



uluslararası islam eğitimi kongresi

12-13 Nisan 2019, İstanbul

Bildiriler Kitabı
Proceedings Book



uluslararası
islam eğitimi
kongresi

12-13 Nisan 2019, İstanbul

YEKDER Yayınları - 8
İslam Eğitimi Kongre Dizisi: 04
Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi 2019 Bildiriler Kitabı

Hazırlayan / Prepared By
Hafsa Nur Aslanoğlu & Sibel Özil

Tasarım ve Uygulama / Design and Application
Furkan Selçuk Ertargin

Yayın Tarihi / Publishing Date
Ağustos 2019 / August 2019

e- ISBN: 978-605-62640-6-1

Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği (YEKDER)
Sultantepe Mh. Cumhuriyet Cd. Fıstıkağacı İş Mrk. No: 39/1-2 Üsküdar / İstanbul • +90 (216) 460 25 50 • bilgi@yekder.org
Bu kitabın tüm hakları YEKDER'e aittir. Kaynak göstermeksizin alıntı yapılamaz, anılan kuruluşun yazılı izni olmaksızın basılamaz ve hiçbir yolla çoğaltılamaz. Kitapta yer alan bildirilerdeki tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Düzenleyen Kurumlar / Organizer Institutions
Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği (YEKDER) | Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (FSMVÜ)

Düzenleme Kurulu / Organizing Committee*
Arife Gümüş, YEKDER | Hafsa Nur Aslanoğlu, YEKDER | Kurtuluş Öztürk, YEKDER | Muhammet Öztabak, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Sedat Özgür, YEKDER | Yusuf Alpaydın, YEKDER

Sekreteryası / Secretariat
Hatice Kübra Kafalı, YEKDER | Hatice Kübra Uysal, YEKDER | Merve Nur Koçak Öztürk, YEKDER

Bilim Kurulu / Scientific Committee*
Abdurrahman Hendek, Sakarya Üniversitesi | Abdur Rehman Cheema, RSPN Pakistan | Abdülkadir Macit, Kocaeli Üniversitesi | Ahmed Sanusi bin Azmi, Universiti Sains Islam Malaysia | Ahmet Akın, İstanbul Medeniyet Üniversitesi | Ahmet Avcı, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Ahmet Koç, Marmara Üniversitesi | Ahmet Turan Arslan, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Akif Pamuk, Marmara Üniversitesi | Amidu Olalekan Sanni, Fountain University Osogbo Nigeria | Aytaç Yıldız, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi | Banu Gürer, Marmara Üniversitesi | Cemal Tosun, Ankara Üniversitesi | Cemil Osmanoğlu, Erciyes Üniversitesi | Cihad Demirli, İstanbul Ticaret Üniversitesi | Emine Keskiner, Marmara Üniversitesi | Esra Türk, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi | Feride Ersoy, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi | Gülsüm Pehlivan Ağırakça, 29 Mayıs Üniversitesi | Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi | Hamit Er, İstanbul Üniversitesi | Hasan Sabri Çeliktaş, Namık Kemal Üniversitesi | Hicret Toprak, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi | İbrahim Hakan Karataş, İstanbul Medeniyet Üniversitesi | İrfan Başkurt, İstanbul Üniversitesi | İsa Kaya, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Khosrow Bagheri Noaparast, Tehran Üniversitesi | Mahmut Zengin, Sakarya Üniversitesi | M. Akif Kılavuz, Uludağ Üniversitesi | M. Ali Büyükkara, İstanbul Şehir Üniversitesi | M. Faruk Bayraktar, Düzce Üniversitesi | Muhammed Esat Altıntaş, Erciyes Üniversitesi | Muhammet Öztabak, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi | Muhammet Sani Adıgüzel, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Mohammad Talib, Oxford University | Muhiddin Okumuşlar, Necmettin Erbakan Üniversitesi | Musa Duman, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Mustafa Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi | Nurullah Altaş, Marmara Üniversitesi | Ömer Türker, Marmara Üniversitesi | Robert W. Hefner, Boston University | Saidou Zongo, Université Elhouda de Ouagadougou | Şaban Çobanoğlu, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Şükran Fazlıoğlu, Marmara Üniversitesi | Talal al-Azem, Oxford University | Teyfur Erdoğan, Yıldız Teknik Üniversitesi | Turgay Gündüz, Uludağ Üniversitesi | Yurdağül Mehmedoğlu, Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi | Yusuf Alpaydın, Marmara Üniversitesi | Z. Şeyma Altın, İstanbul Üniversitesi | Zohreh Khosravi, Alzhra Üniversitesi

* Ada göre alfabetik sırada. / In alphabetical order by name.





international
congress on
islamic education

12-13 April 2019, İstanbul

bildiriler kitabı
proceedings book



İstanbul, 2019



YEKDER Din Eğitimi Akademisi

Din Eğitimi Akademisi (DEA) Hakkında

2003 yılında kurulan Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği (YEKDER), İslamî ve insânî değerler çerçevesinde yaşamayı ve yaşanmasına vesîle olabilmeyi hedefleyen bir kuruluştur. YEKDER, eğitim ve bilhassa din eğitimi üzerine yapmış olduğu nitelikli çalışmalar ile alanda öncü çalışmalara imza atmaktadır. Ahlâki ve manevî bakımdan tutarlı nesiller yetiştirmenin toplumumuzda kaliteli bir din eğitimi hizmeti ile mümkün olduğuna inanan YEKDER, bünyesinde yer alan komisyonlar ve Din Eğitimi Akademisi Komisyonu (DEA) ile birlikte bu doğrultuda gerçekleştirdiği çalışmalarına her geçen gün bir yenisini eklemektedir.

DEA Din Eğitimi Akademisi, İslami bir perspektifle eğitim ve eğitimi ilgilendiren süreçleri değerlendirmek, organize etmek, bu amaçla eğitimle ilgilenen kişi ve kurumların pedagojik ve akademik gelişimine katkı sağlamak amacıyla 2015 yılında YEKDER bünyesinde kurulmuştur. DEA, genelde eğitim özelde din eğitimi alanında çalışan kamu kurumları, yerel yönetimler ve STK'lar ile bu kurumlarda hizmet veren eğitimcileri destekleyerek eğitim ve din eğitiminin kalitesinin artmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca eğitim alanında yürüttüğü akademik araştırmalar ve ilmi toplantılarla da eğitim uygulamalarına fikrî bir derinlik ve perspektif katmayı hedeflemektedir. DEA, kurulduğu günden bu yana yayınlar, araştırma raporları, çalıştaylar, seminerler ve eğitimler ile alana nitelikli katkıda bulunmaktadır.

Çalışmalarını organize ederken kendi düşünce geleneğimizi referans alarak dünyadan da haberdar olmayı şiar edinen DEA, bu amaçla ilkinin 2018 yılında gerçekleştirdiği Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi'ni düzenlemektedir. Ülke çapında ilki düzenlenen bu kongreye eğitimciler, uzmanlar, akademisyenler ve yaygın eğitim alanında çalışma yürüten araştırmacılar katılım sağlamaktadır. Genelde eğitim özelde din eğitimi alanında saha tabanlı çalışmalar yürüten DEA, teknoloji çağının bir getirisi olan öğretim materyallerine dair din eğitimi alanında üretilen materyallerin özenle seçilip tasnif edildiği DEMA (Din Eğitimi Materyal Arşivi) Projesini yürütmektedir. Her seviyeden yaş grubunun ve çeşitli kitlelerin kolay kullanımını esas alan DEMA sitesi ile din eğitiminin aktörlerine önemli bir hizmet sunmaya hazırlanmaktadır. Yaptığı çalışmalarla Türkiye eğitim alışkanlıkları ve uygulamalarına derinlik ve güçlü bir yön tayin etmeyi hedefleyen DEA, bu amaçla çeşitli konularda raporlar hazırlamaktadır. YEKDER bünyesinde komisyon olarak faaliyetlerini sürdüren DEA, kurumsal birikimin verdiği özgüvenle eğitimin her kademesinde telif ve tercüme yayınlarla çeşitli akademik platformlarda alana katkı sunmaya devam etmektedir.

About Academy of Religious Education (DEA)

The Association for Non-Formal Education and Culture (YEKDER), found in 2003, aims both to actualize and to conduce living within the scope of Islamic and humanitarian morals. YEKDER completed its pioneer studies in the field of education, especially in religious education. YEKDER, believing that it is possible to raise modest individuals with manners through a proper religious education, each and every day continues to produce more and more projects for this purpose.

Academy of Religious Education (DEA), was found in 2015 in order to contribute to the paediatric and academic development of individuals and institutions who are interested in education and training from an Islamic perspective.

DEA aims to improve the quality of education and religious education by supporting the public institutions, local governments and NGOs working in the field of religious education and educators who provide services in these institutions. In addition, it aims to add intellectual depth and perspective to educational practices through academic researches and scientific meetings in the field of education. Since its inception, DEA has contributed to the field with publications, research reports, workshops, seminars and trainings.

DEA prepares their works by referring to their own tradition of thought and at the same time by observing the contemporary developments in the rest of the world. DEA organised the first International Congress on Islamic Education which was held in 2018 with this motivation. This congress was the first one which was held in this area in Turkey. Educators, experts, academicians and researchers working in the field of non-formal education participated to this congress. DEA conducts field-based studies in the field of education in general and religious education in particular and carries out the DEMA (Religion Education-Material Archive) project, where materials are produced in the field of religious education, carefully selected and classified in the field of teaching materials. The DEMA website, which is based on the easy usage of all age groups and people from all areas prepares itself to provide an important service to religion educators. DEA prepares varies reports with the aim to provide a better education in Turkey. DEA, which carries out its activities as a commission within the structure of YEKDER, continues to contribute to the field in various academic platforms with copyright and translation publications in all levels of education with the confidence given by the institutional accumulation.



YEKDER
Academy of
Religious
Education

Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi (ICIE) Hakkında

Tarihsel kökenlerine bakıldığında modern eğitimin sanayi devrimi ve uluslaşma hareketlerinin hemen ardından gelişen, kitlesel dönüşümü amaçlayan, ideolojik ve pragmatik saiklerin öne çıktığı bir yapısının olduğu görülmektedir. Eğitimin bir insan yetiştirme mekanizması olarak toplumun inşasındaki önemi düşünüldüğünde, kitlesel eğitim ve beraberinde getirdiği diğer sistemler farklı problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu sorunlar ise eğitimin tüm süreçlerini yeniden anlamlandırmaya ve çıktılarını üzerinde köklü arayışlara neden olmuştur.

Dünya genelinde eğitim alanındaki hâkim kuram ve uygulamalar, Batılı sosyal bilim paradigması içerisinde üretilen pozitivist ve davranışçı yaklaşımların ağırlığını koruduğu, Batı toplumlarının eğitsel sorunlarını çözmek amacıyla geliştirilmiş bir karaktere sahiptir. İslam dünyasında ise kültür ve medeniyet kodlarına uygun bir eğitimin teşekkül etmesi ve organizasyonunun yeniden yapılandırılması için kavramsal ve kuramsal çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi, uzun yıllardır üzerinde tartışılan ve hep eleştiri konusu haline getirilen Batı merkezli eğitim yapısı karşısında İslam kültür ve medeniyeti ile uyumlu, aynı zamanda dünyanın geri kalanından haberdar olarak dünya eğitim anlayışına yön verecek bir eğitim sisteminin imkânını tartışmayı hedeflemektedir. Kongre, kendi iç dinamiklerimizden beslenen, İslam'ın insan anlayışı ile uyumlu bir eğitim sisteminin teşekkülünde yol haritası oluşturmayı amaçlamaktadır.

About International Congress on Islamic Education (ICIE)

Considering the historical roots of modern education, it seems that it has a structure that has developed immediately after the industrial revolution and the nationalization movements, and which stands for ideological and pragmatic motives aiming mass transformation. When the importance of education is considered as a mechanism of raising people to build the society, mass education and other systems brought with it have conveyed different problems. These problems have led to a radical rethinking of the education process, and fundamental quests for their output.

Prevailing educational theories and practices around the world have a characteristic aiming to solve the educational problems of western societies, where positivist and behavioral approaches produced within the western social science paradigm maintains its domination. In the Islamic world, conceptual and theoretical studies are needed to reconstruct the organization and to provide suitable training consonant with the culture and civilization codes.

International Congress on Islamic Education (ICIE) aims to discuss the possibility and roadmap of an educational system that is compatible with Islamic culture, civilization human concept of Islam.



international
congress on
islamic education

İslam Eğitimi Nedir?

İslam Eğitimi Kongresi, İslam Eğitimi kavramını (ing. Islamic Education, Arapça. التربية الإسلامية) iki boyutu olan bir kavram olarak ele almaktadır. Birinci ve asıl boyutu, İslam medeniyetinin varlık, bilgi ve değer anlayışlarından ve İslam toplumlarının tarihsel tecrübesinden hareketle ortaya çıkan eğitim anlayışlarını kapsamaktadır. Kavramın ikinci boyutu ise İslam dininin öğretilmesiyle ilgilidir. Zira, İslam'ın öğretilmesinde benimsenen amaçlar, takip edilen müfredat ve geliştirilen öğretim yaklaşımları ile deyim yerindeyse İslam kültüründen türeyen pedagojileri birbirinden ayırmak oldukça güç olmaktadır. Dolayısıyla kongre, İslam eğitim düşüncesi, İslam toplumlarında eğitim alanındaki tarihsel tecrübe ve İslami ilimlerin öğretilmesine yönelik çalışmalara açıktır.

Kongrede 'İslami eğitim' kavramı özellikle tercih edilmemiştir. İslami eğitim, İslam eğitimi ile ilgili benzer anlamları taşımakla birlikte, terkipteki 'İslami' kavramı fıkhi çağrışımlarla zihinde İslami olan ve İslami olmayan eğitim gibi bir karşıtlığı doğurabildiği için tercih edilmemiştir. Zira, uygulanan bir eğitimin İslam'ın temel öğretilerine uygun olması veya olmasını değerlendirmek gereksiz tartışmalara sebebiyet verebilecektir. İslam eğitimi kavramının tercih edilmesinde dikkate alınan gerekçelerden biri de Türkçe'de İslam Düşüncesi (ing. Islamic Thought) ve İslam İktisadi (ing. Islamic Economics) gibi kavramlarında da -i- eki almadan çevrilmiş ve dolaşıma sokulmuş bulunmasıdır.

Tüm diğer bilimlerde olduğu gibi eğitim bilimlerinin de normatif ve pozitif alanları bulunmaktadır. İslam Eğitimi'ni söz gelimi Amerikan Eğitimi'nden ayıran hususiyetleri öncelikle normatif yönüdür. Eğitimin normatif yönü, bir topluluğun varlık, bilgi ve değer anlayışlarından hareketle eğitimde nelerin öncelikli olması gerektiğine dair kabullerini içermektedir. Buradan da genel ve farklı türlerdeki eğitimin amacının ne olması gerektiği, nasıl bir insanın yetişmesinin arzu edildiği gibi normatif

sonuçlar doğmaktadır. Eğitim pozitif tarafı ise daha araçsaldır ve arzu edilen değişim ve gelişimlerin sağlanmasında en iyi yolların neler olduğuna odaklanmaktadır. Kongrede bu çerçevede, İslam eğitimin bu iki yönüyle ilgili çalışmalara önem verilmektedir.

Tamamen nesnel oldukları iddiasıyla insanlığa sunulan, İslam'ın varlık, bilgi ve değer anlayışları ile uyumlu olmayan bilim (matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler) ve sanat üretimleri İslam eğitiminin btnliđđ bakımından önemli bir sorun oluşturmaktadır. Halbuki tek tek bilimlerin üretimi söz konusu olduğunda da normatif ve pozitif ayrımı geçerlidir. Örneğin, Fen Bilimleri alanındaki derslerin eğitiminin de normatif ve pozitif olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. İslami bir perspektifle ele alındığında derslerin amaç, konu ve etkinlikleri farklılaşacaktır. Bilim ve sanatlarda otantik ve İslam'la uyumlu bir yapının kurulmasında yükseköğretim kilit bir öneme sahiptir. Bu açıdan yükseköğretimden başlayarak okulöncesi eğitime inene değin fen bilimleri ve mühendislik, matematik, sosyal bilimler, beşeri bilimler ve sanat eğitimlerinde İslami bir perspektifin kurulmasına yönelik çalışmalara kongrede önem verilmektedir.

şüphesiz İslam eğitimi dendiğinde tekil bir anlayıştan bahsetmek mümkün değildir. İslam medeniyetinin içerisinde barındırdığı farklı bilgi gelenekleri ile etnik ve kültürel farklılıklar dikkate alındığında İslam eğitimi dairesinin içine çok sayıda eğitim geleneğinin gireceği açıktır. Dahası gayrimüslim topluluklar tarafından geliştirilmiş olmakla birlikte İslam kültür ve medeniyet havzası içerisinde hayat bulan eğitim geleneklerini de İslam Eğitimi dairesinde kabul etmek akla daha yatkın görünmektedir. Ayrıca İslam Eğitimi istatik değildir. İslam Eğitimi bünyesinde, değişen toplumsal koşullara bağlı olarak, ideal eğitimin nasıl olması gerektiğine dair yaygın kabuller (eğitim paradigmaları) de değişikliklerin görülmesi mümkündür. Bu bağlamda kongre, farklı felsefelerle mekan ve zamana bağlı olarak ortaya çıkan çeşitlilikleri bir zenginlik olarak görmektedir.

What is Islamic Education?

International Congress on Islamic Education (ICIE) considers the “Islamic Education” as a concept with two dimensions (English: Islamic Education, Arabic: التربية الإسلامية). The first and the main dimension is that the emerged education involves the understanding of existence, knowledge, and value of the Islamic civilization and the experiences of the Islamic societies. The second dimension is about teaching Islam. Likewise, it is very difficult to distinguish between the aims adopted in the teaching of Islam, the pursued curriculum and teaching approaches with the pedagogies developed from the Islamic culture. Therefore, Congress is open to the study of Islamic education, the historical experience of education in Islamic societies, and the teaching of Islamic Sciences.

As with all other sciences, Educational Sciences have normative and positive fields. The characteristics that distinguish Islamic education from American education, for instance, are primarily normative. The normative aspect of education includes a community’s acceptance of what should be the priority in education, based on their understanding of assets, knowledge, and value. Consequently, this leads to normative results of what the purpose of general and different types of education should be and how a person should be raised. The positive part of education is more instrumental and focuses on what is best for achieving the desired change and development. In this context, studies related to these two aspects of Islamic education are emphasized in Congress.

Sciences like (mathematics, science, social sciences) and art education are presented to humanity with the claim of being purely objective, but they are not compatible with the concepts of existence, knowledge, and value of Islam. This constitutes an important problem in terms of the integrity of Islamic education. However, when teaching individual sciences, the normative and positive distinction is valid. For example, the

education of the courses in the fields of science has two aspects: normative and positive. In an Islamic perspective, the objectives, subjects, and activities of the courses will differ. In science and arts, higher education is key to establishing an authentic and compatible structure with Islam. From this point of view, from higher education to early childhood education, to science and engineering, mathematics, social sciences, humanities, and art education, the establishment of an Islamic perspective is emphasized in the Congress.

Undoubtedly, it is impossible to speak of a single understanding when it comes to Islamic education. Considering the different knowledge traditions and ethnic and cultural differences that are embodied in Islamic Civilization, it is obvious that many educational traditions will be introduced into the Islamic Education Framework. Moreover, it is more reasonable to consider educational traditions developed by non-Muslim Communities within the Islamic Education framework, as they found a place in the Islamic culture and civilizational basin. Moreover, Islamic education is not stagnant. In Islamic education, depending on changing social conditions, widespread assumptions about how ideal education should be (educational paradigms) can be seen. In this context, the Congress sees the diversity of different philosophies, depending on space and time, as a richness.

Sunuş

YEKDER Din Eğitimi Akademisi (DEA) tarafından Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi işbirliği ile 12-13 Nisan 2019 tarihinde düzenlenen Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi, 15 ülkeden eğitimcilerin, uzmanların, akademisyenlerin ve yaygın eğitim alanında çalışma yürüten araştırmacıların katılımı ile İstanbul'da yapıldı. Birçok uluslararası bilim insanının katıldığı kongrede 78 tebliğ sunuldu. "İslam Eğitiminde Teori ve Metodoloji" ana teması altında İslam Düşüncesinde Eğitim, Modern Eğitim ve İslam Eğitimi, İslam Eğitimi Perspektifinden Sosyal Bilimler Eğitimi, İslam Eğitimi Perspektifinden Fen bilimleri Eğitimi, İslami İlimler Öğretimi, İslam Eğitimi Bağlamında Program Geliştirme, İslam Eğitimi Bağlamında Öğretim Metodları, Eğitim Materyallerinin ve Faaliyetlerinin Geliştirilmesi, Eğitimde Mekânın Dizaynı, Eğitim Düşünürleri, genel temalarıyla gerçekleşen Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi 2019'da iki gün boyunca, bir özel oturum, 20 paralel oturum gerçekleşti.

Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi 2019 Bildiriler Kitabı, kongrede sunulan tebliğlerin kongre mekânıyla sınırlı kalmaması ve yıllardır tartışılmalı Batı merkezli eğitimin sisteminden sıyrılarak kendi kültür ve medeniyet köklerimize dönük bir eğitimin imkanını sunabilmek idealinden hareketle hazırlanmış bir derlemedir. Elinizdeki bu kitap, kongre kapsamında sunulan ve yazarları tarafından tam metinleri tarafımıza iletilen bildirilerden oluşmaktadır.*

Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi 2019'un gerçekleştirilmesini mümkün kılan, kongre öncesinde ve sonrasında yoğun emek ve çaba sarf eden YEKDER Yönetim Kurulu Başkanı Sedat Özgür'e, YEKDER Yönetim Kurulu Üyeleri Arife Gümüş, Hafsa Nur Aslanoğlu, Kurtuluş Öztürk ve Muhammet Öztürk'a, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi eski rektörü Musa Duman'a ve yeni rektörü M. Fatih Andi'ya, Bilim Kurulu üyelerimize, kongre fikrini oluşturan YEKDER Yönetim Kurulu Eski Başkanı Yusuf Alpaydın'a, kongre organizasyon sürecinde yardımcı olan genç akademisyen adaylarına ve çalışma arkadaşlarımıza ve kongre katılımcılarına teşekkür ederiz. Kongre'de konuşulan ve tartışılan meselelerin yer aldığı bu çalışmanın, İslam Eğitimi'ni dert edinen, bu doğrultuda emek sarf eden tüm eğitimciler, uzmanlara, akademisyenlere, akademisyen adaylarına, öğretmenlere, din görevilerine ve öğrencilere istifadeli olmasını temenni ederiz.

* Bildiri metinleri üzerinde düzenleme yapılmayıp, atıf ve yazım hatalarının sorumluluğu yazarlara aittir.

Presentation

International Congress on Islamic Education 2019 organized by YEKDER Academy of Religious Education (DEA) in cooperation with Fatih Sultan Mehmet Foundation University on 12-13 April 2019, was held in Istanbul with the participation of educators, experts, academicians and researchers coming from 15 countries and carrying out studies in the field of non-formal education. 78 papers were presented at the congress attended by many international scientists. The International Congress on Islamic Education 2019 was held for two days with special session and 20 parallel sessions under the main theme of "Theory and Methodology in Islamic Education" and sub themes which were Education in the Islamic Thought, Modern Education and Islamic Education, Social Sciences Education from the Perspective of Islamic Education, Science Education from the Perspective of Islamic Education, Curriculum Development in the Context of Islamic Education, Teaching Methods in the Context of Islamic Education, Development of Educational Materials and Activities, Design of Teaching Environment and Thinkers on Education.

The Proceedings of the International Congress on Islamic Education 2019 is a collection based on the idea that the papers presented at the congress are not limited to the venue of the congress, and that they are able to offer the opportunity for an education oriented towards our own culture and civilization roots by escaping from the Western-based education system that has been discussed for years. This book consists of the papers presented within the scope of the congress and the full texts of which are submitted by the authors.*

We want to thank the YEKDER Chairman Sedat Özgür who made the realization of the International Congress on Islamic Education 2019 possible and made great efforts before and after the congress, YEKDER Board Members Arife Gümüş, Hafsa Nur Aslanoğlu, Kurtuluş Öztürk and Muhammet Öztapak. We also want to thank the former rector of Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Musa Duman and the new rector M. Fatih Andi, our members of the Science Committee, YEKDER Board Chairman Yusuf Alpaydın, who constituted the idea of the congress, the young academician candidates who assisted in the congress organization process, our colleagues and to all participants that contributed to the congress. We hope that this study, which includes the issues discussed in the Congress, will benefit all educators, experts, academicians, academics candidates, teachers, religious officials and students who are concerned about Islamic Education and who work in this direction.

* Arrangement is not made on the papers and the authors are responsible for citation and typographical errors.

Opening Speech

The Madrasa in Others' and its Own Terms: Contesting Narratives between Community and State 17

Mohammad Talib

ICIE 2019 Özel Oturumu

Mürebbi ve Muallimden Öğretmenliğe Geçiş Sürecinde Eğitimcinin İtibarı, Statüsü ve Değeri 29

Mustafa Gündüz

Modern Eğitim ve İslam Eğitimi

Modern Education and Islamic Education

Islamic Ethics of Teaching 59

Görünme, Görme, Gösterme: Hayy b. Yakzân Çerçevesinde İslam Eğitim Düşüncesine Dair Çeşitli Mülâhazalar 75

İslam Eğitimine Yön Veren Öncüler Doğrultusunda Bireyin Eğitimine Holistik/Bütüncül Yaklaşım 91

Islamic Education in the Contemporary Educational Environment: Traditions and Innovations 113

Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminde Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi:

Türkiye ve Amerika Örnekleri 121

Seküler ve Çoğulcu Bir Toplumda İslam Eğitimi: İngiltere ve İslam Eğitimi 143

Dini Bilgi Üretiminin İki Farklı Konteksti: Medrese ve İlahiyatlar 157

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Çerçevesinde "Din Kültürü" Kavramı Üzerine Bir Analiz 173

Eğilimler ve Eğitim 189

Çağdaş Eğitim Sisteminde Sorunlar ve Arayışlar: Nakib el-Attas'ın İslâmî Üniversite Teklif 207

"Zorunlu Okul Öncesi Eğitim" Gündeminde Din ve Ahlak Eğitimi Meselesi 225

İslam Eğitiminde Teori ve Metodoloji

Theory and Methodology of Islamic Education

Güney Hindistan'da Bir Eğitim Modeli: Daru'l-Hudâ İslamic Üniversitesi 243

Ahlak Eğitim Dinamikleri (Mesnevi Örneği) 259

İslami Değerler Sınıflaması Üzerinden Bir Değerler Zinciri Oluşturmak ve Değerlerin Kavramlaştırılması 275

İbnül Hacc el Abderî'ye Göre Öğretmen Nitelikleri 301

İslam Eğitimi Perspektifinden Sosyal Bilimler Eğitimi

Social Science Education From Islamic Education Perspective

Ahmed Remzi (Akyürek) Dede'nin Nuhbe-i Vehbî ve Şerhi için Hazırladığı Üslûb-ı Mergûb Adlı Fihrist 315

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Değer Ölçütü Olarak İtidâl 333

Negative Effects of Interest in Our Social Development and its Solution through Islamic Finance Concepts 351

İslami Eğitim Açısından, Fransa'da Uygulanan Ahlak ve Vatandaşlık Dersleri 369

İslami İlimler Öğretimi

Teaching Islamic Science

Hoca-Talebe-Kitap Esaslı Bir Eğitim-Öğretim Metodu Olarak Kıraât-Arz 389

Hakların Sınırlandırılması Bağlamında Din Eğitimi Tecrübesinin Türk Eğitim Sistemindeki Yerinin Analizi 401

Günümüz “Medrese” Eğitiminde Arap Diline Dair Bir “Ders Başı” ve “İcâzet” Örneği	423
Kur’an’da Bazı Eğitim Kavramları	437
Hamdullah b. Hayruddin ve Kıraat İlmine Katkıları	457
Din Eğitimi Sürecinde Ön Plana Çıkan Dini Bilgi Anlayışları Üzerine Nitel Bir Araştırma	469

İslam Düşüncesinde Eğitim

Education in Islamic Thought

Eğitimde İnsanı Keşfetmenin Önemi: Aşık Paşa Örneği	489
Education in Islamic Thought: Ibn Arabi’s Theory of Education in Contemporary Perspective	505
Comparative Study of Middle and High School Islamic Studies curriculum in Indonesia, Nigeria and Turkey	519
التربية في التراث الإسلامي ابن طفيل أنموذجاً	541

İslam Eğitimi Bağlamında Program Geliştirme

Curriculum Development in the Context of Islamic Education

İslam Eğitiminde Program Geliştirmede Yeni Bir Metodoloji: Amerika Terbiye Projesi Örneği	555
Development of Islamic Boarding School (Pesantren) Curriculum: Maintaining the Good Tradition and Accommodating Better Modernity	569

İslam Eğitimi Bağlamında Öğretim Metodları

Teaching Methods in the Context of Islamic Education

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kuran Kursları Programındaki Dini Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi	587
Educational Technology and Its Implementation in Arabic Language Teaching and Learning	605

Eğitim Düşünürleri

Thinkers on Education

Modern İslam Düşüncesinde Mahiyeti ve Unsurları İtibariyle Eğitim (Fazlur Rahman, Muhammed İkbâl, Cemaleddin Afgani Örneği)	619
Sadreddin Konevi’de Eğitim Düşüncesi	637

Eğitim Materyallerinin ve Faaliyetlerinin Geliştirilmesi

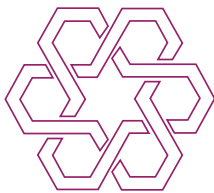
Development of Educational Materials and Activities

Sivil Toplum Kuruluşları’nın Değerler Eğitimindeki Rolü: STK Yöneticilerinin Görüşleri	647
--	-----

Eğitim Düşüncesinde Eğitimin Ana Kurumu Olarak Aile

Family as the Main Institution of Education in Education Thought

21. yüzyılda Ailede Din Eğitimine Meydan Okumalar ve Çözüm Yolları	665
--	-----





Opening Speech

The Madrasa in Others' and its Own Terms: Contesting Narratives between Community and State*

Mohammad Talib**

Esteemed organisers from YEKDER and Fatih Sultan Mehmet Vakif University.

Sedat Özgür, President of YEKDER / Arife Gümüş, YEKDER / Hafsa Nur Aslanoğlu, YEKDER // Kurtuluş Öztürk, YEKDER // Dr. Muhammet Öztabak, Assistant Professor, Fatih Sultan Mehmet Vakif University // Dr. Yusuf Alpaydın, Assistant Professor, Marmara University

It is my personal honour to be given this opportunity to share my thoughts on such a serious and topical theme of Islamic Education. The theme is topical in so far as it relates to a burning issue in our contemporary world: i) burning issue: that traditional madrasas are alleged to have connections with political violence in the Muslim world, and ii) the contemporary world has become so complex that everything familiar in our life seems to have acquired at least one extra layer of meaningless-meaning in the public discourse and media's virtual space. For example, a heap of disused weaponry in Iraq, in the complex logic, comes to be called 'weapons of mass destruction', or the casually hired wage earners in a war economy acquires the label mujahedeen in Pakistan-Afghanistan in the 1980s, or, more recently, gets the name 'ISIS' in Turkey's neighbourhood. Similarly, the madrasas, engaged in the routine transmission of valued knowledge from their sacred tradition, are reported, after 9/11, to be 'dens of terrorism' resulting from their unreformed curriculum.

For this presentation, I have limited my reflections on madrasas to the existing literature on the subject and the bearing of their assumed or actual relations in the recent history of Cold War and the aftermath of 9/11. The scholarly representations of

* Bu metin 12 Nisan 2019 tarihinde ICIE Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi 2019'da açılış konuşması olarak sunulmuştur.

** Oxford University, Prof. Dr., mohammad.talib@anthro.ox.ac.uk



madrasas in post 9/11 connect well with each other and with the policy expectations of curricular reform. These representations are rather distant from the actual reality of madrasas engaged in the routine transmission of sacred knowledge in the Muslim world. In this respect, we may note two constructions of madrasas in the actual and the virtual domains: those in everyday life versus those projected in popular discourse influencing state policy on madrasa reform. Scholars working on the subject, struggle to locate their research between the community's own view, and the policies and dominant perceptions on madrasas.

Allow me to explain the two conceptions of madrasas through an auto-biographical recollection. The initial thought that led me to study madrasas goes back to the year 2001, soon after 9/11. For the first time, I found the ulama in India's capital city, Delhi, mobilizing public opinion, vouching for not being terrorists. This was to parade their innocence before the ministries and institutions relevant to the public affairs and internal security. I also observed that the emerging scholarship in the social sciences, as well as media misrepresentations, was and still is, carriers of some conceptual distortions. Before the emergence of the unipolar world after the end of Cold War, the relation between part-truths and part-deceptions served, quite satisfactorily, what the dominant global actors required in their politics of knowledge. Now even part truths could easily be ignored. The prevalence of 'post-truth' politics of knowledge, since the 1980s, has shifted scholarship from the scholars to the popular discourse. This refers to the 'Cold War' academic culture in universities and the public sphere where the selection of research themes are sometimes influenced by funding opportunities and the dominant consensus of global powers on vital issues of the day.

I would like to outline my presentation around certain key questions: How do dominant state actors in global sphere portray madrasas in the decades following 9/11? What assumptions and conceptual strategies support such a portrayal, and how the thematic consensus operates nationally and internationally. And finally, in this complex scenario, how self-perceptions of actors within madrasas articulate their point of view.

The popular discourse on madrasas following 9/11 has a context of war. It's a context which the historians, social anthropologists, sociologists and experts in other social sciences and humanities writing on madrasas faced, probably for the first time, after the Second World War. This is a period that is not as simple and transparent as it seems to appear for scholars writing on the theme. The Cold War concluded by the end of



1980s involving Afghanistan and Pakistan. Thereafter, the discourse on madrasas, their social reality as well as their relations with geo-politics, emerged into a complex phenomenon. The popular discourse and academic writings on madrasas, and the war against terrorism, got merged.

Social science literature in the background of the stereotyping of madrasas looked for causes and solutions of religiously motivated violence by focusing on the mentality of key actors and the path-dependence within the tradition of jihad in the history of ideas. During the 1990s, the scholarship on political Islam located the prime movers behind 'terrorism' in the communities' religious worldview. Such an approach was hardly equipped to elaborate on how Islam was expressed in global interventions especially in the partnership of the Islamic and non-Islamic factors (and actors). With the strength of a hind-sight, the international network of political activists organised around jihad, did not appear in social science literature during the mutually supportive partnership between non-Islamic benefactors and Islamic activists (i.e. during the 1980s), the two significant components of anti-Soviet international jihadi network. Rather, the scholarship began to focus on al-Qaeeda network or the Taliban government in the hot moment of uncoupling of the political Islam-secular partnership after the Cold War. Relevant to keep in mind for further research is the following proposition: Madrasas, or the jihadi networks on the Afghanistan-Pakistan border, became a problem to be studied not at the time of their employment, but at the time of their refusal to get disbanded at the end of the globally powered and locally brokered anti-Soviet jihad.

What follows is an analysis of how madrasas are viewed from afar and then probe into how the institution has responded in its own terms to the contemporary challenges.

In analysing the Others' views, one needs to view the how madrasas are represented in social sciences and stereotyped at the same time in the popular discourse. This may be located within the processes of globalization and how the global Olympians play their 'Great Games' in far places. The game requires symbols and narratives to justify their footprints on sovereign lands without incurring the charge of occupying them.

The stereotyping of madrasas acquired a global stature after 9/11. Its echo is heard in the policy idioms for reforming or modernizing the madrasas. Various governments in the third world, dependent on the international neo-liberal economy, acquire resemblances in their policy solutions on madrasas. The stereotype on the madrasas, like the complex imagination of Orientalism, is not merely a passing idea but a pervasive



discourse. These ideas are embedded in institutional frameworks and propagated through a high circulation among like-minded scholars mutually networked. Scholarly preconceptions on madrasas are produced at a distance from the local contexts where it is applied. The application of the stereotype on a concrete case of madrasa is not for validating its representations, but for exercising policy regulations. This is to argue that the stereotypical madrasa as an ideational construct scarcely tallies with a sum total of the madrasa universe. The stereotype classifies people, their self-perceptions and their projected destinies. There are parallels between how a stereotype and a cluster bomb works: both have a diffuse and no specific target of attack, and the concrete victims of their application may not correspond to their imagined enemies.

A madrasa producing militancy (other's generalised view) is not about a concrete madrasa but a consequence of the other's application of rules and sanctions to an assumed 'offender'. Here, madrasa is not what it believes, practices or prescribes, but what it is labelled or imputed as. The stereotype is not potent in its own right but acquires power to regulate, transform and even demolish madrasas in certain contexts when factors such as the state policy or the covert ways of powerful global actors come into play.

Madrasa in terms of the Other's narrative is seen in relation to the pressures the governments of third world face to keep themselves afloat in the geo-strategic globalized mainstream. Most of these governments are caught up between compulsions of underdeveloped economies, and the recurrent need to seek a popular mandate for internationally prompted policies. In contrast, the institutions on the margins, where I locate the modal reality of traditional madrasas, must be able to speak for their constituency to ensure legitimacy and survival. Here a question arises as to why these governments find it difficult to elicit consent from the madrasas. Perhaps, one reason has to do with their locations in a physical and social terrain where the state's regulatory control exceeds its welfare measures. Certain areas of the madrasa universe are even outside the pale of the modern market. The madrasas are usually not part of the patron-client network that facilitates consent as a trade-off between political opposition and economic rewards. In remote areas of the Muslim world, the madrasas have enjoyed institutional and cultural autonomy without having to compare their courses with the national curricula, or their economic status with state maintained schools and free market universities. As part of the rural and tribal economies, madrasas tend to subsist on what a peasant and tribal economy offers in terms of its agricultural produce to support their students, teachers and the larger institution.



A prevalent stereotype alludes to foreign funding as an explanation for the madrasa autonomy. However, this doesn't explain how valued knowledge in a madrasa is transmitted, and how this enables the learners and their families to survive on the margins of society and economy.

The narratives on madrasas in terms of others' perceptions tend to classify the institutions as 'good' and 'bad'. Viewed from a negative stereotype, madrasas offer an ideal site for fostering an intolerant ideology. Generally speaking, the various constituents of stereotypes are scarcely inter-connected logically. Some newspaper reports arbitrarily connect prejudgements and post factum conclusions. For example, a newspaper report thunders (*Asia Times*-on line dated December 12, 2001), "The Taliban may have been defeated militarily in Afghanistan, but the ideology of the militia lives on at its wellspring- madrasa in northern Indian state". The proof supporting the above statement is located in the *fatwa* which the madrasa issued telling Muslims to boycott Western products after the US declared war on the Taliban post 9/11. The reference to the *fatwa* in the newspaper report is topped up with the observation on 'scores of boys rock to and fro as they memorize thick text books and Quran by memorization and pursue a syllabus that stresses disciplined behaviour and a Spartan lifestyle'. Clearly the stereotype is also immune to a reader's critical 'so whats?' So what if the students rock to and fro as they memorize, or learn by memorization, or so what if they follow a strict disciplinary code or an austere life. Here, my point is to ask how this connects to the making of an intolerant attitude, and its subsequent translation into political violence.

But equally problematic are some of the reports which portray a 'good' picture of madrasas. These reports employ stereotypes of a different order. Here, the 'good' madrasas stand for reform in their curriculum and their willingness to conform to the policy expectations regarding the mainstreaming of Islamic education. The proof of this goodness of a madrasa is usually couched in the teaching subjects like science, social sciences, mathematics, English language, and computer literacy. In fact, the meaning of reform boils down to the distance and departure of madrasa curriculum from its customary content up to the point of including modern subjects.

At this point, let me present another mode of description from articles which appear to step out of the stereotype's influence. The writers working in this mode are able to see madrasas as they are. Sometimes, a madrasa-as-it-is is rationalized in terms of its underdeveloped context, or the near absence of modern subjects. According



to one view, madrasas occupy spaces vacated by the ghost schools in Pakistan. Says another that if the modern schools were better funded, and made more functional, then madrasas would lose their reason for existence.

Certain other reports take the stereotype head-on, by locating the source of jihad not so much in the mentality of the mujahideen or the traditional madrasas. Rather, the great support for instilling jihadi mentality came from the powerful International patrons who supplied arms and religious literature that flooded Pakistani madrasas. There were special text books published in Dari and Pashtu, designed and published by the Centre for Afghanistan Studies at the University of Nebraska-Omaha¹. In the early 1980s, the USAID grant supported the American Afghanistan experts and anti-Soviet educators to write the textbooks for promoting jihadi mentality among the Afghans fighting against the Soviets. According to one estimate, over 13 million of the primers were distributed at Afghan refugee camps and Pakistani madrasas during the 1980s where students learnt maths by counting the numbers of the dead Russian soldiers against the numbers of Kalashnikov rifles mujahedeen used. The violence attributed to madrasas that was militarily termed as insurgency, seems to be, in the subsequent decades to be more of an afterthought in the scholarly narratives.

In continuity with the above connection between Taliban and the madrasas, let us focus on the fall out of the disintegrating war- ravaged society that produced a sizeable population of orphans. The madrasas in Pakistan's border region that gained notoriety for training students for military purposes were organisations set up in response to this war. The Pakistani political party named the Jamiat-I Ulema-I Islam² established a whole chain of madrasas in the frontier Pashtun and Baluchi regions among the Afghan refugees. These madrasas had the sole objective of recruiting the orphans for the Afghan jihad for an explicitly political-military purpose. There is not a single ethnographic account of how the day-to-day life was charted out within these madrasas during the time. Through these reports we come to know that these madrasas were mostly non-formal organizations that did not issue formal certificates at the end of studies and barely had literate teachers. One commentator on Taliban, Kamal Matinuddin (Matinuddin, 1999), points out that the famous deeni madrasa at Akora

1 Abid Ullah Jan quotes Stephens and Ottaway's article ("The ABC's of Jihad in Afghanistan", The Washington Post, March 23, 2002) in his book Afghanistan: The Genesis of the Final Crusade (2006).

2 Translated as Society of Islamic Scholars.



Khattak (NWFP) named Jaamiah Darul Uloom Haqqania, has produced thousands of talibs for the Afghan jihad. In 1999 at least eight Taliban cabinet ministers in Kabul were the graduates of this madrasa and dozens more of them served in the central *shoora* at Kabul or as governors of the provinces, as military commanders, judges and bureaucrats in the institutions under Taliban control. Matinuddin however adds that he found no evidence of military training being imparted at the great madrasa. But during the same time, the security report to the government of Pakistan states that about one hundred *deeni madaris* in Pakistan imparted skills relevant to combat and semi military operations. In a war-fractured society no fragment of a whole on its own performs its most familiar function. The dominant characterisation of a madrasa as a foster parent of jihad, was not about madrasa as an expression of a familiar Islamic tradition. Rather, its tragic story was about the society that had lost its tradition of education. Ahmed Rahshid's description of Taliban (Rashid, 2000) is poignant. He describes the students, and I quote from his book, "a generation who had never seen their country at peace ... had no memories of their tribes, their elders, their neighbours, nor the complex ethnic mix of peoples that often made up their villages and their homeland.... They were literally orphans of the war, the rootless... the economically deprived with little self-knowledge. They admired war because it was the only occupation they could possibly adapt to.... (They were)... untrained for anything else, even the traditional occupations of their forefathers such as farming, herding or the making of handicrafts ..." (p32).

From the Other's stereotypical view of a problem-ridden madrasa, what are the significant motifs that one may construct from the above argument? One is the curriculum that is devoid of modern courses such as the social and natural sciences, mathematics, and the computer literacy forming the major lack. The assumption remains that the absence of modern subjects fails to provide the required skills for the madrasa graduates in the modern labour market. The second motif is the institutional non-dependence of a madrasa on state, which, according to the view produces a mentality which cuts off a sizeable population from the mainstream of society. And finally the third motif is the dubious independence of a madrasa whose source of funds are not channelled through state.

It is possible to analyze these motifs of a problem ridden madrasa in terms of three supportive myths. The first myth refers to the fact that a student brought up on the curriculum of modern subjects is eventually absorbed in the ranks of the supposedly universal class called the middle class supported by the industrial-bureaucratic



institutions. Contrary to this stereotypical expectation, neither the middle classes nor the modern education system have the property of universalism. The stereotype on the madrasa flows from the classical Pygmalion³ syndrome: the mind-set of a professor of linguistics convinced of his ability to teach people with poor dialect to talk like ladies and gentlemen. The principle of Pygmalion transposed into perspectives of modern scholarship gives birth to an observer who expects a madrasa to conform to his own image of a modern institution. According to the expectation, a madrasa should be dealing in modern subjects, imparting computer literacy and making provision to watch programmes from satellite TV.

If madrasa graduates are unable to find a place in the modern job market, it is because, according to the myth, they have done *fiqh* instead of physics. Those familiar with developing economies would know that the nature of teaching subjects on their own do not always create jobs in the market. Besides, most students, after receiving madrasa-education, return to the social settings from where they had come, which is mostly remote to the modern state and the globalised market. Children of the pastoral communities remain children of the pastoral³ communities, those of peasants remain peasants, and wards of parents with tradition of practicing a handicraft, eventually join their ancestral vocation.⁴

However, the madrasa education equips their life with symbolic reserves to cope with life crises, or to organise their collectively living with religious services and ceremonies. Madrasa education needs to be seen as part of the division of labour between the sacred and secular spheres of a community. An anthropological account of a child in an Egyptian village describes admission to the madrasa as a rite of passage in a peasant society.

One must also be critical about the idea that reforming madrasas through modern curriculum may not always have magical outcomes as imagined in policy. In reality, it is possible to teach science through rote learning, e.g. memorizing the periodic table by heart. Such a science becomes even more irrelevant in neither informing learner's experiences nor creating skills for employment. Thus the repeated reference to science subjects is usually not aware of the history of the modernisation of traditional societies,

3 This analogy is based on George Bernard Shaw's play *Pygmalion*, filmed as *My Fair Lady*, a story of a professor of Language who undertakes to reform the speech of a flower selling girl who, when dressed suitably, can pass for a cultured member of high society.

4 A state policy on reforming madrasas should be informed of their varied ethnographic contexts to avoid painting a madrasa with a single brush. Further in the line of argument, see Talib (2018).



where it was imitation rather than creative learning that dominated their teaching. This was, the logic and spirit of the science teaching was lost.

The second myth seems to be saying that a madrasa education instils intolerance among its students because its traditional curriculum fails to produce the universal public sphere respectful of democracy and secularism. At this point, madrasa as a category of thought seems to have become a new member in the latest version of the Orientalist thinking. The “Madrasa” adds to the charmed list of attributes that distinguishes the international Us and Them, namely, the societies to which the masters of the present world belong contrasted with the communities in the Muslim world, deserving to be reformed.

Moving forward, the third myth the belief that an educational institution not dependent on the state-funding, is suspect. This state-centric approach rules out the possibility of resources, other than the monetary, to be supporting madrasas. The mentality also rules out the exchanges resembling barter between what is produced by the peasant in the field and the symbolic produce of a madrasa. It is widely familiar to those who care for madrasa education to pay the tuition fee of their wards and the salary of the *mudarris* in quantities of food grains, cooked food, and offering their labour for the school upkeep.

In fact, the negative stereotyping of madrasas in the policy discourse is not as recent as 9/11 or the end of Cold War. Rather, it has a long prehistory, perhaps as old as the history of colonialism in the Muslim societies in Asia, Africa and the Middle East when madrasas were questioned on the criteria of utility of knowledge. For purposes of illustration let me share one example from South Asia.

In 1824, James Mill, the champion of the notion of ‘useful learning’ termed learning in an Islamic seminary to be ‘frivolous’ (quoted in Zaman, 2002: 64).. In 1838, Charles Trevelyan quotes the statement of the government of Bengal on the Calcutta madrasa that it was the centre of ‘bigotry and error’. Around the same time, the famous Adam’s Report on the state of education in Bengal observes in the context of a village *maktab* that the general instruction given was ‘crude and imperfect’. All this flowed from the 1835 policy of English education under William Bentinck wherein the Calcutta Madrasa lost its importance as a recruiting ground for the public services. This established at least two elements of the stereotype on the madrasas that they were neither producing scientific rationality nor generating employable skills for entry into the modern market.

The notion of utility comes handy in dismissing the traditional madrasa education. But rarely do we recognize that the utility as cultural category needn't be confined to its extrinsic merit alone. There are deeply intrinsic merits which requires journeying into the madrasa narrative in its own terms. The notion of useful knowledge (*al-ilm al-nafi*) (Ibid: 65) also figures in the discourses of medieval scholars where among other things, a reference is made of knowledge that supports virtuous acts. Mufti Jamil Ahmad Thanawi from Jamia Ashrafiyya, a prominent madrasa at Lahore, had listed thirty useful purposes madrasas fulfil in society. To him, useful knowledge for the madrasa is only religious knowledge (Ibid: 81). Mawlana Abd Sattar who wrote history of the Calcutta Madrasa (1959) notes that the welfare of society allows for various specialists such as farmers, blacksmiths, tailors and clerks, but the issue of 'national interest' is always raised in relation to the religious ulama (Ibid: 84).

It is important for researchers who consider the institution's own perceptions on Islamic education to be vital, to probe into internal conversations among its stakeholders. One observer – Maulana Manazir Ahsan Gilani – on the well-known historic Madrasa Darul Uloom Deoband in north India, comments on how one of the founder of the institution Maulana Qasim Nanotawi spoke about the issue of acquiring basic skills in modern subjects while continuing to study religious sciences (Gilani, n.d.: 275). One worry was about borrowing modern sciences as if it were a patch (*pewand*) on the *manqulat* and *ma'qulat* in the madrasa curriculum. The adding of books on modern sciences in the madrasa curriculum are not without their own problems. It was also suggested that rather than changing the madrasa curriculum, there is another way of allowing the students to pursue modern sciences after they have completed their madrasa degree. Maulana Nanotwi considered different combinations of religious and modern subjects together or one after the other. He clarified at the same time that the exercise must not assume the 'ulama to be "empty-headed". Assessing the debate, Gilani points out that the issue of reform could be resolved by keeping in view the knowledge outcomes expected of a particular curriculum. One may later on look into obstacles that prevent the achievement of the chosen goal. It must not be like someone talks about a person's *kurta* made of coarse cotton and proposes to replace it with silk while forgetting that the purpose of wearing kurta was to cover the body. Therefore, while blending the religious sciences with the secular studies, one must not lose sight of the madrasa's wider purposes of imparting the valued knowledge.



Oftentimes, the internal conversations within madrasa in its own terms are lost when the Others' views are expressed with the power given to it through state institutions. The Other's position on madrasa has an implicit claim to know what is good for a madrasa's long-term interest, whom it should resemble in its developmental outcomes, what should be its curriculum and pedagogical goals, and what should be the nature of the social and cultural world expected of madrasas to promote.

In shifting our gaze from the Other's view to the madrasa in its own terms, one has to free oneself from a taken for granted stereotypical view of madrasas. One must come to terms with the mutually opposed definitions of relevant knowledge, what the acceptable institutional modes of its dissemination are, and how it relates to the purposes of given society and culture. Take for instance *hafiza* which from an outsider's view appears to be the cramming of unintelligible text, but from within the Islamic tradition, it is a meaningful and valued activity in the order of faith. This shift of analysis from the stereotype to the madrasa in its own terms is a shift to its historical actuality, its tradition in the pursuit of knowledge, its folk-lore among the community of beneficiaries, its internally shared stories, and its social relevance. This transition from the Other to the Self, is a movement of scholarly attention from political sociology to anthropology of education.

The narrative of the madrasa in its own terms recognizes the institution to be imparting sacred knowledge, but also engaging in self-interpretation of its practices and communicating them to its relevant community. A madrasa graduate taking up a job in a village mosque is routinely consulted in various matters specific to everyday life and its breakdowns. The cosmology produced by the madrasas extends into the social logic of living in a community and is able to connect otherwise discontinuous elements for collective living.

Thus far, the distinction between the 'Self' and the 'Other' persuades us to think that the issue is about remedying madrasas. However, the issue lies in who diagnoses the problem in madrasa curriculum. It is equally important to note that neither the community fostering a madrasa, nor the state modernising it, is more privileged than the other. Currently, in most Muslim societies, the community based madrasas and those under state recognition, by and large, are separated by asymmetrical relations of power. A lasting condition for curricular reform lies in a democratic relationship between community and the state. Whereas the community should be able to

disseminate its valued knowledge, the state's policy should enable the madrasas to educationally develop organically from its current state to what the wider society expects of it within a democratic framework.

Let me end this note with some broad strokes for those who wish to further research on madrasa education in specific contexts:

1- Madrasa education should be seen in terms of how its producers and consumers of symbolic package define its purposes and outcomes. One would also like to know how such a package is understood in terms of both extrinsic and intrinsic rewards. These two rewards mustn't be equated especially during research or while taking a policy decision.

2- The interface between the madrasas and society involves a complex of exchanges and relations taking place for centuries within the tradition of faith. It is important for research to study their continuities and changes in the contemporary post-colonial world.

3- In imagining the state policy towards madrasa reform, it is important to identify the democratic limits of the reach of the state. Meanwhile, one may be advised by the wise counsel of Shaykh 'Abd al-Rahman al-Shirbini, the rector of Egypt's al-Azhar (1905-9), who demanded of the government to let the state's reform of madrasa education 'be limited to [better arrangements for] the health, comfort and good food for the students' (Zaman, 2002: 81). Meanwhile, the state policy may be informed of the varied initiatives madrasas self-reform in their own terms.

References

- Gilani, Maulana Sayed Manazir Ehsan. (n.d.). *Savaneh Qasimi: Seerat Shamsu'l-Islam, Maulana Mohammed Qasim Nanotawi*. Volume II. Lahore: Maktaba Rahmaniyya.
- Jan, A. (2006). *Afghanistan: The Genesis of the Final Crusade*. Ottawa: Pragmatic.
- Matinuddin, K. (1999). *The Taliban Phenomenon: Afghanistan 1994-1997*. Oxford: Oxford University.
- Rashid, A. (2000). *Taliban: Islam, Oil and the New Great Game in Central Asia*. London: I.B.Tauris.
- Talib, M. (2018). Islamic Education in India. In Holgar Daun and Reza Arjmand (eds.) *Handbook of Islamic Education*. Cham, Switzerland: Springer International Publication City.
- Zaman, M.Q. (2002). *The Ulama in Contemporary Islam: Custodians of Change*. Princeton: Princeton University.



ICIE 2019 Özel Oturumu

Mürebbi ve Muallimden Öğretmenliğe Geçiş Sürecinde Eğitimcinin İtibar, Statü ve Değeri

Mustafa Gündüz*

Özet

İnsan tabiatı gereği öğrenmeye meyillidir ve hayatını sürdürebilmesi için kendisi ve varlık dünyası hakkında bilgilenmeye muhtaçtır. Bu gerekliliğin gerçekleşmesinde en büyük yardımcısı yakın çevresi ve eğitimcilerdir. Eğitim ve eğitime insanlık tarihinin en eski işlemlerinden biridir ve sonsuza kadar da devam edecektir. Tarihsel süreç içinde eğitimcilerin fonksiyonları, statüleri, rolleri ve değerleri değişim göstermiştir. Roma, Bizans, Osmanlı ve modern Avrupa medeniyetlerinde eğitimciler toplum ve devlet tarafından farklı bakış açıları söz konusu olmuştur. Müslüman Türk toplumlarında eğitimciler büyük bir değer verilmekle birlikte 19. yüzyıla gelindiğinde önemli değişimler olmuştur. Geleneksel eğitimciler olan hoca, mürebbi, müderris, imam gibi kişilerin yerini önce muallim daha sonra da öğretmen almıştır. Bu, eğitici kimselerde basit bir isim/sıfat değişikliği değildir. Eğitimcilerin sıfatları değişirken bilgileri ve bilgilerinin nitelikleri ile toplumsal rolleri, statüleri ve değerleri de değişmiştir.

Bu yazıda, başta İslam dünyasında olmak üzere daha sonra Osmanlı kültüründe eğitimcilerin rol ve değerlerine değinilmiştir. Ardından modern dönemde meydana gelen değişim üzerinde durulmuştur. Makalenin kaynağı dönemin temsil kabiliyeti yüksek ahlak, terbiye ve eğitim kitaplarıdır.

Anahtar Kelimeler: Gelenek, Modernleşme, Eğitici, Müderris, Öğretmen.

* Yıldız Teknik Üniversitesi, Prof. Dr., mstgndz@gmail.com

Dignity, Statue and Value of the Instructor/Teacher from Traditional Period to Modernization

Abstract

Human naturally tends to learn and in order to sustain of life needs to be informed about him/herself and the world of being. The biggest helper in the realization of this necessity is the close environment and the trainers. Training and be educated is one of the oldest issue of the human history and it will be continue forever. The functions, roles and values of the trainers have changed in the historical process. Educators have been differently evaluated and seen by the society and state in the Roman, Byzantium and Ottoman civilizations. In the Muslim and Turkish societies, educators have highly valued but there have been significant changes during the 19th century. Traditional educators like hodja, mürebbi, mudarris and imam were first replaces by muallim and then teacher (öğretmen). That is not a simply name and adjective chance in the educators. While the adjectives of the trainers changed, their knowledge and its qualities, social roles, status and values have changed.

In this paper, the roles and values of the educators are mentioned especially in the Islamic world and later in the Ottoman culture. Then, the change occurred in the modern period was emphasized. The source of the article is the moral, decency and educational books which a high representation capacity of the period.

Keywords: Tradition, Modernization, Mudarris, Teacher, Trainer.

Giriş

İnsanın diğer canlılardan en bariz farkı sonsuz bir öğrenme ve öğretme yeteneğine sahip olmasıdır. Bu aynı zamanda hayatta kalabilmenin bir zaruretidir. Hayatın devamı için doğuştan getirilenler hayli sınırlı olmakla birlikte güçlü bir öğrenme potansiyeli barındırmaktadır. Öğretmek eylemi ve onun failiyle ilgili meslek (mürebbi, muallim, öğretmen) insanlık tarihinin en eski devirlerinden beri vardır ve bu süreçte daima saygın bir konumda olmuştur. Meslekler hiyerarşisinde tarihi bu kadar gerilere giden ve saygınlığını daima koruyan çok azdır. Bu süreklilik ve saygınlık çağlar boyunca devam etmiş, zaman içinde coğrafyadan coğrafyaya değişiklik gösterse de bu güne kadar önemini devam ettirmiştir. Bu gün teknolojinin, iletişimin, maddî imkânların son derece ilerlemesine rağmen eğitimde, öğretimde hâlâ en önemli unsur olarak öğretmen/ eğitici etkisini ve önceliğini korumaktadır ve insanlık yaşadıkça da devam edecek gibi görünmektedir.

İlk insandan beri devam eden eğitimcilik/öğretmenlik çok geniş bir anlam ifade etmiştir. Bir yönüyle bakıldığında her insan bir eğiticidir, öğretmendir. Anne, baba, arkadaş, akraba, esnaf, sanatçı siyasetçi farklı yönleriyle eğitimcilik de yaparlar. Bu zaviyeden bakıldığında eğitimciliğin yaşı, sınırı, yetiştirme şartı yoktur. Herkes, her an bir anlamda eğitimi ve öğreticidir. Ancak işin içine ilim, usul, metot, kavram, düzen, plan, program ve bilinç girdiğinde eğitimcinin ve öğreticinin vasfı ve kimliği değişir. Artık herkes eğitimi ya da öğretmen değildir. Ebeveyn insan için hayatta en etkili ve büyük eğitimcidir. Ancak mesele bilgi ve davranışı belli bir yöntem dâhilinde kısa ve etkili biçimde aktarmaya geldiği zaman sıradan anne babalar eğitimci/öğretmen sayılamazlar.

Bugünün eğitim kavramsallaştırmasında formel ve informal öğretim söz konusudur. Ebeveyn ve çevredeki diğer eğitimci öznelerle okuldaki öğretmeni, eğitimciyi birbirinden ayıran eğitim sürecindeki formel süreçleri takiptir. Kısaca *öğretmeni diğer öğreticilerden ayıran en önemli vasıf, sahip olduğu yöntem bilgisi ve öğrettiklerine bilincin eşlik etmesidir*. Bilincin ve usulün eşlik etmediği eğitim enformeldir, sıradandır ve neticeleri kestirilemez. Oysa formel eğitim, önceden planlanmış, doğruluk, faydalılık ve nitelik bakımından belli süzgeçlerden geçirilmiş, deneme ve yanılmalardan sonra seçilmiş bilgi ve davranışların aktarılmasından oluşur. Bu bakımdan öğretmenin elinde bir konuyu öğrenmek ideolojik içeriğe sahip olsa da iyiye, güzele ve ideale doğru yönelmenin adıdır. Elbette burada sapmalar ve istenmeyen çıktılar söz konusu olsa da idealde ve bütünlüklü bakışta planlananlar büyük ölçüde gerçekleşir.

Öğretmenlik Mesleğinin Doğuşu ve Gelişimi

İnsanlık tarihinin yazılı ilk kayıtlarından itibaren öğretme işini bir meslek olarak yapan insanların varlığından da bahsedilmektedir. Sümerlerde çivi yazısı öğretme işini profesyonel ustalar yapıyordu. Sümerlerde ana hatlarıyla bugünün okul sistemini aratmayacak ölçüde bir eğitim ortamı vardı ve burada 'sınıf abisi' denilen hocalar, o mekâna düzenli olarak gelen talebelere çamur üzerine kamışlarla yazı yazmasını öğretiyorlardı.

Mezopotamya medeniyetleriyle eşdeğer bir gelişme yaşayan Antik Yunan'da ise öğretme işi çok daha ileri boyutlara ulaşmış ve insanlık tarihinin en önemli hocaları yetiştirmiştir. İlk defa Yunanlılarda üst düzey teoloji ve felsefe yapan ve tahsil yaptıran hocalar, hâkîmler/filozoflar ile çocukları eğitenler arasında belirgin hiyerarşiler oluşmuş, entelektüel/zihnî olan ile cismanî/bedenî olan arasında ayırım yapılmıştır. Sokrates diyalog yöntemi ve meraklandırma ile gençleri kendi kendilerine öğrenmeye zorlamıştır. Böylece o, entelektüel zihin eğitimi faaliyetinde kapıyı aralarken talebesi Platon felsefe eğitimini bir anlamda kurumsallaştırmış ve Akademia'ı kurmuştur. Burada 'üstat/magister' olarak anılan Sokrat ve Platon'dan sonra, Lykeion sahibi Aristoteles "first teacher=muallim-i evvel" sıfatını almıştır.

Bu süreçte hür insanların çocuklarını okula getirip götürten görevliler *pais agoges* ya da *paedagogus* olarak adlandırılmıştır. Artık bu tarihten sonra, âlim, hâkîm, hoca, filozof ile bu günkü anlamda öğretmen tamamıyla farklılaşmaya başlamıştır. Eğiticilik ve bilgi aktarma işi efendilerinin çocuklarını yetiştiren ve onlara nezaret edenleri "pedagog" olarak adlandırılmasıyla bir mesleğe dönüşmüştür. Büyük İskender'in hocalığını yapan Aristoteles de öğretmen çocukların erdemli eylemlere yönlendirilmesini sağlayan bir rehber olmuştur.

Çocuk bakıcılığı Antik Yunan'da kölelere verilmiş bir işti. Efendilerinin çocuklarını onların rızası doğrultusunda eğitmek, -daha çok da jimnastik ve müzik öğretmek için bir ustaya götürmek- pedagogların işiydi. Seçkin aristokrat bir zümre bu iş ile ilgilediğinden tabiatı gereği burada bir ücretlendirme söz konusu değildi. Yüksek düzeyli felsefe, teoloji ve sanat eğitimi ise istisnalar olmakla birlikte çoğu kere ücretliydi. Eğitimin ücretlilik durumunu, felsefenin, sanatın ve yedi hür bilginin (*septem artes liberales*) alınıp satılması olarak değerlendirmemek icap etse de bilginin paraya tahvilini M.Ö. V. yüzyılda Sofistler başlattı. İnsan tabiatının eğitilebilirliğini savunarak eğitimi araçsallaştıran ilk zümre sofistlerdir. Atina sitelerinin genişlemesi sürecini fırsata çevirmeyi düşünün Sofistler, ilimlerin ve sanatların öğretimini paraya endeksledi ve parası

olanlara hitabetin temeli olan *trivium* (gramer, retorik ve diyalektik) dersleri vermeye başladılar. Zira bu sayede belli düzeyde eğitim alanlar Atina vatandaşı olma vasfına ulaşabiliyordu. Böylece, bilgi elde etme ve eğitim Antik Yunan'da alınıp satılan bir metaya dönüşmeye başlamıştır. Sokrates, her ne kadar bu düzene itiraz etse de cezasını canıyla ödemiştir.

Helenistik dönem gerek ilimlerin öğretilmesi ve filozofların toplumdaki saygınlığı gerekse eğitim ve öğretimin daha da kurumsallaşması bakımından önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir. Antik Yunan'da gelişen tasnif ve sınırlamalar Ortaçağ boğunca devam etmiştir. Hıristiyanlığın Kutsal kitabı İncil'de Hz. İsa'nın "*the master-başmuallim*" ya da sadece *teacher-muallim*" olarak sıfatlandığı/zikredildiği görülür. Batı Hristiyan manastırlarında ve şövalye okullarında teoloji, felsefe ve hukuk dersi verenler ile zenginlerin ve din adamlarının çocuklarını eğiten, onlara basit düzeyde okuma yazma ve aritmetik öğreten kişiler birbirinden hemen her bakımdan ayrılmıştır. Çocuk eğitimcilerine pedagoğ denirken, teoloji tahsili yaptıranlara 'magister', 'schoolar', 'teacher' gibi sıfatlar verilmiştir. Benzer durum İslâm dünyası için de geçerlidir.

Roma ve Bizans dönemleri Antik Yunan mirasının azalarak da olsa devam ettiği uzun zaman aralıkları olmuştur. Ortaçağ Hıristiyan dünyasında kilise öğretilerinin ve teolojinin öğretildiği, üst düzey entelektüel bilgi akışının yapıldığı mekânlarda profesyonel ve hayli katı bir hoca-talebe ilişkisinden bahsedilebilir. Buna karşın geniş halk kitlelerinin okuma yazma, dünyevî bilgiler edinme gibi beklentisi ya da zorunluluğu söz konusu değildir. Bu bakımdan da öğretmen, eğitimci, pedagoğ endüstri devrimine kadar çok da anlamlı ve geniş kitleleri ilgilendiren bir meslek olmamıştır.

İslâm'da İlim, Âlim ve Hoca

Bir dinin, felsefenin ya da düşünce sisteminin var olabilmesi, geniş kesimlere ulaşabilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi idealist tutkun savunuculara ve samimi münteziplere bağlıdır. Bu sayede din ya da düşünce yeni nesillere aktarılabilir ve zamanın şartlarına uyum sağlayabilir. Bu da ancak eğitimle mümkündür. Tecrübeler doğrultusunda seçilmiş davranışların öğretilmesin gibi düşünce bir bilgilerin yeni nesillere aktarılmasına eğitim denilebilir. İslâmiyet, bütün zamanlara ve toplumlara hitap eden bir din olduğundan devamını sağlamak için eğitime ihtiyaç duymuştur. Peygamberimizden itibaren İslâm'ın temel inanç ve amel hususlarını yeni nesillere öğretebilmek için başta medrese olmak üzere tekke, zaviye, cami, mescit gibi kurumsal yapılar hızla

gelişerek dinin yayılma ve korunma işlevini üstlenmişlerdir. Bu eğitim mekânlarında da farklı statü ve rollerde kişiler görev almıştır.

İslâm'ın hikmeti, bilgisi her şeyi bilen Allah (el-Âlim) tarafından gönderilen *Kur'an'a* dayanır. Dolayısıyla Müslüman toplumda özünde Allah'a ait olan bilgiyi elde edene, Allah'ın bilgisine atfen 'âlim' denmiştir. Âlim'in ârif, şeyh, müderris, üstad, gibi sıfatları varsa da bunlar ilk sırada yer almaz. Âlim, öğreten, eğitenden ziyade bilendir. Farsça kökenli "hoca" ve medresede ders veren 'müderris' ise daha çok 'bilen' ve 'öğreten' anlamındadır. Müslüman toplumda bunların hepsine büyük önem verilmiş saygı gösterilmiştir. Toplumda ilim talep edenlere, talebelere ve hocalarına karşı aşırı hürmetkâr olunmuştur. Tasavvufi ortamlarda ise şeyh, mürşit, üstad daha da ileri boyutta bir saygıya ve bağlılığa yükselmiştir. Öyle ki, ilim, sanat, marifet söz konusu olduğunda şeyh, hoca, üstad her şeyin üstündedir, anne babadan bile!

IX. ve X. yüzyıllardan sonra İslâm eğitim kurumları kurumsallaşmış ve medreseler üst düzey İslâmî ilimlerin okutulduğu, ilmin üretildiği yerler haline gelmiştir. Aynı zamanda medreseler devlet ile de bütünleşerek memur, devlet adamı ve yargıçların yetiştiği yer haline gelmiştir. Medrese mezunları madden ve manen itibarlı mesleklere eriştiklerinden toplumdaki saygınlığı yüksektir. Aynı zamanda devletin meşruiyeti ve yönetimiyle de eklemlendiğinde, açık bir şekilde denge unsuru haline gelmişlerdir. Medrese mezunları ya en düşük seviyesinden başlamak üzere medresede müderris, ya bir devlet görevlisinin yanında yardımcı memur, ya da sarayda memur olarak iş bulabilmişlerdir. Memuriyet hayli kısıtlı olduğundan, çoğu medrese mezunu müderris olarak atanmıştır.

Müderrisler görev yaptıkları medresenin bağlı olduğu vakıf gelirleri ölçüsünde maaş alırdı. Bunun yanında başka gelirleri de olabilirdi. Başarıları sayesinde daha üst medreselere ve merkezî yerlere gelebilme ihtimali/imbkânı olduğundan müderrisliğin önu açıktı. Çalışan, gayret eden ve şanslı olanlar Şeyhülislâm bile olabilirdi. Bu bakımdan Osmanlı toplumunda hem manevî hem de maddî geleceği açısından âlime olağanüstü hürmet gösterilirmişti.

İslâmî bilginin intikalinde ve edebî öğretilmesinde medresenin yanında en önemli kurum kuşkusuz tasavvufî ortamlardı. Tekke ve zaviyelerde dinin daha pürîten halinin yaşanması söz konusudur ve burada şey/mürşit-mürît ilişkisi söz konusudur. Tekke şeyhten sorulur, yegâne otorite odur. Dolayısıyla onun hocalığı, üstatlığı sorgulanamaz. Bu durum toplumda da kabul ve yaygınlık göstermiştir.

Otoriteye, üstada, bir öğreticiye vurgu yapmak ve bilginin elde edilmesinde onu hiyerarşinin tepesine konumlandırmak aslında skolastik tarzın bir ilkesidir. Antik Yunan'dan

beri devam eden bu zihniyet, İslâmî dönemde de varlığını sürdürmüştür. İslâm âlimleri arasında çok tekrarlanan “Belanın en büyüğü sayfaları hoca edinmektir” ifadesi, kitabı, bireysel öğrenmeyi ikinci plana atıp hocayı başköşeye oturtan anlayıştır. “Hocası olmayanın dini de yoktur, üstadı olmayanın önderi şeytandır” hükümleri de ilim yolunda mutlak hiyerarşiyi ön görmektedir. İmam-ı Şafi’ye atfedilen “ilmi kitaplardan öğrenen kimse, ahkâmı öğrenmekten mahrum kalır (Çelebi, 1998: 163)” tespiti de ilim öğrenmede hocanın önemini net olarak ortaya koymaktadır. İlimler dünyasının hakikat patikasında yol alabilmenin ancak bir yardımcı sayesinde olabileceğini vurgulayanlardan, Hasan el-Basrî de “ilim kalp gözüyle anlaşılır, amel baş gözüyle yapılır. Muallim daima göz önünde bulundurmalı ki kalp gözüyle görmeye alışsın” uyarısı yapmıştır.

İlim talebinde hocanın konumunu ve önemini belirleyen o kadar çok vak’a, tavsiye ve ilkeye rastlanır ki, klasik İslâmî eserlerin hemen hepsinde ilim öğrenmenin yolunun hocaya talebe olmaktan geçtiği ilke olarak benimsenmiştir. İlim talep etmede hocayla irtibatın ve iltisakın, akrabalıktan öte geçtiği vurgulanmıştır. Bu durum âlimleri ve hocaları toplumda ve devlet idaresinde muazzam bir saygınlığa taşırken, seçkinlerin, amirlerin meşruiyetini onlardan almalarına kadar getirmiştir. Öyle ki şehir, ilimle ve âlimle yönetilir hale gelmiştir. Yönetici elitler ve büyük savaşılar, meşruiyet ve güç devşirdikleri âlimleri daima korumak, onlara hâmi olmak durumunda kalmışlardır. Bütün ortaçağ boyunca bir insan âlim olmasa bile, seçkin, yönetici, lider olmasının yolu âlime hürmet etmekten ve ilmi korumaktan geçmiştir (Chamberline, 2014). Bu karşılıklı etkileşim âlimleri büyük makamlara konumlandırırken, alt seviyedeki eğitimcilerin aynı imkândan faydalanabildiğini söylemek güçtür. Nitekim gerek sosyal statü, gerekse ekonomik kazanç bakımından çocuklara temel dinî bilgiler öğreten kişilerin yüksek olduğu söylenemez. Çoğu kere, sıbyan mektebi hocalığını ve cami imamlığını bırakıp başka mesleklere yönelme söz konusu olmuştur. Bu durum Antik Yunan’dan modern öncesi döneme kadar çok değişmeden devam etmiştir. Buna karşın müderrislerin (fıkıh=İslâm hukukçuları) kazançları ve saygınlıkları daima yüksek olmuştur.

Semasında tek yıldız İbn Haldun *Mukaddime* adlı feyzi ve ışığı çağları aşan eserinde vaz ettiği “umran” ilmine göre, insanlığın insanî değerleri üretebilmesi ve geliştirebilmesi için şehirli olmaya ihtiyaç vardır. Ona göre umranın gerçekleşebilmesi için ilimlerin ve sanatların gelişmesi gerekir ki bu da ancak şehirde ve eğitimle olur. Eğitimin gerçek anlamda yapılabilmesi için de öğretme işini kendine meslek edinmiş insanların olması gerektiğini belirtir. Dolayısıyla da İbn Haldun modern eğitimcilerden yedi asır kadar önce “öğretimin bir meslek ve sanat olduğunu iddia etmiştir (İbn Haldun, 2014: 776).”

İbn Haldun'a göre, öğretimde terimlerin ve metotların değişik oluşu, ilim öğretmenin de bir sanat oluşuna delalet eder. Tanınmış ünlü üstatlardan her birinin, bütün meslek ve sanatların durumuna göre kendilerine göre, kendilerine has bir öğretim metodu vardır. Üstatlardan her birisinin kendilerine mahsus terim ve metotları oluşu, bu metot ve terimlerin ilimden sayılmadığına delalet eder. Eğer böyle olsaydı hepsinin metodu bir olurdu. Devamlı ilim meclislerine katılmak, çok ezberlemek, ilim tahsiline çaba harcamak, bütün bunlar, ilimde ve öğretimde tasarruf melekesi kazandırmaz. Muallime lazım olan en önemli unsur, karşılıklı konuşma ve tartışmalarla dilin bağını çözmek ve öğretim sanatının ta kendisi olan melekeyi kazanmaya çalışmaktır.

İslâm Dünyasında Âlim, Mürebbi, Müderris ve Hocaya Saygı

İlimlerin ve sanatların öğrenilmesinde bir üstada, hocaya; devletin ve toplumun idaresinde ise güce, saygınlığa ve meşrutiyete duyulan ihtiyaç nedeniyle âlimlere, müderrislere Ortaçağ boyunca yüksek itibar gösterildiği görülmektedir. Bu sebeple hocalara niçin ve nasıl saygı gösterileceğine dair geniş bir literatürden bahsedilebilir. İslâm dünyasında hoca talebe ilişkisinin inanca dayalı teorik zemini Hazret-i Muhammed'in hayatı, sünneti ve onun üzerine yazılan eserlerin verilerine dayanır. Siyer kaynaklarında öğretmen ve öğrenci kimliğine ilişkin hiyerarşik belirlemeler görülür (Mosensohn, 2018: 72-73). Peygamberin, onun yakın arkadaşlarının ve farklı coğrafyalardaki yetkin âlimlerin öğretileri ve tecrübeleri de İslâm dünyasında öğretmenin saygınlık ve itibarını belirleyen hususlar olmuştur.

Bilgisi, ameli ve büyük talebeleriyle, 'en büyük imam' sıfatını taşımasına rağmen, İmam-ı A'zam için anlatılan bir hikâyeye, hocaya verilen değer hususunda hayli ibretliktir. Hikâyeye göre, İmam-ı A'zam hocalarına aşırı hürmetkârdır. Hatta yatarken, hocasının mezarının olduğu cihete ayaklarını uzatmaz. Bir gün ders okuturken yoldan birileri geçmiş. Büyük imam bu adamı görünce ayağa kalmış ve ona hürmet göstermiş. Bu zât, toplumun çok iyi bilmediği, hakkında müspet şeylerin söylenilmediği, alelade biriymiş. İmam-ı A'zam'ın bu davranışı üzerine şaşkınlığa düşen talebeleri sormuşlar; Ey imamımız, bu adama neden saygı gösteriyorsun? Oysa o, saygıya layık biri değildir!? İmam-ı A'zam, o benim hocam sayılır. Ben bir yavru köpeğin ne zaman ergen olduğunu çok araştırdım, bir türlü bulamadım. Yalnız bu adam bana aradığım bilgiyi verdi. Köpekler, arka ayaklarını kaldırıp da ihtiyaç gidermeye başladıklarında ergen olurlarmış. Bana bu bilgiyi verdiği için o zâta her zaman hürmet ederim demiş.

İslâm ilim ve edep tarihinde âlime ve hocaya verilen değerın Türklerin Müslüman olmadan önceki hayatlarında da var olduğuna dair bilgiler/yorumlar vardır. Göktürklerin hakanlarına “bilge” sıfatı vermesi bunun göstergelerinden biridir. Uygur Türkleri de bilgeliğe ve bilgelere hakanları, devlet yöneticileri kadar değer vermişlerdir. Türklerin Müslüman olmasından kısa süre sonra üretilen ve sonraki çağlarda derin etkileri olan metinlerde de hocaya, âlime büyük önem, değer ve yüksek bir statü verildiği görülür. Yusuf Has Hacib’in (1019-185) kaleme aldığı *Kutadgu Bilig*’de âlimler için; “olarını katıg sev ağırla sözün biliglerin öğren öküş ya azın (Yusuf Has Hacib, 1998: 314/beyit:4341)” onları çok sev, onlardan hürmetle bahset, çok veya az onların bilgilerini öğren, onlara asla dil uzatma, bu dinin direği gerçekten onlardır (âlimler ve hocalar)” denilmektedir. Yusuf Has Hacib, “eğer hocalar olmasaydı, bitkiler bitmez, otlar yeşermezdi, onların ilmi halk için bir ışıktır” diyerek, ilim ehlinin toplumdaki yerini en üst noktaya konumlandırmıştır.

İslâm ilim geleneğinde muallim ve hoca hakkında en önemli eserlerden birini yazan Burhaneddin Zernucî’dir (ö.1196). XI. yüzyılın sonlarında kaleme alınan *Ta’limü’l-Müte’allim* (Zernucî, 2004) başlıklı “eğitmcilerin eğitimi” anlamına gelen kitabında yazar, âlim, ilim talep etme ve muallimlik mesleklerini birlikte ele alır söylediklerinin her üçü için de geçerli olduğunu belirtir. Ona göre, eğitim öğretim hayatında en önemli kişi baba ve hocadır. Zernucî, “kişi, ilme ve ulemaya saygı göstermedikçe ilmî çalışmalarında ne bilgi ne de fayda elde eder” diyerek hocanın merkezî konumunu bir kez daha vurgulamıştır.

İslâmî ilim literatürün ilim bahisli kitaplarında mutlaka hocaya hürmet bahisleri yer alır. Hatta sırf ilim öğrenmenin âdâbı üzerine yazılmış eserler söz konusudur. Bunlar arasında ilim öğrenmede temel ilkeler, yollar, yöntemler, âlimin ve talebenin vasıfları, görevleri gibi konularda tam bir klasik hükmünde olan İbn Cema’a’nın (ö.1333) eseri başta gelenlerden biridir. İlim, âlim ve talebe konularında hemen herkesçe referans gösterilen *Tezkiretü’sâmi ve’l-Mütekellim fi Edebi’l-Âlim ve’l-Müte’allim (İslâmî Gelenekte Eğitim Ahlâkı)* başlıklı eserinde İbn Cema’a hocaya saygı noktasında özet olarak şöyle der:

Talebe hocadan başka hiçbir şeye bakmamalı, özellikle ders esnasında kulağına gelen sesleri araştırmak için sağa sola dönmemelidir. Elbisesinin yeniyle oynamamalıdır. Kollarını açıkta bırakmamalı, elleri, ayakları yahut bedeninin her hangi bir uzvuyla oynamamalıdır. Elini yüzüne, gözüne, saçına, sakalına götürmemeli, burnunu kaşıyıp oynamamalı, ağzını açmamalı, dişlerini gıcırdatmamalıdır. Öğrenci bir duvara ya da min-dere yaslanmamalı, yahut hocasının huzurunda elini bunlara koymamalıdır. Arkasını

ya da yanını hocasına dönmemeli, ellerinin üzerine yaslanıp oturmamalı, gereksiz yere çokça konuşmamalı, şaka yahut kırıcı olabilecek sözler söylememeli, şaşırtıcı bir durum olmadıkça gülmemelidir. Şayet kendisini tutamayacak olursa sesini yükseltmeden gülmelidir. Zorunlu olmadıkça boğazını temizlememeli, kendisini tutabildiği sürece tükürmemeli, balgamını saçmamalı, ancak tükürüğünü koluna yahut mendiline silmelidir. Şayet aksırırsa oldukça sessiz olmalı ve yüzünü bir mendille kapatmalıdır. Şayet esneyecek olursa öncelikle ondan kurtulmaya çalışmalı, olmazsa ağzını kapatmalıdır. Hocasına karşı riayet etmesi gereken bir husus da onun kible cihetinde yahut hocasının yanında bir minder üzerine oturmalıdır (İbn Cema'a, 2012: 167).

İbn Cema'a'nın muallim ve talebe davranışlarına ilişkin daha farklı izahatlar verdiği de görülür. Onun muallim ve talebenin vasfı üzerine maddeler halinde yazdıkları günümüz için de öneminden ve değerinden bir şey kaybetmemiştir. Özgün bir eğitim ve öğretmen modelinin arandığı 2019 senesinde bile İbn Cema'a'nın çağlar öncesinde belirlediği ilkelerin yol gösterici niteliğinden bahsedilebilir. Ona göre muallimin tutum ve davranışları şöyle olmalıdır:

Muallim;

1. Daima Allah korkusu içinde olmalı, O'nu zikretmeli, düşünüp gözetmelidir.
2. Öncekilerin hakkını hukukunu gözetmeli, Allah'ın ilme ait kıldığı şerefi korumalı (İlmi öğretmek için talebenin ayağına gidilmesi, ilmi hor görmektir!).
3. Muallim/âlim dünyaya gönlünü kaptırmamalı, az dünyalıkla yetinmelidir.
4. Muallim, makam, mal, gösteriş, şöhret, hizmet alma veya akranlarından öne geçme gibi dünyevî amaçlara ulaşmak için ilmini merdiven yapmaktan uzak durmalıdır.
5. Öğretmen ticaretle uğraşmamalı, çok para kazanma derdinde olmamalıdır.
6. Muallim hakkı ve hakikati her yerde ve her şartta söyleyecek, başına gelenlere de sabretmesini bilecektir. Kendi ilminden bizzat muallim faydalanmalıdır. *Eğer muallim kendi ilminden faydalanmazsa, o ilimden kimse faydalanamaz.*
7. Muallim dinin hoş gördüğü davranışları, ahlâkı kendi şahsında sürdürmelidir.
8. Muallim, güleç yüzlü olmalı, selamı yaymalı, cömert olmalı, yemek yedirmeli, öfkeyi yutmalı, kimseye eza-cefa etmemeli hatta onların ezasına katlanmalı, empati kurabilmeli, asla kin tutmamalı, öç alma duygusunda olmamalı, başkasından insaf dilemeli, iyiliğe teşekkür etmeli, başkalarına rahatlık sağlamalıdır.

9. Asla haset içinde olmamalı, başkalarının ayıbıyla uğraşmamalıdır.

10. Çalışma ve gayretini devamlı arttırmalı, okuma, okutma, ders mütalaa etme, düşünme, kitaplara not alma, yazma araştırma içinde olmalıdır.

11. Ömrünü zayi etmemeli, zamanı iyi değerlendirmelidir.

12. Bilmediklerini kendinden makamca, yaşça, soyca aşağıda olanlardan öğrenmekten çekinmemelidir.

13. Daima yazmakla ve bilgi toplamakla meşgul olmalıdır. Ama tam bir fazilet ve ehliyete sahip olmak kaydıyla.

İbn Cema'a muallimin ders anlatırken, hangi kurallara uyması, hangi davranışları kendine düstur edinmesi gereği hakkında da şunları sıralamıştır:

1. Muallim ilim öğreteceği yere, ilme saygısından dolayı güzel giyinerek, hoş kokular sürünerek edeple gitmelidir.

2. Evinden çıkarken dua ile çıkmalı, ders esnasında dik ve vakur bir şekilde durmalı, vücudunu kontrol etmeli, şakadan ve gereksiz gülmelerden sakınmalıdır.

3. Muallim, karnı aç, susuz, tasalı, öfkeli, üzüntülü ya da sıkıntılı olduğu anlarda ders vermemelidir. Ayrıca dersi ne bıktırarak kadar uzatmalı ne de süresini ihlâl edecek kadar kısa tutmalıdır. Bu konuda dinleyicilerin durumunu dikkate almalıdır. Bir de sesini ne kendi meclisini açacak kadar yükseltmeli ne de dinleyicilerin bile işitemeyeceği kadar alçaltmalıdır.

4. Herkes tarafından görülecek yerde oturmalı ve sesi herkese ulaşmalıdır.

5. Talebelerine karşı asla kibirlenmemelidir.

6. Eğitime başlamadan biraz *Kur'an* okumalı sonra da dua etmelidir.

7. Farklı dersler verecekse en önemlisinden başlamalıdır.

8. Din ile ilgili şüpheli şeylerden ya bahsetmemeli ya da şüpheyi gidererek dersi bitirmez.

9. Ders meclisini gürültüden korumalıdır.

10. Dersi kaynatmaya izin vermemelidir.

11. Soru soranı dinlemeli, yüzüne bakmalıdır, heyecanlanırsa onu teskin etmelidir.

12. Bilmediği bir soru gelirse açıkça “bilmiyorum” demelidir.
13. Huzuruna gelen yabancıya sevecen davranmalıdır.
14. Derse saatini değiştirmede bir zaruret yoksa talebenin yararını gözetmelidir.
15. Dersin bitiminde “her şeyi en iyi bilen Allah”tır demelidir.
16. Muallim öğretmeye ehliyetli değilse bu işe girmemelidir.

Osmanlı medeniyetinin ana direklerinden birini ulemanın teşkil ettiği belirtilebilir. Ulema devletin kuruluşundan, cihan devleti haline gelmesinde ve daha sonraki süreçte adaletin temininde, devlet düzeninin sağlanmasında ve refahın paylaşımından en büyük rolü oynamıştır. Bu bakımdan sadece toplum değil, devlet adamları, padişahlar da âlimlere, hocalara, müderrislere hürmetkâr davranmıştır. Fatih Sultan Mehmed’in hocası Akşemseddin ve Molla Gürani’ye söyledikleri ve onlardan aldığı nasihatler, Yavuz Sultan Selim’in İbn Kemal’in atının ayaklarından sıçrayan çamurla kirlenen kaftanını türbesine koymayı vasiyet etmesi Osmanlı padişahlarının âlime verdikleri değeri gösteren güçlü temsillerdir. Bu örnekleri onlarca kat arttırmak mümkündür.

Osmanlı ilim ve ahlâk geleneğinde kuşkusuz en yüksek zirveyi temsil edenlerden biri Kınalızâde Ali Efendi’dir ve *Ahlâk-ı Âlâî* (1564) başlıklı muhteşem teorik ahlâk kitabının “der beyân-ı adâb-ı terbiyet-i evlâd u etfâl (Kınalızâde Ali Çelebi, 2007: 363)” başlığı altında muallimin niteliklerini ve talebeye nasıl davranması gerektiğini anlatmıştır. İlim öğrenmek için hocaya ziyade hürmetin ve saygının gerekli olduğunu belirten Kınalızâde Ali, iyi bir muallimin tevazu ehli olmasını, adalet içinde davranmasını, çocuk psikolojisini bilmesini şiddetle salık vermiştir. Benzer ifadelerin aynı çağlarda Amasyalı Hüseyin Oğlu Ali’nin *Tarikü’l-Edeb* adlı eserinde de zikredildiği görülebilir (Akyüz, 2019: 120).

Osmanlı klasik eğitiminde eserleri çokça okunan ve gerek seçkinler gerekse halk üzerinde derin etkileri olan eğitimci şairlerden biri Nabi’dir (ö. 1712). Oğluna nasihat maksadıyla yazdığı *Hayriye* (Nâbi, 1989: 57) adlı eserinde âlimlerin vasıflarını, ilim öğrenmenin yollarını, hangi ilimlerin öğrenilmesi gerektiğini ve bu süreçte nasıl bir yol izlenmesi gerektiği uzun beyitler halinde sıralamıştır. Nabi, hocaya, ilme hürmeti öncelikle zikrettikten sonra, ilmin sonsuzluğuna işaret ederek burada âlim geçinmenin gerçek cehalet olduğunu hatırlatmıştır.

İslami eğitim ve ahlâk kitaplarında genellikle hocaya saygı için hususi bahislerin açıldığı da görülür. Bu kitaplarda zamanın ruhuna uygun olarak abartıların olduğu da düşünülebilir. Ancak hocanın hususi bir saygıyı hak ettiği daima vurgulanmıştır. *İlim ve Eği-*

tim Ahlâkı başlıklı kitabında bir XVIII. yüzyıl âlimi olan Faslı Tarnabati, hocanın ayrıcalıklı bir muameleyi hak ettiği üzerinde durmuş ve talebeye şu öğütleri vermiştir:

Talebenin ahlâkî değerlerinden biri, “öğretmenine özel olarak selam vermesi ve onu selamlamada ayrıcalıklı kılması; onun önünde oturması; onun yanında birisine eliyle işaret etmemesi; onun huzurunda eliyle çekiştirmemesi; ona asla “falanca senin söylediğinin aksini söylemişti” dememesi; onun huzurunda hiç kimsenin asla dedikodusunu yapmaması; onun yanında kimseyle fısıldaşmaması, onun elbisesinden tutması ve üşengeçlik gösterdiğinde ona karşı ısrarcı olmamasıdır (Tarnabati, 2019: 258).”Tarnabati, talebenin hocasıyla birlikte yürümesi ve merdiven çıkması/inmesi durumunda bile nasıl davranacağına daire tavsiyeler getirmiştir: “Öğrenci hocayla birlikte merdiven çıkarsa onun arkasında kalır; indiğinde ise hocanın sürçmesi ihtimali olduğundan dolayı öğrenci hocanın önüne geçer ki sürçtüğünde ona dayanıversin (Tarnabati, 2019: 262).” Bu tür ayrıcalıklı tavsiyelerin modern dönemlere kadar devam ettiği görülmektedir.

Osmanlı'nın yeni bir çağa adım atmaya başladığı XVIII. yüzyıl sonlarında yetişen Sümbülzâde Vehbî'nin (1718-1808) *Lütfiye* (1791) başlıklı eseri de eğitim klasiklerimizden biridir. Sümbülzâde de “der ta'zîm-i üstâd (Vehbî, 1994: 27)” başlığı altında eğitime başlamada ve ilim talebinde hocanın büyüklüğünü manzum bir şekilde vurgulamıştır. Vehbî'ye göre “men allemeni”¹ sözü hocaya neden saygı göstermek gerektiğini anlatmaktadır. Yine ona göre, hocasına bağlılıkta kusur etmeyen her türlü sıkıntıdan kurtulur, hocaya saygısızlık edenler ise huzur bulmaz. Hocanın talebeye hayır dua etmesi iki dünyada mutluluğa ermesine vesiledir.

Modern Eğitim ve ‘Muallim’in Doğuşu

Rönesans, reform, aydınlanma, endüstri çağı derken dünyanın büyüünün bozulması ve XVIII. yüzyıl sonrasında bu gün adına “modern” denilen yeni hayat tarzının icadıyla eğitim, bilim, bilgi, bilginin taşıyıcıları da yeni ortamlar, mekanizmalar, usuller ve tanımlar kazandı. Modern dönem kendi eğitim kurumlarını, bilgi sistemini, eğitimcilerini, eğitim kaynaklarını ve araçlarını da üretti. İşte bu süreçte klasik dönemin âlimi, şakirdi, hocası, mollası, müderrisi, mürebbisi, medresesi, tekke ve zaviyesi yerini yeni kurumlara, araçlara ve kişilere bıraktı.

1 Hazret-i Ali'ye atfedilen sözün tamamı şöyledir: “Men allemeni harfen vekad sayyaranî abden”=kim bana bir harf öğretirse onun kölesi olurum.

Burada bizi asıl ilgilendiren, “modern zamanlarda önce muallime sonra da öğretmene dönüşecek olan kişi modernite öncesinde kimdi, nerede ve nasıl bir statüde bulunmaktaydı” sorusunu cevaplamaktır. Modernite öncesinde yaygın okur-yazarlık ve kitle eğitimi söz konusu olmadığı gibi kitlesel seküler bilgi aktarımı da yoktu. Küçük yaşta-ki çocukların topluca aldıkları eğitim neredeyse tamamıyla dinî nitelikli idi. Temel dinî vazifelerini yapabilecek kadar bilgi edinmek herkese şart/farz olduğundan imkânlar ölçüsünde her ebeveyn çocuğunu sıbyan mektebi, cami ya da mescit benzeri yerlere gönderirdi. Bu durum diğer din mensupları ve toplumlar için de benzer şekilde icra ediliyordu. Sıbyan/mahalle mektebi ve camilerde görevli olan kişiler imam ya da medreseyi erken terk etmiş düşük düzeyde dinî bilgiye sahip kişilerdi. Toplum, çocuklara temel dinî bilgilerini öğrettiği için sıbyan mektebinde ya da camide eğiticilik yapan kişilere saygı duyardı. Çoğu kere onların işe ve ibateleri mahalle sakinleri tarafından karşılanır, hatta belli düzeyde nakdî ya da aynî yardımlar da yapılırdı. Bu uygulama yaklaşık olarak Tanzimat senelere kadar devam etti.

XVIII. yüzyılın sonlarına gelindiğinde ise Batı dünyasında kapitalizmin, sömürgeciliğin, sermayenin ve modern-ulus devletlerin ihtiyacı olarak kamu eğitimi ihtiyaç, hatta zaruret haline geldi. Söz konusu kamu eğitiminde ise dinî bilgiden ziyade seküler/dünyevî bilgilerin öğretilmesi esastı. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de yeni tip eğiticilere gerek duyuldu. Bu geleneksel dönemin dinî bilgiler öğreten din görevlisi, cami imamı ya da hocasından farklı olmalıydı. Batı’da gerçekleşen bu gelişme tez zamanda Osmanlı’da da kendini gösterdi ve II. Mahmut’tan (1820’ler) itibaren her Osmanlı ferdinin mektebe gitmesi okumanın yanında yazmayı da öğrenmesi ve bunlara ilave olarak da tarih, coğrafya, harita gibi bilgilerden de edinmesi gündeme geldi. Böylece geleneksel sıbyan/mahalle mekteplerinin karşısına devlet kontrolünde ve denetiminde ibtidaî mektepler kurulmaya başlandı. Bu okullar yüzyılın sonuna doğru tam anlamıyla günümüz ilköğretim okullarının formunu alan formel yapılar haline geldi. Söz konusu okullarda çocukları eğitmek üzere ihtiyaç duyulan kişilere de medrese hocasından ya da cami imamından farklı olarak “muallim” denildi.

Her ne kadar XIX. yüzyılda modern anlamda eğitim ortamları hızla çoğaldıysa da yine de toplumun geneli için yaygın değildi. Bu dönemde üst sınıf aileler çocuklarına yabancı dil, müzik, el becerileri, yazma vb. gibi alanlarda hususi eğitim verme tercih ve imkânı da buldular. Genelde çocuk yetiştirme, özelde de bu çocuklara yabancı dil ve diğer alanlarda eğitim veren kişilere “mürebbi/ye” denildi. Kavram köken itibarıyla Arapçanın kadim kelimelerinden bir olmakla birlikte evde hususi eğitimci, öğretici an-

lamına XIX. yüzyıl sonlarında kavuştu. Mürebbiden beklenen çocuğa entelektüel bilgi aktarımı kadar onda ahlâk ve davranış değişikliğini de sağlamasıydı.

Benzer şekilde “muallim” kelimesi de köken itibariyle Arapça ‘ilm’ kökünden türeyen ve Hz. Allah’ın sıfatlarından biri olmasına karşın, XIX. yüzyılın başlarında yaygın kullanıma sokulduğunda seküler bir birikim ve içeriğe işaret ediyordu. Bu dönemde artık muallim, sadece elif-bâ ve dinî bilgileri öğreten kişi değildi. O, her şeyden önce “usûl-i ta’lim ve terbiye” ya da “usul-i ifade” gibi yöntem bilim becerilerine sahip devletin maaş verdiği bir eğiticiydi. Bunlara ilave olarak okuma yazma öğreten, matematik, tarih ve coğrafya anlatan ve üstelik bütün bunları zaman ve mekân bakımından öncekilerden farklılaşan bir ortamda yeni eğitim materyalleri (kara tahta, masa, sıra, küre, harita vb.) kullanarak aktaran kişiydi. Bunlara ilave olarak muallimin yetkili makamlar tarafından verilmiş kurumsal öğretim belgesine sahip olması, maaşını devletten alması ve bir memurun sahip olduğu hak ve ödevlere malik olması gerekiyordu. Bu yönüyle muallim modern dönemin resmen yetkilendirilmiş “öğretim memuru” idi. Geleneksel olarak varlığını sürdüren üst otoritece yetkilendirilmemiş hoca, muallim ve mürebbilerin meşruyeti yok edilirken yavaşça bir kenara itilmeye başlanmıştı.

II. Abdülhamid dönemi devletin kendi eğitimcisini yetiştirme ve bütün geleneksel yapıları ötekileştirme süreci bakımından önemli veriler sunar. Dönemin en popüler ahlâk ders kitaplarından birinde devlet okullarındaki muallim ile ev ortamı karşılaştırılırken açık bir şekilde birincisinin lehine avantajlı bir ortam inşa edilmiştir:

Talebe: Kime itaat etmemiz gerekir (Eğriboz, 1899-1900: 43-44)?

Muallim: Evvela, yeryüzünün, kalplerin ve özellikle her şeyin yaratıcısı ve yok edicisi olan Allahü Teâlâ’ya; saniyen, Peygamber-i Zîşân’a; salisen, babamız ve annemiz, Sultan, muallim ve yetkililer gibi büyüklerimize.

Talebe: *Muallimîn-i kirâmımız hazerâtına* (Çok değerli, muhterem hocalarımıza) ne şekilde saygı göstermemiz gerekir?

Muallim: Hocalarımızı, anne-babamız gibi, herkesten çok sevmek, öğütlerini tutarak ve hikmetli yazılarını aklımıza kazıyarak onları asla unutmamak, her zaman onlara itaat etmek ve kimi zaman münasebetsiz hareketlerimizden dolayı bize sinirlenseler, bizi azarlasalar ya da ayıplasalar bile onlara karşı koymamak aksine sessiz ve uslu olmak ve asla onları suçlamamak ve onlara hakaret etmemek, verdikleri dersleri ve ödevleri iyice bellemek, eğitimimizi tamamlamak ve diplomamızı aldıktan sonra, (onlardan derece olarak) daha bilgili ve üstün olsak bile, onlara fevkalade saygı ve itaat ile davranmak vazifemizdir.

Kitap, muallimin rolünü bariz bir biçimde ebeveynle ilgili ifadelerle belirler:

Talebe: Hocalarımıza neden saygı göstermemiz gerekir?

Muallim: Muallimlerimizin bizim üzerimizdeki hakları tam olarak anne ve babamızınki kadar çoktur. Çünkü nasıl ki anne ve babamız varlığımıza ve büyümemize sebeptirler, öğretmenlerimiz de bize öğretmek ve bizi hem *terbiye* hem de ilim ve bilgide (*ulûm u fûnûn*) eğiterek bizi cehaletin dünyasından kurtarırlar. Ve biz işte bu itibarla insanlar tarafından seçkin ve saygın olarak kabul edilirdik. Sükûn içinde yaşarız ve nihayetinde hayatta kalıcı, iyi bir namla yaşarız.

Bu parçanın da açık bir şekilde işaret ettiği gibi, öğrenci açısından öğretmenin pozisyonu, ebeveynininkine eşit olmakla kalmıyor, onu geçiyor da. Öğrencinin *terbiye* ve ilim ve bilginin dünyasına girişini sağlayarak öğretmen ona kendi izini bırakabileceği bir kolaylıklar dünyası sunuyor. Bu, anne-babanın, dolaylı olarak, ait olmadığı bir dünyadır. Onların çocuğun hayatındaki rolü, doğum ve erken dönem çocukluk gelişimiyle sınırlandırılmıştır. Böylece ebeveynler “cehalet dünyası” ile aynı kefeye konulmuşlardır. Ve bu, öğrenciyi ailenin cahil yörüngesinden kurtarabilecek kişinin, bu bağlamda açık bir biçimde Osmanlı Devletinin bir uzantısı olan, muallim olduğu yönündeki devletin ahlâkîleştirme kampanyasının çarpıcı bir yönüdür (Fortna, 2013: 300).

Bu örnekten hareket, Osmanlı son dönemi modernleşmesinin dini ıskalamayan, onu arka plana atmayan ve yok saymayan bir mantaliteye sahip olduğu paradoksu görülebilmektedir. Bilim ve teknolojinin gelişmelerini din ve gelenekle birlikte anlamaya ve yaşamaya gayret ediyordu. Bu bakımdan yeni devlet okullarında dinî karakter belirgin olduğu gibi burada görev yapan muallimlerin dinî bilgilerinin yüksek olması, okul içinde ve dışında ibadât ve muamelâta dikkat etmeleri beklenirdi.

Mürebbi ve Muallimden Öğretmene

Osmanlı son dönemi muallim ve eğitim hayatı, her ne kadar görünüşte makul ve benimsenebilir bir yeni usul ve tip sunsa da felsefî açıdan derin krizler barındırıyordu. Bir taraftan pozitivizmin, materyalizmin, kapitalizmin bütün imkânlarına açık olunacak, diğer taraftan da dinin, geleneğin koşullarına riayet edilecekti. Kendi içinde çelişkiler barındıran bu yaklaşım II. Abdülhamid döneminde daha da hızlandı. II. Meşrutiyet döneminde çelişkilerin boyutu büyürken, üstüne milliyetçilik, seküler ulus-devlet, ırk temelli millet gibi yeni bileşenler eklendi. Nitekim devletin askerî, ekonomik ve siyasi

bakımdan 1918 sonrasında çökmesiyle, eğitim ve sosyal alandaki krizleri de içinden çıkılamaz hale geldi.

Yeni kurulan Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimin dinî mi millî mi olması tartışıldı (Uygun, 2018) ve kısa süre içinde din ve gelenek içerikli bir eğitimin kesin olarak karşısında pozisyon alındı. Devleti yıkan, toplumun geri kalmasına sebep olan amillerin başında dinî inanışların ve geleneksel uygulamaların olduğu kabul edildiğinden onlardan bir an önce kurtulmak icap ediyordu. İşte bu sebeple de Cumhuriyet yabancıların da desteğini alarak yeni/ideal eğitim ortamları, yeni eğitimciler ve öğrenciler tasarladı. Bunların adları dâhil olmak üzere, gerek görünüşleri gerekse içerikleri öncekilerden belirgin bir şekilde farklılaştı. Bu beklentilerle ma'arif eğitime, muallim öğretmene, mektep okula, Darülmualimîn öğretmen okuluna, fesler şapkaya, şehadetnâmeler diplomaya, müderrisler profesöre, Darülfünûn üniversiteye dönüştü.

“Öğretmen” Kelimesinin Doğuşu

Çağdaş Türk edebiyatının mümtaz simalarından Nihad Sami Banarlı, “Öğretmen” başlıklı bir yazısında, “bizzat ‘öğretmen’ kelimesinin bile hocalığı küçük düşüren yıkıcı bir icat olduğuna dikkat çekmiştir. Banarlı, “bu kelimenin uydurulduğu yılların hocalığı küçümsemesi, çeşitli yıkıcı sebepler yanında, daha ona verilen isimden başlıyordu (Banarlı, 1995: 191).” diyerek tarihte bunun böyle olmadığını anlamlı örnekler vererek anlatmıştır. Ona göre, “öğretmen’in aslı ‘hoca’dır. Hoca kelimesini Türkler, Fârisideki ‘hâce’ kelimesinin mânâ ve kudsiyetiyle kullanmış, eski Türkçe ‘üstad adam’, ‘mukaddes adam’ manasındaki ‘koca’ kelimesinin bir devamı olarak yaşatmışlardır. Bu kullanım, bugün Türklüğünü muhafaza eden topluluklar ve aileler arasında hala aynı kuvvetle yaşamaktadır. ‘Ata’ kelimesi daha Göktürk Yazıtlarından beri hoca mânâsında kullanılmıştır (...). Atalarımız bunun için kendi hocalarına Ata, Koca, Atabeg, Hoca gibi göğüs dolusu seslerle söylenecek heybetli isimler verirlerdi. Onları bu meslek adlarının saygı ve mukadderlik mûsikisi haline gelmiş sesleriyle çağırırlardı (Banarlı, 2007: 40).

Şu halde sesiyle, musikisiyle, tarihiyle heybetli kelimelerin yerine ‘öğretmen’ kelimesi ne zaman, nasıl ve niçin üretildi? Bu süreç kısaca şöyle özetlenebilir:

‘Öğretmen’ kelimesi, 1930’lardan sonra başlayan dil reformu cinayetinin bir ürünü olarak, Osmanlı pratiğinde “muallim, hoca, koca, müderris, atabeg, mürebbi, bilge” vb. her biri birbirinden farklı kavramların yerine kullanılmaya başlandı. Tespit edebildiğimiz

kadarıyla 'öğretmen' kelimesi ilk defa 1935'te alelacele hazırlanan *Osmanlıcadan Türkçeye Cep Sözlüğü*'nde "muallim" sıfatının karşılığı olarak yer aldı.

Türk Dil Reformu üzerine en gelişkin araştırmayı yapanlardan biri olan Geofry Lewis bu durumu şöyle anlatır: Dil reformcuları Türkçeden kovmaya niyet ettikleri kavram ve kelimelerin² karşılıklarını bulmak için öncelikle Türkçenin antik dönemine (İslâm öncesi çağlar) müracaat ediyorlar, oralardan bir şey bulamazlarsa Batılı örneklerine bakıyorlar, ondan da bir şey çıkmazsa düpedüz uyduruyorlardı. 'Muallim' kelimesi de bundan nasibini aldı. "*Uzman* kelimesini Fuad Köprülü'nün icat ettiği/uydurduğu rivayet edilir. Tramvayın parlak dönemlerinden sonra doğmuş olan okuyucular için *vatmanın*, iki İngilizce kelimeden, elektrik gücünün birimi *watt* ve *man* kelimelerinden oluşan Fransızca *wattman* kelimesinin Türkçe yazımı olduğunu belirtmek gerek. *Uzmanın* başarisıyla gayrete gelen reformcular, bu eki fiil köklerine eklemeye ve *öğretmen*, *yazman*, *okutman*, *seçmen* gibi kurallara aykırı kelimeler üretmeye başladılar (Lewis, 2016: 151). Böylece Türkçe gerek anlam, gerekse gramer bakımından arızalar içeren bir kelimeyi sözlüğüne dâhil etmiş oldu.

Bu gün yaygın bir kullanıma ve kabule mazhar olan 'öğretmen' kelimesinden kimsenin şikâyeti yoktur. Durum böyle olsa da toplumun zihin, şuur ve bilinç dünyasında 'öğretmen' kelimesi ile en yaygın eş anlamlısı olan 'hoca' arasında derin bir farkın olduğu da herkesin malumudur. 'Öğretmen'den başka bir sıfatı ne bilen ne de kullanan ilkokulun körpe, saf dimağları ortaokulda kısmî bir kafa karışıklığına uğrarlar; liseye geldiklerinde ise öğretmenlerine "hocam" diye hitap etmek onlar için yetişkinlik göstergesi haline gelir. Üniversite öğretim elemanlarına "öğretmenim" diye hitap etmek ise kullananı gü-lünç duruma düşürmekten başka işe yaramaz (tecrübe edilmiştir). Halk nazarında da öğretmen ve hoca ayrı anlam dünyalarına işaret eder.

Bu meseleyi şahit olduğum bir enstantanıyla örneklendirebilirim: 2014'ün bir sonbahar gününde, ilköğretim öğrencileri öğleye doğru curcuna halinde okulun bahçe kapısında kendilerini dışarı atarken, anneleri de onları karşılıyordu. Genç bir anne kızını çekiştirerek götürüyordu. Minik kız muhtemelen istenmeyen bir şeyler yapmış olmalı ki anne kızını şöyle tehdit etti: "Yarın okula, öğretmenin yanına geleceğim, hocam diyeceğim..." Devamının anlamı yok!. Anne için okuldaki kişi hoca, kızı için öğretmen.

2 Türkçeden atılması planlanan kelime ve kavramların neredeyse tamamı Arapça ve Farsça idi. Türklerin Arapçadan aldıkları kelimelerin hemen hemen tamamı *Kur'an-ı Kerim* kaynaklıdır. Yüzyıllar içinde Türkçe belkemiği *Kur'an* olan bir dil haline gelmiştir. Dil reformcuları Türkçeyi bu Kur'anî vasfından uzaklaştırmaya çalışıyorlardı).



Bu, Türk toplumunun şuur akışının ifadesidir.

‘Öğretmen’ ve ‘hoca’ kelimelerinin farklılığını Nihad Sami Banarlı’nın bundan kırk beş sene önce yapmış olduğu uyarı ve tavsiyelerle bitirmek anlamlı olacaktır: “Türkçede büyük meslekleri ve büyük mefhumları (bu gün çok sayıda görüldüğü gibi) cılız ve sünepe sözlerle seslendirmek âdeti yoktur. Bugün, dilde görülen cılızlık, Türkiye’deki son yıkıcı hareketin bir icadı ve her büyük mesleğe taarruz eden bir hamlesi ve hiylesidir. Herhalde Türkiye’de hocalık mesleği, adı öğretmen kaldıkça kolay yükseltilemez. Bu mesleğe onun manasına uygun, yüce bir ad bulunmalıdır (Banarlı, 2007: 195).”

Cumhuriyet’in İdeal Öğretmeni³

Cumhuriyet birçok yönüyle son dönem Osmanlı modernleşmesini devam ettiren bir karaktere sahiptir. Bunlardan biri de yeni toplumsal kategoriler inşa edebilmek için ideal tipler ve zümreler oluşturmalarıdır. Öğretmenler bu sürecin müşahhas zümresidir. Yeni kurulan Cumhuriyetin ideal nesil ve toplumunu inşa edecek misyonerler ve teknikerler olarak öğretmenlere hususi bir görev biçtiği görülür. Hedef haline getirilen Batı medeniyeti dairesine ulaşmanın en etkin vasıtası öğretmenler olarak düşünülmüştür. 1930’dan sonra hızlı ve keskin bir şekilde tatbik konulan yeni tarih, dil ve kültür inkılabının güvenilir mümessili muallimlerdir. 1933 sonrasında tarih öğretiminde öğretmenlere biçilen görev şöyledir: “Tarih tedrisinde birinci vazifemiz millî tezin mahfuziyetidir. Millî tezimizi çürütecek mevzulardan uzak kalmak her birimiz için, muallim için, talebe için millî ve vatanî bir mükellefiyettir (Birinci Türk Tarih Kongresi Konferanslar, 1933: 628).” Burada da görüldüğü üzere kabul edilen millî teze aykırı ne varsa ondan uzak kalmak gerekmektedir. Yanlış bile olsa kabul edilen tarih ilkelerini yeni nesle öğretmenler aktaracaktır.

Erken Cumhuriyet Ziya Gökalp’in öncülüğünü yaptığı Durkheim sosyolojisi doğrultusunda bireyin cemiyet için kendini feda edeceği, en büyük idealin ve gerçeğin cemiyet/toplum olduğu bir tasavvuru kurmak için gayret etmiştir. Bu uğurda o kadar ileri gidilmiştir ki, “hakiki dinin ve Allah inancının cemiyette tecelli ettiği”ne kanaat getirilerek, “cemiyetin manevî nizamının Allah ve maşerî vicdan olduğu (Saffet, 1934: 414).” telkin edilmiştir. Bu inançtan hareketle birey için yapılması gereken şey vazife ve cemiyet uğruna

3 Bu başlık, “Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Yeni Değerler ve İdeal Tipler” başlıklı yazımdan iktibas edilmiştir. Metnin tamamı için bk.: Mustafa Gündüz, *Maariften Eğitime, Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eğitim Düşüncesinde Dönüşüm*, Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2016, ss.501-529.

icap ederse ölmektir. “Aslolan millî benliktir, bireyin benliği cemiyet içinde vücut bulur. Millî benliği kurtarmak ve yükseltmek için ferdin maddî benliğinin kıymeti yoktur (Saffet: 1934: 415).” Millî vahdet ve yükselişi temin etmek için kuvvetli bir ahlakî ve millî idealizm gerekmektedir. İşte bu idealizmi çocuklara verecek olan genç muallim adaylarıdır.

Erken Cumhuriyet dönemi eğitimcileri, öğretmen ve öğrenci davranışlarını, öğretilmesi beklenen bilgileri çerçevelerken, onların günlük hayata dair somut görünümünü de belirlemek istemiştir. Öncelikle öğretmenlerin bilgi kaynaklarının, değer dünyalarının teşekkülünde nerelerden beslenmeleri gerektiği konusunda tavsiye, telkin ve yer yer de emre varan belirlemeler yapılmıştır. Bu duruma en iyi örneklerden biri erken Cumhuriyet dönemi eğitimi üzerine hemen her bakımdan etkileri olan Kâzım Nami Duru'nun öğretmenin şahsî, meslekî ve toplumsal hayattaki ahlâk esaslarını belirleyen 1934 tarihli *Muallimin Meslek Ahlâkı* başlıklı eseridir.

Kâzım Nami eserine, öğretmenliğin ve meslekî kültürün önemine vurgu yaparak başlamış ve ilk olarak, bir öğretmenin hangi kaynaklardan beslenmesi gerektiğini anlatmıştır. Ona göre bir öğretmen “irfanî” elde edebilmek için öncelikle bolca okumalı, şahsî çalışmalar yapmalı, gezmeli, meslekî konferanslara katılmalı ve yetkin kişilerle konuşmalıdır (Duru, 1934: 5). Burada yazar okumanın faziletine dair bütün referansları Batılı kişilerden almıştır. Hangi kitapları ve nasıl okunması gerektiği konusunda da detaylı bilgiler vermiştir. Buna göre bir öğretmenin ayağı kütüphaneden kopmamalıdır. Her gün mutlaka bir gazete okunmalıdır. Arkadaşları ile kitap mübadelesi yapılmalıdır.

Yazar, muallimin okuyacağı kitaplara gelince belirgin hedefler göstermiştir. Ona göre öncelikle resmî yayınlar, Maarif Vekâleti'nin ve Türk Tarih Cemiyeti'nin yeni yayımladığı kitaplar mutlaka okunmalıdır. Bunlardan sonra ise, *CHP'nin 10. Yıl Rehberi*, millî iktisat kitapları ve bu vadede yazılmış romanlar okunmalıdır. Okunacak romanlar içtimaî, iktisadî veya millî bir gaye güden romanlar olmalıdır. Aşk romanlarına iltifat edilmemelidir. Yine öğretmenler şiirle ilgilenmeli ve modern Türkiye'nin şairlerini okunmalıdır. Bu şairler arasında zikredilen isimlerin başında Behçet Kemal, Kemalettin Kâmu ve Ömer Bedrettin başta gelmektedir. Bundan sonra ise öğretmenlerin meslekî kitaplar okumalarında fayda vardır. Özellikle felsefe, tarih, edebiyat, coğrafya ve içtimaiyata, fizik ve kimyaya, spor ve terbiye-i bedeniye dair kitaplar okunmalıdır (Duru, 1934: 7-16). Bu listede geleneksel her hangi bir bilgi alanına, ahlâka, dine ve Osmanlı şair ve yazarlarına yer verilmemesi ilginçtir.

Bir öğretmenin gezerek de bilgi, görgü ve irfanını geliştireceğini anlatan Kâzım Nami, mesela Ankara'da görev yapan bir öğretmenin nereleri gezmesi gerektiği konusunda

onlara kısa bir gezi rehberi sunmuştur: gerçi her öğretmen Ankara'yı çok iyi tanımalıdır ama orasını gezmeye gelen biri öncelikle, Ankara Kalesi, Oğüst Mabedi, Bend Deresi, Hatip Çayı, Çubuk Çayı, Keçi-Ören, Mamak köyü, Taşpınar, Eti-Mes'ut, Polatlı ve Sakarya dolayları, Gordiyom [sic.] vb. yerleri iyice gezmeli, buralar hakkında detaylı bilgiler edinmeli ve tarihi, coğrafyayı, toplumu bu şekilde anlamaya çalışmalıdır. Yine burada Ankara'da Hacı Bayram Veli'den, Ankara Kalesi içindeki Selçuklu ve Osmanlı eserlerinden, Akif'in Altındağ'daki Taceddin Dergâh'ından ve diğer camilerden hiç bahsedilmemesi manidardır.

Cumhuriyet'in ilk döneminde ideal öğretmenin vasıflarına ilişkin bir başka belirleme de dönemin eğitim politikalarına derinden katı sunan entelektüel bürokratlardan biri olan İhsan Sungu'nun Fransızcadan tercüme ettiği bir listedir (Sungu, 1929: 284-290). Bu listede ideal bir lise öğretmenin vasıfları sıralanmıştır. Buna göre bir lise öğretmenininde şu vasıflar olmalıdır:

1. *İhtiraslı*: Meslekî neşriyatı takip eder, yeni eğitim yöntemleri ile ilgilenir, spor müzik vb. pek çok şeyle alakadar olur, başkasından fikir sorar.
2. *İş Eri*: Lazım olan aracı elinde bilir, işe süratle koyulur, borçlarını öder, istenilen raporları iyi verir, sözünde durur, talebeyi açıkça tenkit eder, zamanını iyi kullanır.
3. *Şen*: Neşeli, nikbin (optimist), hayatı sever, latife yapar ve güler, huysuz değil.
4. *Teşrik-i mesaiye meyyal*: Müfettişlerin direktiflerini ve telkinlerini istekle takip eder. Zümre başkanından yardım alır, arkadaşlarına ve talebelere mektep dışında da yardım eder, ilave işlere yüksünmez, kurul kararlarına itaat eder, mektepte tutulan sistemi harıçte tenkit etmez.
5. *Güvenilebilir*: Sözünde durur, vazifesini iyi yapar, vazifeden sıvışmaz, bir meseleyi neticelendirmeden bırakmaz.
6. *Vecdli*: Ders mevzu'unu yaşar, teneffüs eder, vecd telkin eder, talebeyi taktir eder, aile şartlarını öğrenir, milli mahalli öğretmen derneklerine katılır, iyi iş yapanları taktir eder, kendinden ziyade mesleğinin menfaatlerini önemser.
7. *Adaletli*: Talebenin yanlışlarını sebepleriyle gösterir, objektiftir, okul yönetmeliğini herkese adil uygular, talebeyi şahsî muhabbet, nefret ve fakirlik ve zenginlik sebepleriyle ayırmaz, birinin hatasından herkesi sorumlu tutmaz, eski hocaları kötülemez.
8. *Kuvvetli*: Söylediği söze dikkat eder, el sıkışı kuvvet, kudret ve temkin ifade eder, intizamı başkasına ihtiyaç duymadan sağlar, tenkit etmekten korkmaz, sorulan sorulara

kesin cevaplar verir, nizama aykırı hareketlere müsamaha etmez, sınıfa girerken ne yapacağını bilir.

9. *Dost*: Yolda karşılaştığı talebe ile konuşur, diğer öğretmenleri nezaketle selamlar, okul kurallarına uyar, talebe yakınlarına iyi davranır, hasta öğrencilerini ziyaret eder, öğretmenler odasında talebe ile görüşmez, talebeyi başkası önünde zor duruma sokmaz.

10. *Doğru muhâkemeli*: Sınıfta gereksiz konuşmaz, sınıftaki olaylara tedbir alır, talebeye diğer hocaları eleştirtmez, gereksiz latife yapmaz, ebeveyn tenkitlerini hoş görür, evvelki personeli eleştirtmez, talebenin hastalık halini, blöf halini bilir, talebenin ruhunu kavrar.

11. *Gösterişli*: Elbisesi temiz ve ütülüdür, düğmeleri tamam, kundura boyalıdır, dik durur ve dik yürür, iyi giyinir, her gün değişik giyinir, gösterili ziyet takmaz, elbiseyi fırçalar.

12. *Müsamahalı*: Sert bir tenkidi iyi bir ruhla karşılar. Plan sunmaktan korkmaz, şakaya katlanır, kendini acındırmaz, yaptığı işten ödül beklemez, başkasının yerinde gözü yoktur.

13. *Sihhatli*: Çok çalışsa da yorgunluk duymaz, kendini maddî ve zihni şatlar içinde bulundurur, asabî tezahür göstermez. Spora iştirak eder (sket, dans, ata binme vb).

14. *Doğru*: Borçlarını öder, aldatmaz, açık ve doğrudur, açıkça konuşur, blöf yapmaz.

15. *Müteşebbis*: Mektebin terakkisi için faydalı telkinlerde bulunur, inşâî işlere teşebbüs eder, çalışmak için başkasının teklifini beklemez, önemsiz işler için zaman ayırmaz.

16. *Zeki ve ilim adamı*: Konuşma ve yazmada diline hâkimdir, düşündürücü soru sorar, konusunu nasıl çalışacağını bilir, mantıklıdır, mesleğini iyi bilir, müracaat mektupları yazar, hatalarını bilir ve onları tekrar etmez.

17. *Lider*: Toplumsal işlerde görev alır, talebe arasında kuvvetli gruplar oluşturur, talebeye pek çok yönden örnektir, herkesten görüş alır, faydalı şeyleri tavsiye eder.

18. *Temiz ruhlu*: Pürüzsüz bir hayat sürer, içkiye, tütüne, şüpheli şeylere karşı örnek davranışlar sergiler, savunduğu yüksek ahlâk prensipleri dairesinde yaşar, iyi arkadaşlıklar edinir, liseli kız ve erkeklerin çalgınlıklarına engel olur, ahlâken örnek olur.

19. *Açık zihinli*: İşini düzelterek telkinleri kabul eder, bir meseleyi her cepheden görür, talebelerin görüşünü önemser, dersinden başka konulara ilgi duyar, çabuk gücenmez, kendini övmeyi, zorla fikir kabul ettirmeye çalışmaz, hatasını kabul eder.

20. *Mutedil*: Kolay kızmaz, yüz ifadesine hâkimdir, şaşırmaz ve telaşa düşmez, yüz ifa-

desine hâkimdir, itidallidir, kendisinden bahsetmez, talebe ile yüz göz olmaz, önemsiz şeylere üzülmez, aceleci değildir.

21. *İnce, zarif*: Elbisesinde modaya riayet eder, göze batmaktan sakınır, sesinin ifadesi iyi ve tatlıdır, yapmacık tavırlar takınmaz, başkasını dinler, dedikodu yapmaz.

22. *Munis*: Sohbeta eğilimlidir, mektebin talim ve terbiyesine iştirak eder, iletişim becerisi kuvvetlidir, kendisini sevdiren, tavırları cazibelidir, her sınıf talebe ile görüşür.

23. *İktisatlı*: İsraf etmez, para konusunda iktisatlıdır, pahalı şeyler almaz, gösteriş yapmaz, okul eşyasını israf etmemeye önem gösterir.

Burada sayılan öğretmen niteliklerine benzer şekilde Kazım Nami de *Muallimim Meslek Ahlâkı* kitabında pek çok madde saymıştır. Her ne kadar Kazım Nami, eserinin başında “bu kitap bir tercüme değildir, telif bir eserdir, ancak Fransızca yazılmış bir kiptan esinlenilmiştir” dese de, öğretmenin nitelikleri konusundaki maddeler, İhsan Sungu’nun verdiği liste ile bire bir örtüşmektedir. Bu da Kazım Nami’nin diğer pek çok Cumhuriyet eğitimcisi gibi temel esin kaynağının Fransa olduğuna işaret etmektedir.

Aslında Kazım Nami, “kaybedecek vaktimiz yoktur; saatin değil, saniyenin bile bizim için büyük bir değeri vardır. En az zamanda en iyi öğreten tedris yollarını seçeceğiz. *Ananeye yer vermeyeceğiz* (Duru, 1934: 23)” (vurgu bana ait, MG) derken, geçmişi tamamen sildiğini ve yeni bir dünya inşa etmek istediğini çok açık bir şekilde ifade ederken tam da modernitenin istediğini yapmaktadır. Her ne kadar geçmişten alınacaklara ilişkin bir liste sunulsa da bu, pagan kültürünün küllerinden esin arayan ama geçmiş şimdinin karşısında konumlandırılan parçalı bir zihniyetin ürünüdür.

Her ne kadar yukarıda Cumhuriyet avangartlarından kıdemli İttihatçı Kâzım Nami ve kalantör bürokratlardan İhsan Sungu örnekleriyle yetinilmiş olsa da, Türkiye’de bunlarla aynı ideal ve düşünce dünyasına sahip onlarca eğitimcinin istekleri doğrultusunda bir eğitim dünyası teşekkül etti. Bu eğitim sistemi bütün yapısal hantallığı ve parçalı felsefesiyle 2020 Türkiye’inde varlığını sürdürmekte ve öğretmenler yetiştirmeye devam etmektedir.

Muhafazakâr Eğitim Düşleri ve İdeal Muallim Arayışları

Cumhuriyet’in makbul eğitimcileri, aydınları, bürokratları ideallerindeki eğitim dünyasını, öğretmeni ve öğrenciyi yaratabilmek için büyük gayret gösterdiler. Hedef-

lerine ulaşma sürecinde hatırı sayılır yol aldıkları söylenebilir. Ancak yeni toplumun makbul eğitimi ve eğitimcisi bütün toplum kesimlerini kucaklamaktan uzaktı. Bu sebeple de planları, idealleri, mefkûreleri devlet katında uzun süre karşılık bul(a)mayan muhafazakâr-milliyetçi olarak tanımlanan bazı aydınlar da (Muallim Cevdet, Mehmed Âkif, Nurettin Topçu, Mümtaz Turhan, Necip Fazıl, Şükûfe Nihal, Halide Nusret, Mehmet Kaplan, Sâmiha Ayverdi, Nihad Sami Banarlı, Celal Ökten, Erol Güngör vd.) kendilerine göre, Türk milletinin ve eğitim sisteminin sahip olması gereken muallim tanımını yaptılar. Bu aydınların ideal eğitim ve öğretmen hakkındaki görüşlerini sıralamak ayrı müstakil bir araştırmanın konusu olabilecek kadar geniştir. Bu sebeple, burada temsil kabiliyeti yüksek iki mümtaz simanın ideal öğretmen hakkındaki görüşlerini özetleyerek yazıyı bitirmek anlamlı olacaktır.

Yerli, özgün, millî, şuurlu vazifeşinas muallim meselesi denildiğinde ilk akla gelen eğitimcilerden biri artık bir klasik haline gelen *Türkiye'nin Maarif Davası* kitabının müellifi Nurettin Topçu'dur. "Medeniyetler muallimle kuruldu (Topçu, 2016: 64)." diyen Topçu'nun "maarif demek, muallim demektir (Topçu, 2016: 72)" ifadesi aslında öğretmene tarihi statü ve değerini en yüksek düzeyde vermektedir. Ona göre, muallim meselesi, maarif davasının ana meselesidir. Maarifi yapacak olan muallimlerdir. Millî eğitim bakanlığı sadece eğitim sistemini düzenleyici bir cihazdan başka bir şey değildir. Kitap, program, imtihan ve bütün öğretim meselelerini çözümleyecek olan bir milletin muallim ordusudur.

Topçu'ya göre muallim, geçeceği yol bütün engellerle örtülü olduğu halde buna tahammül etmesini bilen, tahammül etmesini seven idealcidir. Muallim hayatımızın sahibi olmaktan ziyade sanatkârdır, kullanıcısı değil, yapıcısıdır, seyircisi değil, aktörüdür. Muallim ruhların sanatkârıdır. Gençlere bilmediklerini öğreten bir nâkil değildir. Muallim, genç ruhları kendilerine mahsus manadan bir örs üzerinde döverek işleyen bir demircidir, kendisine verilen vazifeyi gözlerini kapayarak yapan, program müfredatını sene sonuna kadar bitirmeye muvaffak olan, hatta yalnız dersini hakkı ile kavrayan talebe yetiştirebilen muallim, vazifesinin en mühim kısmını başaramış sayılmaz.

Muallimin mesuliyeti çok büyüktür. Muallim sahip olduğu bu mesuliyetle içimizde en hür olan insandır. Çünkü mesuliyetimiz, hürriyetimizin kaynağıdır. Bir memlekette ticaret ve alışveriş tarzı bozursa ondan muallim mesuldür. Siyaset, milli tarihin ayrıldığı çizgiden ayrılmış, milletinin tarihî karakterini kaybetmişse bundan mesul olan yine muallimdir.

Muallim sadece bir memur değildir; Hele hele muallim asla bir tüccar değildir. Muallimlik sevgi işidir. Ruh sevgisidir. Muallim hepimizin her an muhtaç olduğu doktordur. Tahammülsüzlüğün ve şikâyetin başladığı yerde muallimlik biter. Ancak Topçu'ya göre artık, muallim bu gün madde ve manasıyla değişmiştir. Bu günün muallimi okumamaktadır, çalışmamaktadır, kendisiyle uğraşmamaktadır, kendine bir dert edinmemek ve ideal sahibi olmamaktadır. Hatta derslerle meşguliyeti yüzünden, çok kere o, okumaktan hoşlanmayan adam olarak yaşamaktadır.

Çağdaş Türk edebiyatının önde gelen seçkin hocalarından Orhan Okay kendini her şeyden önce bir hoca, muallim olarak tanımlamış ve vefatından kısa bir süre önce kendine dair yazdığı satırlarda öğretmenlik hakkında şu cümleleri kurmuştur: "Dünyada acaba kaç meslek öğretmenlik kadar feyizli ve bereketlidir? Konusu maddeden başlayarak bitki ve hayvana doğru yükselen meslek alanları arasında eşref-i mahlûkat olan insana yönelenlerin itibarı hiç şüphesiz daha fazladır. Ruh ve beden sağlığı, ahlâk, hukuk, iktisat... İnsanoğlunun yeryüzündeki mutluluğuna uzanan gayretlerin hepsi mübarek ve kutsidir. Ama bütün bu mesleklerin öğretmenliği ve bütün öğretmenlikler başka hiçbir alanda olmadığı kadar verimlidir. Çünkü diğerlerinde, en beşeri olanlarında bile, ne olursa olsun, konunuz önünüzde nihayet bir obje gibi durur. Onunla ilişkileriniz, birtakım tespitlerden ve kesbetmiş olduğunuz bilgiler çerçevesinde tekliflerden. İyileştirmelerden, mevcut şablonlardan birine uyarlamaktan ibarettir. Hâlbuki öğretmenlikte, haydi biraz somutlaştıralım, en kalabalık sınıflarda bile hep teker teker insanlar vardır. Öbür mesleklerde olduğu gibi şablonlar belki burada da vardır. Hepsine aynı dersi anlatırsınız, hepsinin aynı bilgiye sahip olmasını istersiniz. Fakat biraz sonra onların hepsi, birer birer önünüzde uyanmağa, kımıldamağa başlar. Birden yüze kadar her birinin zekâları, şahsiyetleri, sempatileri, antipatileri, alışkanlıkları, kurnazlıkları, saflıkları gözünüzün önünde sıralanır. İçinizde, her birinin birden yüze kadar, yani en alt seviye ile en mükemmel arasında bir yeri olur, bir sevgisi olur. Öğretmenlik iki ruh arasında en hasbi ilişkilerin mesleğidir. Onun için bu hasbiliğin meyveleri de bir süre sonra yine sevgi olarak size döner. Öğretmenliğin feyzi ve bereketi bu meyvelerdedir (Okay, 2017: 299)."

Sonuç Yerine: Öğretmen Kimliğini/Kisvesini Taşımak

Herkes öğretmen olabilir mi ya da kimler öğretmen olabilir ve öğretmen kalabilir? Öğretmenim diyen, bu kıyafeti taşıyan onun hakkını vermelidir. Kissadan hisse (el-Kırımî, 2012: 14-15):

“Bir gün yaralı bir kuş Hz. Süleyman’a gelerek, kanadını bir dervişin kırdığını söyler. Hz. Süleyman, dervişi hemen huzuruna çağırır ve ona sorar:

“Bu kuş senden şikâyetçi, neden kanadını kırdın?”

Derviş kendini savunur:

“Sultanım, ben bu kuşu avlamak istedim, Önce kaçmadı, yanına kadar gittim, yine kaçmadı. Ben de bana teslim olacağını düşünerek üzerine atladım. Tam yakalayacağım sırada kaçmaya çalıştı, o esnada kanadı kırıldı.”

Bunun üzerine Hz. Süleyman kuşa döner ve der ki;

“Bak bu adam haklı. Sen niye kaçmadın? O sana sinsice yaklaşmış. Sen hakkını savunabilirdin. Şimdi kolum kanadım kırıldı diye şikâyet ediyorsun?”

Kuş kendini savunur.

“Efendim, ben onu derviş kıyafetinde gördüğüm için kaçmadım. Avcı olsaydı hemen kaçardım. Derviş olmuş birinden bana zarar gelmez, bunlar Allah’tan korkarlar diye düşündüm ve kaçmadım.”

H. Süleyman bu savunmayı doğru bulur ve kisasın yerine getirilmesini ister.

“Kuş haklı, hemen dervişin kolunu kırın” diye emreder.

Koş o anda;

“Efendim, sakın öyle bir şey yaptırmayın” diyerek öne atılır.

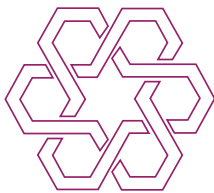
“Neden” diye sorar Hz. Süleyman.

Kuş sebebini şöyle açıklar:

“Efendim, dervişin kolunu kırarsanız, kolu iyileşince yine aynı şeyi yapar... Siz en iyisi mi, bunun üzerindeki derviş hırkasını çıkartın... Çıkartın ki, benim gibi kuşlar bundan sonra aldanmasın.”

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2019). *Türk Eğitim Tarihi, M.Ö.100-M.S.2019*. Ankara: PegemA.
- Banarlı, N. S. (1995). *Türkçenin Sırları*, İstanbul: Kubbealti.
- Banarlı, H. S. (2007). *Hayatı, Şahsiyeti ve Eserleri*, Nermin Suner Pekin (Haz.), İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.
- Bedruddin İbn Cema'a el-Kinâni. (2012). *İslâmî Gelenekte Eğitim Ahlâkı*. Muhammed Şevki Aydın(Çev.). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Birinci Türk Tarih Kongresi Konferanslar. (1933). Müzakere Zabıtları.
- Chamberlain, M. (2014). *Ortaçağ'da Bilgi ve Sosyal Pratik*. Büşra Kaya (Çev.). İstanbul: Klasik.
- Çelebi, A. (1998). *İslâm'da Eğitim Öğretim Tarihi*. Ali Yardım (Çev.). İstanbul: Damla.
- Duru, K. N. (1934). *Muallimin Meslek Ahlâkı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Eğriboz, A. İ. (1899-1900). *Rehber-i Ahlâk*. İstanbul: A. Asaduryan.
- Fortna, B. C. (2013). Son Dönem Osmanlı 'Seküler' Devlet Okullarında İslâm Ahlâkı. Yunus Doğan (Çev.). *Osmanlı Eğitim Mirası, Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler (içinde)*. Mustafa Gündüz (Yay. Haz.). Ankara: Doğu Batı.
- İbn Haldun. (2014). *Mukaddime*. Süleyman Uludağ (Çev.). İstanbul: Dergâh.
- Kınalızâde Ali Çelebi. (2007). *Ahlâk-ı Âlâî*. Mustafa Koç (Haz.). İstanbul: Klasik.
- Mosensohn, M. S. (2018). *Osmanlı'da Bilim, Kültürel Yaratı ve Bilgi Alışverişi*. İstanbul: İş Bankası.
- Muhammed B. Mes'ud et-Tarnabati. (2019). *Büluğu Aksa'l-Merâm*, İlim ve Eğitim Ahlâkı. Muhammed Şevki Aydın (Çev.). İstanbul: Yazma Eserler Kurumu. (Kitabın yazılış tarihi, 1770'tir).
- Nâbi. (1989). *Hayriyye*. İstanbul: Bedir.
- Okay, O. (2017). *Silik Fotoğraflar*, İstanbul: Dergâh.
- Saffet, M. (1934). *Milliyetçiliğin Felsefi Esasları*, Ülkü, 12.
- Selim Divâne El-Kırımı. (2012). *Âlimlerin Zorlukları ve Erenlerin Edepleri*. H. Rahmi Yananlı (Yay. Haz.). İstanbul: Büyüyenay.
- Sungu, İ. (1929). Bir Lise Mualliminin İyi Vasıfları. *Terbiye*, 3, 14.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin Maarif Davası*, İstanbul: Dergâh.
- Uygun, S. (2018). *Türkiye'de Eğitimde Millilik Yönelim ve Yaklaşımlar*. Ankara: Maya Akademi.
- Vehbî. (1994). *Lütfiyye*. İstanbul: Bedir.
- Yusuf Has Hacib. (1998). *Kutadgu Bilig*, Reşit Rahmeti Arat (Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Zernûcî, B. (2004). *Açıklamalı Ta'limü'l-Müte'allim Tercümesi*. Talha Alp (Terc.). İstanbul.





Modern Eğitim ve İslam Eğitimi

Modern Education and Islamic Education

Islamic Ethics of Teaching

Khosrow Bagheri Noaparast

Görünme, Görme, Gösterme: Hayy b. Yakzân Çerçevesinde İslam Eğitim Düşüncesine Dair Çeşitli Mülâhazalar

Ali Öncü

İslam Eğitime Yön Veren Öncüler Doğrultusunda Bireyin Eğitime Holistik/Bütüncül Yaklaşım

Safnaz Asri

Islamic Education in the Contemporary Educational Environment: Traditions and Innovations

Ravilya I. Zianshina

Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminde Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika Örnekleri

Sümevra Uzun

Seküler ve Çoğulcu Bir Toplumda İslam Eğitimi: İngiltere ve İslam Eğitimi

Abdurrahman Hendek

Dini Bilgi Üretiminin İki Farklı Konteksti: Medrese ve İlahiyatlar

Mehmet Furkan Ören

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Çerçevesinde “Din Kültürü” Kavramı Üzerine Bir Analiz

Ahmet Çakmak

Eğilimler ve Eğitim

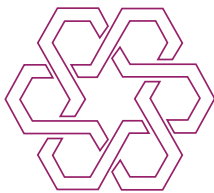
Elif Çakır

Çağdaş Eğitim Sisteminde Sorunlar ve Arayışlar: Nakib el-Attas'ın İslâmî Üniversite Teklif

Sıracettin Aslan & Muhammed Öz

“Zorunlu Okul Öncesi Eğitim” Gündeminde Din ve Ahlak Eğitimi

Ahmet Koç & Emre Altıntaş





Islamic Ethics of Teaching

Khosrow Bagheri Noaparast*

Abstract

Exploring the ethical nature of teaching is a necessity in confronting the overwhelming market orientation in education. This is because education, in general, and teaching, in particular, is going to be normalized at the atmosphere of strong trends such as marketization of knowledge. This necessity requires that ethics of teaching is supported even though in terms of different indigenous languages. This exploration can and should be done in terms of international as well as indigenous efforts in philosophy of education. This paper introduces an Islamic ethics of teaching.

In this essay, Islamic viewpoint is taken as the basis for dealing with ethics of teaching. Even though ethics of teaching involves prescriptions, these prescriptions presuppose relevant descriptive and explanatory accounts of human facts as a premise of the entire premises needed for deducing the prescriptions.

Principles in Islamic ethics of teaching are divided here in terms of teachers' tripartite relationships with themselves, pupils, and significant others (peers, parents, and authorities). As for the first kind of relationship, the following principles are suggested: transcending one's intention for teaching in terms of getting near to God and becoming Godlike; Maintaining one's dignity; and persistency of action and consistency of personality. In the case of teachers' relationship to pupils, these principles are at stake: care about pupils' development; attending to different levels of need in pupils; paving the ground for rationality; keeping pupils' dignity; providing equality and celebrating inequalities derived from personal attempts; and paving the ground for choice. Finally, in terms of teachers' relationship with the significant others, the two following principles are suggested: keeping others' dignity; and empathy and fairness. By appealing to these two principles teachers will not only be able to keep their treatments with the significant others as moral, but also will be able to decentralize their viewpoints and get a balanced appraisal of their pupils.

Keywords: Authorities, Ethics of teaching, Islam, Parents, Peers, Principles.

* University of Tehran, Prof. Dr., khbagheri@ut.ac.ir

Introduction

Teaching has been taken to be a moral endeavour (Pring, 2001; Carr, 2000; MacIntyre & Dunne, 2002). In dealing with teaching as a moral affair, the concepts of 'morality' and 'ethics' might be used interchangeably. However, some have attempted to distinguish between them. For instance, drawing on Bernard Williams' (1985) distinction between morality and ethics, Higgins holds that "moral professionalism" in relation to teaching deals mainly with codes of professional conduct including teachers' duties to pupils. On the other hand, according to him, ethics of teaching "will probe the relation between the teaching life and the good life, connecting the question 'why teach?' with the question 'how should I live (Higgins, 2012: 197)?" In this sense, Higgins maintains that even most of what is advanced as virtue ethics of teaching, such as, Sockett, 1993; Hare, 1995; Hostetler, 1997; and Carr, 2006, are in fact dealing with morality rather than ethics.

Given this distinction, one might say that the present article deals with the ethics, rather than morality, of teaching. This is because self-flourishing, being the focus of ethics (MacIntyre, 2007 [1981]), is the primal and inevitable ingredient of Islamic ethics of teaching. As it is explained below, duty to the self is the more salient topic in Islamic moral philosophy.

Few studies exist in the published literature on the ethics of teaching in Islamic perspective. Naseef (1982) has used the Islamic concepts of unity of God, trusteeship of humankind to God, and human accountability in order to give an account of Islamic applied ethics in the environment. There are also some books written mainly on teaching etiquette. For instance, *Moniya Al-Morid* (Ameli, 1989) is a book written in the 10th century A.H. in which the author discussed the etiquette that must be manifested in educational domain. This etiquette includes the tasks of both the teacher and the pupil in their relationship, the tasks exclusive to teachers, and the tasks exclusive to pupils. These sorts of sources deal with a code of ethics in teaching but in the above-mentioned extended sense which includes self-care duties with regard to the teacher.

In this part, principles of ethics of teaching are introduced. In order to do this, teachers' relationship with themselves, with pupils, and with significant others (peers, parents, and authorities) are taken as the dividing criteria for classification of principles. In each of these three sections of the second part, some principles are suggested which integrally related to the foundations discussed in the first part.



Principles of Ethics of Teaching

Principles are prescriptive and normative providing teachers with guidelines for leading their tasks according to moral criteria. Principles presuppose descriptive foundations to which I will allude in explaining the principles. Three types of principles are discussed below with regard to the relationship of teachers with themselves, pupils, and significant others (peers, parents, and authorities) respectively.

Principles Concerning Teachers' Relationship with Themselves

First and foremost, teachers' relationship with themselves is at stake. In this regard, the self-concept of teachers as well as their inner feelings about themselves are the subjects of attention. Thus, this type of principles is in line with what MacIntyre and others have called virtue ethics which deals with teachers' relation to themselves. Referring to this point, Higgins states: "Investigation of the goods internal to teaching may lead us to understand how teaching is not merely a form of service but a pursuit of the teacher's own flourishing. Inside each practice are singular resources for answering what MacIntyre calls 'that most fundamental of questions, "What sort of person am I to become (Higgins, 2003: 291)?"' It goes without saying that Islamic ethics of teaching will deal with this internal motivation in its own manner. Three principles are explored below in this regard.

Transcending One's Intention

This principle indicates that teachers should correct and transcend their intention in teaching. According to Islamic view, teaching is a moral and sacred action and should not be reduced to a vocation viewed merely in terms of personal benefits. Thus, it is recommended to teachers to start teaching with remembering the name of God in order to turn teaching into a worship by which the teacher can get nearer to God.

This principle is based on the divine nature (*fitra*) of humans discussed above. If it is the case that teachers face God as the absolute perfection, then they should turn their teaching, as any other of their activities, into a means to reach this end. As Toosi (1924: 1) states, "intention should include wanting to get closer to God, since he is the absolute perfect being." In other words, teachers should take their teaching as an action and look at its relation to their future existence and need to purify their intention in teaching in terms of a will to perfection.



Referring to this will to perfection in terms of worshipping God, Quran states that God expected the prophets as teachers of the holy books, as well as the followers as readers of these books, to look for this perfect end: "It is not (possible) that a man, to whom is given the Book, and Wisdom, and the prophetic office, should say to people: 'Be ye my worshippers rather than Allah's': On the contrary (He would say) 'Be ye worshippers of Him Who is truly the Cherisher of all: For ye have taught the Book and ye have studied it earnestly (Quran, 3: 79)". This verse, at the same time, warns the teachers of holy books for being tempted to become idols for their followers; a possible threat into which good and capable teachers might be trapped.

Thus, teachers should transcend their intentions in relation to their basic purpose of teaching from taking immediate benefits to the final good of their perfection. The immediate benefits either in terms of income or social prestige in the eyes of pupils or others cannot and should not be taken as the end purpose of teaching. Teachers, first and foremost, should define their teaching as an action that should provide them with their perfect end; namely as a means for their own perfection in relation to God.

Maintaining One's Dignity

This principle is related to freedom as one of the foundations of ethics discussed above. As explained, morality requires that people get their freedom both from hindrances and for stepping into right actions. As a result of this double layered freedom, human dignity comes to the fore. Teachers, as a requirement of their duty, should not only achieve this dignity but also keep it in their sight. They should have an inner feeling of their dignity which naturally, in consequence, would affect their observable behaviour so that their behaviour have the merit of an honourable person.

Both the inner and outer associates of dignity are emphasized in Islam for people in general and for teachers in particular. In terms of the inner associates, according to Islam, teachers should take note that they are bearers of knowledge which is too invaluable a thing. This notification leads naturally to a feeling of dignity in teachers. Referring to this high value of knowledge, Quran states: "Allah will rise up, to (suitable) ranks (and degrees), those of you who believe and who have been granted Knowledge (Quran, 58: 11)." This indicates at the same time that if people do not take the requirements of knowledge, in terms of understanding and doing, seriously, then they will lose and even breach their dignity. This point is stated in this verse: "The



similitude of those who were charged with the (obligations of the) Mosaic Law, but who subsequently failed in those (obligations), is that of a donkey which carries huge tomes (but understands them not). Evil is the similitude of people who falsify the Signs of Allah. And Allah guides not people who do wrong (Quran, 62: 6).” Thus, knowledge is a double-edged sword that provides teachers with dignity if they understood it and follow its requirements, as it otherwise can undermine their dignity.

As for the outer associates, it has been mentioned in Islamic texts that people in general and teachers in particular should not do things that lead to their humiliation or disgrace. Thus, respecting teaching requires teachers to present themselves neat and groomed in their schools and societies. Ameli (1989) considered neat appearance as part of Muslim teachers’ tasks which is indispensable for them. However, what is crucial is that this task be taken as a task of teacher toward oneself as indicative of his or her dignity. A good appearance might be taken as a merely other-oriented behaviour; however, it can have a further layer in terms of one’s own dignity. What is meant here by good appearance for teachers is this innermost layer.

Persistency of Action and Consistency of Personality

This principle is derived from the foundation of human agency and action. Since morality is based on action, teachers should be committed to moral action in a persistent way in order to provide themselves with a moral character. They should know that a character is established by persistent actions. This turns the class into a field in which teachers do their actions by means of which they can build their moral character. For instance, patience as a virtue can be acquired by day to day practice of teachers during which they try to overcome their hastiness in putting forward what they know and, instead, give opportunity to pupils to try to formulate what they want to tell out of ignorance.

In addition, teaching due to its particular characteristics requires teachers to have some particular relationships with themselves. The most important of these characteristics is that teachers might emerge as role-models for their pupils. This characteristic requires that teachers be aware of the threat of a gap between their inner and outer dimensions. This is because they might be tempted to pretend to be moral as a requirement of being expected to be a role-model. In order to avoid this threat, teachers should have a double emphasis on conducting action and avoid pretence in order to provide themselves

with a consistent personality. Making one's inner and outer dimensions coherent is a first-order requirement of morality for teachers as "persons" and as a second-order requirement for them as "teachers". Consistency of personality is emphatically at stake in Islamic morality. For instance, congruence between one's speeches and acts is introduced as an important virtue in Quran. Referring to the consistency of personality of a person as "person", Quran states: "O ye who believe! Why say ye that which ye do not? Grievously odious is it in the sight of Allah that ye say that which ye do not (Quran, 61: 2-3)." On the other hand, the consistency of personality of a person as a "teacher" is referred to as follows: "He who puts himself in the position as the people's leader, should teach himself before teaching others, should teach by his actions before teaching by his words; because he who teaches and educates himself deserves more respect and appraisal than who teaches and educates others (Al-Razi, 2007: 73)."

Based on this principle, the teacher should have commitment to continuous and consistent moral actions both as a person and as a teacher. In particular, putting oneself as a role-model for others, as is the case by teachers, requires that there be a particular relation between teachers and themselves in terms of self-monitoring with regard to their thoughts, words, and actions and their relationships.

Principles Concerning Teachers' Relationships with Pupils

The second type of principles deals with the relationship of teachers with pupils. This relationship has two sorts of moral significance. In the first place, every interpersonal relationship including any teacher-student interaction has an ethical dimension. For instance, taking the dignity of any person into account is a moral principle of this sort. Secondly, any teacher has a responsibility for developing a moral character in his or her student. This sort of moral significance is evidently more explicit or stronger compared to the first one. In what follows, some principles in terms of the both sorts of moral significance are explored.

Care About the Pupil's Development

By accepting the role of a teacher, one puts oneself in the position of a person who should care about the development of whom they are called pupils. Development of pupils includes their cognitive as well as moral development. The cognitive development



is different depending on the special subject matter in which a student works. However, moral development is not a distinct duty peculiar to one group of teachers in relation to particular subjects; rather every teacher, such as mathematics teacher, has a moral dimension in his or her vocation called teaching. The occurrence of development in pupils is not what teachers can guarantee since they are not the sole and determinant cause of the development. Pupils themselves, *inter alia*, are important elements in the occurrence of their development. However, what teachers should have is a care about pupils' development. With such a care in place, the development might and might not occur but to what teachers should be morally committed is care about the development.

In the Islamic view, this commitment to students' development has emphatically been recommended. The basis of this principle of care is in fact the divine nature of human. This potentiality in the pupil urges the teacher to actualize it in its proper direction towards God. A case in point which implies this is the description of the prophet of Islam who has had the role of a teacher as well: "Now hath come unto you a Messenger from amongst yourselves: it grieves him that ye should perish: ardently anxious is he over you..." (Quran, 9: 128) Having such a concern and care about whom one teaches is the ethical core of teaching. Having care about pupils' development, teachers will not reduce their tasks to merely giving information or transmitting knowledge to pupils. This reduction is tantamount to removing the ethical dimension of teaching. Instead, what should be involved in teaching is a care about the whole personality of the pupils.

Attending to Different Levels of Pupils' Needs

This principle is based on the above-mentioned foundation of ethics in terms of internal needs. Given that morality is in a parallel relation to human needs, not reducible to them though, it follows that teachers should always have a glance on pupils' needs in order to provide them with suitable motivation required in education. Even though answering pupils' higher and spiritual needs is a higher level aim for education, it is not the case that the lower level needs should be ignored nor is it a proper treatment to provide a contrast between higher and lower level needs. As explained previously, it is not a correct conception, according to Islam, to hold a contrast between lower and higher level needs; rather they should be understood as interwoven in a process so that the lower needs are regarded as means to achieve the higher level needs. Thus, suppressing material needs is not a proper way for providing pupils with spiritual development; on the contrary, this strategy might lead to development of moral vices.

While Quran urges people to take their final development as the goal, exemplified by the life of the hereafter, makes them aware that they do not leave this world or mundane needs: “But seek, with the (wealth) which Allah has bestowed on thee, the Home of the Hereafter, nor forget thy portion in this world... (Quran, 28: 77).”

Even though Islamic view supports absolute values, this principle indicates that requirements of development should be taken into account in heading toward the absolute values. Thus, paying attention to moral rules of different ages such as Kohlberg’s law of “good girl, good boy (Kohlberg, 1984)” is essential. According to Kohlberg, in the early childhood, moral concepts such as good and bad are understood in terms of parents’ judgments. That is to say, children have no understanding of good or bad actions in terms of, for instance, the intentions of the doers but merely take parents’ judgments into account as the justifications for actions. This psychological fact requires that teachers in the childhood era take their pupils’ level of understanding and motivation seriously and treat the pupils accordingly. This might acquire a reaction-based morality, or to put in Piaget’s (1932) terms, a heteronomy, but this kind of morality being suitable to pupils’ needs is admissible. Even introducing early good habits for kids while they cannot understand the significance of what they do is admissible since these habits provide them with a tendency toward good actions.

Keeping Pupils’ Dignity

This principle is based on humans’ freedom from the bondage of others. Accordingly, humans are valuable in themselves and have a status of their own. Referring to human’s dignity, Quran states: “We have honoured the sons of Adam; provided them with transport on land and sea; given them for sustenance things good and pure; and conferred on them special favours, above a great part of our creation (Quran, 17: 70).” Therefore, human self in its evolutionary course towards perfection, is free from accepting any bondage and can be bounded only by the limits of others’ freedom and one’s own perfection requirements.

Based on this principle, teachers should always keep their pupils’ dignities. They should be able to separate the wrongdoers’ personalities from their wrong doings. In the face of wrongdoing a suitable reaction should be taken, but based on the principle of dignity, humiliating and belittling others is not permissible on any occasion. This principle’s domain includes reactions of teachers, parents, and everyone who somehow has a relationship with the pupils.



Paving the Ground for Rationality and Choice

As stated above, teachers' care about pupils' development has a general and a particular aspect. The latter aspect refers to care about moral development. With regard to the point that morality is mainly based on rationality and freedom, providing pupils with moral development requires that teachers pave the ground for rationality and choice in pupils.

As far as rationality is concerned, teachers should urge their pupils to think about their actions before executing them and use problem-solving skills in dealing with problems they confront. In other words, both end and means of an action need to be taken into account. The end of an action includes the intention of the person as well as the result or consequence of the action. In terms of means, they should be based on factual knowledge, on the one hand, and accord to the end on the other hand. Knowing different aspects of an action including the end and means will prevent one from blind and vague conduct and leads one to a wise action which is called '*hekmah*' (wisdom) in Quran (31: 12). A character called wise man in Quran, namely Luqman, in his recommendations to his son refers to a rational encounter with tradition: "When it is said to them: 'Follow what Allah hath revealed:' They say: 'Nay! we shall follow the ways of our fathers.' What! even though their fathers Were void of wisdom and guidance (Quran, 2: 170)?"

As for freedom and choice, teachers should let pupils exercise their freedom and have a choice in their decisions in general and in moral cases in particular. Thus, personal ideas and characteristics of teachers should not be forced on pupils. What is required is that teachers provide pupils with criteria of right action and then let them to use these criteria for evaluating their actions as well as those of others including teachers. When criteria are made clear, any conduct can be evaluated and indoctrination can be avoided. Teachers will be trapped into indoctrination if they do not provide them with criteria of good conduct. On the other hand, if teachers make the criteria clear for their pupils, then the teachers themselves will be the subject of pupils' evaluation and this is exactly what is needed in order for avoiding indoctrination. This verse indicates that habits can make one blind of thinking and prevent one from using one's wisdom.

Providing Equality and Celebrating Inequality

One of the principles of the ethics of teaching is to be just to the pupils. This principle

is related to the pivotal position of justice in ethics discussed above. As mentioned, the two elements of equality and inequality are the most conspicuous ones in the concept of justice. Inequality is justified only if some people are deserved more based on their endeavours. In educational environments, there are instances of inequality that ignorance of them can lead to breaching justice. For example, it is just to provide the pupils who have higher learning capacity/effort as ignoring this inequality leads to the loss of time and endeavours.

Another element that pertains to the concept of justice is equality in face of law in terms of punishment for wrongdoing. Teachers should act anonymously in evaluation, confrontation, and solving moral conflicts without considering pupils' names and familial affiliations. They must consider pupils equal when setting rewards and punishments and in case of punishment, decide merely with regard to the crime or wrongdoing. The task of teachers in providing justice is difficult because there are hard cases in which they might lose their temper before pupils' wrongdoings. Referring to this hard time, Quran states: "O ye who believe! stand out firmly for Allah, as witnesses to fair dealing, and let not the hatred of others to you make you swerve to wrong and depart from justice. Be just: that is next to piety: and fear Allah. For Allah is well-acquainted with all that ye do (Quran, 5: 8)."

Principles Concerning Teachers' Relationships with Significant Others

The third type of principles refers to teachers' relationships with three influential adult groups in education namely peers (other teachers), parents, and authorities such as school administrator and minister of (higher) education. In the case of these relationships, two principles are explored below in terms of keeping dignity and fair critique.

Keeping Others' Dignity

As stated above, this principle is based on the foundation of ethics in terms of human freedom. Teachers in their relation to the three groups of adults should keep in mind that they are free persons like them and deserve dignity.

As far as the peers are concerned, any teacher should take note that all teachers are entitled to three kinds of reverence due to three advantages: The first is the dignity that includes all humans; the second is a reverence due to the fact that teaching is such



an influential and exceptional job that carries the weight of educating other human beings; and the third is that teachers are carriers of knowledge, which is valuable in itself and, in addition, provides humans with rational, as well as material, development and increase of dignity. Thus, teachers should respect one another and maintain each others' dignity. The position of teachers and scholars are so high in Islam that one dimension of the prophet of Islam is called teaching: "It is He Who has sent amongst the Unlettered an apostle from among themselves, to rehearse to them His Signs, to sanctify them, and to instruct them in Scripture and Wisdom,- although they had been, before, in manifest error (Quran, 62: 2)."

In the case of parents, again three advantages are involved. First, they have human dignity; second they are a very important source of their children's education without which teachers could not be successful; and third, they have a significant status in the eyes of the teachers' pupils as they are parents of these pupils. The latter advantage becomes particularly important when teachers are talking to them in front of their children. Teachers should speak respectfully about their pupils' parents and do not bring about opportunities to belittle or humiliate them. According to Islamic ethics, parents have a high dignity so that respect to them is mentioned beside the worship of God: "Thy Lord hath decreed that ye worship none but Him, and that ye be kind to parents. Whether one or both of them attain old age in thy life, say not to them a word of contempt, nor repel them, but address them in terms of honour (Quran, 17: 23)."

Finally, as for authorities, there are two advantages; first, they share with others in human dignity; and second, they possess a higher rank and social position compared to teachers. Teachers' relation to this third group is a bit complicated. On the one hand, there is a potential threat to teachers that might lead them to flattery and obeisance. This will blemish teachers' dignity and is far from what they deserve. On the other hand, disrespecting and disobeying authorities will end in disorder in educational environment; a further threat to the educational environment. Therefore, teachers should not only maintain their own dignity and keep themselves away from ignorant obeisance they should also attempt to maintain authorities' status. As far as social order is concerned, Quran takes obedience to authorities a necessity: "O ye who believe! Obey Allah, and obey the Messenger, and those charged with authority among you..." (Quran, 4: 59) It goes without saying that, according to Quran, in case of oppression from the side of authorities, this obedience will lose its significance and rather it might be necessary to topple the authorities (Quran, 4: 75).

Empathy and Fairness

A possible relationship between teachers and the three groups of significant others is a difference, or perhaps conflict, of viewpoints with regard to the education of pupils. This is natural since the three groups are rivals of teachers in having a different point of view in dealing with the same subject that matters for teachers namely pupils. This difference is not only natural but also necessary in order to provide a more comprehensive viewpoint in thinking about pupils. What is needed is that teachers overcome their own self-centred view on pupils and, in addition, be fair in critiquing the significant others. As far as teachers' ethics is concerned, a twin principle is at stake including empathy and fairness in criticism which teachers should take as their guideline. This principle with its double aspects is based on the foundation of justice discussed above. In what follows, this principle is explored.

Teachers should know that they are in the first place bounded by their self-centred view on pupils. Thus, they need to be able to look at pupils from the viewpoints of the significant others. When this empathy is achieved, it would be possible to be fair with others in critiquing them or understanding their critiques. Reaching these aims requires that teachers overcome their self-centred view. The self-centred view has at least two features: cognitive and emotional. In the former, the person is either unable to see the things from others' point of views or, in case of having the ability, does not take others' viewpoints tenable. Teachers should exercise to look at pupils' problems from the viewpoints of peers, parents, and authorities.

Self-decentring is taken important in Islamic view. Ali b. Abi Talib, the fourth caliph of Islam, in his letter to Malik whom he regarded as the governor of Egypt states: "Then do not keep yourself secluded from the people for a long time because the seclusion of those in authority from the subjects is a kind of narrow-sightedness and causes ignorance about their affairs. Seclusion from them also prevents them from the knowledge of those things which they do not know and as a result they begin to regard big matters as small and small matters as big good matters as bad and bad matters as good while the truth becomes confused with falsehood (Al-Razi, 2007: Letter 53)."

The second feature of self-centeredness concerns emotion and communication with others. Self-centredness refers here to people who cannot consider that what is (un)desirable to them are equally (un)desirable to others. This self-centeredness is not the same as cognitive self-centredness. In other words, people here are able to realize



others' situation but are still emotionally self-centred. This is because people are in the first place dependent on themselves or, better, present in themselves. Thus, it is recommended in Islamic texts to consider oneself as the criterion for judging about others; if something is painful for you, it will be painful for others and so on and so forth. However, the emotional self-centeredness is so strong that one might feel that he or she is judge between oneself and others in an equal way while it is not the case and there is a bias toward oneself. Thus, it might be needed to provide an unbalanced relation in favour of others in order to make sure that fairness is acquired. Thus, while 'Ali b. Abi Talib recommended his son once to make equal judgments about himself and others, in a further level recommends him in this way: "Bear yourself towards your brother in such a way that if he disregards kinship you keep to it; when he turns away be kind to him and draw near to him; when he withholds spend for him when he goes away approach him; when he is harsh be lenient; when he commits wrong think of (his) excuse for it so much so as though you are a slave of him and he is the benevolent master over you. But take care that this should not be done inappropriately and that you should not behave so with an undeserving person (Al-Razi, 2007: Letter 31)."

The twin principle of empathy and fairness is vital in teachers' relationship with the peers, parents, and authorities. In order to be just, teachers need to take an empathetic and fair position toward the three groups. The empathetic and fair position does by no means indicate that their critiques should be accepted without any debate or contention; rather what is at stake is to do justice to the critiques erected by the three groups. In this way, teachers should look for both their strengths and weaknesses in comparison to the point of view of other groups. For instance, parents might be more responsible for their children compared to the responsibility teachers feel toward them; however, on the other hand, teachers might have a better chance for objective understanding and evaluating them. Likewise, in the comparison between teachers and authorities it might be the case that teachers, as the ones who carry out the educational programs and who directly interact with the pupils and observe their development and growth, possess more detailed opinions and worries that authorities are less likely to come up with. On the other hand, principals are worried about order, rules, and administrative framework some of which interfere with the pupils' developmental background. Reaching a point in which both strengths and weaknesses of teachers can be known to them is the goal of empathy and fairness.

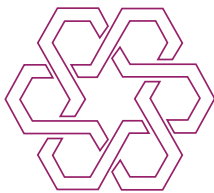
Conclusion

This paper has aimed at going beyond a mere Islamic code of ethics and has attempted to show the foundations and principles that underlie such codes and goes beyond them looking for duties of teachers toward themselves. The foundations are derived from implicit assumptions and explicit teachings available in Islamic texts. The Foundations are labelled as follows: the divine nature (*fitra*) of human beings inclined toward perfection; the process of human needs from low to high rank needs; rationality which turns moral action to a wise action; self's freedom from evil and freedom for advancing perfect actions; the centrality of justice; and the role of human agency and action in becoming ethical. These are considered as the fundamental orientations of Islamic philosophy of ethics to establish an ethical system.

Based on these foundations, principles of ethics of teaching as some guidelines for leading teachers are suggested. These principles are divided in terms of teachers' tripartite relationships with themselves, pupils, and significant others (peers, parents, and authorities). As for the first kind of relationship, the following principles are suggested: transcending one's intention for teaching in terms of getting near to God and becoming Godlike; Maintaining one's dignity; and persistency of action and consistency of personality. In the case of teachers' relationship to pupils, these principles are at stake: care about pupils' development; attending to different levels of need in pupils; paving the ground for rationality; keeping pupils' dignity; providing equality and celebrating inequalities derived from personal attempts; and paving the ground for choice. Finally, in terms of teachers' relationship with the significant others, the two following principles are suggested: keeping others' dignity; and empathy and fairness. By appealing to these two principles teachers will not only be able to keep their treatments with the significant others as moral, but also will be able to decentralize their viewpoints and get a balanced appraisal of their pupils.

References

- Ameli, Z. A. (1989). *Monyat al-Morid*. Qum: Maktab al-Aalam al-Islami.
- Ar-Razi, S. S. (2007). *Nahj al-balagha – 'Ali b. Talib's Sermons, Letters, and Sayings*. Syed Ali Raza (tran.). Qum: Ansariyan Publications.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Rout ledge.
- Carr, D. (2006). Professional and Personal Values and Virtues in Education and Teaching, *Oxford Review of Education*, 32 (2), 171–183.
- Higgins, C. (2003). MacIntyre's Moral Theory and The Possibility of an Aretaic Ethics of Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2), 279-292.
- Hostetler, K. (ed.) (1997). *Ethical Judgment in Teaching*. Boston, MA, Allyn and Bacon.
- Kohlberg, L. (1984). Essays on Moral Development. Vol 2, The psychology of moral development, San Francisco: Harper & Row.
- Naseef, A. O. (1982). The Role of Faith and Islamic Ethics in Teaching of Natural and Applied Sciences. *Islamic Quarterly London*, 26 (3), 131-137.
- MacIntyre, A. (2007). [1981]. *After virtue: A study in moral theory*, 3rd edn. with a new prologue. South Bend, IN, University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. & Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education*, 36 (1), 1-19.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Quran, Abdullah Yusuf Ali (trans.). Retrieved from: <http://www.faizani.com>
- Sockett, H. T. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Toosi, N. (1924). *Characteristics of Nobles (Ausaaf al-Ashraaf)*. Tehran: Taban Publications.
- Williams, B. (1985). *Ethics and the Limits of Philosophy*. Cambridge, MA, Harvard University Press.





Görünme, Görme, Gösterme: Hayy b. Yakzân Çerçevesinde İslam Eğitim Düşüncesine Dair Çeşitli Mülahazalar

Ali Öncü*

Özet

Modern birey; yaşam felsefesini, gün geçtikçe, “görünme” üzerinde temellendirmektedir. Dünyayla ilişkisini “görünme” üzerine kurmak, bir anlamda, bireyin kendi kendisini nesne haline getirmesine sebep olmaktadır. Bu durum da onun önce kendi benliğine ardından da çevresine karşı yabancılaşmasına neden olmaktadır. Oysa modern eğitim programları, öğretim etkinlikleri içindeki öğrenci merkezli yaklaşımlarıyla, bireyin günlük hayatın içinde aktif olmasını beklemektedirler. Fakat bu aktifliğin sonucunda elde edilen kazanımların ne işe yarayacağı sorusuna yeterli cevabı verememektedirler. Yani öğretim süreçleri içinde aktif olarak yetişen ve başarılı olan öğrencilerin hayat felsefeleri nasıl olmalıdır? Başkalarından daha başarılı, daha fazla kazanan ve bu sebeple daha fazla “görünür” hale gelen bireyler haline geldikçe kendilerini gerçekleştirmiş sayılırlar mı? Bu soruların cevabı, kuşkusuz, modern -hatta postmodern- bireyin davranışlarına temel oluşturan değer dizgesiyle oldukça yakından ilgilidir. Biz, bu bildiride, modern bireyin davranış tarzına şekil veren değer dizgesinin “görünme” değil, önce “görme”, ardından da “gösterme” düşüncesi çerçevesinde şekillenmesi gerektiğini, İslam düşüncesinin önemli isimlerinden İbn Tufeyl’in “Hayy bin Yakzan” isimli eseri çerçevesinde tartışmayı amaçlıyoruz. Çünkü “görünme” ne kadar bireyi nesne haline getirmekteyse, “görme” de onu tekrardan ilahi teklife muhatap halife haline getirmektedir. Derrida’nın ifadesiyle “görünme” kibir ile ilgiliyken, “görme” insanın kul olmasıyla, Kuran’daki ifadelerden ilhamla, şahit olmasıyla ilgilidir. Dolayısıyla, günümüzde yeniden teşekkül edecek bir İslam eğitim düşüncesinden bahsetmenin yolu, dünya ile olan ilişkilerini “görünme” değil “görme” üzerine kuran bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Ancak gerçekten gören bireyler “gösterme” yeteneğine sahip olurlar. Tebliğdeki “gösterme” kavramıyla ifade edilen anlam eğitimcilerin halini imlemektedir. Gerçek bir eğitim için öğretmenin konuları sadece bilmesi değil aynı zamanda anlaması da lazımdır. Anlamak ise “görünme” amacıyla kazanılmış bilgiyle değil, “görme” gayesiyle edinilmiş bilgi vesilesiyle mümkündür. İşte “görme” ve “gösterme” kavramları anlamayı da içine alarak yeni bir eğitim felsefesinin ipuçlarını oluşturmaktadır. Çalışmada, bütün bu değerlendirmeler, “Hayy bin Yakzan”ın geçirmiş olduğu dönüşüm çerçevesinde ele alınarak günümüz İslam eğitim düşüncesinin, kendisini, modern eğitim paradigmalarından hangi noktalarda ayırması gerektiği tartışılacaktır. Çünkü, “Hayy bin Yakzan”, küçük bir çocuğun dünya ile olan ilişkisini “görme” üzerine kurduğunda nasıl gelişeceğini göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Hayy bin Yakzan, Görünme, Görme, Gösterme.

* Pamukkale Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi, aoncu@pau.edu.tr

Giriş

Hayy b. Yakkân üzerine oldukça fazla çalışma yapılmıştır (Lamont, 2003; Tozlu, 2005; Türker, 2009; Kukkonen, 2009). Bizim niyetimiz bu çalışmaları tekrar etmek değil, aksine, metni yeniden yorumlayarak İbn Tufeyl'in düşünce dünyasının günümüzde ne anlama gelebileceğini başlıktaki "görünme", "görme" ve "gösterme" kavramları çerçevesinde tartışmaktır. Bu tartışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi çerçevesinde şekillendirilecektir. Yıldırım ve Şimşek'e göre doküman incelemesi: "araştırılması istenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile de kullanılabilir (2018:189)." Bu bağlamda incelenecek olan temel doküman *Hayy b. Yakkân* isimli felsefi eserdir.

İslam Felsefe geleneğinde *Hayy b. Yakkân* ismiyle yazılmış iki tane eser bulunmaktadır. Bunlardan birisi İbn Sînâ'ya diğeri de İbn Tufeyl'e aittir (Kutluer & Katipoğlu, 1997). Biz bu çalışmada İbn Tufeyl'e ait olan eseri inceleyeceğiz.

Bu çalışmanın temel amacı İslam düşünce geleneğinin -*Hayy b. Yakkân* perspektifinden modern eğitim düşüncesine hangi noktalardan katkı sağlayabileceğini tespit etmektir. Bu çerçevede, öncelikle, "görünme" kavramı üzerinde durulacak, ardından "görme" ve "gösterme" kavramları tartışmaya dâhil edilerek konu açıklanmaya çalışılacaktır.

Görünme ya da İnsanın Kendine Yabancılaşması

Başlıkta vurguladığımız "görünme" kavramı; bu çalışma içinde, sahip olma, biriktirme, yığıma, kendini hem kendisi hem de başkaları için nesne durumuna getirme manalarını taşımaktadır. Bu çerçevede, görünme, kişinin fail olmak yerine nesne olmayı tercih etmesi anlamına da gelmektedir. Fromm, bu durumu "sahip olmak" kavramıyla açıklar. Yani bu durumda olan kişinin dünyaya karşı tavrı: elde etmek ve hükmetmek biçiminde tezahür eder (Fromm, 2016).

Okumuş, modern toplumların gösteri ve gösteriş toplumları olarak nitelendirilebileceğini ifade eder (2006: 18). Hiç şüphe yok ki insan, toplumsal bir varlıktır. O, başkalarıyla birlikte yaşayarak, fitratının içinde mündemîç olan özellikleri geliştirme şansına sahip olur. Dolayısıyla başkalarına uyum sağlamak, onların beğenilerini kazanmak, insan için hem psikolojik hem de ahlaki anlamda oldukça önemlidir (Piaget, 2015). Fakat modern insan, özellikle sosyal medya dediğimiz iletişim ağlarının artmasıyla birlikte neredey-

se bütün enerjisini başkalarının beğenisini kazanmak üzerine kurmuş görünmektedir (Oyman, 2016). Böylesi bir durum onun hem kendine yabancılaşmasına hem de dünyaya yabancılaşmasına neden olmaktadır. Bu yabancılaşma neticesinde hem çevresinin hem kendisinin farkında olmayan, toplumsal ama kendi öz-benliği olmayan, “otomatlar” haline gelmektedir (Young, 2017).

Bu hâlin tek müsebbibi olarak modern insanı göstermek kolaycılığa kaçmak olur. İnsan gerçekliği toplumsal olarak inşa edilir (Berger & Luckmann, 2018). Bu inşa süreci aileyle başlayıp, okul ve meslek hayatıyla devam eder. Bu kurumların hepsini tek tek tahlil etmek bu çalışmanın sınırlarını aşacağından toplantının ana temasıyla daha yakından ilişkili olduğunu düşündüğümüz okul ve ona bağlı olarak günümüz eğitim felsefesi üzerinde duracağız.

Fabrika Olarak Okul ve Ürün Olarak Öğrenci

Freire, kült kitabı, *Ezilenlerin Pedagojisi*'ni yazdığında öğrencilerin doldurulması gereken boş bidonlar olarak görülmesinden şikâyet ediyordu (Freire, 2014). Bu durum öğrencilerin kendilerine has birer karakter kazanmalarından ziyade onların okul tarafından dağıtılan kimliklere girmeye zorlanmasına sebep olmaktadır. Bu hâl içindeki öğretmeni; öğrencileri fetheden bir fatihe benzeten Freire'ye göre, eğitim, alma verme üzerine değil belli bir ortaklık üzerine kurulmalıydı (Freire, 2014). Ancak bu sayede gerçek bir iletişim ve bu iletişime bağlı sahici bir eğitim tecrübesi söz konusu olabilirdi.

Bugün bu düşüncelerin üzerinden yaklaşık elli yıl geçmesine rağmen Freire'nin eleştirilerinin hâlâ geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Yani okullardaki eğitim tecrübesi hâlâ ortaklık üzerine inşa edilebilmiş değil. Bunun yanında insanların geçmişe oranla daha fazla iletişim ve etkileşim halinde olmaları bu durumu öğrenciler için daha da zorlu hale getirmekte. Ceylan'ın ifadesiyle, bireyler, günümüzde, -belli bir ilişkiye girmeden önceki karşılaşma halinde- hemen, sayısal olarak birbirini değerlendirme yoluna gitmektedir (2018). Çünkü başkasına üstünlük kurmak ancak ondan daha fazla sayıya sahip olmakla mümkün görünüyor.

Öğrenci, çoğunlukla, okuldan eve döndüğünde herhangi bir bilgiyi içselleştirdiği için değil başkalarından yüksek not aldığı için mutlu oluyor. Bu durumda günümüzün rekabete dayalı eğitim uygulamalarının payı oldukça fazla. Adler'in vurguladığı şekilde aşağılık duygusuna sahip olan bireyler bu duygudan kurtulmak için kendi niceliklerini

çoğaltmaya gayret ediyor (Adler, 1997). Nicelik çoğaltma eylemi çoğunlukla bir “görünme” seremonisine dönüşüyor. Bu nicelikler önceden sadece yakın çevre tarafından bilinirken günümüzde geniş iletişim imkânları nedeniyle başkaları tarafından da bilinir oluyor. Dolayısıyla dikkat çekmek için daha fazla biriktirmek, biriktirmek için ise daha fazla çalışmak gerekiyor. Bir süre sonra, birey, Narkissos gibi sadece kendi suretini seyretmeye başlayabiliyor. Kendini, kendi için seyredilen bir nesne haline getirip ne seyredilen olarak kendisinin ne de kendi dışındaki dünyanın farkında olabiliyor.

Tüketme toplumundan görünme toplumuna doğru istikrarlı bir geçiş süreci devam ederken, okul, gerek müfredatıyla, gerek niceliksel olarak sıralamaya yarayan ölçme araçlarıyla gerekse de ekonomik alanın yeniden üretim ve dağıtım belgelerinin dağıtıldığı bir yer olma özelliğiyle, karakter sahibi bireyler yetiştirmek yerine belli kimliklerin içini doldurmaya yarayan ürünler yetiştiren bir fabrika gibi işlemeye devam ediyor. Bu özellikteki fabrikadan yetişen bireylerse, doğal olarak, bu fabrikanın kendileri üzerine vurmuş olduğu mühürle günlük hayatın içinde arz-ı endam ediyor.

Genel eğitim sisteminin felsefesi bu durumda oldukça, genel eğitim sisteminin içinde yer alan İslam eğitim felsefesinin bu durumdan etkilenmemesi mümkün görünmemektedir. İslam eğitiminin en yüksek düzeyde gerçekleştiği yer olan İlahiyat Fakültelerine baktığımızda yapılan bir araştırmada öğrencilerin en önemli kaygı nedeni “hastalık ve yakınları kaybetme” ile “işe girememe” olarak ortaya çıkmıştır (Kaya & Varol, 2004). Fakülteye meslek edinme kaygısıyla gelen öğrenci derslere isteksiz olarak devam etmekte, konuları öğrenme yerine sınav zamanı ezberleyerek geçmektedir. Bu durum mezun olduktan sonra da devam etmekte ve ekonomik kaygılar ve “görünme” arzusu eğitimin içeriğini gölgede bırakmaktadır. Bu sebeple de gerek genel eğitim gerekse İslam eğitimi beklenen yetkinliği gösterememektedir. Birey eğitim hayatı bittikten sonra öğrenmeyle arasına derin bir set çekmekte ve *homoeconomicus* olarak varlığını devam ettirmektedir. Mutluluk da başkalarının sahip olmayı arzu ettikleri şeylere sahip olma ve bu sahip olma durumunu onlara gösterme haline dönüşmektedir. Nesnelere işlevselliklerinden çok görünme halini artırmaları sebebiyle kıymetli hale gelmekte evlilikler hatta çocuklar bile belli şekillerde “görünme”ye yarayan araçlar haline dönüşebilmektedir.

Hep daha iyi “görünme” telaşında olan modern birey ise bu hâl içinde kendinden daha fazla görünür olanların varlığından dolayı arzuladığı mutluluğa bir türlü kavuşamamaktadır. Çünkü dünyayla olan ilişkisini arzulama ve sahip olma üzerine kurmaktadır.

Daha doğrusu dünya, daha özel olarak ifade edecek olursak kapitalist ekonomi, onun kendisiyle ilişkisini bu yönde kurmasını teşvik etmektedir. Kindî'nin söylediği gibi insanın istediği şeylerin hepsine sahip olması mümkün değildir (Kindî, 1998). Bu sebeple en çok görünen olması mümkün olmayacağına göre belki de mutluluğu başka yerde aramanın vakti çoktan gelmiştir. Dünya'ya sahip olmaya çalışmak yerine ona şahit olmak, "görünmek" yerine "görmek" İbn Tufeyl'in ifade ettiği gibi "eşyayı olduğu gibi anlamak" belki de sahip olmak, her şeyi nesneleştirmek yerine kendini özne haline getirerek "anlama"ya çalışmak insan için daha doğru bir yoldur. Bu bağlamda çalışmanın bundan sonraki kısmında "görme" kavramı üzerinde durulacaktır.

Görme ya da Şahit Olma-Hayy bin Yakzân Çerçevesinde İslam Eğitim Düşüncesi Üzerine Kısa Bir Yorum Denemesi

Bu çalışmanın temel izleği, *Hayy b. Yakzân* eseri çerçevesinde bir eğitim felsefesi düşüncesi çizmek idi. Çünkü anlatılan felsefi hikâyede göze çarpan temel durumlardan birisi Hayy b. Yakzân'ın dünyayla, kendisiyle ve yaratıcıyla olan ilişkisidir. Bu aşamada, yani görme aşamasında, yazar toplumu hikâyeye dâhil etmemiştir. Toplum daha sonra, Hayy b. Yakzân'ın her şeyi olduğu gibi görmesinin ardından, devreye girecektir. Bu sebeple, şimdilik, Hayy b. Yakzân'ın toplumla ilişkisi sonraki bölüme bırakılacaktır.

Daha hikâyenin başında, yazar, "eşyayı olduğu gibi anlamak" hedefinin gerçekleşmesi için belli bir çabanın olması gerektiğinden bahseder (Tufeyl, 2017: 11). Yani eşyayı olduğu gibi görmek belli bir çaba gerektirmektedir. Anlamak için görmek, görmek için de anlamak gerekir. Bütün bunların hepsi için de belli oranda "gayret" gerekir. Bu noktada Goethe'nin şu düşüncesine de atıfta bulunabiliriz: "İnsan ruhunu çok mutlu eden iki şey vardır: Seyretmek ve düşünmek. Fakat seyretmek için her zaman bulunamayan değerli bir konu ve sıra dışı önemli bir eğitim gerekir (Goethe, 2009: 330)." Dolayısıyla "gayret" olmadan yetkin bir seyir söz konusu olamaz. Yetkin bir seyir olmadığında ise "eşyayı olduğu gibi anlamak" yani "görmek" mümkün değildir.

Hikâyenin genel kurgusuna baktığımızda ise şunu görürüz: bu gayret çoğunlukla şahsi bir gayrettir. Yani dışardan herhangi bir müdahaleye uğramayan, Hayy b. Yakzân'ın bizzat kendisinin göstermiş olduğu gayret. Burada Hayy b. Yakzân'a getirilen toplumcu eleştirilere değinecek değildir. İnsanın toplumsal bir varlık olduğunun, şahsi özelliklerini gerçekleştirmek için topluma ihtiyaç duyduğunun da farkındayız. Fakat çok fazla maruz kalınan toplumsalın insanı "görmez", "duymaz" "işıtmaz" yaptığını da vurgulamak

isteriz. Bu sebeple, *Hayy b. Yakzân*'ın kurgusunu toplumsal olandan uzak olma şeklinde değil, toplumun bireylere yüklemiş olduğu ezberlenmiş, gündelik hayatın bilgisinden uzak olma anlamında okumanın doğru olacağı kanaatindeyiz (Berger & Luckmann, 2018). Zaten İbn Tufeyl, hikâyenin sonuna toplumu dâhil ederek onun gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, biz, *Hayy b. Yakzân*'ın, tek başına bir adada doğmasını çevreyle olan ilişkilerin daha yalın olarak tasvir edilmesiyle ilgili olduğunu düşündüğümüzü ifade edebiliriz. *Hayy b. Yakzân*'ın "görme" yolculuğunun üç aşamada ele almak mümkündür. Bu aşamalar, günümüz eğitim sistemi için de bir yol haritası çıkarmaya fayda sağlayacaktır.

Burada "görmek" kavramının vurgulanmasının temel sebebi: bu kavramın günümüzde eğitim sistemini bir arz-talep ilişkisine döndüren ve öğrenci-öğretmen ve öğrenilen arasındaki ilişkiyi sadece ekonomik alanda üreten perspektifin -ki önceki bölümde bu perspektifi "görünme" olarak nitelendirmiştik- karşısında konumlandığını düşünmemizdir. *Hayy b. Yakzân*'ın "görme" serüveni, dünyadan kendisine, kendisinden yaratıcıya, yaratıcıdan tekrar dünyaya ve kendisine olacak şekilde zenginleşerek devam etmektedir. Bugünkü eğitim sisteminin genel anlayışını yansıttığını düşündüğümüz "görünme" kavramından en belirgin farkı bir okuldan mezun olunca bitmemekte durmadan devam eden bir tekamül sürecini içinde barındırmaktadır. Şimdi bu süreci biraz daha yakından inceleyelim.

Dünyayı Görme: Pratik ve Teorik Çerçeve

Yazar, hikâyenin giriş kısmında daha *Hayy b. Yakzân*'ın öyküsünü anlatmadan evvel taklide karşı olduğunu ifade eder. Bu sebeple de anlatacağı bilgilerin başlangıçtan itibaren tutarlı olarak aşama aşama aktaracağını bildirir. Çünkü başlangıçta sonu ifade etmenin ve muhatabın bu sona nasıl ulaştığını anlamadan bu durumu kabul etmesinin, onun anlaticıyı taklit etmesinden başka bir şeye yaramayacağını düşünür. İbn Tufeyl bu durumu istememektedir (Tufeyl, 2017: 19). Onun amacı kendi geçtiği yollardan okuyucuya da geçirecek, gördüğü şeyleri ona göstermeye çalışmaktır (Tufeyl, 2017: 19).

Yazar, giriş kısmının sonunda hikâye anlatma sebebi olarak "akıl sahibi kimselerin ibret alması" isteğini belirtir (Tufeyl, 2017: 20). Buradan yine İbn Tufeyl'in okuyucuya bir şeyler göstermeye niyetli olduğunu ve bu göstereceği şey kıymetli olduğu için de onu doğrudan ifade etmediğini söyleyebiliriz.

Bütün bunların ardından hikâyenin başlamasıyla birlikte İbn Tufeyl, şunu vurgular: Hayy b. Yakzân istidat sahibi bir öğrencidir (Tufeyl, 2017: 28). Yani ilerleyen sayfalarda görüleceği üzere kendi kendine birçok meseleyi öğrenecektir ama bunları öğrenmesinin sebebi her şeyden önce onun istidat sahibi olmasıdır. Bu sebeple görmeden çıkıp göstermeye ulaşan yolda öğrencinin ve daha sonra öğretmenin istidat sahibi olması oldukça önemlidir.

Bu yorumların ardından tekrar hikâyeye bakacak olursak, başlangıçta, Hayy b. Yakzân'ın dünyayla kurmuş olduğu ilişkinin içeriğine şahit oluruz. Bu ilişki başlangıçta taklit seviyesindedir. Yani Hayy b. Yakzân, hayatının ilk yıllarında çoğunlukla çevresini taklit eder (Tufeyl, 2017: 28). Taklit aşamasının adından Hayy b. Yakzân'ın alet yapmaya başladığına şahit oluruz (Tufeyl, 2017: 29). Bunun yanında, özellikle, yedi yaşına kadar olan bölümde hem kendi, hem de diğer hayvanlar hakkında düşündüğünü okuruz (Tufeyl, 2017: 29). Bu düşünce çoğunlukla pratik faydalara matuftur.

Diğer hayvanlardan temel farkının "alet" yapmak olduğunu idrak eden kahramanımız, günümüz İslam düşünce eğitimi için ortaya bir hedef koymuştur bile. Nedir bu hedef? Alet yapmak, üretmek. İnsanın dünyayla kurması gereken temel ilişki türlerinden birisi budur. Hayy b. Yakzân'ın ortaya koymuş olduğu üretim tarzına baktığımızda daha çok pratik amaçlara dönük olduğunu da görürüz. Yani hayatını sürdürmek için, diğer canlılarla aradaki farkı ortadan kaldırmak için üretmek. Onları, diğer canlıları, tamamıyla kendine boyun eğdirip, hüküm sürmek değil. Nitekim hikâyenin ilerleyen sayfalarında, alet yapmanın, üretmenin araçlılığını beden üzerinden görme imkânına sahip oluruz.

Bir Araç ya da Dünyayı Görme Perspektifi Olarak Beden

Hayy b. Yakzân'ı, büyüten ceylan ölmüştür. Hayy, bu ölümle birlikte bedeni ayakta tutan şeyin ne olduğunu sormaya başlar. Şöyle bir sonuca ulaşır: Beden gelip geçicidir, onu asıl değerli kılan başka bir şeydir. Ruhtur. Bedenin dünyayla ilişkisi ruha aracılık yapmaktan ibarettir. Beden ruha aracı, alet, bedene aracıdır. Bütün araçların amacı ise başta da vurguladığımız "eşyayı olduğu gibi "anlamak"tır. Dolayısıyla Hayy b. Yakzân'ın devam eden hikâyesinde dünyayı anlama amacı da devam etmektedir. Peki, eşyayı olduğu gibi anlamının en önemli şartlarından birisi de nedir? Fiziksel evreni, ağacı, çiçeği, hayvanları, bunların mahiyetini anlamaya çalışmak.

Hayy b. Yakzân'ın, dünyayı anlama çalışmaları devam ederken bir rastlantıyla birlikte ateşi bulması da onun "görme" yolculuğunda başka bir aşamaya geçmesine sebep olur. Ateşi mağarasına getiren Hayy b. Yakzân onunla deneyler yapmaya başlar. Ateşin mahiyetini anlamak için sadece gözlem yapmak yerine deneme yanılma çalışmalarıyla onu anlamaya çalışır (Tufeyl, 2017: 34).

Bu durumun bizim açımızdan önemi şudur: Dünyayla olan ilişkisi taklit ile başlamış, ardından gözlem ve akıl yürütmelerle devam etmiş ateşi bulduktan sonra da onunla deneyler yapılmıştır. Hayy b. Yakzân öğrenme sürecini aktif olarak sürdürmektedir. İbn Tufeyl'in başlangıçta ifade ettiği gibi aşama aşama devam etmektedir. Metafizik konularla ilgili akıl yürütmeye başlamadan esaslı bir tabiat bilgisi edinmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda vurgulamak istediğimiz en önemli husus, dünyayla sağlam bir fiziki ilişki kurulmadan metafizik konular hakkında söylemde bulunmak ve çalışmalar yapmak taklit durumundan kurtulmayı sağlayamayacaktır.

Hayy b. Yakzân'ın devam eden hikâyesinde soyut düşünmeye geçmeden önce, somut ve pratik düşüncelerin önemini de anlarız. Dolayısıyla İslam düşüncesinin önemli duraklarından birisi, belki de ilk durağı, fiziktir. Sahih bir fizik eğitimi olmaksızın, dünyanın ve bedenin araçsallıklarının ve bu araçsallıkların oluşturmuş olduğu ilişki türünün anlaşılmasına imkân yoktur. Sahih bir fizik bilgisine, kimya bilgisine sahip olmayan, dünyayı görünür özellikleriyle tanımayan göremeyen bireyin soyut düşünce basamaklarına tırmanmasının imkânı yoktur.

Burada yine çalışmamız açısından değinmemiz gereken önemli noktalardan birisi de Hayy b. Yakzân'ın hayvanlarla olan ilişkisinin mahiyetidir. İbn Tufeyl birçok yerde onun hem hayvanlarla hem de bitkilerle olan ilişkisini ihtiyaca göre düzenlediğini ifade eder (Tufeyl, 2017). O kendi dışındaki varlık unsurlarını sorumsuzca tüketmekten her zaman uzak olmuştur. Avlanmak istediği zaman ihtiyacı kadar avlanır, kendisine binek hayvanı ehliştireceği zaman ihtiyacı kadar yapar. Çünkü çok küçük yaşta, hem kendi bedeninin hem de diğer fiziki varlıkların bir araç olduğunu anlamıştır. Bu sebeple onlarla ilişkisini her zaman onların araç olduğu düşüncesi üzerinden temellendirmeye çalışmıştır. Bu durum günümüz tüketim toplumunun fiziksel nesnelere bakışı ve onları konumlandırmasına tezat oluşturmaktadır. Sağlıklı bir görmenin oluşabilmesi için, gözün önündeki engeller kalkmalıdır. Bu engellerin en belirgin olanları da ihtiyaç olmaksızın biriktirilmiş olan mallardır. İbn Tufeyl'in karakteri araçla çok fazla ilgilenmemektedir. Sadece ihtiyacı kadar.

Hayy b. Yakzân, dünyayla kurmuş olduğu sağlıklı bir pratik bilginin ardından soyut düşünme aşamasına da geçmeye başlar ve şöyle genellemelere ulaşır: Hayvanların ve bitkilerin kesretliğinin içinde, vahdete işaret eden bir şey vardır: ruh. Onun yapmış olduğu gözlemler yazar tarafından şu şekilde ifade edilir:

Hayy b. Yakzân, hayatının bundan sonraki kısmında teorik düşünce alanına daldı. Adeta bir yaz-boz tahtası gibi olan şu âlemde var olan tüm hayvanları, bitkileri, madenleri, taşların, toprakların türlerini ve niteliklerini, suyu, buharı, kar, dolu ve dumanı, yalazı, kor ve sıcaklığı, kılı kırk yararcasına araştırdı. Her biri için ayrı nitelikler, türlü, türlü etkiler, birbirleriyle uyuşan ya da çelişen hareketler gözlemledi ve tüm bu ayrıntıları dikkatle gözden geçirdi. Hakikati derinlemesine kavrayabilmek için ince tespitlerde bulundu (Tufeyl, 2017: 37-38).

Bu satırlardan gördüğümüz kadarıyla Hayy b. Yakzân varlığı bir bütün olarak incelemeye çalışmakta, evrende var olan bütün ayrıntılarla ince ince ilgilenmektedir. Burada da yine "görme"ye giden yolda önemli bir prensip göze çarpmaktadır. İslam eğitim düşüncesi, dünya bilgisine bütüncül olarak sahip olmalı ve bu bilgileri öğrencilere kendi penceresinden aktarabilmelidir. Çünkü bütünün tamamını kavrayamamak parçaları gözden kaçırmaya neden olabilir. Aynı şekilde parçalardan bazıları hakkında bilgi sahibi olmamakta bütünün tamamını kavramamıza engel olur. Bu sebeple oluşturulması gereken eğitim programının felsefesi her zaman dünyadaki her şeyi içine alacak şekilde düzenlenmelidir. Sadece dini eğitime odaklanmış bir İslam düşüncesinin müntesiplerine bütüncül dünya görüşü sunamayacağını söyleyebiliriz. Ayrıca günümüzde her ne kadar alanlarda uzmanlaşma ve disiplinler yaklaşımlar hâkim olsa da böylesi bir bakış açısının bireyleri bütüncül yaklaşımlara sahip olmaktan alıkoyacağını unutmamak gerekir.

Hayy b. Yakzân, yirmi sekiz yaşına geldiği zaman dikkatini gök cisimlerine çevirdiğinde soruşturmaları hâlâ dışsaldır. Afaki ayetleri gözlemleyerek "eşyayı olduğu gibi" anlamaya çalışmaktadır. Hayy b. Yakzân'ın buradaki gözlem sürecinde dikkatimizi çeken noktalardan birisi de onun gözlemlerinin yakın çevreden başlayarak uzaklara doğru yönlendirmesidir. Buradan da eğitim programlarının öğrencinin en yakınından uzağa doğru düzenlenmesi gerektiğini söylemek doğru olacaktır.

İbn Tufeyl, Hayy b. Yakzân'ın bu gözlemlerini otuz beş yaşında nihayete erdirir. Çünkü artık ona göre dünyayla ilgili soyut ve somut gözlem ilişkisi yeterlidir. Sırada dünyadan yüz çevirip kendine bakmak vardır. Çünkü afak kadar enfüs de önemlidir.

Kendini Görme

Hayy b. Yakzân, bu aşamada “görme”yi sağlayan şeyin mahiyeti hakkında düşünmeye başlamıştır. Bu durum hikâyede şu şekilde ifade edilir: “Vâcibü'l-Vücut olan bu mübarek Varlığı kavrayışına sebep olan kendi zâtını, varlığının mahiyetini düşünmeye ve kendi özü aracılığıyla kendini gözlemlemeye başladı (Tufeyl, 2017: 56).”

Görmeyi bir metafor olarak ilk defa burada okuruz:

Önceden gözleri sağlam olup daha sonra kör olan bir kimse gibi, görünür şeyleri görmekten kendini alıkoyamaz. Algılanan şeylerin yetkinlik, kıymet ve güzelliklerinin derecesi arttıkça, ona olan istek artar; yok olmaları halinde meydana gelen üzüntü de daha fazla olur. Bu sebeptir ki sonradan gözlerini kaybeden kimsenin acısı, koklama yetisini yitirenlerin acısından daha büyüktür (Tufeyl, 2017: 57).

Bireyin çevreye olan farkındalığı arttıkça bu durum onu daha fazla bilmeye anlamaya yöneltecek ve görme arzusu eksilmeden devam edecektir. Burada bilimin temelindeki merak duygusunun öğrenme uğraşı için son derece önemli olduğunu ifade edebiliriz. İcazet ya da bugünkü adıyla diploma kaygısı, görünmeyle ilgiliyken, merak, araştırma ve bilme arzusu görme ile ilgilidir. Bu sebeple de İslam eğitim düşüncesi muhataplarına her zaman merak duygusu oluşturacak şekilde eğitim vermelidir. Bu durum da az evvel vurguladığımız gibi öğrenilen her bilginin bulanık olan bütün bilgisini biraz daha berrak hale getirmesiyle mümkün olabilir.

İlerleyen sayfalarda Hayy b. Yakzân'ın dünyayla olan ilişkisinin tekrar tekrar düzenlendiğine şahit oluruz. Nedir peki bu ilişkinin hali? Sahici şeylere olan alakayı azaltmayacak şekilde olmalıdır. Çünkü birey ancak o zaman yaratıcıyı “görme”(müşahede) imkânına sahip olabilir.

Yaratıcıyı Görme

Hikâyenin ilerleyen safhalarında hakiki görme için gerekli olan bir başka hâl ile karşılaşırız. İnziva. Evet, Hayy b. Yakzân, görüsünü derinleştirmek için inzivaya çekilir. Çünkü yukarıda alıntıladığımız pasajda da vurgulandığı gibi, görmek insanda hep daha yukarılara tırmanma arzusu uyandırır. Hayy b. Yakzân da müşahedesini derinleştirmek için kimsenin olmadığı adasında inzivaya çekilir. Kesrette vahdeti, vahdette kesreti müşahede etmek ancak bu şekilde mümkündür.

Hayy b. Yakzân, inzivanın ardından tekrar kendine bakmaya başlar, kendini görmeye çalışır. İbn Tufeyl'in ifadesiyle, "kendi zatının hakikatini kavrar." Artık "kendi özü aracılığıyla kendini gözlelemeye" başlar (Tufeyl, 2017: 56).

Yeterince inzivada kaldıktan sonra Hayy b. Yakzân, her şeyi olduğu gibi görme imkânına da ulaşmış olur. Artık müşahede makamına ulaşmıştır. Bu makama ulaşmak için önce dünyaya bakmış, ardından kendine bakmış ve son olarak da inzivaya çekilerek yaratılışın hikmetini kavramaya çalışmıştır. Kendi fitratında var olan bilkuvve güçlerin hepsini bilfiil hale getirmiştir.

Yazar, bu hâli tanımlamaktan kaçınır. Bunun nedenini ise şu şekilde açıklar: "Hiç kimse-nin kalbinden geçmeyen bu hâli tanımlayıp betimleme sevdasına kapılma sakın! Zira insanoğlunun kalbine gelen şeylerin bile birçoğunu tanımlamak, betimlemek mümkün değildir (Tufeyl, 2017: 70)."

Eşyayı hakikatiyle kavradıktan sonra, gördüğü neyse eğer onu başkalarına da göstermesi gerektiği için olsa gerek Absal, çıkar karşısına. Absal da kavminin dünyayla ilişkisinden memnun olmayan toplum içinde yalnız kalmış bir münzevidir. Toplumdan, toplumun cılgınlığından kendini kurtarmak için Hayy b. Yakzân'ın olduğu adaya sığınır. İkisinde de eksik olan bir şeyler var ki, bu eksiklikleri gidermek için karşılaşırlar.

Görme Sonrası Toplumsallaşma: Gösterme

Hikâyemiz yalnızca "görme" ile sınırlı değildir. "Görme" yanında "gösterme" de vardır. Çünkü sadece "görme" ile sınırlı bir hikâye olsa belki biz bu durumdan haberdar olmayacaktık. Çünkü hem yazar olarak İbn Tufeyl, hem de karakter olarak Hayy b. Yakzân "gösterme" yani kendi bildiklerini başkalarına da aktarma makamındadırlar. Başlangıçta anlatılan gelişim aşamaları belki de yetkin bir öğretmenin tekâmül etme süreci olarak da okunabilir. Dolayısıyla öğretmenin bir şeyi öğretebilmesi için, İslam düşüncesi bağlamında ifade edecek olursak, her şeyi bilmesi gerekir. Bu sayede o, hem bir konuyu hem de o konunun başka konularla olan bağlantısını ifade etme imkânına sahip olacaktır. Çünkü hakiki bir "gösterme" için öncelikle hakiki bir "görme" lazımdır. Burada, Hayy b. Yakzân isimli öyküde, sadece öğrenenin değil öğretende sahip olması gereken özelliklerle karşılaşırız. Aslında öğrenenle öğretmenin özellikleri birbirine oldukça benzerdir. Yeterli miktarda öğrenmeden sonra sıra öğretmeye gelir çünkü. Dolayısıyla biz öğrenenin hikâyesini okuduğumuzu düşünürken kendimizi bir anda öğretmenin

hikâyesiyle de karşılaşmış buluruz. Yazar öğretme işleminin gerçekleşebilmesi için bir takım şartlar koşmuştur. Bu şartların en önemlisi, öğretenin öğreteceğini en önce kendinin içselleştirmesidir.

Bu noktada başından beri getirdiğimiz tartışmayı en uç noktaya taşımak anlamlı olacaktır. Yeterli bir eğitim felsefesi için program her şeyin kendisinden çıktığı tek bir ilkeye dayanmalıdır: Tevhit ilkesi. Hayy b. Yakzân'ın hikâyesinde aslında karşımıza adım adım çıkan ilke budur. "Görme" ameliyesinde görülmesi gereken tevhit. Dünyaya şahit olmaktır. Yalnız böylesi bir görmenin gerçekleşebilmesi bakanın, baktığıyla anlama üzerine kurulu güçlü bir ilişkisi olmalıdır. Böyle bir ilişkinin olabilmesi için de dünyanın kendi bilgisine vakıf, bu bilgiye aşına bireyler yetiştirilebilmelidir. Çünkü ancak böyle bireyler başkalarını da kendileri gibi yetiştirebilirler.

Bu bağlamda İbn Tufeyl'i de anmamak olmaz. O da muhtemelen bu hikâyeyi göstermek için yazmıştır. Başlangıçta ibret almayla ilgili kısmı vurgulamıştık. Burada İbn Tufeyl'in davranış tarzından şunu da çıkarsayabiliriz. Gösterme doğrudan olduğu gibi, dolaylı yoldan da gerçekleşebilir. Çünkü kısa anlatma geleneği biz de her ne kadar yaygın olsa da bu tarzda kurgusal bir eser örneğine rastlamak çok mümkün değildir. Dolayısıyla muhataplarına hakikati gösterme yöntemi olarak bu yolu seçmiş olması da dikkate değer bir noktadır. Hikâyenin başlangıç kısmında Hayy b. Yakzân'ın tek başına bu adaya nasıl geldiğini anlatmaya çalışması da hikâyenin kurgusal yönüne verdiği değeri gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda tek türlü bir eğitim türünden ya da kendi kavramlarımız açısından ifade edecek olursak "gösterme" tarzından bahsedemeyecek olsak da amacın hep aynı olduğunu ifade edebiliriz: Tevhit.

Hayy b. Yakzân, Absal ile başlarda anlaşamaz çünkü dilleri farklıdır. Ama zaman içinde baktıkları şey aynı olduğu için birbirini anlama imkânı bulunurlar. Absal'ın hikâyesini dinleyen Hayy b. Yakzân, onun toplumuna gidip bildiklerini insanlara anlatmak ister (Tufeyl, 2017). Çünkü gördüğü şeyler çok kıymetlidir ve paylaşılması gerekmektedir.

Absal'ın toplumuna bildiği hakikatleri anlatmaya gittiğinde istediği alakayı bulamaz. Çünkü toplum görmeye istekli değildir, aksine "görünmeye" isteklidir. O sebeple herkes dünya mallarını biriktirme derdinde, araçları amaç edinme, biriktirerek "görünme" derdindedir (Tufeyl, 2017: 84). O kadar görünmeye dalmışlardır ki "görmek" onlar için önemini kaybetmiştir. Burada İbn Tufeyl'den sert bir toplum eleştirisi gelir: Büyük çoğunluğun şeriata uymasının nedeni, maiyetlerini sağlamak, güvenlik içinde yaşamak, haklarına tecavüz edilmesinden korkmalarıdır (Tufeyl, 2017: 85).

İbn Tufeyl, ilerleyen bölümlerde de insanların hallerini anlatmaya devam eder:

Çok azı dışında, hepsi dünyadan başka bir şey düşünmüyorlardı. Ne kadar kolay olursa olsun, tüm iyi şeylere sırtlarını dönüyorlar ya da onları az bir dünyalığa karşı satıyorlardı. Alışverişle uğraşmaları onları Tanrı'yı zikretmekten alıkoyuyordu. Bütün kalplerin ve gözlerin başka türlü olacağı günün korkusu yoktu onlarda (Tufeyl, 2017: 85).

Bu satırlar sert bir toplum eleştirisini de içinde barındırmaktadır. Çalışmanın başlarında ifade edildiği gibi görmek için görmeye istekli olmak ve bunun için çaba sarf etmek gerekir. Bu çaba bazen ıssız bir adada bütün değer dizgeni yalnız başına inşa etmek şeklinde gerçekleşirken, bazen içinde yaşadığın toplumun arzu ve beklentilerine uymayı gerektirir. Bazen de sadece göstermek için ortaya çıkan uyarıcının ifadelerine kulak kabartmak yeterlidir. Ama hepsinin temelinde insani bir gayret, mutlaka, gereklidir.

Bütün bu çabalardan, taklitten, gözleme, gözlemeden araştırmaya ve deneye doğru giden yolda kazanılan şeye başkalarının talip olmaması, onların önceliklerinin farklı olması, sahip olunan şeyin değerini azaltır mı? Kesinlikle hayır. Burada öğretmen için önemli olan nokta, görmeye istekli öğrencilerle karşılaştığında onlara istidatları oranınca bir şeyler aktarmaya hazır olmasıdır. Gösterme çabası içinde geldiği toplumda insanın mahiyetini iyice kavrayan Hayy b. Yakzân yoldaşı Absal ile birlikte tekrar adasına döner ve orada kulluk vazifelerini ifa etmeye devam ederler. Ada onların görmeye devam etmelerini sağlayan bir büyüteç ya da bir perspektiftir adeta. Eşyanın hakikatini ancak bu perspektiften kavrayabilir. Hayy b. Yakzân'ın gösterme deneyimi çoğunluk için başarısızlıkla sonuçlansa da Absal, adaya geldiğinden daha iyi bir hale gelmiş ve daha çok şeyi görür olmuştur.

Sonuç

Hayy b. Yakzân'ın günümüz eğitim düşüncesi çerçevesinde ne anlama gelebileceğini kavramak için başladığımız soruşturmanın sonucuna geldik. Modern birey kendini sahip olma-tüketme dürtüleri ekseninde "görünme"ye adanmıştır. Bu sebeple dünyayla ilişkisini şahit olma üzerinden değil başkalarının arzusunu ve takdirini kazanma üzerinden kurmaktadır. Bu durum onun hem manevi halini hem de psikolojisini olumsuz etkilemektedir. Buna sebep olarak gösterilecek en önemli saik modern eğitim felsefesidir. Çoğunlukla ekonomik koşullar tarafından üretilen okul programları ve müfredatları insanların temel davranış nedeni olarak ekonomik ihtiyaçların giderilmesi felsefesini

yerleştirmiş görünmektedir. Böyle bir felsefe ise çocuklukla ekonomik kardan dağıtım pastasının nedenini oluşturan diploma heveslisi öğrenciler yetişmesine sebep olmaktadır. Her şeyin felsefesi pastadan daha fazla pay almaya indirildiğindeyse insan çoğunlukla göremez hale gelmektedir.

Oysa Hayy b. Yakzân'ın öyküsüne baktığımızda o dünyayla ilişkisini öncelikle şahit olma üzerine temellendirmektedir. Şahit olma dinimizin insana yüklemiş olduğu önemli vazifelerden birisidir. Şahit olma mertebesine erişmek için kişisel gayret gerekmektedir. Şahit olduktan sonra da topluma faydalı eylemlerde bulunmak, şahit olunan şeyi başkalarına da göstermek oldukça önemlidir. Dolayısıyla eğitim sistemi öncelikle "görme" felsefesi üzerine kurulmalıdır. Burada görülmesi gereken şey ise taşlardan, ağaçlardan, dağlardan, denizlerden, yıldızlardan, kendi benliğimizden yola çıkarak tevhit ilkesine ulaşmaktır. Bu ilkeye taklit yoluyla değil düşünce yoluyla ulaşmaktır. Çünkü taklit ile ulaşılan nokta bireyin potansiyelini gerçekleştirilmesine imkân tanımaz. Bu felsefede dünyayla ilişkiyi düzenlerken somut bilgilerden, soyut bilgilere ulaşmayı sağlamalı, ardından bireyin kendisinin ve dünyadaki konumunun farkına varması sağlanmalıdır. Ancak bu sayede dünyayla, kendimizle ve yaratıcıyla olan ilişkilerimiz daha sağlam temellere taşınma imkânına sahip olacaktır.

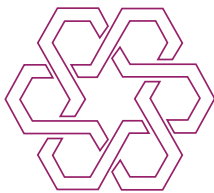
Bütün bunlardan hareketle son olarak şunu ifade edebiliriz: İslam eğitim felsefesinin temel düşüncesi âlemin hem tüm zerrelerinde hem de bütününde var olan tevhit ilkesini "görme" üzerine kurulu olmalıdır. Çünkü her şey onunla açıklanmadığı, açıklanamadığı sürece, "görünme" sevdasından kurtulmamız mümkün olmayacaktır.

Kaynakça

- Berger, P. L. & Luckmann. (2018). *Gerçekliğin Sosyal İnşası: Bir Bilgi Sosyolojisi İncelemesi*. V. S. Öğütle (Çev.). Ankara: Atif.
- Ceylan, T. M. (2018). *Dinamik Ahlak-Sezgisel Akılcılık Temelinde Fenomenolojik Bir Yorum*. İstanbul: Ayrıntı.
- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin Pedagojisi*. D. H. Özbek (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Fromm, E. (2016). *Sahip Olmak ya da Olmak*. A. Arıtan (Çev.). İstanbul: Say.
- Goethe, J. W. (2009). *Yaşamımdan Şiir ve Hakikat*. M. Kahraman (Çev.). İstanbul: Türkiye İşbankası Kültür Yayınları.
- Kaya, M. & Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 31-63.
- Kindi. (1998). *Üzüntüden Kurtulma Yolları*. M. Çağrıncı (Çev.). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.



- Kukkonen, T. (2009). Ibn Tufayl and the Wisdom of the East: On Apprehending the Divine. *P. Vassilopoulou, & S. R. L. Clark içinde*, Late Antique Epistemology: Other Ways to Truth (87-103). London: Palgrave Macmillan.
- Kutluer, İ. & Katipoğlu, H. (1997). Hayy b. Yakzân, *TDV İslam Ansiklopedisi*. 16, 551-554. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Lamont, T. A. (2003). *Mutual Abuse: The Meeting of Robinson Crusoe and Hayy Ibn Yaqzân*. *Edebiyât*, 13 (2), 169-176.
- Okumuş, E. (2006). Gösterişçi Dindarlık. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, VI (2), 17-35.
- Oyman, N. (2016). Sosyal Medya Dindarlığı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XIV (28), 125-167.
- Özalp, H. (2016). İştirâkî Mektebin Bir Üyesi Olarak Hayy b. Yakzan'ın Felsefî ve Doğal Dini Tecrübe Serüveni. *Beytülhikme: An International Journal of Philosophy*, VI (1), 211-234.
- Piaget, J. (2015). *Çocuğun Ahlaki Yargısı*. İ. DüNDAR (Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Tozlu, N. (2005). Ibn Tufeyl'in Hayy İbn Yakzan'da İşlediği Eğitim Felsefesi. İ. İ. Vakfı (Dü.), *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi içinde* (s. 111-126). İsav.
- Tufeyl, İ. (2017). *Hayy b. Yakzân: Ruhun Uyanışı*. Y. Ö. ÖZBURUN, & vd., (Çev.). İstanbul: İnsan.
- Türker, Ö. (2009). Hayy b. Yakzân: İnsanlık Adasında Yalnız Bir Hakikat Yolcusu. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Dergisi*, III (18), 195-204.
- Yıldırım, A. & Hasan, Ş. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Young, J. (2017). *Nietzsche-Bir Filozofun ve Felsefesinin Biyografisi*. B. O. DOĞAN (Çev.) İstanbul: Türkiye İşbankası Kültür Yayınları.





İslam Eğitime Yön Veren Öncüler Doğrultusunda Bireyin Eğitime Holistik/Bütüncül Yaklaşım

Safınaz Asri*

Özet

Son yıllarda eğitim ve din eğitimi ile ilgili çalışmalar, bireyi öne çıkarırken aynı zamanda onun çok yönlü bir gelişimini gerçekleştirecek şekilde kurgulanmaktadır. Bu bağlamda eğitimde, iyi vatandaş ve ekonomik hayata katkı sağlama yanında değerleri, doğal çevreye saygıyı ve sosyal adalet duygusunu beslemek; yaratıcılık, hayal etme, şefkat, kendini bilme gibi nitelikleri kazandırmak öngörülmüştür. Asırlar boyu insan yetiştirme adına önemli bir deneyim ve bilgi birikimini ortaya koyan İslam eğitimi, günümüz din eğitimi çalışmaları ve bakış açılarını yönlendirmede büyük önem taşımaktadır. Buradan yola çıkarak din eğitiminin öncelikli araştırma alanlarından olan İslam eğitim tarihinde, bireylerin eğitimine bütüncül yaklaşım noktasında nasıl tutum takındığının bilinmesi, sahip olunan eğitsel bilgi birikiminin farklı açıdan değerlendirilmesi için bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu, alanda bütüncül eğitim yaklaşımı hakkında farkındalık oluşturulması, yeni gerçekleştirilecek din eğitimi çalışmaları ile gereksinimleri karşılayacak din eğitimi önerilerinin ortaya konulması açısından da önemlidir.

Belirtilen gerekçeler ve önemi doğrultusunda İslam eğitiminde yetiştirilecek bireyler için esas alınan eğitim anlayışlarının ve ulaşılmak istenilen amaçların son yıllarda öne çıkan bütüncül bakış açısı bağlamında değerlendirilmesi, bu bildirinin ana konusunu oluşturmaktadır. İslam medeniyetinin inşasında yadsınamaz değeri ve katkısı olan eğitimin, bireyin farklı yönleriyle yetiştirilmesi yani topluma ve çevresine etkin katılımını hedefleyen bütüncül eğitim bağlamında sergilediği yaklaşım ve bunun tarihsel süreçte aldığı şekil de temel problem olarak ele alınmaktadır.

Konu ve problemi ana hatlarıyla yukarıdaki şekilde ifade edilen bildiride ilk olarak bütüncül eğitimin neliği ortaya konulacak daha sonra İslam eğitim tarihini yönlendiren ve kendi dönemlerindeki eğitim algısını farklı boyutlarıyla ortaya koyan öncüler doğrultusunda İslam eğitiminde bütüncül yaklaşım ele alınacaktır. Sınırlılıkları ve özelliği göz önünde bulundurularak çalışmanın bu aşamasında öncelikle süreç içerisindeki değişimin anlaşılması için İbn Sahnun'la başlayan, eğitim hakkında doğrudan görüş ve etkisi olduğu tespit edilen klasik İslam eğitimcileri üzerinde durulacaktır. Ardından Cumhuriyet dönemi din eğitimi anabilim dalında yapılan çalışmalarda konuyu ele alan modern dönem din eğitimcileri ve görüşleri incelenecektir. Son kısımda ise klasik ve günümüz din eğitimine yön veren kişilerin konuyla ilgili ortaya koydukları; eğitim/din eğitimi düşünceleri, belirledikleri amaçlar, yetiştirmek istedikleri birey ve özellikleri bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirilecektir. Problem hakkında ne yapıldığını göstererek yol haritası çizilmesine yardım eden, alandaki boşlukları ve gereksinimleri göstererek bulguları ileriye taşıyan nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme, konu yukarıdaki şekilde işlenirken faydalanılacak ana araştırma tekniği olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, İslam Eğitimi, Holistik Yaklaşım.

* İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Dr. Öğr. Görevlisi, safinaz.asri@ikc.edu.tr

Giriş

İnsanlığın var oluşu ile birlikte başlayan eğitim, her dönemde toplumların verimliliği arttırma ve ihtiyaçlar doğrultusunda yenileme/geliştirme çabası içerisinde oldukları alanların başında yer almıştır. Bunun etkisiyle tarih boyunca eğitimle ilgili yaklaşım ve uygulamalar, gereksinimler dikkate alınarak şekillenmiştir. Son yüzyılda dünyada yaşanan değişim ve dönüşümün de etkisiyle eğitimde öğreneni önceleyen akımlar öne çıkmış, öğretme yerine öğrenme kavramı merkeze alınmıştır (Özden, 2005: 16). Öğrenmenin gerçekleştiği bireyde bulunması istenen özellikler, başka bir ifade ile eğitim yoluyla gerçekleştirilecek amaçlar ve bunlar çerçevesinde ulaşılmak istenen bireyin nitelikleri, eğitimde daha fazla gündeme gelirken konuyla ilgili birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda temel aldıkları hususlardan hareketle konuyu değerlendiren, farklı yaklaşım ve bakış açıları ortaya çıkmıştır. Kökleri çok eskiye dayanmakla birlikte 1980'lerden sonra dünyada, 2004 program değişiklikleriyle ülkemizde gündeme gelen söz konusu yaklaşımlardan biri de holistik/bütüncül eğitim yaklaşımı olmuştur.

Bireyin zihinsel, duygusal, bedensel ve manevi olarak gelişimi yanında topluma ve çevreye sağlıklı bir şekilde uyumunu esas alan holistik/bütüncül eğitim yaklaşımıyla ilgili çalışmalar, özellikle ülkemiz bazında istenen yeterliliğe ulaşamamıştır. Ancak genelde eğitim, özelde din eğitimi, gerçekleştirmek istedikleri amaçlar itibarıyla bireyin kişiliğini çok yönlü besleme, toplumsal yaşam ve çevrelerine bilinçli bir şekilde katılımını sağlama çabası içinde bulunmuştur (MEB, 1973; MEB, 2018: 1).

Küreselleşen dünyanın beklentilerine uygun bireylerin yetiştirilmesi için konuyla ilgili yeni çalışmaların yapılması gerektiği düşüncesinden yola çıkarak bildiride holistik/bütüncül eğitim yaklaşımının ele alınması kararlaştırılmıştır. Ülkemizde son yıllarda gerçekleştirilen eğitim ya da din eğitimi alanındaki sınırlı çalışmalarla işlenmesinden hareketle holistik/bütüncül eğitim yaklaşımına dikkat çekmek ve farkındalık oluşturmak temel hedef olarak belirlenmiş, bunun için tarihsel birikimin bildiriye konu yaklaşım açısından değerlendirilmesiyle başlamanın uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle konu, İslam eğitimine yön veren klasik İslam düşünürlerinin eğitim algıları ve yetiştirilecek bireyde ortaya çıkarmak istedikleri niteliklerin holistik/bütüncül eğitim yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. İçerik ele alınırken önce holistik/bütüncül eğitim yaklaşımı ve özellikleri ile onun din eğitimindeki yeri üzerinde kısaca durulmuştur. Sonra seçilen klasik İslam düşünürleri İbn Sahnun Kabisi Farabi, İhvan-ı Safa, İbn Miskeveyh, İbn Sina, Maverdi, Gazali, Zernuci, İbn Cema,

İbn Haldun ve Amasî'nin eğitim olgusu ve bireyde geliştirmeyi hedefledikleri özellikler doğrultusunda holistik/bütüncül bakış açıları hakkında bilgi sunacak bilişsel, duyuşsal, psiko-motor nitelikler ile bedensel, manevi, sosyal gelişim ve çevreye uyumu dikkate alma durumları hakkında çıkarımlarda bulunulmuştur.

İslam medeniyetinin inşasında yadsınamaz değeri ve katkısı olan eğitimde bireyin farklı yönleriyle yetiştirilmesini hedefleyen holistik/bütüncül yaklaşımın eğitim algısı ve yetiştirilmek istenen bireyin nitelikleri noktasında klasik İslam düşünürlerinin görüşlerinde nasıl yer aldığı, çalışmada temel problem olarak belirlenmiştir. Problem hakkında ne yapıldığını göstererek yol haritası çizilmesine yardım eden, alandaki boşlukları ve gereksinimleri göstererek bulguları ileriye taşıyan nitel araştırma yönteminde başvurulan tekniklerden literatür tarama (Balci, 1997: 64-65), faydalanılacak ana araştırma tekniği olmuştur.

1. Holistik Eğitim Anlayışı ve Ortaya Çıkışı

Bireyin genel olarak dış dünyayı bütünsel algılama eğilimi (Lucas, 1981; akt., Yıldırım, 1996: 90), holizmi yani bütünsellik algısı ve izlerini insanlık tarihinin farklı dönemlerinde etkili bir anlayış olarak karşımıza çıkarmaktadır. Holizm; tüm (all), bütün (whole), toplam (total) anlamlarında kullanılan Yunanca "holos" kavramından gelmekte, evrenin bölünmemiş ve herşeyin birbiriyle bağlantılı bir bütün olduğunu savunmaktadır (Miller, 1995: 37). Bütünsellik, birçok açıdan ele alınabilecek çok boyutlu bir kavram olduğu için değerlendirildiği bağlama göre anlam kazanmaktadır. Bu açıdan holizm ve bütünselliğe ilişkin farklı alanlarda pek çok tanım yapılmaktadır. Eğitimin birey ve toplum yaşamındaki tüm unsurlardan etkilendiği ve onları etkilediği (Başaran, 1991: 22-23) dikkate alındığında bütünsellik düşüncesinin eğitim açısından ele alınmasının nedenli önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitimde holizm kavramı; bilgi ve bilginin edinimi, öğrenme, öğrenme-öğretme süreci, öğretim programı, ölçme-değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi farklı unsurlar çerçevesinde değişik tanım ve açıklamalarla ortaya konmaktadır (Şimşek, 2008: 3; Demir, 2009: 23; Demir, 2015: 78; Batdı, 2018: 9). Ancak genel bir bakış açısı sunmak amacıyla çalışmada holistik/bütüncül eğitim, hedef kitlesi birey/öğrenci merkeze alınarak tanımlanacak ve değerlendirilecektir. İnsanın gelişimi açısından holistik/bütüncül eğitim, kişiliği tüm yönleriyle beslemek, bireyin kendi toplumu ve doğal çevresine bilinçli biçimde katılımına yardım etmek olarak nitelendirilmektedir. Öğrenenlerin yalnızca iyi eğitilmiş vatandaşlar ve ekonominin üretken katılımcıları olmaları yerine doğal çevreye saygıyı

ve sosyal adalet duygusunu beslemeyi, yaratıcılık, şefkat, kendini bilme, sosyal beceriler ve duygusal sağlık konularında ilham vermeyi amaçlamaktadır (Miller, 2005: 36). Yapılan tanımда holistik/bütünsel eğitim, bir yöntem ve teknik değil, birtakım temel ilke ve varsayımlar bütünü, bir paradigma olarak kabul edilmektedir.

Aristo'nun "bütün, parçaların toplamından daha fazladır" sözünde özetlediği holizmin düşünce tarihi yanında (Tekeli, Kahya vd., 2007: 103) eğitimdeki kökleri de çok eskilere dayandırılmaktadır. Eğitim tarihinde birçok düşünür ve eğitimci bu yaklaşıma dikkat çekmektedir (Demir, 2005: 78). Fakat süreç içerisinde bu düşünceden zaman zaman uzaklaşıldığı görülmektedir. Modernizm, sanayileşme ve pragmatist düşüncenin etkisiyle 1960 ve 1970'li yıllara kadar insana ve eğitimine dar bir açıdan bakılması, insanın eğitimin nesnesi kabul edilmesi, bu süre zarfında insan ve toplum hayatında yaşanan olumsuzlukların nedeni olarak görülmekte, ilerleyen yıllarda tepkisel tavırları ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır (Demir, 2005. 78). Nitekim sanayi devrimi ve onun etkisiyle ortaya çıkan pozitivist ve modern karakterli idealist eğitim, insanın genel anlamda madde ve manadan teşekkül eden bütünsel yapısını bozarak onu sürekli isteklerinin peşinden koşan ekonomik bir robota dönüştürdüğü için eleştirilmektedir.

Amerika'da görülen sosyal, kültürel eleştiri ve değişimin ardından postmodern düşüncenin akademik dünyayı ve eğitimcileri etkilemesiyle eğitim alanında tartışılmaya başlanan holistik/bütüncül eğitim, ilk olarak 1979'da Kaliforniya'da bir konferansta dile getirilmiştir. 1988 yılında John P. Miller'in The Holistic Curriculum adlı eseriyle de holistik eğitim anlayışı literatüre girmiştir. Ayrıca Miller, Holistic Education Review isimli bir dergi çıkarmıştır (Miller, 2005. 35-36).

Holistik/bütüncül eğitimin ortaya çıkışında, felsefi ve pedagojik perspektifler (Whitehead (süreç felsefesi), Jung (arketip psikolojisi), Bertalanffy (sistemler teorisi), Lemkow (Bütünlük prensibi), çevreyi korumaya yönelik yeni ekolojik düşünceler (Fox, Shepard, Bookchin), nöroloji alanındaki çalışmalar ve Gardner'ın çoklu zeka teorisi, feminist teori ve zaman içinde artan literatür etkili olmuştur. Son olarak bütüncül eğitim hareketi, popülerlik kazanan alternatif pedagojiler (İtalya'da M. Montessori, Almanya'da R. Steiner, Hindistanda J. Krishnamurti, ABD'de J. Dewey, İspanya'da Ferrer ve İngiltere'de A.S. Neill) üzerine bina edilmiştir (Miller, 2005. 37-40).

Genel olarak eğitimin bütünsellikle ilişkisi, eğitim kuramları ile bağlantılı ele alınmıştır. Kuram geliştiren eğitimciler arasında, öğrenmeyi içsel ve dışsal olarak iki boyutta ele alan yani bilişsel ve davranışsal yaklaşımlar arasında denge kurmaya çalışan Gagne öne

çıkıştır (Akmençe, 2016: 14). Tümdengelimci yaklaşım üzerine inşa edilen kuramlarının ilki, birçok bilimsel alanı etkileyen ve yirminci yüzyılın başlarında geliştirilen, algıda bütünsellik tezi üzerine okul kuran Gestalt Teorisi olmuştur (Şimşek, 2008: 5). Diğer Piaget, Bruner, Vygotsky, Dewey, Gestalt ve Glasersfeld'in öncü oldukları, mevcut bilgilerin üzerine yeni bilgilerin inşa edilmesi ve yeni öğrenmelerin öncekilerle birleştirilmesi üzerine kurgulanan yapılandırmacılık olarak belirlenmiştir (Batdı, 2016: 135). Bir diğer kuram kuantum öğrenme yaklaşımı, kuantum fiziğiyle ilgili gelişmelerin eğitime etkisi sonrası ortaya çıkmış; temel ilkeleri arasında belirsizlik ve olasılıkla birlikte bütünselliğe yer vermiştir (Ekiz, 2006: 32). Başka bir ifadeyle holistik/bütüncül eğitim, mekanik ve kartezyen-Newtoncu eğitime tepki olarak doğmuştur (Uludağ, 2010: 113; İlhan, Gülersoy ve Gülersoy, 2017: 192). Holistik/bütüncül yaklaşım, eğitimde sadece bir kuram olarak kalmamış bu düşüncenin temel alındığı ve uygulamaya geçirildiği okullarda da kendini göstermiştir (Akmençe, 2016: 23).

Holistik/bütüncül eğitim ilk ele alındığından günümüze, makale, kitap, tez gibi farklı araştırmalara konu edilmiştir. Ancak hem akademik çalışmalar hem de eğitim politikalarını yönlendirme noktasında istenen etkiyi bırakamamıştır. Yalnız bu duruma ve dağınık görüntüsüne rağmen holistik/bütüncül eğitim yaklaşımı, eğitim ve okullaşmayla ilgili modern varsayımlara bir eleştiri getirmiş, güçlü global medeniyet oluşumu için uyumlu ve uzlaştırıcı fikirler ortaya koymuştur (Miller, 2005: 35-36).

2. Din Eğitimi ve Holistik/Bütüncül Eğitim Yaklaşımı

Holistik/bütüncül dünya görüşü, insanın tüm ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan, hatta kişilik gelişiminde büyük ölçüde ruhi ve manevi niteliklerin ihmaline yapılan eleştirel görüşlerin etkisi ile ortaya çıkan (Uludağ, 2010: 11; Erdem, 2010: 181-184), kişiliğin bu yönü üzerinde durulması gerektiğine özellikle vurgu yapan bir yaklaşım (Miller, 2005: 36) olduğu için bir ölçüde eğitimde din eğitimi alanının önemi ve gerekliliğini öne çıkarmaktadır. Çünkü insanın başarısında sosyal, siyasal, ekonomik, dinsel her alandaki eğitimin ayrı bir değeri olduğunu kabul etmektedir (Ültanır, 2000: 24).

Holistik/bütüncül eğitim anlayışı ve din eğitimi ilişkisinde üzerinde durulması gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Öncelikle eğitim için ortaya konulan holistik/bütüncül eğitim yaklaşımı, din eğitimi konu alanında da önem taşımaktadır. Zira din eğitiminden diğer öğrenme alanları içinde kendini konumlandırması ve onlarla bütünlük algısı içinde kişiliğin gelişimine etki etmesi beklenmektedir. Bunun yanında eğitimin

her yönüyle insan olmayı öğrenmek şeklindeki tanımı (Tanilli, 2005: 13), öğretim programları, öğrenme, öğretme-öğrenme süreci ile çalışmamıza konu olan ulaşılmak istenen amaçlar ve bireyin gelişimine yaklaşım, holistik/bütüncül bir din eğitimini gerekli kılmaktadır. Ayrıca dinin sistem olarak gerçekleştirmek istediği amaçlar, kendi bütünlüğü içerisinde ve bütünsel bir bakış açısıyla ortaya konulan bir eğitim doğrultusunda fark edilip gerçekleştirilmeyi zorunlu kılmaktadır (Aydın, 1998: 92).

İslam dini açısından konuya yaklaşıldığında alanda yapılan çalışmaların, bireyin gelişim sürecini tüm yönleriyle ele alan ayrıntılı amaçlara yer verdiği görülmektedir (Bayraklı, 1997: 269-287; Bayraktar, 1997: 15-19; Kutup, 2017: 13-36). Bu amaçların kapsamlı olma yanında bireyin tüm yönleri ile bütüncül gelişimini ve toplumsal hayata etkin bir şekilde katılımını hedef alan uzun vadeli ilkeler olması da dikkat çekmektedir. Aynı durum İslam eğitiminde geliştirilmek istenen bireyin özellikleri için söz konusudur. Öğrencinin bireysel anlamda bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenmeleri, bedensel, zihinsel, sosyal ve manevi tüm hususiyetleri dikkate alınarak eğitilmesi istenirken (Bayraklı, 1997: 190-268; Bayraktar, 1997: 274-287; Kutup, 2017: 41-138) arkadaş çevresinden başlayarak ailesi ve toplumda bir arada bulunduğu tüm gruplarla istendik bir ilişki içerisinde olması üzerinde durulmaktadır. Kısacası İslam'ın ortaya koyduğu varoluş gayesine ulaş-tırarak çok yönlü bir eğitim öngörülmektedir.

Holistik/bütüncül eğitim düşüncesinin İslam kültür ve medeniyet tarihi açısından etkileri, zaman zaman öğretim programlarında görülmektedir. Nitekim matematik, felsefe, fizik, astronomi, tıp ile tefsir, fıkıh, kelim gibi İslam ilimlerinin uzun dönem bir arada verildiği Selçuklu ve Osmanlı medreseleri, bunun bir örneğidir. Yakın tarih değerlendirildiğinde ise bu yaklaşımın din eğitimine yansımaları ve eğitim literatüründe yer almasının çok öncelere gitmediği söylenebilir. En dikkat çekici etkinin 2000 yılların başında ortaya çıkan ve en fazla programlarda hissedilen eğitimde yenileşme çalışmalarıyla olduğu, holistik/bütüncül eğitim algısını etkileyen yapılandırmacılık, çoklu zeka gibi kuramların benimsenmesiyle öğrenme-öğretme sürecinde başta etkinlikler ve ölçme-değerlendirme olmak üzere bireyin çok yönlü gelişimine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

3. Klasik Dönem İslam Düşünürleri ve Holistik/Bütüncül Eğitim Yaklaşımı

İslam düşünce tarihinde eğitim konusu üzerinde duran çok sayıda düşünür ve öncü kabul edilebilecek kişi bulunmaktadır. Bildiride kapsam ve sınırlıklar doğrultusunda düşünce/çalışmaları öne çıkan ve konu için örneklik teşkil edenlerden bazılarını, dönemleri ve alanları dikkate alınarak fikri süreklilik ile farklılık oluşturacak şekilde yer verilmektedir.

Kendisinden sonra gelen pekçok İslam alimini, dolayısıyla da onların eğitim konusundaki görüşlerini etkileyen, çalışmada ilk incelenecek düşünür İbn Sahnun (D.202/817-Ö.256-869)'dur. O (1996), eğitimle ilgili olarak genellikle eğitim-öğretim çalışmalarında öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ve dikkat etmeleri gereken hususlar üzerinde durmaktadır. Eğitimde neyi amaçladığı ve çocukta geliştirilmesini istediği hususlar noktasında, okutulmasını istediği ilimlerden (Kur'an okuma, tecvid, dini bilgiler, yazı, isteğe bağlı olarak şiir, mecaz, Arapça nahiz) (55-57) yola çıkarak bilişsel ve duyuşsal özelliklerle manevi yönün geliştirilmesini hedeflediği sonucu çıkarılabilmektedir. Ancak İbn Sahnun, bedensel gelişim, çevreye uyum ve toplumsal nitelikler ile bunların eğitimle şekillendirilmesi ve ilişkileri konusunda değerlendirme yapmaya olanak tanıyacak görüşlere yer vermemektedir.

Fıkıh, hadis, kelim gibi pek çok alanda eser ortaya koyan ve çalışmada yer verilen bir diğer öncü Kabisi (D.324-936/Ö.403-1012), eğitimle ilgili müstakil eser kaleme alan ilk dönem alimleri arasında yer almaktadır. Kabisi (t.y.) eğitim, amaçları ve öğrencide geliştirilmek istenen hususlar üzerinde açık bilgiler vermemektedir. Ancak başta Kur'an-ı Kerim olmak üzere öğretimin konusu ve bu öğretim sürecinde öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar üzerinde durmaktadır (41-144). İbn Sahnun'dan etkilenmesi dolayısıyla (İbn Sahnun, 1996: 32-34) eğitimle ilgili olarak ele aldığı hususların onunla benzerlik gösterdiği de dikkat çekmektedir.

Konuyla ilgili görüşleri birlikte değerlendirildiğinde Kabisi'nin kendinden önceki düşünürlerde olduğu gibi duyuşsal ve manevi niteliklerin geliştirilmesi üzerinde durduğu, Allah'a itaat başta olmak üzere, bireyde öncelikli olarak bu yönde nitelikleri ortaya çıkarmayı amaçladığı anlaşılmaktadır. Kur'an dışında fıkıh, alış-veriş, faiz konularının öğretimi (106) gibi hususlara yer vermesi, toplumsal hayata katılım konusunu dolaylı ve sınırlı da olsa ele aldığı sonucuna ulaşmaya imkan tanımaktadır.

Türk İslam düşüncesini derinden etkileyen filozoflardan Farabi (258-870/339-950), İslam eğitiminde de öne çıkan ve çalışmada üzerinde durduğumuz düşünürlerdendir. Eğitimle ilgili hususlara farklı eserlerinde değinen Farabi, kılavuzluk (irşad), öğretim (talim), eğitim (tedib) gibi eğitim bilimiyle ilgili temel kavramları kullanmasıyla dikkat çekmektedir. O (1980), hayatının en büyük gayesi kabul ettiği mutluluğa insanın tek başına ulaşamayacağını, bu yolda yapması gerekenleri ancak eğitimle yani bir öğretmen ve kılavuzluğunda edinebileceğini düşünmektedir (42-43). Farabi (1999a) eğitim-öğretim arasında ayırım yaparak öğretimin nazari, eğitimin ahlaki erdemleri ve ameli

sanatları ortaya çıkardığını belirtmekte (79), bunların imamlar veya hükümdarlar ile savaşılar tarafından nasıl kazanılacağına değinmektedir. Bu bağlamda o, farklı erdemlerin birlikte verilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (79-86).

Farabi'nin insana bakışında, akli öncelediği ve diğer kuvvetlere ona hizmet edici rol yüklediği görülmektedir. Ancak insanı oluşturan besleyici kuvvet, duyu ve tahayyül kuvvetleri üzerinde de ayrıntılı durmakta (1997: 75-98), bunlar arasında bir ilişkinin olduğunu ve birbirlerini tamamlayıcı nitelikleri ile insanı şekillendirdiğini ifade etmektedir (91). Aynı doğrultuda düşünen insan için öngördüğü düşünme, arzu etme, hayal ve duyum güçleri ile onların fonksiyonlarına dikkat çekmektedir (1980: 2-3).

İnsanın dünya ve ahiret mutluluğunun erdemlerde olduğunu belirten Farabi (1997), çeşitlerini nazari, fikri, ahlaki erdemler ile ameli sanatlar şeklinde belirledikten sonra her bir niteliğin bireye kazandırdıkları ve katkılarından bahsetmektedir (51-72). Bunun yanında bu dört niteliğin ilişkisi ile bütünselliklerine vurgu yaparak birlikte bulunmalarını gerektiren özellikleri üzerinde durmaktadır (72-78). İnsanda dört erdemi gerçekleştirdikten sonra bunların milletler ve şehirlerde eğitim-öğretim yoluyla varlığa getirilebileceğini söylemektedir (79). Farabi (1999b)'nin ilimler konusundaki görüşleri de (53-102) eğitim algısına çok yönlü bakışını ve yetiştirmek istediği kişide aradığı nitelikleri destekler mahiyettedir.

Farabi, ilimler içerisinde felsefeyi ayrı bir yere koymakta (1980), yetiştirilecek insanda aradığı özellikleri yapılacak işe ve alana göre belirlemektedir. Fakat her grup ve kişi için yaptıkları işte en iyisi olmak esastır ve bir fiili yapmaya nefsin yönelimi ve hoşnutluğunun (46-47), bilmeye de yapmanın eşlik etmesi gerekmektedir (50). Yani bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor yönelim aynı anda bireyde oluşmalıdır. Erdemli şehrin yöneticisinde bulunmasını öngördüğü özellikler Farabi (1997)'nin ideal düzeyde yetişmiş ve iyi eğitim almış kimsede aradığı nitelikler olup (104-110) bireyin farklı yönlerini ve onların geliştirilmesini göstermesi açısından anlamlıdır. Söylenenlerin karşıtı olarak bilgisiz cahil şehirleri, insanların ve eğitimle kazandırılacak hasletlerin bir arada bulunmadığı yani manevi hasletlerin, bilginin ve toplumsal birliğin yaşamda etkin olmadığı yerler şeklinde ifade etmektedir (1980: 53-73).

Bir sanatta başkalarının aciz kaldıklarını başaran ve onu en yüksek ustalık derecesinde gerçekleştirenleri hakim olarak tanımlayan Farabi'nin (1999a: 87-89) nazari ilimleri toplumun faydasına sunulmadan eksik kabul etmesi, toplumsal hayata sağlıklı katılım noktasında önem arz etmektedir. Ona (1980) göre mutlu toplumlar eğitim-öğretim yo-

luyula bilim ve marifeti gerçek anlamda kazanmış, her konuda yol göstericilik niteliğine haiz bir hükümdarla yönetilmelidir (44-45). Bu yöneticiden iyiliklerin hakimiyeti amacıyla şehrin bütün bölümlerinde bağlanma ve uyumu sağlama ile işbirliğini gerçekleştirmesinin istemesi (49) yine holistik/bütüncül eğitim yaklaşımıyla hedeflen sağlıklı toplumsal katılım ve uyum açısından dikkat çekmektedir. Farabi için (1997) mükemmel toplumların, insanların birbirlerine yardım ettiği ve mutluluğun elde edildiği şehirler olması (100-101), hatta toplumdaki ilişkilerin insan bedeninin bütünlüğüyle aynı niteliği ve önemi taşıması (102-103) bu çıkarımı desteklemektedir.

Bildiride üzerinde durulan İhvan-ı Safa, eserleriyle Müslüman ve Batılı araştırmacıların dikkatini çeken, düşünce tarihinde İslam Ansiklopedistleri olarak bilinen gizli topluluktur. Onlar (2000a), insanın bedeni ihtiyaçları ve maddi beklentilerinin karşılanması yanında ilim talep etmeyi ve nefis muhasebesini bırakmasının onu eksik kılacağını düşünmektedir (119). ğrenme ve öğretmeyi insanda kuvve yani imkan halinde bulunanı varlık alemine çıkarma kabul ederek bunu, alime nispet edildiğinde öğretme, öğrenciye nispet edildiğine öğrenme olarak nitelendirmektedir (178). Bilgiyi “bilinenlerin bilenin zihnindeki formları” şeklinde tanımlamakta ve ğretim-öğrenim sonrası edindiğini ifade etmektedir (189). Onlara göre sanatlar ve mesleklerin ruhani ve cismani şeklinde iki yönü bulunmakta (189, 191), her bir sanat ve meslek kendi içinde akli, ruhi olmak üzere iki güç taşıymaktadır (194). Kişi sanatını en iyi şekilde yaparak yani bilim, sanat ve hayır aktararak, en büyük sanatkar Tanrıya benzemektedir (196). Tüm bunlar İhvan-ı Safa’nın eğitimde çoklu niteliklerin etkin kılınması, kullanılması ve geliştirilmesi yönünde kabullerinin olduğunu düşündürmektedir.

Eğitimin mahiyeti konusunda İhvan-ı Safa (2000a), bilme ve yapmayı ne çıkarmaktadır. Nefsin bilen ve yapan iki gücü ilim öğrenmede, bir stat (hoca ve ğretmen) kılavuzluğunda (ğretim ile) zihinde bilkuvve olan suretler bilfiil haline getirmek olarak kabul etmektedir (199). Bunlar ve nefsin bölümlerinin düşünen nefis (nefs-i natıka), hikemi nefis, meleki-kutsal nefis (215-216) şeklindeki ayırımı öğrenmelerde bilişsel, duyuşsal ve manevi ynlerin dikkate alındığını, bunların geliştirilmesinin istendiğini göstermektedir. Aynı şekilde ahlaki vasıfların kazanılması, farklılıkları ve nedenleri konusunda belirtilenler ile nefis ve ruhun insanı bu konuda yönlendirmesi gibi hususlar bağlamlarında ele alınması (203-238), meslek edinimi yanında birey için ruhani niteliklere verilen önemin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yine ilim ğreneceklerde arananlar ve ilimle elde edilen hasletler (İhvan-ı Safa, 2000a: 237), konuya yani ğrenende aranacak

niteliklere çok yönlü bakıldığıнын bir göstergesi kabul edilebilir. Bunların bir arada olması gerektiği gerçeğinden hareketle de bütünselliğın göz önüne alındığı söylenebilir.

İhvan-ı Safa (2000b) bireyi cisimsel beden ve ruhani nefisten ibaret kabul etmekte (319; 2000d: 72), içinde elem-lezzet, cimrilik-cömertlik gibi düalist bir yapıyı barındırdığını belirtmektedir (2000a: 175). İnsana yerleşmiş bulunan doğal güçler ve içgüdüsel ahlakı kendi içinde nebati nefsin kuvvetleri, hayvani nefsin güçleri ve düşünen nefis olarak üçe ayırıp bir ağacın dalı gibi bütün kabul ederek bunları eğitimdeki okuyan, yazan ve öğreten kişiye benzetmektedir (2000b: 266). Belirtilenler eğitim alan kişideki tüm niteliklerin hem bütünsel hem de birbirleriyle ilişkileri dikkate alınarak geliştirilmesi hususuna yaptığı vurgular açısından önem taşımaktadır. Bedenin öğrenmeyle ilişkisinin ele alışı da aynı doğrultudadır. Nitekim kemal ve gücün artması için geçen dört yıldan sonra duyularla ediniminin; anlama, şuur, temyiz, tefekkür, düşünme ve içgüdüsel bilme yetilerinden kazanılmasının ardından okulda okuma, adap, matematik gibi bilgilerin verilmesi önerilmektedir (2000a: 122). Eğitim ve bireye yönelik holistik/bütünsel yaklaşım ile sahip olunan nitelikleri birlikte kullanma düşüncesi, söylenenler yanında bilme ve kavrama için duyu, hayal, düşünme ve hafızanın birlikte işe koşulması kabulünde (2000b: 275, 287; 2000c: 334) de kendini açıkça ortaya koymaktadır. İnsanlarda, akıl, büyüme, natık ve hayvani dört güç bulunduğu ve bunların kendi içinde bütünlük arz ettiği düşüncesinde (2000e: 190-191) yine aynı vurgu söz konusudur.

Bedenle birlikte cevher olarak nefsi ve fiillerini kabul eden İhvan-ı Safa (2000c), beden dışındaki niteliklerin fark edilmesine yönelik bilgileri daha önemli görmektedir. Çünkü ruhani ve metafizik durumların ortaya çıkması noktasında bu durum bir gerekliliktir (65). Doğal (bedeni), duyuusal hayvani, düşünsel insani, ruhsal meleki olarak (İhvan-ı Safa, 2000c: 70) lezzetler konusundaki görüşleri de insandaki çoklu bakış açısını ve holistik/bütüncül görüşü yansıtır niteliktedir.

İhvan-ı Safa (2000c)'ya göre öğrenmede ruhani yön, beden ve nefis bir arada bulunmakta, duyular akli işlerin, beden yoluyla öğrenmelerin temelini teşkil etmektedir (197). Ancak burada ruhi öğrenmelere daha fazla önem verilmekte ticaretten sanata ilim öğrenmeden iyilik yapmaya herşeyin içsel bir yönelimle yani sevgiyle gerçekleştiği kabul edilmektedir (225). Zira eşyanın hakikatlerini ve illetlerini araştırıp anlayan birinin dünya işlerinden arınmış bir kalp ve nefse, açık bir anlayışa, temiz bir ahlaka sahip olduktan sonra aritmetik, geometri, musiki, astronomi şeklindeki dört matematiksel hikmeti, mantık ve doğa bilimlerini (tabiiyat) bilinmesi ve sonra peygamberlerin ilmi

ilahiyat ilminde araştırma yapılması gerekmektedir (2000c: 286). Aynı şekilde varlıkların illetlerini bilmek amacıyla üzüntü keder gibi duygulardan, kötü huylardan, yanlış inançlardan arınmalı, belli bir mezhebin taassubundan uzaklaşılmalıdır (2000c: 306).

İhvan-ı Safa (2000d) toplumsal hayata katılım konusunda önem arz eden dostluk ve iletişim engellerini, eğitimde öğrenilenlerle irtibatlı olarak işlerin kötülüğü, düşüncelerin bozukluğu, huyların çirkinliği, cehaletin birikmişliği (133) şeklinde davranışın tüm yönlerini ortaya koyarak ifade etmektedir. Aile, akraba ve dostlarla iletişimde eğitim ve doğru davranışların öğretilmesi üzerinde durmakta (196) fakat konuyu eğitimle bağlantılı ele almamaktadır.

Ahlak üzerine yaptığı çalışmalarla dikkat çeken İbn Miskeveyh (D.320-932/Ö.421-1030), bildiri de görüşleri değerlendirilen klasik İslam eğitimcilerindendir. O (1983), bütün davranışlarımızın iyi ve kolay olmasını sağlayacak ahlaka ulaşmanın ancak eğitimle yapılabileceğini söyleyerek (11) bir ölçüde eğitimin amacını ortaya koymaktadır. Bunun yolunun öncelikle nefisleri bilmekten geçtiğini belirttikten sonra (11) kitabında bu doğrultuda nelerin yapılması gerektiğini ayrıntılı ifade etmektedir.

Nefis ve akıl arasında ayırım yapan İbn Miskeveyh (1983), nefsin cisimden ve cisimle ilgili tüm düşüncelerden bağımsız çalıştığını kabul etmektedir (16-17). Fakat buna rağmen insanın bedeni yönünü ve düşünce boyutunu ihmal etmemektedir. Hatta bunlarla arasındaki ilişkide insanı tam ve kamil yapanın düşünce gücü olduğunu ifade etmektedir (21). Bu bağlamda nefsin düşünme ve ayırt etmeyle; akıl yürütme, egemen olma ve şeref kazanmanın bedeni isteklerle ilişkisi üzerinde durmaktadır (22). Aynı doğrultuda faziletleri hikmet, iffet, yiğitlik ve adalet olarak belirlemekte (24-25); hikmetle bilişsel özellikleri, iffet, yiğitlik ve adaletle davranışlara yön veren duyuşsal kabulleri (26-30) ortaya koymaktadır. İbn Miskeveyh (1983) söz konusu duyuşsal özellikler yanında zaman zaman onlara karşılık gelen fiili davranışlar hakkında da bilgi vermektedir (30-35).

İbn Miskeveyh (1983), öğrenme sonucu gerçekleşecek davranışların neler olması gerektiğine sınırlı ölçüde değinmektedir. Ancak ahlak eğitimiyle esas amacının insana uygun fiiller ortaya koymak olduğunu belirterek (41) öğrenme ve yetiştirilecek bireyde psiko-motor davranış değişikliğini gerekli görmektedir. Nitekim insanın ancak bilme ve yapma ile mükemmelliğe ulaştığını ifade etmesi, bu görüşü desteklemektedir. O (1993), bilme gücündeki mükemmellik ile ilahi ilme (metafizığe) ulaştığını, daha sonra ahlaki mükemmellik ile bu güçleri birbirine çatıştırmadan düzene koyduğunu söylerken (43-44) yine aynı hususa vurgu yapmaktadır. Fakat yetiştirilecek bireyde aranan nitelik-

ler konusunda ahlaki nitelikleri ayrı ve mutluluğa ulaştırın temel unsurlar olarak kabul etmekte (45), düşünmeyi bu anlamda öne çıkarmaktadır (50).

Bütüncül bakış açısını gösterir nitelikte İbn Miskeveyh (1983), çocuk yetiştirmede önce bedensel ihtiyaçların karşılanarak bu yöndeki niteliklerin, ardından duygular yoluyla hayal gücünün, daha sonra da kendisine zarar veren şeyleri uzaklaştırmayı amaçlayan öfke gücünün geliştirilmesini istemektedir (57). İnsan ufkunun niteliğinin artırılması konusunda benzer bir seyir takip edilmesini öneren (68-69) İbn Miskeveyh'in (1983) gerçek sevinci duyan kimseyi asıl mutluluğa erişen ve onu filleriyle uygulayan kişi olarak nitelendirmesi (89), düşünce ve duygusal değişim yanında bunların davranışlarla ifade edilmesini gerekli bulması açısından önem taşımaktadır.

Klasik felsefe ve bilim anlayışının öncülerinden İbn Sina (D.370-980/428-1036)'ya (2004a) göre ilim; doğa, matematik ve tüm ilimlerin önünde bulunan metafizikten oluşur, teorik ve pratik olmak üzere ikiye ayrılır. Teori, düşünce ve inancın; pratik fiziki davranışlardaki gücün ahlakla yetkinleştirilmesidir (2, 18). Bu bakış açısı eğitimde bilgi, duygu ve uygulama boyutunun aynı anda değerlendirildiğinin bir göstergesidir. Nitekim o (2004b), varlığı bir bütün kabul etmekte ve matematiksel, ahlaki, doğal gibi herhangi bir bölünme yapılmadan eğitime konu edilmesini istemektedir (11).

Doğumla birlikte zamanla gelişen ilim için (2004b: 55) duyuların kullanıldığını belirten İbn Sina (2004b), bunların akıl olmadan eksik kaldığını ifade etmektedir (56). Ancak öğrenmede sadece duyu ve aklın etkinliğinden bahsetmemekte, onların var oluşta ve varlıkları anlamada birlikte hareket ettiğini söylemektedir (109). Bunların yanında varlıkların idrakinde vurguladığı bir diğer husus hayaldir (114). Duyuların anlamaya etkisi konusunda arzulardaki farklılıkların hareketleri değiştirmesiyle ortaya koymaktadır (143). Bilgisizliği kötülük olarak nitelendiren İbn Sina (2004b: 161), nefsanî her gücün kendisiyle uyumlu işleyen özelliklerinden ve ortaya çıkardığı hazdan söz etmektedir (169). Onun bu görüşleri eğitim ve eğitilecek kişide aranan nitelikleri bütüncül bir yaklaşımla beden, düşünce, ahlak şeklinde ortaya koyarken insanların istidatlarını akıl, edebi (söz, yazıyı kullanma) ve cesaret olarak sınıflandırmaktadır (İbn Sina, 1911: 4, 8). Bu nitelikler arasında akıl, hem gelişimi sağlaması hem de insanı üstün niteliklere ulaştırması itibarıyla ayrı bir yere sahiptir (Topdemir, 1999: 591). Nitekim mantık ve gerçeklikle ilgili amaçlar konusunda bilişsel bilgi ve anlam oluşturma üzerinde durması (Topdemir, 2009: 532) da aklın ve zihinsel gücün ayrıcalıklı yerini ortaya koymaktadır.

İbn Sina (2004b) sosyal ve toplumsal gelişimi vurgular nitelikte mesleklerin öğretiminde insanın yararı ve toplumun ortak yaşamına katkının esas olduğunu kabul etmekte, bu niteliğe haiz olmayan mesleklerin yasaklanması gerektiğini belirtmektedir (196).

Farklı alanlardaki eserleri, ilmi ve siyasi kişiliğiyle önemli bir yere sahip olan Maverdi (D. 364-974/Ö.450-1058), bildiride görüşleri değerlendirilen kişiler arasındadır. Maverdi (2012), insanın elde ettiği şeyler arasında en üstün ve faziletli olanın ilim olduğunu belirterek (55) eğitime verdiği değeri açıkça ortaya koymaktadır. Nefsi kötülüklerden koruyan ve dini gerekliliklerin yapılmasını sağlayan unsur kabul ettiği ilim (65), insanın bilişsel yanında duyuşsal öğrenme ve psiko-motor davranışlarıyla onlara yönelmede kendisini göstermektedir. Onun ilim edinilmeden önce yapılacaklarda daha çok duyuşsal hazırlık üzerinde dururken ilmin doğduğu yer olarak kalp, dil ve güzel anlatımı göstermesi (86-87, 99), işitme ve anlamaya değinmesi, öğrenmede etkin olan ve geliştirilecek unsurlar konusunda önemli olup bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından ayrı bir değer taşımaktadır.

Bedensel niteliklerin geliştirilmesi ve bunun için gerekli öğrenmeler hakkında doğrudan bilgi vermeyen Maverdi (2012), sadece ilim öğrenme şartlarını belirlerken zihni, kalbi ve akli niteliklerle birlikte beden sağlığı üzerinde durmaktadır (99). O, bireyde akli önemsemekte, dinin anlaşılmasında gereklilik olarak görmektedir (221). Ona göre Allah'ın dine asil ve dünyaya direk kıldığı akıl tabi ve kazanılmış şeklinde ikiye ayrılmakta (25, 26); insanı zellilikten kurtararak iyi ile kötüyü ayırmakta (27, 29), yanlış fiiliyata sevk eden heva için kontrol mekanizması (43-44) görevi üstlenmektedir. Akli öğrenmenin kaynağı kabul etmesi, Maverdi'nin eğitim ve öğrenciyeye kazandırılacaklar noktasında bilişsel niteliklere verdiği önemi ortaya koyarken mutluluk ve saadete ulaşmada nefsin insana buyun eğmesini istemesi (245) duyuşsal nitelikler ve öğretimi açısından dikkat çekmektedir.

Maverdi (2012) bireyin kazanımlarında, bilgi ve duygu boyutuna vurgu yapmakta bunların ilişkileri ve birbirinin gelişmesine sağladığı yarar üzerinde durmaktadır (389). İki nitelik arasında yazarın genel tavrına uygun olarak daha çok ahlaki özellikler ve edinimi öne çıkmaktadır. Nitekim ilk dönemden başlayarak babaların ve ailenin çocuklarına ahlaki davranışları öğretmelerini istemesi (391) de bu düşünceyi desteklemektedir.

Ahlaki gelişimle ilgili belirlemelerinden yola çıkılarak Maverdi (2012)'nin sadece bilgi ve duygu boyutunda bir değişimi hedeflediği söylenemez. Çünkü iyiliğin hem söz hem de fiille yapılmasını gerekli kabul etmek gibi (346) bireyin kazanmasını öngördüğü ni-

teliklerin dışa yansımaları üzerinde durmaktadır. Zira o, psiko-motor ve bilişsel öğrenmeyi bir araya getiren sanata meslekler arasında ayrı bir önem vermektedir (366-367). Yine öğrenme ile meşakkati bir arada bulundurması hasebiyle uygulamalı sanatların diğer kazanım ve melekelerle kıyasla üstün olduğunu düşünmektedir (367).

Farklı alanlardaki çok sayıda eseri ve görüşleriyle İslam düşüncesini etkileyen Gazali (D.450-1058/Ö.505-1111)'nin, müderris olarak yer aldığı eğitim alanında da dönemi ve kendisinden sonraki eğitim anlayışlarını yönlendirdiği görülmektedir. Gazali (t.y.) farklı açılardan ilmin önemini ortaya koyarken (13, 26-38) insanın ilimle diğer varlıklardan ayrıldığını ve kemalinin yine onunla olacağını belirtmektedir (24).

Davranışlar ve amelin ilimsiz olamayacağını kabul eden Gazali (t.y.: 39), bilişsel ve psiko-motor, beden ve ruh birlikteliğine vurgu yapmaktadır. İlmin asıl amacının uhrevi ve Allah'a yaklaşmak olduğunu belirtirken toplumsal kademelerde kişiyi ayrıcalıklı kılma gibi katkılarına değinerek (39) bir ölçüde ilimin toplumsal çıktılarını atıfta bulunmaktadır. Meslekler içinde siyaseti, siyaset içinde avam, havass tüm insanlara hükmeden peygamberleri öne çıkarması (40), yine eğitimde toplumsallık ve bütünlük vurgusu açısından önem taşımaktadır.

Gazali (t.y.) işitme gibi duyuların, akıl ve keskin zekanın, ilim elde etmede etkin olduğunu belirterek (41) bireyin niteliklerinin çok yönlü işe koşulmasını istemektedir. Öğrenilme zaruretleriyle ilgili sınırlamalar yapsa da şeri ve şeri olmayan ilimlerle insan hayatında gerekli tüm mesleklere değinmesi (48) bu çerçevede önemlidir. Yine kötü huylardan arınma, kalbi aydınlatma olarak nitelendirdiği riyazet, öğrenip öğretmekle erişilebileceğini söylediği mükaşefe ilminde duyuşsal nitelikler üzerinde dururken (57, 59) sabır, rıza, cömertlik davranışları ile kalbin hallerini gösteren muamele ilminde (59) duyuşsal kazanımlarla birlikte bunların fiziksel göstergelerine vurgu yapmaktadır. Eğitimde bilişsel özelliklere yer vermekte ancak ahlaki ve ruhi kazanımları bilişsel kazanımların önünde ve üstün tutmaktadır (60). Bu bağlamda her ilmin amel, her amelin ilim olmadığını belirtmektedir (65). Nitekim eseri Ey Oğul (2004)'da, ibadetler ve dualar dışında büyük ölçüde ahlaki özellikler ve öğrencinin duyuşsal nitelikleri hakkında bilgi vermektedir.

Gazali (t.y.) ilimler ve eğitim konusundaki tutumunu öğrenciler ve onlara kazandırılacak özellikler konusunda da sürdürmektedir. Bu anlamda özellikle ahlaki niteliklerin geliştirilmesi yönünde belirlemeler yapmakta (125-136), öğrencinin asıl amacının kalbini temizlemeyip faziletlerle süsleyerek Allah'a yaklaşmak olduğunu belirterek (134) bu husustaki kanaatini açıkça ortaya koymaktadır. Yaptığı işi bir sanat kabul ettiği (147)

öğretmenin yapması gerekenlerde ahlaki niteliklerle birlikte konuları ayrıntılı izah, aklın kavrayamayacağı şeyleri açma gibi bilişsel noktalara değinmektedir (140-147). Fakat yoğunlaşıl原因 husus yine ahlaki ve manevi değerlerin öğretimidir, çünkü burada da ulaşılmak istenen ana gayedir.

Ahlak ve manevi nitelikler konusundaki tüm vurgularına rağmen Gazali (t.y.) ilmin kaynağı kabul ettiği aklı (209); nazari ilimler ve sanatları edinmeyi sağlayan (215), zarureti öğrenmeye yardımcı olan, tecrübelerle edinilen ve işlerin neticesini anlayan, kendini kontrol edebilen şekilde dörde ayırmaktadır (215-216). Yani eğitimin kazanımlarında manevi ve duyuşsal öğrenmeleri öne çıkarmakla birlikte bunlar için gerekli olan bilişsel öğrenme ve zihni kabullere de dikkat çekmektedir.

İlim ve ilim öğrenme konusundaki görüşleriyle eğitim ve neliği konusunu ilk ele alan İslam düşünürlerinden biri de Zernuci (D.?./Ö.620-1223)'dir. Ona (2003) göre bireyin öğrenmesi gerekenler, günlük hayatında lazım olan dini bilgiler ve mesleklerin gerektirdiği teknik öğrenmelerdir (33-36). Bunlar İbn Sahnun ve Kabisi gibi konuyla ilgili olarak sosyal hayatta lazım olan ve bireyin toplumsal yaşama uyumunu esas alan hususlara eğitimde yer verilmesini önemseydiği sonucuna dolaylı da olsa ulaştırmaktadır. Konu hakkındaki belirlemeleri ve ilimlerle ilgili sınırlamalarında (84-85) daha çok öğrenenin yapması gerekenleri ele almakta bireyde geliştirilecek temel özellik olarak duyuşsal niteliklere belirgin şekilde vurgu yapmaktadır.

İbn Cema (D.639-1241/Ö.733-1333) farklı alanlardaki çalışmalarına ek olarak eğitim-öğretime ilişkin çalışmalarıyla da dikkat çeken klasik İslam düşünürlerindedir. Allah rızası için ilimle meşgul olmayı bedeni nafîle ibadetlerden üstün tutan İbn Cema (2015), bunun gerekçesi olarak kişinin ilminin sahibi dışında diğer insanları ve ibadetleri düzeltici etkisini göstermektedir. Aynı doğrultuda o, ibadetlerin ilme muhtaç ve bağılı olduğunu ifade etmektedir (67, 131). İbn Cema'nın konuyla ilgili görüşleri ilmin üstünlüğü yanında bireyde öğrenilmesi ve geliştirilmesi istenen nitelikler arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından önem taşımaktadır.

İlimde ana gaye olarak Allah rızasını belirleyen İbn Cema (2015: 71) bunu gerçekleştirmek amacıyla öğretilen ilimleri Kur'an-ı Kerim tefsiri, hadis, usulü'd-din (kelam), fıkıh usulü, mezhep, hilaf ilmi ya da cedel ve nahiv şeklinde sıralanmaktadır. Ancak bunlar dışında eğitime konu olacak ilimler üzerinde durmamakta sadece ahlaki eğitim ve duyuşsal öğrenmeleri vurgular nitelikte bazı alimlerin derslerini iç temizlik, ruh inceliği, zühd ve sabır gibi konulara yer vererek bitirdiklerini ifade etmektedir (100-101). Aynı

görüşü destekler mahiyette, duyuşsal hazırlığa dikkat çeken nitelikler olmadan derse ve bilişsel öğrenmeye geçmenin uygun olmayacağı üzerinde durmaktadır (135).

İbn Cema (2015) fiziksel gelişim ve toplumsal yaşama uyum konusunda açık belirlemeler yapmamaktadır. Ancak öğrencinin dikkat etmesi gereken hususlar hakkında bedensel sağlığı dikkate alan tavsiyelerde bulunmaktadır (141-145). Öğrencilerin sahip olması gereken öncelikli nitelikleri, eğitim konusundaki genel tutumu doğrultusunda ahlaki özellikler olarak ifade etmektedir. Nitekim güzel ahlak sahibi olmadan ilmin artacağına ümit edilmemesini söylemektedir (149). Aynı çerçevede öğrenme için zihnin ve kalbin arınmasını isteyerek (159) büyük ölçüde duyuşsal hazırlanmışlığa dikkat çekmektedir. Toplumsal katılım ve birlikteliği vurgular nitelikte de döneminin diğer düşünürleriyle ilmi toplantılara katılmış kişilerden ilim öğrenilmesini gerekli görmektedir (151).

Bildiride eğitimsel düşünceleri üzerinde durulan bir diğer klasik İslam alimi İbn Haldun (D.1332/Ö.808-1405)'dur. İlim ve öğretimin kendinden önce bilenlerden devamlı edinilmesi suretiyle meydana gelen tabii bir hal olduğunu ifade eden İbn Haldun (1996), bilgin olmanın külli kaidelerden ferî meseleleri çıkarmakla (442-443) gerçekleşebileceğini düşünmektedir. Buradan hareketle onun, bütüncül eğitim algısındaki tütmdengeleme ve bütünü algılama hususunu öne çıkarmaya uygun bir tavır sergilediği söylenebilir. Ona (1996) göre bilgiler, anlama ve ezberlenmenin ötesinde uzmanlaşacak şekilde kazanılmalıdır. Meleke şeklinde nitelendirdiği bu husus, beden kuvveti yanında zihinsel olarak da elde edilebilmektedir (443). Ancak bunun yolu, daha çok ilmi konularda yapılan müzakere ve münazaralardır (446).

Eğitim algısındaki çok yönlü ve bütüncül bakış açısını gösteren bir yaklaşımla İbn Haldun (1996), bayındırlığın, ekonominin (376) ve sosyal hayatın (453) gerilemesinin eğitimi etkilediğini ifade etmektedir. İlimleri tabii yani fikir ve akılla edinilenlerle nakli yani ancak uzmanından öğrenilenler olmak üzere ikiye ayırmasında (455) da yine aynı hususa değinmektedir.

İbn Haldun (1996) meslek kazanma ve bunların eğitiminde; iş, emek ve fikrin birlikte kullanımıyla bir melekenin gelişebileceğini kabul etmektedir (366). Yani kişi önce fikir ve akıl yoluyla mesleğinin bilgisini edinmeli, fikri fiile çıkararak tekamül ettirmelidir (368). Kazanımlarda değinmemekle birlikte mesleklerle ilgili olumsuz sonuçlar ve bunların önlenmesinde ahlaki nitelikler ve onlardan uzak durmanın çıkardığı problemlere değinmekte (364-366), bu tutumu ile eğitimde duyuşsal niteliklerin edinimine farklı açıdan vurgu yapmaktadır.

Daha çok ilim dalları ve onların öğretimine odaklanan İbn Haldun (1996), ilmin önemi, nasıl kazanılacağı ve bireyde hangi niteliklerinin geliştirileceği konularına ayrıntılı yer vermemektedir (382-437). Bilgilerin meleke haline getirilmesi hakkındaki ifadelerinde daha çok bilişsel kabiliyetlerin geliştirilmesi üzerinde durmakla birlikte ilim ve öğrenmeyi insanın cemiyetler halinde dünyayı imarında tabii bir durum olarak kabul etmesinden (441), toplum ve ona yaptığı vurgu ile edinilen bilgilerin ezber ötesine taşınması konusundaki düşüncelerinden (443) duyuşsal ve sosyal hayata uyum konusuna da önem verdiği anlaşılmaktadır. Bunlar yanında kişiye kazandırılacak ilimler konusunda tüm ilim dallarından ayrıntılı bahsetmesi (460-699) eğitimle kazandırılacak hususların genişliği ve kapsayıcılığını ortaya koyması açısından önemli kabul edilebilir. Yazı ile başlayıp idrak, intikal gibi melekelerin artırılmasıyla ilimlerin edinilebileceğini belirtmesi (339-340) de onun eğitime ve öğrenmeye bütüncül bakışı konusundaki çıkarımları doğrular niteliktedir.

Eğitimciliği, sanatçılığı ile dikkat çeken ve burada son incelediğimiz düşünür Amasi (D.Ö.875/1470), eğitimin amacı ve yetiştirilecek bireyde aranacak özellikler konusunda doğrudan bir ibareye yer vermemektedir. Fakat burada incelenen ve eğitimle ilgili müstakil eseri Tariku'l Edep (2002)'te eğitimin ana amacı olarak öğrencinin öğrenmesini öngördüğü ahlaki ilkeleri ve onların bireye nasıl kazandırılacağını konu edindiği görülmektedir (69-258). Bu durum ve eserde kullanılan ifadeler Amasi'nin bireyin duyuşsal ve manevi yönünün geliştirilmesine ayrı bir değer verdiği sonucuna ulaştırmaktadır. Fakat eserin yazılış nedeni olarak belirtilen hikaye (25), bunların ve eserde ele alınan konuların bilişsel eğitim yanında öğretilmesi gereken hususlar olduğunu düşündürmektedir.

Amasi (2005)'nin üzerinde durduğu ana-baba hakkı (95-111), selam (178-181), söz söyleme (182-197) gibi konulardan yola çıkarak toplumsal çevreye uyumu önemsendiği söylenebilir. Fakat bedensel özellikler ve gelişimi noktasında aynı çıkarımı yapmak mümkün görünmemektedir. Çünkü o, bu hususlarla ilgili değerlendirme yapmaya olanak tanıyacak bilgiler vermemektedir.

Sonuç

Kökleri çok eski dönemlere kadar uzanmakla birlikte 1960 ve 1970'li yıllarda Amerika'daki kültürel ve entelektüel rahatsızlıkların sonucu olarak bireyin ve tecrübesinin çok yönlü değerlendirilmesi gündeme gelmiş, eğitim alanına bu durum holistik/bütüncül eğitim yaklaşımı olarak yansımıştır. Farklı felsefi ve kültürel akımların bir arada kullanılması

masını öngören bütüncül eğitim yaklaşımı, insanın yaşamı anlamlandırma ve mutlu olmada bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi tüm yönlerinin etkin kılınmasını ve eğitimle geliştirilmesini öngörmüştür. Bu gereklilik eğitimin tüm alt dallarında olduğu gibi din eğitiminde de bir ihtiyaç olarak kendini göstermiştir. Çünkü bütüncül eğitimde öne çıkan insanın maddi ve manevi tüm unsurlarını geliştirmek, sosyal adalet, çevreye saygı, merhamet vb. evrensel değerlerin kazanımını sağlamak, din eğitiminin ulaşmak istediği ana hedefler arasında yer almıştır. Buradan hareketle bireye parçacı ve nesnel yaklaşım yerine bütüncül ve çok yönlü bir bakış açısı sunan holistik/bütüncül eğitim yaklaşımın, din eğitiminde de bilimsel araştırmalarla ele alınması gereklilik olarak düşünülmüş ve bildiriye konu edilmiştir. Bu bağlamda İslam düşünce tarihine dolasıyla da bu süreçte İslam eğitimine yön veren ve bazılarını çalışmamızda ele aldığımız düşünürler (İbn Sahnun, Kabisi, Farabi, İhvan-ı Safa, İbn Miskeveyh, İbn Sina, Maverdi, Gazali, Zernuci, İbn Cema, İbn Haldun ve Amasi)'nin eğitim olgusuna yaklaşımları ve yetiştirilecek bireyde geliştirmek istedikleri özellikler, holistik/bütüncül eğitim yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Çalışmada yer verilen tüm düşünürlerde dikkat çeken en önemli vurgu, duyuşsal özellikler, bunlarla bağlantılı ve eğitimin genel niteliği doğrultusunda bireyin manevi yönünün geliştirilmesi olmuştur. Bu husus yani ahlaki nitelikleri kazandırma çabası, insan faaliyetinin yönü ve insani gerçekliğe has tutumları ortaya çıkarması anlamında bir zihniyet oluşumuna katkı sağladığı için önemli kabul edilmiştir. Ayrıca holistik/bütüncül eğitim anlayışının vatandaşlık eğitimi ve üretkenliğin ötesinde maneviyatı, doğal çevreye saygı ve sosyal adalet duygusunu besleme kabulüne uygun bir yaklaşım olarak kendini göstermiştir.

Eğitimle bireyin bilişsel niteliklerinin geliştirilmesi, klasik İslam düşünürlerinde genel itibarıyla üzerinde durulan bir husus olmuş, ancak birkaç düşünür dışında duyuşsal nitelikler kadar öne çıkmamıştır. Bu bağlamda Farabi, İbn Sina gibi özellikle felsefe alanındaki çalışmaları ile tanınan düşünürlerde bilişsel eğitim, akıl bağlamında ele alınan ve geliştirilmek istenen özellikler arasında yer almıştır.

Çalışmada yer verilen klasik dönem İslam eğitim öncülerinde, sosyal nitelikler, toplumsal yaşama katılım, özellikle de bedensel gelişime duyuşsal ve bilişsel niteliklerin kazandırılmasında görülen şekilde bir vurgunun yapılmaması hatta bazen bunlar üzerinde hiç durulmaması dikkat çekmiştir. Nitekim bedensel gelişim daha çok eğitimde öğrenci nitelikleri gibi genellikle ahlaki ilke ve usuller belirlenirken beslenmenin nasıl olması gerektiği bağlamında ele alınmıştır.

Çalışmada psiko-motor nitelikler ve kazanımı noktasında, daha iyi olmakla birlikte, bedensel gelişime yakın görüşlerin ortaya konulduğu belirlenmiştir. Tüm eğitimciler birlikte değerlendirildiğinde genel olarak belirtilen sonuçlara ulaşılmaktadır. Ancak ayrı ayrı ele alındıklarında Farabi, İhvan-ı Safa, İbn Miskeveyh, İbn Sina, Maverdi, Gazali ve İbn Haldun'un farklı hususlarla ilişkilendirerek psiko-motor davranış kazanımına yer verdikleri görülmüştür.

Edinilen bilgiler, sosyal nitelikler ve toplumsal yaşama katılım ile bunların geliştirilmesinde düşünürlerin sergilediği yaklaşımın söz konusu özellikleri öne çıkaracak şekilde olmadığını sonucuna ulaştırmıştır. İbn Haldun dışında sosyal gelişim ve çevreye uyum Kabisi, Farabi, İhvan-ı Safa, Gazali ve Zernuci gibi öncülerde kısmen, bazılarında hiç ele alınmayan husus olmuştur. İnsanın biyolojik, sosyolojik vb. çok farklı yönlerden beslenmesi ve bunların kendi aralarında bütünlük oluşturup hayatiyet kazandığında gelişime katkı sağlaması göz önüne alındığında belirlemeler, klasik anlayıştan beslenen İslam eğitimi ve din eğitimin fiziksel nitelikler ile çevreye uyum konusunda ve bunları içine alan bütünsel bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi noktasında yetersiz kalınan yönleriyle tekrar ele alınması gerektiği kanaatine götürmüştür.

Bildiride yer verilen düşünürlerin konu hakkındaki görüşlerinin kendileri açısından bir tercih olduğu, eğitim müstakil bir bilim dalı olmadığından eğitsel hususları parçalar halinde ele aldıkları, bu nedenle de eğitim konusunu kendi düşüncelerini ilgilendiren boyutlarıyla değerlendirdikleri ya da alanda ilmi/ilimleri öğretirken dikkat edilecek usul ve esaslara değinilmesini yeterli gördükleri söylenebilir. Ancak bu kişilerin İslam düşüncesinde farklı alanlar yanında eğitim konusunda da ilmi bir birikim oluşturdıkları, kendisinden sonra gelen kişi/kişileri etkiledikleri, Gazali gibi sonraki dönem eğitim kurumları ve sistemlerine tesir ettikleri göz önüne alındığında, bu durumun fikir ve uygulama boyutuyla günümüze kadar gelen İslam eğitimindeki bütünlük algısını yönlendirdiği, zaman zaman parçacı bakış açılarının ortaya çıkmasına birtakım etkilerinin bulunduğu sonucuna varılabilir.

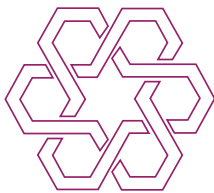
Literatür tarama tekniğinden yararlanılarak kaynaklar, belirlenen konu ve sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Holizmin zor bir alan, holistik/bütüncül eğitim karmaşık bir süreç olduğu için, burada daha çok çalışılabilecek ve gelecekte değerlendirilebilecek alanlara dikkat çekilmiş, klasik İslam eğitiminde öncü kişilerin görüşlerinden hareketle eğitim algısı ve yetiştirilmek istenen bireyin özellikleri bağlamında bir değerlendirme öneriği ortaya konmuştur. Dolayısıyla hakim olan düşünce ve görüşler çerçevesinde holis-

tik/bütüncül eğitim algısı, onun İslam eğitim tarihinde kurumsallaşma ve kurumlara ne ölçüde ya da nasıl yansıdığı, günümüze kadar geçen sürede din eğitimi bilimini ve öncülerini nasıl etkilediği, bugünkü din eğitimi çalışmalarında konunun uygulanabilirliği gibi hususlar araştırılması gereken önemli konu/konular olarak kendini göstermektedir.

Kaynakça

- Abu'l Hasan Ali İbn-u Muhammed İbn-i Halef Al'Ma'ruf al-Kabisi Al-Fakih al-Kayrawani (t.y.). *İslâm'da Öğretmen ve Öğrenci Münasebetlerine Dair Geniş Risale*. Süleyman Ateş (çev.). İstanbul: Yeni Ufuklar.
- Akmençe, A. E. (2016). *İngilizce Öğretiminde Holistik (Bütüncül) Yaklaşım*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Aması, A.H. (2002). *Ali b. Hüseyin el-Aması ve Tariku'l-Edeb'i*. Mehmet Şeker (Çev.). Ankara: DİB.
- Aydın, M. Ş. (1998). Eğitim Tarihi Araştırmaları Üzerine Notlar. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 83-98.
- Balci, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik Ve İlkeler*. Ankara: 72 TDFO.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu.
- Batdı, V. (2016). Metodolojik Çoğulculukta Yeni Bir Yönelim: Çoklu Bütüncül Yaklaşım. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 133-147.
- Batdı, V. (2018). *Eğitimde Yeni Bir Yönelim: Mega-Çoklu Bütüncül Yaklaşım ve Beyin Temelli Öğrenme Örnek Uygulaması*. Y.y.: İKSAD.
- Bayraklı, B. (1997). *İslam'da Eğitim Batı Eğitim Sistemleriyle Mukayeseli*. İstanbul: İFAV.
- Bayraktar, M. F. (1997). *İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri*. İstanbul: İFAV.
- Bedruddin İbn Cemaa el-Kinani. (2015). *İslami Gelenekte Eğitim Ahlakı*. Muhammet Şevki Aydın (Çev.). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Demir, E. (2009). *İlköğretim İkinci Sınıflarda Uygulanan Disiplinlerarası Bütüncül Öğretim Yaklaşımının Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Demir, Ö. (2015). Din Eğitiminde Bütüncül Dünya Görüşü Çerçevesinde Bütüncül Öğrenme. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 75-98.
- Ekiz, D. Ş. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- El- Maverdi, Ebu'l-Hasan. (2012). *Yüce Hedefler Kitabı*. Bergamalı Ahmet Cevdet Efendi (çev.). Yaşar Çalışkan (haz.). İstanbul: Büyüyenay.
- Erdem, H. S. (2010). İnsan Şahsiyetinin Gelişimine Holistik Bakış: Felsefi Perspektiften Davranışçı Ve Bilişselci Ekolün Eleştirisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 179-194.
- Farabi, Ebu Nasr. (1980). *Es-Siyaset ul-Medeniyye veya Mebadi' ul-Mevcutat*. Mehmet Aydın, Abdulkadir Şener, Rami Ayas (çev.). İstanbul: Kültür Bakanlığı.
- Farabi, Ebu Nasr. (1997). *İdeal Devlet (el-Medinetü'l-Fazıla)*. Ahmet Arslan (çev.). Ankara: Vadi.

- Farabi, Ebu Nasr. (1999a). *Mutluluğun Kazanılması (Tahsilü's-Sa'ada)*. Ahmet Arslan (çev.). Ankara: Vadi.
- Farabi, Ebu Nasr. (1999b). *İlimlerin Sayımı (İhsau'l-Ulum)*. Ahmet Arslan (çev.). Ankara: Vadi.
- Gazali. (2004). *İbadet-İtikad-Edep Ey Oğul (Eyyühel Veled Tercümesi ve Şerhi)*. Süleyman b. Cera (Şerh.); Rahmi Serin (Ter.). İstanbul: Pamuk.
- Gazali, İmam Ebu Hamid Muhammed. (t.y.) *İhyau 'Ulumi'd-Din Tercümesi*. Ahmed Serdaroğlu (Çev.). İstanbul: Bedir.
- İbn Haldun. (1996). *Mukaddime. (Cilt 2)*. Zakir Kadiri Ugan (Çev.,). İstanbul: MEB.
- İbn Miskeveyh. (1983). *Ahlakî Olgunlaştırma*. Abdülkadir Şener, İsmet Kayaoğlu, Cihat Tunç (Çev.). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- İbn Sahnun. (1996). *Eğitim Ve Öğretimin Esasları Âdâbu'l-Muallimîn*. M. Faruk Bayraktar (Çev.). İstanbul: İFAV.
- İbn Sina. (1911). *Kitab'üs-siyase*. L. Malouf C. Edde (Neşr.,). Beyrut.
- İbn Sina. (2004a). *Kitabu'ş-Şifa Metafizik I*. Ekrem Demirli & Ömer Türker (Çev.,). İstanbul: Litera.
- İbn Sina. (2004b). *Kitabu'ş-Şifa Metafizik II*. Ekrem Demirli & Ömer Türker (Çev.). İstanbul: Litera.
- İlhan, A., Gülersoy, A. E. & Gülersoy, V. K. (2017). Kuantum Öğrenme Yaklaşımı Ve Coğrafya Öğretimi. *Turkish Studies*, 12 (14), 187-210
- Kutup, S. (2017). *İslami Eğitim Metodu*. M. Beşir Eryarsoy (Çev.). İstanbul: Beka.
- Lucas, T. A. (1981). *Social Studies as an Integrated Subject*. H.D. Mehlinger (Ed.). UNESCO handbook for the teaching of social studies. London: Crom Helm.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, *Resmi Gazete*, 12 (14579).
- MEB. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB.
- Miller, R. (2005). Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 35-40.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: PegemA.
- Şimşek, A. (2008). Tarih Derslerinde Bütünsel Öğrenme: Gestaltçı Yaklaşımdan Holistik Yaklaşımına Bir Bakış Denemesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-16.
- Tanilli, S. (2005). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* İstanbul: Alkım.
- Tekeli, S., Kahya, E. & diğerleri (2007). *Bilim Tarihine Giriş*. Ankara: Nobel.
- Topdemir, H. G. (2009). *İbn Sina Doğu'nun Sönmeyen Yıldızı*. İstanbul: Say.
- Uludağ, Z. (2010). Bütüncül (Holistik) Eğitim Felsefesi Zarureti. *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi içinde (s.110-115)*. İstanbul: Eğitim-Bir-Sen.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi*. Ankara: Eylül.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Zernuci, B. (2003). *Tâ'lim'ül Müteallim İslam'da Eğitim Öğretim Metodu*. Y. Vehbi Yavuz (Çev.,). İstanbul: Sahafılar.





Islamic Education in the Contemporary Educational Environment: Traditions and Innovations

Ravilya I. Zianshina*

Abstract

The report examines the current state of the Islamic educational system in the context of globalization and the widespread introduction of innovative and information technologies that are integrated into all spheres of human activity.

Keywords: Education, Islam, Islamic Law, Knowledge, Teaching.

* The Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Researcher, ravilya.zianshina@yandex.ru



Currently more and more attention is paid to the spiritual and moral education, personality growth and formation of humanistic values, all of which is especially important in the era of information and communications technology development. Today, "knowledge" has become the most significant resource acquiring the highest value in the market of goods and services. Innovative technologies penetrate into all the spheres of human activity, thereby simplifying the process of obtaining information and facilitating communication between persons, as well as influencing the ways of obtaining education and popularizing technologies of open learning.

The changed conditions of life, social and economic factors cause the transition of mankind in general to new forms of interaction, thus facilitating an all-around progress. At the same time social transformations do not replace the need for internal search and self-identification. The process of development and formation of a personality takes place within the communication, personal/real or virtual. It was L.S. Vygotsky who noted the influence of the social environment on the development of a child by introducing the concept of "social situation of development (Vygotsky, 2000)", by which he understood a specific active interaction for each age with the external environment, stating "that the concepts "environment" and "space" are not identical, while the environment is considered as a given, which is not the result of a specific activity of a particular person, but space, on the contrary, appears as a result of mastering by the object of this givenness (Ivanova, 2014; Shendrik, 2003)". Based on this, we can speak about the formative influence of the environment, in our case, innovative environment, because it is not the result of the activity of one person, indeed, it is the development of the civilization as a whole.

The process of globalization and universal informatization implies the emergence of new activities and production on the basis of universal computerization, which leads to the emergence of new forms of interpersonal relations, interaction and communication, and, as a result, changes in lifestyle and value orientations of a person as a social actor (Zianshina, 2014).

The process of transformation into the information society (IS) through a humanistically oriented change can not prevail only in some developed countries, thereby leaving other countries in "the backyard of the global evolutionary process". Survival within the new form of socio-economic organization is the common humane goal of all mankind, in the face of the threat of universal elimination (including the risk of environmental and man-made catastrophes, international terrorism, etc.), since it is obviously



impossible to ensure the survival of one civilization at the expense of another. Russian scientists I.V. Ilyin and A.D. Ursul in their work logically suggest that under the impact of the factors that have arisen, informational ideas will be forced to realize the need to create IS on a global scale, and thus, guided by common human values in the process of survival, to help accelerate the informatization of countries and regions falling behind in this process (Il'in & Ursul, 2016).

The Information Society is a state of society formed on a single state territory or in the general civilization. At the heart of such a "knowledge society», lies the possibility of finding, producing, processing, transforming, disseminating and using information in order to obtain and apply the knowledge necessary for human development. It is built on the concept of a society that promotes empowerment, which includes the concepts of multiplicity, integration, solidarity and participation (To knowledge societies, UNESCO, 2005). further on "a knowledge-based society is an innovative society, based on the concept of continued learning throughout lifetime (The knowledge - based society, UNESCO, 2003)." For example, the definition of the IS is most succinctly formulated in the documents of the UNESCO World Science Forum and the International Council for Science held in Budapest in November 2003. It should also be noted that IS occupies an intermediate position in the formation of a new civilization strategy, between the post-industrial society and the noosphere, within the model of sustainable development.

The development of IS in its context involves the social environment, the ability to adequately rethink the approach to the educational process and its participants, as well as its functions and tasks, the environment, to creation of conditions for the continuity of self-development and mastering the necessary competences in the context of the formation of a single global information space. "It is important to direct the various forms of global education and the system of training and education in the field of global processes that have already appeared and are developing in our country and abroad, towards the most suitable solution to the global crisis and the survival of the global community. If globalism and global knowledge in general claim to be among the cornerstones of the 21st century science, then the emerging global education may become the driving force that will lead the educational process to a new level corresponding to the most optimistic visions of the future of humanity" (Il'in & Ursul, 2014).

The Sustainable Development (SD) can be attributed to one of the most promising directions of the development of educational process in the era of globalization.

Directions of the SD and environmental education for the sustainable development has been widely represented by the national noosphere scientific school, in the works of Russian and foreign scientists. Conceptual and ideological ideas formed the basis of modern scientific picture of the world (global evolutionism), as mentioned above.

For the first time the term «Sustainable Development» was mentioned in the report of the World Commission on Environment and Development called «Our common future», which gave the following definition to the SD: «development that meets the needs of the present, but does not compromise the ability of future generations to meet their own needs. It includes two key concepts:

- the concept of needs, in particular the needs necessary for the existence of the poorest strata of the population, which must be the subject-matter of a primary solution;
- the concept of constraints conditioned by the state of technology and the organization of society, imposed on the ability of the environment to meet current and future needs (Our common future, 1987).”

The concept of SD was adopted at the United Nations Conference on Development and the Environment (CDE), in 1992. At this stage, it is one of the most popular and is often regarded as a “global model of the future of civilizations”. In subsequent years the UN General Assembly actively developed this area, by adopting the documents setting out the objectives of the SD (Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals UN site. 2014), in which certain environmental, economic and social tasks were identified allowing to raise the standard of living, resolve the issue of inequality, protect the planet from the adverse effects of production, etc.

What is the state of the Islamic system of education today, in the context of globalization, introduction of innovative and information technologies that can be integrated into all spheres of human activity?

The pedagogical potential of the ideological content of Islamic culture fulfils the communicative, ideological, educational, cognitive, humanistic function while the main task of the educational process was the development of religiosity and morality, the study and transmission of canonical wisdom along with its interpretation. The upbringing of true Muslims is the upbringing of people loyal to Islam and the state system built on it.



The process of preservation, accumulation and transfer of knowledge was the basis of the Islamic culture at the very early stages of its formation. The characteristic social structure of the Muslim Ummah (society), connected all spheres of human activity and, along with the system of education, contributed to lifelong learning, both in the biography of one person and the chain of custodians of the tradition, mastering the Arabic language as the language of canonical texts connected comprehension, possession and transmission of truth.

Certain inherent distinctive features may be pointed out during the study of the historically established system of Islamic education. Among those is the tendency not to divide the spiritual from the material and the religious from the secular, which is reflected in the originality of the educational systems in the Islamic cultural tradition, social system and typical components such as:

interaction of society and the educational system;

the priority of self-education and self-development of an individual;

education throughout life;

the formation of an Islamic worldview;

compulsory study of the Arabic language as the language of canonical texts (Zianshina, 2017).

It should be noted that the tradition of receiving Islamic education in Russia originated in the period from 9th to 10th century, up to the beginning of the 20th century. But during the historical events associated with the formation of the USSR and the separation of religion from the state, receiving in the subsequent time of Islamic education was not possible and was resumed only in the 1990-s. Today the system of three-step Islamic education is successfully developed in the Russian Federation thanks to a number of normative documents adopted in the period between 2005-2015, when it finally became possible to open a scientific specialty in theology.

By highlighting the features of the educational system in the generalized form, without specifying the type of educational institution or country, comparing them with the main trends of the educational process in the information society, we can identify similar areas such as: continuity of education and focus on self-development of the

subject of education, openness of information. It should be noted that the basic idea of innovative development and informativeness of society does not contradict Islamic canonical thought and is embedded within the very idea of the Islamic educational system. However for the most active integration process, further updating of the system and structure of Islamic education is necessary, due to natural changes in the social environment .

It is not necessary to consider the system of Islamic education as an autonomous structure that independently solves the inter-confessional tasks. First of all, it is a system that responds to the request of the subject of education in obtaining systematic knowledge about Islam, its spiritual practice and culture. Thus this educational system implements a training program in terms of general information and globalization that obliges it also to respond to the challenges posed before the entire international community with pedagogical «view of global challenges and following the positive experience of the UN Decade of ESD:

To recognize education in the interests of sustainable development as an obligatory vector of education of a citizen of each country throughout their life.

To consider ESD as a new goal and source of quality education, the basis of general cultural and vocational training for a green economy and improving the quality of human capital.

When developing the content of ESD, to provide a combination of scientific concepts, facts, theories with everyday concepts reflecting the laws of the compatible development of society and nature. Pay special attention to the needs of persons with disabilities.

Focus on the formation of systemic, «three-dimensional» (ecological - economic - social), as well as probabilistic, prognostic, metaphorical and critical thinking, semantic orientation on precautionary behavior in students.

Strive to overcome the ideology of consumerism among students; to shape the values of a “green” lifestyle, sustainable consumption and production, global civic responsibility.

Strengthen and expand the partnership of educational organizations engaged in ESD, for mutual learning and mutual assistance; to draw the attention of the general public to positive results of ESD” (Education for all, 2015; Khanty-Mansiysk Recommendations



for the Implementation of the Global Program of Action on Education for Sustainable Development, 2015).

Possible ways to solve the general pedagogical tasks of SD for Islamic education, taking into account cultural characteristics, in the process of integration into the information society, in my view are the following:

spiritual and moral development of the object of education;

formation of citizenship-oriented personality (all-Russian identity); the formation of humanistic values;

countering extremist ideology;

interaction with the secular educational system;

improving the quality of the educational-methodological complex (CMD) for the advanced training and refresher course;

study and use in the implementation of educational programs of the world pedagogical heritage;

introduction of innovative educational technologies and information and communication technologies (ICT) into the learning process;

introduction to the educational program of a number of specialized disciplines on art and aesthetic education;

provision for inclusive education for programs implemented in the framework of multi-level religious training;

design and implementation of educational programs that take into account an interdisciplinary approach.

To sum up the above mentioned, it may be noted that Islamic education is faced with the choice of the trajectory of development: to remain a closed system focused only on the implementation of the internal requirements, or looking for ways to integrate into the contemporary social conditions and prepare the competitiveness of graduates to form the adequate competences in accordance with the requests of the information society, thereby solving the general pedagogical tasks of SD.

References

- The study was carried out under a grant from the Russian Science Foundation (project No. 18-78-10001)
- Education for all. (2015. Jule). *2000-2015: achievements and challenges*. UNESCO (pp. 517). Paris, France.
http://russianunesco.ru/uploads/2015/08/10/Recommendations2015_EN.pdf
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1579SDGs%20Proposal.pdf>
- İl'in, İ.V. & Ursul A. D. (2016). *Education, society, nature: An evolutionary approach and global perspectives* (p. 144-145). Moscow, M: Publishing House Mosk Inst.
- İl'in, İ.V. & Ursul, A. D. (2014). An evolutionary approach to global research and education: theoretical and methodological problems. *Where is the age of globalization* (pp.225). Volgograd: Teacher Publishing House.
- Ivanova, S. V. (2014) Educational space in scientific research and legal documents: concepts, application practice, complexity and risks. *Values and meanings, №5 (33)*, pp. 5-17. Retrieved from [https:// elibrary.ru/item.asp?id=22706700](https://elibrary.ru/item.asp?id=22706700)
- Khanty-Mansiysk Recommendations for the Implementation of the Global Program of Action on Education for Sustainable Development. (2015, June 8-11) *Paper presented International Conference on Education for Sustainable Development. Khanty-Mansiysk*. Retrieved from
- Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals UN site*. (2014) Retrieved from
- Our common future. (1987) *Report of the International Commission on Environment and Development: UN website*. Retrieved from <http://www.un.org/ru/ga/pdf/brundtland.pdf>
- Shendrik, I. G. (2003) *The educational space of the subject and its design* (pp. 3-59, 149-154). Moscow. M.: APKIPRO.
- The knowledge - based society*. (2003. November 10-10). Budapest.
- To knowledge societies. (2005). *UNESCO World Report. Ed. UNESCO*. p. 29.
- Vygotsky, L. S. (2000) *The problem of age*. Moscow. M: Psychology.
- Zianshina, R. I. (2014, October 21) Islamic education in an information society based on knowledge. *Paper presented at the VI International Scientific and Practical Conference «Education: Tradition and Innovation.»* (pp. 206-211.) Prague. Prague: WorldPress.ro.
- Zianshina, R. I. (2017, October 18-20) Islamic education in the information society: development prospects. *Paper presented at X International Scientific and Practical Conference "Ideals and Values of Islam in the Educational Space of the 21st century"* (pp. 119-126). Ufa. Uf: Publishing in the World print.



Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminde Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika Örnekleri

SümeYra Uzun *

Özet

Modernleşmenin beraberinde gelen ve tüm dünyayı etkileyen sekülerleşme ile birlikte dünya genelinde kilise okullarının ve medreselerin yerini modern okullar almıştır. Batıda kilise okulları kısmen dönüşerek varlıklarını muhafaza ederken, İslam dünyasında medreseler yerlerini modern okullara bırakmıştır. Bu durum neticesinde, “modern okullarda İslam din eğitiminin yeri ve metodolojisi” konusu Müslümanların yaşadığı bütün coğrafyalarda yeni bir problem alanı olarak ortaya çıkmıştır. Avrupa ve Amerika’da yaşayan Müslümanlar bu problemi modern pedagojinin verileriyle İslam dininin öğretilerini bünyesinde barındıran “bütünleştirilmiş eğitim programları/integrated curriculum” vasıtasıyla çözebilmişlerdir.

Ülkemizde ise erken çocukluk döneminden lise son sınıfa kadar İslam din eğitimi ile modern bilimleri, pedagojik ilkeleri dikkate alarak sentezleyen bir eğitim programı henüz hazırlanabilmiş değildir. İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim düzeyinde eğitim veren imam hatip lise ve ortaokullarının eğitim programları ülkede var olan bütünleştirilmiş eğitim programı ihtiyacı kısmen karşılar gibi görünse de, ilköğretim birinci kademe ve okul öncesi eğitim düzeyinde bütünleştirilmiş eğitim programı ihtiyacı halen devam etmektedir.

Ülkede var olan erken çocukluk dönemi din eğitimi ihtiyacı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmayıp, özel kurumlar da bu konuda yetersiz kalınca, Diyanet İşleri Başkanlığı 2013 yılında 4-6 Yaş Kur’an Kurslarını hizmete açarak var olan ihtiyacı karşılamayı hedeflemiştir. Başkanlığın 4-6 Yaş Kur’an Kursları halk nezdinde “din eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumları” olarak algılanıp, büyük teveccüh görmüştür. Başkanlık artan talepleri karşılamak için, 4-6 Yaş Kur’an Kurslarının sayısını hızla artırmak durumunda kalmıştır.

Diyanet İşleri’ne bağlı 4-6 Yaş Kur’an Kurslarının eğitim programı 2013 yılında okul öncesi eğitimi öğretmenleri, pedagoğlar, Kur’an kursu öğreticileri, akademisyenler ve çeşitli yayınevlerinin temsilcilerinden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmıştır. Türkiye’de son beş yıldır uygulanmakta olan 4-6 Yaş Kur’an Kurslarının Eğitim Programı erken çocukluk din eğitimi alanında ülkedeki ilk resmi uygulama örneği olması bakımından oldukça önemlidir.

Diğer taraftan dünya genelinde Müslümanların yaşadığı coğrafyalarda Türkiye’deki uygulamaya kıyasla daha köklü mazisi olan erken çocukluk dönemi din eğitimi uygulamaları da mevcuttur. Amerika’daki IQRA Vakfı’nın 1982 yılından beri uyguladığı erken çocukluk dönemi din eğitimi programı bu uygulamalara örnektir.

Bu çalışmamızın amacı Türkiye’de Diyanet İşleri Başkanlığı’nın hazırlayıp uyguladığı 4-6 Yaş Kur’an Kurslarının Eğitim Programı ile Amerika IQRA Vakfının uzun süredir uygulamakta olduğu “Preschool Religious Education Program” “Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi Programı” nı mukayeseli olarak inceleyerek, Türkiye’de çok yeni olan bu alanın geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi, Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi Programı, Program Geliştirme.

* Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, sumeyrakyol@gmail.com

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı Türkiye ve Amerika'da uygulanmakta olan erken çocukluk dönemi din eğitimi programlarının benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır.

Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye ve Amerika'da belirlenen okul öncesi din eğitimi (İslâm dini) programları arasında amaç ve kazanımlar yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Türkiye ve Amerika'da belirlenen okul öncesi din eğitimi (İslam dini) programları arasında öğrenme öğretme süreçleri yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Türkiye ve Amerika'da belirlenen okul öncesi din eğitimi (İslam dini) programları arasında içerik yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. Türkiye ve Amerika'da belirlenen okul öncesi din eğitimi (İslam dini) programları arasında değerlendirme sistemleri yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Araştırmanın alt amaçları belirlenirken program geliştirme alanının temel ölçütleri olan, amaç ve kazanımlar, öğrenme öğretme süreçleri, içerik ve değerlendirme unsurları dikkate alınmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşım yöntemi kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları paralel olarak bir bütün halinde incelenmektedir. Bu doğrultuda seçilen eğitim programları program geliştirmenin temel unsurları olan amaç ve kazanımlar, öğrenme öğretme süreçleri, içerik ve değerlendirme açısından mukayeseli olarak incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemi ise doküman incelemesi yöntemidir. Veriler alt amaçlara göre kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın Bulguları ve Yorum

Araştırmamızda Türkiye Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 4-6 Yaş Kur'an Kursları Programı ile Amerika İQRA Vakfı'nın Preschool Religious Education Program isimli programları amaç ve kazanımlar, öğrenme öğretme süreçleri, içerik ve değerlendirme açısından mukayese edilmiştir.

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın hazırladığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı'nda programın genel amaçları ifade edilmektedir. Programda Kur'an-ı Kerim – 1, Kur'an-ı Kerim – 2, Dini Bilgiler – 1 ve Dini Bilgiler – 2 olmak üzere dört adet öğrenme alanı belirlenmiştir. Fakat öğrenme alanları için özel amaçlar tespit edilmemiş sadece programın genel amaçları belirtilmiştir. Bunun yanında programda öğrencilerin edinmesi beklenen bilgi, beceri, değer ve tutumları ifade etmek için M.E.B. okul öncesi öğretim programında ve din dersleri öğretim programlarında da var olan "kazanım" ifadesi kullanılmaktadır.

Programda yer alan amaç ve kazanımların analizi programın öğrencilere "din eğitimi" mi yoksa "din öğretimi" mi kazandırmayı hedeflediğini anlamlandırmamıza yardımcı olacaktır. Programın genel amaçları öncelikli olarak öğrenmenin bilişsel alanına yönelik olarak hazırlanmış ve en genel ifadeyle öğrencilerin İslam dini hakkında genel bilgiler edinmelerini hedeflemektedir. Bunun yanında programda duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanına yönelik hazırlanan ve öğrencilerin edindikleri bilgileri hayatlarında tatbik etmelerini hedefleyen amaçlar da mevcuttur.

Programın kazanımları hitap ettikleri öğrenme alanına göre sınıflandırılmıştır. Tablo-1'de programda yer alan kazanımlar gelişim alanlarına göre kategorize edilerek sunulmuştur.

Tablo 1:

4-6 Yaş Kur'an Kursları Eğitim Programı Dini Bilgiler 1-2 ve Kur'an-ı Kerim 1-2 Öğrenme Alanlarının Kazanımlarının Sınıflandırılması

Dersler	Kazanım Sayısı	Bilişsel	Duyuşsal	Psikomotor
Dini Bilgiler – 1	82	74	8	-
Dini Bilgiler – 2	90	81	9	-
Kur'an-ı Kerim – 1	48	47	-	1
Kur'an-ı Kerim – 2	33	21	-	12
Toplam	253	223	17	13
Yüzdeler Oran	% 100	% 88	% 7	% 5

Programda yer alan kazanımları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarına göre sınıflandırdığımızda programın kazanımlarının gelişim alanları arasında eşit dağılım göstermediği, kazanımların büyük çoğunluğunun bilişsel alanı destekleyecek şekilde planlandığı tespit edilmiştir. Bunun yanında bazı öğrenme alanlarında duyuşsal ve psikomotor alanı destekleyecek hiç kazanım bulunmaması da dikkat çekicidir.

IQRA Vakfı Okul Öncesi Eğitim programında programın genel amaçları belirtilmiştir. Programda yedi temel öğrenme alanı belirlenmiştir.¹ IQRA Vakfı Okul Öncesi Eğitim programında belirlenen öğrenme alanları şunlardır; Sosyal Bilimler, Bilim, Matematik, Dil Sanatları (İngilizce), Sanat, Dil Sanatları (Arapça) ve İslami Deneyimler. Programın İslami Deneyimler öğrenme alanı Kur'an'ın Öğretileri, Hz. Muhammed (S.A.V.)'in Hayatı, Akaid ve Fıkıh, İslam Tarihi olmak üzere ayrıca dört temel öğrenme alanı altında kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Programda genel amaçların yanında her öğrenme alanı için ayrı ayrı amaçlar da belirlenmiştir. Ayrıca programda amaçlara uygun olarak hazırlanan kazanımlar mevcuttur.

Tablo-2'de IQRA Vakfı'nın İslami Deneyimler öğrenme alanının kazanımlarının gelişim alanlarına göre sınıflandırılması yer almaktadır.

Tablo 2:

IQRA Vakfı Okul Öncesi Eğitim Programı Kur'an Çalışmaları, Hz. Muhammed'in Hayatı, Fıkıh ve İbadetler, İslam Tarihi Öğrenme Alanları Kazanımlarının Sınıflandırılması

Öğrenme Alanları	Kazanım Sayısı	Bilişsel	Duyuşsal	Psikomotor
Kur'an Çalışmaları	110	93	14	3
Hz. Muhammed'in Hayatı	107	105	1	1
Fıkıh ve İbadetler	80	77	3	-
İslam Tarihi	98	89	4	5
Toplam	395	364	22	9
Yüzdelik Oran	% 100	% 92	% 6	% 2

Bilişsel alan öğrencilere bilgi vermeyi, verdiği bilgiyi öğrencilerin kavramasını, uygulamasını, analiz ve sentez yaparak değerlendirmesini amaçlayan bir öğrenme alanıdır. IQRA Okul Öncesi Eğitim Programında belirlenen kazanımların büyük çoğunluğunun bilişsel alana yönelik olması programın kazanımlar düzeyinde öğrencilere din eğitiminin ziyade din öğretimi vermeyi hedeflediğinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 3'te IQRA Okul Öncesi Programı ile Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları Eğitim Programı'nın amaç ve kazanımlar açısından mukayesesi yer almaktadır.

1 Programın İngilizcesinde "öğrenme alanı" ifadesinin tam karşılığı kullanılmamıştır. Bunun yerine Türkçe "deneyimlemek" anlamına gelen "experiencing" ifadesi branşlar arasındaki ayrımı ifade etmek için kullanılmıştır. Programda "Experiencing Math, Social Studies, Science etc" olarak yazılan ve tam tercümesi "Matematiği, Sosyal Bilimleri, Fen Bilimlerini v.s. deneyimlemek" olan ifadeler tarafımızca "Matematik, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri v.s. Öğrenme Alanı" olarak yorumlamıştır.

Tablo 3:

Türkiye ve Amerika Okul Öncesi Din Eğitimi (İslam Dini) Programlarındaki Amaçların Karşılaştırılması

	Türkiye	Amerika
Kazanımlar öğrenciden başarması beklenen öğrenmenin derinliğini ve tiplerini (bilişsel, psikomotor ve duyuşsal) tanımlamaktadır.	-	-
Kazanımlar alanın ihtiyaçları, programın amaç ve yeterlikleri, dersin amacı ile ilişkilidir.	±	±
Her öğrenme kazanımı için sadece bir fiil kullanılmıştır.	+	+
Kazanımlar gözlemlenebilir ve ölçülebilirdir.	±	±
Kazanımlar başarılılabilesi açısından (kaynaklar, zaman vb.) gerçekçidir.	+	+
Amaç ve kazanımlar öğrencilere İslam dinini sevdirep benimsetmeyi, Müslüman kimlik gelişimini desteklemeyi esas alarak hazırlanmıştır.	±	±
Kazanımlar bütün gelişim alanlarını (bilişsel, psikomotor, duyuşsal) eşit oranda destekleyecek niteliktedir.	-	-

(+) Evet (-) Hayır (±) Kısmen

IQRA Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal Bilimler, Bilim, Matematik, Dil Sanatları (İngilizce), Sanat, Dil Sanatları (Arapça) ve İslami Deneyimler (Kur'an'ın Öğretileri, Hz. Muhammed (S.A.V.)'in Hayatı, Akaid ve Fıkıh, İslam Tarihi) olmak üzere toplamda on adet öğrenme alanı içermektedir. 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı ise Dini Bilgiler-1, Dini Bilgiler-2, Kur'an-Kerim-1 ve Kur'an-ı Kerim-2 olmak üzere toplamda dört adet öğrenme alanı içermektedir. Her iki programın öğrenme alanlarının arasında bu kadar çok çeşit farkının olmasının sebebi programların hazırlanma amaçları ve örgün ve yaygın eğitime hitap etme durumları ile ilgili olabilir. IQRA Okul Öncesi Eğitim Programı örgün eğitimde kullanılacak ve modern eğitime alternatif olabilecek, modern eğitimle klasik İslami eğitimi sentezlemeyi amaçlayan bir program olarak hazırlanmıştır. 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı ise yaygın eğitimde Kur'an kursu öğretmenleri tarafından camilerde verilecek okul öncesi düzeyde Kur'an ve Temel İslam Bilgisi kazandırmayı amaçlayan bir program olarak hazırlanmıştır. Bu sebeplerle her iki programın öğrenme alanları arasında bu şekilde bir çeşit farklılığın olması normal karşılanabilir. Sadece din öğretimine dair öğrenme alanlarını mukayese ettiğimizde ise, 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı'nda Hz. Muhammed'in Hayatı ve İslam Tarihi öğrenme alanlarına yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu öğrenme alanları içerik açısından camilerde Kur'an kursu öğreticileri tarafından öğretilebilecek iki öğrenme alanıdır. Programa bu alanların ilave edilmesi programa amaç ve içerik zenginliği katacaktır.

4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı ile IQRA Okul Öncesi Eğitim Programı'nı amaç ve kazanım sayılarını mukayese ettiğimizde, 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı'nda toplamda 7 adet genel amaç ve 253 adet kazanım bulunduğu tespit edilmiştir. IQRA Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ise toplamda 7 adet genel amaç, 68 adet özel amaç ve İslami Deneyim öğrenme alanına özel olarak hazırlanan 395 adet kazanım yer almaktadır. Her iki programın amaç ve kazanım sayıları arasındaki farklılığın temel sebebi ise öğrenme alanlarının sayılarının farklı olması ve 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı'nda öğrenme alanlarına özel amaç tespitinin yapılmamış olmasıdır.

Her iki programın amaçlarının öğrenme alanlarına göre sınıflandırılması yapıldığında genel amaçlar itibarıyla her iki programın da öğrencilere İslam dinini sevdirmeyi, benimsetmeyi ve öğrencilerde İslam merkezli bir kimlik inşa etmeyi hedefledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca programlarda psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlara yönelik amaçların genel amaçlar içerisinde eşit dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Her iki programın da amaçlarının bütün gelişim alanlarını eşit oranda desteklediği fakat programların kazanımlarının desteklediği gelişim alanlarının eşit dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Programlar kazanımlarının sınıflandırılması açısından mukayese edildiğinde, 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının bütün kazanımlarının % 88'inin bilişsel alana yönelik, % 7'sinin duyuşsal alana yönelik, % 5'inin ise psikomotor alana yönelik olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. IQRA Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ise belirlenen kazanımlarının % 92'sinin bilişsel alana, % 6'sının duyuşsal alana, % 2'sinin ise psikomotor alana yönelik olduğu tespit edilmiştir. Her iki programın da kazanımlar düzeyinde bilişsel alana ağırlık vermeleri üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bu durum en genel şekilde yorumlanacak olursa her iki program da kazanımlar düzeyinde din eğitiminden daha çok din öğretimi vermeyi hedeflemiştir denilebilir. Bunun yanında iki ayrı zamanda iki ayrı kültürde hazırlanan okul öncesi din öğretimi programlarının her ikisinde de bilişsel alana yönelik kazanımların diğer alanlara göre açık ara önde olmasının sebebi ayrıca düşünülmalıdır. Bunun bir sebebi okul öncesi dönem çocuğunun dini kavramlara aşina olmaması ve bu nedenle programların kazanımlarının çocuklara temel kavramları bilgi düzeyinde kazandırmaya yönelik olarak planlanması olabilir.

Sebebi tam tespit edilemese de programlarda kazanımların eşit oranda dağılımının yapılmayarak bilişsel alana ağırlık verilmesi bilgi odaklı ve din öğretimi temelli iki programın ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. Ayrıca programların kazanımlarının bilişsel alan ağırlıklı olarak planlanması, kazanımların programların genel amaçlarını destekle-

me özelliğini de azaltmıştır. Her iki programın da genel amaçlarında öğrencilere dini değerleri sevdirmeyi, benimsetmeyi hedefleyen amaçlar bulunmaktadır. Ayrıca her iki programın da genel amaçları bilişsel, duygusal ve psikomotor gelişim özellikleri açısından nerdeyse eşit dağılım göstermektedir. Fakat kazanımların büyük çoğunluğunun bilişsel alana yönelik olarak planlanması programlarda olması beklenen amaç-kazanım uyumluluğunu ortadan kaldırmıştır.

Bu noktada “Bütün gelişim alanlarını eşit oranda destekleyecek, öğrencilere dinin emirlerini sadece öğretmekle yetinmeyip, onlara dini öğretileri sevdirep benimsetecek, din öğretiminden daha çok din eğitimi ve dini temelli karakter gelişimini hedefleyen okul öncesi din eğitimi programında kazanımlar nasıl planlanmalıdır?” sorusu üzerinde düşünülmesi gereken bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu gerçekleştirmek için kazanımlar öğrenme alanlarına göre eşit dağılım sağlayacak şekilde yeniden planlanabilir. Gerekirse içerikte var olan bilgi ağırlıklı konular okul öncesi dönem dini ve ahlaki gelişimi desteklemeleri yönünden analiz edilerek konu seçiminde de yeniden bir yapılandırma düşünülebilir. Ya da bilgi ağırlıklı konular bilişsel alandan ziyade duyuşsal ve psikomotor alanları da destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılarak sunulabilir.

Öğrenme öğretme süreçleri öğretim programının “Nasıl öğretilim?” sorusuna cevap olarak verilen öğesidir ve programların dersin amaç ve kazanımlarına uygun olarak bilgi, beceri ve değer kazandırma sürecinin planlanmasını ifade eder. İyi bir öğretim programının öğrenme öğretme süreçleri bölümünde örnek etkinlikler, yöntem ve tekniklere dair gerekli açıklamalar ve öğretim materyali önerilerine dair bilgiler yer alır (Kaymakcan, 2013: 20).

4-6 Yaş Kur’an Kursları Öğretim Programı’nda belirlenen amaçların öğrencilere kazandırılması için genel olarak okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılan hikâye, müzik, oyun, soru-cevap, tartışma ve drama etkinliklerinden faydalanılması tavsiye edilmiştir. Ünitelerin sonunda aile katılımını sağlamak amacıyla o ünite ile ilgili olan bir performans ödevi konularak çocuktan ödevi ailesiyle hazırlaması istenmiştir.

Programda akademik kavramlar olan dini kavramların zihinsel gelişimleri işlem öncesi dönem düzeyinde olan küçük yaştaki çocuklara öğretilmesi hedeflenmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek, çok dikkatli bir planlama ve özenli bir uygulamayı gerektirir. Bu amaç gerçekleştirilirken çocuk seviyesinde ve eğlenceli öğretim metotları kullanılarak çocukların sıkılmadan öğrenmesine dikkat edilmiştir. Mesela; Kur’an harflerinin öğretiminde her ünite harflerin draması etkinliği ile başlamakta, Kur’an harfleri çocuklara haftada üç dört harfi geçmeyecek şekilde oyunlarla, dramalarla yaklaşık 18 haftalık bir

sürede öğretilmektedir. Sonrasında Kur'an-ı Kerim-2 kitabına geçilmekte ve bu kitabın da ilk iki haftası birinci kitapta öğrenilen Kur'an harflerini tekrar ile geçmektedir. Yani programda öğrencilere Kur'an harflerini tanımaları için 20 haftalık (5 aylık) bir süre verilmekte ve bu süre içerisinde Kur'an harflerinin öğretiminde tıpkı okul öncesi eğitimin din eğitimi dışındaki diğer alanlarında olduğu gibi oyunlar, çeşitli sanat aktiviteleri ve drama etkinlikleri eğitim öğretim metodu olarak kullanılmaktadır. Bu sürenin sonunda öğrencilere "harfler hareketlendi" etkinliği ile hareketler öğretilmeye başlanarak kelime okumalarına geçilmektedir. Programda hareketler sonrası cezm, şedde, tenvin gibi Kur'an işaretlerinin öğretiminde de oyunla öğretme metoduna devam edildiğini görmekteyiz. Örneğin; cezm işaretinin öğretildiği ünite "cezm alkışı", "cezm mandalı" "harf kovalamaca" gibi etkinliklerle bu işaretin öğretilmesi çocuklar için eğlenceli hale getirilmeye çalışılırken, tenvin işaretinin öğretildiği ünite "tenvin arabası" ve "harf kovalamaca" gibi etkinliklerle oyunla eğlendirerek öğretme çabasına devam edilmiştir.

4-6 Yaş Kur'an Kursları Programı Dini Bilgiler öğrenme alanlarında da eğitimde yöntem olarak sıklıkla oyun ve drama kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneğin Dini Bilgiler dersinde Hz. Muhammed'in hayvanlara olan merhametini anlatmak için öğretmenlere farklı kuşlar şeklinde parmak kuklası modelleri verilmiş, öğrencilerin dersten önce bu kuklaları hazırlayarak derse gelmeleri istenmiştir. Öğreticiden hazırladığı kuş şeklindeki parmak kuklalarını derste birbirleriyle konuşarak Hz. Peygamber'in kuşlara olan merhametini hikâye etmesi istenmiştir. Hikâye sonrasında yapılacak olan sohbet ve soru cevap bölümünde ise öğreticinin merhamet kavramından, Hz. Peygamber'in insanlara, hayvanlara ve bitkilere karşı merhametli olmasından bahsetmesi istenmiştir.

Programda özellikle Dini Bilgiler derslerinde her konu için ayrı ayrı etkinlik önerileri verilmiş ve her etkinlik için kullanılacak materyaller de örnek gösterilerek detaylı olarak izah edilmiştir. Bu durum okul öncesi din eğitimi verecek olan Kur'an kursu öğrencilerinin işlerini kolaylaştıracak bir unsur olmuştur.

IQRA Vakfı Okul Öncesi Eğitim Program'ında, okul öncesi eğitim yöntemleri olan örnek olay, oyun, müzik, soru-cevap ve tartışma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Programda ayrıca her konu için o konuya özel örnek aktivitelere ve açıklamalara yer verilmiştir. Örneğin Hz. Âdem konusu anlatılırken dünya, gezegenler ve yıldızlar ile ilgili aktivite örnekleri programda yerini almıştır. İslam Tarihi ya da Hz. Muhammed'in Hayatı dersleri için çocuklara anlatılması gereken hikâyelere öğretim programında yazılı olarak yer verilmiştir. O hikâyelerle ilgili yapılması tavsiye edilen etkinlikler de hikâyenin hemen akabinde bulunmaktadır.

Tablo-4'de IQRA Vakfı ve Diyanet'in programlarının öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili özellikleri mukayese edilmiştir. Mukayese kriterleri belirlenirken M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programının özellikleri ve okul öncesi eğitim programının öğrenme öğretme süreçleri bölümünde olması gereken özellikler (örnek etkinlikler, yöntem ve tekniklere dair gerekli açıklamalar ve öğretim materyali önerilerine dair bilgiler) dikkate alınmıştır (Kaymakcan, 2003: 20).

Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın hazırladığı değerlendirmeye göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Programı'nın öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili özellikleri şunlardır:
Program çocuk ve oyun merkezlidir.

Program esnekler. Yani çocuğun, çevrenin ve ailenin değişen özelliklerine göre uyarlanmaya ve bireyselleştirilmeye uygundur.

Program keşfederek öğrenmeyi esas alır ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını destekler.

Program aile eğitimi ve katılımını desteklemektedir.

Tabloda yer alan değerlendirme kriterleri programın yarısından çoğunda yer alıyorsa "var", yarısından azında yer alıyorsa "kısmen var" olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4:

Türkiye ve Amerika Okul Öncesi Din Eğitimi (İslam Dini) Programlarındaki Öğrenme Öğretme Süreçlerinin Karşılaştırılması

	Türkiye	Amerika
Eğitim programı oyun merkezlidir.	±	±
Eğitim programı öğrenci merkezlidir.	+	+
Eğitim programı öğrencinin aktif katılımını destekleyecek niteliktedir.	+	+
Program aile eğitimi ve katılımını desteklemektedir.	+	+
Program esnekler.	+	+

(+) Evet (-) Hayır (±) Kısmen

IQRA Vakfı ve Diyanet'in okul öncesi din öğretiminde kullandıkları eğitim yöntemleri bakımından mukayese edildiğinde Diyanet'in Programının sıklıkla kullandığı öğretim yöntemlerinin drama ve soru cevap yöntemleri olduğu, IQRA Vakfı'nın sıklıkla kullan-

dığı öğretim yöntemlerinin ise örnek olay ve soru cevap yöntemleri olduğu tespit edilmiştir. Her iki programın da okul öncesi öğretim yöntemleri çeşitlerinin programda eşit dağıtılmasına dikkat etmediği ve belirli öğretim yöntemlerine programda daha fazla yer verdiği tespit edilmiştir. Bu durum din öğretiminin soru cevap, tartışma, drama ve oyun gibi bazı öğretim yöntemleriyle daha kolay verilebilir olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanında, okul öncesi eğitimde sıklıkla kullanılan müzik, işbirliğine dayalı öğrenme ya da gösteri yöntemlerinin din öğretimi için planlanan bu programlarda daha fazla yer alması öğretimin etkinliğini artıracak bir unsur olabilir.

Programlar içerik yönünden mukayese edildiğinde; her iki programın da içerik olarak okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özelliklerine uygun olduğu, içerik tespitinde her iki programda da sosyal ve bireysel yarar sağlamaya dikkat edildiği tespit edilmiştir. İçeriğin öğrencinin ilgisini çekmesi konusunda her iki programda da geliştirilmesi gereken noktalar mevcuttur.

Tablo-5’de ise IQRA Vakfı ve Diyanet İşleri’nin okul öncesi İslam dini eğitiminde kullanılmasını tavsiye ettikleri kitaplar mukayese edilmiştir.

Tablo 5: IQRA Vakfı ve Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Kullanılmasını Tavsiye Ettiği Kitaplar Listesi	
Türkiye (Öğrenciler İçin)	Amerika (Öğrenciler İçin)
1) Kur’an Öğreniyorum – 1 (Harfler)	1) Dinimiz İslam
2) Kur’an Öğreniyorum – 2 (Harekeler)	2) Benim Namaz Boyama Kitabım
3) Kur’an Öğreniyorum – 3 (Dua ve Sureler)	3) Allah Resulü (s.a.v.)’in Hayatı ve Sözleri
4) Kur’an Kursları Etkinlik Kitabı (4-6 Yaş Grubu)	4) Hadi Kutsal Kur’an’dan Öğrenelim
5) Kur’an Kursları Etkinlik Kitabı – 2 (4-6 Yaş Grubu)	5) Arapça Harflerle Kolayca Yapmak
	6) Arapça Harfler Aktivite Kitabı
	7) Arapça Harflerin Şekilleri ve Biçimleri
	8) Arapça Harflerle Havalanmak
	9) Allah Rahman’dır
	10) Allah Halık’tır
	11) Bizim Sevgili Büyükbaba ve Büyükanne-lerimiz

Türkiye (Öğretmenler İçin)	Amerika (Öğretmenler İçin)
1) Kur'an Kursları Öğretici Kitabı (4-6 Yaş Grubu)	1) IQRA Okul Öncesi Öğretim Programı
2) Kur'an Kursları Öğretici Kitabı – 2 (4-6 Yaş Grubu)	2) Kur'an Çalışmaları Öğretim Programı
3) Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)	3) Siyer Öğretim Programı
	4) Fıkıh ve İbadetler Öğretim Programı
	5) İslam Tarihi Öğretim Programı

Programların tavsiye ettikleri kitaplara ve ilgili oldukları öğrenme alanlarına baktığımızda Diyanet'in tavsiye ettiği beş öğrenci kitabının üçünün Kur'an ve Kur'an'daki sure ve duaları ezberletmeye yönelik olduğu, IQRA Vakfı'nın ise Kur'an öğretimine dair bir kitap tavsiyesinde bulunmadığı, onun yerine Arapça harfleri ve rakamları öğreten kitaplar tavsiye ettiği tespit edilmiştir. Bu durum programda Kur'an okumayı öğretmeye yer verme durumu ile doğrudan bağlantılıdır. Diyanet İşleri, okul öncesi din öğretimi ni "öğrencilere Kur'an'ı sevdirmek ve Kur'an okumayı öğretmek" felsefesi üzerine bina ederken, IQRA Vakfı ise okul öncesi din öğretiminde "Kur'an okumayı öğretmek" gibi bir amaç gözetmeyerek, öğretimini "öğrencileri Kur'an'dan, O'nun mesajından ve sünnetten haberdar etmek" üzerine temellendirmiştir. Bu konu üzerinde düşünülmesi gereken ve sebepleri araştırılması gereken bir konudur. Erken çocukluk dönemi denilen 0-6 yaş dönemindeki çocuk zihni, konuşmanın sembolleri olan harfleri tanıyabilir fakat onları okumayı ve yazmayı öğrenebilecek bedensel, zihinsel ve duygusal hazır bulunuşluğa ulaşmamış kabul edilir. Bu nedenle Dünyanın hemen her bölgesinde okuma yazma eğitimi okul öncesinde değil, ilkokulda verilir. IQRA Vakfı programını hazırlarken bu gerçeği göz önünde bulundurmuş ve okul öncesi dönem İslam dini eğitimi programına "Kur'an öğretimi" konusunu dâhil etmemiştir. Bu dâhil etmeyişin bir diğer sebebi de şu olabilir, IQRA Vakfı'nın Programında planlanan din eğitimi öğrenme alanları (Kur'an Çalışmaları, Hz. Peygamber'in Hayatı, Fıkıh ve İbadetler, İslam Tarihi) Vakfın ilkokul, ortaokul ve lise eğitim programlarında da geçerliliğini muhafaza etmektedir. Dolayısıyla IQRA Vakfı Kur'an öğretimini çocukların okul öncesi döneme göre daha fazla öğrenmeye hazır oldukları ilkokul döneminde verecek şekilde uzun vadeli planlanmıştır. Bu nedenle IQRA Vakfı okul öncesi dönemde Kur'an öğretimine yer vermek yerine, "Kur'an farkındalığı, Kur'an mesajı, Vahiy kavramı ve Kur'an okumaya hazırlık"

konularına ağırlık vermiştir. Diyanet İşleri ise “Kur’an öğretimi” konusunu mümkün olduğunca çocukların anlayabileceği düzeye indirgeyerek, eğlenceli hale getirerek ve zamana yayarak okul öncesi dönemde vermeyi uygun görmüştür. Bunun sebeplerinden birisi Programın yaygın din eğitimi ve özellikle Kur’an kursu eğitimi veren Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanmış olmasıdır. Bir diğer sebebi ise Türkiye’de hiçbir resmi kurumun on yaş öncesi çocuklara din eğitimi vermeyecek şekilde planlanmış olmasıdır. Bu durum Diyanet İşleri Başkanlığı’nın konu hakkında sorumluluk hissederek meseleye dâhil olmasına sebebiyet vermiştir. Bunun neticesinde, Türkiye’de ilk kez Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından uygulanan okul öncesi din eğitimi okul öncesi düzeyde Kur’an öğretimini merkeze alacak şekilde planlanmıştır.

Bu noktada, Türkiye’de okul öncesi din eğitiminde Kur’an öğretiminin yer almasının sosyo-kültürel arka planının da değerlendirilmesi yerinde olacaktır. İslam geleneğinde var olan din eğitimine Kur’an öğretimi ile başlanıyor olması din eğitimi ile Kur’an öğretiminin toplum hafızasında özdeşleşmesinin sebeplerinden birisidir. Bu konuda şimdye kadar ortaya konan akademik araştırma ya da yayın sayısı çok kısıtlıdır. Sevim (2013) hazırladığı yüksek lisans tezinde Türkiye Cumhuriyeti’nde yer alan Kur’an kurslarının Osmanlı ve İslam geleneğinde tarih boyunca yer almış olan küttab, sübyan mektepleri, Darul Huffaz ve Darul Kurra gibi içerisinde Kur’an’ın okutulduğu ve ezberletildiği kurumların devamı niteliğinde olduğunu savunmaktadır. Konu hakkında Sevim (2013)’ün araştırması dışında okul öncesi Kur’an öğretimi ile ilgili hazırlanmış başka bir çalışmaya henüz rastlamadık. Okul Öncesi ile doğrudan bağlantılı olmasa da TESEV tarafından 2004 yılında hazırlanan “İmam Hatip Liseleri Efsaneler ve Gerçekler” adlı çalışmada ise halkın İmam Hatip Liseleri’ni tercih etme sebeplerinden birinin “Hiç olmazsa arkamızdan bir Fatiha okuyabilsin” düşüncesi olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 6’da Diyanet İşleri Başkanlığı’nın programının Temel Dini Bilgiler dersinin ünite konu dağılımının planlaması yer almaktadır.

Tablo 6:

Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursu Eğitim Programı Dini Bilgiler – 1 ve 2 Derslerinin Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

	Dini Bilgiler-1 Dersi Üniteleri	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Dini Bilgiler-2 Dersi Üniteleri	Kazanım Sayısı	Ders Saati
Ünite-1	Sevgi ve Merhamet	9	27	Allah'ı Seviyorum	10	27
Ünite-2	Saygı	10	27	Peygamberimi Seviyorum	10	27
Ünite-3	Görev ve Sorumluluk	10	27	Dinimi Seviyorum	10	27
Ünite-4	Adalet	8	27	Kitabımı Seviyorum	10	27
Ünite-5	Yardımlaşma ve Paylaşma	10	22	Kâinatı Seviyorum	10	22
Ünite-6	Sabır	6	22	İnsanları Seviyorum	10	22
Ünite-7	Güvenilirlik ve Doğruluk	9	22	Vatanımı Seviyorum	10	22
Ünite-8	İyilik	10	21	Bayramlarımızı Seviyorum	10	21
Ünite-9	Dua, Şükür ve Özürlü Dileme	10	21	Dini Mekânlarımızı Seviyorum	10	21

4-6 Yaş Kur'an Kursu Eğitim Programı'nda Kur'an-ı Kerim 1 ve 2 öğrenme alanları dokuz üniteden oluşmaktadır. Programın Kur'an-ı Kerim öğrenme alanlarının üniteleri, kazanım sayıları ve süreleri Tablo-7 ve 8'de gösterilmektedir.

Tablo 7:

Kur'an-ı Kerim – 1 Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

	Kur'an-ı Kerim-1 Dersi Üniteleri	Kazanım Sayısı	Ders Saati
Ünite-1	Kur'an-ı Kerim'i Tanıma	8	13
Ünite-2	ا، ب، ث، ت، هـ Harflerini Tanıma ve Ezber	5	13
Ünite-3	ح، ح، خ Harflerini Tanıma ve Ezber	5	14
Ünite-4	ر، د، ذ، ز Harflerini Tanıma ve Ezber Harflerini Tanıma ve Ezber	5	14
Ünite-5	ش، ص، ض Harflerini Tanıma ve Ezber	5	11
Ünite-6	ط، ظ Harflerini Tanıma ve Ezber	5	10
Ünite-7	ع، غ Harflerini Tanıma ve Ezber	5	11
Ünite-8	ق، ك، ل، ف Harflerini Tanıma ve Ezber	5	11
Ünite-9	و، هـ، ی Harflerini Tanıma ve Ezber	5	11

Tablo 8:
Kur'an-ı Kerim – 2 Dersi Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

	Kur'an-ı Kerim-2 Dersi Üniteleri	Kazanım Sayısı	Ders Saati
Ünite-1	Harfleri Tanıma ve Ezber (Arap alfabesinin ilk 14 harfi)	6	13
Ünite-2	Harfleri Tanıma ve Ezber (Arap alfabesinin son 14 harfi)	5	13
Ünite-3	Harekeleri Tanıma ve Ezber	5	14
Ünite-4	Cezm İşaretini Tanıma ve Ezber	3	14
Ünite-5	Şedde İşaretini Tanıma ve Ezber	3	11
Ünite-6	Tenvin İşaretini Tanıma ve Ezber	3	11
Ünite-7	Uzatma Harflerini Tanıma ve Ezber	3	10
Ünite-8	Ezber ve Kur'an-ı Kerim Okuma	3	11
Ünite-9	Ezber ve Kur'an-ı Kerim Okuma	2	11

Dört düzeyde 34 haftalık eğitim verecek şekilde planlanan program öğrencilerin 4. Düzeyin son iki haftasında Kur'an okuyabilmelerini hedeflemektedir. Yani Kur'an-ı Kerim'i öğretme süresi 4-6 Yaş Kur'an Kursu Eğitim Programında 32 haftadır.

4-6 Yaş Kur'an Kursu Eğitim Programı, 34 haftalık eğitim süresinin 32 haftasını Kur'an-ı Kerim okumayı oyunla eğlendirerek öğretme etkinliklerine ayırmıştır. Programa göre öğrenciler programın son iki haftasında Kur'an okumaya geçebilmektedir. Yani 4-6 Yaş Kur'an Kursu Eğitim Programı öğrencilerin Kur'an okumaya hızlı geçmelerinden önce sıkılmadan, dersi oyunun bir parçası gibi görerek ve yavaş yavaş 8 ayda Kur'an öğrenmelerini önceleyen bir programdır.

IQRA Vakfı'nın Kur'an Çalışmaları dersinde ise giriş bölümü dışında altı ünite yer almaktadır. Ünitelere ayrılması planlanan zaman programda belirtilmemiştir. Tablo-9 Vakfın Kur'an Çalışmaları dersinin ünite isimlerini ve kazanım sayılarını içermektedir.

Tablo 9:

IQRA Vakfı Kur'an Çalışmaları Öğretim Programı Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

	Üniteler	Kazanım Sayısı	Ders Saati
Giriş	Kur'an Çalışmalarına Giriş	13	-
Ünite-1	Kur'an'a Genel Bakış	10	-
Ünite-2	Fatiha Suresi	42	-
Ünite-3	İhlas Suresi	17	-
Ünite-4	Nas Suresi	5	-
Ünite-5	Felak Suresi	10	-
Ünite-6	Kafirun Suresi	13	-

IQRA Vakfı'nın din eğitimi özelinde belirlediği dört temel alan olan Kur'an Çalışmaları, Siyer, Fıkıh ve İbadetler ve İslam Tarihi dersleri Vakfın hazırladığı ilkökul, ortaokul ve lise eğitim programlarında da din eğitimi dersinin temel öğrenme alanlarıdır. Dolayısıyla okul öncesi dönem eğitim programı öğrencinin ilkökul ve sonraki dönemlerde alacağı din eğitiminin bir temeli hükmündedir. Bu nedenle Vakıf okul öncesi döneme Kur'an okumayı öğrenme gibi bir hedef koymamıştır. Çünkü aynı program ilkökulda da devam edeceği için gerekli bütün alanların (Kur'an, Arapça ve İngilizce) okuma yazma eğitimi ilkökul birinci sınıf eğitim programına devredilmiştir.

IQRA Vakfı Kur'an Çalışmaları dersinde, öğrencilere vahiy ve Kur'an farkındalığı kazandırılması hedeflenmiştir. Dersler ilk vahiy konusu ile başlamakta ve öğrenciler ilk olarak Allah'ın Hz. Muhammed'e ilk sözleri olan Alak suresinin ilk iki ayetini öğrenmektedir. Daha sonra ise sırasıyla Fatiha, İhlas, Nas, Felak ve Kafirun sureleri anlamlarıyla beraber öğrencilere farklı etkinliklerle öğretilmektedir. Kur'an çalışmaları dersinde okul öncesi için Kur'an okumasını öğretmek hedeflenmemiştir. Fakat yukarıda zikredilen beş surenin ayetleri büyük fontlarla Arapça olarak yazılarak sure panoları ya da yapbozları oluşturma etkinliklerinin yapılması önerilmiştir. Kur'an çalışmaları dersinde en çok tavsiye edilen eğitim metodu ise sanat aktiviteleridir. Öğrencilere ayet panosu ya da yapbozu oluşturma, ayet boyama gibi etkinlikler yaptırılarak öğrencilerin surelerin görselleri ile ilgili farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir. Bunun dışında öğrencilere ilk derslerde farklı boyut ve yazılarda Mushaf dağıtılması önerilmektedir. Bu derslerde Hz. Peygamber'in dili Arapça konusu anlatılırken dünya ülkelerindeki çocukların konuş-

tukları dillerden bahsedilmesi ve dünya ülkeleri ve dilleri etkinlik kartları hazırlanması tavsiye edilmektedir. Böylelikle öğrencilere kendi konuştukları dilden başka dillerin de dünyada konuşulduğundan hareketle, Kur'an dilinin de dünyada konuşulan farklı dillerden birisi olduğu kavramının öğretilmesi hedeflenmiştir.

IQRA Vakfı Kur'an Çalışmaları dersinde temel olarak öğrencilere Kur'an dili, Kur'an'ın kitap olarak büyüklüğü, şekli, sayfa sayısı gibi fiziksel özellikleri, Kur'an adabı ve vahiy kavramlarının çeşitli grup ve sanat etkinlikleriyle öğretilmesi hedeflenmiştir. Kur'an Çalışmaları eğitim programının sonunda okul öncesi öğrencileri için okuma kitabı önerileri ve öğretmenler için okul öncesi eğitim ile ilgili kaynak kitap ve Müslüman öğretmenler için İslami kaynak kitap önerileri bulunmaktadır.

Vakfın Kur'an Çalışmaları dışında, Siyer, Fıkıh ve İslam Tarihi öğrenme alanları da mevcuttur. Tablo-10'da IQRA Vakfı'nın Programı'nın Siyer öğrenme alanının ünite dağılımları yer almaktadır.

Tablo 10:

IQRA Vakfı Okul Öncesi Eğitim Programı Hz. Muhammed'in Hayatı Öğretim Programı Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati	
Ünite-1	Peygamberimiz Hz. Muhammed (S.A.V.)	47	-
Ünite-2	Hz. Muhammed'in Öğretileri	57	-

Dersin "Peygamberimiz Hz. Muhammed (S.A.V.)" adını taşıyan birinci ünitesinde on dört farklı konu başlığı ile Hz. Muhammed'in hayatından küçük hikâyeler anlatılmaktadır.

Ünitenin konu başlıkları şunlardır;

1. Hz. Muhammed (S.A.V.) Allah'ın Son Peygamberi
2. Cahiliye Araplarının Hikâyesi
3. Abdullah'ın Kurban Edilmesi
4. Hz. Muhammed (S.A.V.)'in Doğumu
5. Hz. Halime ile Hayat
6. Anne Amine'yle Mekke'de Hayat
7. Sevecen Bir Dede Hz. Abdülmuttalib
8. Yardımsever Bir Amca Ebu Talib
9. Hz. Hatice, Hz. Muhammed'in Sadakatli Eşi

10. Hz. Muhammed'in Çocukları
11. Rasulullah'ın Sahabeleri
12. Hz. Ebu Bekir'in Hz. Muhammed Sevgisi
13. Hz. Ali Hz. Peygamber'in Kuzeni
14. Hz. Ali İslam'ı Kabul Eden İlk Genç

Okul öncesi dönemde Siyer ve İslam Tarihi öğretiminde konu seçiminde önemli olan olayların kronolojik sıralaması ya da tarihi öneminden ziyade sunulan içeriğin çocuğun gelişim düzeyine uygunluğu ve içeriğin çocuğun gelişimine olan katkısı olmalıdır. Bu noktada IQRA Vakfı'nın Siyer öğretim metodu olan küçük hikâyelerle ve görseli olan hadislerle siyer öğretimi okul öncesi dönem için uygun bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Konular içeriğin yaşa uygunluğu açısından değerlendirildiğinde ise "Hz. Abdullah'ın Kurban Edilmesi" konusunun yaşa uygunluğunun yeniden değerlendirilmesi yerinde olacaktır.

"Hz. Muhammed'in Öğretileri" adlı ikinci ünite her üniteye bir hadis öğreterek hadis-i şerifler üzerinden İslam'ın günlük hayat ve ibadetlerle ilgili konularını açıklamaktadır.

Üniteye on altı konu başlığı yer almaktadır. Ünitenin konu başlıklarının isimleri şunlardır;

1. Namazın Önemi
2. Mescitlerin Önemi
3. Kur'an'ı Öğrenme ve Öğretme
4. Müslümanları İslami Selamlama ile Selamlama
5. Hediyeleşmek
6. Öfkeliyken Sessiz Kalmak
7. Aç Olanı Doyurmak
8. Temizlik (Taharah)
9. Annelerimize Hizmet Etmek
10. İslami Yemek Adabı
11. Önceden Öğrenilen Hadislerin Tekrarı
12. Başkaları İçin Ekmek ve Tarla Sürmek
13. Misafire Kapıya Kadar Eşlik Etmek
14. Zararlı Nesnelere Yoldan Kaldırmak
15. Yemekten Önce ve Sonra Elleri Yıkamak
16. Dışleri Fırçalamak

Ünitede yirmi yedi etkinlik yer almaktadır. Etkinliklerin uygulanmasında öğretim yöntemlerinden anlatım, soru cevap, tartışma, sanat etkinliği, ezber, müzik ve işbirliğine dayalı öğrenme öğretim yöntemlerinin uygulanması tavsiye edilmiştir. Ünitede yer alan her hadisi anlatan bir görsel hazırlanarak ilgili hadisin etkinlik sayfasına eklenmiştir. Ünitedeki etkinlikler genel olarak çocuklara hadislerle ibadet ve sünnete uygun yaşam deneyimi kazandırmaya yöneliktir.

Vakfın Fıkıh ve İbadetler dersinde temel felsefe olarak çocuklara iyiliği (ma'rufu) öğretmeyi ve onları kötülükten (münkerden) uzak tutmayı hedeflemiştir. Dersin programı çocuklara erken yaşlardan itibaren İslami yaşam tarzı eğitimi ve pratiği kazandırmak üzere planlanmıştır.

IQRA Vakfı'nın Fıkıh ve İbadetler dersinde 10 adet ünite bulunmaktadır ve her ünite için bir dersi değerlendirmeye ayırmak üzere 45 dakikalık 3-4 ders ayrılmıştır.

Tablo-11'de dersin üniteleri, kazanım sayıları ve ünitelere ayrılması planlanan süre bilgisi yer almaktadır.

Tablo 11:

IQRA Vakfı Okul Öncesi Eğitim Programı Fıkıh ve İbadetler Öğretim Programı Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati	
Ünite-1	Müslüman Kimlik Gelişimi	4	3
Ünite-2	İman (Tevhid)	9	4
Ünite-3	Allah'ın Meleklerine İman	14	4
Ünite-4	Kitaplara İman	8	3
Ünite-5	Allah'ın Peygamberlerine İman	8	4
Ünite-6	Müslümanın Görevleri-Namaz	7	4
Ünite-7	Müslümanın Görevleri-Oruç	12	4
Ünite-8	Müslümanın Görevleri-Zekât	4	3
Ünite-9	Müslümanın Görevleri-Hac	6	3
Ünite-10	İslam'da Emirler ve Yasaklar	7	4

Vakıf, Fıkıh ve İbadetler dersinde yöntem olarak genelde hikâye, soru cevap ve tartışma yöntemleri kullanılmıştır. Bunların yanında müzik, oyun ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin kullanımı da tavsiye edilmektedir.

IQRA Vakfı İslam Tarihi dersinin temel aldığı felsefeyi Yusuf Suresi 111. Ayet-i kerimenin “Andolsun ki, onların kıssalarında akıl sahipleri için ibret vardır. Kur’an, uydurulabilecek bir söz değildir. Fakat kendinden öncekileri tasdik eden, her şeyi ayrı ayrı açıklayan ve inanan bir toplum için de bir yol gösterici ve bir rahmettir.” Türkçe mealindeki ayeti ile açıklamaktadır.

IQRA Vakfı İslam Tarihi dersinde beş üniteye toplam 98 kazanım yer almaktadır. Dersin ünitelere göre kazanım sayıları ve ders saati bilgisi Tablo-12’de yer almaktadır.

Tablo 12:

IQRA Vakfı İslam Tarihi Programı Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

	Üniteler	Kazanım Sayısı	Ders Saati
Ünite-1	Hz. Âdem (A.S.), İlk İnsan	25	8
Ünite-2	Hz. Nuh (A.S.)	11	3
Ünite-3	Hz. Hud (A.S.)	16	3
Ünite-4	Hz. Salih (A.S.)	11	4
Ünite-5	Hz. İbrahim	35	7

Vakıf, İslam Tarihi dersiyle peygamberlerin vahiy ve tebliğ görevlerini yaparken karşılaştıkları zorlukları, inananlarla inkâr edenlerin mücadelelerini ve sonuçta Allah’ın yardımıyla gelen nihai zaferi çocukların anlayabilmelerini hedeflemektedir. Ayrıca Vakıf İslam Tarihi dersi ile çocukların Allah’ın emirlerine uyanların Cennet ile ödüllendirileceğini, Allah’a inanmayarak emirlerine uymayanların ise cehennem ile cezalandırılacaklarının farkına varmalarını sağlamaya çalışmaktadır. IQRA Vakfı, çocukların bu süreci erken yaşta idrak etmelerinin onların Kur’an ve sünnetin öğretilerini daha kolay kabul etmelerine vesile olacağını savunmaktadır.

Tablo-13’de programların içerik bakımından mukayesesi yer almaktadır. Mukayese kriterleri belirlenirken eğitim programının içerikle ilgili aşağıdaki özellikleri dikkate alınmıştır.

Eğitimin programında içerik seçiminde dikkat edilmesi gereken ölçütler; geçerlik, anlamlılık ve önemlilik, ilgi çekicilik, öğrenilebilirlik, bireysel yararlılık ve sosyal yararlılıktır (Kısakürek, 1983).

Bu ölçütlere göre eğitim programında içerik ile ilgili bulunması gereken özellikler şunlardır:

Eğitim programında içerik o alandaki en son gelişmeleri içermelidir.

İçerik eğitim programının amaçlarının gerçekleşmesi açısından anlamlı ve önemli olmalıdır.

İçerik öğrencinin ilgisini çekmelidir.

İçerik öğrencinin gelişim özelliklerine uygun bir biçimde sunulmalıdır.

İçerik öğrenciye bireysel yarar sağlamalıdır.

İçeriğin sosyal yarar sağlamsına da dikkat edilmelidir.

Tablo 13:

Türkiye ve Amerika Okul Öncesi Din Eğitimi (İslam Dini) Programlarındaki İçeriğin Karşılaştırılması

	Türkiye	Amerika
Eğitim programında içerik o alandaki en son gelişmeleri içermelidir.	+	+
İçerik eğitim programının amaçlarının gerçekleşmesi açısından anlamlı ve önemli olmalıdır.	+	+
İçerik öğrencinin ilgisini çekmelidir.	±	±
İçerik okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özelliklerine uygundur.	+	+
İçeriğin sosyal yarar sağlamlamasına da dikkat edilmelidir.	+	+
İçerik öğrenciye bireysel yarar sağlamalıdır.	+	+

(+) Evet (-) Hayır (±) Kısmen

Programlar içerik yönünden mukayese edildiğinde her iki programda da içerik bilgisinin açık ve anlaşılır şekilde verildiği ve etkinlik önerileriyle desteklendiği gözlenmiştir. Her iki programın içeriğinin programlarda belirlenen kazanımları destekleyecek şekilde hazırlandığı tespit edilmiştir. Diyanet'in Programında her kazanım için en az bir, bazen dört beş etkinlik önerisi sunulmuş ve bütün etkinlikler detaylı olarak izah edilerek hangi kazanımı desteklediği de programda belirtilmiştir.

IQRA Vakfı dini kavramları olduğu gibi çocuklara sunmayı tercih ederken, Diyanet İşleri'nin Programı'nın ise soyut kavramları somutlaştırarak, ve programı oyun ve dramalarla daha eğlenceli hale getirerek çocuklara sunmaya çalıştığı tespit edilmiştir. Örneğin; Diyanet İşleri melekler, vahiy gibi somutlaştırılması zor olan konulara içerikte

yer vermemeyi tercih ederken, IQRA bu konuları da direk olarak çocuklara sunmayı tercih etmiştir.

Programların içerikleri programın genel amaçlarını desteklemek yönünden mukayese edildiğinde her iki programda da içerik ve genel amaç uyumsuzluğu göze çarpmaktadır. Bunun sebebi her iki programın da etkinliklerinin büyük çoğunluğunu bilişsel alanın bilgi düzeyine hitap edecek şekilde planlamasıdır. Bu durum neticesinde psikomotor ve duyuşsal alanı destekleyen genel amaçlara yönelik etkinliklere programlarda daha az yer verilmiştir. Etkinliklerin destekledikleri gelişim alanlarına göre eşit dağıtılmaması neticesinde, her iki programda da etkinlikler tarafından çok desteklenen ve az desteklenen genel amaçlar arasında ayırım ortaya çıkmıştır.

İki program da etkinlik ve kazanımlarının büyük çoğunluğunu bilişsel alanın bilgi düzeyine göre planlayarak bilgi merkezli bir erken çocukluk din eğitimi anlayışı geliştirmişlerdir. Bu noktada erken çocukluk döneminde soyut kavramlar ağırlıklı olan dini konuların bilgi düzeyinde verilmesinin sebeplerini ve gelişimsel etkilerini tartışmak yerinde olacaktır. Bunun sebebi dini kavramların akademik bilgi boyutuna sahip olması, çocukların bu kavramlarla ilk defa karşılaşmalarını ve bu nedenle temelde var olan bilgi eksikliğini giderme çabası olabilir. Bilgi merkezli erken çocukluk din eğitimi çocukların kalplerinden çok zihinlerine ulaşmayı hedeflemektedir. Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri dikkate alındığında bu dönemde soyut düşünme yetisinin tam gelişmediği fakat duyguların ve hislerin zihinsel becerilerden daha ön planda olduğu görülür. Bu nedenle okul öncesi din eğitiminin çocuğun duyuşsal gelişimini de dikkate alarak planlanması oldukça önemlidir. Bunun yanında iman kavramının İslami literatürde var olan genel tanımına baktığımızda şunu görürüz; "İman dil ile ikrar, kalp ile tasdiktir". İman ve inanç öncelikli olarak zihinden çok kalbi ilgilendiren kavramlardır. Dini gelişimin de birinci basamağı inanmak, ikinci basamağı inanca uygun davranmaktır. Dini bilgi ise inanca uygun davranış gösterebilmek için bir araçtır. Bu sebeplerle, okul öncesi dönem din eğitiminin çocukların zihinlerinden çok kalplerini ve inanç gelişimlerini merkeze alacak şekilde planlanması yerinde olacaktır.

Programlar değerlendirme unsuruna göre incelendiğinde ise; her iki programda da çocuğun ve öğretmenin değerlendirilmesine yönelik sürecin açıklanmadığı, programın değerlendirilmesine yönelik sürecin ise kısmen açıklandığı tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Çakır, R., Bozan, İ. & Talu, B. (2004). *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*. İstanbul: Tesev.
- DİB. (2014). *Kur'an Kursları Öğretim Programı 4-6 Yaş Grubu*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- DİB. (2014). *Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 4-6 Yaş Grubu*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- DİB. (2015). *Kur'an Kursları Öğretici Kitabı – 2 4-6 Yaş Grubu*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kısakürek, M. A. (1983). Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1).
- Kaymakcan, R., Aşlamacı, İ., Yılmaz, M. & Telli, A. (2013). *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Çınar Basım.
- Sevim, M. (2013). Search for an Alternative Way in Preschool Education. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Fatih Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.



Seküler ve Çoğulcu Bir Toplumda İslam Eğitimi: İngiltere ve İslam Eğitimi

Abdurrahman Hendek*

Özet

İngiltere’de nüfusun yaklaşık yüzde beşini oluşturan Müslümanlar çoğulcu ve seküler bir toplumda yaşamaktadırlar. Bu topluma ilk olarak göçmen olarak katılan Müslümanlar gelecek nesillere kendi kimliklerini ve dinlerini aktarabilmek için ise okullaşma çabası içindedirler. Bu amaçla farklı okul modelleri uygulanmaktadır. Bunlardan en yaygını ‘tamamlayıcı okullar’ (supplementary schools) olarak bilinen modeldir. Dini amaçlarla kurulan tamamlayıcı okullar, camilerde, evlerde ya da kendi binalarında eğitim yapmakta olup, normal devlet okuluna devam eden çocuklara İslam’ı öğretmek için kurulmuşlardır. Eğitim hafta içi okuldan sonra ve hafta sonu devam etmektedir. Buralarda Kur’an eğitiminin ağırlıklı bir yeri vardır, bununla birlikte İslam itikadi, ibadeti ve ahlaki da eğitim konusu yapılmaktadır. Bunun yanında herhangi bir okula devam etmeyen ve sadece ‘ev okulu’ (home schooling) sistemini uygulayan Müslümanlar da bulunmaktadır. Diğer taraftan ise devletten yardım alan Müslüman okulları ve yardım almayan özel Müslüman okulları bulunmaktadır.

Bu çalışmada bu uygulanan farklı İslam eğitimi sistemlerinin avantajları ve problemleri tartışılacaktır. Çalışma için konu hakkında yapılmış röportajlardan ve diğer kaynaklardan faydalanılmıştır.

İngiltere’de İslam eğitimi vermek isteyen Müslümanların önemli bir avantajı devlet kontrolünün düşük düzeyde olması gösterilebilir. Ancak son yıllarda özellikle tamamlayıcı okullar ve ev okulları ile ilgili daha fazla devlet kontrolü gündeme gelmiştir. Her ne kadar tamamlayıcı okullar ve ev okulları sadece Müslümanlar tarafından kullanılsa da yeni kontrollerin özellikle Müslümanları hedef aldığı söylenebilir.

İngiltere’de İslam eğitimi ile ilgili önemli bir husus bu farklı yerlerde verilen eğitimin Müslüman çocukları modern hayata ve İngiliz toplumuna ne kadar hazırladığı sorusudur. Bazı eleştirel sesler bu okulların dar bir çerçevede eğitim yaptığını ve bu yüzden de modern hayata hazır olmayan gençler yetiştirdiğini iddia etmektedirler. Yine bu gençlerin okuldan aldığı bilgilerle tamamlayıcı okullardan aldığı bilgilerin birbirine zıt olması sebebiyle ‘çift kişilikli’ yetiştiği bir diğer eleştiri noktasıdır.

Bir diğer husus ise buralarda verilen eğitimin ne kadar ‘İslami’ olduğu tartışılmaktadır. Bir tarafta sadece Kur’an ve dini ilimlerin öğretilmesinin İslami bir eğitim için yeterli olmadığını iddia edenler bulunmakta iken, diğer tarafta bazı okulların İslami eğitime daha az yerip ‘seküler’ ilimlere daha çok yer verdiği bu anlamda da İslami eğitimden uzaklaştığı iddiası bulunmaktadır. Seküler ve çoğulcu toplumda İslami bir eğitim yapabilmek yolundaki bu soruların ve kafa karışıklıklarının ise sadece İngiltere’de yaşayan Müslümanları değil, modern zamandaki bütün Müslümanları ilgilendiren hususlar olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Devlet Destekli Dini Okullar, Ev Okulu, İslam eğitimi, İngiltere, Müslümanlar, Tamamlayıcı Okullar.

* Sakarya Üniversitesi, Öğretim Görevlisi Dr., abdurrahmanhendek@sakarya.edu.tr

Islamic Education in a Secular and Pluralist Society: United Kingdom and Islamic Education

Abstract

Muslims in the United Kingdom make up about five percent of the population and they live in a plural and secular society. Muslims who came to the UK as immigrants have sought to transfer their culture and religion to future generations through education. For this purpose, they have applied different education models. The most common of these is the model known as 'supplementary schools'. Supplementary schools established primarily for religious purposes takes place in mosques, houses or their own buildings, evenings and weekends and have been established to teach Islam to children attending ordinary state schools. Even though they focus primarily on teaching how to read the Qur'an, they also teach Islamic creed, worship and ethics. Moreover, they are also Muslim children who do not attend any school and are home educated. Furthermore, there are state-funded Muslim schools and independent Muslim schools who do not receive state aid.

In this research, the advantages and problems of these different educational models for Islamic education will be discussed, through making use of interviews and related studies.

A significant advantage of Muslims who seek to provide Islam education is low level of state control. In recent years, however, there have been debates on tightening the state's control over home schooling and supplementary schools. Even though it is not only Muslims who use these schooling options, it can be argued that the debates on state control over these models mainly target Muslims.

An important issue with Islamic education in the UK is the question of who the education given in these different places prepare Muslim children for modern life and British society. Some critical voices claim that these schools apply a narrow framework and therefore raise young people who are not ready for modern life. Another point of criticism is that Muslim children have 'double identities' because they learn conflicting views at state schools and supplementary schools.

Another point of contention is how much 'Islamic' education given in these different places. On the one hand, some claim that teaching Qur'an and religious sciences is not in itself enough for an Islamic education. On the other hand, others claim that some Muslim schools move away from Islamic education because they teach secular subjects and pay little attention to 'Islamic' education. It can be said that these questions and confusions about Islamic education in secular and plural societies are not confined to the United Kingdom, but they are related to all Muslims over the world.

Keywords: Islamic Education, Home Schooling, Muslims, State-Funded Religious Schools, Supplementary Schools, United Kingdom (England).

Giriş

2011 yılında yapılan nüfus sayımına göre İngiltere'deki Müslüman sayısı 2.7 milyon civarındadır. Bu da toplam nüfusun yüzde 4.8'ine tekabül etmektedir (Office for National Statistics, 2011). Ülkeye önceleri göçmen olarak gelen Müslümanlar gelecek nesillere kimliklerini ve dinlerini aktarabilmek için çaba içindedirler. Dini ve kültürü aktarmanın en etkili yöntemlerinden birisi ise 'kasıtlı kültürlenme' diye tanımlanabilecek eğitimidir (Çilenti, 1988: 12). İngiltere'deki Müslümanlarda kendi kültür ve dinlerini gelecek nesillere aktarabilmek için eğitim ve okullaşma faaliyetlerinde bulunmaktadır.

Bu çalışmada İngiltere'de Müslümanların uyguladığı farklı eğitim modellerinin avantajları ve problemleri tartışılacaktır. Bu tartışmaya geçmeden önce ise araştırmanın yöntemi ve Müslümanların neden normal devlet okullarından memnun kalmadıkları sorusu incelenecektir. Daha sonrasında ise Müslümanların kullandığı dört farklı eğitim modeli tartışılacaktır: ev okulu, devlet destekli Müslüman okulları, özel Müslüman okullar ve tamamlayıcı okullar.

Yöntem

Araştırma için konu hakkında yapılmış mülakatlardan ve ilgili kaynaklardan yararlanılmıştır. İlk olarak farklı eğitim modelleri uygulayan Müslümanlar ile görüşmeler yapılmıştır. Din ve eğitim alanında birçok konunun görüşüldüğü bu mülakatlarda, katılımcılara aynı zamanda İngiltere devlet okul sistemi, Müslümanların bu sistemden memnuniyeti, Müslümanların farklı eğitim modelleri denemelerinin sebepleri ve bu modellerin avantajları ve dezavantajları sorulmuştur. Etik sebeplerden dolayı katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Görüşme yapılanların bir kısmı ev okulu yapan aileler, bir kısmı ise Müslüman kurum temsilcileridir. Ayrıca tamamlayıcı okullarda hem öğretmen hem de gözlemci olarak bulunulmuştur. Bu mülakatların ve gözlemlerin yanında, konuyla ilgili yazılan akademik çalışmalar, raporlar ve haberler taranmıştır.

İngiltere Okul Sistemi

İngiltere'de çoklu eğitim sistemi bulunmaktadır. Ülkenin tarihsel, kültürel ve yönetsel şartları tek tip eğitim sistemi yerine çoklu eğitim sistemini ortaya çıkarmıştır. İngiltere'de on dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru devlet okullarının ortaya çıkması ile okullaşma merkezi olarak değil yerelde örgütlenmiştir. Bunun sonucunda uzun yıllar hangi derslerin ve bu derslerin nasıl verileceğini tamamen yerel otoritelere ya

da okulların kendilerine bırakılarak yerel varyasyonların olmasına imkan tanımıştır. Şu anda da hala eğitim yasal olarak Yerel Otoritelere bağlıdır, ancak 1980'lerden itibaren eğitim merkezileşmesi için adımlar atılmış, Eğitim Bakanı'nın yetkileri arttırılmıştır (Ball, 2013). Ancak bir taraftan Eğitim Bakanı'nın yetkileri arttırılırken, bir yandan okullara daha fazla otonomi verilmektedir. Örneğin 2010 yılı itibarıyla kurulmaya başlanan devlet destekli Bağımsız Okullar (Free Schools) kendi müfredatlarını kendileri oluşturmaktadır (Long & Bolton, 2017). Bunun yanında ülkede hem devlet destekli hem de özel dini okullar bulunmaktadır.

Bu anlamda Müslümanların önünde birçok okul seçeneği durmaktadır. Ancak bazı ailelerin okullardan duydukları memnuniyetsizlik onları başka arayışlara itmiştir. Devlet okullarından memnun kalınmayışın ise farklı sebepleri olabilmektedir (Mabud, 1992: 95; Shah, 2012: 54). Burada devlet okullarından kasıt herhangi bir dine ya da mezhebe bağlı olmayan devlet okullarıdır.

Bu okullardan memnun kalınmayışının bir sebebi olarak bu okullardaki eğitimin dini değil seküler bir temel üzerine kurulmuş olması gösterilmektedir. Buna göre okuldaki bir çok ders 'tanrı yokmuş kabul eden' metodoloji ve zihinsel aktivite gerektirmektedir (Barnes & Felderhof, 2014: 115) ve bu dersler dini görüşleri dışlamaktadırlar (Watson, 2011). Bunun sonucu olarak örneğin İngiliz okul sisteminin çocukların ruhsal ve ahlaksal gelişimlerini ihmal ettiği iddia edilmiştir (Halstead, 2007).

Aslında İngiltere'de din eğitimi (*religious education*) dersi bütün okullarda zorunlu bir derstir. Ancak bazı araştırmacılar bu dersinde diğer derslerden çok farklı olmadığını iddia etmiştir (Copley, 2005). Bir iddiaya göre din eğitimi de dahil bütün okul eğitimi çocuklara seküler 'inanç – gerçek' (*belief – fact*) ayrımını benimsetmektedir. Buna göre çocuklara bilimsel bilgiler 'geçerli' ve 'gerçek' diye öğretilirken, inanç ise 'kişisel, karmaşık ve güvenilmez' olarak öğretilmektedir. Bu yolla, bilimsel bilgi kutsanırken, inançlar ise herkese göre değişen, kişisel ve önemsiz duygulara indirgenmektedir (Hendek, 2018).

Müslümanları rahatsız eden diğer bir husus ise okullarda Müslüman çocukların uğradığı muameledir. Buna göre Müslümanların medya ve siyasiler tarafından sürekli terör ve aşırılıkla birlikte gündemde tutulması Müslüman çocukların okul tecrübelerini de etkilemekte, bir çok Müslüman çocuğa arkadaşları tarafından Usame ya da Saddam gibi adlar takılmaktadır (Muslim Council of Britain, 2007; Richardson ve Wood, 2004: 64). Bu ise çocukların okullara entegrasyonunu engellemekte, aileleri de farklı çözümlere itebilmektedir.

Seküler Toplumda İslami Eğitim

Bütün bu sebepler seküler ve çoğulcu bir toplumda yaşayan Müslümanları alternatif eğitim yolları aramaya itmiştir (Thobani, 2010: 44). Bu çalışmada bu eğitim yollarından dört tanesi incelenecektir. Bunlar ev okulu sistemi, devlet destekli Müslüman okulları, özel Müslüman okulları ve tamamlayıcı okullardır.

Ev Okulu

İngiltere’de çoklu eğitim sistemi bulunmaktadır. Bunun sonucunda ailelerin önünde birçok seçenek bulunmaktadır. Ancak bütün bu seçeneklere rağmen birçok aile ev okulu yapmayı tercih etmektedir. İngiltere’de çocukların eğitim alması zorunludur, ancak okula gitmeleri zorunlu değildir (Newcombe, 2013: 369). Yürürlükteki ilgili eğitim yasasının 7. bölümü, ‘ailelerin’ okul yaşındaki çocuklarının eğitimlerini ‘okula göndererek ya da başka yolla’ almalarını sağlaması gerektiğini belirtmiştir (U.K. Parliament, 1996). Bu maddeye göre çocuğun eğitiminden sorumlu olan ‘ailelerdir’. Ailelerin çocuklarının eğitim almalarını sağlama görevi vardır, ancak bunu okula göndererek ya da ‘başka yolla’ (*otherwise*) sağlayabilirler. Burada geçen ‘başka yolla’ ifadesi uzun süren yasal mücadeleler sonucu bugünkü anlamda ev okulu olarak anlaşılmaya başlanmıştır (Webb, 2011). Buna göre İngiltere’de isteyen aileler çocuklarını okula göndermeyip evde eğitebilirler. Bunun için okula ya da herhangi bir devlet otoritesine bir sebep sunmak ya da haber vermek gerekmemektedir; ancak çocuk okula devam ederken okul bırakılıp ev okulu yapılacaksa o zaman yerel otoriteye haber vermek gerekmektedir (Lees, 2014: 6). Ev okulu yapan aileler öğretmen tutmak zorunda değildirler, ya da kendilerinin herhangi bir eğitici sertifikası olmak zorunda değildir. Devlet ev okulu yapanlara herhangi bir maddi yardım yapmamaktadır, ancak buna karşılık ev okulu yapanlara herhangi bir müfredatta dayatmamaktadır (daha fazla bilgi için bkz. Mountney, 2009).

Ev okulunun denetimi konusunda yasalarda açık bir madde yoktur; genel uygulama ise Yerel Otoritelerin ailelerden her yıl rapor istemesi ya da evi ziyaret etmesi şeklinde gerçekleşmektedir. İngiltere’de okulları denetlemekle görevli Ofsted’in 2010 yılında yayınladığı rapora göre bu denetleme yerel otoriteden yerel otoriteye değişmekte, bazı yerlerde hiçbir denetim yapılmamaktadır (Ofsted, 2010).

İngiltere’de bazı ailelerin dini gerekçelerle ev okulu yaptığı bilinmektedir. Buna göre aileler çocuklarını devlet okullarından alıp ev okulu yapmak suretiyle dini bir çizgide eğitmeye çalışmaktadır (Ahmed, 2012; Burke, 2007). Bu ailelerin arasında Müslümanlarda bulunmaktadır. Müslüman ailelerin ev okulu konusundaki en önemli avantajı

herhangi bir müfredatı takip etme zorunluluklarının olmamasıdır. Ev okulu yapan ailelerle yapılan mülakatlarda özellikle vurgulanan husus budur. Örneğin ev okulu yapan bir anne devlet okullarında öğretilen evrim gibi konuları ev okulu yaparken işlemek zorunda olmadıklarını, işleseler bile İslami bir bakış açısı ile konuyu öğrettiklerini söylemiştir (Iman, 2013).

Çocuğun sosyalleşebildiği çevrenin aile tarafından belirlenmesi de diğer bir artı değer olarak ev okulu yapan aileler tarafından dile getirilmiştir. Buna göre ev okulu yapan aileler devlet okullarına giden çocukların oralarda zararlı arkadaş çevresi oluşturduğuna inanmakta (Ihsan, 2006: 1-2); ve ev okulu sisteminde çocuklarının arkadaş çevresini daha rahat kontrol altına alabildiklerine inanmaktadırlar.

Bütün bu artılarına rağmen ev okulunun dezavantajları da bulunmaktadır. Ev okulu sisteminin en önemli problemi yapılmasının zorluğudur. Okullarda öğretilen onca dersin evde anne ya da baba tarafından verilmesi oldukça zor gözükmektedir. Bunun içindir ki ev okulu yapanların sayısı oldukça düşüktür. 2009 yılında yayınlana bir rapora göre 80.000 çocuk evlerde eğitilmektedir (Badman, 2009: 2). Bu rakam 2018 yılında yapılan bir çalışmada ise 48.000 olarak verilmiştir (Issimdar, 2018). Ülkedeki öğrenci sayısının 8.2 milyon (Department for Education, 2014) olduğu hesaba katılırsa bu rakamlar oldukça düşük kalmaktadır.

Rakamların düşük olmasına karşın ev okulunun daha fazla denetlenmesi konusu İngiltere’de zaman zaman gündeme gelmektedir. Örneğin ev okulu yapanların Yerel Otoritelerce daha fazla denetlenmesini düzenleyen yasa tasarısı bu araştırma yazıldığı dönemde İngiltere meclisinin gündeminde bulunmaktadır (U.K. Parliament, 2019).

Devlet okullarında çocuklarını eğitmek istemeyen aileler için ev okulu önemli bir fırsat sunmaktadır. Ev okulu yapanlara herhangi bir müfredat dayatılmaması, üniversiteye gitmek isteyenlerin diğer öğrenciler gibi üniversite için gerekli sınavlara girerek, başarılı oldukları takdirde üniversiteye gidebilmeleri önemli imkanlar sunmaktadır. Ancak ev okulu yapmanın zor olması, ailelerin ne okutacaklarını, nasıl eğitim yapacaklarını bilmemesi bunu birçok aile için bir seçenek olmaktan çıkarmıştır. Her ne kadar bu engelleri aşabilmek için ev okulu yapanlar bir araya gelip dernekler kurup kendi aralarında küçük ev okulları kursalar da (Ahmed, 2012; Burke, 2007), ev okulunun zorlukları nedeniyle, ev okulu sadece Müslümanlar arasında değil, genel olarak İngiltere’deki aileler için devlet okullarına tam olarak bir alternatif olmamıştır. Ev okulu sisteminde sonra işlenecek diğer bir alternatif sistem devlet destekli Müslüman okullarıdır.

Devlet Destekli Müslüman Okullar

İngiltere’de çoklu eğitim sistemi bulunmaktadır ve bu sistemin bir parçası ise dini okullardır. Ülkede dini okullar her zaman var olmuştur. Hala da devlet okullarının yüzde 33’ünü devletten destek alan dini okullar oluşturmaktadır (Parker-Jenkins, Hartas ve Irving, 2005). İngiltere’de dini kurumların ailelerin talebiyle okul açıp devlet yardımı almaları imkanı her zaman olmuştur, ancak devletin bu konuda her dini gruba eşit davranıp davranmadığı konusu soru işaretidir (Gates, 2000: 267). Buna göre bazı gruplar devlet destekli dini okul daha kolay açabiliyorken, özellikle azınlık mensubu dindarlar ise bu konuda daha sıkıntı çekmektedir. Grace bunu ‘kurumsal ırkçılık’ olarak tanımlamıştır (Grace, 2005: 290).

Bu sıkıntıları çekenlerden bir grupta Müslümanlardır. Yapılan bir araştırmaya göre İngiltere’deki az sayıda bulunan devlet destekli Müslüman okulları Müslüman çocukların sadece yüzde 0,3’üne hizmet verebilmektedir. Bu oran Hristiyanlar için yüzde 33 iken, Museviler için yüzde 39’dur (Ahmed, 2012: 727). Bu temsildeki problem Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir raporda dile getirilmiştir (DCSF, 2007: 3).

Hükümetin o dönemde verdiği rakamlara göre 5,098,930 Hristiyan çocuktan 1,710,400’ü devlet destekli Hristiyan okullarına gidebiliyorken (yüzde 33), bu rakam Müslümanlarda 376,340’a 1,770’dir (yüzde 0,47) (DCSF, 2007: 3-4).

Devletin bu temsildeki adaletsizliği kabul etmesine rağmen, o dönemden bu yana bu açığın kapatılması için radikal adımların atıldığı söylenemez. 2017 yılında İngiltere Avam Kamarası (*House of Commons*) için yazılan bir rapora göre 2007’de 7 tane devlet destekli Müslüman okulu varken, bu sayı 2017’de 27’ye çıkabilmiştir (Long ve Bolton, 2017: 15). Okul sayısındaki bu artışa rağmen, nüfus artışı ve göçe bağlı olarak Müslüman çocuk sayısı daha fazla arttığı için, 2017 yılındaki rakamlara göre devlet destekli Müslüman okulları Müslüman çocukların sadece yüzde 0,1’ine hizmet vermektedirler (Long ve Bolton, 2017: 18). Kısacası İngiltere okul sistemi içerisinde devlet destekli dini okullara yer verilmesine ve bundan özellikle Hristiyan ve Yahudi ailelerin ve cemaatlerin faydalanmasına rağmen, Müslümanlar bu haktan çokta fazla yararlanamamışlardır. Bunun farklı sebepleri bulunduğu söylenebilir. Müslümanlara karşı duyulan güvensizliğin bunda etkili olduğu iddia edilebilir (Gates, 2000: 267). Görüşülen bazı Müslüman aktivist ve dernek yöneticileri ise Müslümanların gruplaşmalar yüzünden bir araya gelmemesini, cami yaptırmanın ve camide eğitim vermenin yeterli görülmesini ve bir-

çok Müslümanın dil ve kültür farklılıkları nedeniyle devlet kademeleri ile sağlıklı ilişkiler kurulamamasını Müslümanların okullaşmasındaki engeller olarak saymışlardır.

Bu anlamda devlet destekli Müslüman okulları sayılarının azlığı nedeniyle birçok Müslüman aile için bu okullar çok uzakta kalmaktadır. Yakın olursa dahi kontenjan sınırlamaları yüzünden bu okullara gidebilmek oldukça zordur.

Bu okullar ile ilgili dezavantaj görünen bir başka husus ise devletin yardım ettiği okullara belli şartları koymasındadır. Örneğin son dönemde dini okullarla ilgili yaratılışçılık–evrim (*creationism–evolution*) tartışması yapılmıştır. Tartışmadaki odak noktalarından bir tanesi dini okulların evrim yerine yaratılışçılığı bilimsel bir gerçek gibi öğretme yetkisinin olup olmamasıdır. Bu konuda Eğitim Bakanlığı temsilcisi dini okullarda da dahil bütün devlet okullarında evrimin bilimsel bir gerçek olarak okutulması gerektiğini, yaratılışçılığın bilimsel bir gerçek olarak okutulmaması gerektiğini belirtmiştir (Long ve Bolton, 2017: 10-11).

Buna göre devlet destekli dini okullar devletin kendilerine sunduğu maddi imkanların yanında aynı zamanda devletin kendilerinden öğretilmelerini istediği müfredata da uymak zorundadır. Bu müfredat ise bazı Müslümanlara göre evrim gibi İslam inancına aykırı unsurları barındırmaktadır (El-Sawah, 2006; Iman, 2013; Sarwar, 1994). Bu durumdan bazı Hristiyan eğitimciler de şikayetçidir. Trevor Cooling Hristiyan okulların bilim derslerini (*science education*) kendi Hristiyan inançlarına göre dizayn edememesini ‘hümanizm beyin yıkaması’ olarak adlandırmıştır (Cooling, 2010: 50).

Diğer bir problem ise az sayıda Müslüman okulunun devlet desteği almasına rağmen, devlet desteği alan Müslüman okulların medyaya olumsuz bir şekilde yansıtılmasıdır. Bunun sonucunda Müslümanların kamusal alana ve özellikle eğitim alanına dahil olması zorlaştırmaktadır (Simons ve Hasan, 2014). Kısacası devlet desteği olması sebebiyle maddi olarak iyi imkanlar sunan devlet destekli Müslüman okulların kurulması ideal bir çözüm olarak durmaktadır. Ancak bu çözüm hem devletten hem de Müslümanların kendilerinden kaynaklanan sorunlar nedeniyle potansiyeline ulaşabilmiş değildir. İngiltere okul sisteminin bütün çeşitliliğine rağmen Müslüman okulların sayısı oldukça sınırlı kalmaktadır. Bunun için Müslümanların denediği diğer bir eğitim modeli özel okullar kurmak olmuştur.

Özel Müslüman Okulları

İngiltere’de özel okullar ‘independent schools’ olarak da adlandırılmaktadır. Bunun Türkçe karşılığı ise ‘bağımsız okullardır’. Buradaki bağımsızlıktan kasıt ise devlet kontrolünden bağımsızlık anlamında okunabilir. Özel okullar müfredat ve öğretmen ataması gibi konularda bağımsızdır. Buna din eğitimi dersi de dahildir. Özel okulların denetlenmesi de özel okullar tarafından kurulan ve devlet tarafından tanınan Bağımsız Okullar Müfettişliği (*Independent Schools Inspectorate*) tarafından yürütülmektedir (Newcombe, 2013: 368-369). Müfredat konusundaki özerklik nedeniyle özel okullar ülkedeki din-darlar açısından önemli bir imkân sunmaktadır (Zaki, 1982: 35).

Eğitim Bakanlığı’nın raporuna göre İngiltere’de 2,300 civarı özel okul bulunmaktadır. Bunların 900’e yakınının dini karakterli özel okul olduğu ve bunların içinden 115 tane-sinin özel Müslüman okulu olduğu belirtilmiştir (DCSF, 2007: 3). Bu okulların bir kısmı klasik usul medrese eğitimine yakın eğitim vermekte olup Dar’ul-Ulum olarak bilin-mektedir (Sidat, 2018). Bu okullar daha klasik usule göre eğitim yaparken, diğer özel Müslüman okulları devlet okullarına benzer eğitim vermektedirler. Hatta bu okulların bir kısmı devlet destekli Müslüman okulu olmak için başvuru yapmıştır.

115 özel Müslüman okulu rakamın da çok fazla olmadığı söylenebilir. Ahmed’in yaptığı hesaplamalara göre bütün devlet destekli ve özel Müslüman okulları, Müslüman ço-cukların sadece yüzde 4’üne hizmet edebilmektedirler (Ahmed, 2012: 727). Bu anlam-da özel Müslüman okullar da çok yaygın değildir. Örneğin Londra’da görüşülen birçok aile kendilerine yakın Müslüman okulun olmamasından şikâyet etmiştir. Röportaj yapı-lan bir ebeveyn Müslüman ailelerin çoğunun çocuklarını Müslüman okullara gönder-mek istediğini ama kendilerine yakın okul bulamadıklarını söylemiştir.

Bu okullar ile ilgili diğer bir problem ise kalitedir. Kaliteli Müslüman okullar ülkenin belli yerlerine toplanmış durumdadır. Bu da özellikle Hint alt kıtasından gelen Müslü-manları, kaliteli Müslüman okullarının olduğu (Leicester, Bradford gibi) orta İngiltere şehirlerine çocuklarının eğitimi için gitmeye itmiştir.

Tamamlayıcı Okullar

Yukarıdaki seçeneklerin sayılarının azlığı nedeniyle tam olarak bir alternatif oluştu-ramadıkları söylenebilir. Ülkedeki bütün devlet destekli ve özel Müslüman okulları, Müslüman çocukların sadece yüzde 4’üne hizmet verebilmektedir. Ev okulu yapan-

ların sayısının da çok az olduğu hesaba katılırsa, geriye kalan yüzde 96'lıl bölüm en büyük parçayı oluşturmaktadır. Bu ailelerin kimisi çocuklarını herhangi bir dine ait olmayan devlet okullarına gönderirken, kimisi ise daha dine yakın ve disiplinli bulunduğu için devlet destekli Hristiyan ve Yahudi okullarını tercih etmektedir (Barnes, 2014: 9). Örneğin bazı Hristiyan okulları sadece kız öğrenci aldığı için Müslüman aileler arasında tercih sebebidir. Bazı Müslüman aileler devlet destekli Yahudi okullarını da tercih etmektedir.

Çocuklarını dini ya da normal devlet okullara gönderen ailelerin bir kısmı aynı zamanda çocuklarını tamamlayıcı okullar olarak (*supplementary schools*) nitelendirilen akşam ya da hafta sonu okullarına göndermektedirler. Camilerde, kendi binalarında ya da evlerde yapılan bu eğitimde Kur'an öğretiminin ağırlıklı bir yeri bulunmaktadır. Bunun yanında İslam itikadı, ibadeti ve ahlakı da eğitim konusu yapılmaktadır.

Çocuklarını tamamlayıcı okullara gönderirken aileler genelde milliyetlerini esas almaktadırlar. Örneğin Türkler genelde Türk camilerine ya da Türk tamamlayıcı okullarını tercih etmektedirler. Buda öğrencilerin kendi kültürlerini ve dillerini öğrenmesi bakımından faydalı olduğu söylenebilir.

Tamamlayıcı okullarda devlet kontrolünün hiç olmadığı ya da çok düşük olduğu söylenebilir. Ancak son yıllarda radikalleşme ve terörle mücadele çerçevesinde bu okulların daha fazla denetlenmesi gündemdedir (Adams, 2018; Bingham, 2015).

Bu okullarla ilgili en önemli problemlerden bir tanesi kalite ve imkân problemidir. Eğitim yapılan birçok yerin eğitime uygun olmadığı gözlemlenmektedir. Bunun yanında belli bir iç denetim sistemi olmadığı için eğitimin kalitesi camiden camiye, hatta aynı camide hocadan hocaya değişmektedir. Ziyaret edilen birçok camide herhangi bir programın takip edilmediği, bu yüzden genelde Kur'an eğitimini hedef alan bir eğitimin yapıldığı söylenebilir.

Çocukların bir yandan camilerde okumasını bir yandan da devlet okullarına gitmesini sakıncalı bulunlar da mevcuttur. Buna göre çocuklar bir taraftan İslam'ın emir ve yasaklarını camide öğrenirken, diğer taraftan ise bunların modern dünyada geçersiz olduğunu okullarda öğrenmektedirler. Bunun sonucunda ise evde/camide başka okulda başka davranan ve düşünen 'çift kişilikli' Müslümanlar yetiştirildiği iddia edilmektedir (Ahmed, 2012: 735; El-Sawah, 2006: 3).

Değerlendirme ve Sonuç

Seküler ve çoğulcu bir toplumda yaşayan Müslümanlar için en önemli soru ve sorunlardan bir tanesi gelecek nesillere kendi kültürlerini ve dinlerini aktarabilmektir. Bunun için farklı eğitim modelleri denenmekte ve uygulanmaktadır. Müslümanlar arasında ev okulu yapanlar olduğu gibi, devlet destekli okullar açmaya çalışanlar, özel okul açanlar ve camilerde çocukları eğitmeye çalışanlar bulunmaktadır. Bu eğitim modellerinin hepsinin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır.

İngiltere’de İslam eğitimi vermek isteyen Müslümanların önemli bir avantajı devlet kontrolünün düşük düzeyde olması gösterilebilir. Özellikle ev okulu ve tamamlayıcı okullarda, neredeyse devlet kontrol yok denecek kadar azdır. Özel okullar da müfredatları bakımında serbesttir. Ancak son dönemlerde bu okullar için daha fazla devlet kontrolü gündeme gelmiştir. Her ne kadar tamamlayıcı okulları ve ev okullarını sadece Müslümanlar tarafından kullanılmasa da yeni kontrollerin özellikle Müslümanları hedef aldığı söylenebilir (Bingham, 2015).

İngiltere’de İslam eğitimi ile ilgili önemli bir husus Müslüman okullarında eğitim alan Müslüman çocukların modern hayata ve İngiliz toplumuna ne kadar hazırlandığı sorusudur. Bu özellikle ev okulu ve özel Müslüman okullarda okuyan çocuklar için söylenmektedir. Buna göre sadece Müslümanlarla birlikte eğitim gören bu çocuklar çoğulcu İngiliz toplumuna adapte olmakta zorlanmaktadırlar (Cantle, 2001). Aynı husus hükümet raporlarında da gündeme gelmiştir (HM Government, 2018). Ancak bazı araştırmalar farklı kültürden insanlarla beraber aynı okullarda bulunmanın her zaman iyi sonuçlar doğurmadığını ortaya koymaktadır (Eslea ve Mukhtar, 2000). Yine, bazı yorumcular, Müslümanların İngiltere’de zaten azınlık olduğunu, bu yüzden en azından Müslümanların çoğunlukta olduğu okullarda okumalarının önemli olduğunu vurgulamışlardır (Thomson, 2018).

Yukarıda Müslüman ailelerin çoğunluğunun çocuklarını Müslüman olmayan devlet okullarına göndermek zorunda kaldığını, bunu telafi edebilmek için aynı zamanda tamamlayıcı okullara çocuklarını gönderdikleri belirtilmiştir. Burada eleştirilen husus ise çift kişilikli Müslümanların yetiştirildiği eleştirisidir. Özellikle ev okulu yapan ve özel Müslüman okulları tercih eden aileler bu eleştirileri dile getirmektedir. Bu anlamda farklı okul modellerini uygulayan Müslümanlar arasında bir tartışma söz konusudur.

Bütün bu okul modelleri arasında içten içe devam eden tartışma ise hangi modelin daha İslami eğitim olduğu tartışmasıdır. Bir tarafta sadece Kur’an ve dini ilimlerin öğretildiği

tamamlayıcı okulları ve bazı özel Müslüman okulları İslami bir eğitim için yeterli bulunmayanlar varken; diğer tarafta bazı özel Müslüman okulları ve özellikle devlet destekli Müslüman okulları İslami eğitime daha az yer verip 'seküler' ilimlere daha çok yer verdiği bu anlamda da İslami eğitimden uzaklaştığı iddiasını gündeme getirenler bulunmaktadır. Bu anlamda Müslümanlar çocuklarına kendi dinlerini ve kültürlerini öğretmeye çalışırken bir taraftan devletle maddi yardım ve devlet kontrolü ikilemi içerisinde bir mücadele yaşarken diğer taraftan kendi içlerinde hangi eğitimin daha İslami olduğunu tartışmaktadırlar. Seküler ve çoğulcu toplumda İslami bir eğitim yapabilme yolundaki bu soruların ve kafa karışıklıklarının ise sadece İngiltere'de yaşayan Müslümanları değil, modern zamandaki bütün Müslümanları ilgilendiren hususlar olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Adams, R. (2018). Senior Ofsted Official Backs Headteacher over Hijab Ban for Under Eights. Erişim 28.02.2019. <https://www.theguardian.com/education/2018/feb/01/ofsted-chief-backs-headteacher-over-hijab-ban-for-under-eights>
- Ahmed, F. (2012). Tarbiyah for Shakhshiyah (Educating for Identity): Seeking Out Culturally Coherent Pedagogy for Muslim Children in Britain. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42 (5), 725-749. doi: 10.1080/03057925.2012.706452
- Badman, G. (2009). *Report to the Secretary of State on the Review of Elective Home Education in England* (Vol. 610). London: The Stationery Office.
- Ball, S. J. (2013). *The Education Debate* (2. ed.). Bristol: The Policy Press.
- Barnes, L. P. (2014). *Education, Religion and Diversity: Developing a New Model of Religious Education*. London: Routledge.
- Barnes, L. P. & Felderhof, M. C. (2014). Reviewing the Religious Education Review. *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion and Education*, 35 (1), 108-117.
- Bingham, J. (2015). Sunday Schools and Bell Ringing Groups Could Face 'Radicalisation' Inspections. Erişim 28.02.2019. <https://www.telegraph.co.uk/news/religion/12046557/Sunday-schools-and-bell-ringing-groups-could-face-radicalisation-inspections.html>
- Burke, B. (2007). *Home Education: The Experience of Parents in a Divided Community*. (PhD Thesis). University of London/Institute of Education. London.
- Cantle, T. (2001). Community Cohesion: A Report of the Independent Review Team. Erişim 25.03.2018. <http://image.guardian.co.uk/sysfiles/Guardian/documents/2001/12/11/communitycohesionreport.pdf>
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu.
- Cooling, T. (2010). *Doing God in Education*. London: Theos.
- Copley, T. (2005). *Indoctrination, Education, and God: The Struggle for the Mind*. London: SPCK.



- DCSF. (2007). *Faith in the System: The Role of Schools with a Religious Character in English Education and Society*. Nottingham: DCSF Publications.
- Department for Education. (2014). Number of Schools, Teachers and Students in England. Erişim 28.01.2019. <https://www.gov.uk/government/publications/number-of-schools-teachers-and-students-in-england/number-of-schools-teachers-and-students-in-england>
- El-Sawah, F. (2006). Home Education and the Muslim Community. Erişim 27.01.2018. <http://www.home-education.org.uk/articles/article-he-muslim-community.pdf>
- Eslea, M. & Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42 (2), 207-217.
- Gates, B. E. (2000). The End of Religion in the UK and Beyond. İçinde M. Leicester, C. Modgil ve S. Modgil (Eds.). *Spiritual and religious education* (259-276). London: Falmer Press.
- Grace, G. (2005). Review Essay: In Good Faith: Schools, Religion, and Public Funding. *International Studies in Sociology of Education*, 15 (3), 289-292.
- Halstead, J. M. (2007). Islamic Values: a Distinctive Framework for Moral Education? *Journal of Moral Education*, 36 (3), 283-296.
- Hendek, A. (2018). *A Comparative Study of Religious Education Policy in Turkey and England*. (PhD Thesis), University of Oxford. Retrieved from <https://ora4-prd.bodleian.ox.ac.uk/objects/uuid:57bb8ecf-1dd5-4c3e-83d9-2799672eb29b>
- HM Government. (2018). Integrated Communities Strategy Green Paper: Building Stronger, More United Communities. Erişim 20.03.2018. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/690819/Integrated_Communities_Strategy_green_paper.pdf
- Ihsan. (2006). Home Education is an Option for Muslim Parents. Erişim 13.03.2018. <https://diniyegitim.files.wordpress.com/2018/03/ihsan-2006-home-education-is-an-option-for-muslim-parents2.pdf>
- Iman. (2013). FAQ's ~ How does Iman's Home-School Work? Erişim 13.03.2018. <http://imanshomeschool.wordpress.com/faqs-how-does-imans-home-school-work/>
- Issimdar, M. (2018). Homeschooling in the UK increases 40% over three years. Erişim 22.02.2019. <https://www.bbc.com/news/uk-england-42624220>
- Lees, H. E. (2014). *Education Without Schools : Discovering Alternatives*. Bristol: The Policy Press.
- Leicester, M., Modgil, C. & Modgil, S. (2000). *Spiritual and Religious Education*. London: Falmer Press.
- Long, R. & Bolton, P. (2017). Faith Schools in England: FAQs. Erişim 25.02.2019. <http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN06972#fullreport>
- Mabud, S. A. (1992). A Muslim Response to the Education Reform Act 1998. *British Journal of Religious Education*, 14 (2), 74-98. doi: 10.1080/0141620920140205
- Mountney, R. (2009). *Learning without School: Home Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Muslim Council of Britain. (2007). *Towards Greater Understanding: Meeting the Needs of Muslim Pupils in State Schools*. London: Muslim Council of Britain.
- Newcombe, S. (2013). Religious Education in the United Kingdom. İçinde D. Davis ve E. M. Miroshnikova (Eds.). *The Routledge International Handbook of Religious Education* (367-374). London: Routledge.

- Office for National Statistics. (2011). Religion in England and Wales 2011. Erişim 25.02.2019. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/religion/articles/religioninenglandand-wales2011/2012-12-11>
- Ofsted. (2010). *Local Authorities and Home Education*. Manchester: Ofsted.
- Parker-Jenkins, M., Hartas, D. & Irving, B. A. (2005). *In Good Faith: Schools, Religion and Public Funding*. Aldershot: Ashgate.
- Richardson, R. & Wood, A. (2004). *The Achievement of British Pakistani Learners. RAISE Project Report*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Sarwar, G. (1994). *British Muslims and Schools*. London: The Muslim Educational Trust.
- Shah, S. (2012). Muslim Schools in Secular Societies: Persistence or Resistance! *British Journal of Religious Education*, 34 (1), 51-65.
- Sidat, H. (2018). Between Tradition and Transition: An Islamic Seminary, or Dar al-Uloom in Modern Britain. *Religions*, 9 (10), 314. doi: 10.3390/rel9100314
- Simons, N. & Hasan, M. (2014). Birmingham 'Plot': Don't Deter Muslims From Entering Public Life, Warns Sadiq Khan. Erişim 22.02.2019. https://www.huffingtonpost.co.uk/2014/06/09/sadiq-khan-birmingham-extremist-plot-muslim_n_5471818.html
- Thobani, S. (2010). *Islam in the School Curriculum: Symbolic Pedagogy and Cultural Claims*. London: Continuum.
- Thomson, A. (2018). What the Tory Government Calls "Integration" is Muslim Disintegration. Erişim 28.02.2019. <https://www.islam21c.com/politics/what-the-tory-government-calls-integration-is-muslim-disintegration/>
- U.K. Parliament. (1996). *Education Act 1996 Chapter 56*. London: The Stationery Office.
- U.K. Parliament. (2019). Home Education (Duty of Local Authorities) Bill [HL] 2017-19. Erişim 22.02.2019. <https://services.parliament.uk/bills/2017-19/homeeducationdutyoflocalauthorities.html>
- Watson, B. (2011). Democracy, Religion and Secularism: Reflections on the Public Role of Religion in a Modern Society. *Journal of Beliefs and Values*, 32 (2), 173-183.
- Webb, S. (2011). *Elective Home Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Zaki, Y. (1982). The Teaching of Islam in Schools: A Muslim Viewpoint. *British Journal of Religious Education*. 5 (1). 33-38. doi: 10.1080/0141620820050108



Dini Bilgi Üretiminin İki Farklı Konteksti: Medrese ve İlahiyatlar

Mehmet Furkan Ören *

Özet

Medreseler ve ilahiyatlar iki farklı kontekste sahip kurumlar olarak ülkemizde her zaman için tartışma konusu olmuştur. Esasen özünde bu tartışma, kökleri geçmişe dayanan bir tartışmadır. Yaklaşık üç asırlık bir sürece yayılan tartışmanın çıkış noktası “mektepli” ve “medreseli” şeklindedir. Bu bağlamda mektep aydınlanmayı, çağdaşlaşmayı, güncel değerlere sahip çıkmayı ifade ederken; medreseler geleneği, “gericiliği” yerelliği ve otantik olanı temsil etmektedir. Pek çok komplikasyona sahip olmakla birlikte kabaca medrese ve mektep şeklinde başlayan bu tartışma, mektep aksının kesin zaferi olan “Tevhid-i Tedrisat” süreciyle sonlanmıştır. Medrese geleneğinin kesin kaybı olarak görülen bu süreç, ontolojik olarak medreseleri tamamen ortadan kaldırmamış; ancak merdiven altına itmiştir. Bu gün irili ufaklı pek çok medrese Türkiye’de varlığını devam ettirmektedir.

Medreselerin kaldırılma süreci, dinsel olanın ne olacağı ve dini bilgi üretiminin hangi kurum veya kuruluşlara bırakılacağı sorusunu da beraberinde getirmiştir. Nihayetinde çeşitli gelgitlere rağmen 1949 yılında Ankara Üniversitesi’nde açılan ilahiyat fakültesiyle temsilcilik görevi modern bir kontekstle oluşturulan, modern okullar gibi yapılan ve onların işletim tarzıyla hareket eden bir kuruma bırakılmıştır. İlahiyatların dinsel bilgi üretiminin merkezine dönüştürülmesiyle birlikte, öteden beri ortodoks İslam bilgi sisteminin taşıyıcısı olan medreselerin ne olacağı sorusunu da bir şekilde gündemde tutmuştur. Çeşitli dönemlerde kısmen de siyasal ortama bağlı olarak ilahiyatlar medreseler bağlamında gündeme getirilmiş ve ilahiyatlarla medreseler karşılaştırılmıştır. Gerçekten de ilahiyatlarla medreseler arasındaki temel fark nedir? Dinsel ağırlıklı olan medreselerin kapatılıp yerine ilahiyatların kurulması hangi motivasyonun bir sonucudur? Esasen buradaki soru işaretlerinin arka planını oluşturan temel varsayım, temsil edilen dinsel 14 asırlık bir geçmişe sahip olmasıdır. Asırlarca İslam bilgi anlayışını temsil eden ve bunun üreticisi konumunda olan medreselerin eksik bırakıp da ilahiyatların tamamladığı ne vardır? Hiç şüphesiz ki bu ve benzeri soruların cevabı kontekst farklılığıdır. Nihayetinde kontekst farklılığı farklı bilgi biçiminin ortaya çıkması demektir. Bu bağlamda bu argümantasyonun ardında bilgi sosyolojisi felsefesi yatmaktadır. Zira bilgi sosyolojisi için bilginin kendisi değil, bilginin ortaya çıktığı kontekst önemlidir.

İlahiyat ve medreselerin farklı olduğu tezi veya herhangi birinin ötekinden iyi olduğu söylemi kurumsal yapılanmalarına işaret eder. Bu tür tezler hangi bağlamda gündeme getirilirse getirilsin altında yatan temel varsayım, kurumsal yapılanmalardaki farklılığın özünde bilgisel farklılığı da beraberinde getirdiği kabulüdür. Bu anlamda ilahiyat ve medreselerin sistematik bir şekilde karşılaştırılması, yöntem ve metodolojilerinin ortaya konulması bu tartışmalara katkı sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi, Eğitim, İlahiyat, Medrese.

* Vala Gedik Özel Eğitim Meslek Okulu, Dr., mforen19@gmail.com

Giriş

Medreseler ve ilahiyatlar iki farklı kontekste sahip kurumlar olarak ülkemizde her zaman için tartışma konusu olmuştur. Özünde bu tartışma, kökleri geçmişe dayanan bir tartışmadır. Yaklaşık üç asırlık bir sürece yayılan tartışmanın çıkış noktası “mektepli” ve “medreseli” şeklindedir. Bu bağlamda mektep aydınlanmayı, çağdaşlaşmayı, güncel değerlere sahip çıkmayı ifade ederken; medreseler geleneği, “gericiliği” yerelliği ve otantik olanı temsil etmektedir. Pek çok komplikasyona sahip olmakla birlikte kabaca medrese ve mektep şeklinde başlayan bu tartışma, mektep aksının kesin zaferi olan “Tevhi-i Tedrisat” süreciyle sonlanmıştır. Medrese geleneğinin kesin kaybı olarak görülen bu süreç, ontolojik olarak medreseleri tamamen ortadan kaldırmamış; ancak merdiven altına itmiştir. Bugün irili ufaklı pek çok medrese Türkiye’de varlığını devam ettirmektedir.

Medreselerin kaldırılma süreci, dinsel olanın ne olacağı ve dini bilgi üretiminin hangi kurum veya kuruluşlara bırakılacağı sorusunu da beraberinde getirmiştir. Nihayetinde çeşitli gelgitlere rağmen 1949 yılında Ankara Üniversitesi’nde açılan ilahiyat fakültesiyle temsilcilik görevi modern bir kontekstle oluşturulan, modern okullar gibi yapılanan ve onların işletim tarzıyla hareket eden bir kuruma bırakılmıştır. İlahiyatların dinsel bilgi üretiminin merkezine dönüş(türül)mesiyle birlikte, öteden beri ortodoks İslam bilgi sisteminin taşıyıcısı olan medreselerin ne olacağı sorusunu da bir şekilde gündemde tutmuştur. Çeşitli dönemlerde kısmen de siyasal ortama bağlı olarak ilahiyatlar, medreseler bağlamında gündeme getirilmiş ve ilahiyatlarla medreseler karşılaştırılmıştır. Gerçekten de ilahiyatlarla medreseler arasındaki temel fark nedir? Dinsel ağırlıklı olan medreselerin kapatılıp yerine ilahiyatların kurulması hangi motivasyonun bir sonucudur? Esasen buradaki soru işaretlerinin arka planını oluşturan temel varsayım, temsil edilen dinsel 14 asırlık bir geçmişe sahip olmasıdır. Asırlarca İslam bilgi anlayışını temsil eden ve bunun üreticisi konumunda olan medreselerin eksik bırakıp da ilahiyatların tamamladığı ne vardır? Hiç şüphesiz ki bu ve benzeri soruların cevabı kontekst farklılığıdır. Nihayetinde kontekst farklılığı farklı bilgi biçiminin ortaya çıkması demektir. Bu bağlamda bu argümantasyonun ardında bilgi sosyolojisi felsefesi yatmaktadır. Zira bilgi sosyolojisi için bilginin kendisi değil, bilginin ortaya çıktığı kontekst önemlidir.

İlahiyat ve medreselerin farklı olduğu tezi veya herhangi birinin ötekenden iyi olduğu söylemi kurumsal yapılanmalarına işaret eder. Bu tür tezler hangi bağlamda gündeme getirilirse getirilsin altında yatan temel varsayım, kurumsal yapılanmalardaki farklılığın özünde bilgisel farklılığı da beraberinde getirdiği kabulüdür. Bu anlamda ilahiyat ve

medreselerin sistematik bir şekilde karşılaştırılması, yöntem ve metodolojilerinin ortaya konulması bu tartışmalara katkı sunacaktır. Elbette ki medreselerin tarihi geçmişe dayalıdır. İlahiyatlarsa görece olarak yeni kurumlardır. Bu bağlamda medrese ve ilahiyat karşılaştırılması yaparken anakronizme düşmemek için özellikle günümüz Türkiye'sinde bir şekilde faaliyet gösteren medreseler odak noktası olacaktır. Nihayetinde bu medreseler, aşağıda çeşitli biçimleriyle tartışılacağı gibi kendilerini geçmişten gelen medreselerin varisleri saymaktadır. Bunun en tipik ve sistematik olanı kuşkusuz ki Siirt Tillo ilçesinde faaliyet gösteren medreselerdir. Nitekim bu medreseler güncel olarak kimi akademik çalışmalarda yer almakta ve medrese geleneğini sürdüren en sistematik medreseler olarak görülmektedir (Memduhoğlu, 2013: 135-150). Bu kapsamda bu medreseden hareketle medreselerle ilgili çeşitli tahliller yapmak, elbette ki medreselerin işleyişi hakkında fikir verici olacaktır. Benzer şekilde ilahiyat sahasına ilişkinde bir ilahiyat fakültesi örneklem seçildi. Kuşkusuz ki ilahiyat fakülteleri pek çok ilde bulunmaktadır. Bu kapsamda bütün ilahiyatların incelenmesi zor olmakla birlikte gereksizde olacaktır.

Bu açıdan hem medreseler hem de ilahiyatlar için birer prototip seçildi. Bu çerçevede ilahiyatlar bağlamında İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, medreseler bağlamında Tillo medresesi seçildi. Seçilen bu kurumlar katılımcı gözlem yaklaşımıyla incelendi. Bu gözlemlerde özellikle bilgiyi yapılandırma ve oluşturma biçimlerine odaklandı. Bu kapsamda ilahiyatın hangi özelliklerinin onu modern, medresenin de hangi özelliğinin onu geleneksel yaptığı üzerinde duruldu. Nihayetinde hem medreseler hem de ilahiyatlarla ilgili bütünsel bir yaklaşım sadece bir bildirinin değil, birkaç ciltlik eserin bile sınırlarını zorlayacaktır; ancak güncel anlamda faaliyet gösteren bir ilahiyatla bir medresenin sistematik karşılaştırılması modern eğitimle geleneksel eğitim arasındaki farka ilişkin önemli ipuçları sunacaktır. Esasen bizi böyle bir karşılaştırmayı yapmaya iten bir nedende güncel anlamda medreselere yönelik ilginin biraz daha artmış olmasıdır.¹ Yanı sıra medreselerle ilahiyatları karşılaştırmak İslam eğitim sistemi bağlamına da katkı olacaktır. Elbette ki karşılaştırma olabildiğince betimsel bir yaklaşımla yapılacaktır. Bu çerçevede makalede medrese veya ilahiyatların herhangi birine değer atfeden bir yaklaşım sergilenmeyecektir. Olabildiğince objektif bir şekilde, örneklem seçilen İstanbul İlahiyat ve Siirt Tillo medresesi çeşitli biçimleriyle karşılaştırılacaktır. Elbette bir ilahiyat fakültesi ve bir medreseden hareketle bütün ilahiyat ve medreseleri

1 Örneğin yakın zamanda (2012) Bingöl Üniversitesi bünyesinde "*Uluslararası Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler Sempozyumu*" başlıklı bir sempozyum yapıldı ve bu başlıkla iki cilt şeklinde yayımlandı. Bkz. (Narin, 2013).

aynileştirmek gibi bir niyetimiz yoktur. Nihayetinde bir medrese ve ilahiyattan hareketle genel bir değerlendirme yapmaktan ziyade, bu kurumların işleyişine ilişkin kimi örnekler vermek temel motivasyonumuzdur; çünkü ilahiyat ve medreselere ilişkin birer prototipin karşılaştırılması bu kurumlara ilişkin önemli ipuçları vereceği kuşkusuzdur. Kaldı ki İstanbul ilahiyat ve Siirt Tillo medresesini ders programları, öğretmen öğrenci ilişkileri, kütüphaneleri, hakla ilişkileri, ders işleme metotları, öğrencilerin ders çalışma biçimleri, kurumsallaşma şekilleri, diplomaları gibi her birinin bir birinden farklı olduğu tüm öğelerini karşılaştırmak bile bu bildirinin sınırlarını fazlasıyla aşacaktır. Bu kapsamda projeksiyonlarımızı kritik olan noktalara tutup buralardan hareketle karşılaştırma yapmayı daha uygun buluyoruz.

Paradigmanın Değişmesi: Medrese Merkezli Bilgiden “Mektep” Merkezli Bilgiye

Paradigma kavramı daha çok Thomas Kuhn'nun çalışmaları ve eleştirileriyle gündeme gelmiştir (Slattery, 2015: 325-333). Buna göre paradigma bir dönemin bilgi çerçevesini oluşturan ve bilgiye yaklaşım tarzını belirleyen genel postulatlardır (Kuhn, 2015: 7). Kuhn'un bakış açısı özünde tarihselci bir yaklaşımdan mülhem olsa da kimi olguların sağlıklı bir şekilde anlaşılmasında önemli açılımlar sunmaktadır. Bu çerçevede Kuhn'a göre her dönemin ve zamanın toplum ihtiyaç, beklenti ve sorunlarına çözüm üreten genel değerlendirmeler ve bakış açıları bütünü vardır (Kuhn, 2015: 87-122). Bu bütünü paradigma olarak kavramsallaştıran Kuhn'a göre bu paradigmlar kendilerini aktaracak, üretecek ve sistemleştirecek birtakım kurumlarla devamlılık sağlarlar. Ne var ki ortaya çıkan yeni sorun ve problemler şayet var olan paradigmlar tarafından çözümlenirse, bu paradigmlar sorguya çekilir ve bunların yerine yeni paradigmlar inşa edilirler (Kuhn, 2015: 144). Bu perspektif medrese merkezli bilgi anlayışından mektep merkezli bilgi anlayışına geçiş sürecinin tek açıklaması olmasa dahi önemli bir açıklamasıdır. Nihayetinde Osmanlı Devletinin son dönemlerine yansıyan tartışmalar ve bilginin üreticisi konumunda olan medreselerin yerini farklı bir formatla bilgi üreten kurumlar olan mekteplere bırakması, paradigma kriziyle ilgili bir durum gibidir. Nitekim Osmanlı'nın son dönemlerinde bu paradigma değişiminin birbiriyle bağlantılı olan üç temel saç ayağı üzerinden yürüdüğü görülmektedir. Birincisi geleneksel otorite merkezli bir devlet ve yönetim anlayışından bürokratik devlet ve rasyonel otorite

anlayışına kayışı,² ikincisi bilgiyi yapılandırma, üretme ve dönüştürme tekeli elinde bulunduran ulema sınıfından entelektüel, aydın ve edebiyatçı sınıfına dönüşü (Gencer, 2008: 171-182) ve üçüncüsüye bilginin taşıyıcı ve üretici kurumu olan medreselerden mekteplere dönüşü ifade etmektedir (Fortna, 2005: 19-24; Detay için Somel, 2010). Elbette ki bu dönüşümlerin her birinin bu makaleye sığamayacak uzunlukta hikayesi vardır. Ne var ki bu üç temel dönüşümün etosunu oluşturan kritik unsurun bilgi ve bilgiye dönük projeksiyonların dönüşümü olduğuna da kuşku yoktur.

Özünde Avrupa'da meydana gelen modernleşme sürecinin (hormonal bir şekilde olsa da)³ benzerinin Osmanlı'da yaşadığına şüphe yoktur. Nitekim modernleşme üzerinde çalışmalarıyla bilinen Giddens, modernleşmenin dünyanın her yeri ve bölgesinde aynı zamanda gerçekleşmediğini ancak aynı biçimde gerçekleştiğinin altını çizmektedir (Giddens, 1994: 62-70). Nihayetinde Avrupa merkezli modernleşme kabaca din adamı merkezli bakış açısından sosyolog ve aydın merkezli bakış açısına, kilise merkezli eğitim ve bilgi üretiminden okul merkezli eğitim ve bilgi üretimine, feodal ve geleneksel devlet ve yönetim anlayışından bürokratik ve kapitalist devlet anlayışına geçişi ifade etmektedir.⁴

Modernleşme süreci bilginin yeni bir formatla organize edilmesini ifade ettiği gibi bilginin organize edildiği kurumlarında yeniden formatlanmasını ifade etmektedir. Bunun tipik göstergesi Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden itibaren etkinliğini artıran mekteplerdir. Mekteplerin özne olarak sahnedeki yerini alması aynı zamanda bilginin üreticisi konumunda olan medreselerin giderek etkinliğini kaybetmesi, bilgiye dönük projeksiyonların değişmesiyle ilgilidir. Mektepli ve medreseli tartışmaların ortaya çıkması bu kurumların farklı yapılanma biçimleriyle doğrudan ilgili gibidir. Nihayetinde yapılanmanın ve bilgiyi biçimlendirmenin farklı olması, farklı bilgi öznelerinin ortaya çıkması demektir. Nitekim genel olarak medrese mezunlarının "Ulema" mektep mezunlarının "Aydın, entelektüel ve edebiyatçı" gibi sıfatlarla tanımlanması bunun tipik

- 2 Mardin'e göre bu oluşumun ortaya çıkışının ilk basmağı "Kameralizm" dir. Buna göre kameralizm merkezi ve bürokratik devlet anlayışına geçişin ilk ayağıydı (Mardin, 2012: 82-84).
- 3 Osmanlı modernleşmesinin hormonal olarak ifade etmemizin nedeni, bu modernleşmenin içsel koşullardan çok dışsal koşullardan hareketle meydana gelmiş olmasıdır. Elbette ki bu dışsal baskı Batı etkisidir. Batı etkisinin Osmanlı'yı çeşitli biçimleriyle "modernleşmeye" sevk etmesine ilişkin güzel bir derleme için bkz. (Bora ve Gültekinil, 2012).
- 4 Elbette ki bu dönüşümlerin her birinin uzun bir hikayesi vardır. Nitekim sekülerleşme üzerindeki çalışmalarıyla bilinen Taylor'a göre Avrupa'da ki değişim ve dönüşüm sanıldığı gibi kısa süreli değil, uzun bir geçmişe dayalıdır. Geniş bilgi için bkz. (Taylor, 2014); Daha kısa ve özet bir açıklama için bkz. (Arslan, 2010: 48-107).

bir göstergesidir.⁵ Özünde “alim” olarak tanımlanan bir özneye “aydın” olarak tanımlanan öznenin farklı bakış açılarına sahip olduğu gerçeği izahtan varestedir. Bu kapsamda medreseler ve mektepler genelde bilgiyi farklı açılardan değerlendiren ve yapılandırılan öznelere ortaya çıkmasında kilit roller oynamıştır. Elbette ki medrese ve mektep olgusunun tarihsel süreç içerisindeki konumlarının değişmesine ilişkin pek çok değerlendirme yapılmıştır. Bu konulara girmek bu çalışmanın amacı değildir. Dikkat çekmek istediğimiz durum medrese ve mekteplerin farklı tarz, biçim ve yaklaşım biçimlerine sahip olduğudur.

Din eğitimi merkezli medreselerin⁶ Tanzimat’la başlayan süreçte zaman içerisinde giderek etkinliğini kaybetmesi, dini eğitimin ne olacağı sorusunun da bir şekilde gündemde olmasında önemli bir rol oynamıştır. Nihayetinde dini bilginin bir yönüyle temsil kurumu olan medreselerin eski konumlarını kaybetmesi ve nihayetinde 1924 anayasasıyla kapatılması, dini eğitimin merkezi konuma yerleşen ve güncel bilginin temsil kurumu olan mekteplere bırakılmasıyla sonuçlanmıştır. Garip bir şekilde mektep olgusuyla sekülerleşmeye dönük projeksiyonlar paralel gibidir. Nihayetinde başta Comte olmak üzere pek çok sosyal bilimcinin dikkat çektiği husus rasyonelleşmeyle birlikte dinsel giderek etkisini kaybedeceği yönündeydi (Erit, 2014: 103-120). Örneğin sosyal bilimlerin önemli teorisyenlerinden birisi olan Weber modern dönemi rasyonel bürokratikleşme ve sihirsizleşme (Weber, t.y: 654) olarak tanımlarken, dinsel etkisinin azalacağına yönelik argümanlar geliştirmektedir (Çiğdem, 2010: 115-158). Bu kapsamda dinsel olanın “gereksiz” leşeceği beklentisi çağdaş bilginin üreticisi konumunda olan mekteplerin ağırlıklı olarak rasyonel ve “bilimsel” yaklaşımları merkeze alan bir kontekstle yapılanmasıyla sonuçlanmıştır. Ancak İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra özellikle Frankfurt merkezli birtakım düşünürlerin modernite eleştirisi, modern paradigmanın bir takım sorunlara neden olduğuna yönelik düşünceler, yanı sıra dinin kamusal hayattaki ağırlığının sürmesi, dinselinde bir şekilde eğitim konusu yapılmamasında önemli rol oynamıştır.⁷ Nitekim Türkiye’de uzun bir aradan sonra dinin eğitim

5 Bu geçiş sürecine ve tanımlamalara ilişkin detaylı bir gözlem için bkz. (Gencer, 2008: 170-190).

6 Özünde medreselerin temel kuruluş amacı Arapça ve Fıkıh olmuştur. Elbette çeşitli dönemlerde tabii bilimlerde müfredatlara alınmıştır. Ancak bu kurumların ana ekseni her zaman için dinsel ağırlıklı bilgi olmuştur. Bkz. (Zengin, 2008: 220).

7 Bu geleneğin önemli temsilcilerinden birisi Max Horkheimer’dir. Horkheimer Modern düşüncenin aklın kendisine atfettiği, anlamı ve aklın kendisini kutsallaştırmasını akıl tutulması olarak tanımlamaktadır. Detay için bkz. (Horkheimer,1998)Yine modernliğe bir eleştiri getiren Bauman, İkinci Dünya Savaşı ve holocaustun arkasında modern paradigma olduğunu düşünmektedir (Bauman, 2016).

konusu yapıldığı dönemde İkinci Dünya Savaşı sonrasına denk gelmektedir.⁸ Ne var ki dinsel bilgi yüzyıllardır üreticisi olan ve geleneksel bilgi anlayışıyla yapılan medreselerce değil, daha çok “mektep” bünyesinde oluşturulan ve yapılanma biçimi olarak “modern” bir çerçeveye yapılan ilahiyat kurumuyla üretilmeye başlanmıştır; ancak ilahiyatlar her anlamda medreseden farklı bir yapılanmaya sahip olarak yapılanmıştır. Modern anlamda yapılan yeni dinsel bilgi kurumu olan ilahiyatları medreselerden ayıran temel özellikleri İsmail Hakkı Baltacıoğlu şu şekilde açıklamaktadır: *“Bir ilahiyat fakültesi kurulmasından maksat medreseyi diriltmek değildir. Çünkü fakülte ile medreseyi ayıran çok temel bir karakter vardır. O da şudur: **Medresenin çalışması nassi, apriori, kabletecrübidir. Fakülteler ilim evleri olduğundan, bunlar mukayeseye, müşahadeye ve en sonunda ise mümkün olursa izaha çalışmaktadır** (vurgular bize ait)”* (Akt. Koçtaş, 1999: 149). Bu kapsamda dinsel bilgi üreten kurumlar olarak ilahiyatların yıllarca dini bilgi üretim merkezi olan medreselerden farklı olacağı ifadelendirilmektedir. İlk elden belirtmek gerekir ki saha araştırmalarımızda yaptığımız gözlemlerden bu iki kurumun farklı olduğu anlaşılmaktadır. Öyleyse bu farklılıklar temelde nelerdir? Sonraki başlıkta saha gözlemleri ışığında bu farklılıklar tartışılacaktır.

İki Farklı Kontekst: Medreseler ve İlahiyatlar

Geleneksel ve modern kurumları birbirinden ayıran temel farklılıklar vardır. Modernliğin temelini oluşturan husus bir yönüyle kurumsallaşma biçimidir. Weber’ci bir yaklaşımla modern kurumların temelini bürokrasi oluşturmaktadır (Çiğdem, 2010: 115-130). Bu bürokratiklik modern kurumsal yapıların bir yönüyle su-i generis yapısından kaynaklanmaktadır. Bu anlamda medreseler daha çok geleneksel bir kurumsallaşma biçimine sahipken, ilahiyatlar modern ve bürokratik bir kurumsallaşma özelliğine sahiptir. İlahiyatın modern görünümünü en belirgin göstergesi onun birey ve insanüstü işleyişidir. Medresenin merkezini İslam bilgi geleneğinin temsilcisi olarak kabul edilen baş müderris oluştururken, ilahiyatın merkezini yönetmelikler, kurallar ve mevzuatlar oluşturmaktadır. Bu anlamda ilahiyatta ders saatleri, sınav tarihleri, ders programları ve geçme şartları gibi pek çok husus bizzat kurullarla belirlenmiştir. Oysa medresede tüm bu işlemler baş müderrise bağlıdır. Bu çerçevede ilahiyatın kurumsallığı bizzat o kurumsallığı oluşturan yönetmelikler ve mevzuatlar, dekan, rektör ve YÖK gibi modern

8 Nitekim günümüz anlamında ilk ilahiyatın 1949’da Ankara Üniversitesi bünyesinde açıldığı görülmektedir. Detay için bkz. (Koçtaş, 1999: 141-184).

bürokrasinin özelliğini oluşturan hiyerarşiyken, medresenin kurumsallığı İslam peygamberinden itibaren sürdürülen bilgi paradigmasıdır. Hiyerarşik düzen geleneksel İslam bilgi otoritesine göre yapılandırılmıştır.

Medrese ve ilahiyatın bu özelliğine örnek olan en temel göstergeler diplomalardır. Buralardan alınan diplomalar medreselerin “baş müderris” merkezli, ilahiyatlarınsa kurum merkezli yerler olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda ilahiyattan alınan diplomada kurum olarak ilahiyatın ismi geçmektedir. Bu diplomalarda öğrencinin kimlerden ders aldığı, hangi dersleri aldığı gibi hususlara yer verilmez. Sadece fakültenin ismi ve okuduğu tarihler yazılır. Bu kapsamda muhatap kurumun kendisidir. Paradigma konusuna herhangi bir atıf yoktur. Oysa medrese diplomasında hiçbir şekilde mezun olunan kurumun ismi geçemez. Öğrencinin diploma bağlamında dersleri kimlerden aldığı ve aldığı diplomanın ne ifade ettiği net bir şekilde ifade edilir. Garip bir şekilde medrese diplomalarında sadece ders alınan hocanın ismi geçmez, hocanın ders aldığı kişi, hocanın hocasının ders aldığı kişi olmak üzere peygambere kadar kimin kimden ders aldığı şecere şeklinde yazılır. Örneğin Tillo medresesindeki diplomalarda peygamberden başlayarak bilginin geliş yolu yazılır: **Allah**→ **Cebrail**→ **Hz. Muhammed**→ Ali b. Ebu Talip→ Hasan el Basri → Habib’ul Acem → Davut’ul Tai → Maruf el Kerhi→ Sirriyu’l Sakati→Cüneydü’l Bağdadi →⁹.... Liste bu şekilde devam ederek günümüz Tillo medresesi baş müderrisi Molla Burhaneddin Mucahidi’ye kadar gelmektedir.¹⁰ Listede isimleri geçen şahısların hangi dönemlerde okudukları, hangi medreselerde okudukları gibi bilgilere yer verilmez. Nihayetinde pek çoğunun tanıdık olduğu isimlerin olduğu icazetnameler, medrese paradigmasını gösteren önemli belgelerdir. Aynı zamanda medreselerin insan merkezli kurumlar olduğunun bir göstergesidir. Özünde medrese icazetnameleri bir yönüyle İslam bilgi sisteminin künyesi gibidir. Bilginin hangi kanallardan süzülerek geldiğini gösteren bir isnat zinciridir.¹¹ Bu kapsamda medresede bilgi

9 Elbette bu isimler arasında önemli kopukluklar vardır. Ancak burada asıl odak noktası isimlerden çok medrese geleneğinin geçmişe yaslanarak kurumsallaşmasıdır. İcazetnamesini benle paylaşan Tillo Molla Burhaneddin Mucahidi medresesi müderrislerinden Aladdin Mucahidi’ye teşekkürlerimi sunarım.

10 İcazetnameler bu bağlamda sadece İslam bilgi anlayışı ve medeniyet özelliğine özgü bir durumdur. İlginç bir şekilde icazetname geleneği genel olarak hadis nakilciliğiyle başlamıştır. Zira herhangi bir hadisin başka birine nakledilmesi için nakledenin, nakledilene güvenmesi önemli olarak görülmüştür. Bu kapsamda icazetname kendisinden sonra gelene kendi bilgi ve birikimini emanet etmektir. Detay için bak. (Düzenli, 2004/265-300)

11 Bu bağlam özelde İslam medeniyet anlayışıyla da doğrudan ilgilidir. Örneğin Şentürk’e göre İslam medeniyeti özünde bir isnat medeniyetidir. Bak. Recep Şentürk, İslam Medeniyeti Isnat Medeniyetidir. <https://www.star.com.tr/acik-gorus/islam-medeniyeti-ismad-medeniyetidir-haber-1407424/> (Erişim, 9 Ekim, 2018).



tümünden gelimsel bir şekilde ele alınmaktadır. Bilgi Allah'tan başlamak üzere Cebrail vasıtasıyla peygambere oradan da peygamberlerin varisleri olan alimler kanalıyla nesilden nesile aktarılır. Bu kapsamda bilgi otoritesi tüm süreçliliğiyle icazet sisteminin son halkası olan baş müderristir. Zira baş müderris asırlardan beri gelen bilgi sisteminin temsilcisi olarak görülmektedir. Dolayısıyla müderrisler genel olarak öğrenciler üzerinde otoritedirler. Bu otorite sadece müderrisin kendi kişisel duruşundan kaynaklanmaktan çok temsil ettiği geleneksel paradigmanın varisi olmasındandır.

İlahiyattan alınan diploma diğer fakültelerde olduğu gibi kişinin branşını ve "mesleğini" gösteren bir pusula gibidir. Oysa icazetname mesleği değil, bizzat bilgisel paradigmayı ifade etmektedir. Diplomalarda modern anlamda herhangi bir işe girmek ve mesleği icra etmek için bir pusulayken, icazetname mezun olan kişinin bilgisel paradigmasına ilişkin bir referans belgesidir. Bu çerçevede ilahiyat mezunu olan bir öğrencinin diplomasından hareketle bilgisel paradigması hakkında fikir edinmek zor bir durumken, medrese öğrencisi için icazet sisteminden hareketle fikir edinmek çok daha kolaydır. Nihayetinde icazet bir alimin kendisinden sonra gelecek olana bilgisini emanet etmesi ve bilgi aktarılan kişinin icazet geleneğinin bir parçası sayılmasını ifade etmektedir (Düzenli, 2004: 267). Öyle ki hadis ilminin aktarımına dayalı olarak çıkan icazetname bir alimin talebesine hadisi aktarma izni vermesini ifade eder (Ayar, 2014: 45). Özünde icazetname sistemini günümüz medreselerine bağlamak da doğru değildir. Nitekim bu geleneğin geleneksel İslam eğitim anlayışının bir parçası olduğu anlaşılmaktadır (İdriz, 2003: 174-175). Bu kapsamda medresede bilgi geleneksel mirastan hareketle yapılandırılır. Bu yapılandırma günümüzden geçmişe gidişi değil, geçmişten günümüze gelişi ifade etmektedir. Bu çerçevede gözlemlediğimiz kadariyle geçmiş medrese üzerinden tam anlamıyla hakim konumundadır. Böylelikle medresedeki temel motivasyonun geçmişin olabildiğince otantik bir şekilde yeni nesillere aktarılmasıyla kendisini göstermektedir. Sahada görüştüğümüz medrese müderrislerinin anlatımlarından medrese paradigmasının genel hatlarıyla şöyle olduğu anlaşılmaktadır: Genel itibarıyla selef-i salihin döneminde sistemleştirilen ve "Ehl-i sünnet ve Cemaat" olarak tanımlanan bilgi sisteminin bozulmadan aktarmak. Bu çerçevede medresedeki tüm sistemlilik bu paradigmanın inşa edilmesi üzerinde kuruludur. Bu kapsamda icazet sisteminde görüldüğü üzere, bilginin safi bir şekilde nesilden nesile aktarılması ve geleneğin tevarüsünün bu şekilde sağlanması önemlidir. Bu çerçevede ders işleme biçiminden içsel dizayna, hatta kütüphaneden bulunması gereken kitaplara kadar pek çok etmen medresenin kendisince sistemleştirdiği paradigmasını aktarmak üzere kurguludur.

Sahada gözlemediğimiz kadarıyla ilahiyat fakültelerinde böyle bir kontekst bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle ilahiyat geçmişi, günümüze aktarma motivasyonundan çok geçmişi yorumlama ve anlama motivasyonundadır. Bu bağlamda ilahiyat “tarihsel”¹² bir kurum görünümündedir. Bu tarihsellik ilahiyatın daha güncel ve zamansal bir şekilde bilgiyi sistemleştirme ve yapılandırma üzerine kurgulanmasıyla kendisini göstermektedir. Nihayetinde diploma örneğinde değinildiği gibi bu kurum, branşlaşma ve uzmanlık gibi daha çok modern ekonomi ve istihdam alanlarıyla ilgili gibidir. Öyle ki ilahiyat sahasında kendi içerisinde bile uzmanlık alanları dikkat çekmektedir. Bu durum, kendisini genel anlamda akademisyenlerin odalarının çeşitli branşlara göre ayrılmasında da göstermektedir. Örneğin örneklem seçilen İstanbul İlahiyat fakültesinde dinler tarihçisi, din eğitimcisi, tefsirci, fıkıhçı, hadisçi, İslam tarihçisi gibi her ismin uzmanlık alanı gösterilir. Bu durum uzmanlaşma ve branşlaşmanın bir ifadesi olduğu gibi bilgide parçalı olmayı ve çeşitliliği göstermektedir. Oysa örneklem seçilen Tillo medresesinde müderris odaları sadece numaralarla gösterilir. Odaların üzerinde tevazu amaçlı olarak isimlere yer verilmez. Sadece “Hoca Odası 1, 2...” şeklinde bir ibareyle mekanın müderrislere ait olduğu belirtilir. Öyle ki hangi odanın hangi hocaya ait olduğu ancak birkaç defa odaya girilmesiyle anlaşılacaktır. Bu kapsamda medrese İslam bilgi anlayışı bütüncül bir şekilde ele alınır. Elbette ki her müderrisin bilgisi aynı değildir; ancak alansal uzmanlaşma görülmemektedir. Diğer bir ifadeyle İslam bilgi felsefesi parçalı bir yaklaşımla ele alınmaz. İster tefsir, ister fıkıh isterse diğer alanlarda olsun bir öğrenci aklına takılan bir soruyu herhangi bir hocaya sorabilmektedir. Çıkmaza girildiği yerlerdeyse konu baş müderrise danışılır. Baş müderris konuyu biliyorsa çözümler, bilmiyorsa özellikle klasik İslam bilgi kaynaklarına başvurarak meseleyi çözümlemeye çalışır. Bildeki bütünlük bu kapsamda hiyerarşik bir yapılanmaya işaret eder. Bu bilgi sisteminin temelinde Allah, sonra Cebrail, sonra peygamber, bundan sonrada alimlerin yazdıkları kitaplar sonrasındaysa baş müderris ve müderrislerdir.¹³ Bu kapsamda herhangi bir sorun mutlaka müderrise danışılır, müderrisler baş müderrise baş müderris

- 12 İlahiyatın tarihsel olması onun modern dönemin paradigmasıyla kurgulanmış olmasıyla ilgilidir. Nihayetinde tarihselcilik bir yönüyle her hangi bir düşünceyi veya görüşün zamansal ve mekânsallığına bir göndermedir. Buna göre bireyler kendi zamanlarının çocukları olduğu gibi kurumlarda oluşturuldukları dönemlerin yapılarıdır. Bu kapsamda medreseler geçmişteki halkın devamı görünümündeyken ilahiyatlar daha çok günümüzü temsil etmektedir. Tarihselcilikle ilgili bilgi için bkz. (Kotan, 2001:23-162).
- 13 Medresenin önemli özelliklerinden biriside davranış ve terbiye odaklı olmasıdır. Bu kapsamda eğitim sadece bilgi aktarma işi değil, aynı zamanda bir edep öğretme faaliyetidir. Esasında İslam eğitim felsefesinde edebini önemli yer tuttuğu fikri çeşitli gözlemciler tarafından da dile getirilmektedir. Bunların en bilineni Nakip el-Attas'tır. Attas'ın bu gözlemlerine ilişkin genel bir değerlendirme için bkz. (Muhammed Nor, 1994: 35-72).

de mutlaka kitaplara başvurarak “nakilci” bir yaklaşımla olayı çözümlenmeye çalışır. İlahiyattaysa problem konularında genelde böyle bir yaklaşım sergilenmez. Yanı sıra her soru mutlaka “uzmanına” sorulur. Soru hangi branşla ilgiliyse ilgili branşın hocasına danışılır. Gördüğümüz kadarıyla hocalarda günümüz meseleleri ışığında “yorumsalci” bir yaklaşımla meseleye çözüm getirmektedir.

Gözlemediğimiz kadarıyla ilahiyatın bu sistemselliği bireyden hareketle bilgiyi yapılandırma ile sonuçlanırken, medrese sistemselliğindeyse bilgi bütüncül bir şekilde geleneğin ve baş müderrisin otoritesinden hareketle yapılandırılmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu durumsallık medresenin nakilci bir çizgi benimsemesi şeklinde kendisini göstermektedir. Gerçektende medresedeki sistemsellik tamamen geçmişin aktarımı üzerinde kurgulanmıştır. Bunun göstergesi sadece diploma olan icazetnameler değildir. Aynı zamanda ders programları ve sınıf geçme biçimidir de. Öyle ki ders müfredatı olarak okutulan kitapların çoğu, eski dönemlerden kalmadır.¹⁴

Kitap merkezli kurgulanan eğitim müfredatında belirlenen eserleri okuyup bitiren bir öğrencinin baş müderrisin uygun görmesi halinde icazet almasına karar verilir. Ancak bu eserler güncel olmaktan ziyade geçmiş dönemlidir. Öyle ki sahada görüştüğümüz müderrisler, icazet (mezun) aldıktan sonra modern Arapça’yı anlamadıkları için ekstrasından modern Arapça eğitimini almaktaydılar. Zira müderrislerle yaptığımız görüşmeler ve yaptığımız gözlemler okutulan kitapların genel hatlarıyla klasik Arapçaya dayalı olduğunu gösterdiği gibi güncel bilgi dalları (psikoloji, felsefe, eğitimi, pedagoji..vb) bir yana temel İslam bilimleri olan tefsir, fıkıh ve hadis gibi alanlara da yeterince yer verilmediği görülmektedir. Medresenin özellikle klasik Arapçaya yoğunlaşması özelde klasik dönemde yazılmış olan eserlerin anlaşılmasını sağlamaya dönüktür. Nihayetinde klasik Arapça’yı bilmek demek klasik İslam eserlerini iyi anlamak demektir. Bu kapsamda medresede ders geçme sistemi kitap geçme üzerine kurgulanmıştır. Sınıf geçmek aslında yukarıda sıralanan herhangi bir kitabın geçilmesidir. Bu kapsamda öğrenci kitabı bitirdiğinde neyi bitirdiği ve hangi bilgiyi aldığı net bir şekilde bellidir. Özünde kitap merkezli düşünce biçimi öğrencilerin ve müderrislerin belirlenen kitapları kavraması ve o kitapları hazmetmesidir. Nitekim hem müderrislerin odalarındaki mini kütüphaneye hem de medresenin genel kütüphanesi medrese paradigmasını yansıtacak şekilde

14 Elbette bu kitapların her birinin ismini ve bilgisini vermek çalışmanın sınırlarını aşacaktır. Ancak sahada gözlemediğimiz bu kitapların, çeşitli araştırmalara konu edildiği de görülmektedir. Bu kapsamda okutulan bu kitaplarla ilgili bilgiler, bizzat medreselerde uzun süre kalmış biri olan Halil Çiçek’in çalışmasında görülmektedir. Bkz. (Çiçek, 2009:52). Ayrıca bu kitapların özet bir açıklaması için bkz. (Boelli, 2005: 139-184).

oluşturulmuştur. Saha araştırmaları sırasında kütüphane ve müderris odalarında yaptığımız gözlemler tefsir, fıkıh ve hadis alanında belli kitapların yer aldığı görülürken, felsefe ve güncel olgulara yer veren kitaplara yer verilmediği görülmüştür. Nihayetinde güncel anlamda herhangi bir eserin bir öğrenci tarafından okunması veya müderrislerce ele alınması paradigma bozucu bir durum olarak görülmektedir. Bu kapsamda medresede klasik anlamdaki metinlerin merkez olması çok temel bir husustur. Bu durumsallık medresedeki bilginin kitap kaynaklı bir yaklaşımla ele alınmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu çerçeve, kendisini daha çok şerh ve haşiye kültürü olarak göstermektedir. Nitekim medresede okutulan kitapların ve genelde yazılan eserlerin bu şekilde olduğu görülmektedir. Bu özelliğin medrese tarihselliğine köklü bir gelenek olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin bir gözlem İsmail Kara tarafından dile getirilmektedir. Kara'ya göre İslam bilgi paradigması peygamberden başlamak üzere kitap merkezlidir. Bu kitapsallığın merkezinde Kur'an-ı Kerim vardır. Nihayetinde peygamber Kur'an'dan hareketle bilgiyi anlamlandırmıştır (Kara, 2013: 19-25). Bir anlamda peygamberin varisleri olan âlimlerde temelinde Kur'an olmak üzere bütün bilgi paradigmasını bu anlayışla yapılandırmıştır. Gerçekten de medrese sistemi bu durumu doğrular görülmektedir.

Medreseden farklı olarak ilahiyat fakültesinin bilgi sistemi çoklu bir paradigmayla ele alınır. Bu kapsamda ilahiyat fakültesindeki yapılanma medreseye göre çok daha modernidir. Bu durum ilahiyatı daha güncel bir kuruma dönüştürmektedir. Örneğin yurarda değinildiği gibi medrese ders programları ve ders geçme sistemi klasik bir yapılanmada olup gelenekselken, ilahiyat programları modern ve günceldir. Bu çerçevede ilahiyat programsallığında iki temel alan göze çarpar: Temel İslam bilimleriyle felsefe ve din bilimleri... Temel İslam bilimleri tefsir, fıkıh ve hadis olmak üzere İslam bilgi anlayışının köklerine ilişkin branşlar, felsefe ve din bilimleri daha çok dinler tarihi, din psikolojisi, din sosyolojisi ve din eğitimi gibi alanlardan oluşmaktadır.¹⁵ Kuşkusuz ki psikoloji, eğitim, felsefe, tarih ve sosyoloji gibi dallar güncel ve modern branşlardır. Gözlem yapmak amacıyla girdiğimiz bu derslerde, Weber, Marx, Freud, Hegel, Mircea Eliade, Pareto, Saussure, Durkheim başta olmak üzere pek çok modern isme atıfta bulunulduğuna şahit olduk. Bu çerçevede ilahiyat perspektifinde bilgi geniş bir yelpazeden hareketle anlamlandırılır. Sadece felsefe ve din bilimleri alanında değil, temel İslam branşlarından birisi olan tefsir gibi derslerde de semantik, hermenötik, yapısalılık, fi-

15 Mantık, dinler tarihi, din eğitimi, İslam felsefesi, Türk dini musikisi, Türk İslam edebiyatı, din sosyolojisi, taa savvuf, Türk İslam sanatları tarihi, mezhepler, felsefe tarihi, din felsefesi gibi ilahiyat müfredatlarında yer alan branşları ele alan bir derleme için bkz. (Turan ve Diğerleri, 2018).

loloji gibi konulara girilmektedir. Örneğin tefsir alanındaki akademisyenlerin hazırlamış oldukları ders notlarında Durkheim ve Saussure gibi isimlerin teorilerine de yer verilmektedir. Yanı sıra ilahiyatın kütüphanesinde tefsir, fıkıh, hadis, felsefe, edebiyat ve psikoloji olmak üzere pek çok alanda kitapların bulunduğu görülmektedir.

Esasen medresenin bilgiyi tekçi ve özcü bir şekilde aktarma, ilahiyatların çoklu ve farklı bir şekilde ele alma biçimlerine güzel bir örnek iç dizaynlarıdır. İlahiyat fakültesinin iç dizaynı bilginin geniş bir şekilde ele alındığını göstermekteyken, medresenin içsel dizaynı bilgini statik ve geleneksel bir şekilde yapılandırdığını göstermektedir. Bunun en bariz göstergesi de hiç kuşku yoktur ki kullanılan duyuru panolarıdır. Medresede sistematik bir duyuru panosu olmamakla birlikte, genelde pano amacıyla kullanılan çeşitli çerçevelerde paradigmayla paralel olacak şekilde ayet ve hadislere yer verilir. Yine medresenin kimi yerlerine yukarıda sıralanan isimlerin yer aldığı levhalar asılıdır. Bu kapsamda öğrencilerin geçmişe dair duygularını ve onların bilgisel olarak paradigmalarını canlı tutacak görsellere önem verilir. İlahiyat fakültesindeyse farklı bir durum söz konusudur. Nitekim sahada görüldüğü kadarıyla ilahiyat fakültelerindeki duyuru panolarında genelde güncel konu ve meselelere dair sempozyum, panel ve seminerlere ilişkin bilgilere yer verilir. Bu duyurularda edebiyat, sinema, psikoloji, sosyoloji, fıkıh, tefsir olmak üzere pek çok alan ve konuya dair bilgiler bulunur. Bilgi paradigmasının genişliğinin bir göstergesi olan bu durum, ilahiyatın güncel konu ve meselelere karşı duyarlı olduğunu göstermektedir. Yanı sıra Erasmus program duyuruları, Farabi değişim programları ve uluslar arası sempozyum bilgileri bu kurumun bilgiyi küresel bir ölçekte yapılandırdığını göstermektedir. Elbette ki ilahiyat ve medresenin yapılanma biçimlerine yönelik pek çok değişik öge sıralanabilir. Ne var ki bu durum, çalışmanın hacmini olabildiğince genişleteceği gibi çalışmaya ayrılan sınırları aşacaktır; zira ilahiyat ve medrese başka pek çok alanda da bariz farklılıklara sahiptir. Özünde saha araştırmaları sırasında gördüğüm durum, medrese ve ilahiyatların kontekstual farklı olduğunu göstermektedir. Bu yazıda bazı hususlardan hareketle bunları tahlil etmeye çalıştık. Neticede medrese ve ilahiyatın farklı olduğunu söylemek zaten izahtan varesindedir. Bu yazı gözlemlere dayanarak bu farklılığın neler olduğunu anlatmaya dönük bir çabanın ürünüdür. Nihayetinde farklılıkların neler olduğunu ortaya koymak, bu kurumlara dönük tartışmalara katkı sunacağı gibi İslam bilgi üretim kurumlarına dönük araştırmalara da ilham kaynağı olacaktır.

Sonuç

Çalışma boyunca prototip olarak seçilen İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesiyle Siirt Tillo medresesi bağlamında ilahiyat ve medreselerin yapılanma şekline ve bilgiyi yapılandırma biçimine projeksiyon tutmaya çalıştık. Kuşkusuz ki eğitim öğretim bilgi inşa etme sürecidir. Bilgi inşa etme sürecinde kurumların kontekstual yapılanmalarıyla doğrudan ilgilidir. Bu kapsamda medreseler daha çok geleneksel bilgi anlayışı ve kurulum biçimine sahipken, ilahiyatlar modern bilgi ve birey anlayışına yaslanmaktadır. Bu durumu, medrese ve ilahiyatın pek çok ögesinde görmek mümkündür. Medrese genel anlamda paradigmanın saf kalması ve sağlıklı bir şekilde diğer nesillere aktarılması üzerinde kurgulanırken, ilahiyat bilginin çeşitliliği, farklılığı ve zenginliği üzerinde kurgulanmıştır. Medreselerdeki geçmişi aktarma motivasyonu en bariz biçimiyle icazetnamelerde (diplomalarında) görülmektedir. Nihayetinde bu belgede adeta bir miras havasıyla başta bilginin yegane otoritesi olan Allah, sonra Cebrail oradan peygambere oradan da peygamber varisleri olarak kabul edilen alimler yoluyla nesilden nesile aktarılır. İcazetnamelerde şecere şeklinde adeta rivayet zinciri gibi tüm bu isimlere yer verilir. İcazetname başlangıcı bu paradigmayla paralel bir şekilde hamdele, salvele ve ulemaya saygı ifadesiyle başlanır. Bu kapsamda geçmişin otoritesi her yönüyle medrese üzerindeki hakimiyetini sürdürmektedir. Okutulan kitaplar, kütüphanelerde bulunan eserler, öğretmen öğrenci ilişkileri ve içsel dizaynlar... Tüm bu etmenler genel olarak öğrenciyeye geçmiş paradigmayı aktarma üzerinde kurgulanmıştır. İlahiyattaysa farklı bir durum göze çarpmaktadır. Bunun yine bariz göstergesi diplomalardır. Nitekim diplomalar geçmişin paradigmasını göstermekten çok branşlaşma ve mesleğe ilişkin bir belgedir. Sadece diplomalar değil kütüphanesinde bulunan eserlerin çokluğu ve çeşitliliği, güncel olgulara yönelik sempozyumlar, Farabi ve Erasmus gibi değişim programları, farklı uzmanlık alanlarını gösteren branşlaşmalar gibi pek çok husus ilahiyatın bilgiyi güncel, çoklu ve zengin bir yelpazede yapılandırıldığını göstermektedir. Bu kapsamda medrese daha çok bilgiyi nakilci bir formatla yapılandırırken, ilahiyat yorumsalci ve dirayetçi bir yaklaşımla yapılandırmaktadır.

Elbette ki konu daha farklı boyutlarıyla tartışılabilir. Bu yazı bu tartışmalara mütevaazi bir katkı sunmak amacıyla kaleme alınmıştır. Nihayetinde “modern” ve “geleneksel” eğitim anlayışı bağlamındaki tartışmaları, kurum bazlı karşılaştırmalardan hareketle yapmak daha sağlıklıdır. Bu yazıda kimi kritik noktalardan hareketle bu durumu tahlil etmeye çalıştık. Ümit ediyoruz ki bu karşılaştırma modern eğitimle geleneksel İslam eğitimi arasındaki farkı anlamaya dönük de bir katkı olacaktır.

Kaynakça

- Arslan, A. (2010). *Modern Dünyada Müslümanlar*. İstanbul: İletişim.
- Bolelli, N. (2005). XVIII-XX. Yüzyıllarında Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Arapça Öğretimi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 15, 139-184.
- Çiçek, H. (2009). *Şark Medreselerinin Serencâmı*. İstanbul: Beyan.
- Çiğdem, A. (2010). *Bir İmkan Olarak Modernite Weber ve Habermas*. İstanbul: İletişim.
- Düzenli, M. (2004). İslam Rivayet Geleneğinde İcazet. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (17), 265-300.
- Ertit, V. (2014). Evrenleştirilmiş-Klasik-Sekülerleşme Teorisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (27), 103-120.
- Fortna, B. C. (2005). *Mektedir-i Hümayyun*. Pelin Sıral (çev.). İstanbul: İletişim.
- Gencer, B. (2008). *İslam'da Modernleşme*. Ankara: Lotus.
- Giddens, A. (1994). *Modernliğin Sonuçları*. Ersin Kuşdil (çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Hasan, A. (1997). Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi: Amaç-Yapı-İşleyiş. İstanbul: Ulusal.
- Horkheimer, M. (1998). *Akıl Tutulması*. Orhan Koçak (çev.). İstanbul: Metis.
- İdriz, M. (2003). İslam Eğitim Yaşamında İcazet Geleneği. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1 (3), 174-175.
- Kara, İ. (2013). *İlim Bilmez Tarih Hatırlamaz: Şerh ve Haşiyeye Meselesine Dair Birkaç Not*. İstanbul: Dergah.
- Koçtaş, M. (1999). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü Bugünü). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39 (2), (Özel Sayı Cumh. 75). 141-184.
- Kotan, Ş. (2001). *Kur'an ve Tarihselcilik*. İstanbul: Beyan.
- Kuhn, T. (2015). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. Nilüfer Kuyuş (çev.). İstanbul: Kırmızı.
- Mardin, Ş. (2012). *Türk Modernleşmesi*. Mümtaz'er Türköne & Tuncay Önder (der.). İstanbul: İletişim.
- Memduhoğlu, A. (2013). Geçmişten Günümüze Tillo Medreseleri. Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler: Uluslararası Sempozyum. Fikret Gedikli (Ed). 2. 135-150. Muş: Muş Üniversitesi Yayınları.
- Narin, İ. (Ed.). (2013). *Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler*. Bingöl: Bingöl Üniversitesi.
- Nor, W. M. (1994). Al-Attas'ın Eğitim Felsefesi ve Metodolojisinin Genel Hatları, Yasin Ceylan (Çev.). *İslami Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 35-72.
- Slattery, M. (2015). *Sosyolojide Temel Fikirler*. Ümit Tatlıcan & Gülhan Demiriz (Haz.). Bursa: Sentez.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*. Osman Yener (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Şentürk, R. (2018). İslam Medeniyeti İsnad Medeniyetidir. <https://www.star.com.tr/acik-gorus/islam-medeniyeti-ismad-medeniyetidir-haber-1407424/> (Erişim 9.10.2018).
- Talip, A. (2014). Bir Osmanlı Müderrisinin İcazetnamesi ve Tarihi Kaynak Değeri Üzerine Bazı Mülahazalar. *Turkish Studies*, 9 (Winter). 43-62.

- Tanırlı, B. & Gültekinçil, M. (Ed.). (2012). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*. 3. İstanbul. İletişim.
- Taylor, C. (2014). *Seküler Çağ*, Dost Körpe (Çev.), İstanbul: İş Bankası.
- Turan, S. & Diğerleri. (2018). *İlahiyat Atlası*, İstanbul: Ensar.
- Weber, M. (t.y.). *Ekonomi ve Toplum*, Latif Boyacı (Çev.). İstanbul: Yarın.
- Zengin, M. S. (2008). Medreseden Üniversiteye, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 211-221.
- Zygmunt, B. (2016). *Modernite ve Holokaust*, Süha Sertabiboğlu (Çev.). İstanbul: Alfa.



Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Çerçevesinde “Din Kültürü” Kavramı Üzerine Bir Analiz

Ahmet Çakmak*

Özet

Türkiye’de örgün din eğitiminde çok ciddi değişimler meydana gelmiştir. Bu süreçte din dersi kimi zaman seçmeli olmuş kimi zaman yasaklanmış kimiz zaman ise zorunlu olarak okutulmuştur. 1982 yılında dersin zorunlu olması belki de bu değişimlerden en kritiğidir. 1982’ye kadar seçmeli olan din dersleri, bu tarihten sonra zorunlu olmuş ve dersin adı da din kültürü ve ahlak bilgisi olarak tanımlanmıştır. Bu tarihten günümüze kadar ders zorunlu olarak okutulmuş, 2000 ve 2006 yıllarında programlarında değişimler meydana gelmiştir. En son 2018 yılında yayınlanan program ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki dönüşüm devam etmiştir.

Kültür insanın doğal olan dışında ürettiği her suni şey olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda dersin adındaki “din kültürü” kavram kümesinin işaret ettiği anlamlar önemli olmaktadır. Bu tarihsel ve kavramsal zemin bağlamında; bu tebliğde din kültürü ve ahlak bilgisi derslerindeki “din kültürü” kavram kümesinin tarihi ve kavramsal analizinin yapılması hedeflenmektedir. Araştırmada “Din kültürü” kavram kümesinin işaret ettiği anlam zeminlerine işaret edilecektir. Sonrasında ise 1976, 1982 ve 1992 ders programlarında “din kültürü” kavramının göstergeleri aranacaktır.

Bourdieu’nun (2016: 22) düşünce üzerine düşünme olarak anlamlandırdığı düşünümSELLİK ve Bachelard’ın (2013: 35) bilimsel bilgedeki engelleri aşmada ilk engel olan ilk deneyim üzerine düşünme fikri, bu problemin hissedilmesindeki iki önemli etkidir. Çünkü bu çalışma ile birlikte Türkiye’deki örgün din eğitiminde önemli bir sacayağı olan din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde “din kültürü” kavramı üzerine yeniden düşünme fırsatı olacaktır. Böylelikle din eğitimindeki bilimsel ön kabullerden birisi yeniden ele alınmış olacaktır. Bu durumda çalışmayı önemli kılmaktadır.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseni ile yapılacaktır. Çoklu durum çalışmasında birden fazla durum bulunmaktadır. Durum çalışması; güncel sınırlı sistem(ler) hakkında dökümanlar, raporlar, mü-lakat gibi aracılığıyla derinlemesine bilgi topladığı durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015: 97). Bu araştırmada ise din kültürü kavramının analizi birinci durum kavramın göstergelerinin programlarda araştırılması ise ikinci durumdur. Veri toplama aracı olarak doküman analizi, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi.

* Atatürk Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi, ahmetckmk86@gmail.com

Giriş

Türkiye’de modernleşmenin harp meydanı olan din dersleri, baskı gruplarının (toplum, devlet, uluslararası oluşumlar vb.) müdahaleleri ile değişmiş, dönüşmüş ve gelişmiştir. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde din derslerinin statüsünde çeşitli uygulamalar görülmektedir. Din eğitimi örgün eğitimden tamamen kaldırılmış, isteğe bağlı, zorunlu veya seçmeli olmuştur. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde din dersleri kademeli olarak müfredattan çıkarılmıştır. Din eğitimi 1924 yılında lise, 1927 yılından sonra ortaokul, 1929 ve 1931 yıllarında ilkokul ve öğretmen okullarında, 1939’da ise köy okullarında programdan kaldırılmıştır. Böylelikle 1949 yılına kadar devam eden örgün eğitimde din eğitiminin olmadığı dönem başlamıştır. 1949 yılında ilkokul 4 ve 5. Sınıflarda isteğe bağlı din dersleri ihdas edilmiştir. 1956 yılında orta okulların 1. ve 2. sınıflarında, 1967 yılında ise lise 1 ve 2. sınıflarda din bilgisi dersi okutulmaya başlanmıştır. 1982 yılına gelinceye dek isteğe bağlı din dersleri, çeşitli eğitim kademelerinde okutulmaya devam etmiştir. 2012 yılında ise seçmeli din dersleri programda yerini almıştır.

1982 yılında din derslerinde dikkate değer bir değişim meydana gelmiştir. O tarihe kadar isteğe bağlı olan din dersleri, zorunlu ahlak dersleri ile birleştirilerek din kültürü ve ahlak öğretimi adıyla 1982 anayasasında zorunlu ders olarak kabul edilmiştir. Hiçbir ders adının geçmediği anayasada, din dersleri 24. maddede adı geçmiştir. 1980 öncesi “din bilgisi” adı ile eğitim programında olan ders 1982 Şubat ayındaki tebliğler dergisindeki adı “Din ve Ahlak Bilgisi”dir. Onuncu ayda onaylanan anayasada ise dersin adı “Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi”dir. 20 Ekim 1986 yılında ise dersin temel ilkeleri yeniden düzenlenerek program tebliğler dergisinde yayınlanmış (Altaş, 2002) ve dersin adı mevcut kullanımına dönüşmüştür: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB).

Kuşkusuz bu dersin adında yer alan “din kültürü” tamlamasının işaret ettiği anlamların, dersin amaçlarına, müfredatına ve gayet tabi olarak dersin felsefesine yansımaları beklenir. Tarihsel ve kavramsal zemin bağlamında; bu tebliğde DKAB derslerindeki “din kültürü” kavramının tarihi ve kavramsal analizi yapılmıştır. Araştırmada “Din kültürü” kavram kümesinin işaret ettiği anlam zeminlerine dikkat çekilmiştir. Sonrasında ise 1976, 1982 ve 1986 ders programlarının felsefelerinde “din kültürü” kavramının göstergeleri aranmıştır.

1982 anayasası ile birlikte örgün eğitim kurumlarında din derslerinde meydana gelen değişimler şüphesiz ki dersin ismine de yansımıştır. Bu yansımaların arka planında yatan izleri takip etmek ve bu değişim ile meydana gelen gelişmeleri analiz etmek şu

açından önem arz etmektedir: Türkiye’de DKAB dersleri yaklaşık 40 yıllık bir tecrübeye sahiptir. Ve bu dersler, Türkiye’ye özgü bir modeldir. Bu modelin ortaya çıkış serüveninin kavramsal ve tarihsel analizi, bize okullarda din öğretimi ile ilgili gelecek için bir projeksiyon sunabilecektir.

Bu çalışmayı önemli kılan bir başka neden ise; Bourdieu’nun (2016: 22) düşünce üzerine düşünme olarak anlamlandırdığı düşünömsellik ve Bachelard’ın (2013: 35) bilimsel bilgideki engelleri aşmada ilk engel olan ilk deneyim üzerine düşünme fikridir. DKAB dersleri Türkiye din eğitimi için çok önemli bir tecrübedir. Bu kavramın orta çıkması din eğitimcileri için bir engel teşkil edebilmektedir. Bu engeller çeşitli ön kabuller, ön yargılar olabileceği gibi konu ile ilgilenen uzmanların bakış açılarını da engel koyabilmektedir. DKAB üzerine düşünme ile DKAB dersindeki engellerin, imkân veya sınırlılıkların yeniden ele alınabilecektir. Ayrıca DKAB dersleri hakkında yapılacak teorik veya uygulama araştırmaları için ders adının üzerine düşünmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma ile Türkiye’de din eğitiminin bileşeni olan DKAB derslerinin felsefesi üzerine düşünme imkânı elde edilmiştir.

“Din kültürü” kavram kümesinin DKAB dersleri çerçevesinde değerlendirilmesi çalışmanın sınırlandırması olarak ifade edilebilir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olan çoklu durum çalışması ile yapılmıştır. Çoklu durum çalışmasında birden fazla durum bulunmaktadır. Durum çalışması; araştırmacının güncel sınırlı sistem(ler) hakkında dokümanlar, raporlar, mülakat gibi veriler aracılığıyla derinlemesine bilgi topladığı, durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015: 97). Bu çalışmada ise din kültürü kavramının tarihsel ve kavramsal analizi birinci durum; kavramın göstergelerinin programlarda araştırılması ise ikinci durumdur. Veri toplama aracı olarak doküman analizi, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Din Kültürü Kavramının Oluşmasında Tarihsel Süreç

II. Dünya Savaşı sonrasında iki kutuplu dünyanın varlığı, Türkiye’de çok partili döneme geçiş ve Türkiye’nin Komünizme karşı Batı Bloku ülkelerinin yanında yer alması Türkiye’de önemli değişimlere neden olmuştur. Bu değişimler doğal olarak devlet-top-

lum ve din arasındaki ilişkilere de yansımıştır. Mesela Sovyetlerin temsil ettiği kutba karşı Türkiye’de din politik stratejinin bir aracı olarak kullanılmıştır (Macit, 2015: 98). Dinin kamusal alandaki kısıtlamaları nispeten kaldırılmış, din dersleri müfredatta kendine yer bulabilmiştir.

1980’deki askeri müdahale öncesinde on yıl ara ile 1960 ihtilali ve 1970 muhtırası meydana gelmiştir. Dış sebepler bir tarafa genç ve dinamik bir nüfus yapısı, ekonomik etkenler, toplumsal hareketlilik, hızlı kentleşme gibi nedenlerle 1976’dan sonra Türkiye iç savaş koşullarını, 1978’ten sonra ise iç savaş ortamını yaşamıştır (Macit, 2015: 106). DKAB derisi böyle bir sürecin sonundaki askeri müdahale sonrasında ortaya çıkmıştır. Müdahale sonrasında Türkiye olağanüstü bir durum yaşamıştır. Asker yönetime el koymuş, siyasi partiler kapatılmış, sivil inisiyatif tamamen ortadan kalkmıştır. Bununla beraber bireysel ve toplumsal hakların önemli bir kısmı ya sınırlandırılmış ya da tamamen yasaklanmıştır.

80 askeri müdahalesi için siyasi istikrarsızlık, dış aktörler, ekonomi vb. birçok neden sıralanabilir. Ancak darbe sonrasında toplumu yakından ilgilendiren kültür ve eğitim alanında birçok düzenleme yapılmıştır (Kaplan, 2011: 305). Bu durum darbenin nedenleri arasında kültüre etki eden unsurların önemli olduğunu göstermektedir. Subaşı (2017: 105) darbenin nedenleri arasında İran İslam Devrimi sonrası İslami Uyanış hareketlerini ve dini nitelikli mezhep çatışmalarının da önemli bir yeri olduğunu zikretmektedir. Din alanında meydana gelen gelişmelerin darbenin nedenlerinden olma tartışması bir tarafa, darbe sonrası din ile ilgili alanlarda önemli gelişmelere tanık olunmuştur. Subaşı’ya (2017: 107) göre ordu ile din arasındaki ilişki bu dönemde net bir şekilde görülebilmektedir. Darbe sonrası kurulan hükümetin başbakanı olan Ulusu “Atatürkçü ve aydın din adamları” yetiştirmek için her türlü gayreti göstereceklerini ifade etmiştir (Kaplan, 2011: 312-313). Bu dönem ve bu dönemin hazırladığı 82 anayasasının; dini ulusal bütünleşmenin (Subaşı, 2011: 129; Turan, 1993: 53); düzeni korumanın ve toplumu düzen altında tutmanın bir aracı olarak gördüğüne (Üstel, 2014: 291) ve kendine özgü İslami Laiklik oluşturduğuna (Kaplan, 2011: 306) dair iddialar bulunmaktadır.

Ara dönem olarak tanımlanan askeri müdahale dönemlerinde iktidarlar, kültür politikalarına ağırlık vermektedirler. Bu dönemlerde kültür askerileştirilir, eski dinsel ve geleneksel bağlar devlete ve ideolojiye bağlılık türleri ile yer değiştirir (Subaşı, 2011: 97-98). Eğitim ile pragmatik ilişki kuran devletin eğitime yaklaşımındaki fayda daha somut bir şekilde bu dönemlerde gözlemlenebilir. Bu dönemdeki iktidarın din eğitimi ile geliştirdiği bu pragmatik ilişki, dinin devlet ile ilişkide olduğu birçok sahada kendini

göstermiştir. Yüksek İslam Enstitülerinin İlahiyat Fakültesi'ne dönüştürülmesi ve isteğe bağlı olan din derslerinin DKAB adı ile zorunlu ders olarak okutulması doğrudan gözlemlenebilecek etkiler olarak sıralanabilir. Mesela 1982 anayasasınının 136. maddesinde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın (DİB) amacı milletçe dayanışmak ve bütünlüşmektir. Bu somut göstergeler devletin din ile ilişki geliştirdiğini ve dinden belirli amaçlar beklediği şeklindeki okumaları doğrulamaktadır. Bu somut/doğrudan göstergelerin yanında medya, basın yayın gibi organlarda da dolaylı bir ilişki de meydana gelmiş olabilir.

Devletin din eğitimi ile geliştirdiği bu ilişki din eğitiminin doğasında olan bir durum olarak düşünülebilir mi? Zira Jakson (2003: 75) din eğitiminin, etnisite, topluluk, ulusçuluk düşüncesi gibi sofistike alanlarda sosyal çoğulluk fikrini geliştirerek önemli katkılar yapacağını düşünmektedir. Belki de bu soruyu devletin din eğitimi ile geliştirdiği ilişki biçimi öznesi ile değil de devletin eğitim ile geliştirdiği ilişki biçimi olarak okumak daha doğru olacaktır.

Din eğitimi için önemli bir kilometre taşı olan gelişme de bu dönemde gerçekleşmiştir. İsteğe bağlı olan din dersleri bu dönemde zorunlu olmuş ve bu zorunluluk anayasanın 24. maddesi ile güvence altına alınmıştır. Bu süre zarfında din eğitiminin zorunluluğu ile ilgili tartışmalar yapılmıştır. Bu tartışmalara sivil alandan da önemli katkılar verilmiştir. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 23-25 Nisan 1981 tarihinde I. Din Eğitimi Semineri adında ilmi bir toplantı gerçekleştirirken, Aydınlar Ocağı da 9-10 Mayıs 1981 tarihinde Milli Eğitim ve Din Eğitimi adında ilmi toplantılar düzenlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) din eğitimi çalışma grubunun toplantıları bu iki toplantıdan sonra yapılmıştır (Altaş, 2002: 146). Bu süre zarfında DİB, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve Yüksek İslam Enstitüleri de çeşitli raporlar yayınlamışlardır (Ayhan, 2004: 281). Ayrıca dönemin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dekanı olan Hüseyin Atay da din dersleri ile ilgili bir rapor hazırlamış ve yönetime sunmuştur (Günaydın, 2009: 293).

Bu dönemde hazırlanan raporlara ve düşünelere genel olarak bakıldığında;

...dinin mutlaka çocuklara öğretilmesi gerektiği, aksi takdirde bu işin yobazlara kaldığı... (din eğitimi çalışma grubu raporundan) (Özcan, 2009: 12).

...ilk, orta ve liselerde din dersi zorunlu olması önerilmektedir. Velilerin din dersi için çocuklarını izinsiz Kuran kurslarına gönderdiği, bu kursların ise laiklik, anayasa, devlet ve toplum düşmanlığı aşıladığı...kontrollü ve zorunlu din derslerinin Kuran kurslarına ilgiyi azaltacağı savunulmuştur. (Milli Güvenlik Konseyi Din Eğitimi Raporu) (Özcan, 2009: 10).

...din eğitiminin belli bir disiplin ile yapılması durumunda Kuran kurslarının cazibesini yitireceğini ve böylece gençlerin bu kurslara gitmesinin engelleneceği... (Dönemin MEB Bakanı Hasan Sağlam'ın gazeteye verdiği demeç) (Özcan, 2009: 11).

...din eğitiminde yapılan düzenlemelerde; din eğitimi devleti gözetim ve denetimine almak; zararlı, gizli ve bölücü faaliyetleri ortadan kaldırmak... (Dönemin MEB Bakanı Hasan Sağlam) (Özcan, 2009: 15).

...dinin toplumu bütünleştirici ortak hedefler sunan, sosyal hayatın çeşitli seviyelerinde insanın hareket tarzına yön verici bir unsur teşkil ettiği prensibine dayanan bir din eğitimi...(DPT raporundan) (Ayhan, 2004: 293).

29 Haziran 1981'de kurulan danışma meclisinin müzakere ettiği metinde, "din kültürü" kavramı geçmemektedir. Ders din ve ahlak eğitimi ve öğretimi şeklindedir (Ayhan, 2004: 316).

Subaşı (2011: 125) Aydınlar Ocağı'nın da dinin politize edilmemesi şartıyla din eğitiminin okullarda verilmesinden yana olduğunu ifade etmektedir. I. Din Eğitimi Seminer konularına bakıldığında din eğitiminin temellendirmesi meselesinin ana konu olduğu görülmektedir. Zira Altaş da (2002: 152) o dönemdeki bilimsel toplantılarda veya araştırmalarda din eğitiminin okullarda zorunlu olmasının üzerinde durulduğunu ifade etmektedir. Bu raporlarda din derslerinin programları ve muhtevaları ele alınmamıştır. Daha çok din eğitiminin temellendirilmesi üzerine durulmuş, "Okullarda neden din eğitimi verilmelidir?" sorusuna cevaplar üretilmiştir.

Raporlar ve yetkililerin ifadelerinde din derslerinin okullarda okutulmasının zorunluluğu hakkında sıkça durulduğu görülmekte ancak dersin felsefesi ve içeriği ele alınmamıştır. Gayr-i müslim vatandaşların din eğitimi sorunları ise uluslararası çerçevede ele alınmıştır (Milli Güvenlik Konseyi Tutanak Dergisi, 1982: 341). Onların muaf tutulması ile sorunun çözüleceği dile getirilmiştir. Mezheplerin nasıl öğretime konu edinileceği bir sorun olarak ifade edilmiştir. İslam merkezli bir anlatının tercih edilmesi ile bu sorunun çözüleceği ifade edilmiştir (Ayhan, 2004: 303).

1980 askeri yönetiminin ve o zamandaki mevcut tartışmalar din eğitimi açısından olumlu neticelenmiş ve din kültürü ve ahlak öğretimi anayasada kendine yer bulmuştur. Dersin isminde meydana gelen bu değişimin doğal olarak içeriğe de yansımaları beklenmektedir. Çünkü 1982 öncesi okullardaki din öğretimi ilmiyal bilgisinde bir din eğitimi hedeflediği ve eleştiri kabul etmeyen ve tek yanlı bir yapısının oldu-

ğu (Altaş, 2002) genel kabul görmektedir. Ancak Altaş'a göre (2002) din derslerinde meydana gelen bu dönüşümü müfredat ve programlarda da izlemek pek mümkün görünmemektedir. Ancak Nazıroğlu'na (2013: 136) göre 70'li yılların anarşist ortamından sonra din eğitimi, sosyal çimento gibi görülmüş ve dinin siyasallaşma tehlikesine karşı da din eğitiminin vatandaşlık eğitimine evrilmesinin önu açılmıştır. **Önceleri din eğitiminin yöntemlerini kullanarak din eğitiminin dışlanmasına neden olan vatandaşlık eğitimi zamanla kendisinde din eğitimi yeşermeye başlamıştır.** Tarihsel süreçte vatandaşlık dersini incelediği çalışmasında Üstel (2014: 283) 1985 yılındaki vatandaşlık bilgileri öğretim programında "din kuralları" başlıklı üniteyi "İslam kuralları" şeklinde anlamıştır. Zengin'in (2017: 101) diğer din ve inançlarında din dersi programlarına yansımalarını araştırdığı çalışmasında da 1982 programının öncesi programlara göre diğer din ve inançlara karşı daha olumlu bir dil kullandığını ve yine aynı programda daha önceki programlarda olan uygulamalı ibadet öğretimine yönelik ifadelere yer verilmediği gözlemlenmiş ve bunu da dersin zorunlu olması ile ilişkilendirmiştir.

Din Kültürünün Kavramsal Analizi

Din kültürü kavram kümesindeki din acaba İslam dinine mi atıf yapmakta yoksa mutlak anlamda insanın aşkın varlıkla iletişime geçmesi ile meydana gelen hissin ve bu hissin meydana getirdiği davranışlara mı atıf yapmaktadır? 1982 askeri yönetimin başbakanı Ulusu'nun açıklamaları hem de Milli Güvenlik Konseyi Başkanı olan Evren'in hatıraları (Oran, 1991: 309) buradaki din kavramının İslam olduğuna işaret olarak yorumlanabilir. Cumhurbaşkanı Kenan Evren velilerden çocuklarını artık Kuran Kursları'na göndermesini istemekte ve dinlerini öğrenme yerinin okul olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda 1976 programlı isteğe bağlı din bilgisi dersinin İslam'ı merkeze alan bir yapısı olduğu gibi (MEB, 1976: 338-340), 1982 yılında yayımlanan Din ve Ahlak Bilgisi dersi programında da İslam merkezli içerik dikkat çekmektedir (MEB, 1982: 156-161). Bu nedenlerle "din kültürü" kavramındaki "din" İslam'a işaret olarak yorumlanabilir. Bir bütün olarak din kültürü kavram kümesinin neliği durumu göz önüne alındığında anahtar kavram "kültür" olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle "kültür" kavramı "din kültürü" kavramındaki işaret edilen anlamlarda önemli bir konum teşkil etmektedir.

Anahtar sözcüklerin yazarı Williams'a göre (2005: 105-112) Latince'deki cultura; ikâmet etmek (colony) ve ibadetle onurlandırmak (cult) gibi kavramlara da dönüşen kök sözcük colere'den gelmektedir. Culture ilk kullanımların tümünde bir şeyin özellikle

ekinler ve hayvanların bakımına (eğretileme) işaret eden sürecin adıdır. Anahtar sözcüklerin çevirmeni burada eğretileme kavramını kullanmaktadır. Eğreti ise sözlükte sıfat olarak geçici, iyi yerleşmemiş, takma, belli belirsiz, uyumsuz; zarf anlamında ise iyi yerleşmemiş, üstünkörü, ciddiye alınmadan anlamlarına gelmektedir (Türk Dil Kurumu (TDK), 2011: 763). Manayı muhalefetten bakıldığında ise Culture kavramı, tabii olmayan, insanın müdahalesi sonucu ortaya çıkan şeyin süreci olarak da tanımlanabilir. Mesela kültür mantarı gibi. Suni bir ortamda yetiştirilen olarak anlaşılabilir. Buradaki kültür bu anlamdadır.

Sözlükte ise kültür; altı farklı şekilde tanımlanmaktadır. Buradaki tanımlamalarda sosyoloji, biyoloji, tarım açısından tanımlamalar bulunmaktadır. Bu tanımlamalar ile aşağıda verilen tanımlamalar kültürün benzer özelliklerine göndermelerde bulunmaktadır. Diğer tanımlardan farklı olarak kültür; muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantı yoluyla geliştirilmiş olan biçimidir (TDK, 2011: 1558). Kitap kültürü gibi.

Kültürün kavramsal tanımlamalarına bakıldığında ise; sosyal bilimlerde çoğunlukla göz önüne alınan tanımında; düşünme, hissetme, hareket etme tarzlarına, ortak tüketim biçimlerine ve bireysel kendini geliştirme yollarına kadar genişletilmiş bir içeriği sahiptir (Harouel, 1994'ten aktaran Valade, 2011: 444). Kültürün ilk modern antropoloji tanımı ise; bilgileri, inançları, sanatı, ahlakı, hukuku, gelenek-görenekleri ve insanın toplumun bir üyesi olarak edindiği diğer bütün yetenekleri, alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür (Labourthe-Tolre, 2011: 445). Geniş ve karmaşık bir bütüne sahip olan kültür insanın ve insanın oluşturduğu toplumun bir değeri olarak ele alınabilir. Kültür hem kelime hem de kavramsal tanımlamalarında insanın inşa ettiği/ürettiği şeydir. Tabii olan, var olması gereken, bir zorunluluk halinden ziyade insanın ihtiyarına bağlı meydana gelme sürecidir. İnsanın ihtiyarı ile meydana gelirken bilinçdışı olarak normlardan ve dilden, düşlere ve hezeyanlara varıncaya kadar en özel düşünüş ve hissediş tarzlarına da biçim verir (Labourthe-Tolra, 2011: 445). Ruth Benedict'in Kültür Örüntüleri adlı yapıtına önsöz yazan Boas bu diyalektik ilişkiyi bireyin kendi kültürü içinde yaşadığını, kültürün ise bireylerde yaşadığı şeklinde ifade etmektedir (Benedict, 2011: 28).

Antropolog Spiroy'a göre kültür hem betimlemeli hem de normatif önermeler bütünü içeren bilişsel bir sistemi belirtir. Bu önermeler toplumsal bir mirasla bütünleşmiş olarak gelenekseldirler, diğer yandan da kolektif tasarımlar içinde kodlanmışlardır (Volade, 2011: 444). Bireylerin davranış-düşünüş biçimleri, maddi varlıkların takası, nezaket kuralları, üretim ve tüketim tarzları bu kodlar tarafından yönlendirilmektedir.

Bireylerin bu kodları uygulamaya koyuşu o grubun kültürünü temsil etmektedir (Labourthe-Tolra, 2011: 445). Kültür bu hali ile öznel ve orijinal bir durumdur. Her topluluğun taşıdığı kodlar onların kültürlerinin bir temsilidir. Bu durumu Lamphere; "her bir kültür, bir başkasının bakış açısının göz ardı ettiği temellerden yola çıkar ve onun ilgilenmediklerinden yararlanır." şeklinde ifade etmiştir (Benedict, 2011: 16-17).

Bu çerçevede din kültürü kavramı; geleneklerde, göreneklerde, törelerde yaşayan dini anlayışı işaret ettiği gibi modernite ile karşılaşma sonucu ortaya çıkan buhranları, akıl tutulmalarını, yeni yorumlama biçimlerini de kapsamaktadır. Hem teorik düzeyde kitabi olan din (ortodoksi) bu kültürün içinde olduğu gibi heteredoks olarak ifade edilen din anlayışı da din kültürü kavramı içinde düşünülebilir. Dışarıdan tevarüs edilen din anlayışlarını, din anlayışlarının şekillendirdiği kodlar bu kültürün dışarısında kalmaktadır. Çünkü kültürün hem öznesi hem de nesnesi olan insan, kendi içinde olduğu toplum ile var olmaktadır. Bir diğer ifade ile kültür için bir öteki vardır. Ve kültür bu öteki ile var olmaktadır. Ötekilerinin din kültürleri aynı dinin mensubu olsa bile berikinin din kültürü olmayabilir.

Kültürün dinamik yapısı, din kültürünün de statik olmasını engellemektedir. Nesilden nesile aktarılan kültürün değişmesi gibi din kültürü de değişmektedir. Ancak din kültürü buradaki değişimi de kapsamaktadır. Değişimin öncesinde olan süreçte, kültürün kendisidir. Aynı ondan önce olan süreçte kültürün kendisi olduğu gibi. Çünkü son tahlilde var olan kültürün üzerinde önceki anlayışların etkisi yadsınamaz bir gerçektir.

"Din kültürü", bireyin din üzerine düşünmesi, din hakkında konuşması, dinin; kültürün, toplumun, bireyin hayatındaki etkileri üzerinde muhakeme etmesi, aynı şekilde bireyin, toplumun ve kültürün de din üzerindeki etkisinin farkında olması şeklinde de anlaşılabilir. Bu çerçevede Tanrı-birey-toplum arasındaki ilişkinin göstergeleri hakkında düşünmek din kültürü kavramı içindedir. Bu yeteneğe erişim için kişinin çabalaması da din kültürü olarak anlaşılabilir. Bu anlamda "din kültürü" din okuryazarlığı kavramıyla karşılanabilir. Ancak din okuryazarlığı kavramında da farklı anlayışlar bulunmaktadır. Din eğitimi felsefesi açısından din okuryazarlığı kavramını ele aldığı çalışmasında Furat (2013: 15-19), iki tür yaklaşımdan söz etmektedir. Bir tanımına göre din okuryazarlığı; din fenomeni hakkında bilinçli, anlayışlı ve duyarlı bir şekilde düşünmek, iletişim kurmak, davranışlara aksettirmek becerisi olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir anlayışta ise din okuryazarlığı; sosyal, tarihi ve kültürel bağlamlarda oluşan dini geleneklerin geçmişleri, temel metinleri, pratikleri ve günümüzdeki durumları konusunda temel düzeyde anlayışa sahip olma ve söylemlerin dini taraflarını ayırt edebilmek yeteneğidir.

Bu iki tür yaklaşımın birisinde din okuryazarlığı din hakkında bilinçli, duyarlı bir düşünme ve bu düşünmenin davranışa yansımaları olarak ortaya çıkarken diğerinde sadece bir anlayış geliştirme söz konusudur. "Din kültürü" hakkındaki tartışmalar, din okuryazarlığı tartışmasının farklı bir şekli olarak düşünülebilir. Buradaki tartışma en başta din kültürünün dini nedir problemini ele almakta sonrasında ise din kültürünün dininin neliği tartışmalarına kadar gitmektedir. Din okuryazarlığındaki anlama biçimleri, din eğitimi hedeflerindeki farklılaşmalara yansımakta ve bu yansıma farklı din eğitimi yaklaşımlarına nasıl etki ediyorsa (Furat, 2013: 19-22) din kültürü anlama biçimi de DKAB derslerine etki etmektedir.

Sonuç: DKAB Dersleri Çerçevesinde "Din Kültürü" Kavramı

Anayasanın yapıldığı süreçteki tartışmalara bakıldığında; din kültürü kavramına bir misyon yüklendiği anlaşılmaktadır. Mesela danışma meclisinin hazırladığı tasarıda devlet denetiminde din dersinin okutulmasının zorunlu olduğu ancak içeriğinin din kültürü biçiminde olması gerektiği ifade edilmiştir (Tarhanlı, 1993: 35). Buradaki "din kültürü" kavramından ne hedeflendiği tam olarak anlaşılamamaktadır. Bununla beraber 1998 yılında verdiği bir beyanda dönemin danışma meclisi anayasa komisyon başkanı Orhan Aldıkaçtı, "din kültürü" kavramına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmiştir (Kamran Mercan'dan akt. Tarhanlı, 1993): "DKAB dersi tüm dinler hakkında bilgi vermesi gerekirken uygulamada sadece salt İslam dini üzerine yoğunlaşmış hatta uygulamalı din eğitimine dönüşmüştür." Aldıkaçtı burada din kültürü dersinin dinler hakkında bir ders olduğunu düşünmektedir. Dersin içeriğine yönelik bu düşüncenin Aldıkaçtı'nın kendisinin fikri gibi görünmektedir. Çünkü Cumhurbaşkanı Kenan Evren'in ifadelerinde yasal olmayan Kuran Kurslarına çocukların gönderilmemesini, zira artık okullarda din dersinin verileceğini ifade etmiştir (Oran, 1991: 309). Burada Evren Kuran Kurslarına karşı DKAB derslerini önermektedir.

Milli Güvenlik Konseyi'nin 18 Ekim 1982 tarihli 118. Birleşim tutanaklarında anayasanın 24. Maddesi hakkında konsey üyelerinin tartışmalarında DKAB derslerinin ki o zamanki ismiyle din kültürü ve ahlak öğretimidir ve "din kültürü" kavramına işaret edilmektedir. Konsey başkanı olan Kenan Evren'e göre din kültürü bir din dersi değildir. Peki din kültürü nedir? Dinin tarihi, dinimizin kuralları içerisinde öğretilmesi lazım gelen konulardır... .. çocuk ilkokulu, ortaöğretimi bitirdiğinde bir din kültürüne sahip olur: "İslamiyet nedir?", "Nasıl doğmuştur?", "Nasıl gelişmiştir?" (MGK Tutanak Dergisi, 1982: 340). Kenan

Evren tutanağın bir başka yerinde ise din kültürü hakkında şunları ifade etmektedir (MGK Tutanak Dergisi, 1982: 342): “Bunu oralarda (din kurslarında) öğreneceğine, işte burada (okulda) hiç olmazsa din kültürünü alır. Ondan sonra onu ilerletecekse ilerletir; kursa gider, hoca tutar ne yaparsa yapar; ona da kimse mâni değil.” Bir başka yerde de Kenan Evren ileride istismar edilerek okullarda abdest alma, namaz kılma zorunluluğu getirmelerinden korktukları için din dersi yerine din kültürü kavramını kullandıklarını ifade etmiştir (Ayhan, 2004: 316).

Anayasa komisyonu Başkanı Hâkim Tümgeneral Muzaffer Başkaynak’a göre okullarda zorunlu din dersinin olmaması sonucu vatandaşların farklı dinlerin kültürleri hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen kendi dinleri veya İslam hakkında bilgi sahibi olmadıklarından şikâyet etmektedir. Özellikle yabancı öğrencilerin kendi dinleri hakkında bilgi sahibi olabildiklerini oysa Müslümanların bundan mahrum olduğunu dile getirmekte ve bu ders ile Müslüman öğrencilere din kültürü alma imkanının olacağına işaret etmektedir (MGK Tutanak Dergisi, 1982: 341). Burada din kültürü kavramı İslam dini hakkında bilgilendirilmek olarak anlaşılmaktadır.

Din kültürünün bireyi dinin bütün gereklerine doğru zorlamak olmadığı şeklinde anlaşıldığı da tutanaklara yansımıştır (MGK Tutanak Dergisi, 1982: 342).

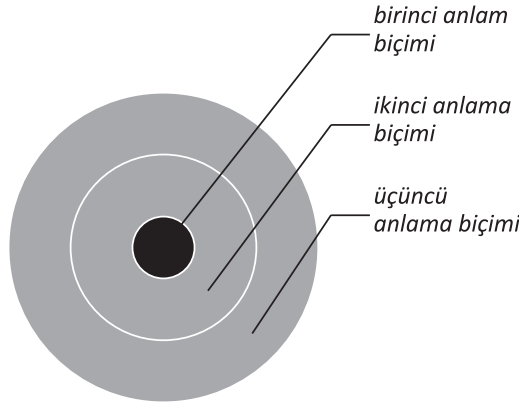
Burada işaret edilen kayıtlı veriler ve kavram analizleri sonrasında “din kültürü” kavramının şu üç anlama işaret ettiği söylenebilir:

a . Bu anlama biçiminde “din kültürü” İslam dini hakkında bilgilendirici bir hüviyet arz etmektedir. Öğrenciler dini uygulamalara zorlanamazlar. Sadece Müslüman öğrencilerin alması gereken, diğer dinlere mensup olanların almayacağı bir ders. Belki de hayatın içinden ziyade kuru bilgilerin verildiği bir ders. Bunu Bloom’un taksonomisi çerçevesinde düşündüğümüzde bilişsel alanda bir din anlatısı. Duyuşsal veya psiko-motor davranış alanları ile ilişkilendirilmediği bir anlama biçimi. Özellikle yönetici kadronun bu anlama biçimini hedeflediği söylenebilir. Mekanik bir yapı olan insan doğru dini bilgiler ile “gerici ve yobaz” kesimlere karşı daha dikkatli olacaktır. Böylelikle vatanına ve milletine bağlı vatandaşa ulaşmada din dersleri de hizmet etmiş olacaktır.

b. İkinci anlama biçiminde Orhan Aldıkaçtı’nın düşüncesinde somutlaşmıştır. Burada din, herhangi bir din olarak kabul edilmekte ve dinler tarihi şeklinde bir anlama söz konusudur. Bu anlama biçimi günümüzdeki çeşitli hukuk metinlerinde de dikkati çekmektedir. Mesela Gözler’e göre “Din kültürü” kavramının kapsamı din hakkında herkesin bilmesi gereken bilgilerdir. Bu cümleden hareketle bir Yahudi’nin, Hristiyan’ın İslam’ı

ne kadar bilmesi gerekiyorsa Müslüman da o kadar bilmelidir (Gözler, 2010: 320-321). Yani değerden bağımsız bir din bilgisi.

c. Üçüncü bir anlama biçimi olarak da kavram analizi ile elde edilebilir mi? Bilgin'in 1982'de kaleme aldığı makale bu anlama biçimi hakkında önemli ip uçları vermektedir. Bilgin'e göre (1982: 157) din bilgisi dersleri hazır bilgileri, pasif fikirleri öğrenciye nakletmek yerine kendi konusunu soru yapmak, sorulmaya değer olanı keşfetmek ve onu sormak durumundadır. Din bilgisi dersi öğrencinin din ile ilgili tabii eğilimine cevap verecektir. Yani öğrencinin hayatı ve kendi varlığını manalandırmaya yardım etmelidir. Bunun için yaşanan toplumun somut dini adetlerinden çocukların bunlarla ilgili somut tecrübelerinden ve bunlar üzerine tartışmalardan yararlanacaktır (Bilgin, 1982: 158). Bu anlama biçiminde "din kültürü" kavramı "light" bir din anlatısına değil, kültürün içinde olan insanın en temel eylemi olan anlamlandırmaya katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu durumda insan mekanik bir yapı değil, ürettiği kültür ve içinde yaşadığı kültür ile birlikte özne olmaktadır. Aynı zamanda kendi üzerine düşündüğü içinde nesne olmaktadır.



Şekil I: Anlama biçimleri arasındaki ilişki

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi üçüncü tür anlama biçimi diğer anlama biçimlerini kapsamaktadır. Çünkü hayatın içinde var olan din kültürü dersi hem İslam hem de diğer dinler hakkında temel bilgileri vermeyi hedeflemektedir. Ancak bu iki anlama biçiminden farklı olarak üçüncü anlama biçimi bireyin içinde var olduğu kültürle birlikte dini anlamlandırmakta, problemlerin üstesinden gelmede bireye yardımcı olmayı, bireyin sorunlarını çözmede ona destek olmayı hedeflemektedir. Bu bireysel hedefle-



rin yanında canlı ve dinamik bir anlayışla çağın sorunları karşısında topluma da çözüm önerileri geliştiren din eğitimi anlayışıdır.

Din kültürü kavramının anlama biçimleri çerçevesinde 1976 ve 1982 din ve ahlak öğretimi programlarının amaç ve ilkeleri karşılaştırılmıştır.

1976 din bilgisi dersi programının 6 amacı vardır. 1982'deki din ve ahlak dersi öğretim programı ise ilkokul, ortaokul ve lise dönemleri için ayrı ayrı toplamda 31 amaç belirlemiştir. 1976 yılındaki amaçlar anlam olarak 1982 yılındaki programda da bulunmaktadır. Bu amaçlar arasında yukarıda ifade edilen din kültürü kavramının üç anlama biçimine de işaret eden amaçlar bulunmaktadır (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 156-160): "İslam dininin iman, ibadet ve özellikle ahlak esaslarını fikir düzeyinde öğrenmek..." amacı birinci grup anlama biçimine, "genel anlamda din ve dinler hakkında bilgi edinmek." amacı ikinci grup anlama biçimine ve "Kişinin ve toplumun dine olan ihtiyacını, insan-Allah ilişkisini kavramak." amacı ise üçüncü grup anlama biçimine örnek olarak verilebilir.

1982 yılındaki programın amaçları arasında Allah'ı ve peygamberi tanımak ve sevmek gibi duyuşsal alandan ve duaların ezberletilmesine yönelik hedeflerin bulunması ders programının din kültürü kavramını bir ve ikinci gruptaki anlama biçimi ile değerlendirmediğini göstermektedir.

1982 din ve ahlak öğretimi dersi öğretim programında 26 ilke belirlenmiştir. Bu ilkeler yukarıdaki "din kültürü" anlam biçimleri ile karşılaştırıldığında ilk iki gruptaki anlama biçiminin öğretim programı tarafından benimsenmediği görülmektedir. Program dersin iman ve ibadet hakkındaki dini bilgileri kazandırmayı hedeflemesinin yanında bireye hayatın içinden anlamlandırmayı ve dine bu şekilde bakmayı ilke olarak belirlemiştir. Program dine bakışını şu şekilde ifade etmektedir (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 156): "... Müslümanlığın kuru bilgilerden ibaret belli kalıp ve davranışlar olmadığı açıklanacak sürekli canlılık ve ilerleme isteyen aktif bir din olduğu gerçeği..." Program İslam ve diğer dinler hakkında bilgilendirmeyi de hedeflemektedir. İlkeler başlığında bulunmasa da ortaöğretim dersinin amaçlarından birisi de diğer dinlerin öğretimidir. Bu yönü ile program ilk iki anlama biçimini de kapsadığı söylenebilir.

1976 yılındaki din bilgisi dersi öğretim programının açıklamalar (ilkeler) başlığı ile 1982 yılında din ve ahlak öğretimi dersi öğretim programı ilkeleri karşılaştırılmıştır. 1976 programındaki "İbadet ile ilgili konular uygulamalı olarak öğretilmeli" (MEB Tebliğler Dergisi, 1976: 338) ifadesi hariç 9 ilkenin de 1982 programında kendine yer bulduğu görülmektedir. Dokuz olan ilke sayısı 26'ya çıkmıştır. Bu duruma birkaç neden sayılabilir:

- a. Din bilgisi dersi ile ahlak dersinin birleşmesi sonucu ahlak dersinden de ilkelerin burada ifade edilmiş olmalıdır. Mesela “İnanç ve davranış bütünlüğünün önemi üzerinde durulacaktır.”
- b. Dersin zorunlu olmasıyla ilkeler de eklenmiş olmalıdır. Mesela “Hiçbir zaman vicdan özgürlüğü zedelenmeyecektir.”
- c. Her ne kadar ders adında geçmesede 1982 Anayasa’sında 24. Maddesinde “Din Kültürü” kavramının kullanılması. Bundan mülhem dersin ilkelerinde de değişimlerin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın problemi çerçevesinde 1982 din ve ahlak öğretimi öğretim programında “din kültürü” kavramına işaret ettiği düşünülen ilkeler şunlardır (MEB Tebliğler Dergisi, 1982: 156):

“Her konuda mümkün olduğu ölçüde öğrencinin günlük hayatı ve gözlemleri ile ilişki kurulacak hatta günlük hayattan ve gözlemlerden hareket edilerek konuların öğretilmesine gidilecektir.”

“Konular sınıf ve yaş düzeylerine göre düzenlenmiş hikâye, fıkra, kıssa, hatıra vb. metinler ve resimler yolu ile beslenecek, hatta konulara günlük hayata ait gözlemlerin yanı sıra bu metinlerden resimlerden hareket ederek uygun bir yaklaşım sağlanacaktır.”

“Konuların işlenmesinde Müslümanlığın kuru bilgilerden ibaret belli kalıplar ve belli davranışlar olmadığı açıklanacak sürekli canlılık ve ilerleme isteyen aktif bir din olduğu gerçeği hiçbir zaman gözden uzak tutulmayacaktır.”

Dersin adında meydana gelen değişim programların amaçlarına ve ilkelerine de yansımıştır. Din kültürü kavramını inşa eden zihin dünyası dersin amaçlarında da kendisini göstermektedir. Habermas’a atıfla Robert Jakson, 11 Eylül saldırılarının sonucu olarak sosyal bilimcilerin; din dilinin politik hayata ve vatandaşlık hakkında kamusal alana nasıl entegre edileceğine eğildiklerine dikkat çekmektedir (Jackson, 2007: 79). Bu uluslararası arenada doğru bir tespittir. Ancak Türkiye bu durumu yerel ve ulusal düzeyde belki de 1980 darbesi öncesi ve sonrası yaşadıkları ile (İran devrimi, Maraş, Çorum ve Sivas olayları, 80 darbesi gibi) tecrübe etmiş ve bu çerçevede din dilinin kamusal alana nasıl entegre edileceği ile ilgili tartışmalar DKAB dersi tecrübesini ortaya çıkarmıştır. Örgün eğitim kurumlarındaki din dersinin “din kültürü” olarak düşünülmesi, yukarıdaki soruya verilen cevaplardan biridir. Dersin ismindeki bu değişme zamanla hedeflerinde, içeriğinde, eğitim ve sınav durumlarındaki değişimlere de etki etmiştir. Bu tecrübe, din dersinin derslerden bir ders olarak okutulmaya başlandığı zamandan günümüze kadar gelen tarihin birikimi olarak çok kıymetlidir.

Öneriler

Buradan hareketle aşağıdaki sorular üzerine düşünülebilir:

- Türk mahkemeleri ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kararlarında “din kültürü” nasıl anlaşılmalıdır?
- Geçmişten günümüze din dersleri hakkında yazılan raporlarda “din kültürü” nasıl anlaşılmıştır?
- Türkiye’de Din Eğitimi Anabilim Dalı’nda çalışan akademisyenler “din kültürü” kavramından ne anlamaktadır?
- 2012 yılından itibaren uygulanmakta olan din, ahlak ve değerler seçmeli dersleri ile “din kültürü” kavramı arasındaki ilişkinin varlığı sorgulanabilir mi?
- Grimmit’in din eğitimi yaklaşımları ile “din kültürü” kavram kümesi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar yapılabilir mi?

Kaynakça

- Altaş, N. (2002). Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandırma Süreci, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001). *Dini Araştırmalar Dergisi*, 4 (12), 145-168.
- Ayhan, H. (2004). *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Dem.
- Bachelard, G. (2013). *Bilimsel Zihnin Oluşumu*. İstanbul: İthaki.
- Benedict, L. (2011). *Kültür Örüntüleri*. İstanbul: İletişim.
- Bilgin, B. (1982). İlkokullarda Din Bilgisi Dersleri. *İslam İlimleri Enstitüsü Dergisi*, 5, 157-166.
- Bourdieu, P. (2016). *Akademik Aklın Eleştirisi Pascalca Düşünme Çabaları*. İstanbul: Metis.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Furat, A. Z. (2013). Din Okuryazarlığı: Din Eğitimi Felsefesi Açısından Bir Kavram. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 3, 9-24.
- Gözler, K. (2010). <http://www.anayasa.gen.tr/din-egitimi.htm>’den alınmıştır. (erişim tarihi: 24.02.2019).
- Jackson, R. (2003). Citizenship as a Replacement for Religious Education or RE as Complementary to Citizenship Education?. *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity içinde*. Robert Jackson (Ed.). Roudledge Falmer
- Jackson, R. (2011). Avrupa’da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğreniminin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı. *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi içinde*. İlyas Çelebi (Ed.). İstanbul: Ensar.
- Kaplan, İ. (2011). *Türkiye’de Millî Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim.

- Laburthe-Tolre, T. (2011). *Kültür. Sosyolojik Düşünme Sözlüğü* içinde. Komisyon (Ed.). İstanbul: İletişim.
- Macit, M. (2015). *Türkiye’de Toplumsal Değişim ve Siyaset*. Gece Kitaplığı.
- MEB Tebliğler Dergisi*. (1976). Din Bilgisi Dersi Öğretim Programı. 1900 (39).
- MEB Tebliğler Dergisi*. (1982). Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı. 2109 (45).
- Milli Güvenlik Konseyi Tutanak Dergisi* (18 Ekim 1982), 7, 118. Birleşim.
- Nazıroğlu, B. (2013). *Vatandaşlık ve Din Eğitimi*. İstanbul: Açılım.
- Oran, B. (1991). *Kenan Evren’in Yazılmamış Anıları*. İstanbul: Bilgi.
- Özcan, E. (2009). *Basında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Tartışmaları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Subaşı, N. (2017). *Ara Dönem Din Politikaları*. İstanbul: Tezkire.
- Tarhanlı, İ. B. (1993). *Müslüman Toplum Laik Devlet Türkiye’de Diyanet İşleri Başkanlığı*. İstanbul: Afa.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. İstanbul: Türk Dil Kurumu.
- Üstel, F. (2014). *Makbul Vatandaşın Peşinde II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim.
- Valade, B. (2011). *Kültür. Sosyolojik Düşünme Sözlüğü* içinde. Komisyon (Ed.). İstanbul: İletişim.
- Williams, R. (2005). *Anahtar Sözcükler*. İstanbul: İletişim.
- Zengin, M. (2017). *Cumhuriyet Dönemi Din Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Dinler, İnançlar ve İslam Düşüncesinde Yorumlar*. İstanbul: Dem.



Elif Çakır**

Özet

Modern eğitim paradigması içinde kavramların önemi büyüktür. Bu kavramlar hem eğitimin ne olduğu hem de nasıl yapılacağı konularına aydınlık getirmesi bakımından önemlidir. Ancak eğitim alanında kullanılan kavramların yine bu alana ait tanımlarının yapılması gerekmektedir. Çalışmamızda "eğilim" kavramına Eğitim Bilimi çerçevesinde yeni bir tanımlama yaparak onu bu alanda daha işlevsel olarak kullanmayı hedeflemekteyiz. Çünkü insana ait doğuştan gelen veya sonradan kazanılan, duygu dışında kullanılan bazı tanımlamaları "eğilim" kavramı çatısı altında toplayabilmekteyiz.

Modern psikolojide de sıklıkla kullanılan bu kavramın içerdiği anlamlardan biri olan "eğitime dönük oluş" bu kavramın İslam eğitiminde de kullanılabileceği fikrini çağrıştırmaktadır. Bu nedenle İslam eğitim kültüründe yer alan "muhataba uygunluk" ilkesini, insan eğilimlerine uygun verilecek eğitim olarak anlayarak, eğilimlerin ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı veya nasıl değişip dönüştüğü sorularına yanıt bulmaya çalışacağız.

Eğilim kavramının ortaya çıkışı ile ilgili onun doğuştan veya sonradan kazanıldığına dair görüşleri belirttikten sonra davranış haline dönüşmesinin de bilgi ve tecrübe yoluyla gerçekleştiğini söyleyeceğiz. Çünkü din eğitimine muhatap olan bir öğrencinin İslam dinine ait bilgileri yalnızca öğrenmesi değil benimsemesi istenmektedir. Özellikle İslamiyet'e ait değerler eğitiminin ana teması budur. Modern eğitimde veya İslam eğitiminde de bireyin mevcut öğrenmelerinin üzerine bilgi ve tecrübe eklenerek yapılan eğitimler öğrencide artık yatkınlık durumu hasıl edecektir. Ve davranışa dökülerek özdeşleşmiş bir öğrenme gerçekleşecektir. Bu durumda öğrenci, eğilimlerine uygun olarak aldığı eğitimi tecrübe edecek ve kendisinde gerçek öğrenmeyi gerçekleştirecek istendik sonuca ulaşarak kazanımlara uygun davranacak, aldığı eğitimi yaşantısal bir ürün haline getirecektir.

Çalışmamızda öncelikle kavramsal çalışmalara uygun olarak "eğilim" kavramının etimolojik olarak tanımlayacak, ardından çeşitli yönleriyle ele alarak yeni bir eğitim kavramı olarak kullanmayı teklif edeceğiz. Bu nedenle bildirimiz kavramsal bir çalışma olarak görünmekle beraber hem Din Eğitimi hem de Din Psikolojisi alanları ile Eğitim ve Psikoloji bilimlerinin de çatısı altında yer alabilecektir. Daha sonra, eğilim kavramına göre bireyde gerçekleşecek istendik davranış değişikliğinin onun eğilimlerine uygun yapılması -muhataba uygunluk ilkesi- ve yine bu davranışların bireyde eğilime dönüşerek kazanım sağlanması hususu -süreklilik- konuları, ilişkili bilimlerin bakışıyla bir yöntem önermesi şeklinde açıklanmaya çalışılacaktır.

Bildirimiz, İslam dininin insana bakışındaki tutarlılığı göze alarak onun eğilimlerini göz ardı etmeden yapılması gereken din eğitimine ve bu eğitimden beklenen sürekliliğe verdiği önemi vurgulayan yeni bir bakış açısı olması yönüyle alana dahil olmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğilim, Eğitim, Kazanım, Süreklilik, Yatkınlık.

* Bu bildiri, Elif Çakır'ın Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanmış olduğu "Eğitilebilir Eğilimler- Kur'an Perspektifinden Bir Yaklaşım" isimli yüksek lisans tez çalışmasının ilgili bölümlerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

** Ankara Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, elifcakir0689@gmail.com

Giriş

Modern eğitim paradigması içinde kavramların önemi büyüktür. Bu kavramlar hem eğitimin ne olduğu hem de nasıl yapılacağı konularına açıklık getirmeleri bakımından önemlidir.

Eğitim kavramının çok çeşitli tanımlamaları bulunsa da çalışmamız bağlamında ele aldığımız kavramlar ile ilişkisi açısından yapılan tanımının tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim alanında kullanılacak bir kavramın yine eğitim alanına ait tanımının bulunması ayrıca önemlidir. Zira araştırmamızın iki temel kavramı olan “eğilim” ve “eğitilebilir” kavramlarının Din Eğitim Bilimi alanına ait özel tanımlamalara rastlanmadığından bu alan çerçevesinde yeni tanımlamalara ihtiyaç duyulması hareket noktamız olmuştur. Bu iki kavramın, eğitimin ne olduğu ve nasıl bir eğitimin yapılacağına dair ipuçları veriyor olması bizi, çalışmamızda eğitimden türemiş olan bir kelime olan “eğitilebilir” ile aslında psikoloji biliminin bir terimi olarak görülen “eğilim” kavramlarına yeni birer tanım önermesi yapmaya yönlendirmiştir.

Çalışmamız kavramsal bir çalışma niteliğinde olması nedeniyle hem eğitim kavramının hem de eğilim kavramının daha önce yapılan tanımlamalarına yer verilmiştir. Ayrıca bu iki kavramdan eğilim, ortaya çıkışı ve özellikleri açısından ele alınarak eğitime bakan yönü ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çünkü “eğilim” kavramı çoğunlukla Din Eğitimi Bilimi içerisinde ayrı bir kavram olarak tanımlanmamış ve eğitim ile ilişkisi burada kastedilen anlamdan uzak olarak ele alınmıştır. Çalışmamızda ayrıca “eğitilebilir” kavramı için de kastedtiğimiz anlamı içeren yeni bir tanım önerisinde bulunulmuştur. Bu çalışma ile “Eğilim” ve eğitimden türeyen “eğitilebilir” kavramlarının Din Eğitimi Biliminde kullanılabilir kavramlar olabileceğine dikkat çekmek istiyoruz.

Eğitim ve Eğitilebilir Olma

Eğilimlerin eğitilme imkanının tartışılabilmesi için öncelikle eğitim kavramının analizinin yapılması gerekmektedir. Literatür incelendiğinde pek çok “eğitim” tanımının var olduğu görülmektedir. Bu tanımlar içerisinden ayrıca seçilip yer verilen birkaç öncü tanım, çalışmada hedeflenen tanıma ulaşılmasını sağlayacaktır.

İlk olarak Tosun’un (2001:25) Ertürk’ün (1993:12) tanımından türetmiş olduğu Din Eğitimi tanımı “*Bireyin dinî davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde davranış geliştirme süreci* (Tosun, 2001: 25)” şeklindedir. Bu ilk tanım, bireyin eği-

tim ile yeni davranışlar geliştirmesini ifade etmektedir. Buradan gelişme ve artış gösterme ile kasıtlı ve olumlu bir değişim hedeflendiği görülmektedir.

Eğitim *“İnsanı içinde bulunduğu daha aşağı bir durumdan daha üstün bir duruma, bir seviyeden veya seviyesizlikten üstün bir seviyeye çıkarma çabası* (Bilgin, 1998: 7)” şeklinde tanımlandığında ise, eğitimin bireyin olumsuz bir durumdan olumlu bir duruma geçişini yani düzeltmeyi veya dönüştürmeyi hedeflediği düşünülmektedir. Din eğitiminin olumsuz davranışın düzeltilmesi veya dönüştürülmesi hedefleri ile de örtüştüğü varsayılabilir.

Bir diğer tanımda ise eğitim, *“Fertte doğuştan gelen yetenekleri geliştiren, insanların bilgi ve görüşlerinde geçerli saydığımız şeyleri yeni nesillere nakleden ve ilerde kaydedilecek tekamülü hazırlama iddiasında bulunan en üstün görüş yüceliğini kazandırma isteği* (Leif ve Rustin, 1980: 23)” olarak ifade edilmektedir. Bu tanım ise eğitimin gelişme ile birlikte yetenek, bilgi ve görüşleri sürdürme anlamını barındırmaktadır.

Görüldüğü gibi eğitim tanımlarının özelde birbirinden ayrışacak çeşitli yönleri bulunsa da genelde ortak noktaları çoğunluktadır. Özellikle yukarıdaki tanımlardan hareket edildiğinde eğitimin gelişme, gelişerek artma, değişim, dönüşüm, düzeltme ve sürdürme anlamları bulunduğu görülmektedir. Bu ortak noktalar *din kültürünün verilmesi, din kişiliğinin kazandırılması* (Bilgin, 1981: 474) yönüyle düşünüldüğünde, din eğitiminde insanın eğitilmesinin yalnızca dini davranış geliştirmeyi değil bilgide ve uygulamada hem düzeltme hem de sürdürme anlamına gelecek bir eğitimi kastettiği anlaşılabilir.

Tanımlama çalışmasına İslam dini açısından yaklaştığımızda ise İslamiyet’in insana bakışındaki çok yönlülüğü ve onun eğitilmesi konusundaki yönlendirmesini görmekteyiz. Kur’an’ın insanı *“duyguları, eğilimleri, anlama ve kavrama kapasitesi, uyum ve intibak yetenekleri, fıtrati ve bireysel farklılıkları ile bir bütün olarak* (Cebeci, 1996: 36)” kabul etmesi, fıtrat, yetenek, eğilim ve farklılıkları göz önüne alınarak yapılacak bir eğitimin öngörülmesini sağlamıştır. Böylece İslam dininde verilen Din Eğitimi, insanı iyi bir şekilde bilerek, onu hem olumlu hem de olumsuz özellikleri cihetiyle tanıyarak eğitmeyi hedeflemektedir.

Eğitim kavramının yukarıdaki tanımlarından hareketle bu faaliyet tek bir anlamı içermediği görülmektedir. Eğitim hem yatay hem de dikey bir gelişimi hedeflemektedir. İlk tanımda olduğu gibi eğitimde kasıtlı bir gelişim amaçlanmaktadır. Diğer tanımlara göre ise eğitim ile olumlu davranışlarda artış ve olumlu değişimler beklenirken olumsuz davranışlarda düzeltme ve dönüşüm esas alınmaktadır. Ayrıca eğitime tabi tutulacak bireydeki istendik değişimin sağlanması devamlılığı da içerdiğinden davranışın sürdürülmesi önemlidir.

Eğitim kavramının çeşitli tanımlarından yola çıkarak eğitilebilir olma halinin tanımlama denemesine geçtiğimizde ise, bireyde kasıtlı olarak gelişmesi beklenen davranışların yok iken ortaya çıkarılması yahut var olan davranışın olumlu yönde düzeltilmesi, geliştirilmesi veya sürdürülmesi niteliklerini görmekteyiz. Bu özellikler diğer anahtar kelimemiz olan “eğitilebilir” kavramına yapacağımız yeni tanımlama için temel unsurları kabul edilebilir.

Ayrıca “eğitilebilir” kavramının TDK’da (2019) “*Anlık gelişimi bakımından geri olan çocuklar arasında sınırlı da olsa bir okul öğrenimi gücü gösterenler*” şeklindeki tanımı ile; “eğitilebilirlik” tanımının da yine TDK da geçen “*Bir kimsenin öğretimden, deneylerden yararlanabilme, yeniden karşılaştığı koşullara uyabilmesi durumu*” şeklindeki tanımlamaları hedeflediğimiz tanımlamalardan oldukça uzak ve farklı görünmektedir.

“Eğitilebilir olma hali” yalnızca zihinsel geriliği bulunan çocukların eğitimi için değil, normal bireylerin de eğitiminin çok yönlü olarak verilmesi için de kullanılan bir kavram olmalıdır. Bu kavramı Din Eğitimi Bilimi dahilinde kullandığımızda şu tanımı vermemiz uygun olacaktır: “*Eğitilebilir*” olma, bireyde eğitime konu olabilecek bir durumun ortaya çıkarılması veya düzeltilmesi, geliştirilmesi ya da korunup sürdürülmesi haline olan elverişlilik durumudur. Bu duruma “*eğitilebilirlik*”, bu durumda olan kişiye de “*eğitilebilir*” denilebilir (Çakır, 2018: 20).

Eğilim

Eğilim, en genel anlamıyla Türk Dil Kurumu sözlüğünde “*Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül* (www.tdk.gov.tr “eğilim”)” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımın yanı sıra eğilim kavramı “modaya uygunluk, bir siyasi veya düşünsel görüşe yakınlık” anlamlarında da kullanılmaktadır.

Türkçede bu kelime ile kullanılan anlam çeşitliliği fazla iken özellikle İngilizcede aynı anlama gelen birçok farklı kelime bulunmaktadır. Örneğin *tendency*, “belirli bir karakteristiğe ya da davranış tipine karşı bir eğilim” olarak tanımlanırken, *trend* kelimesi ile “gelişen veya değişen şeylerin genel bir yönü” anlamında kullanılmaktadır. *Prospensity* “belirli bir şekilde davranmaya doğal meyil veya bir eğilim” anlamında, *inclination* ise “bir kişinin belirli bir şekilde hareket etmesi veya hissetmesi yönündeki doğal eğilimi veya dürtüsü” olarak tanımlanır. *Disposition* kavramı ile de “düzen, yapı, yaratılış, yetenek, istek; kişinin kendine özgü zihin ve karakter nitelikleri” kastedilmektedir. Bu son kavram Arapçada fitrat kavramına benzemektedir.

Kur'an-ı Kerim'de ise eğilim, meyl- ميل kelimesi ile ifade edilmektedir. Üç ayrı yerde "sapmak" (4/27) anlamında, birer kez de "bir tarafa meyl ederek öbürüyle alakadar olmama" (4/129) ve bir kez de "hamle, hücum" (4/102) anlamlarında kullanılmaktadır (Mu'cemül Müfehres: 494).

Eğilim kavramının çeşitli tanımları bulunduğu görülmektedir. Günlük dilde kullanılan anlamlarının yanı sıra bizim yapacağımız tanımın diğer tanımlarla ortak noktasının, araştırmanın bir Din Eğitimi Bilimi çalışması olması bakımından, "insan eğilimleri" olması beklenmektedir. Bu sebeple eğilimi yalnızca insana ait, doğuştan gelen veya sonradan kazanılan, duygudan ayrı, davranış olarak bireyde bulunan yönelimler olarak sınırlandırmamız gerekmektedir.

Eğilim kavramını ilk kez dilbilimsel bağlamda inceleyen Narlı (1982) kavramın çok çeşitli anlamlar içerdiği için bu kavram üzerinde çalışmanın gerekli olduğunu söylemiştir. Camın kırılabilirliğinden insanın ağlamaya yatkınlığına kadar giden geniş tanım yelpazesinden onu "bir kişinin veya bir şeyin herhangi bir edimde bulunmaya olan yatkınlığını dile getiren deyimler" şeklindeki anlamı ile sınırlandırarak bir tanımlama yoluna gitmiş ve insan eğilimlerinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Narlı, 1982: 287):

1. İnsanda bulunan eğilimlerin çoğunluğu gözlemlenebilir niteliktedir. Ancak bazı gözlemlenemeyen eğilimler de vardır. Yani insan eğilimlerinin çoğu bir şekilde davranışa dönüşmektedir.

2. Eğilimin davranışta belirişinin bazı nedenleri vardır. Bu nedenlerden biri dış uyarıcı koşul iken bir diğeri iç yapısal belirleyicilerdir. Dış uyarıcı koşul organizmaya etki edebilecek soğukluk sıcaklık gibi herhangi bir etki ile travma, şok, tepki gibi herhangi bir durum da olabilir. İç yapısal belirleyicileri ise kalıtsal öğeler ve nörofizyolojik etmenler¹ olarak adlandırabiliriz.

3. Eğilimin ortaya çıkışı sürecinde dış uyarıcı koşul (çevresel faktörler) ile iç uyarıcı koşul birlikte gözetilmelidir. Her ikisinin aynı anda veya ayrı ayrı etkin olduğu eğilimler söz konusu olabilmektedir (Narlı, 1982: 282-283).

Ulaştığımız bu sonuçlara göre, insana ait eğilimler çoğunlukla gözlemlenebilirler ancak davranışa dökülmedikleri için gözlemlenemeyen bazı eğilimler de bulunmaktadır.

1 Öğrenmede nörofizyolojik etmenler konusu için; Nida Bayındır, Nörofizyolojik Açıdan Uyarıcı Temelli Yönlendirmelerin Öğrenme Stratejilerinin Oluşumuna Etkisi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2006, s. 3-6.

Örneğin merak eğilimi birey soru sormadıkça veya ilgisini belli edecek bir davranışta bulunmadıkça gizli kalacaktır. Fakat öfke eğilimi çoğunlukla fiziksel göstergeler ortaya koymaktadır. Ayrıca eğilimler dış uyarıcı ve/veya iç uyarıcın etkisiyle gerçekleşirler. Bu uyarıcıların teker teker etki ettiği durumlar olduğu gibi birlikte eğilimi ortaya çıkardıkları da gözlemlenmektedir. Örneğin öfke eğilimde, hem kan basıncının yükselmesi (iç uyarıcı- nörofizyolojik etken) hem de başka bir bireyin öfkelenmeyi telkin etmesi ve hatta fiziksel temasta bulunması (dış uyarıcı- fizyolojik etken) birlikte eğilimi oluşturur.

Narlı (1982: 285-286), "Psikoloji bağlamında eğilim bildiren sözcüklerin tanımlanabilmesi göz önüne alındığında, bir eğilimin davranışlardaki belirişine ilişkin anlatımlar ve bu eğilimin organik temeline ilişkin anlatımlar birlikte ele alındığı takdirde doyurucu ve yeterli bir organik tanımlama getirilmiş olabilir" diyerek dış uyarıcı koşul ile iç yapısal belirleyicilerin bir arada ele alınması şartıyla eğilimin tam olarak tanımlanabileceğini savunmaktadır.

Eğilimlerin Ortaya Çıkış Süreci

Narlı'nın bu görüşüne yakın tespitleri psikolog Guillaume'de (1970) de görmekteyiz. Bu şartların sağlandığı varsayımıyla yola çıktığımızda, Guillaume'in sıraladığı şu süreç, eğilimlerin ortaya çıkışını anlamamıza yardımcı olacaktır:

1. Öncelikle bir eğilimin ortaya çıkması için onun zihinsel tasavvuruna ihtiyaç vardır. Bunun bulunması da zaten dış dünyada varlığını ifade edecek fiil veya objelerin bulunduğu gösterir.
2. Mevcut eğilim içsel veya dışsal uyarıcılara gerek duyar. Bu etmenlerden herhangi biri ya da hepsi, birlikte ya da ayrı ayrı etki ederek eğilimi ortaya çıkarır.
3. Eğilime yönlendirecek uyarıcıya karşılık bulunması için ihtiyaç önemli bir etmendir. Bireyin bu eğilimi uygulamaya ihtiyaç duyması gerekmektedir.
4. Ancak bir eğilimin ortaya çıkmış olması onun bilinçli olduğunun göstergesi değildir. Eğilimi bilinçli kılmak için onu ya engellemek gerekir ya da eğilimi yaptığının farkına vardırarak bir bilgi gerekir.
5. Ayrıca, eyleme dökülmemiş bir eğilimin sübjektif olacağı ve bireysel farklılıkların her zaman mümkün olacağı da göz ardı edilmemelidir.
6. Son olarak içselleştirilmiş bir eğilimin de kendi kendine ortaya çıkacağı ve süreklilik göstereceği unutulmamalıdır (Guillaume, 1970: 47).

Bu maddelerden hareketle Őu sűreç ortaya çıkmaktadır: Bir eğilimin ortaya çıkması için ilk olarak söz konusu eğilime ait belirli bir zihinsel tasavvurun bulunması gerekmektedir. Bu tasavvurun oluşması için de dış dünyada onu ifade edecek obje veya fiilin, onu yansıtacak bir durumun olması gereklidir. Dış dünyada eğilimi isimlendirebilmek için onu ifade edecek obje ya da fiilin varlığı onu diğer durumlardan ayıracak, onu eğilim olarak nitelendirmemizi sağlayacaktır.

Bu noktada eęilimlerin mahiyetçe doęuŐtan mı yoksa sonradan mı kazanıldıęı sorusu akla gelmektedir. DoęuŐtan geldięi gűrűŐnű savunan Morgan'a (1995: 43), gűre eęilim, bireyin genlerinden gelen genotipler etkisi ile oluŐmuŐtur. BaŐka bir deyiŐle ona gűre bireyin genotipinde var olan bir eęilim, çevresel etkiler ve bireyin tutumu ile Őekillenerek eęilim halini almaktadır. Armstrong (1969: 25) ise ontolojik anlamda eęilimlerin varlıęını sorgulamakta, her eęilimin mutlak bir varlıksal temelini (categorical basis) var olduęunu savunmaktadır. Ona gűre bir eęilimin varlıksal temeli kendi baŐına bu eęilimin davranıŐlarda beliriliŐinin yeterli bir nedeni olabilir. Armstrong'a gűre eęilim bildiren sűzcűkler varlıksal temel yűklemleri kanalıyla anlamlarını bulurlar. Ancak insanlara ait eęilimler arasında varlıksal temelden baęımsız geliŐen eęilim davranıŐı űrneęi bulunabilmektedir. űstelik uygun dış uyarıcı koŐul saęlanmadıęında eęilimin ortaya çıkmama ihtimali de bulunmaktadır. Bu yanıtlar bizi, eęilimlerin doęuŐtan gelip gelmediklerine dair kesin bir sonuca ulaŐtırmamaktadır.

Eęilimlerin sonradan kazanıldıęını savunan gűrűŐe gűre ise, birey doęuŐtan getirmedięi eęilimi ancak bilgi ve tecrűbe yoluyla edinmektedir. űzellikle Ryle (1969) bir eęilim davranıŐını aŐıklarken uygun ve gerekli dış uyarıcı etki koŐullarının söz konusu eęilim davranıŐının biricik nedeni olduęunu ileri sűrer. Bu gűrűŐe itiraz ise eęilimin ortaya çıkıŐında sadece dış uyarıcı koŐulun deęil aynı zamanda iç uyarıcı koŐulun da eęilimin ortaya çıkıŐında etkin bir koŐul olduęu Őeklinde gelir. Genel psikolojide davranıŐ; "eęilim, istek ve tepkilerin gerçekteŐmesi için, bilinçli ve bilinçdışı ruhsal iŐlevlerin edim ve eylem halidir (KarakuŐçu, 1998: 204)." Bu tanıma gűre eęilimin davranıŐ olarak ortaya çıkması bilinçli veya bilinçdışı psikolojik aktivitelerin aktif olmasına ihtiyaç duyar. Eęilimlerin doęuŐtan getirilmeyip sonradan kazanıldıęı dűŐűncesinde eylemin gerçekteŐebilmesi için iç yapısal belirleyiciler ile dış uyarıcı koŐulun birlikte etkide bulunması gerekmektedir.

Eęilimlerin doęuŐtan gelip gelmedięini anlamak için, bir eęilimin bireyde aktif olup olmamasına bakılır. űrneęin, ailenin nűrofizyolojik yapısında bulunan aŐırı űfkeli olma hali bireyin kalıtsal olarak kodlarında yer alabileceęi çeŐitli araŐtırmalarca saptan-

mıştır (Özmen, 2006: 46). Bu durumda atalarının “öfkeli” bireyler olarak tanımlandığı bir bireyin de öfkeli olması beklenir. Ancak bu durum bireyde bazen aktif olmayabilir. İşte bu durumda birey, başta aile olmak üzere çevresel faktörlerin etkisiyle öfke duygusunu öncelikli olarak tecrübe yoluyla öğrenecektir. İlk çocukluk çağlarından itibaren ebeveyn ve aile fertlerinin öfkeli olduğuna şahit olacak, bilgi düzeyince öfkenin ne olduğunu tanıyacaktır. Öfkenin bireyin kendisine yönelik olduğu durumlar sonucunda da birey öfkeyi tecrübe edecektir. İşte bu noktadan sonra bireyin tutumu önem kazanmaktadır. Bunu olumlu pekiştirme² yoluyla davranışa dönüştürmesi onun artık öfke eğilimine sahip bir birey olarak tanımlamamıza neden olacaktır. Şayet birey, bilgi ve tecrübe yoluyla öğrendiği öfke eğilimini bireysel tercihleri sonucu davranışa dönüştürüyorsa ve otonom olarak sürdürüyorsa, bu eğilim düzeltme yoluyla eğilimin eğitilmesi konusuna dahil olmalıdır.

Kısaca eğilimlerin doğuştan geldiği varsayılsa ve eğilime ait bilgilerin genlerle geldiği düşünülse bile, çeşitli faktörlerin etkisi ile eğilim şeklini alması veya almaması söz konusu olabilmektedir. Yani eğilim doğuştan bireyde mevcut kabul edildiğinde onun aktif hale gelmesi yaşantılara ve çevresel koşullara bağlıdır. Çalışmamızda eğilimleri eğitim ile ilişkili bir konu olarak görmemiz de işte bu düşünceden kaynaklanmaktadır. Çünkü eğilimler çeşitli etkenler sonucu değişebilir bir yapıdadır.

Eğilimin ortaya çıkış sürecinin ikinci şartını, iç yapısal belirleyiciler veya dış uyarıcı koşulun varlığı oluşturmaktadır. Bu iki durumun ayrı ayrı veya birlikte etki etmeleri söz konusudur. İç yapısal belirleyiciler ile dış uyarıcı koşul düşüncesini kaynağını Narlı (1982) Carnap’ın (1978) metodik davranışçılığında; Armstrong (1969)’un ise realist düşüncesinden alır. Carnap eğilimin doğuştan geldiğini savunurken Armstrong “*P önermesi doğru ise Q önermesi de doğrudur yani P eğilimi ortaya çıkaran dış uyarıcı etki koşulunu, Q ise eğilimin sergilenmesinin belirtisi olarak ele alınan tepki davranışını ifade eder*” diyerek eğilimi ortaya çıkaran dış uyarıcı koşulun sağlanması halinde eğilimin ortaya çıkacağını savunur (Narlı, 1982: 287-288).

Eğilimi ortaya çıkaracak etkenlerden biri de ihtiyaçtır. Diğer iki şart ise onu bilinçli olarak ortaya koyacak olan psikolojik faaliyetlerin başında gelen engellenme, bilgi ve

2 Olumlu pekiştirmeyi şu iki tanım ile açıklayalım: “Arzulanan bir davranışı yapan bireyin bu davranışı devamlı surette tekrar etmesi için teşvik edilmesidir” (Eren, 1984: 445). “Pekiştirme genelde çevreye ait, insan dışında oluşan olaylarla olur. Belli bir tepkiyi izlediklerinde etkili olurlar. Bir bireyin ödüllendirici ya da arzulananı bulduğu her şey pekiştirici olabilir, dolayısıyla bir insandan diğerine değişebilir” (Baysal ve Tekarslan, 1987: 48).

bilginin sonucu ortaya çıkacak tecrübelerdir. İlk çocukluk çağından itibaren birey, özellikle bilinçdışı gelişen herhangi bir eğilimin farkına ancak engellendiği zaman varır. Örneğin kıskançlık eğiliminin ortaya çıkışı, çocuğun bir nesneye yönelik kısıtlanması ile başlar. Bilmediği bir şeyi engellenme yoluyla bilgi düzeyine getirir ve ilk engellenme ile tecrübe kazanarak eğilim halin dönüştürür, kıskançlık eğilimini genele yansıtır. Daha açık bir örnek verecek olursak, küçük kardeşinin oyuncağına dair bir yasaklanma ile karşılaşan çocuk, o oyuncağına karşı kıskançlık duygusu geliştirir ve yasaklamaların şiddetine göre herhangi bir nesneden kardeşin kıskanılmasına kadar giden bir süreç geçirir. Sürecin sonunda çocuk böyle bir davranış geliştirdiği için artık onu “kıskançlık eğilimine sahip” olarak nitelendirebiliriz.

Eğilimin ortaya çıkış sürecine dair bilinmesi gereken bir diğer konu da eğilimlerin özellikle de eyleme dökülmeyen eğilimlerin öznel nitelik taşıması hususudur. Her bir eğilim, her birey için farklı şekillerde tezahür edebilir. Öfke eğilimi kimi bireyde fiziksel şiddet, ortaya çıktığı gibi kiminde yalnızca sesi yükseltme hatta kimi bireyde yalnızca yüzün kızarması şeklinde de görülebilir. Herhangi bir fiile dökülmeyen eğilim tam olarak bilinmeyeceği için her bir eğilimin kişiye özgü olduğu sonucuna varılabilir.

Davranışa dökülsün veya dökülmesin içselleştirilmiş tüm eğilimler otonom olarak gerçekleşmektedirler (Guillaume, 1980: 49). Aynı durum karşısında bireyin tutumu çoğunlukla aynı olmaktadır ve eğilim kendi kendini yönetilmektedir. Mesela bencillik eğilimine sahip bir kişi herhangi bir bencillik durumu sergileyeceğinde hep aynı tepkileri verecektir. Olumsuz bir eğilim olarak görülebilecek bencillik eğiliminin ortaya çıkışı içselleşme sürecinden sonra otonom olarak süreklilik gösterecektir.

Bu tanımlamalardan ve görüşlerden sonra eğilime şu tanım verilebilir: *“Eğilim, bir şeyi sevmeyi ya da yapmayı istemeye içten yönelme ile bir düşünce, kişi ya da tutuma duyulan yakınlık anlamlarına gelen hem doğuştan hazırbulunuşluluğu hem de sonradan kazanmadaki özdeşleşmeyi içeren; değişebilir, dönüştürülebilir özellikleri ile var olan ve hem olumlu hem olumsuz mânâda kullanılabilen bir kavramdır (Çakır, 2018: 32).”*

İnsan eğilimlerinin değişebilir ve dönüştürülebilir özellikte olduğu ve bunların doğuştan mı geldiği yoksa sonradan mı kazanıldığı noktasında henüz tam bir görüş bulunmadığı düşünüldüğünde üzerinde yapılan güncel çalışmalar bu girift konunun açıklığa kavuşması bakımından anlamlı görünmektedir. Eğitim açısından bakıldığında ise eğilimlerin eğitime tabi tutulup tutulamayacağı sorusu önem kazanmaktadır. Ancak eğilimi insa-

na ait, psikolojik ve davranış şeklinde gözlemlenebilen ve duygudan ayrı insan yatkınlıkları kabul ettiğimizde eğitime konu olarak kabul edebilmekteyiz.

Yukarıda yapılan eğilim ve eğitim tanımlarından hareketle, eğilimlerin ihtiyaç, tecrübe ve bilgi yoluyla davranışa döküldüğünü varsayabiliriz. Bu durumda da eğitilebilir oluşu, ortaya çıkarılma, düzeltilme, artırılma ya da sürdürülme durumlarına uygunluk olarak nitelendirebiliriz. Zira eğilimin kendisine dair bir ihtiyaç hissedildiğinde doğru kaynaklarca ihtiyacın giderilmesi; doğru eğitim ile eğilime dair bilginin yeterli ve zamanlı olarak verilmesi şartlarında eğitilebileceği görüşü ortaya çıkmaktadır. Ayrıca eğilimin tecrübe edilmesinde, olumsuz eğilimler için, ortaya çıkışının engellemesi ya da ortadan kaldırılması veya en azından geciktirilmesi; olumlu eğilimler içinse tecrübenin uygun zaman ve şartta gerçekleşmesini sağlama eğitilebilir olmasını sağlamaktadır.

Eğilimin Davranışa Dönüşmesi

Eğilimlerin davranış haline gelmesi konusu, onların doğuştan da gelse sonradan da kazanılsa yine ihtiyaç, bilgi ve tecrübe yoluyla davranış halini alıp gözlemlenebilir oluşunu ifade etmektedir. Bu kısımda, eğilimlerin nasıl davranışa dönüştüğü ve nasıl yasantısal bir ürün haline geldiğini tartışacağız.

Bir eğilimin davranışa dönüşmesinin ihtiyaç, bilgi ve tecrübe süreci ile meydana geldiğini varsaydığımızda bu durumun nasıl gerçekleştiğini örnek üzerinden anlatalım: Biri olumlu diğeri olumsuz olmak üzere iki örnek ele alalım. İlki "alaycılık" ikincisi "merak" eğilimi olsun. Öncelikle bunlara neden eğilim dediğimizi açıklayalım: Bu iki kavram insanda var olan psikolojik hallerdir. Çoğunlukla duygu olarak adlandırılırlar. Ancak bu kavramları duygudan ayırarak belirli durumlar karşısında gösterilen anlık duygusal ifadelerin ötesine taşıyarak "bireyin karakterinde bulunan yoğun yönelimler" olarak kabul etmekteyiz (Yavuz, 1992: 30). Çünkü eğilim kısa süreli tepkileri değil karaktere yerleşik genel tutumları ifade eder. Üstelik Din Eğitimi Bilimi açısından bakıldığında, İslam kültüründe meyil olarak ifade edilen, Kur'an'da da insanı tanımlarken sıklıkla kullanılan ve duygusal tutumlardan ziyade insani özellikler olarak kabul edilen eğilimler eğitime tabi tutulması muhtemel görülen bir alandır (70:36, 5:58, 6:5, 18:56, 21:36, 45:9, 37:12, 47:16).

Ele aldığımız iki eğilimden ilki olan alaycılık eğilimi özellikle Kur'an-ı Kerim'de sıklıkla olumsuz insan davranışları çerçevesinde yer almaktadır. Sosyal hayatta da negatif anlam taşıyan bu eğilim doğuştan gelmiş ya da sonradan kazanılmış bir eğilim olabilir.

Doğuştan geldiğini varsayarsak, atalarının genlerinden gelen alaycılık eğilimi elbette yeni doğan bireye de aktarılacaktır. Birey alaycı tutumu nörofizyolojik etmenler etkisiyle davranışa dönecek ve yaratılışından gelen alay etme tutumunu sürdürecektir.

Eğilimlerin sonradan kazanıldığı görüşüne göre ise birey, alay etme davranışını “tanımadığı” için sergileyemeyecektir. Çünkü doğuştan gelmeyen bir eğilim ya bilgi ya da tecrübe edilmesi sonucu ortaya çıkacaktır. Birey alaycılık hakkında bilgi sahibi olur ya da onu tecrübe ederse bu eğilimi eğilim olarak gerçekleştirme sürecine girecektir. Seçim yapacak yaşa gelip mümeyyiz oluncaya dek herhangi bir şekilde alay etme-edilme durumuyla karşı karşıya gelmeyen bir bireyde alaycılık eğilimi bilinmiyor ve tecrübe edilmemiş olduğu için bulunma ihtimali oldukça düşük olacaktır. Fakat bireyin aileden başlayan sosyal çevresinde herhangi bir şekilde bir engellenme yoluyla benliğine dair bir saldırının bulunması yani kendisiyle alay edilmesi veyahut yakın çevresinden birinin alaya maruz kalması -boyutu ne olursa olsun- onu bu duruma karşı bilinçlendirecek ve edindiği tecrübe ile bu eğilimi edinmeye doğru bir adım atacaktır. Şayet birey bunu zihninde “alay etmek kötüdür” olarak pekiştirirse kendisinin alaya meyli olmayacaktır. Ama eğer yaşadığı tecrübenin sonucuna göre “alay edebilirim” düşüncesi oluşursa bu birey bundan sonraki tutumlarında alaycılık eğilimi gösterecektir.

İşte tam burada eğitim devreye girmektedir. Gerek evrensel değer ve etik çerçevesinde gerekse İslam düşüncesi cihetiyle verilecek olan eğitim, bireyin alaycılık gibi olumsuz bir eğilim geliştirmesinin ve bu eğilimin özerk bir şekilde bireyin yaşantısının bir ürünü olmasının önüne geçecektir. Oysa ki bireyde henüz tecrübe edilmeden önce önleme yönü ile eğitime tabi tutulduğunda, alaycılığın olumsuzluğu engellenebilecektir. Kaldı ki kendinden aşağı durumda olan bireye yönelik takınılan alaycılık tavrı hemen tüm toplumlarda gözlemlenmektedir. Günümüzde kadına şiddet, akran zorbalığı veya mobbing gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkan ve alaycılığı alt yapısında bulunduran pek çok sorunun önüne geçmede bu yönde bir eğitimin gücü görülecektir.

Olumlu bir eğilim olarak kabul edip ele aldığımız ikinci eğilim ise bilmeye, öğrenmeye, araştırmaya yönelik merak eğilimidir. TDK'ya (2019) göre merak; bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek, düşkünlük ve heves olarak ifade edilmektedir. Özellikle bu istek yeni veya ilgi çekici şeyleri araştırmaya, incelemeye ve bunlar hakkında bilgi toplamaya yöneliktir.

Berlyne'e göre (1966) merak, çevresel uyarıcıların bazı belirli türleri tarafından uyandırılan bir motivasyon hali (örneğin farklılık, karışıklık, belirsizlik) ve tüm canlıların do-

ğuştan getirdiği çelişkili (ambivalent) duygu ve güdü durumudur (Akt. Kashdan, Rose & Fincham, 2004; Kashdan & Silvia, 2009; Akt. Çelik & Topçuoğlu, 2017). Herkeste bir merak eğilimi bulunur, hiç olmazsa, bazı şeyleri anlamaya ve öğrenmeye her insan meraklıdır (Aydın, 2013: 152). Burada bir eğilim olarak kabul ettiğimiz merak; araştırmaya, öğrenmeye ve gelişime götürmesi bakımından bireyde bulunması gereken temel eğilimlerden biri olarak kabul edilebilir.

Berlyne (1954) merakı algısal ve epistemik olarak iki türe ayırmıştır. Algısal merak; koku ve ses gibi duyuların uyarımı ile yeni bilgiler edinmeyle açıklanırken; uyarıcıların algılanmasının artmasına önderlik etmektedir. Epistemik merak ise bilgi, fikir ve gerçeklere ulaşmak amacıyla fırsatları elde etme eğilimidir (Renner, 2006). Bu tip merakın, ana ürünü bilgi olup kavramsal çelişki ve bilgi eksikliği ile harekete geçmektedir (Litman & Spielberg, 2003). Demirtaş-Madran (2012) ise epistemik merakı bireyleri yeni görüşleri öğrenme, bilgi açıklarını kapatma ve zihinsel sorunları çözme yönünde güdüleyen bir eğilim olarak tanımlamaktadır (Akt. Çelik & Topçuoğlu, 2017: 1224).

“Bulunulan çevreyi etkilemek amacıyla bir harekette ya da girişimde bulunma yönünde insanlar arasındaki ruhsal yapı farklılığı” olarak tanımlanan proaktivite (Bateman & Crant, 1993) ve “koşullara ve duygulara dayanan tepkilere değil, değerlere ve prensipleri temel alarak, belirli davranış yeterliliğine sahip olmak” şeklinde tanımlanan proaktif olmak (Covey, 2010) bizim eğilim olarak kabul ettiğimiz meraka öncülük edecek onu faaliyete geçirecek içsel etken olarak görülebilir. Baltaş (2008), amacın değişime neden olacak bir etki yaratmak için bireyi harekete geçirdiğini, böylece bireyin davranışlarını amaçlı olarak gerçekleştirdiğini ifade eder. Çünkü Proaktif özellik gösteren kişide, motivasyonda olduğu gibi, davranışsal eğilimlerin dışsal etmenlerden uzak, içten gelerek yapıldığı düşünülmektedir (Major, Turner & Fletcher, 2006). Bu da çalışmamızda ifade ettiğimiz gibi eğilimlerin ortaya çıkışında iç yapısal belirleyicilerin de etkin rol oynadığını düşündürür.

Merak duygusu bireyi harekete geçiren bir yapıda da olsa, bireyin herhangi bir şeye merak duyması için sadece iç yapısal belirleyiciler yeterli olmayabilir. Bunun için çevresel faktörler ve bireysel faktörler de önemlidir. Bireyi meraklı olma yönünde etkileyen çevresel faktörler; aile, sosyal çevre, eğitim, kültür (Esen & Çonkar, 1999) ile ekonomik koşullar iken, bireysel faktörler; proaktif oluş, maceracı ve yaratıcı düşünce (Chell, Hawthorth & Brearley, 1991) gibi özelliklerdir.

Bireylerin merak ve keşif duyguları bebeklikten itibaren gelişmeye ve değişim göstermeye başladığı kabul edildiğinde, aile ve okul çevresinin bu konuda sorumluluk sahibi oldukları düşünülür. Çocukların merak ettikleri her şeyi sorma eğiliminde bulunmaları yetişkinleri rahatsız etmemeli, sorulan sorulara içtenlikle cevap vermeleri, çocukları meraklı olmaya ve merak sonucu keşfetmeye teşvik etmeleri çocukların gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Çocukluktan gelişmeye başlayan merak eğilimi ailede başlayan ve okul öncesi eğitimle birlikte ilkokul ve ortaöğrenimde gelişim dönemlerine uygun hazırlanacak programlarla desteklenmelidir. Çeşitli oyunlar, eğitimler, seminerler ve farklı eğitim yöntemleri ile öğrenciler özellikle okullarda araştırma- inceleme becerisi geliştirerek merak eğilimlerini geliştirip olumlu anlamda kullanabilirler. Merak eğilimi dış çevre tarafından desteklendiğinde gelişebilecek bir eğilim olduğundan çocukluktan itibaren her bireyin cesaretlendirilmesi önemli görülmektedir.

Bu durumda merakın doğuştan gelen bir eğilim olduğu düşünülebilir. Çünkü nerdeyse tüm insanlarda var olan ve davranış şeklinde gözlemlenebilen bu eğilimin ortaya çıkışı iç yapısal belirleyicilerin etkisiyle gerçekleşir. Yani birey kalıtsal öğelerinde yer alan merak eğilimini ister istemez sergileyecektir.

Diğer yandan bu eğilimin sonradan kazanıldığını düşünürsek, ilk çocukluk çağından itibaren ailenin ve çevrenin etkisi ve/veya telkiniyle bireyin etrafındakileri incelemeye ve araştırmaya, olanlarla ilgili merak duymaya eğilimli olabileceğini söyleyebiliriz. Zira dış uyarıcı pek çok koşul -ses, görüntü, koku- merak gibi kuvvetli bir eğilimin baş uyarıcıları olabilmektedir. Yine bu eğilimimizde de ihtiyaç, bilgi ve tecrübe, eğilimi davranış haline dökerek onu bireyin genel tutumu haline getiren unsurlar olabilmektedir.

Eğilimin Nasıl Eğitileceği Hususu- Muhataba Uygunluk İlkesi

Eğilimlerin eğitilebilir oluşu nasıl eğitileceği sorusunu akla getirmektedir. Eğitimden anladığımızın yalnızca dikey yükselme ve bilgi artışı değil, yatay olarak da devam ettirme ve hatta ortaya çıkarma işlemi olduğunu eğitilebilir kavramının tanımı üzerinden tartışmıştık. Eğitimin hedefleriyle ortak olan ortaya çıkarma, düzeltme, artırma ve sürdürme işlemleri elbette ki belirli yöntemlerle gerçekleştirilecektir. Bu yöntemler ise çalışmamız bağlamında düşünüldüğünde İslami Din Eğitiminin hedef ve yöntemleri çerçevesinde ele alınarak "muhataba uygunluk ilkesi" bağlamında değerlendirilecektir.

Duygudan ayırdığımız, insanda davranış olarak gözlemlenebilen psikolojik eğilimlerin eğitiminin nasıl gerçekleşeceği hep tartışılan bir konu olmuştur. Ahlak felsefesinde nefsin eğitilmesi başlığında yer alan bu konu, eğitim bilimi açısından da değerler eğitimi bağlamında ele alınmıştır. Özellikle Kur'an-ı Kerim'in insanın daima eğitime muhtaç oluşuna vurgu yapması ve onun hiçbir olumsuz özelliğinin yok edilmeksizin düzeltilebileceğini vurgulaması önemlidir. Çantay (1980: 524-526), *"Kur'an, insanı inanç, davranış ve karakterine göre değerlendirir. İnsanın olumsuz karakterleri üzerinde, olumlu karakterlerinden daha çok durarak bunların eğitilmesini amaçlar. Karakter açısından olumsuz insan tiplerini sık sık tasvir eder. İnsanın aceleciliğinden, nankörlüğünden, cimriliğinden, kıskançlığından ve daha birçok karakter özelliğinden bahseder. Bunların yerine olumlu karakterlerin insana kazandırılmasını hedefler."* diyerek Kur'an'ın insan eğilimlerinin eğitilmesine yönelik olumlu yaklaşımını vurgulamaktadır.

Kur'an'ın bir ilke olarak edindiği "muhataba uygunluk" ilkesi eğilimlerin nasıl eğitileceğine dair bir yöntem olarak kabul edilebilir. Çalışmamızın çerçevesinin geniş olması sebebiyle bu bölümde Kur'an'ın yöntem olarak benimsediği pek çok ilkedен yalnızca muhataba uygunluk ilkesini ele alabileceğiz. Muhataba uygunluk ilkesi Kur'an'ın hem muhatabı olan insanı eğitirken kullandığı hem de eğitimde kullanılması gerektiğini vurguladığı bir yöntemdir (Bayraktar, 1989: 33).

Muhataba uygunluk ilkesi; bireyin eğilimlerine uygun olarak verilecek eğitimi ifade etmektedir. İslam eğitiminde Kur'an kaynaklı bir yöntem olarak görülen bu ilke, öğreticinin öğrencinin seviyesine uygun olarak seçtiği konuları yine onun yaş, cinsiyet, önceki öğrenmeler ve yönelimlerine uygun olarak vermesini ifade eder. Kurandan belirlenmiş bir ilkedir (Cebeci, 2010).

Cebeci (2010), öğretimin öğretenele öğrenen arasında bir iletişim süreci olduğu için modern eğitimde bireysel farklılıkların tanınmasının ve öğreticinin de bu farklılıklara göre yaklaşımda bulunmasının önemini ifade eder. Ona göre iletişim en basit ifadesiyle "anımları bireyler arasında ortak kılma işlemi" dir. Öğretenele öğrenen arasında, bilgi konusu olan objenin anlamında sağlıklı bir ortaklık kurulmasını, büyük ölçüde öğrenenin öğrenme yaklaşımı ile ilişkilendirir. İletişimde bilgiyi verenle alanın yaklaşımları ile iletişimin şeklinin uyumlu olmasına vurgu yapar. Bu uygunluk sağlanmadığı takdirde onunla iletişim kurma ve dolayısı ile öğretimin gerçekleşmeyeceğini söyler. İslam dininin eğitim öğretimi ilgili tavrının da bu yönde olduğunu görüldüğünü ifade eder (Cebeci, 2010: 314). Eğitim, bireysel farklılıklar dikkate alınarak yürütülmeli, herkesten aynı kabiliyet, aynı beceri beklenmemelidir (Cebeci, 2010: 4). Böylelikle öğretici ile öğ-

renci arasında olması gereken iletişimin, öğrenenin farklılıkları ekseninde sürmesi muhataba uygunluk çerçevesinde ele alınabilir.

Dinin öğretiminde kişinin sosyal ve kültürel durumu, bulunduğu ortamın şartları göz önüne alınıp ona göre bir yol tutulmalıdır (Cebeci, 2010: 315). Yaş, cinsiyet, eğitim gibi unsurların ile birlikte bireyde bulunan ve davranışa dökülmüş olan eğilimlerin de eğitici tarafından bilinmesi eğitim açısından önemlidir. Çünkü eğitimin iletişime uygun şekilde ilerlemesi, kaynak-alıcı ilişkisinin gerçekleşmesini; hitap edenin muhataba aynı kanaldan seslenmesini böylelikle de iletişimin gerçekleşmesini sağlar.

Konunun eğilimler ekseninde incelenmesi, bireysel farklılıklar yönüyle her bir muhataba uygun dengeli bir eğitimin verilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Çünkü öğreticinin öğrencinin eğilimlerini göz önüne alarak, onu tanıyarak yaptığı eğitim istedik sonuçlara ulaşacaktır. Öğrencinin yaratılış özellikleri, çevresel koşulları ve tutumu bilinmelidir ki, muhataba uygun bir eğitim verilebilsin. Bu özelliklerinin bilinmesi, verilecek eğitimin kalitesini yükseltecek ve kalıcılığını sağlayacaktır. Burada hem muhatabın tanınması hem de muhatabın sahip olduğu eğilimin tanınması söz konusudur. Mevzubahis eğilime uygun şekilde eğitimin verilmesi gereklidir. Örneğin, öfke eğilimi bulunan bir çocuğa verilecek eğitimin, öncelikle eğitici tarafından tanınması gerekir. Öğretici bu eğilime sahip bireye öfkenin olumsuz bir tutum olduğunu hissettirmeli ve öfkeyi doğru şekilde nasıl kullanacağını öğretecek bir yöntem izlemelidir.

Olumsuz eğilimlerin düzeltme; olumlu eğilimlerin de ortaya çıkarma, artırma ve sürdürme şeklindeki eğitimlerinin öğrencinin özelliklerine uygun şekilde yapılması ile hem eğilim eğitilmiş hem de eğitimdeki istedik hedefe ulaşılmış olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Kavramsal bir çalışma olan bildirimiz ile eğilimlerin eğitime tabi tutulabileceği fikrine ulaşılmıştır. Eğilim ve eğitim kavramlarının farklı tanımlamalarına yer verilmiş ve yeni birer tanımlama denemesi yapılmıştır. Konumuz çerçevesinde ele aldığımız psikolojik eğilimlerin davranışa dönüşmesi süreci açıklanmış ve eğilim halini aldıktan sonra eğitimlerinin de mümkün olabileceği söylenmiştir. Ayrıca eğilimlerin eğitilmesinin belirli ilkeler ışığında yapılabileceği ifade edilmiştir. Bu ilkelerden yalnızca biri olan muhataba uygunluk ilkesine göre eğilimlerin eğitilmesinin din eğitimcilerince benimsenebilir bir yöntem olabileceği varsayımı dile getirilmiştir.

Eğilimlerin ortaya çıkışının içsel ve dışsal uyarıcıların varlığına bağlanması ile eğilimlerin doğuştan mı geldiği yoksa sonradan mı kazanıldığı konusu tartışılmıştır. Doğuştan da gelse herhangi bir psikolojik eğilimin ihtiyaç, bilgi ve tecrübe-engellenme sonucu davranışa dönüşeceği ve eğilim halini alacağı ifade edilmiştir.

Eğitimden beklenenin gerçekleşmesi bakımından, bireyin eğilimlerinin göz önüne alındıktan sonra, şayet olumlu eğilimler ise ortaya çıkarma, sürdürme veya artırma yoluna gidilmesi veya mevzu bahis eğilim olumsuz bir eğilimse düzeltme ile yeniden şekillenmesi önemli bir husus arz etmektedir. Çünkü eğitim yukarıdaki eğitim tanımlarından da anlaşılacağı gibi dikey yönlü olduğu kadar yatay yönlü de bir kavramdır. Hem bireyde olmayanın ortaya çıkarılmasını hem yeni durumların kazandırılmasını hem de mevcut olanın sürdürülmesini hedefler. "Eğitilebilir" kavramına verdiğimiz yeni tanımla birlikte, tam da burada, eğilimin aslında ne olduğu, özellikleri ve nasıl ortaya çıktığı sorularının cevaplarına göre eğilimin eğitiminin ne şekilde olacağı sorusunun cevabını bulmak yeni araştırmaların konusu olabilecektir.

Din Eğitimi Biliminin özellikle olumlu eğilimlerin eğitilmesinde dış uyarıcı koşulları sağlamada yeni uygulamalar geliştirmesi tavsiye edilebilir. Her bireyin mevcut eğilimi göz önüne alınarak, muhataba uygunluk ilkesi çerçevesinde kullanılacak yöntem ve teknikler ile eğilimin eğitilmesi açısından yeni bir yöntem önermesi olabilecektir.

Kaynakça

- Armstrong, D. M. (1969). Dispositions are Causes. *Analysis*, 30 (1), 23-26. https://www.jstor.org/stable/3327203?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Armstrong, D. M. (2002). *A Materialist Theory of the Mind*. Routledge.
- Aydınlı, Y. (2004). Farabi'nin Bilgi Anlayışına Genel Bir Bakış, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, Bilimname IV, 2004/1.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış*. Ankara: Gazi.
- Baltaş, A. (2008). Girişimciliğin Ardındaki İnsan Profili. <http://www.baltasgrubu.com/Makaleler/girisimciligin-ardindaki-insanprofili.html>. Adresinden 2 Mayıs 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Bateman, T. S. & Crant, J. M. (1993). The Pro-active Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118.
- Bayındır, N. (2006). Nörofizyolojik Açıdan Uyarın Temelli Yönlendirmelerin Öğrenme Stratejilerinin Oluşumuna Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Bayraktar, M. F. (1989). *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, İstanbul: İlahiyat Fakültesi Vakfı.

- Baysal, A. & Tekarslan E. (1987). *Davranış Bilimleri I. II*, İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayın No. 191.
- Berlyne, D. E. (1954). A Theory of Human Curiosity. *British Journal of Psychology. General Section*, 45 (3), 180-191.
- Bilgin, B. (1981). *Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri*. Ankara.
- Carnap, R. (1978). Dispositions and Definitions. In: Tuomela R. (ed.) *Dispositions. Synthese Library (Monographs on Epistemology, Logic, Methodology, Philosophy of Science, Sociology of Science and of Knowledge, and on the Mathematical Methods of Social and Behavioral Sciences)*, 113. Springer: Dordrecht.
- Cebeci, S. (2010). Din Öğretimi Yöntemleri. *Etkili Din Öğretimi*, 305-334.
- Covey, S. R. (2010). Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı. O. Deniztekin & F. N. Deniztekin (Çev.). İstanbul: Varlık.
- Çakır, E. (2018). *Eğitilebilir Eğilimler-Kur'an Perspektifinden Bir Yaklaşım*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Çelebi, K. (1971). Keşfu'z-Zunûn 'an Esâmi'l-Kütûbi ve'l-Fünûn. (trc). İstanbul, I, 35.
- Çelik, E. & Topçuoğlu, P. (2017). Proaktif Kişiliğin Öznel Zindelik ile Merak Arasındaki İlişkide Aracılık Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Chell, E., Haworth, J. M. & Brearley, S. (1991). *The entrepreneurial personality: Concepts, cases and categories*. London: Routledge.
- Delgado, M. R. (1969), *Physical Control of Mind, Toward a Psychocivilized Society*, New York, <http://pactsntl.org/assets/pcotmbydrjosed.pdf> (Erişim tarihi: 17.10.2017).
- Demirtaş-Madran, H. A. (2012). Cinsiyet, Cinsiyet Rolü Yönelimi ve Düşünme İhtiyacı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15 (29), 1-10.
- Eren, E. (1984). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Venüs Ofset.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara.
- Esen, A. & Çonkar, K. (1999). Orta Anadolu (Konya, Kayseri, Sivas ve Tokat) Girişimcilerinin Sosyo-Ekonomik Özellikleri, İşletmecilik Anlayışları ve Beklentileri Araştırması. Konya Ticaret Odası.
- Fârâbî, (2012), *Es-Siyâsetü'l-Medeniyye veya Mebâdi'ül-Mevcûdât*. Mehmet S. Aydın, Abdülkadir Şener, M. Rami Ayas (Çev.). İstanbul: Büyüyenay.
- Guillaume, P. (1970). *Psikoloji*. Refia Şemin (Çev.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Hebb, D. O. (2005). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. Psychology Press.
- Karakuşçu, N. (1998). *Genel Psikoloji ve Normal Davranışlar*. Ankara.
- Kashdan, T. B., Rose, P. & Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of personality assessment*, 82 (3), 291-305.
- Kashdan, T. B. & Silvia, P. J. (2009). Curiosity and Interest: The Benefits of Thriving on Novelty and Challenge. *Oxford Handbook of Positive Psychology*, 2, 367-374.
- Kılıçarslan, M. (2016). Kur'an'ın Anlatım Üslubu. *Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (NKUIFD)*, 2 (1), 30-62.
- Leif, J. & Rustin, G. (1980), *Genel Pedagoji*, Nevzat Yüzbaşıoğulları (Çev.). İstanbul.

- Litman, J.A. & Spielberger, C.D. (2003). Measuring Epistemic Curiosity and Its Diverse And Specific Components. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), 75-86.
- Major, D. A., Turner, J. E. & Fletcher, T. D. (2006). Linking Proactive Personality and The Big Five to Motivation to Learn and Development Activity. *Journal of Applied Psychology*, 91 (4), 927.
- Morgan, C. T. (1995), *Psikolojiye Giriş*. Hüsnu Arıcı vd. (Çev.). Ankara: H.P.B.
- Narlı, N. (1982). Psikoloji Bağlamında Eğilim Bildiren Sözcüklere İlişkin Kavramsal Sorunlar-Dil Felsefesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Özmen, A. (2006). Öfke: Kuramsal Yaklaşımlar ve Bireylerde Öfkenin Ortaya Çıkmasına Neden Olan Etmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 39-56. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/auebfd/issue/38400/445352>



Çağdaş Eğitim Sisteminde Sorunlar ve Arayışlar: Nakib el-Attas'ın İslâmî Üniversite Teklif

Muhammed Öz* & Sıracettin Aslan**

Özet

Bu tebliğ, İslâm ümmetinin yaklaşık iki asırdan beri devam eden *eğitim perspektifi* tartışmalarına, 20. yüzyılın son çeyreğinde Nakib el-Attas tarafından gündeme getirilen *İslâmî Üniversite Teklifi* ve bu teklifin ihtiva ettiği nazarı taslağın uygulanabilirliği bağlamında katkı sunmayı amaçlar. Attas'ın teklif ettiği taslağın ilk sorunsalını, İslâm ümmetini arayışa sevk eden meselelerin başında gelen, *seküler eğitim sistemi ve müfredatlarının mahiyeti ve muhtevasının ne'liği* oluşturur. Onun düşünce sistematigi içinde, küresel ekosistemin dayattığı eğitim anlayışı ve bu sistem içinde üretilen *normlar*, çağdaş paradigmanın kavramsal kuşatması altındadır ve *düalist* bir zihin inşası eylemi gerçekleştirmektedir. Bu eğitim süreçlerine maruz kalan bireyler ise; *gelenekten* (aileden) aldıkları *edeb* merkezli *eğitim* (*education/te'dib/terbiye*) ile resmi kurumlardan aldıkları, *uzmanlık* ve *diploma* vaat eden *öğretim* (*instruction/training/talim/tahsil*) süreçlerinin telkinleri arasında sıkıştıkları için, ikircikli zihinsel bir duruma malul olmaktan kurtulamamaktadır. Neticede; İslâm toplumları içinde yetişen bilim insanları, sermaye sahipleri, siyasi liderler, entelektüeller, öğretmenler ve bilim toplum katmanları, bir yandan zihinsel savrulmalar yaşarken, diğer taraftan ürettikleri bilgi ve pratiklerle mevcut 'kaos ve kargaşa' iklimini istemsizce sürekli yeniden-üretmektedir. Attas'ın bu ve benzeri sorunlardan hareketle önerdiği *İslâmî Üniversite Teklifi*nde insanın maddî ve manevî boyutu arasında bir denge gözetmenin zarûrlüğü vurgulanır. Kâinat yasalarıyla çatışarak değil, bilakis bu yasaları fahmederek ve gözeterek yaşayabilen '*iyi bir şahsiyetin*' oluşumu merkeze alınır. Gelenek ile çağdaş bilimi, iman ile rasyonel aklı, ahlâkî feraset ile üretkenliği, ahlâkî değerler ve keşif gücü ile evrende mevcut kozmik adaleti bir arada idrak edebilen '*iyi insan/insân-ı kâmil*'in yetiştirilmesi hedeflenir. Bu bağlamda İslâmî Üniversite Teklifi, ruhun, aklın, rasyonel benliğin, duyguların ve duyuların *te'dib* edilmesi suretiyle, şahsiyetin dengeli bir şekilde oluşumuna yönelik faaliyet gösterecek bir kurum/model önerisidir. Attas, insan tasavvuruna ilişkin yukarıda ifadesini bulan çerçeveyi takdim edip buna nazarı bir bağlam/hafıza oluştururken (b)ilimleri '*keşf-i kadîmden vaz-ı cedide*' uzanacak şekilde ihtiva eden bir eğitim müfredatı da teklif eder. Müfredatın teorik çerçevesini teşkil eden *İslâmîleş(tir)me* programı ise, küresel ölçekte varlık gösteren rekabet odaklı eğitim anlayışının insanlık için yol açtığı sorunların telafi edilmesine yönelik epistemik bir taslak hüviyeti taşır.

Anahtar Kelimeler: Nakib el-Attas, İnsan, Eğitim/Te'dib, İslâmî Üniversitesi Teklifi, İslâmîleş(tir)me.

* Mardin Artuklu Üniversitesi, Arş. Gör. Dr., ozmuhamm@gmail.com

** Mardin Artuklu Üniversitesi, Arş. Gör., srctnaslan@gmail.com

Seekings and Issues in Contemporary Education System: El-Attas's Islamic University Proposal

Abstract

This paper aims to make a contribution to, the discussions of *the educational perspectives* of Islamic societies, which have been going on for nearly two centuries, in the context of the applicability of the *Islamic University Proposal*, which was raised by Naquib al-Attas in the last quarter of the 20th century, and the feasibility of the theoretical draft that contain of that proposal. The first problematic of the draft proposed by al-Attas is *about the nature and content of the secular education system and curriculums* which are at the forefront of the issues that prompt to seeking of Islamic societies. Within al-Attas' system of thought, the norms produced within that system and the education concept imposed by the global ecosystem are under the conceptual siege of the contemporary science paradigm, which carries a dualist mind-building action. Individuals exposed to these training processes cannot get rid of being a disabled with a dualist mental state because they get trapped between the teaching (training/ta'lim) processes that receive from official institutions, where promising expertise and diploma, with education (te'dib) that been *adab*-centric and based on oral tradition(run in the family). Eventually; Scientists, capital owners, political leaders, intellectuals, teachers and the others layers of society that grow up in Islamic societies, on the one hand, live mentally fluctuationswhile on the other hand they constantly reproduce the existing chaos climate with regard to the knowledge and practices that they produce. In the Islamic University Proposal proposed by al-Attas with reference to these problems and so on, is emphasized the harmony of the balance between the material and spiritual dimensions of man. According to him, the individual can not be in conflict with physical laws, on the contrary, should be taken to center the formation of 'a good person' that can be the right to live by taking into consideration these laws. Thus, it is aimed to raise good human(*insan-i kâmil*) who can all together comprehend the existing cosmic justice in the universe with tradition and contemporary science, faith and the rational mind, the ethical values and dicoverly force. In this context, the *Islamic University Proposal* is an institution/model proposal that will operate towards a balanced formation of the personality of the human being by way of educate (ta'dib) of his/her soul, mind, rational self, emotions and senses. He proposes a curriculum in the ways that will contain '*keşf-i kadimden vaz-i cedide*' related to the sciences while creating a theoretical context with respect to this, which presented the above-mentioned framework for human imagination. Al-Attas' proposal, which emphasizes the fact that on the one-way and reductionist human imagination and the contemporary education design, which is on the level of expert training, can be identified and compensated by the Islamicization.

Keywords: Naquib al-Attas, Human, Education/Ta'dib, Islamic University Proposal, Islamization.

Giriş: Çağdaş Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Genel Bir Çerçeve

Sanayi devriminin ortaya çıkardığı ‘uzman’ insan ihtiyacı ile zorunlu okul devamı uygulamalarının aynı döneme tarihlenmesinin tesadüf olmadığı ilgili çalışmalarda sıklıkla ifade edilir. Sanayileşmenin toplum yaşamında gerçekleştirdiği dönüşümle birlikte ortaya çıkan işgücü ihtiyacını karşılama gündemiyle birlikte, insanın beden fonksiyonları ve zihin gücü nispetinde değerli olduğu düşüncesi eğitim içeriklerine yön vermiştir. *Homoekonomikus* (iktisadî insan) ideale yaslanan, insanı maddî, psikomatik ve bedensel/somatik yapısına indirgeyen (Bkz. Selçuk, 2018) çağdaş küresel eğitim ekosistemi, insan pratikleri arasında da *kariyer süreçleri* ve *uzmanlık pratiklerinin* en üstte durduğu bir hiyerarşik örüntü vaz’ etmiştir. İnsan varlığının *ruhî boyutu* bu perspektif içinde kendine yer bulamamıştır. Küresel eğitim ekosistemi bu haliyle ‘mesleğe uzman yetiştirme’ pratikleri halinde karşımıza çıkar. *İnsanı ve bilgiyi* ‘eder’i üzerinden değerlendiren yürürlükteki bu sistemin yerleşik unsurları, *rekabet, başarı, kariyer, diploma, uzmanlık, üretim, norm* gibi kavramlardan oluşan bir dizge üzerinde izlenebilir.

Merkezî sınavların yön verdiği ölçme ve değerlendirme odaklı küresel sistem, istisnasız bütün fertlerini bünyesine kattığı toplumları *rekabet* iklimi içinde ‘terbiye’ eder. Rekabet ikliminde toplum fertlerinin hayatın erken dönemlerinden itibaren dâhil oldukları ‘kariyer hattı’, aynı zamanda ‘yaşam sathı’ üzerinde değerli olanı tayin mercidir. Tek şeritli *kariyer* hattı üzerinde seyredenlerin sürekli başarmak-başaramamak gerilimi üzerinde yol alıyor oluşu *rekabet* iklimini dolaşımda tutar. Çizgisel bir yaşam tasavvurunu betimleyen bu düzende ‘ayakta’ kalabilmenin gereği olan *rekabet* zemini, bireyi ve toplumu bir gerilim alanı içinde biçimlendirir. Bu noktadan sonra *kariyer* yolcusunun önünde *kazanmak ya da kaybetmekten* ibaret iki seçenek vardır. Kulvarlar çeşitlense de ‘hat’ın bu doğası ‘yolcu’yu gerilim hissi içinde ve ‘hiza’da tutar. Sürekli aşılması, başarılması gereken yeni eşikler icat eder. ‘Kariyer yolcusu - icat edilmiş eşik’ karşılaşmasında, ‘kazanana’ son kişi ile ‘kazanamayan’ ilk kişi arasında ayinsel bir kopuş gerçekleşir (Bkz. Bourdieu, 1995). ‘Eşik’leri aşmayı başaran tarafta olan ‘zümre’ *diploma* payesi ile ödüllendirilir. Belli *üretim* pratiklerini gerçekleştirme bilgi ve yetkinliğine sahip olmanın yegâne yolu olan *diploma* ve *uzmanlık*, ‘değerli’ olmanın kaçınılmaz koşuludur. Aynı anlam dizgesi içinde *üretim*, endüstriyel olanı ihtiva eden bir anlam sınırlılığına sahiptir. Sözelimi evin ve çocuğun ihtiyaçlarıyla meşgul olmak bu dizge içinde ‘çalışmayan insan’ olmak anlamına gelir (Bkz. Begoviç, 2015). *Kariyer hattı* üzerinde gerçekleşen bu öykü, ‘değerli’ olanı tanımlamakla kalmaz, *normal* olanın da tanımını verir. Buna göre *kariyer* güzergâhı üzerinde seyrederken ‘tutunamama’ hali ‘başarısızlık’ olarak işaretli

olduğu gibi, iradî olarak *kariyer hattında* seyretmemeyi tercih etmek, 'anormallik' etiketine maruz kalmanın kaçınılmaz sebebidir.

Attas'ın 'çağdaş eğitim sistemi' olarak isimlendirdiği, birey ve toplum yaşamına yön veren bu küresel ekosisteme ilişkin; Simmel'in (2009) *metropol ve tinsel hayat* makalesinde bahsettiği *para ekonomisi* betimlemeleri üzerinden bir kavrayış geliştirilebilir. Simmel, makalesinde metropol yaşamını dizayn eden bir fail olarak paranın, sadece herkeste ortak olan şeylerle ilgilendiğine, her şeyi *mübadele değerine*, her türlü niteliği '*kaç para?*' sorusuna indirgediğine dikkat çeker. Simmel'e göre, çeşit çeşit şeylerin eşdeğeri olan para '*en korkunç tesviyeci*' olarak insana her şeyi aynı yavan ve gri tonda gösterir. Olanca renksizliği ve kayıtsızlığıyla bütün değerleri kendi paydasında buluşturan para ekonomisi içinde, şeyler arasındaki her türlü nitel fark '*kaç para?*' sorusuyla ifade edilir. Bireyselliklerin, özgül değerlerin ve kıyaslanamazlıkların göz ardı edildiği bu düzende her şey aynı düzeydedir ve sadece kapladığı alanın büyüklüğüyle tefrik edilir. Para ekonomisinin yön verdiği şematikleştirilmiş hayat formuna aykırı tavır alışlar ise saf dışı edilir (Simmel, 2009: 320-321).

Simmel'de para ekonomisinin pratik hayata yansıyan görünümü olan *hesapçı keskinlik*, dünyayı matematiksel formüllerle sabitleme idealinden yola çıkan doğa bilimlerine tekabül eder. Paranın hesaba dayalı doğası, saatin kesinliğini hayata yansıtmış, insan-insan, insan-eşya diyaloguna bir kes(k)inlik ve netlik getirmiştir (Simmel, 2009: 319-320). Kişiler arasında bireyselliklere dayalı ilişkinin doğasına karşın, para ekonomisine dayalı rasyonel ilişkilerde insan da bir sayı gibi, kendi başına önemi olmayan, yalnızca nesnel olarak ölçülebilen kazanımları ilgiye değer bir unsur gibi ele alınmaktadır. Bu düşünsellik özellikleri, verilen hizmet ile ödenen karşılığı nesnel bir biçimde dengelemenin ötesine geçen insanî ilişkilerin doğasıyla karşıtlık oluşturur (Simmel, 2009: 318-319). Bu durum aynı zamanda para ekonomisinin hâkim olduğu toplumsal iklimin *bireyin daha az olduğu* bir hayatı dayatması anlamına gelir. Hane içi üretim, doğrudan mal takası, sipariş üzerine üretim gibi insan-insan diyalogunu gerektiren süreçler para ekonomisiyle birlikte *tek yönlü arza* dönüşmüştür.

Para ekonomisiyle metropol insanının karakteri haline gelen '*dünyadan bezmiş insan*' tavrı arasında organik bir bağ kuran Simmel'e göre (2009: 322); satın alınabilirliğin mekânı olarak insanlar ve şeyleri bir araya toplayan ve *işleme* koyan metropol, bunu yaparken sinir sistemini en yüksek düzeyde uyarılmaya maruz bırakır. Birey, kendisini dört koldan çevreleyen uyaranlar tarafından, zamanı ve bilinci ne şekilde kullanması

gerektiğiyle ilgili kesintisiz bilgilendirilir ve yönlendirilir. Bu 'sürekli yönlendirilme' hali birey için hayatı son derece kolaylaştırır. Kulaç atmasına dahi gerek bırakmaz. Akıntı onu 'gıtmesi gereken yer'e taşıyacaktır zira. Akıntı içinde yol alıyor oluş, sahici şahsî renklerin, benzersizliklerin ve tikelliklerin; gayrişahsî içerik ve değerlerin hayatı doldurmasından ve nesnel kültürün aşırı büyümesinden nasibini almasıyla, *bireysel kültürün küçülmesiyle* sonuçlanır. Binalar, eğitim kurumları, mekânı fetheden teknoloji ve konfor, toplumu billurlaşıp gayrişahsilemiş, kişiliğin kendini muhafaza etmesine imkân bırakmayan bir alan içinde tutar (Simmel, 2009: 328). Aşırı uyarana maruz kalışın sonucu olarak şeylerin anlamlarının, değerlerinin ve dolayısıyla bizatihi kendilerinin önemsiz şeyler olarak deneyimlenmesinin semptomatik değerlendirmesi, Simmel'i *ayırt etme yeteneğinin körleşmesi* saptamasına götürür. Bu durum, metropol insanının karakteri haline gelen *dünyadan bezme* halinin de özünde yatan sebeptir.

Simmel'in para ekonomisi kaynaklı *tesviye mekanizmaları* betimlemesi ile küresel eğitim ekosisteminin doğası arasında bünyevî bir bağdan söz edilebilir. Para ekonomisine benzer şekilde küresel eğitim ekosistemi de, insanı ve bilgiyi sürekli bir ölçüm konusu halinde *tesviye* eder. İnsanın bireyselliğini ve toplumsallık içinde edindiği kültürel sermayeyi göz ardı ederek, onu bir kariyer hattı üzerinde *terbiye* eder. Belirli bir zihinsel/kültürel formasyon içinde oluşturulan PISA, TIMMS gibi uluslararası sınavlar üzerinden toplumları hiyerarşik bir düzende sıralar. Öğrencileri, insanın ve bilginin özgül değerinin göz ardı edildiği, bireysel özgünlüklerin yer bulamadığı, hesapçı kesinlik fikrinin yön verdiği ölçme ve değerlendirme düzeneklerinin nesnesi haline getirir. Sadece öğrenciler değil, akademisyen pratikleri de niteliği göz ardı eden bu sistem içinde sürekli ölçüm konusudur. Sözelimi Türkiye'de son senelerde yürürlüğe giren 'akademik teşvik' uygulamasının 'üretim'leri sadece niceliksel değerlendirilmeye tâbi tutan değer yargısı, akademisyeni sadece 'daha fazla' üretmeye teşvik eder.

Yine Simmel'in *para ekonomisi* kadrajından bakıldığı zaman, rekabet ortamı ve yaygın 'ölçme ve değerlendirme' pratiklerinin, bilgiyi *mübadele değerine* indirgeme işlevi ifşa olur. Gerçek meraklarla okula gelen bir çocuğun okul yaşamıyla tanışmasından sonra sorularının tek bir soruya, 'sınavda çıkar mı? kaygısına dönüşmesi, bilginin bu iklim içinde öğrenci gözünde 'eder'i üzerinden değer görmeye başlaması durumunun çarpıcı bir örneğidir. Diğer taraftan, hazır müfredat paketlerinin tek yönlü arzı ve bu 'arz' karşısında sürekli 'maruz kalan' taraf oluş, her türlü bilginin 'maruz kalan' gözünde aynı yavan ve gri tonda, 'sınavda eder'i bağlamından ibaret bir anlam dizgesi içinde görünmesinin yolunu açar. 'Okul yaşamı', kesintisiz bilgilendirilme ve yönlendirilme anlamına geliyor

oluşuyla öğrenciler için *akıntı yönünde yol almak* ile eşdeğerdir. 'Gidilmesi gereken yer'i tayin eden aşkın bir 'tin' tarafından sürekli yönlendirilen olma halinin içselleştirilmesi anlamına gelen bu durum, bir yandan öğrencilerin ayırt etme yeteneğinin körleşmesini, diğer taraftan da toplumda bireysel otonominin küçülmesini tetikler.

Nakib el-Attas Kadrajından Sorun Alanları

Çağdaş eğitim sisteminde söz konusu edilen sorunsal çerçeve, belli bir kültürel coğrafyaya ait değil, bilakis küre ölçeğinde insanlığın muhatap kaldığı küresel bir krizdir. Bu kriz eğitimin uygulanabilirlik kriterlerinden veya formlarından ziyade *sistem sorunu* olarak eğitimin teo-ontolojik temellerine dayanır. Öyle ki insanlığın karşılaştığı varlığın idraki, kendilik bilincinin inşası/kimlik, çevre ve evreni bütüncül okuma gibi sorunların kahir ekseriyeti eğitim sisteminin tezahürleridir. Çünkü güncel eğitim programları, insanın kendisiyle, insanla, evrenle, değerler ve eğitimle ilişkilerini anlamlandırırken, bilginin 'piyasa değeri' ve 'mesleki alanlara uzman yetiştirme' gibi pratik çıktıları/ederleri önceliyor. Bu nedenle insanın var oluşunu gerçekleştirmesine potansiyel olarak sağlayan büyük soru(n)ların çözümlenmesi de iskanlanmış oluyor. Bu çerçevede Nakib el-Attas, İslâm ümmetinin karşılaştığı sorunların başında, İslâm dünya görüşünün esaslarını belirlediği ve büyük sorulara yanıt verebilen *eğitim sisteminin* olmayışını gündeme getirir. O, İslâm ümmeti özelinde, 'eğitim sistemi' bağlamındaki sorunları, haricî ve dâhilî olmak üzere iki sebeple açıklar. Bu tasnife göre haricî sorun alanı, -siyasi, askeri ve iktisadi boyutlarını bir tarafta bırakmak suretiyle-, 'çağdaş seküler eğitim ekosisteminin' öncülük ettiği 'kültürel kontrol yoluyla sömürgeleş(tiril)me' şeklinde ifade edilebilir. Attas, Batılı düşünme tarzının Müslüman zihinleri işgal etmesi ve Müslüman aklın İslâm'dan koparılması gibi anlamlara gelen sömürgeleş(tiril)me, çoğunlukla eğitim kurumları vasıtasıyla gerçekleştiğini ve sürecin halen devam ettiğini savunur (Attas, 1993: 104-105). Buna göre eğitim pratiklerinin sömürgeleşme faaliyetlerine vasıta olması, beraberinde Müslüman toplumların kurumsal ve kuramsal düşünme olanaklarının keşmekeş haline gelişinin temel sebebi olarak görülür. Böyle bir işlevi icra eden eğitim kurumları arasında, müntesipleri farkında olsun veya olmasın, eğitimin bütün aşamalarının paye sahibi olduğunu bir tarafta kaydetmek üzere, özellikle üniversiteler öne çıkar. Çağdaş seküler eğitim ekosisteminin taklidiyle veya dayatmasıyla şekillenen üniversiteler, yukarıda söz edilen büyük sorulara cevap arayan bir kurumun temsili olmaktan ziyade, 'modern insan' yetiştirme kaygısını önceliyor. Burada modern olan,

insanın manevî boyutunu göz ardı ediyor ve hatta buna meydana okuyor. Modern insan profilini önceleyen üniversiteler, insanın çifte tabiatını resm eden beden ve ruh arasındaki ilişkiyi kopararak beden formunu öne çıkarıyor. İnsanın beden formunu öne çıkaran bir prototip olarak tasarımılanan üniversitelerin, fakülte ve bölümleri arasında sadece maddî çıktılara ilişkin birlikteliği referans alması bu durumu resmeder. Bilginin sekülerleştirilmesi/batılılaştırılması anlamına gelen bu durum, kendisine maruz kalan toplumlar, doğa ve bütün formlarıyla 'öteki' üzerinde bir tahakküm politikasının yürütmesine potansiyel, hatta aktüel imkân sunuyor.

Attas düşüncesinde İslâm ümmetinin dâhili sorunları ise; özellikle *edebîn yitirilmesi*, *adaletin ortadan kalkması*, *bilgide keşmekeşliğin ortaya çıkması* ve sonuç olarak *nitelik, ahlak, fikir, ruh, kapasite ve yetenekten yoksun liderlerin çoğalması* (Attas, 1993: 105-120; 1995:17-19; 1979: 2-3) başlıklarıyla, birbirini tetikleyen bir sebepler silsilesi halinde tasnif edilir.¹ Attas, her ne kadar İslâm ümmetinin karşılaştığı sorunları bu şekilde tasnif etse de, hangisinin önce ortaya çıktığı veya hangisi hangisini niteliği konusunda net bir ifade kullanmaz. Ancak Attas'ın meseleye ilişkin tutumunun bütüncülü bir şekilde nazar-ı dikkate alındığında, harici ve dâhili saiklerin birbirlerini tetiklediği şekilde yorumlanabilir. Attas'ın üzerine yoğunlaştığı temel konu, her iki sorun alanının üstesinden nasıl gelineceği meselesidir. Ortaya çıkan tabloda küresel seküler eğitim sistemi sorunların beslendiği zemin olarak belirdiğinden, çözüm çabaları da eğitim kurum ve kuramları etrafında şekillenir.

Attas'a göre, İslâm toplumlarının karşılaştığı harici ve dâhili sorunları aşamayışının sebeplerinden biri, seküler eğitim sisteminin muhtevasının İslâmî, tarihsel, kültürel ve ilmi hafızadan kopuk oluşudur. Özellikle çağdaş seküler eğitim ekosisteminin materyal bilgiye yüklediği mutlak tinsellik vasfı, geleneği temsil eden kültürel, dinsel ve tarihsel hafıza ve kodları metafizik veya batıl/hurafe olma(k) durumuyla ilişkilendirerek meydan okuyor. Bu meydana okuyuş, 'batıl/hurafe insana' karşı biyolojik taslağa indirgenmiş modern insan prototipini sunuyor. Bu bağlamda, her iki sorun alanın ortaya çıkışına bilkuvve olanak sağlayan eğitim kurum ve kuramlarının, 'bilgiye yüklediği anlam ve erişimin araçları' başta olmak üzere bütün yönleriyle yeniden değerlendirilmesi gerektiği

1 Attas'ın (1993) çalışmasında, bu sıralamada ilk iki sorun yer değiştirecek şekilde ele alınmıştır. Ancak Attas söz konusu eserin ilerleyen sayfalarında (s. 118), temel sorunları sırasıyla *edebîn kaybolması*, *bilgide keşmekeşlik* ve *yanlışlıklar* ile bunların türevi olabilecek şekilde *sahte liderlerin yetiştirilmesi* şeklinde tasnif eder. Attas'ın *edeb*, *adalet* ve *bilgi* arasında kurduğu nazarî çerçeveyi ve bu kavram üçlüsü arasındaki öncelik sonralık ilişkisini esas almak suretiyle, metindeki sıralamanın daha tutarlı olabileceği kanaatine varılmıştır.

sorunsalına odaklanılmalıdır. Eğitim sisteminin bilgiye yüklediği anlam, dil-kavram-düşünce üçlemesindeki ontolojik bağımlılıktan hareketle, beraberinde bilimsel kavramlar kümesinin ne'liğinin tartışılmasını gündeme taşıyor. Buna göre Müslümanların karşılaştığı en önemli sorun, Attas'a göre dolaşımdaki semantik alan ve kavramsal çerçeve ekseninin doğurduğu zihinsel keşmekeşlik ve epistemik cehaletin kaynağı olarak, yabancı kavramların ve düşünme tarzının, İslâm ümmetinin eğitim kurum, kuram, kavram ve müfredatlarını ihata etmiş olması durumudur. İslâm toplumlarına yön veren eğitim kurumlarında yabancı kavramların tercih edilmesi, İslâm ıstılahatındaki birçok kavramın semantik bağlamından kopartılmasına veya edilginleştirilmesine sebep oluyor (sözgelimi; ratio \neq akl-ı selim, gerçeklik/reality \neq hakikat, education/terbiye \neq te'dib ve benzeri kavram kümeleri için bkz. Attas, 1993: 162-163; 1985: 172-175, 188, 205). Attas (1993: 137) gibi Cemil Meriç'in de dikkat çektiği üzere, Batı uygarlığının İslâm toplumları üzerindeki düşünsel, kültürel ve hegemonik sömürge faaliyetlerini, kendi değerler sistemine göre ayarlanmış kavramlar (sağ-sol gibi) vasıtasıyla yerleşik hale getirmektedir (Meriç, 2013: 294-295). Dilin ve mücessem çıktısı olan kavramların İslâmî düşünce ve gelenekten koparılması, toplumların kendi inancına, kültürüne, tarihine, irfanına, felsefe-bilim geleneğine yabancılaşmasına neden olmaktadır. Bu durum, kaçınılmaz olarak İslâm toplumlarının geleneklerinin sunî gündemler marifetiyle ideoloji haline getirilmesine yol açmaktadır. Bu tablo, öteden beri süregelen sorunların üstesinden gelebilmek için, öncelikle İslâm ümmetinin İslâmî, kültürel ve ilmî birikiminin oluşturucu saiklerine referansta bulunmayı; akabinde zaman ve mekânın nazarî ve amelî beklentilerini karşılamak suretiyle eğitime ilişkin kurum, kuram, kavram ve müfredatların yeniden değerlendirilip inşasını gerektirmektedir.

Attas'ın İslâmî Üniversite Taslağı: Anahtar Kavramlar ve Ders Müfredatı

Attas'ın, İslâm toplumlarının karşılaştığı bilimum sorunların kaynağını çağdaş seküler eğitim sisteminin ve özellikle de üniversitelerin olduğunu ileri sürmekle, aynı zamanda sorunlarının çözümlenmesinin de yine eğitim kurumu ve kuramlarından geçtiğini belirtir. Attas, eğitime ilişkin yukarıda ifadesi geçen 'yeniden-inşa' sürecine yönelik olarak, başlangıçta üniversite düzeyinde ve başarılı olması halinde eğitimin diğer aşamalarında uygulanmak üzere '*İslâmileştirme*' / '*bilginin Batılılaştırılmaktan arındırılması*' teklifini

ileri sürer.² İslâmîleş(tir)me taslağı, *insanın büyüden, mitolojik, animistik, kabilevi kültür geleneğinden, aklı ve dili üzerindeki seküler tahakkümden kurtarılması sürecinin bütünleniyenidir* (Al-Attas, 1995: 203-206). Bu yönüyle İslâmîleş(tir)me, mekanik-seküler faraziye ve nazariyelerle şekillenen çağdaş seküler bilimsel kavrayış biçiminin, eğitim sistemleri başta olmak üzere, İslâm ümmetinin sosyal ve politik alanlarında sebep olduğu tahribat ve keşmekeşliği izale etmeyi amaçlayan zihinsel bir çabadır. Bu çaba, aynı zamanda epistemik taslakları öncelemek suretiyle 'yeni bir zihniyet inşasının' mekândaki tezahürü (ISTAC) ve söylemdeki yüklemidir. Nitekim Attas, İslâmîleş(tir)meyi, bir taraftan tevhidî dünyagörüşünü/tefekür biçimini büyü ve efsane gibi mitolojik hurafelerden arındırma şeklinde tarif ederken, diğer taraftan da dil, düşünce ve mantık üzerindeki çağdaş seküler tahakkümü sonlandırma süreci olarak görür ve bu süreci *epistemolojik devrim* şeklinde tanımlar (Daud, 1997: 127). *Devrim* süreci boyunca, yaratıcı kudretin evrendeki göstergesi olarak kozmik hukuk ve tevhidî ilke, fizik ve metafizik alanları tanzim eden aşkın bir konumda onun ontolojisi ve epistemolojisinin dayanak noktalarını teşkil eder.

Bu düşünsel zeminden beslenen İslami Üniversite Teklifi, seküler kavrayış biçiminin, toplumların eğitim pratikleri üzerinde kurduğu tahakkümü ortadan kaldırma girişimi, bu girişimin muharrik gücüdür. Teklifte öncelikle bilgiye erişimin nasıllığı tartışması gündeme gelir. Araştırma ve bilgi elde etme süreçlerinde çağdaş eğitim sisteminin bir fetiş haline getirdiği deneysel yöntemlerle yetinilmemesi üniversite teklifinin bir parçasıdır. Bilgi üretim süreçleri için ikame edilecek çoklu yöntemler, araştırmacıların kendi kültürel kodları içinde sahip oldukları kavramsal/düşünsel farklılıklara alan açacaktır. Yöntem çeşitliliğiyle birlikte, toplumsal karşılığı olmayan ithal kavramlarla, özellikle dil-düşünce ilişkisi bakımından değer yüklü olanlarla hesaplaşmak mümkün hale gelecektir. Kavramsal/düşünsel çerçeveye ilişkin bu 'hesaplaşma' başarıyla gerçekleştirildiğinde zihinsel karmaşanın telafi edilmesi için başka herhangi bir işleme gerek kalmaması dahi ihtimal dahilindedir. Çünkü bir tür arınma çabası olan bu süreç *bilginin fitratına* erişmenin de anahtarındır. Fitrat ise, varlık hiyerarşisi (merâtibu'l-vücûd) üzerine dayanan hakikat bilgisini (Attas, 1993: 148) temsil etmesi bakımından yalın haliyle zaten İslâmîdir; Allah'ın Hz. Âdem'e öğrettiği 'eşyanın bilgisi'dir (Attas, 1993: 162-163).

2 İslâmîleştirme teklifi her ne kadar İsmâil Râcî Farûkî ve S. Hüseyin Nasr gibi çağdaş İslâm düşüncesinin önemli bilim insanlarıyla özdeşleşmiş olsa da, teklifin ilk sahibi (1969) ve aynı zamanda bu alanın teorisyeni olan Attas'tır (Attas, 1993: 169). Farûkî'nin *çağdaş bilginin İslâmîleştirilmesi* taslağı, daha çok sosyal bilimler sahası üzerine politik bir eğilimi ihtiva ederken (Farûkî, 1982) Nasr ise *çağdaş bilginin İslâmîleştirilmesi* bağlamında inşa edilecek *İslâmî bilimin* (1954) müteâil arka planı üzerine yoğunlaşmaktadır (Nasr, 1980; 1993-1994). Attas'ın ise bu iki yaklaşım arasında Nasr'a daha yakın durmakla birlikte ikisi arasında bir denge konumunda olduğunu ifade etmek mümkündür (söz konusu karşılaştırmalar için bkz. Aslan, 2014: 74-77).

Attas'ın *epistemolojik devriminin* mekân ve imkânına karşılık gelen İslâmî Üniversite Teklifi'nde içkin kavramlar ve müfredat, bu düşünsel altlığın bileşenlerini oluşturur. Attas, İslâmî Üniversite'nin anahtar kavramlarını, İslâm düşünce geleneğinden hareketle, '*din*', '*insan*', '*bilgi*' (*ilim ve mârifet*), '*hikmet*', '*adalet*', '*doğru amel*' (*edeb*) ve '*üniversite*' (*külliyeye, câmia*) şeklinde sıralar (Attas, 1979: 43). Birbirleriyle ontolojik, teolojik ve epistemolojik bağımlılık ilişkisi içinde olan bu kavramlar, aynı zamanda Attas'ın ortaya koyduğu tefekkür sistemi/öğretisi ve araştırma sistematığının ana iskeletini oluşturur. Belirlenen kavramlar, İslâmileştirme sürecinin nereden başlanması gerektiğini ve bağlamsal çerçevesinin ne olduğunu gösteriyor. İslâmileştirme sürecinde *din kavramı*, bilgiye ulaşma çabasının gayesiyle ilgilenirken *insan tasarımı da dinin* pratik hayata nasıl tatbik edilebileceğinin öznesidir. *Bilgi tasavvuru*, her hangi bir alana ilişkin teklif edilen öğretinin ve meydana getirilen veri birikimin içeriğini oluştururken *hikmet de insan ve bilgi için uygun olan ilkelerin nasıl belirleneceğini araştırır*. Öte yandan *Adalet, hikmetin* belirlediği çerçeve ve ilkelere göre bilginin dağıtımı meselesiyle; *edeb*, önceki kavramlar için gerekli olan yöntemlerle ve en sonda ise *üniversite* bütün bu tekliflerin uygulanabilirlik imkânıyla ilgilenir (Attas, 1993: 160). Attas'ın bu kavramlar etrafında örgütlenen eğitim ve üniversite perspektifi, '*rabbim beni eğitti (te'dib etti) ve eğitimimi (te'dib) en güzel şekilde tamamladı*' hadisi ile yakından ilgilidir (Attas, 1993: 150-151; 1985: 183).

Attas, İslami Üniversite Teklifinin merkezinde yer alan bu kavram habitusunu Attas şu şekilde detaylandırır. **Din (1)**, insanın her hangi bir şeye, duruma ya da varlık ve varoluşa ilişkin bilme sürecindeki gayesine, ilham kaynağına ve nihai aşamada kendilik bilincini gerçekleştirmesine imkân sağlayan bütünsel çerçevedir ve eylemde varlık gösterir. Bu yönüyle din, insanın kendilik bilincine, hayatına, varlığa ve varoluşa dair bilme süreçlerinde sahip olduğu dünyagörüşü şeklinde betimlenebilir. Aynı anlam evreni içinde **insan (2)**, bütünlüğü göz önünde bulunduran bir değerlendirmeye mevzu edildiğinde, bir şehir, devlet, ya da kozmopolis gibi, '*din*'in kendisinde olanak bulabildiği mahal ve mekâna karşılık gelir (Attas, 1993: 142). Burada insan, müstakil olarak ne ruhtan ibaret (insanî nefis/kalb), ne de salt maddedir (hayvanî nefis). Aksine ruhî, manevî olan ile bedenî, fizikî, cismanî olanın bir terkididir (Attas, 1993: 139; 1995: 143-144).

Attas düşüncesinde, çağdaş eğitim pratiklerinde yaygın şekilde görülen, sürekli toplumu ve devleti yüceltecek şekilde 'iyi yurttaş' yetiştirme kaygısının öncelemesi, seküler ideolojinin eğitim sistemine dâhil olmasının kaçınılmaz sonucu olmuştur (Attas, 1993: 114-115). Attas'a göre insan dâhil olduğu devlet ve toplum gibi örgütlenmeler içerisin-

de üstlendiği işlev üzerinden, sadece fiziksel varlığı ölçeğinde değerlendirilebilecek bir 'şey' veya 'değer' değildir. Aksine 'kendi tefekkür dünyasının sakini, kendi mikrokozmetik krallığının yurttaşı', bir *ruh* sahibi olması sebebiyle değerlidir (Attas, 1993: 148,152). Buradan hareketle Attas, hem insan mefkûresini ortaya koyarken, hem de eğitimin yapı ve işleyişini kurgularken toplum ve/ya devleti referans almaz. Bilakis eğitimi insanın 'ben' ve 'varlık' idraki üzerinden kurgular, bu idrakin bilkuvveden bilfiile geçişinin kuramsal ve kurumsal imkân(lar)ını tedarik etmenin bir aracı kılar. Eğitimin gayesini, topluma veya siyasal sisteme 'iyi yurttaş' yetiştirmek değil, aksine 'iyi insan, Müslüman yetiştirmek' olarak belirler. Eğitime, insanın doğuştan bilkuvve sahip olduğu çeşitli düzeylerdeki aklı kapasiteyi göz önünde bulundurarak, kişiyi *fazilet, ruh, ölüm ve yaşamın gayesi* hakkında bilgilendirmek, derin bir idrakle donatmak gibi bir sorumluluk yükler (Attas, 1993: 114). Üniversiteler başta olmak üzere eğitim sürecinin her aşamasının bu sorumlulukla hareket etmesi gerektiğini savunur (Attas, 1985: 190). İnsan fitratının bozulmasının bu sayede önlenebileceğine dikkat çeker. Ona göre seküler paradigma içerisinde ortaya çıkan kavramlara sıkışmak, müfredat paketlerinde görünür hale gelen seküler eğitim perspektifinin sınırları içinde kalmak insanın fitratından uzaklaşmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. Çağdaş seküler eğitim sisteminin şekillendirdiği İslâm toplumlarının eğitim pratiklerinde görüldüğü gibi.

Attas için insan fitratının nesiller boyunca korunmasının güvencesi olan eğitime ve özelde üniversiteye ilişkin kavram örüntüsü içinde üçüncü sırada, bilginin ne olduğu ve eğitim süreçlerine nasıl iştirak etmesi gerektiği tartışması yer alır. Attas'ta **bilgi** (3), insanın fitrî yapısında içkin manevî ve maddî boyutların öncülük ettiği iki farklı gerçekliğe açıklık getirmek zorundadır. İnsan fitratının manevî/ruhî boyutu, bilginin mâneviyat, vahiy/din veya ilm-i ledün ile olan ilişkisine karşılık gelir. Fitratın maddî/fizikî boyutu ise, tecrübe, gözlem ve deneye dayalı, ma'kulât (akledilenler) ve mahsûsâta (hissedilenler) ilişkin fiziksel gerçekliklerin bilgisini karşılar. Bu bakımdan bilginin mânevî boyutu, fiziksel gerçekliğe ilişkin varlığın ve varoluşun perdelerini aralamak suretiyle, insanın kendisi ve rabbi ile olan ilişkisine ontolojik düzlem oluşturur. Attas'a göre bu bilgi, herkesin öğrenmesi gereken 'farz-ı ayn' bilgisidir (Attas, 1993: 156-157). Farz-ı ayn -ya da manevî- bilgi alanı, Attas'ın İslâmî Üniversite Teklifi'nin öğretim içeriğinin de özünü oluşturur. İnsan fitratının maddî yönüne karşılık gelen ikinci tür bilgi ise, insanın dünyevî/fizikî ihtiyaçlarını temin etmesinin gereğidir. Toplum içinde bir zümrenin öğrenmesi yeterli olan bu bilgi, 'farz-ı kifâye' alanını oluşturur. 'İki tür bilgi'nin bir arada değerlendirilmesi, hakikatin bilgisine ulaşmaya imkân verir.

Attas, 'iki tür bilgi' arasında bir mukayese yaparak, 'farz-ı ayn' alanını oluşturan ilkinin, 'farz-ı kifâye' alanında gerçekleşen bilginin kılavuzu ve yönlendiricisi olması gerektiğini vurgular. Ona göre sadece ikincisine (farz-ı kifâye) itibar edilmesi, ilkinin (farz-ı ayn) dışlanması durumunda, insan, varoluş gayesini unutma, amaçsız bir araştırma labirentinde kaybolma riski ile karşı karşıya kalacaktır (Attas, 1993: 146-148). Bu riski minimize etmek veya ortadan kaldırmak için bilginin sıhhatini sorgulayan Attas, 'had' ve 'resm' olmak üzere iki kavrama işaret eder. 'Had' kavramı, bilmeye konu edilen şeyin ayırıcı vasfını net bir şekilde belirtme işlevi icra ederken, 'resm' ise *bilmenin* nesnesinin doğasının mahiyetini tasvir eder (Attas, 1985: 176; 1995: 124-125). Bilginin bu iki boyutu birlikte değerlendirildiğinde ise, bir şeyin bilgisini elde etmek için o şeyin varlığının sebebi ni idrak etmek zorunlu hale gelir. Buna göre varlığa ve varoluşa ilişkin sürdürülecek her hangi bir bilme çabasında, sebepler silsilesi (fâil/fâil-i muhtâr) ile nihai müsebbip (kâdir-i muhtâr/zorunlu varlık) arasında bağlamsal çerçevenin ortaya çıkması ihtiyacı belirir (Attas, 1993: 97). Bu sebepler silsilesi soruşturmasında varlık nihai bir sebeple buluşturulmadığında bilimsel bilgiden söz edilemeyeceği gibi, bu durumda kemâl bir idrakten de bahsedilmesi güçleşecektir.

İnsanın sahip olduğu malumat yığınının anlamlı bir bütün oluşturması sorunsalı ise Attas'ın sisteminde *hikmet* (4) ve *adalet* (5) kavramlarıyla çözümlenir. *Hikmet* ile kast edilen, insanın bilkuvve sahip olduğu bilme yetisinden hareketle evrene ilişkin edindiği bilginin hakikat ile örtüşmesi, yani 'şey'lerin yerli yerince idrak edilmesidir. Bilme arayışında *adalet* ise, bilgi kavramını da ihata edecek şekilde, insan fitratının maddî ve manevî yönlerinin bütünleyenidir (Attas, 1993: 156-157). *Adalet*, *hikmetin*, evrendeki uyum ve ahengin yerli yerince okunması, idrak edilmesi halinin dışavurumudur. Bu kuşatıcı tanımdan anlaşılacağı üzere, Attas'ta *adalet* kavramı sadece insan ile insan, toplum ile devlet veya yönetici ile tebaa arasındaki ilişkileri düzenleyen bir anlam düzeyinde ele alınmaz; insanın diğer insanlar, Allah ve evren ile arasındaki bağları tesis eden kozmik bir ilke kastedilir (Attas, 1993: 141).

Adaletin insan ve toplum hayatında tezahürü, *edeb* (6) bilfiil imkâna kavuşması yoluyla gerçekleşir. *Edeb* (fil haliyle te'dib), insan aklı ve ruhunun disipline edilmesi, bunlara iyi haslet ve nitelikler kazandırılmasıdır. *Edeb* sahibi akıl ve ruh, doğruyu yanlış tercih etmenin ötesinde, *hakikati* fiziksel gerçekliğe önceler. *Edeb* sahibi fertlerden oluşan toplum düzeninde *adalet* yayılır. Zira *edebli* kimse, *hikmet* ve *adaleti* kendisinde tezahür ettiren kişidir (Attas, 1993: 150; 1985: 180). *Edeb*, *adaletin* tezahürünün güvencesi olmanın yanında, *hikmetin* de ontolojik imkâna kavuştuğu kavramsal ve pratik zemin-

dir. Dolayısıyla *edeb* insan fitratının hem maddî, hem de manevî boyutlarına ilişkin bilgilerin birleştirici unsurudur (Attas, 1993: 149-150).

Attas düşüncesinin kavram dizgesi içinde *üniversite* (7) ise, evrensel insanın (el-insânü'l-küllî) fizikî evrendeki mikrokozmetik bir temsiline karşılık gelir. Üniversitenin kurumsal örgütlenmesi, insan fitratının maddî ve manevî unsurlarının biçim ve fonksiyonlarını yansıtacak şekilde gerçekleşir. İnsanın uzuvları, meleke ve duyuları arasındaki uyum, üniversite birimleri arasında da bir uyum ve ahenk fikri için ilham kaynağı olur. Anatomik olarak insana benzetilen üniversiteden, fakülte, enstitü, bölüm ve sair organlarıyla, insanın -maddî ve manevî boyutlarıyla bütün olan- fitrî yapısındaki her türlü ihtiyacı göz önünde bulundurması, işlevlerinin bu odak düşünce etrafında örgütlenmesi beklenir (Attas, 1993: 154-155).

Yedi merkez kavram ışığında, İslâmî Üniversite Teklifinin müfredat içeriği öncelikle insanın evrendeki ontolojik konumuyla, bunu takiben toplum ve devlet nezdindeki durumuyla şekillenir. Müfredatın ana gayesi, 'iyi insan' idrakinin tedris sürecine dâhil edilmesi ve bir bilinç halinde öğrencilere kazandırılmasıdır. Yukarıda değinildiği gibi, devlet ve toplum nezdinde 'iyi birey' olmanın 'iyi insan' mefhumuyla aynı şey olmadığı fikri bu idrakin bir parçasıdır. Attas'ın dikkat çektiği şekliyle 'iyi insan', önce kendi varlığına karşı iyi ve adaletli olmalıdır. Zira kişinin kendisine karşı adaletli olması, çevresine karşı adaleti gözetmesinin de gereğidir. Dolayısıyla insan-toplum-devlet arasında bir döngüsel durum oluşturulduğu zaman, toplum ve devlet için 'iyi birey' olmanın gereğinin de kişinin kendine karşı 'iyi' olması olduğu anlaşılır (Al-Attas, 1993: 148). Attas bu bağlamda 'sadece uzman yetiştiren ve diploma dağıtan kurumlara dönüşen' üniversitelerin mevcut müfredatlarını, *insan* mefhumuna dair düşünsel derinlikten uzak olma, *bilim için bilim* üretme gibi 'sorun' alanları üzerinden eleştirir. Ona göre üniversiteler, mevcut haliyle çağdaş eğitim paradigmasının özünü teşkil eden seküler ve izâfî gayelerle yol alan kurumlar oldukları için, yürürlükteki müfredatlar sadece toplum ve devlet yararına bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu nedenle İslâm toplumlarının hâlihazırda eğitim gördükleri bu kurumlar, olması gereken *evrensel/kâmil insan* yetiştirme ufkunun çok uzağına düşmüş haldedir (Attas, 1993: 154-155).

Attas, yukarıdaki mantık örüntüsünden hareketle, zaman ve mekânın beklentileri göz önünde bulundurularak uygulanmak kaydıyla bir müfredat taslağı teklif eder. Attas'ın 'iyi insan yetiştirme' gayesini merkeze alan ders taslağını (Attas, 1993: 154-155; 1979: 37-47) ana hatlarıyla şu şekilde tasnif etmek mümkündür:

Dini ilimler (farz-ı ayn): Dini ilimlerin üniversite seviyesinde işlenmesi, böylece diğer aşamalar için bir model oluşturulması. Attas, dinî ilimleri altı başlık altında sınıflandırır. Bunlar;

Kur'an ilimleri: tecvid, tefsir ve te'vil

Hadis ilimleri: siret, hadis, sünnet ve bunlarla ilgili usul ilimleri

Şeriat: Hukuk, İslâm esasları (İslâm, iman, ihsan)

İlâhiyat: akide, marifettullah ve tevhid

İslâm metafiziği (tasavvuf): Psikoloji, kozmoloji ve ontoloji, İslâm felsefe tarihi

Dilbilimleri: Arapça, kavâid, ıstılâhat, edebiyat

Aklî, Fikrî ve Felsefî Bilimler (farz-ı kifâye)

Beşeri bilimler

Tabiat bilimleri

Uygulamalı bilimler

Teknolojik bilimler

Diğer Alanlar³. (dinî ilimlerden hareketle, aklî bilimlere doğru bir eğilim/devamlılık içerecek şekilde):

İslâm medeniyetine giriş⁴: Attas, bu dersin üniversitelerin her akademik biriminde Müslüman öğrencilere zorunlu olacak şekilde müfredata dâhil edilmesini teklif eder. Böylece öğrenciler, klasik dönem İslâm medeniyetinde yaygın bilgi anlayışlarını ve parçası oldukları toplumun İslâmileşme sürecini idrak edeceklerdir (Daud, 1989: 109-110).

3 Attas'ın önerdiği üniversite müfredat taslağına benzer teklifler, Osman Bakar tarafından da gündeme getirilir. Attas'ın ders müfredatını, Bakar fakülte düzeyinde, 'uygulamalı bilimler ve mühendislik bilimleri felsefesi' dersi için önerir. Bakar, bu dersin amaç ve hedefini özetle şu şekilde açıklamaktadır: (1) mesleki olarak yeterli ve yetenekli olmanın ötesinde entelektüel düzeyde, ahlaklı ve doğal çevreyle uyumlu bilim adamları yetiştirmek (2) ilgili alanda meydana getirilen ve kullanılan bilimsel bilgiyi kutsal ve ahlaki bilgiyle bütünleştirmek (3) alt disiplinlerde uzmanlaşmayı sağlamak (4) üretken, bağımsız ve nesnel; zihinleri akl-ı selim ve mantıkî bir şekilde düşünebilme yetisine sahip bilim adamları yetiştirmek. Böylece bu ders, metafizik/ahlak ve epistemoloji olmak üzere iki temel bileşeni olması bakımından manevî (metafizik) ve bilimsel (fiziksel) bilgi arasında bir denge görevi görür. (Bakar, 2003: 183-189).

4 Attas'ın bu derse ilişkin yorum ve teklifi, İsmail Raci Farûkî tarafından da yapılır. Farûkî, bu dersin, İslâm dünyagörüşünü öğrenciyeye idrak ettirmek için eğitimin bütün safhalarında, belli bir usul ve kronoloji dâhilinde zorunlu ders şeklinde okutulması gerektiğini ileri sürer. Böylece İslâm medeniyeti ve kültürel mirasının 'ümme bilincini' ekseninde işlenmek suretiyle öğrenciyeye şahsiyet kazandırma olanağı sağlanır (Farûkî, 1982: 10-15).

İslâmî bakış açısıyla karşılaştırmalı dinler

Batı kültür ve uygarlığı

Dil bilimleri: Bu derste her öğrencinin sahip olduğu kültür coğrafyasının dilbiliminin oluşum ve gelişim süreci tartışılır.

İslâm tarihi: İslâm düşüncesi, kültür ve uygarlığı, İslâm bilim tarihi ve felsefesi; dünya tarihinde İslâm.

Attas'ın *İslâmî Üniversite Teklifi* müfredatının omurgasını oluşturan bu (b)ilimler sınıflandırması, disiplinlerin yöntem, gaye ve kaynaklarının epistemolojik ve ontolojik olarak temellendirilmesi, İslâm metafiziğiyle ilişkilerinin belirlenmesi, soyuttan somuta doğru sıralanması şeklinde özetlenebilecek bir bilgi felsefesini yansıtıyor. Bu felsefi düzlemi göz önünde bulundurmak kaydıyla *İslâmî Üniversite Teklifi*ni dört temel hedefinden söz edilebilir: (i) Eğitim anlayışının bir ibadet eylemi olabilecek şekilde tekrar canlandırılması (ii) Bilgi alanlarının İslâm bilgi geleneğiyle uyumlu ve İslâm'ın üstünlüğünü vaz' edecek şekilde yeniden kurulması (iii) Tevhidî dünyagörüşünün bir yönü olarak kadim İslâmî eğitim ve öğretim geleneğinin tekrardan imkân/mekân bulması. (iv) Yükseköğrenim sahasında küresel ölçekte örneklik teşkil edecek bir pratiğin sergilenmesi (Daud, 1989: 103).

Attas'ın İslâmî Üniversite Teklifi'ne ilişkin epistemik tasarısı, 1983'te kuruluşuna öncülük ettiği IIU (*The International Islamic University*) ve 1987'de bizzat kurucusu olduğu ISTAC (International Institute of Islamic Thought and Civilization) ile nispi bir uygulama alanı bulmuştur. Attas'ın öncülük ettiği ISTAC bünyesinde açılan lisansüstü programlarda, dünyanın farklı yerlerinde gelen *altı yüzün* üzerinde öğrenci mezun olmuştur. Dolayısıyla Attas'ın teklifi, sadece düşünce düzeyinde kalmamış, aynı zamanda deneyimlenmiş bir tekliftir. Daud (2008: 181), onun düşünce sistematığının ve eğitim felsefesinin önemli bir pratiğini oluşturan bu tecrübenin, İslâm dünyasında Batılılaşma eğilimlerinin başladığı döneme karşılık gelen 18. yüzyıldan günümüze üniversite düzeyinde ortaya konan en kapsamlı sistem ve müfredat olarak kabul edildiğini hatırlatır ve Attas'ı bu bağlamda, bahsi geçen dönem için en önemli düşünür olarak kaydeder.

Sonuç

İnsanın dâhil olduğu her sistemin veya disiplinin yol gösterici tabelaları vardır. Siyasetin, iktisadın, ilahiyatın ve doğanın olduğu gibi. Doğadaki yasalar gibi, insan üretimlerinin ve bu üretime konu süreçlerin de yasaları, yasaları bildiren 'yol üstü levhaları' vardır. Levhalar yolcuyla yönlendirir. Yola devam etmek için gerekli olan, levhanın kendisine değil, görünür kıldığı sembollere odaklanmak suretiyle, üzerinde seyredilen yola ilişkin bir kavrayış geliştirmek, gereği halinde ise levhanın sıhhatini sorgulamaktır. Bu metaforik anlatı içinde her eğitim sisteminin de, bireyin fikri ve mesleki gibi beklentilerini icra etmekle yükümlü olması bakımından yol gösteren levhaları vardır. Burada küresel seküler eğitim ekosisteminin makul ve makbul levha kavrayışı, levhanın hangi madde ve nasıl yapıldığı sorunsalının girdabı içerisinde. Levhanın yapısal/ikincil içeriği üzerine odaklanması, beraberinde levhanın -esas icra ettiği- rehberlik yönü göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Tam da bu konuda Attas'ın küresel seküler eğitim ekosistemine yönelik eleştirisi, bireye yol göstermesi gereken levhanın çifte işlevinin göz ardı etmesi veya yok sayması meselesi etrafında düğümlenmektedir. Buna göre yürürlükte olan eğitim sistemi, teklif ettiği temel kavramlar ve müfredatlar vasıtasıyla bireyi levhanın maddî boyutunu anlamaya indirgemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç, doğal olarak piyasa değeri olan diploma, kariyer ve uzmanlık gibi mamullerin dolaşımına olanak vermektedir. Bireyin piyasa ederi üzerine bir mamul olarak telakki edilmesi, Attas'a göre, özelde İslâm ümmeti ve genel de ise insanlığın karşılaştığı en temel sorundur. Attas, bu sorunların üstesinden gelmek için çağdaş seküler eğitim ekosisteminin -levhanın maddesine indirgendiği- bütün birikimlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini savunur. Bu işlem İslâmileştirme süreciyle mümkün görülür. İslâmileştirmenin kurumsal boyutunda üniversite eğitimi gelir. Attas'ın İslâmî Üniversite Teklifinin yol levhasında ise *din, insan, bilgi, adalet, hikmet, edeb* ve *üniversite* olmak üzere yedi göstergesi vardır. Bu göstergelerinin her biri eğitimin belli bir işlevini gösterdiği gibi hepsi bir arada olduğunda *insân-ı kâmilî* resm etmektedir. Attas'ın önerisi, küresel seküler eğitim ekosisteminin maruz bıraktığı sorunlara karşı pragmatik bir değişimi değil, paradigmatik bir dönüşüm mahiyeti taşımaktadır.

Kaynakça

- Al-Alwânî, T. J. (2008). *İslâm Düşüncesinin Bugünkü Meseleleri*. S. Gündüz (Çev.). İstanbul: İnkılâb Yayınları.
- Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (1985). *Islam, Secularism and the Philosophy of the Future*. London: Mansell Publishing Limited.
- Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: a Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: an Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*, Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (1979). Religion, Knowledge and Education, *Aims and Objectives of Islamic Education* içinde (s. 16-47). S. M. N. al-Attas (Ed.). Jeddah: King Abdulaziz University.
- Al-Fârûqî, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan*, Maryland: International Institute of Islamic Thought.
- Aslan, S. (2014). *Günümüz Bilim Felsefesi Bağlamında İslâm Bilim Tartışmaları: Syed Muhammad Naquib Al-Attas Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bakar, O. (2003). *Gelenek ve Bilim*. E. Asil (Çev.). İstanbul: Gelenek Yayıncılık.
- Begoviç, A. İ. (2015). *Doğu Batı Arasında İslâm*. S. Şaban (Çev.). İstanbul: Klasik.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik nedenler*. Hülya Tufan (Çev.). İstanbul: Kesit.
- Daud, W. M. N. W. (1993-1994). el-Attas'ın Eğitim Felsefesi ve Metodolojisinin Genel Hatları. *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, Y. Ceylan (Çev.), 7(1), 35-72.
- Daud, W. M. N. W. (1997). Bilginin İslâmleştirilmesi: Attas ve Fazlur Rahman arasında kısa bir karşılaştırma. *İslâm ve Modernizm Fazlur Rahman Tecrübesi* içinde (s. 127-139). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları.
- Daud, W. M. N. W. (2008). Al-Attas' Concept of Ta'dib as True and Comprehensive Education in Islam, *Teoman Duralı'ya Armağan: Bir Bilim-Felsefe Çağrıcısı* içinde (s. 180-193). C. Çakmak (Ed.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Daud, W. M. N. W. (1989). *The Concept of Knowledge in Islam and its Implications for Education in a Developing Country*. London and Newyork: Mansell.
- Meriç, C. (2013). *Sosyoloji notları ve konferanslar*. Ü. Meriç (Hzl.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Nasr, S. H. (1980). Reflection on methodology in the Islamic sciences. *Hamdard Islamicus*, III (3). 3-13.
- Nasr, S. H. (1993-1994). İslâm Bilimi Nedir?. *İslâmî Araştırmalar Dergisi*. M. Uyanık (Çev.). 7 (1). 1-12.
- Selçuk, Z. (2018). Sözün Önü, *2023 eğitim vizyonu* içinde (s.6-11). Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf [Erişim tarihi: 10.04.2019]
- Simmel, G. (2009). *Bireysellik ve Kültür*. T. Birkan (Çev.), İstanbul: Metis.



“Zorunlu Okul Öncesi Eğitim” Gündeminde Din ve Ahlak Eğitimi

Ahmet Koç* & Emre Altıntaş**

Okul öncesi dönemin bireyin hayatındaki önemi konuyla ilgili olanlarca malumdur. Ülkemizde son yıllarda okul öncesi eğitime yönelik ciddi gelişmeler yaşanmaktadır. Son olarak Milli Eğitim Bakanlığı, Ekim 2018’de açıkladığı Vizyon Belgesinde okul öncesi eğitimin 2019 yılından itibaren peyderpey zorunlu eğitim kapsamına alınacağına yer vermiştir.

İlk bakışta olumlu olan bu yaklaşımda ülkemiz gerçekleri açısından göz ardı edilen önemli bir husus vardır: Din ve ahlak eğitimi. Mevcut resmi okul öncesi öğretim programlarında din ve ahlak eğitimine hususi bir öğrenme ve etkinlik alanı olarak yer verilmemekte, değerler eğitiminin programa entegre edildiği belirtilmektedir. Özel okul öncesi eğitim kurumları da bu programı esas almakla birlikte kendi anlayışlarına göre değerler eğitimi adı altında bazı faaliyetlerde bulunmaktadır. Öte yandan bu çerçevede bir de Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı olarak 2013’ten beri uygulanan 4-6 Yaş Kur’an Kursları Öğretim Programı bulunmaktadır.

Mevcut tablo dikkate alındığında okul öncesi eğitimin zorunlu olması halinde, okul öncesi din ve ahlak eğitimi ile ilgili bazı sorunlar ortaya çıkacağı açıktır. Bunlardan birkaçı şöyle sıralanabilir:

Din ve ahlak eğitimi için en önemli kurum olan ailenin etkisi büyük oranda azalacaktır. Buna karşılık öğrencinin devam edeceği kurumlarda bu işlevi yerine getirecek bir imkân oluşturulmamaktadır. Programlarda din ve ahlak eğitimine yer verilmemesi bir yana, verilse bile böyle bir durumda bunu verecek öğretmenlerin yetişmesi için herhangi bir tedbir görülmemektedir.

Diğer yandan Diyanet İşleri başkanlığının yaygın din eğitimi çerçevesinde verdiği 4-6 yaş grubu kursların durumu ne olacaktır? Bu kurslara devam edenler zorunlu eğitime dâhil edilecekler mi? Edilmeyecekse bu kursların durumu ne olacaktır?

Özel okul öncesi kurumların programları, uygulamaları, buralarda eğitim veren kişilerin okul öncesi eğitime ve bilhassa din ve ahlak eğitimine ehliyet ve liyakati nasıl denetlenecektir?

İlkokullarda 4. sınıfa kadar din ve ahlak eğitiminin programlarda yer almaması da bu programların devamlılığı ve bütünlüğü açısından başka bir sorundur.

Bu bildiride, öncelikle okul öncesi dönemin genel özellikleri ve önemi ile ülkemizde okulöncesi eğitimin durumu betimlendikten sonra zorunlu okul öncesi eğitim içinde din ve ahlak eğitiminin yeri ele alınacak, konuya ilişkin sorunlar ortaya konulacak ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulacaktır.

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Giriş

Okul öncesi dönem eğitimi, çocuğun gelişimi açısından son derece önemlidir. Bu dönemde ailenin etkisi baskın olmakla birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarının sürece etkisi de göz ardı edilemez. (Oktay,2002:15). Okul öncesi eğitimi, son yıllarda konunun tüm paydaşlarının olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı'nın da gündeminde önemli bir yer işgal etmektedir. Okul öncesi eğitim çağındaki çocukların bu eğitimle daha fazla buluşabilmeleri için bir çok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmaların en günceli, Ekim 2018'de açıklanan ve basına "Eğitimde Vizyon Belgesi" adıyla yansıyan "Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu" başlıklı metinde okul öncesi eğitime dair hedeflerdir. (MEB,2018:76-82).

Adı geçen metinde okul öncesi eğitimle ilgili hedefler, "Erken Çocukluk" kısmında sunulmuştur. Buna göre 5 yaş, erken çocukluk eğitiminde zorunlu olacaktır. 2019'da pilot olarak uygulanacak bu eğitim 2020'de ise tüm ülkede zorunlu olarak uygulanacaktır. Kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerinde esnek bir okul öncesi eğitim modeli benimsenecektir. Şartları elverişsiz olan çocuklara beslenme, ailelere materyal desteği sağlanacaktır. Yaz aylarında oyun temelli okul öncesi eğitim yapılabilecektir. Resmi veya özel okul öncesi eğitim veren farklı kurumlar için ortak kalite standartları belirlenecek ve uygulamalar izlenecektir (MEB,2018:76-82).

İlk bakışta olumlu izlenimler veren okul öncesi eğitimin zorunlu olması, ülkemiz şartları açısından, dikkate alınması gereken bazı sorunlara yol açacaktır. Bunu ortaya koymak için öncelikle bazı soruların cevaplandırılması gerekir. Mesela din ve ahlak eğitiminin resmi ve özel okul öncesi öğretim programlarındaki mevcut durumu nedir? Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak açılmış 4-6 Yaş Kur'an Kurslarının durumu ne olacaktır? Bu kurumların programları, öğretim kadrosu ve eğitim süreçleri bakımından din ve ahlak eğitimi ihtiyacını karşılayacak durumda mıdır? Bunların bilimsel bir toplantıda gündeme getirilmesi ve müzakere edilmesi sonraki planlamalar için büyük önem taşımaktadır.

Bu nedenle bu bildiriye, öncelikle okul öncesi dönemin önemi ve ülkemizdeki okul öncesi eğitimin güncel durumu üzerinde durulacak, sonra okul öncesi eğitim içinde din ve ahlak eğitiminin yeri ele alınacaktır. Neticede konuya ilişkin sorunlar ortaya konulacaktır ve bunların çözümüne yönelik önerilere yer verilecektir.

Okul Öncesi Dönemin Genel Özellikleri ve Önemi

Okul öncesi dönem erken çocukluk dönemi olarak da adlandırılır. Çocuğun doğumundan ilkokula başladığı güne kadar olan 0-6 yaş arasını kapsar. Bu dönem, çocuğun gelişimi açısından, en kritik ve yoğun yılları oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde temelleri atılan beden sağlığı ve kişilik yapısı çocuğun ileriki yaşlarında fazla yön değiştirmeden gelişmeye devam etmektedir. Dolayısıyla çocuğun kendini gerçekleştirebilmesi ve her anlamda sağlıklı bir kişi olabilmesi için bu dönem doğru ve bilinçli bir şekilde geçirilmelidir. Bunun için çocuğun ilgili döneme dair genel özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir.

Bu dönemle ilgili bilinmesi gereken en önemli husus, çocuğun hayatındaki ilk beş yılın onun kişiliğinin biçimlendiği zaman dilimi olduğudur. Kuşkusuz bireylerin hayatlarında diğer yıllar da önemsiz değildir. Ancak ilk beş yıl, çocuğun ileriki yaşamı açısından kritik bir dönem olarak öne çıkmaktadır(Dodson,2000:15).

Okul öncesi dönemde gelişim oldukça hızlıdır. Çocuk, birçok yeteneğe doğuştan sahiptir. Doğumla birlikte onun tüm bedeni hızlı bir gelişim sürecine girer. Doğumu izleyen ilk iki yıl içinde çocuk, duyu ve motor faaliyetler aracılığıyla dış dünyayla iletişim kurar ve çevresini keşfetmeye başlar. Çocuk için yaşamın ilk iki yılında temel güven duygusu en önemli faktördür. İki yaşla birlikte çocuğun en önemli başarısı yürüme ve konuşmayı gerçekleştirmesidir.

Çocuk, yaşamının ilk iki yılını kapsayan bebeklik döneminden sonra "ilk çocukluk dönemi" içerisine girer. İlk çocukluk döneminde, özellikle 2-3 yaşla birlikte çocukta "ben" bilinci ortaya çıkar. Bu bilinçle birlikte çocuk, kendi yolundan gitmeyi denemek ister. Bu yaşlarda zaman kavramı da çocuk açısından çok belirgin değildir zira onun açısından sadece yaşanan zaman söz konusudur. Çocuk, bu yaşlarda taklit yoluyla birçok yetişkin davranışını model almaya başlar. 3-4 yaşla birlikte çocukta girişimcilik ortaya çıkar. Ayrıca çocuk, benmerkezci biçimde hareket ederek her şeyin odağına kendisini koyar.

Dört yaşındaki çocuk, sürekli gözetim altında olmadan kendi kendine hareket edebilen bir duruma gelir. Soru sorar, seçim yapar, kendisi hakkında bilgiler verir. Fiziksel etkinliklerde oldukça becerikli olma seviyesine ulaşır. Bu yaşta çocuk çok miktarda soru sorar. Sorularına verilen cevapları dinlerken yetişkinlerin hareketlerini de takip ederek onları taklit etmeye çalışır. Ancak hala gerçekle hayali birbirinden tam olarak ayıramaz(Oktay,2002:118-120).

Beş yaş, çocuk açısından ilginç bir dönemdir. O, çevresiyle ilgili yeni keşiflerde bulunur, çevresini genişletir ve yetişkin desteğine daha az ihtiyaç duyar. Bu yaştaki gelişim, ilk dört yıla kıyasla oldukça yavaşlamıştır. Çocuk, duygularını kontrol etmeye başarır. Ebeveynine bazı konularda yardımcı olur. Kendi yaşındaki çocuklarla küçük gruplar eşliğinde oyun oynar. Gruptaki çocukların isteklerine uyma konusunda büyük çabalar gösterir. Bu yaşta hikâyeler dinlemek ve anlatmak çocuk için oldukça zevkli uğraşlardır (Oktay,2002:120-121).

Altı yaş, okul öncesi dönemin sonudur. Okul döneminin de başlangıcı olan bu yaş, gelişimin kritik dönemlerindedir. Beş yaşın ortalarına doğru çocuk değişmeye ve daha hareketli ve uyumsuz bir görüntü çizmeye başlar. Bulaşıcı hastalıklara karşı daha hassas olan çocuk, düşünce açısından gerçekçidir. Kendisine bildirilen kuralların nedenini sorgular. Sosyal yönden ailesine bağlı olmakla birlikte onun için arkadaşların ve öğretmenin önemi artmaya başlar. Okuldaki fiziksel etkinlikleri rahatça yapabilir (Oktay,2002:122-123). Tüm bu özelliklere genel olarak bakıldığında dışarıdan oldukça basit gözükken okul öncesi dönemin ne kadar kompleks bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Böylece birey açısından yoğun ve kritik özelliklere sahip bu dönemin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Çalışmamızın konusuyla ilgili olması açısından bakarsak okul öncesi dönemde çocuk, dini gelişimi noktasında da önemli bir eşikten geçer. Bu dönemde çocuk, din duygusunun gelişimi ve dini merak anlamında yoğun bir zaman dilimi geçirir. Ancak onun dini anlayışının gelişimi, sadece din duygusunun gelişimine bağlı değildir. Çocuğun yakın çevresinin etkileri, fiziksel ve psikolojik fonksiyonlarının gelişmesi ve içinde yaşadığı kültür evreni onun dini gelişiminde önemli etkilere sahiptir.

Okul öncesi dönemde dini gelişimi için en önemli kurum kuşkusuz ailedir. Esasen bu dönem dini gelişiminin doğum öncesinden başlayan bir yönü vardır. Eş seçimi, eşler arasındaki uyum, çocuğu kabule hazır olma, hamilelik ve doğum anında yaşanan olayların tümü çocuk açısından önem arz eder.

Bu dönemde ailenin din eğitimi açısından temel görevi, çocuğun fitratında yer alan dindarlık eğiliminin ortaya çıkıp kaliteli bir şekilde gelişmesine yardımcı olmaktır. Bunun için aile öncelikle çocuğunu tanımalı ve ona saygı göstererek kendisini ciddiye almalıdır. Çocuğun ailedeki din eğitiminde en önemli konu, onu olduğu gibi görerek ona güvenmektir. Kendisinin sevildiğini ve ona güven duyulduğunu hisseden çocuk, ailenin dini alandaki telkinlerine daha açık olacaktır.

Aile içinde din eğitimi açısından çocuğa güvenmek tek başına yeterli değildir. Bu dönemde çocuk, dini bilgileri kabul etmenin yanı sıra alışkanlık ve tutumlar ekseninde bir öğrenme biçimine sahiptir. Dini tutumlar doğal olarak günlük yaşantıdaki gözlemlerin etkisiyle ortaya çıkar. Bu nedenle çocukların aile bireylerinin söylediklerinden ziyade yaptıklarına dikkat ettikleri ve onları rol model olarak aldıkları unutulmamalıdır. Bu nedenle çocuk, bazı kuralları öğrenmekten ziyade somut örnekleri uygulamaya meyilli olduğu için dini yaşantılarla bolca muhatap olmalıdır.¹

Görüldüğü gibi okul öncesi dönemde çocuk, ailede bilgi ağırlıklı bir dini öğrenme yerine taklit ve yaşantı yolunu seçmektedir. Yani onun açısından sosyal öğrenme ortaya çıkmakta ve çocuk yaparak yaşayarak dini gelişimini sürdürmek istemektedir. Dolayısıyla bu dönemde ailelerin çocuk için yapabileceği en önemli dini öğrenme faaliyeti öncelikle kendi söz ve davranışları arasındaki uyumu tam manasıyla sağlamaktır. Böylece yaptıklarıyla yaşantısı arasında paralellik olan aileler, rol model olarak öğrenen okul öncesi dönem çocuklarının dini gelişimine daha rahat katkı sağlayabilecektir.

Okul Öncesi Eğitimin Ülkemizdeki Güncel Durumu

Okul öncesi eğitim, en geniş anlamda kullanıldığında doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan ilk 72 aylık dönemi içine alan bir süreçtir. Ancak resmi eğitim söz konusu olduğunda bu tanım çeşitli şekillerde sınırlandırılmaktadır. Buna göre bir çocuk, müstakil bir binayla okul öncesi eğitim hizmeti anlamına gelen “anaokulu”na devam edebilir. Bu okula başlama yaşı 36 aydır. Ayrıca bir çocuk, örgün ve yaygın eğitim bünyesinde açılan okul öncesi eğitim hizmeti anlamına gelen “anasınıfı”na devam edebilir. Anasınıfına başlama yaşı 48 aydır(MEB,2014).

Türkiye’de ilkokula başlama yaşı en erken 60 aydır. Bu yaş, çeşitli gerekçelerle en geç 72 aya kadar tehir edilebilmektedir. Bu durumda çocuklar, en geç 71 aylık olarak okul öncesi eğitime başlayabilmektedir. Dolayısıyla en geç 71 aylık olarak okul öncesi eğitime başlayan bir çocuk, 83 aylık olarak ilkokulla tanışmaktadır. Neticede ülkemizde, 36-83 ay grubundaki çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim hizmetinden faydalanabilmektedir(MEB,2014).

1 Okul öncesi dönem çocuğunun genel ve dini gelişim özelliklerinin ayrıntılı bir tasviri için ayrıca bkz. KOÇ, A(2010). Okul Öncesi Dönemde Ailede Çocuğun Din Eğitimi. *Çocuk Sorunları ve İslam Sempozyumu* içinde. İstanbul: Ensar.

Günümüzde resmi okul öncesi eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayımlanan “Okul Öncesi Eğitim Programı” çerçevesinde yapılmaktadır. Bu programın ana özellikleri, bizzat program içinde şu şekilde ele alınmaktadır:

- Program, çocukların tüm gelişim alanlarını bütüncül biçimde ele alan gelişimsel özelliklidir.
- Sarmal bir yaklaşıma ve eklektik bir modele sahiptir.
- Kazanımlar ve göstergeler yoluyla etkinliklerin hedeflerini belirlemiştir.
- Çocuk merkezlidir ve esnekler.
- Oyun temellidir ve çocukların gelişimini çok yönlü olarak destekleme hedefindedir.
- Keşfederek öğrenme önceliklidir.
- Yaratıcılığın geliştirilmesini ön plana alır.
- Günlük yaşam deneyimlerini eğitim amacıyla kullanmayı teşvik eder.
- Programdaki tema ve konular amaç değil araçtır.
- Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır.
- Aile eğitimi ve katılımını önemser.
- Değerlendirmeyi çok yönlü bir süreç olarak görür.
- Özel gereksinimi olan çocuklar için uyarlamalara yer verir.
- Rehberlik hizmetlerini önemser(MEB,2013:14-17).

Bu programa göre okul öncesi eğitimin amaçları milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şunlardır:

- Çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Çocukları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevre ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı tesis etmek,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak(MEB,2013:10).

Programa göre okul öncesi eğitimin temel ilkelerine bakmak gerekirse şunlar göze çarpmaktadır:

- Okul öncesi eğitim, çocuğun ihtiyaç ve bireysel farklarını merkeze almalıdır. Onu her açıdan geliştirerek ilkokula hazırlamalıdır.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında demokratik öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler esnasında çevrenin imkânları gözetilmelidir.
- Türkçeyi doğru kullanmak temel bir amaç olmalıdır.
- Verilen eğitimle çocukların çeşitli olumlu duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Çocuğa özsaygı ve denetim kazandırılmalıdır.
- Çocuk, bildiklerinden başlayarak öğrenmelidir.
- Tüm etkinlikler oyun temelli olmalıdır.
- Çocukla ilişkide onları rencide etmeyecek bir iletişim kurulmalıdır.
- Çocuk, bağımsız davranışlar kazanmaya teşvik edilmelidir.
- Çocuk, kendisinin ve başkalarının duygularını fark edebilmelidir. Onun hayal gücü ve eleştirel düşünme kapasitesi geliştirilmelidir.
- Eğitim sürecine çocuk ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Rehberlik, bu süreçte etkin kullanılmalı; çocuğun gelişimi düzenli olarak izlenmelidir.
- Çocuğa dair değerlendirmelerin sonuçları etkin olarak kullanılmalıdır(MEB,2013:11).

Program, bu bilgileri temele aldıktan sonra 36-72 ay dönemi çocuklarının bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor, öz bakım alanlarına dair kazanım ve göstergelere yer vererek bunları ayrıntılı biçimde açıklamaktadır. Programda ayrıca öğrenme ortamları ve bu ortamlarda yapılacak etkinliklere dair bilgiler yer almaktadır.

Ülkemizdeki resmi okul öncesi eğitime, ona ait eğitim programı çerçevesinde bakıldığında programın; çocuğu gerçek hayata benzeyen öğrenme ortamlarında ve oyun temelli olarak geliştirmeye çalıştığı, problem çözmeye yönlendirdiği, çocuğun duygularına ve bireyselliğine önem verdiği, onu her yönüyle geliştirmeyi esas alarak bütüncül bir ilerlemeyi hedeflediği anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda özel okul öncesi eğitim kurumlarına da kısaca temas etmek gerekirse, bilindiği gibi bu kurumlar da resmi kurumlar için hazırlanan yönetmeliğe tabidir. Ancak bir eğitim programının öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı, aile, sosyal çevre gibi birçok faktörün etkisiyle uygulandığını burada hatırlamak gerekir.

Ülkemiz Okul Öncesi Eğitiminde Din ve Ahlak Eğitiminin Yeri

Peki, yukarıda ana hatları ele alınan ülkemiz okul öncesi eğitiminde din ve ahlak eğitimi nerede durmaktadır? Resmi okul öncesi eğitimin 2013 programına göre yapıldığına yukarıda işaret edilmişti. Bu programda din ve ahlak eğitimi hususi bir öğrenme ve etkinlik alanı olarak yer almamış, din ve ahlak eğitimiyle ilgili kazanımlara ve göstergelere yer verilmemiştir. Programda konuyla ilgili olarak sadece değerler eğitiminden söz edilmekte onunla ilgili olarak da şöyle denilmektedir: *“Programda değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır”*(MEB,2013:17).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarında durum bu şekildeyken yine Milli Eğitim'e bağlı ancak özel olarak işletilen kurumlarda da resmi program esas alınmakla birlikte, işletmecilerinin yaklaşımlarına göre din ve ahlak eğitimi ya hiç yer almamakta ya da değerler eğitimi adı altında bir takım etkinliklerle uygulanabilmektedir. Bu etkinlikler Kur'an, sure, dua ve namaz öğretimi; ahlaki davranışların kazandırılmasına yönelik çalışmalar, geziler, sinema ve tiyatro faaliyetleriyle müsamereler gibi çok geniş bir yelpazeden oluşabilmektedir.

Okul öncesi eğitimde din ve ahlak eğitimi söz konusu olunca üzerinde durulması gereken bir kurum da Diyanet İşleri Başkanlığı'dır. Bu kurum, 2013-2014 öğretim yılından itibaren “4-6 Yaş Grubu Kuran Kursları” eğitimini uygulamaya koymuştur. Bu kurslar, Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan öğretim programı çerçevesinde yürütülmektedir. Bu program en son 05.09.2018 tarihinde güncellenmiştir. Programın girişinde bu kursların, toplumdaki talepler doğrultusunda yoğun bir planlama süreci sonucunda hayata geçirildiği belirtilmektedir(DİB,2018:5).

Bu programın temel yaklaşımı program metninde şöyle açıklanmaktadır:

“Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)” geliştirilirken;

A. Okul Öncesi Eğitimi ve Program Geliştirme alanındaki yeni yaklaşım ve ilkeler,

B. İlahiyat Bilimleri'nin verileri doğrultusunda temel yaklaşımın belirlenmesi esas alınmıştır. Bu bağlamda;

Çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor yönden gelişimlerini dikkate alan; öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmayı öngören; araştıran, sorgulayan, yorumlayan, işbirliği yapan, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ölçme ve değerlendirmeye yer veren esnek çerçeve öğretim programı anlayışı benimsenmiştir.

Programda 4-6 yaş grubu eğitim ilkelerine uygun olarak hazırlanan etkinlikler yerine getirilecektir.

Öğretici, programdaki kazanımlardan çocukların ilgi ve ihtiyacına göre seçtiği kazanım için hazırlanan etkinlikleri uygulayacaktır. Bu aşamada öğretici etkinliklerin bir kısmını uygulama dışı bırakabileceği gibi aynı amaca götüren farklı etkinlikler de planlayabilecektir.

Öğreticiler programdaki etkinliklerin uygulanmasında farklı yöntem ve teknikler (oyun, örnek olay, tartışma, rol oynama, soru-cevap vb) yanında çeşitli materyallerden de (şiir, şarkı, ilahi, hikâye, tekerleme, resim vb.) istifade edebileceklerdir.

Esnek Çerçeve Öğretim Programı anlayışına dayalı olarak hazırlanmış olan “Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)” nda öğretmenler, çocukların hazır bulunuşluk ve ihtiyaçları doğrultusunda programda yer alan konulardan hangilerine, ne kadar süre ve düzeyde yer vereceklerine karar verebileceklerdir.

Program, ailenin eğitim sürecine katılımını esas almaktadır. Çocuğun gelişimini, toplumsal uyumunu ve başarısını etkileyen ve eğitim sürecinin önemli bileşenlerinden biri olan aile, aynı zamanda sağlıklı bir din öğretimi ve ahlak gelişimi için de en önemli unsurlardan birisidir. Aile katılımı, kurs ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağlar(DİB,2018:6-7).

Programın genel olarak çocukların;

- İslam dininin değerlerini insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olarak fark etmelerini,
- Kazanacakları değerleri gündelik hayatta kullanmalarını,
- İslam'ın temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak tanımalarını,
- Allah'ı sevgi temelinde tanımalarını ve yaratılıştaki düzeni fark etmelerini,
- Peygamber Efendimizin kişiliğini ve karakterini tanımalarını, sevmelerini ve model almalarını
- Sağlıklı bir din ve ahlak gelişimi göstermelerini,
- İyi alışkanlıklar kazanmalarının yanı sıra beden, zihin ve duygu gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikte öğrenim görmelerini sağlayacak uygun bir ortam sunmayı amaçlamaktadır (DİB,2018:7).

Programın temel nitelikleri şöyle sıralanmıştır:

- Programın eğitim süreci, tüm unsurlarıyla çocukların ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına uygun etkinliklerle yürütülmelidir.
- Çocukların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra çevrenin ve kursun imkânları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Çocuklar sınıfa geldiğinde güler yüzle karşılanmalıdır.
- Her çocuk kursa başladığında gözlemlenmeli ve hazır bulunma seviyeleri ile ön bilgileri değerlendirilmelidir.
- Eğitim sürecinde, çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesini sağlayacak uygun fırsatlar tanınmalıdır.
- Verilen eğitimle çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma vb. duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim sürecinde çocukların kendilerine saygı ve güven duyması sağlanmalı, öz denetim kazandırılmalıdır.
- Oyun, bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bu sebeple programda yer verilen etkinliklerde oyun mümkün olduğunca kullanılmalıdır.
- Oyunun bir araç olarak kullanıldığı unutulmamalı, her oyunda değerler eğitimine yönelik bir kazanım bulunmasına dikkat edilmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici baskıcı bir tutum yerine demokratik, hoşgörülü, çocuğa önemsendiğini belirten, çocuğun kendini ifade edebileceği ve kişilik gelişimini destekleyici bir tutum sergilenmelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi, tanınması ve duygularını uygun şekilde ifade etmeleri desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, keşfedici ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade edici davranışları geliştirilmelidir.
- Erken çocukluk dönemi değerler eğitiminin Kur'an-ı Kerim ve dini bilgiler öğretmekten önce, çocukta dini bir etki bırakma ve dini duygunun gelişmesine katkı sağlama-yı amaçladığı hususu daima göz önünde bulundurulmalıdır.

- Kur'an öğretiminde çocukların harf ve kelimelerin doğru telaffuzuna özen gösterilmeli, ancak mahreç üzerinde çocuklara bıkkınlık verecek şekilde ısrar edilmemelidir.
- Peygamberimizle ilgili konular işlenirken, onun örnek kişiliğini anlatan çok sayıda örnek ve kesite çocukların kolay anlayabileceği bir anlatımla yer verilmelidir.
- Öğretici, planlı ve programlı bir biçimde dokümanlarını dosyalamalı, dosyalarını gerektiğinde yönetici ve meslektaşlarıyla paylaşmalıdır.
- Öğretici, öğretici kitabında yer alan etkinlikleri uygulamadan önce gerekli materyal ve ortamla ilgili hazırlıkları yapmalı ve derse hazırlıklı girmeye özen göstermelidir.
- Öğretici, öğretici kitabında yer alan etkinlikleri uygularken oyun ve dramalarda çocuklarla birlikte yer alma konusunda bir çekince yaşamamalıdır.
- Eğitim sürecinde anlatım ve soru-cevap yanında drama, örnek olay, kavram haritaları, tartışma, gösterip yaptırma gibi çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
- Kursta öğrenilen bilgi ve davranışların pekiştirilmesi, kalıcılığının sağlanması için aile eğitimi ve aile katılımı çalışmalarına da yer verilmelidir.
- Öğretici eğitim boyunca çocuğun var olan yeteneklerini geliştirmesine ve yeni beceriler edinmesine destek olmak için sonuçtan ziyade sürece önem vermeli, çocuğun çabalarına odaklanmalı, bu çabaları takdir etmeli, çocuğa iyi bir model olmalı ve yeni öğrenme fırsatları oluşturmalıdır (DİB,2018).

Programda ayrıca bu kursun öğretici yeterlikleriyle ilgili bilgilere de yer verilmiştir. Bunun nedeni, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın elinde "okul öncesi din eğitimi uzmanı" şeklinde bir ihtisas kadrosunun olmamasıdır. Başkanlık bu kursların öğretici ihtiyacını özel sertifika programlarına katılan personeli ile karşılamaya çalışmaktadır.

Programda sözü edilen öğretici yeterlikleriyle ilgili şu açıklama yapılmaktadır:

"4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapan öğretmenler, Kur'an kursu öğreticisinin temel ve özel yeterliklerini sağlama yanında;

- Kur'an Kursları Öğretim Programının (4-6 yaş grubu) temel amaç ve ilkelerini bilir.
- Erken çocukluk dönemi bilişsel, sosyal, dil ve psiko-motor gelişimi ile öz bakım becerileri gelişimsel özelliklerini bilir.
- Çocukla etkili iletişim kurma becerisine sahiptir.

- Erken yaş dönemi değerler eğitiminin genel özelliklerini bilir.
- Eğitim sürecini planlandığı şekliyle uygular.
- Eğitim ortamını ilgili yaş grubunun özelliklerini göz önünde bulundurarak düzenler.
- Programın temel ilkeleri çerçevesinde etkinlikler hazırlayıp uygular.
- Çocukların hazır bulunuşluk düzeyine göre neyi ne kadar uygulayacağını belirler.
- Program içeriğine uygun materyal geliştirme becerisine sahiptir.
- Eğitim sürecine ailenin katılımını sağlar.
- Alanıyla ilgili paydaşlarla (aile, meslektaş, kurum vb.) olumlu ilişkiler kurma becerisine sahiptir.
- Çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların aktif öğrenmesini destekler” (DİB,2018:10).

Kursun, toplam süresi bir yılda 33 hafta olarak planlanmıştır. Ders kazanımları öğrenciye 4 farklı düzeyde sunulmaktadır. 1. düzey 9, diğer düzeyler 8 hafta sürmektedir. Her haftada 18 saat ders işlenmektedir. 1. düzeyin ilk iki haftası kursa uyum süreci olarak planlanıp toplam 36 saat sürmektedir. Daha sonraki 31 haftanın her 12 saati “Dini Bilgiler”, 6 saati Kuran-ı Kerim dersi yapılmaktadır. Böylece kursun tamamına devam eden bir çocuk, bir eğitim-öğretim yılında toplam 594 saat din eğitimi almış olacaktır(DİB,2018:11).

Kursun ders içeriklerine bakıldığında “Dini Bilgiler” dersinin ikiye ayrılarak 9’ar üniteye işlendiği görülmektedir. “Dini Bilgiler-1” dersinin ünite başlıkları şu şekildedir:

- Dua, şükür ve özür dileme,
- Sevgi ve merhamet,
- Saygı,
- Sorumluluk,
- Yardımlaşma,
- Sabır,
- İyilik,
- Doğruluk ve dürüstlük,
- Adalet (DİB,2018:13-21).

“Dini Bilgiler-2” dersinin ünite başlıkları ise şöyledir:

- Allah'ı Seviyorum,
- Peygamberimi Seviyorum,
- Kitabımı Seviyorum,
- İnsanları Seviyorum,
- Kâinatı Seviyorum,
- Dinimi Seviyorum,
- Dini Mekânlarımızı Seviyorum,
- Vatanımı Seviyorum,
- Bayramlarımızı Seviyorum(DİB,2018:22-29).

Dini bilgiler dersine genel olarak bakıldığında bu dersin ünitelerindeki kazanımların İslam'ın temel inanç, ibadet ve ahlak esaslarını içerdiği gözlemlenmektedir. Burada kursun muhatabı olan 4-6 yaş grubu çocuklarının seviyelerine uygun kavramların yine seviyelerine uygun olarak ayrıntıya kaçmadan verilmeye çalışılması önemlidir.

"Kuran-ı Kerim" dersi de ikiye ayrılarak ele alınmıştır. Dersin her bölümü 9'ar ünitelerden oluşmaktadır. Ünitelerin alt kazanımlarında Kuran'ın genel olarak tanıtılması, alfabe-sinin ve kurallarına uygun okunmasının öğretilmesi; Kuran'dan seçilen bölümlerin ezberletilmesi hedeflenmektedir. Programda çocukları bıktırmadan ve onlara Kuran'ı sevdirecek şekilde yapılması öngörülen bir Kuran eğitiminin vurgulanması önemlidir. Ayrıca derslerin değerlendirilmesinde 4-6 yaş grubunun özellikleri ve süreç değerlendirmesi-nin esas alınacağı anlaşılmaktadır(DİB,2018:30-42).

Bu kursun öğretim programını ders saatleri açısından ilk ve ortaöğretim programla-rında yer alan DKAB ve seçmeli din eğitimi dersleriyle karşılaştırdığımızda şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır: Zorunlu DKAB ve seçmeli din eğitimi derslerinin tamamını alma imkânı bulan bir öğrenci 9 yılda yaklaşık 2400 ders saati din eğitimi almış olmak-tadır. Bu süreçte sadece zorunlu DKAB derslerini alan öğrenci ise yaklaşık 640 ders saati din eğitimi görmektedir. 4-6 yaş Kur'an kurslarına gelince, bu kurslara devam eden bir çocuk, bir eğitim-öğretim yılında yaklaşık 600 olmak üzere iki yılda 1200 ders saati din eğitimi alma imkânına sahiptir. Verimli bir eğitim ortamı tesis edildiğin-de bu kursların okul öncesi dönem din ve ahlak eğitimi açısından önemli bir potan-siyel taşıdığı açıktır.

Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Yukarıda ana hatlarıyla ortaya konulan mevcut tablodan yola çıkıldığında okul öncesi eğitimin zorunlu olması halinde bilhassa din ve ahlak eğitimi açısından karşımıza çıkacak muhtemel sorunları şöyle sıralayabiliriz:

Okul öncesi dönemin, bireyin hayatındaki önemi bilinen bir husustur. Müslüman toplumlar için bu dönemde din ve ahlak eğitiminin genel eğitim içerisinde önemli bir yeri vardır. Ülkemizde bu çağdaki çocuklar din ve ahlak eğitimini büyük çoğunlukla aile içerisinde görerek, yaparak, yaşayarak modelleyerek almaktadır. Çocuklar zorunlu okul öncesi eğitime katıldıklarında ailenin etkisi büyük oranda zayıflayacak, buna karşılık okul öncesi eğitim programı mevcut haliyle uygulandığında ailenin işlevini yerine getiremeyecek ve bu hususta önemli bir boşluk doğacaktır.

Yukarıda açıklandığı gibi mevcut okul öncesi eğitim programında doğrudan bir din ve ahlak eğitimine yer verilmemekte bunun yerine değerler eğitimi adıyla bazı uygulamalara temas edilmektedir. Mevcut durumda Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında programdaki bu belirsizlik uygulamaya da yansımakta özellikle 'değerler eğitimi' adı altında yapılan faaliyetlerde bu husus açıkça gözlenmektedir. Bilhassa Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları tamamen kendi anlayışlarına göre bir tutum izlemektedir. Öte yandan bu uygulamaların pedagojik esaslara uygun olup olmadığını ve eğitim kadrosunun ehliyet ve liyakatini denetleyen bir işleyiş de söz konusu değildir. Okul öncesi eğitim zorunlu olduğunda bu durum çok daha karmaşık bir hale gelecektir. Programlarda din ve ahlak eğitiminin konumu ne olacaktır? Programda zorunlu din ve ahlak eğitimi yer alacak mıdır? Yasal açıdan buna imkan var mıdır? Değilse bu ihtiyaç nasıl karşılanacaktır? Seçmeli olursa nasıl bir uygulama yapılacaktır? Program modeli nasıl olacaktır? Esnek ve çerçeve program mı yoksa standart bir program mı uygulanacaktır?

Bu konuyla ilişkili başka bir önemli konu da, Diyanetin 4-6 yaş Kur'an kurslarıdır. Bu kurslar zorunlu okul öncesi eğitimden sayılacak mı? Sayılırsa buna benzer başka kurumlar açılmasına izin verilecek mi? Özetle, çocuğuna din ve ahlak ağırlıklı bir okul öncesi eğitim vermek isteyen veliler için nasıl bir imkân sunulacaktır?

Şu halde bile okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan alan uzmanı yönetici ve öğretmen yeterli değildir. Okul öncesi eğitimin zorunlu olması halinde bu alanda yetişmiş alan öğretmenini ihtiyacı artacağı gibi okul öncesi eğitimde din ve ahlak eğitiminin konumu ve statüsüne göre öğretmen ihtiyacının boyutu da değişecektir. Din ve ahlak eğitimini hangi öğretmenler verecektir? Okul öncesi öğretmenleri veya ilahiyat me-

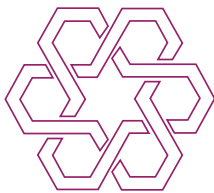
zunları buralardaki din ve ahlak eğitimini verebilir mi? Veremeyeceğine göre bu problemin aşılması için nasıl bir yol izlenecek?

Din ve ahlak eğitiminin okul öncesi kurumlarda zorunlu olması kanaatimizce yasal açıdan pek mümkün görünmemektedir. Bu durumda programda en azından değerler eğitiminin daha açık olarak yer alması, bunun yanında din ve ahlak eğitimi ağırlıklı okul öncesi eğitiminin devlet kontrolünde, şu andaki uygulama tecrübelerinden de yararlanarak Diyanet İşleri Başkanlığı'nca yürütülmesi, 4-6 yaş Kur'an kurslarının yasal ve eğitimsel zemininin gözden geçirilerek bilhassa program ve öğretmen yetiştirme açısından gerekli önlemler alınarak buralarda yapılması düşünülebilir.

Öğretmen yetiştirme açısından bakıldığında da okul öncesi eğitim kurumlarına din ve ahlak eğitimine yönelik içerik ve özel öğretim yöntemleri dersleri konulması, bir yandan da ilahiyatta okuyan öğrencilere ve mezunlara okul öncesi eğitim sertifika programları açılması ilk akla gelen arayışlardır. Eğitimin önemli bir boyutu olarak da bu kurumların teftiş ve rehberlik esaslı bir denetim sistemine kavuşturulması büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

- DİB (2018). *Kuran kursları öğretim programı (4-6 Yaş Grubu)*. Ankara. [https://egitimhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20\(4-6%20Ya%C5%9F%20Grubu\)%202018-%20YEN%C4%B0.pdf](https://egitimhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20(4-6%20Ya%C5%9F%20Grubu)%202018-%20YEN%C4%B0.pdf) (01.02.2019).
- DODSON, F.(2000). *Çocuk Yaşken Eğilir*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- KOÇ, A.(2010). Okul Öncesi Dönemde Ailede Çocuğun Din Eğitimi. *Çocuk Sorunları ve İslam Sempozyumu* içinde. İstanbul: Ensar.
- MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- MEB (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*.
- MEB (2018). *Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu*.
- OKTAY, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.





İslam Eğitiminde Teori ve Metodoloji

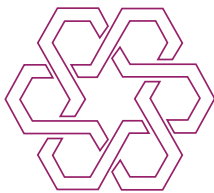
Theory and Methodology of Islamic Education

Güney Hindistan'da Bir Eğitim Modeli: Daru'l-Hudâ İslamic Üniversitesi
Ahammed Ishac Chembirika Ebrahim

Ahlak Eğitim Dinamikleri (Mesnevi Örneği)
Hacer Çetin

İslami Değerler Sınıflaması Üzerinden Bir Değerler Zinciri Oluşturmak ve
Değerlerin Kavramlaştırılması
Faruk Kanger

İbnül Hacc el Abderi'ye Göre Öğretmen Nitelikleri
M. Faruk Bayraktar





Güney Hindistan'da Bir Eğitim Modeli: Daru'l-Hudâ Islamic Üniversitesi

Ahammed Ishac Chembirika Ebrahim *

Özet

Dârul-Hudâ'nın kurulduğu Hindistan'ın güney eyaleti olan Kerala, Hindistan nüfusunu dörtte birini oluşturmaktadır. Özellikle Güney Hindistan'daki şehirler ile diğer bölgelerdeki şehirler mukayese edildiğinde Güney Hindistan'ın zengin bir tarihe ve kültürel bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Hindistan'ın Güney Eyaleti olan Kerala'daki Müslüman nüfusunun eğitim durumu, temel olarak geleneksel İslami eğitim yolunu takip etmekteydi. Dâr-ul Hudâ İslam Üniversitesi'nin açılmasıyla beraber yeni bir model oluşturulmak istendi. Bu model hem pozitif bilimlerin hem de dini ilimleri verildiği, bunun yanı sıra laik eğitim sistemi modeli ile islami eğitim modelini ortak noktada birleştirmeyi amaçladılar.

DHIU'daki bu eğitim modeli, öğrencilere eğitsel olarak her zaman yüksek derecede olmalarını öğretiyordu. Böylece öğrencilerin derslere karşı istekli ve heyecanlı bir şekilde katılımı gerçekleştiriliyordu. Dârul-Hudâ'nın üç kurucu üyesi olan Dr. U. Bapputty Hacı, C. H. Aydaroo Musliyar ve Maulana M.M. Basheer Musliyar'ın İslam'ın görüş ve öğretilerini iyi bilen, İslami yaşamlarının bir parçası olarak iyileridir. Bu düşünce bağlamında bölgenin geleneksel İslam kültürünü, mirasını ve ritüellerini korumak ve bunlara karşı oluşabilecek tehlikeli görüşlerin önlenmesi gerektiğini düşündüler. Bundan dolayı Samastha Kerala Jamyathul Ulama'nın oluşumunu üstlenen Seyidiler, Sufiler ve diğer Sünni din alimleri, müslüman eğitim düzenini iyileştirmek için çok çalıştılar. Birkaç yıl sonra kişisel, manevi ve bilgi öğrenimini geliştirmek için Dârul-Hudâ Eğitim sistemi modelini bütüncül ve kapsamlı materyal eğitimi yoluyla İslami ilkelerle uyumlu hale getirme girişimlerinde gerçek başarı elde ettiler. Öğrencilerin gelişmeleri ve İslami inanç, öğreti ve değerleri, eğitim teorilerini uygulamalarla bütünleştirmek için eğitim uygulamalarına dahil etmek ve yüksek standartların akademik mükemmelliğini sağlamak amacıyla sınıf deneyimlerini gerçek yaşam durumları ve toplumsal deneyimlerle genişletmeyi amaçladılar. Bilginin modernleşmesine ayak uydurma eğilimi ve fikirleri, öğrencilerin akademik zorluklarla başa çıkabildikleri ve başarılarını yakaladıkları için kendilerine duydukları güveni artıracak, daha iyi materyal üretmeleri için kanıta dayalı bilgelik, akademik araçlarını güçlendirecekti. Bu konunun önemi nedeniyle, Dârul-Hudâ, toplum üzerindeki etkisi hakkında analitik bir çalışma yapmaya ve mezun öğrencilerin müfredat ve topluluğun içindeki konularına odaklanmaya çalışmaya karar verdi.

Kaynaklarımız Dârul-Hudâ ve katkıları, yönetimin de bulunan kişilerin röportajları ve farklı alanlarda çalışan bu enstitünün ünlü mezunları ile ilgili kitap ve makalelerdir. Bu çalışmanın tamamlanmasından sonra, bu modelin amacına ulaştığını ve diğer eğitim kurumlarında kabul edilebilir veya takip edilebildiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dârul-Hudâ Modeli, Kerala, İslami Eğitim, Modernleşme.

* Sakarya Üniversitesi, Doktora öğrencisi, ishacsahibksd@gmail.com

1. Kuruluş ve Tarihsel Arka Plan

Dâru'l-Hudâ İslam Üniversitesi, 1986 yılında Hindistan'ın Kerala eyaletinde, Malappuram bölgesinde bir köy olan Chemmad'da kuruldu. İlk olarak Dâru'l-Hudâ İslam Akademisi olarak başladı. 2009 yılında üniversite sınavı ile öğrenci kabulüne başladı ve öğrencilerin gözdesi haline gelmeyi başardı. Dâru'l-Hudâ İslam Üniversitesi (DHU) o zamanki Kerala müslümanlarının sosyal senaryosunu ve genel eğitim algılarını dikkate alarak, Dâru'l-Hudâ'nın kurulmasının yalnızca Kerala'da değil Hindistan'ın tüm eyaletlerinde "değişim çağrısı" olduğunu söyleyebiliriz.

Dâru'l-Hudâ İslam Üniversitesi, İslami bilgi aktarımının içeriğini ve müfredatını çağdaş dönemin taleplerini ve zorluklarını karşılayacak şekilde yeniden yapılandırarak İslami Yükseköğretim alanında ciddi bir değişim getirdi. Dâru'l-Hudâ'yı kuran büyük vizyonlu liderler, bilimi laik ve dini olarak ayırt etmeyen gerçek İslami eğitim felsefesini benimseyen bir eğitim sistemi uyguladılar. Dâru'l-Hudâ, millete birçok yönden hizmet verebilecek ve önderlik edebilecek yeni nesil bir din alimi yetiştirmeye çalıştı. Kuruluşunun 1986 yılından beri Dâru'l-Hudâ, şimdi Kerala'da 24 bağlı kuruluş, Kerala'nın dışında 4 kampüsü, bir kadın koleji, hafızlık koleji ve yüzlerce temel medreseleriyle on binden fazla öğrenciye ücretsiz eğitim veren büyük bir dini yüksek eğitim merkezi haline geldi. Sonuç olarak, İslâm uğruna ve Allah'ın muradına yönelik öğrenilen her türlü bilginin kabul edilmesini teşvik eden peygamber Muhammed (S.A.V) ve suffe ehli tarafından Medine'de uygulanan eğitim modelini örnek alarak "Palli dersler" (Malayalam lehçesinde "Mescid'de Okul" olarak çevrilebilir) oluşturulmuştur.

Bu gerçeğe bakıldığında, Dâru'l-Hudâ'nın üç kurucu babası Dr. U. Bapputty Hacı, C.H. Aydaros Musliyar ve Maulana M.M. Basheer Musliyar, ilk olarak bazı ideal Palli dersler sistemleri kurmaya çalıştı. "İdeal Palli dersler" ile, sadece İngilizce ile birlikte bazı önemli laik konular da dahil olmak üzere, sadece geleneksel derslerin öğretildiği yaygın geleneksel ders sisteminin müfredatını düzeltmek istediler. Bunu yaparak, İslam dünyasının mesajını yeni dünya düzeninde daha etkili bir şekilde aktarabilecekleri yeni nesil alimler hayal ettiler. "İdeal Palli dersler" fikri, 1976 yılında kurulan ve bölgesel dini faaliyetlerini koordine etmeyi amaçlayan Sünni Bölgesel¹ Federasyonu (SMF) tarafından resmen üstlenildi. Daha önce olduğu gibi, SMF, Kerala Müslümanlarının en üstün

1 Mahallar, Kerala'daki Sünni Müslümanların dini faaliyetlerinin yerel yönetim organıdır.

ve en popüler dini otoritesi olan Samastha Kerala Jamiyyathul Ulema²'nın (Tüm Kerala için Ulemalar Birliği) besleyici kanadı olmaya devam ediyor.

Kerala'nın Eğitim sisteminde Dâru'l-Hudâ İslam Üniversitesi kurulmadan önce, seküler bir model benimseniyordu ancak Dâru'l-Hudâ İslam Üniversitesi saf ve temiz bir islam düşüncesiyle eğitim vermeyi amaçlamıştır. Sonunda Dâru'l-Hudâ İslam Akademisi olarak ortaya çıkan sistematik ve özel olarak inşa edilmiş bir merkez olarak kurulmasına karar verildi.

Süreci incelemek, arazi onarımı, arazi hazırlığı ve hatta Dâru'l-Hudâ'nın ismini çalışmak oldukça motive edicidir. Dâru'l-Hudâ'nın şu anda bulunduğu yer, yaklaşık 14 fit derinliğinde su ve çamurla dolu, korunmuş bir çeltik tarlasıydı. Temeli atılan alan halk arasında "Maanippaadam" olarak biliniyordu. Yine de Dr. U. Bapputy Hacı toprağı eğitim alanına çevirmeye kararlıydı. Arazinin 13 dönümünü seçti ve binlerce kamyon tarafından taşınan yeterli toprakla dolduruldu. İnsanlar bu zorlu çalışmaların girişimini izlerken çalışanlarla alay etmeye başladılar ve bazıları ona "Akılsız" diyecek bir dereceye kadar gitti. Orada bu faaliyetlere karşı çıkanlara rağmen, 'E' harfi şeklinde çekici bir yapıya sahip bina inşa edildi.

Güney Asya tarihinde tanınmış bir uzman olan Barbara Metcalf³, Kerala'nın diğer kurumlarına kıyasla hiçbir dini veya seküler kurumun hiçbirinin Akademi ismiyle adlandırılmadığını ve bu nedenle, bir vizyon değişikliğinin habercisi olduğunu gözlemledi (Metcalf, 2007).

2. Eğitimin Zorlukları ve Eğitim Sistemlerine Entegrasyonu

Büyük vizyon sahibi liderlerin ele aldığı zorluklar son derece büyüktü ve ağırlıklı olarak üç bölüm olarak kategorize edilebilir:

Seküler bir dünyada islami eğitim nasıl verilebilir?

Finansal kaynakları bulmak.

Bazı seçkin Müslümanlar ve politikacılar arasındaki geleneksel İslami kurumların olumsuz imajları

2 SKJU 1926'da kuruldu.

3 Barbara Daly Metcalf, Kaliforniya Üniversitesi'nde Tarih Emeritus Profesörü.

İlki olması durumunda, asıl sebep yukarıda belirtildiği gibi tarihsel bir şeydi. Bunun olumsuz yönleri Sanna Riaz tarafından yazıldığı gibi Müslüman eğitimi üzerine yapılan önemli bir çalışmada değerlendirildi:

“Müslümanların en büyük dini azınlığı oluşturduğu bir ülke olan Hindistan’da deneysel İslami okullar büyüyor. Tarikatlı Sünni Malabar⁴’ın Mappila Müslümanları, Kerala’nın nüfusunun dörtte birini oluşturuyor. Bu Müslümanların dini eğitim sistemi, 1950’den itibaren modernizasyon çağrısı nedeniyle tehlikede idi. Bu, geleneksel Sünni din adamlarının bir örgütü olan Samastha Kerala Alimler Birliği’nin (SKJU) dikkatini çekerek, din ve laik eğitimin ilk aşamada entegrasyonunu kolaylaştırdı. Ancak örgüt, laik-dinsel ikilemini 1970’e kadar daha yüksek seviyelerde sürdürdü. Çocuklarını din alimleri yapmak isteyen ebeveynler, onları İslami kolejlere gönderdi, öğrendiklerinin geleneksel dini konularla sınırlı olduğunu öğrendiler. Sonuç, dini inançlarını sürdürmeyen yetenezsiz mezunları oldu (Riaz: 23).”

İkincisi Dâru’l-Hudâ’nın sistemi, vizyonu ve misyonu halk için gereksiz ve boş olduğu düşünüldüğü için inisiyatif ile geniş ve derin bir giriş yapmaları gerekiyordu.

Şaşırtıcı bir şekilde, bu üç temel zorluk diğer engellerle birlikte Dâru’l-Hudâ liderleri tarafından basitçe çözüldü; bunlardan ilki, Umara⁵ ile Ulema arasında birleşmeyi hedefleyen, ikincisi öğretim uyumu olan idari bütünleşme idi.

a. Kurumsal Entegrasyon

Bu arada, Ulema ile Umara arasındaki güçlü ilişki, tutarlı ve sıkı iletişim, komite toplantıları ve Dâru’l-Hudâ tarafından yürütülen diğer programlar aracılığıyla gerçekleştirildi. Bu eğitim stratejisini açıklayan Dâru’l-Hudâ’nın şu anki çalışma sekreteri U. Shafi Hacı şöyle diyor: “Kerala’da, Umara, İslami eğitim kurumlarının günlük işleyişinde önemli bir rol oynamaktadır. Medreselerin çoğunun tamamen ulema tarafından kontrol edildiği ve bunun da belirli bir kişi veya kurucu aile tarafından kontrol edildiği kuzeydeki gibi değil. Burada medreseler genellikle tescilli ortaklıklardır ve Umara da kendi üyeleridir. Bu, eğitim kurumlarımızın işleyişine daha fazla halkın katılımına ve ayrıca daha fazla hesap verebilirliğine izin veriyor” dedi. Dâru’l-Hudâ’nın davası: Yürütme organının 40 üyesinden sadece 6’sı ulema, geri kalanı Umara idi. “Hindistan’ın diğer birçok bölgesinde”;

4 Hindistan’ın güneybatısındaki kıyı şeridinin adı.

5 Ulemaya uyan ve ekonomik durumu iyi olan zenginler.

“Medreseler, tüm pratik terimler için kurucu alim veya ailesi tarafından kendi mülkü olarak kabul edilir. Ama burada, Kerala’da farklıdır. Dâru’l-Hudâ’nın tüm varlıkları, kurumu yöneten kurula aittir ve onlar hakkında kararlar, toplu olarak alınır (Yoginder, 2009).

Kuzey Hindistan ve Güney Hindistan dini kurumları arasında kayda değer bir karşılaştırma yapan sekreter, sekreterin maddi sorunun ne kadar tehdit edici olduğunu ve sorunun nasıl çözüldüğünü anlatıyor: “Dâru’l-Hudâ’nın harcamaları ayda yaklaşık 10 bin rupi tutarındadır. Hacı Muhammed Shafi, fon yaratmanın aynı zamanda kolektif bir girişim olduğunu açıklıyor. Çoğu Kerala Müslümanlarının bağlı olduğu, Şerif İslami Hukuk Okulu’na göre, zekât paraları medreselere verilemez, çünkü orada yaygın mezhep olan Şafiiliğe göre, doğrudan muhtaç bireylere verilmelidir, kurumlara verilmez. Bu, Şafii Okulu’nun aksine Hanefi Okulu, çoğu Kuzey Hintli Müslümanı takip ediyor ve zekatların medreselere verilebileceğini söylüyor. Bu da zekât fonlarının medreselere yönlendirilmesini sağlıyor. Bu nedenle, Hacı Muhammed, “Dâru’l-Hudâ’nın, Samastha Kerala Ulema Birliği (SKJU) ile bağlantılı ve Kerala’nın karşısında bulunan yerel veya bölgesel komiteleri aracılığıyla oluşturulan kamu bağışlarına dayanması gerektiğini söyledi (Yoginder, 2009).” Mali sıkıntı durumunda, pek çok insanın dini ruhu, bağlılığı ve samimiyeti, Dâru’l-Hudâ’nın adil bir şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı oldu. Körfez Arap Ülkeleri İşbirliği Teşkilatı (GCC) ve diğer göçmenlerinde Dâru’l-Hudâ’ya iyi dilekleri, bu girişime gönülden yardımcı oldu. Dahası, topluluk Dâru’l-Hudâ’nın mezunlarının potansiyeli yüksek ve etkili öğrencileri ilk mezun ettiğinde, mali zorluk daha az tehdit oluştuyordu artık. Üçüncü zorluk, temel olarak sosyolojik açıdan güçlü olan elit Müslümanlar tarafından, kendi işlerini güvenli bir konumda ve çocuklarına en iyi laik eğitimi sağlayabilenler tarafından gündeme getirildi. Diğerlerinden farklı olarak, geleneksel İslami kurumlar hakkında karamsar olduklarından, gelecekteki yaşamına hitap ederken, Dâru’l-Hudâ mezunu olanların umutları hakkında onları ikna etmek önemlidir. Dâru’l-Hudâ liderleri üçüncü zorluktan fazla endişe duymasa da meydan okuma olarak kaldı.

b. Modern Eğitime Entegrasyon

Dini ve laik bilgiyi en üretken şekilde birleştirerek, din ve laik eğitim arasındaki ikilemi çözme hakkında, Dâru’l-Hudâ’nın bir mezunu olan Muneer A.K. Hudawi: “Moderniteyi ve aynı zamanda kimliklerini müzakere etme yollarından biri, İngilizce gibi modern disiplinleri, esasen dini karakterlerini seyreletmeden müfredatlarına tanıtmak olmuştur

(1999). Bu tür bir içerik, İslami bilginin (faydalı ilim) öğrenilerek diğer dillerde çağrılmasıyla haklı kılınır, çünkü oldukça iyi bir İngilizce bilgisinin dünya çapında İslam mesajını yaymak için vazgeçilmez olduğu düşünülür (Hudawi, 2013: 16).” dedi.

Açıkkçası, Dâru’l-Hudâ’nın kurulmasından sonra, doğrudan “faydalı bilgileri” işaret eden “faydalı” terimi, bir Müslüman’ın yararlanabileceği her türlü bilgiyi içerecek üslûpla, daha geniş bir eğitim perspektifine dayanacak bir şekilde yeniden tanımlandı. Bu arada “faydalı ilim” terimi, din adamları ve Kerala’da din alimleri tarafından yaygın olarak kullanıldı. Ve dualarda, kamuya açık (vaaz) mekanlarda ve SKJU (Samasta Kerala Ulema Birliği) tarafından yürütülen kamuya açık konferanslarda, çok beğenilen halk konuşmacıları tarafından kullanıldı. Muhammed (S.A.V) “en dayanılmaz ceza, bilgisinden yararlanamayan alim için olduğunu” söyleyerek uyarısını vurguladı. Bu nedenle, onun önemi geleneksel bilgiyi vurgulamasıdır ve sonuç olarak, insanlar kendilerini “ahirette faydalı olan normal geleneksel bilgidir” olarak tanımladılar. Dâru’l-Hudâ ortaya çıktığında, Dâru’l-Hudâ’nın eşsiz mesajını iletmenin bir parçası olarak, liderler ve bilim adamları, sıradan insanların yanlış anlamalarını ortadan kaldırmaya çalıştılar. Arapça, İngilizce veya diğer öğretilen dillerle İslamiyet mesajını iletmek için kariyeri ve bilgilerini kullandılar.

Sonuç olarak, Kerala topluluğunda bu düşünce yavaşça popüler oldu. Bu ulema ile ilgili ve stratejik müdahaleye değinen, Hindistan’daki ünlü bir akademisyen olan Yogindar Sikand şöyle yazıyor: “Bazı gelenekçi ulemaların medrese mezunlarına, üniversitelere katılmaya karşı olduklarını ve bunun dinsiz kalmasına neden olabileceğinden korktuğunu belirttim. Tüm öğrencilerimizin profesyonel Ulema olmalarını istemiyoruz ve beklemiyoruz”, diye ekledi.

Yogindar Sikand, Dâru’l-Hudâ İslami Akademisi’nin hocası olan Şeyh Cherussery Zanudheen Musliyar (merhum) ile röportaj yapıyor: “Dâru’l-Hudâ, bu stratejiyi uygulayarak söz konusu seçkin Müslümanların ve politikacıların dikkatini aynı anda çekebilir. Bu nedenle, 26 yıllık tarihe bakıldığında, bu iki entegrasyonun net bir şekilde Dâru’l-Hudâ’nın başarının anahtarı olduğunu değerlendirmesini yapabiliriz” dedi.

3. Misyon ve Vizyon

Dâru’l-Hudâ’nın misyonu ve vizyonu, bunların içindeki tüm değerler, sırasıyla eğitim, arınma ve yayılma anlamına gelen ve kurumun sloganı olan Taleem, Tarbiya ve Dawa olarak sıralanabilir.

“İki Entegrasyon”, modern Kerala tarihinde bugüne kadarki en başarılı şekilde gerçekleştirilen büyük bir görev olmasına rağmen, diğer birçok programa da odaklandı. Çünkü, Dâru’l-Hudâ’nın vizyonu, İslamı dünyanın herhangi bir yerinde yayma yeteneğine sahip çok yönlü ulemalar yetiştirmektir. Dâru’l-Hudâ’nın son derece vizyonlu üçlüsü, Dr.U Bapputty Hacı, M.M. Basheer Musliyar ve C.H. Aydarooos Musliyar bu başarı için çok çalıştı. Dâru’l-Hudâ ayrıca, kuzey Hindistan’da yaşayan ve uygun eğitimden mahrum kalan, yeterli dini doktrin ve hatta iyi bir ailevi ve sosyo-politik durumdan yoksun olan öğrencileri eğitmeyi de amaçlıyordu.

Hindistan’daki diğer bütün eyaletlerin aksine, yalnızca bölge sisteminin kurulmuş olduğu Kerala ve SKJU’nun sıkı çalışmaları ile mükemmel bir İlköğretim İslami Medrese sistemi tasarlandı ve binlerce medrese himayesinde kuruldu. Dini olarak eğitilmiş insanlar SKJU’nun vizyoner ulemaları ile müslüman siyasi liderler arasında iyi bir ilişki kurmayı çoktan başardılar. Sonuç olarak, bu sosyo-politik samimiyet ve dürüstlük Kerala’nın Mappila Müslümanlarını barışçıl bir devlet olarak nitelendirdi ve Kerala’da sakin ve güvenli bir sosyal durum oluştu. Bu yüzden Kerala Müslümanları, Hindistan’ın diğer bölgelerine göre çok daha emin görünüyorlardı. Bu bağlamda Dâru’l-Hudâ, Kerala’yı diğer devletler arasında benzersiz kılan uygun ve kapsayıcı din eğitimi olduğunu öngördü ve bu nedenle, bu sosyal mükemmelliği sonunda başka bir ortak kurumun kurulmasına yol açan, diğer devletlere yaymayı hayal etti. Ulusal öğrenciler için Ulusal İslami ve Çağdaş Çalışmalar Enstitüsü (NIICS)⁶, şu anki Dâru’l-Hudâ liderleri görevlerini üstlendi. Tam teşekküllü burs hazırlama konusunda büyük vizyona ulaşmak için, DHIU birçok eğitim programı planlamıştır. 1989 yılında hazırlanan DHIU Yönetim Kurulu Politikaları ve Yönetmeliği’nde belirtildiği gibi, planlanan programlar şu şekildedir:

İslami din eğitiminin yeniden canlandırılması için bilimsel ve verimli stratejiler hazırlamak, özellikle de Kerala’daki Müslüman topluma fayda sağlamak.

Dini disiplinlerde çeşitli uzmanlık alanlarındaki çalışmaları daha da geliştirmek için lisansüstü okullar ve araştırma merkezleri kurmak.

Kur’an-ı Kerim ezberlemek için bir Kur’an çalışma enstitüsü ve bir kolej kurmak.

Öğretmenleri ve vaizleri eğitmek için özel kolejler kurmak.

Araştırma görevlilerinin yararına, bir araştırma kütüphanesi oluşturmak

Enstitü öğrencileri için profesyonel eğitim merkezleri kurmak (Hussein: 191)

DHIU'nun en uygun biçimdeki vizyonu, DHIU'nun ilk başlaması ile ilgili düzenlenen bir konferansta, 1998'de verilen kurucusu Bapputty Hacı'nın önemli ve oldukça ilham verici bir konuşmasından anlaşılabilir. O şöyle diyor:

"Arzu etme hakkı bizimdir. İngilizce konuşan ülkelerden, Avrupa, Afrika ve Amerika'dan öğrenciler kesinlikle Dâru'l-Hudâ 'ya gelecekler ve buradan gelen yerli öğrenciler birbirleriyle iletişim kuracak ve birleşeceklerdir. Dahası, Dâru'l-Hudâ'nın mezunları gerçekten de Afrika, Avrupa ve Suudi Arabistan'dan öğrencilere ders verecek. Her halimiz için Allah'a hamd ediyoruz. İnşallah, bizim sonraki programlarımız kesinlikle ona odaklanmalı ve üzerinde çalışmalıyız. Umarım benim söylediklerimi yanlış anlamazsınız.

Ayrıca, DHIU'nun kurucu babalarının ne uluslararası üniversitelerin mezunları ne de profesyonel akademisyenler olmamaları dikkat çekicidir. Sahip oldukları tek şey, bilgiyi İslamileştirme arayışı ya da daha doğrusu tüm laik bilginin ilgili hale getirilmesi ve halkı bununla birlikte, İslam'ı etkili bir şekilde yaymak için ulusal ve uluslararası düzeyde popüler dillerle eğitmektir.

4. Müfredat

DHIU müfredat ve müfredat standardı, kabul prosedürüyle doğrudan orantılıdır. Açıkça, müfredat çok geniş bir bilgi alanı ile özel olarak tasarlandığından, başvuru prosedürü kesin olarak belirlenmiş ve sadece çalışkan öğrenciler için sınırlandırılmıştır. Bir yıl içerisinde, kriterler ile yazılı ve mülakat kabul testi yapılır. Testte, akıl yürütme ve analitik düşünme, hafıza gücü, başvuru sahiplerinin sorulara karşı tutumu, birincil İslami konularda başvuru sahibi bilgisi, sabit bir İngilizce ve Arapça dilleri standardı ve Kur'an'ı doğru bir şekilde okuma kabiliyeti test edilmiştir. Yüzlerce aday kabul testine katılıyor ve bunlardan en fazla seksen aday seçiliyor.

Rektör yanısıyla görüşürken, Yogindar Sikand, Kuzey Hindistan'da tanıştığı birçok geleneksel Sünni ulemanın modern eğitim ilkesine karşı çıkmamasına rağmen, modern konuların medrese müfredatına dahil edilmesine itiraz etmeye devam ettiğini belirtti. Zaten birçok dini konuya katlanmak zorunda olan öğrenciler için çok ağır bir yük olacaktı. Sonuç olarak ne bu dünya ne de bir sonraki dünya (ahiret) olacağını savunuyorlar. Bu görüşe katılmamakla birlikte, Rektör yanısı:

"Katılmıyorum, çok katı bir seçim sürecimiz var ve titiz bir görüşmeden sonra sadece parlak öğrencileri kabul ediyoruz. Bu yüzden, kolaylıkla ders programlarıyla başa çıkma-

biliyorlar. Bunu, kuzeydeki çoğu Hintli öğrenci vakasıyla karşılaştırıyor. Burada genellikle ailelerin en donuk çocukları medrese derslerine gönderiliyor. "Medreselerdeki öğrencilerin çoğu, medreselere katılan, çoğu normal okullara gidemeyecekleri için fakir ailelerden geliyor. Buna karşılık, Dâru'l-Hudâ'daki çoğu öğrenci oldukça iyi ailelerden geliyor. Buraya ekonomik zorunluluktan değil, dini bilgin olma tercihinden ve ilgisinden çıkarlar. Hem İslami hem de modern dersleri öğrettiğimiz için, orta sınıf ailelerin ebeveynleri çocuklarını buraya göndermeye heveslidir. Öte yandan, Hindistan'ın diğer bölgelerinde, az sayıda medrese, modern derslerin öğretilmesi için uygun düzenlemelere sahip olduğundan, orta sınıf veliler çocuklarını ders çalışmaya göndermek için tereddüt ediyor (Yoginder, 2009)."

DHIU'nun kurs süresi 12 yıldır. Bunlardan beş yıl ortaokul, iki yıl kıdemli lise, üç yıl lisans ve iki yıl yüksek lisans olarak ayrılmıştır.

Müfredat; Kuran, Hadis, Fıkıh, Tefsir, Tasavvuf, Nahiv, Akide, Mantık, İslam Tarihi, Arap Edebiyatı, Retorik ve Atasözü, çeviri ve kompozisyon, İslam Medeniyeti Tarihi, Bilim ve Tıp gibi tüm ilgili İslami ve modern konuları içermektedir. Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilimler, Bilgisayar ve Bilişim Teknolojisi vb. Öğrencilere, Arapça, İngilizce, Urduca ve Malayalam olmak üzere dört dilde iyi tanımalarını sağlamak için yeterince özen gösterilmiştir. Bir çalışma günü dokuza bölünmüştür ve her biri kırk beş dakikadır. İlk periyot saat 8'de başlar, son periyot ise saat 4'te biter.

DHIU, devlet tarafından laik konularda hükümetin onayladığı dereceleri sağlama yetkisine sahip olmadığı için, devlet tarafından yasallaştırılan en iyi eğitim otoritesi tarafından hazırlanan metinleri kullanarak konuları öğretir. Daha sonra, müfredat adına, DHIU, her lisans öğrencisinin IGNOU (Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversite) dahil olmak üzere birçok üniversite tarafından yürütülen geçerli Açık Üniversite Sistemlerini kullanan Sanat veya Beşerî Bilimler derslerinden herhangi birinde, resmi bir derece dersi almalarını zorunlu kılar. Burada, yukarıda belirtilen tüm konuların, aynı kurs sürelerinin yanı sıra zorunlu olması ve DHIU'yu dünyanın en iyi modellerinden biri yapan Dâru'l-Hudâ'ya kabul edilen tüm öğrenciler için seçmeli olması son derece önemlidir. Yüksek lisans düzeyi çalışmaları, DHIU tarafından sunulan tek seçmeli dersler olan, öğrencilerin çeşitli İslami alanlarda ilgilerini çeken derslerde başarılı olmalarına olanak tanımak için uzmanlaşmaya adanmıştır. Bu arada, okuldan ayrılanların hiçbirine yüksek lisans seviyesine girmeden önce kursu bırakmak istediği için diploma veya herhangi bir sertifika verilmiyor. Ayrıca, tüm bu kursların, yemek ve konaklama ile birlikte, DHIU'ya kabul

edilmek isteyen zeki öğrenciler için erişilebilir olmasını ücretsiz olarak sağladığını gözlemlemek de göze çarpmaktadır. Ancak, yine de DHIU halkın bütün kesimleri arasında fakir ya da zengin bakılmaksızın popüler olarak bilinir ve daha çok rağbet görmektedir. Yüksek lisans öğrencilerine Kuran ve ilgili Bilimler, Hadis ve Hadis Usulü, Akide, Felsefe, Davet ve Karşılaştırmalı Din olmak üzere dört bölüm altında uzmanlık dersleri verilir.

DHIU, on iki yıllık sürekli çalışma akışını başarıyla tamamladıktan sonra her öğrenciyeye "Al-Hudawi"⁷ unvanı verilir.

Sanaa Riyaz şöyle yazıyor: Hindistan'daki Dâru'l-Hudâ'nın aksine, hiçbir yetişkin medresesi laik konularda derece vermez ve hiçbir kamu ya da özel laik üniversite zorunlu bir geleneksel islami eğitim programı eklememiştir. Pakistan'da bununla birlikte devlet, üniversite düzeyinde ders verenler için en azından yüksek lisans derecesine ihtiyaç duyduğundan hem laik konularda hem de islamda hem ülke çapında hem de islami okullar haline gelmeden devletin gereksinimlerini karşılamak için medrese müfredatının pozitif bilimlerle ortak noktada buluşması sağlanmıştır. (1-10. Sınıflarda) (Riaz: 26)

A.K Muneer Hudawi, "DHIU'nun muhtemelen devletin amiral gemisi ve islami öğrenme merkezi olduğunu yazıyor. Aynı anda üst, orta ve ileri seviye derslerin (lisans ve yüksek lisans dersleri dahil) 12 yıl (Hudawi, 2013: 15-18) sürmesi, DHIU'yu "Kerala'nın Sünni uleması tarafından başlatılan en cesur inisiyatif" olarak nitelendirdi. Medrese sistemlerinde reformları teşvik ediyor ve İngilizce, 1986'da kurulduğundan bu yana müfredatında zorunlu bir konu oldu."

DHIU'da öğrenciler yatılı olarak eğitildiği için, devletin farklı bölgelerinden gelen öğrencilere harika bir yaşam tarzı sunuyor. Bu nedenle, öğrenciler yurt binalarında kalırlar ve birbirleriyle uzlaşma ve işbirliği içinde dersleriyle dolu bir yaşam yaşarlar ve yaşam boyunca bencil olmamalarını öğrenirler. Öğrencilere, beyaz gömlek ve beyaz türban veya beyaz pantolon, uzun gömlekler (Jubba) ve türban karışımı olan üniforma kıyafet kurallarına uymaları zorunludur. Bu konut sisteminin en dikkate değer yararı, öğrencilere namazların, cemaatle beraber kılmaları gerektiğinin vurgulanması ve namaz vakitlerinde öğrencilerin beraberce namaz kılmalarıdır.

7 Dâru'l-Hudâ'dan mezun olanlar için verilen unvan.

5. Öğretim Kadrosu ve Mezunların İstihdam Alanı

a. Öğretim Kadrosu

İlk zamanlarda, DHİU islami öğretiyi etkili ve aynı zamanda seküler konularda öğretmek için çoğunlukla seküler seviyede en iyi okul öğretmenlerini seçmeyi amaçladı ve en iyi geleneksel ulemaları ayarladı. Daha sonra, kendi mezunlarını öğretmen olarak kullanmayı başardı. Öğrenciler mezun olduğu gibi, öğrenciler için verilecek bilgi miktarını tam olarak ölçebildiler. Şimdi, DHİU, Kerala'da, dini alanlarda derinlemesine bilgi sahibi olan ve laik disiplinler tarafından kıskanılacak farkındalığı ile ulemaların, İslam hakkında ilgili bilginin üretilmesinde birlikte yaşadığı tek eğitim merkezidir. Cherusery Zainuddeen Musliyar, tüm Kerala'da herhangi bir Yargı (Fıkıh) sorununun herhangi birindeki otorite, son söz sahibi, en popüler ve en çok beğenilen okullardan biri de DHİU'da tam zamanlı bir öğretim görevlisidir.

Diğer birçok üniversitenin aksine, DHİU'nun başkan yardımcısı Dr. Bahauddeen Muhammed Nadwi, Yüksek Lisans öğrencileri için dersler veriyor. Aynı DHİU köyünden gelen Dr. Bahavuddeen Muhammed Nadwi, Uluslararası İslam Alimleri Birliğinin bir üyesi ve 2012, 2013 ve 2014'te çalışma merkezleri Ürdün/Amman olan 'Kraliyet İslami Strateji' tarafından dünyanın en etkili Müslüman kişilikleri arasında seçildi ve aynı zamanda İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı'nda, Hindistan Hükümeti'nin Anayasa Kurulu olan Azınlıklar Eğitimi Ulusal İzleme Komitesi İcra Üyelerinden biri olarak görev almıştır.⁸

b. Mezunların İstihdam Alanı

Müslüman Kerala topluluğunu yeterince onurlu kılan DHİU mezunlarının istihdam edilebilirliği ve burs değeridir. Hindistan'da 'Hudawiler', Sosyoloji, Psikoloji, Siyaset Bilimi, Antropoloji, Edebiyat, Felsefe, İşletme ve Yönetim gibi çeşitli alanlarda araştırma uzmanı ve öğretim görevlisi olarak en yüksek standarttaki birçok üniversitede yayıldı. Bu Üniversitelerden bazıları; Jawahar Lal Nehru Üniversitesi (JNU), Aligar Müslüman Üniversitesi (AMU), Jamia Millia Üniversitesi, Yeni Delhi, Haydarabad Merkez Üniversitesi, Maulana Azad Ulusal Urduca Üniversitesi, İngilizce ve Yabancı Diller Üniversitesi, Haydarabad ve diğerleridir. DHİU, Hindistan'ın dört bir yanında yirmi bir kampüs dışında görev üstlenmiş; on altı Kerala içinde ve diğer Hindistanın diğer bölgelerinde de;

8 http://en.wikipedia.org/wiki/Bahauddeen_Muhammed_Nadwi

Assam, Batı Bengal, Andra Pradeş ve Maharaştra'da faaliyette bulunmuştur. Bu üniversite dışı çalışanlar arasında DHIU ayrıca, iki ortak kurumu yönetmektedir; Bunlardan biri 'Fatima Zahra Kız Okulu'dur, diğeri ise yalnızca on beş yaşından küçük çocukların Kuran'ı ezberlemesi için kurulmuştur.⁹

Mezunlar birliği olan Hudawî'nin Sadık İslami Faaliyetler Birliği (HADIA) ¹⁰Hindistan'da ve özellikle de GCC¹¹ ülkeleri olmak üzere birçok ülkede faaliyet göstermektedir. HADIA, Toplumsal Mükemmeliyet Merkezi ve halk için eksiksiz eğitim ve öğretim merkezleri olan Halk Eğitim ve Öğretim Merkezi'ni (CPET) yönetmektedir. Ayrıca, Kerala'nın tamamında olağanüstü bir sesle konuşarak, yeni çıkan herhangi bir konuda en etkili yollarla islamin mesajını halka iletebilecekleri halk dilini çözmüşlerdir. Bu tür kamu konuşmacıları, eyalette İmamlar ve hatipler olarak kullanılmaktadır. Bunların çoğu, hükümet ve yargı alanlarında, çeşitli GCC ülkelerinde yüksek pozisyonlarda istihdam edilmiştir. Bazıları yerel gazetelerden ve medyadan ulusal gazetelere, hatta Al Jazeera gibi uluslararası kanallara kadar çeşitli gazeteciliklerle aktif olarak ilgilenmektedir. Ayrıca Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri ve Afrika ülkelerinde ciddi araştırma çalışmalarına katkıları olmuştur. Bir üniversitenin bu kadar büyük başarılar kazanması bu üniversitenin kalitesi ve başarılı olduğunun göstergesidir. Toplam mezun sayısı ise iki bin civarındadır.

Bir akademiden İslami bir Üniversite olarak yükseldikten hemen sonra, DHIU, İslam Dünyası Üniversiteleri Federasyonu ve İslam Üniversiteleri Birliği üyeliğini aldı. Uluslararası İslam Üniversitesi olan Malezya IIUM ile Mutabakat Zaptı imzaladı. Tek bir kampüsle sınırlı olmamanın yanı sıra, DHIU zaten alt kıtadaki en hızlı İslami eğitim reformunu hedefleyen, Kerala'daki merkezi ile Hindistan'ın altı federal eyaletinde kampüs zinciri haline geldi.

Mezunlar Kurumu, HADIA

Son 32 yıldan beri, Dâru'l-Hudâ hem dini hem de medeni çalışmalarda yüksek düzeyde eğitim almış 2200 Hudavi lakaplı bilgini yetiştirmiştir. Çok yetenekli bu bilim adamları hem dini hem de diğer laiki kurumlarda, toplum liderliği, imamlık ve hatiplilik, akade-

9 DHIU Souvenir, silver Jubilee special volume, May, 2011

10 DHIU'dan mezun olan öğrenciler için oluşturan dernek

11 Körfez İşbirliği Teşkilatı

mik araştırma, gazetecilik, sosyal hizmet, yönetim, halkla ilişkiler ve ilköğretimden daha üst seviyelere kadar meslek öğretimi gibi çeşitli alanlarda çalışmaktadırlar. 1998 yılında, Hudavi İnsan Kaynaklarını kullanarak Dâru'l-Hudâ'nın ön gördüğü amaçları ve hedeflerini gerçekleştirmek üzere gerek yurtiçinde gerek yurtdışında Müslüman toplumu hem dünyada hem de ahirette saadete ulaşacak bir hayata yönlendirmek amacıyla Mezunlar derneği kuruldu. HADIA, son 20 yılda özellikle Güney Hindistanda ve Hindistanın genelinde de çeşitli dini, sosyal, eğitimsel ve akademik faaliyetlerde bulunmaktadır.

HADIA Sosyal Mükemmellik Merkezi (Centre for Social Excellence)

HADIA CSE, Hudavi topluluğu tarafından sunulan tüm hizmetleri bir çatı altında toplamaya yönelik bir dizi tartışma ve çalıştayın doruk noktasıydı. Resmen 28 Mart 2015'te Kerala'da başlatılan CSE, 'entelektüel liderlik ağırlıklı ve toplumun bütünsel güçlendirilmesi için kararlı bir küresel merkez' olmayı öngörmektedir. Sistematik bir şekilde ve fütüristik bir iç görüyle CSE, milletin içinde bulunan azami kaynaklardan yararlanarak toplumu mükemmellik haline getirmek üzere birçok program ve proje planlar ve uygular. HADIA, Mezun üyeleri ve Dâru'l-Hudâ'nın iyi niyetli dilekçilerinin desteğiyle, Kerala'nın Panakkad bölgesinde geniş bir ofisi ve bir etkinlik alanının bulunduğu satın alıp orada CSE Merkezini kurdu. HADIA CSE, mezunlarının proje ve faaliyetlerini Darul Hikma, Book Plus, Kurum Güçlendirilmesi, Kaynak Merkezi, Medya Hattı ve Sosyo-Psiko Kliniği adlarıyla 6 bölüme ayırmıştır.

Darul Hikma; (İslam araştırma merkezi), İslam medeniyeti ve entelektüel mükemmelliği, islami usullere dayalı yöntemleriyle geri getirmeyi amaçlamaktadır.

Book Plus; (İslami çalışmalar yayınevi) araştırma çalışmaları, aile ve çocuk edebiyatı ve klasik eserler gibi çok çeşitli kitapları yayınlamaktadır.

Media Line; Medya kanadı oluşturarak, basın ve görsel ortamlarda medya ile ilgili alanlarda topluluğun aktif bir temsilini sağlamak hedeflenmektedir.

Institution Empowerment; Kurumsal Güçlendirme kanadı, hem Kerala'da hem de Hindistan'ın diğer eyaletlerindeki Müslümanların eğitim ve sosyal standartlarını, akademik standart ve altyapısını geliştirerek artırmayı amaçlamaktadır. Medreseler, İslam kolejleri ve yetimhanelerindeki öğrenciler, öğretmenler ve yönetim yetkilileri için özel eğitim paketi bu projenin ana konusunu oluşturuyor.

Resource Hub; (Kaynak Merkezi), farklı alanlarda uzmanları yetiştirerek toplumun (özellikle kamusal, öğrenciler, aileler, akran grupları, gençler, özel gruplar vb.) ihtiyaçlarını gidermek amaçlanıyor.

Socio-Psycho Clinic; (Sosyo-Psiko Kliniği), Ailelerde sağlıklı bir ortamı sağlayarak onu devam ettirmek amacıyla Sosyo-Psiko Kliniği, danışmanlık programlarını, sosyal ve aile farkındalık derslerini sistematik bir şekilde yürütmektedir.

Bu 6 bölüm altında, HADIA, Müslüman Ümmetin güçlendirilmesi ve daha iyi bir seviyeye taşınması için Hindistan'ın farklı bölgelerinde birçok projeye öncülük etmektedir.

Sonuç

Bu yeni eğitim modeli oluşturulmadan önce ortada hiçbir düşünce, hiçbir destek yoktu. Sadece üç ilim sahibinin yani Dr. U. Bapputty Hacı, C.H. Aydaros Musliyar ve Maulana M.M. Basheer Musliyar'ın Allah'a inancı ve ' faydalı ilmi' yayma isteği vardı. Hatta birçok kişi bu yeni eğitim modeline karşı çıkmış, kurulacak olan akademiyi istememişlerdir. Ancak bu kadar zorluklara rağmen Dârul-Hudâ İslam Üniversitesi'ni kurmayı başardılar ve kurulan bu yeni eğitim modeli örnek teşkil edecek güzel bir seviyeye ulaştı. Öyle ki yurtdışında da belirtildiği gibi birçok üniversite tarafından örnek alınmıştır. Çünkü bu eğitim modeli hem islami hem de pozitif bilimleri birarada öğretme becerisine sahipti. Bu beceri sayesinde birçok genç dünya için, özellikle ümmet için bireyler yetiştirip dünyanın birçok yerinde bu ' faydalı ilmi' ellerinden geldiğince yaymaya çalışmaktadır.

Kaynakça

- Abu-Rabi', I. M. (2004), *Contemporary Arab Thought: Studies In Post-1967 Arab Intellectual History*. London Sterling Virginia: Pluto Press.
- Barbara, M. *The Madarasa at the Deoband Amodel for Religious Education in Modern India*. Cambridge University Press.
- Behind the World Reappraising the Role and Importance Madarasa in the World Today.
- Bahauddin, K. M. (1992). *Kerala Muslims: The Long Struggle*. Tiruvananthapuram: Sahitya Pravarthaka Corporative Society. Modern Book Centre.
- Bahi, M. (1973). *Al Fikr Al Islami Al Hadith Wa Silatuhu Bil 'Isti'Mar*. (Modern Islamic Thought and Its Connection to the Western Colonialism). Beirut: Dar Al Fikr.
- Bakkar, M. A. (2009). *Al Tajdid Fi Al Fikri Al Islami Al Muaswir: Dirasath Un Nadiyyah Fi Laui Al Islam*. (Revival In The Modern Islamic Thought: A Critical Study In Islamic Perspective). Al Mansurah. Egypt: Dar Ul Wafa.



- Carly Russell India: Tradition vs. Modernization. Wartburg College.
- Encyclopedia of Islam and Muslim World. Usa: Macmillan Reference. Thomson. Gale.
- Farish a Nor, Yonginder Siknd . (2009). *Mar Tonvan Bruinessan The Madarasa In Asia. Political Activism And Transnational Linkages*. Jaipur: Manohar Publication.
- Faisal, K. (2005), *Tradition And Modernity Among Mappila Muslims of Kerala*, Mphil Dissertation, Sss, New Delhi: Jawaharlal Nehru University.
- Gangadharan, M. (2007). *Mappila Padanangal*, Calicut: Vachanam Books.
- Hamadan, A. H. S. (1989). *'Ulama'u Al Tajdid Fil Islam Hata Al Qarn Al Hadi 'Ashar Lil Hijrah (The Mujaddids In The 11th Century Of Hijra)*. Cairo: Al Dar Al Misriah Al Lubnaiah.
- Hebbar, N. H. (2011). *Islam in Modern India*. (January 22). Url: [Http://Www.Boloji.Com/History/Index.Htm](http://www.boloji.com/history/index.htm).
- Helen Warereview By: Rhoda Howardcanadian Journal of African Studies/Revue Canadienne Des Études Africaines. (1983). *African Women: Their Struggle For Economic Independence* By Christine Obbo; Women, Education and Modernization of The Family in West Africa .
- Ilana, S. (1997). *Beyond Modernization: Conflict Resolution In Central And Eastern Europe*author(S): Source: Annals Of The American Academy Of Political And Social Science, „Strengthening Transitional Democracies Through Conflict Resolution
- Joseph F., (1965). *Education And Political Modernization In Burma And Indonesia, Comparative Education Review*. Chicago: The University Of Chicago Press On Behalf Of The Comparative And International Education Society.
- Kabeer, V. A. A. (n.d.), *Muslim Monuments In Kerala*. Truvanandapuram: Velavoor.
- Kamal, M. (2003). Mu'Tazilah: The Rise Of Islamic Rationalism, Australian Rationalist. *The Journal Of Rationalist Society Of Australia*, 62.
- Kayum, S. A. (2010), *A Critical Analysis Of The Modernists And Hadeeth Rejecters*. Published By Qur'an Sunnah Educational Program. Url: [Http://Www.Qsep.Com](http://www.qsep.com)
- Miller, E. M. (1992). *Mappila Muslims Of Kerala: A Study In Islamic Trends*. Hyderabad: Orient Longman Limited.
- Mohamed, K. M. (1995). *Origin And Development Of Arabic Studies In Kerala* In Asghar Ali Engineer (Ed.). *Kerala Muslims A Historical Perspective*. Delhi: Anjanta Publication.
- Mount, H. Daniel Brownc *Rethinking Tradition In Modern Islamic Thought* Cambridge Middle Studies University.
- Syed, M. H (2007). *Social Change In India*. New Delhi: Anmol Publication.
- Muhammed K. M., Armando S. & Marting B. *Islam And Modernity, Key Issues and Debates*, Edited. Edinburg University Press.
- Mohammed, U. (2007). *Educational Empowerment of Kerala Muslims: A Socio-Historical Perspective*. Calicut: Other Books.
- Moulavi, U. K. (2010). *Ormakalude Theerathu*. Kozhikode: Da'Awa Books.
- Muhammad, Z. (1996). *Kerala Muslim Charitram*. Calicut: Al Huda Book Stall.
- Muhammadali, V. P. (2007). *Mappilappattukal Nootandukalilude*. Kottayam: Current Books.

- Muneer, M. K. (2003). *Navodhana Prasthanavum Vakkom Moulaviyum*, Tiruvananthapuram: In Grandhalokam Monthly.
- Murad, 'Abd Al Hakim. (1995). Understanding The Four Madhabs: The Problem With Anti Madhabism. *In Q News The Muslim Magazine*.
- Noorani, A. G., (2003). *Muslims of India* (Ed.). New Delhi: Oxford University Press.
- Narayanan, M.. (2003). *Social Problems In Contemporary Kerala*, Kollam Conclave: Paper Presented In Bhaskar Foundation.
- Nellikuthu, M. M. (1997). *Malayalathile Maharadhanmar*. Calicut: Irshad Book Stall.
- Oxford. *Advanced Lerner's Dictionary*. (1984). London: Oxford.
- Panikkar, K. N. (2001). *Against Lord And State: Religion And Peasant Uprisings In Malabar, 1836-1921*. Oxford: Oxford University Press.
- Pasha, Kamal. (1995). *Muslim Religious Education, In Asghar Ali Engineer (Ed.) Kerala Muslims A Historical Perspective*. Delhi: Anjanta Publication.
- Pasha, Kamal. (2005). *Darsukal Endinu Pracharippikkanam?*. Edayur: Blossom Books.
- Fazlurrahman. (1982). *Islam and Modernity, Transformation of and intellectual tradition*, Chicago: University of Chicago Press.
- Seymour M. R.; Lenin's Grandchildren:Preschool Education In The Soviet Union. By Kitty D. Weaver; Henry Weaverreview By: William L. Mathesslavic Review. (1972). *Education And Modernization In The Ussr*. By Seymour M. Rosen. Education And Modernization In The Ussr.
- Yogendra, S. (1986). *Modernization Of Indian Tradition (A Systemic Study Of Social Change)*. New Delhi: Rawat Publication.
- Pillai, P. G. (2009). *Kerala Navodhanam: Oru Marxist Veekshanam*. 1. Tiruvananthapuram: Chinda Publishers.
- Richard L. S. (1995). *The New Modernization. A Journal Of Opinion*. African Studies
- Ruth, H. (1994). *Education And Modernizationeducation And Modernization: The Chinese Experience, Julia Chingcurriculum Inquiry, 24 (3)*, Wiley On Behalf Of The Ontario Institute For Studies In Education/University Of Toronto.
- Zaman, M. Q. (2000). *The Ulema in Contemporary Islam; Custodians of Change*. Princeton University.

Yerel dil

- Kareem, C. K. (1999). *Pracheena Keralavum Muslim Avirbhavavum*. Calicut: Islamic Sahitya Academy.
- Kareem, K. K. M. A. & Moulavi, C.N. Ahmad. (1978). *Mahathaya Mappila Sahithya Parambaryam*. Calicut.
- Kareem, K. K. M. A. (1957). *Mampuram Sayyid Alawi Thangal*. Tirurangadi: Amirul Islam Power Press.
- Kareem, K. K. M. A. (1998). *Arabic-Malayalam Sahithyam*. Kozhikode: In Probodhanam Special Issue.
- Kareem, K. K. M. A. (2004). *Malabarile Ratnangal, Abdur Rahman Nagar: Muhammad Abdur Rahman Sahib & P.P.C. Smaraka Samskarika Kerndram*.
- Karuvarakkundu, O. M. (1995). *Mappila Kalakal*. Manjeri: Vikas Book Stall.
- Koya, S. M. M. (1983). *Mappilas Of Malabar: Studies In Social And Cultural History*. Calicut: Sandhya Publication.



Ahlak Eğitim Dinamikleri (Mesnevi Örneği)

Hacer Çetin*

Özet

İslam, geldiği ilk günden itibaren, sonsuz hayata uzanan yönleriyle insan onuruna yakışan bir yaşamın maddi ve manevi unsurlarını ortaya koymuştur. İlk emri "Oku" ile de insana okuma (bilme) ve yaşama sorumluluğu yüklemiştir. Mutluluğun ancak bilgi ile elde edileceği gerçeği, cahil ve sapkınlığa düşmüş bir toplumu kurtaracak çare olarak ilahi bilgilerin gönderilmesi ile kesinlik kazanmıştır. İlahi bilgilendirmeye muhatap olan insan, bu bilgiyi özümsemiği oranda kâinat içindeki yeri ve önemini anlayabilecektir. Ve bu oranda da ahlaklı bir yaşam tesis etme imkânına sahip olacaktır. İslam, bu imkânı Hz. Peygamber'in örneğinde hedef haline getirmiştir. Kabilelerle parçalanmış birlikten uzak, adaletsiz, sefalet içinde yaşam mücadelesi veren, çocuklarına cinsiyetine göre yaşama hakkı tayin eden bir toplumdan Müslüman şahsiyet ve onuru taşıyan insanların liderlik ettiği bir toplum inşa edilebilmesi bu imkân sayesinde olmuştur. Bu gayeye ulaşmak için Hz. Peygamber, önce kendi evi ve ibadet mekânlarını eğitim ve öğretim mekânları haline getirmiştir. Çünkü İslam, kendisine bağlanacaklara doğru bilgi elde etme ve gelişmeyi emretmektedir. Müslüman olmak bilmeyi, "beyan edileni" anlamayı gerektirmektedir. İslam, "bilen ile bilmeyeni" birbirinden ayırmaktadır. Bilgiye kendini kapatanın dindeki konumunu da açıkça şöyle ortaya koymaktadır: "Allah, hakikatleri öğrenmek istemeyenlerin kalplerini işte böyle mühürler." [Rum/59] Müslüman için, İslam'ın doğuşuyla başlayan eğitim, İslam'ın ve insanın varlığı süresince de devam edecektir. Kur'an: "Allah'ım bilgimi artır" ayeti ile ilmin sınırsızlığına ve devamlılığına işaret etmektedir. Görülmektedir ki İslam, ahlakı bir eğitim üzerine temellendirmiş ve yaşamın tümüne yaymıştır.

Kuşkusuz İslam ahlak anlayışı, dinî olanların ahlakî olana dönüştüğü bir değer sistemi öngörmektedir. Zira yaşamda ahlakî olarak görünür olamayan bir din, kalıplaşmış, mensuplarının sorunlarını güncellik içinde çözemeyen, muhataplarını ileriye taşıyamayan bir geleneğe dönüşecektir. Oysa İslam, taassuba dönüşmüş, gerçeklerden uzak, sorunlarını çözmeye yeteneği olmayan bir inancın karanlığında boğulmakta olan bir toplumun kurtuluşunu başlatmak üzere, insanı daha üstün hale getirme, ileriye taşıma gayesi ile gelmiş bir dindir. Bununla birlikte İslam ahlakı, inanç ve yaşantı arasında bütünlük, uyum ve denge kurabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de bugünü anlayabilmek için dünü tanımak gerekir. Dünün kuvvetli ve zayıf yönlerini anlayabilmek, yorumlayabilmek; bugünün anlaşılabilmesi ve geleceğe dair doğru tahminler için sağlam bir zemin oluşturabilir. İşte burada ilk vahiyle başlayan ve devam eden süreçlerde ahlak ve ahlaka dair ortaya konulmuş ana noktalardan istifade etmek önem arz etmektedir. Bu önem çerçevesinde sunulmak istenen bildiri ile bugünün sorunlarını çözmeye sağlam bir zemin oluşturmanın imkânı ortaya konulmaya çalışılacaktır. Mevlana'nın Mesnevi eseri esas alınarak İslam ahlak eğitiminde öne çıkarılması, güçlendirilmesi gereken ahlak eğitim dinamikleri üzerine bir sunum yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Akıl, Ahlak, Eğitim, Sorumluluk, Özgürlük.

* Marmara Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, hacercetin66@gmail.com

Giriş

Ahlak eğitim anlayışını çözümleyebilmek eğitime nelerin konu edildiğiyle yakından ilgilidir. Kuşkusuz bir eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biri içeriktir. İçerik ne kadar insanın ve yaşamın hakikatleriyle örtüşürse yapılan eğitim o kadar nitelik kazanmaktadır. İçerik dediğimiz şey ise bilgidir. Ahlak eğitimi diğer eğitim alanlarında olduğu gibi doğru, anlamlı ve işlevsel bilgiye dayandırılmalıdır. Bu bilgi dünya ve ahiret yaşamını şekillendirebilecek, bilimsel değer ve ölçütlerle de desteklenebilecek nitelikte olmalıdır. Bu sebeptir ki ahlak eğitiminin içeriğini oluşturacak konular büyük önem taşımaktadır. Zira ahlak eğitimi erdemler üzerine bir kişilik inşa edebilecek gücünü içeriğinden almaktadır. Hilmi Ziya Ülken: “Okulların hedefi sonradan girilecek olan meslek hayatına ve uzmanlığa hazırlamak değildir. Öğretimin ilkten başlayarak teori ile pratik, akıl ile kalp arasında bağlantı kurmak üzere verilmesi çocukların bütün bildiklerini anlayacak ve araştırarak surette yetiştirilmeleri onların hangi meslek dalına girerlerse girsinler araştırıcı olma vasfını kazanmış olmalarını sağlayacağı için, onlardan bir kısmına bazı bilgilerin yüklenmesi, bir kısmında çok zayıf bırakılmasında hiçbir anlam olamaz.” diyerek eğitimin bir meslek edinme amacına dayandırılmasının yanlışlığına dikkat çekmekte, bütün öğrenmelerin ilerleme, gelişme, olgunlaşmayı amaçlaması gerekliliğine işaret etmektedir (Ülken, 2013: 72).

Bu sebeptir ki ahlak eğitimi de dinamik bir yapı oluşturarak yaşamda farklı rolleri icra edecek bireylere üst değer ve anlamları kazandıracak fonksiyonelliğe sahip olmalıdır. Bu bildiri ile ahlak eğitimine bu fonksiyonları kazandıracak öncelikli konulara yer verilecektir. Bu konular Mevlana'nın Mesnevi'de yer verdiği, tahlil ve tespitler yaptığı konulardan seçilmiştir.

1. İlahi Aşk / Sevgi

Mevlana'nın eğitiminde bahsedip aşktan/ilahi sevgiden bahsetmemek mümkün değildir. Zira Mevlana, aşkı insana mahsus yüce bir duygu olarak görmektedir. Canların gıdası hükmünde olan aşk Mevlana tarafından tanınması ve arzulanması, tecrübelenmesi gereken bir duygu olarak kabul edilir. Bu yüzden Mevlana sıklıkla; O halde aşk nedir? sorusunu sormakta ve cevap aramaktadır. Bu soruya şöyle cevaplar vermektedir:

“Aşk yokluk deryasıdır. Aklın ayağı orada kırıktır. Kulluk da, sultanlık da herkes tarafından bilindi, anlaşıldı. Fakat âşıklık, bu iki perdenin ardında gizli kaldı. Keşke varlığın dili olsaydı da, var olanların perdelerini kaldırsaydı. Hakikati anlatsaydı. Var gibi görünenlerin ger-

çekte var olmadıklarını, ezeli ve ebedi varlığın, ancak Allah olduğunu herkese bildirseydi (Rumi, 2016: 380-382)."

Mevlana, bu şekilde bulmaya çalıştığı aşkın, ahlak eğitimindeki fonksiyonunu ise, "Peygamber ahlakının en üstün vasfı olması" ile açıklamaktadır. Eğitimde bu duygu "en üst ahlaki değerleri tecrübe etme imkânı" sunması yönüyle değerlidir. Çünkü aklın sınırlarının çizildiği ilahi konularda kişiyi tatmin edecek, hakikat yolunda tutacak ve ruha canlılık verecek duygu aşktır. Mevlana bu sebeptendir ki aşkı "hakiki sevgiliyi" bulduran, aşikâr eden bir duygu olarak telakki etmektedir. Mevlana, ahlak eğitiminde bu duyguya şu işlevlerinden ötürü önem verdiğini açıklamaktadır:

"Bu duygu aynı zamanda yoklukta meyve yemeye vesile, yani insan acizliğini ve güçsüzlüğünü hissettirerek kul olma vasfı kazandıran, bu itibarla acizliği ve güçsüzlüğü giderecek olana yaklaştıran bir duygudur. O bedende oluşan huylara, tedbirlere, gayretlere anlam ve değer katan bir duygudur. En kederli, mihnetli hallerde çareyi, gücü ve kuvveti ortaya çıkaran bir özdür. Yaşama sevinci kazandıran, anlamı, bütünlüğü hissettiren bir psikolojik duygudur. Gizli ve saklı olanları anlamaya vesile olan, yaratılanları kuşatmayı, kabul etmeyi, benimsemeyi sağlayan sosyal bir duygudur. Savaş meydanlarında atların kişnemelerini, koşuşup uçarken kuşların civıltılarını duyuracak olandır (Rumi, 2016: 284-286)."

Mevlana, başka bir Mesnevi bölümünde ise aşkın erdemleri besleyen özelliğine şöyle dikkat çekmektedir:

" Ey aşk derdi olmayanlar, kalkın âşık olun. Ey kâmil mürşid, sen de gel. Kanadı kırık kuşa sabırdan bahset. Sabr eden kuşu hoş gör, bağışla. Anka kuşuna kaf dağının güzelliklerini haber ver. Güvercine doğan kuşundan sakınmasını emret. Doğana da hilmi anlat ve zülmeden kaçma tavsiyesinde bulun. Zira ancak aşk güçlü ve tam bir kulluğa sevk eder ve insan Âdem'in yolunu bulmuş olur. Akli düşünce zahmetinden kurtarıp, hayrete ve manaya götürecektir olan bu duygu ile Züleyha Yusuf'u aşabilmiştir (Rumi, 2016: 116)."

Bu fonksiyonları üzerinde bakıldığında aşk/ilahi sevgi kişiyi kendi ve yaratıcısının hakikatleri çerçevesinde tutan güçlü bir duygu olarak ahlak eğitimine önemli bir dinamizm kazandırmaktadır.

2. İnsanın Değeri

Mevlana'da ahlak eğitimi, "insan değeri" üzerinden ilerleyen ve gelişen bir faaliyettir. İnsan anlamı ve tanımaya dönük bu kadar çabanın, gayretin, faaliyetin varlığı bu değerli

oluşa nispet iledir. Mevlana, insanın kabiliyetlerini, diğer yaratılmışlardan farkını çeşitli benzetmelerle açıklamaya çalışmaktadır. Hem mana hem madde yönü olan bir varlık olması sebebiyle insanı hem karada hem de denizde yaşayabilen kaz'a benzetmektedir. Ve insana, kendini tavuk gibi sadece kara ile sınırlandıran tabiatına karşı koyup denize (hakikat deryasına) doğru koşmasını ve kendini doğru tanımasını salık vermektedir. Bunu yapmaya vesile istidadi ise vahye kabiliyeti ifade eden gönülle ilişkilendirmektedir:

“Sen Hakk'ın; “Âdemoğullarını yücelttik.” ayetinin padişahısın. Hem karada, hem denizde gezebilirsin. Meleklerin kara tarafına, yani tabiat yönüne yolu yoktur. Hayvan cinsinin de denizden, yani ruh âleminden haberi yoktur. İnsan, bu görünüşle, bu suretle “Sizin cinsinizdenim. “der, ama gönül bakımından “vahye kabiliyetli” dir (Rumi, 2016: 295).”

Mevlana, madde ve mana yönüne sahip insanı bütünlüğü içinde ele almakta ve manevi hasletleri yönüyle değerli oluşuna vurgu yapmaktadır.

2.1. Manaya Ulaşma İmkânı/ İlahi İradenin Tecelli Alanı

Mevlana, Allah'ın evrendeki iradi varlığının insan tabiatında da var olduğuna dikkat çekmektedir. İnsanda var olan bu iradenin kanıtı olarak ise ulaşılan “mana” yı göstermektedir. Mevlana, ilahi iradenin insanı muhatap alması ve insanın mana ile bu hitaba layık olabilmesini insan için gerçek bir üstünlük olarak görmektedir. İnsanın ‘ateşin yakamayacağı’ bir İbrahim’e dönüşmesini ilahi iradenin tecelli alanı olabilmesiyle ilişkilendirmektedir. Bu konuda insanı değerli kılan şeyi toprak, hava unsuru olarak görmeyi ise eleştirmektedir Mevlana, burada insanı üstün kılanın özü olmadığı, mizacı olduğunun mesajını vermektedir. Mizacı buğdaya benzeterek şöyle açıklamaktadır: *“ Rızıklara bile O rızık vermededir. Çünkü bir rızık olan buğday; rızıklanmadan, yani gıdalanmadan, nasıl olur da boy atar, yetişir (Rumi, 2016: 8-9)?* İnsanın özü üzerine yetişmesi ve değer kazanması da onun güzel ahlak ile rızıklanmasına bağlanmıştır. Mevlana, bu mizaç değişimini hayvani tabiatın insani taraf ile kuşatılması olarak tanımlamaktadır. Mizacın bu iki yönüne şöyle vurgu yapmaktadır:

“ İnsanın mizacı topraktan yemeye çalışırsa, yüzü sararır, rengi kötüleşir, hastalanır, düşkün, bir hale gelir. O topraktan biten şeyleri yiyen insanın kötü mizacı değişirse, çirkinliği gider, yüzü mum gibi parlar.” “Demek ki bizim yaşayışımız, gerçek hayata kavuşmamız, memeden kesilmeye, yani nefsanî gıdalardan vazgeçmeye bağlıdır. Ancak, bu kesilme ile biz, manevi gıdaları bulabileceğiz. Ey Hakk yolunun yolcusu! Azar azar sen de kendini nefsanî gıdalardan çekmeye çalış; sözün özü budur (Rumi, 2016: 11).”

2.2. Akıl ve Gönül Sahibi Oluşu

Mevlana, insanın değerli oluşunu “akıl” sahibi oluşu ile de ilişkilendirmektedir. Bununla birlikte eğitimin aklın insana kattığı değer ve anlamın yanında sınırlı oluşu gerçeğini de iyi kavratması gerektiğini savunmaktadır. Bu sebeple Mevlana Mesnevi’de akılı bütün özellikleri ile anlatmakta ve akla ait hakikatleri öğretebildiği bir eğitimi hedeflemektedir. Aklın olumlu veya olumsuz işlevleri üzerine dikkat çekmekte, akılı güzel ahlaka hizmet edecek şekilde işletmenin yollarına işaret etmektedir. İnsanın bu yönde bir ihtiyaca sahip oluşunu şöyle açıklamaktadır: *“Akıllı kişi Allah’ın verdiği rızkın azına, çoğuna bakmaz. “Mademki senin aklın, insanlara ayak bağı kesilmiş, artık ona sen akıl deme. O yılandır, akrebdir (Rumi, 2016: 159-161).”*

Mevlana, insanı akıldan gaflete düşme konusunda uyarmaktadır. Çünkü akılda gaflete düşen, kötülüklerin etrafında dönüp, dolaşan ve kolaylıkla kötülükte bulunabilen bir kişidir. Mevlana, kişinin akıl karşısında gaflete düşmesinin yine akıl tarafından kınandığını ifade etmektedir. Mevlana, sınırsız olanı anlama, ihata etmede sınırlı olması sebebiyle aklın şeytani tavırlara yol açabileceğine dair bir farkındalık kazandırmak istemektedir. Bu sebepledir ki Mevlana, akıl ile alınması gereken yolun, sınırlara gelindiğinde yerini hayrete bırakması gerektiğini ifade etmektedir. Bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“ Akıllı olmak; bir fikir yürütmekten, bir zanna kapılmaktan ibarettir! Hâlbuki hayranlık; Hakk’ın güzelliğini, kudretini, san’atını görmek, şaşırıp kalmaktır! Nuh’un iman etmeyen oğlu Kenan gibi iman gemisine binmekten kaçınma! Onun akıllı ve zeki olan nefsi; “Dağa çıkar kurtulursun; su oralara kadar çıkamaz!” diye onu kandırmıştı da, O da; “Sağlam, yüksek bir dağın üstüne çıkar kurtulurum; ne diye Nuh’un minnetini çekeyim!” demişti (Rumi, 2016: 114).”

Mevlana, burada akıl ve zekânın kişiyi kibre ve gurura düşürücü fonksiyonlar taşıdığına vurgu yapmaktadır. Böyle bir durumun gönülde huzursuzluğa yol açacağını ve aklın tek başına üstünlüğü ve ahlaki temin etmeye yeterli olmayacağını savunmaktadır. Aklın ahlak eğitimindeki fonksiyonunu onun sınırlarına ulaşması ile “gönül” üstlenmektedir. Gönül aynı zamanda batını olanın yansıdığı, mananın ortaya çıktığı, anlamlandırmanın yapıldığı temel olması anlamında Mevlana’nın eğitiminde dinamik bir kavramdır.

2.3. Özgür Bir Varlık Oluşu

Mevlana, Mesnevi’de insanın değerli oluşunu “özgür bir varlık” oluşu ile de ilişkilendirmektedir. Mevlana, özgürlüğe engel olarak mal, mülk ve bedene dikkat çekmektedir

(Rumi, 2016: 113-115). Dünyaya ve eşyaya düşkünlüğün insan özgürlüğü önünde bir engel olduğunun mesajını vermektedir. Özgürlüğü 'kulluğun' ortaya çıkma imkânı olarak değerli görmektedir.

2.4. Sorumluluk Sahibi Oluşu/ Kulluk Bilinci

Mevlana, insanın özgürlüğünü kaybetmesini sorumluluklarını yerine getirme imkânının ortadan kalkması olarak görmektedir. Mevlana, sorumluluk bilinci kazandıramayan bir ahlak eğitim faaliyetinde bütün çabaların sonuçsuz kaldığı anlamını çıkarılmaktadır. Böyle bir eğitimin ürünü olarak ise 'kulluk bilinci taşımayan, dini vazifeleri anlamlı ve değerli görmeyen, bütün sorumluluğu yaratıcıya yükleyen, inanan fakat sorumluluk almak istemeyen' insanların ortaya çıkacağını ön görmektedir. Bu sonucu ise şöyle ifade etmektedir:

"Bir kimsenin kullukta bulunmayıp, dini vazifesini yapmadan, farzları ifa etmeden "Allah gafurdur; günahları örter. Merhametlidir; kullarına acır." demesi de yine nefsinin hilesinden başka bir şey değildir. Ey "Elimde ekmek yok, elim boş." diye gam ve kederden ölme derecelerine gelen kişi! Mademki Allah gafur ve rahimdir; senin bu korkun, bu telaşın nedendir (Rumi, 2016: 244)."

Mevlana, Mesnevi'de sorumluluk alanlarını kişiye şöyle hitap ederek hatırlatmaktadır:

-Cenab-ı Hakk ; "Sana verdiğim bu kadar mühlet içinde ne yaptın? Ne kazandın ve bana ne getirdin?" diyecek.

- Ömrünü ne ile ne işlerle, ne gibi ibadetlerle, ne iyilikler yaparak harcadın, bitirdin? Sana verdiğim rızık, kuvveti, gücü ne ile yok ettin?

- Gözünün nurunu nerede tükettin? Beş duygunu nerede kullandın?

-Gözünü, kulağını, aklını, iradeni, bileğini, arşa ait olan bütün bu kuvvetlerini, neye nelere harcadın da onlara karşılık bu dünyada neyi satın aldın?

-Sana kazma gibi, bel gibi el, ayak verdim. Onları sana ben başışladım; onlar ne oldular?" (Rumi, 2016: 196-197). Mevlana'ya göre insanın sorumluluklarının olması onun üstün ve değerli oluşunun göstergelerinden biridir.

3. İbadetlerin Anlam ve Değeri

Mevlana, insanın değerini koruması ve sürdürmesinde ibadetlerin imkân oluşuna dikkat çekmektedir. Kişi ibadetlere yönelme yoluyla sorumluluk alma ve gerçek özgürlüğe kavuşma imkânı yakalamaktadır. Bununla birlikte nefsi (ruhu) her bakımdan temizlemeyebilme ve sıhhat kazandırabilme ibadetler yoluyla gerçekleşmektedir. Mevlana, ibadet etme bilinci ve hassasiyetini “ihlaslı bir kulluğun ve özgürlüğün” ifadesi olarak anlamakta ve ibadetlere insan için ihtiyaç oluşları yönüyle şöyle bakmaktadır:

“Nefsani hastalıklara tutulmuş zavallı talip, ateşler içinde yanmaktadır. Bu yüzden ona perhiz gerekir... Sen de bir nemrud var. Nefis nemrudunu alt etmeden ateşe atılma, yanarsın, Atılmak istiyorsan önce İbrahim ol. Ne yüzme biliyorsun, ne de denizcisin; hissine uyup da kendini denize atma... (Rumi, 2016: 120).”

Mevlana, ahlak eğitiminde önceliği ve devamlılığı nefis mücadelesine vermektedir. Çünkü nefisle mücadele olmadan kişiye ibadet hassasiyeti kazandırmayı pek mümkün görmemektedir. Nefs terbiye edilmeye çalışılmadığı sürece gönülde ibadetlerin, iyiliklerin kişide oluşturacağı iç rahatlık ve huzurun oluşmayacağını savunmaktadır. Mevlana ; *“ Önce ambara giren fareden kurtulmanın çaresini ara, ondan sonra buğday toplamaya çalış. ...Her gün azar azar da olsa, candan ve sevgi ile yapılan ibadetlerden, iyiliklerden hâsıl olan iç rahatlığı ve huzur neden gönlümüzde hissedilmiyor?”* diyerek nefse ait duygulardan arınmayan kalpte ibadetlerin imani bir neşe oluşturamayacağını vurgulamaktadır (Rumi, 2016: 52).

Ahlak eğitimi ne sadece ibadetlerin öğretimidir ne de ibadetlerin olmadığı bir eğitimidir. Mevlana, ibadetleri en büyük ahlaki değer olan imanla ilişkilendirmektedir. Her koşulda kişinin değeri ve imanının ispat edicisi olarak ibadetleri görmüştür. Mevlana’ya göre ibadetler imandan kaynaklanır ve içte var olan erdemlere dair özlerin ortaya çıkması için şarttır. Çeşit çeşit ibadetlerin varlığı da çeşit çeşit olan erdemleri beslemek ve ortaya çıkarmak içindir. Mevlana, bu ilişkiyi şöyle açıklamaktadır:

“Bu namaz da, oruç da, hac da, Allah yolunda savaş da hep insanın ezeldeki sözleşme inancının şahitleridir. Zekât vermek, dostlara armağanlar sunmak, hasetten vazgeçmek, içteki gizli şeye, ezel sırrına şahitlik etmektir. Misafir davet etmek, doyurmak, iyiliklerde, ih-sanlarda bulunmak; “Ey büyükler, biz de sizin gibi doğru dürüst Müslümanız, biz de Allah’ımıza verdiğimiz sözde duruyoruz, biz de sizin gibi iç temizliğimizi belirtiyoruz. “demektir. Bir kimse mal ile yahut başka türlü bir vasıta ile hayra çalışırsa, o çalışma; “İçimde, gönlümde cömertlik ve iyilikseverlik cevheri vardır.” demektir. Benim içimde, takva ile cömertlik-

ten ibaret bir cevherim vardır ki, bu zekât ve bu orucun ikisi de ona şahittir. O oruç der ki: "Allah'ım, bu kişi helal lokmayı bile senin emrine uyararak yemedi. Susuzken su içmedi, bu kişi nasıl olur da harama el atar?" Verdiği zekât der ki: "O çok sevdiği kendi malından ayrıldı, yoksula verdi. Bu adam, eline fırsat düşünce nasıl olur da hırsızlık yapar (Rumi, 2016: 31)?"

Bu özellikleri nedeniyle ki Mevlana, başka bir Mesnevi bölümünde ibadetleri vefalı bir dosta benzetmektedir:

"Ey Hakk yolcusu! Senin üç yol arkadaşın vardır. Bunlardan birisi, vefalıdır, sana bağlıdır. Fakat diğer ikisi gaddardır; yani acımayan, insafsız; hep kötülük yapan iki dost. Vefasız ve gaddar olan yol arkadaşlarından biri, sana dost görünen kişidir. Diğeri dünya malı ve eş-yadır. Vefalı olan üçüncüsü ise, senin ibadetin ve iyi işlerindir." " Mustafa (sav); "Sana diri olduğu halde, seninle beraber gömülecek bir dost gerek. O seninle gömülür, sen ölü olduğun halde, o diridir. İyi ise sana iyilikte bulunur. Kötü ise seni kötülüğe iter. Bu eş, dost senin yaptığın ameldir, iştir. Gücün yettiği kadar, işini gücünü düzelt (Rumi, 2016: 93)."

Diğer yandan Mevlana, bir ahlak eğitim sürecinin hedefler üzerinde ilerleyebilmesi için ibadetlerle desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Zira bu süreçte ibadetler, davranış değişikliğini başlatan, hedefleri canlı tutan, aksaklıklar karşısında tedbir görevi gören dinamikler olarak işlev görmektedir. Mevlana, ' *Eğer bu söylediklerime yabancı değil isen, bu manevi duyguların daha iyi anlaşılmasını istiyorsan uğraşman, fazla ibadet etmen gerek* ' diyerek ahlak eğitiminde ibadetlerin kazanımlarına işaret etmektedir (Rumi, 2016: 121). Çünkü Mevlana'ya göre insan için her zaman ve her koşulda manevi zevki fani olana feda etme riski canlıdır. Mevlana, ibadetleri bu riske karşı insanı sürekli dinç ve uyanık tutmaya vesileler olarak görmekte ve ibadetleri bilişsel, davranışsal ve duyuşsal alanların birlikteliği içinde öğretmektedir.

"Nefis her kele külâh bulur, giydirir! Bu sebeple, ey Allah'ın fakir kulu; sana diyorum ki; "Kendine güvenip de sakın tasmayı nefis köpeğinin boynundan çıkarma! Bu nefis köpeği terbiye edilse, hatta terbiyeli bile olsa, yine de köpektir (Rumi, 2016: 87)!"

Mevlana, ibadetleri zorluk ve zorunluluk cephesiyle sunulmasından ziyade kişinin ahlaki, psikolojik, sosyolojik gelişimi ve olgunluğu için ihtiyaç oluşuna dikkat çekmektedir. Mevlana, ahlaki gelişimi diri tutacak iki unsura şöyle işaret etmektedir: *"Cehennem huylu, cehennem ateşli nefsin kötülüklerini ibadetle, iyiliklerle temizleyiniz, artınız (Rumi, 2016: 204)."* Kazanılan ibadet hassasiyeti ise iyiliklerin yapılmasını kolaylaştırmakta ve nefste oluşacak kötü ahlakın güçlü bir devinimle yerini güzel ahlaka bırakmasını mümkün kılmaktadır.

4. Doğru Bir Allah Tasavvuru Oluşturabilme

Mevlana, Mesnevi’de “doğru bir yaratıcı tasavvuru” oluşturmaya dönük bir içeriğe geniş yer vermektedir. İnsanın gerçek manada tanıdığına karşı güçlü duygular geliştirebileceği gerçeğinden hareketle kişiye yaratıcısını hakikatıyla tanıtmaya çalışmaktadır. Kişinin manevi dünyasında onu iyileştirecek, kuvvetlendirecek, saadete vesile olacak duyguların ortaya çıkışını sevgi ile bağlanılan Allah tasavvurunun sonucu olarak görmektedir (Kur’an, Müddesir: 74/1-5). Mevlana, aynı zamanda kişinin bu tasavvur üzerinden hayatı anlamlandıracağına vurgu yapmaktadır: “*Âşıklık ister nefsanî olsun, ister ruhani olsun, sonunda bizi ötelere götürecek bir rehber, bir kılavuzdur. Sen öyle büyük bir varlığın aşkını seç ki, bütün peygamberler, Onun aşkıyla kudret ve kuvvet buldular, şeref ve saadete erdiler* (Rumi, 2016: 17).” Görülmektedir ki Mevlana, ahlak eğitiminde sürekliliği ve hissiliği daima canlı olan bir yaratıcı tasavvurunu kazandırmaya çalışmaktadır. Çünkü ahlakiliğin kuvvet, şeref ve mutluluk üretebilmesinde temel dayanak “Allah” algısıdır. Yanlış veya eksik bir Allah tasavvuru ise hem dünya hem ahiret hayatı için büyük bir sorundur. Mevlana, bu sorunu ortadan kaldırma bilinciyle “olumlu bir yaratıcı algısı” oluşturmayı hedeflemekte ve şöyle bir bakış kazandırmak istemektedir:

“Allah’ın lütfundan, inayetinden, yardımından başka gözleri kim açabilir? Allah’ın sevgisinden başka Hakk’ın öfkesini ne yatıştırabilir? Dünyada başarısız gayrete, cehde, çabaya kimse düşmesin (Rumi, 2016: 71).”

Bu tasavvur ve yardım beraberinde yaratıcı ve yaratılan arasında temel duygulardan olan “güven”i ortaya çıkarmak için de gereklidir. Çünkü kişi ancak sevgi ve güven duyduğu bir yaratıcıya ait dini, ahlaki emirleri önemsemektedir. Bu sebeptendir ki Mevlana; “*Allah bulanıklardan duruluk, yani günahlardan sevaplar meydana getirir. Senin cefalарına, vefa ile karşılık verir!*” diyerek sık sık Allah’ın kuluna olan sevgisine, yardımına dikkat çekmektedir (Rumi, 2016: 46).

Mevlana, ahlak eğitiminde mutsuzluğa yol açan durumlar karşısında korunmayı sağlayıcı ‘kader’ ve ‘tevekkül’ anlayışını devreye sokmaktadır. “*Her nerede bulunursanız bulunun, Allah sizinle beraberdir*” (Kur’an, Hadid, 57/4) ayeti ile Allah’ın kulu ile birlikte olduğunu bilmemeyi, kişi için gerek psikolojik gerekse ahlaki bağlamda zindana benzetmektedir. Bu zindandan korunmayı, yaşama sevinci duyabilmeyi, bereketli bir yaşam sürebilmeyi, erdemli olanı arzulamayı ancak böyle güven duyulan, gücü her şeye yeten ve her daim hayatın içinde olan bir yaratıcıya inanmakla mümkün görmektedir. Aynı zamanda bu yaratıcı ile birlikteliği sağlamak manen çöküşün ve ölümün de önüne

geçmektedir (Rumi, 2016: 111-112). Ancak böyle bir Allah tasavvur ile yaşamın içinde, rızası ve sevgisi arzu edilen bir yaratıcı bilinci oluşturabilir. Zira toplumsal baskı ile davranışını şekillendiren, bireysel tercihlerini önceleyen kişilerin ortaya çıkmasının sebebi bu bilincin yokluğu ile ilişkilidir. Bu sebeptir ki Mevlana; *“Aslında ben sana bakıyorum; her yerde, her şeyde gördüğüm yalnız sensin Allah’ım! Başıma gelen belalara acılara, ıstıraplara sen verdiğin için sabrediyorum. Yine senden geldiği için lütuflarına, iyiliklerine şükrediyorum! Ateşe tapan kâfirler gibi nasıl seni görmez de yarattığına, ortaya koyduğun sanat eserine âşık olurum? Bu bir gerçektir ki, Allah’ın sanatına, yaratma gücüne âşık olan, üstün bir varlıktır* (Rumi, 2016: 102).” diyerek “ilahi bir sevgiyle beslenen” ve her yer ve zamanda bilinç halinde var olan, insana değer ve üstünlük katan bir yaratıcı algısını örneklemektedir. Hedef olarak da;

“Sevgili, gerçek sevgili ancak Allah’tır” diyerek bu algının sevgi temelli oluşturulması gereğine işaret etmektedir (Rumi, 2016: 118).

Mevlana, böyle bir ilişkinin kurulamaması halinde kişiyi karamsarlığa karşı korumakta ve şöyle bir yol sunmaktadır:

“Aletin yoksa yani Hakk’a yaklaşmak için iyi işlerin ibadetlerin yoksa da, ümitsizliğe kapılma, yine de istekte bulun! Allah yolunda ibadete ihtiyaç yoktur; yalvarış, yakarış ibadete yol açar. Elinde mala, sanata ve hünere dair ne varsa, onları isteyerek, düşünerek, çalışarak elde etmedin mi (Rumi, 2016: 121)?”

İşte bütün bu sahip olunan yetenek, çalışma ve kazançlar Allah’ın kuluna duyduğu sevgi kaynaklıdır. Bu yolla yaratıcı yaratılıştaki kul ile sevgi temelli bir ilişkiyi başlatmıştır. Mevlana, bütün eğitim çabalarının sebebinin bu sevgiye karşılık oluşturmak ve sevgiye layık kâmil insan olma seviyesini yakalamak olarak ortaya koymaktadır.

5. Doğru Bir Dünya Algısı Oluşturabilme

Mevlana’da ahlak eğitimi temelde “doğru bir dünya algısı” oluşturmak gibi diğer bir dinamik yapıyı içermektedir. Kahır-lütuf, zorluk-kolaylık birlikteliği içinde gerçekçi bir dünya algısı ahlakiliğin mana ve önemini de keşfetme imkânı vermektedir. Bu dünyada öncelikli değerlerin belirlenmesi, dünya ve ahiret arasındaki ilişkinin kavranması bu algıya bağlıdır. Mevlana, bu konuda dünyaya ait acıların ve sevinçlerin birbirini takibine ve çeşitliliğine dikkat çekmektedir. Yaptığı ahlak eğitimi içinde zorlukları, acıları Allah ile olan ilişkiyi daha güçlü ve sağlam hale getirmeye vesileler olarak görmektedir. Bu

zorlukların erdemlerle aşılabileceğini savunmaktadır. Aynı şekilde gelişimin dünyayı bütünlüğü içinde gerçeklerine uygun algılamak ile mümkün olduğuna işaret etmektedir. Bu yaklaşımları ile kişiyi güçlerini, yeteneklerini, tercihlerini ortaya çıkarmaya teşvik etmektedir. Mevlana, hayatın zorluklarının büyük kazanımlardan birisinin de yaratıcıya duyulan sevgi ve bağın güçlü ve devamlı olmasının sağlanması olarak görmektedir. Bu konuyu geniş ve derinlemesine “Efendisinin Lokman’ın zekâsını anlamaya çalışması” başlığı ile ele almaktadır. Hikâyenin sonunda ise mesajını şöyle vermektedir:

“Lokman dedi ki: “Ben senin nimetler bağışlayan elinden o kadar tatlı yemekler yedim ki, onlara karşı utancımдан iki kat olmuşumdur. Elinde sunduğun bir şeye, ‘Bu acıdır, yenilmez. ‘demeye utandım. Çünkü bedenimin bütün cüzleri senin nimetlerinle yetiştii, geliştii. Benim varlığım senin nimetlerinin yemine ve tuzağına tutulmuştur. Senden gelen bir acıdan feryad edersem, yüzlerce defa toprak başıma saçılınsın. Şükürler bağışlayan elinin tadı bu kavunda nasıl acılık bırakır? Sevgiden acılar tatlılaşır, sevgi yüzünden bakırlar altın olur. Sevgiden, kederler, üzüntüler neşe olur, sevinç olur. Sevgi yüzünden yol azdıran “gul” yol gösterici olur, hidayete yol açar. Sevgi yüzünden hastalık, sıhhat ve afiyete çevrilir. Sevgiden kahr rahmet olur (Rumi, 2016: 133).”

Diğer yandan Mevlana, yaşanan sıkıntılar üzerinden “yaşamın anlamını” kazandırmak istemektedir. Yaşanan kötülük ve zorluklardan değil bu durumlarda iyiliği tercih edişimizden sorumluluğa odaklandırmakla acıları yaşamın doğal bir parçası olarak görmeyi tavsiye etmektedir. “Her koşulda ahlaki davranmaya zarar vardır” uyarısı ile kişiyi bu konuda disipline etmek istemektedir (Rumi, 2016: 270). Mevlana, ahlak eğitiminin içeriğini bu dünyaya ait sonuçları ile ele almakta, onlara realite kazandırmakta ve tecrübe edilen sonuçlar ile insanlar üzerindeki tesiri artırmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda zorlukları kulu ilahi affa mazhar olmaya dair ümitlendirecek imkânlar, kişiyi yüceltici, olgunlaştırıcı, ilahi yardımın yakınlığına dair ipuçları olarak görmektedir (Rumi, 2016: 185). Bu yolla hayatın acı, sıkıntı ve zorluklarını anlamlı hale getirmektedir. Bu da kişiye yaşamı değerli görmeye ve hayata olumlu bakabilmeye dair bir bakış kazandırmaktadır.

Mevlana, bu bakışın oluşturulamamasında ise eksik bilginin rol oynayacağını ifade etmektedir. Mesnevi de bu eksikliğe şöyle dikkat çekmektedir: “Saçma sapan şeylere kâpılan nasıl olur da sevgi tahtına oturur? Cansız bilgi nasıl bu aşkı doğurabilir? Noksan bilgi de aşk doğurur ama bu aşk cansız şeyleredir. Noksan bilgi bir şeyi bir şeyden ayırt edemez. Hâsılı o şimşegi güneş sanır (Rumi, 2016: 134-136).” Bu yüzdendir ki ahlak eğitimi dünya hayatına ait tam ve doğru bilgiler aktarmalıdır. Aksi halde zorluklara rağmen iyiye dair değişim ve dönüşümü gerçekleştirecek insana ulaşamaz. Eksik bilgi ile yola devam

edildiği, doğru bir dünya algısı kazanılmadığı sürece kişi ile yaratıcı arasındaki bağlar da değişiklik gösterecektir. Oysa kişi zorluk ve kolaylık zamanlarında da güçlü bağlar ile bağlı olduğu yaratıcı duygusuna ihtiyaç duymaktadır.

Mevlana, kişiyi hakikatlerden uzaklaştıracak dünya zevklerine, bu zevklerin tesir alanlarına dair bilgilendirme yapmaktadır. Bu bilgiler ışığında kişiyi beşeri kirlilikler konusunda uyarmaktadır. Bu beşeri kirliliklerin dünyaya meyli artıracağını ve ahlaki olana dair gayreti ortadan kaldıracığını savunmaktadır. Mevlana, ahlak eğitimine konu ettiği bu kişi örneğini dünya zevklerinde itidale sevk edecek bir bilgi aktarımı yapmaktadır: *“Ey oğul ne zamana kadar altının, gümüşün esiri olacaksın? Harislerin, göz testileri hiç dolmaz... (Rumi, 2016: 15-16).”* Görülmektedir ki Mevlana, insani kirlilik ve dünyanın tesirine karşı ahlaki olan tavır, tercih ve bakışı ortaya koymayı sağlayacak bir içeriği tesis etmeye çalışmaktadır.

6. Doğru Bir Ahiret Algısı Oluşturabilme

Mevlana, Mesnevi’de “ahiret inancı ve hayatı”nı ahlak eğitiminin en güçlü motivasyon alanlarından biri olarak kabul etmektedir. Mevlana, tam ve doğru bir ahiret inancı kazandırabilmek için ahiret hayatına ait konu, kavram ve durumları somutlaştırmakta ve çeşitli hikâyeler üzerinden zengin bir anlatım gerçekleştirmektedir. Bu durum ahlak eğitiminde soyut olan, tecrübe edilmeyen hallere ait bilgilerin kişi üzerinde bağlayıcı bir değer taşımasını sağlaması açısından önemlidir. Ahiret hayatını olumsuz etkileyeceği bilinen birçok davranışın rahatlıkla ortaya çıkıyor olması ahiret inancının ahlak üzerindeki fonksiyonelliğini icra edemediğini göstermektedir. Mevlana, bu yolla görmediği, tecrübe etmediği bir dünya için ahlakiliği tercih etme mücadelesi veren insanın zihni, fikri, hissi boşluklarını şu ifadeler ile doldurmaya çalışmaktadır:

“Ey çocuk! Sen, , o daracak işkence yerinde çarmıha gerilmiş, kan emmekte. Hapse düşmüşsün; Çocuk kendi haline bakar, durumu gereği bir şikâyetle bulunmaz ve söylenen bu sözleri inkâr ederdi, bu haberlere inanmazdı. “Bu söylenen sözler, olmayacak şeylerdir. Siz, çocuk kandırıyorsunuz, beni aldatıyorsunuz.” derdi. Çünkü kör bir kimse dahi, dünyanın bu kadar güzel, süslü olduğundan habersizdir. O körün yahut ana rahmindeki çocuğun anlayışı, anlatılana benzer bir şey görmediği için, inkâra sapıyordu. Böyle güzel şeylerin olacağına akıl erdiremiyordu. Hakk abdalı, onlara; “ Bu dünya da pek karanlık, pek dar bir kuyu gibidir. Bu dünyanın ötesinde ise, kokusuz, renksiz, hoş bir dünya vardır. “der! (Rumi, 2016: 13).

Mevlana, burada ahiret hayatına dair şüphelerin dünya tamahı ile devamlı beslenen yönüne dikkat çekmektedir. Zira dünya yaşamı ve imtihanı devam eden insan için şüphe ‘inanç’ duyduğu her şeyi her fırsatta tehdit etmektedir. İşte burada ahlak eğitiminden insanın emin olduğu her hal için bir şüpheye düşme tehdidinin olduğu gerçeğinden hareket etmesi ve kişiyi tecrübe etmediği bir dünya için neden ahlaki olanı tercih etmesi gerektiğine ikna etmesi beklenmektedir. Ahiret inancı kuvvetlendirilmedikçe, şüpheler daha da beslenmekte, derinleşmekte ve manevi körlük ortaya çıkmaktadır. Mevlana, bu kişiyi ahlaki açıdan eğitilmesi en güç insan olarak görmektedir. Kişiyi bu durumdan sakındırmakta ve ona şöyle öğüt vermektedir:

“İyi bil ki, dünya malına aşırı düşkünlük, maddeye karşı duyulan tama seni kör eder. Senden “yakini”, yani tam inancı alır götürür de, seni şüphelere düşürür. Tama yüzünden Hakk sana batıl görünür. Tama yüzünden sen de yüzlerce körlükler meydana gelir. Ayağını hakikat dergâhının eşiğinin başına bas! O kapıdan içeri girebilirsen, şu dünya hayatının kötülüklerinden, iğrenç hallerinden kurtulursun, olgunlaşırısın da, dünyanın gamından da, neşesinden de dışarıya ayak atmış olursun. Sen aklını başına al da, velilerin öğütlerini canla başla dinle! Dinle de, üzüntüden, korkudan kurtul, manevi rahata kavuş, eminliğe eriş (Rumi, 2016: 14)!”

Görülmektedir ki Mevlana’da ahlak eğitim sürecinde sorunların doğru tespiti büyük önem taşımaktadır. Sorunlara ait sebep ve sonuç ilişkilerinin kurulması aynı zamanda doğru bir eğitimin uygulanması anlamı taşımaktadır.

7. Zihinsel Şemalar ve Çözümler Sunabilme

Ahlak eğitimi bireysel yaşamda kişiye hangi durumlarda nasıl davranması gerektiğine dair zihinsel şemalar ve çözümler sunulmalıdır. Buda insana kendi tabiatına ve ruh hallerine dair bilgiler vermeyi gerektirmektedir. Örneğin Mevlana, bireysel ve toplumsal yaşamı etkileyen haller olarak ‘kabz ve bast’ haline dikkat çekmektedir. Bu durumu insan ruhunun tabii bir hali olarak ifade ettikten sonra bu halleri tanımlayıcı bilgiler vermektedir. Son olarak da bir çözüm sunmaktadır. Bu bilgiler ve çözümler ahlak eğitimini ‘pratik faydalar’ sunan bir alan haline getirmektedir.

Mevlana bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Düzenciye karşılık bir düzenci, düzene karşılık bir düzen verilir. Kâseyi vur, kır; testiden iç; senin cezan işte budur. Onun gönlü senden razı olur da işe koyulursa, güneş, bil ki, Koç

Burcu'na girmiştir... Yüz binlerce bülbülle kumru, sessiz sedasız kalmış dünyayı sesle doldururlar. Başına gelen bir beladan ötürü, can yaprağının yüzünü sararmış, kararmış görürsün de, padişahlar padişahının öfkesinden haberin olmadığı için, niyazda bulunmuyorsun. Tövbe istiğfar etmiyorsun (Rumi, 2016: 139)."

Görülmektedir ki Mevlana, kabz halinde istiğfarı, bast halinde şükür erdemini devreye sokmaktadır. Devamın da ise Mesnevi'nin muhtelif yerlerinde tövbenin nasıl olması gerektiğini açıklayan tamamlayıcı ve bütünlüğe ulaştırıcı bir içeriği oluşturmaktadır. "Bir filozofun; 'Suyun kaynağından keserse.' ayetini inkâr etmesi hikâyesi içinde samimi bir tövbenin kör olan gözleri açacak etkisine dikkat çekmektedir. Böyle bir tevbe için hatanın terki, samimi bir iç yanış ve pişmanlığın gerektiğini belirtmektedir. İç yanış ve gözyaşını tövbenin samimiyeti ve gücünün işareti olarak anlatmaktadır. Mevlana ; "Bir meyvenin yetişmesi için hararet ve su gerekir. Tövbenin kabulü için de bulut ve şimşek yani gözyaşı, iç yanış ister." diyerek konu ile ilgili pratik bir yön oluşturmak istemektedir (Rumi, 2016: 143).

7.1. Rol Model / Ahlaklı Kişi Örneği

Mevlana'nın ahlak eğitim dinamiklerinden biri de kişiye ahlaklı şahsiyetlerin örnekliğinde olumlu bir çevre kazandırmaktır. Mevlana, "dünya da çok iyi kalpli örnek insanlar da vardır" diyerek dikkatleri bu kişilerin vasıflarına çekmektedir. Zira bu yaklaşım ile ahlaksızlık olarak belirtilen, yerilen durumların meşrulaştırılmasına engel olmaktadır. Aksi halde Peygamber'in lanetine rağmen kötü ahlak özelliklerinin meşrulaştırıldığı zamanların tekrar edeceğine işaret etmektedir. Ona göre insanlara gösterişsiz, çıkarsız iyilik yapan kişilerin örneğinde bir çevre oluşturduğunda kötü ahlaka karşı güçlü bireysel ve toplumsal bir tavır ortaya çıkarmak mümkün olacaktır. Bu sebeptendir ki Mevlana, bu kişilerin vasıflarına sık sık şöyle vurgu yapmaktadır:

"Dünyada mazlumların, yani zulüm görenlerin, ezilenlerin feryadlarını duyunca, onlara yardım için koşan arslan kişiler vardır. Onlar nerede olurlarsa olsunlar mazlumların feryadlarını duyarlar, hakkın rahmeti gibi, feryad gelen yana koşarlar. Dünyanın bozukluklarına, sarsıntılarına, yıkıntılarına destek olan, direk olan, dertlerine, hastalıklarına, hekim olan o üstün kişiler... Onlardan sebep sorulmaz, onlar yaptıkları işler için rüşvet almazlar " (Rumi, 2016: 166).

Bu rol modeller üzerinden yaptığı eğitimle Mevlana, hatadan dönme isteği oluşturma ve kişiyi iradi olarak destekleme amacı taşımaktadır. Aynı zamanda bu durumun hayata dair hedefler koyma, değerli rolleri icra etme gibi bir yön taşıdığını şöyle ifade etmektedir:

“Nasıl ki sürüden bir koyun sıçrar da derenin öte yanına atlarsa, onu gören sürüdeki başka koyunlar da birbiri ardınca o yana atlarlar... Böylece senin her duygun duygulara peygamber olsun da, bütün duyguları çeksin, cennete götürsün (Rumi, 2016: 256).”

Mevlana, böyle bir eğitimin önemini şu ifadelerle açıklamaktadır:

“Bu yol nasıl bir yoldur? Yolcuların ayak izleri ile dolu bir yol, Yar nasıl bir yarıdır? Kararları ile sana merdivenlik eden, akli ile seni yücelere çıkaran bir yar. Öyle düşünelim ki; sen ihtiyatla hareket ettin de kurt sana rastlamadı, seni kapmadı. Fakat topluluk olmadıkça, o ruhani neşeyi bulamazsın ki. Yalnız başına bir yolda neşeli neşeli giden kişinin duyduğu sevinç, dostlarla, arkadaşlarla giderse, yüz misli artar. Her işi yavaştan alan, hantal tabiatlı eşek bile, dost ile beraber bulununca neşelenir, çevikleşir, kuvvet bulur. Kervandan ayrılıp yalnız başına yol almaya kalkışan eşeğe, o yol yüz misli uzar, onu yorar. O çölü, o ovayı yalnız başına aşincaya kadar, modullanır, ne kadar sopa yer. O eşek sana der ki: ‘Bu sözü iyi dinle, eşek değilsen, böyle yalnız başına yola düşme! Yolu gözeterek yalnız başına güzel güzel yürüyüp giden, şüphe yok ki, arkadaşlarla dostlarla daha hoş gider, daha hoş yol alır.’ Bu Hakk yolunda her peygamber, mucize gösterdi, arkadaşlar aradı (Rumi, 2016: 40).”

Mevlana, kişiyi ahlaki davranmaya sevk eden bir kültür oluşturmakla üstün bir ahlak edinme isteğini ulaşılabilir bir hedef olarak sunmaktadır. Bu hedef ise kişide ahlaki olana dair örnekler seçme ve o yolda bireysel gayreti artırma isteği oluşturmaktadır. Aynı zamanda rol alınan kişilerin yaşamları üzerinden ahlaki konuların bütününe dair tahliller yapma, bu yolda karşılaşılabilecek zorluklara karşı bilinç, tedbir geliştirme imkânı kazandırmaktadır. Oluşturulan ahlaki çevre olumlu bir din algısını ortaya çıkarmada ve bunun kazanımları konusunda kişiye somut sonuçlar sunmaktadır.

7.2. Kuvvetli İçsel Unsurlar Oluşturabilme

Mevlana'nın eğitiminde 'kuvvetli içsel unsurlar' oluşturma da önemli bir dinamiktir. Ahlak eğitiminde içsel motivasyonlara ihtiyaç vardır. Mevlana, kuvvetli içsel unsurlar üreten bir gönül anlayışı oluşturmaktadır.

Mevlana, önceliği olumlu içsel unsurları oluşturmaya vermekte; gönlü kirletecek, hal-lerin neler olduğu, kötü ahlak nedir? hangi davranışların tezahürü halinde 'kötü ahlaklı kişi' nitelemesinin yapılacağı gibi birçok soruyu Mesnevi'nin muhtelif yerlerinde cevaplamaktadır. Bu cevaplar üzerinden de kötü ahlak unsurlarına karşı nefret oluşturacak içsel mekanizmaları ortaya çıkarmaktadır. Mevlana'nın eğitiminde muhatap

kötü ahlak vasıflarını tanıyacak, sebep ve sonuçlarıyla ilgili bir kültüre sahip olacak nitelikte eğitilmektedir. Örneğin; *“Gösterişten, riyadan ibaret yüzler de vardır. Öyle yüzler vardır ki, şeytanlar, sinekler gibi o yüze üşüşürler. Bekçi, gibi orasını yurt edinirler, otururlar. Böyle nursuz ve habis yüzler için Cenab-ı Hak; “Alnının perçeminden yakalar, çekeriz” diye buyurmuştur; “Şöyle bir iş, sana yararlıdır, böyle bir iş ise zararlıdır. Zararlı olan yol senin Allah’ a giden yolunu keser.”* diyerek kötü ahlaka ait hallerin bilgisini vermektedir (Rumi, 2016: 61-219).

Bu gün gelinen noktada tarihi birikimden istifade edilerek, yukarıda bahsedilen konu ve kazanımların dinamik bir eğitim süreciyle işlevsel hale getirilmenin önemli olduğu görülmektedir. Zira kendi tercih ve tecrübeleriyle farklılık yaratan ideal ahlaki yapı sahibi bireyler ortaya çıkarmada bu bir ihtiyaç ve gerekliliktir.

Kaynakça

- Mevlana Celaleddin Rumi. (2016). *Mesnevi*. Ş. Can (Çev.). İstanbul: Ötüken.
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Doğubatu.



İslami Değerler Sınıflaması Üzerinden Bir Değerler Zinciri Oluşturmak ve Değerlerin Kavramlaştırılması

Faruk Kanger*

Özet

Bu çalışma, insanı değerlerin merkezine alan ve bütün insanlık için ortak kabul edilebilen hak ve hürriyetleri evrensel değerler sayan bir ön kabulden hareket etmiştir. Yine, tarih boyunca İslam ahlakçılarının tarihsel ilmi birikiminin bir sen-tezi ve özeti niteliğinde Kınalızâde'nin Ahlâk-ı Âlâî'sini yani buradaki beş temel fazileti ve onların alt değerlerini referans alarak yola çıkmıştır.

İnsanı "Öz Değer" kabul ederek onu değerler zincirinin ilk halkasına koymuş; İslam ulemasının 'zarurât-ı hamse' olarak isimlendirip cihanşumul kabul ettiği temel hak ve hürriyetleri "*Kök Değerler*" olarak almış sonrasında da zincirin üçüncü halkası olarak insanlığın faziletlerinin esasını oluşturan beş temel fazileti yani "Temel Değerler"i birbiriyile bağıntısını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Kök değerlerle temel değerleri birebir eşleştirerek aralarındaki genel ve özel bağıntıları göstermeye çalışırken insan hakları beyanamesi, Kur'an ayetleri, mantıksal ve kültürel argümanlar ortaya koymaya gayret etmiştir.

Beş temel faziletin yani temel değerlerin, Ahlâk-ı Âlâî'deki alt değerleri ise "*Dal Değerler*" olarak zincirin dördüncü halkasını oluşturmuştur. Değerler zincirinin dördüncü halkasına kadar gelen bütün değer kavramları, anlam ve içerik bakımından tartışılmadan olduğu gibi kabul edilmiş. Aynı şey son halka olan "*Uç Değerler*" için mümkün görülmemiştir. Çünkü uç değerlerin anlam ve içerik çerçevesinin çizilmesi, onlara hangi perspektiften bakıldığıyla yakından ilgili ve çok daha görecelidir. Uç değerler günümüzün dili ve kültürü içinde anlam kazanabilecek nitelikte üç farklı kavramla ifade edilmeye çalışılmış ve nihayetinde kökten uca bir bakış açısıyla tek bir kavramla mâna ve içerik daraltılarak bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

Uç değerler, belki daha çok yerel kültürel, pedagojik veya farklı disiplinler yaklaşım ve bunlara bağlı amaçlarla kendi kavramını bulacak bir karaktere sahiptir.

Çalışmanın nihayetinde İslami bir değerler sınıflaması teyit edilmiş; beş değerler zinciri oluşturulmuş ve toplamda bir değerler haritası denemesi gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın, değerler sistemlerine ve İslami değerler sınıflamalarına kökten uca–uçtan köke ve daha bütüncül bir bakış açısını teşvik edeceği düşünülmektedir. Ayrıca değerlerin değişimi sürecinde ve değerlerin kavramlaştırılmasında doğru bir anlam, içerik ve çerçeve çizmeye hizmet edeceği umulmaktadır. Yine değerlerin formal ve informal öğretiminde ve ör-gün öğretim programları geliştirilirken ihtiyaç analizleri sürecinde değerlerin bütüncül, homojen ve dengeli olarak tespit edilmesine de imkan sağlaması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Sınıflaması, Değerler Zinciri.

* İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi, faruk.kanger@izu.edu.tr

Giriş

İnsanla birlikte var olan değerler, varlığını insanlık varoldukça devam ettirir. Değerler form olarak insanla birlikte ortaya çıkmış insanlığın yüklediği ölçüde bir muhteva ve anlam derinliği kazanmışlardır.

Değerler, tarih boyunca, bütün siyasal sistemlerin oluşumunda bir faktör olurken, eğitim politikalarının bir dinamiği, eğitim felsefelerinin ve öğretim programlarının daimî önceliği olmuştur.¹ Daha özelde, değerler eğitimi ve öğretiminin esas gayesi, kişilerde iyi ve güçlü bir karakter oluşmasına imkân hazırlamak (Şemin, 1976: 5) ve bütün boyutlarıyla tutarlı bir şahsiyet bütünlüğü oluşturmak (Çamdibi, 1994: 30) olduğundan; değerlerin insanların hayatında birer fazilet haline gelmesiyle karakterin şekillenmesi ve şahsiyet bütünlüğünün oluşması beklenir. Bu süreçte elbette değerlerin fazilet haline gelmesinde genetik özellikler, biyolojik gelişim, aile yapısı, sosyal statü, çevreyle etkileşimi (Warner & Willis, 2002: 252) birer belirleyici faktördür.

Değerler, varlığı itibarıyla daha çok duyuşsal ve sosyal alana ait yani insanî bir olgu olduklarından evrensel bir niteliği hâiz olup; hayat içinde oluşum ve dilde kavramlaşma itibarıyla yerel özellikler taşırlar. Bu itibarla değerleri, bir kavram olarak ele alırken tarihsel, dini, ahlâki, kültürel bağlarıyla ve geçmişten günümüze kavramsal bağ ve bağlarıyla ele almalıdır.

Değerler asırlar içinde toplumların potasında şekillenerek kavramlaşmış; şahsiyetlere şekil vererek nesillere kılavuzluk etmiş böylece medeniyetlere şekil vermişlerdir. Elbette bu oluşum ve gelişim sürecinde değerler anlam, içerik ve kapsam bakımından değişikliğe uğradıkları gibi kavram olarak da evrilmiş ve yeni ifadelere kavuşmuşlardır.

Eğitimin konusu olarak değerler, dar bir kitle içinde kısa zamanda oluşabilecek olgular olmayıp yüzyıllar, hatta bin yıllar içinde yapısal oluşumunu gerçekleştirmiş ve kavramsal değişimi devam eden insanlığın dününe, bugününe ve yarınasına ait olgulardır.

Pedagojik boyutuyla değerler, hangi anlayışla ele alınırsa alınsın, öğretim programlarında, sistematik bütünlük içinde ele alınması; ölçülü, dengeli, yeterli ve tutarlı anlam, kapsam ve içeriğe sahip olmaları gerekir (Ekşi & Katışmış, 2011: 41).

1 Bkz. Türk Millî Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar, Türk Millî Eğitiminin Amaçları, Genel amaçlar: Madde 2 (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.).

Değerlerin Sınıflandırılması

İnsanın ve toplumun var olduğu her yerde değerlerin varlığından söz ederiz. Toplumun bir parçası olarak insan aklı, vicdanı, özgür iradesiyle iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin, faydalı-zararlı gibi kararlara, yargılara ve önkabullere sahiptir (Mengüşoğlu, 1971: 112). Ferdin veya toplumun belirli davranış kalıplarını benimsemesi, kişinin önceliklerini sıralaması ve buna göre hayatını planlaması kültürel, tarihsel, geleneksel, dini, ahlaki ve felsefi değerler bütünü değerler sistemi oluşturur (Demir & Acar, 1993: 84). Bugüne kadar değerler sisteminin tasnifi üzerine, felsefi, antropolojik, dini vb. farklı perpektiflerden yaklaşan bir çok çalışma yapılmıştır.

Bazı Yaygın Değerler Sınıflamaları

Değerleri antropolojik açıdan tasnif eden Takıyyettin Mengüşoğlu, onları üç kademedede sınıflandırır. Mengüşoğlu'na göre; Birinci grup; sevgi, doğruluk, hak, güven, şeref, bilgi vb. kuvvetli inanca dayalı, kuvvetli irade ve devamlılık gerektiren "*Yüksek Değerler*"dir. İkinci Grup; dünyevi ve yaşanan hayatta fayda ve yarar gözetmeyi amaçlayan tutum ve davranışları içeren, önemli ölçüde kişisel iradeyle gerçekleştirilen "*Araç Değerler*"dir. Üçüncü grup değerler ise; "*Âdet (Habitual) Değerler*" olup; modayı takip etme, nezaket kurallarını gözetme, gelenek ve göreneklere riayet etme gibi sosyal uyum boyutu olan davranışları içeren değerlerdir. Toplumdan topluma, kültürden kültüre, kişiden kişiye değişim gösterebilen bir yapıya sahiptirler. Mengüşoğlu'na göre bu üç grup değerler birbirinden bağımsız olmayıp etkileşim içindedirler (Mengüşoğlu, 1981: 118).

Değerlere sosyolojik açıdan yaklaşır, *Bireysel Değerler*, *Grup Değerleri* ve *Sosyal Değerler* şeklinde kategorilendiren (Naylor & Diem'den Akt. Akbaş, 2004: 32-34) düşünürler olduğu gibi psikolojik perspektiften değerleri ele alanlar da olmuştur. Mesela, Eduard Spranger, daha çok psikolojik karakterlerin özelliklerinden hareketle; genelde doğru bilgiyi bulmaya, gerçeği keşfetmeye odaklanan kişilerin sahip olduğu *Teorik (Bilgisel) Değerler*; daha çok kişisel yarar ve ekonomik fayda merkezli düşünen insanların hayatta çok önem verdiği *Ekonomik Değerler*; kişisel estetik ve zarafet yönü ağır basan kişilerde bulunan *Estetik Değerler*; insanlararası ilişkilere önem veren, insan sevgisi yüreğinde ağırbasan, diğergâm ve sempatik olan insanların tipik değerleri olan *Sosyal Değerler*; Otoriteye, güce ve rekabeti hayatının merkezine koymuş olanların elde ettiği *Politik Değerler*; mistik ve transandantal hayat anlayışıyla, kainatla bütünleşmiş bir zihin ve his dünyasıyla sahip olunabilecek *Dini Değerler*, şeklinde bir sınıflama yapmıştır (Spranger, 1914).

Bir diğer sınıflandırma da H. Shalom Schwartz'a aittir. O, seküler bir yaklaşımla değerler envanterini on başlık altında toplamıştır. Bunlar "Güç (Power), Başarı (Achievement), Hazcılık (Hedonism), Uyarım (Stimulation), Özyönelim (Selfdirection), Evrenselcilik (Universalism), İyilikseverlik (Benevolence), Geleneksellik (Tradition), Uyuma (Conformity), Güvenlik (Security)" olmak üzere on grupta sınıflandırmıştır (Schwartz, 1994: 19-45).

Değerleri kalıcı inanç unsurları olarak gören Milton Rokeach, değerler sistemini amaç değerler ve araç değerler olarak iki genel kategori altında tasnif etmiştir. O'na göre Amaç değerler, kişisel ve sosyal olarak tercih edilen hedefleri ifade eder. Bunlar, "Aile güvenliği, Barış içinde bir dünya, Başarılı olma, Bilgelik, Dini olgunluk, Eşitlik, Gerçek dostluk, Güzellikler dünyası, Heyecan verici bir yaşam, İç huzur, Kendine saygı, Mutluluk, Gerçek dostluk, Özgürlük, Rahat bir yaşam, Sosyal Kabul, Ulusal güvenlik, Zevk"ten ibaret on sekiz değerdir. Ahlaki yeterlik ve olgunluğa ulaşmada ihtiyaç duyulan davranış ve tutumları içeren Araç Değerler ise yine on sekiz tanedir. Bunlar: "Bağımsız olma, Bağışlayıcı, Cesaretli, Dürüst, Entelektüel, Geniş görüşlü, Hırslı, İtaatkâr, Kendini kontrol eden, Kibar, Kendine hâkim, Mantıklı, Neşeli, Sevecen, Sorumluluk sahibi, Temiz, Yardımsever, Yaratıcı olmak"tır (Rokeach, 1973: 22-28).

Değerlerin bunların dışında farklı disiplinler yaklaşımlarla ele alınarak sınıflandırıldığını da görmek mümkündür.

İslami Değerler Sınıflaması

İnsanî değerlerin insanlığın ortak birikiminin bir eseri ve mirası olduğu (Cantwell'den akt. Aydın, 2011: 18) ve diğer dinlerin genel olarak bir benzerlik içinde olduğunu gerçeğiyle birlikte İslam'ın evrensel değerlerinin tespit edildiğini söylemek mümkündür (Kaymakcan & Meydan, 2014: 124; Gazzali, 1994: 333). İslam'ın esas kaynakları referans alındığında bunların; dini inançları, fikirleri ve eylemleri kapsayan özgürlükler; mülkiyet hakkı, her insanın hayat hakkı ve insanın onur ve haysiyet bakımından eşitliği gibi tarih boyunca siyasal ve sosyal sitemlerde olması gereken aslında bütün insanlığın vazgeçilmez, doğal, devredilemez, kutsal ve evrensel hakları (Göze, 1998: 547) olduğunu görürüz. Bu temel hak ve hürriyetler insan varolduğundan bu yana fitrî bir ihtiyaç olarak hep varolagelmiştir (Çağrı, 2006: 220).

İslam Medeniyeti, insanı kainatın bir özü olarak tasavvur ederek, insanı dünyada Allah'ın *halifesi* yani sıfatlarının tecelli ettiği bir *mikro âlem* ve Allah'ın yeryüzündeki *şahidi* olarak kabul etmiş; *ahseni takvim* üzere yaratılmış olan bir kâmil insan tasavvuru geliştirmiştir.

Bu bakımdan insan bızatıhı “öz değęer” dir. İnsanı değęerlerin başına koyan İslam alimleri, Din, dil, ırk ve yaş fark etmeksizin her insan için en temel ve değışmez değęerler nedir sorusuna Kur’an ve Sünnet çerçevesinde cevap bulmuş ve bunların “*Can, Akıl, Din, Nesil ve Mal*” olduğunda fikir birliğı içinde olmuşlardır. Bu beş değęerin ki biz bundan sonra buna “kök değęerler” olarak ifade edeceğiz. Gazzali bu beş kök değęerden şeriatın gayesini koruyan maslahatlar olarak ilk defa *El-Mustasfa Min İlmü-l Usûl* adlı eserinde bir arada bahsetmiş (Gazzali, 1994: 333) kendisinden sonraki âlimler de bu kök değęerleri “Zarurat-ı Hamse” (Boynukalın, 2003: 423) kavramını teyit ederek kullanmışlardır.

İslam’ın vahiy kaynağına baktığımızda, bu kök değęerlerin muhtelif âyetlerde anılması- nın yanısıra hepsinin bir arada zımnın de olsa bahsedildiğı şu âyeti görürüz.

“Ey peygamber, (Din) inanan kadınlar Allah’a hiçbir şeyi ortak koşmamaları, (Mal) hırsızlık yapmamaları, (Nesil) zina etmemeleri, (Can) çocuklarını öldürmemeleri, elleriyle ayakları arasında bir iftira uydurup getirmemeleri ve (Akıl) sana hiçbir iyi işte karşı gelmemeleri şartıyla sana biat etmeye geldikleri zaman biatlarını kabul et ve Allah’tan onların bağışlanmalarını dile! Çünkü Allah çok bağışlayandır, merhamet edendir (El-Mümtehine, 60/12).

Bütün hayatı, ilahi iradenin tecellisi ve Allah’ın rızası çizgisinde olan Hazreti Peygamber’de (sav) ashabından biat alırken, ayette bahsi geçen beşeri hak ve hürriyetlerin özeti niteliğinde olan değęerlere bağılı kalmalarını talep ederek;

“Allah’a hiçbir şeyi ortak koşmayacağınıza, hırsızlık etmeyeceğinize, zina etmeyeceğinize, çocuklarınızı öldürmeyeceğinize, elleriniz ve ayaklarınızı arasında bir iftira uydurup getirmeyeceğinize, iyi işlerde bana isyan etmeyeceğinize dair beya’t ediniz (Buhari, İlim, 49)!” buyurmuştur. Birinci Akabe bey’ati sırasında Hazreti Peygamberin söylediğı şu sözleri de bunu aynıyla destekler mahiyettedir:

“Allah’a hiç bir şeyi ortak koşmamak, hırsızlık yapmamak, çocuklarınızı öldürmemek, kendiliğinden uyduracağınız bir yalanla kimseye iftira etmemek ve hiç bir iyi işe karşı gelmemek üzere bana bey’at edip söz veriniz.² Sözünde duranların mükafatını Allah verecektir. Bu söylediklerimden birini yapıp da bundan dolayı dünyada bir sıkıntıya maruz kalan olursa bu, onun günahlarına kefarettir. Bu yasakladıklarımın birini yapıp da Allah yaptığını örterse onun işi Allah’a kalır; onu dilerse affeder, dilerse cezalandırır (Müslim, Hudûd, 41).”

2 İkinci akabe görüşmelerinde bunu teyit eden diğęer bir hadiste Hazreti Peygamber şöyle buyurmuştur: “Rab- bim için şartım, O’na ibâdet etmeniz ve hiçbir şeyi O’na şirk koşmamanızdır. Kendi hakkımdaki şartım ise, canları- nızı ve mallarınızı nasıl koruyorsanız, beni de öylece korumanızdır.” (İbn-i Kesir, Tefsir, II, 406)

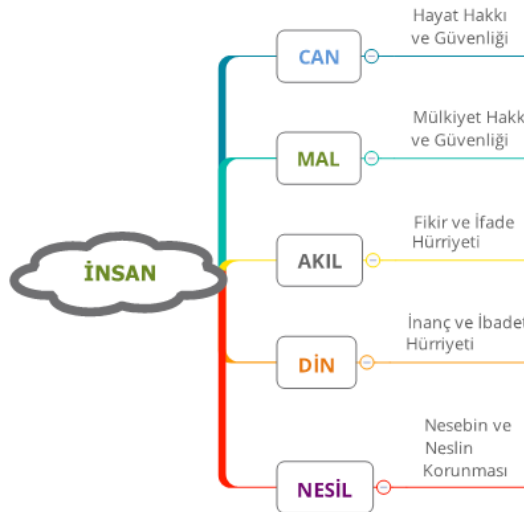
Bu ve benzeri âyetlerden ve hadislerden genelgeçer sonuçlar çıkarmakla birlikte; tarihsel, sosyal bağlarıyla gözönüne alındığında; toplumun sosyal, hukuki, ahlaki temel dayanağı ve dinamiği olacak insanî evrensel değerlerin diğer bir ifadeyle *kök değerleri* belirlendiğini söylemek mümkündür.

Aslında 'kök değerler', temel insan hak ve hürriyetlerinin tamamını içinde barındırmaktadır. Çünkü insanın hayat hakkı ve insanlık onuru ve haysiyeti bakımından eşitliği; insanların dini inançları, eylemleri ve fikirleri kapsayan özgürlükler; mülkiyet hakkı gibi bütün haklar aslında tarih boyunca siyasal ve sosyal sitemlerde olması gereken bütün insanlığın vazgeçilmez doğal; devredilemez, kutsal ve evrensel hak ve özgürlükler olmuştur (Göze, 1998: 548). Bu gerçeklik bizi temel hak ve özgürlüklerin insanın yaratılışında fitrî bir ihtiyaç olduğu sonucuna götürür.

Bir toplumda, kök değerlerin varlığını devam ettirebilmesi, o toplumda bütün insan hak ve hürriyetlerini yaşanabilmesine ve bunların ferdî ve sosyal hayat boyutunda hâkim olmasına bağlıdır. İnsan hak ve hürriyetleriyle kök değerler arasında doğrusal bir orantı vardır. Bir toplumda hak ve hürriyetler seviyesi yükseldikçe öz değerler o ölçüde canlı ve güçlü kalır.

İslam ulemasının şer'î hükümlerde zarurâtı hamse olarak ve maslahat görerak gözettiği "kök değerler" beşerî, siyasi ve ahlaki bilimlerde ve felsefede de ilkesel planda ve zımnen daima gözetilmiştir (Boynukalın, 2003: 423).

Öz değer ve kök değerler şeması.



Bu çalışmada ele alacağımız ikinci bir sınıflama, kadim felsefenin ışığında İslam felsefecilerinin ve âlimlerinin üzerinde hem fikir olduğu temel faziletler veya erdemler sınıflamasıdır. İslam ahlak klasiklerinde; İbn Miskeveyh, Felsefetü'l-Ahlâkî ve Masâdiruha; Hoca Nasıruddin Tûsi "Ahlak-ı Nasırî" adlı eserinde; İmam-ı Rabbanî "Mürşidü'l Küll" adlı kitabında; İmam-ı Gazalî de "İhyâ-u Ulûm"de faziletleri "Hikmet, Adalet, İffet, Şecaat" olarak dört kategoride ele almıştır. Kınalızâde Ali Çelebi ise Ahlâk-ı Alâî adlı eserinde bunlara ilaveten "Sehâ"yı (Sehavet) da beşinci sınıf olarak olarak zikretmiş ve onun alt faziletlerini de belirlemiştir (Kınalızâde, 2007:105).

Biz bundan sonra bu beş faziletten "**Temel Değerler**" olarak bahsedeceğiz. İslam âlimlerinin üzerinde mutabık olduğu "Hikmet, Adalet, İffet, Şecaat ve Sehavet" temel değerleri ve bunların ihtilaf olmaksızın tespit edilen alt değerleriyle birlikte ikinci bir sınıflama olarak kabul edeceğiz.

Kök Değerler ve Temel Değerler Arasındaki Bağıntılar

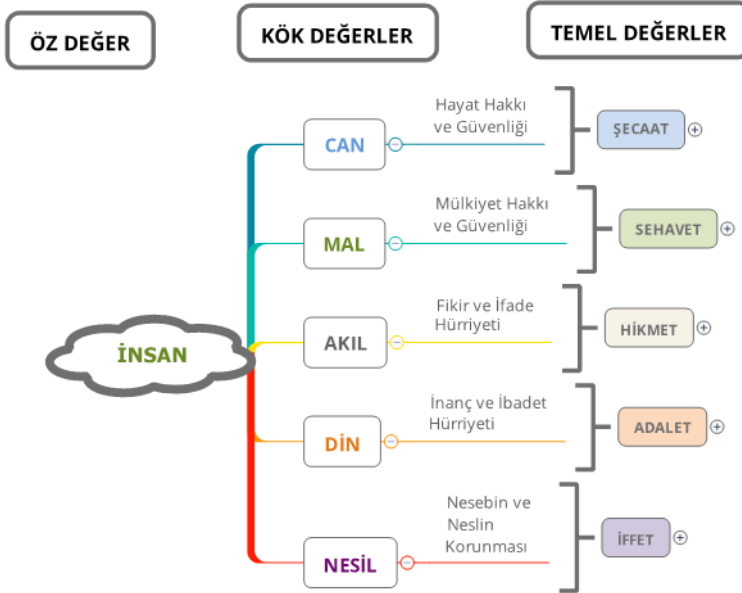
İslam'ın kainat tasavvurunda insan merkezî bir konumdadır. Kendisi ahsen-i takvim üzere yaratılmış (Et-Tîn, 95/49) ve mahlukatın en şerefli olan; kainattaki her şeyin kendisinin emrine musahhar kıldığı (El-Casiye, 45/13) ve yeryüzünde Allah'ın halifesi olan (El-Bakara, 2/30) eşsiz akli ve iradesiyle diğer varlıkların üstlenmediği büyüklükte kulluk sorumluluğunu üstlenmiş, (El-Ahzâb, 33/72) Allah'ın ruhundan bir nefesle yaratılmış (Es-Sâd, 38/72) insan, bizatihi bir değerdir ve değerlerin başında ve zirvesinde yer alır.

Bu durumda bütün değerler sitemini ve unsurlarını kendi bünyesinde toplayan 'İnsan' bir "**Öz Değer**" olarak değerler zincirinin ilk halkasını oluşturacaktır.

Can, Mal, Akıl, Din, Nesil kök değerleri ise insanın, insanlık haysiyet ve onurunu ayakta tutan; değerler zincirinin ikinci halkasını oluşturan "**Kök Değerler**"dir. Bunlar, her insanın doğuştan tartışmasız hak ettiği ve her insanın eşit ölçüde sahip olduğu evrensel hak ve hürriyetler olduğundan onlara sahip olmak kadar onların muhafaza edilmesi ve bunların aşınması ihtimaline karşı tedbirlerin alınması da şüphesiz önemlidir. Çünkü insanlığın haysiyetini ve onurunu korumak tabii ki kişiliğin oluşmasında istikrarlı duyuş, düşünüş ve davranış kalıpları halinde bilinçli olarak tezahür etmesi gereken temel ahlâki erdemlerle yakından alakalıdır. Kişilik dediğimiz olguyu, iyi veya kötü kabilden değer taşıyan davranış eğilimlerinin dinamik bir bütünü olarak (Güngör, 2000: 17) düşündüğümüzde, temel değerler olarak tanımladığımız "Şecaat, Sehavet, Hikmet,

Adalet ve İffet'in aynı zamanda temel ahlâki erdemler olarak inşa edici ve koruyucu görevini icra ettiğini görürüz. Zira bu erdemler olmaksızın insanlık haysiyet ve onurundan bahsetmek de mümkün değildir. Öyleyse değerler zincirinin üçüncü halkasını bu **"Temel Değerler"** oluşturmamızdır.

Kök değerlerin varlığını devam ettirmesi, bireysel ve sosyal planda temel değerlerin varlığını yüksek seviyede erdemler olarak yaşanmasına bağlı olmalıdır. İki değer sınıfı arasında bu hayati ve etkileşimli bağın *genel* ve *özel* olarak var olduğunu düşünüyoruz. Yani "Can, Mal, Akıl, Din, Nesil" kök değerlerinin herbirinin var olması ve korunması; "Şecaat, Sehavet, Hikmet, Adalet ve İffet" temel değerlerinin herbirinin yaşanmasına ihtiyacı zorunlu kılar. Diğer bir ifadeyle kök değerler var ve güçlü olduğu sürece temel değerler de güçlenecek; kök değerleri besleyen bütün erdemler de *temel değerlerden* ibaret olacaktır. Bunu bir ağaç temsili üzerinden, ağacın öz varlığı (insan), kökleri (kök değerler), gövdesi (temel değerler) olarak tasavvur etmek mümkündür. Kök ve gövde arasında var olan genel ilişki yanında kökleri oluşturan her bir unsurla yani kök değerlerden biriyle, gövdeyi oluşturan temel değerlerden biri arasında spesifik bir ilişkiden söz edebiliriz. Bunu, şematik olarak gösterdikten sonra iki değer sınıfının herbir öğeleri arasındaki özel ilişkileri analiz ederek temellendirmeye çalışalım.



“Can” Hayat Hakkı ve Güvenliğiyle “Şecaat” Bağıntısı

Birleşmiş Milletler insan hakları evrensel bildirgesinde, ilk iki maddede insan onuru ve hakları bakımından eşitliğe vurgu yapıldıktan sonra üçüncü madde, “Yaşamak, özgürlük ve kişi güvenliği herkesin hakkıdır (“unicef”, t.y).” şeklinde ifade edilir. İnsanın ve toplumun can güvenliği mal, akıl, din, nesil güvenliklerinin de önünde yer alır. Can güvenliği sağlanmadan diğer unsurların korunması ve müdafaa edilmesi de mümkün olmayacağından ihtiyaç duyulan ilk erdem, temel değerlerden “Şecaat” olacaktır.

Kök değerlerin muhafazası ve devamı, onlardan birincisi olan “Can”ın varlığına ve korumasına bağlı olması Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisiyle uygunluk arz eder. Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisini kurgularken ilk sıraya fizyolojik ihtiyaçları, ardından güvenlik ihtiyacını sonrasında ait olma ve sevme-sevilme ardından saygı duyulma ve itibar sahibi olmayı koymuş hiyerarşinin en sonuna da kendini gerçekleştirme ihtiyacını yerleştirmiştir (Maslow, 1943). Doğa ve insan bilimlerinde çokça referans gösterilen bu hiyerarşiye göre, bir alt kategorideki ihtiyaçların karşılanması durumunda ancak bir sonrakinin ihtiyaç olarak algılanması insan doğasına uygundur. Maslow’un ilk iki kademeye hayatta kalmak için kaçınılmaz olan fizyolojik ihtiyaçları ve birey olarak hayatın devamı için güvenlik ihtiyacının koyması her boyutuyla hayat hakkı ve güvenliğinin yani “Can” kök değerinin birincil oluşunu teyit eder.

Can kök değerinin ancak şecaatle yani cesaret, yiğitlik, cehd ve sebatla korunabileceği Kur’an-ı Kerim’de şöyle ifade edilir:

“Müminler ise, düşman birliklerini gördüklerinde (hiç korkuya kapılmadan): İşte Allah ve Resûlü’nün bize vâdettiği! Allah ve Resûlü doğru söylemiştir, dediler. Bu (orduların gelişi), onların ancak imanlarını ve Allah’a bağlılıklarını arttırdı (El- Ahzab, 33/22).”

Yine şu ayeti kerime de müminleri şecaatle mücahedeye davet etmektedir:

“Ey iman edenler, içinizden kim dininden geri dönerse, Allah (onların yerine) Kendisi’nin onları sevdiği, onların da Kendisi’ni sevdiği mü’minlere karşı alçak gönüllü, kafirlere karşı ise güçlü ve onurlu, Allah yolunda cihad eden ve kınayıcının kınamasından korkmayan bir topluluk getirir. Bu, Allah’ın bir fazlıdır, onu dilediğine verir. Allah (rahmetiyle) geniş olandır, bilendir (El- Maide, 5/54).”

Kur’an-ı Kerim, Allah Rasûlü’nün muharebelerde tehlikeli ve cesaret gerektiren durumlarda gösterdiği yürekliliği överek bütün müminlerin can emniyetini kendi ölümünü göze alarak nasıl sağladığını bizlere bildirir:

“O vakit siz savaş meydanından hızla uzaklaşıyor, Dönüp hiç kimseye bakmıyordunuz. Peygamber ise peşinizden sizi çağırıp duruyordu. Bunun üzerine Allah, keder üzerine keder vere rek sizi cezalandırdı. Allah’ın sizi affetmesi, ne elinizden gidene, ne de başınıza gelen felâkete üzülmemeniz içindir. Allah bütün yaptıklarınızdan haberdardır (Âl-i İmrân, 3/153).

Bu itibarla ‘Can’ kök değerinin yaşanması için en geniş mana ve kapsamıyla ‘Şecaat’ temel değerinin hayata geçirmeye ihtiyaç vardır. İlişkinin diğer boyutundan bakacak olursak ‘Can’ kök değeri olduğu sürece ‘Şecaat’ temel değeri var olmaya devam edecektir. Elbette bu iki taraflı ilişkiyi sadece ‘can’ ile ‘şecaat’e hasretmek mümkün değildir. Benzer ilişkiler ve durum ‘Şecaat’ ile ‘mal, akıl, din ve nesil’ temel (gövde) değerleri arasında da vardır. Fakat en esaslı ve tamamlayıcı ilişki ‘can’ ve ‘şecaat’ arasında bulunmaktadır.

“Mal” Mülkiyet Hakkı Güvenliğiyle “Sehavet” Bağıntısı

Dünyaya hiç bir mülkiyete sahip olmaksızın gelen insan, hayatını dünyada hazır bulduğu rızıklardan nasiplenerek devam ettirir. Yaşa göre ihtiyaçların artarak çeşitlenmesiyle birlikte, dünya nimetlerinden ihtiyacı kadarını mülk edinme hakkı insan için fitri bir duygu ve bir zarurettir. Evrensel bir hak olan mülk edinme hakkı Birleşmiş Milletler insan hakları bildirgesi’nin 17. maddesinde yerini alır (“unicef”, t.y.). Bir devlet sınırları içinde mülk edinme hakkı vergi mükellefi olmayı da beraberinde getirir (T.C. Anayasa, m. 73). Mülk edinme hakkıyla, mülkün muhafazası bir bütün olarak değerlendirilir. Mülklerin garantörü durumunda olan devletlerin, mülkiyet hakkını korumak ve kamu hizmetleri vermek karşılığında vergi alması da bu sebeptedir.

Kur’an’da mal ve mülkiyetle ilgili seksenden fazla ayet geçmektedir. Mülkü insanın tabii bir hakkı ve ihtiyacı olarak ifade edildiği (En- Nisa, 4/5) bu ayetlerden kayda değer bir kısmı cömertlik, iyilik, cihad vb. kavramlarıyla birlikte “infak” şemsiye kavramı içeriği ve kapsamında geçmektedir (El- Bakara, 2/261, 262, 264, 265, 274; En- Nisa, 4/5, 38, 95, vd.).

Meşruiyet ve hakkaniyet çerçevesinde mülk edinmek, mal sahibi olmak İslam’da da en temel hak ve hürriyetlerden biri olmakla birlikte ortayolun ötesine geçmiş, itidal sınırlarını aşmış, sınırsız hırslara esir olarak meşruiyet ve hakkaniyet sınırlarını aşmış bir mülk edinme anlayışı; diğer bir ifadeyle diğerlerinin mülk edinme hak ve hürriyetini tehdit eden bir yaklaşım Kur’an’da reddedilmiştir. Ayette *“...Yine sana Allah yolunda ne infak edeceklerini soruyorlar. De ki: “İhtiyaçtan arta kalanı.” Allah, size âyetleri böyle açıklıyor ki düşünesiniz (El Bakara 2/219).*”

Zenginin hırslının fakiri; fakirin aç gözlülüğünün zengini tehdit etmediği güvenli ve yüksek değerler üreten erdemli bir toplum olmanın yolu, eldeki malı paylaşmak, cömertlik yani 'sehavet' fazileti olmaktadır. Sehavet bu yönüyle insanın mülk edinme hakkının ve malın güvenliğini sağlamanın sigortası olmaktadır.

“Akıl” Fikir ve İfade Hürriyeti ile “Hikmet” Bağlantısı

Birleşmiş Milletler insan hakları evrensel bildirgesinin birinci maddesinde insanlığın ortal bir değeri olarak fikir ve ifade özgürlüğü “Bütün insanlar özgüdür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar; akıl ve vicdana sahiptirler, birbirlerine karşı kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar (“unicankara”, t.y.)” şeklinde ifade edilir.

Aklen ve vicdanen hür olması en doğal hakkı olan insan, bilme ve bildiğini söyleme ve eyleme geçirebilme imkanını yine aklının gücüyle elde eder. Çünkü kendini ve evreni anlayabilme ve bildiğini farkedebilme veya bilincin en önemli kaynağı da akıldır. Doğruyu yanlıştan; daha iyiyi iyiden ayırma, kavrama, anlama yeteneği olarak akıl, gerçek kıymetini iradeyle birlikte kazanır. Çünkü düşünceler ve idrakler fiile dönüşmekle gerçekliğe kavuşurlar. Bunun için aklın idrak ettiği hakikatleri, hür iradeyle, kendi tercihiyle söze ve eyleme döken insana 'akıllı' denir.

İslam uleması da akıl ve hikmet kavramlarını birlikte tahlil etmiş aralarındaki ilişkiyi farklı boyutlarına açıklamışlardır. Hatta hakikatlerin salt akılla idrak edilemeyeceğini ve kalbe verilen derin ve nihai hakikat bilgisi yani 'hikmet' olmadan gerçeğe ulaşılamayacağını ifade etmişlerdir (Çamdibi: 172).

En geniş ve en genel anlamıyla hikmet, insanın içinde yaşadığı dünya ve toplumla uyumlu, kendine yeten ve bilinçli bir varlık olmasını; dünyaya, kendisine, hayata ve hayatın nihai ve en yüksek amaçlarına ilişkin olarak sağlam bir kavrayışa sahip olmasını; eylemlerinde bilginin belirleyici rol oynamasını; düşünüp taşınarak davranmasını; eylemlerinin önünü arkasını düşünerek davranmayı öngören erdemdir. Bu erdeme sahip olan kişi ise varolan herşeye aklın ışığında hüküm verir ve yorumlar böylece iç çalkantılardan ve hırslarından uzak kalabilen bilge bir insan olur (Cevizci, 1999: 122). Akıl ve hikmet kavramları bilgi, eylem erdem, hakikat kavramlarından ayrı düşünülemez. Bu sebeple, burada hikmetin amelî boyutu kastedilmektedir.

Kur'an'da akıl, ilim ve hikmet kavramları birlikte zikredildiğine dair şu ayetlere şunları örnek gösterebiliriz: *“Dilediğine hikmet verir, hikmet verilene ise pek çok hayır verilmiş demektir. Ve bunu ancak üstün akıllılar anlar (El-Bakara, 2/269).”*

“Allah, sizlere bilmediklerinizi bildirmek, sizden öncekilerin yollarını size göstermek ve tevbenizi kabul etmek istiyor. Allah, her şeyi çok iyi bilendir, hüküm ve hikmet sahibidir (En-Nisa, 4/26).”

Andolsun ki Allah, müminlere kendilerinden, onlara kendi âyetlerini okuyan, onları arındıran ve onlara kitab ve hikmeti öğreten bir Peygamber göndermekle büyük bir lütufta bulunmuştur. Oysa onlar, daha önce apaçık bir sapıklık içindeydiler (Âl-i İmran, 3/164).

İnsana ilahi bir nimet olarak verilen akıl, kişinin kendisinin, kainatın ve vahyi bilgilerin muhtelif ve derinlikli boyutların idrak etmesine hizmet etmesi için hakikatleri gösterecek ve kendisini ihtiyacı olan erdemleri öğretecek bir rehberde de ihtiyaç duymaktadır. Bu durum Kur’an’da şöyle ifadesini bulur:

“Ve Allah âyetlerini size açıklıyor. Allah, (işin iç yüzünü) çok iyi bilir, tam bir hüküm ve hikmet sahibidir (En- Nur, 24/18).”

“(Ey Resulüm!) Rabbinin yoluna hikmetle ve güzel öğütle çağır! Ve onlarla en güzel şekilde mücadele et. Şüphesiz Rabbin kendi yolundan sapanları en iyi bilendir ve O, hidayete kavuşanları da en iyi bilendir (En- Nahl, 16/125).”

Bir kök değer olarak ‘akıl’ bağımsız olmaya, bitmeyen hırs ve sınırsız nefsanî arzulardan kurtulmaya; hüküm, sınır ve ölçü tanımayan insanların tasallutundan ve her türlü bas-kıdan kurtularak orta yol erdemiyle hareket eden bir iradeye ihtiyaç duyar. Bu yönüyle akıl, kişiyi en yüce hakikat olan sonsuz kudret sahibi Yaraticı’ya götürmesi beklenen, potansiyel zihinsel kabiliyetler ve idrak gücüdür. Aklı, bilgiden tefekkür; tefekkürden marifete ve hakikate ulaştıracak güç ise temel değer olarak ‘hikmet’ olacaktır. Hikmet, akli yetenekleri zirveye taşıyabilecek yegane fazilet olduğundan akıl kök değerinin yani fikir ve ifade hürriyetinin tam manasıyla muhafazası ancak hikmet faziletine ulaşmakla mümkün olur (Çağırıcı, t.y.).

“Din” İnanç ve İbadet Hürriyeti ile “Adalet” Bağıntısı

İnsanın herhangi bir dine, inanç sistemine veya metafizik bir inançsal öğretiye bağlı olup olmaması insan hak ve hürriyetlerinin önde gelenlerinden biridir. (“unicankara”, t.y.)

Kur’an’da daha farklı anlamlarının yanısıra ceza, mükâfat, hüküm, hesap gibi anlamları da olan din kavramı (En- Nur, 24/25); eylemde ve hükümde doğru olmak, hakka göre hüküm vermek, hakkaniyetli olmak, eşit kılmak gibi mânalara gelen ve diğer te-

mel faziletlerden 'hikmet, şecaat ve iffet'in elde edilmesiyle tam manasıyla gerçekleşen adâlet temel değeriyle çok sıkı bağıntılıdır (Çağrıcı, "adalet" t.y.).

Kur'an'da din ve adalet kavramlarının birlikte zikredildiği bir çok ayet bulunmaktadır.

"Andolsun, Biz elçilerimizi apaçık belgelerle gönderdik ve insanlar adaleti ayakta tutsunlar diye, onlarla birlikte kitabı ve mizanı indirdik... (El- Hadid, 57/25)."

Allah, gökleri ve yeri, hak ve hikmete uygun olarak, herkese kazandığının karşılığı verilsin diye yaratmıştır. Onlara zulmedilmez (El- Casiye, 45/22)."

"Yarattıklarımızdan, hakka sarılarak doğru yolu gösteren ve hak ile adaleti gerçekleştiren bir topluluk vardır (El- Araf, 7/18).

"Hüküm verecek olursan, adaletle hüküm ver. Allah adaletle hükmedenleri sever (El- Mâide, 5/42)."

Şu ayette Allah'ın kitabına inanmaktan hemen sonra adaletli olmanın emredilmesi şeriatla adaletin ne kadar sıkı bir bağı olduğunu bize göstermektedir:

"Şu halde, sen bundan dolayı davet et ve emrolunduğun gibi dosdoğru ol. Onların heva ve heveslerine uyma. Ve de ki: Allah'ın indirdiği her kitaba inandım. Aranızda adaletli davranmakla emrolundum... (Eş- Şura, 42/15)."

Buradan hareketle söylenebilir ki dinler veya inanç sistemlerini insanlık için evrensel bir kök değerdir. Din kök değerinin varlığının korunması ve devam ettirilmesi toplumda iman, inanç, ibadet ve ritüel özgürlüklerinin varlığıyla mümkün olacağı gibi bu hak ve hürriyetlerin devamı ve teminatı da şecaat, sehavet, hikmet ve iffet diğer faziletleri zımnen kendi bünyesinde toplayan 'adalet' temel değeridir. Zira adalet olmaksızın diğer değerler kıymetini kaybeder (Hökelekli, 2013: 51).

Diğer taraftan inanç sistemlerinin bir çoğunda, semavi dinlerin hepsinde ilâhî adaletin tecelli edeceği inancı bulunur. Zaten psikolojik açıdan imanın temelinde güven ve adalet duygusu vardır. İnsanın Allah'a iman sürecinde, soyut olan inanç olgusunun teşekkül etmesi, çocukluktan itibaren insanın ebeveynle ve diğer çevresiyle ilişkilerinde sevgi ve güven duygusunun çok boyutlu tesisıyla gerçekleşir (Osmanoğlu, 2014: 184). Bu ise adalet duygusu tatmin edilmeden gerçekleşemez. İnsanın sosyal ilişkilerinde adalet duygusunun tatmini ve diğer insanlara karşı güven hissini oluşması, insanın Allah ile münasebetlerini etkiler. İnanç oluşumu ve gelişimi sürecinde güven duyulabilen ve sevelebilen bir 'Allah' inancı oluşması ve nihayetinde kendisinin hakkaniyet ve

adaletine teslim olunan mükemmel bir ilaha inanmaya bağlıdır. Bu bakımdan dinin özü ve temeli olan imanın oluşumu, tam bir hürriyet idraki içinde güven ve hakkaniyet duygusunun varlığına bağlıdır (Osmanoğlu, 2014: 199). Toplumsal planda da durum aynıdır; adaletin olmadığı bir toplumda inanma, inancını yaşama ve ibadet haklarının özgürce yerine getirilmesinden bahsetmek mümkün görünmemektedir.

“Nesil” Neslin ve Nesebin Korunmasıyla “İffet” Bağıntısı

Yeryüzünde aile hayatının tesisiyle başlayan insan nesebi, yine aile hayatının kurulması ve korunmasıyla devam edebilir. Bu yönüyle diğer mahlukattan ayrılan insan, iffet faziletine sahip bir varlık olarak onur ve şeref kazanır. Toplumun temel ve doğal unsuru olan aile kurumunun kadını ve erkeği zorlamaya ve engellemeye maruz bırakılmaksızın inşa edilmesi (“unicankara”, t.y.) insan soyunun devamı ve korunması için elzemdir.

İnsanoğlunun kendi neslini ve nesebini koruması aynı zamanda fitrî bir ihtiyaç ve duygudur. ‘Nesil’i muhafaza etmek de nesebi korumakla mümkün olduğundan nesebin tayini yani bir çocuğun babasının ve annesinin kim olduğunun tespiti, bütün hukuk sistemlerinde yer alır. Bu, ‘Nesil’in her insan için bir kök değer olduğunu gösterir.

Neslin ve nesebin korunması ancak iffet faziletine sahip olmakla mümkün olur. İslam’da iffet fazileti, temiz olanla olmayanın, helal olanla olmayanın kesin ayrımıyla ikame edilen ve fertlerin hür iradeleriyle gerçekleşen nikah akdiyle sağlanır. Nikahı yani neslin korunmasıyla iffet fazileti arasındaki hayati bağı Kur’an şu ayetlerle ifade eder.

“Zina eden erkek, zina eden ya da müşrik olan bir kadından başkasını nikahlayamaz; zina eden kadını da zina eden ya da müşrik olan bir erkekten başkası nikahlayamaz. Bu, mü’minlere haram kılınmıştır (En- Nur, 24/3).”

“Nikah (imkanı) bulamayanlar, Allah onları Kendi fazlından zenginleştirenceye kadar iffetli davransınlar... (En- Nur, 24/33 vd.).”

Neslin ve nesebin korunmasıyla iffet fazileti arasındaki bu bağ, Hz. Peygamberin (sav) hadislerinde de çok açık ve vurgulu bir şekilde yer alır.

“Kimin evlenmeye gücü yetiyorsa evlensin. Çünkü evlilik, gözü haramdan alıkoyar ve iffeti en iyi şekilde korur... (Buhârî, Savm, 10; İbn-i Mâce, Nikâh, 5.)”

“Ey insanlar! Kadınların haklarına riâyet ediniz! Onlara şefkat ve sevgi ile muâmele ediniz! Onlar hakkında Allah’tan korkmanızı tavsiye ederim. Siz kadınları, Allah emâneti olarak

aldınız; onların nâmuslarını ve iffetlerini Allah adına söz vererek helâl edindiniz (Müslim, Hac, 147; Ebû Dâvûd, Menâsik, 56.)!"

Bu ayetler ve hadisler, neslin muhafazasının iffet olmaksızın mümkün olmadığını bize gösterdiği gibi 'Nesil' kök değeri ile 'İffet' temel değeri arasındaki birbirinin varlık sebebi ve tamamlayıcı parçası olma bağıntısını da ortaya koymaktadır.

Temel Değerler ve Dal Değerler

İslam ahlakçılarının temel faziletler ve reziletler konusunda esasta benzer olsa bile farklı yaklaşımları olmuştur (Kaymakcan ve Meydan, 2014: 124-125). Osmanlı devrinin ileri gelen ahlakçılarından Kınalızade Ali Efendi, kendisinden öncekilerin görüşlerinin bir sentezi mahiyetinde Ahlâk-ı Âlâî adlı eserinde konuyu ele almıştır (Çınar, 2013: 159).

Biz de bu çalışmanın hareket noktası olarak, sonraki ahlakçılar tarafından da muteber kabul edilen, Ahlâk-ı Âlâî'yi esas aldık. Kınalızâde, temel değerlerin altında bulunan alt değer kavramlarını Aşağıdaki tabloda verildiği üzere sıralamıştır. Değerler zincirinin üçüncü halkası olan "**Dal Değerler**" her bir temel değer altında gösterilmektedir.

Temel değerler ve dal değerler tablosu

TEMEL DEĞ.	ŞECAAT	SEHAVET	HİKMET	ADALET	İFFET
DAL DEĞERLER	1.Kibru-n nefis 2.Necdet 3.Ulüv-ü himmet 4.Sebât 5.Hilm 6.Sükûn 7.Şehâmet 8.Tahammül 9.Tevazu 10.Hamiyyet 11.Rikkât	1.Kerem 2.İsar 3.Afv 4.Mürüvvet 5.Neyl 6.Müsavat 7.Semahat 8.Müsamahât	1.Zekâ 2.Sür'at-i fehm 3.Safay-ı zihn 4.Suhûlet-i 5.taallüm 5.Hüs-n-ü taakkül 6.Tahaffuz 7.Tezekkür	1.Sadâkat 2.Ülfet 3.Vefâ 4.Şefkat 5.Sıla-i rahim 6.Mükâfat 7.Hüs-n-i şirket 8.Hüs-n-i kadâ 9.Teveddüd 10.Teslim 11.Tevekkül 12.İbadet	1.Hayâ 2.Rıfk 3.Hedy 4.Müsâlemet 5.Deat 6.Sabır 7.Kanaat 8.Vakar 9.Verâ 10.İntizam 11.Hürriyet

Değerlerin Kavramsal Olarak Göreceliliği Ve Değerler Zinciri

Değerlerin evrenselliği kadar toplumlara, zamana ve kişilere göre değişen görecelik boyutu olduğu da bilinir. İnsan dinamik bir varlıktır ve sürekli değişim içindedir. İlerleyen bilim, gelişen teknoloji, sürekli değişen kültür ve hayatın şartları, insanla birlikte var olan değerlerin değişimini de zorunlu kılar. Değerler değişime açık olduğundan, sürekli değişir; eskileri unutulabilir ve yerine yenileri gelir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000: 60-62). Benzer durum değerleri ifade eden kavramlar için de söz konusudur ve zaman geçtikçe insanla birlikte değişen dil ve kültür bir değer kavramı yerine başka bir kavramı kullanmayı gerektirir. Bu elbette bütün kavramlar için sözkonusu olmayabilir. Önce geçen Ahlâk-ı Âlâî'deki temel ve dal değerlerin sıralandığı tabloya baktığımızda buradaki bazı değerleri ifade eden kavramların aynen günümüzde de kullanıldığını görürüz.

Mesela; şecaat temel değerinin altında: “4. *Sebat*, 8. *Tahammül*, 9. *Tevazu*” gibi dal değer kavramları aynen bugün dilimizde ve kültürümüzde yer alırken; “1. *Kıbrı-n nefis* 2. *Necdet* 6. *Sükûn* 7. *Şehâmet*” gibi kavramların bugün neredeyse hiç kullanılmadığını görürüz. Yine İffet temel değeri altındaki dal değerlere baktığımızda “1. *Hayâ*, 6. *Sabır*, 7. *Kanaat*” kavramlarının aynıyla sıkça kullanıldığını fakat “2. *Rıfk*, 8. *Vakar*, 10. *İntizam*, 11. *Hürriyet*” kavramlarının nadiren kullanıldığını; diğer taraftan “3. *Hedy*, 4. *Müsâlemet*, 5. *Deat*, 9. *Verâ*” kavramlarının zaman içinde dilde ve kültürde tedavülde kalktığını görürüz.

Meydana gelen bu değişim, değerlerin anlam ve içeriğindeki değişimden daha çok kavramsal değişim yani değerlerin kavramlaştırılmasındaki değişimdir. Burada değerler sistemine zamanla yeni değerlerin ve kavramların girmesinden de bahsetmek gerekir. Değerler de kendi içinde, hayat şartlarının ve standartlarının değişimine bağlı olarak doğal bir ayıklanmaya tâbi olabilir ve bir değer veya değer kavramının yerini başka yeni bir değer alabilir (Akarsu, 2002: 28). Yeni değer kavramların oluşturulması ise imkan ve kolaylık sağlar.

Değerler sınıflamaları kadar, değerlerin genelden özele, külliden cüze, kökten uca kadar ilişkilerinin ortaya konulması değer kavramlarının anlam ve içeriğini belirlemek bakımından önemlidir. Bir kök değer kavramından uç değer kavramına bakıldığı zaman, zihinde ona yüklenecek anlam ve çizilecek çerçeveye bağımsız olarak bakıldığında kazanacağı anlam ve içerik tabii ki farklı olacaktır. Ya da dal değerleri anlamlandırırken günümüzde nasıl anlam ve içerik kazanacaklarını yani hangi kavramla ifade edilebilecekleri belirlemek hem olgusal hem pedagojik açıdan önemlidir. Değerlerin öğretimi ve eğitimi yapılırken yaşayan kültürün içinden ve buünkü insanın dilinden kavramlar-

la ifade etmek gerekir ki fenomonolojik ve pedagojik açıdan hedeflenen kazanımlara ulaşılabilinsin.

Bütün bu durumlar bize yeni değerler sınıflaması kadar, değerler zincirleri oluşturup yeni bir değerler haritası çıkarmaya yönlendirmektedir. Bir değerler haritası ve zincirleri oluşturmanın gerekçelerini ve faydalarını şöyle sıralayabiliriz:

Değerleri - bir ağaç gibi- kökten uca kadar bütünüyle görmeyi sağlar.

Değerlerin değişimi sürecinde ve değer kavramlarının oluşumunda doğru bir anlam, içerik ve çerçeve çizmeyi temin eder.

Değerler öğretiminde, öğretim programları geliştirilirken öğretilecek değerlerin bütüncül, homojen ve dengeli olarak seçilmesine de imkan sağlar.

Gobal ve lokal kültürler arası anlam farklılıklarının tespit edilmesine hizmet eder.

Değerler Zinciri Oluşturma

Kendisi kainatta en büyük değer olan ve bütün değerleri şahsında toplayan ve bizatihi kendisi "**Öz Değer**" olan insan, değerler zincirinin ilk halkasını teşkil eder. İnsanca bir onur ve haysiyetle yaşamanın garantörü olan "**Kök Değerler**" ve bu kök değerlerden beslenen ve onların güvencesi, koruyucusu durumunda olan "**Temel Değerler**"le zincirin ikinci ve üçüncü halkalarıdır. Her biri ağaca nispetle gövde durumunda olan temel değere bağlı "**Dal Değerler**" zincirin dördüncü halkasını oluşturmaktadır. Zincirin beşinci halkası ise köklerden uçlara kadar uzanan değerlerin günümüz kültürü ve literatüründe, çağdaş insanının anlamlandırabileceği nitelikte kavramlarla ifade edilmiş "**Uç Değerler**"dir. Hazırladığımız değerler zinciri şemasında görüleceği üzere uç değerlere en az üç farklı kavramla bir çerçeve anlam çizmeye çalıştık. Sonrasında da bu çerçeve anlam ve içeriği ifade edebilecek bir değer kavramı belirlemeye çalıştık. Elbette konuya bakış, değerleri ele alış perspektiflerine göre farklı kavramlar tercih edilebilmesi mümkündür.

Aşağıda beş farklı değerler zinciri birer şema halinde verilmiştir.

ÖZ DEĞER

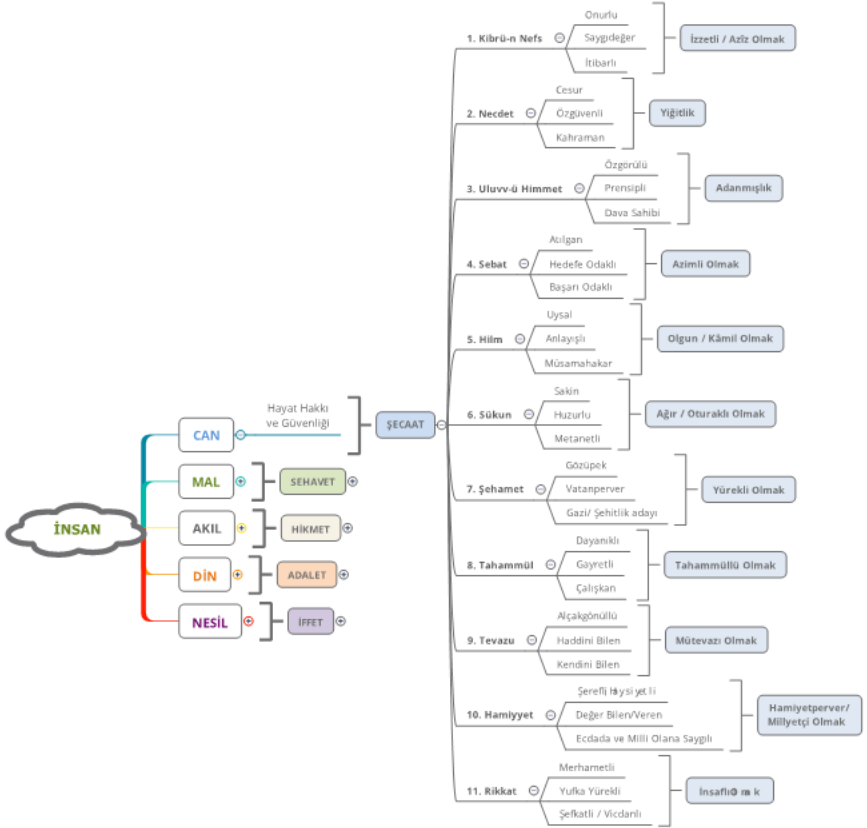
KÖK DEĞERLER

TEMEL DEĞERLER

DAL DEĞERLER

UÇ DEĞERLER

DEĞERLER SINIFLAMASI VE ZİNCİRİ



DEĞERLER SINIFLAMASI VE ZİNCİRİ

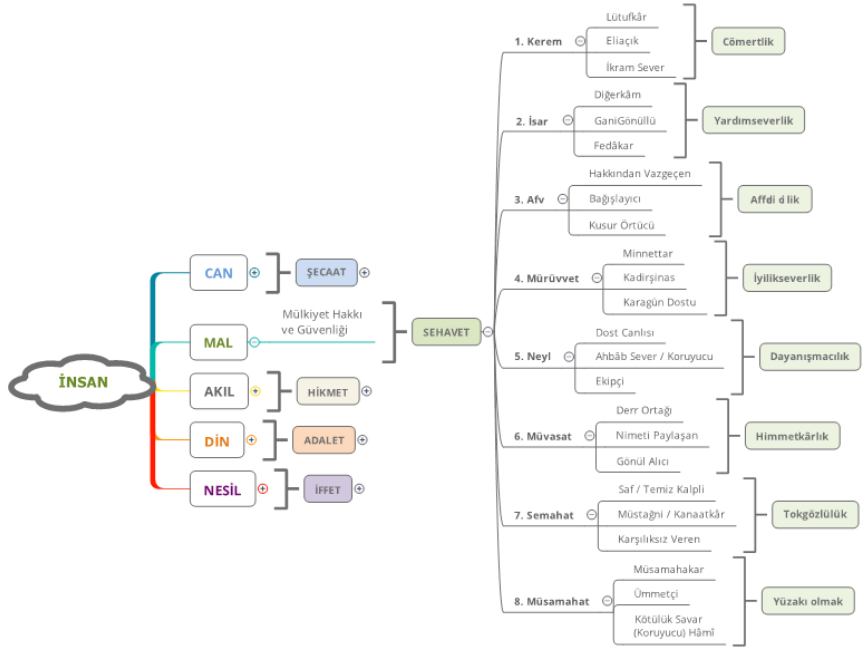
ÖZ DEĞER

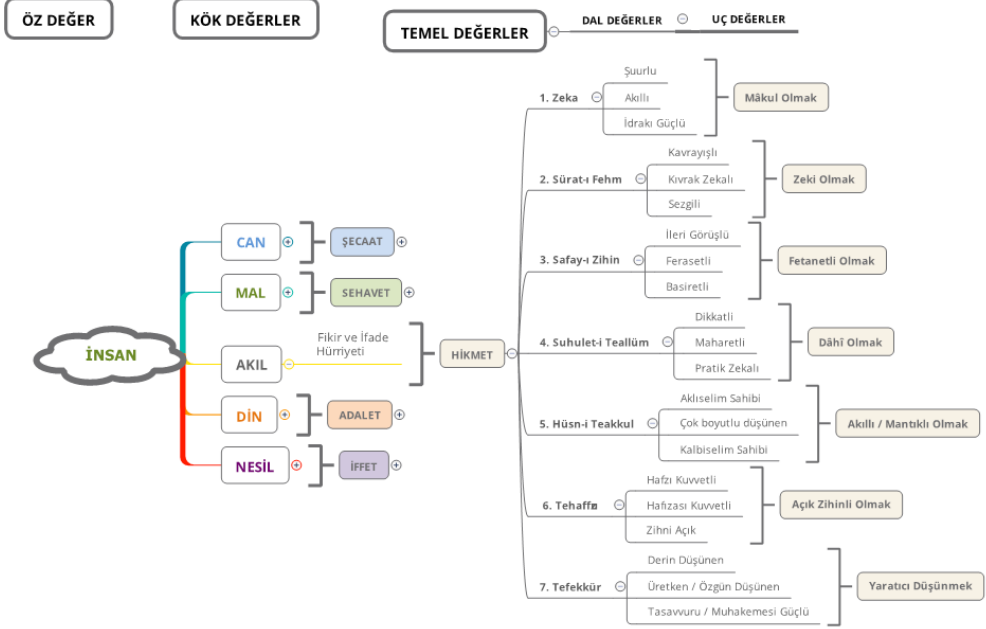
KÖK DEĞERLER

TEMEL DEĞERLER

DAL DEĞERLER

UÇ DEĞERLER



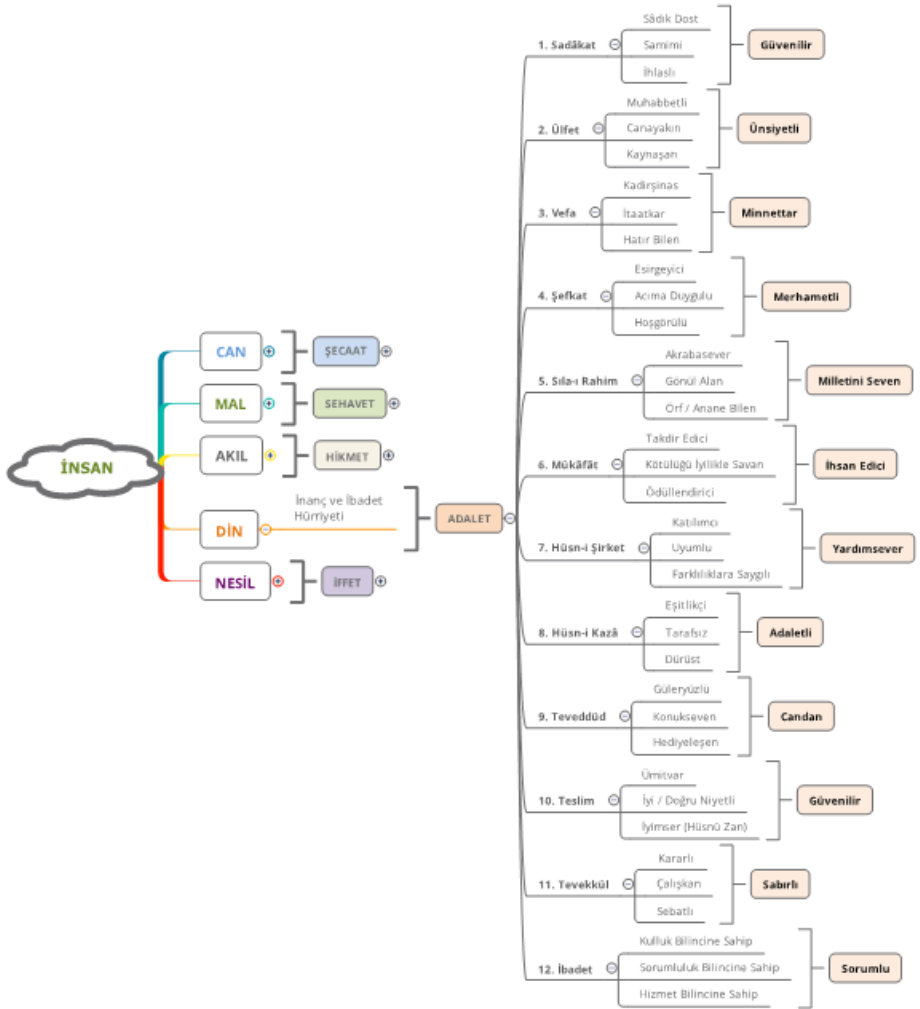


ÖZ DEĞER

KÖK DEĞERLER

TEMEL DEĞERLER

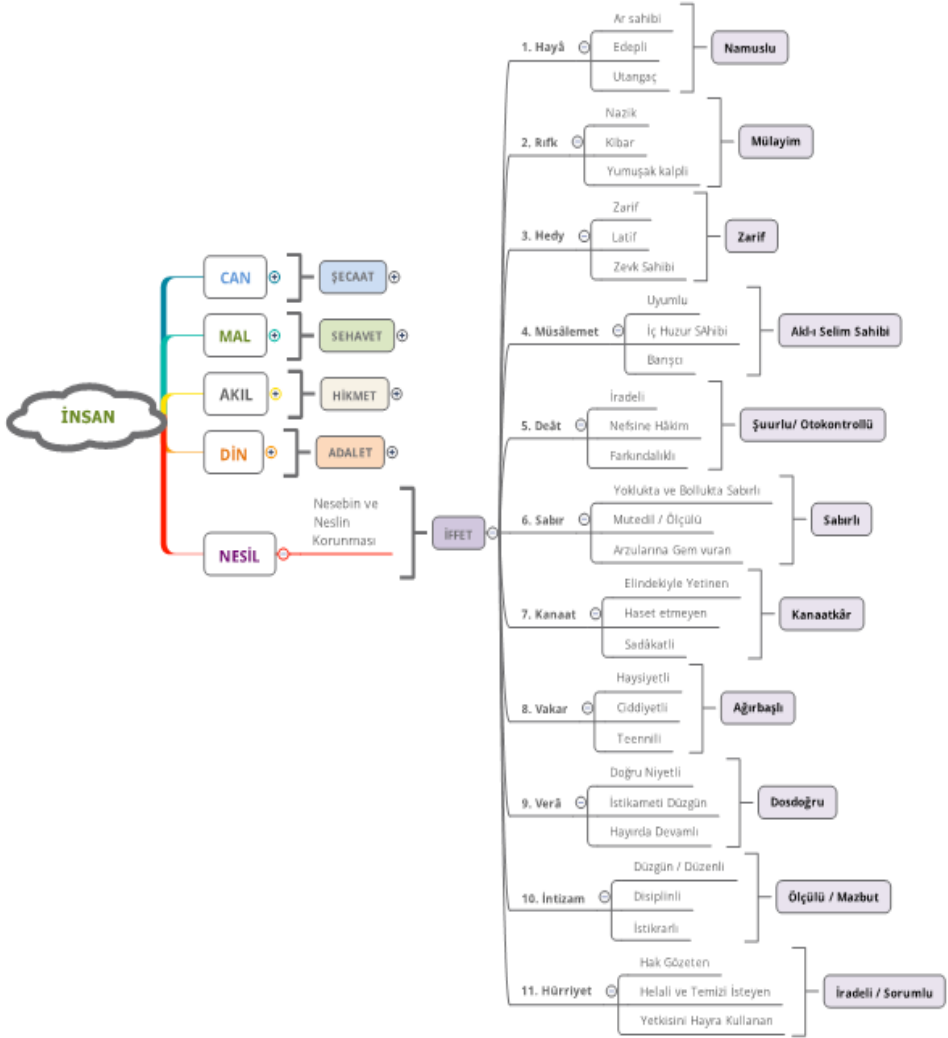
DAL DEĞERLER UÇ DEĞERLER



ÖZ DEĞER

TEMEL DEĞERLER

DAL DEĞERLER UÇ DEĞERLER



Değerler haritasına kuşbakışı.

DEĞERLER SINIFLAMASI VE ZİNCİRİ

ÖZ DEĞER

KÖK DEĞERLER

TEMEL DEĞERLER

DAL DEĞERLER

UÇ DEĞERLER



Uç Değerlerin Kavramlaştırılması

Yukarıda değerler zincirleri şemalarını ve son olarak zincirlerin tamamının yer aldığı değerler haritasını –platformun teknik yetersizliğinden ötürü iç içe geçmiş olsa da– görmektediriz. Uç değerleri yukarıda sözünü ettiğimiz yaklaşım ve kriterlere göre kavramlarla ifade etmeye çalıştık. Ne var ki değerlerin göreceliği, kavramların çeşitliliği ve taşıdıkları anlamların çok boyutluluğu her bir uç değer için bir veya birkaç kavram altında toplanmasına imkan tanımamaktadır. Zaten bu hususu uç değerlerin karakteristik bir özelliği olarak kabul edersek, kavramların çeşitlenmesi ve farklılaşması, yorum ve yaklaşım bakımından bir avantaj teşkil eder. Zira değerlere psikolojik, sosyolojik, antropolojik, ekonomik, teolojik vb. pencerelerden bakıldığında yahut dinî, felsefi veya tasavvufî boyutlardan bakıldığında uç değerler farklı anlam ve içerik kazanabilir ve farklı kavramlarla ifade edilebilirler (Yaran, 2005: 11).

Uç değerleri kavramlaştırırken güncel dili kullanmama, kavramların seçimi, veya bazı kavramların birbirine çok yakın olması ya da birbiriyle bağının zayıf görülmesi gibi eleştiriler olabilecektir. Tabiidir ki bu çalışmanın ortaya koyduğu tez, muhtelif uzmanlar tarafından üzerinde daha çok ve derinlikli çalışılarak özel amaçlara yönelik daha nitelikli bir kıvama gelmelidir.

Elbette eğitim bilimcilerden sosyologlara; aksiyologlardan kültür bilimcilere; psikologlardan eğitim felsefecilerine kadar geniş bir yelpazede kavramlaştırmalar tartışılıp ortak kavramlarda ittifak sağlamak da mümkün olabilir.

Sonuç

Bu çalışma insanı, değerlerin merkezine alan ve bütün insanlık için ortak olan hak ve hürriyetleri evrensel değerler sayan bir ön kabulden hareket etmiştir. Yine, tarih boyunca İslam ahlakçılarının tarihsel ilmî birikiminin bir sentezi ve özeti niteliğinde Kınalızâde'nin Ahlâk-ı Âlâî'sini yani buradaki beş temel fazileti ve onların alt faziletlerini referans alarak yola çıkmıştır.

İnsanı “Öz Değer” kabul ederek onu değerler zincirinin ilk halkasına koymuş; İslam ulemasının ‘zarurât-ı hamse’ olarak isimlendirip cihanşumul kabul ettiği temel hak ve hürriyetleri “Kök Değerler” olarak almış sonrasında da zincirin üçüncü halkası olarak insanlığın faziletlerinin esasını oluşturan beş temel fazileti yani “Temel Değerler”i birbiriyle bağıntısını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Kök değerlerle temel değerleri birbir

eşleştirek aralarındaki genel ve özel bağıntıları göstermeye çalışırken insan hakları beyanamesi, Kur’an ayetleri, mantıksal ve kültürel argümanlarla güçlendirmeye gayret etmiştir.

Beş temel faziletin yani temel değerlerin, Ahlâk-ı Âlâ’deki alt değerleri ise “*Dal Değerler*” olarak zincirin dördüncü halkasını oluşturmuştur. Değerler zincirinin dördüncü halkasına kadar gelen bütün değer kavramları, anlam ve içerik bakımından tartışılmadan olduğu gibi kabul edilmiş. Aynı şey son halka olan “*Uç Değerler*” için mümkün görülmemiştir. Çünkü uç değerlerin anlam ve içerik çerçevesinin çizilmesi, onlara hangi perspektiften bakıldığıyla yakından ilgili ve çok daha görecelidir. Uç değerler günümüzün dili ve kültürü içinde anlam kazanabilecek nitelikte üç farklı kavramla ifade edilmeye çalışılmış ve nihayetinde kökten uca bir bakış açısıyla tek bir kavramla mâna ve içerik daraltılarak bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

Uç değerler, belki daha çok yerel kültürel, pedagojik veya farklı disiplinler yaklaşım ve bunlara bağlı amaçlarla kendi kavramını bulacak bir karaktere sahiptir.

Çalışmanın nihayetinde İslami bir değerler sınıflaması teyit edilmiş; beş değerler zinciri oluşturulmuş ve toplamda bir değerler haritası denemesi gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın, değerler sistemlerine ve İslami değerler sınıflamalarına kökten uca – uçtan köke ve daha bütüncül bir bakış açısını teşvik edeceği düşünülmektedir. Ayrıca değerlerin değişimi sürecinde ve değerlerin kavramlaştırılmasında doğru bir anlam, içerik ve çerçeve çizmeye hizmet edeceği umulmaktadır. Yine değerlerin formal ve informal öğretiminde ve örgün öğretim programları geliştirilirken ihtiyaç analizleri sürecinde değerlerin bütüncül, homojen ve dengeli olarak tespit edilmesine de imkan sağlayacağı öngörülmektedir.

Kaynakça

- Acar, M. & Demir, Ö. (1993). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. İstanbul: Ağaç.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Millî Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akarsu, B. (2002). *Değişen Dünyada Bilim ve Değerler*. Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri. Şahabettin Yalçın (Edt.). Ankara: Vadi.
- Aydın, M. (2011). *Anahatlarıyla Dinler Tarihi*. İstanbul: Ensar.
- Boynukalın, E. (2003). Makasidü’ş-Şerîa, *TDV İslam Ansiklopedisi*. 27. 423-427.

- Cevizci, A. (1999). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Çağrı, M. (1988). Adâlet. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. I. 341-343. (<https://islamansiklopedisi.org.tr/adalet#1-ahlak>) (Eriş.17.01.2019).
- Çağrı, M. (1996). Gazzali. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. XIII. 489-505. (<https://islamansiklopedisi.org.tr/gazzali#1>) (Eriş. 20.11.2018).
- Çağrı, M. (2006). *Anahatlarıyla İslam Ahlakı*. İstanbul: Ensar.
- Çamdibi, H. M. (2008). *Şahsiyet Terbiyesi ve Din Eğitimi*. İstanbul: Çamlıca.
- Çınar, A. (2013). *Değerler Felsefesi ve Psikolojisi*. Bursa: Emin.
- Ekşi H. & Katılmış A. (2011). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Nobel.
- Gazzâlî. (1994). *El- Mustasfâ*. Yunus Apaydın (Trc). İslam Hukukunda Deliller ve Yorum Metodolojisi. Kayseri: Rey.
- Göze, A.(1998). *Siyasal Düşünceler ve Sistemler*. İstanbul: Beta.
- Güngör, E. (2000). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötügen.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötügen.
- Hökelekli, H. (2013). *Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: TİMAŞ.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun Değeri, Türkiye’de Değerler ve Doğurganlık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Kaymakcan, R. & Meydan, H. (Ed.). (2014). *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: DEM.
- Kaymakcan, R. & Uyanık, M. (Ed.). (2007). *Teorik ve Pratik Yönleriyle Ahlak*. İstanbul: DEM.
- Kınalızâde, Ali Çelebi. (2012). *Ahlâk-ı Alâî*. İstanbul: Klasik.
- Kınalızâde, Ali Efendi. (t.y.). *Ahlâk-ı Alâî*. Tercüman 1001 Temel Eser. Kervan.
- Köylü, M. (Ed.). (2016). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuşdil M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.
- Mengüşoğlu, T. (1971). *Felsefi Antropoloji*. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi.
- Milton, R. (1973). *The Nature of Human Values*. Newyork: The Free Press.
- Osmanoğlu, C. (2014). Din Eğitiminin Gelişimsel Temeli Olarak İnanç. *Bilimname XXVII / 2*, 177-206.
- Pazarlı, O. (1980). *İslam’da Ahlak*. İstanbul: Remzi.
- Pigors, P. J. W. (1928). *Types of Men*. New York: G. E. Stechert Company. (<http://www.hfr.org.uk/figures/spranger.htm>) Erişim; 11.01.2015.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?. *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19- 45.
- Schaie, K. W. & Willis L. S. (2002). *Adult Development and Aging*. New Jersey: Prentice Hall.
- Şemin, R. (1976). *Karakter Formasyonu*. İstanbul: Fen Fakültesi.
- Tüsi, N. (2007). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2016). *Değerler Eğitimi*. Ankara: PEGEM.
- Yaran, C. S. (2005). İslam’da Ahlakın Şartı Kaç? İslam Erdem Etiğinin Yeniden Yapılandırılması Önerisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11.



İbnül Hacc el Abderi'ye Göre Öğretmen Nitelikleri

Mehmet Faruk Bayraktar *

Özet

Ebu Abdullah Muhammed b. Muhammed el Abderi, Fas'ta doğmuştur. Doğum tarihi hakkında farklı tarihler verilmektedir. 737/1336'da Kahire'de vefat etmiştir, İskenderiye, Kahire ve Şam gibi çeşitli ilim merkezlerine seyahatler yapmış, çeşitli alimlerden dersler almıştır. Tahsil hayatında başka hocaları olmakla birlikte kendisinden en çok etkilendiği hocası, Abdullah Ebu Muhammed b. Ebi Cemre'dir. el-Medhal adlı eserini hocasının teşviki ile yazmıştır.

Ömrünün son yıllarında görme yetisini kaybeden. Abderi daha çok fihri konulara yer vermekle birlikte eserin ilk üç cildinin değişik yerlerinde eğitime ilişkin konulara da yer vermiştir. Dolayısıyla bu eserin İslam eğitiminin öncü eserleri arasında yer aldığı söylenebilir. Abderi, fihri konular ve dini sorunlara çözüm üretmenin yanında eğitim ve öğretime ilişkin görüş ve değerlendirmeleriyle günümüze ışık tutan bir İslam alimi, bir İslam eğitimcisidir.

Kendisine "el-Fasi", "el-Misri", "el-Maliki", "el-Abderi" gibi lakaplar verilmiştir. 14. yüzyılda Fas ve Mısır'da yaşamış müderrislik yapmış eserler vermiş bir ilim adamı olan el-Abderi hakkında ülkemizde birkaç çalışma yapılmış olsa da bunların sayısal olarak yeterli olduğu söylenemez.

DİA da Saffet Köse tarafından kaleme alınan İbnü'l-Hacc el- Abderi maddesinin ve son olarak Klasik İslam Eğitimcileri adlı çalışmada Osman Taştekin tarafından yazılan konuya ilişkin bölümün kaynakçasına baktığımızda, Abderi'nin ülkemizde yeterince tanınmadığı sonucuna ulaşılabilir. Halbuki fihri konularla birlikte tefsir, hadis ve eğitimle ilgili konulara da yer verilen Kitabü'l-Medhal ve müellifi hakkında ilahiyat fakültelerinde daha fazla durulmadır. Ülkemizde yapılan konuya ilişkin bilimsel çalışmaların artması yanında derslerimizde de Abderi gibi alimlerin görüşlerine yer vererek bu değerlerin gençlerimiz tarafından daha yakından tanınmalarına imkan vermek yerinde olacaktır.

Hiç değilse özellikle son yıllarda eğitimle ilgili teoriler ortaya koyan ve ülkemizde eğitim fakülteleri hocaları tarafından yazılan eserlerde yer verilen Ericson, Piaget ve Kholberg kadar tanınması gerektiğini düşünüyorum. halbuki bu bilim adamları 20-21. yüzyılda yaşamış, teoriler ortaya koymuşlardır. Abderi'nin ortaya koyduğu eğitim görüşleri daha değerli olmalıdır.

Abderi'ye göre öğretmen:

- Allah'tan korkan, takva sahibi olan, güzel ahlak sahibi olan,
- Tevazu sahibi olan, kibirden uzak duran,
- Toplum içinde saygın, insanlara rol model olan,
- Bildiklerini yaşayan,
- Herkese güven veren,
- Davranışlarına özen gösteren,
- Vakar sahibi olan,
- Sabırlı ve bağışlayıcı olan,
- Sürekli ilimle meşgul olan ve ilmi başkalarına aktaran vb. niteliklere sahip olan,
- Dinin gereklerini iyi bilen, bunları öğretmede aktif olan

Anahtar Kelimeler: Abderi, Öğretmen, Öğretmen Nitelikleri.

* Düzce Üniversitesi, Prof. Dr., mfbayraktar@duzce.edu.tr

Giriş

Bu tebliğde, ülkemizde akademik alanda pek tanınmayan, şimdiye kadar birkaç bilimsel çalışmaya konu olmuş, hiçbir bilimsel toplantıda görüşleri tartışılmamış olan el-Abderi'nin hayatı ve eserleri hakkında bilgi verilecek, Kitabü'l-Medhal adlı eserinde ele aldığı öğretmen nitelikleri değerlendirilecektir. Böylece günümüzde bazı akademisyenler tarafından kaleme alınan, mesela Eğitim Bilimine Giriş ve Öğretim İlke ve Yöntemleri gibi kitaplarda yer verilen, hatta bazıları da batılı yazarlardan devşirme öğretmen nitelikleri ile mukayese etme imkanı vermek olacaktır.

Hayatı

Adı Muhammed olan Abderi'nin tam künyesi Ebu Abdillah Muhammed b. Muhammed b. Muhammed el- Hacc el-Abderi el-Fasi el-Kayravani el-Mağribi el-Maliki'dir. Fas'ta doğmuştur. Doğum tarihi hakkında farklı tarihler verilmektedir. Kaynaklara göre 737/1336'da Kahire'de vefat etmiştir. 80 yıldan fazla yaşamıştır (el-Askalani, 1997: 237).

Hicaz bölgesinde Tunus'a hicret eden, Kureyş kabilesinden Abdüddar b. Kusay b. Kilab'ın soyundan geldiğinden Abderi olarak anıldı. İlköğrenimini Fas şehrinde Ebu Abdillah el-Fasi¹ ve diğer hocalardan aldı. Fas doğumlu olduğu için "el-Fasi", uzun süre Mısır'da kaldığı için "el-Mısri", Maliki mezhebine mensup olduğu için "el-Maliki" lakapları ile anıldı. İbnü'l-Hacc ismi ile de bilinmektedir. Kendisine verilen künye ve lakaplar içerisinde en fazla öne çıkanı Beni Abdutlara nispet edilen Abderi'dir. İslam Ansiklopedisinde "Abderi", DİA'da ise "İbnü'l-Hacc el-Abderi" olarak yazılmış olması da bunu gösterir.

Daha meşhur olmadan yurdundan çıktı, zamanın geleneğine uyarak Tunus, Kayra- van, İskenderiye, Kahire ve Şam gibi bazı ilim merkezlerine ilmi seyahatler yaptı, bu ilim merkezlerinde çeşitli alimlerden dersler aldı. Daha sonra hacca gitti, hac dönüşü Kahire'ye yerleşti. Vefatına kadar hocası Ebu Cemre'nin yanında kalan Abderi, sonra irşatta onun yerine geçti.

Görüldüğü üzere tahsil hayatında başka hocaları olmakla birlikte kendisinden en çok etkilendiği hocası, Abdullah Ebu Muhammed b. Ebi Cemre'dir. el-Medhal adlı eserini sık sık kendisinden *Seyyidi* diye söz ettiği bu hocasının teşviki ile yazmıştır.(732/1331)

1 *İbni Hacer, el-Farisi* olarak vermektedir. Bkz. İbni Hacer el-Askalani, ed-Dürerü'l- Kamine, Beyrut 1414/1997, IV/237. Bu, bir zühul eseri ya da müstensil olmalıdır.

Abderi, Kitab'ül-Medhal'de yaptığı nakillerde ve atıflarda hocaları ile birlikte bir çok alimden *üstadım* diye söz eder. Bu arada onun eserinde yaptığı nakillerden İmam Malik (ö.179/795), Gazzali (ö.505/1111), Tartuşi (ö.520/1126), İbni Rüşd (ö.595/1198) ve Sahnûn² (ö.240/854) gibi alimlerden etkilendiği görülüyor ve yine kaynaklardan Abderi'nin Kahire'de müderrislik yaptığını öğreniyoruz.

Brockelmann, İbnül-Hacc'ın er-Rihletül Mağribiye adlı seyahatnamenin müellifi Abderi'nin oğlu olabileceğini belirtirken, Abdülgani Abbüd yaptığı çalışmada her ikisininde aynı kişi olduğunu ifade etmektedir.

Abderi, ömrünün son yıllarında görme yetisini kaybetmiştir. Buradan hareketle *el-Medhal* adlı eserinin belki bir kısmını talebelerine yazdırmış olabilir. O'nun şöhretine vesile olan ve daha çok fıkhi konulara yer verilen 4 ciltlik eserin değişik yerlerinde eğitim ve öğretime ilişkin konulara da yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu eserin İslam eğitiminin öncü klasik eserleri arasında yer aldığı söylenebilir. Abderi, bir fıkıh ve hadis alimidir. Fıkhi konular ve dini sorunlara çözüm üretmenin yanında, eğitim ve öğretime ilişkin görüş ve değerlendirmeleriyle günümüze ışık tutan bir İslam alimi, bir İslam eğitimcisidir. Brockelman onun için "Bir kelm alimidir." demiş olsa da (1965: 24) biz yaptığımız çalışmada bu görüşü destekleyecek bir bilgi ve belgeye ulaşamadık. Dolayısıyla onun bir kelim alimi olduğu söylenemez.

Hocaları

İbnü'l-Hac Abderi'nin el-Medhal adlı eserinde bazılarını için bizzat "seyyidim/efendim" dediği ve kaynaklarda ismi geçen hocaları şunlardır;

Ebu İshak İbrahim b. Yahluf et-Tenisi el- Matmati (ö.670/1271). Abderi, Tilimsan'da bu alimden dersler almıştır, ancak ondan hangi dersleri aldığına dair bilgi bulunmamaktadır.

- 2 Bazı araştırmacıların Sahnun ve oğlu İbn Sahnun'u karıştırdıkları görülmektedir. Mesela, olarak bakınız Mehmet Dağ-Hıfzurrahman Raşit Öğmen, İbn Sahnun'un ölüm tarihini h. 240 m. 854 diye vermişlerdir. Halbuki bu tarih, babası Sahnun'un ölüm tarihidir. Bkz. İslam Eğitim Tarihi, Ankara 1974,14; Recep Kırıkçı yaptığı çalışmada, el- Medhal' de İbni Sahnun geçmediği halde Sahnun yerine İbn Sahnun olarak vermektedir. Eğitim Düşüncesi Binbirdirek Yayınları İstanbul 1992, 5; Osman Taştekin de "İbn'ül Hac el- Abderi' adlı çalışmasında Sahnun yerine İbn Sahnun ismini vermektedir. "İbnü'l-Hacc el-Abderi" Klasik İslam Eğitimcileri, ed, Mustafa Köylü-Ahmet Koç, Rağbet Yayınları, İstanbul 2016,475 İbni Sahnun, Eğitim Öğretimin Esasları, İnceleme ve çeviri Mehmet Faruk Bayraktar 5. Baskı İstanbul 2018, 15-19.

Ebu Muhammed Abdullah b. Muhammed el -Mercani (ö.669/1270). Fıkıh, hadis, tefsir ve tasavvuf alanında alim olan Tunuslu el- Mercani'den dersler almıştır. Abderi, el-Medhal'de bu hocasına atıflar yapmakta ve "seyyidim" diyerek kendisini saygı ile anmaktadır (I,97).

Hafız Takıyyüddin Ubeyd b. el- Eşari³ (ö.692/1292); Bu hocasından İmam Malik'in el-Muvatta adlı ünlü hadis kitabını dinlemiş ve talebelerine okutmuştur.

Ebu Muhammed İbn Ebi Cemre (ö.M. 1299);⁴ İbni Ebi Cemre, fakih, muhaddis ve zahid bir alim olup Endülüslüdür. Bu hocasından Mısır'da fıkıh ve hadis dersleri almış olmalıdır. O Abderi'nin en önemli ve kendisinden en çok etkilendiği hocasıdır. el-Medhal adlı meşhur eserini onun teşviki ile yazmıştır.⁵

Ömer Rıza Kehhale (1905-1987), İbrahim b. Yahya b. Musa en Necibi et-Tilimsani'yi⁶ de Abderi'nin hocaları arasında zikreder (Kehhale, 1985 : 128).

Talebeleri

Kahire'de müderrislik yapan İbnü'l-Hac el-Abderi başlangıçta az kişi etrafında yer almasına rağmen pek çok talebe yetiştirmiş ve orada parmakla gösterilen bir alim olmuştur. Kendisinden icazet alan ve kaynaklarda ismi geçen bazı talebeleri şunlardır;

Ebu Muhammed el-Menufi⁷ Hakkında bilgi edinemedik.

Halil b. İshak el-Cüнди (ö.776) Maliki fıkhı muhtasarı sahibidir. Babası Hanefi olmasına rağmen Abderi'ye talebe olduktan sonra Maliki mezhebini seçmiştir.

Şemsüddin el-Rifai, hakkında bilgi edinemedik.

Ömer Rıza Kehhale, Mecem'ül-Müellifin adlı eserinde İbnü'l-Hac el-Abderi'nin eserlerini şu şekilde sıralamaktadır,⁸

3 Saffet Köse, Hafız Takıyyüddin Ubeyd b. es-Siirdi olarak verirken (DİA, 2000: 21,52), İbni Hacer, Hafız Takıyyüddin Ubeyd el -Es'ardi olarak vermektedir .(1997: 237).

4 Bazı araştırmalarda vefat tarihi hicri 711 olarak verilmektedir (Kırıkçı, 1992: 5).

5 Abderi'nin hocaları hakkında bkz. Said A'rab Malemetü'l - Mağrib, Mec. 6, Ribat 1419 / 1998 , 3251 - 3252; Kırıkçı, 5; Köse, 2000: 52.

6 Tilimsan, Cezayir'in batısında bir şehirdir.

7 Köse, Abdullah el-Menufi olarak vermektedir (2000: 52).

8 Müellifin eserleri hakkında bkz., Ömer Rıza Kehhale, XI, 284; Abderi'nin Eğitim Düşüncesi, Binbirdirek Yayınları,İstanbul 1992,11; el-Hacc Kemal Yusuf, Mevsu'atü A'lami'l -Ulema ve'l-Udeba el-Arab el-Müslim'in ,Mec.6, Beyrut 1426/2005, 27; Hacı Halife, Keşfu'z-Zünun, II, 1643; el-Beğdadi, Hediyetü'l-Arifin, II, 149.

Şumusü'l-Envar ve Künüzü'l-Esrar; Harfler ve mahiyetleri üzerinde durulan eser hicri 1329'da Mısır'da basılmıştır. 150 sayfalık bir risaledir. Süleymaniye Kütüphanesinde yazma bir nüshası bulunmaktadır (Seyin Ali Paşa Bölümü: 1500).

el-Medhal ila Tenmiyeti'l-A'mal bitahsinin-niyat ve't-Tenbih ala Kesirin min'el-Bidai'-Muhdese ve'l- Avaidi'l-Müntehile ve Beyanı Şena'atiha ve Kubhiha

Buluğu'l-Kasd ve'l-Müna fi havassı Esmailahi'l-Hüsna; Allah'ın isimleri,harflerin sırları ve sayılarla ilgili bilgiler veren bir risaledir. Süleymaniye Kütüphanesinde yazma bir nüshası bulunmaktadır (H. Hüsnü Paşa Bölümü: 769) Havas, tılsım, sihir ve benzeri konuları ihtiva eder.

el-Ezharü'l-Tayyibetü'n-Neşr; Bazı araştırmacılar bu eser hakkında bilgi bulamadıklarını belirtirken (Kırıkçı, 1992: 15; Taştekin, 2016: 476) bazı araştırmacılar ise Brockelmann ve Ömer Rıza Kehhale'nin İbnü'l-Hacc'a nispet ettiği bu eserin Muhammed Talib b.Hamdun İbnü'l Hacc'a ait olduğunu iddia etmektedir (Köse, 2000: 52).

Klasik kaynaklarda Abderi'nin başka eserinin adı geçmemektedir bu arada Abdullah Kennun, el-Medhal dışında onun bir eserinin bilinmediğine işaret etmektedir (Abdullah Kennun: 11). Zaten Köse'nin de belirttiği gibi (1997: 52) İbnü'l-Hacc el-Abderi'nin eserleri arasında verilen el-Medhal dışındaki eserler tılsım, sihir gibi konuları ihtiva etmeleri nedeniyle müellif tarafından yazılmış olmaları mümkün görünmemektedir. Kaynaklarda İbnü'l Hacc olarak bilinen başka müellifler olduğundan onlara ait eserler Abderi'ye mal edilmiş olabilir.

el-Medhal Adlı Eseri

Kısaca Medhalü'ş-Şeri'ş-Şeri'f ala'l-Mezahib olarak da anılan eser (Brockkelmann, 1965: 24) İbnü'l-Hacc el-Abderi'nin şöhretine vesile olan başlıca eseridir. Eserinde sık sık sey-yidi diye zikrettiği hocalarından Ebu Cemre'nin teşviki ile hacc ziyareti sonrası yazılan eser 772/1331'de başka bir ifadeyle vefatından beş yıl önce tamamlanmıştır. Abderi bu kitapta "Şark Müslümanları arasında yayılmış bulunan yenilikleri (bid'a, bid'at) tenkit eder" diye tanıtılmaktadır (Brockkelmann, 1965: 24). Eser ansiklopedik bilgiler yanında ilmihal bilgilerinin de ihtiva etmektedir. Eserde ele alınan konu ve verilen bilgilerin bir kısmı günümüzde uygulama dışı kalan bilgiler olmakla birlikte, ele alınan konu ve verilen bilgiler zamanına göre değerli bilgiler olduğundan, eserin bütün müslümanlara hitap ettiği anlaşılmaktadır.

Çeşitli yazma nüshaları bulunan eser (Süleymaniye Kütüphanesi: Süleymaniye Bölümü: 592) h.1293'te İskenderiye'de, h.1320'de Kahire'de 3 cilt olarak basılmıştır. Son olarak Kahire'de 4 cilt olarak basılmış, ancak baskı tarihi yoktur. Biz bu çalışmada eserin 4 ciltlik baskısını esas aldık.

Eserin Yazılış Sebebi

Abderi, el-Medhal adlı ünlü eserini daha önce de belirtildiği gibi tahsil hayatında en çok etkilendiği ve seyyidim dediği hocası Ebu Cemre'nin teşviki ve yönlendirmesiyle kaleme almıştır. Ayrıca bunda bazı arkadaşlarının/öğrencilerinin niyet, ibadetler, ilim ve zikir konusundaki görüşlerini ortaya koyan bir eser yazma konusunda kendisinden talepte bulunmaları da etkili olmuştur. Buradan hareketle bu eserin, Abderi'nin hocasının teşviki ve öğrencilerinin talebi üzerine kaleme alınan ihtiyaç odaklı bir eser olduğu söylenebilir. Müellifin bu eseri yazmadaki amacı salih/huzurlu/mutlu bir toplum meydana getirmektir. Bu görüş, Farabi'nin (ö.339/ 950) Medinetü'l-Fadila düşüncesine benzer. Bilindiği gibi, bu ancak din yoluyla gerçekleştirilebilir (Kennun:12). Öte yandan bu eseri yazmadaki başka bir amaç, müellifin düşüncelerini objektif olarak açıklamasıdır, asla fanatiklik veya bir reddiyecilik değildir. Zaten kitabın adı bunu anlatıyor.

Eserin Değeri

Bu eserle Abderi'nin yaptığı, Hicri 8. yüzyılda Mısır'da ve Doğu'daki Müslüman toplumun net bir fotoğrafını çekmedir. O sırada Orta Doğu'da ahlaki bir çöküntü ve dinde bid'atler hakimdi. Bu arada Medhal müellifinin engin görüşü, ele aldığı konuları işlerken ortaya koyduğu doğru yorumları, dini literatürü kullanışı ve kitabın üslubu, sehli mümtenidir. Dolayısıyla Abderi kolay gibi görünen ancak benzerini söylemeye kalkınca zor olduğu anlaşılacak konuları özlü bir biçimde ele almış, yeni ve çözüme yönelik görüşler ortaya koymuştur.

Sünneti tanıma, onunla amel etmeye vurgu yapma, sünneti bilmenin ve sünnete bağlılığın fazileti/değeri, onu uygulayanın değeri anlatılmakta, bu arada bid'atlerden kaçınmak insanları bu konuda uyarmak, bid'atın bid'at sahibine yaptığı kötülüğe işaret etmektedir.

İbni Hacer (ö.852) bu konuda "Abderi Medhal'i yazdı, onun faydaları çoktur. O, bu eserde insanların yanlışlarına ve bid'atlerine yer verdi böylece bazılarının inkar ettiği bazılarının uygun gördüğü şeylerin çoğunu açığa kavuşturdu." (el-Askalani, 1997: 237) der.

Bu arada İmam İbn-i Merzuk el-Hafid, İbn Ebi Cemre ve öğrencisi Abderi'nin mezhep rivayetinde güvenilir imamlardan olmadıkları kanaatindedir (Kennun: 15).

Eserin Metodu

Eserin yazılışında bir metod göze çarpmaktadır. Her ne kadar bazen konular farklı yerlerde verilmiş olsa bile konular çoğu zaman fasıllara ayrılmıştır. Paragraflara yecibu/ yenbeği/ gerekir kelimesi ile başlayarak konunun önemine dikkat çekilmiştir. Konuların işlenişinde ayet ve hadislere yer verilmiş, ayet ve hadislerden önce buyurdu/buyruldu gibi ifadeler kullanılmıştır. Hadisleri yeri geldiğinde Buhari, Muslim, Tirmizi, Nesai, Ebu Davud, İbni Mace, Ahmed b. Hanbel, Muvatta gibi kaynaklardan vermektedir (1, 8; III, 18, 94, 115, 119, 234).

Bu arada Hz. Ömer, Hz. Ebubekir, Hz. Ali, İbni Abbas, Ebu Hureyre, İbni Mesud, Hz. Aişe, Ümmü Seleme gibi pek çok sahabenin, Ebu Hanife, İmam Şafii, İmam Malik, gibi mezhep imamlarının, İbnü'l Arabi, el-Kuşeyri, Tartuşi, vb. alimlerin görüşlerine yer verilmektedir. Sahnun, Gazali, İbni Rüş, gibi alimlerin görüşlerine de yer vermiş, zaman zaman bu alimlerin eserlerinden alıntılar yapmıştır. Mesela Gazali'nin İhya, el-Erbain ve Minhacü'l Abidin gibi eserlerinden konularla ilgili nakiller yaptığı görülmektedir (I, 12, 45, 69).

Örnek vermek gerekirse Abderi, Ebu Hamid Gazali'nin İhya adlı eserinden Hz. Ali'nin ilimle ilgili şu sözünü nakleder: "İlim maldan/servetten daha hayırlıdır. İlim seni korur, serveti ise sen korursun... (I, 69)."⁹

Bu arada o sadece hadislerle ilgili kaynaklardan değil mesela Kurtubi (ö.648/1251) gibi alimlerin tefsirindeki görüşlerine de yer verir (I, 15).

Abderi'nin, ulemaüna, diyerek alimlerin görüşlerine yer verirken seyyidim diye hitap ettiği hocaları Ebu Cemre, ve el-Mercani'nin, hatta Ebu Cemre'nin hocası Ebu Hasan Zeyyat'ın görüşlerine de yer verdiği görülür. Mesela "Seyyidim Ebu Muhammet'den (yani İbni Ebi Cemre'den) şöyle dediğini işittim" der (1, 10).

Sonuç olarak şöyle diyebiliriz Abderi görüşlerini kaynaklara dayandırmış, ele aldığı konulara ilişkin ayet ve hadisler yanında sahabeden ve diğer alimlerden nakiller yapmış ve özellikle de hocalarının görüşlerine başvurarak bir vefa örneği de göstermiştir.¹⁰

9 Osman Taştekin, yaptığı çalışmada Abderi bu konuda Gazali'nin ' İlim maldan daha hayırlıdır. Malı sen korurken ilim seni korur.' Sözlerini nakletmekte ve desteklemektedir diyerek Hz. Ali' ye ait bu sözün Gazali'ye ait olduğu yanlışlığına düşmektedir. Bkz.age,498

10 Günümüzde hocalarının eserlerini kaynak göstermeyen hatta yüksek lisans ve doktora tezlerini kitap olarak bastırdıkları halde danışman hocalarından söz etmeyenlerin olduğunu biliyoruz.

Abderi, zaman zaman soru cevap metoduna başvurmakta ve “birisi şöyle derse...”, “cevap şudur” diye cevap verir. Eskiden bazı vaizlerin vaazlarında bu yöntemi kullandığı bilinmektedir. Bu yöntemin kitabı okuyanı ve vaazı dinleyenleri motive ettiği, dikkati zinde tuttuğu dolayısıyla faydalı olduğu söylenebilir.

Sade bir dil ve anlaşılır bir üslupla yazılan eserin cümleleri kısadır. Konular genel olarak bir özetle sonlandırılmaktadır.

Eserin Muhtevası

Eser, besmele, hamdele ve salveleden sonra yazılış gerekçesi zikredilerek başlar. Girişte niyet konusu genişçe ele alındıktan sonra ibadetlerde ihlasın önemine dikkat çekilir. İslamda temel oluşturan konulara temas edilir, müslümanların doğru zannı ile yaptıkları –mesela kandil gecelerinde yapılan merasimler gibi– bazı yanlışlara işaret edilmektedir. Yine Müslümanların yaptıkları işlerde amaç ve hedeflerini tespit etmelerinin gerekli olduğuna, niyet ve düşüncelerinin doğru/düzgün olmasının önemine, bu konuda yapılan hata ve kötülüklerin çirkinliğine değinilmektedir. Bidatlar, zamanın bazı olayları, büyük günah işleyenlerin durumu birinci ciltte ele alınır. Regaip namazının caiz olduğunu söyleyenlere karşı bunun delili noksan bir bidat olduğu anlatılır, halbuki daha önce bunu kimsenin söylemediğini, Kur’an ve sünnetten de delilinin bulunmadığı dile getirilir.

Eserde ele alınan bütün konular ana çizgileri ile belirtilmekte ve yapılan yanlış uygulamalara temas edilmektedir. Daha öncede belirtildiği gibi, gerektiğinde konular ayet ve hadisler kaynak verilerek açıklanır. Kitap’ta iman-küfür, helal-haram noktasından hareket ile abdest, namaz, zekat, hac vb. bütün ibadet konuları, insanlar arası ilişkiler, o günün geçerli meslek ve sanatları, eğitim-öğretim ve öğretmen-öğrenci iletişimi ele alınır. Halk arasında yaygın düşünce ve saplantılar eleştirilir, varsa doğruları verilir. Bu arada camilerde mihrapların süslenmesinin veya buraya Kur’an-ı Kerim’den ayetlerin yazılmasının yanlış olduğu, çünkü bunların namaz kılanları meşgul edeceği ifade edilir.

Eserde daha önce belirttiğimiz gibi niyet, ilim elde etme, temizlik, yeme-içme, giyim-kuşam, ziyaret adabı gibi konular yanında imam ve müezzin’in görevleri, camii adabı ve benzeri konularla birlikte tevazu, riya, gıybet, korku, üzüntü, Kur’an okuma adabı, dinen faziletli ve güzel olan ve güzel olmayan isimler gibi çeşitli dini hususlar işlenir. Ayrıca tarikatlar, cenaze ve defin, seyahat ve alışverişle birlikte kuyumculuk, marangozluk, doktorluk, fırıncılık gibi mesleklere yer verilir. Eser çocuk terbiyesinin önemi ve ilkeleri ile son bulur.

Şunu önemle belirtmek gerekir ki Abderi, yukarıda saydığımız ve sayamadığımız birçok konunun işlenmesi ile dinin yanlış yorumlanması ve uygulanmasının önlenmesi, toplumda huzur, uyum ve ahengin sağlanması, sosyal ilişkilerin sağlıklı ve düzenli olmasının yanında özetle İslam'ın gerekli ve gördüğü Kur'an ve Sünnete uygun, bid'atlardan uzak bir yaşayışı arzu etmekte ve bu hayatın devamını istemektedir.

Öğretmen Nitelikleri

Abderi, öğretmen niteliklerini bir başlık altında ele almamış, el-Medhal adlı eserinin muhtelif yerlerin de alim, müderris, muallim ve müeddib kavramlarını kullanmış ve onlarla ilgili niteliklere yer vermiştir. Biliyoruz ki bu kavramlar, aralarında nüanslar olmakla birlikte eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Buradan hareketle biz bunları öğretmen olarak değerlendirdik.

Abderi'ye göre bazı öğretmen nitelikleri şöyle sıralanabilir:

Allah'tan korkan, takva sahibi olan,

Allah'a hamd eden, nimetlerine şükreden,

Bidatlardan uzak duran,

Güzel ahlak sahibi olan,

Şüpheli şeylerden uzak duran,

Yürüyüşünde mütedil olan,

Mutevazı olan, kibir ve ucubdan uzak duran, (Abderi, "Tevazu dinin aslıdır." der.) Yine o, mütevazı olmayı öğretmen için temel bir nitelik olarak görür. Ona göre bu niteliğe sahip olmak öğretmenin birçok kötülükten ve çirkin davranıştan uzak kalmasına yardımcı olur.

Toplum içinde saygın, insanlara rol model olan,

Bildiğine uygun davranan. Abderiye göre ilim ağaç, ilme uygun amel/davranış ise meyve gibidir. Meyvesiz ağaçtan tam fayda sağlanamaz, her ne kadar görünüşü güzel ve gölgesinden yararlanılmış olsa bile.

Sözü yaptıklarına uygun olan,

Herkese güven veren, daima iyiliği beklenen,

Şaka yapan, şakada aşırılığa kaçmayan,

Az gülen, az ve yumuşak bir üslup ile konuşan, cedeli terkeden,

Dedikodudan uzak olan,
Öfkesine hakim olan, kindar olmayan,
Merhametli olan ve öğrencilerine rıfk ile yaklaşan, kanaat sahibi olan,
Davranışlarına özen gösteren,
Öğrencilere eşit/ adil davranan, zengin fakir ayrımı yapmayan,
Giyim kuşamına özen gösteren,
Hilm ve vakar sahibi olan, aceleci olmayan,
Hatalardan sakınan. Elbette bir öğretmen de hata yapabilir. Burada sakınılması gereken, hatanın sürekli olması ve hatada ısrar edilmesidir.
İyiliği emreden, kötülükten nehyeden,
Sabırlı ve bağışlayıcı olan. Abderi eğitim ve öğretimde başarının, sabır sonucu toplanan meyveler olduğunu belirtir.
Veren el konumunda ve yardımsever olan. Abderi bunun aksi bir durumun öğretmenin şerefiyle bağdaşmayacağını belirtir.
Bilgi sahibi olan ve bilgiyi aktaran/tebliğ eden. İlimi başkalarına öğretmek için öğrenen Abderi 'İlim, ancak teallüm (öğrenim görmek)le elde edilir.' hadisini nakleder (Buhari, İlim: 11).
Bildiklerini başkalarına öğreten ve onlardan öğrenen,
Eşine ve çocuklarına da ilim öğreten,
Kendini eğitim işine bütün benliği ile veren,
Sürekli ilimle meşgul olan,
Dinin gereklerini iyi bilen, bunları öğretmede aktif olan,
Bidat ve mekruh olan şeylerden uzak duran,
Gereksiz ve boş konuşmayan, kendini ilgilendirmeyen şeylerle ilgilenmeyen,
Sosyal çevresi ile iyi iletişim kuran
Öğrencilerle yakından ilgilenen,
Öğrenci ve velilerini yakından tanıyan,(I, 15, 67, 71, 139; II, 117, 128, 133, 314; III, 44...)
Öğrenci için ikinci anne mesafesinde olan (لأنه رضاء ثانٍ للصبي بعد رضاء الأم) (II, 325) ¹¹

11 Krş: Bayraktar Mehmet Faruk, İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri 11.Baskı, İstanbul 2018, 122-159; İbn Cemaat'dan Öğretmen Ve Öğrencilere Öğütler 4.Baskı İstanbul 2015, 11-46; İbni Sahnun, Eğitim ve Öğretimin Esasları, İnceleme ve Çeviri Mehmet Faruk Bayraktar, 15.Baskı İstanbul 2018 48-60; Mehmet Şişman, Eğitim Bilimine Giriş, Pegem 15.Baskı,Ankara 2015, 228-229; Öğretim İlke Ve Yöntemleri, ed., Şeref Tan, Pegem a, 14.Baskı, Ankara 2017, 498-500.

İslam eğitim klasiklerine vakıf biri olarak diyebilirim ki bu ifade başka hiçbir kaynakta yoktur. Şimdiye kadar daha çok bilinen öğretmenin öğrencinin babası mesafesinde olması idi. "Sana bir şey öğreten, dinen baban gibidir." "Babaların en hayırlısı sana bir şey öğretendir." Gibi eskiden söylenmiş sözler bunu ifade eder. Halbuki Abderi'nin bu görüşü zamanımıza göre çok ileridir. Hatta asırlar ötesidir. Onun sırf bu görüşü üzerine teoriler üretilebilir. Ancak bizim kendi değerlerimize yeterince sahip çıktığımız ve onların değerli görüşlerini geliştirdiğimiz pek söylenemez. Biliyoruz ki çocuğun eğitimde annenin rolü büyük önem taşır en başta çocuğa ilgisi, onunla iletişimi ona olan sevgi ve merhameti... Buradan hareketle ikinci anne mesafesinde olan öğretmenin anne niteliklerine sahip olması gerekir. Yine biliyoruz ki sırf öğretmenin adaleti, sevgi ve merhametine güvenerek Osmanlı döneminde aileler çocuklarını sıbyan mektebi muallimlerine "Eti senin kemiği benim" diyerek teslim etmişlerdir. 14. Asırda bu niteliklerin öğretmenler için düşünülmüş olmasını üzerinde durmaya değer görüyorum.

Sonuç Yerine

14. yüzyılda Fas ve Mısır'da yaşamış müderrislik yapmış, eserler vermiş bir ilim adamı olan el-Abderi hakkında ülkemizde birkaç çalışma yapılmış olsa da bunların sayısal olarak yeterli olduğu söylenemez.

Diyanet İslam Ansiklopedisinde Saffet Köse tarafından kaleme alınan İbnü'l-Hacc el Abderi maddesinin kaynaklarına ve son olarak Klasik İslam Eğitimcileri adlı çalışmada Osman Taştekin tarafından bölüm olarak yazılan İbnü'l-Hacc el-Abderi ile ilgili çalışmanın kaynakçasına baktığımızda Abderi'nin ülkemizde akademik anlamda yeterince tanınmadığı sonucuna ulaşılabilir. Halbuki fıkhi konularla birlikte Tefsir, Hadis, hatta daha önce de ifade ettiğimiz gibi eğitimle ilgili konulara da yer verildiği görülen Kitabu'l-Medhal ve müellifi hakkında özellikle ilahiyat fakültelerinde biraz daha durulmalıdır. Ancak kanaatime göre ülkemizde bu konuda din eğitimcileri, diğer öğretim elemanlarından daha çok çalışma yapmış görünmektedir. Buradan hareketle ülkemizde yapılan konuya ilişkin bilimsel çalışmaların daha fazla olması gerektiğini ve çalışmalarımızda olduğu kadar, gerektiğinde derslerimizde de Abderi gibi alimlerin görüşlerine yer verilerek bu gibi değerlerin gençlerimiz tarafından daha yakından tanınmalarına imkan vermek gerektiğini düşünüyorum.

Hiç değilse Abderi gibi alimlerimizin özellikle son yıllarda eğitimle ilgili teoriler ortaya koyan ve ülkemizde eğitim fakülteleri öğretim elemanları tarafından yazılan eserlerde

yer verilen Ericson, Piaget, B. Bloom, H. Gardner ve Kholberg kadar tanınması gerektiği kanaatini taşıyorum. Zira batılı bu bilim adamları 20. ve 21. yüzyılda yaşamış ve teoriler ortaya koymuşlardır. Abderi ise 14. yüzyılda yaşamış, 4 ciltlik Kitabü'l-Medhal adlı bir eser vücuda getirmiştir. Dolayısıyla burada dile getirilen eğitim görüşleri ve öğretmen nitelikleri daha değerli olmalıdır.

Günümüzde öğretmen rolleri değiştiğinden elbette nitelikler de değişebilir. Ancak ileri giderken geriden hız almak gerekir ilkesinden hareketle klasik eserlerimizde dile getirilen öğretmen niteliklerinin unutulmaması/yok sayılmaması gerektiğini SÖYLEYEBİLİRİZ.

Kaynakça

- Abdülgani, Abbûd. (1977). 'İbnül-Hacc el-Abderi' Min A'lamit-Terbiyetil-Arabiyyetil İslamiyye. III. el Mektebetü Terbiyetül Arabiyye.
- Bayraktar, M. F. (2018). İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri (11. Baskı). İstanbul: MÜİF Vakfı.
- Bayraktar, M. F. (2015). İbn Cemaat'dan Öğretmen Ve Öğrencilere Öğütler (4. Baskı). İstanbul: MÜİF Vakfı.
- Brockelmann. (1965). "Abderi". İslam Ansiklopedisi. İstanbul: I. Milli Eğitim Basımevi.
- Dağ, M.& Hıfızrahman R. (1974). İslam Eğitim Tarihi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- el-Hacc, K. Y. (2005). Mevsuatü'l A'lam'il Ulema ve'l Üdeba el-Arab el-Müslim'in. Beytur.
- Hacı Halife, Keşfu'z-Zünun II.
- el-Beğdadi, Hediyyetü'l-Arifin, II
- İbni Hacer el-Askalani. (1997). ed-Dürerü'l Kamine. IV. Beyrut.
- İbnü'l-Hacc el-Abderi. (?). Kitabul Medhal. I- IV. Kahire: Mektebetü Daru't Turas.
- İbni Sahnun. (2018). Eğitim ve Öğretimin Esasları (5.Baskı). Mehmet Faruk Bayraktar (inceleme ve çeviri). İstanbul: MÜİF Vakfı .
- Kırıkçı, R. (1992). *Abderi'nin Eğitim Düşüncesi*. İstanbul: Binbirdirek.
- Köse, S. (2000). İbnü'l Hacc el-Abderi. *TDV İslam Ansiklopedisi*, XXI, 52. İstanbul: TDV.
- Taştekin, O. (2016). *"İbnü'l-Hacc el-Abderi" Klasik İslam Eğitimcileri*. Mustafa Köylü & Ahmet Koç (Ed.). İstanbul: Rağbet.
- Şişman, M. (2015). Eğitim Bilimine Giriş (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öğretim İlke ve Yöntemleri (14. Baskı). (2017). Şeref T. (ed.). Ankara: Pegem Akademi.



İslam Eğitimi Perspektifinden Sosyal Bilimler Eğitimi

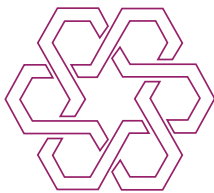
Social Science Education From Islamic Education Perspective

Ahmed Remzi (Akyürek) Dede'nin Nuhbe-i Vehbî ve Şerhi için Hazırladığı Üslûb-ı Mergûb Adlı Fihrist
Güler Doğan Averbek

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Değer Ölçütü Olarak İtidâl
Feride Ersoy

Negative Effects of Interest in Our Social Development and its Solution through Islamic Finance Concepts
Syed Magfur Ahmad

İslami Eğitim Açısından, Fransa'da Uygulanan Ahlak ve Vatandaşlık Dersleri
Halim Yalçın





Ahmed Remzi (Akyürek) Dede'nin Nuhbe-i Vehbî ve Şerhi için Hazırladığı Üslûb-ı Mergûb Adlı Fihrist*

Güler Doğan Averbek**

Özet

Bu çalışmada, manzum sözlüklerin pek bilinmeyen fihristlerinden biri üzerinde durulacaktır. Elsine-i selâse kültürünün son manzum sözlüğü sayılabilecek Tuhfe-i Remzî adlı Türkçe-Farsça tuhfeyi kaleme alan Ahmed Remzi (Akyürek) Dede aynı zamanda iki fihrist hazırlamıştır. Üslûb-ı Mergûb ve Fihrist-i Hûb adlarını taşıyan bu çalışmalar, Sünbülzade Vehbî'nin kaleme aldığı manzum sözlükler ile bunların şerhleri için hazırlanmıştır.

Çalışmanın esasını Sünbülzâde Vehbî'nin Nuhbe-i Vehbî adlı Türkçe-Arapça manzum sözlüğü ile bu sözlüğe şerh olarak Yayaköylü Ahmed Reşid tarafından yazılan Şerh-i Nuhbe-i Vehbî'de yer alan Arapça ve Farsça kelimeler için Ahmed Remzi Dede tarafından hazırlanan Üslûb-ı Mergûb adlı fihrist teşkil edecektir. Yayınlandığına dair temel bir kaynakta bilgi olan eserin baskısına ve baskı detaylarına ulaşamamıştır. Sadece adını ve hangi amaçla kaleme alındığını bildiğimiz bu eserin, manzum sözlükler sahasındaki çalışmalarımız esnasında özel bir koleksiyonda kayda girmemiş bir nüshası tespit edilmiştir. Çalışma ve yöntemle ilgili bilgi veren kısa bir mukaddime ve Nuhbe-i Vehbî'de ve şerhinde geçen Arapça kelimelerin kıta ve beyitleri gösterilmek suretiyle alfabetik indeksine yer verilen nüshaya ayrıca her iki eserde bulunan Farsça kelimelerin indeksi eklenmiştir.

Bu çalışmada, fihristin hazırlanmasında etkili olan sebepler üzerinde durulacak, ayrıca fihristte sözlüğün kaynak dili ile hedef dili haricinde bir dilden kelimelerin indekslenmesinin sebepleri irdelenecek ve söz konusu fihristle ilgili istatistikî bilgilere yer verilecektir. Ders kitabı olarak kullanılan manzum sözlüklerin fihristine neden ihtiyaç duyulduğu sorusu ise ayrıca ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eski Türk Edebiyatı, Manzum sözlük, Mevlevilik, Osmanlı Dönemi Ders Kitapları, Sünbülzade Vehbî, Şerh-i Nuhbe-i Vehbî, Yayaköylü Ahmed Reşid Efendi.

* Bu çalışma, 12-13 Nisan 2019 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilen "Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi"nde sunulan aynı başlıklı tebliğin gözden geçirilmiş hâlidir. Şahsi koleksiyonunda bulunan *Üslûb-ı Mergûb*'un bir suretini bizimle paylaşma lütfunda bulunarak bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan Muhterem Hocam Prof.Dr. Ekmeleddin İhsanoğlu'na içten teşekkür ederim.

** İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Dr.Ügr.Üyesi, gulerd@gmail.com

An Index Titled Üslûb-ı Mergûb Prepared by Ahmed Remzi (Akyürek) Dede for Nuhbe-i Vehbî and Its Commentary

Abstract

In this study, one of unknown indices of versified dictionaries will be introduced. Ahmed Remzi (Akyürek) Dede, who wrote the last versified dictionary of el sine-i selâse culture titled Tuhfe-i Remzi, a Turkish-Persian dictionary in verse, also prepared two indices. Both of the works which titled Üslûb-ı Mergûb and Fihrist-i Hüb were prepared for verse dictionaries written by Sünbülzade Vehbî and for their commentaries.

Main focus of the study will be the index titled Üslûb-ı Mergûb which is prepared by Ahmed Remzi Dede for the Arabic and Persian words found in Nuhbe-i Vehbî of Sünbülzade Vehbî and Şerh-i Nuhbe-i Vehbî of Yayaköylü Ahmed Reşid. A published version of this index and its publication details could not be found so far. During our studies on versified dictionaries, this work, which we had only the title and a little information about, was found in a special collection. It includes a short introduction which gives information about the study and the method, and then the alphabetical index of Arabic words as well as Persian words included in Nuhbe-i Vehbî and its commentary titled Şerh-i Nuhbe-i Vehbî.

The reasons in preparing such index will be discussed and the need for indexing words other than source or target languages will be examined. Also the question of why the index of versified dictionaries used as textbooks is needed will be evaluated. At the end there will be statistical information about the index.

Keywords: Versified Dictionaries, Mawlawis, Ottoman Literature, Ottoman Textbooks, Sünbülzade Vehbî, Şerh-i Nuhbe-i Vehbî, Ahmed Reşid Efendi

Giriş

İki dilli/çok dilli manzum sözlükler, ezberleyerek öğrenme tekniğinin eğitimde kullanılması neticesinde 13. yüzyılda bir tür olarak ortaya çıkmıştır. İlerleyen dönemlerde geniş bir kullanım alanı bulan bu tür, İslam dünyasında yayılmış ve anadili Arapça olmayan Müslümanların temel ders kitaplarından olmuştur. Zaman içinde ihtiyacın kapsamı genişlemiş ve dillerinden biri Arapça olmayan manzum sözlükler de kaleme alınmıştır. Ancak 20. yüzyıla gelindiğinde bir takım gelişmeler ve değişimler sebebiyle bu eserler, eğitim kurumlarından ve dolayısıyla kullanım sahasından uzaklaşmıştır.

Türkçe-Arapça manzum sözlüklerin en meşhurlarından biri, ilk kaleme alınan Türkçe-Arapça manzum sözlük olan *Lugat-i Ferišteoğlu*'dur. Bu dillerde daha sonra *Sübha-i Sıbyân*, *Tuhfe-i Âsım* ve *Nuhbe-i Vehbî* en çok ünlenenlerdendir. Osmanlı devrinde eğitim sisteminin ayrılmaz bir cüzü olan manzum sözlüklerin özellikle rağbet görenlerine pek çok şerh yazılmıştır. Tespit edebildiğimiz kadarıyla *Lugat-i Ferišteoğlu*'na dört, *Nazmü'l-Le'âl'e* dört, *Sübha-i Sıbyân*'a beş, Türkçe-Farsçalardan *Bahrü'l-Garâ'ib'e* bir, *Nazmü'l-Cevâhir'e* bir, *Tuhfe-i Şâhidî'ye* 39, *Tuhfe-i Vehbî'ye* üç, Türkçe-Arapça-Farsça manzum sözlüklerden *Se Zebân'a* ise üç şerh yazılmıştır.

Çalışmanın konusu olan *Üslûb-ı Mergûb*, özetle ifade edilirse, *Nuhbe-i Vehbî* ile şerhinde geçen Arapça ve Farsça kelime ve tabirlerin indeksinden ibarettir. Fihristi hazırlayan Ahmed Remzi (Akyürek) Dede aynı zamanda *elsine-i selâse* kapsamında bu geleneğin son örneği olan *Tuhfe-i Remzî* adlı Türkçe-Farsça manzum sözlüğün müellifidir.

Konuyla alakası sebebiyle burada *Tuhfe-i Remzî* üzerinde kısaca durulacaktır. Ahmed Remzi Dede, manzum sözlüklerin önemini kavramış ve bu sebeple, her ne kadar gelenek artık yok olsaydı da, bir manzum sözlük kaleme almıştır. 2014'te Dilbikulé Cizîri tarafından farklı saiklerle yazılan *Nûbihara Mezinan* adlı Kürtçe-Türkçe manzum sözlük nazar-ı itibara alınmazsa hem *elsine-i selâse* kapsamında yazılanlarda hem dillerinden biri Türkçe olan manzum sözlükler arasında geleneğin son örneği Ahmed Remzi Dede'nin 1924'te kaleme aldığı *Tuhfe-i Remzî* adlı manzum sözlüktür. Ona göre "Öğretmesi gerek olan bilgilerin en birincisi lugat olduğu besbelli bir şeydir (Kartal 2003: 80)." Eserinin mensur mukaddimesinde manzum sözlüklere neden ihtiyaç duyulduğuna ise şu sözlerle izahat getirir: "Gençlik ve kocalık çağlarında düzenli, makamlı herhangi bir sesi işiten adam, ademoğulları kulak veriyorlar, istekle dinliyorlar. Çocuk beşikte ninni istiyor. Ve o uygun sesi dinleye dinleye mışıl mışıl uyuyor. Ninniden uzaklaşan bir çocuğa öğretilecek şeyleri kolaylıkla okunmak ve unutturmamak için ninniye benze-

yen sözlerle öğretmeyi bulmuşlar ve pek çok faydasını görmüşlerdir (Kartal 2003: 80).“ Manzum metinlerin, neden eğitim-öğretimde tercih edildiğine cevap veren bu izahat, aslında *urcûze* türünün çıkış sebebini de ortaya koymaktadır.

Tuhfe-i Remzî'nin, tamamlanma tarihi olan 1343/1924'e göre müellifi tarafından ebced hesabıyla verilen diğer ismi *Üşküfe'*dir. Ahmet Remzi, eserin *sebeb-i telif* kısmında mevcut manzum sözlüklerin hacimli ve ezberlenmesi zor eserler olduklarını söyleyerek eldeki manzum sözlüklerin karşılayamayacağı yabancı kelime bilgisi ihtiyacından bahseder ve eserini bu sebeple kaleme aldığını söyler. Buna göre eserini, dilde sadeleşme neticesinde gazete ve ders kitaplarında nadiren tesadüf edilen Farsça kelimelerin anlaşılmasını temin etmek için kaleme almıştır (Kartal 2003: 80-81). Ahmed Remzi Dede'nin seçtiği kelimelerin, bahsettiği tarz metinlerde karşılaşılabilecek türden olmadıklarını burada ifade etmek gerekir. Eser mensur mukaddime, 37 beyitlik mukaddime, 29 kıtaya ayrılmış 261 beyitlik sözlük kısmı ve 18 beyitlik bir hatime olmak üzere toplam 316 beyitten oluşmaktadır. Ancak müellifin, Sünbülzâde Vehbî'nin *Nuhbe-i Vehbî* adlı sözlüğü ile onun şerhine indeks olarak hazırladığı *Üslûb-ı Mergûb*'un mukaddimesinde daha önce neşredilen kendi sözlüğüne en ufak bir imada dahi bulunmaması dikkat çekicidir. Bu tavrını, başka bir eserin indeksini hazırlarken kendi eserini gündeme getirerek gereksiz bir tavır serdetmekten kaçınmasıyla ve tevazuuyla ilişkilendirmek mümkündür.

Mevlana ile ırsî bağı olduğu söylenen Ahmed Remzi Dede, Kayseri Mevlevihanesi'nde dünyaya gelmiştir. Babası mevlevihanenin şeyhi Süleyman Atâullah Efendi, annesi ise Kadriye Emetullah Hanım'dır. Eğitimini Kayseri'de tamamlayan Remzi Dede, Yenikapı Mevlevihanesi'nde bulunmuş, Kayseri İdadisi'nde görev yapmış, medreselerde Farsça öğretmiş ve Farsça manzum metinler okutmuştur. Kütahya Erguniye Mevlevihanesi'nde şeyh vekilliği ile Kastamonu Mevlevihanesi ve Halep Mevlevihanesi şeyhliğinde bulunmuş, savaşın bitiminde Üsküdar Mevlevihanesi şeyhliğine getirilmiştir. Tekke ve zaviyelerin kapatılması üzerine Üsküdar Hacı Selim Ağa Kütüphanesi'nde görevlendirilen Ahmed Remzi Dede, daha sonra Ankara'ya gitmiş, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel'in daveti üzerine Eski Eserler Kütüphanesi'nde çalışmış ve 1944'te Kayseri'de vefat etmiştir (Mazıoğlu 1987: 1-7; Haksever 2002: 41-68).

Gıyabında Meclis-i Mebusan'a seçilmiş, ayrıca Mustafa Kemal Atatürk tarafından kendisine milletvekilliği teklif edilmiştir. Ancak her seferinde “yetişme tarzının bu görev için elverişli olmadığını söyleyerek” özür beyan etmiştir (Mazıoğlu 1986: 244). Haksever'in derlediği ve detay verdiği listeye göre etkilediği şahıslar arasında şu isimler vardır: Sa-

deddin Nüzhet Ergun, Tahir Olgun, M. Abdulkadir Keçeoğlu (Yaman Dede), Hüseyin Vassâf, Feridun Nafiz Uzluk, Arif Nihat Asya, A. Süheyl Ünver, Ziver Tezeren, Hakkı Süha Sezgin, Hasibe Mazoğlu.

Velut bir müellif olan Ahmed Remzi Dede'nin en önemli vasıflarından biri klasik edebiyat geleneğini devam ettiren son şairlerden olmasıdır. Bir kısmı manzum, önemli bir kısmı ise Mevlevilikle ilgili olan *Manzum Kavâid-i Fârisî, Tuhfetü's-Sâimîn, Âyine-i Seyyid-i Sırdân, Mir'ât-ı Zeynelâbidîn, Bir Günlük Karaman Seyahatnâmesi, Bergüzâr, Târihçe-i Aktâb, Münâcât-ı Hazret-i Mevlânâ, Güلزâr-ı Aşk, Tuhfe-i Remzî, Rehnümâ-yı Ma'rifet, Miftâhül-Kütüb* ve *Esâmî-i Müellifin Fihristi, Zâviye-i Fukarâ, en-Nüşatü'ş-Şâfiye fi Tercemeti's-Suhbeti's-Sâfiye* ve *Mahbûbü'l-Ahibbe* adlı eserleri yayınlanmıştır (Mazioğlu 1987: 7-9).¹ Burada şu hususu hatırlatmakta fayda vardır. Henüz müellif hayattayken farklı kurumların koleksiyonlarına girmiş olması sebebiyle Ahmed Remzi Dede'nin eserleri dağınık hâdedir. Haksever, yayınlanan eserlere *Mektûbât-ı Mevlânâ Celâleddin'i* de ekler (Haksever 2002: 96). Sağlığında iken yayınlanmayan eserleri ise *Kayseri Şairleri, Lübb-i Fazîlet, Tabsiratü'l-Mübtedî ve Tezkiretü'l-Müntehî Tercümesi, Dîvân* ve Farsça *Dîvânçe'dir* (Mazioğlu 1987: 10-11). Haksever bunlara *Süleyman Efendi Biyografisi*'ni de ekler (Haksever 2002: 98).

Nuhbe-i Vehbî, Şerhi ve Üslûb-ı Mergûb

Sünbülzâde Vehbî tarafından 1214/1799-1800'de Sultan III. Selim'e ithaf edilen *Nuhbe-i Vehbî*, Türkçe-Arapça manzum sözlüktür. Eser, klasik manzum sözlük tertibine uygundur. Mukaddime, sözlük ve hâtıme kısımlarından oluşur. *Nuhbe*'yi benzer diğer eserlerden farklı kılan özelliği, müellifin eserini hazırlamadan önce eleştirel bir gözle manzum sözlükleri incelemesi ve kendi ifadesine göre eseri yazarken 120 çalışmadan istifade etmesidir. *Nuhbe*'nin, Sünbülzâde'nin *Tuhfe-i Vehbî* adlı Türkçe-Farsça manzum sözlüğü kadar kabul görmemesi muhtemelen hacimli olmasından kaynaklanmaktadır. Yaptığımız çalışmalarda gördüğümüz kadarıyla ortalama 500 beyitten oluşan manzum sözlüklerde 1500 civarında kelimenin karşılığı yer almaktadır. 145 beyti mukaddime, 17 beyti hâtımeden oluşan toplam 1948 beyitle *Nuhbe* ise ortalamanın neredeyse dört katı hacme sahiptir. 3800 Arapça kelimenin Türkçe karşılığının yer aldığı eserde, ayrıca

1 Prof. Mazioğlu'nun basılmış eserler listesine dâhil ettiği ancak bibliyografik malumat vermediği *Fihrist-i Hüb ve Üslûb-ı Mergûb* adlı iki eserine ise yukarıdaki listede yer vermemeyi uygun gördük. Bu konu üzerinde daha sonra durulacaktır.

550 tabir ve deyim ile 175 cümlelerin de Türkçe karşılıkları dercedilmiştir. Eser bu hâliyle Türkçe-Arapça manzum sözlüklerin bilindiği kadarıyla en hacimli olanıdır. Eser hakkında bugüne kadar bir yüksek lisans tezi (Yurtseven, 2003) hazırlanmış ve bir makale yayınlanmıştır (Civelek, 2000).

Nuhbe-i Vehbî için bilindiği kadarıyla iki şerh kaleme alınmıştır. Bunlardan biri Ali Rıza b. Mehmed Rüşdî Yalvacî'ye diğeri ise Yayaköylü Ahmed Reşid el-İzmirî'ye aittir. Ahmed Reşid'in *Şerh-i Nuhbe-i Vehbî* ismini verdiği ve 10 Zilhicce 1256/4 Şubat 1841'de tamamladığı eseri, 1259/1843'te İstanbul'da yayınlanmıştır. Başka bir baskısı bilinmemektedir. Bu şerh üzerine müstakilen iki ayrı yüksek lisans tezi hazırlanmış (Yılmaz, 2008; Görmez, 2008), bir de tebliğ sunulmuştur (Ceyhan, 2008).

Nuhbe-i Vehbî ile *Nuhbe-i Vehbî Şerhi* için yapılan çalışmalardan biri de Ahmed Remzi Dede'nin hazırladığı *Üslûb-ı Mergûb* adlı fihristtir. Bu fihristin karşımıza çıkışı tamamen tesadüfidir. Bir yılı aşkın süredir yürüttüğümüz manzum sözlüklerle ilgili çalışmalar sebebiyle Ahmed Remzi Dede de ilgi sahamızda olan simalardandı. Bir büyüğümüzü ziyaretimiz esnasında bize gösterdiği, konuyla alakası olmayan bir kitabın arka tarafına konulmuş bazı yapraklara bakmak istediğimizde Ahmed Remzi Dede'nin adını fark ettik, mukaddimeye benzeyen metinde manzum sözlükten bahsediliyordu ama eser *Tuhfe-i Remzî* değildi. Büyüğümüzden aldığımız müsaadeyle eseri inceledik ve bunun Dede'nin, ebced hesabıyla çalışmanın tamamlanma tarihi olan 1347'yi gösteren *Üslûb-ı Mergûb* adını verdiği fihrist olduğunu anladık. Durum bundan sonra içinden çıkılmaz bir hal aldı. Zira bu sayfalara göre eser 15 Zilhicce 1347/25 Mayıs 1929'da yani harf inkılabından sonra tamamlanmıştı ve Türkiye'de Arap harfleriyle basılması mümkün değildi. Fakat Ahmed Remzi Dede'yi yakinen tanıyan, teşrik-i mesailerini olan Prof. Dr. Hasibe Mazioğlu'nun hazırladığı çalışmalarda sürekli bu fihristin *Nuhbe*'lerden birinin başına dercedilerek basıldığı söyleniyor ancak bibliyografik referans verilmiyordu. Mazioğlu'ndan istifade edilerek hazırlanan çalışmalarda da aynı bilgi tekrarlanıyordu.

Acaba bir şey bulabilir miyiz umuduyla kütüphaneleri, basma eser kataloglarını ve *Nuhbe*'nin ulaşabildiğimiz tüm baskılarını kontrol ettik. Bu taramalar esnasında *Nuhbe-i Vehbî*'nin, daha önce tespit edilenlerden ayrı iki baskısının daha olduğunu belirledik.² Bunların biri 1249 (Mehmed İhsan ve Tırzî, 1987: 264), diğeri 1254 (İhsanoğlu, 2006: 465) yılı Bulak baskılarıdır. *Nuhbe-i Vehbî*'nin, ilki henüz müellif hayattayken

2 Yurtseven'in tezinde 9 baskı yer alır. Liste için bkz. Yurtseven 2003.



olmak üzere 1220/1805, 1242/1826, 1246/1830, 1249/1833, 1251/1835, 1254/1838, 1265/1849, 1286/1869, 1301/1884, 1303/1886, 1310/1892 tarihlerinde üçü Bulak'ta, sekizi İstanbul'da tab' edilmiş 11 baskısı vardır. En son baskının tarihi, Ahmed Remzi Dede'nin indeksinin tamamlanma tarihinden hayli erkendir. Her ne kadar tarihler net olsa da ve bir kısmı Ahmed Remzi Dede'nin doğumundan evvel basılmış olsa da bir hata olabilir mi düşüncesiyle 1254 ve 1286 baskıları hariç inceleme fırsatı bulduğumuz baskıların hiçbirinde indekse dair bir ize rastlayamadık. Bu arada *Nuhbe*'nin söz konusu indeksten sonra ne Arap harfleriyle ne Latin harfleriyle yapılmış bir baskısına ulaşamadığımızı da belirtmekte fayda var. Şerhten ise hiç umudumuz yoktu, zira tek baskısı vardı, Ahmed Remzi Dede de indeksi o baskıyı esas alarak hazırlamıştı. Akla gelen bir başka ihtimal ise Ahmed Remzi'nin bu fihristi, *Nuhbe-i Vehbî* ile birlikte istinsah ettirmiş olmasıdır. O tarihte Ahmed Remzi Dede, Üsküdar Selim Ağa Kütüphanesi'nde görevlidir. Ancak *Nuhbeler* ve Ahmed Remzi Dede üzerinden yaptığımız aramalardan eli boş döndük. *Nuhbe-i Vehbî* ile *Nuhbe-i Vehbî Şerhi* üzerine hazırlanan üç ayrı tezde de bu konuda bir işarete rastlayamadık.

Elimizdeki *Üslûb-ı Mergûb* nüshasındaki yazı, kanaatimize göre Ahmed Remzi Dede'nin el yazısıyla aynı değildir.³ Ayrıca mukaddimede bazı cümlelerin yanlış yere yazıldığı anlaşılmaktadır. Binaenaleyh bu nüshanın, müellif hattı olmadığı, ancak işlek yazıya sahip birisi tarafında istinsah edildiğini söylemek mümkündür.

Bütün bunlar üzerine akla gelen en güçlü ihtimal şudur: Ahmed Remzi Dede, eserleri hakkında etrafındakilere, belki bizzat Hasibe Mazioğlu'na bilgi verirken bu indeksin Vehbî'nin sözlüğünün bir baskısına eklendiğini söylemiş ve Mazioğlu da bu bilgiyi kaydetmiş olmalıdır. Muhtemelen indeks hiçbir zaman basılmamıştır. Ayrıca Mazioğlu'nun Ahmed Remzi Dede'nin hayatı ve eserlerinden bahseden çalışmasının Mazioğlu'na ait nüshasını tesadüfen bir sahaftan satın almıştık. Sadece bir yerde tashih yaptığı görülen Mazioğlu'nun, söz konusu indeksle ilgili herhangi bir not ya da düzeltmesine rastlanmamıştır. Mazioğlu'nun 1989'da kaleme aldığı "Ahmed Remzi Akyürek" maddesinde de aynı bilgiyi tekrarladığı görülmektedir (Mazioğlu: 304-305).

Benzer bir durumun *Tuhfe-i Vehbî* ve Hayatî'nin bu esere yaptığı şerh için hazırlanan indekste de geçerli olduğunu hatırlatmakta fayda vardır. Mazioğlu'nun basılı eserleri

3 Bu konunun tespiti için Ahmed Remzi Dede tarafından istinsah edildiği veya vücuda getirildiği bilinen metinlerle, elimizdeki indeksi mukayese etme imkânımız oldu. Bu esnada şahsi arşivinden Ahmed Remzi Dede'nin el yazısıyla vücuda getirilen bir metni paylaşan Doç.Dr. Sezai Küçük Beyefendi'ye müteşekkirim.

listelerken *Fihrist-i Hûb* adıyla verdiği bu indeksin de matbu halini bulamadık. Elimizde başkaca bir metin de yoktur. Ahmed Remzi Dede'nin, eserlerine ebced hesabıyla isim verme itiyadından hareketle *Fihrist-i Hûb*'un *Üslûb-ı Mergûb*'dan 6 sene sonra yani 1353/1935 senesinde tamamlandığını söylemek mümkündür. Bu durumda bu fihrist de harf inkılabından sonra hazırlanmıştır.

Üslûb-ı Mergûb'un Muhtevası

Ahmed Remzi Dede, çalışmasının mukaddimesinde Müslüman olan herkesin, hangi milletten olursa olsun, Arapça öğrenmek zorunda olduğunu dile getirdikten sonra bilim ve edebiyatla iştigal edenler ile Batılı bilim adamlarının da Arapça eserlerden istifadeye mecbur olduklarını beyanla Arapça kitaplardan faydalanabilmek için ilk yapılması lazım gelenin Arap dili ve ıstılahının öğrenilmesi olduğunu ifade eder. Daha sonra Sünbülzade Vehbî'nin *Nuhbe*'sinden ve Yayaköylü Ahmed Reşid'in bu manzum sözlüğe yazdığı şerhten bahseder. Dipnotlarda da Sünbülzade'nin biyografisini *Cevdet Paşa Tarihi*'nden, Ahmed Reşid'in biyografisini ise *Osmanlı Müellifleri*'nden iktibas eder.

Yayaköylü'nün şerhinin önde gelen âlim ve ediplerin ilgi ve takdirine mazhar olduğunu söyleyen Ahmed Remzi, daha sonra *Nuhbe* hakkında bilgi verir. *Nuhbe*'nin, başka bir Türkçe-Arapça manzum sözlük olan *Sübha-i Sıbyân* ve Türkçe-Farsça *Tuhfe-i Vehbî* gibi erken yaşlarda ezberlendiğini ve hafızada olması sebebiyle kelimenin anlamının aramaya gerek duyulmadan bilindiğini söyler. Fihristi hazırladığı dönemde artık manzum sözlük ezberleme âdetinin terk edildiğine işaret eden Ahmed Remzi, *Nuhbe*'den ve şerhinden faydalanabilmek için bir indeks hazırlamaya karar verdiğini söylemektedir. Bunun için bir ön hazırlık da yapmıştır. Evvela sözlükte yer alan dibacenin beyitlerine numara vermiş, sonra kıtaları 1'den başlayarak numaralandırmış ve beyitlere de ayrıca numara vermiştir. Eserde yer alan dört mesnevi, bir metin farz edilerek orada bulunan bütün beyitlere de numara verilmiştir. Sözlükte yer alan kelime ve ıstılahlar alfabetik olarak sıralanırken dibacede bulunan kelime ve terimler için "dâl," mesnevilerde bulunan kelime ve terimler için "mîm" harfleri kullanılmış, kıtalarda ise doğrudan kelime veya terimin geçtiği kitanın kaçınıcı kıta olduğu rakamla belirtilmiştir. Ayrıca *Nuhbe*'de geçmeyen ama şerhte bulunan kelime veya terimler de açıklamalarında yer aldıkları beyte göre indekse dâhil edilmiştir. Yani fihrist, hem *Nuhbe-i Vehbî* metninin hem şerhinin fihristidir. Farsça kelime ve terimler için de müstakil bir bölüm hazırlanmıştır.

Ders kitabı olarak kullanılan manzum sözlüklerin fihristine neden ihtiyaç duyulmuş olabileceğini irdemeleک gerekmektedir. Manzum sözlük yazarların, eserlerinin mukaddimelerinde en çok dile getirdikleri hususlardan biri bu tür eserlerin kelimelere göre alfabetik olmasındaki zorluktur. Zira müellif, manzum olan bu metinde hem vezni hem kafiyeyi gözetmek zorundadır. Bu iki zorlayıcı şartı sağlarken aynı zamanda alfabetik bir sözlük ortaya çıkarması hayli zordur. Kaldı ki manzum sözlükler, referans eser olarak kaleme alınmazlar. Yani amaç bilinmeyen bir kelime için sözlüğe başvurup onun anlamını öğrenmek değildir. Bu tür eserlerde esas gaye, vezin ve kafiyenin, metni akılda kalıcı kılmasından istifade ederek öğrencinin kelime bilgisi kazanmasını sağlamaktır. Bazı manzum sözlük müellifleri sözlüğü oluşturan ikinci kısmı yani kıtaları, kafiyelerine göre alfabetik olarak tertip etmektedirler. Ancak bunun kelimelerle bir ilgisi yoktur (Doğan, 2016: 16-32; Yûsuf Hâlis, 2006; Yakar, 2009: 995-1024; Osman Şâkir, 2014; Tanyıldız, 2013; Düzenli, 2015; Gözitok, 2016; Boran, 2016: 73-154). Dillerinden biri Türkçe olan manzum sözlükler arasında kelimeye göre alfabetik olarak sadece bir manzum sözlük tespit edilmiştir.⁴ Bu sözlükte müellif, kelimeleri arayıp bulmak isteyen bir çocuğun arzusu üzerine eseri kaleme aldığı söyler (Turan, 2012: 2950). Ancak söz konusu eserde de kelimelerin sadece ilk harflerinin alfabetik olarak sıralanmasına dikkat edilmiştir. Bu sıkıntıyı bir nebze de olsa hafifletmek isteyen bazı müellifler, manzum sözlüklerinde konu birliği sağlamaya çalışmışlardır.⁵ Burada metni tamamen konu tasnifine göre kurulan *Almanca Tuhfe*'den bahsetmek gerekir. 1916'da Şerefeddin Paşa tarafından kaleme alınan bu eserde konu tasnifi vardır ancak müellif, sözlüğünde "fâ'ilâtün fâ'ilâtün" veznini kullandığını söylese de konu tasnifine riayet etmeye çalıştığından olacak metnin büyük çoğunluğu aruz veznine tâbi değildir (Şerefeddin Paşa, 1916).

Bütün bunlar, Ahmed Remzi Dede'nin neden bir indekse ihtiyaç duyduğu sorusunun cevabıdır. Zira artık ezberlenmeyen manzum sözlükler alfabetik olmadıklarından tamamen âtıl metinlere dönüşeceklerdir. Ahmed Remzi Dede, buna mâni olmak ve bu sözlüklerden istifadenin sürmesini temin etmek amacıyla en meşhurlardan iki sözlüğe ve şerhlerine indeks hazırlamış ve tabiri caizse alfabetik olmayan sözlüklere alfabetik bir zeyl yazmıştır. Prof. Mazioğlu'nun ifade ettiği gibi bu fihristlerin basımı gerçekleştirilseyse eseri eline alan şahıs, fihrist yardımıyla aradığı kelimeyi sözlükte bulabilecektir.

4 Oldukça zor olan bu yöntem için, sözkonusu *tuhfenin* şairi Farsçada kullanılmayan sekiz harfi sözlüğüne dâhil etmediğini söyleyerek harfleri saymakta, *tuhfeyi* kullananların kelime bulmada zorlanmalarını için bu usulü takip ettiğini belirtmektedir (Turan, 2012: 2951).

5 Mesela *Tuhfetü'l-Hâfız* adlı eserde bölümler fiil çekimlerine ve konularına göre tasnif edilmiştir (Düzenli, 2015: 338-363).

Üslûb-ı Mergûb'un muhtevasına bakıldığında 1'den 65'e kadar numaralandırılmış 9'ar sütuna üç grupta Arapça kelimeler, bunların sözlükte/şerhte buldukları bölüm/kıta ve beyit numaraları yer alır. 65 numaralı sayfada son grupta bulunan 11 kelimenin – muhtemelen unutulduğu için- bölüm/kıta ve beyit bilgileri yazılmamıştır. 66'dan 75'e kadar numaralandırılmış sayfalarda ise aynı şekilde Farsça kelimelerin indeks bilgileri yer alır. 65 sayfada toplam 5143 Arapça kelime ve ibare, 10 sayfalık kısımda ise 709 Farsça kelime ve ibare olmak üzere toplam 5852 kelime ve ibarenin indekslendiği görülmektedir. Bu çalışmada eserin mukaddime kısmına yer verilmiş, ayrıca Arapça kelime indeksinin ilk sayfası ile Farsça kelime indeksinin ilk sayfasının sureti eklenmiştir.

Çalışmaya konu fihristi hazırlayan Ahmed Remzi Dede'nin Türkçe-Arapça manzum bir sözlükteki Farsça kelimeleri indeksleme ihtiyacı hissetmesi de ayrıca mühimdir. Manzum sözlüklerin Mevlevilik kültüründe önemli bir yeri vardır. Mevlevilerin özellikle Türkçe-Farsça manzum sözlüklere sundukları katkılar dikkat çekicidir. Müellifin Mevlevi oluşuyla ilgisi açısından Mevleviliğin manzum sözlük tarihine katkısına kısaca temas etmekte fayda vardır.

Mevlevi olması ve uzun yıllar bu dili öğretmesi hasebiyle Farsçaya ilgisi malum olan ve yazdığı manzum sözlükte Farsçayı tercih eden Ahmed Remzi Dede'nin Farsça kelimeleri de müstakilen indekslemesi kayda değerdir. Manzum sözlükler konusunda yaptığımız çalışmalarda dikkatimizi çeken hususlardan biri manzum sözlük kaleme alanlar arasında Mevleviliği benimsemiş olanların sayısının yüksek oluşudur. Hiç şüphesiz dillerinden biri Türkçe olan manzum sözlüklerde en erken şöhrete ulaşan *Tuhfe-i Şahidî*'nin müellifi İbrahim Şahidî Dede'nin Mevlevi olması, bunun sebeplerindendir. Şahidî Dede, eserini kaleme alış gerekçelerini dile getirirken bunlardan birinin de *Mesnevî*'de geçen ancak herkesçe bilinmeyen Farsça kelimelerin anlaşılmasını sağlamak olduğunu dile getirir. Şahidî'den sonra *Tuhfe-i Fedayî*'nin müellifi Fedayî Mehmed Dede, *Tuhfe-i Remzî*'nin müellifi Ahmed Remzi Dede, *Tuhfe-i Şemsî*'nin müellifi Şemsî Dede de dikkatimizi çeken Mevlevi manzum sözlük müellifleri arasındadır. Yegâne alfabetik manzum sözlük olan *Kân-ı Ma'ânî*'nin müellifi Hasan Rızaî de eserinde Mevlana'ya muhabbet beslediğini dile getirir. Ayrıca manzum sözlüklere yazılan ve yukarıda kısaca sayılarına işaret edilen şerhlerin müellifleri arasında da hatırı sayılır sayıda Mevlevi şârih vardır. Mevlevi katkıları olarak ayrıca zikredilmesi gereken çalışmalardan biri de Yenikapı Mevlevihanesi Şeyhi Safiyullah Musa Dede'nin *Tuhfe-i Şahidî*'yi *Ta'rib-i Şâhidî* adıyla Arapçaya tercüme etmesidir. Bu tercüme *Şerh-i Ta'rib-i Şâhidî* adıyla Abdülbaki Nasır Dede tarafından 1799'da şerh edilmiştir.

Sonuç

Bu çalışma ile daha önce adı bilinen ancak metnine ve varlığına dair bir iz bulunmamış olan *Üslûb-ı Mergûb* adlı *Nuhbe-i Vehbî* ve *Şerh-i Nuhbe-i Vehbî*'de yer alan Arapça ve Farsça kelimelerin indeksinden ibaret olan emek mahsulü çalışma ortaya çıkmış olmaktadır. Arap harfleriyle yazılan ancak düşülen tarih kaydına göre harf inkılâbından sonra tamamlandığı anlaşılan bu fihrist, manzum sözlüklere duyulan ilgiyi göstermesi bakımından önemlidir.

Ahmed Remzi Dede, özellikle Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra eğitim-öğretimin tek çatı altında birleştirilmesi ve manzum sözlüklerin ezberlendiği ilk adım eğitim kurumları olan mahalle mekteplerinin ve medreselerin kapatılmasıyla kullanım alanı bulamadığı için hızla tarih sahnesinden silinmekte olan çok önemli gördüğü iki manzum sözlük için koruyucu bir tedbir almaya çalışmıştır. Her ikisi de Sümbülzade Vehbî'ye ait olan bu sözlüklerin seçilmesi de dikkati calıbdır. Sümbülzade pek çok manzum sözlük müellifinin aksine Ahmed Remzi Dede gibi şairdir. *Nuhbesi* olmasa da *Tuhfesi* son dönemin en rağbet gören Türkçe-Farsça manzum sözlüğüdür. Ahmed Remzi Dede, her iki sözlüğe ayrı ayrı fihrist yazmak suretiyle bu sözlüklerin işlevsiz kalmalarını ve unutulmaya terk edilmelerini önlemeye çalışmıştır. Ona göre bu indeksler sayesinde aranan kelime kolayca bulunabileceği için *Nuhbe* ve *Tuhfe*'ye müracaat edilecektir.

Onun, Sümbülzade Vehbî ile Yayaköylü Ahmed Reşid'in emeklerinin zayi olmasının önüne geçmek için halisane bir kalple gösterdiği bu gayret, takdire şayandır. Umarız bu çalışma ile manzum sözlüklerin bilinmeyen bir vechesi yani indekslenmeleri gündeme getirilirken Ahmed Remzi Dede'nin katkısı da yıllar sonra karşılığını görür.

Sözü, bu velut ve halis gönüllü zatı en iyi tanıyanlardan biri olan Hasibe Mazioğlu'nun şu ifadeleriyle nihayete erdirmek yerinde olacaktır: "O, gerçek bir mümin, ilmiyle âmil bir âlim, dünya malına hiç değer vermemiş tam bir dervişti. Dünya malı olarak oturacak bir ev bile edinmemiştir. Kişiliğindeki üstün meziyetlerle bir 'insan-ı kâmil' örneği olan Remzi Dede, Mevlânâ yolundaki mürşitliği, yorulmak bilmeyen öğreticiliği, yirmiyi aşkın eserleriyle kültür tarihimizde minnetle anılacaktır" (Mazioğlu, 1985: 248).

Kaynakça

- Boran, U. (2016). Sözlükçülük Geleneğimize Umumi Bir Bakış ve Edirne Müftüsü Fevzi Efendi'nin Arapça-Türkçe Manzum Sözlüğü: Tuhfe-i Fevzi. *İstanbul Üniversitesi Şarkiyat Mecmuası*, 28 (1), 73-154.
- Ceyhan, A. (2008). Yayaköylü Ahmed Reşid Efendi'nin Nuhbe-i Vehbi Şerhi. *Kırkağaç Sempozyumu Bildirileri*. Manisa. 116-117.
- Civelek, Y. (2000). Sünbülzâde Vehbî ve 'Nuhbe-i Vehbî' Adlı Manzum Arapça-Türkçe Sözlüğü, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1. 275-297.
- Dilbikülé Cizîrî (2014). *Nûbihara Mezinan*. İstanbul: Nubihar.
- Doğan Averbek, G. (2018). Dillerinden Biri Türkçe Olan Manzum Sözlükler Üzerine Yapılan Çalışmalar Bibliyografyası, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. 21. 85-114.
- Doğan, H. (2016). Budinli Cihâdî ve Teşrîh-i Tıbbâ' İsimli Türkçe-Arapça Manzum Sözlüğü. *Littera Turca, Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (4), 16-32.
- Düzenli, M. B. (2015). Farsça-Türkçe Manzum Bir Sözlük: Tuhfetü'l-Hâfiz. *Turkish Studies*, 10 (12), 329-370.
- Düzenli, M. B. (2015). *Tuhfe-i Se-Zeban: İnceleme, Tenkitli Metin, Tıpkıbasım, Sözlük*, İstanbul: Erguvan.
- İhsanoğlu, E. (2006). *Mısır'da Türkler ve Kültürel Mirasları*, İstanbul: IRCICA.
- Görmez, D. (2008). *Yayaköylü Ahmed Reşid Efendi'nin Şerh-i Nuhbe-i Vehbî Adlı Eseri: İnceleme-Metin*. (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Manisa.
- Gözitok, M. A. (2016). *Çelebizade Ali İlmî ve Nazm-ı Bedî': Farsça-Türkçe Manzum Sözlük*. Erzurum: Mim.
- Haksever, A. C. (2002). *Son Dönem Osmanlı Mevlevilerinden Ahmet Remzi Akyürek*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Kahraman, Â. (2011). Taş Basmalı, *TDV İslâm Ansiklopedisi*. XL. 145. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kartal, A. (2003). *Tuhfe-i Remzi: Manzum Farsça Türkçe Sözlük*. Ankara: Akçağ.
- Mazıoğlu, H. (1989). Ahmed Remzi Akyürek, *TDV İslâm Ansiklopedisi*. II. 304-305.
- Mazıoğlu, H. (1986). Ahmet Remzi Akyürek (Remzi Dede). 1. *Milli Mevlana Kongresi: 3-5 Mayıs 1985*, Konya: Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Merkezi. 240-254.
- Mazıoğlu, H. (1987). *Ahmet Remzi Akyürek ve Şiirleri*. Ankara: Sevinç.
- Mehmed İhsan Efendi-Nasrullah Mübeşşir Tırâzî, *Fihrisü'l-Mahtûâtî't-Türkiye el-Osmâniyye*. (1987-1997). Kahire: Heyetü'l-Mısriyye el-Âmme li'l-Kitâb.
- Osman Şâkir b. Mustafa Bozokî (Şâkîrî). (2014). *Nazm-ı Dil-ârâ: Farsça-Türkçe Manzum Lûgat*. Necip Fazıl Duru (haz.). Abdullah Eren, Ankara: Altınpost.
- Şerefeddin Paşa. (1916). *Almanca Tuhfe*. İstanbul: Matbaa-i Osmaniye.
- Tanyıldız, A. (2013). *Tuhfe-i Lutfî:Türkçe-Farsça Manzum Sözlük*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Turan, M. (2012). Hasan Rızâyî ve Kân-ı Ma'ânî İsimli Manzum Sözlüğü. *Turkish Studies*, 7 (4). 2939-2992.
- Yakar, H. İ. (2009). Türkçe-Arapça Manzum Sözlüklerimizden Nazm-ı Ferâ'id. *Turkish Studies*, 4 (4), 995-1024.
- Yayaköylü Ahmed Reşid el-İzmirî. (1259). *Şerh-i Nuhbe-i Vehbî*.
- Yılmaz, E. (2008). Yayaköylü Ahmed Reşid Efendi'nin Şerh-i Nuhbe-i Vehbî Adlı Eseri: İnceleme, Metin, Dizin, s.1-221. (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Manisa.
- Yurtseven, N. (2003). *Türk Edebiyatında Arapça-Türkçe Manzum Lûgatlar ve Sünbülzade Vehbî'nin Nuhbe'si*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Yûsuf Hâlis. (2006). *Miftâh-ı Lisân: Manzum Fransızca-Türkçe Sözlük*. Mehmet Kırbıyık (haz.). İstanbul: Beşir.

Ek

Üslûb-ı Mergûb'un Mukaddimesi

Bismi'llâhi'r-rahmâni'r-rahîm

Kur'ân-ı Kerîm mukaddes kitâbı Hazret-i Muhammed 'aleyhi's-salâtü ve's-selâm Peygamber-i şefâ'at-me'âbı olan ümmet-i İslâmiye hangi milletden olursa olsun dîn-i celîliniñ ahkâm-ı evâmirini menâbi'inden ahz ve telakkî etmek üzere 'Arabî lisânını ta'allüm ve tetebbu'a mecbûr olduğu gibi fûnûn ve edebiyât ile meşgûl bulunacak zevât biñ üç yüz elli seneden beri te'lîf ve tedvîn edilen ve el-yevm bu kadar terakkiyât-ı cedîde ve ciddiyeye rağmen Garb mütefenninleriniñ bile istifâde ve istifâzalarına me'haz bulunan ümmehât-ı kütüb-i 'Arabiye'ye mürâca'atdan müstağni olamaz. Binâen'aleyh lugât ve ıstılâhât-ı 'Arabiye'yi öğrenmek o lisânda yazılan kitâblardan istifâde etmek için birinci ve eñ mühim vecâ'ibdendir. Eslâfımız bu husûsda dahi pek çok eser yazarak ahlâfa yâdigâr bırakmışlardır. Mine'l-cümle Sünbül-zâde Vehbî merhûmun¹ *Nuhbesi* cidden güzel bir manzûme-i bî-bedeldir. Ziyâ Paşa merhûm *Harâbât'*ında

Vehbî'ye yok kadr-i lugatde akrân

Tuhfe ile *Nuhbe* iki bürhân

El-hak bu iki eser güzeldir

Yok misli denir ise mahaldir

Bilhassa *Nuhbe* müntehabdır

Keşşâf-ı belâgat-i 'Arabdır

1 Osmânlı müelliflerinden Sünbül-zâde Vehbî Efendi 'ulemâ ve şu'arâdan bir zât olup Mar'aşlıdır. Bir aralık sefâret tarîkiyle İran'a gitmiş idi "Gülşen-i cennet ola mesken-i Sünbül-zâde," "Gülşen-i cenneti me'vâ kıla Sünbül-zâde" ve "Cennet olsun rûhuna Vehbî Efendi'niñ mekân" mısra'larınıñ gösterdiği 1224 târihinde İstanbul'da vefât ederek Edirnekapusu hâricinde Topçular'a defnedildi. Şî'ri, 'ilm kuvvetiyle söylenmiş olduğundan o kadar güzeldi olmamakla berâber mevzûn söz söylemek husûsunda Osmânlı şâ'irleriniñ birincilerinden 'addolunur. Âsâr-ı matbû'asını *Tuhfe*, *Nuhbe* unvânlı biri Fârsî diğeri 'Arabî iki lugat-i manzumesiyle Nâbî'niñ *Hayriyye*'sine nazîre olmak üzere mahdûmu nâmına yazdığı *Lutfiyye* ismindeki nasihatnâmesi ve müretteb divânı ve *Şevk-engiz* nâmındaki hikâyet-nâmesinden 'ibâretidir. 1184 târihinde *'Ukdû'l-Cümân'*dan bir kısmını da tercüme etmişdir ki takdir ve tavsîf etmekden kendini alamamışdır. Bir nüshası Es'ad Efendi Kütübhânesi'nde vardır. *Nuhbe* 143 beytli müştetil bir dîbâce 1215 ebyâtı muhtevî 82 kıt'a ve 566 beyitli, ıstılâhât ve emsâle 'â'id dört parça mesneviden 'ibâret ve mecmû'u 1924 beyit mu'teber bir eserdir. 1214 sene-i hicriyesinde te'lîf ve mükerreren tab' ve temsil edilmiştir. Büyük pederi Mar'aş Müftisi Mehmed Efendi de fuzalâdan bir zât olup *Şerhü'l-lübâh el-Müsemâmâ bi-Tevfiki'l-İllâh, Nûrû'l-Ayn, Kitâbü't-Tenzihât* isimlerinde fikhîdan eserleri vardır. Vehbî'niñ mufassal tercüme-i hâli *Cevdet Paşa Târîhi*, Matba'a-i 'Âmire tab'ı, cild 9, s. 104.

neşidesiyle takdîr, Yayaköylü el-Hâc Ahmed Reşîd Efendi merhûm² tarafından münak-
kah ve mu'ahhar bir tarz ile 1257'de şerh 1259 İstanbul'da tab' edilmiştir ki otuz yedişer
satırlı 445 sahifeden 'ibâretdir. Efâzıl-ı 'ulemâ ve üdebânın takrîzi ve takdîrine mazhar
olan bu şerh-i latîf, erbâbı'înde hırz-ı cân ittihâzına şâyân bir nüsha-i girân-kiymetdir.
Nuhbe-i Vehbî, *Sübha-i Sibyân* ve *Tuhfe-i Vehbî* gibi çocuklukta ezberlenir ve herhangi
bir lugat hâfızada olduğundan de[r]hâl bilinir veya bulunur idi. Şimdi ise manzûm lugat
ezberlenmek usûlüne ri'âyet edilmemekte olduğundan gerek *Nuhbe*'de gerek şerhin-
den lede'l-hâce istifâde etmek üzere bir fihrist tanzîmini düşündüm. Evvelâ dîbâcenîñ
ebyâtına 221, 23 diye rakam konulduğu gibi kıt'alar birinci ikinci ilh. rakamla tefrîk
edildikten sonra beyitlerine sâkim vaz' edildi. İstîlâhât ve emsâle mahsûs olan dört
parça mesnevî de bir 'adededilerek ebyâtı rakamlandı. Lugât ve ıstîlâhât mezc edilerek
hurûf-ı hecâ sırasıyla tertîb edildi. Dîbâceye "dâl," mesneviyâta "mîm" işâreti, kıt'alarda
kaçınıcı ise o rakam ve lugat kıt'anın 'unvânı olan mısra'da ise işâreti vaz' edildi. İşbu
fihristiñ ismi *Üslûb-ı Mergûb*'dur ki tanzîmi târihi olan 1347 senesini gösterir. Ve fülân
kıt'aniñ fülân beytinde gösterilen lugat metinde yoksa bulunmadı demeyip o beytiñ
şerhini tamâmen okumalı. Şârih-i merhûm metindeki lugati izâh ve beyândan sonra o
ma'nâya delâlet eden dîger lugatleri de yazar. Fihrist ise şerh ve metne 'â'iddir. Ve ekserî
lugatin Fârsî mürâdifî yazılmak sûretiyle derc edilen Fârsî lugatler için de ayrıca bir fi-
hrist tanzîm ve bir lugat birkaç mahalde zikredilmiş ise onlar dahi gösterilerek terkîm
edilmiştir. Ve'l-hamdü li'llâhi mâ-en'am

15 Zilhicce 1347 [25 Mayıs 1929]

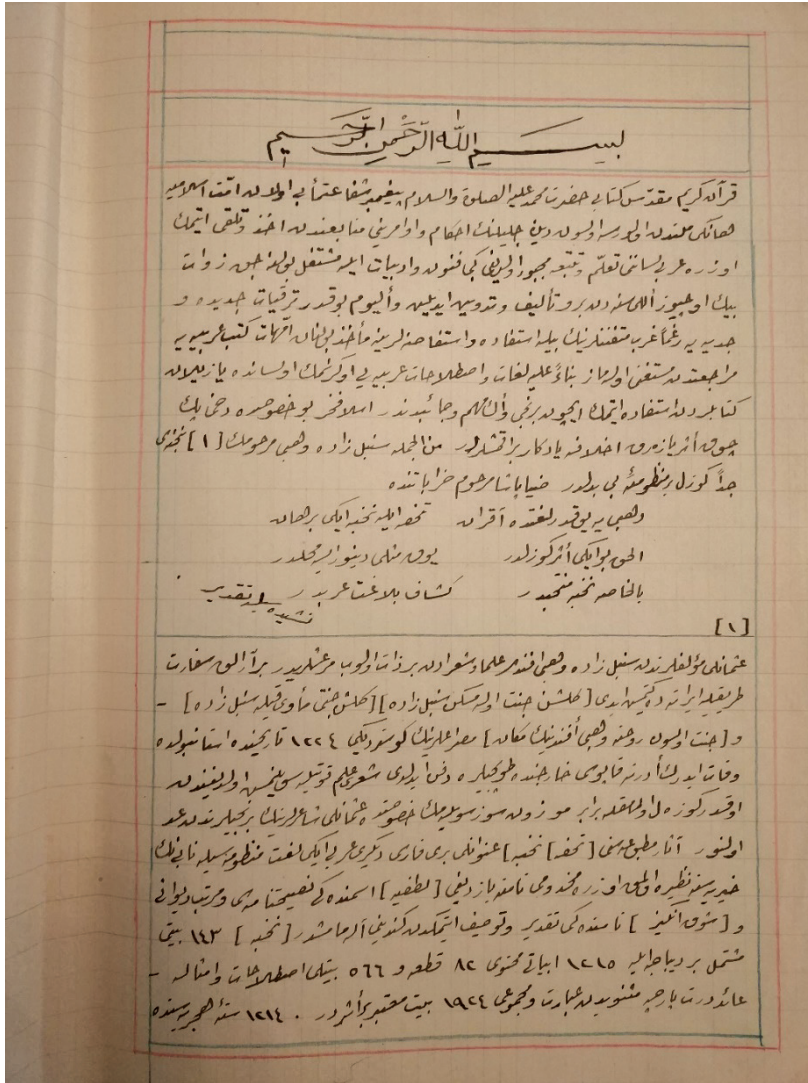
Bende-i Hazret Ahmed

Remzî

- 2 Yayaköylü Hâcî Ahmed Reşîd Efendi, 'ulûm-ı 'Arabiye ve Fârsiye mütehasşislerinden bir zât olup Soma kurâsından Bayat karyesindedir. İkmâl-i tahsilden sonra Mağnisa nehâvisinden Yaya Köyünde Karaosmânzâdeler tarafından binâ edilen medrese ve kütübhâneniñ müderrislik ve hâfız-ı kütüblüğüne ta'yîn olunduğundan ilâ âhiri'l-'ömr bu vazîfelerle meşgûl oldu. 1248 târihinde orada irtihâl etdi. 'Ulemâ-yı şu'arâdan Sünbül-zâde Vehbî Efendi'niñ etfâl-i Osmâniye'ye lugât-ı Arabiye ta'limine medâr olmak için nazm eylediği *Nuhbe* ismindeki eserini 445 sahifeden 'ibâret olmak üzere mufassal bir sûretde şerh ederek 1259 târihinde tab' olunmuşdur ki bâ'is-i istifâde âsârdandır. Fâzıl-ı şehîr Hâcî Zihni Efendi'niñ âsâr-ı fâzîlânelerinden *Meşâhirü'n-Nisâ'da* "Yayaköylü Fâzıl" vasfıyla fazlını tasdik buyurdıkları bir zâtdır (*Osmânî Mü'ellifleri*).



Üslûb-ı Mergûb'un baş tarafı

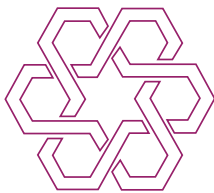


Arapça kelimelerin bulunduğu bölümün ilk sayfası

عدد آیات	دوره	لغات	عدد آیات	دوره	لغات	عدد آیات	دوره	لغات
۵۰۴	۲	ابن من رقا الميام	۳	۸۰	أوى	۰	۰	۱
۵۵۴	۲	ابن من نسر			۱	۱۶	۷۸	آباء
۳۴۶	۲	ابن الطوط	۶	۱۳	اب	۱۱	۴۳	آباط
۵۵۳	۲	ابن من لهد	۱۴	۵۰	ابايل	۴	۶۵	آبال
۱۱	۴۳	ابط	۱۱	۷۷	ابغاء	۴۰	۲۲	آبى
۳	۴۰	الباغى	۱۱	۷۷	ابغوا	۱	۱۴	آت
۵۵۴	۲	ابن الضبا الزنى	۱	۴۸	ابكار	۸	۶۳	آتم
۵۰۳	۲	ابن من العصرى	۶	۴۹	ابكوع	۱۴	۶۸	آجام
۵۰۳	۲	ابن من النرين	۳	۶۴	ابجال	۶	۴۹	آحاد
۱	۵۷	آبك	۱۴	۴	ابجل	۱۳	۵۱	آداب
۴	۶	ابكار	۴	۱۶	ابخاص	۱۷	۴	آدم
۷	۶۷	ابكلم	۱۵۱	۲	ابن من اهل روم	۱	۵۸	آسال
۴	۶۵	ابك	۵۴۳	۲	ابن من كلب بن محمد	۶۳	۴	آخان
۳	۴۲	ابكوس	۱۴	۴	ابد	۷۹۰	۲	آفة العلم
۴	۶۵	ابكون	۱۱	۷۱	ابدأ سرداً	۴۸۲	۲	آفة الوزراء
۵	۴	ابكج	۱۵	۴۷	ابداع	۴۷۶	۲	آصل من صوفى
۴۴	۴	الابغى	۵۰	۲	آبدال	۴۷۶	۲	آصل من صوفية
۱۰۴	۲	ابن من جعفر	۷	۴۴	آبدال	۵	۶۰	آل
۴۴۸	۲	الابغى من سميان	۵۰	۲	آبدال اللطام	۳۵	۴	آل
۱۰۳	۲	الابغى من عبد الحميد	۴	۱۸	ابراع	۸۹	۴	آل عثمان
۵۴۸	۲	الابغى من قس	۴۴	۴	ابراز	۱۵	۵۳	آمان
۸۶	۲	ابلق	۹	۲۱	ابراز	۶۸	۴	آمال
۴۴	۶۸	ابهاام	۱۴	۶۶	ابرهيم	۹	۵	آمد
۱۴	۷	ابيت جديداً	۴	۷۴	ابردان	۱۴	۴	آشا
۱	۱۶	ابليس	۱۹۰	۲	ابرة الخياط	۸۰	۷۰	آسنى
۳	۳۳	ابليس	۱	۳۴	ابريز	۴	۴۹	آن
۱۳	۷۴	ابن آوى	۶	۵۴	ابريز	۴	۶۳	آناام
					ابريز	۳	۷	آنفاً

Farsça kelimelerin bulunduğu bölümün ilk sayfası

عبد		عبد		عبد		عبد	
اصوات	دوره	اصوات	دوره	اصوات	دوره	اصوات	دوره
۹	۴۸	۴	۴۹	۴۴	۶	۴۴	۶
۶۵	د	۱	۴۹	۴۶	۷	۴۴	۷
۵۵	د	۱	۴۹	۴۷	۸	۴۴	۸
۷	۵۶	۴	۴۴	۴۸	۹	۴۴	۹
۵	۶۵	۱۸	۱۸	۴۹	۱۰	۴۴	۱۰
۱۴	۶۹	۴	۴۹	۵۰	۱۱	۴۴	۱۱
۵	۷۸	۹	د	۵۱	۱۲	۴۴	۱۲
۷	۴۹	۱۰	۴۸	۵۲	۱۳	۴۴	۱۳
۷	۷۷	۱۰	۴۸	۵۳	۱۴	۴۴	۱۴
۷	۷۷	۱۴	۶۰	۵۴	۱۵	۴۴	۱۵
۷	۴۹	۶	۶۸	۵۵	۱۶	۴۴	۱۶
۷	۴۹	۶	۶۸	۵۶	۱۷	۴۴	۱۷
۷	۴۹	۶	۶۸	۵۷	۱۸	۴۴	۱۸
۷	۴۹	۶	۶۸	۵۸	۱۹	۴۴	۱۹
۷	۴۹	۶	۶۸	۵۹	۲۰	۴۴	۲۰
۷	۴۹	۶	۶۸	۶۰	۲۱	۴۴	۲۱
۷	۴۹	۶	۶۸	۶۱	۲۲	۴۴	۲۲
۷	۴۹	۶	۶۸	۶۲	۲۳	۴۴	۲۳
۷	۴۹	۶	۶۸	۶۳	۲۴	۴۴	۲۴
۷	۴۹	۶	۶۸	۶۴	۲۵	۴۴	۲۵
۷	۴۹	۶	۶۸	۶۵	۲۶	۴۴	۲۶
۷	۴۹	۶	۶۸	۶۶	۲۷	۴۴	۲۷
۷	۴۹	۶	۶۸	۶۷	۲۸	۴۴	۲۸
۷	۴۹	۶	۶۸	۶۸	۲۹	۴۴	۲۹
۷	۴۹	۶	۶۸	۶۹	۳۰	۴۴	۳۰
۷	۴۹	۶	۶۸	۷۰	۳۱	۴۴	۳۱
۷	۴۹	۶	۶۸	۷۱	۳۲	۴۴	۳۲
۷	۴۹	۶	۶۸	۷۲	۳۳	۴۴	۳۳
۷	۴۹	۶	۶۸	۷۳	۳۴	۴۴	۳۴
۷	۴۹	۶	۶۸	۷۴	۳۵	۴۴	۳۵
۷	۴۹	۶	۶۸	۷۵	۳۶	۴۴	۳۶
۷	۴۹	۶	۶۸	۷۶	۳۷	۴۴	۳۷
۷	۴۹	۶	۶۸	۷۷	۳۸	۴۴	۳۸
۷	۴۹	۶	۶۸	۷۸	۳۹	۴۴	۳۹
۷	۴۹	۶	۶۸	۷۹	۴۰	۴۴	۴۰
۷	۴۹	۶	۶۸	۸۰	۴۱	۴۴	۴۱
۷	۴۹	۶	۶۸	۸۱	۴۲	۴۴	۴۲
۷	۴۹	۶	۶۸	۸۲	۴۳	۴۴	۴۳
۷	۴۹	۶	۶۸	۸۳	۴۴	۴۴	۴۴
۷	۴۹	۶	۶۸	۸۴	۴۵	۴۴	۴۵
۷	۴۹	۶	۶۸	۸۵	۴۶	۴۴	۴۶
۷	۴۹	۶	۶۸	۸۶	۴۷	۴۴	۴۷
۷	۴۹	۶	۶۸	۸۷	۴۸	۴۴	۴۸
۷	۴۹	۶	۶۸	۸۸	۴۹	۴۴	۴۹
۷	۴۹	۶	۶۸	۸۹	۵۰	۴۴	۵۰
۷	۴۹	۶	۶۸	۹۰	۵۱	۴۴	۵۱
۷	۴۹	۶	۶۸	۹۱	۵۲	۴۴	۵۲
۷	۴۹	۶	۶۸	۹۲	۵۳	۴۴	۵۳
۷	۴۹	۶	۶۸	۹۳	۵۴	۴۴	۵۴
۷	۴۹	۶	۶۸	۹۴	۵۵	۴۴	۵۵
۷	۴۹	۶	۶۸	۹۵	۵۶	۴۴	۵۶
۷	۴۹	۶	۶۸	۹۶	۵۷	۴۴	۵۷
۷	۴۹	۶	۶۸	۹۷	۵۸	۴۴	۵۸
۷	۴۹	۶	۶۸	۹۸	۵۹	۴۴	۵۹
۷	۴۹	۶	۶۸	۹۹	۶۰	۴۴	۶۰
۷	۴۹	۶	۶۸	۱۰۰	۶۱	۴۴	۶۱





Sosyal Bilgiler Eğitiminde Değer Ölçütü Olarak İtidâl

Feride Ersoy*

Özet

İnsan davranışlarının temelinde değer yargıları bulunmaktadır. Hangi davranışın iyi hangi davranışın kötü olduğuna birey sahip olduğu değer yargılarıyla karar vermektedir. Davranışlar değer yargılarına göre ahlaki veya ahlak dışı bir düzlemde değerlendirilmektedir. Davranışın düzeyini ahlaki düzlemde bir sayı doğrusu üzerinde düşünürsek iki uç noktadan bahsedebiliriz: İfrat ve tefrit yani aşırılık ve gereğinden aşağı kalma durumu. Her iki durumda da birey gerçek anlamda olumlu bir davranışta bulunmuş sayılmayabilir. Aşırı cömert biri savurganlığa doğru eğilim gösterme riski taşımakta aksine cömertliğin bulunmadığı biri cimrilik sıfatıyla insanları kendinden uzaklaştırmaktadır. Bunun gibi ahlakın çok önemli bir parçası olan birçok değerın aşırı uç noktalarda davranış olarak ortaya çıkması bireyde o değerın ahlaki olarak olumlu görülmemesine neden olabilmektedir. Doğruluk olumlu bir değerdir. Doğru bildiği her şeyi ortaya konuşmak ise boşboğazlık olarak nitelendirilebilir. Doğru olmamak ise yalancılık olarak isimlendirilmektedir. İşini sevmek, çalışkanlık güzeldir fakat aşırıya kaçan çalışkanlık, hırs eğilimlidir. Hırs ise kişiyi kendi gerçekliğinden uzaklaştırıp sadece amaca yönelterek ahlaki eylemlerinden uzaklaştırma potansiyeli içermektedir. Dolayısıyla her bir değerın aşırı veya gereğinden az olma durumu ahlaki açıdan hoş karşılanmaz iken dengeli bir tutum içinde davranışa yansımaya ise beklenen ve istenen bir durumdur. İtidal kavramı bu anlamda ölçülü olma, dengeli olma, varlıkta ve yoklukta aşırıya kaçmama durumunu ifade etmek üzere kullanılan bir kavramdır.

İnsan davranışlarında öfke kontrolsüzlüğü, israf, şiddet, cinayet, oburluk, kibirlilik, sahtekârlık ve bunun gibi birçok ahlaki zafiyetin temelinde nefse hâkim olamama, irade eksikliği, uygulamada gereğinden az veya çok aşırılığa yönelme gibi unsurlar yer almaktadır. Davranışta ölçülü ve dengeli olamama, haber bültenlerinde yer alan üzücü olayların temel kaynaklarından birini oluşturmaktadır. Davranışta aşırılıklar çağını yaşadığımız günümüzde bireyin değerlerinde dengeli bir tutum içinde olmasına, bu dengeli tutumun toplum geneline yayılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitim, değerler eğitimi boyutuyla bireyin iyi/kötü davranış kalıplarının oluşumuna katkı sağlarken aynı zamanda değerlerin orta yolu, ölçütü olarak "itidal" kavramını vurgulayarak davranışta ölçülü olmaya dikkat çekebilecektir.

Günümüzde değerler eğitimi, öğretim sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programında birçok önemli değere yer verilmektedir. Temelde bu değerlerle donanmış vatandaşlar yetiştirmeyi ve onları yaşama hazırlamayı hedefleyen sosyal bilgiler, özellikle bireyin değerlerini, kişilik ve kimliğini inşa ettiği ergenlik döneminde ortaokul düzeyinde yer verilen önemli bir derstir. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler eğitiminde yer verilen değerlerin bir ölçütü olarak itidal kavramını incelemeye çalışmaktır. Bu amaçla çalışma konusunu oluşturan "itidal" kavramı hakkında geniş çaplı bir literatür taraması yapılmıştır. Veri analizinde nitel çalışmalarda kullanılan betimsel analiz tercih edilmiştir. Bulgular sosyal bilgiler eğitiminde yer alan değerler bağlamında bütüncül bir yaklaşımla sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, İtidal, Sosyal Bilgiler.

* Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Dr., feride_ersoy@hotmail.com

Giriş

Değerler ve Sosyal Bilgiler Eğitimi

İnsan davranışlarının temelinde bireyin sahip olduğu değer yargıları bulunmaktadır. Bu değer yargıları bireyin benliğinde yoğun bir şekilde yer alırsa ahlaki kimlik gelişmekte ve birey hür davranışlarını önemli ölçüde değerleri doğrultusunda gerçekleştirmektedir (Ersoy, 2018; Hardy ve Carlo, 2011a; 2011b). Değerler, eğitimle kazanılabilen, bireyin zihnindeki “iyi” ve “kötü” kalıplarına yön veren inançlardır. Birey hangi konuda olursa olsun değerlerine uygun davranma eğilimindedir. Değer tüm “iyi” ve “kötü” yargı kalıplarının, dolayısıyla ahlak sisteminin temelinde yer alan inanç ve düşünce sistemidir (Güngör, 2000: 19-20). Bireyin bireysel ve toplumsal davranışlarına yön vermesi nedeniyle değer, bireyin ve toplumun temel dinamiklerini kuşatmaktadır.

Bireyin değer kazanımında, içinde yaşadığı toplumda kabul görmüş değerler, kültür, inanç; ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumu, ebeveyn tutumu ve davranışları; eğitim sisteminin hedefleri, okul iklimi, eğitim etkinlikleri, öğretmenin şahsiyeti, bireyin sosyal çevresiyle ilişkileri ve yaşamsal deneyimleri gibi birçok faktör etkilidir. Eğitim sistemi içinde bireyin olumlu değer kazanımı, kimlik ve kişilik gelişimi açısından okulda verilen değer ve karakter eğitimi uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır. Ekşi (2002) bireyin olumlu şahsiyet kazanabilmesi, iyi bir kişilik gelişimi sergileyebilmesi için ilköğretim dönemi çocuklarına yönelik dört temel hedef önermektedir: “Özgüven ve birliktelik fikrinin inşa edilmesi”, “İşbirliği ve başkalarına yardımın öğrenilmesi”, “ahlâkî seçimler yapabilmek” ve “karar verme sürecine katılmak (157-158).”

Günümüzde ailenin eğitimle olan bağlantısı bireyin sağlıklı bir kişilik gelişimi için olması beklenen kadar güçlü değildir. Bireyin toplumun ortak değerlerini kazanımı eğitim sistemi aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, Türk eğitim sisteminin önemli ölçüde değerler üzerine inşa edildiği görülmektedir. 14.06.1973 gün ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda eğitimin amaçları arasında yer alan değerler şöyledir (MEB, 1980: 7-8):

Madde 1: “...Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; ... Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar...”



Madde 2: “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan...”

Eğitim sistemi, bireyi yetiştirmede ve toplumu inşa etmede değerlere yönelik birtakım planlı programlı etkinlikler içermektedir. Bu etkinliklerin genel çerçevesinin kapsamlı öğretim programlarında belirtilmektedir. Okullarda müfredat programlarının uygulanmasıyla değerlerin eğitimi yapılmaktadır. Osmanlı Devleti'nin son döneminde okutulan dersler incelendiğinde tarih, din, ahlak gibi konularda okutulan birtakım derslerin içeriğinde değerlerin doğrudan veya dolaylı olarak yer aldığı düşünülmektedir (Yücel, 1994: 141-145). Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında ilkokullarda okutulan “Sarf”, “Kur’an-ı Kerim ve Din dersleri”, “Musâhabât-ı Ahlâkiye” ve “Malûmat-ı Vataniyye”, “Tarih”, “Hayat Bilgisi”, “Yurt Bilgisi”, “Aile Bilgisi” gibi derslerin bireyin değerleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Kültür Bakanlığı, 1937: 172; MEB, 1948: 24-25). Günümüzde bu derslerden Hayat Bilgisi dersi ilkokulda devam etmektedir. Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi ve Tarih gibi dersler sosyal bilgiler dersi kapsamında yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersi tarihi süreç içinde isimlendirme konusunda birtakım değişiklikler yaşamıştır. 1962 yılında Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık derslerinin birleştirilmesinden oluşan Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi olarak eğitimde yer almıştır. 1968 yılında Sosyal Bilgiler adını almıştır. 1980’de tek disiplinli anlayışla Milli Tarih ve Milli Coğrafya derslerine geçilse de 1998’den itibaren Sosyal Bilgiler olarak isimlendirilmiştir ve halen aynı isim devam etmektedir (Öztürk, 2009: 26-27).

Bireyin şahsı ve çevresi ile sağlıklı etkileşimi, sağlıklı toplumsallaşma süreci doğasına ve yaratılış amacına uygun bir eğitim alması ile mümkündür. Zira birey maddi ve manevi varlığının bir bütünüdür. Manevi varlığını psikoloji, dini ilimler, edebiyat, tarih, sanat gibi disiplinler beslerken maddi varlığının gelişimine ise onu günlük yaşama ve topluma hazırlayan disiplinler katkı sağlamaktadır. Sosyal bilgiler dersi, içeriğindeki 12 sosyal bilim disiplinin bilgisi ile öğrencinin bilişsel ve duyuşsal diğer bir ifade ile maddi ve manevi açıdan eğitimine katkı sağlamaktadır. Özellikle bireyin gelişiminin, kimlik arayışının yaşandığı ergenlik dönemine geçiş dönemi olan ön ergenlik dönemine denk gelen sosyal bilgiler dersi, değerlerin kazanımında etkili ve önemli bir derstir. Bu ders aynı zamanda içeriğinde yer verilen bilgi, beceri ve değerler aracılığıyla geleceğin vatandaşlarını yetiştirme idealindedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler eğitiminde değerlerin yadsınamaz bir yeri ve önemi bulunmaktadır.

Eğitim sistemi içinde, sosyal bilgiler eğitiminde müstakil bir başlık olarak değerler eğitimi MEB (2004) müfredat programında yer almış fakat değerler eğitimine yönelik çalışmaların ivme kazanması 2010 yılından itibaren başlamıştır. Eğitim sistemimize yeni giren bu kavramın uygulama süreci konusunda birçok etkinlik ve arayış başlamıştır. Hangi değerlerin öğretileceği, değerler eğitiminin nasıl yürütüleceği, kimlerin bu konuda ehil olarak kabul edileceği gibi birçok konuda soru işaretleri belirlemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2004 ortaokul seviyesi müfredat programlarında değerler “ünite bazında bir değer eğitimi” olarak şekillenmiş fakat ders kitaplarında değerler eğitiminde yeterince başarılı olunmadığı tespit edilmiştir (Ersoy ve Şahin, 2012).

MEB (2018) müfredat programları birçok dersin ortak kök değerlere yer vermesi şeklinde düzenlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı müfredat programlarında yer alan kök değerler arasında “adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” değerleri yer almaktadır. Aynı zamanda sosyal bilgiler dersi öğretim programı kendi içinde birçok değer barındırmaktadır. Adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik” gibi değerler sosyal bilgiler öğretim programında odaklanılan değerlerdir (s. 4). Bununla birlikte içerdiği konular itibarıyla sosyal bilgiler dersi tarihin, coğrafyanın, eğitimin, psikolojinin, sosyolojinin, vb. birçok disiplinin yer verdiği değerleri kapsayan konu zenginliğine sahiptir.

İtidal ve Değerler Eğitimi

İtidal kavramı köken olarak Arapça “adl” kökünden türemiş mastardır. Terim anlamı olarak itidal kavramı “duygu, düşünce, ahlak ve davranışlardaki denge” anlamına gelmektedir (Çağrırcı, 2001: 456). Aynı zamanda bu kavram; “ıfrat ile tefrit arasındaki erdemli duruş” ve “herşeyi yerli yerine koymak, ölçüye riayet etmek” gibi anlamlara gelmektedir (Candan, 2011: 83). Türk Dil Kurumu (TDK) itidal kavramını “aşırı olmama durumu, ılımlılık, ölçülülük” olarak tanımlamaktadır (tdk.gov.tr).

Türk eğitim ve kültür tarihinde itidal kavramının kullanımı ahlaki niteliklerle birleşik ve bütünsel bir şekilde işlenmiştir. Çağrırcı (2001) itidal kavramının “mizaç, karakter ve ahlakta aşırılıklardan uzaklık, ılımlılık, denge” anlamında ahlak ve psikoloji terimi olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Aynı zamanda tutum ve davranışlarında itidalli davranıştan saparak ifrat ve tefrite yönelmenin bazı ayetlerde yerildiğini ifade etmektedir (s. 456):

“Harcamalarda (el-İsrâ 17/29; el-Furkân 25/67), dünya ve âhiret işlerine yönelmede (el-Bakara 2/201), dostluk ve düşmanlıkta (el-Bakara 2/193-194; el-Mâide 5/8), cezalandırmada (el-Bakara 2/178; en-Nahl 16/126) aşırılığı yasaklayan âyetler Kur’an’ın itidale verdiği önemi gösteren örneklerden bazılarıdır. Ayrıca sık sık tekrar edilen “sırât-ı müstakim” tabiri de genellikle inançta, ahlakta ve yaşayışta her türlü yanlışlık ve aşırılıklardan uzak, doğru, dengeli ve orta yol olarak açıklanmıştır.”

Değerler eğitiminde temel bir başarının yakalanması kuşkusuz bireyin şahsiyet gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte en az değerlerin eğitimi kadar önemli olan bir diğer hususa dikkat çekmekte fayda vardır. Bu konu değerlerin eğitimindeki “ölçüt” meselesidir. Zira bireyin davranışlarında bir değer yokluğu veya sonsuz sınırsız gibi görülen varlığı ayrı ayrı sorun oluşturmaktadır. Örneğin sosyal bilgiler dersinde yer verilen tasarrufun öğrenci tarafından içselleştirilememesi o öğrenciyi savurganlığa yönelten iç duygunun dizginlenememesi anlamına gelirken aşırı abartılması ise cimriliğe sevk edecektir.

Davranışların denge durumunu, orta yolu ifade etmek üzere kullanılan “itidal” kavramı değerler eğitimine bir değer ölçütü olarak önemli katkıda bulunabilir. Sosyal bilgiler dersinde yer verilen değerler eğitiminde itidalin bir ölçü olarak vurgulanması ve değerler eğitimine yönelik çalışmalarda “ölçülülük” ilkesinin dikkate alınması bireyin değerlerini bir denge farkındalığı içinde geliştirilebilmesi ve davranışlarında ölçülü olmayı dikkate alması bakımından oldukça önemlidir.

Düşünce Tarihinde İtidal Kavramı

İtidal kavramı ilk filozoflardan günümüze insan davranışlarındaki önemini korumuştur. Aristoteles (2005) insanda iki tür erdemden bahsetmektedir: Düşünce erdemi ve karakter erdemi. Düşünce erdemi eğitimle oluşmaktadır. Dolayısıyla deneyim ve zaman gerektirmektedir. Karakter erdemi ise alışkanlıklarla edinilmektedir. Kişi bir eylemi yaptıkça o eylem karakterinin bir niteliği olmaktadır. Bir kişinin adaletli olabilmesi için eylemlerinde daima adaletli olmak için çabalaması gerekmez. Zira adaletli davrandıkça adaletli olabilecektir. Davranışlarında itidal noktasını yakalayabilmesi de yine böyledir. Kişi, ölçülü davrandıkça ölçülü olabilecektir. Aristoteles, yiğitlik, korkaklık, arzular, öfkeler, vs. gibi insana dair değer ve duyguların da böyle olduğunu açıklamaktadır. İnsan sürekli nasıl davranıyorsa ona göre huyu, karakteri ölçülü, sakin, haz düşkün veya si-

nirli olarak şekillenmektedir. İnsanın hangi davranışını sürekli eylemesi gerektiği, bunun ölçütünün ne olduğu konusu ise sabit değildir. Aristoteles insan davranışlarının temelinde insana faydalı olması durumundan bahsetmektedir. Eylemleri nasıl gerçekleştirmek gerektiği konusunda yapılacak temellendirmelerin konuya göre olması gerektiğini ifade etmektedir. “Eylemler ve yararlı olanlar konusunda hiçbir şey sabit değildir, sağlığa yararlı şeyler konusunda olduğu gibi”. “Tıpta ve kaptanlıkta olduğu gibi eylemde bulunanlar hep duruma bakmalı” diyen Aristoteles, üzerinde durduğu tezi “ölçülülük” ilkesiyle şöyle açıklamaktadır (29-32):

“Güç ve sağlık konularında olduğu gibi eylemler de aşırılık veya eksiklik durumunda bozulabilir. Örneğin aşırı ve eksik yapılan beden eğitimi gücü yıpratır. Aynı şekilde içki ve yemekler çok fazla ya da az olduğu zaman sağlığı bozar. Dengeli olduğu zaman ise sağlığı meydana getirir. Ölçülülük, yiğitlik ve öteki erdemler de böyledir. Her şeyden kaçan, korkan ve hiçbir şeye dayanamayan korkak; hiçbir şeyden hiçbir şekilde korkmayan, her şeyin üzerine giden cüretli olur. Aynı şekilde her hazzı tadan ve hiçbirinden uzak kalmayan haz düşkünü, yabani gibi hepsinden kaçan ise duygusuz oluyor. Ölçülülük ya da yiğitlik de aşırılık ya da eksiklik yüzünden bozulur. Orta olma ile korunur.”

Görüldüğü gibi Aristoteles’in insan davranışlarının temelinde işaret ettiği ilke “ölçülülük” olarak ifade edilebilir. Yiğitlik, cesaret, adalet gibi birçok değer in eyleme dönüşmesinde temel bir ölçüt olarak aşırılıktan ve azlıktan kaçınma durumu yani itidal o değer in sağlıklı bir ahlaki sisteme dönüşmesinde ve korunmasında temel ölçütlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

İtidal kavramı Eflatun (2005)’un Devlet eserinde de karşımıza çıkmaktadır. Eflatun, insan davranışlarının “iyi” ve “kötü” kalıplarını inşa eden şey in “bilgi” olması gerektiğini, kişinin eğitimle bir durumun hakkında iyi ve kötü yanlarını bilmesi gerektiğini ve bunun erdem açısından önemini ifade etmektedir. Erdemli bir hâkim baktığı davalara konu edilen olayları bizzat yaşamaktansa eğitimle öğrenmelidir. Bir insanın hayatını mahkemelerde davacı ya da davalı olarak geçirmesi son derece utanç vericidir. Bundan daha da utanılacak durum ise o mahkemeye konu edilen, adaletsiz bir hareketi kurnazlıkla kotarmış ve hileyle paçayı kurtarmış olmasıyla övünmesidir. Kişi, hayatını bir hâkime ihtiyacı olmayacak şekilde düzenlemelidir. Asil olan budur. Bunun gibi, ölçüsüz bir beslenme alışkanlığından kaynaklı bir hastalığa yakalanıp da ilaç istemek de utanılacak bir durumdur. Verilen birçok örnekte erdem eğitiminin ve ölçülü davranışın önemi vurgulanmıştır. Kendini tamamen bir konuya adayanlar aşırıya kaçmakta ve bu durum onların değerle-

rini olumsuz etkilemektedir. Örneğin kendini tam anlamıyla jimnastiğe adayan birinin olması gerekenden daha acımasız; müziğe adayan birinin ise olması gerekenden daha yumuşak huylu olabileceğine dikkat çekmektedir. “İnsanın doğasında var olan gaddarlık duygusunun doğamızdaki coşkunluktan kaynaklanan bir nitelik olduğunu, doğru eğitilirse cesarete ama fazla zorlanırsa sertliğe ve kabalığa dönüşeceğini” ifade etmektedir. Bunun gibi kibarlık da kişinin mizacından kaynaklanır. “Fazla gevşetilirse istenenden çok yumuşaklığa, doğru eğitilirse kibarlığa ve uysallığa dönüşecektir (99-105).” Eflatun, verdiği birçok örnekle insanın davranışlarında itidale işaret etmektedir.

İslam dünyasının ilk filozofu olarak kabul edilen Ebu Yusuf Yakup İshak El-Kindî (801-873) itidal kavramını sadece insan davranışlarında değil aynı zamanda âlemin düzeni içinde de ele almıştır. Allah’ın yoktan var ettiği âlemin hiçbir tesadüfe rasgelmek-sizin, belirli bir ölçü, nizam ve intizam içinde bulunduğunu ifade etmektedir (Uysal, 2004). Kindî’nin yanı sıra Farabi, İbn-i Sina, Gazali gibi birçok düşünür çalışmalarında ölçülülük ilkesini yani itidali dikkate almışlardır. Müslüman düşünürler, Yunan filozoflarından farklı olarak sadece doğaya teşbih ve kıyas yoluyla değil aynı zamanda ayet ve hadislerden de ilham alarak itidal kavramını açıklama metodolojisini benimsemişlerdir. Medeniyetimizde insan davranışlarının bir ölçütü olarak itidal kavramı ortak kabul gören bir kavram olmuştur. Bu kavram “orta yol”, “ölçülülük”, “vasat”, “sırat-ı müstakîm” olarak ifade edilmektedir. Çağırıcı (2001) “bu anlayışın zamanla İbn Hazm, Ragıb el-İsfahani, Gazali gibi âlimler tarafından benimsenerek ortak bir kabul haline geldiğini” ve “itidalin zamanla olgunlaşarak karakter durumuna gelince “fazilet” olarak adlandırıldığını” ifade etmektedir. İslam ahlak kültüründe kabul gören “temel faziletler” bulunmaktadır. “Hikmet” bilgi gücünün, “yiğitlik” öfke veya üstün gelme gücünün, “iffet” de arzu gücünün itidali şekindedir. Bunların itidal noktasını alışıyla birlikte dördüncü bir fazilet oluşmaktadır. Kindî bu fazilete “itidal” demiştir fakat kendisinden sonra gelen düşünürler “adalet” terimini benimsemiştir (456-457).

İnsanın ahlaki davranışlarına temel kaynaklık eden değerlerin bir üst değerleri olarak düşünebileceğimiz hikmet, yiğitlik, iffet ve adalet iyi ahlaklı bir insanda temel bir dengededir. Kişi, faziletini temsil eden bu değerlerinde aşırılık veya eksiklik yönünde bir sapmaya yönelirse ahlaki sisteminde bir bozulmadan bahsedilebilir. İşte bu bozulma durumunun kültürümüzde “rezilet” olarak isimlendirildiği görülmektedir. Aynı zamanda sapmanın yönünü ifade eden aşırılık durumu “ifrat”, azlık ya da eksiklik durumu “tefrit” olarak isimlendirilmektedir. Dolayısıyla dengelilik durumu faziletin yani erdemnin ya da güzel ahlaklılığın temelidir.

Gafarov (2009) Nasuriddin Tûsi'nin ahlak felsefesini incelediği çalışmasında erdem kavramını iki aşırı ucun orta noktası olarak anlatmaktadır. Orta noktadan ifrat ve tefrite doğru en küçük bir yönelim olması durumunda davranışı erdemsiz olarak yani kötü ahlak olarak nitelendirmektedir. İyi ahlakı temsil eden erdem kavramına dört temel başlıkta yer vermiştir. Hikmet, yiğitlik, iffet ve adalet. Hikmet erdeminin ifrat tarafı kurnazlık, tefrit tarafı aptallıktır. Yiğitlik erdeminin ifrat tarafı cüretkârlık, tefrit tarafı korkaklıktır. İffet erdeminin ifrat tarafı hazlara düşkünlük, tefrit tarafı isteksizliktir. Adalet erdeminin ifrat tarafı zulüm, tefrit tarafı zulme boyun eğmedir. Bu dört temel erdem birçok erdemi kapsamaktadır. "İtidal" kavramı bu temel erdemlerden adalet erdemi içinde yer almaktadır. İtidal kavramı hem adalet ile aynı kökten gelmesi nedeniyle bu kapsamda ele alınmıştır hem de erdem bir ölçütü olarak ele alınmıştır.

İnsan davranışlarında erdemli olmanın sınırlarını temsil eden orta yolun yani itidalin nasıl belirleneceği, orta yolun belirlenme ölçütünün ne olacağı konusu tarih boyunca üzerinde çalışılan bir sorunsal olarak karşımıza çıkmaktadır. Tûsi bu konuda, erdem ve erdemsizliklerin tanımını ve kaynağını belirleyen ölçütü nefis ve nefsin güçleriyle ilgili düşüncelerle açıklamıştır. Tûsi'nin açıkladığı dört temel erdem bireyde yer alan teorik, pratik, öfke ve şehvet kuvvelerinin terbiyesiyle oluşmaktadır. Erdemler iki erdemsizliğin ortası yani itidal olarak tarif edilmektedir. Erdemli olmanın şartı ise kişinin sahip olduğu erdemi insan ilişkilerinde ortaya koymasındır. Sahip olduğu erdemi insan ilişkilerine yansıtmayan kişiler erdemli kabul edilmemektedir. Erdemli bir davranışı insan ilişkilerine yansıtmış olmak tek başına erdemli olmaya yeterli görülmemektedir. Kişinin sahip olduğu erdem ahlaki olması yani bilinçli ve ahlaki bir niyet içinde yapılmış olması gerekmektedir. Bununla birlikte kişide görülen erdemsiz bir davranış da onun tamamen erdemsiz olduğuna hükmetmemizi mümkün kılmamaktadır. Koşullar dikkate alınmalıdır. Konuyla ilgili birçok detaya yer veren araştırmacı, Tûsi'nin görüşlerinin Farabi ve Aristoteles ile örtüştüğünü vurgulamaktadır. Tûsi'nin itidal yaklaşımının Kınalızâde'yi de önemli ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Tûsi'nin, bireyin başkalarına karşı ölçülü ve erdemli davranışına adalet; nefsanî kuvvelerinin ölçülü hale gelmesiyle birlikte kendine yönelik ölçülü davranışlarına itidal dediğini aktarmaktadır.

Tûsi'nin görüşlerinden aktarılan bilgiler dikkate alındığında, itidal ile erdemli ya da ahlaklı olmanın yakınlığı görülmektedir. Ancak burada dikkatle üzerinde durmamız gereken konu davranış yapma amacı ve koşulu olsa gerektir. Erdemli olmanın art alanında rol oynayan birtakım faktörlerin dikkate alınması zorunluluğu aslında kavram olarak erdem içeriğinin izafiliğine değil, değişen durumlarda ve koşullarda bireyin etkile-

nebileceği insani bir yöne işaret etmektedir. Bu durum şöyle açıklanabilir. Örneğin ti-roit rahatsızlığı olan birey iffet değerinin isteksizlik boyutunu yaşayabilir. Rahatsızlığı tedavi edildiğinde bu sorun çözümler ve davranışlarında itidal noktasını yakalayabilir. Ailevi bir sorunu olan genç anlık öfke patlaması yaşayabilir. Aynı genç öfkesini kontrol yeteneği geliştirdiğinde bu durumu belki de bir daha ömrünce yaşamayacaktır. Uzun süre soğukta yolculuk yapmış bir öğrenci bir anda derslerine odaklanamayabilir. Bu geçici durum onun hikmet erdeminden uzaklığını göstermeyecektir. Bunun gibi birçok örnek erdem mutlak olsa da koşulların insan davranışları üzerindeki etkisi bakımından değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

İtidal kavramını incelerken başvurduğumuz temel kaynaklardan biri de Gazâlî'dir. Gazâlî'nin itidal kavramına bakışı, insana yaklaşımıyla daha açık bir şekilde anlaşılacaktır. Öncelikle insan maddi ve manevi yaratılışının bütünüdür. Maddi yönü bedenini, manevi yönü ise ruhunu temsil eder. Davranışlarının temelinde değerler yer almaktadır. "Değer" ulaşılmaması gereken bir erdemdir. Oruç (2009) tarafından yürütülen bir çalışmaya göre Gazâlî'nin anlayışında bilgi, diğer tüm meziyetlerin üstünde, onlarla kıyaslanmaksızın değerlerin temelini oluşturmaktadır. Ancak iyi bir ahlaktan bahsedebilmemiz için temel kural bilginin hayata geçirilmiş olmasıdır. Gazâlî, "bilgiyi başat bir değer olarak ele almış" ve onu "değerlerin kaynağına yerleştirmiştir". İnsanın kendini tanıması, davranışlarını kontrol edip sınırlarını ve hürriyet alanlarını bilmesi kalp ile olur. Kalp günahlar nedeniyle mühürlenirse kişi kendi davranışları üzerine düşünmek dahi istemez hale gelir.

Gazâlî'ye göre insan ahlaki bir varlıktır. Kişinin davranışlarını yöneten 5 temel güdü bulunmaktadır: Kişinin öfke, buğz etme, bir başkasına hakaret etme gibi davranışlarına kaynaklık eden "saldırganlık (sebiyyet, gadab) güdüsü", yeme, içme, cinsellik gibi şehvi yöne kaynaklık eden "fizyolojik (hayvaniyet) güdü", kişinin karakterinde ahlaki bir yapı oluşmamasına ve kötülüğe yönelmesine kaynaklık eden "kötülük yapma (şeytaniyet) güdüsü", kibir, özgürlük, bağımsızlık, başarılı olma gibi isteklerine ve davranışlarına kaynaklık eden "benlik (rabbâniyet) güdüsü", kişinin üstün ve yüce değerlere yönelmesine kaynaklık eden "iyilik yapma (melekiyyet) güdüsü. İnsan davranışlarının kaynağı olarak kabul edilen bu güdüler bilgi-akıl-kalp üçlüsüyle aşırılıklardan korunmakta ve kişinin Allah'ı tanımasıyla sonuçlanmaktadır. Eğer insan kendisini aşırılıklara sevk eden gazap, şehvet kuvvelerini aklının idaresi altına alır ve itidal noktasına ulaştırabilirse kendisinde ilim, hikmet, yakîn, namus, kanaat, huzur, sevinç, zühd, takva, hayâ, fetânet, hoşgörü, affetmek gibi güzel huylar ve iyilikler meydana gelmektedir (Albayrak, 2000: 355; Hanönü, 2007: 82-84; Oruç, 2009: 14-19).

Gazâlî'de ahlaki değerler dört temel başlıkta ele alınmaktadır: Hikmet, İffet, Şecaat, Adalet. Hikmet değeri akıl, bilgi ve Kur'an ile ifade edilmektedir. Kişinin zihni hikmet ile harekete geçer ve dengeli şartlar altında işlenir. Temyiz gücü yüksek, temiz ve berrak, hikmetle aydınlanmış bir zihne sahip olması, kişinin geçici arzularından sıyrılarak üstün değerlere ulaşmasına katkı sağlamaktadır. Bir diğer değer iffettir. Kişinin yeme, içme, cinsel istek gibi fizyolojik güdülerinde itidal noktasını yakalamasıdır. İnsanın dışa yansıyan temiz karakteridir. İnsan güdülerinin bir diğer dengeleyici değeri şecaattir. Şecaat, kişinin ihtiyaç duyduğu durumlarda gösterdiği cesarettir. Kişinin saldırganlık güdüsünün dengeleyici unsurudur. Son olarak değerlerden biri de adalettir. Adalet, insandan evrene, evrenden insana var olan ahengi ve denge sistemini ifade etmek üzere kullanılan bir kavramdır. Ayet ve hadislerle temellendirerek bu kavramın hem Allah'ı bilmede hem de sosyal yaşamda önemini vurgulamaktadır (Durakoğlu, 2014; Oruç, 2009).

Eğer bu dört kuvvet güzel olursa kişide tam bir ahlak hasıl olur. Biri veya birkaçı eksik olursa güzel ahlak tam olmaz. Kuvvetlerden biri mesela ilim kuvveti haddi aşarsa kişi faydasız işlerle uğraşır. Az olursa ahmaklık meydana gelir. "Eğer itidal derecesinde olursa ondan güzel tedbirler, doğru görüşler, sağlam fikirler ve hayırlı düşünceler meydana gelir." Gazap kuvvetinin fazlasına tehevür denir. Noksanlığı ise cesaretsizliktir. Orta halde olması cesarettir. "Lutûf, kerem, yüksek himmet, hilm, tahammül, temkin, havsala genişliği, vb. sıfatlar doğar." "Tehevürde gurur, kibir, tahammülsüzlük, tehakkum ve tehlikeli işlere girmek vb. şeyler meydana gelir. Yüreksizlik ve cesaretsizlikten, kendini aşağı görme, çaresizlik gösterme, çırpınma, feryat etme, yağcılık meydana gelir." Şehvet kuvveti ifrat derecesinde olursa ona hırs denir. Ondandır hayâsızlık, pislik, kötülük, zenginler karşısına aşağılık duymak, fakirleri hor görmek, vb. şeyler meydana gelir. Eğer noksan olursa ondan gevşeklik, mertsizlik meydana gelir. Mutedil olursa ona iffet denir. Ondandır hayâ, kanaat, cömertlik, sabır, zarafet ve uygunluk meydana gelir." Tüm bu sıfatların da iki yönü vardır. Aşırısı ve azı kötüdür. Bunların ortası ise itidaldır, iyidir. "O halde tam ve güzel ahlaklı, bütün bu sıfatlarda orta halde bulunan kimsedir (İmam-ı Gazâlî, 2014: 360-361)."

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Değer Ölçütü Olarak İtidal Modeli Önerisi

2018 yılı itibariyle Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı müfredat programlarında değerler eğitimiyle ilgili olarak "kök değer" uygulamasına geçilmiştir. Kök değerler arasında "adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik,

yardımseverlik” değerleri yer almaktadır. Aynı zamanda sosyal bilgiler dersi öğretim programı kendi içinde birçok değer barındırmaktadır. Adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik” gibi değerler sosyal bilgiler öğretim programında odaklanılan değerlerdendir (MEB, 2018: 4).

İtidal kavramı terim anlamıyla ve düşünce tarihinde yer verilen kullanımıyla dikkate alındığında bu kavramın bir değer ölçütü olarak sosyal bilgiler eğitiminde kullanılabilceği düşünülmektedir. Elbette itidal kavramının eğitimde kullanımı felsefe, teoloji, hukuk gibi alanları dikkate almakla birlikte farklı yönler de içermektedir. Zira eğitim bireyin davranışlarını geliştirme, değerlerini ve karakterini inşa etme amacına sahiptir. Özellikle toplumun fertlerinin nitelikli birer vatandaş olarak yetişmesini kendine ilke edinen sosyal bilgiler eğitiminde değerler eğitimi temel dinamiklerden birini oluşturmaktadır.

Sosyal bilgiler eğitiminde bir değer ölçütü olarak itidal kavramının kullanımı ilk başta soyut kalmaktadır. Değerin hangi durumda itidal noktasında yer alacağı hangi durumda ifrat veya tefrit boyutunda değerlendirileceği konusu farklı değerlere göre değişken bir konu olarak karşımızdadır. Ancak bazı değerleri ya da değerlerin neden olduğu davranışları bir sayı doğrusu üzerinde ele almak mümkündür. İtidal, ifrat ve tefrit kavramlarını literatürdeki bazı değerlerle somutlaştıran bir model örneği Şekil 1’de oluşturulmuştur:

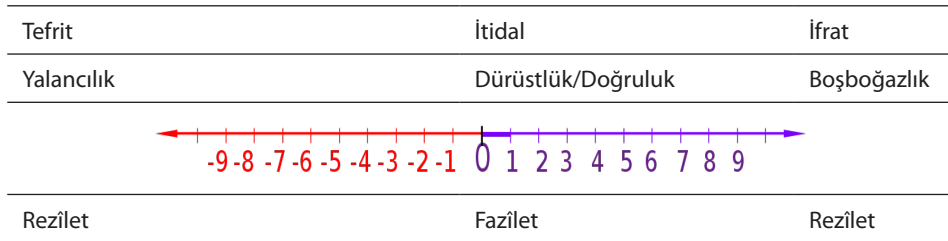
Tefrit	İtidal	İfrat
Zulme boyun eğme	Adalet	Zulüm
Korkaklık	Yiğitlik	Cüretkârlık
İsteksizlik	İffet	Hazlara düşkünlük
Aptallık	Hikmet	Kurnazlık

Rezilet	Fazilet	Rezilet
---------	---------	---------

Şekil 1. Değer Ölçütü Olarak İtidal Modeli Örneği

Şekil 1 incelendiğinde 4 temel değer olan adalet, yiğitlik, iffet ve hikmet değerlerinin orta noktada yani itidal noktasında birer fazilet olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu değerlerin ifrat noktasını sırasıyla zulüm, cüretkârlık, hazlara düşkünlük, kurnazlık; tefrit noktasını sırasıyla zulme boyun eğme, korkaklık, isteksizlik ve aptallık oluşturmaktadır. Modelde bir değerın kişideki varlığını ifade etmek için başlangıç noktası 1 olarak belirlenmiştir. Zira 0 (sıfır) yokluk ifade etmektedir. Dolayısıyla itidale giden yolda bir değerın varlık başlangıcı o değeri somutlaştırmaya yönelik oluşturulan sayı doğrusunda sıfır ile başlatılamaz. Ancak bir davranış kişide hiç görülüyor ise sıfır kullanılabilir ki bu da tefritin uç noktası olabilir. İtidale giden yolda bir değere yönelik itidal noktası durumdan duruma, davranıştan davranışa, değerden değere değişiklik gösterebilir. İtidal noktası, uç noktalara göre konumlandırılabilir. Azlıkta ve çoklukta aşırıya kaçan her eylem itidal noktasından sapmadır. Fazlalık durumuna ifrat, azlık durumuna tefrit olmaktadır. İtidal durumunda fazilet, olumlu değerler; ifrat ve tefrit durumunda rezilet, olumsuz değerler ortaya çıkmaktadır.

Değerlerin itidal ölçütünde analizi, ifrata ve tefrite sapan uç davranışların belirlenmesi amacıyla Şekil 1'deki model kullanılabilir. Sosyal bilgiler eğitiminde hem kök değerler hem de sosyal bilgilerin temel değerleri Şekil 1'de olduğu gibi bir sayı doğrusu üzerinde somutlaştırılabilir. Kök değerlerden dürüstlük hakkında bir model denemesi Şekil 2'de verilmiştir. Diğer kök değerler ve uç noktalara sapan davranışlar aynı model temelinde Tablo 1'de belirtilmektedir.



Şekil 2. Sosyal Bilgilerde Değer Ölçütü Olarak İtidal Modeli Örneği

Şekil 2'de yer verilen dürüstlük/doğruluk değeri bireyde görülmesi beklenen olumlu bir değerdir. Bu değerın aşırılığı (ifrat) her doğruyu her yerde rastgele ve düşünce filtresinden geçirmeksizin, boşboğazlık boyutunda söylemektir. Bu değer bir kişide az ise (tefrit) yalancılığa doğru dereceli sapma görülebilir.

Tablo 2.

Kök değerler ve bazı uç davranışları

Değer	İfrat	Tefrit
Adalet	Hak olanı sadece kendisinde görüp zulüm boyutunda güç kullanma	Hak olanı gözetmeyip kendini ve diğerlerini korumaksızın, zulme boyun eğme
Dostluk	Herkese dostluk gösterip, ikili ilişkilerinde sınırlarını koruyamama	Kendisini dost bilenlere karşı duyarsız kalma, vefasızlık
Dürüstlük	Her doğruyu ulu orta konuşarak boşboğazlık etme	Doğruları yerinde konuşmayıp yalan söyleme
Özdenetim	Sürekli kendini kontrol, doğallıktan uzaklaşma, takıntı, samimiyetsizlik	İradesini eylemlerinde kullanamama, diğerlerinin sınırlarını aşarak laubali davranma
Sabr	Her olay karşısında sabrettiğini zannedip tembellik gösterme	En basit sorunlarda bile feryadı koparma, isyankârlık
Saygı	Saygıyı hak etmeyenler karşısında eğilip bükülme, etkisizlik, sönüklük	Kendisinin dışındakilere önem vermeme, narsistlik, haddi aşma
Sevgi	Tutku boyutunda bağlanma, saplantı	Kalp katılığı
Sorumluluk	Sorumluluğu dışını da üstlenme, yersiz yere kendini suçlama	İhmalkârlık, sorumluluğunu ihmal etme
Vatanseverlik	Sadece kendi ırkının üstün olduğunu düşünme, adaletten uzaklaşma	Yurtsuzluk duygusuna kapılma, hainlik işbirliği
Yardıms severlik	Müsriflik	Cimrilik

Tablo 1 incelendiğinde kök değerler ve bu kök değerlerin ifrat ve tefrit durumunda ortaya çıkabilecek uç noktadaki bazı davranışlar görülmektedir.

Adalet kavramı hak olanı gözetmeyi gerektiren önemli bir değeri ifade etmektedir. Adalet değerinin kişide fazla olması aslında beklenen bir durumdur. İfrat durumu ise adaleti, hak olanı sadece kendisinde görüp zulüm boyutunda güç kullanmaktır. Adaletin tefriti ise kendisinin ve başkasının uğradığı haksızlık karşısında zulme boyun eğmektir.

Dostluk, kişinin psikolojisi ve sosyal yaşamı için önemli bir güven unsurudur. Ancak birey herkese dostluk göstermeye başladığında ifrat boyutuna sapan davranışlar sergilemeye başlar. İkili ilişkilerinde sınırlarını koruyamaz. Ya da tefrit boyutuna sapan davranışlar sergiler ki bu boyutta hiç dostluk göstermeyip duyarsız ve vefasız bir tavır alabilir.

Dürüstlük değerinin ifrat boyutunda kişi, her doğruyu ulu orta konuşarak boşboğazlık etmeye başlayabilir. Tefrit boyutunda ise doğruları yerinde konuşmayı yalana başvurabilir.

Özdenetim sahibi kişi, kendini gerektiği yerde denetim altında tutabilmektedir. İfrat boyutunda aile ve arkadaş arasında dikkatini daima kendi davranışlarına verir. Sürekli kendini kontrol eder. Doğallıktan uzaklaşır. Bu hali onu takıntılı ve samimiyetsiz yapabilir. Tefrit boyutunda ise iradesini eylemlerinde kullanamaz, diğerlerinin sınırlarını aşarak laubali davranabilir.

Sabır sahibi kişi, ifrat boyutunda başına gelen olumsuzluklar ya da basit güçlükler karşısında bile sabrettiğini zannedip tembellik gösterebilir. Tefrit boyutunda ise en basit sorunlarda bile feryadı koparma, isyankârlık eğilimine girer.

Saygı değerinin ifrat boyutundaki kişi, saygıyı hak etmeyenler karşısında eğilip bükülme gösterebilir. Bu durumda kişiliğinde etkisizlik, sönüklük görülür. Tefrit boyutunda ise kendisi dışındakilere önem vermez. Narsisttir. Saygısızlığı nedeniyle haddini aşar fakat umursamaz.

Sevgi sahibi kişi, ifrat boyutunda herhangi birine veya bir şeye tutku boyutunda bağlanabilir hatta saplantı yapabilir. Tefrit boyutunda ise o kadar hissiz kalır ki kalbi katılaşabilir.

Sorumluluk değerine sahip kişi, ifrat boyutunda kendi yapabileceği sorumlulukları ya da kendi sorumluluğu dışını da üstlenmeye başlar. Görevi olan olmayan birçok şeyin sorumluluğunu kendi omuzlarında hissedebilir. Başarısız olduğunda yersiz yere kendini suçlama eğilimi gösterebilir. Tefrit boyutunda ise kendi asli sorumluluğunu bile ihmal edebilir.

Vatanseverlik değeri aslında şehadet makamına varıncaya kadar baskın olması beklenen bir değerdir. Kişi bu uğurda çalışır, çabalar, hatta canını verebilir. Bu değerinin ifrat boyutunda sadece kendi ırkının üstün olduğunu düşünme, adaletten uzaklaşma görülür. Tefrit boyutunda kişi için vatani önem arz etmez ve yurtsuzluk duygusuna kapılır. Hainlik işbirliği yapabilir.

Yardımseverlik değerinin ifrat boyutunda kişi, ihtiyaç sahibine imkânı ölçüsünde yardım etmek yerine gösteriş, onaylanma, vb. gibi sebeplerle kendisi muhtaç duruma düşecek kadar müsriflik edebilir. Tefrit boyutunda ise cimriliğinden kimseye yardım etmek istemez.

Sosyal bilgiler eğitiminde yer alan birçok değer yukarıda olduğu gibi, ölçülü olan ve olmayan birçok davranış açısından ele alınabilir. Örneğin aile birliğine önem verme değerine sahip olan bir birey ve çevresi için bu değer oldukça önemlidir. Ancak bu değere aşırı sahip olması ona kavmiyetçiliği getirebilir. Diğer taraftan hiç sahip olmaması durumu yuvasını yıkabilecek kadar ağır bir sorumsuzluk kaynağı oluşturabilir. Sosyal bilgiler dersinin konu içeriğinde yer alan diğer birçok değer için de durum böyledir.

Sonuç Yerine

Türk-İslam medeniyetinin eğitim sistemlerinde asırlardır iz bırakmış düşünürler “itidal” kavramını yani davranışlarda ölçülü olmayı, orta yolu, dengeliliği övgüyle açıklamışlardır. İnsan davranışlarının azlık ve çokluk bağlamında aşırı uçlarda değil de dengeli olması ahlaktan, erdemden, faziletten bahsedebilmemiz için oldukça önem arz etmektedir. Türk-İslam kültür ve medeniyetinde yer alan, üzerinde birçok kaynak bulunan itidal kavramı bazen davranışta dengeliliği ifade eden bir orta nokta anlamında bazen de adalet ile aynı anlamda veya adaletin bir alt değeri olarak birlikte kullanılmıştır. Son zamanlarda itidal üzerine yürütülen çalışmaların din temelli veya ilahiyat alanında olduğu görülmektedir (Candan,2011; Çelebi, 2018; Dalkılıç, 2005; Süer, 2016; Şahinalp, 2014; Teber, 2007). “İtidal” kavramı sadece ilahiyat alanında değil aynı zamanda hukuk alanında da çalışılmaktadır. Ölçülülük kavramı hukuk alanında bir kural, bir ilke olarak önemli bir yer edinmiştir. Metin (2017) çalışmasında ölçülülük ilkesinin “popülerliğinden, yaygın bir ilke olmasından, Alman anayasa hukukunda, yargısal ve idari uygulamada temel hakların ve hukuk devleti ilkesinin ayrılmaz bir parçası haline geldiğinden” bahsetmektedir.

Eğitimde itidal kavramının kullanımı şüphesiz ki diğer bilim dalları kadar önemlidir. Artan şiddet, cinayet, cinnet, taciz, vb. olayların sonraki nesillerde artarak devam etmesi, bireyin davranışlarında bir dengeyi tutturabilmesi açısından hem bireysel hem toplumsal açıdan oldukça elzem bir ihtiyaçtır. Bireyin değerlerini inşa etme, geleceğin vatandaşlarını yetiştirme amacını taşıyan sosyal bilgiler dersinin yakın geçmişte uygulanmakta olan 2005 sosyal bilgiler (6-7) öğretim programında ünite bazında değerlere ve değer eğitimi metodolojisine verildiği fakat ders kitaplarındaki değer dağılımında önemli ölçüde eşitsizlik olduğu tespit edilmiştir (Ersoy ve Şahin, 2012: 1541-1542). Bununla birlikte sosyal bilgiler eğitiminde değerler üzerine yapılan çalışmalarda bir değer ölçütünün ele alınmadığı fark edilmiştir (Aran ve Demirel, 2013; Ay, 2016; Deveci

ve Çengelci Köse, 2016; Diktaş, 2018; Karatekin ve Sönmez, 2016; Kınacı, 2018; Yazıcı, 2016). İtidal, bu ölçütü karşılayabilecek bir kavramdır.

Bu çalışmada "itidal" kavramının değer ölçütü olarak kullanımına dair bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu modelde değer bir sayı doğrusu üzerinde somutlaştırılmıştır. Bu sayı doğrusunda istenen olumlu değer itidal noktasında fazileti oluşturmaktadır. İtidal noktası 1'den başlatılmıştır. Değerde itidal noktasından sapma pozitif yönde olursa ifrat, negatif yönde olursa tefrit boyutunda ele alınmıştır. Negatif davranışların derecesi 0 (sıfır) ile başlayıp eksi yönde ilerlemiştir. Bu bağlamda değer ölçütü olarak itidal kavramı kök değerler özelinde ele alınmış ve örneği sunulmuştur. Sunulan modelde de görüldüğü üzere sosyal bilgiler eğitiminde değer ölçütü olarak itidal kavramı kullanılabilir. Ancak tüm bu bilgilere rağmen itidal noktasının değere ve duruma göre değişebileceği unutulmamalıdır. Aynı zamanda değerlerin itidal noktasından ifrat ve tefrite sapan aralığında ara değerler olabileceği düşünülmektedir. Bu ara değerlerin tespiti konusunda farklı çalışmalar yapılması araştırmacılara önerilebilir.

Bireyin hayata hazırlanması ve olumlu bir şahsiyet geliştirmesinde değerlerin eğitime oldukça önem veren, geleceğin vatandaşlarını yetiştirme amacı güden sosyal bilgiler eğitiminde öğretim programı, ders kitapları, öğretmen yetiştirme boyutlarında "itidal" kavramı ya da düşünce tarihinde bu kavramla iç içe kullanılmış "adalet" kavramı değerlerin ölçütü olarak eğitimin merkezine alınabilir. Sosyal bilgiler eğitiminin değerler eğitimi boyutunun "itidal" temelli düşünülmesi, ders kitaplarında ve öğretim programında yer alan değerlerin eşitsiz dağılımı yerine adaletli bir orta noktada yapılandırılmasına ve bireyin şahsiyet bütünlüğüne katkı sağlayabilir. Bunun sağlanabilmesi için öncelikle değerlerin ifrat ve tefrit boyutlarına sapma gösterdiği noktalar ve ara değerler tespit edilmelidir. Böylece sosyal bilgiler eğitiminde bir değer ölçütü olarak itidal kavramı, değerler eğitimi konusunda tutarlı ve sürekli bir çizgi oluşmasına rehberlik edecektir.

Kaynakça

- Albayrak, M. (2000). Gazali'nin Ahlak Felsefesi ve Filozofların Etkisi. *Journal of Islamic Research*, 13 (3-4), 354-363.
- Aran, Ö. C. & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12 (46), 151-168.
- Aristoteles (2005). Nikomakhos'a Etik. Saffet Babür (Çev.). Ankara: Kebikeç Yayınları.
- Ay, E. (2016). Karakter Eğitiminde Vatandaşlık Eğitiminin Yeri ve Önemi. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (ss.211-226). Ankara: Pegem Akademi.

- Candan, A. (2011). *Dinde Aşırılık ve İtidal*. İstanbul: Dusun.
- Çağrı, M. (2001). İtidal. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 23. 456-457. İstanbul: TDV.
- Çelebi, İ. (2018). *Dini Düşüncede İtidal ve Hoşgörü*. İstanbul: Çamlıca.
- Dalkılıç, M. (2005). Haricilerin İtidal Arayışı ve Sufriyye. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12. 19-49.
- Deveci, H. & Çengelci Köse, T. (2016). Değer Eğitiminde Güncel Olaylar ile Belirli Gün ve Haftalardan Yararlanma. Turan R. & Ulusoy K. (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (191-210). Ankara: Pegem Akademi.
- Diktaş, A. (2018). *Kur'ânî Değerler Perspektifinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlerin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.
- Durakoğlu, A. (2014). Gazâlî'de Ahlak Eğitimi. *GEFAD/GUJGEF*, 34 (2), 211-226.
- Eflatun. (2005). *Devlet*. Yağmur Reyhani (Çev.). İstanbul: Akvaryum.
- Ekşi, H. (2002). Din Eğitimi, Gençlik ve Kişilik. Hayati Hökekleli (Ed.). *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* (153-182). Ankara: Ankara Okulu.
- Ersoy & Şahin. (2012). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 1535-1558.
- Ersoy, F. (2018). *İlham Veren Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahlakî Kimlik Profillerinin Gömülü Teori Bağlamında İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Gafarov, A. (2009). *Nasîruddin et-Tûsî'nin Ahlak Felsefesi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Güngör, E. (2000). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötügen.
- Hanönü, M. (2007). *Gazzali'nin Ahlak Felsefesinin Psikolojik Temelleri*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Hardy, S. A. & Carlo, G. (2011a). Moral Identity: What is It, How Does It Develop, and is It Linked to Moral Action? *Child Development Perspectives*, 5 (3), 212-218.
- Hardy, S. A. & Carlo, G. (2011b). Moral Identity. S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (Ed.), *Handbook of Identity Theory and Research* (495-513). Springer: New York.
- İmam-ı Gazâlî. (2014). *Mutluluk ve Saadet Hazinesi: Kimyâ-yı Saadet*. İstanbul: Merve.
- Karatekin, K. & Sönmez Ö. F. (2016). Çevresel Değerler ve Eğitimi. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (115-140). Ankara: Pegem Akademi.
- Kınacı, M. K. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere Yönelik Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Kültür Bakanlığı. (1937). *Kültür Bakanlığı Dergisi: Sonkânun 1937* (20.1.1937). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Metin, Y. (2017). Temel Hakların Sınırlandırılması ve Ölçülülük: Ölçülülük İlkesi Evrensel Bir Anayasal İlke Midir? *Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 1-74.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1948). *İlkokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim.

- Milli Eğitim Bakanlığı (1980). Milli Eğitim Temel Kanunu. İstanbul: Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (6-7). <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=39> adresinden 25.9.2011 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: İlkokul ve Ortaokul 4., 5., 6. ve 7. Sınıflar. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 30.11.2018 tarihinde erişildi.
- Oruç, C. (2009). *İmam-ı Gazâlî'nin Eğitim Anlayışı*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Süer, F. R. (2016). Mehmed Fazlullah es-Sivâsî'nin el-İtidâl fî Muhabbeti'l-Âl Adlı Mesnevîsi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 20 (1), 309-364.
- Şahinalp, M. V. (2014). Vasat Ümmet Örneği. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19 (31), 184-222.
- Teber, Ö. F. (2007). İbn Hazm'ın Gâliyye'ye (İtidal Çizgisini Aşanlara) Eleştirisi Üzerine. *Dini Araştırmalar*, 10 (29), 115-128.
- Türk Dil Kurumu (TDK), http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=%C4%B0T%C4%B0DAL adresinden 23.02.2019 tarihinde erişildi.
- Uysal, E. (2004). Kindî ve Fârâbî'de Akıl ve Nefs Kavramlarının Ahlaki İçeriği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 13 (2), 141-156.
- Yazıcı, K. (2016). Medya ve Değerler. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (141-190). Ankara: Pegem Akademi.
- Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de Ortaöğretim*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.



Negative Effects of Interest in Our Social Development and its Solution through Islamic Finance Concepts

Syed Magfur Ahmad*

Abstract

In the current world context, economics has played a vital role to solve the various economic problem related to human society. Particularly, in issues like social justice and social welfare. From the historical background of economic thought, every unethical activity was not supported by any economic system but later they lost their main ideology. The establishment of uncontrolled capitalism system and the exploitation of capitalism and fascism has established interest-based economic management in the world. Moreover, it has also expanded the path of exploitation among society's people. All the ways of social exploitation have been invented so far, interest as well as the best way to make the rich richer and the poor poorer. Strategies, methods, results, and the ultimate mischief of the economy in all the judgments there is no anti-social tool near the interest.

This paper will define how the interest system affects our social development and how it drives society to injustice situation? And how living people are suffered by this system facing many social existing problems? Finally, this paper also suggests some solution to the interest-based financial system considering the Islamic finance concept. Descriptive and Qualitative research methodologies (One-on-One Interview method) are used in this paper regarding reading many research papers, books, journals some personal experience. This paper also explores the relationship between interest and social development.

Islamic finance has enabled to show as a fast-growing segment in the business sectors that operates the basis of core principles from the Quran and the Sharia. The primary objective of Islamic finance is to establish a more equitable financial and economic order considering the prohibition of interest with transaction-friendly times. According to the analysis of negative effects of interest in our social development, most of the researchers recommended that exploits people, burden of debt, unemployment rise, increase price of the commodity, Lower inflation & increase risk, etc are happening by the interest. And they also recommended the solution through Islamic finance concepts like mudaraba, musharaka, murabaha, Islamic microfinance, etc.

Keywords: Effect of Interest, Islamic Finance, Social Development.

* Istanbul University, Student, magfurjnu2009@gmail.com



Introduction

From the first time, most of the religious banned interest-based activities. Because it has a great negative impact on our human life. Although The continuous development of interest based-economic systems like capitalism that was spearheaded for the growth of this globalization and privatization era. But evidence of manifests in the history of humanity and evidence of the various negative impact of the interest-based economic system from various non-social studies have been found. The interest-based economic system causes multiracial harm for socio-economic development. And this is undoubtedly harmful to humans. Interest-based business damages the development of the economy and creating discrimination among human beings (Ağrı & Orhan, 2018).

For this reason, strictly prohibited this system especially in Islam. Even the interest was also banned in all religion especially Judaism, Christianity, and Islam. It is proved that during the long times in the history where interest has not been used (Zaman, 2001). According to the terms of interest, the other party is forced to pay extra money. There is no risk or uncertainty in interest. Interest can never be negative. The lender does not invest time and labor in the interest rate. Due to these, socially harmed people. Even The interest-based economy teaches people's ruthless and inhuman behavior (Rahman, 2009: 11).

Due to interest-based finance, modern banks do not have any social responsibility in the present time. The welfare or misery of society is not their consideration, but the main goal is to exploit the man and get more profits. They do not invest in social responsibility. As a result, interest-based financially in the social and social development of society acts as one of the main obstacles (Khan, 2009). Many believe that interest-based transactions can give us economic independence or poverty reduction. But in reality, it is seen that it is a medium of character redemption and turmoil. So, there is so many Countless sinners of the political, economic, social and moral degradation of people spread among interest.

Literature Review

From the historical background, interest-based activity was not permitted to the people. All the other heavens books which were sent down before the revelation of the Qur'an interest were always forbidden. According to the doctrine of all the religions of



the world, including Christian, Buddhist, Hinduism, the system of interest is prohibited, hated and disgraced. Because it is one of the processes of exploiting society's peoples. From the context of the negative impact of interest is unmeasurable to the people. It is known from the Bible that the part of the Tawrat "Old Testament" the interest was in the past. From the history, according to the Gospel or the Bible's "Old Testament", you lend money to the poor and oppressed among my people, but do not be as interest-oriented to them (Rahman, 2009: 12). In the case of interest-based transactions, Christianity's view was banned for the first time in 325. The beginning of the reform movement from the beginning of Christianity and the Church from Rome controlled from the Pope interest based economic system were forbidden to discontinue until the Church was separated. In the Middle Ages, the church had assigned different forms of punishment against the people who were engaged with this such kind of interest-based activities (Bayındır & Ustaoglu, 2018).

"Interest, in Judaism strongly considered as contemptible, so contemptible that those who receive interest are compared to men who commit great sins. For this reason, in addition to divine condemnation, material punishments such as atonement, fasting or lashing have been imposed against those who received interest in times of interest ban"(Bayındır & Ustaoglu, 2018: 5). Famous philosophers and socialists of ancient and medieval times stood against the interest and the people who were engaged with interest. Aristotle described the interest of his book "politics" as an artificial profit, saying that this interest-based system is a kind of fraud. "The most hated sort (of wealth), and with the greatest reason, is usury, which makes gain out of money itself, and from the natural objects of it. For money was intended to be used in exchange, and not increase at the interest of all modes of getting wealth, this is the most unnatural"(Aristotle, 1999:17).

Plato condemned interest in his "law". Thomas Eakins said the injustice in the process of interest. The adoption of interest in Hindu religion was not supported. Critical criticizer of capitalism and the theoretical proponents of socialism, Karl Marx have sharply criticized interest and Interest-takers. He expressed his intention to abstain interest from the economy, to punish Interest-takers and to confiscate his property. Paul Mills and John Presley said that in the era of history, it is seen that the Jewish Interest-takers have been condemned to gain profit through society (Rahman, 2009: 13). Al-Ghazali, a great Muslim Philosopher, mentioned that earning money from trade in money that makes money on the basis of interest which is zulm (oppression) (Sadeq, 1992). In the religion of Islam interest was banned and mentioned in the holy Quran, O you who

believe! Do not eat up interest doubled and multiplied, and have piety towards Allah that you may attain Salvation. According to Islam, the business has been legalized, on the other hand, interest and interest-based business or activities have been made unlawful forever.

Methodology

Research Model

Qualitative & Descriptive Research Methodologies are used in this paper regarding many reading research papers, articles, and books. The descriptive and analytical process also followed this discussion. This paper relates to the existing problem of human society and determines the negative impact of interest on social development and the society people.

Research Method

In this paper the research conducted with the one to one interview method which is done by ten researcher who is the expert on this topic. At the time of conducting research, information was taken by the discussion of specific points which are selected for determining the topic. The researcher gave the information in two way, first of all, they measured the negative effects of interest in our social development and ranged the solution way. Secondly, they gave information based on discussion and some specific question.

Conceptualization and Operationalization

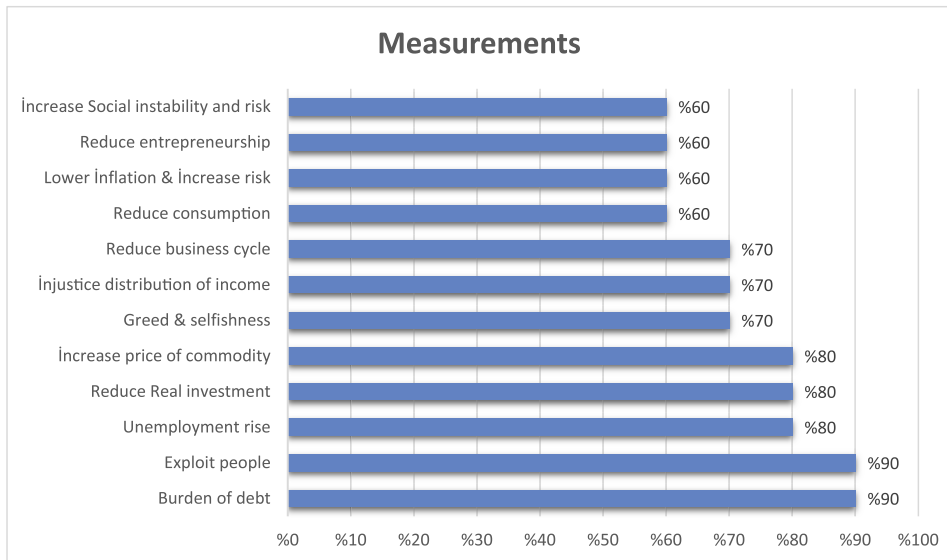
Interest is the charge for the privilege of borrowing money, typically expressed as an annual percentage rate (APR). According to Umar Chapra, the interest means the money that has to pay extra, including the principal money of the debtor after the expiry of the term of the loan (Chapra, 2010). The effect of the interest system not only affects people on a personal basis but also the effect of the whole life. Exploits people, the burden of debt, unemployment rise, the increased price of the commodity, Lower inflation & increase risk, etc those are negative effects of interest in our social development. The debtor forces for returning money more than they borrowed. By this way, it affects the life of society's people. Interest implementation makes obviously

burden for the poor people of the society. I raise another objection about interest implementation because sometimes it is regarded as an incentive or trigger of the economy that is not really true (Chapra, 1992). Unfortunately, today's every transaction goes with interest that creates pressure on the people. Later this paper will discuss 12 negative indicators of interest that have a great impact in our social development.

Independent Variable & Dependent variable

The interest-based economy always forces the high-interest rate to society's people. This high-interest rate (independent variable) generates negative effects on "Credit society". Credits cultivate a materialistic society that is easy to find. In this system banks always controller and customers always enslaved. Interest financing activities take place with the component of exploitation. Richer can generate more without contributing much effort or productive activity. Interest impacts the society's people's issues such as income, debt, consumption, corruption, greed, price, development (dependent variable), etc.

Data collection and Analysis



According to data collection, most of the researcher (90%) recommend that the burden of debt is the first and high negative effect of interest for our social development. Because economic and financial crises can rise for this debt. At that moment the relationship between debt and economic growth goes into a negative relationship. Most of the researcher (90%) also recommended that exploits people are another big negative effect of interest in society. By this process exploitation of people is the act of treating one's weakness unfairly for one's own benefit. According to the researcher (80%) assumed that unemployment can rise to use interest-based activities. Because when we use the interest method in our society than job opportunity & business cycle cannot rise at a minimum rate. Reduce real investment is also one of the affecting matters of interest in our social development which 80% researcher also recommended.

Another big impact of interest is increasing the price of the commodity in our society that 80% researcher recommended in the same way. Greed and selfishness give-birth hatred between the people which occurs due to interest in our social development that 70% researcher recommended. Another major problem is injustice distribution of wealth and income of interest-based activities in our society that 70% researcher assumed. For the interest, the business cycle also reduces at a concerning rate that 70% researcher suggested. The other reason such as reduce consumption, lower inflation & its increased risk also be happened for the interest rate than 60% of researchers recommended. Finally, 60% researcher regarded that reduce entrepreneurship and increase Social instability and risk are happening for the interest-based activities in our social development.

Discussion (Effect of Interest in Our Social Development)

Burden of Debt

There is no provision in society to get loans without interest. As a result, the poor and middle-class people of the society were forced to take loans from the moneylenders at the peak and compounding rate at the time of the extreme need, danger, and misery during the crisis. Karl Marx has just said *"The borrower, has no occasion to borrow as a producer. When he does any borrowing of money, he does it for securing personal necessities"* (Marx, 2003). In this situation there is no improvement in the financial condition of the borrower; Rather, this condition makes the money penny harder. In the short term, the debt burden became enormous and it continued to increase (Checherita & Rother, 2010). Another consequence of traditional finance is the unsustainable debt burden that emerges in both the private and public sectors (Saraç, 2016).



Increase Exploitation Between Poor and Weak

Interest is the most powerful medium or method of exploitation. The interest-based financial system of society is at the root of economic inequality and corruption. A group of people is benefited without any participation from the others. The recipient of the interest is the parasite of society. They live life without sharing everything else and sharing in others' wealth and resources. For the sake of the interest, the poorest of society becomes poorer and richer in wealth (Bayındır, 2016). As a result, social-level discrimination increases day by day. Interest also impedes the development and excellence of great qualities like mutual sympathy and cooperation.

Unemployment could Rise

Interest rate surplus is a bad sign for employment and growth. Increased production costs due to interest, resulting in a decrease in investment. On the other hand, the overall demand decreased due to the increase in prices. Consequently, the profitability of the producers decreased and investment was reduced. This results in unemployment due to the demand of workers decreasing. From a different point of view, when interest rates are too high, companies or firms do not like to borrow money from the bank that can raise unemployment between the people (Saleem, Khan, & Siraj, 2013).

Reduce Real Investment

According to Lord, J. M. Keynes, investment reduces when interest rates increase. And when interest rates fall, the investment increases. In general, those who invest in the country do not want to go to a risky investment by avoiding the safe and secure income path. They keep their savings in the bank without any effort. They are satisfied with interest, not part of the production process (Khalid, 2016). When interest rates are high, people prefer to deposit their money into banks rather than spend on durable goods or luxury products. For this reason, day by day the real investments are decreased for the high-interest rate.

The Prices of the Commodity Increase

If the trader and producer accept the loan, then he adds the cost of production to the bank. It increases the value of the goods. And as a result, the prices of the surplus economy are higher than the interest-free economy. Interest on interest rates = rent + wages + interest + profit. On the other hand, And interest-free economy Price of goods = rent + wages + profit (Rahman, 1991). It is necessary for the consumer to pay a heavy price for the interest. In this interest-based economy, there is added interest over the normal value of the product. For more than three to four times, the interest is added to the field. Likewise, in everyday life, every one of the essentials of daily necessities is directly or indirectly involved in interest (Uludağ, 2010).

Create Hatred and Adversity

Interest in society gives birth to hate-hatred and class struggle. The moneylenders and capitalists of usurer collect the resources of poor people through interest. If the business is losing money on interest, the borrower cannot repay the loan on time. As a result, the interest of the lender increases further, which is nothing but oppression for the borrower and create hatred and adversity between the society's people. He has a poor outburst against interest rates, which is very harmful to society (Hossain, 1992). At the beginning of the medieval and reform movements of Shakespeare, Shakespeare's famous play 'Merchant of Venice', was found to be the blood-sucking appearance of the moneylenders. Likewise, the image of Hatred and animosity created in society against the moneylenders has become clear (Hossain, 1992).

Injustice Distribution of Wealth and Income

When a contract is done with the unequal counter value. Financial productive activities cannot go through properly due to the burden of debt pressure. Another thing is an injustice to debtor-obliged to pay even no profit or loss. Here the business results ensure uncertainty versus interest obligations. Interest does also an injustice to the creditor- in the case of a lot of profits, the borrower returns the equivalent amount of profits earned. (Bećirović, Plojović, & Ujkanovi, 2010). Daily injustice distribution is growing rapidly for the activities of interest.



Reduced Consumption

The growth of unemployment, increase in food crisis, rising prices of essential commodities, etc. are largely considered to be a waste of interest. At the high rate of interest, some products go out of buying power. As a result, human consumption decreases at a concerning rate. Capitalists do not invest their capital into business or productive sectors. He will be waiting for when the capitalist crisis will arise and the entrepreneurs will borrow higher interest rates. When such a situation arises, he gives loans at a higher rate. Thus, interest rates adversely affect production, growth, and employment (Saleem et al., 2013).

The Business-cycle Decrease

The price of the commodity increased, due to interest. As a result, the amount of purchasing consumers decreases. And due to the decrease in total sales, the profitability of the producers has a negative impact on the capitalization. Increased production costs due to interest. And due to the increase in the prices of goods, the demand for the goods also decreases. As a result, the producers are discouraged to invest and business-cycle also decreases (Saraç, 2016). Most of the profits are available in the interest rate system. Unfortunately, the project which is less profitable is public welfare but it is not loaned.

Lower Inflation and Increase its Risks

The price of the product increases due to the effect of interest. On the other hand, the interest in the non-productive sector increases the interest to invest in that sector (Diwany, 2008). And investment in the productive sector decreases. As a result, the supply of commodities in the market decreased and the price of the goods again sparked inflation. *"It means if there is no increase in interest rate, it will have an adverse impact on the overall cost of production because borrowed capital becomes more expensive (Saleem, Khan, & Siraj, 2013: 5)."* In addition, when interest rates are decreasing, consumer spending is rising then it will be kept better contribution to economic growth.

Reduce Entrepreneurship

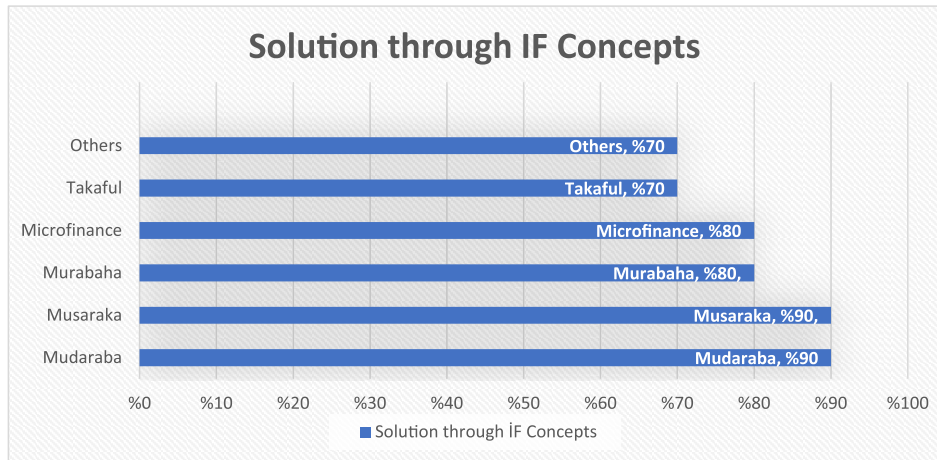
When interest used as a tool of money income without any activity at that moment entrepreneurs discouraged to invest money into productivity (Abdullah, 2015). In addition to Social entrepreneurship cannot rise properly due to the increased interest rate. A large group of people heavily burdened with debt has always been forced to remain in distress and anxiety in the face of debtors' pressure (Abdullah, 2013). As a result, their vitality can be eaten up slowly and slowly disappearing. Its normal reaction makes the life of their own and their family miserable and downplays the national production.

Increase Social Instability and Risk

Interest-taker never sees the lack of others and problems in human and sympathy. Rather than capitalizing money on the weakness of others, it is more stupid work of greed. Where there is more profit in the business, the interest-takers invest more capital in these businesses. As a result, anti-liberation activities such as drug trade, gambling, spread in society and cause moral degradation of society (Saraç, 2016). Due to the interest rate, without the risk of the transmission, do not want to bear the risk of an investment that hampers the progress of social development.

Solution through Islamic Finance Concepts

The Islamic Finance System, which is seen as an alternative way to exit from the crisis in the world economy, is the system in which all kinds of financial activities and transactions are implemented within the framework of Islamic rules. In this system, money alone does not have a value, only the means of exchange. Therefore, there is a partnership relationship, not a creditor-debtor and a banker-client relationship. The profit and loss of the investment subject to financing are shared in this partnership relationship (Saraç, 2017). Since the launch of the Islamization of knowledge master plan, Islamic finance has shown the fastest growing disciplines in the business. The interest-free financial system is based on basic principles such as partnership, profit sharing, halal profit, equity and fair income distribution. In the historical course of this system, some special institutions such as Mudaraba, Musharakah, Murabaha, and foundation have also been formed (Rethel, 2010).



According to data collection, most of the researcher (90%) recommended that mudaraba is the first method for establishing interest-free economy for our social development. Implementation of mudaraba system determine the business profit or loss but there is no place for interest. Another 90% of researchers recommended that musarakah is the second alternative for operating the interest-free financial system. Because it was established based on partnership business which reduces the probability of loss and interest. Murabaha can be a third option to operate interest-free financial activities that 80% of researchers recommended. Murabaha is relating to selling and buying process without interest-based activities.

Islamic microfinance can be a good example against interest system that 80% of researchers recommended. 70% of researchers recommended Takaful can be an interest-free insurance technique that is one of the good alternatives for operating interest-free financial activities. Ijarah involved the rent and acquisition process without any interest-based activities that 70% of researchers supported as a good alternative way against interest. By using Qader al-Hasana between the society's people that can be another choice against interest that 70% of researchers recommended. Finally, 70% of researchers also recommended that selem and istisna way can be a good alternative way against interest.

Mudarabah System

Mudaraba can also be considered as a business partnership or profit loss partnership. He also puts his labour, knowledge, and experience into service at the same time. In the Mudaraba contracts, it is necessary to agree in advance on the sharing of profit. An 80% -20% share agreement can be an example of this. For example, a customer with 1,000 TL brings his savings to a participation bank. 75% to 25% of the profit to be generated by the participating bank. The participation bank brings together this accumulation and the savings of 75% to 25% of the pooled customers and then uses them in the financing of the projects. The project can be any kind of financing process that is compatible with phasic banking principles. The resulting profit is shared (Bayındır, 2005).

Musharakah (Joint Venture) System

Musharaka is an Islamic contract for the establishment of a joint venture partnership without interest basis. In Musharaka, two or more parties participate in a business with capital contributions and related profits and losses. Musharaka works as a joint venture that allows the customer and bank to contribute funds for investment or purchase goods and agree to share income (and risk) on an advance basis (Ayub, 2017). The damage also must be born in proportion to the capital provided by each party (proportional). In addition, in spite of the fact that the financial loss belongs to the shareholder, the share of the loss is shared with the capital ratio. For example, 100 million from 100 million of its own equity capitals is used in the trading business by taking the fund from the participation account holders. Here, while the profit is shared according to the principles of the agreement, the loss can be incurred according to the capital ratios (Hassan, Kayed, & Oseni, 2003). When this process does the work properly, there is no existence of interest.

Murabaha / Markup Sale

Murabaha is an Islamic financing model where the capital owner buys a commodity freely and puts a profit on it and sells it to its customers. Murabaha works with a supplier of goods to the customer for the recovery of the customers to include the margin on the price and to pay for their installments (Bayındır, 2005). When the buyer applies for the capital or goods from the participation bank. Participation bank investigates whether the



goods are suitable for trading according to Islamic law and the buyer's ability to pay (Iqbal, 1997). If it is appropriate to buy and sell goods according to Islamic law, participation bank orders goods from the merchant. Participation bank sells goods to the buyer in installments. Here is no presence of any interest-based contract. In this process, there is no interest that can create any haphazard situation between the seller and buyer.

Islamic Microfinance

Microfinance is one of the most important tools in poverty reduction. And poverty has been also a continuing threatening issue for development throughout the world. At this moment commercial banking activities are based on minimization of risks and maximization of profits. The existing social problem like poverty, discrimination, and injustice can be alleviated by the proper implementation of micro-credit, micro-equity, micro-savings, micro-transfers, and micro-insurance systems according to the principles from the Quran and the Sharia. Those are can be operated regarding Islamic finance concepts which do not violate the fundamental prohibition of riba (Obaidullah, 2008). Although microfinance is provided to access the financial services of the poor, the establishments carry out their activities with interest, and thus an important part of the Muslims with interest sensitivity cannot benefit from these activities (Rahim & Rahman, 2010).

Takaful (Participation Insurance)

In the shortest way, Takaful can be defined as "Islamic Insurance "or "Interest-Free Insurance technique". In general, Policyholders agree to contribute to a mutual fund that goes through a negotiation system without guarantee between them. By the collecting contributions of a fund that constitutes the takaful fund (Hassan, Othman, Salleh, & Hussin, 2016). Basically, the takaful fund is controlled by a takaful operator, who agree to charge the covering cost. At the same of the conventional insurance company, claims management and underwriting are included as a cost (Hassan, Kayed, & Oseni, 2013). Those funds may be distributed to the participants in the form of cash dividends or distributions or via a reduction in future contributions. Common insurances include uncertainty-based activities and practice of interest charging but Islamic insurance (takaful) does not work based on uncertainty and charging interest.

Others Concepts

In Islamic finance, the concept of **Ijarah** determines to lease of property conforming to a contract that specifies admissible benefit according to form of usufruct for a certain time in return to the basis of definite permissible consideration (Bayındır, 2005). In addition, it is necessary to deliver the money or the number of goods that will be the sale price in advance during the contract. However, the quality, quantity and delivery date of the goods have been determined. **Selem** is the process of changing the cash in advance with a standard (miscellaneous) commodity. This is the opposite of the sale in installments (Ayub, 2017). **Istisna**, asking someone to do something, means order. This is still widely available today. Therefore, it is necessary to explain the nature of this contract. The qualifications, quantity, work, and cost of the product must be determined. If the goods do not have the desired qualifications, the employer will have the right to be another. The terminology of the Islamic framework, “**Qader al-Hasan**” which is related to debt and borrowing. However, who can be defined as interest-free loans for the lenders of interest; In particular, Qader al-Hasan pays for the humanitarian and welfare purposes without any profit to the lender (Warde, 2010). The most important responsibility of the borrower is to pay the borrower to fulfill the promise or contract. And the main duty of the borrower is not to charge the main amount of the loan because those who charge interest are compared to those controlled by Satan’s influence in the Qur’an.

Findings

According to the analysis, there are some results when doing this research work. These results are explained in groups between the points and the bottom:

- The interest creates in people the evil qualities of niggardly, selfishness, heartlessness, cruelty and greediness. In society, there is the interest-based economy at the root of social inequality and corruption.
- Lending at interest has a number of negative effects on our social development. The paramount among these is the worsening gap between the rich and the poor.
- In interest rates, in general, investors are forced to invest only in those sectors, after paying interest on the capital, where profit rates are relatively high.
- The capitalist system is pressing us. In the interest-bearing economic system, manufacturers and traders determine the selling price of commodities by adding transport costs, duty (if any) and normal profit on the cost of production.



- In the current situation, banks and financial institutions are taking steps to charge interest relatively high, which violate human rights standards.
- Researchers recommended some real negative effects of interest (exploits people, the burden of debt, unemployment rise, increase price of the commodity, reduce business cycle, Lower inflation & increase risk, etc) in our social development.
- Researchers also mentioned some solutions (Mudaraba, Musaraka, Murabaha, Islamic microfinance, etc) through the Islamic finance concept against interest.
- The modaraba contract operates as a profit-sharing contract. So modaraba is reserved for business, it is not suitable for consumer money.
- Mudaraba & Musarakah based business partnership contract is the sign of a good alternative financial system against interest in the business world. Islamic microfinance is another good alternative way for alleviation poverty from the society.
- Analysis of negative impacts of interest to the western economists are recognizing the fundamental destructive effects and disasters of interest in their research, and are recognizing the research of Islamist thinkers about interest without hesitation.

Recommendations

According to the analysis of doing this research work, there are some recommendations such as :

- Many believe that interest-based transactions can give us economic independence or poverty reduction. But in reality, it creates discrimination among the people and exploits poor people.
- Using interest-based loans has contributed to the financial crisis, each crisis is more than its predecessor. Small and big debts have cursed for many families, which leads to death and suicide every day.
- In modern times, the place of moneylenders occupied the foundations of banks and other lenders, unfortunately. In addition to the prohibition of the interest rate, the elements of the contract, subject, price, delivery time, etc. should be clear due to the Islamic rules.

- Profit and loss-sharing can be an ideal of Islamic finance, in fact, it only plays a second role. Based on partnership business like Musarakah which reduces the probability of loss and remove the interest.
- Under a loan the settlement date should be specified, the borrower cannot ask for a former payment, and the lender should not break the terms and conditions.
- Islamic microfinance has brought about moral rectification in their behavior, which has improved their income, expenditure and crop production.
- Takaful is a unique way to manage future financial needs and protect against Sharia's officially unexpected events.
- Interest-free loans like Qadr al-Hasan paid for humanist and welfare work without any benefit to the lenders.

Conclusion

Even today, that interest is present in society in an unbeatable speed. But history has witnessed, interest has always been condemned in rigid language, the prosecutor has been identified as a social enemy, the boycott of the indefinite period has been called in all age. The program of interest was not supported and was not given legitimacy in any divine book. Muhammad (peace be upon him), the ambassador of the world's peace, did not forget to say about the truth in his last speech. He declared in a steadfast voice that all the interest of the ignorant era was canceled. First of all, I repealed all the benefits of our tribe. The interest-free finance system emerged as an alternative to the elimination of the chaos caused by the unfair order in the modern financial system. In addition, it is prohibited in this system that only profit is shared without taking any risks. It is obvious that Islamic finance is based on interest restrictions. Islamic finance can avoid the loss of conventional finance, among them the widespread and growing levels of debt - public and private. Meanwhile, the Islamic financial system, which has identified as a viable financial alternative way to the business world. Today's world has a complex financial structure. Nearly every transaction is carried out through banks. One cannot possibly eliminate the banking completely from one's life but at least we can control how much interaction can be carried out.

References

- Abdullah, A. K. (2013). Pitfalls of Riba or Interest-Based Financing. *International Journal of Advanced Research*.
- Abdullah, A. K. (2015). Advancing Well-Being with Interest-Free Finance. *International Journal of Advanced Research*.
- Ağri, T. & Orhan, Z. H. (2018). *İslam İktisadı Perspektifinden Faiz (Vol. 1)*. İstanbul: İslam İktisadi Araştırma Merkezi.
- Aristotle. (1999). *Politics*. Batoche Books.
- Ayub, M. (2017). *İslami Finansı Anlatmak (Vol. 1)*. İstanbul: İktisad.
- Bayındır, A. (2016). *Ticaret Ve Faiz*. İstanbul: Süleymaniye Vakfı.
- Bayındır, S. (2005). *Faizsiz Bankacılık*. İstanbul: Rağbet.
- Bayındır, S. & Ustaoglu, M. (2018). The Issue of Interest (Riba) in the Abrahamic Religions. *International Journal Of Ethics And Systems*, 5.
- Bećirović, S., Plojović, Š. & Ujkanovi, E. (2010). The Impact of Interest on the Economy. *International Scientific Conference*.
- Chapra, M. U. (1992). *Islam and The Economic Challenge: The International Institute of Islamic Thought*.
- Chapra, M. U. (2010). *Prohibition Of Interest, Does It Make Sense? (2 Ed.)*. South Africa: IDM Publications.
- Checherita, C. & Rother, P. (2010). *The Impact of High and Growing Government Debt on Economic Growth (Vol. 1237)*. Germany: European Central Bank.
- Diwany, T. E. (2008). *Faiz Sorunu*. M. Saraç (Trans.). İstanbul: İz.
- Hassan, M. K., Kayed, R. N. & Oseni, U. A. (2003). *Islamic Banking & Finance, Principles, and Practice*. England: Pearson Education Limited.
- Hassan, M. K., Kayed, R. N. & Oseni, U. A. (2013). *Introduction to Islamic Banking & Finance*. England: Pearson Education Limited.
- Hassan, R., Othman, A. A. Salleh, S. & Husssin, M. A. (2016). *Islamic Banking and Takaful*. Malaysia: Pearson Malaysia Sdn Bhd.
- Hossain, M. S. (1992). *Interest, Society*. Economy: Islamic Economics Research Bureau.
- Iqbal, Z. (1997). *Islamic Financial Systems*. World Bank Publication.
- Khalid, D. I. (2016). Riba (Interest) as a Cause of Imbalance Society and Its Islamic Perspective. *International Journal of Advanced Research*, 4.
- Khan, M. (2009). *Interest-Free Economy*. Peace Publication.
- Marx, K. (2003). *The Capital (Vol. 1)*. Eris Publication.
- Obaidullah, M. (2008). *Introduction to Islamic Microfinance*. India: IBF Net (P) Limited.
- Rahim, A. & Rahman, A. (2010). Islamic Microfinance: an Ethical Alternative to Poverty Alleviation. *University Publication Center*, 4, 284-295.
- Rahman, M. H. (2009). *Interest*. Bengal Press.

- Rahman, S. H. (1991). *In the Economy, the Prophet (Peace Be Upon Him) Has Ten Points*. Dhaka: Rajshahi Student Welfare Association.
- Rethel, L. (2010). *Whose Legitimacy? Islamic Finance and the Global Financial Order*. Review Of International Political Economy.
- Sadeq, A. H. M. (1992). *Al-Ghazali on Economic Issues and Some Ethic Juristic Matters Having Implications for Economic Behavior (Vol. 7)*. Islamic Economics Research Centre: Islamic Economics Research Series, King Abdulaziz University.
- Saleem, M., Khan, M. & Siraj, S. (2013). The Impact of Interest Based Banking on Socio-Economic Environment. *International Journal Of Scientific And Research Publications*, 3 (11), 5.
- Saraç, M. (2016). *Sürdürülebilir Kalkınma İçin Faizsiz Finans Sisteminin Önemi ve Gereği*. Yerel Kalkınma Derneği.
- Saraç, M. (2017). *Finans Teorisini Yeniden Düşünmek (Vol. 2)*. İstanbul: İktisat.
- Uludağ, S. (2010). *İslam'da Faiz Meselesine Yeni Bir Bakış*. İstanbul: Dergah.
- Warde, İ. (2010). *Islamic Finance in the Global Economy*. Edinburgh University Press.
- Zaman, A. (2001). Interest and the Modern Economy. *The Lahore Journal of Economics*, 6, 113-127.



İslami Eğitim Açısından, Fransa'da Uygulanan Ahlak ve Vatandaşlık Dersleri

Halim Yalçın*

Özet

1958 anayasası belirttiği gibi, Fransa “bölünmez, laik, demokratik ve sosyal” bir cumhuriyettir. Laiklik ilkesinin ikinci sırada bulunması manidardır. Kesin olarak 1905 kanunu ile devlet ve din işlerinin ayrılması, eğitim alanında 1881-1882 Jules Ferry'nin laik, zorunlu ve ücretsiz eğitim kanunlarını tamamlamasına rağmen yeni sorunlar doğurmuştur. Özellikle ahlaki değerlerin çocuklara aktarılması konusunda kilise ve laiklik taraftarları arasında uzun tartışmalar yaşanmıştır. Dinden ayrılmış laik ve daha ötesi seküler bir devlet, ilk anlamda dine bağlı olmasına karşın, nasıl ahlaki değerleri kendi prensipleri doğrultusunda yorumluyor ve çocuklara aktarıyor?

1882'den itibaren cumhuriyetçi ahlak dersleri, dini ahlakın yerine konulmasına rağmen, dünya ve Fransa tarihinin yaşadığı krizler ve çalkantılar doğrultusunda sürekli yeni koşullara uyum sağlamak zorunda kaldı. 1968 ayaklanmasının doğurduğu yeni toplum ahlak kelimesine negatif bir anlam yüklemiştir. Ama 1980'lerden sonra, bir taraftan postmodernizmin getirdiği derin felsefi ve sosyal sorunlar, diğer yandan İslam'ın Fransa'da ikinci en yaygın din olması ve yeni nesil müslüman gençlerin İslam'ı üst kimlik görmeleri, ve son olarak 2015'deki terör saldırıları, Fransa cumhuriyeti tarafından yeni bir ahlaki eğitim stratejisi uygulanmasına yol açtı.

Bu çalışmada, Fransa Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) resmi müfredatındaki, Education Moral et Civique (EMC), yani Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi, dersinin amaçlarını ve uygulamalarını ele alacağız. İlk aşamada, bazen isim bazen de uygulama değişiklikleri ile, EMC dersi 1882'den itibaren sürekli güncellenip, her devrin getirdiği sorulara ve sorunlara karşı nasıl kullanıldığını inceleyeceğiz. Ardından, 2015'den bu yana EMC dersinin neyi amaçladığını, hangi değerlerle önem verdiğini, teorik ve pratik olarak hangi pedagojik uygulamalarla işlendiğini göstermeye çalışacağız. Son olarak, işlenen değerler açısından, Cumhuriyetçi ahlakın İslami ahlakla örtüşüp örtüşmediğini sorgulayıp konuya İslami perspektif açısından bakacağız.

Sonuç olarak, EMC dersinde işlenen bir çok cumhuriyetçi ahlaki değer in aslına bakılırsa İslami değerlere pek ters düşmediğini görebiliriz. İslam'ın evrensel bir din olması sebebiyle bünyesinde barındırdığı ilkeler açısından kendisi ile mücadele eden veya en azından rekabet içinde bulunan rejimler dahi onun 1400 yıl önce benimsediği ahlaki değerleri kendilerine mal etmektedirler. Bu açıdan, iyi bir müslüman yetiştirmek için iyi ve yararlı vatandaş yetiştirmek gerekiyor.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, Cumhuriyet, Eğitim, İslam, Vatandaşlık.

* Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, halim.yalcin@gmail.com

In terms of Islamic Education, Applied in France Ethics and Citizenship Courses

Abstract

As stated in 1958 Constitution, France is an “indivisible, secular, democratic and social republic.” The principle “secularism”, being at the second place in the order, has a meaning. Although the law of 1905 concerning clear separation of the state affairs and the religious affairs completed Jules Ferry laws on the secular, compulsory and free education of 1881-1882, new problems appeared. There were big discussions between the church and the secularism supporters about how to transfer especially moral values to the children. How does a religion-isolated state which is even more secular interpret the moral values according to its own principles and transfer those to the children?

In spite of replacing the religious morality to the correct place, republican moral courses have had to adapt to the new conditions since 1882 as a result of the crises and turbulences of the world and French history. The new society of the revolt of in 1968 gave a negative meaning to the word “morality”. However, the French Republic started to apply a new moral strategy after the 1980s as a result of the deep philosophical and social problems posed by post-modernism, Islam being the second biggest religion in France and being seen as the upper identity by new generation Muslims and the terror attack in 2015.

In this study, I will deal the purpose and the implementations of Education Morale et Civique (EMC), which is included in the official curriculum of the Ministry of French National Education. Firstly, the course EMC has been updated continuously with the changes of sometimes the names and sometimes the implementations since 182 and I will investigate the usage of that course against the questions and the problems of each age. After that, I will try to show what the course EMC has aimed, to which values it has given importance, at which implementations it has been used theoretically and practically since 2015. Finally, we will question whether the republican morality matches the Islamist morality or not in the term of the values taught and I will deal the subject according to the Islamist perspective.

In conclusion, we can see that many republican values taught in the course EMC don't contradict the Islamist values. Since the Islam is a universal religion, which lets it have some very important principles, even the regimes fighting against it or, at least, competing with it adopt the moral values which the Islam did 1400 years ago nowadays. So, growing up a good Muslim requires growing up a good and useful citizen.

Keywords: Citizenship, Education, Islam, Moral, Republic.

Giriş

Her toplum kendi değerlerini yeni nesillere aktarmak ister. Toplulukların bel kemiğini oluşturduğu için kuşkusuz ahlaki değerler başta gelmektedir. Asıl mesele bu ahlaki değerlerin kaynağının belirlenmesinde anlaşılmaktadır. Fransa'da ahlaki paradigma 1789 devriminden sonra değişmiştir ve laikliğin benimsemesiyle din temelli ahlak yerine evrensel denilen ahlaki prensiplerin üzerinde durulmuştur. 28 Mart 1882 eğitim kanununu ile laik, ücretsiz ve zorunlu eğitimin yürürlüğe girmesi ile, Ahlak ve vatandaşlık Eğitimi (Instruction morale et civique) resmi müfredatın en önemli dersi haline gelmiştir (Roux-Lafay, 2014).

Bu çalışmamızda 1882'den bugüne ahlak ve vatandaşlık derslerinin nasıl işlendiği ve ne amaç güttüğünü inceleyeceğiz. Kısa bir tarihi hatırlamadan sonra bugünkü derslerin resmi müfredattaki yerine bakıp nasıl uygulandığını göreceğiz. Son olarak işlenen bu derslerin İslami bir perspektif içinde ele alacağız.

1. Fransa'da Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimine Kısa Bir Tarihi Bakış

Fransız eğitim tarihinin en önemli dönüm noktası kuşkusuz 1881 ve 1882 yıllarıdır. 1870'de kurulan Üçüncü Cumhuriyet (Troisième République) Fransa'da cumhuriyetçi modelin benimsemesinde önemli rol oynamıştır (Guarrigue, 2007). Eğitim yada daha doğrusu, dinden arıtılmış eğitim, vatandaşlar arasında daha fazla eşitlik sağlama arzusu güden cumhuriyetçiler tarafından kullanılmıştır. Belki de daha önemlisi, eğitim silah gibi kullanılmıştır ve cumhuriyetçi modelin toplum tarafından benimsemesinde aktif rol oynamıştır.

III. Cumhuriyet daha henüz kurulmamışken, Jules Ferry 10 Nisan 1870'de verdiği bir konferansta eğitimde eşitliğinin şart olduğunu söylerken (Caron, 2014) aslında kendisini 1789 Fransız İhtilalinin eğitim idealinin devamcısı olarak görmekteydi. Cumhuriyetçiler eğitim konusunda kilisenin rolünü azaltıp ve yerine devletin üstlendiği bir eğitim sistemi getirmek istemekte idiler. Düşünüldüğü aksine 1789 İhtilali önemli dönüm noktası olmasına rağmen, Fransa 1870'e kadar Cumhuriyet fikrini tam olarak benimsememiştir. Cumhuriyet ve monarşi arasında gelgitler yaşanmıştır. 1789 İnsan ve yurttaş hakları bildirisine rağmen sosyal tabakalar arasındaki eşitsizlik devam ediyordu. Ayrıca kilisenin etkinliği azalmışsa bile toplumda hala belirgin bir yere sahipti. Daha önemlisi eğitim onun kontrolündeydi. Cumhuriyetçiler bu iki önemli konuda eğitimi tam bir savaş aracı olarak görmekte idiler.

İlk olarak 16 Haziran 1881 kanunu ile dönemin Milli eğitim bakanı Jules Ferry eğitimi kamulaştırıp ücretsiz yapmakla, o yakındığı eşitsizliği ortadan kaldırmayı ve rahiplerin yetkilerini azaltmayı planlamıştır. İkinci hamle ise 28 Mart 1882 de yapılmıştır. Eğitim 6-13 yaş arasında çocuklar için zorunlu hale gelmiştir. Ayrıca kilisenin etki alanını tamamen kısıtlamak için eğitim laiklik ilkesine dayatılmıştır.

Ancak bu iki önemli tarih, Fransız eğitim sisteminin kilit taşı olmakla beraber önemli tartışmalar doğurmuştur. Cumhuriyetçiler açısından maksat, dini eğitim yerine laik ahlak getirmektir (Baubérot, 2000). Jules Ferry yürürlüğe girdirdiği yeni müfredatın başına Ahlak ve vatandaşlık eğitimi koyması kiliseyi ve dindar kesimi anlaşılamazlıkla karşılaştırmıştır. Ahlak dini bir kavram değil miydi? Laik bir ahlak olabilir miydi?

17 Kasım 1883'de yayımladığı Öğretmenlere Mektubunda Jules Ferry öğretmenlerin karşılaştıkları eleştirele karşı bazı somut cevaplar vermektedir. Din öğretimi aileyi ve kiliseyi ilgilendirdiğini, ahlak eğitiminin ise okulun meselesi olduğunu vurgulamaktadır. Bakana göre ahlak din temelli değil, insanların nesillerlerce oluşturdukları ve evrensel diye nitelendirilen bir bilgelikten kaynaklandığını savunmaktadır. Bunu söylerken öğretmenlerin çok dikkatli olup çocukların dini duygularını rencide etmemelerini emretmektedir. Metodoloji olarak ise felsefi konuşmalardan ziyade somut örnekler ile iyi davranışları sergileyip toplum için yararlı vatandaş, ve ailelere çocuklarını iyi yetiştirmekte yardımcı olmalarını söylemektedir. Netice olarak dönemin ders kitaplarına bakıldığında Tanrı kavramı ve katolik dini ön planda durmaktadır (Gleyse, 2012; Pithon, 2017).

Ahlak derslerinin verilme mantığı İkinci dünya savaşından sonra büyük bir değişime uğramıştır (Faily, 2016). Nazi kamplarında milyonca insanın katledilmesi büyük bir şok yaratmıştır. Artık öncelikli olan iyi bir aile çocuğu yetiştirmek değildi. Asıl mesele Cumhuriyetçi değerlere ağırlık verip, Vichy Hükümetinin ırkçı ve Cumhuriyet düşmanlığı mirasını yok etmek olacaktı.

Ancak bütün dünyada olduğu gibi 1968 yılı Fransız gençliği açısından tam bir ayaklanma havasında geçmiştir. Gençlik ayaklanması o dönemim ahlakçı ve baskıcı diye nitelendirdikleri bir sisteme karşıydı. Aynı zamanda sistemin koruyucusu olarak gördükleri eğitim sistemine karşı bir hareketti. Bu yüzden 1969'da ilköğretimde ve 1977'de ortaöğretimde ahlak dersleri iptal edilmiştir (Faily, 2016).

1985 eğitim reformu yeniden bu derse müfredatında yer vermektedir. Fransa'nın yaşadığı sosyal sorunlar vatandaşlık derslerinin öneminin artırmaktaydı. Faily'ye göre (2016) okullarda artan şiddet olayları ve seçimlerde çekimserlik reformun baş neden-

leri idi ve bu yüzden dersler insan haklarına önem vermekteydi. Ayrıca, gençler kanunun ve polis işlevinden bilgisiz olmaları (Roché, 2001) derslerde hukuki konuların da işlenmesine yol açmıştır.

Pithon'a göre (2017) ise Aids hastalığının yaygınlaşması ahlak konusunda yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyurmuştur ve bundan dolayı ahlak derslerinin yeniden yürürlüğe girilmesinde önemli olmuştur.

1990 yılların başında İslam dini Fransa'da en yaygın ikinci din olması değişik sorunlar getirmiştir. Aslında ilk kriz Ekim 1989'da üç Türk asıllı kız çocuğun başörtü ile okula gitmek istemeleri ile yaşanmıştı. Okula başörtülü girmeleri yasaklanmış ama karara karşı direnmekte idiler. Aslında bu tarihten önce başörtüsü ile okula giden öğretmen ve öğrenci olmasına rağmen (Baubérot, 1996), başörtü "İslami" olarak görünmemekte idi. Baubérot bu değişimi sağ-sol kavgası içinde ele almaktadır. Aşırı sağcılar "yabancı" yerine artık "müslüman" düşmanlığına geçip Fransa için bir İslamcı tehdit olduğunu savunmaya başlamışlardı. Onlar için başörtü bu tehditin en açık işareti idi. Medyatik tartışma haline gelen olay Fransa'da laiklik tartışması haline gelip laikçiler tartında kazanılmıştır (Baubérot, 1996). Okulda türban meselesi sık sık gelmekte idi. 1994 bir genelge ile küçük ve gösterişli olan dini sembeler ayırt edilmesi istenmişti ve gösterişli olanlar yasaklanmıştı. Nihayet 2004'de oylanan bir kanunla okullarda dini sembeler yasaklanmıştır. Ancak bütün dinleri ilgilendiren bu kanun, Fransa Müslümanları tarafında kendilerine karşı olduğu kanısında idiler. Fransa'da İslam konusu bir şekilde Ahlak ve Vatandaşlık derslerini hep meşgul etmiştir.

1974'de Fransa resmen yurt dışından göçmen işçi getirme politikasına son vermiştir. İkinci ve üçüncü nesil Müslümanlar artık Fransa'da kalıcı idiler. Ve görünen oyduki asimilasyon politikaları artık işlemiyordu. 1989'da kurulan Entegrasyon Yüksek Konseyi (Haut Conseil à l'Integration) bunun ispatı idi (Simon & Zappi, 2003). Müslümanların bir kısmı, başörtüsü başta olmak üzere, başka isteklerde bulunmaktaydı. Okul kantinlerinde helal yiyecekten, biyoloji veya spor derslerinde bazı düzenlemelere kadar bir çok konuda istekleri vardı. Bu istekler laik okul modeline tehdit olarak algılanmakta idi. Bosna, Irak veya Filistin'de yaşanan olaylar tüm dünyada olduğu gibi Fransa Müslümanları arasında da büyük tepkiye ve dayanışmaya yol açmaktaydı. Artık siyasi otoriteler Müslüman gençlerin git gide siyasallaştıklarını görmekte idiler.

Resmî istatistik olmamasına rağmen, yaklaşık bir buçuk milyon kişi ile, Fransa müslümanlarının en büyük kısmını Cezayir kökenliler oluşturulmaktadır. Temmuz-Ekim 1995 ay-

larında bir seri terör saldırıları Cezayir’de yaşanan iç savaşı Fransa’ya taşımıştır. Saldırı- lar Cezayirli GIA (Groupe Islamique Armée) terör örgütü tarafından üstlenmişti ve baş mimarı Khaled Kelkal isimli şahıs tarafından planlanmıştı. Cezayir kökenli ama Fransa doğumlu Kelkal bir anda siyasallaşmış Müslüman gençlerin gerçeğini göz önüne sergi- lemekte idi. 1995’de yürürlüğe giren yeni müfredat bu bağlamda yeniden Vatandaşlık derslerinin önemini vurgulamıştır. Radikal grupların gençler üstündeki etkilerini azalt- mak için bu derslerin amacı çağdaş dünyayı anlamak ve onun üzerine hür ve sorumlu şekilde etkili olmak olarak öngörülmekte idi. 1999’da bu dersler liselerde de uygulama- ya başlanmıştır. Ortaokullara karşı hukuki yapıya önem verilmekteydi ve öğrenciler yoğun bir araştırma bölümünden sonra kendi aralarında tartışma yapıyorlardı. Yine buradaki maksat eleştirel düşünce metodunu öğrencilere doğal düşünce metodu olarak işlemekti. Görüldüğü gibi 1990’larda ahlaki konular artık pek ön sırada değildi. O yıllarda temel sorun entegrasyon meselesi idi ve Fransa’nın sosyal ve hukuki düze- nini gençlere öğretmekti. Cumhuriyete bağlı ve onu anlayan bir gençlik isteniyordu. 1998’de zorunlu askerlikten profesyonel orduya geçiş vatandaşlık eğitimi açısından önemli bir olay olmuştur. Vatandaşlık dersine savunma konuları da eklenmekte idi.

2000’li yıllardan beri aşırı sağcı partiler artık büyük kitlelere hitap etme durumundadır. Merkez sağ partiler oy kaybı korkusu karşısında aşırı sağ semantiğini kullanmaktadırlar. Yabancılar Fransa kültürüne tehdit olarak algılanıp, tartışmalar Fransız kimliği üzerine durmaktadır. Terör saldırıları artıkça Müslüman karşıtlığı da artmaktadır. İslam’ın Cum- huriyet ilkeleriyle uyup uymadığı tartışılmaktadır. Fransa’da doğan ve okuyan gençle- rin nasıl olurda inançları doğrultusunda Fransa’ya düşman olup ona karşı terör saldırı- ları düzenleme seviyesine gelebildikleri hayret konusudur.

2008’de ilköğretimde ahlaki değerler yeniden müfredata girmiştir. 2013’de ortaokullar ve liselerde reform kapsamına dahil edilmiştir. 2015’de ilk kez bütün eğitim seviyelerin- de, uygulamaya giren Education Morale et Civique, Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi (EMC), üç ana hedef takip etmektedir. İlk olarak öğrencilere ortak değerler aktarmak, ikincisi ahlaki duygu ve eleştirel düşünce prensiplerini geliştirmek, son olarak öğrencileri ileri- deki vatandaşlık hayatlarına hazırlamak.

2015 Paris saldırıları EMC desine daha da önem vermiştir. Fas kökenli Milli Eğitim baka- nı, Najat Vallaud-Belkacem, Cumhuriyet değerlerinin pekişmesi için onbir önlem listesi yayımlamıştır. Üçüncü önlem EMC’yi Vatandaşlık Parkuru kapsamında ön sıraya yerleş- tirmektedir. Yine eleştirel düşüncenin önemi hatırlatılmaktadır ve bir ilk olarak sahte ve yanlış haberlere karşı eğitimin önemi vurgulanmaktadır.

Görüldüğü gibi Ahlak ve Vatandaşlık dersi her daim Fransa eğitim sisteminde önemli bir rol oynamıştır. İlk resmî müfredattan bugüne, bazen isimimde bazen uygulamasında değişikliklerle hep varlığını sürdürebilmiştir. Dünyanın ve Fransa'nın değişimlerini hep takip edip bir çok sosyal soruna çözüm olarak görülmüştür ve bu doğrultuda çağın koşullarına adapte edilmiştir.

Tarihi özetten sonra şu anda Fransa'da uygulanan Ahlak ve Vatandaşlık dersini inceleyelim.

2. 2013'den Bugüne Uygulanan Ahlak ve Vatandaşlık Dersi

2.1. EMC Dersinin Baş Hedefleri

2018'de Milli Eğitimin Resmî gazetesinde yayımlanan resmî müfredat EMC'ye üç hedef vermektedir (Les finalités de l'enseignement morale et civique, 2018):

- Başkalarına saygı göstermeyi öğrenmek
- Cumhuriyet değerlerini öğrenmek ve paylaşmak
- Vatandaşlık kültürü inşa etmek.

1) Başkasına saygı göstermek onun özgürlüğüne, haysiyetine, felsefi ve dini inancına saygı göstermek olduğuna işaret edilmektedir. Bu bağlamda ahlaki değerler işlenmektedir. Ahlakın ise demokratik cumhuriyetin değer ve prensiplerine uyum içinde olması gerektiğinin üzerine durulmaktadır.

Müfredat ahlakın din temelli olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. 1795 Ulusal Konvansiyon Yıl III Anayasasının başındaki Görevler Bildirgesindeki ikinci maddesinde insanın tüm görevlerinin iki ifadeden ibaret olduğunu söylemektedir: "size yapılmasını istemediğiniz şeyleri başkalarına yapmayın" ve "başkalarından görmek istediğiniz iyiliği yapın". Bin yıllık bu erdemli sözler evrensel diye nitelendirebileceğimiz bir ahlaki duruş sergilemektedir. 2008 Milli Eğitim Müfredatı kelime kelimesine bu sözleri referans olarak göstermektedir. Roux-Lafay (2014) laik ahlakı dini ahlaka karşı gösterilmemesini savunmaktadır. Birlikte yaşamın şartı, ortak değerler üzerinden mümkün olduğunu söylemektedir (Roux-Lafay, 2014). Laik ahlakın üzerinde durulmasının nedeni, vatandaşlık boyutunun ön plana çıkması içindir. Buradaki gaye Cumhuriyet değerlerine bağlılığı güçlendirmektir. Ve bu sayede, çok kültürlülüğün hakim olduğu bir toplumda, ahlakı dine bağımsız yapıp Milli kimliğe bağlama hedefi yürütülmektedir.

2) Dört temel Cumhuriyet ilkesi üzerine durulmaktadır: özgürlük, eşitlik, kardeşlik ve laiklik. Görüldüğü gibi bu ilkeler Fransa Cumhuriyeti resmî sloganına dayanmaktadır. İlginç olan laiklik ilkesinin resmî veciz ifadesine eklenmesidir. 1789 devrimin baş sloganı olan “özgürlük, eşitlik, kardeşlik” resmen III. Cumhuriyet tarafından milli slogan yapılmıştır. 1958 Anayasası ise 2. maddesinde slogana yer vererek ona anayasal önem kazandırmıştır. Laiklik ilkesinin eklenmesi 1990'lardan bu yana, eğitim konusunda yaşanan ağır tartışmaları göstermektedir. Müfredatta resmî sloganla eş konuma gelmesi laikliğin Fransız okulunun olmazsa olmaz prensipinin biri olduğunu göstermektedir. 2013'de yayımlanan 2013-144 nolu genelge ise (Charte de la laïcité à l'École, 2013) bütün okullarda Laiklik Bildirgesinin astırılmasını emretmektedir. Genelge laikliğin çok zaman yanlış anlaşıldığı ve pozitif bir değer olduğunu hatırlatıp, amacının inanç farksızın bütün öğrencilerin eşit uygulamaya tutulmasının ön şartı olduğunu beyan etmektedir. Ancak laiklik hiç bir zaman bir değer olmamıştır. O Fransa cumhuriyetinin özgürlük, eşitlik ve kardeşlik değerlerinin anayasal garantörü olan bir prensiptir (Roux-Lafay, 2014).

Cumhuriyet değerlerinin öğrenmesindeki aranan amaç bir yandan vatandaşlar arasında yardımseverliği ve kadın-erkek eşitliğini yaymaktır, diğer yandan her türlü ayrımcılığa karşı durmaktır (Les finalités de l'enseignement morale et civique, 2018).

3) Son hedef ise öğrenciyi ileride yükleneceği aktif vatandaş rolüne hazırlamaktır. Kendi özgürlüğünü savunurken toplum menfaatlerini göz ardı etmeksizin ince bir denge içinde yaşamaya teşvik edilmektedir. Hak ve hukuk, sorumluluk gibi tema bağlamında tartışma kültürü aşılanması aranmaktadır.

2013 Okulun Yeniden İnşası kanunu, okulun merkezine yeniden Cumhuriyet değerlerini yerleştirmektedir. Dönemin Milli eğitim bakanı Vincent Peillon öğretmenlerin kaybolan otoritelerini yeniden kazanmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Roux-Lafay, 2014). Bu bağlamda öğrenciyi okulda ve toplumda görevlerini hatırlatılması, aslında okulun ve daha ötesi, devletin otoritesini sağlamaya yaramaktadır.

2.2. EMC Dersinde Çalışılan Dört Ana Unsur

Anlaşıldığı üzere vatandaşlık kültürünün inşası, birinci hedef olan laik ahlaktan, ve ikinci hedef olan cumhuriyet ilkelerinden geçmektedir. Resmî müfredat EMC dersini dört ana unsur etrafında inşa etmektedir:

1. Duyarlılık kültürü
2. Hukuk ve kural kültürü
3. Eleştiri kültürü
4. Taahhüt kültürü

1. Duyarlılık kültürü : Öğrencinin her hangi bir olay karşısında rahatlıkla kendi duygularını ifade edebilmesi istenilmektedir. Duyarlı gençlik yetiştirmekte amaç empatiyi, veya kendisini başkasının yerine koymayı, geliştirmektir. Bunu yapabilmek için altı yetenek çalışılmaktadır:

- Duygusunu anlayıp ifade etme yeteneği
- Diğerini dinleme ve empati yapma yeteneği
- Kendi düşüncesini ifade etme ve başkalarının düşüncelerine saygı gösterme yeteneği
- Farklılığı kabul etme yeteneği
- Birlikte çalışma yeteneği
- Bir topluluğa ait olma hissi kazanma yeteneği

Görüldüğü gibi duyarlılık kültürü tamamen toplumsal şiddeti en azamiye indirmeye yöneliktir. Burada istenen öğrencinin kendi duygu ve düşüncesini başkalarına şiddet veya baskı etmeksizin ifade edebilmesidir. Empati yapıp karşısındakine önyargısız yaklaşım saygı ile dinleyen biri olması istenmektedir. Çok kültürlü bir toplumun bir arada yaşamanın yolu aranmaktadır.

2. Hukuk ve kural kültürü : İlk etapta öğrencinin okulu başta olmak üzere, her toplumun bir arada yaşayabilmesi için kurallara ihtiyaç olduğunu bilmesi gerekmektedir. Müfredatta bu konuda dört yetenek yer almaktadır:

- Ortak kurallara saygı göstermek
- Demokratik bir toplumda hukuka ve kurallara itaatın nedelerini anlamak
- Fransa Cumhuriyetinin ve demokratik toplumların prensip ve değerlerini anlamak
- Değer ve kural arasındaki ilişkiyi anlamak

Kuşkusuz buradaki önemli kelime itaattir. İstenen öğrencinin devlet otoritesine itaatıdır. Yalnız bunun kör bir itaat olması istenmemektir. İlk etapta bir topluluk için kuralların önemini anlatıp bir arada yaşamanın ön şartı olduğunu öğrenciyi anlatmak gerekmektedir. Bu kuralların hem koruyucu hem de zorlayıcı olduğunu öğrenci görmektedir.

İtaat okulda başlayıp halka halka genişleyip devlete kadar uzamaktadır. İtaat, ahlaki değerlere bağlanmaktadır ki ona meşruiyet kazandırmaktadır. Çünkü laik ahlak bir grubun değil, herkesinin ortak değeri olarak görünmektedir.

3. Eleştiri kültürü : Buradaki maksat öğrencilerin eleştirel düşünceye hakim olmalarıdır. Bunu yapabilmek için müfredat beş yeteneği öne koymaktadır:

- Doğruyu ve yanlış ayırt etme yeteneğini geliştirmek
- Kendi düşüncesini başkalarıyla kıyaslamak veya kanıtlı olarak tartışmak
- Titiz ve dikkatli şekilde bilgi edinmek
- Öz çıkarını genel çıkardan ayırt edebilmek
- Çoğunluğunun çıkarına duyarlı olmak

Anlaşılan burada iki ayrı, ama birbirini tamamlayan, hedef görünmektedir. Birincisi her demokrasinin gereği eleştiri yeteneğini geliştirmektir. Bilindiği gibi internet çağı bilgi çağı olması ile beraber aynı zamanda yanlış bilgi edinme çağıdır. Gençler bir çok zaman sosyal medyalardan aldıkları yanlış ve yalan bilgileri eleştirmeden aktarabilmektedirler. Bu yüzden ilk aşamada doğru ve ciddi bilgi edinme metodu öğrenilmesi istenmektedir. İkinci aşamada ise edinen bu bilgileri akıl süzgeçinden geçirmenin doğal bir hal olmasını temenni edilmektedir. 2015'deki Paris saldırıları sonrası büyük bir şok yaşanmıştır. Şaşkınlıkla saldırganların Fransa'da doğup büyüyen gençler tarafından işlendiği görülmüştür. Daha da vahim olan bir çoğunun Deaş saflarında savaşmak için Suriye'ye gitmiştir. Bu gençlerin bir çoğunun ortak yanı İslami kültür konusunda zayıf olmaları idi. Varoşlarda büyüüp her türlü asayiş suçu işledikten sonra hapisanelerde Müslüman olduklarını hatırlamışlardı. Burada yanlış bilgi edinip radikalleşmişlerdi. Fransa hükümetinin amacı eleştirel düşünce eğitimi geliştirerek bu radikalleşmenin önüne geçmektir. Elbette yalnızca Müslümanlara yönelik olarak algılanmamalıdır. Çünkü Fransa'da terör saldırıları arttıkça ırkçılık ve sorumlusu görüldüğü için İslam düşmanlığı da artmaktadır. İslam düşmanlığının karşısına da geçmek istenmektedir eleştirel düşünce ve bilgi edinme metodu ile.

4. Taahhüt kültürü : Ortak değer, başkalarına saygı ve toplumsal çıkarı düşünmenin neticesi olarak gençlerin sorumluluk sahibi olmaları ve çoğunluk için taahhüt etmeleri istenmektedir. Bu konuda müfredat yine geliştirilmesi gereken beş yetenek sunmaktadır:

- Kendi taahhütlerinde sorumlu olmak
- Başkalarına karşı sorum sahibi olmak
- Okulda taahhüt etmek ve sorumluluk yüklenmek
- Toplum ve çevre için bazı konularda görev sahibi olup vatandaşlık duygusunu güçlendirmek
- İşbirlikçi bir girişim tutunmak ve bu girişim sayesinde çalışmasını ve düşüncesini zenginleştirmek

Okul içinde ve dışında sorumlu bir gençlik istenmektedir. Verilen söze, yüklenen görev ve sadık kalma işlenmektedir. Görev ve taahhüt kültürü gençleri aktif vatandaşlığa ve faydalı insan olmaya hazırlamaktır. Sivil toplumsuz veya derneksiz demokratik rejim düşünülemez. Öğrencilerden istenen bu tür faaliyetlerde bulunmaları. Okul bünyesindeki öğrenci dernekleri aslında demokrasinin işlevini pratik olarak öğreten yerlerdir. Okulda başlayan sorumluluk yüklenme alışkanlığı ileride vatana karşı taahhüt etmeye yönelik olması istenmektedir.

3. Ortaokul Seviyesinde Somut Olarak İşlenen Konular

Görüldüğü gibi EMC dersinin üç hedefi var ve bunu gerçekleştirmek için belirli yetenekler çalışılmaktadır. EMC dersi yetenek, bilgi ve uygulama üçgeni etrafına inşa edilmiş bir derstir (Les finalités de l'enseignement morale et civique, 2018). Ortaokul seviyesine bakarsak devletin beklentilerini somut bir şekilde görebiliriz.

Başkalarında saygı gösterme hedefi : İlk aşamada öğrenciye kendisine olması gereken saygı üzerinde durulmaktadır. Bunu yapabilmek için beklenen bilgiler ve geliştirmesi gereken yetenekler şunlardır:

- Saygı kavramı.
- Kendini bilip karar alma yeteneği. Somut olarak kötü alışkanlıklardan yola çıkıp onlara karşı durabilmek.
- Kişinin kimliği. Yasal kimlik nedir? Dijital kimlik ve internette paylaşılan bilgiler.
- Kişinin hakları ve görevleri.

İkinci aşamada başkalarına saygı üzerinde durulmaktadır:

- Her insanın eşit haysiyete sahip olduğunu bilmek.
- Farklılığa saygı göstermek. Bir kaç ayrımcılık nedeni incelenmesi istenmektedir.
- Eşitsizlik ve ayrımcılık arasındaki farkı bilmek ve dışlanma mekanizmasını öğrenmek. Öğrenci yine somut olarak dijital ortamdaki yola çıkmaktadır ve dijital taciz üzerinde durmaktadır.
- Ayrımcılığı fark edebilmek.
- Hak ve görev kavramlarını incelemek. Laiklik ve kişisel inançların ifadesi.
- Cumhuriyet değerlerinin bazen gerilim kaynağı olduğunu somut örneklerle incelemek.

Üçüncü aşamada ahlak ve etik kavramları incelenmektedir:

- Kendi ahlak duygusunu ifade edebilmek ve başkasınınki ile kıyaslayabilmek.
- Kararlarını ve seçimlerini anlatabilmek. Sorumluk sahibi olduğunu anlamak. Şahitlik konusu ile işlenmektedir bu konu. Yanlış bir olay karşısında sessiz kalmanın suç olduğu öğretilmektedir.
- Özel etikle meslek ahlakı arasındaki farkı anlayabilmek. Örnek olarak hakimin verdiği hüküm gösterilmektedir.

Son aşamada hukukun önemi üzerinde durulmaktadır:

- Kanunu ve kuralı açıklayıp ve anlamak için okulun iç tüzüğündeki prensip ve değerler incelenmektedir. Hukukun amacı vatandaşı korumak olduğunu bilmek.
- Teklifinden yayımlanmasına kadar bir kanunun oluşumunu öğrenmek.
- Sosyal hakları bilmek.
- Hukukun nasıl işlediğini bilmek. Çocuklar Mahkemesi örneği verilmektedir.
- Ulusal ve uluslararası hukukun arasındaki ilişkileri bilmek.

Görüldüğü gibi işlenen kavramları anlayabilmek için somut örnekler öğrencilerin ilgi alanlarından verilmektedir. Buradaki maksat soyut ve genel felsefi söylemden uzak durmaktır. İstenen öğrencinin çekinmeden fikir yürütüp arkadaşları ile paylaşmasıdır ve sıklıkla kendi duygularını ifade edebilmesidir. Bu bağlamda müfredat öğrencinin sık sık tartışma ortamına sokulmasını istemektedir (Les finalités de l'enseignement morale et civique, 2018).

Başka önemli husus ise dijital ortamın tehlikesidir ve sık sık hatırlatılmasıdır. İnternet üzerinde paylaşılan bilgilerin kötü yönde kullanılabileceğinden bir çok genç bilgisizdir. Masumca paylaşılan bir fotoğraf bir kaç işlemle kolayca şantaj aleti olabilmektedir. Sosyal medyalar artık okulda öğrenciler arasında yaşanan taciz olaylarını eve taşımaktadır. Daha da vahimi dijital ortamda çocuk istismarına karşı çocuklarımızın bir çoğu korumasızdır (Canbek & Sağıroğlu, 2007; Tuncer & Dikmen, 2016). Dijital kültür edinmek, internetin faydası ve zararı hakkında eğitim vermek çağın gereğidir.

Diğer önemli bir husus ayrımcılığa karşı yönetilen mücadeledir. Sadece dini veya etnik ayrımcılık işlenmemektedir. Hastalara, özürülere, kadınlara, yoksullara karşı yapılan her türlü ayrımcılık da ele alınmaktadır. Burada istenen hoşgörü ve kabullenme kültürünü geliştirmektir. Hem empati ve duyu yoluyla, hem de kanunun hükmünü hatırlatılmasıyla ayrımcılığın ahlak dışı olduğu ve daha da ötesi suç olduğu çocuklara öğretilmektedir.

Cumhuriyet Değerlerini Öğrenmek ve Paylaşmak : Ayrıntıya girmeden bu konuda üç yönlü bir çalışma beklenmektedir.

İlk önce Fransa Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği vatandaşlığın prensip, değer ve sembolleri öğretilmektedir. Sonra demokratik topluluklarının prensipleri incelenmektedir. Son olarak ise somut olarak demokratik bir devletin baş özelliklerine bakılmaktadır.

Bu bölüm klasik bir vatandaşlık dersi olarak karşımıza çıkmaktadır. Devletin ve ulusun tarifi, kuruluşu ve meşruiyet kaynağı gibi konular yanı sıra farklı siyasi kavramlar açıklanmaktadır. En fazla gelen kavram ise özgürlüktür. Devletin işleyişi ayrıntılı olarak incelenmektedir. Bu konular ağır ve soyut olduğu için daha çok ortaokulun son senesine bırakılmaktadır.

Konumuz itibari ile bu bölüme daha fazla yer vermeye gerek yoktur.

Vatandaşlık Kültürü İnşa Etmek : Müfredat vatandaşlık kültürünü inşa etmek için dört konu sunmaktadır.

Temel demokratik hak olan oy kavramının tarihi bilinmesi beklenmektedir. Türkiye Cumhuriyeti aksine Fransa'da seçme ve seçilme hakkı topyekün vatandaşlara birden verilmemiştir. Oy hakkı büyük mücadelelerden sonra kazanılmıştır. Örneğin kadınlar ilk kez 1946'da oy kullanabilmişlerdir.

Oy verme ve vatandaşlık arasındaki organik bağı anlamak, ve demokrasinin gereği olan oy kullanmanın önemi vurgulanması istenmektedir. Yıllardır Fransa'da seçimler-

de çok büyük oranda çekimsizlik görülmektedir. 2017'deki son cumhurbaşkanlığı seçiminde çekimsizlik %26 ile 1969'dan beri en yüksek orana ulaşmıştır. Bu yüzden oy verme konusu ile bağlantılı olarak seçimlere de önem verilmektedir.

Demokrasinin meşruiyet kaynağı: seçim. Milletin egemenliği, seçimin tek meşru kaynak olması, ve çoğunluğun kararına saygı gösterilmesi gibi konular işleyerek demokratik kültür inşa edilmesi istenmektedir.

Savunma ve güvenlik konusu askerliğin kalkması ve profesyonel orduya geçilmesi ile EMC derslerinde önemli yer tutmaktadır. İlk aşamada demokrasiye ve özgürlüğe karşı tehditler araştırılmaktadır. 2015'den sonra radikal gruplar baş tehdit olarak görünmektedir ve bu açıdan Fransa'nın dış ülkelerdeki askeri müdahaleleri açıklanmaktadır. Bu müdahalelerde uyulan prensipler üzerinde durulması istenmektedir. Daha geniş bir çerçeveden bakıldığında genel olarak Fransa Milli Savunmasının değerlerinin Cumhuriyet değerleri ile uyum içinde olduğu öğretilmektedir. Ordunun katıldığı insani yardım operasyonları örnek olarak sunulmaktadır. Ordunun ilk görevi savaşmak olmadığı, vatandaşları korumak olduğu nükleer silahlar konusunda ortaya konulmaktadır. Caydırıcı olan Fransa'nın nükleer stratejisi anlatılır.

4. İslami Eğitim Açısından EMC

Elbette sunduğumuz Fransız Ahlak ve Vatandaşlık Dersi mükemmel bir model değildir. Ancak verdiğimiz örnekte yola çıkıp, çoğunluğu Müslüman olan bir ülkede ne gibi bir faydası olabileceğini inceleyelim.

Akla gelen ilk soru Cumhuriyet değerlerinin İslami yönden bağdaşıp bağdaşmadığı olabilir. Türkiye Cumhuriyeti'ni eğitimde olduğu gibi bir çok konuda batı ülkelerini ve özellikle Fransa'yı model almıştır (Köçer & Egüz, 2013). Ayrıca Türkiye, laiklik ilkesini Fransa ile anayasasına yazan nadir ülkelerdendir. Her iki ülkede de laiklik, din ve ahlak gibi konular sonsuz tartışmalara yol açmıştır ve hala açmaktadır (Burdy & Marcou, 1995).

İslam'ın demokrasiye bakışı Batı'da ve Doğu'da çok tartışılan bir konu olmaktadır. Akyeşilmen (2013) İslam ve demokrasinin uyumluluğu konusundaki farklı tezleri sunduktan sonra, "İslam ve demokrasiyi uyumlu gören tezlerin daha sağlam delillere dayandığını" söylemektedir. Kur'an herhangi bir hükümet formu sunmamaktadır ama onun yerine İslam toplumu için birtakım tavsiye ve değerler vermektedir (Akyeşilmen, 2013). Sünnet'e bakıldığında demokrasiye uygun bir çok örnek bulmak mümkündür (Ateş,

2017). Netice olarak, demokrasinin ve Cumhuriyetin değerleri İslam'a herhangi bir uyumsuzluk göstermemektir. EMC dersinde işlenen değerler, yani özgürlük, eşitlik, kardeşlik, adalet, insan hakları gibi değerler esas itibariyle İslam'da bulunan değerlerdir. Arslan (2010) insan hakları kavramını Batı'ya mal etmenin çok aldatıcı olduğunu bildirmektedir. İslam dini bütün insanların temel hak ve hürriyetlerini garanti altına aldığını yazmaktadır (Arslan, 2010) ve 6 temel hak üzerinde durmaktadır:

1. Yaşam hakkı veya nefsin korunması
2. Mülkiyet hakkı veya malın korunması
3. Din özgürlüğü veya dinin korunması
4. Düşünme özgürlüğü veya aklın korunması
5. Aile kurma ve çocuk edinme hakkı veya neslin korunması
6. Şeref hakkı veya şerefin korunması (Arslan, 2010)

Görüldüğü gibi EMC dersinde işlenen bütün temalar bu liste dahilinde ele alınabilir. Zarurat-i dinniye diye adlandırılan bu haklar İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin bel kemiğini oluşturmaktadır. Durum böyle iken sözde laik diye adlandırılan ahlaki değerler ve İslami değerler arasında uyumsuzluk yoktur.

Anlaşılabacağı üzere iyi bir vatandaş olmak ve iyi bir müslüman olmak eş anlamlı iki kavramlardır. İyi bir müslüman olmanın yolu iyi bir vatandaş olmaktan geçmektedir. Bu yüzden, düzgün bir İslami eğitim, vatandaşlık eğitimi olmadan düşünülemez. Daha da ötesi bu vatandaşlık dersi ahlak eğitimiyle birlikte düşünülmeli. EMC müfredatında gördüğümüz üzere, ahlaki değerlerin işlenmesi, istenen vatandaşlık modeline uygun şekilde verilmektedir. İslami ahlaki değerler iyi bir insan, iyilik yapan, akıl yürüten, adaletli insan modelini benimsemektedir. Laik diye adlandırılan ahlaki değerler aynı modeli benimsemektedir. İslam ahlakı ve cumhuriyet ahlakı birbirine iki zıt ahlak olarak görünmemeli. Öğrencilere verilen derslerde her iki ahlak birbirini destekleyecek şekilde verilmelidir.

Bugün Türkiye'de vatandaşlık ve ahlak dersleri ayrı ayrı verilmektedir. Akagündüz (2017) taradığı Cumhuriyet tarihindeki tüm ahlak ders kitaplarını tarayarak, 1982 öncesi ve 1982 sonrası olarak iki dönem ortaya koymaktadır. 1982 öncesi ahlak anlayışı dine bağlı olmayan sivil ve laik değerlere bağlıdır. Ahlak dersindeki temel amaç iyi bir yurttaş yetiştirmektir. Bu anlayışa göre iyi bir yurttaş vatana ve devlete bağlı, Atatürk ilkelerine sadık olma ile eşdeğerdir (Akagündüz, 2017). 1982 sonrası Din Kültürü ve

Ahlak Bilgisi (DKAB) müfredata girmektedir. Milli duygu ve vatan sevgisi önemini korurken yeni olarak ahlaki değerler din temelli olarak sunulmaktadır. 1982'den günümüze, DKAB kitaplarında Milli duygu konusu git git daha az yer almaktadır (Akagündüz, 2017). Sonuç itibarıyla, ahlak sadece dini ilgilendiren ve ahiret hayatı için yararlıymış gibi algılama tehlikesi doğmaktadır. Vatandaşlık dersi ile bağlantı kurulmadığı için ahlak ve vatandaşlık birbirlerini güçlendirememektedir.

Avrupa Fonu 2014 sunduğu bir raporda Avrupa ülkelerindeki siyasal katılımı incelemektedir. Bu raporda çarpıcı olan, tüm Avrupa ülkelerinde vatandaşların siyasette yer almaları artarken, Türkiye'de gerilediği görünmektedir (Som & Karataş, 2015). Demek ki vatandaşlık eğitiminde bazı sorunlar da vardır. Metot olarak vatandaşlık eğitimi sadece ezbere dayalı ve performans amaçlıdır (Som & Karataş, 2015). Bize göre diğer bir sorun ise, yalnızca ilk öğretimde işlenmesidir. Vatandaşlık konusu öğrencinin tüm eğitim hayatında, seviyesine uygun şekilde, devam etmelidir. Performansa dayalı mantık da verimsizdir. Bilgi edinmek o bilgileri uygulamakla eş anlamlı değildir. Vatandaşlık eğitimi bir nevi toplum mühendisliği gibi görünmelidir. Çocuklara verilen eğitime mana ve anlam katılmalıdır. Bu bağlamda vatandaşlık eğitimini ahlak eğitiminden ayırt etmek sakıncalıdır. İstenen ahlaklı vatandaş modelidir.

Sonuç

İnternet üzerinde Google arama motoruna "Türkiye" ve "yozlaşma" kelimeleri girildiğinde 748 000 sayfa önümüze çıkmaktadır. "Ahlak" kelimesini ekleyince 279 000 sayfa çıkmaktadır. Televizyonda çıkan haberlerde sanki Türkiye bir cinnet geçiriyormuş gibi cinayet, soygun, maganda, kadına şiddet, çocuk istismarı haberlerinin hiç arkası kesilmemektedir. Halkının %99'u Müslüman olan bir ülkeye bu haberler yakışmamaktadır. Bu açıdan yetişen yeni nesillerin eğitimi daha da önem kazanmaktadır. Eğitimi çok boyutlu düşünmemiz gerekmektedir. Sadece çocuğun beynini bilgi ile doldurmak, performans canavarı yapmak yeterli olmadığı gibi, bencil ve taahhüt etmeyen insan yaratmaktadır. Bilgili ama düşünmeyen insan eksik insandır. Ezberci sistem bilen ve bir çok zaman eksik bilen, ama akıl yürütmeyen insan yaratır. İslam'ın akıl dini olduğunu herkes bilmektedir.

EMC dersi belirli bir sosyal bunalıma cevap arayışıdır. Küresel dünyada sorunlar her ülkede aynı yüzü göstermektedir. Dağılan aile hücreleri eskiden olduğu gibi ahlaki değerleri aktarmakta yoksunlar. Diğer yandan parçalanmış ailelerde çocuklar kendilerini

ifade edememektedir ve bu yüzden sosyal medyalarda kendilerine yeni kimlikler arayıp kendilerini tehlikeye atmaktadırlar (Kırık, 2011). Bu yüzden EMC dersinde öğrencinin duygularını ifade edebilme konusuna dair bir çok hatırlatma vardır. Duygu maneviyatı güçlendirir ve bunun için İslami bir perspektiften bakıldığında eğitimde şarttır. Duygu empatiyi doğurur. İnsana karşı saygıyı artırır. Ve nihayetinde kişisel çıkarı yerine toplumsal çıkarı hoş gösterir. İslam iyi niyet ve samimiyet istemektedir. Ahlak ve vatandaşlık birbirine bağlandığı takdirde iyi bir vatandaş olmadan iyi bir müslüman olunmaz.

Kaynakça

- Akyeşilmen, N. (2013). İslam, Demokrasi ve İnsan Hakları: Esas Soru(n) Ne?. *Uluslararası Katılımlı İslamofobya Sempozyumu*. Ankara: Merak.
- Arslan, H. (2010). Ahlâkın Evrenselliği Açısından İslâm ve Modernizm. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (2). Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ifd/issue/7917/104177>
- Ateş, H. (2017). İslam ve Demokrasi Üzerine. *TESAM Akademi*, 4 (1), 215-224. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/tesamakademi/issue/28318/301188>
- Baubérot, J. (1996). L'affaire des foulards et la laïcité à la française in Les équivoques de la laïcité. *L'Homme et la société*, 120, 9-16. Erişim adresi: http://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1996_num_120_2_2836. doi: 10.3406/homso.1996.2836
- Baubérot, J. (2000). Histoire de la laïcité en France. Paris: PUF.
- Burdy J.-P. & Marcou J. (1995). Laïcité/ Laiklik: Introduction in Laïcité(s) en France et en Turquie. *CEMOTI*, 19, 5-34.
- Canbek, G. & Sagirolu, S. (2007). Çocukların ve Gençlerin Bilgisayar ve İnternet Güvenliği. *Journal of Polytchnic*, 10, 33-39. doi: 10.2339/2007.10.1.33-39.
- Caron, J. (2014). Jules Ferry, « De l'égalité d'éducation »: Extrait de la conférence donnée à la salle Molière, 10 avril 1870. *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, 22 (3), 115-123. Erişim adresi: <https://www.cairn.info/revue-parlements2-2014-3-page-115.html>
- Charte de la Laïcité à l'École. (2013, 12 Eylül). Bulletin Officiel (Sayı: 33). Erişim adresi: http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73659
- Failly, A. (2016). L'enseignement Moral et Civique à L'École Primaire, écocitoyenneté et décentrement de soi. Erişim adresi: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01427202>
- Garrigue, J. (2007). La laïcité républicaine : une identité française en question 1870-2005. *Journal français de psychiatrie*, 31 (4), 18-21. Erişim adresi: <https://www.cairn.info/revue-journal-francais-de-psychiatrie-2007-4-page-18.html>. doi:10.3917/jfp.031.0018.
- Gleyse, J. (2012). Corps laïques ou corps religieux ? Une analyse des manuels scolaires de morale au XXè siècle, *Trema*, 7, 43-72. doi: 10.4000/trema.2735
- Husser, A. C. (2016). L'enseignement moral et civique. Erişim adresi: <https://redisco.hypotheses.org/267>

- Kırık, A. M. (2011). Gençlerin Sosyal Paylaşım Ağlarındaki Kimlik Sorunu ve Etik Değerlerin İhlali. *Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi II. Medya ve Etik Sempozyumu*.
- Köçer, M., & Egüz, Ş. (2013). Atatürk Dönemi Fransa Türkiye Eğitim İlişkileri. *Turkish Studies*, 8 (10), 387-399.
- Les finalités de l'enseignement moral et civique. (2018, 26 Temmuz). Bulletin Officiel (Sayı: 30). Erişim adresi: http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf
- Pithon, G. (2017). Quelle éducation morale et civique à l'école ? Pourquoi et comment la mettre en œuvre ?, *Éducation et socialisation*, 46. Erişim adresi: <http://journals.openedition.org/edso/2731>. doi: 10.4000/edso.2731
- Roché, S. (2001). La délinquance des jeunes. Les 13-19 ans racontent leurs délits. Paris: Seuil.
- Roux-Lafay, C. (2014). Est-il légitime de parler de morale laïque?, *Éducation et socialisation*, 36. Erişim adresi: <http://journals.openedition.org/edso/916> ; doi: 10.4000/edso.916
- Simon, P. & Zappi, S. (2003). La lutte contre les discriminations: la fin de l'assimilation à la française?. *Mouvements*, no27-28 (3), 171-176. doi:10.3917/mouv.027.0171.
- Som, I. & Karataş, H. (2015). Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir İnceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 33-50. doi: 10.29065/usakead.232402.
- Tuncer, M.&Dikmen, M. (2016). Sosyal ağlarda bekleyen yeni tehlike: Siber zorbalık. Re-discovery Learning with Digital Learners. Elazığ.
- Yinilmez Akagündüz, S. (2017). Ahlaklı Yurttaş: Cumhuriyet'in İlk Yıllarından Günümüze Ders Kitaplarında Ahlak Eğitimi. Erişim adresi: http://www.ctad.hacettepe.edu.tr/13_26/06



İslami İlimler Öğretimi

Teaching Islamic Science

Hoca-Talebe-Kitap Esaslı Bir Eğitim-Öğretim Metodu Olarak Kıraât-Arz

Rahile Kızılkaya Yılmaz

Hakların Sınırlandırılması Bağlamında Din Eğitimi Tecrübesinin

Türk Eğitim Sistemindeki Yerinin Analizi

Yusuf Ziya Öğretici

Günümüz "Medrese" Eğitiminde Arap Diline Dair Bir "Ders Başı" ve "İcâzet" Örneği

Osman Yılmaz & Rahile Kızılkaya Yılmaz

Kur'an'da Bazı Eğitim Kavramları

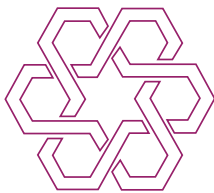
Yusuf Batar

Hamdullah b. Hayruddin ve Kıraat İlimine Katkıları

Yıldız Hızal

Din Öğretimi Sürecinde Ön Plana Çıkan Dini Bilgi Anlayışları Üzerine Nitel Bir Araştırma

Cemal Tosun & Gülşen Sayın





Hoca-Talebe-Kitap Esaslı Bir Eğitim-Öğretim Metodu Olarak Kırâât-Arz

Rahile Kızılkaya Yılmaz*

Özet

Hadis ilmini, İslamî ilimler içerisinde öğrenimi ve öğretimi konusunda çeşitli metodlar geliştirerek bunların uygulanması hususunda vazgeçilmez kurallara sahip bir disiplin şeklinde sunmak mümkündür. Hatta geliştirdiği önemli prensipler ve ayrıntılarını tartıştığı zengin literatürle eğitim-öğretim yöntemlerini, metodolojisinin merkezine koyduğu söylenebilir. Zira nakledilen herhangi bir hadisin sıhhatini tespit etmek, ilgili rivayetin hangi yöntemle alındığı ile doğrudan bir ilişkiye sahiptir. Hadis rivayet lafızları vasıtasıyla formüle edilen bu ilişki, her hadis için ciddi bir önem arz etmekte ve rivayetin güvenilir yöntemlerden biriyle alınıp alınmadığı tespit edilebilmektedir.

Söz konusu yöntemler arasında hoca-talebe-kitap üçlüsünün bir bütün şeklinde etkin olduğu ve hadis alma-nakletme usullerinin en muteber kabul edilenlerinden biri olan “kırâât-arz” metodu, bu tebliğin konusunu teşkil etmektedir. Kırâât, hadis talebesinin, önceden elde ettiği hadisleri tashih için hadis otoritesi bir şeyhe sunması anlamına gelirken arz ya bizzat râvînin kendisinin ya da bir başka şahsın, şeyhe hadislerini okuması manasındadır. Hadislerin günümüze kadar güvenilir yöntemlerle intikali ve anlaşılıp yorumlanması konusunda önemli bir fonksiyon icra eden kırâât-arz yöntemi, özellikle yazıya geçirilmiş rivayet malzemesine yönelik bir teminat hükmündedir. Hadis alimlerinin hadislerin sonraki nesillere güvenilir bir şekilde aktarılması konusunda geliştirdikleri bir yöntem olarak kırâât-arz metodunun uygulanması, mevcut hadis literatürünün şekillenmesinde önemli bir katkı sağlamıştır.

Hadis ilminin erken dönemlerinden itibaren dikkate alınan ve özellikle hadislerin tedvini ve tasnifi aşamasında sıklıkla kullanılan bir yöntem olarak kırâât ve arzın önemine, uygulanma şekillerine, hoca-talebe ilişkisi üzerindeki etkisine, yazılı telifatın ortaya çıkmasını sağlama gibi pratik sonuçlarına yoğunlaşmayı amaçlayan bu çalışmada hadis usulü eserleri başta olmak üzere, bu konuda kaleme alınan müstakil çalışmalara müracaat edilecektir. Bilginin sadece korunmasını ve nakledilmesini esas almayıp özellikle hoca tarafından denetimini de mümkün kılan bu yöntem, günümüzde de pekçok özelliği sebebiyle yeniden hatırlanmalı ve belli yönleri itibarıyla eğitimin çeşitli kademelerinde örnek alınmalıdır. İlgili eğitim-öğretim yönteminin hoca-talebe-kitap birlikteliğini nasıl tesis ettiğinden hareketle bu metodun orijinal veçheleri ön plana çıkarılacak, böylece farklı disiplinlerin eğitim-öğretiminde de uygulanma imkanına sahip olup olmadığı tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hadis, Tahammül ve Edâ, Kırâât ve Arz, Muhaddis, Râvî, Kitap, Rivayet lafızları.

* Marmara Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi, rahile.yilmaz@marmara.edu.tr

Qirâ'ah-'Ard (Recitation-Submitting) As a Scholar-Student-Book Based Method of Education-Teaching

Abstract

It is possible to present the science of hadith as a discipline that enhances variety methods for learning and teaching in Islamic sciences and it has indispensable rules for its implementation. In fact, it can be said that it puts the methods of education and teaching at the center of its methodology with the principles it developed and the rich literature it discusses. Because the determination of the soundness of any transmitted hadith has a direct relationship with the method that was used to take related narration. This relationship, formulated by the wordings of hadith narratives, assumes great importance for every hadith and it can determine that the narration is taken with one of the reliable methods or not.

Among these methods, the trilogy of scholar-student-book is effective as a whole and one of the most accepted methods of hadith taking-transmission methods constitutes the subject of this communique. While qirâ'ah means that the hadith student presents the hadiths to the hadith authority for the rectification of the hadiths student had previously obtained, 'ard means to read hadiths by narrator itself or another person to a shaykh. The method of qirâ'ah-'ard that has an important function in order to transition and interpret the hadiths with the reliable methods until today, is an assurance to especially for the narrative material that has been written. The application of qirâ'ah-'ard methods developed by the hadith scholars for transferring the hadiths in a reliable way to next generations has made a significant contribution to shape the current hadith literature.

Particularly the works of hadith methodology and the other independent studies on this subject will be addressed in this study that aims to concentrate on subjects such as the importance of the recitation-submitting as a method frequently used in the tadwin and tasnif of hadiths since the early era of hadith science, the application methods, the effect on the relationship between scholar-student and the practical consequences of supplying the emergence of the written works. This method which makes it possible to not only to protect and transport of the information, also supervised by the teacher should be remembered again due to its many features and it should be taken as an example at the various stages of the education for the specific aspects. In the light of how establishes related education-teaching method to the togetherness of scholar-student-book, the original aspects of this method will be put forward so it will be discussed whether the different disciplines have the opportunity to be applied in the education-teaching.

Keywords: Hadith, Tahammul and Adâ, Qirâ'ah-Ard (Recitation and submitting), Muhaddith, Râwi (Transmitter), Book, Transmission Terms.

Giriş

Bilginin yazı ile kayıt altına alınması, Kur'ân-ı Kerim'in nâzil olmaya başlamasıyla eş zamanlıdır. Ancak özellikle ilk dönemlerin imkânları göz önünde bulundurulduğunda bir bilginin yazılmış olması, onun aslına uygun muhafazası ve rivayeti için yeterli görülmemiş; yazılı metinlerin muhafazası ve sonraki nesillere intikali için belirli kurallar konulmuştur. Hadislerin korunması hususunda yazının kullanılması meselesi özellikle Arap yazısı, imkanları, dönemin şartları gibi haricî sebepler; daha sonra da hadislerin sonraki nesillere doğru bir şekilde nakledilmesi konusunda takip edilmesi gereken yöntemler ve bunların geliştirilmesi konusunda farklı yaklaşımların bulunması nedeniyle müstakil bir şekilde incelenmeyi hak etmektedir. Bu sebeple hadis ve sünnetin muhafazası ve rivayeti için kullanılan yöntemleri incelemek, başta İslamî ilimler olmak üzere diğer disiplinlerin de eğitim öğretim tekniklerine katkı sağlayacaktır.

İslâm dinine göre ilim, belli bir amaca hizmet etmek için öğrenilir ve kişi, kendisine, topluma fayda sağlamayacak bilgiyi öğrenmekten sakınır. Her ilmin gerçekleştirmek istediği bir gaye ve hedef vardır. İslâmî ilimlerin ortak amacı ise insana dünya ve âhîret saadetini kazandırmaktır. İslâm eğitim sisteminde, öğretmenin öğrenciye faydalı olabilmesi için gerekli olan ahlâkî özellikler ve ilmî alanda kendini yetiştirmiş olmasının yanında bilgi aktarma yöntemleri de önem taşımaktadır. Öğretmen ne kadar bilgili olursa olsun hedefine ulaşmak için birtakım yöntemler belirlememişse başarıya ulaşması mümkün değildir (Hatîb el-Bağdâdî, 1983: I/121).

İslâmî ilimlerin öğrenilip öğretilmesinde ilgilendikleri konularla bağlantılı olarak birtakım hedefler belirlenmiştir. Hadis ilminin gayesi; rivâyetlerin sahih olanlarını sahih olmayanlarından ayırmaktır. Bu ilmin hedefi; Hz. Peygamber'in hadislerini başka sözlerle karıştırılmaktan, değiştirilmekten, bozulmaktan ve iftiraya uğramaktan ilmî yollarla korumaktır. Bu sebeple Hz. Peygamber'e nispet edilen sözün gerçekten ona ait olup olmadığı, ancak bu ilmin kurallarıyla anlaşılır.

İslâmî ilimlerde bilginin nereden alındığı bilginin değeri açısından önem arz etmektedir. Bu sebeple bilginin kaynağına yönelik çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar bilginin sıhhati konusundaki yargılamaları yönlendirmiştir. Hadis malzemelerinin bize kadar sağlıklı bir şekilde ulaşması ve yazıya geçirilmiş hadis rivayet malzemesinin doğru okunup anlaşılmasının teminatı hususunda hadis alma ve nakletme yolları, önemli bir rol üstlenmiştir. Temel İslâmî ilimlerin oluşmasında hadis ilmi ile hadis usûlü çerçevesinde gelişen hadis öğrenme yolları ve hadisleri kabul etmek için belirlenen kriterlerin rolü büyüktür.

I. Hadis Öğrenme ve Öğretme

Kaynaklarda hadis tahammül ve eda yolları olarak “semâ”, “kıraât/arz”, “icâzet”, “münâvele”, “kitâbet”, “îlâm”, “vasiyyet” ve “vicâde” gibi başlıklar altında dile getirilen kurallara büyük oranda riayet edilmiştir. Hadis ilminde ‘tahammülü’l-hadis’ adı verilen eğitim-öğretim yöntemleri, İslâm eğitim geleneğinin ilk uygulamalarını göstermektedir. Semâ’ ve kıraât yöntemleri gibi teknik birtakım uygulama esaslarının yanında, hadis hocalarının ve talebelerinin uymaları beklenen edebî kuralları kapsayan bazı usuller de ortaya konulmuştur (Çakan, 2011: 21). Muhaddislerin hadis eğitim ve öğretiminde takip etmeleri tavsiye edilen ve âdâbu’l-muhaddis, âdâbu tâlibi’l-hadîs gibi isimlerle anılan bu kuralların yer aldığı kitaplar ve bölümler mevcuttur.

İslâm eğitim sisteminde uygulanması gereken eğitim-öğretim yöntemleri, İslâmî ilimlerin öğretiminde kullanılmaktadır. Ancak tarih içerisinde İslâmî ilimlerin branşlaşmasıyla birlikte öğrenmeyi kolaylaştırmak için bu eğitim-öğretim yöntemlerinden başka her ilim dalı için özel öğretim yöntemleri belirlenmiştir. Hadis ilminin öğrenilip öğretilmesi, büyük ölçüde öğretmen-öğrenci arasındaki karşılıklı etkileşime dayanan bir eğitim sistemidir. Ayrıca bu sistemde, öğretmenin bilimsel yeterliliği kadar karakteri, ahlâkı, öğrenciyle iletişim biçimi de önem taşımaktadır. İslâm eğitim sisteminde özellikle temel İslâmî ilimlerin branşlaşmasıyla birlikte her ilmin usûl ve kaideleri çerçevesinde eğitimin farklı aşamaları için kullanılan farklı kavramlar türetilmiştir.

Hadis öğrenimi ve öğretimi yapacak kişilerin âdil yani Müslüman, bâliğ, âkil olması, fâsık olmaması, mürüvvet sâhibi olması ve zâbit yani dikkatli ve uyanık olması, duyduğunu doğru ezberlemesi ve ezberlediği gibi rivâyet edebilmesi, kitâbını koruması, mânen rivâyette lâfızların mânâya delâletini bilmesi şart koşulmuştur. Bu kıstaslar, hadis öğrenimi ve öğretiminin kalitesini artırmada önemli etkiler yapmıştır. Hadis öğrenimi ve öğretimine ehil olan kişiler, bu faaliyetlerini sistematik bir usûl ile gerçekleştirmişlerdir. Hadis ilminde gözetilen bu usûllere tahammülü’l-hadîs, tahammülü’l-‘ilm, haml, ahz ve edâ isimleri verilmiştir. Bu isimler altında sekiz tane yöntem bulunmaktadır. Bunlar önem ve üstünlük sırasına göre semâ, kıraât, icâzet, münâvele, kitâbet, îlâm, vasiyyet ve vicâdedir (Çakan, 2011: 51). Bu terimlerin ilk beşi hadis öğrenimi için, sonuncusu ise hadis öğretimi için kullanılmaktadır.

Tabiîn ve tebe-i tabiîn döneminden hadislerin tedvin edilmesine kadar geçen süre içerisinde hadis rivâyeti için bir takım kurallar belirlenmiştir. Bu dönemde sistemleşmiş olan hadis eğitim-öğretim yöntemleri ‘tahammülü’l-hadis’ başlığı altında incelenir. Mu-

haddisler, hadislerin kabul edilebilmesi için râvide aranan şartlara ilâve olarak hadis alma yöntemlerini de belirlemişler, bu şekilde rivâyet edilen hadisleri kabul etmişlerdir. Tahammülül-hadîs için 'tarîku'n-nakl', 'vücûhu'l-'ahz' ve 'usûlül'r-rivâye' tabirleri de kullanılmıştır (Kâdî İyâz, 1970/1389: 68).

Arapça'da "taşımak" anlamına gelen "hamele" fiilinin (ez-Zemahşerî, 1906: I/316) tefâ'ul babından mastar olan (İbnü'l-Esir, 1963: I/443) ve aslında "yüklenmek" manasını taşıyan *tahammül* (İbnü'l-Esir, 1963: I/442), bir terkip şeklinde kullanılarak daha ziyade *tahammülül-hadîs* yani hadis almak anlamına sahiptir ve *hadis rivayetini* karşılamak için kullanılır (Uğur, 1992: 384). Sözlüklerde "yerine getirmek, yapmak" anlamlarına gelen *edâ* kelimesi ise hadis terminolojisinde "rivayet etme, aktarma" manasında kullanılmıştır. Daha iyi ifade etmek gerekirse, hadis usulü çerçevesinde *edâ*, şeyhin yani hocanın hadis alma yollarından birisiyle elde ettiği hadisleri ezberden veya kitaptan usulüne uygun bir şekilde talebesine rivayet etmesi iken, *tahammül*; bir hadisi belli esaslar çerçevesinde alıp öğrenme anlamındadır (Bedü's-Seyyid Lehâm & Mustafa Sa'îd Hân, ts: 301). Şeyhin talebesine hadis rivâyet etmesine *edâ*, talebenin şeyhinden hadis almasına *tahammül* dendiği için şeyh verici sıfatıyla 'müeddî', talebe de alıcı sıfatıyla 'mütehammil' ünvanını alır (Yardım, 1984: I/151).

II. Hadis Terminolojisinde Kiraât ve Arz

*Tahammülül-hadîs*in bir râvinin, hadis rivâyet eden bir şeyhten önem ve kuvvet sırasına göre semâ, kiraât, icâzet, münâvele, kitâbet, i'lâm, vasiyyet, vicâde gibi yollarla aldığı hadisleri başkasına rivâyet etmek üzere yüklenmesi (Koçyiğit, 1985: 414) anlamında önemli bir terim olduğu daha önce ifade edildi. Bu yöntemlerden yani hadis öğrenim ve öğretim yöntemlerinin ilki olan semâ; hadis tâlibinin, hadisleri, şeyhin hâfızasından yahut kitabından okumasıyla veya imlâ etmesiyle *tahammül* etmesidir (es-Suyûtî, 2009: I/308). Muhaddislerin çoğuna göre semâ en güvenilir rivâyet yöntemidir (es-Suyûtî, 2009: I/308). İlk dönemlerde yazının tam olarak gelişmemiş olması, noktalama ve harekeleme işaretlerinin olmaması sebebiyle hadislerin yanlış yazılması veya metinden okunurken yanlış anlaşılması tehlikesinin önüne semâ yöntemiyle geçilmiştir (Aydın, 2009: 457). Semâ usulüyle *tahammül* edilen hadisler, "haddesenâ, ahberanâ, enbeenâ, semî'tü fülânen yekûlu, kâle fülân, zekera fülân" ifâdeleriyle *edâ* edilmiştir (es-Suyûtî, 2009: I/308; Aşık, 2010: 381).

Kırâat (arz) ise talebenin ezbere veya elindeki bir kitaptan hocanın huzurunda hadisi okuyup, hocanın da ezberden veya bir nüshadan talebenin okuyuşunu takip etmesidir (Sem'ânî, 1990: 11). Talebenin önceden elde ettiği hadisleri şeyhe okuması sebebiyle kırâat metoduna "arz" da denilmiştir (en-Nevevî, 1987: 345). Hadis öğrenim ve öğretim yöntemlerinden kırâat, hadis talebesinin hâfızasından yahut kitâbından bir veya daha fazla hadîsi şeyhe bizzat okuması veya şeyhe okunan hadisleri dinlemesi, şeyhin de bu hadisleri hâfızasındaki yahut kitâbındaki hadislerle karşılaştırmasıdır (es-Suyûtî, 2009: I/311). Muhaddislerin büyük bir kısmı, "sunmak" mânâsındaki "arz" kelimesini de kırâat ile eş anlamlı kullanmışlardır (es-Suyûtî, 2009: I/301; Polat, 2002: 435).

Kırâat usûlü ile tahammül edilen hadisler rivâyet edilirken "kara'tü 'alâ fülân, kara'nâ 'alâ fülân, kurie 'alâ fülân ve ene esma'u, haddesenî, haddesenâ, ahberanî, ahberanâ" lâfızları kullanılmıştır (es-Suyûtî, 2009: I/315; Polat, 2002: 435). Hadis tâliplerinin ilim yolculukları esnasında yazı malzemesinin azlığı ve sened zincirinde rivâyet sîgaları için bir takım semboller kullanmaları, hadis öğreniminde kolaylaştırıcı rol oynamıştır. Bu bağlamda not alma usûlü ve bir takım semboller kullanarak ilim öğrenme, eğitim sisteminde öğrenmeyi kolaylaştırıcı unsurlar olarak görülebilir.

Hadis öğrenme yollarından 'kırâat' yönteminde talebe, önceden elde ettiği hadisleri hocasına sunar; hocası kontrol edince kesinlik kazanır. Bu yöntem günümüz eğitim sisteminde öğrencinin bir konu üzerinde araştırma yaparak bilgi topladığı, bunları öğretmenine sunduğu, öğretmenin de eksik kalan yönleri tamamladığı 'aktif metod' olarak adlandırılan yöneme benzemektedir.

III. Kırâat ile Hadis Öğrenmenin ve Öğretmenin Esasları

Kırâat metodu için özellikle "haddesena fulanun kırââten" tabiri kullanılır. Kırâat metodu ile alınan hadislerin rivayetinde "araztü, kara'tü, kara'tü 'alâ fülânin, kara'nâ 'alâ fülânin, karae 'aleyye fülânün" gibi edâ sîgaları kullanılır. Hicrî II, ve III. yüzyılda muhad-disler, kırâat metoduna delalet etme bakımından hadisi kırâat yoluyla tek başına almışsa "kara'tü 'alâ fülânin", kırâat meclisinde başkasından duyarak almışlarsa "kurie 'alâ fülânin ve ene esme'u" veya "kara'nâ 'alâ fülânin" sigalarını kullanmışlardır (es-Suyûtî, 2009: II/16). Bu yöntemle alınan rivayetlerle birlikte muhakkak "kırââten aleyhi" ifadesini ilave etmek gerektiği ısrarla belirtilmiştir (Hatîb el-Bağdâdî, ts: 296). Ancak kırâat ile semâyî aynı kabul edenler, semâ için kullanılan rivayet lafızlarının kırâat için de kul-

lanılabileceği görüşündedirler (Hatîb el-Bağdâdî, ts: 265).¹ İmâm Müslim (ö. 261/875) gibi bazı hadis alimleri, hocalardan semâ yoluyla aldığı hadisleri naklederken özellikle “haddesenâ” tabirini; kendisinin hocalarına okumak suretiyle hocalarına arz ettiği hadisleri naklederken de “ahberanâ” rivayet lafzını kullanmıştır (en-Nevevî, 1392: I/151). Kıraat metodu ile alınan hadislerin rivayetinde “araztü, kara’tü, kara’tü alâ fülânin, kara’nâ alâ fülânin, karae aleyye fülânün” gibi edâ sîgaları kullanılır.

Kıraât yönteminde yazılı bir eserin bulunması kadar bizzat okuyarak veya okuyan talebeyi dinleyerek onu kontrol edebilme yetkisini elinde bulunduran hocanın da önemli bir yeri ve fonksiyonu vardır. Hatta sadece elinde yazılı malzeme bulunduran veya sadece hadis yazmakla meşgul olan *sahafî* (Yücel, 1993-1994: 197 vd.) diye nitelenen kimse-lerden hadis rivayet etmekten sakın(dır)ılması,² hadis rivayeti açısından hocanın merkezî konumuna dikkat çeken bir uyarıdır. Bunu destekleyen ve hocanın konumuna işaret eden bir başka uyarı da önemli hadis münekkidlerinden Evza’î’ye (ö. 157/733) aittir. O, şöyle demiştir: “Bu ilim hocalardan alındığında şerefli idi, kitaplara yazılmaya başlanınca, ehil olmayanlar da işin içine karıştı” (Dârimî, 1987: I/132). Bu söz, hem ilmî ehliyete sahip olmayanlardan hadis alınmamasına işaret etmekte hem de hocanın merkezî konumunu belirtmektedir. Hatta ilgili hocanın meşhur olması gerektiği, hadis rivayetinde aranan bir özellik olarak zikredilmiştir.³ Ayrıca kıraât yöntemi, hocanın merkezî konumunu güçlendirdiği gibi, ehliyetsiz râvileri de hadis nakletmekten uzaklaştırmaktadır.

IV. Kıraât Yönteminin Diğer Hadis Alma ve Aktarma Yöntemleriyle Mukayesesi

Semâ ve kıraâtın hangisinin daha üstün bir usûl olduğu husûsunda âlimler arasında görüş ayrılığı bulunmaktadır. Muhaddislerin çoğu semâ yönteminin en üstün hadis tahammül usûlü olduğunu söylemişlerdir (es-Suyûtî, 2009: 308). Tâbi’în alimlerinden muhaddis Ubeydullah b. Ömer (ö. 147/764), tebeu’t-tâbi’inden Medinelî fakih muhaddis İbn Ebî Zî’b (ö. 159/776), müfessir muhaddis zâhid Süfyân es-Sevrî (ö. 161/778), Leys b. Sa’id, Abdurrahman b. Mehdî ve Ebû Hâtim er-Râzî gibi bazı muhaddisler de kıraât

- 1 Bu alimler arasında İbn Şihâb ez-Zührî (ö. 124/742), İmâm Mâlik, Süfyân b. ‘Uyeyne (ö. 198/813), Yahyâ b. Sa’id el-Kattân (ö. 198/813) ve İmâm Buhârî (ö. 256). Bkz. Hatîb, *Kifâye*, s. 262-271.
- 2 “İlmi sahafîlerden almayınız denilirdir!” bkz. Askerî, Ebû Ahmed el-Hasan b. Abdullah b. Sa’id, *Tashifatü’l-muhaddisin*, thk. Mahmûd Ahmed Mire, Kahire: el-Matbaatü’l-Arabiyyetü’l-Hadise, 1982/1402, I, 7.
- 3 Örneğin Şu’be (ö. 160/776), “İlmi meşhur olan, bilinen kimselerden alınız!” demek suretiyle kendisi hadis otoritesi olmayan bir kimseden alınacak rivâyetin de makbul görülmediğini açıkça izah etmektedir. Bkz. Hatîb, *Kifâye*, s. 91, 161.

usûlünün semâdan daha üstün olduğu görüşünü benimsemişlerdir (Polat, 2002: 435). Buhârî gibi kitabına aldığı rivayetleri “nakleden râvilerin -bir defa dahi olsa- görüşmüş olması şartını” arayan bir muhaddis için (Çakan, 1996: 69) esasında semâ ve kiraât dışında daha güvenilir bir hadis alma ve öğretim yöntemi olamaz. Ahmed b. Hanbel de *Müsned*'inde “haddesena” rivayet lafzını, semâ ve kiraât metodlarıyla alınan rivayetler için kullanmıştır. Elbette bu yöntemlerin üstünlüğünün, kişilerin ehliyet ve titizliklerine göre de değişebileceğini belirtmek gerekir.

Muhaddisler, hadislerin herhangi bir hatadan korunup orijinal haline en uygun şekilde nakledilebilmesi konusunda özellikle semâ ve kiraâtın en uygun yöntemler olduğu konusunda ittifak halindedirler. Ancak özellikle herhangi bir amaç söz konusu olduğunda bu yöntemleri belli çerçevelerde mukayese etmişlerdir. Hicrî II. ve III. asır muhaddislerinden bir kısmı kiraâtı semâ'ya tercih etmişlerdir. Ebû Hanîfe (ö. 150/767), İmâm Mâlik (ö. 179/795), İbn Ebi'z-Zi'b (ö. 159/775) bunlardandır (İbn'ûs-Salâh, 1986: 137). Kiraât metodunun daha üstün olduğunu savunanlar (Hatîb el-Bağdâdî, ts., 274) bunu tercih sebeplerini şu noktalarda yoğunlaştırmaktadırlar: Kiraâtın özellikle hadis rivayetinde ister talebede ister hocada dikkati artıran bunu canlı kılan bir yapısı vardır,⁴ hocanın işitsel olarak dinlemesinin yanı sıra ortada bir eserin de bulunmasının semâdan daha üstün karşılanması, kiraât ve arz halinde iken daha az hata yapılması. Örneğin, İmâm Mâlik'in hem talebesi hem yeğeni olan İsmail b. Ebî Üveys (ö. 226/841), hocasına semânın en sahih olanını sormakta ve İmâm Mâlik de şöyle cevap vermektedir: “Senin alime okumandır. Sonra alimin sana okumasıdır. Sonra da alimin kendi kitabını, sana rivayet etmen için vermesidir” (Hatîb el-Bağdâdî, ts., 275-276). Görüldüğü gibi bu açıklamasıyla aslında İmâm Mâlik, kiraâtı semânın daha ileri bir versiyonu gibi kabul etmekte ve bu şekilde sunmaktadır. Arz yönteminin daha az hataya ihtimali olduğuna da İmâm Nâfî'nin (ö. 117/735) şu açıklaması iyi bir örnek olabilir: “Ben, semâda hata yababiliyorum; fakat arzda pek hata yapmıyorum (Hatîb el-Bağdâdî, ts., 278-279).”

Hadis tarihinde kiraâtı önceleyen önemli hadis alimleri arasında ve açıklamaları konusunda şunları zikretmek uygun olacaktır: Meşhur hadis hâfızı, Ebü'l-Velîd Hişâm b. Abdilmelik et-Tayâlisî el-Basrî'nin (ö. 227/842) şöyle dediği aktarılmaktadır: “Hadis, bana okunduğu zaman daha sahihtir. Çünkü merakım ve aklım okunan şeyde olur (Hatîb el-Bağdâdî, ts., 277).” Böylece Ebü'l-Velîd et-Tayâlisî, hadisin şeyhe arzedilirken daha

4 Şu'be (ö. 160/776) “Kiraât bana göre daha sağlamdır.”, Yahyâ b. Sa'îd el-Kattân (ö. 198/813), “Başkası bana okuduğu zaman zihnim daha dikkatli oluyor”. Hatîb el-Bağdâdî, *el-Kifâye*, s. 275-276.

dikkatli okunduğundan hareketle hadis tahammülü metotlarından arzı daha sağlam kabul ettiğini ve onu semâ tercih ettiğini söylemek mümkündür. Hatta muhaddis Ebû Abdillâh Muhammed b. Müslim b. Osmân b. Vâre er-Râzî (ö. 270/884) kendilerinden hadis okuduğu kimseler arasında bir benzerini görmediğini söylediği hocası Ebû'l-Velîd'in ne kadar güçlü bir hâfızaya sahip olduğunu gösteren şu olayı nakletmektedir: Ebû'l-Velîd Şu'be'den hadis okurken ilk zamanlar onun rivayetlerini yazmaktaydı. Şu'be'nin (ö. 160/776) ona, "Bir de yazıyor musun?" diye sorması üzerine bundan vazgeçti ve dinlediklerini ezberlemeye başladı. Bu sebeple olmalı ki Ahmed b. Hanbel (ö. 241/855), Ebû'l-Velîd'in Şu'be'den yazarak aldığı rivayetleri daha değerli bulmaktadır (Şenel, 1994: 349 vd.). Önemli hadis alimlerinden İbn Leys ise şöyle demiştir: "Bana göre arz, semâdan daha sahihtir. Çünkü bana arz edildiğinde onu ezberlerim; fakat ben okuduğum zaman yanılabilirim."

Hadisin şeyhe arz edilirken daha dikkatli okunması; semâ esnasında şeyhin hata yapması halinde talebenin bu hatayı düzeltme imkanının ve fırsatının bulunmaması; kıraât yapılırken şeyh, daha uyanık ve daha dikkatlidir (Şiraz, 2004: 65) şeklindeki açıklamalar kıraâtî daha üstün gören hadis alimlerinin delilleridir. Hatta kıraâtî üstün görenler daha ziyade talebenin hocaya kıraâtte bulunmasını tercih etmişlerdir. Bunun sebebi de şeyhin okuması halinde talebenin ilmi ehliyeti yeterli olmadığı takdirde şeyhi tashih etmekten çekinmesidir. Fakat talebenin okurken yanılması halinde şeyhi onu ikaz edebilir. Bu sebeple talebenin okuması evladır görüşünü benimseyenler de olmuştur (Ebû Şehbe, 1983: 97). Ancak yazılı malzemeyi hocaya okuyacak öğrencide de aranan şartlar hakkında fikir vermesi açısından şu örnek dikkate değerdir: İmâm Şâfi'î, İmâm Mâlik'in yanına giderek *Muvatta'*ı ezbere okumuş, İmâm Mâlik de okuyuşunu beğendiğini ifade etmiştir (Hatîb el-Bağdâdî, 1983: I/ 443). İmâm Mâlik'e *Muvatta'*ı ancak ilim ehli olan ve ilim ehli ile beraber bulunanlar okurdu (Sem'ânî, 1990: 9).

Hadis alimleri arasında semâ ile kıraâtî eşdeğer kabul edenler de vardır (Hatîb el-Bağdâdî, ts., 260-262), hatta bu görüşe sahip olanların çoğunluğu teşkil ettiğini dahi söylemek mümkündür. İmâm Mâlik⁵ ve kendisinin Medineli hocaları, Buhârî ve onun yöntemini benimseyenlerden bir grup alim bu görüştedir (Hatîb el-Bağdâdî, ts., 262). Ayrıca Zerkeşî gibi hadis okuyan ile işitenin aynı konumda olduğunu ifade ederek semâ ile kıraâtî bir tutan hadis alimleri vardır (es-Suyûtî, 2009: II/16).

5 İmâm Mâlik'in "Semâ ve Kıraât metotları aynı değerdedir" sözü, bu düşüncesini ortaya koymaktadır. Bkz. Hatîb el-Bağdâdî, *el-Câmi'*, s. 283.

V. Rivayetin Güvenirliliğini Temin Etme Bakımından Kiraât ve Arz

Kendisi hakkında sahih hükmü verilen hadislerde kullanılan rivayet lafızları, esasında ilgili hadisin hangi tahammül metoduyla alındığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple bir rivayetin hangi yöntemle alındığının bilinmesi, rivayetin sıhhatini doğrudan etkilediğinden dolayı, haberi aktaran kimsenin ilgili rivayeti başkasına naklederken kullandığı ve rivayetin hangi yöntemle alındığına delalet eden rivayet lafızları önem arz etmektedir (Ahmed Naim, 1984: I/399). Zira hadis alma metodları dediğimiz tahammül yöntemleri, bir hadisin sıhhatini belirleme konusunda aynı değere ve dereceye sahip değildir.⁶ Me-tottaki farklılık, ilgili rivayet için bir tercih kriteri özelliğini taşımaktadır.

Hadis yazımı sahâbeden sonra daha da yaygınlaşmış, tâbiûn devrinde hadis yazmayan kişilerin ilmi sorgulanmıştır. Tâbiûn'dan Muâviye b. Kurrânın (ö. 113/731) "Hadis yazmayanı âlim saymayın!" (Özpinar, 2005: 151) sözü hadis kitâbetinin hadis öğrenim ve öğretim yöntemleri arasında semâ kadar önemli bir yere ulaştığına işaret etmektedir.⁷

Bağdât tarihi üzerine yapılan bir çalışmada Bağdât'ın kuruluşundan hicrî III. asrın sonuna kadar yaşayan muhaddislerin hâl tercemelerinde en çok kullanılan hadis öğrenim ve öğretim araçlarından birinin kitap olduğu ifade edilmektedir (Oral, 2017: 77). Bu dönemde kitap merkezli eğitimin ön plana çıktığını, kitaptan hadis rivâyetinin semâ kadar müteber olmasa da kitap eşliğinde yapılan bir semânın, kitapsız bir semâdan daha önemli hale geldiğini görmekteyiz. Her muhaddisin en az bir kitabı olduğu (Sezgin, 2015: 39) bazılarının ise oldukça fazla kitap yazdığı bilinmektedir.⁸

Sonuç

İslâm tarihi boyunca hadis ilminin diğer İslâmî ilimlerin oluşumuna etkisi incelendiğinde, İslâmî ilimlerin kendilerine has eğitim-öğretim yöntemleri geliştirdiği, özellikle bu yöntemlerin oluşmasında diğer İslâmî ilimlerden farklı olarak hadis ilminin rolünün

6 Örneğin semâ ve kiraât yöntemlerinden biriyle alınan bir rivâyet, vicâde ve vasiyye metodlarıyla alınan hadislerle aynı derecede kabul edilmemiştir. Bu lafızlardan bazıları şunlardır: semî'tü, haddesenî-haddesenâ, ahberanî-ahberanâ, kara'tü, enbeenâ, vb. tabirler bazı edâ lafızları arasında yer alırlar. Bu lafızların özellikle *Kütüb-i tis'a* diye bilinen temel hadis kitaplarındaki kullanım sıklıkları ve sayıları hakkında fikir edinebilmek için bk. Şiraz, *Hadisin Tahammül ve Edâsında Semâ, Arz ve Kiraât Yolları*, s. 112.

7 Hadislerin yazımıyla ilgili daha geniş bilgi için bkz. Yücel, Ahmet, "Hadislerin Yazılmasıyla İlgili Rivâyetlerin Tenkit ve Değerlendirilmesi", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1998-1999, sy. 16-17, s. 91-121.

8 Bkz. Hatib, *Târîhu Bağdâd*, XI, 403; XII, 39; XVI, 271.

etkisi görülebilir. Hatta hadis ilminin, diğer İslâmî ilimlerin eğitim-öğretim yöntemlerinin oluşumunda temel bir rol üstlendiği sonucuna varılabilir. Bu sebeple hadis ilminin, İslâm eğitim geleneğinin oluşumunda katkısı göz önünde bulundurulurken onun öğrenme ve öğretilme yöntemleri yeniden incelenmelidir.

Hadisin doğru bir şekilde alınması ve nakledilmesini temin eden bir yöntem olarak kıraâtın, Hz. Peygamber'e ait rivayetlerin sonraki nesillere daha sağlıklı bir şekilde aktarılmasında icra ettiği fonksiyon, önem arz etmektedir. Bu sebeple hadis rivayetinin güvenilir bir şekilde gerçekleştirildiği kıraât meclislerinde hem hocanın hem de hadislerin yazıldığı kitabın bu güveni beraberce tesis ettiklerini söylemek mümkündür. Özellikle kıraâtın yapıldığı meclislerde tetkik edilme imkanı bulan rivayetler, talebe-hoca açısından ilmî ve fikrî paylaşımı sağlayan bir imkan sunmuştur. Hadisi yanlış anlamaya sebep olacak hususların, özellikle kıraât meclislerinde müzakere edilebilmesi, hadis tâlibinin doğru bilgiyi hocadan bizzat almasına olanak sağlamıştır. Hadis ilminin temel taşları mahiyetindeki râvi ve metinle ilgili pekçok ilmî meselenin bir hoca eşliğinde ve yazılı bir nüsha üzerinden tahlil ve tetkik edildiği kıraât meclislerinin doğru ve güvenilir bir hadis rivayeti için uygun ve ideal bir ortam hazırladığını söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Ahmed Naim. (1984). *Sahih-i Buhârî Muhtasarı Tecrid-i Sarih Tercemesi*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Askerî, Ebû Ahmed el-Hasan b. Abdullah b. Saïd. (1982/1402). *Tashifatü'l-muhaddisin*. Mahmûd Ahmed Mire (thk.). Kahire: el-Matbaatü'l-Arabiyyeti'l-Hadise.
- Âşık, N. (2010). Tahammül. *TDV İslam Ansiklopedisi*. XXXIX. 380-382.
- Aydınlı, A. (2009). Semâ. *TDV İslam Ansiklopedisi*. XXXVI. 457-458.
- Bedî'üs-Seyyid Lehâm & Mustafa Saïd Hân. (ts.). *el-İdâh fî Ulûmi'l-Hadis ve'l-İstılâh*. Beyrut: Dârü'l-kelimi't-tayyib.
- Çakan, İ. L. (1996). *Hadis Edebiyatı*. İstanbul: İFAV.
- Çakan, İ. L. (2011). *Hadis Öğrenimi*, İstanbul: İFAV.
- Dârimî, Ebû Muhammed Abdullah b. Abdurrahman b. Fazl. (1987). *Sünenü'd-Dârimî*. Fevvez Ahmed Zemerli, Hâlid es-Sebi' Alemi. (thk.). Beyrut: Dârü'l-Kitâbi'l-Arabi.
- Ebû Şehbe, Muhammed b. Muhammed. (1983). *el-Vasit fî Ulûm ve Mustalahi'l-Hadis*. Cidde: Alemü'l-Ma'rif.
- Hatîb el-Bağdâdî, Ebû Bekr el-Hatîb Ahmed b. Ali b. Sabit. (1983). *el-Câmi' li-ahlâki'r-râvi ve âdâbü's-sami'*. Tahhan Mahmûd (thk.). I-II, Riyad: Mektebetü'l-Maârif.
- Hatîb el-Bağdâdî, Ebû Bekr el-Hatîb Ahmed b. Ali b. Sabit. (ts.). *el-Kifâye fî İlmi'r-Rivâye*. Medine: Mektebetü'l-İlmiyye.

- İbnü'l-Esir, Ebû's-Seadat Mecdüddin Mübarek b. Muhammed. (1963). *en-Nihâye fi garibi'l-hadis ve'l-eser*. Mahmûd Muhammed Tanahi (thk.). Kahire: Dâru İhyai'l-Kütübi'l-Arabiyye.
- İbnü's-Salâh, el-İmâm Ebû Amr Osmân b. Abdurrahman eş-Şehrezûrî. (1406/1986). *Ulûmü'l-hadis = Mukaddimetu İbni's-Salâh*. Dimaşk.
- Kâdî İyâz, Ebü'l-Fazl İyâz b. Musa b. İyâz el-Yahsubî. (1970/1389). *İlmâ' ilâ mâ'rifeti usûli'r-rivâye ve takyidi's-semâ' es-Seyyid Ahmed Sakr (thk.)*. Kahire: Dârü't-Türas; Tunus: el-Mektebetü'l-Atika.
- Koçyiğit, T. (1985). *Hadis İstılahları*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- en-Nevevî, Muhyiddin Ebû Zekerıyyâ Yahyâ b. Şeref ed-Dimaşkî. (1987/1408). *İrşâdu Tullâbi'l-Haka'ik ilâ Ma'rifeti Süneni Hayri'l-halâ'ik Sallallahu 'Aleyhi ve Sellem*. Abdülbârî Fethullah es-Selefi (thk.). Medine: Mektebetü'l-İman.
- Oral, M. (2017). *Hatib el-Bağdâdî'nin Târîhu Bağdâd Adlı Eseri Çerçevesinde Bağdat'ta Hadis Öğrenim ve Öğretimi (Kuruluşundan Hicrî 3. Asrın Sonuna Kadar)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Özpinar, Ö. (2005). *Hadis Edebiyatının Oluşumu*. Ankara: Ankara Okulu.
- Polat, S. (2002). Kiraât. *TDV İslam Ansiklopedisi*. XXV. 435.
- Sem'ânî, Ebû Sa'd Abdülkerim b. Muhammed b. Mansur et-Temîmî. (1401/1990). *Edebü'l-İmlâ ve'l-İstimlâ*. Beyrut.
- Sezgin, M. F. (2015). *Buhârî'nin Kaynakları*. Ankara: Otto.
- es-Suyûtî, Celâleddin. (2009). *Tedribu'r-Râvi fi Şerhi Takrîbi'n-Nevevî*. Beyrut: Müessesetü'r-Reyyân.
- Şenel, A. (1994). Ebü'l-Velid et-Tayâlisi. *TDV İslam Ansiklopedisi*. X. 349-350.
- Şeref, K. (2007). *Hadis İlmî ile Diğer İslâmî İlimlerin Eğitim-Öğretim Yöntemlerinin Mukayesesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Şiraz, M. N. (2004). *Hadisin Tahammül ve Edâsında Semâ, Arz ve Kiraât Yolları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Şiraz, M. N. (2005). Hadislere Güveni Teyit Etme Noktasında Hadis Alma Usûllerinden Semâ ve Kiraât Yolları. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, V (2), 231-258.
- Uğur, M. (1992). *Ansiklopedik Hadis Terimleri Sözlüğü*, Halil Öztürk (yay. haz.). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Yardı, A. (1984). *Hadis I-II*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yücel, A. (1998-1999). Hadislerin Yazılmasıyla İlgili Rivayetlerin Tenkit ve Değerlendirilmesi, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16-17, 91-121.
- Yücel, A. (1993-1994). Bir Hadis Terimi Olarak 'Sahafi' ve Hadis Tarihi Açısından Önemi, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11-12, 197-204.
- ez-Zemahşerî, Ebü'l-Kâsım Cârullah Mahmûd b. Ömer b. Muhammed. (1906). *el-Faik fi garibi'l-hadis*. Haydarabad.



Hakların Sınırlandırılması Bağlamında Din Eğitimi Tecrübesinin Türk Eğitim Sistemindeki Yerinin Analizi

Yusuf Ziya Öğretici*

Özet

Hak ve özgürlüklerde, özgürlük asıl, sınırlama ise istisnadır. Fakat her hakkın da doğal bir sınırı vardır. Hakların sınırlandırılmasının sadece bir engelleme olarak anlaşılmalıdır. Eğer sınırlama, gerekli, ölçülü ve kanunla yapıyorsa ise; bu sınırlama, olumlu bir uygulama olarak kabul edilebilir. Sınırlamada amaç, devlet düzenini, sosyal yaşamı ve bireylerin hak ve özgürlüklerini korumak olmalıdır. Sınırlamaların, bunların dışında başka bir amaca yönelmesi düşünülemez. Din eğitimi, bir insan hakkı olarak ele alındığı zaman konunun yasal çerçevesi Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Anayasa'nın din ve vicdan özgürlüğü ile eğitim hakkını düzenleyen maddeleri tarafından belirlenmektedir. Ancak her ne kadar insan haklarının varlığı felsefi/teorik tartışmalar ile temellendiriliyor; güvencesi yasalar yoluyla sağlanıyorsa da bir hakkın hak sahiplerine tam olarak verilebilmesi için uygulama boyutunun da eksiksiz yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı Türkiye eğitim tarihinde, din eğitimi alanında ortaya çıkan değişik uygulamalarla din eğitiminin sınırlandırılması konusundaki deneyimleri sunmaktır. Bu çalışma, nitel araştırma modeliyle kurgulanmıştır. Belgesel gözlem ve doküman inceleme tekniğiyle, konuyla ilgili literatür taranmış; çalışmanın amacıyla uyumlu biçimde betimsel analiz ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bu kapsamda, Türkiye'de din eğitimi hakkının sınırlandırılmasının her zaman hukukî anlamda bir sınırlandırma olmadığı ifade edilmiştir. Din eğitimi hakkının sınırlandırılması, Türk Eğitim sistemi içinde '(1) Din derslerinin eğitim sistemi içindeki varlığı, (2) İmam-Hatip Liselerinin ve İlahiyat Fakültelerinin durumu, (3) amaçları, ders kitapları ve öğretmen kadrosu açısından din öğretimi ve (4) okul dışında-özel öğretim kurumlarında din eğitimi' bakımından ele alınmıştır. Bu plan dahilinde, din eğitimi tarihini aktarmak yerine; tarihi seyir içinde din eğitiminin hangi sınırlamalara maruz kaldığı açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din ve Vicdan Özgürlüğü, Eğitim Hakkı, Hakların Sınırlandırılması.

* Doktora Öğrencisi, School of Education, University of Glasgow, yusufziya@gmail.com

Giriş

Bu çalışmada, eğitim hakkının sınırlandırılması bağlamında, Türkiye’de din eğitimi alanında ortaya çıkan farklı dönem ve kurumlardaki uygulamalar ele alınmıştır. Öncelikle, çalışmanın teorik dayanakları, ‘hakların sınırlandırılması’ kavramı etrafında hukuk felsefi ve güncel hukukî metinlerle açıklanarak kurulacaktır. Ardından, Türkiye’de din eğitiminin bir insan hakları meselesi olarak anlaşılabilmesi için gerekli hukukî dayanaklar da ulusal ve uluslararası yasal metinlere başvurularak açıklanacaktır. Daha sonra ise uygulama boyutuyla din eğitiminde ortaya çıkan sınırlamalara değinilecektir. Bu amaçla, (1) din derslerinin eğitim sistemi içindeki durumu, (2) İmam-Hatip Liselerinin ve İlahiyat Fakültelerinin durumu, (3) amaçları, ders kitapları ve öğretmen kadrosu açısından din eğitimi ve (4) okul dışında din eğitimi konuları vurgulanacaktır. Son olarak, adı geçen sınırlamalar, devletin sorumluluğu ve bireylerin özgürlüğü bakımından değerlendirilecektir.

1. Hakların Sınırlandırılması Kapsamında Din Eğitimi

Hak ve özgürlüklerde, özgürlük asıl, sınırlama ise istisnadır. Fakat her hakkın da doğal bir sınırı olduğu kabul edilmelidir. Hak sahibinin, örneğin hakkını denetimsiz ve aşırı kullanması, toplumun yararıyla veya diğer hak sahiplerinin hakkıyla çatışabilir. Bu çatışmalara karşı düzenlenmemiş bir hak ise birey-devlet ya da bireyler arasında hakların kullanımı noktasında sorunlar çıkmasına sebep olabilir. Bu yüzden hakların sınırlandırılmasının sadece bir engelleme olarak anlaşılmamalıdır. Sınırlandırma, aynı zamanda topluma/bireylere yardım ettiği müddetçe olumlu bir uygulama olarak kabul edilebilir. Tabi ki böyle bir sınırlama, gerekli, ölçülü ve kanunla yapılıyor olmalıdır. Sınırlamalar, devlet yaşamını, sosyal yaşamı ve bireylerin hak ve özgürlüklerini korumalıdır. Sınırlamaların, bunların dışında başka bir amaca yönelmesi düşünülemez.

AİHM konuya ilişkin kararlarında eğitim hakkının mutlak bir hak olmadığını, doğası gereği devlet tarafından düzenleme yapılması gerektirdiği için zimnen kabul edilen bazı kısıtlamalara tabi olacağını belirtmiştir (Kararı, 1975; Kararı, 2005). İlköğretime başlama yaşının belirli yaş aralığı ile sınırlandırılması, eğitim düzeninin korunması için bazı disiplin cezalarının uygulanması gibi uygulamalar eğitim hakkının ihlali olarak kabul edilmemiştir. Mahkemeye göre eğitim hakkına getirilecek kısıtlamanın kabul edilebilmesi için (i) hakkın özünü zedeleyecek, uygulanmasını imkânsız bir amaç taşıması gerekmektedir (Yaşar, 2000: 270-1; Gözübüyük & Gölcüklü, 2005). AİHS’inde madde metninde bir sınırlamaya yer verilmemesine rağmen eğitim hakkının sınırlandırılabilceği AİHM tarafından kabul edilmiştir.

Fakat sınırlamanın kanunla olması şartı, eğitim hakkı için esnetilebilir, bu da eğitim hakkının kanundan daha alt düzenlemeler ile sınırlandırılabilceği sonucunu doğurmaktadır. Örneğin, 'kar yağışı sebebiyle mülki amirin yayınladığı bir genelgeyle eğitime ara verilmesi' gibi durumlarda eğitim hakkının kanun dışı kurullarla sınırlandırıldığı durumlar ortaya çıkmaktadır (Ülker, 2010: 37). Eğitim çok geniş kitleleri ilgilendiren ve kapsamlı düzenlemeler gerektiren bir yapıya sahip olduğu için yönetmeliklerle ve genelgelerle de düzenlenebilmesi ve sınırlandırılabilmesi gerekli görülmüştür. Şunu da belirtmek gerekir ki kanun dışı yapılan sınırlamalar ancak kanunun vermiş olduğu yetki ile ve belirli kurullar çerçevesinde yapılmalıdır.

AİHM'nin kararlarında vurguladığı önemli bir ilke, AİHS'nin bir bütün olarak kabul edilmesi gerektiğidir (Ülker, 2010: 41). Din eğitimi eğitim hakkının içinde değerlendirdiğimizde, bu hakkın 'Eğitim Hakkı', 'Özel Hayatın ve Aile Hayatının Korunması', 'Düşünce, Vicdan ve Din Özgürlüğü' ve 'İfade Özgürlüğü' ile bağlantılı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle din eğitimi hakkı, bu haklarla birlikte kullanıldığı takdirde, bu haklarla ilgili sınırlamalar din eğitimi hakkının da sınırı olacaktır.

Hukukumuzda ise temel hak ve hürriyetler 1982 Anayasası'nda sınırlamalarıyla birlikte sayılmıştır. Bu haklar, milletlerarası anlaşma ve belgelerle büyük benzerlik gösterirken; Anayasada yer alan sınırlamalar, uluslararası sözleşmelerde yer alan sınırlamalarla kıyaslanmayacak ölçüde fazladır (Atar, 2009: 119).

2. Sınırlandırma Bağlamında Türkiye'de Din Eğitiminin Yasal Çerçevesi

Din eğitimi, bir insan hakkı olarak, hem eğitim hakkının hem de din ve vicdan özgürlüğünün konusudur. Din eğitimine eğitim hakkı perspektifinden bakıldığında, devletin pozitif sorumluluğuyla karşılaşmaktadır. Din ve vicdan özgürlüğü cephesindeyse, esas olan bireylerin tercihleri ve dokunulmazlığıdır. Bu sebeple, yasal sınırlar çizilirken, bu alanların her ikisine de atıf yapmak gerekmektedir (Özsoy, 2002; Öğretici, 2012).¹ Din eğitimi hakkının tabi olduğu sınırlamalar için önce AİHS'ne ardından 1982 Anayasası'na değinilecektir. Konu ile doğrudan ilgisi bulunan yasal dayanaklara ileride ayrıca temas edilecektir.

1 Bu kapsamda, AİHM'nin din eğitimi ile ilgili aldığı kararlar, eğitim hakkı ve din ve vicdan özgürlüğü açısından değerlendirilebilir: <https://hudoc.echr.coe.int>

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde eğitim hakkı (Ek Protokol, madde-2) hiçbir sınırlama belirtilmeksizin yer almaktadır. Sözleşme'de din ve inanç özgürlüğü ise 9. madde çerçevesinde sınırlamalara tabi bir özgürlüktür. Din veya inanç özgürlüğünün bir sınırlamaya tabi olması, bu özgürlüğün iç alanını değil; inancın davranış boyutunu ak-seden dış alanını ilgilendirir. Gerek devlet gerekse üçüncü kişilerin alanına ulaşan bir dışa vurumun, karşılıklı ilişkileri dengelemek adına sınırlandırılması gerekmektedir. Söz konusu maddede din ve vicdan özgürlüğünü sadece açıklama boyutunda sınırlandırılmıştır. Din veya inancını açıklama yollarından biri olan öğretme özgürlüğünün de bu sınırlamalara tabi olacağı açıktır (Yaşar, 2000: 276). Sözleşmenin 9. maddesi 'kamu güvenliği, kamu düzeninin korunması, genel sağlık ve genel ahlak veya başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması' olmak üzere beş kısıtlama nedeni görmektedir.

Din ve vicdan hürriyeti konusunu düzenleyen, 1982 Anayasası'nın 24. maddesinde ise din öğretiminin, ilk ve orta öğretim boyunca devlet kurumlarında mecburi, bunun dışında ise isteğe bağlı olacağı açıklanmıştır. Devlet kurumları tarafından verilen eğitim -doğal olarak- birtakım düzenlemelere tabi olacaktır. Fakat burada, okul dışında yapılacak olan eğitimle ilgili herhangi bir sınırlama nedeni sayılmamıştır. Lakin aynı maddenin 2. fıkrasında "*14 üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dinî âyin ve törenler serbesttir.*" denilmek suretiyle dinin açığa vurulma şekillerinin sınırları belirtilmiştir ama dikkat edilirse bu açığa vurma şekilleri arasında 'eğitim ve öğretim' faaliyetleri yer almamıştır.

Sözü geçen 14. maddede; hak ve hürriyetlerin kötüye kullanılmayacağı belirtilmiştir. Yine Anayasa'nın 13. maddesi de temel hak ve hürriyetlerin sınırlandırılması ile ilgili genel hükümleri ihtiva etmektedir. Bu madde de din eğitiminin gerekirse sınırlandırılabilceğini ifade etmektedir. Anayasa'da eğitim hakkının düzenlendiği 42. madde de din eğitimi yapılırken bağlı kalınması gereken mercii ifade etmektedir.

3. Türkiye'de Din Eğitiminin Sınırlandırılması

Bir hakkın felsefe boyutunda ontolojik (varoluşsal) bir kategori olarak kabul edilmesi ve hukuk alanında anayasa, yasalar, uluslararası sözleşmeler ve diğer hukuki metinler aracılığıyla düzenlenmiş olması, o hakkın gerçekleştirilmesi açısından büyük önem taşımakla birlikte tek başına yeterli değildir. Bir hakkın gerçekleştirilmesinde hak sahibi olan kişilere o hakkı kullanabilecekleri koşulların sağlanması da büyük önem taşır. Bu sebeple 'uygulama' sırasında ortaya çıkan durumlar, 'teori'den farklılaşabilir.

Cumhuriyet tarihinde, din eğitimi alanında ortaya çıkan değişik uygulamalar/anlayışlar da din eğitiminin sınırlandırılması konusunda bizlere yeni ufuklar sunabilir. Aslında din eğitiminin ülkemizde izlediği seyir içinde karşılaştığı sınırlandırmaların her zaman hukukî anlamda bir sınırlandırma olmadığı da bu sayede anlaşılabilir. Kimi zaman hakkın sınırlandırılması değil de hakkın/özgürlüğün engellenmesi şeklinde kendini ortaya koyan uygulamalarla; kimi zamansa din eğitimcilerinin zihin yapısında meydana gelen bazı şartlanmalar sebebiyle din eğitiminin uygulama noktasında yaşadığı kısıtlılıklarla karşılaşılmaktadır.

Din eğitimi hakkının sınırlandırılması ile ilgili olarak, Türk Eğitim tecrübesi aktarılırken, olabildiğince özet bilgilerin sunulmasına çalışılacaktır. Buradaki amaç, din eğitimi tarihini aktarmak değil; bu tarihi seyir içinde din eğitiminin hangi sınırlamalara maruz kaldığını daha açık gösterebilmektir. Bu kapsamda din eğitiminin sınırlandırılması 4 başlıkta belirtilecektir:

1. Din derslerinin eğitim sistemi içindeki durumu
2. İmam-Hatip Liselerinin ve İlahiyat Fakültelerinin durumu
3. Amaçları, ders kitapları ve öğretmen kadrosu açısından din eğitimi
4. Okul dışında - özel öğretim kurumlarında din eğitimi

3.1. Din Derslerinin Eğitim Sistemi İçindeki Durumu:

Cumhuriyet tarihinde, örgün eğitim içinde din eğitiminin fırtınalı bir geçmişi vardır (Gündüz & Sevim 2007; Öcal, 1998; Gündüz, 1998). Din dersi 1924 programlarında, okutulmak üzere yerini almıştır. 1930 programında ise Din Dersi, şehir ilkokullarında yalnızca beşinci sınıf öğrencilerine, ebeveynleri isterse, haftada yarım saat verilen bir ders olmuştur. Bu ders müfredat programlarından lisede 1930, ortaokulda ise 1931 yılından itibaren çıkarılmıştır. Öğretmen okullarından kaldırılması ise 1931 yılından sonradır. Şehir ilkokullarında 1933, köy ilkokullarından 1939 yılından itibaren müfredattan kaldırılmasıyla; din öğretimi tamamen örgün eğitimin dışında bırakılmıştır (Doğan, 1999: 273; Jaschke, 1972: 81-83).

İlkokul programlarından Din derslerinin çıkarılmaya başlanmasından yaklaşık 20 yıl geçmedikçe bu konu yeniden gündeme getirilmemiştir (Öcal, 2007: 553). Bu sürede çocuklar, okul çatısı altında dinî bir eğitim alamamıştır (Jaschke, 1972: 83). 1948 yılında, program dışında olmak suretiyle, ilkokulların 4 ve 5. sınıflarına yeniden Din Bilgisi dersi

konulmuştur (Öcal, 2007: 553). Din dersleri her okulun kendi dersanelerinde, okulun kendi öğretmenleri tarafından okutulacaktır. İhtiyarî ve sınıf geçmeyle ilgisi olmayan bu derslere (Ayhan, 2004: 144) öğrencilerin ve velilerin büyük ilgi gösterdiği görülmüştür (Parmaksızoğlu, 1966: 31).

Öte yandan, 1951’de Köy Enstitüleri’ne, 1953’te Öğretmen Okulları’na haftada birer saat ve mecburi olmak üzere Din Bilgisi dersi konulmuştur. Ayrıca din dersleri 1956 yılından itibaren ortaokullarda haftada 1 saat ve isteğe bağlı olarak okutulmaya başlanmıştır. 1967 yılında ise bütün lise ve dengi okulların 1 ve 2. sınıflarında haftada birer saat ve isteğe bağlı olarak Din Bilgisi dersinin okutulmasına karar verilmiştir. 1976 yılında ise ilkokul 4. sınıftan lise 3. sınıfa kadar her sınıfta, haftada 1 saat ve isteğe bağlı olarak Din Bilgisi dersi okutulmaya başlanmıştır (Öcal, 2007: 554-557). Ayrıca 1974-1975 öğretim yılından itibaren ilkokulların 4. Sınıfından başlayarak lise son sınıfa kadar ‘zorunlu olarak’ Ahlak dersleri okutulmuştur. Böylelikle isteğe bağlı Din Bilgisi dersinin yanında bir de zorunlu olarak okutulacak Ahlak Dersi devreye girmiştir (Öcal, 2007: 554; Ayhan, 2004: 138-61).

Nihayetinde 1982 Anayasası ile 24. Maddede okullarda isteğe bağlı olarak okutulan Din Bilgisi dersleri ile zorunlu olarak okutulan Ahlak Bilgisi dersleri birleştirilerek zorunlu hale getirilmiştir. Anayasa’nın bu maddesi iki noktada eksik uygulandığı iddia edilebilir. Bunlardan birincisi ilk ve orta öğretim kurumlarının tüm sınıflarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yer almayışıdır. İlköğretimin 1-3. sınıflarında bu ders, Anayasa’nın hazırlanmasından sonra hiçbir zaman okutulmamıştır. Diğer nokta ise “*Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır.*” şeklindeki hükme hiç işlerlik kazandırılmamasıdır.

2012 yılından itibaren, seçmeli dersler olarak, ‘Din ve Değerler’ alanında ortaokul ve lisede 3 seçmeli ders (Kur’an, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler) programda yer almaktadır.

3.2. İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinin Durumu:

Tevhid-i Tedrisat’ın dinî eğitimi de devletin bir görevi sayması sebebiyle, medreselerin kapatılmasında sonra Maarif Vekâleti’ne bağlı olarak, öğretim süresi 4 yıl olan İmam ve Hatip Mektepleri açılmaya başlanmıştır. Ancak bu mektepler ilk defa açılmaktan ziyade, bir anlamda medreselerin isim ve program değiştirmiş şeklindedir. Zira kapatılan medreselerin öğrencileri durumlarına göre İmam-Hatip Mektepleri’ne kayıt edilmiş ya

da mezun sayılmışlardır. Medrese müderrisleri de niteliklerine göre mekteplerde din dersi vermiştir (Öcal, 2007: 520).

Bu kapsamda açılan 30'dan fazla İmam-Hatip Mektebi öğrencisizlik gerekçesiyle 1932 yılında fiilen kapatılmışlardır (Ayhan, 2004: 61). Fakat son yapılan araştırmalar, resmi bilgilere göre bu okulların kapatıldığı sırada yeterince öğrenciye sahip olduğunu göstermektedir (Öcal, 2007: 521). Bu durum, ayrıca öğrencisiz bırakılma' olarak da isimlendirilmiştir. İmam ve Hatip Mektepleri'nin ödeneklerinin kesilmesi (Öcal, 2007Ç: 524), mektebin lise kısmının açılmaması, mezunlarının istihdam alanının oluşturulmaması gibi faktörler, bu çerçevede değerlendirilebilir (Karaman, 1989: 16). Bu süreçte, İmam-Hatip Mektepleri'nin kapatılmış olmasının Tevhid-i Tedrisat'a aykırı olduğu, din görevlisi yetiştirme işinin Milli Eğitim Bakanlığı'na yüklendiği halde bakanlığın bu görevini yerine getirmediği ifade edilebilir.

Tartışmaların neticesinde, 1949'dan itibaren İmam-Hatip Kursları (okulları değil) açılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bu kurslarda din hizmetlerini görecek elemanların yetiştirilmesi düşünülmüş; fakat bu karar uygulamada başarılı olamamıştır (Öcal, 2007: 529; Ayhan, 2004: 185; Yılmaz, 2003). İmam-Hatip Kurslarının ihtiyaçları karşılayamaması üzerine, İmam-Hatip Okulları, 1951 yılında, yedi ayrı ilde tekrar açılmıştır. Bu okullar, ilkokula dayalı dört yıllık eğitim veren kurumlar olarak açılmış, ilk mezunlarını 1955 yılında verince ikinci devresi de üç yıllık olarak ilave edilmiş; böylece yedi yıl öğretim süresi olan İmam-Hatip Okulları Türk eğitim tarihindeki yerini almıştır. 1973 yılında, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 32. maddesinde, okulların adı İmam-Hatip Liseleri olarak değiştirilmiş ve aynı kanunla bu okulların hem mesleğe hem de yüksek öğretime öğrenci hazırlayan programlar uygulayan okullar olması kararlaştırılmıştır. 1997 yılında çıkarılan 8 yıllık ilköğretim kanunuyla, orta kısımları kapanıp dört yıllık liseye dönüştürülmüştür (Ayhan, 2004). 2012 yılından itibaren İmam-Hatip'lerin ortaokul kısmı yeniden açılmış; okul sayısı da 2850 Ortaokul ve 1600 liseye yükselmiştir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2017/18). Özellikle adrese dayalı kayıt sistemi sebebiyle, bu okulların kayıt uygulamaları eleştirilmektedir.

İmam-Hatip Mektepleri gibi, Tevhid-i Tedrisat ile birlikte, eğitim tarihimizdeki yerini alan bir diğer eğitim kurumu da İlahiyat Fakültesidir. İlahiyat Fakültesi ismi ile ilk defa kurulan eğitim kurumu, 1924-25 eğitim öğretim yılında İstanbul Darülfünûnu'nda eğitime başlamıştır. Fakültenin ilk öğrencileri, yine kapatılan medreselerin öğrencilerinin oluşturduğu 400 kişidir. İlahiyat Fakültesi 1933 öğretim yılına kadar öğretime

devam ederken öğrencileri gittikçe azalmış; Darülfünûn'da İstanbul Üniversitesi adıyla yeni düzenlemeler yapıldığı sırada İlahiyat Fakültesi de kapatılmıştır; yerine öğrencisi olmayan İslâm Tetkikleri Enstitüsü açılmıştır (Öcal, 1986: 111-123; Ayhan, 2004). İlahiyat Fakültesi'nin kapatılmasının üzerinden 16 yıl geçtikten sonra 1949'da Ankara Üniversitesi'ne bağlı İlahiyat Fakültesi kurulmuştur.

1959 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü açılmış; İmam-Hatip okulları mezunlarını kabul eden dört yıl süreli enstitüyü farklı illerdeki Yüksek İslâm enstitülerinin açılışları takip etmiştir. Yüksek İslam Enstitüsü olarak belirlenen bu yeni kurumların mezunlarının İmam-Hatip Okulu ve Din Bilgisi öğretmeni olabileceği, Diyanet İşleri Başkanlığı'nda her türlü dini hizmetleri yapabileceği, bir yönetmelikle düzenlenmiştir. 1982 tarihinde Yüksek İslâm enstitüleri İlahiyat fakültelerine dönüştürülerek buldukları illerin üniversitelerine bağlanmıştır. Böylece yüksek din eğitimi kurumlarında birlik sağlanarak bu kurumlar aynı idarî ve ilmî esaslara kavuşturulmuştur (Ayhan, 2000).

Türkiye'de yaşanan farklı süreçler neticesinde 2002 yılına gelindiğinde resmen var olan İlahiyat sayısı ise 24'tür; öğrencisi bulunan ilahiyat fakültelerinin sayısı ise 20'dir. Bu yıllarda ilahiyat fakültesinin başlıca sıkıntısı öğrenci kontenjanlarının düşürülmesi olmuştur (Öcal, 2007). Tam tersine günümüzde ise yeni açılan İlahiyat Fakülteleri ile sayı 100'e yaklaşmış bulunmaktadır. Bu fakültelerin birçoğu ikinci öğretim programına da öğrenci kabul etmektedir. Bu durumda daha önce bahsettiğimiz öğrenci azlığı problemi aşılmış görünmektedir. Fakat tartışılan yeni konu ise bu kadar öğrenciye ihtiyaç olup olmadığı, bu öğrencilerin ihtiyaçlarının ne kadar karşılandığı ve mezun olduklarında onların ihtiyaçlarına cevap verilip verilemeyeceğidir.

3.3. Amaçları, Ders Kitapları ve Eğitim Kadrosu Açısından Din Öğretimi:

Cumhuriyet Türkiye'sinde eğitimin uzak hedeflerinin belirlenmesi ve ulaşılmaması için gereken tedbirlerin alınıp uygulanması devletin uhdesinde bulunan bir görev ve sorumluluktur. Eğitime ve eğitimin uzak hedeflerine bu perspektif ile bakıldığı zaman milli eğitim ve onun yetiştirmek istediği insan modeli ile ilgili olarak fert, cemaat ya da parti politikalarının değil, devlet politikasının esas olması gerektiği anlaşılacaktır. Tevhid-i Tedrisat'ın derin manalarından birisi de bu olmalıdır. Milli eğitim bazen devlet politikası olmaktan ziyade, erki elinde bulunduranların politikası olarak anlaşıldığından Tevhid-i Tedrisat anlayışından zaman zaman kopmalar meydana gelebilmiştir (Tosun, 1999: 517-

525). Türk milli eğitimini şekillendiren iki temel dayanak varsa, bunlardan diğeri de Milli Eğitim Temel Kanunu'dur. Bu kanunlar, milli eğitimin nasıl bir insan yetiştirmek istediğini de anlatmaktadır. Eğer bu hedefler arasında, kendisine ulaşılması için din eğitimi ve öğretimini gerekli kılanlar bulunuyorsa, bir din eğitimi politikasından söz edilebilir. Din eğitimi ve öğretimini gerektiren amaçlar bulunmuyorsa, bu o milletin değerleri arasında dinin göz ardı edildiği ve eğitimine de ihtiyaç duyulmadığı anlamına gelir.

Bu çerçeveden sonra, din eğitimine amaçları noktasından bakarak, daha net konuşulabilir. II. Dünya Savaşı'nın ardından farklı meclislerde, yeniden din öğretimine okullarda yer verilmesi, din adamı yetiştirilmesine önem verilmesi gibi farklı konular tartışılmıştır. Din öğretimine geri dönülmesini isteyenlerin gerekçelerinden biri gençliğin ana- babaya itaatsizliği gibi ahlakî bir gerekçe idi. Zira bütün ahlaksızlık ve fenalıkların dinimizin ihmalinden kaynaklandığına inanılıyordu (Ayhan, 2004: 120, 163). Bir diğer gerekçe ise komünizm tehlikesine karşı dinden ve onun eğitiminden faydalanmak şeklindeydi. Türkiye'de zemin bulmuş olan sol eğilimlere karşı koymak için din eğitimine önem verilmesini isteyenler, sol akımların tesirini yok etmek, gençliği maddeciliğin kötülüklerinden korumak, gençlere fedakârlık ruhunu, vatana bağlılığı aşılamak için din ve milliyetçiliğe dayanan bir eğitim savunuyorlardı. Bunun için okullarda din eğitimi verilmesi istenmekteydi (Karpat, 1996: 229; Ayhan, 2004: 138).

Devletin din politikasındaki değişimin sebeplerinden biri olarak da siyasi gaye gösterebilir. Çok partili hayata geçişle birlikte, halkı seçmenleri olarak görmek zorunda olan ve oy istemek/almak için onları memnun etmesi gerektiğini anlayan siyasi kadrolar, dine ve eğitime mecburi olarak önem vermek zorunda olduğunu hissetmiştir (Banguoğlu, 1984: 98- 100). Din eğitimine ve din adamlarının yetiştirilmesine önem verilmesini isteyenlerin gerekçelerinden biri de din hizmetlerinin bu görevlere layık kimseler tarafından yerine getirilmesi şeklindeydi. (Ayhan, 2004: 128-33). Bir diğer gerekçeyse bu ülkede yapılacak olan din eğitiminin sadece Türkiye için değil, Osmanlı coğrafyasında yaşayan tüm Türk milleti için önemli olduğuna değinmektedir (Ayhan, 2004: 177-8). Bu çerçevede belirtebileceğimiz, din eğitimine önem verilmesi ile ilgili son gerekçe ise dinin insanın şahsi hayatındaki etkisine dayanmaktadır (Ayhan, 2004: 240; Baltacıoğlu, 1947: 44-59). Bu amaçla insanı hedef alan, amacı insanı yüceltmek olan bir din eğitimine duyulan ihtiyaç belirtilmektedir.

Din eğitiminin yapılmadığı yılların sonunda, farklı sebeplerden ötürü tekrar din eğitimine genel eğitim içinde yer verilmesi ve dinî öğretim yapan eğitim kurumlarının açıl-

ması isteniyordu. Bu farklı sebepleri kısaca özetlemek gerekirse; (i) biri toplumdaki ah-laki yozlaşmanın önüne geçmek, diğeri ise (ii) komünizme karşı bir tedbir olarak dinin kullanılması yönünde idi. Ayrıca (iii) siyasi kadroların sırf oy alabilmek için din eğitime önem vermek zorunda kaldığı da görülüyordu. (iv) Dini hizmetlerin içine düştüğü işler acısı durumdan kurtarılıp, nitelikli din adamlarınca bu hizmetlerin yürütülmesi için de dinî eğitime ihtiyaç vardı. Bunlarla birlikte (v) verilecek din eğitiminin sadece Türkiye Cumhuriyeti için değil, Osmanlı coğrafyasında kalan milletler için de gerekli olduğu id-dia ediliyordu. Son olarak da (vi) bireylerin daha sağlıklı bir yapıya kavuşabilmeleri için din eğitime duyulan ihtiyaçtan bahsediliyordu. Aslında bu sebepler yeni din eğitimi-nin hangi amaçlara ulaşmaya çalışacağını da göstermektedir.

Eğitimde asıl olan amaçtır ve eğitim amaçla başlar. Muhteva, ortamlar, metotlar, yakla-şımalar ve değerlendirme amaçlara göre şekillenir (Tosun, 1999: 521). Bu sebeple yukarı-da zikredilen amaçlar, devam eden süreçte din eğitimi için belirleyici unsurlar olmaya devam etmiştir. Zira bu amaçlar, ortaya atıldığı zamanda bir ihtiyacı karşılamaya yöne-liklidir. Toplumun, bireylerin ve eğitim sistemini düzenleyenlerin bu yenilikler hakkında bir beklenti içinde olması normaldir. Doğal olarak din eğitimi bu beklentileri karşıladığı ölçüde makbul karşılanacaktır. 1949 sonrasında da din eğitimi, bu anlayışlar çerçeve-sinde şekillendirmiştir.

Sonraki yıllarda din derslerinin temellendirilmesinde, dinin ruhi hayatın bir tezahürü olduğu düşüncesine yer verilmiştir. Bu temellendirmeden hareket edilerek metotlu ve disiplinli bir din eğitimi genel eğitimin yardımcı ve en önemli yapıcısı olarak de-ğerlendirilmekte sistemli bir din eğitimi ile kişiye en yüksek ahlak ve insanlık duygusu benimsetmenin mümkün olduğu iddia edilmektedir. Bu değişimle din eğitiminin duy-gusal yönü keşfedilmekte ve aynı zamanda ahlakın dini temeli de kabul görmektedir (Altaş, 2002a: 219- 29; Bilgin, 1980: 69). Din dersleri üzerindeki meşruiyet tartışması, din eğitimi biliminin bilimselleşmesinin önünde bir engel olarak dururken aynı zamanda program geliştirme ve ders kitaplarının gelişiminin yavaş ilerlemesine neden olmuştur (Altaş, 2002a, 2002b). Bu durumda din eğitiminin bir bilim alanı olarak teşekkül etmesi ve konu ile ilgili bilimsel çalışmaların ortaya çıkmasındaki gecikme etkili olmuştur.²

2 Beyza Bilgin'in "İslam'da Eğitimin Temeli Olarak Sevgi" isimli (din eğitimi alanında yapılan ilk doktora) çalışması 1970'de tamamlanmıştır.

Ders kitapları:

Cumhuriyet dönemi din eğitimi deneyiminde, din eğitiminin sınırlarını belirleyen bir başka nokta ise bu eğitimin hangi çerçeve içinde sunulacağını ifade eden müfredatı ve konuların sunumunu sağlayan eğitim materyallerinden biri olan ders kitaplarıdır.

Eğitim sisteminin Tevhid-i Tedrisat'tan sonra yeniden yapılandırıldığı dönemde din derslerinin okutulmasına, bir süreliğine de olsa, devam edilmiştir. 1924 ilkokul programlarında din dersi, "Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri" adı ile haftada ikişer saat okutulmak üzere programdaki yerini almıştır. Dersin programı "Kur'an-ı Kerim Elifbası" gösterildikten sonra Kur'an-ı Kerim tedrisine başlanacak ve Amme cüzüne devam olacaktır (Doğan, 1999: 273) denilerek açıklanmıştır."

Din eğitiminin eğitim sistemindeki yerini kaybettiği dönemde yayınlanan din öğretimi kitaplarının³ da sınırlı sayıda ve muhtevada olduğu bilinmelidir (Jaschke, 1972: 83). Bu dönemde, yaygın eğitimde de din ile ilgili bir baskının varlığı kendini göstermektedir (Başgil, 1962: 12). Bu çerçevede, bu döneme ait yayınların nasıl bir derinliğe sahip olduğunu düşünmek gerekir. Ş. Yaltkaya'nın çocuklara İslam'ın esaslarını sade bir dille kavratmaya çalışan *Benim Dinim* isimli kitabı, Türk bayrağına bir ilahi ile son bulur (Jaschke, 1972: 83).

Din dersleri sisteme geri döndüğü zaman ise, dersin müfredat programı ve kitabı, Diyanet İşleri'nde kurulan bir komisyonca, hurafelerden arınmış, mezhep ayrılıklarına yer vermeyerek hazırlanmıştır (Ayhan, 2004: 150). 5. sınıf kitabı ezanın Türkçe metni ile sona ermektedir (Jaschke, 1972: 92).

Sisteme yeniden dahil edilen din eğitimi, ilmihalci bir üsluba sahip olmak yönünden eleştirilmiştir (Bilgin, 1995: 77). Bu anlayışın, 2000'li yıllardaki program değişikliklerine kadar devam ettiği iddia edilmiştir (Kaymakcan, 2006). Din eğitiminin ilkokullarda okutulmaya başlandığı zaman okutulan ders kitaplarıyla bu görüş sorgulanabilir. Bu kitapların A. Hamdi Akseki başkanlığı döneminde, Akseki'nin '*İslam Dinî*' isimli ilmihalinin üslubunu yansıtarak yazıldığı iddia edilmektedir (Altaş, 2002a).

1956 yılında Orta Okullarda da Din Bilgisi dersi okutulmaya başlanmış, fakat sadece ilkokul din dersi kitapları kullanılmış, 1961 yılında hâlâ öğretmen ve öğrencilere mahsus kitaplar hâlâ yazdırılmamıştır (Ayhan, 2004: 155). Bilgin'in yaptığı alan araştırması da bu

3 Hamdi Akseki, Yavrularımıza Din Dersleri, 1942; M. Şerafettin Yaltkaya, Benim Dinim, Din Dersleri, 1943; Nâzım İçsel, Türk Evladına Din Bilgisi, 1944; Mustafa Asım Köksal, Gençlere Din Kılavuzu, 1946. (Jaschke, 1972, 83)

dönemdeki din öğretiminin sınırlarını göstermektedir (Bilgin, 1980: 152). Öğretmenler, kitapları eğitim metodu açısından eksik bulmakta, kitapların imla ve noktalama dâhil olmak üzere özel bir değerlendirilmeden geçirilmesini, içeriğin ve üslubun lise öğrencisinin anlayış seviyesine göre ayarlanmasını, konularla günlük hayat arasında irtibatın sağlanmasını istemektedir (Bilgin, 1980: 114-116).

Din dersi kitapları için getirilen bir eleştiri ise ders kitaplarının iktidar tarafından, eğitim aracılığıyla ideolojik bir araç olarak kullanılabilenidir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının -diğer ders kitaplarıyla birlikte- siyasal iktidarın ideolojisi tarafından araçsallaştırıldığı yaygın bir söylemdir. Bu görüşe göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları, merkeziyetçi ve otoriter bir düşünce zemininde siyasal iktidarın ürettiği yaşam dünyası kurgusunu meşrulaştırmaktadır. Bu kitaplar aracılığıyla dini öğretiler, siyasi ideolojilere uygun hale getirilmekte, onu desteklemektedir (Şen, 2002).

Öğretmen kadrosu:

Bir eğitim sürecinde öğretmenler hem nitelik hem de nicelik bakımından önemli bir yer tutar. Bir eğitim sisteminin kalitesi büyük oranda öğretmenlerinin yetiştirme seviyesine bağlıdır. Öğretim alanına kalite getirmek büyük ölçüde iyi yetiştirilmiş öğretmenle mümkündür. Öğretmeni hesaba katmayan bir eğitim planlamasının başarıya ulaşması beklenemez.

Milli Eğitim Temel Kanunu, öğretmenlik mesleğini genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla değerlendirmektedir. Bu özelliklerin din eğitimi öğretmeni için de aranması doğaldır. Fakat din eğitimi alanında öğretmen yetiştirme konusunun Türkiye’de uzun süre dikkate alınmadığı söylenebilir. Bir dersin programda yer alması, tabii ki önemlidir. Bu dersin program içindeki ağırlığı da işin diğer önemli bir boyutudur. Ancak bunları önemli hale getirecek unsur, bu dersin öğretmenlerdir. Önemli olan, ilgili dersi ehliyetli öğretmenler eliyle yürütmektir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun ardından din dersleri ile ilgili öğretmen ihtiyacını karşılamak için medrese mezunlarına müracaat edilmiş, yine 1951 yılından itibaren açılmaya başlanan İmam-Hatipler için çoğu ilkökul mezunu olan Diyanet görevlilerine başvurulmuştur. Özel olarak din dersini okutmak üzere atanan branş öğretmeni ise bulunma-

maktadır (Aydın, 2000: 35). Cumhuriyet döneminde ilköğretim I.⁴ kademe, 1997 yılına kadar din derslerini sınıf öğretmenleri yürütmüştür. Bu tarihten itibaren bu dersler, branş öğretmenlerine verilmeye başlanmıştır. Özellikle 1950'li ve 1960'lı yıllarda bu dersleri okutan öğretmenler, öğrenim gördükleri hiçbir okulda din dersi okumamışlardır. İlköğretim II. kademe ve ortaöğretim din eğitiminde aynı dönemde İmam-Hatip Mektepleri'nde meslek dersleri, ortaöğretimdeki din dersleri Darülfünun İlahiyat Fakültesi veya medrese mezunları tarafından okutulmuştur. Bu kurumlardan mezun olan kişiler her şeyden önce öğretmenlik formasyonuna sahip değildi (Ev, 2003, 52). Yine de bu kişilerin, öğretmenlik mesleğinde başarılı olmaları için, hizmet içi eğitime tabi tutularak mesleki gelişimleri sağlanabilirdi (Aydın, 2000, 40).

Din eğitiminin örgün eğitimden dışlandığı dönemlerde, doğal olarak din eğitimi öğretmeni adına herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. 1949'da ilkokullara ihtiyari din dersleri konulunca, öğretmen sorunu, kendiliğinden ortaya çıkmıştır; bu dersler, sınıf öğretmenlerine verilmiştir. Öğretmen Okulları'na ihtiyari din dersinin 1951 yılında konulduğunu düşünürsek, kadrosunun durumunun pek de parlak değildir. Tarih olarak, yine aynı dönemlerde açılan İmam-Hatip Okulları'nda yeterli öğretmen olmaması; bu derslerin genelde imam, vaiz, müftü gibi görevlilerce okutulmasını gerektirmiştir. Önceliğin pedagojik formasyona sahip olmaktan ziyade, az çok dini bilgi sahibi olmaya verildiği rahatlıkla söylenebilir (Aydın, 2000, 67; Okutan, 1981), Din dersi ve İmam-Hatip'ler için meslek dersi öğretmeni yetiştirmek amacını da sahiplenen İlahiyat Fakültesi'nin ilk yıllarda uygulanan programında %7,33 oranında öğretmenlik formasyonu veren dersler yer almaktadır. Daha sonraları öğretmen olmak isteyenlere 'Öğretmenlik Formasyon Dersleri', program dışı, verilmeye başlanmış ve öğretmenlik uygulaması çalışmaları yapılmıştır (Ev, 2003: 53-6). Fakat Yüksek İslam Enstitüleri, öğretmen ve din hizmetleri elemanı yetiştirme amaçlarına sahip olduğu halde, müfredatında mesleki formasyon dersleri yer almamaktadır (Ev, 2003: 58). İslami İlimler Fakültesi'nde ise öğretmenlik bilgisi dersleri de yine İlahiyat Fakültesi'nde olduğu gibi program dışı olarak verilmiştir (Ev, 2003: 63). 1982'de bu kurumların İlahiyat Fakültesi ismi altında birleştirilmesiyle din eğitimi öğretmenleri de tek kurumdan yetiştirilmeye başlanmıştır.⁵ Bu fakültelerin uyguladığı programda öğretmenlik bilgisi dersleri yer almıştır (Ev, 2003,;65-8).

4 Günümüzde uygulamada olan, 4+4+4 sisteminden önce, I. Kademe'den kasıt ilköğretim 1-5. Sınıflar; II. Kademe ise 6-8. sınıflardır. Orta öğretim ise lise ve dengi okulları kastetmektedir.

5 Bu konunun istisnası ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünün 2006-2007 öğretim yılından itibaren yaklaşık altı sene Eğitim Fakülteleri'ne aktarılmış olmasıdır.

3.4. Okul Dışında - Özel Öğretim Kurumlarında Din Eğitimi:

Din eğitimi alanında özel eğitim kurumlarından bahsederken söylemek istediğimiz, okul dışında dini inancın eğitimi ve öğretimi meselesidir. Anayasanın 24. Maddesinde zorunlu din eğitimi hükme bağlandıktan sonra isteğe bağlı din eğitimi de mümkün kılınmaktadır. Yasanın bu hükmünün ve günümüzdeki uygulamasının değerlendirilmesine başlamadan önce bu noktaya gelmeden önce geçirilen süreci aktarmak yerinde olacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nca 1947'de 'Özel Din Öğretimi' ana hatlarıyla kabul edilerek halka duyurulmuştur (Jaschke, 1972: 84-85); fakat bu dersaneler hiç açılmamıştır (Ayhan, 2004: 116). Daha sonraları da din görevlisi yetiştirmek için ülkemizde mektepler açılması yerine, diğer İslam ülkelerine öğrenci gönderilmesi; mekteplerde din dersleri okutulması yerine de özel dersaneler açılması, din eğitime karşı bir öneri olarak dile getirilmiştir (Ayhan, 2004: 129). Ancak, din eğitimi adına, özel teşkilatların kurulması, her zaman için din eğitiminin karşısında olanlar tarafından gündeme getirilen bir teklif değildir. Müsaade edilmesi halinde, halkın ruhani ihtiyaçlarını temin etmesi için özel teşkilatlar vasıtasıyla din eğitiminin yapılabileceği öne sürülmüştür (Ayhan, 2004, 189). Fakat, 1949 yılından itibaren, örgün eğitimde kendine yer bulan din dersleri, İmam-Hatip Okulları/Liseleri ve İlahiyat Fakültesi bu talepleri azaltmıştır.

Devlet tarafından, eğitim kurumlarında verilen din öğretiminin dışında, ülkemizde okul dışında yapılan din eğitimi ve öğretimine Diyanet İşleri Başkanlığı'nca yürütülen Kur'an kursları örnek verilebilir. İlahiyat Fakültesi ve İmam-Hatip Lisesi, yasal temellere sahip olmasına rağmen Cumhuriyet dönemi boyunca inişli-çıkışlı bir tarihe sahipken; doğrudan doğruya kanuni bir dayanağı olmadığı halde, Kur'an kursları Cumhuriyet tarihi boyunca hiç kapatılmamış, öğretime devam etmişlerdir (Ayhan, 2004: 495). Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bu faaliyeti hakkında "Kur'an kursu sadece ve sadece ... Kur'an'ı iyi okumak için açılan bir talim yeridir." denilerek, bu kursların okul olmadığı (Tarhanlı, 1993'ten aktaran Yaşar, 2000: 177); böylece Tevhid-i Tedrisat'a aykırılık oluşturmadığı belirtilmiştir.

Günümüzde din eğitimi hususunda, diğer eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi, devletin hakimiyetini devam ettirdiğini görmekteyiz. Anayasa'nın 24. maddesi din ve ahlak öğretiminde serbestliği öngörmektedir. Kişiler kendi istekleri doğrultusunda din eğitimi alabileceklerdir. Küçükler içinse bu serbestliği anne ve babaları tayin edeceklerdir. Üstelik burada herhangi bir kısıtlama nedeni de öngörülmemiştir. Bu doğrultuda, zorunlu eğitim ilkesi ihlal edilmediği sürece, Anayasanın din ve vicdan hürriyetini düzenleyen hükümleri gereği; ebeveynlerin çocuklarına inandıkları şeyleri öğretmelerine karşıl-

mayacaktır (Yaşar, 2000: 171). Böylece, anne-babanın çocuklarının dini terbiyesini sağlama hakkını düzenleyen Medeni Kanun'a da uygun hareket edilmiş olunacaktır. Ancak böyle bir davranış, AIHS'nde belirtilen, eğitimde ana-baba hakkının tam olarak tanınmasını mümkün kılabilir.

Fakat anayasa maddesinde yer alan 'bunun dışındaki' ile ne kastedildiği tam olarak anlaşılamamaktadır. Burada kastedilen eğitim devlet eliyle mi yapılacaktır yoksa kişiler/kurumlar bu eğitimi kendileri mi yürütecektir? Bu eğitimin mekânı neresi olacaktır? Bu eğitimin öğretmeni kim olacaktır? Böyle bir eğitim almak isteyen kişinin muhatabı kim/hangi kurum olacaktır? Bu eğitimin 'dini' ne olacaktır? Her inancın bu kapsamda öğretimine izin verilecek midir? Şu ana kadar hiçbir zaman tam olarak işleme konulmayan bu maddenin uygulanmasına ne zaman ve hangi şartlar altında başlanılacaktır? Bunun gibi birçok soru, 'bunun dışındaki' eğitim ile ilgili aklımıza gelen sorular olacaktır. Bu soruların bir diğer garip tarafı ise, muhatabın kim olduğunun belirsiz olmasıdır. Zira 'bunun dışındaki' din eğitimi ile ilgili olarak herhangi bir yasa, yönetmelik vs. bulunmamaktadır.

Kur'an kurslarında verilen din eğitimi, okul dışında yapılan din eğitimi ve öğretimi ile ilgili sınırlama açısından bir istisna olabilir. Bu kurslar, İslam dini temelinde, özellikle Alevi vatandaşların eleştirdiği üzere, İslam'ın Sünnî yorumunu esas alan (Ünal, 2010), bir program uygulamaktadır. Bu şartlar altında, nitelikleri tartışılrsa da Müslüman kesimin 'okul' dışında din eğitimi alabilecekleri kurumlar mevcuttur. Peki, Müslüman olmayanlar; ya da Kur'an kursu dışında bir kurumda din eğitimi almak isteyenler ne yapacaklardır? Bu sorunun yasal çerçevede bir yanıtı bulunmamaktadır.

Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre (Madde-3) Türkiye'de, din eğitimi-öğretimi yapan özel öğretim kurumları açılmaz. Bu durum ise, Anayasa'nın 24. maddesinde yer alan 'bunun dışındaki' şeklindeki ifadenin ne anlama geldiğini belirsizleştirmektedir. Din eğitimi alanında, özel eğitim kurumlarının bulunmayışı, bireylere din eğitimi konusunda devletin sunduklarıyla yetinmek zorunda olduklarını anlatmaktadır. Bu durumda, din hakkında (veya kendi dini hakkında) eğitim almak isteyen bir kişi için, bugün resmi okullarda tarafsızlık ilkesi ile verilmesi gereken din eğitiminin yeterli olmayacağı açıktır. Bu yetersizliğini gidermek isteyen bir kişininse başvurabileceği bir kurum bugün mevcut değildir. Devlet, din eğitimi için hem gerekli imkânları sağlamıyor/sağlamıyor hem de din eğitimi adına özel girişimleri engelliyorsa; böyle bir noktada bireylerin din eğitimi hakları engellenmiş olmaktadır.

4. Değerlendirme

Bir İnsan Hakkı Olarak Din Eğitimi	Din ve Vicdan Hürriyeti (Negatif Statü Hakları) Bireyin Tercihleri		
		Talep	Ret
Eğitim Hakkı (Pozitif Statü Hakları) Devletin Sorumluluğu	Mevcut	A. Olumlu	B. Bireye rağmen / Zorunlu eğitim
	Yetersiz	C. Tatminsizlik	D. Tesadüfen Olumlu

Bir insan hakkı olarak din eğitiminin sınırlandırılması noktasında, girişte belirtildiği gibi, eğitim hakkı ve din ve vicdan özgürlüğü iki farklı perspektif sunmaktadır. Eğitim hakkı açısından önemli olan, devletin sorumluluğunu aktif olarak yerine getirip getirmediğidir. Din ve vicdan özgürlüğü açısından kilit nokta, bireyin dokunulmaz olan özgürlük alanına müdahale edilip edilmediğidir. Yukarıda değinilen tarihi süreç, bu tabloya göre daha açık bir şekilde değerlendirilebilir.

Türk din eğitimi sistemine özel vurgulamaların yapıldığı bu çalışmanın, İslam dini merkezli bir din eğitimi üzerine yoğunlaştığı rahatlıkla söyleyebilir. Zira Cumhuriyet Türkiye'sinde Müslüman olmayan nüfusun din özgürlüğü ve örgütlenmesine özerklik tanınmıştır. Cumhuriyet dönemi din eğitimi oluşum sürecine bakıldığında, Türk milli eğitim sistemi içerisindeki din eğitimi anlayışlarının belirli zaman dilimleri içerisinde farklılaşmalar gösterdiği görülür. Bu durum, modern Türkiye'nin siyasal ve sosyal süreçleriyle ilişkilendirilebilecek süreçtir.

Türk Milli Eğitim sistemine 1920'lerden başlayarak milliyetçi-devletçi bir felsefenin yön verdiği söylenebilir. Bu tarihlerden başlayarak Türk Milli Eğitimi'nin araçsal eğitimle birleştirilmiş, dini ve milli bir temele oturtulduğu ifade edilebilir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında din, milliyetçiliği tamamlayan ve pekiştiren bir öge olarak görülmüştür. İkinci aşamada ise reformlardan sonra din ögesi, saf milliyetçilikle bağdaşmayan, modern teknoloji ve yöntemlerin benimsenmesini önleyen öge olarak dışarıda bırakılmıştır (Kaplan, 2005). Tevhid-i Tedrisat'ın kabulü, halifelüğün kaldırılması, okulların dinî kurumlardan ayrılması, din dersinin kademeli olarak okul müfredatından ayrılması, ayrıca Anayasa'da yapılan değişikliklerle "Türkiye Devletinin dini din-i İslam'dır" maddesinin iptal edilmesi, laikliği gerçekleştirme yolunda atılan adımlar arasındadır (Kaplan, 2005: 390). Yeni iktidar kendi

anlayışı doğrultusunda bir din ve din eğitimi çerçevesi çizerken oluşturmaya çalıştığı yeni toplumun sahip olmasını gerekli gördüğü özellikleri dikkate almıştır. Bu çerçevede, yeni din anlayışını halka anlatacak ve benimsetecek din adamları yetiştirmek için İlahiyat Fakültesi ve İmam-Hatip okullarının kurulmasına müsaade edildiği söylenebilir (İnal, 1999: 161-193). Bu laiklik anlayışıyla, devlet dinin etkisinden kesin olarak arındırılırken, din hizmetlerini de devlet eliyle yürüterek dinin sosyal ve siyasal bir içerikle ortaya çıkması da önlenmek istenmiştir (Gürsoy ve Çapcıoğlu, 2006: 99-107).

Din eğitiminin tekrar milli eğitim sisteminde yer almasında sosyal tabanda ortaya çıkan huzursuzlukla birlikte, halk arasında hurafe türü inanışların yaygınlık kazanmasının, doğru bilgilerle verilen din eğitiminin önemini ortaya çıkarması öne çıkan faktörlerdendir (İnal, 1999: 161-193). Milli eğitim sisteminin 1920'li yıllarda kurulması, daha sonraki dönemde ise laikliğin kendisini her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de etkilerini göstermesinden sonra, üçüncü bir dönem olarak adlandırabileceğimiz, soğuk savaş döneminin başladığı zamanlarda eğitim sistemi içerisinde dine yeniden yer verilmiştir. Sonraki dönemlerde, dinin eğitim sistemi içerisindeki yeri nispeten artmıştır. Bu aşamada, siyasiler tarafından 'yıkıcı' etkilere karşı halkı seferber etmek için dinin etkili bir faktör olarak değerlendirildiğini söyleyebiliriz (Kaplan, 2005: 391).

Zorunlu din eğitimi sürecinde öne çıkan tartışmalarda yasalara, kültürel değerlere ve ulusal bütünlüğe yapılan sık vurgular dikkat çekmektedir. Din eğitiminin Anayasal zorunluluk haline getirilmesi sırasında yapılan değerlendirmelerde, din eğitimi müfredatında belirli bir dinin öğretiminden daha çok, bir 'din kültürü ve ahlak bilgisi' dersi amaçlanmaktadır. Yani, zorunlu din eğitimiyle, sosyal dokuyla barışık, ulusal çıkarlara ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Dersin müfredatında yüklü bir vatandaşlık ve ahlak bilgisinin yer alması, konuların içerisinde insan sevgisi ve hoşgörünün sık sık vurgulanması konuyu destekler bir içeriktir (Bilgin, 2001: 667-89).

1920'lerden 2000'li yılların başlarına kadar dinin rolünü ve etkisini değerlendirecek olursak, dinin önce saygın bir ortak olarak görüldüğü; daha sonra siyasetten ve eğitim/kültür yaşamından dışlandığı; ardından yeniden saygınlığı; son olarak da devlet ideolojisine yardımcı olmak için kendisine tahammül edilen ama pek de saygın sayılmayacak ikincil bir role ve etkiye doğru değişim gösterdiği söylenebilir. Bir başka deyişle milliyetçilik ve araçsal zihniyet milli eğitimin değişmez elemanı olurken, dinin ise değişken eleman olduğu söylenebilir (Kaplan, 2005: 392).

Farklı iktidarların eylemleri bize göstermektedir ki eğitim hak ve özgürlüğü, bu bağlamda din ve vicdan özgürlüğü, dolayısıyla inanç öğretiminin özgürlüğü büyük ölçüde idarenin günlük iş ve eylemlerine bağlıdır. Eğitim konusunda devlet her şeyin sahibi olmasa da her konuda karar veren güç merkezidir. Devletin bizzat kuruluşunda değişiklik yapmaksızın resmi eğitim alanında dikkate değer hiçbir değişiklik yapmak mümkün olmaz. Eğitim alanındaki bütün önerilerin devlet karşısında olması ve orada yankı bulması kaçınılmazdır (Yaşar, 2000: 6, 33).

Sonuç

Devletin, eğitimin birliği ilkesinden yola çıkarak, her türlü eğitim faaliyetini kendisinin üstlenmesi, doğal olarak eğitimde devletçi kimliği hâkim kılmıştır. Din eğitimi de bu çerçevede devletin beklentilerini tatmin etmeye odaklanmıştır. Devletin hem eğitimle ilgili meselelerde kendisini tek güç olarak göremesi hem de din eğitimine öğretim kademelerinde yer vermemesi halinde, ortaya çıkan sonuç din eğitimi hakkının açık bir şekilde ihlal edilmesidir. Farklı laiklik anlayışları içerisinde, devletin din eğitimi yapmama gibi bir tercihte bulunma hakkı vardır. Fakat böyle bir tercihte bulunan devlet, buna ek olarak bir de insanların okul dışında din eğitimi almalarını engelleyemez. Hem okulda din eğitimine yer verilmemesi hem de okul dışında bu eğitime izin verilmemesi, isteyen vatandaşların kendilerini dini sahada geliştirmelerine engel olacaktır. Bu kapsamda yer alan uygulamalar din eğitiminin sınırlandırılmasından ziyade, engellenmesine işaret etmektedir.

İnsan olmanın gereği ve ulusal ve uluslar arası yasal metinlerin güvencesi altında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları düşünme, inanma ve bu inançlar doğrultusunda yaşama hakkına sahiptir. Bu hak bir inanca sahip olmak kadar bir inancın dışında kalmak özgürlüğünü de garanti eder. Bu hakkın bir gereği olarak çocuklar, sahip oldukları inanç üzerine bir eğitim alma hakkına sahiptirler. Fakat bu eğitim asla bir inancın propagandasını yapmaya; bir inanç lehine inanmayanlar üzerinde bir baskı unsuru oluşturmaya yol açmamalıdır. Çoğulculukla tüm evrensel inançları tanıtan, bir inancın tarafını tutmayan, insanların sorunlarına çözüm üretebilen bir din eğitimi -zorunlu olsa bile- din ve vicdan hürriyetine zarar vermeyecektir. Din eğitimi, eğitim alan kişileri, onların isteklerine aykırı bir biçimde belli bir şekilde inanmaya, düşünmeye, davranmaya zorluyorsa din ve vicdan hürriyeti ihlal edilmektedir diyebiliriz. Bilimsel yöntemler ve yetkin eller vasıtasıyla anlatılan bir din, günümüz insanının yaşadığı birçok sıkıntı için

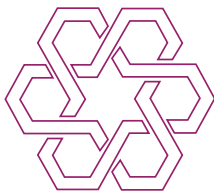
çözüm yolları sunabilmektedir. Buna karşılık, objektif olmayan, farklı kültürlerin varlığını umursamayan, kendi dışındakileri ötekileştiren, bir beyin yıkama faaliyeti gibi işlev gören, eleştiriden uzak din anlatımları da birçok problemi beraberinde getirmektedir. Bu iki nokta arasındaki uçurumda; çocuğun hangi tarafta yer alacağını, onun aldığı din eğitimi belirleyecektir. Bu sebeple, her çocuğun olumlu sonuçları belirtilen tarzda bir din eğitimi alma hakkı olmalıdır. Hiç din eğitimi almamak ya da yanlış yöntemlerle din hakkında bilgi sahibi olmak çocuğun din ve vicdan hürriyetine zarar vereceği gibi; onun ileriki yaşamına yönelik de ciddi tehditler oluşturacaktır.

Türkiye’de okullarda okutulan hiçbir dersin DKAB dersi kadar, hiçbir kurumun da din eğitimi ve öğretimi yapa İHL ve İlahiyat Fakülteleri kadar hukuki temeli ve dayanağı yoktur. Oysa ki bu okullardan mezun olanların cumhuriyetin temel değerlerini yıkacakları, laikliği yok edecekleri iddia edilmiştir (Baloğlu, 1990: 10). Eğitimi insan, toplum ve kültür gibi genel amaçları açısından ele alarak, din eğitiminin vazgeçilmezliğini görmek ve bu yönde bilimsel sonuçlara varmak yerine, laiklik ve Atatürkçülük açısından din eğitimine bakmak ve birtakım sonuçlara ulaşmak Cumhuriyet tarihimiz boyunca din eğitimi alanında zaman zaman yapılan yanlışların hareket noktasını oluşturmaktadır (Ayhan, 2004: 281). Fakat yapılan çalışmalara göre çocuğunu dini eğitim veren kurumlara gönderen velilerin amacı, çocuklarının eğitimlerini yaparken aynı zamanda devletin açtığı okullarda sağlıklı ve yeterli dini bilgiler almasını da temindir. Bunun ötesinde bir düşünce olduğunu varsaymak, konuya art niyetli yaklaşmak demektir (Öcal, 2007: 558). Ortada bir vakıa vardır ki o da bugün ülkenin cumhuriyetçi ve laik değerlerinin din eğitimi almış kişiler tarafından ayakta tutulduğudur.

Kaynakça

- Altaş, N. (2002a). Türkiye’de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme). *Marife*, 2 (1), 219-229.
- Altaş, N. (2002b). Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandırın Süreç, Hedefler Ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001). *Dini Araştırmalar*, 4 (12), 145-168.
- Atar, Y. (2009). *Türk anayasa hukuku*. Konya: Mimoza.
- Aydın, M.Ş. (2000). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. Kayseri: İBAV.
- Ayhan, H. (2000). İlahiyat Fakültesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (22, ss. 70-72), İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Ayhan, H. (2004). *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: DEM.

- Okutan, Ö. (1981). Din Eğitimi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Özel Alan Eğitimi. *Türkiye I. Din Eğitimi Semineri* içinde (ss. 316-321). Ankara: İlahiyat Vakfı.
- Öcal, M. (1986). İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi. *U.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 111- 123.
- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 241-268.
- Öcal, M. (2007). Din Eğitim ve Öğretiminin Yeri ve Uygulama Biçimi. *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar Ve Din Eğitimi-Tartışmalı İlimi Toplantı* içinde. İstanbul: Isav-Ensar.
- Öğretici, Y. Z. (2012). *Din Eğitimi ve Öğretimi Açısından Hak Kavramı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye’deki Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye’de Din Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Şen, H. (2002). *Din ve İktidar: Ortaöğretim Ders Kitaplarında Yaşam Dünyası*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Tarhanlı, İ. (1993). *Müslüman Toplum-Laik Devlet*. İstanbul: Afa.
- Tosun, C. (1999). Eğitim ve Din Eğitimi Politikaları. *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi* içinde (ss. 517-525). Ankara: Türk Yurdu.
- Ülker, İ. (2010). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı Ve Özgürlüğü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Ünal, İ. (2010). *Alevilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinden Beklentileri (Ankara Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.
- Yaşar, N. (2000). *İnsan Hakları Avrupa Sisteminde ve Türk Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü*. İstanbul: Filiz.
- Yılmaz, H. (2003). Eğitim Sistemi İçerisinde Imam-Hatip Liselerinin Yeri ve Tarihçesi. *II. Din Şûrası Tebliğ Ve Müzakereleri* içinde (ss. 519-541). Ankara: D.İ.B.





Günümüz “Medrese” Eğitiminde Arap Diline Dair Bir “Ders Başı” ve “İcâzet” Örneği

Osman Yılmaz* & Rahile Kızılkaya Yılmaz**

Özet

Hz. Muhammed Mustafa (s.a.v.) ile birlikte başlayan İslam eğitim öğretim faaliyetleri, sahabe (r.anhüm) eliyle devam etmiş asırlar boyunca içinde yaşadığımız ana kadar süregelmiştir. Sistematik bir biçimde öğretim faaliyetleri yazılı bir metinden hareketle dil üzerinden gerçekleşmiştir. Çünkü ilk dönemde eğitim öğretime konu somut bir husus vardır o da Kur’ân-ı Kerîmdir. Her ne kadar başlangıçta ilim ifadesi hadis için kullanılsa da metne dönük çalışmalar özellikle dil çalışmalarında tezahür etmiştir. Bu da daha çok Kur’ân-ı Kerîm üzerinden gerçekleşmiştir.

Zamanla, nesilden nesile, hocadan talebeye, muhitten muhite, eserden esere ve çeşit çeşit yazım usulleri ile belirli bir düzen içinde ele alınmaya başlanan İslamî ilimler, standartları net bir eğitim öğretim modeline dönüşmeye başlamıştır. Zaman ve zeminde yaşanan değişkenlerle doğrudan bağlantılı olmak kaydı ile kimi farklılıklar arz etse de medrese vazgeçilemez bir gelenek oluşturmuştur.

Dört duvarı aşan boyutuyla medreseler bilginin satırlardan çok sadırlara işlenmesine evrilmeye başlamış ve zamanla değiştirilmesi değil yerinden oynatılması dahi çok fazla kayıp yaşatacak sabiteler meydana gelmiştir. Ya nesli, ya üstadı ya coğrafi konumu veya eseri yahut da telif yöntemi gibi çeşitli özellikleri ile ortaya çıkan bu sabitelerden birisi okutulan ilim dalıdır. İlgili ilim dalına göre medrese kavramının da içeriği de kısmen bir tanımlamaya ihtiyaç hissettirmektedir.

Muhtevası ve yöntemi ne olursa olsun tanımlanan medrese aynı zamanda bir sonuç ortaya koymalıdır. Girdisine göre çıktısı belirlenen ve ölçülen medreselerde sonucun ilk yahut son neticesi icâzettir. Bu bağlamda girdi ve çıktının bir arada resmedilmeye çalışılması önem arz etmektedir. İşte bu gerekçeden hareketle bu çalışmada olumlu ve olumsuz yönleri ile içinde yer aldığımız zaman ve mekân bağlamında bir medresede bir derse nasıl başlanıldığı ve sonuç itibarı ile icra edilen icâzet merasimi tasvir edilmeye gayret edilmiştir.

Bu araştırmada “ders başı” yapmanın ve icâzetin ne anlama geldiği, bunun nasıl gerçekleştiği, bu iki icranın öncesi ve sonrası ile bağlantısı ve maddî manevî değeri üzerinde yoğunlaşmıştır. Çalışma gözlem ve bağlamsal değerlendirme-ye dayalı olduğundan bulguların tikelliği medrese kavramının yeniden tanımlanmasıyla ele alınmıştır. Sonuç itibarı ile -olumlu ve olumsuz unsurları bir arada değerlendirilerek- “ders başı”ndan icâzete, başı ve sonu bir bütünü resmeden medrese tecrübesi ortaya konmaya gayret edilmiştir. İlgili tespit ve değerlendirmeler İslamî ilimler perspektifinden ele alınsa da örneklem özellikle Arap Dili hakkındaki eserlerden seçilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders, İcâzet, Medrese, Arap Dili.

* İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Dr. Öğretim Üyesi, osmanyil82@gmail.com

** Marmara Üniversitesi, Dr. Öğretim Üyesi, rahile.yilmaz@marmara.edu.tr

Giriş

Günümüz “Medrese” Eğitiminde Arap Diline Dair Bir “Ders Başı” ve “İcâzet” Örneği başlıklı bu tebliğ çalışmasında İslam Eğitim Tarihinde önemli bir yeri olan medrese sistemine dair tecrübelerden hareketle bir somutlaştırma ve sunum yapılacaktır. Konuya girmeden önce başlığı oluşturan unsurlar hakkında yapılan kayıtlar üzerinden çerçeve çizilecek ardından bir “ders başı” ve “icâzet” örneği üzerinde durulacak son olarak genel değerlendirme ile tebliğ nihayete erdirilecektir.

Bu tebliğ çerçevesinde ele alınacak asıl husus bir tarihçe yahut menşe, sistem, aidiyet, kaynak, ispat, ikrar, inkâr gibi medrese ile ilgili farklı meseleler değil; doğrudan doğruya uç bir noktada da olsa sadece ders başı ve icâzet ile bu ikisinin öncesi ve sonrası ile ilişkisinden ibarettir. Asıl konumuza zemin hazırlaması gayesi ile teorik çerçevenin, başlıktaki kayıt ve sınırlandırmalarla altı çizileceği ifade edilmelidir. Ayrıca, medrese yöntemini topyekün kabul yahut ret iddiası güdülmeyeceğine; aksine, medresenin günümüz İslam Eğitim kurum ve kuruluşlarına unutulmaya başlayan bir özelliğini tekrar hatırlatmaya dair bir düşüncenin ön planda olduğu özellikle vurgulanmalıdır.

Konumuzu izah ederken yararlanılacak kavramlar ile ilgili yapılması gereken yeni tanımlamalar ile kastedilen mefhum netleştirilmeye çalışılacak şayet böyle bir ihtiyaç yok ise kullanılan kavramlar kendi manalarında değerlendirilecektir. Buna ilave olarak bu tebliğin tek amacı, sadece ders başı ve icâzet ilişkisinin öncesi ve sonrası ile iribatlandırılmaya çalışılmasıdır. Bu nedenle her türlü tartışmadan uzak bir şekilde sadece mevcudun tespit ve ilamı için bu bildirinin hazırlandığını ifade etmek gerekir. Zira, eğitim öğretim faaliyetleri içinde değerlendirilen medrese ile ilgili hala tüm unsurlar ortaya çıkartılmış ve tartışılmış değildir.

1. Başlığı Oluşturan Genel Sınırlılıklar/Kayıtlar

Başlık tasarlanırken yapılan isimlendirme tasarrufunda seçilen kelimelerle gerçekleştirilmeye çalışılan sınırlandırmaları kısa da olsa açıklamak teorik zemin için elzemdir.

1.1. İlk sınırlandırma medrese kavramı hakkındadır.

Medrese nedir? Sorusuna vereceğimiz cevap daha çok İslam Tarihinin başından itibaren Hz. Peygamber (s.a.v) ile başlayan, dâru’l-kurrâ ile yapısal temelleri atılan, sahabe, tabiin, tebe-i tâbiînin (r.anhüm) hoca, muhit ve eser farklılıklarından hareketle biliş-

sel ameli duruşlarla şekillenen zamanla şahısların isimlerine kurulan eğitim öğretim faaliyetlerinin devam ettiği kurumlar haline gelip ardından talebe ve hocasının işe ve ibate sorununun çözümlendiği resmi devlet destekli özellikle müfredatı sistemli bir kurum haline gelerek nihayetle Osmanlı'nın düşmesi ile son bulan bir tarihçeyle özetlenebilecek bir kavramdır (Akpınar, 2000: 393-400).

Tebliğimizde bahsettiğimiz medrese ise daha çok yaklaşık 8 asırlık sistemli yapısından geriye eserlerinin ve metodunun kaldığı neredeyse yine başlangıcındaki gibi Medrese=Hoca hâline gelmiş bir yapıdır. Bu nedenle geçmiş bağlantılarından ayırıştırılarak günümüz medreselerine odaklanılmıştır. Türklerin Müslümanlaşmasında önemli bir yeri olan medrese mefhumunda da daha belirgin esas Hoca=Medrese şeklinde cerayan etmiş ardından daha sistemli yapısal değişiklikler meydana gelmiştir (Bozkurt, 2003: 323-327).

1.2. İkinci sınırlandırma öğretimden çok eğitim yönünün ön plana çıkartılmaya çalışılması hakkındır.

Bilginin sadece bir bilgi şeklinde değil aynı zamanda içselleştirilerek amele dökülmüş halini vermeye çalışan bir medrese düşüncesi ile sınırlandırmak, her ne kadar bugün pratiği açısından tartışılır bir konu olsa da ilk sınırlılıkta kısmî bir tanımlama yaptığımız medrese mefhumunda halen geçerliliğini koruyan (Ekinci, 2017: 247-248) bir husustur.

Bilgi amel eşleştirmesine dayalı bir sistemde bir verinin bilgi değeri ortaya konduktan sonra bilişsel ameli bir bağlayıcılığının varlığını kabullenmek anlamını taşıyan bu husus özellikle katılık ve doğruculuk gibi kimi vasıfları beraberinde getirirse de sağlamanın bilgi ile yapılabildiği bir pratiği ortaya koymasından dolayı değerlendirilmesi gereken bir durumdur.

1.3. Üçüncü sınırlılık Arap Dili ile yapılmıştır.

Başlıkta yer alan Arap Diline dair bir eser vurgusu asıl itibarı ile fıkıh tefsir ve hadis gibi diğer ilim dallarında çok daha bariz bir şekilde işlenmesi muhtemel bu konuyu, her ne kadar izah etmek için seçilmesi, ötelenmesi düşünülebilecek bir alan gibi görülse de icâzet açısından mevcut medreselerde eğitim konusu yapılan ilk eserlerin Arap Diline dair olmasından hareketle değerlendirildiğinde daha rahat izah edilebilecektir.

Eğitimde bilgi amel eşleştirmesini gayet tabii diğer İslamî ilimler alanları üzerinden anlatmak daha çok beklenecek bir husus. Ancak; İslami ilimler eğitimi almadan, daha

başlangıçta henüz müstakilleşmiş İslamî İlimlere başlamamış ve belki başlaması pek de mümkün olmayan ve hatta son dönemlerde çoğunlukla sadece bir iki eser okuyarak medreseden ayrılmak zorunda kalan bireylerde şayet “ders başı ve icâzet” eksenli bir eğitim yapılırdı ne olurdu? Sorusunun cevabını aramaya çalıştığımızdan dolayı böyle bir sınırlandırmaya gittiğimiz altı çizilmeli.

Bu bağlamda Arap Dilinden kastın bir bütün olarak tüm alanları ile değil sadece sarf ve nahiv hatta sadece sarf ilmi ile sınırlandırılması da mümkündür. Bu çalışmada yapmaya çalıştığımız bundan daha da özeli: sadece bir tek kitabın okunmasında gerçekleştirilen ders başı ve icâzetin resmedilmesidir. Böylelikle Arap Dilini öğrenmeye başlayan bir öğrencinin daha ilk dersten itibaren nasıl bir eğitime tabi tutulduğunu resmetmek de mümkün olabilecektir.

1.4. Dördüncü sınırlılık ders başı kavramı ile yapılan sınırlandırmadır.

Ders başı, herhangi bir derse başlarken yapılan ilk ders diye tanımlanabilir. Ancak şu farkla ki bu, doğrudan bir hoca ile talebesi arasında bir dua merasimi şeklinde gerçekleşen bir unsurdur. Çalışmamızın ana iki unsurundan birisidir ve hakkında neredeyse hiçbir akademik yazılı malumatın bulunmamasından dolayı kayıt altına alınması ve literatüre kazandırılması elzem bir meseledir. İlerleyen satırlarda detayları ile verilecek bu uygulama ve değerlendirilmesi müderrisin derse başlamadan önce talebesi ile gönül bağı kurduğu talebesine dua ile bir yol çizdiği bir nebze nasihat bir nebze tanıma başka bir açıdan tanıtma ve tanımla işleminin gerçekleştiği duadır.

1.5. Beşinci sınırlılık icâzet ile yapılan kayıttır.

İcâzet kaydını açıklamadan önce Neden icâzet? Sorusuna cevap bulmamız kaydın İslam Eğitimi ile bağdaştırılmasını kolaylaştıracaktır. İcâzet için temel gerekçe ispat, aidiyet ve kuvvet üçlemesini yapmak mümkün. Yani bir bilginin varlığının ispatlanmasını sağlar icâzet. Aynı zamanda nereye ait olduğunu da yani bilginin değerini kimliğini izhar eder. Son olarak geçerliliğini, etkisini, yetkisini ve kapsamını belirler.

Bir başka açıdan ele alırsak modern eğitim öğretim kurumlarımızdaki diploma ne için varsa icâzet de bunun için var aslında. Bu bağlamda diploma bilginin varlığını ispatlar; bilginin nereden elde edildiğini ortaya koyar ve bu bilginin geçerliliğini, etkisini, yetkisini ve kapsamını düzenler. Yeri olmayan bir tartışmaya girmemek adına konu uzatılmayacaktır. Ancak ileride örneklem üzerinde dururken meseleyi temelsiz bırakmamak

için icâzetin bir diploma gibi otorite kazandırdığının (Atay, 1983: 102) altı çizilmeli. Otoritenin ispat, aidiyet ve kuvvet üçlemesinin kimin üzerinden gerçekleştiği ile doğrudan bir bağlantısı vardır.

Diplomada otorite diplomayı veren kurumun ait olduğu siyasal organ devlettir. İcâzette ise otorite ilk mucîze giden bir yolla elde edilir (Atay, 1981: 188). Bu yolun birinci basamağı kendisinden ilim alınan üstattır. Son basamağı ise icâzetin verildiği birime göre dört farklı mercidir: 1. Sahabe (r.anhüm), 2. Rasulullah (s.a.v.), 3. Cibrîl-i emîn ve 4. Allah (c.c.)¹.

Başlıkta koyulan kayıtta icâzet ifadesi, ilk üstattan son basamağa kadar ilmî otoritede zincire eklenen son halka talebenin eğitimi konusundaki icâzet bağlamında kullanılmıştır. Zira diğer kayıtlarda verilmeye çalışıldığı üzere her şeyi olan bir hocasından aldığı ders başı ve icâzeti ile yola giren talebe aslında hocası olmaya başlamıştır.

Genel kayıtlar hakkındaki bu kısa değerlendirmelerden sonra bahsedilen tüm kayıtların ileri sürdüğümüz medrese kaydı çerçevesinde anlamlı hale geldiği belirtilmelidir. Çünkü, otoritesini yitiren yahut resmileşmesinden sonra edinimi yozlaştırılmış bir icâzet yahut mefhumunu yitirmiş bir ders başı sıradanlaşmaktan ve yok olmaktan kurtulamayacaktır.

2. Ders Başı

Bu başlık altında ders başının tasvirine yer verilecektir. Burada kaydedilecek hususların kimileri kaybolmaya yüz tutmuş kimisi kısmen kimisi tamamen uygulanmaktadır. Örneği verilecek ders başı uygulaması içinde bulunduğumuz zaman diliminde de bazı ulema tarafından icra edilmektedir. Osmanlı devamı medreselerde daha çok bu özellik bireysellikten sınıf ortamına aktarılmış ve toplu merasimler şeklinde icra edilir hale gelmiştir. Bu nedenle aşağıda resmedilmeye çalışılacak ders başının tüm medrese ve müderrisleri yeknesak bir şekilde kapsamadığı belirtilmelidir.

Ders başı yapılırken şekil ve muhteva şartları vardır. Muhteva açısından ders başında dikkat çeken husus müderris ya tecrübe ve farklı vasıflarından dolayı yahut çevreden edindiği malumatla öğrenci hakkında bir kanaate sahip olmasıdır. Şayet talebe müderrisle daha önceden ders okumuş birisi ise bizzat bu tecrübeden hareketle oluşan bu kanaat duanın ana temasını oluşturur.

1 Son üç kaynak için bkz. İnan, Ahmet, Modernleşme Sürecinde Medrese Epistemolojisindeki Dönüşümün İcâzetlere Yansması: İki Ana Örnek, *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Uluslararası Sempozyum 5-7 Ekim 2012 = Madrasah Tradition and Madrasahs in the Process of Modernization 5-7 October 2012 = Kevnetora Medreseyə ü di Pëvajoya Modernbünë de Rewşa Medreseyan*, 2013, cilt: II, s.133-134.

Duada, aşağıdaki örnekte de görüleceği gibi, talebenin olumlu, olumsuz yönleri değerlendirilirken aynı zamanda arzu ve istekleri de ele alınır. Talebenin yönlendirilmek istenen doğrultuda hareket etmesi ve gayretlerinin doğru yöne kanalize edilmesi için iç ve dış etmenlerden hareketle bir dua yapılır. Ahlakı, yeme içmesi, uyuması gibi namazı, edebi, huzuru da duada yer bulur. Muhtevada okunacak olan ilmin esasları, kitabın meseleleri de zikredilir. Ayrıca talebenin özelinde şahsına dualar edilerek devam eder.

Şekil açısından ders başı yapılırken Hoca kendi ders mekânında rahlesinin ardında hazır beklemektedir. Talebe abdestli bir şekilde edebi ile hocasının önüne gelir. Selam dışında kelam etmediği gibi kendisine oturmaya müsaade edilinceye kadar üstadını beklemekle mükelleftir. Müderris öğrencisini, seviyesine göre farklı karşılarsa da burada ilk ders alan için bir örneklem sunulduğu için verilen bilgilerin bu bağlamda incelenençeği hatırdadır tutulmalıdır.

Talebesinin gözlerinin içine bakarak oturmasına müsaade eden üstat bir süre talebeyi seyrederek. Ardından *kardeşim, ilim talibi, yoldaşım, azizim* gibi kendine has hitap kelimesi ile başladığı sözlerine birkaç soru ile talebenin kim olduğunu, ne olduğunu anlamaya çalışarak devam eder. Bu kısa girişten sonra talebeliğe kabul edip okutacağı kişiyle arasındaki rahleyi kaldırır talebesine doğru hafif eğilir talebe hocasına yaklaşır. Artık aralarında mekânsal mesafe yoktur.

Talebenin dizleri hocasının dizlerine değer; avuçları hocasının avuçlarının içindedir. Genelde gözler kapanırsa da talebe kimi zaman heyecanından hocasını seyretmeye dalar kalır. Sanki bir dostun dostuna fısıldaması gibi kısık sesle ama net ifadelerle üstadı duaya başlar. Bazen bir saati aşkın edilen dualar olur bazen beş on dakikada tamamlanır. Yapılan dua ardından hoca talebesinin talebesi hocasının ellerini öper. Eller yüze çalınır. Mekânsal araların kapandığı hoca talebe arasında artık maddenin ötesinde bir bağ da açılır. Hoca emindir talebe emindir. Artık derse başlanabilir. Zira güvenilmeyen, emanetin kendisinden alınamayacağı ve kendisine verilemeyeceği hoca talebe endişesi giderilmiştir. Hoca ne varsa talebesine vermeye başlamıştır.

Başlıkla ilgili kayıtlar hakkında bilgi verilirken incelenecek medrese mefhumu için medrese=hoca eşleştirmesine gidilmiştir. Bu maddi ve manevi yakınlaşma ile başlayan ilim yolculuğu talebenin hoca(sı)laşması ile devam eder gider. Abdestinde, namazında, orucunda, yemesinde, içmesinde, bakışında, gülüşünde, bilgiyi öğrenmesinde ve öğretmesinde hocasına benzemeye başlar. Taki icâzete erinceye kadar bu yol devam eder.

Talebenin avuçlarında biriktirdiği dualarla başladığı ders başı ile talebe her daim dersine devam eder. Çünkü, ders başını hatırlıdan çıkartacak olsa yahut dersine ilgisizlik yapsa ders başı duasını duyar bir anda kelime kelime hocasından. Bir kelimesi yeter talebe olana. Kendine gelir ve devam eder. Bugün bir iki ayda elde edilen bilgiler bu vesile ile hocadan talebeyle öyle hızlı intikal eder ki takriben 6 yıllık bir eğitim sonucunda bir ömür biriktirildiği görülür. Zira hoca sadece satırlardakini değil senelerce biriktirdiklerini ve sadırlardakini aktarmaya çalışmıştır.

3. İcâzet Merasimi

Her ne kadar âli icâzet için gerçekleştirilecek merasim çok farklı bir özellik taşısa da burada ilgili hususlara yer verilmeyecek sadece yukarıda zikredilen ölçüde ders başı yapan bir talebenin bitirdiği bir eser dolayısıyla hocasının verdiği icâzet ele alınacaktır. Ancak burada altı çizilmesi gereken en önemli mesele kitaba dayalı icâzet her zaman görülmemektedir. Hatta son dönemlerde daha önce münferit icâzetler veren üstatların dahi toplu icâzet merasimleri icra ettikleri de vakiadır. Bir basamak daha ileri götürerek toplu icâzetlerin daha tercih edildiği ifade edilebilir. Bu bağlamda özellikle yerleşmiş ve belirli bir düzen dâhilinde yoğun talebe yetiştiren medreselerde toplu icâzetlerin daha fazla tercih edilmesi gayet tabidir. Her hâlükarda icâzet veren üstatların icâzet merasiminin de ders başında olduğu gibi şekil ve muhteva şartları olduğu söylenmelidir.

Muhtevası bakımından icâzet merasiminde asıl olan son dersin yapılmasıdır. Ders bitiminde tıpkı ders başında gerçekleştiği gibi bir dua yapılır. Dua esnasında talebenin derslerdeki durumu ve kendisi ile hocası arasındaki tüm tecrübeye şahit olunur. Zira artık hoca talebesinin tüm durumlarına vakıf olmuştur. Bundan dolayı talebesinin olumlu ve olumsuz yönlerine hâkimdir. Bir üstat olmasından dolayı talebesinin ilim yolunda, beşeri münasebetlerinde ve özellikle kulluğunda nasıl davranması gerektiğini belirten bir dua eder.

Şekil şartları açısından incelendiğinde genelde talebe özellikle son derse, guslederek beyaz bir kıyafetle gelir. –Bulunduğu medresenin âdetine göre farklı kıyafetler olacağı aşikârdır.– Başında takkesi, cebinde tespihi, süründüğü kokusu ile tıraşını olmuş bir şekilde hazır bulunan talebe ve hoca normal ders vaziyetindedir. Farklı olarak hoca da talebe de dersin sonlanacağını bilincinde hareket ederler. Son ders yapılır. Talebe ve hoca arasında, birbirlerini tanımalarından ve dersin daha önceden tamamlanmasından dolayı, yöneltilecek soru kalmamıştır. Odada sadece Hocanın sesi aktiftir.

Hoca bu sefer yakın temas kurmadan rahlesinin ardında ders yapmakta, talebe ise kitabı açık bir şekilde dersi takip etmektedir. Hoca kitabın muhtevasının anlaşılıp anlaşılmadığını istenen gelişimin meydana gelip gelmediğini o ana kadar defalarca test etmiştir. Haddizatında talebelere elenmeden kitabın sonuna erişebilecek olanlar daha başta üstat tarafından tespit edilmeye çalışılır. Doğal olarak beklenmedik bir durum olmadığı sürece talebesinin son derste başarısız olması düşünülmeceği için daha dersin başında kendi ellerinde ilgili eseri tamamlayacak talebesine dikkatli, merhametli, lütüfkâr ve emin bir şekilde ders yapar.

Hoca ve talebesi arasında mekânların ötesinde oluşan muhabbet bağı bir yandan bilginin daha hızlı edinimini sağlamaktadır. Diğer yandan da kişilik gelişimi açısından talebe bir rehber olmaktadır. Hocasının önünde diz çökmüş talebe ilk günün aksine hocasının kelimelerini takip eder ve bayramlık harçlığını bekleyen bir çocuk edasında tebessüm ve utanma arasında heyecanlı bir takip içindedir.

Ders bir yandan konu ile diğer yandan ise nasihatle devam eder. Nihayet, eller açılır ve dua başlar. –Aşağıda bir örneği verilecektir.- Duanın ardından talebe hocasının ellerini öper ve mümkün olduğunca sırtını hocasına dönmeden yavaş yavaş dışarı çıkar. Çoğu medresede âlî icâzet alındığında bazı medreselerde ise hemen her önemli kitaptan sonra kapıdan dışarı çıkan talebenin arkadaşları ve özellikle küçük talebeler teberrükten icâzet alan talebe dokunur, sarılır, tebrik eder ve bazen elinden tespihini, başındaki takkesini varsa üzerinde diğer küçük eşyalarını alırlar. Genel itibarı ile bu şekilde icâzet tamamlanmış olur.

4. Ders Başı ile İcâzet Örneği

Aşağıda bir ders başı ve icâzet duası örneği verilecektir. Kimi zaman bir saat kadar uzun süren dualar yapıldığı gibi bazen on dakikada son bulan dualar da vardır. Ayrıca ilgili dua örneklerinin orijinallerinde hiç şüphesiz Arapça olarak âyet-i celîleler, hadis-i şerîfler, kelâm-ı kibâr ve mevcut ibarelerden nizami ve ihtiyari bir duanın bulunduğu belirtmek izahtan varestedir. Bu çalışma çerçevesinde aşağıda verilecek örneklerde kısaltmalar ve seçkiler yapılarak özellikle vurgulanmak istenen kısımların metne yansıtılmaya çalışıldığı altı çizilmelidir. Bunlara ek olarak ders başı duasına daha fazla yer verileceği de belirtilmelidir. Zira farklı platformlarda icâzet dualarına ulaşmak mümkün iken ders başı dualarına çok fazla yer verilmediği görülmektedir.

4.1. Ders Başı Duasına Kısa Bir Örnek

(Ya doğrudan vecibe yerine getirilir yahut da pek çok sıfat ve verilmek istenen mesaja uygun ifadelerle genişletilerek) besmele, hamdele ve salvele icra edilir.

...Allahım! Sensin bizim halikımız, Sensin mevlamız, Sensin sultanımız. Sen seçip bahsettin ilmi bize. Yolumuzda daim kıl Ya Rabbi. Seni bulamadıkça neye yarar kitaplardan kaleler; iman oldukça, cennettir bize zindanlar...

...İçimizi dışımızı bilen Sensin. Bizi içi dışı bir eyle Ya Rab...

...Seni tanımayı nasip et bize. Razi olduklarınla beraber eyle. Nasıl istiyorsan, Seni öyle bilmeyi nasip eyle. Kulların kapında beklemekte boş çevirme. Şu ilim kardeşimi, sırlarımı verdiğim azizimi, izzet ile daim ve kaim eyle. Sıratı müstakimin lezzetlidir, zordur, sonunu bulmak senin lütfundur; lezzetini tadanlardan, zorluğu aşanlardan lütfuna erenlerden eyle...

...Kulun azizim kardeşim Abdullah'ını farzlarınla ferahlat Sultanım. Gönlüne Sünnetin sevdasını doldur Hünkârım. Özünü muhabbetinin deryalarından yudumlat Sübhanım. İnadını kulluğundan yana Sana yakın olmak için kullanmaya vesile kıl Burhanım. Her okuduğu kelimedden Sana bir adım daha yaklaşmasını sağla Allahım...

...Kelimeleri dilinde çeker durur Abdullah'ın. Yorgunluğu geç yatmasındandır uykusunu bereketlendir Allahım. Azıcık haşeredir, bu süratini tasrifine sirayet ettir Allahım. Senden başkasından korkmaz; şecaatini dağların yüklenemediğini sırtlanmaya ver Allahım. Anasını özler darlanır, özlemine Sana çevir Allahım. Gözünden bazen yaş düşer, Rasullullah hasretine ver Allahım. Tatlıyı pek sever, ağzından ümmet-i Muhammed için bal damlat Allahım. Yemeği çok sever, her lokmasını Senin uğruna hizmete güç kıl Allahım...

...Teheccütte beraber abdest alalım. Pazartesi Perşembeleri birlikte iftar yapalım. Yalandan ateşten kaçır gibi uzaklaşalım. Dilin belası çoktur; az konuşalım. İlmi bir bir alıp yaşayalım. Şu başladığımız sarfi bir bitirelim sonra diğerleriyle sıradan geçelim...

...Ya Rab! Bizi Abdullaha Abdullahı bize yazdın. Bundan sonra bize Sen sahip çık. Refikimiz Sen ol. Nasıl istiyorsan bizi öyle yap. İsimlerimizi vereceğin hükme razı olanlardan yaz...

...Avuçlarımda Abdullahın onun masumiyeti hürmetine Sana yalvarırım. Avuçlarımda senelerce okuduğum okuttuğum derslerim, kitaplarım, okuduğum hatimlerim, çek-

tiğim tesbihatım, neyim var neyim yoksa hayrım hürmetine Sana yalvarırım. Bizi yoldan ayırma. Yolda başıboş bırakma. Canlı yemeğe içmeye muhtaç biz de Sana. Bizi Sensiz bırakma. Bu Abdullah'ını ilimsiz, amelsiz bırakma...

...Ya Rabbi! Her şeyin mülkü senindir. Bizi fakir koyma. Senden uzaklığın acısını tatırma. Kulluğumuzda zayıflatma. Şaşırıp Sünnetten saptırma. Rasûlullah'ın izinden ayırma. İlmin karanlık sokaklarında bulduğumuz yitiklerle enaniyete düşüp bencillikle kendimizi tükettirme. Ayağımız sürçse de yolumuzu bulmayı unutturma...

...Ya Hak! Biz bir ilme başladık niyetimiz halistir. Söz verdik bir kez dönmek netamelidir. Huzurunda ellerimizi açtık. Senden ilim isteriz, ilmimi isteriz. Şayet ilimle Senden uzaklaşacaksak, yoldan çıkacaksak, Sünneti terk edeceksek; bize başka yolları sevdirmeni bekleriz. Başımızı sonumuzu önümüzü ardımızı sen bilirsin çıktığımız bu yolda cehennem açılan kapılar varsa cennete giden yolları göstermeni dileriz...

...Ya Vedûd! Sevda Sanadır, Aşk Sanadır. Karar sendedir. Huzur, sekinet sendedir. Gö-nüllerimizi sevginle birleştir. Kulun Abdullah'a bizi bize onu sevdirdi. Senin aşkın etrafında buluşalım. Biz bu sevdada oldukça birbirimizle yoldaş olalım. Senden vaz geçerse birbirimizden de ayrılalım. Ama sen merhamet edersin. Bizi bu dünyada da Ahiretinde de ayırma Ya Rabbi!..

...Sultanım! Sen bize kendini Efendimizle tanıttın. Sana gelen tüm yolları kendisine emanet ettin. Ona Habîbim dedin. Biz de O'nu öyle sevdik. Bir an dahi sevgimizden şüphe etmedik. Lakin hasreti ile yandık ki bu yangını söndürmeye ne gücümüz yeter ne azmimiz. Bir kerre perdeler ardından bile olsa kokusunu alsak isteriz. Ah çeker sesini duysak deriz. Bir gecemizde yine kapımızı çalsa da buyur etmek dileğimiz. Dilimizde salavat-ı şerifeler ile her gün hazır bekleriz. Bir an tebessümle görüp haşrolmak için o an Azraille buluşmayı dileriz. Son nefeste iman ile gelmeyi acziyetimiz, günahlarımızla kirlenmiş sayfalarımızı Şefaati ile temizlemeyi niyaz ederiz...

...Allahım! Kulun Abdullah'ın emanetini bize bahşettin; Sen koru gözet. Bizi ona onu bize hayırlı et. Ahir ve akıbetimizi hayret. Sana geldiğimizde sorgumuzu kolay, başımızı dik, alnımızı ak, sırtımızı pek et. Amin. Amin. Amin.

Azizim, Kardeşim, Abdullahım! Dilinde tahmidin, tekbirin, tehlilin, tesbihin ve salavatın haydi yolun açık olsun dersin hayrolsun Evladım...

4.2. *İcâzet Duasına Bir Örnek*

(Ya doğrudan vecibe yerine getirilir yahut da pek çok sıfat ve verilmek istenen mesaja uygun ifadelerle genişletilerek) besmele, hamdele ve salvele icra edilir.

...Ey ilmin yolunu bize açan Allahım! Bizi bu yolda şu ecre nail kıldın Sana hamdü senâlar olsun. Seni bulmak için çıktığımız bu yolda bizi sensiz bırakmadın Sana nihayetsiz şükürler olsun. Sana olan sevdamızda, namazlarımızda, niyazlarımızda an be an bizi Sen buluşturdun Sana nihayetsiz şükürler olsun. Gecemizi aydınlattın, gündüzümüze bereket kattın, bizi korkularımızdan emin kıldın umduğumuza nail eyledin Sana nihayetsiz şükürler olsun...

...Ya Muîn! Bizi öğrendiklerinin cehaletine düşmekten Sen koru. Amelimizde gevşemekten Sen koru. Bu yola baş koymuşken vaz geçmekten, yorulmaktan hatta istirahat-ten Sen koru...

...Ey Kerîm! Biz bizden öncekilerden aldıklarımızla onların amelleri gibi belki amel edemedik. Bizden sonrakilerden talebelerimizden bizi geçen âlimler ihsan et. Azizim Kardeşim Abdullahı Sen bizden aldıklarından öteye geçen kulların zümresine ilhak et. İlim yitiği, her yeni malumat ameli, Kur'ân-ı Kerim göz bebeği, Sünnet-i seniyye can damarı, namazı göz nuru, doğru sözü özü olsun. Her adımda bir derya üstat eliyle seni bir bir bulsun. Geceleri uykusuzluğu kalmadı biliriz namazı altı orucu onüç olsun. Gecesi gündüzü, aldığı verdiği nefesi Sen olsun. Seni de Hz. Peygamber Efendimiz, Sahabe-i Kiram, Tabiin, Tebe-i tabiin, eimme-i müçtehidin, ulema, urefa, suleha... ile bulsun. Kitaplar yoldaşı, kalem sırdaşı, ilim azığı, evrad-ü ezkâr sığınağı, secde konağı, sıhhat bineği... olsun...

...Benden Efendimiz (s.a.v.)'e kadar uzanan kutlu silsilede bu eseri kendisinden sonra okutması için Abdullah'a izin verdik. Bizden gördüğü gibi değil daha iyisi ile okutması ve kendisinden daha iyi talebeler yetiştirmesi şartıyla Abdullahımızı bu yolda kardeş belledik...

...Ya Müfettihalebvâb! Ders iznimizi son değil hayra vesile kılmasını bir ibtida bilmesini nasip et. İyilerle karşılaştı Abdullahını, ona muhkem bir ilim nasip et. Her bir kitap ile Sana yakınlaşmasını okudukça okutmasını öğrendikçe amel etmesini Sana yaklaşmasını Sana yaklaştırmalarını nasip et. Sevdiklerinden olmayı Seni sevenler arasında bulunmayı nasip et. Günahlarını affet. Gafletten uzak tut, Sana hayran et. Zihnini kuvvetlendir, melekesini kavi et. Sen elinden tut, Sen yardım et... Amin. Amin. Amin.

Azizim, Kardeşim, Allahım! Dilinde tahmidin, tekbirin, tehlilin, tespihin ve salavatın haydi yolun açık olsun dersin hayrolsun Evladım...

(Eğer farklı bir hocaya gönderilecekse talebe, örnekteki gibi bir söylem geliştirilmiştir.) Yeni dersini Nalbant Abdulkadir Efendiden alacaksın. O kitabın piri kendisidir. İyi dinle dikkat et. Kaydını sağlam tut. Hıfzı erken ikmal et. Dersten önce misvak kullan bir de Hocan serttir tebessüm et. Selamımızı hürmetimizi ilet. Selametele.

5. Değerlendirme ve Sonuç

Ders başı ve icâzet duaları bir hocanın talebesi ile olan yakınlığını ve samimiyetini gösterdiği gibi bir başka açıdan da bilginin edinimini sağlaması bakımından hızlandırıcı, motive edici bir özelliğe sahiptir. Satırları aşan bir bilgi aktarımı sağlamak için hazırlanmış ve uygulanmış bir sistem olduğu aşikârdır.

Her iki dua bir arada değerlendirildiğinde ön plana çıkan hususların iman, amel, ilim olduğu görülmektedir. Hoca, talebesinin bu üçlüde asla taviz vermeden hareket etmesini istemektedir. Zaaf gibi görülen yanlarını nasıl onaracağını, yanlış diye nitelenen hasletleri nasıl düzelteceğini yani yanlış gösterip sessiz kalmayı değil o yanlış nasıl doğruya evirebileceğini göstermiştir.

Asıl yapması gerekenin okuduğu kitapla yetinmek değil Allah ve Rasulüne ulaşmak olduğuna bunun da ilimle yapılması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Muhtemel engeller dile getirilerek bunlarla nasıl başa çıkılacağı resmedilmiştir.

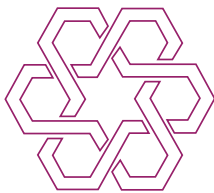
Ders başı ve icâzet duaları örneğinde ifade edilmeye çalışılan medrese eğitimindeki bilgi aktarım yöntemi, girdisi ve çıktısının bir bütün oluşturduğu, çatışmadan çok uzlaşmacı ve ilerlemeci bir sistemi işaret etmektedir. Bu örneklik, muhabbet ve Allah Rızası doğrultusunda yapılan bir eğitim öğretim faaliyetinde, talebe ve hocası arasında nasıl bir irtibat kurulabileceğini göstermeye çalışmıştır. Ayrıca bu irtibat sayesinde bilgi geçişinin sadece bir bilgi aktarımı değil davranış kazandırmayı amaçladığı tasvir edilmeye gayret edilmiştir.

Sonuç olarak özellikle bir üstadın etrafında şekillenen medreselerde hoca talebenin her şeyidir. Tıpkı talebenin de hocanın her şeyi olduğu gibi. Talebe ve hocası arasında kurulan muhabbet ve ilim bağı onları bir zincirin halkası gibi bir birine bağlar ve nesilden nesile öğrenme ve öğretmede daha da iyiyi arayan bir yolda devam ettirir. Dizle-

rinin üstündeki hocasından edep ve hürmetiyle aldığı ilmi ile ayağa kalkan talebeye biçilen görev de talebe yetiştirmektir. Ders başı duası ile derse başlayan talebe icâzete ulaşıncaya kadar yolda hocasının istediği kıvama geldiği için icâzet alabilir ve artık Hocasını temsil eden makama ulaşabilir. Medrese eğitiminde; iman, ilim, amel düzleminde yani somut örneklikle ve ne yapacağını bilen bir üstadın ellerinde gerçekleştirilen bir eğitim öğretim faaliyeti gerek bilginin ediniminde gerekse bilginin içselleştirilmesi ve uygulamaya dökülmesinde işlevselliğini halen sürdürmektedir.

Kaynakça

- Akpınar, C. (2000). İcâzet. *TDV İslam Ansiklopedisi*. XXI. 393-400.
- Atay, H. (1981). Fatih- Süleymaniye Medreseleri Ders Programları ve İcazet-nameler. *Vakıflar Dergisi*, 13, 171-235.
- Bozkurt, N. (2003). Medrese. *TDV İslam Ansiklopedisi*. XXVIII. 323-327.
- Ekinci, M. İ. (2017). Tillo Mücahidiyye Medresesi'nde İcâzet ve İcâzetnâme. *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. IV. 2. 241-260.
- Atay, H. (1983). *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*. İstanbul.
- İnan, A. (2013). Modernleşme Sürecinde Medrese Epistemolojisindeki Dönüşümün İcazetlere Yansıması: İki Ana Örnek, Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Uluslararası Sempozyum 5-7 Ekim 2012 = Madrasah Tradition and Madrasahs in the Process of Modernization 5-7 October 2012 = Kevenetora Medreseye û di Pêvajoya Modernbûnê de Rewşa Medreseyan. II. 17-65.





Kur'an'da Bazı Eğitim Kavramları

Yusuf Batar*

Özet

Bu çalışmada İslam dininin aslı kaynağındaki mesajların insanla buluşturulmasında kullanılan dilin öğretici boyutları ele alınmaktadır. Bu çerçevede, Kur'an'da eğitim-öğretim süreçlerini ifade etmek için kullanılan kavramların neler olduğunun netleştirilmesi öncelikli konumuz olmuştur. Söz konusu kavramların analizindeki temel hareket noktamız, bu kavramların işaret ettiği öğrenme yaşantılandır. Daha doğrusu dinin hedeflediği davranış değişikliklerini ifade eden kavramlar, eğitimin içeriğini yansıtan kavramlar ve eğitimin yöntem ve tekniklerine ışık tutan kavramlar, analiz edilmektedir.

Yapılan kavramsal analiz sonucunda ilgili kavramlar iki başlık altında incelemeye tabi tutulmuştur. Öncelikle, Kur'an muhtevasında içkin bulunan öğreticilik vasfını serdeden üslup özellikleri ve ilgili kavramlar üzerinde durulmuştur. Buradaki amacımız, Kur'an'ın, bir din eğitimi kaynağı olarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve öğrenen kişiyi zihinsel anlamda aktif kılan niteliklerinin neler olduğunu ortaya koymaktır.

Çalışmanın ikinci kısmında ise eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili kavramlar ele alınmaktadır. Bu kavramların etimolojik yapısı ve değişik ayetlerdeki kullanım biçimleri, Kur'an'da öngörülen eğitim anlayışı ve öğretim yaklaşımı hakkında önemli ipuçları vermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kur'an, Eğitim, Öğretim.

* İnönü Üniversitesi, Doç. Dr., yusuf.batar@inonu.edu.tr

Giriş

İçerik ve yöntem açısından incelendiği zaman, Kur'an'da eğitim kavramının çerçevesini oluşturan "hedef davranışlar" ile "eğitim yaşantıları" boyutlarının karakteristik biçimde öne çıkartıldığı gözlemlenebilir. Meseleyi eğitim kavramı açısından değerlendirdiğimizde, Kur'an kaynaklı bu faaliyeti gerçek bir eğitim faaliyeti olarak tanımlamamız gerekir. Çünkü eğitim, bireylerin hayatında bir tür değişiklik ve gelişim sağladığı ölçüde görevini yerine getirmiş sayılır (Hökekleli, 2008: 57). Kur'an'ın, öngörülen insan tipinde oluşturulmak istenen hedef davranışları ortaya koyarken konuları ele alış biçimi, söz konusu hedeflere varmada başvuru olan öğretim yaklaşımlarını ve eğitim yaşantılarını dikkatlere sunar. Özetle Kur'an, insanı bilgilendirmek ve eğitmek için vahyedilmiş, iddiası olan bir kitaptır. Diğer yandan Kur'an'ın bir kitap olarak sahip olduğu özellikler, içerik, üslup ve insanı sürekli olarak okumaya yönlendiren sayısız ayetler grubu, onun eğitici-öğretici yönünün basit bir olgudan çok daha fazla bir şey olduğunu gösterir.

"Oku!" emriyle inmeye başlayan Kur'an'ın ilk ayetlerinde (Kur'an-ı Kerim, Alak: 96/1-5). ortaya konan Allah-insan ilişkisine göre, Allah insanın Rabbi, yaratıcısı, iyilik kaynağı (kerem) ve öğreticisi olarak nitelendirilmektedir. Kur'anın öğreticiliğine işaret eden ayetlerde okumaya dair vurgu, elde mevcut herhangi bir metni okuyup tekrarlamaktan ziyade sıfırdan başlayacak bir sürecin temellerinin atıldığını akla getirmektedir. Ümmi bir topluluktan seçilen Hz. Peygamber (a.s.) ile başlayan vahiy süreci, aslında tam bir öğretim ve eğitim çalışmasının da başlangıcıdır. İşte bundan dolayıdır ki "Oku", yalnızca ilk buyruk değil, aynı zamanda "bir ilk ve başlangıçtır." İlk muhatabına yönelik ilk sözü "oku!" olan bir kitabın metnini bu temel hedef doğrultusunda tahlil etmekten daha öncelikli ne olabilir?

İnsanın yaratıcısı ve aynı zamanda muallimi olan Yüce Allah, insanı akıllı ve sorumlu bir varlık olarak yaratmış, ancak insanca yaşayabilmesi için akılla anlayabileceği vahiy göndermiştir. Bu nedenle inanan her insan Kur'an'ı bir bilgi kaynağı olarak okumalı ve onu anlamaya çalışmalıdır. Zira Kur'an'dan bilgilenme sorumluluğu, yine insanın tercihine bırakılmıştır. Bu sorumluluk, Kur'an'ın insan hayatında işlevsel olabilmesinin, yeterli şartı olmasa da asgari şartıdır (Kırca, 2010: 9). Kur'an'ın neyi, nasıl öğrettiğini anlamaya dönük araştırmalar, bu şartın yerine getirilmesini sağlayacak çalışmaların başında gelmektedir.

Kur'an'ın varlık amacı, insanı muhatap alış biçimi ve diline dair yukarıda sıralamaya çalıştığımız özellikler, aynı zamanda onun öğreticiliğinin de yansımalarıdır. İçeriğiyle

olduğu kadar bu içeriği sunma biçimiyle de müstesna bir yere sahip Kur'an, bu özelliği ile eğitimciler tarafından dikkate alınmak durumundadır. Özellikle din eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine, hangi konuların ne şekilde işleneceğine dair sorularımıza Kur'an'ın öğretici üslubundan alabileceğimiz ufuk açıcı sayısız örnek vardır. Dolayısıyla Kur'an'ın eğitim ve öğretim prensipleri açısından incelenmesi ve elde edilen verilerden din eğitimi çalışmalarında istifade edilmesi zorunlu görünmektedir. (Kırca, 1988: 297). Kur'an'dan bağımsız, sadece eğitim bilimleri çerçevesinde din eğitimi yapmak, bize göre, din eğitiminin arzuladığı hedeflere ulaşmayı neredeyse imkânsız kılar (Durduralı, 1999: 29).

1. Kur'an'ın Öğreticilik Vasfını Yansıtan Temel Kavramlar

Bir eğitim kaynağında ya da aracında aranması gereken öncelikli nitelik öğreticilik vasfı olmalıdır. Diğer bir ifadeyle söz konusu kaynağın bütün özellikleri onun öğreticiliğini destekleyici mahiyette olmalıdır. Kur'an'ın varlık amacını ve mahiyetini ifade eden temel kavramlar aynı zamanda onun öğreticilik vasfını da ortaya koymaktadırlar.

1.1. Hidayet

Kur'an'ın varlık amacını anlatan en kuşatıcı kavramın *hidayet* kavramı olduğunu söyleyebiliriz. Bu çerçevede sayılan diğer kavramlar ise onun birer aracı hükmündedirler. Kur'an'a göre ilâhi mesaj, insanın aydınlanması içindir. "*Hüden li'nnâs*" ifadesi (Kur'an-ı Kerim, Bakara: 2/285) bunu açıklamaktadır (Kırca, 1988: 32). Aslında Kur'an, dinin kendisini de Allah'ın bir hidâyeti (yol göstermesi) olarak işlemektedir (Izutsu, 2011: 297). Şu ayet bu hedefin net bir ifadesidir: "*Bu, kendisinde şüpheli olmayan kitaptır. Allah'a karşı gelmekten sakınanlar için yol göstericidir* (Kur'an-ı Kerim, Bakara: 2/2)."

Bu ayetteki vurguya göre diyebiliriz ki, Kur'an-İnsan ilişkisinin zemini hidâyettir. Kur'an'da var olan bütün açıklamalar, ilkeler, emirler, yasaklar vs. insanın hidâyetini sağlamak içindir. Bu yaklaşımda, *İslam-İman* anlamında din, tam olarak doğru yola iletmek ya da doğru yolu kabul etmek anlamına gelen *ihtida*'dan başka bir şey değildir (Izutsu, 2011: 297). Yüce Allah, hidâyetin taliplisi olan insana Kur'an aracılığıyla bu yolu adeta öğretmektedir. Bu açıdan Kur'an'ı, hidâyet yolunun temel kılavuzu olarak değerlendirebiliriz. Söz konusu kavramın analizinden bu konuyla ilgili yaklaşımları netleştirmek mümkündür.

Hidâyetin kök harflerini oluşturan ‘Heda’ fiili, birine bir şeyin açıklamasını yapmak, öncülük etmek, mihmandarlık etmek, herhangi bir şeyi öğretmek, yol göstermek, herhangi bir konudaki doğru ile yanlışın farkını ortaya koymak gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Aynı kökten türetilen ‘hudâ’ ismi, doğru düşünce, gündüz, yol ve itaat anlamında; ‘el-hedyu’ ismi, yol, sîret, gidişat anlamındadır (İbn Manzur, 1990: 352-358). Bir konuda öncülük yapan kişiye ve bir şeyin deliline de ‘el- hâdi’ denilmektedir (el-Feyruzabadi, 1995: 1210). Dalâletin zıddı olan hidâyet Kur’an’da doğru ve hak yol, hak din gibi anlamlarda kullanılmaktadır (el-İsfehâni: 835).

Kur’an-ı Kerim’de hidâyet kavramı oldukça geniş bir yer tutmaktadır. Hidâyet kelimesi bizzat yer almamakla birlikte, *hüdâ* kavramı seksen beş yerde, “hidâyete erme, hak ve doğru olanı benimseme” manasına gelen *ihtidâ* kelimesi de altmış yerde geçmektedir. Ayrıca bu kelime çeşitli fiil sigalarının yanı sıra hâdî, hüdâ, mühtedî isimleriyle birlikte 300’den fazla yerde tekrarlanmakta ve çoğunlukla Allah’a izâfe edilmektedir. Bunun yanında mutlak anlamda ilâhî vahye, başta Kur’an olmak üzere semâvî kitaplara, meleklere, yine genel anlamda peygamberlere ve Hz. Muhammed’den başka Hz. İbrâhim’e, Dâvûd’a, Mûsâ’ya ve peygamberlerin ümmetlerine de nispet edilmektedir (Yavuz, 1998: 473). İslami terminolojide hidâyet, kişinin İslam’ı bir din olarak kabullenip benimsemesini ifade etmek için kullanılmaktadır (Köse, 2000: 554).

Hidâyet kavramının yol kavramıyla yakın ilişkisi de dikkat çekici bir husustur. Nitekim bu kavram Türkçede “doğru yol” anlamında kullanılmaktadır.¹ Yol, bir yol göstericiyi gerekli kılmaktadır (İzutsu, 1975: 136). Fatiha Suresi’nde geçen, “(Allah’ım) Bizi doğru yola ilet! (Kur’an-ı Kerim, Fatiha: 1/5)” şeklindeki dua ifadesi hidâyet ve yol ilişkisini yansıtmaktadır. Kur’an’da hidâyet kavramının yol metaforuyla ilişkilendirilmesi bu süreçleri daha kolay anlamamızı sağlamaktadır. Hidâyet yolunun yolcusuna “*muhtedi*”, talip olduğu yola “*hidâyet*”, bu yolculukta kendisine mihmandarlık eden öncüye de “*el-hâdi*” denilmektedir.

Hidâyet kavramını bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirdiğimizde, çağdaş eğitim sistemlerinin tamamında öğrenciyi aktifleştiren ve öğreticiyi “*rehber*” konumunda tutan yaklaşımlarla örtüşüğünü söyleyebiliriz. Zira hidâyet, yol gösterici bilgi kaynakları rehberliğinde istenen hedeflere doğru yol almaktır.

Kur’an-ı Kerim’de hidayet kavramı dışında, O’nun değişik işlevlerine ve niteliklerin işaret eden hikmet, furkan, nur, zikr, beyan, besâir, hadis, şifa v.b. kavramlar kullanılmaktadır.

1 <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (Hidâyet Kavramı).

Bunları Kur'an'ın esas işlevi olan hidâyete sevk edicilik özelliğini açıklayan kavramlar olarak değerlendirmek mümkündür. Bu nitelikler aynı zamanda Kur'an'ın öğreticiliğini destekleyen unsurlardır. Aynı zamanda Kur'an'ın birer ismi olarak da kullanılan bu niteleyici kavramlar İlahi Kelamın öğreticilik ve rehberlik vasfını çeşitli boyutlarıyla ortaya koymaktadır. Kur'an'ın hidâyet aracılığı fonksiyonuyla birebir örtüşen bu kavramları hidâyet yollarını aydınlatan yol işaretleri olarak da değerlendirebiliriz.

1.2. Nur ve Ziya

Nur kelimesi, *'aydınlattı'* anlamına gelen, *'enâre'* fiilinden türetilmiştir. Aynı şekilde sabahın aydınlığını ifade etmek için de *'nevvere'* fiili kullanılmaktadır. Nur suresinde geçen, *Allah, bir kimseye ışık (nur) vermezse onun aydınlıktan asla nasibi yoktur* (Kur'an-ı Kerim, Nur: 24/40). " ayetindeki *'nur'* kelimesi, İslam dini ile tefsir edilmektedir. *'Menâr'* ise ışığın kaynağı, alem, sınır ayırıcı, yol gösterici ve yol işareti anlamlarındadır (İbn Manzur, 1990: 240-245). Nitekim bir şeyin ya da yerin aydınlanması, güzelliğinin ortaya çıkması *'enâre'* fiiliyle anlatılmaktadır (el-Feyruzabadi, 1995: 439-440). Türkçede nur, aydınlık, ışık, parlıltı ve ziya gibi kavramlarla karşılanmaktadır.²

Ziya ise ışık saçan cisimlerden yayılan şey, mesela lambadan veya ateşten yayılan aydınlık anlamında kullanılmaktadır (İbn Manzur, 1990: 112).

İstilahta nur kelimesi, insanın kendisiyle hakikatin bilgisine ulaşabildiği duyu organları, akıl, vahiy, Kur'an, Peygamber ve hakiki nur olarak Allah şeklinde izah edilmiştir.³ Benzer şekilde ziya kavramı da hem doğal ışık anlamında ve hem de manevi aydınlık anlamında kullanılmaktadır:

"De ki: "Hiç düşündünüz mü, eğer Allah geceyi kıyamet gününe kadar üzerinizde devamlı kılrsa, Allah'tan başka size ışık (ziya) getirecek bir tanrı var mıdır? Hâlâ söze kulak vermeyecek misiniz?(Kur'an-ı Kerim, Kasas, 28/71)"

Görüldüğü gibi burada ziya kavramı gündüzün aydınlığını sağlayan ışık anlamında kullanılmıştır. Bu kavramın bizi ilgilendiren yönü ise daha çok manevi anlamdaki aydınlanmaya işaret eden tarafıdır.

2 www.tdk.gov.tr (Nur Kavramı).

3 Bkz. Gazali, Ebu Hamid Muhammed bin. Muhammed bin. Muhammed, *Mecmuatu Resaili'l-İmam Gazali, "Mişkâtü'l-Envâr"*, Daru'l-Kitab'il-İlmiyye, Beyrut, 1986, s. 5-24; er-Razi, Fahreddin Muhammed b. Ömer, *Mefatihü'l-Gayb, Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye*, Beyrut, 1990, XXIII, s. 225, 228; DİB, *Meal-Tefsir*, IV, s. 79-81.

Güneş ve ay gibi doğal ışık kaynakları, akıl, vahiy, kitap, vs. yol gösterici bütün unsurlar, Kur'an'da nur ve ziya gibi kavramlarla ilişkilendirilmekte ve bütün bunlar, insana sunulan imkânlar olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bilgilenme, hidâyete erme, doğru yolu bulma gibi durumlar, yoğun olarak *nur* ve *ziya* gibi kavramlarla anlatılmaktadır. Buna karşıt durumlar da karanlığı anlatan kavramlarla ifade edilmektedir. Bu sembolik dil, bilgisizliğin, bilinçsizce yaşamanın ne kadar ürkütücü bir durum olduğunu, ışıktan yoksun insanları her an bekleyen belirsizliklerin ne kadar çok olduğunu tasvir etmektedir.

Kur'an'da işaret edildiği üzere bütün peygamberlerin ve kutsal kitapların temel hedefi insanların aydınlatılması ve istendik yönde davranış değişikliği göstermeleri yolunda rehberlik etmek olmuştur. Başta din eğitimcileri olmak üzere bütün eğitimcilerin bu bütüncül bakış açısını geliştirecek bir öğretim anlayışıyla hareket etmesi gerekmektedir. Bu mantıkla yürütülen öğrenme çabasını bir tür *aydınlanma* uğraşısı olarak değerlendirebiliriz. Bu çabanın temel hedefi, güneşin aydınlığını gölgeleyen balçıkları temizlemek, insanla ışık arasındaki iç ve dış engelleri bertaraf etmektir. Böylece öğrencimizin aydınlatıcı araçlar ışığında ve kendi iradesiyle doğru yolu bulmasını; hak ve batıl ayrımını kendi özgün düşüncesinde yapabilecek bir anlayışa sahip olmasını sağlamaktır.

Kişiyi İslami anlayışa götüren akıl, Kur'an, risâlet ve bilgi gibi araçlar asıl aydınlığa götüren birer rehberdir. Eğitim öğretimin görevi, insanların bu yol göstericilerden istifade edebilir duruma gelmesini sağlamaktır. Bayraklı'nın ifadesiyle, insanların gönüllerini ve beyinlerini Allah'ın ışığını alabilecek konuma getirmektir. Bilgi bu anlamda hem ışıktır, hem de ilahi ışığa ileten bir araçtır (Bayraklı, 2007: 404). Öğretmenin buradaki görevi öğrencisine bu bilgi ışığını kullanarak kendi yolunu bulmasını öğretmektir.

1.3. Furkan ve Tafsil

Kur'an'ı tanımlamak için çokça kullanılan furkan kavramının kökenini oluşturan '*f-r-k'* fiili, ayırmak anlamına gelen '*f-s-l'* fiiliyle eş anlamlıdır. Mesela saç ayırma, '*el-farku'* denilmektedir (İbn Manzur, 1990: 302). Kur'an'da bu kavram fiziksel olarak bir şeyi yarmak ve soyut anlamda bazı şeylerin netleştirilmesi anlamlarında kullanılmaktadır. Mesela Firavun'dan kaçan Hz. Musa ve beraberindekilerin Kızıldeniz'den geçişlerini anlatan, "*Hani, sizin için denizi yarmış (f-r-k), sizi kurtarmış, gözlerinizin önünde Firavun ailesini suda boğmuştuk* (Kur'an-ı Kerim, Bakara, 2/50)." şeklindeki ayette denizin yarılması ve orta yerinden bir geçiş yolunun açılması bu fiille anlatılmaktadır. Kur'an'ın nüzulüne işaret eden, "*Biz onu kutlu bir gecede indirdik. Zaten biz insanı her zaman uyarmakta-*

yız. O (gecede), bütün (iyi ve kötü) şeyler arasındaki farklılık, hikmetle ortaya konmuştur (Kur'an-ı Kerim, Duhan: 44/3-4)." şeklindeki ayetlerde de, Kur'an'ın nazil olmaya başladığı Kadir gecesi, insana iyi ile kötü arsında ayırım yapmayı sağlayacak bir anlayışın verilmeye başladığı zaman dilimi olarak takdim edilmektedir. Dolayısıyla 'f-r-k' fiilini, fiziksel ve soyut anlamda ayırmak, tasnif etmek anlamlarında kullanabiliriz.

Tafsil kelimesi de benzer şekilde iki şeyi birbirinden ayırmak anlamına gelen 'f-s-l' fiilinden türetilmiştir. Bu anlamda, vücuttaki eklemelere 'mafsil'; hakla, bâtıl arasında ve doğruyla, yanlış arasında ayırt edici hüküm vermeye de "el-faslu" denilmektedir (İbn Manzur, 1990: 521). Kuran-ı Kerim'de kıyamet günü için, "bu gün fasıl günüdür (Kur'an-ı Kerim, Mürselat, 77/38)." benzetmesi yapılmaktadır. Bu ayette geçen fasl kelimesi, tefsirlerde hakkın batıldan, haklının haksızdan, inananın inkâr edenden ayırıştırıldığı gün olarak açıklanmaktadır (DİB, Meal-Tefsir: 530). Aynı kökten gelen 'tafsil' ise, tebyîn yani açıklama anlamındadır (İbn Manzur, 1990: 521-522; el-Feyruzabadi, 1995: 939). Dolayısıyla tafsil kavramında ayırıştırma ile birlikte detaylandırarak açıklama yönü daha ağır basmaktadır. Oysa furkan kelimesinin kök harflerini oluşturan 'f-r-k' fiili, bir meseleyi tefrik etmek daha çok ondaki farklı boyutları netleştirmek anlamında kullanılmaktadır.

Din öğretiminin zihinsel ve duyuşsal alanlarını oluşturan inanç ve ahlakla ilgili bütün konuların öğretiminde "furkan" kavramının işaret ettiği netliği ve duruluğu; "tafsil" kavramında ifadesini bulan ayrıntılı bilgi düzeyini sağlamak temel hedef olmalıdır. Sağlıklı bir zihinsel gelişim ve dinî anlayışın oluşması büyük ölçüde buna bağlıdır. Çünkü çelişki, belirsizlik ve yüzeysellik dine de insan zihnine de zarar veren durumlardır.

Sonuç olarak Kur'an açısından öğreticilik, onun bir varlık sebebi ve aynı zamanda içeriğinin ve üslubunun en esaslı niteliğidir. Hidâyet kavramıyla temellenen bu niteliğe göre dinin insana öğretilmesi, yol göstermeye ve rehberlik etmeye dayalıdır. Dinin gerektirdiği istendik ve istenmeyen davranış şekilleri iknaya dayalı bir üslupla Kur'an'da ortaya konmuştur. Kur'an'ın bu rehberliği karşısında özgür iradesiyle vereceği karar insanın dinle ilgili tutumunda belirleyici olacaktır. Dolayısıyla dini benimseyen de kabul etmeyen de bilinçli ve iradeli bir şekilde karar vermiş olacaktır.

2. Eğitim ve Öğretim Süreçlerini Yansıtan Temel Kavramlar

Eğitim ve öğretim kavramlarının bulunduğu temel amaç, "insanda bir davranış gelişmesi ve değişimi meydana getirmek üzere yapılan etkileşim" ifadesiyle özetlenebilir.

Ancak eğitim, davranış değişikliğine yol açan bütün süreçleri karşılayan genel bir kavram iken öğretim planlı-programlı ve özellikle okul ortamında yürütülen eğitimsel faaliyetleri kapsayan bir kavramdır. Dolayısıyla eğitim, öğretimi de içine alan daha kuşatıcı bir kavram olarak değerlendirilebilir (Tosun, 2012: 26). Burada Kur'an'ın bu konulardaki yaklaşımını yansıtan temel kavramlar analiz edilecektir.

2.1. Terbiye

Terbiye kavramının kökenini oluşturan '*rabbe*' fiili Kur'an'da sahiplik, mülkiyet, bir şeyi kemale erdirmek veya islah etmek, bir yere yerleşmek, yöneticilik (siyaset),eğiticilik, bakıcılık, kayımlık, ıslah vb. değişik anlamlarda kullanılmaktadır (İbn Manzur, 1990: 399-400; el-Feyruzâbâdi, 1995: 82). Kur'an'da ayrıca "*rabv*" kökünden türeyen başka kelimeler de vardır. Mesela Toprağın kabarması ve bitkilerin büyümesine elverişli hale gelmesi (Kur'an-ı Kerim, el-Hâkka: 69/10; Hac, 22/5; Fussilet 41/39), mal artışı (Kur'an-ı Kerim, Rûm: 30/39), bereketlendirme (Kur'an-ı Kerim, Bakara: 2/276), çoğalma ve fazlalaşma (Kur'an-ı Kerim, Nahl: 16/92), suyun yükselip kabarması (Kur'an-ı Kerim, Ra'd: 13/17) gibi anlamlarda bu fiilden türetilen kelimeler kullanılmıştır.

"*Rabbe*" fiili, toplamak, artırmak, oluşturmak ve terbiye etmek gibi anlamlarda da kullanılmaktadır. Aynı kök harflerden türetilen terbiye ise bir şeyi adım adım yapılandırmak ve olgunlaştırmaktır. Çocuğun terbiyesi, bakımı, gözetilmesi, çocukluktan çıkıncaya kadar velayetinin üstlenilmesi bu kavramla ifade edilmektedir. Nitekim bir kişinin çocuğunu terbiye edip gözetmesini ifade etmek için '*rabbe valedehu*' ifadesi kullanılır. Diğer yandan bir şeyi islah etmek ve sağlamlaştırmak, meyveyi işlemekten geçirerek özünü çıkarmak terbiye kavramıyla ifade edilmektedir (İbn Manzûr, 1990: 405)

Terbiye kavramına ilişkin olarak değişik sözlüklerden aktarılan çeşitli kullanım biçimlerinden anlaşılıyor ki, terbiyede mevcut potansiyelin işlenmesi, geliştirilmesi, bir potada işlenerek ürün haline getirilmesi söz konusudur. Elmalılı Hamdi Yazır'ın da işaret ettiği gibi terbiye bir şeyi tedrici bir şekilde kemaline erdirmektir (Elmalılı, 2000: 75). Aynı zamanda bir şeyi geliştirip islah etmek için onun uygun bir yere yerleştirilmesi, derli toplu bir hale getirilmesi ve sürekli beslenmesi gerekmektedir. Bu manalar ışığında terbiyeyi, "önceden belirlenmiş kurallar vasıtasıyla, kişide kendi iradesi ile pasif güçlerini ortaya çıkarma, davranış oluşturma, davranış kazandırma, davranış geliştirme ve bunların sonucunda işi en güzel şekilde yapma olgusu" olarak tarif edebiliriz (Dodurgalı, 1999: 62). Ayrıca terbiye kendiliğinden, doğuştan sahip olunan bir özellik değil, yetiştirilme

sonucu gerçekleşen bir kazanımdır. Zira insan terbiye edilmeye fitraten müsait olduğu gibi aynı zamanda buna muhtaç bir yapıdadır. Terbiye insanı içinde bulunduğu daha aşağı bir durumdan daha üst bir seviyeye çıkartmaktadır (Bilgin, 1996: 7).

Terbiye kavramının içerdiği anlam genişliği din eğitiminin insanî temelini oluşturan inanma duygusuyla ilgili potansiyelin geliştirilmesi ve insanın *kendini gerçekleştirme* çabasının karşılık bulması açısından güçlü bir dayanaktır. Bu yüzden terbiye kavramının özellikle Kur'an'daki kullanımıyla kazanmış olduğu etimolojik ve semantik derinlik eğitim bilimi için bir zenginlik olarak değerlendirilmelidir. Aynı bakış açısıyla "education" kavramına kaynaklık eden Latince kökenli ve beslemek, geliştirmek anlamındaki "educare" kavramını da burada hatırlatmakta fayda vardır.⁴ Zira "education" kavramı yukarıda işret edildiği gibi temelde bir şeyi besleyip geliştirmek anlamında kullanılmaktadır.

2.2. Tezkiye

Bu kavramın kök harflerini oluşturan 'zekâ-yezkû' fiili gelişmek, büyümek, artmak, arınmak, saflık, temize çıkarmak gibi eylemleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Nitekim aynı kökenden türetilen *zekât* kavramı malın temizleyicisi, verim artırıcısı ve ıslah edicisi anlamındadır (İbn Manzur, 1990: 358).

Kur'an'da tezkiye kavramının kişinin arınarak hem dünyada hem de ahirette üstün makamlara erişmesi anlamındaki kullanımına çokça rastlamaktayız. Bu anlamda arınma fiili, bazı ayetlerde birebir insana atfedilmiştir: "*Her kim (benliğini) arındırırsa kesinlikle mutluluğa erişecektir* (Kur'an-ı Kerim, Şems: 91/9)." Bazen de bu fiil Yüce Allah'a veya peygambere atfedilerek kullanılmıştır: "*Allah dilediğini temize çıkarır ve kendilerine kıl kadar zulmedilmez* (Kur'an-ı Kerim, Nisa: 4/49)." Bazı ayetlerde ise ibadetler birer tezkiye aracı olarak nitelendirilmiştir: "*Onların mallarından, onları kendisiyle arındıracağı ve temizleyeceği bir sadaka (zekât) al ve onlara dua et* (Kur'an-ı Kerim, Tevbe, 9/103)."

Kur'an-ı Kerim'deki kullanım biçimlerine baktığımızda, tezkiye kavramının insanın arın(dırıl)ması, ahlaken geliştirilmesi ve nitelikli bir kişiliğe kavuşturulması anlamlarında kullanıldığını söyleyebiliriz. Bu hedef Kur'an'ın insanda oluşturmak istediği ideal davranış biçiminin temel bir özelliğidir. Diğer bir ifadeyle Kur'an eğitiminin duyuşsal hedefini *tezkiye* kavramıyla ifade etmek mümkündür.

4 Eğitim kavramı için bkz. Bilhan, Saffet, Eğitim Felsefesi, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1991, s. 51.

Tezkiye süreçlerinde esas sorumluluk insanın kendisindedir. İlgili ayetlerden anladığımız kadarıyla Yüce Allah gerekli imkânları ve donanımları sağladıktan sonra bu konuda adım atıp atmamayı insanın iradesine bırakmıştır. Şu iki ayet bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır:

“Nefse ve onu düzgün bir biçimde şekillendirip ona kötülük duygusunu ve takvasını ilham edene and olsun ki, nefsinin arındırılmasına ermiştir. (Kur’an-ı Kerim, Şems, 91/7-99).”

Kur’an’ın, insan anlayışının bir özeti sayılabilecek olan bu ayetler, insanın ahlâkî bakımdan çift kutuplu bir varlık olduğunu, iyilik veya kötülük yollarından dilediğini seçebilecek bir tabiatta yaratıldığını ve onun kurtuluş veya mahvoluşunun bu seçime bağlı bulunduğunu göstermektedir (DİB, 2012: 630). Bu yaklaşım Kur’an’ın öğretici vasfının temellendiği hidâyet sürecinin adeta bir açılımı mahiyetindedir. Zira Kur’an’ın öğretici vasfından bahsederken işaret edildiği üzere hidâyetin esası rehberliktir. Gerisi insanın kendi tercihine bırakılmıştır.

2.3. İslah

Sözlüklerde salâh kavramı bir şeye ya da duruma uygun olmak, iyi bir hal üzere olmak, istikamet ve düzeltmek gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Bu kavramın kendisinden türetildiği ‘Salehe’ fiili esas itibarıyla bir şeyi ıslah etmek, düzeltmek anlamındadır. İslah kavramı, bozulmuş (ifsad) olan bir şeyi tekrar onarmak (ikâme), kişileri barıştırmak, iyilik yapmak anlamlarında da kullanılmaktadır (el-Feyruzabadi, 1995: 209). Bu yönüyle sulh, *silm* (barış) kavramıyla eş anlamlıdır. Bu kelime Kur’an’da bazen fesad kelimesinin, bazen de seyyie kelimesinin zıddı olarak kullanılmıştır (Kur’an-ı Kerim, Bakara: 2/82; Araf: 7/56).

İslah kavramıyla ilgili ayetlere yansıyan ortak anlam, varlıkların yaratılış amaçlarına uygun halde kalmalarını temin ve bu yöndeki çabalar etrafında yoğunlaşmaktadır. İslahın temel fonksiyonu, bir yönüyle olunması gereken halden ve asıldan sapan bir şeyi özüne döndürmek, diğer yönüyle olunması gereken halin bozulmadan devam etmesini temin etmektir. Başka bir ifadeyle, organizmayı sürekli olarak olması gereken orijinal hali üzere tutmaya çalışmaktır. Asıl halden sapma şeklindeki ârızı ifsat durumlarında ise gerekli onarımları yapmak ve öze dönüşü sağlamaktır.

Özetle insan açısından ıslah, onu yaratılış amacına uygun olan istikamette tutmak, iç ve dış çelişkilere, çatışmalara karşı bilgiye dayalı yönlendirmelerle kendisine sürekli rehberlik etmektir. Eğitimin adeta normatif boyutunu ortaya koyan ıslahta bu rehberliğin nasıl yapılacağına dair mana da içkindir. İnsanın ve diğer varlıkların ıslahı, onları varlık amaçlarına uygun bir kıvama getirmekle mümkün olur.

Yukarıda ele aldığımız terbiye, tezkiye ve islah kavramlarını Kur'an'ın eğitimle ilgili yaklaşımını özellikle de eğitimin nasıl yapılması gerektiğine dair bakışını özetleyen süreçler olarak değerlendirebiliriz. Her üç kavramda dikkat çeken ortak vurgulara göre, Kur'an insan eğitimini, onda potansiyel olarak mevcut olan nitelikleri gün yüzüne çıkarmak, insaniliğini geliştirmek, iradesini kuvvetlendirmek, yaratılış amacını örten tortulardan arınmasına yardımcı olmak ve insanca yaşama kıvamına erme çabasında ona rehberlik etmek amaçlarına dayandırmaktadır.

Her üç kavramda eğitim açısından dikkat çeken önemli bir husus da şudur: Bu kavramların işaret ettiği eğitimsel etkinliklerde oldukça *iyimser* bir yaklaşım hâkimdir. Geliştirme, düzenleme, arındırma gibi hedefler sürekli olarak ön planda tutulmaktadır. Bu da Kur'an açısından insan eğitiminde gözetilen olumlu bakış açısını yansıtmaktadır. Bu yaklaşım aynı zamanda Kur'an'ın hidâyet ve rehberlikle temellenen varlık amacıyla da muvafıktır. Dayatmayla ve bir takım zorlayıcı yöntemlerle insanda istendik davranış değişiklikleri oluşturmak Kur'an'ın temel yaklaşımına aykırıdır. Bunun aksine sürekli ve etkili bir rehberlik (hidâyet), insanın fitratında var olan potansiyeli açığa çıkarıp geliştiren (terbiye), fitratı örten tortulardan arındıran (tezkiye) yöntemler ve planlı bir çevresel düzenleme (islah) insan için öngörülen davranışların oluşmasının en sağlıklı yollardır. Bundan sonra üzerinde duracağımız ve daha çok öğretim süreçlerine işaret eden kavramlarda bu temel yaklaşımı destekleyici-besleyici hususlar ele alınacaktır.

2.4. Talim

Alleme fiilinden türetilmiş bir mastar olan “*et-ta’lim*” kelimesinin Türkçe karşılığı öğretmektir. Tef’il babında kullanılan bu kelimedede öğrencide bilginin yerleşmesi ve kalıcı bir izin oluşması için tekrara ve çokluğa vurgu yapılmaktadır. Talim, salt bir bilgilendirme ya da haberdar kılma işlemi değildir. Mutlaka tekrara ve aynı bilgiyi pekiştiren çokça doneyi vermeye ihtiyaç vardır. Bazıları talimi (öğretimi), *anlamları tasavvur edecek şekilde zihni uyarmak* şeklinde de tanımlamışlardır (İbn Manzûr, 1990, 416-421; el-İsfehâni, 580-582).

Kur'an'da talim kavramı Yüce Allah'ın Âdem'e isimleri öğretmesi, insana beyanı öğretmesi (Kur'an-ı Kerim, Bakara: 2/31) peygamberlerine çeşitli bilgileri öğretmesi (Kur'an-ı Kerim, Yusuf: 12/101) gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Bunun yanında doğrudan doğruya insanın zihni melekeleri sayesinde elde ettiği bilme, anlama, farkına varma, hatırlama gibi faaliyetleri için de ilim kökünden fiiller yer almaktadır (Kutluer, 2000: 110).

Ta'lim kavramıyla ilgili olarak sözlüklere yansıyan “anlamları tasavvur edecek tarzda zihni uyarmak” ve “bilgiyi pekiştirmek için farklı doneleri kullanmak” şeklindeki nitelikler, aktif öğretim yaklaşımlarının üzerinde durduğu etkileşimli ve çok yönlü öğretim süreçlerine dikkatimizi çekmektedir. Bu kavram aynı zamanda Kur'an'ın rehberlik esasına dayalı öğretim üslubuna da uygundur.

3. Eğitim-Öğretim Materyalleriyle İlgili Kavramlar

Kendisi başlıbaşına bir öğretim aracı olan Kur'an-ı Kerim'de öğretim materyallerine işaret eden çeşitli kavramlardan da bahsedilmektedir. Daha çok yazılı materyalle ilgili olan bu kavramların öğretim amacına hizmet edebilecek özellikleri vurgulanmaktadır.

3.1. Kitap

'K-t-b' fiili, yazmak, harfleri bir araya getirerek kelime oluşturmak ve kelimeleri birleştirerek metin oluşturmak gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Kitap kelimesi ise, harflerin yazıyla bir araya getirilmesinden oluşan yazılar bütünü ve bir sahifeyi ifade etmektedir. Aslında yazıyla ilgili olan imla, yazı öğretimi, kütüphane, okul gibi kavramların birçoğu bu kök harflerinden oluşan kavramlarla karşılanmaktadır (İbn Manzur, 1990: 298 v.d; el- İsfehani: 299).

Sözlü ve yazılı vahiy anlamında “el-kitab” teriminin kullandığı Kur'an'da, Yüce Allah'ın ilahi bildirilerini somutlaştırma noktasında sürekli olarak kitaba vurgu yapılmaktadır (Altındaş, 2012: 146). Bunun yanında kitap kavramı genel anlamda Kur'an'la birlikte ondan önce nazil olan Tevrat ve İncil'i de kapsamaktadır (İbn Manzur, 1990: 699). Neticice itibarıyla gelen vahiylerin tamamını içeren kitap şu an elimizde bulunan Kur'an'ın karşılığıdır (Watt, 1996: 166). Kitap terimi ve türevleri Kur'an'da altısı çoğul kullanım olmak üzere toplam 322 yerde geçmektedir (el-İsfehâni: 699-702). Kur'an'da kitap kavramı çokça kullanıldığı gibi birkaç tane surenin de ilk ayetleri bu kavramla başlamaktadır. Burada kitap isminin öne çıkarılması, vahiy ürünü olan mesajın sağlamlığını ve güvenilirliğini vurgulamak açısından önemlidir.

Kitaptan bahseden ayetleri tahlil eden Hüseyin Atay, Kur'an'ın kitap kavramına yüklediği misyonu şu şekilde ortaya koymaktadır:

a) Kur'an, kitaba önem vermiş, kitabı olmamakla Arap putperestlerini tenkit etmiş ve kitapları olmadığı için de onların cahil olduklarını, ilmi bir bilgileri olmadığını anlatmıştır.

b) Kur'an, kitap okuyanların kötü niyetli oldukları zaman, kitapta olanları tahrif ettiklerini ve yanlış okuduklarını ortaya koymaya çalışmıştır. Bu gibi bozuk fikirli kimselerin insanları yoldan çıkardıklarını belgelemektedir.

c) Kitabı okudukları halde kitaba uymayıp cahil ve okumamış gibi hareket edenleri yermiş, kitabı okuyanın okuduğuna uyması ve bildiğine göre davranması gerektiğini anlatmıştır. Bunu yapmamanın bir akılsızlık ve düşüncesizlik olduğunu belirtmiştir.

d) Kitabı gerçekten, ciddi olarak, peşin fikirli ve kötü niyetli olmadan okuyanların gerçeğe ulaştıkları ve ona inandıkları anlatılmış ve böyle yapanların doğru yolda olacakları belirtilmiştir.

e) Allah konusunda olduğu gibi diğer konularda da ilim, delil veya ifadesi mantıklı yol gösteren bir kitaba dayanmadan konuşanın konuşmasının ilimden yana, cedelden yana bir mana taşımayacağını anlatmıştır (Atay, 1979: 11-12).

Bu hususlar bir öğretim aracı ve bir kitap olarak Kur'an'ın muhataplarına kazandırdığı bilgilerdir. Kur'an özelinde vurgulanan bu özellik aslında aydınlatıcı ve çelişkisiz bir kitaba dayalı olarak gerçekleşen bir öğretimin de ne kadar isabetli sonuçlar doğurduğunun bir göstergesidir. Kur'an bize gösteriyor ki, kitaba dayalı olmayan bir eğitim ve öğretim sağlıklı sonuçlar vermez.

3.2. Sahife ve Levha

Sahife, üzerinde yazı bulunan materyale verilen addır. Kitap için de sahife kavramı kullanılmaktadır. İnsan yüzü ve yeryüzü için de teşbih yoluyla sahife kelimesi kullanılmaktadır. İki kap arasında bir araya getirilmiş sahifeler bütününe ise mushaf denilmektedir (İbn Manzur, 1990: 187).

Açılıp yayılmış şey anlamındaki 'sahife' kavramı, yazının içine yazıldığı malzemeyi isimlendirmek için de kullanılmaktadır. Çoğulu 'suhuf' veya 'sehaif'tir.

"Şüphesiz bu hükümler ilk sayfalarda, İbrahim ve Mûsâ'nın sayfalarında da vardır (Kur'an-ı Kerim, A'la: 87/18-19)."

"Bu delil, tertemiz sahifeleri okuyan, Allah tarafından gönderilen bir peygamberdir. O sahifelerde dosdoğru hükümler vardır (Kur'an-ı Kerim, Beyyine: 98/2-3)."

Bu ayette 'suhuf' olarak tanımlanan şey, Kur'an-ı Kerim'dir. İçinde kitaplar bulunan sahifeler denmesinin sebebi, kendisinden önce indirilen ilahi kitapların içeriğinden daha fazlasını kapsamasıdır (el-İsfehâni: 476; el-Feyruzabadi, 1995: 744).

Kur'an'da suhuf kelimesi, önceki peygamberlere gönderilen kutsal metinleri, Kur'an'ın kendisini ve insanların amellerinin kaydedildiği ilahi kayıtları ifade etmek için kullanılmaktadır (Kur'an-ı Kerim, Taha: 20/133; Necm: 53/36-37; Abese: 80/13-16; Tekvir, 81/10; Ala: 87/18-19).

Kur'an'da bahsi geçen yazılı metin araçlarından biri de levhadır. Hz. Musa'ya verilen levhalar, Levh-i Mahfuz ibaresi vb. kullanımlarda bu kavram kullanılmaktadır (Kur'an-ı Kerim, A'râf: 7/145; Buruc: 85/22).

Yüce Allah'ın peygamberlere vahiy yoluyla göndermiş olduğu mesajların somutlaşmış hali olan levhalar ve sahifeler vahiy kaynaklı eğitim-öğretimin en bilinen materyalleridir. Bilindiği gibi, Tevrat, Zebur, İncil ve Kur'an-ı Kerim dışında bazı peygamberlere de levhalar ve sahifeler halinde vahiy gelmiştir. Bütün peygamberler, ellerindeki bu ilahi materyalleri kendi ümmetlerinin eğitimi amacıyla kullanmışlardır. İnsanların elleriyle dokunup içindeki metinleri kendi gözleriyle okuyabildikleri bu yazılı materyaller sayesinde, ilahi mesajın somuttan soyuta doğru anlaşılması daha kolay olmuştur.

3.3. Kalem ve Hat

Kur'an'da yazılı ifadenin bu iki temel aracından değişik vesilelerle bahsedilmektedir. Kalem kelimesi iki yerde tekil, iki yerde de çoğul olarak geçmektedir (Kur'an-ı Kerim, Al-i İmran: 3/44; Lokman: 31/27; Kalem: 68/1-2; Alak: 96/4).

Hat kavramına ise şu ayette işaret edilmektedir: *“Sen bundan önce ne bir kitap okuyabiliyor ne de onu kendi elinle yazabiliyordun; öyle olsaydı gerçeği çürütmeye çalışanlar kuş-kuya düşerlerdi* (Kur'an-ı Kerim, Ankebut: 29/ 48).”

Kur'an-ı Kerim'de adından birkaç kez bahsedilen ve 68. Surenin de adı olan kalem kelimesi, bir öğretim materyali olarak, şans oyunlarındaki ok anlamında ve bir şeyin bölümleri anlamında kullanılmaktadır. Hata verilen önem ise, inen her ayetin vahiy kâtipleri tarafından yazılı olarak kaydedilmesi, yazılı olarak çoğaltılan mushafın İslam coğrafyasının değişik bölgelerine gönderilmesi gibi faaliyetler ve zamanla hatırı sayılır bir sanat olarak Müslümanlar arasında gelişmesi hata verilen önemin tezahürleridir. İslam estetiğinin önemli bir yansıması olan hat sanatı, duygu ve düşüncede önemsenen güzelliğin ifade edilmesinde de aynı hassasiyetin korunduğunu ifade etmektedir.

4. Öğretim Engelleriyle İlgili Kavramlar

Kur'an-ı Kerim'de eğitim-öğretim süreçleri açısından oldukça zengin bir kavramsal çerçeve olduğu gibi bu konularda karşılaşılabilecek problemlere işaret eden kavramlar olduğunu da görmekteyiz. Burada üzerinde duracağımız kavramlar daha çok öğreticiden kaynaklanan sorunlardan bahseden kavramlar olacaktır. Söz konusu kavramların bir kısmı öğreticilerin tutum ve davranışlarından kaynaklanan öğretim engellerine işaret ederken diğer bir kısmı da öğreticilerde bulunan psikolojik, biyolojik veya fizyolojik öğretim engellerine işaret etmektedir.

4.1. Ketim: Gizleme

Ketm, ilan etmenin zıt anlamıdır. Kendisinde olanı başkalarından gizlemek, sır saklamak ve sözü gizlemek anlamlarına gelir. Kur'an'da bu anlamdaki kullanımla ilgili birçok ayet bulunmaktadır. Örneğin, "Allah tarafından kendisine ulaşan bir gerçeği gizleyen kimseden daha zalim kimdir? (Kur'an-ı Kerim, Bakara: 2/140)" ayetinde kendisinde var olan bir bilgiyi gizleyen kişinin bu davranışı "keteme" fiiliyle tanımlanmaktadır. Kur'an-ı Kerim'de, doğru bilgiyi gizleme davranışı bu kavramla tanımlanmakta ve bu şekildeki davranışlar kınanmaktadır (Kur'an-ı Kerim, Bakara: 2/42,174; Ali-İmran: 3/187).

Gereğesi ne olursa olsun öğrenme yaşantısında, öğretmenin veya eğitim sisteminin öğrenciyle bilgi arasında bu şekilde bir set oluşturmaya hakkı yoktur. Bilakis eğitim-öğretimin temel görevi, bilgiye en doğru ve etkili şekilde ulaşmanın yollarını öğrenciye göstermektir. Bunun için de her şeyden önce şeffaf olmak gerekir.

4.2. Tahrif

Tahrif kavramı, sapma anlamındaki 'h-r-f' kök fiilinden türetilmiştir. Sözün, esas anlamından sapmasını ifade etmek için kullanılmaktadır. Tahrif kavramı *tağyir* kavramı ile eş anlamlıdır. Yontmak anlamı da vardır. Mesela kalemi bir ucundan yontarak sivirtme eylemi tahrif kavramıyla ifade edilmektedir (İbn Manzur, 1990: 43; el-Feyruzabadi, 1995: 759). Kur'an'da bahsedilen tahrif ise, bir kelimenin anlamından saptırılmasıdır (Kur'an-ı Kerim, Nisa: 4/46).

İslâm literatüründe tahrif, sonraki dönemlerde Yahudi ve Hıristiyanların kendi kutsal metinlerini kasıtlı bir şekilde değiştirmelerini veya yanlış yorumlamalarını ifade etmek için kullanılmıştır. Nitekim (Bakara, 2/75)'de bilhassa Yahudilerden bir grubun (din bil-

ginleri) “kelamullah”ı yani kutsal kitabın sözlerini işitip iyice kavradıktan sonra onu bile bile, kasıtlı olarak tahrif ettikleri belirtilmektedir. Doğru bilgiyi sabote eden bu eylemin mahiyeti konusunda tefsirlerde iki farklı görüş aktarılmaktadır. Bazıları tahrifin bizzat lafızları değiştirerek yapıldığını söylerken, bazı müfessirlere göre ise tahrif, lafızlarda değil mana üzerinde yapılmaktaydı (DİB, 2012: I/146; II/76).

Bilgiyi gizlemek ve tahrif etmek, söz konusu bilgiye sahip olanların ve dolayısıyla öğretici konumunda olanların çeşitli sebeplerle başvurdukları bir tutumdur. Yukarıda işaret edildiği üzere bu tutumun çeşitli sebepleri olabilir. Yanlış bilgi ve inançlar üzerine kurulu statünüz, kontrol altında tuttuğunuz bazı imkânların elden gitme endişesi, taraftar kaybetme tehlikesi gibi sebeplerden dolayı insanların “doğru bilgi” ile tanışmalarına engel olabilirsiniz. Böyle bir tutumun tarihte en sık yaşandığı alanlardan biri de dinle ilgili konular olmuştur. Özellikle siyasi ve ideolojik kampaşmaların yaşandığı durumlarda tahrifat ve saptırmalardan en fazla etkilenen ne yazık ki hep din olmuştur. Günümüz din eğitimi için de ciddi bir problem olarak görülen bu sorun “ideolojik yaklaşım” olarak değerlendirilmektedir (Tosun, 2010: 155 vd.). Kur’an’da bu tutumların dışında öğreticiden kaynaklanan bazı psikolojik ve fizyolojik engellere işaret eden kavramlarda da bulunmaktadır.

4.3. Abese: Surat Asma

Kur’an-ı Kerim’de bu kavram hem insanlar arası iletişimdeki beden dilinin bir ifadesi olarak hem de zor ve sıkıntılı durumların psikolojik bir yansıması olarak kullanılmaktadır. Abese, kalp daralmasından dolayı yüzün ekşimesi, surat asmak ve kaşlarını çatmak anlamındadır (İbn Manzur, 1990: 168; el-İsfehâni: 544).

“Sonra yüzünü ekşitti, kaşlarını çattı (Kur’an-ı Kerim, Müddessir: 74/22).”

“Kendisine o âmâ geldi diye Peygamber yüzünü ekşitti ve öteye döndü (Kur’an-ı Kerim, Abese: 80/1-2).”

Abese Suresinin ilk on ayetinde bahsedilen meşhur olay bu kavramı unutulmaz kılmıştır. Bilindiği gibi, Hz. Peygamber (a.s.) Mekke’nin ileri gelenleriyle bir toplantıdayken yanına Abdullah b. Ümmi Mektum gelmişti ve bir şeyler sormak istemişti. Peygamber Efendimiz (a.s.)’da, bir türlü yola gelmeyen o ekâbir takımını kaçırmamak adına Abdullah’ın, bu hesapta olmayan gelişine sıkılmış ve bu sıkıntısı yüzüne yansımıştı (DİB, 2012: V/555). Her iki gözü görmeyen Abdullah’ın bu ekşiyen yüzü görmesine imkân yoktu, ancak Yüce Allah, burada Hz. Peygamber (a.s.)’ın şahsında bizlere bir tavır eğitimi vermektedir.

Yukarıda geçen ayetlerde bahsedilen Mekkeli aristokratlar, daveti kabul ettikleri takdirde, toplumsal konumlarından dolayı çok kişiyi etkileyebilirlerdi. Ancak bu beklenti bile, onları arınmak isteyen bir Müslüman'dan daha önemli kılmamaktadır. Hz. Peygamber (a.s.)'in kendisinden dolayı uyarı aldığı kişinin engelli bir sahabi olması da, engellinin eğitimi ve konumu açısından oldukça manidardır. Öğrenme ortamında engelli öğrenciye eğilmek, ona ihtimam göstermek Kur'an'ın uyarısıyla kesin bir gerekliliktir.

4.4. Ukde

Ukde kelimesi, somut ve soyut anlamda bir şeyin uçlarını bir araya getirmek, düğüm atmak; bir sözleşmeyi bağlamak, alışveriş akdi, nikâh sözleşmesi, yemin sözleşmesi vb. anlamlarda kullanılmaktadır (el-Feyruzabadi, 1995: 272). Kur'an'da bu kullanımların hepsiyle ilgili örnekler yer almaktadır (Kur'an-ı Kerim, Bakara: 2/234; Maide: 5/89; Felak: 113/1-5).

Dildeki ağırlık ve kekemeliği, dilin tutulmasını, konuşma anındaki tutukluluğu ifade etmek için *'ukdetu'llisân'* tabiri kullanılır. Muğlak ve kapalı konuşan kişi için de *'akkade kelâmehu'* ifadesi kullanılır. Kur'an'da belirtildiği üzere, Firavun'a ve çevresindekilere tebliğ yapmakla görevlendirilen Hz. Musa'nın bu zorlu görevin üstesinden gelmek için Yüce Allah'tan istediği şeylerden birisi de dilindeki düğümün çözülmesidir: *"Mûsâ dedi ki: "Rabbim! Gönlüme ferahlık ver." "İşimi bana kolaylaştır." "Dilimdeki tutukluğu çöz ki sözümlü anlasınlar." "Bana ailemden birini yardımcı yap (Kur'an-ı Kerim, Taha, 20/24-29)."*

Tefsirlerde Hz. Musa'nın konuşmasındaki tutukluluğun, onun konuşmasının anlaşılmasını engelleyen fizyolojik bir engellilik hali olduğunu savunan görüşler olmakla birlikte bazı müfessirler, aslında burada fizyolojik bir kusurun olmadığını, sorumluluk duygusunun oluşturduğu psikolojik bir duruma işaret edildiğini savunmaktadırlar (Dib, 2012: III/635). Sebep her ne olursa olsun düğüm denen şey, muhatabın anlamasına engel olan durumdur.

Sonuç olarak öğretme engellerinin bir kısmı öğreticinin kasıtlı tutum ve davranışlarından, bir kısmı da zihinsel veya devinimsel engellerden kaynaklanmaktadır. Etkili bir öğretim yaşantısı için öğreticinin bu engellerden arınmış olması gerekir. Çünkü kendisinden kaynaklanan engelleri aşan bir öğretmen, eğitim-öğretim süreçlerini ve araçlarını daha etkin bir şekilde kullanabilecektir.

Sonuç

Kur'an'da bilgiye, anlamaya, kavramaya, inanmaya, ikna olmaya, kabul etmeye veya reddetmeye, bilgiyi öğretmeye vs. yüklenen anlamlar ya da önerilen davranış değişikliklerine karşı insanların ortaya koyduğu değişik tepkileri nitelemek için kullanılan kavramlar, onun insan eğitimiyle ilgili yaklaşımını çözmede bizlere yol göstermektedir. Özellikle aracılık ettiği dinî muhteva ile insan ilişkisini kurarken kullanılan üslûp ve bu süreçleri tanımlamak için tercih edilen kavramlar, Kur'an'ın nasıl bir *din eğitimi* önerdiğini gözler önüne sermektedir. Kur'an'a göre din eğitimi aslında bir insan eğitimidir. Madalyonun bir yüzünde din varsa diğer yüzünde de insan vardır. Dolayısıyla Kur'an'a göre, din eğitimi "*insani*" olmak zorunda olduğu gibi, insan eğitimi de "*dini*" olmak zorundadır.

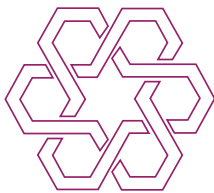
Eğitimle ilgili Kur'an'da geçen kavramlarda insanın sahip olduğu potansiyelin gün yüzüne çıkartılması ve geliştirilmesinin temel hedef olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim bu konunun anahtar kavramı sayılan *terbiye* kavramında "*belirli bir disiplin içerisinde geliştirme ve zenginleştirme*" manasının içkin olduğu görülmektedir. Eğitimle ilişkili olan *tezkiye* ve *ıslah* kavramlarında da geliştirmek ve varlık amacına uygun hale getirmek şeklindeki işlevlerin ön planda olduğunu söylemek mümkündür.

Kur'an'a göre, din eğitimi kapsamındaki bütün davranış değişiklikleri, *ikrah* ile değil, insanın özgür ve özgün iradesiyle gerçekleşmek durumundadır. Nitekim insanın hidâyet bulmasını hedef edinen Kur'an'ın bu amaca matuf şekillenen içeriğinde ve üslûbunda bu kriterin yegâne belirleyici olduğunu görebiliyoruz. Hatta Kur'an, insanın dinî içerikle buluşmasını engelleyen her türlü çabayı ve durumu şiddetle reddetmektedir. Dinî içeriğin insana öğretilmesini işleyen bütün kavramların buluştuğu ortak nokta, gerekli bilgilerle insanın engelsiz ve sınırsız bir şekilde buluşmasını sağlamak; bu bilgileri insanın anlayabileceği, anlamlandırabileceği, ilişkilendirebileceği bir formatta sunmaktır. Kur'an'da hâkim olan *ikna esaslı öğretim* üslubunu bu hassasiyetin genel bir ifadesi olarak değerlendirmek mümkündür. Öğretme engelleriyle ilgili kavramlarda da üzerinde en çok durulan konunun, insanların doğru bilgiyle buluşmasını engelleyen tutumlar ve durumlar olduğunu söyleyebiliriz.

Sonuç olarak, Kur'an'da öğrenen kişiyi her yönüyle geliştirmeyi ve aktif bir öğretim sürecini gerçekleştirmeye matuf anlatım biçimleri ve işaret edilen bütün öğrenme yaşantıları, din eğitimcilerine ışık tutan bilgilerdir. Bu bilgilerin değişik açılardan analizinin yapılması için daha detaylı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Din eğitiminin öğrenme alanlarını oluşturan; inanç, ibadet, ahlâk, Hz. Muhammed, Kur'an ve yorumu, din ve kültür konularının her birisinin Kur'an'da ele alınış biçimi ve işlenişyle ilgili olarak eğitim biliminin verileri ışığında müstakil çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Altındaş, M. (2012). *Kur'an'da Kitap Kavramı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Atay, H. (1979). İslamda Öğretim. A.Ü. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*. XXIII. Sayı: 1. Ankara.
- Bayraklı, B. (2007). *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'an Tefsiri*. İstanbul: Bayraklı.
- Bilgin, B. (1998). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Dodurgalı, A. (1999). *Din Eğitimi ve Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi.
- el-Feyruzabadi, Mecduddin Muhammed İbn Yakub. (1995). *el-Kâmûs'ul-Muhît*. Beyrut: Daru'l Fikr.
- Yazır, E. M. H. (2000). *Hak Dini Kur'an Dili*. İstanbul: Emir.
- er-Razi, Fahreddin Muhammed b. Ömer. (1990). *Mefatihü'l-Gayb*. Beyrut: Daru'l-Kütübî'l- İlmîyye.
- Gazali, Ebu Hamid Muhammed bin. Muhammed bin. Muhammed. (1986). *Mecmuatu Resaili'l-İmam Gazali, Mişkâtü'l- Envâr*. Beyrut: Daru'l-Kitab'il-İlmîyye.
- Hökelekli, H. (2008). *Kur'an'ın Eğitime Getirdiği Değerler*. Ankara: Fecr.
- İzutsu, T. (2011). *Kur'an'da Dinî ve Ahlâkî Kavramlar*. Selahattin Ayaz (Çev.), Ankara: Pınar.
- İbn Manzur, Ebu'l Fadl Cemalu'd-din Muhammed, b. Mukrim, el-Efriki. (1990). *Lisanu'l Arabi*. Beyrut: Daru'l Fikr.
- İzutsu, T. (1975). *Kur'an'da Allah ve İnsan*. Süleyman Ateş (Çev.). Ankara.
- Kırca, C. (1988). *Eğitim ve Öğretim Metotları Açısından Kur'an'ın Getirdikleri ve Bunun Din Eğitime Olan Etkisi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kırca, C. (2010). *Kur'an'ı Anlama*. İstanbul: Marifet.
- Köse, A. (2000). İhtida. *TDV İslam Ansiklopedisi*. XXI. 554-558.
- Tosun, C. (2012). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Watt, M. (1998). *Kur'an'a Giriş*. Süleyman Kalkan (Çev.). Ankara: Ankara Okulu.
- Yavuz, Y. Ş. (1998). Hidaye. *TDV İslam Ansiklopedisi*. XVII. 473-477.





Hamdullah b. Hayruddin ve Kıraat İlmine Katkıları

Yıldız Hızal*

Özet

Hamdullah b. Hayruddin* bazı kaynaklarda Hamdi Efendi diye anılır. Mevlidü'n-Nebî adlı eserinde Hamdî mahlasını kullanmıştır. Keşfü'z-Zunûn'da (Kâtip Çelebi, I) babasının adı Hayrullah olduğu kaydediliyorsa da kendi eserlerinde ve diğer kaynaklarda Hayreddin olarak geçmektedir. Babası Hayreddin ile Kanûnî Sultan Süleyman'ın (1520-1566) hocası olarak bilinen Kastamonulu Hayreddin'in aynı kişi olması muhtemeldir. Hamdullah Efendi, Kanûnî devrinden itibaren 40 yıl kadar Ayasofya Camii'nde cuma hatipliği yaptığı için "Hatib-i Ayasofya" diye meşhur olmuştur (Bursalı Mehmet Tahir, 1333: I/274-275).

* Düzce Üniversitesi, Öğr. Gör., yildzhizal@düzce.edu.tr

** Bazı kaynaklarda müellif, Hayrullah b. Hayreddin el- kâri olarak verilmiştir. Bkz., Ali Yardım, İzmir Milli Kütüphanesi Yazma Eserler Kataloğu, İzmir 1992, I, s. 39.

Giriş

Hamdullah b. Hayruddin'in Ayasofya Medresesi'nde uzun yıllar müderrislik yaptığı, *Şeyhü'l Kurrâ* oluşu ve eserlerinin konusu dikkate alındığında daha çok kıraat ilminde mütehassis olduğu anlaşılır. Nitekim ömrünün sonlarına doğru Edirne Selimiye Dârü'l Kurrâsı'na ilk *Şeyhü'l Kurrâ'* olarak tayin edilmiş ve vefatına kadar bu görevde kalmıştır. Rusûhu'l-lisân adlı eserindeki bir tanıtma notunda onun 981/1573 yılında Edirne'de *şeyhü'l Kurrâ* olduğu belirtilir. "Teberrüken" tayin edildiği bu görevde yaklaşık iki yıl kadar müderrislik yaptıktan sonra yaptıktan sonra 983/1575 lerde 70 yaşlarında vefat ettiği tahmin edilmektedir.

Ayasofya Medresesi

Fatih Sultan Mehmed tarafından, muhtemelen Ayasofya Kütüphanesi ile aynı tarihte (1466) yaptırılmıştır. Bilim ve eğitime büyük önem veren Fatih, İstanbul'u aldıktan sonra da ilk iş olarak Zeyrek'teki Pantakrotor Manastırı odaları ile Ayasofya'daki Papaz Odalarını medrese olarak açtı. 1869 yılında yapılan tespitlere göre medresede 198 talebe kalmakta ve bu haliyle İstanbul'un en kalabalık medresesi olma özelliğini göstermektedir. Ayasofya Medresesi'nde çok değerli bilim adamları ders vermişlerdir. Medresenin ilk müderrisi Fatih'in de hocası olan Molla Hüsrev'dir. Bunlardan biride Fatih zamanının en önemli alimlerinden Ali Kuşçu'dur. Ayasofya hakkında bir risale yazıp Fatih'e hediye etmiş olan Ali Kuşçu hakkında Süheyl Ünver şu bilgileri vermektedir. Fatih, Ali Kuşçu'yu 1473 de Uzunhasan seferine giderken yanında götürür. Dönüşte Ayasofya Medresesi 'ne günde 10 akçe, Nişancı Paşa'ya göre 200 akçe ile Müderris tayin eder. Ölünceye kadar Ayasofya Medresesi'nde müderrislik yapar.

Hamdullah b. Hayruddin'in de böyle önemli bir medresede Şeyhu'l Kurra olarak görev aldığını düşünürsek onun döneminde çok meşhur, bir zat olduğunu anlamış oluyoruz. Çünkü böyle büyük ve meşhur bir medresede bu makam herkese verilmemektedir. Bu makamı doldurabilen çok önemli bir alim olduğunu anlıyoruz.

Eserleri

Aşağıda Hamdullah b. Hayruddin'in kaynaklarda verilen ve bilinen eserleri hakkında kısa bilgi verilecektir.

- 1 Şeyhü'l Kurrâ: Kur'an-ı Kerim'in doğru okunuşu ile Hz. Peygamber'e dayanan okuyuş rivayetlerini öğretmek üzere açılan Daru'l-Kurralar, Bu müessesenin başında bulunana Şeyhü'l-kurra denirdi.

1. ‘Umdetü’l-‘irfân fi vasfi ħurûfi’l-Ķur’ân. 948/1541’de yazılarak Kanûnî Sultan Süleyman’a ithaf edilen eser, “râ” kafiyeyle 260 beyitlik Arapça bir tecvid kitabıdır.
2. Cevâhirü’l-Akyân fi şerhi Umdeti’l-irfân. ‘Umdetü’l-‘irfân’ın Türkçe mensur şerhi olup 956/ 1549 sonlarında tamamlanmıştır.
3. Rusûĥu’l-lisân fi ħurûfi’l-Ķur’ân. Yine tecvid konusunda “elif” redifli 143 beyitlik Arapça bir manzumedir. 959/1552’de Kanûnî’ye ithaf edilen eserin yazma nüshaları vardır.
4. Vesîletü’l-itkân fi şerhi Rusûhi’l-lisân. Rusûĥu’l-lisân’ın Türkçe mensur şerhi olan ve 960/1553’de yazılan eserin çeşitli yazma nüshaları vardır.
5. Füyûzü’l-itkân fi Vücûhi’l-Ķur’ân. Füyûzât fi’l-ķırâ’ati’s-seb’a adıyla da zikredilen bu eserin de çeşitli yazma nüshaları mevcuttur. Yazıldığı tarih hakkında bilgi bulunmamaktadır.
6. Mevlidü’n-nebî. Türkçe manzum bir mevlidir. Dîbâceden sonra tevhid, fitrat-ı âlem, fitrat-ı Âdem, velâdet-i nebî, mu’cizât, mi’rac, münâcât, vefat ve hâtîme bölümlerinden oluşan eserin bir nüshası Süleymaniye Kütüphanesi’nde kayıtlıdır. yazıldığı tarih hakkında bilgi bulunmamaktadır.

Eserlerini ve hayatı hakkındaki bilgileri incelediğimizde Hamdullah b. Hayruddin’ in kıraat ilmine vakıf bir alim olduğu ve eserlerinin içeriğinde kıraat ilmi ile ilgili kapsamlı bilgiler verdiği görülmektedir.

Bizler de tebliğimizde Müellifin, Cevâhirü’l-Akyân fi şerhi Umdeti’l-irfân, Vesîletü’l-itkân fi şerhi Rusûhi’l-lisân, Füyûzü’l-itkân fi Vücûhi’l-Ķur’ân, Füyûzât fi’l-ķırâ’ati’s-seb’a, Mevlidü’n-nebî adlı eserlerinin muhtevaları ile ilgili bilgiler vereceğiz. Müellifin bunlardan başka yukarıda zikrettiğimiz diğer iki eserin muhtevaları, şerhleri ile aynı içeriğe sahip olduğundan aşağıda ayrıca ele alınmamıştır. Bizler bu dört eser hakkında çalışmalarımızı sizlerle paylaşacağız.

Eserlerin Muhtevası

1-Cevâhiru’l –Akyân fi Şerhi Umdeti’l-İrfân²

Hamdullah b. Hayruddin kıraat ilmi üzerine 958/1541 arapça bir eser kaleme almıştır. Umdetü’l-İrfan fi vasfi ħurûfi’l-Kur’an adını verdiği bu eseri Kanûnî Sultan Sultan

2 TDV İslam Ansiklopedisi, cilt. 16. S.451,452’ da bu eserin ismi Cevahiru’l İkyan fi Şerhi Umdeti’l İrfan’dır. Osmanlı müellifleri, cilt 1, s. 274, 275’de Cevahiru’l Akyan fi şerh’i umdeti’l İrfan’dır olarak geçmektedir.

Süleyman'a ithaf etmiştir. Bu eserin Türkçe mensur şerhi olan Cevâhiru'l –Akyân fî şerhi Umdeti'l-Irfân adlı eser ise müellif tarafından 956/1549 da yazılmıştır. Eserin yazısı nesih'dir. Tecvid kitabı olan eserde çeşitli konular ele alınmıştır. Aşağıda bunlar hakkında bilgi verilecektir.

Eserde başlıca konular: tecvid ve önemi, mehâric'i huruf, sıfat'ı hurûf, genel tecvid kuralları gibi konulardır. idgâm ve izhar, tenvin ve nun sakın, mim sakın, gunne ve mim'i müşeddede, medler, vakf ve ibtida ,maktuat ve mevsulat, lâm'ı- tarif, harfu'n-nida, hâi-t tenbîh gibi genel tecvid kuralları ele alınmıştır. Müellif eserin sonunda, Kıraat-i aşere³ imam ve ravilerinin bulunduğu bir tablo verilmiştir. ayrıca harflerin meşhur olan sıfatları ve meşhur olmayan sıfatlarının açıklandığı iki ayrı tabloda verildiği görülmektedir.

Mesela dâl harfinin meşhur sıfatları, şedide, müstefile, münfetiha, mukalkale iken meşhur olmayan sıfatlarını ayrı bir tabloda isalet, ibdâl, intisab, sahat şeklinde vermiştir.

(varak,112 ab)

Meharic'i Hurûfun Önemi

Hamdullah b. Hayruddin Cevâhiru'l Akyân fî Şerh'i Umdeti'l İrfân adlı esrine, harflerin mahreçleri ve onların önemi ile başlar. Harflerin mahreçlerini Allah'ü Teâla'nın insanın ağzında tertip kıldığı ve o mahreçleri çıkarmada farklı farklı mertebeler olduğunu beyan eder. Kur'ân-ı Kerîm'in kıraatinin Allah'ü Teâla tarafından kabul edilmesini kaidelelerine riayet ederek okunmasına bağlar. Kıraatin kabul olması bakımından mahreçlerin öneminden bahseder. Mahreçleri ağızda ve ağızın içinde dil üzerinde tertip etmesi, bunları çıkarmaya güç yetirme imkânı sunması, yüce mevlanın kudretinin göstergesi olduğundan söz eder.

Hafızların değerinden bahsettikten sonra " nice hafızlar var ki Kur'ân-ı Kerîm'i lâhn/ hatalı okurlar, telaffuzlarında ve edalarında riya ile hatta sağır gibi seslerini yükselterek türlü türlü nâmeler ile okurlar. Seslerin yüksekliğinden Kur'ân'ın lafızlarındaki ahengi ve güzelliği bozarlar, harflerin bazısını bazısından ayırmazlar, sıfatların da bazısını bazısından ayırd etmezler. Dolayısı ile harflerin mahreç ve sıfatların hakkını vermezler. Bu gibi Kariler Kur'an okurken günahkâr olacaklarından Hazreti Peygamber'in övgüsüne layık olamayacaklarını hatta Kur'ân'ın onlara lânet edeceğini belirten müellif sözlerine

3 Kıraati aşere , on kıraat imamı ve bunların ravilerinin kıraatleri demektir.

şöyle devam eder. Çünkü onlar okuduklarını gerçeği gibi okumaz, mânâyı değiştirecek şekilde okurlar. Öte yandan Kur'ân'ı okurken ziyâde eden ve noksan okuyanların durumu da aynıdır. Gibi eleştirilerde bulunur (varak,11, 12, 13).

Münâcat

Hamdullah b. Hayruddin, eserine dua ile başlar. Allah'ü Teâlâyâ kendisine bu ilmi verdiği ve bu eseri yazabilme kudretine nâil ettiği için Hamd ü Senâ da bulunur. Özellikle dönemin padişahı Sultan Süleyman'a uzun bir mehiye ile devam eder. Onun için uzun uzun duâ eder. Ve şöyle münacatta bulunur. "Ey padişahım ve ey Ma'budum kendi ihsanının ile anın cümle muratlarını ve kamu maksatlarını dünyevi ve uhrevi hasıl kılup müyesser ve mukadder eyleye. Ve anın razı olduğu nesnelere kolay kıliver. Cümle hayr ile ve anı kendi ihsanının ile razı kıl (varak,17)."

Kâri ve Mukri

Müellif eserinde kıraat ilminde kâri ve mukri kavramları üzerinde durur. Kâri; Kur'ân'ı Kerim'i okuyan, mukri ise, onu hem okuyan hem de okutan anlamına geldiğini beyan eder. Kur'ân'ı azîmi tilavetin üç şekilde olduğunu bunların tertil, hadr ve tedvir olduğunu söyler.

Tertîl: Kur'ân ı teenni ile okumak

Hadr: Kur'ân ı seri okumak

Tedvir: Kur'ân ı orta okuyuştur.

Müellif "Her mü'mine namaz sahih olacak kadar tecvid bilmek farzdır. Kur'ân-ı Azimi bilmek de tecvidini bilmek ile olur. Zîra tecvidsiz kıraat kıraat olmaz." Der. Müellif, her sesi güzel olanın okuyuşunun doğru olmadığını ve Bu yüzden günahkâr oldukları hususunda "Bir kişinin yalnız avazı hoş olup aferin deseler veya Kur'ân 'da olmayan bir şeyi Kur'ân'dandır dese veya Kur'ân'da olanı Kur'ân'dan değildir dese küfre girmiş olur." der.

İyi bir Kur'ân eğitiminin bir üstâd ağzından almak olduğunu, Kur'ân harflerin telaffuzunda ifrat ve tefritten sakınmak gerektiğini, Kur'ân harflerini uzun uzun çekip haddinden fazla uzatmanın doğru olmadığını veya harfleri birbirine karıştıracak şekilde süratli okuyarak Kur'ân lafızlarının zâyi etmenin yanlış olduğunu beyan eder. Okuyucuların bu kaidelere uyması gerektiğini belirtir.

Müellif, Kur'ân'ı Kerim'i tecvid ile okumanın farz olduğu konusunda İmam Cezerî (ö.1429) den örnekler verir. Eserlerinde Cezerî'den büyük bir övgüyle bahseder. Buradan hareketle büyük ölçüde ondan istifade ettiği görülür. Şeyh Cezerî "Kur'ân'ı azîmi tecvid ile okumak ve kavâidini bilmek, Kur'ân okuyan kimselere farz ve lazımdır." der. (varak, 22ab, 23ab, 24ab)

Tertil ile okumak üzerine Hz. Ali 'nin "et Tertil'ü tecvîdu'l hurûfi ve mağrifetu'l vukûfi" tecvid tarifini verdiği görülür. O bu tarifi şöyle izah eder. "Tertil ile okumak vakıfların menzillerine vâkif olmaktır. Bazıları tertil, dura dura okumaktır, bazıları tertil teybindir, bazıları tertil eğlene eğlene okumaktır. Tâki harflerin birbirinden fark olunup beyan olunalar şeklinde izah eder (varak, 29)."

Kur'ân'ı Kerim'in Tevatüren Kıraati

Müellif eserinde Kur'ân-ı Azîmî'nin kıraatinin nakli konusunda şu beyanda bulunur: "Kur'ân-ı Azîm, menziluhu levh-i mahfuzdan tecvid ile tenzil olundu. Hazreti Cibril (a.s.) levhi mahfuzdan tecvid ile ahz eyledi. Hazret-i Peygamber Cebrail'den tecvid ile ahz eyledi. Ve ashab dahi Rasulullah (s.a.v) dan tecvid ile ahz eylediler. Tâbiin dahi ashabdan ve eimme-i kıraat tabiinden ve revati eimmeden ve turukı revatdan tecvid ile ahz eylediler. Ve bilcümle halef, selefden ahz ede ede geldi. Bize dahi tecvid ile vasıl oldu (varak, 29b)."

Mehâric'u Hurûf

Müellif harflerin mahreçleri hususunda ifrat ve tefrit konusuna vurgu yapmaktadır. Harflerin lafzını mizan ile tartıp, tavrını birebir kılıp, hadlerinden çıkarma şeklinde ifade ederken bunları çıkarma esnasında aşırılığa kaçılmaması gerektiğini beyan eder. Ve Kur'ân-ı Azîmin harflerin veznin bilmek her iyiliklerin ekber ve âlasıdır şeklinde açıklar. Mahreçlerin sayısı konusunda Sehavi, Cezeri, Nazım, Ferra gibi kıraat alimlerinin görüşlerine eserine yer vermektedir. Dolayısı ile eserinde bu alimlerin görüşlerinden büyük istifade ettiği görülmektedir (varak, 32b).

Sıfat-ı Hurûf

Müellif eserinde sıfat-ı huruf konusunu işlerken sıfatları zıdları ile birlikte zikreder. Sıfatların sayısı ile ilgili yine farklı alimlerin görüşleri doğrultusunda bilgiler vermektedir (varak, 33ab).

Mevlûdü'n-Nebî

Hamdullah b. Hayruddin'in diğ er eserleri gibi bu eseri üzerine de bir makale dışında akademik bir çalışma yapılmadığı görölmektedir. Biz aşağıda bu makaleden alıntılar yaparak eseri tanıtmaya çalışacağız (Top, 2017: 345-432).

Ayasofya Hatîbi Hamdullâhb. Hayruddin'e ait bu eserin iki nüshasının olduğu bilinmektedir. Bu eserin Süleymaniye Kütüphanesi Fatih bölümü 4510 numarada kayıtlı bilinen nüshasını (bu nüshanın metni dijital olarak elimizde bulunmaktadır) ilk olarak Necla Pekolcay, (1925-2008) hazırladığı doktora tezinde, "Diğ er mevlid metinleri" başlığı altında sıralayarak incelediği 29 mevlid metninden biri olarak tanıtmıştır. Bu tanıtımda Pekolcay, mevlidin yazarının adını Hamdi olarak vermiştir. Necla Pekolcay'ın tanıttığı bu metnin Ayasofya Hatîbi Hamdullâh Hamdî'ye ait olduğunu ise Hasibe Mazioğlu ispatlamıştır. Agâh Sırrı Levend ise, Süleymaniye Kütüphanesi Fatih bölümü No. 4511 olarak yerini belirttiği bu nüshayı, "Başka Mevlidler" başlığı altında hazırladığı listede Akşemseddînzâde Hamdullâh Hamdî'nin Ahmeddiyye adlı eseri olarak tanıtmıştır. Hasan Aksoy⁴ da Süleymaniye Kütüphanesi Fatih bölümü nr. 4510 olarak yerini belirttiği Mevlûdü'n-Nebî'nin müellifini Hatîb-i Ayasofya Hamdullah b. Hayreddin şeklinde vermiş ve bu eseri, yazıldıkları tarihler tam olarak tespit edilemeyen mevlidler listesine dahil etmiştir. Eser 26 varaktır. Yazım şekli nesihdir. Aşağıya eserden birkaç beyit alıyoruz.

Hamdî egerçi eyledi endâzesiz günâh

Lîkin idindi süddeñi her vartadan penâh (MN, 459. beyit)

Hamdi, senin yüce kapını her başına gelecek her türlü beladan korunmak için tek sığınak bellediğinden ne kadar çok günah işlemiş olsa da affını umar. Tek gerç ek hikmet sahibi kendi varlığı ile daima var olan Yüce Allah'ı birlemek kişiye ilahi bilgilerin hazinesini açar.

Eserin ilk ve son beyitleri şöyledir:

Gencîne-i ma'ârife miftâh-ı sır-güşâ

Tevhîd-i Hakk [u] Hâkim [ü] Kayyûm Pâdişâ (MN, 1. beyit)

Ve salli 'alâ cemî'i'l-enbiyâ'i ve'l-mürselîn

Ve'l-hamdü li'llâhi Rabbi'l-'âlemîn (MN, 464. beyit) .

4 M. Ü İlahiyat Fakültesi emekli öğretim üyesi.

Mevlûdü'n-Nebî'nin Muhtevası:

Mevlûdü'n-Nebî'nin muhtevasını oluşturan bölümler, başlıklarla birbirinden ayrılmaktadır. Bölümler, çeşitli fasıllardan oluşmaktadır. Bölümler ve fasıllar birbirinden vasıta beyitleriyle ayrılmaktadır. Mevlûdü'n-Nebî, 11 beyitlik bir giriş ve 7 beyitlik "Fî iltimâsi'd du'â" bölümünün yer aldığı dibâceden sonra, vasıta beyitleriyle birbirlerinden ayrılan şu bölümlerle devam etmektedir:

Faslun fi't-tevhîd (19-27. beyitler)

Fî fitrati'l-âlem (28-49. beyitler)

Fî fitrati Âdem âleyhisselâm (50-58. beyitler) Fasl (59-67. beyitler)

Fî vilâdeti'n-Nebiyi sallallâhu âleyhi ve sellem (68-78. beyitler)

Fi'l-mu'cizât (123-161 beyitler)

Fî mi'râci'n-Nebiyi sallallâhu âleyhi ve sellem (162-204. beyitler)

Fi'l-münâcât (266-271. beyitler)

Fî vefâti'n-Nebiyi sallallâhu âleyhi ve sellem (272-288. beyitler)

Vesiletü'l İtkan fi Şerhi Rusûhi'l Lîsan fi Hurûfi'l Kur'an

Vesiletü'l-itkân fi şerhi Rusûhil-lisân. Rusûhu'l-lisân'ın Türkçe mensur şerhi olan ve 960/1553'(varak, 46a) te yazılan eserin çeşitli yazma nüshaları vardır. Esein yazım şekli nesihdir. Biz bu çalışmada dijital ortamda elimizde bulunan Süleymaniye Kütüphanesi, Laleli bölümü, 68 numarada kayıtlı 46 varak olan nüshadan yararlandık.

Eserin Muhtevası

Müellif, eserine besmele ve hamdele ile başlar. Kendini tanıtan şu cümlelerle devam eder. " Ben fakir tilavet ve kıraat ilminde ve tecvid ve rivayet fendinde, risaleler nazm eder olmuşum, risaleler dökülmüştür, dizilmiştir. Şol meselelerden hükümler süzül-müş nakd olunmuştur. Ondandır bu risaleyi nazm ettim. Ehl-i Kur'ân yaranların bazılarının iltiması ile yani kelimullahıtan şol kelimeler ki telaffuzu lisâna zor gelen, kolay olan bazıları ihraç edip derc ettim. Bu üslub acip ile mesbuk değildir..." diyerek müellif eserin yazımı ile ilgili üslûbunu ortaya koymaktadır.

“Bu nazmı ezber kılan hafızın lisanı Kur’ân-ı Azim’in telaffuzunda raih ola ve dahi vukuf’u- Furkan’ın harabeti rivayetinde rai ola.” Diyerek eserini yazma amacını ve böylece hafızların bu eserden istifade edebileceklerini beyan etmektedir (varak, 2b).

Dönemin Padişahına Olan Medhiyesi

Müellif eserinde dönemin Sultanı Kanuni Sultan Süleyman’a medhiye ve münacatta bulunur. Mısralarında ona saygı ve tazim gösterdiği ve ona cânu gönülden bağlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Eserde konuyla ilgili şu ifadelere yer verir. “Bu risalenin nazmı âfak ve aktar sultanlarının hulâsısı hilâfeti eyyamında vaki oldu. Ve yedi iklimin hakanlarının burhanı devrinde zuhur buldu. Yani Sultan Süleyman seririn istihkakı ile calisidir, maliki islamiyyenin, facirlerin, fasıkların şerrinden hâfızı ve hadisidir. Mülhidler ve şakiler bölüğünün kamiî ve kâhiredir. Devlet’i- Osmaniyyenin nur verici aftâbı ve millet’i -Rahmaniyyenin şüleli bildirici mâhtâbıdır. es-Sultan b. Sultan b. Sultan es- Süleyman Han b. es –Sultan Selim han b. es Sultan Bayezid Han. Sultan Süleyman Han ebkahulahu ve erdahu bi’l imtinan. Yeryüzünde Allah’ü Teâla’nın zıllıdır ki zamanında cümle enamın rikâbine mâlik ve ağıdâ’i- dîne zararların def etmeye sâlik ve onlara mühlikdir, İslam’ın bereketcisidir... (varak, 3ab)”

Eserin Babları

Tecvîdü’l Fâtîha,

Bâbü’l Harfi Med,

Bâbü’l Hemze ve’l Hâ,

Bâbü’l Ayn ve’l Ha,

Bâbü’l Gayn ve’l Ha

Bâbü’l Kaf,

Bâbü’l Kâf,

Bâbü’ş Şin Cîm ve’l Yâ,

Bâbü’d Dâd,

Bâbü’l Lâm,

Bâbu’n Nûn,

Bâbü'r Ra,
Bâbü't Ta ve'd Dâl ve't Tâ,
Bâbü's Sad ve'z Zâl ve'z Zal,
Bâbü'l Fa,
Bâbu'l Ba, Mim, Vav,
Bâbü'l Gunne

Müellifin bu eseri tecvid, mahreçler ve sıfatlar üzerine çok geniş bir muhtevaya sahiptir. Kıraat ilmi açısından değerli bir eser olduğu görülmektedir.

Füyûzü'l-İtkân fî Vücûhi'l-Şur'ân. Füyûzât fî'l-Kırâti's-Seb'a

Füyûzü'l-İtkân fî vücûhi'l-Şur'ân. Füyûzât fî'l-kırâ'ati's-seb'a adıyla da zikredilen bu eserin de çeşitli kütüphanelerde yazma nüshaları mevcuttur. Eser nesih yazı ile yazılmıştır. Biz bu çalışmada eserin Bayezid Kütüphanesi 223 numarada kayıtlı 79 varak olan ve dijital ortamda elimizde bulunan nüshasından yaralandık.

Eserin Muhtevası

Müellif'in bu eseri kıraat'i aşere üzerine yapılmış bir çalışmadır. Kıraat'i- aşere İmam ve Ravilerinin Remizleri ile birlikte gösterildiği bir tablo ile başlar. Kur'ân'ı- Kerim'de bulunan 114 sürenin tamamının kıraati aşere şeklinde okunuşlarını, kelime kelime okunuş özelliklerini tablo şeklinde göstererek ve Fatiha suresinden başlayarak Nâs süresi ile tamamlanmıştır (varak,1a-79a). Çok net ve anlaşılır bir üslupla ele alınan bu eserin çok orijinal olduğu söylenebilir.

Sonuç

Hamdullah b. Hayruddin'in hayatı ile ilgili bilgilere kaynaklarda çok az yer verildiği bilinmekte ve görülmektedir. Kanuni Sultan Süleyman devrinde 40 yıl kadar Ayasofya camii'nde Cuma hatipliği yaptığı ve "Hatib i Ayasofya" diye meşhur olduğu bilinmektedir. Hatipliği yanında Fatih döneminde yapılan ve İstanbul'un en önde gelen medreselerinden biri olan Ayasofya medresesinde uzun yıllar müderrislik yaptığı *Şeyhu'l-Kurra* oluşu ve Eserlerini incelediğimizde onun kıraat ilminde mütehasıs olduğu anlaşılacak-

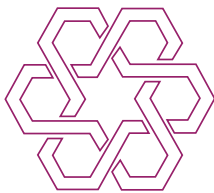
tadır. Ömrünün sonlarına doğru Edirne Selimiye Daru'l- Kurra'sına ilk "Şeyhu'l Kurra olarak tayin edildiği ve bu medresede iki yıl kadar müderrislik yaptığı kendi eserinde beyan edilmiştir.

Kıraat ilmi ile ilgili beş eseri vardır. Bunlardan ikisi Arapça olarak kaleme alınmıştır. Diğer iki eseri bu Arapça eserlerinin Türkçe mensur şerhleridir. Bir de Mevlüdün Nebi adlı eseri olmak üzere toplam altı eserinin olduğu bilinmektedir. Eserleri ile ilgili genel bilgi ve kısaca muhtevaları ile ilgili çalışmamızı tebliğimizde sizlere sunmaya çalıştık. Bizler bu eserlere Süleymaniye ve Bayezid kütüphanelerinden ulaşarak tebliğimizi hazırladık.

Bu tebliğde asıl amacımız Hamdullah b. Hayruddin'in ülkemizde yeterince tanınmadığı ve akademik alanda eserlerinden pek fazla yararlanılmadığını gördüğümüz için eserleri üzerinde çok geniş bilimsel araştırmaların yapılabileceği kanaatine vardık. Başta kıraat ilmi olmak üzere farklı ilim dallarında da yapılacak bilimsel çalışmalarla günümüze ışık tutacağı düşüncesi doğrultusunda müellifi ve eserlerini sizlere tanıtmaya çalıştık.

Kaynakça

- Akpınar, C. (1997). Hatib-i Ayasofya. *TDV İslam Ansiklopedisi*. XIV. 451-452. İstanbul: TDV.
- Kâtip Çelebi. *Keşfü'z-zunûn*. I: 902; II. 1168.
- Hayruddin Hamdullah. *Umdetü'l-irfân fi vasfi ħurûfi'l-Ķur'ân*.
- Hayruddin Hamdullah. *Cevâhirü'l-Akyân fi şerhi Umdeti'l-irfân*.
- Hayruddin Hamdullah. *Rusûħu'l-lisân fi ħurûfi'l-Ķur'ân*.
- Hayruddin Hamdullah. *Vesiletü'l-itkân fi şerhi Rusûhi'l-lisân*.
- Hayruddin Hamdullah. *Füyüzü'l-itkân fi Vücûhi'l-Ķur'ân*.
- Süreyya Mehmet. *Sicill-i Osmânî*. II. 1311
- Tahir, M. (2016). *Osmanlı Müellifleri*. M.A. Yekta Saraç (Haz.). Ankara: Tüba.
- Taşköprizâde. *eş-Şekâ'ik*. IV.
- Top, Y. (2017). Ayasofya Hatibi Hamdullah Hamdi'nin Mevlüdün Nebisi. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. 19. İstanbul.
- Yardı, A. (1992). *İzmir Millî Kütüphanesi Yazma Eserler Katoloğu*, I, 39, İzmir.





Din Öğretimi Sürecinde Ön Plana Çıkan Dini Bilgi Anlayışları Üzerine Nitel Bir Araştırma*

Cemal Tosun** & Gülşen Sayın***

Özet

İnsanın bilgiye yaklaşımı ontolojik bir kaygı ile gelişim sergiler. Bilginin kazanımı sürecinde dış dünyadan elde edilen verilerin zihinsel süreçler ile kişi tarafından işlenmesi beklenmektedir. Öğrenmenin de bir aşaması olan süreç bu noktaya kadar zihnin sahip olduğu kodlar ve referanslar ile bir yönelim ve analize tabii tutulur. Sürecin bir sonucu da aynı zamanda bilginin üretimi ile paralel bir ilerleyiş arz eder. Eğitim ve öğretimde genel bir ilke olan bu durum din eğitiminde dini bilgi anlayışları ve bu bağlamda sahip olunan din anlayışı sisteminde dini bilginin referans noktaları ile örüntülendirilmektedir. Bu yönüyle eğitim-öğretim süreçlerinde bilgi anlayışı anahtar rol oynar. Öğretim programları geliştirilirken doğrudan veya dolaylı olarak bir bilgi anlayışına dayandırılır. Davranışçı, yapılandırmacı yaklaşımlara dayalı öğretim programlarının dayandığı bilgi anlayışları vardır. Bilgi anlayışları öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını etkiler, hatta belirlemeyi hedefler. Bir öğretmenden, öğretimini yaptığı programın dayandığı bilgi ve bilme/öğrenme anlayışına uyması, yani o anlayışa göre öğretmesi beklenir. Bütün bunlar din öğretmenleri için de geçerlidir. Öte yandan farklı bir öğrenme alanı olan din sahasında da bilgi anlayışları ve buna dayalı bilme, öğrenme ve öğretme anlayışları mevcuttur. Bu araştırmada dini öğretmenlerin, ki buna Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ve Anadolu İmam Hatip Liseleri (AİHL) meslek dersleri öğretmenleri dahildir, din öğretimi süreçlerinde ön plana çıkan dini bilgi anlayışlarının öğretmenlerin perspektifinden tespit edilmesi ve ders içerikleri, programlarda benimsenen bilme, öğrenme ve öğretme süreçleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Dini bilginin referans noktalarından hareket edilerek dini bilgiye yaklaşımların analiz edildiği bu çalışmada; 4'ü AİHL'de meslek dersi öğretmeni, 3'ü ise DKAB dersi öğretmeni olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan toplam 7 öğretmen ile gerçekleştirilen mülakatlardan yararlanılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın nitel çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiş veri toplama aracı olarak "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejileri kullanılmıştır. Bu mülakatlarda öğretmenlerin dini bilgiye yaklaşımlarının görev yaptıkları kuruma bağlı olarak bütünüyle olmasa da bazı noktalarda farklılık arz ettiği görülmüştür. Araştırmada toplanan verilerde içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen sözel veriler işlenerek kodlar ve temalar düzenlenmiş ve bulgular tanımlanarak 'Din öğretimi süreçlerinde hangi noktada hangi dini bilgi anlayışı ön plana çıkmaktadır?' sorusu ışığında yorumlanacaktır.

* Bu bildiri "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersi Öğretmenlerinin Dini Bilgiye Yaklaşımları ve Bu Yaklaşımın Din Öğretimi Faaliyetlerine Yansımaları" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Ankara Üniversitesi, Prof. Dr., tosun@divinity.ankara.edu.tr

*** İnönü Üniversitesi, Arş. Gör., gulsen.sayin@inonu.edu.tr

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi izlenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri; karmaşık, değişken, tartışmalı farklı yöntem ve uygulamaları kapsamaktadır. (Punch, 2011, s. 132) Sosyal bir araştırma alanının ürünü olan bu çalışma bir durum araştırmasıdır. Çalışmada nitel araştırmalarda önemli bir veri toplama aracı olan görüşme yolu ile veriler elde edilmiştir. Bu amaçla Malatya’da Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda görev yapan AİHL meslek dersi öğretmenleri ile DKAB dersi öğretmenlerine yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiş ve kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada özel ve sınırlı bir çalışmanın sonuçlarını genellemek değil ele alınan konunun geneli anlama ve yorumlama noktasında katkı sunması hedeflenmiştir.

Çalışmada verilerin analizinde betimleme, analiz ve yorumlamalar yapılmıştır. Benimsenen bu yöntemde yapılan mülakatların analizi sürecinde anlam ön plana çıkarılarak “bu söylenen ne anlama gelmektedir?” Sorusu üzerinde düşünülmüştür. Katılımcı öğretmenlerden toplanan verilerin önce dökümü yapılmış daha sonra kodlanması ve yorumu aşamasına geçilmiştir. Çalışmada içerik analizi ile belirgin olmayan temalar ve boyutlar elde edilip ortaya çıkan temalar ilişkilendirilerek anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Toplanan verilere açıklama getirilebilecek kavramlar ilişkileri ile ortaya konulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011; 108-109). Toplanan verilerin analizi ile kavramsallaştırma yapılarak kodlamalar ortaya konulduğu için tümevarımcı analiz ile veriler incelenmiştir. Görüşmelerde toplam 206 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir. Ses kayıtlarından elde edilen dökümlerin analizi için Nvivo 12 programından istifade edilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorulardan elde edilen veriler aşağıda oluşturulan ve açıklanmaya çalışılan tema, kategoriler ve kodlardan daha fazlasını ortaya çıkarmaya imkân tanımıştır. Ancak araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle çalışmada verilerin bir boyutu ele alınmıştır.

Çalışma grubu

Nitel yöntemin görüşme formu tekniğiyle verileri toplanan bu çalışmada çalışmanın yapıldığı zaman diliminde evren olarak Malatya’da Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmî okullarda görev yapan 573 din eğitimi öğretmeni belirlenmiştir. 573 din eğitimi öğretmenin 425’i İmam Hatip Liselerinde meslek dersi öğretmeni olup 148’i ise ilköğretim ve ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Nicel verilerde de görüldüğü üzere meslek dersi öğretmenlerinin DKAB dersi öğ-

retmenlere oranı neredeyse $\frac{1}{4}$ oranındadır. Evrendeki bu dağılım çalışma grubunda da göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır. Belirlenen evrenin tamamına ulaşmak imkân dahilinde olmadığından ve çalışmanın türü itibariyle bir bildiri olarak sınırlı bir yapıda bulunmasından dolayı örneklem küçük ve çalışılabilir bir büyüklüğüne indirgenmiştir. Bu amaçla olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olacağı düşünülerek örneklem grubu “maksimum çeşitlilik örneklem” yöntemi ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; 101-102). Belirlenen örneklem yedi kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde öncelikle maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile okulların ulaşılabilirliği ve öğretmenlerin bu okullardaki sayıları önemli bir etken olmuştur. Katılımcıların hak ve kimliklerinin korunması amacıyla 1’den 7’ye kadar rumuz verilmiştir (tablo 1).

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik veriler

(Rumuz (K	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Görev	Hizmet (Süresi (yıl
Katılımcı 1	K	32	Lisans	DKAB Öğretmeni	8
Katılımcı 2	K	39	Lisans	DKAB Öğretmeni	5
Katılımcı 3	E	54	Lisans	DKAB Öğretmeni	31
Katılımcı 4	E	27	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	2
Katılımcı 5	E	36	Yüksek lisans	Meslek dersi öğretmeni	4
Katılımcı 6	E	56	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	33
Katılımcı 7	E	58	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	30

Dini Bilgi

Bilme eylemi bir tür özel inanmadır. İnsan, bilgi için tutarlı olabilmek adına delil toplar, analiz yapar ve akıl yetilerini bu amaçla geliştirmeye çalışır. İnsan sahip olduğu inançlar arasında bir çelişki fark ettiğinde tutarsızlığa neden olan inançlardan doğru olanın hükümüne ulaşabilmek adına delillerini toplayabilmek için çabalar ve bu doğrultuda değerlendirmeler yapar. Bu insanın bilgiye ulaşmada en temel yoludur. Bilgileri ve inançları delillendirmek adına verilen bu uğraşta bazen inancın gelişmesi için var olan sebepler delil sayılabilir (Quine ve Ullian, 2001; 20). Dini bilgi bu anlamda sebepleri ve delilleri gi-

rift halde olan bir bilgi türüdür. İnsan inanmak için bir delile sahip olmadan sebepleri ile bilginin doğruluğuna kanaat getirebilmektedir. Örneğin peygamberlerden gelen ilahi kaynaklı bilgiler böyledir. Peygamberlerin kendilerine ilişkin sosyal yaşantısı ve sahip olduğu çevre etrafındakilerin onayını alarak güven duygusu temin eder ve bu durum ondan gelen bilgilere inancın gelişmesi için bir temayül oluşturur. Çünkü bilme eylemi sürecinde bilginin muhtevasında psikolojik ve diğer açılardan “bilmeme” veya “bilinmeyen” durumu nitelik olarak algıda deneyim sürecinde anlam kazanmaktadır (Hay, vd., 1996; 49-58). “Bilgi-bilim çağı” nitelendirmesi artık yerini analiz çağına bırakmış bugün bilgiye ulaşmanın ötesinde ulaşılan bilginin analizi ve yorumu ön plana çıkmıştır. Dünyada yaşanan hızlı değişim ve dönüşümün evrildiği noktalarda varlık gösterebilmek adına her alanda bilgi üretilmektedir. Üretilen bilginin etik ve toplumun ahlaki tutumu noktasındaki yansıması ise eğitimin ve bilginin bir başka boyutu olan din eğitimi ile ilintilidir. Bu anlamda bilginin üretimi ve bilimselliğin gelişmesinin beklendiği bir alan olarak din eğitimi eğitim içerisinde önemli bir yeri teşkil etmektedir (Tosun, 2012).

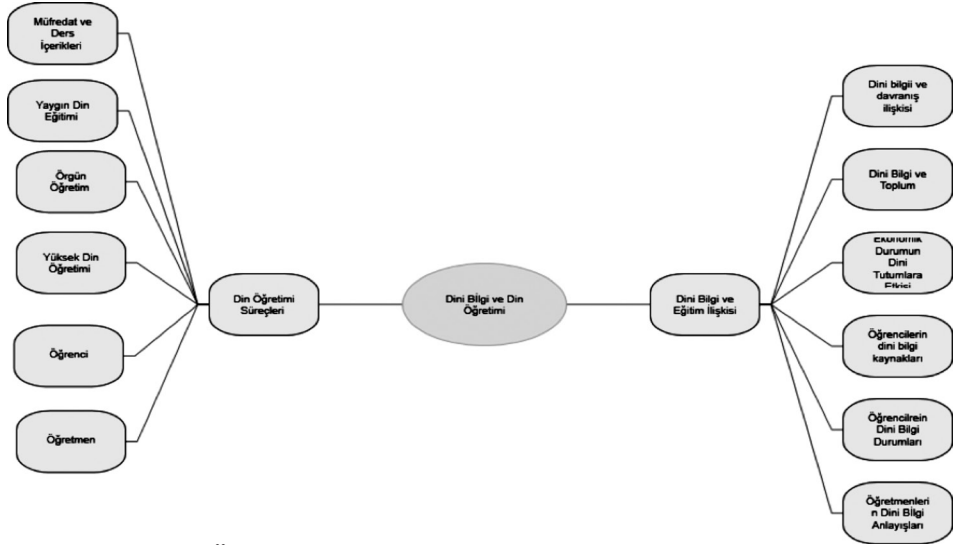
İnsan diğer canlı varlıklardan farklı olarak bilişsel, tinsel, sosyo politik ve estetik bir varlıktır (Tillich, 2014; 15). Bilişsel yönü onun gündelik, teknik, bilimsel, felsefi alanlarda bilgi üretmesine imkân sağladığı gibi tinsel/spiritüel yönü ile bilişsel yönünün birleşimi de insanın dini bilgiye yönelik çabalarını ortaya çıkarmaktadır. İnsan bilgisi kendi içerisinde bir bütünlük arz etmekle birlikte bilgiyi; Tabii hayat bilgisi, İlimi bilgi, Felsefi bilgi, Estetik bilgi, Dini bilgi başlıkları altında incelemek mümkündür (Mengüşoğlu, ?). Bilgi kavramının en yoğun tartışıldığı iki alan felsefe ve dindir. Felsefe bilgiyi sistematik bir şekle büründürme ve sınırlar belirleme çabası içerisinde ilerlerken din daha genel boyutlarıyla bilgi kavramı ile ilgilenmiştir. Ancak en nihayetinde ortaya bir bilgi teorisi konulmuştur (Aydın, 2008; 195-222). Dini bilgi kavramı en yalın ve genel haliyle dine yönelik doğru veya ilkesel/sistematik olarak doğruluğu ispatlarıyla ortaya konulabilecek önermelere referansta bulunan bir bilgi türüdür (Reçber, 2013; 263-274). Bir bilgi türü olarak tanımlanan dini bilgi, doğası gereği belirli bir dinin atmosferinde gelişir. Bu yönüyle dini bilgi ilişkili olduğu din ile şekillenip kaynaklar ve sistemler geliştirir. Dini bilgi bireylerin din tasavvuru ile yakından ilişkilidir. Din eğitimi insanın bilgi bütünlüğünü yakalama çabası ile eğitim sistemi içerisinde gelişim göstermektedir.

Çalışmada elde edilen verilerden dini bilgi anlayışlarını ana kaynaklar ekseninde temel akide ve uygulamaları barındıran kitabî din anlayışı, kitabî din anlayışının dışında dine sonradan eklenen uygulamalar ve inançları da içine alan geleneksel dini bilgi anlayışı (Bilgin, 2010; 174-175) ve akıl merkezli ve metin bağlamı üzerine kurulmuş modernist yaklaşım olarak başlıklandırmak mümkündür (Büyükkara, 2016; 211).

Bulgular

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen bulgular ışığında “dini bilgi ve din öğretimi” şeklinde tek bir tema üzerinde durulmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda “din öğretimi süreçleri ve dini bilgi ve eğitim ilişkisi” başlıklı iki kategori elde edilmiştir. Bu kategorilerden Din Öğretimi Süreçleri başlığı altında; müfredat ve ders içerikleri, yaygın din eğitimi, örgün öğretim sistemi, yüksek din öğretimi, öğrenci, öğretmen kodları oluşturulmuştur. Bir diğer kategori olan Dini Bilgi ve Eğitim İlişkisi başlığı altında; dini bilgi ve davranış ilişkisi, dini bilgi ve toplum, ekonomik durum ve dini tutum, öğrencilerin dini bilgi durumları, öğrencilerin dini bilgi kaynakları, öğretmenlerin dini bilgi anlayışları şeklinde beş farklı kod bulunmaktadır (tablo 2). Çalışmanın sınırlılığı nedeniyle din öğretimi süreçleri kategorisinde müfredat ve ders içerikleri ile örgün öğretim; dini bilgi ve eğitim ilişkisi kategorisinde ise dini bilgi davranış ilişkisi, öğrencilerin dini bilgi durumları ve kaynakları ile öğretmenlerin dini bilgi anlayışları ele alınmıştır.

Tablo 2: Elde edilen tema, kategori ve kodlar.



Dini Bilgi ve Din Öğretimi

Eğitim-öğretim, bilgi ve bilme eylemi ile iç içe gelişen bir süreçtir. Bu süreçte öğretimde öğrenme gönüllülerine neyin öğretileceği temel bir sorudur. Formal eğitimin mevcut

dünya düzeninde devletler tarafından sistemleştirilmesi eğitimde belirleyici olup neyin öğretileceği branş bazında eğitim sistemi içerisinde belirlenmiştir. Ancak eğitim, teorik ve pratik boyutların farklılık arz ettiği bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca eğitimde eğitim öğretim sürecini etkileyen gizil öğrenme, eğitim-öğretim ortamları, müfredat gibi pek çok etken yer almaktadır. Eğitim öğretim sürecinde neyin öğretileceği sistem içerisinde düzenlenmiş olsa da öğretmenlerin sahip oldukları vizyon öğrencilerin öğrenmelerini yüksek düzeyde etkilemektedir. Bu durum öğretim sürecinde öğretmeni en etkin unsur yapmaktadır. Çünkü bireylerin sahip oldukları yaşanmışlıklar ve birikimler edindiği bilgileri yorumlayıp teorikten pratiğe geçişinde oldukça etkilidir. Bu anlamda eğitimde epistemoloji ve ontoloji iç içe geçmiştir (Cevizci, 2016; 266). Bireylerin dini bilgi anlayışlarının oluşumu da aynı olgular temelinde şekillenmektedir.

Din Öğretimi Süreçleri

Araştırmada din öğretimi süreçlerine ilişkin veriler; "Günümüz din eğitimini dini bilgi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?, Görev yaptığınız okul ile ilgili bilgi alabilir miyiz?, Bütün bu konular ile ilgili olarak, dini bilgi, dini bilginin yorumlanması, dini bilgi insan ilişkisi vs., derslerinizde düşünce ve yaklaşımlarınızı öğrencilerinize farkındalık oluşturacak şekilde anlatma imkânı bulabiliyor musunuz? Müfredat, program, ders saatleri vs. buna imkân tanıyor mu?" Sorularına verilen cevaplardan edinilmiştir.

Müfredat ve Ders İçerikleri; din öğretiminin muhtevası, din ve eğitim kavramlarından oluşan iki farklı alanı kapsamaktadır. Dini muhtevanın öğretilmesinde temel unsur olan din konusunun AİHL meslek ve DKAB derslerindeki mevcut duruma ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir: Meslek dersi öğretmeni olan K4 *Müfredatlarımız çok yoğun biraz daha sadeleştirilmeli* ifadesiyle yoğun bir programa sahip olduklarını ders içeriklerinin hafifletilmesi gerektiğini söylemiştir. Müfredat ve konu yoğunluklarının din öğretiminde teorik boyutu genişlettiğini ancak pratik yönünün geride kalmasına sebebiyet verdiği K5 tarafından da vurgulanmıştır. K4 ve K5'in bu görüşlerinin aksine öğretmenler için müfredatın bağlayıcı olmadığını K7 *Programa, yazılı metinlere çok kafamı takmam... Yeri geldiği zaman her şekilde illa müfredata uyma zorunluluğu yoktur.* İfadesi ile dile getirmiş bununla birlikte K7 ders içeriklerini öğrenci sorularının da zaman zaman belirlediğini *Çocuk sordu "bu müfredatımız değil diyemem."* diyerek geri çevirmediğini ve ders içeriklerinde ihtiyaçları öncelediğini vurgulamıştır. K7'nin ifadelerine benzer olarak K3 de ... *biz bunları anlatırken kimse 'hayır ille de şunu anlat, Hanefiliği anlat' di-*

*yor mu bize? Ben sınıfta istesem Aleviliği de anlatırım kimse niye bunu anlattın demez biz özgürüz. İfadeleriyle ders içeriğini öğretmenin istediği şekilde düzenleme rahatlığına sahip olduğunu dile getirmiştir. Yine benzer bir ifade K5 tarafından *Hocam içerik lastik gibidir nereye çekerseniz oraya gider yeter ki siz vermek isteyin*. Diyerek aslında içerik veya müfredatın değil temel unsurun öğretmen olduğunu söylemiştir. Görüldüğü üzere din öğretimi derslerinde öğretmenler müfredatı dikkate almakla birlikte öğrencilerin dini bilgi konusundaki hazırbulunuşlulukları ve sahip oldukları dini bilgi birikiminin de dersin şekillenmesinde etkili olduğu ve bu anlamda ders içeriğinin belirlenmesinde öğrenci merkezli anlayışın var olduğunu ayrıca eğitimde temel etkenin öğretmen olduğunu söylemek mümkündür.*

Ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2003-2004 eğitim öğretim döneminden ilköğretim 2006-2007 eğitim öğretim döneminden de itibaren ortaöğretimde ücretsiz olarak dağıtılmaktadır (DPT, 2001). Eğitimde temel bir kaynak olarak kullanılan ders kitapları; öğretim programları, öğrencilerin yaş ve bilgi seviyeleri esas alınarak hazırlanan basılı eğitim materyalleridir. Bu yönüyle ders kitapları derslerin işlenişinde temel bir çerçeve işlevi de görmektedir. Görüşmelerde öğretmenlere “Günümüz din eğitimi dini bilgi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna üç katılımcı ders kitapları üzerinden değerlendirmeler yaparak yanıt vermişlerdir. Örneğin meslek dersi öğretmeni olan K6: *hazırlanan ders kitaplarımız bu konuda gayet güzel, yetkili hocalarımız üniversitedeki hocalarımız tarafından hazırlanmış. Fazla öyle soruya mahal bırakmamış. Şeklinde ders kitaplarındaki dini bilginin yeterliliğine vurgu yapmıştır. Ancak her ikisi de DKAB öğretmeni olan K1 ve K2 ders kitaplarının içeriklerinin dersin akışına katkıda bulunmadığını ifade etmiştir. Örneğin K1 *Ders kitapları çok yetersiz ve norm içeren bir anlatım var “böyle yaparsak iyi olur, cici olmalıyız.” Müfredatta bu yetmiyor işte belki o ortaokul ve ilkokul düzeyinde bir anlam ifade edebilir ama lise düzeyinde böyle bir anlatımın çocukta bir karşılığı yok. Çocuklara söylüyorum dersin ana kaynağı öğretmendir kitaplar yardımcı kaynaklardır...öğretmenler öğrenir çocuk kitaptan öğrenecekse öğretmenin orada ne işi var?* ifadeleri ile din öğretiminde bilginin temel kaynağının öğretmen olduğunu ayrıca kitap içeriklerinin normatif düzeyde dini bilgi barındırdığına dikkat çekmiştir. K2 ise *...Kitap bu konuda bize rehberlik ediyor mu? Etmiyor. Çoğu zaman ben kitabımı götürmeyi unutuyorum sınıfıma. İfadeleri ile liselerdeki DKAB ders kitaplarının dini bilgi açısından zayıf ve sorgulayıcı olmaktan uzak olduğuna vurgu yapmıştır. Yine aynı katılımcı tarafından derslerde ders kitaplarından istifade etme durumunu K2 *Hayır etmiyoruz. Sadece bir çerçeve olarak, plan olarak istifade ediyoruz. İfadeleri ile açıklamış-***

tır. K1 ise *çok direktif içeren çok somut şeylerden uzak ve böyle akademik bilgiye dönük...* Diyerek din eğitimi alanındaki ders kitaplarında kullanılan din dilinin normatif ve emir niteliğinde olup akademik bir dil ile somutlaştırılmadan sunulduğunu ifade etmiştir.

K5 *dünyanın en mükemmel müfredatını da getirseniz en iyi kitabını da getirseniz eğer onu verecek onu yaşayacak insan yoksa bir anlam ifade etmiyor... kanun metninin çok iyi hazırlanmış olması tek başına yeterli olmadığı* şeklinde dile getirilmiştir. Ders içerik ve müfredatının büyük ölçüde öğretmen ile ilişkili olduğunu vurgulayan K5 aynı zamanda dini bilginin yalnızca bilişsel düzeyine değil davranışa dönüşmesi konusuna da dikkat çekmiştir. Paralel bir görüş olarak K4 eğitimin yalnızca teorik boyutunu değil pratik boyutunu da vurgulamış ders içeriklerinde *bu kadar literatürden ziyade biraz daha uygulamaya yönelmeliyiz* diyerek malumat öğreticiliğin önüne geçilip dini bilgilerin uygulanması için alanlar oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Teorik ve bilişsel boyutta dini bilginin pratiğe dökülmesi için K4 camilerin tıpkı Peygamber uygulamalarında olduğu gibi aktif olarak kullanılması gerektiğini...*dersleri uygulamalı yapmalıyız gerekirse mescit gibi ortamları kullanmalıyız. Zira peygamber yöntemi böyle, mescitten yönetti ve mescitten ulaştı insanlara...* ifadeleri ile temellendirmiştir. K4 İslam eğitim geleneğinde tarih boyunca her dönem aktif olarak kullanılan cami ve mescitlerden günümüzde de istifade edilmesi gerektiğini cami ve okulun teorik ve pratik boyutlarda uyum içerisinde olması gerektiğine AİHL öğrencilerinin mescit ve camiler ile irtibatının güçlendirilmesine dikkat çekmiştir.

Görüldüğü gibi elde edilen verilere dayanarak din eğitimi öğretmenlerinin, ders kitaplarının ve ders içeriklerinin kitabî bir dini bilgiye sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Ders kitaplarına ilişkin değerlendirmelerde DKAB ve meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerinde farklılık bulunmaktadır. Ders kitaplarına olumlu yönde yorum yapan K5, K6 AİHL meslek dersi öğretmeni, olumsuz görüş beyan eden iki kişinin ise DKAB dersi öğretmeni oldukları göz önünde bulundurulduğunda meslek dersleri için hazırlanan ders kitaplarının nitelik olarak DKAB ders kitaplarından farklı olduğu söylenebilir.

Örgün Öğretim; çalışmada katılımcıların eğitim sistemine yönelik beklenti ve görüşleri örgün öğretim başlığı altında ele alınmıştır. Katılımcılardan AİHL meslek dersi öğretmeni olan K5 dini bilginin yoğun olarak verildiği AİHL'lerinin nicel artışı *aşırı imam hatiplerin açılması yanlış* bularak *fazla İmam Hatip açarak dini nesil yetişmiyor* ifadesi ile temellendirmiştir. K5 dini bilginin açılan AİHL'lerinde yoğun olarak verilmesine rağmen dini tutumlarda var olan eksikliğin *birçok nedeni var yetişmemesinin, yetiştirilen hoca-*

lardan tutun öğrencilerin isteksiz gelmesine kadar birçok nedeni var diyerek din eğitiminin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini söylemiştir. Eğitimde genel bir değişiklik olması gerektiğini eğitim çıktısı olarak öğrencilerin din eğitimi anlamında sistemsel hatalardan kaynaklı problemlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda K1 işlerin kağıt üzerinde iyi olması iyi hale getirmiyor. Diyerek aslında din öğretimi alanında teorik bir problemden çok uygulama alanında ortaya çıkan problemlerin var olduğunu ifade etmiştir. Yine K1 dördüncü sınıftan başlıyor işte. Neredeyse sekiz dokuz sene Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimi alıyorlar ama alıyorlar mı? soru işaretleri ile dolu... diyerek din öğretimi alanındaki verimliliğin harcanan mesaiye nispi olarak düşük olduğuna vurgu yapmıştır.

Dini Bilgi ve Eğitim İlişkisi

Bu kategori altında elde edilen veriler görüşmelerde katılımcılara “Sınıfta dini bilgi içerikli bir soru yöneltildiğinde hangi yaklaşım ve kaynaklar ile soruyu ele alırsınız?, Dini bilgi ekonomik, politik, günlük hayattaki kararlarımızdaki ahlaki tutum ve davranışlarımızı etkiliyor mu?” sorularından elde edilmeye çalışılmıştır. Alınan verilerden elde edilen dini bilgi ve eğitim ilişkisi kategorisinin altında; dini bilgi ve davranış ilişkisi, öğrencilerin dini bilgi durumları ve kaynakları, öğretmenlerin dini bilgi anlayışları kodları ele alınmıştır.

Dini Bilgi ve Davranış İlişkisi; din eğitimi bireyin dini davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı istedik değişmelere teşebbüs içerisinde olduğu bir süreçtir (Tosun, 2012, 23). Bu tanımlamadan da yola çıkılarak din öğretimi sürecinde öğrenciye sunulan dini bilginin davranış değişikliğine etki etmesi beklenen bir sonuçtur. Ancak dini bilgi alan bireylerde alınan bilgi doğrultusunda davranış değişikliğinin olup olmaması birden fazla etkene bağlıdır. Katılımcılardan K1 dini bilginin amacını *hakikatin karşısında dini bilgi seni biçimlendiriyor seni sınırlandırıyor değiştiriyor* ifadeleriyle betimlemiştir. Ancak bu bilgi aktarımının belirli bir seviyede olması gerektiğini savunan meslek dersi öğretmeni K4 *Çok fazla bilgi çok fazla uygulama olacak diye bir şey düşünmüyorum. Biz burada sanki biraz fazla yükleme yapıyoruz hatta dışarıdaki bir yaşlı amca veya teyzeyi düşündüğümüzde çok fazla bir bilgisi yok ama uygulamaya baktığımızda bizden daha iyi seviyelerde olabiliyorlar.* Görüldüğü gibi K4 çok bilmenin uygulamayı getirmeyeceğini düşünmektedir. Dini yaşantıda tecrübeyi önceleyen geleneksel dini bilgi anlayışını yansıtmıştır. Bu durumun sebebini ise şöyle ifade etmiştir; *aslında öz bilgileri bildiğimizde yani yaşantımıza etki edebilecek kadar bilgi olduğunda yaşantımızın daha hoş ve*

*samimi olduğunu görüyorum. K4'ün görüşlerinden dini bilginin yoğun olarak verildiği AİHL'nde malumat yoğunluğunun değil samimiyetin uygulamayı getirdiği ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda K4'e göre dini bilginin verilmesi noktasında bilişsel eğitimden çok duyuşsal eğitimin güdüleyici yönünün etkin olarak kullanılması gerektiği söylenebilir. Dini bilginin davranışa dönüşmesinde öğrencilerin motivasyona ihtiyaçlarının olduğunu belirten bir başka meslek dersi öğretmeni K6 *biliyorlar ama uygulamaya koyma noktasında daha onu özümseyememişler, içselleştirememişler...Mesela biz İHL'ndeki öğrencilerimizin hiç birisinin namazın farz olduğunu bilmediğini düşünemeyiz...burada da o bilgiyi aldılar. Ama namaz kılma noktasında biraz daha güdülenmeleri gerekiyor, motive edilmeleri gerekiyor. Bilginin hayata dönüştürülmesi noktasında aktif hale getirilmesi gerekiyor bunu yapmadığımız zaman kuru bir bilgi olarak kalıyor. Şeklinde dini bilgi davranış ilişkisinde sunulan dini bilginin davranışa dönüşebilmesinde güdülenme ve motivasyon ile davranış değişikliğinin sağlanabileceği görüşü katılımcılarda hakimdir. K1 *Temel eksikliğimiz zaten Sokrates öyle der ahlaki tutumun arkasında bile bilgi eksikliği yatar o yüzden biz peygamber efendimizden önceki dönemi cahiliye dönemi cehalet olarak görürüz* ifadesiyle dini bilginin en keskin dönüşümleri yaşattığı İslam öncesi cahiliye toplumunu örnek göstermiştir. Bu anlamda eğer bir problem var ise bunun kaynağının bilgi eksikliğinden olduğunu dini bilginin varlığında değişim ve dönüşümün kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir.**

AİHL'nde verilen dini bilginin bir değişim sağlayıp sağlamadığı veya bu değişimi gözlemlenebilirlik imkanlarının olup olmadığı sorusuna ise K5 *namaz kılma oranlarında oluyor, hal ve hareketlerde oluyor, kullandığı kelimelerde oluyor argoyu bırakıyor en basiti. Ahlaki noktada bir kalıptan geçiyor diye düşünüyorum. Hal ve hareketlerde baya bir değişme oluyor.* Görüldüğü gibi her ikisi de meslek dersi öğretmeni olan K4 ve K5 dini bilginin davranışları değiştirme noktasında olumlu katkıları olduğunu, bilmenin yapmayı getirdiğini ifade etmiştir. Ancak buradaki davranış değişikliğinin sebebinin salt bu bilgiler olduğu iddia edilmemekle birlikte büyük ölçüde etken oldukları katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Dini bilginin davranış değişikliğine sebebiyet vermesini farklı bir öncül ile açıklayan K5 *Peygamber efendimizi örnek alıyoruz murebbidir yani terbiye edendir. Bu bilgi de insanları terbiye ediyor. Din eğitimini gerçekten hakkıyla verdiğiniz zaman ortaya güzel bir mahsul çıkıyor.* Görüldüğü gibi din öğretiminde Hz. Peygamber bir model olarak görülerek onun özveri düzeyi yakalandığında din öğretiminde başarılı bir süreç ve sonucun olacağı düşüncesi mevcuttur. K5 *hoca eğer öğrettiklerini yaşıyorsa öğrencilerde gönül köprüsünü kurabiliyorsa etkili olduğuna inanıyorum* ifadesiyle dini bilginin

etkili olabilmesi için öğretmenin öğrenci ile gönül bağı geliştirmesini ön koşul olarak sunmuştur. Öğretmen öğrenci iletişimine ve samimiyete dikkat çeken meslek dersi öğretmeni olan K4 ve K5'e ek olarak DKAB dersi öğretmeni K1 de; *namazın kurallarını öğretmek namazın kılınmasını sağlamıyor. Ya da iyi olun, güzel olun, doğru olun diye böyle direktif içeren norm içeren bir vasıf bir anlam ifade etmiyor. Biz dini sadece öğretiyoruz yani. Din eğitimi söz konusu mu, ne kadar söz konusu çok eleştiriye açık. Çocuklara namaz kılın deyince olmuyor. Çocuk seni görecektir orda.* İfadeleriyle dini bilginin bilişsel olarak öğrencilerin zihninde yer etmesinin bir kıymetinin olmadığını dini bilginin bilgiyi veren tarafından uygulanmasını öğrenme açısından daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Yine bu düzlemde eğitim ve öğretim arasındaki farkı ön plana çıkaran meslek dersi öğretmeni K4 *dini noktada biraz eğitimden çok öğretimde yoğunlaştığımız için ve çok fazla bilgi yüklemesi yaptığımız için... Biz birazcık eğitim boyutuna ve uygulama boyutuna geçmeliyiz.* İfadesiyle dinin eğitim boyutunun var olduğunu teorik ile pratiğin birlikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin dini bilgileri uygulamaya dökmesi konusunda öğretmen ve öğrenci iletişiminin katılımcılar tarafından temel bir etken olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Dini bilgi davranış ilişkisi konusunda ortaya çıkan bir diğer görüş olarak K5 günümüz şartlarında bilgiye ulaşma noktasında aslında bir problem olmadığını bu konuda problemlerin uygulama aşamasında var olduğunu ve *günümüzde bilgi problemi yok samimiyet problemi var. Hayata yansıtma problemleri var.* Diyerek açıklamıştır. Yine benzer bir görüş K7 tarafından şu şekilde dile getirilmiştir: *Tabi bilmemeden değil... Müslümanlığın gereklerinden birinin oruç olduğunu biliyor mu? Ama tutmuyor. Şimdi yaşanmayan bir din halini almış, biliyor yapmıyor...* DKAB öğretmeni olan K1 ve K2 benzer görüşleri şu şekilde izah etmektedirler: K1 *Bilginin sahibi olmak yetmiyor bilgiyi ezberlemek bir anlam ifade etmiyor ki çocuk için, K2 Hayır. Maalesef etkilemiyor. Çünkü dini bilgi dediğimizde işte ben, kendim bu tanımlı yaptığımızda öğrencilerimizin bu hurafe kültürlere bunun içine girmiyor. Dolayısıyla da etkilemiyor.* K2 öğrencilerin dini bilgiyi içselleştirerek davranışlarına yansıtılmalarının nedenini okulda verilen kitabi dini bilgi ile öğrencilerin sahip oldukları geleneksel dini bilginin uyumsuzluğundan kaynaklandığına dikkat çekmiştir. K2'ye göre dini bilgi anlayışının farklılığının bireylerin kendisinde çatışmalara sebep olmasından dolayı kabulleniş ve özümsemesi noktasında sorunlara sebebiyet vererek davranış değişikliğini zorlaştırdığını söylemek mümkündür.

Dini bilginin davranışa dönüşmesi ile ilgili bir başka görüş de dini bilginin daha erken yaşlardan itibaren verilmesi gerektiği şeklindedir. K7 *küçük yaş çok önemli. Kendi çocuğu-*

mu şimdi İmam Hatip Orta Okuluna gönderdim, çocuk hocadan ne işitmişse aynen almış, o yönüyle küçük yaş eğitimin yaşı diyerek kalıcı izli davranış değişikliği için dini bilgi ile erken yaşta tanışmak gerektiğini gençlik döneminde verilen bilginin içselleştirilmesinin daha geç olduğunu gelişim dönemlerinin din eğitimi doğrudan etkilediğini ilerleyen dönemlerde verilen din eğitiminin ise K7 biraz öğretmenin inadına zıttına giderek biraz geç kabulleniyor. Son sınıfa geldiğinde aklı başına geliyor... ama okul bittikten sonraki hal hareketleri, davranışları İslami anlayışları tamamen bizim istediğimiz seviyede oluyor aslında... tabi bu bir de istekle yani istemeden olacak bir şey değil. Diyerek aslında bu değişimde en etken unsurun öğrencinin kendisinin değişimi talep etmesi olarak açıklamıştır.

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında dini bilgi davranış değişikliği ilişkisi konusunda iki yaklaşımın var olduğu görülmektedir. Buna göre dini bilginin varlığının davranış değişikliğini getirmesi durumunun kaçınılmaz olduğu bir diğeri ise dini bilginin varlığının değişimi getirmediği değişim için güdülenmişlik ve motivasyonun gerekli olduğudur.

Öğrencilerin Dini Bilgi Durumu ve Kaynakları; Bu başlık altında katılımcılardan “öğrencilerin dini bilgi durumları ve kaynaklarının neler olduğu?” sorusuna gelen cevaplardan edinilen verilerden yararlanılmıştır. Bu verilere göre meslek dersi ve DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğrencilerin dini bilgi durumlarına ilişkin görüşleri büyük ölçüde birbirini destekleyici nitelikte olup görüşmelerde şu ifadeler kullanılmıştır; meslek dersi öğretmeni olan K5 öğrencilerimiz muhafazakâr olarak biliyor tutum o yönde...samimiler diyebilirim yani dini noktada. Dindar tutumun olumlu anlamda ve aileden gelen geleneksel bir dini anlayış olduğunu ve öğrencilerin hayatına aksetmiş olduğu tanımlanmıştır. Öğrencilerin dini bilgi kaynakları olarak K3 Anne ve babaları, televizyon, internet ve çevrede işte dini, herkes din adına konuşuyor. Ve mesela bir siyasi bile bir yerde bir konuşma yaparken bakıyorsun dini bir yaklaşım içinde oluyor yani bunu mahallede öğreniyor, internette öğreniyor. Kitabi dini bilgi yaklaşımının hâkim olduğu AİHL'lerinde öğrenci potansiyelinin popüler bir yaklaşımda olduğu Benzer bir tespit de K5 bilgiye günümüzde ulaşmak çok kolay hocam. Yani internettir... çok kolaylıkla ulaşıyor Yine öğrencilerin dini bilgi kaynakları olarak meslek dersi öğretmeni K7 Bilgi kaynağı kesinlikle, ne diyelim? Bilimin istediği bilgi kaynağı yok. Kulaktan dolma. Gördüğünü uygulama. Mesela karşılıyoruz; “Hocam ama babamlar böyle yapıyordu, işte cami hocası şöyle yapıyordu... maalesef şimdiki öğrencilerimizde özellikle o kültür var. Dini bilgide ilk ve en etkili kaynağın aile olduğunu vurgulayan K2 ... niçin Hanefisin? Çocuk düşünüyor. Çünkü annem babam... Bütün yani istisnasız kaç öğrenciye sorduysam annem babam Hanefi olduğu için. Sonra durumu anlatmaya çalışıyorum mezhep tamamen dini

kolaylaştırmak, dini davranışsal anlamda rahat anlamak...Bilmediğimiz şeyin taraftarı olamayız. Yine benzer bir tutuma örnek olarak DKAB öğretmeni K2: Allah'ın varlığını bulan peygamber kimdir? diye sormuşuz. "Hz. Muhammed" verilen cevapların çoğu. "Niye" diyorum "İbrahim'i biliyorsunuz" çocukluklarından beri bildikleri şey. Ay, Güneş, Yıldız hep-sini biliyorlar. "Hocam bizim peygamberimiz yapmayacak da kim yapacak?" Peygamberlere yaklaşımları bile politik...Bizimki yapmadıysa hiçbiri yapamaz. Ne münasebet. Yani bakın beslendikleri kaynaklar hep böyle...Onca ayete rağmen biz peygamberimize bir parti lideri, dine de katılım gerçekleştirilecek, sayıyı arttıracak bir parti olarak bakıyoruz. Görüldüğü üzere öğrenciler tarafından dine yaklaşımın bir ideoloji düzleminde olduğu ve dini bilginin fanatik bir tutumla savunulması durumunu K2 bu şekilde belirtmiştir. Bu bağlamda dini bilginin hayata aktarılmasında yalnızca şekil itibariyle bir yaklaşımın sergilendiğini ifade eden K2 dini sadece pratikler açısından ele alıyoruz...mesela tırnak kesme, işte saç, sakal, örtünün uzunluğu, şekli. Onun dışında dine dönük hiçbir tasavvurumuz yok... Sadece şekil ve işlevsellik açısından. Hatta işlevselliğe de bakmıyoruz ...Tamamen şekil, biçim üzerine kurulmuş bir dindarlık ilişkisi var. Öğrencilerimize baktığımda ben bunu görüyorum. Bu durumun derinliğe ulaştırılmamış veya kitabi bir dini bilginin edinilmemesinden kaynaklı olduğu düşünülse de DKAB derslerinde sunulan dini bilginin etki düzeyinin düşük kaldığı bu ifadelerden çıkarılabilmektedir. Öğrencilerin dini bilgi durumlarına ilişkin bir başka tespit DKAB öğretmeni olan K3 tarafından şu şekilde yapılmıştır: ...ama çocuklar için böyle ileri okumalara gerek yok ki basit konularımız var, aileden almış gelmiş bazı yanlış bildikleri şeyleri zaten biz yıkmak için uğraşamayız. Ben İmam Hatipte çalıştım onunla ilgili tecrübelerim var. Veliler beni şikâyet ettiler. K3 çocukların dini konularda çok derin problemlerinin olmadığını onların sorularını cevaplandırmak için ileri düzeyde okumalara ihtiyaç duymadığını ifade etmiştir. Ayrıca K3, K2'nin de belirtmiş olduğu öğrencilerdeki dini bilgilerin okulda verilen dini bilgi ile uyumlu olmadığı noktasına gönderme yaparak öğrencilerin sahip oldukları dini bilgiler üzerinde yapılan düzeltmelerin tepkiye neden olduğunu ifade etmiştir. Dini bilgi konusunda bu çatışmaya ilişkin bir başka örnek olarak K3; Ben ödev verdim. Hz. Muhammed'in hayatı ile ilgili bir olay anlatacaklar. Başından geçmiş bir olayı veya bir sözünü kalkıp sınıfta söyleyecek... Bir sınıfta yirmi kadar öğrenci anlattıktan sonra dedim ki çocuklar yirmi kişinin de anlattığı İslam tarihinde olmamış, hepsi hurafe dedim. Böyle bir şey olmamıştır zinhar peygamber senin anlattığın gibi yapmadı, zinhar senin anlattığın böyle bir olay tarihte olmamıştır. Görüldüğü gibi öğrenciler ulaşabilecekleri kitabi dini bilgi kaynakları yerine teyit edilmeyen hurafe niteliğindeki dini bilgileri kolay ulaşılabilir ve kendilerinde var olan bilgi ile çatışmaya sebep olmadığı için daha kolay tercih edebilmektedirler.

Dini bilginin daha yoğun verildiği AİHL meslek dersi öğretmeni K6 *Tabi geleneksel din anlayışı öncelikle onların kaynakları olmuş maalesef.* AİHL'ne gelen öğrencilerin aileden öğrenilen ve kültürde yaşanan geleneksel bir din anlayışına sahip oldukları vurgulanmıştır. Geleneksel din anlayışı ile birlikte katılımcılar tarafından zikredilen ve öğrenciler tarafından dini bilgi kaynağı olarak görülen bir diğer unsur ise popüler dini cemaat ve grup liderleridir. Buna ilişkin katılımcılardan gelen veriler şu şekildedir: K2 *bugün için dini bilgi artık çok kolay tüketilebilen bir bilgi çünkü neden? Bunu biz artık televizyondan ve sosyal medyadan ediniyoruz ve bir takım artık hocalar belirliyor bizim dini gündemlerimizi dindarlığımızı da hocalar belirliyor. Mesela öğrencilere ben diyorum konumuz İslam ve Bilim. İnanılmaz derin bir konu çok keyifle anlatacağımı düşündüğüm bir konuydu. Fakat bir şekilde hep şey duvarına tosladım yani bir isim, isim vermemde sakınca var mı? Bir şekilde bir Nurettin Yıldız duvarına tosladım bir İhsan Şenocak duvarına tosladık sınıfça. Çünkü çocuklar bilgiyi onlardan ediniyorlar artık. Yani o babaanneden edinilen hurafenin üzerine edinilen bilgi de maalesef televizyon hocalarından...* Yine bu minvalde kitle iletişim araçlarından edinilen dini bilginin kaynaklarını vurgulayan bir başka katılımcı K4 *Şu anda dini olarak böyle kaynak çok fazla okuma, bir aşır ve Kur'an-ı Kerim böyle bir gençlik kitabından veya bir ilmihal kitabından ziyade daha çok böyle sosyal medyada veya daha çok televizyonlarda ön plana çıkan isimlere başvuruluyor...televizyonda bir şey alıyor bir Nihat Hatipoğlu örneği veya bir Mustafa Karataş örneği oradan bir bilgi alıyor. Size derste bunu sanki oradan duymamış gibi soruyor sonra sizden cevap aldıktan sonra 'aaa evet televizyonda da böyle demişlerdi', medyadan çok fazla dini bilgiyi almaya başladılar. Aslında bunu tehlikeli buluyorum ben, bizim kaynağa yönelmemiz lazım. Görüldüğü üzere öğrencilerin din konusunda kültürlenmeyi ve bilgi edinmeyi tercih ettikleri kaynak olarak kitle iletişim araçları ön plana çıkmaktadır. Görüşmelerde sıkça geçen "geleneksel din anlayışı" kavramı katılımcılar tarafından daha çok aileyi, kitle iletişim araçlarını ve interneti de içine kapsayan ve kitabi kaynaklarla beslenmeyen bir din anlayışı olarak betimlenmiştir. Bu anlamda öğrencilerin dini bilgi kaynakları; aile, kitle iletişim araçları, sosyal medya olarak tanımlarken okulların ve din eğitimi alanında hizmet veren öğretmenlerin kaynak işlevinde olmaması düşündürücü bir durumdur.*

Kitle iletişim araçlarının öğrencilerin dini bilgilerini inşa etmesindeki sebep katılımcılara sorulduğunda K2 öğrencilerin buradan aldıkları bilgilerin kendilerinde var olan dini bilgilerle çelişki yaşatmadığı kitle iletişim araçlarından öğrenilen dini bilginin benimsenip uygulamanın daha kolay olduğu için tercih edildiği K2 tarafından şöyle dile getirilmiştir. *Birincisi dini kaynağın çok popüler kaynaklardan beslenmeleri, televiz-*

yondan beslenmeleri... O hurafenin üzerine çok güzel bina edilmesi bunun dahi çelişkisiz. İkincisi de ne demiştik? Tamamen biçimsel... Öğrencilerin dini bilgi kaynaklarının dini bilginin daha yoğun verildiği AİHL'leri ile diğer okullar arasında bir farklılık olmadığı ortaya çıkan önemli bir bulgudur. Dini bilgi yaklaşımlarını belirleyen bir unsur olarak K2 ekonomik gelir ve din anlayışı ilişkisini şöyle açıklamıştır: *gördüm ki annenin babanın okuryazarlık düzeyi, eve giren gelir, çocukların algısını, dini tasavvurunu, Tanrı tasavvurunu o kadar çok etkiliyor ki, ekonomik düzeyi düştükçe dini tasarrufu tamamen biçimsel, ekonomik düzeyi yükseldikçe sınırları geniş, daha düşünülebilir...ifadeleriyle dini bilginin derinine vakıf olmada gelir düzeyinin etkili olduğunu söyleyen K2 gelir düzeyi düşük bireylerde dini bilginin şekilsel yönünün ön plana çıktığını ifade etmiştir.*

Meslek dersi öğretmenlerine göre AİHL öğrencilerinin dini bilgi durumlarının bu okullarda verilen eğitim ile zaman içerisinde kitabi bilgiye dönüşümüne ilişkin ifadeler yer alırken diğer okullardaki öğrencilerin kitabi dindarlıktan uzak popüler dini bilgilere daha yakın oldukları zikredilmiş ancak değişimine ilişkin bir ifade yer almamıştır. Görüldüğü gibi katılımcılar öğrencilerde dini bilgi anlayışlarının daha çok şekilsel yönünün ön plana çıktığını popüler dindarlık anlayışında olduğu gibi dinin görünür yönlerine daha çok dikkat edildiğini ifade etmiştir. Yedi katılımcıdan dördü, K3, K6, K7 ve K2 öğrencilerin dini bilgi anlayışlarının dini bilgi kaynaklarına refere ederek geleneksel bir çizgide olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Dini Bilgi Anlayışları; katılımcı öğretmenlerin sahip oldukları dini bilgi anlayışlarını dini bilgilerini ana kaynaklara dayandırılması şartı ile yorumlanabilir veya yorumlanamaz şeklinde kategorize etmek mümkündür. Bu anlamda katılımcıların büyük ölçüde dini bilginin yorumlanabilir olduğu görüşü DKAB veya meslek dersi olması fark etmeksizin ortaya çıkan bir bulgudur. Buna göre K4 *Dini bilgi tabi yorumlanabilir yorumlanmalıdır. Tabi ki özünden uzaklaştırmadığımız sürece ki zaten bugünkü farklılıklar da dini yorumlamadaki sıkıntılardan kaynaklanıyor. Usulsüzlükten... görüldüğü gibi dini bilginin yorumlanmasını özünden uzaklaştırılmadığı sürece ve usule uygun olarak yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca K4 öğrenciler medyadan çok fazla dini bilgiyi almaya başladılar. Aslında bunu tehlikeli buluyorum ben, bizim kaynağa yönelmemiz lazım.* Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere katılımcıların kitabi bir dini bilgi anlayışının var olduğunu onlara göre bunun dışına çıkılmasının ise problemlere sebebiyet verdiği bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer yaklaşımda olan K5 bu durumu şöyle örneklendirmiştir: *Allah'ın bir olduğunu, birdir yani. Bunu yorumlayalım iki olabilir mi? Olmaz. Ama fıkhî noktada yorumlanması lazım. Çünkü Fıkıh canlıdır gü-*

nün şartlarına göre yorumlanması lazım. Görüldüğü gibi daha özel bir alan üzerinden konuyu değerlendiren K5 Fıkıh alanının yoruma ihtiyacı olduğunu ancak temelde tartışmaya açık olmayan alanların var olduğunu vurgulamıştır. Dini bilgi kaynağı olarak vahyi alan bir diğer katılımcı K1 de benzer olarak; *insan değişebilir bir özelliğe sahipse, burada ayetin değişmesini söyleyemiyorum. Burada ayetlerin içerdiği muhteviyat bu değişkenliği göz önünde bulunduruyor. Diyor ki ayetlerin bir kısmını size muhkem indirdik bir kısmını müteşabih...Dini dogmatik görmek bu konuda yaklaşım olarak doğru değil. Ben dini daha dinamik buluyorum...O yüzden bizim muhatap olduğumuz doğrudan kaynak Kur'an ve yorum da gerekiyor ve Allah bunu yoruma açık bırakıyor o zaman her şeyi muhkem yapardı. İnsanın dini bilgiye literal değil yorumlayıcı yaklaşması gerektiğini vurgulayarak K2 ... "İşittik ve itaat ettik" ama anlamam da gerekiyor o yüzden yorumladığım noktalar da fazlasıyla oluyor...Çünkü coğrafyaya göre bile değişebilen algılar tasavvurlar niye dinde olmasın?...Yani kaynak aynı kaynak fakat muhakkak algılarımız, yorumlarımız değişecek. Çünkü Tanrı tasavvurumuz değişecek. Türkiye içinde Karadeniz'e gittiğinizde, Batıya gittiğinizde, Doğuya gittiğinizde, Tanrı tasavvuru değişiyor. K2'nin işittik itaat ettik ayeti ile birlikte yorumu sunması ilk bakışta literal bir söylem gözükse de din algısında kültürün önemli olduğunu dini bilginin anlaşılmasında ve yorumlanmasında algıyı etkilediğini ifade etmiştir.*

Katılımcılardan K4, K5, K2, K3, K6, K7 ve K1 dini bilginin yorumlanması gerektiğini ve günümüzde dinin yaşanılabilir olmasını için var olan dini bilginin özellikle ana kaynakların yorumlanması gerektiği yönünde kanaat bildirmişlerdir. Katılımcıların sahip oldukları dini bilgi anlayışı ana kaynakların yorumlanabilirliği anlayışı üzerine kurulu olan modernist bir tutum temelindedir.

Sonuç

Katılımcılar dini bilgi ve din öğretimi ilişkisini süreç ve eğitim ilişkisi boyutlarıyla ele almışlardır. Bu boyutlarda müfredat ve ders içerikleri, öğrencilerin dini bilgi durumu ve kaynakları, öğretmenlerin dini bilgi anlayışları başlıkları altında dini bilginin bireysel ve toplumsal yönleri ön plana çıkmıştır. Bu başlıklar altında ise din öğretimi alanında yaşanan problemler ve kaynakları vurgulanmıştır. Sonuç olarak din öğretiminde dini bilginin verilmesi sürecinde ve yaklaşımında yaşanan problemleri tek bir boyuta indirgemek mümkün değildir. Ancak bu problemlerin daha çok uygulama alanlarında yoğunlaştığı söylenebilir ve şu şekildedirler:

- Katılımcılar dini bilginin varlığından çok onun içselleştirilip hayata geçirilmesi yönünde problemin var olduğu dile getirmiş okullarda yer alan din öğretiminin bu konuda eksik ve etki düzeyinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılara göre dini bilginin davranış değişikliğini getirmemesi noktasındaki asıl problem dini bilginin bilişsel boyutunun eksikliği değil duyuşsal boyutunun zayıf kalması ve eksik güdülenmişlikleridir. Ayrıca dini bilgi davranış ilişkisinde AİHL'nde görev yapan meslek dersi öğretmenleri dini bilginin davranış değişikliğine zaman içinde sebebiyet verdiğini dile getirmişlerdir ancak DKAB ders öğretmenleri bu anlamda daha olumsuz bir tablo çizmişlerdir. Bununla birlikte dini bilginin içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi konusunda gelişim dönemlerinin önem arz ettiği ve küçük yaşlarda hayata dokunan dini bilgilerin öğretilmesinin önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir. Dini bilginin davranışa dönüşmemesine bir diğer sebep de okulda verilen kitabi dini bilgi ile öğrencilerde var olan dini kültürel birikim olarak geleneksel dini bilgisinin uyumsuzluğundan kaynaklandığına dikkat çekmiştir.
- Dini bilginin teorik boyutu değil pratik boyutundaki eksiklikler ön plana çıkarılmıştır. Bu konuda AİHL öğretmenleri camilerin aktif olarak kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre lise din öğretimine yönelik DKAB ders kitaplarının içeriği yetersiz, ön plana çıkan dini bilgi anlayışları normatif ve buyurgan olup somutlaştırılmamış bir dini bilgi içeriğine sahiptir.
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin dini bilgi anlayışlarını kitabi, modernist ve geleneksel şeklinde üç başlık altında toplamak mümkündür. Öğretmenlerin değerlendirmeleri bağlamında AİHL veya diğer okul öğrencileri fark etmeksizin öğrencilerde daha çok geleneksel dini bilgi anlayışı hakimken öğretmenlerde modernist ve kitabi dini bilgi anlayışları söz konusudur. Ayrıca öğretmenlere göre din öğretiminde öğrenci için temel dini bilgi kaynağı öğretmenin kendisi olmalıdır.
- Katılımcılara göre öğrencilerin sahip oldukları dini bilgi anlayışları geleneksel olup dini bilgi kaynakları; kitle iletişim araçları, medyatik dini grup ve cemaat liderleri ve aile şeklindedir. Bu anlamda dini bilginin toplumsal temelinde tecrübenin ön plana çıktığı geleneksel olan geleneksel dini bilgi anlayışının var olduğu vurgulanmıştır.
- Öğrencilerin dini bilgi kaynaklarının dini bilginin daha yoğun verildiği AİHL'leri ile diğer okullar arasında bir farklılık olmadığı ortaya çıkan önemli bir bulgudur. Ancak meslek dersi öğretmenlerine göre AİHL öğrencilerinin dini bilgi durumlarının bu okullarda verilen eğitim ile zaman içerisinde kitabi bilgiye dönüşürken diğer okul-

lardaki öğrencilerin kitabi dindarlıktan uzak geleneksel din anlayışına daha yakın oldukları zikredilmiş ancak değişimine ilişkin bir ifade yer almamıştır.

- Katılımcılardan alınan verilere göre yeni anlayışların zuhur ettiği günümüz dünyasında din eğitiminin de bu anlayışlara cevap verici ve öğrencilerin beklentilerini karşılayıcı nitelikte güncellenmesi gerektiği, dini bilgiyi bilişsel boyutun ötesinde motivasyonu ve güdülenmeyi artıracak şekilde öğretim yöntem ve tekniklerinden istifade edilerek din eğitiminin verilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Kaynakça

- Aydın, M., (2008) "Bilgi Sosyolojisi ve Toplumumuzun Bilgi Sistemi" *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 6, Say 11, 195-222.
- Bilgin, V., (2010), "Günlük Hayatta Din", *Din Sosyolojisi*, Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Büyükkara, M., (2016), *Çağdaş İslami Akımlar*, İstanbul: Klasik Yayınları.
- Cevizci, A., (2016), *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Yayıncılık, 4. Baskı.
- David, H., Nye, R., Murphy, R., (1996), "Thinking About Childhood Spirituality: Review of Research and Current Directions", *Research in Religious Education*, ed. Leslie J. Francis, William K. Kay, William S. Campbell, Printed by Redwood Books, Trowbridge-Wiltshire.
- DPT. (2001). "Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)", Ankara.
- Mengüşoğlu, T., "Bilgi Fenomeninin Felsefi Antropoloji Bakış Açısından Tahlili" Erişim tarihi: 25.02.2019, Erişim tarihi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/14480>
- Puch, K. F., (2011), *Sosyal Araştırmalara Giriş*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Quine, J. & Ullian, S., (2001), *Bilgi Ağı*, çev. A. Hadi Adanalı, Ankara: Kitabiyat Yayınları.
- Reçber, S., (2013), "Dini İnanç ve Dini Bilgi Kavramları Üzerine" *Diriliş Yolunda Türk Düşüncesi Necati Öner'e Armağan*, ed. Bahaeddin Yediylidiz, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 263-274.
- Tillich, P., (2014), *İmanın Dinamikleri*, Çev. Fahrullah Terkan, Salih Özer, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Tosun, C., (2012), *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H., (2011), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.



İslam Düşüncesinde Eğitim

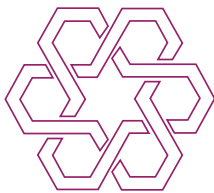
Education in Islamic Thought

Eğitimde İnsanı Keşfetmenin Önemi: Aşık Paşa Örneği
Nuran Döner

Education in Islamic Thought: Ibn Arabi's Theory of Education in Contemporary Perspective
Bushra Furqan

Comparative Study of Middle and High School Islamic Studies curriculum in Indonesia,
Nigeria and Turkey
Ifeoluwa Siddiq Oyelami

التربية في التراث الإسلامي ابن طفيل أ نموذجاً
Ghania Dif





Eğitimde İnsanı Keşfetmenin Önemi: Aşık Paşa Örneği

Nuran Döner*

Özet

İnsan bedeninin eğitimi kadar, zihin ve gönül dünyasının eğitimi de oldukça önemlidir. 14. Yüzyılın önemli süfi şahsiyetlerinden olan Âşıkpaşa'nın süfi ve mürid hakkındaki mülahazaları, günümüz eğitimcilerine ve eğitimde amacın ne olması gerektiğine dair yol gösterecek bilgiler ihtiva etmektedir.

Âşıkpaşa, eğitimcilerin özellikleri ve onların eğitimde kullanacakları yöntemler hakkında son derece önemli bilgiler vermektedir. Bu tebliğde Garibnâme adlı eserinden hareketle Âşıkpaşa'nın günümüz eğitimcilerine rehberlik edebilecek ve insanın eğitim sürecine ışık tutacak tavsiyelerine yer verilecektir. İnsana bütüncül yaklaşım, öğrencinin tüm yönleriyle tanınması, yeteneğe göre eğitim, eğitimci-öğrenci birlikteliği, insan tabiatına uygunluk, bilginin eyleme dönüşmesi ve eğitimcinin yetkinliği ve samimiyeti onun eğitim anlayışında öne çıkan unsurlardır. Bu hususlar ele alınırken literatür taraması yöntemi kullanılarak, hoca ve öğrencinin aktif oldukları bir eğitim metodu sunulmaya çalışılacaktır. Ayrıca günümüz eğitimine tasavvufi terbiyenin sunabileceği imkanlara Âşıkpaşa'dan hareketle anlama yöntemiyle işaret edilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Aşık Paşa, Garibnâme, Mürid, Mürid, Tasavvufi Terbiye.

* Bilecik Şeyh Edebalı Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi, nuran.doner@bilecik.edu.tr

Giriş

Ünlü mutasavvıf Mevlânâ, insanın tek bir kişi değil, bir âlem olduğunu ifade etmektedir (Mevlana, 2014: III/IV, 94). Âşık Paşa'ya göre de insan, 'toprak, su, hava, ateş ve yüce Allah'ın emri' olmak üzere âlemin bir kopyası olarak beş tabakadan yaratılmıştır (Âşık Paşa, 2000: I/2, 507). İnsanın vücûdu toprak; damarlarında akan kan, su; akciğere sürekli varıp gelen nefes de havadır. Vücuttaki sıcaklık da, ateşin kendisidir. Bu ateşten içerideki, Allah'ın emridir ki o, emredenden ayrılmaz (Âşık Paşa, 2000: I/2, 551). İnsanın kâinatla ve Yaratan ile ilişkisine dikkat çeken Âşık Paşa, burada onun üretkenliği ve hayat kaynağı oluşuna vurgu yapmaktadır. Özellikle insanın içi, yer ve gökten her an haber verdiği için, insanın en değerli ve üstün yanındır. Âlem ve insanın özü, bu dünyada Allah'ı gösteren iki işaret olduğundan Âşık Paşa insanı, "içinden Allah'a yol açılan kimse" olarak tanımlamaktadır (Âşık Paşa, 2000: I/2, 671).

Evrende her varlık, kendi varoluş amacı doğrultusunda hareket etmektedir. Varlıklarla tabiatları arasında bağlantılar vardır. Kâinattaki bütün varlıklar, kendi varlık gayelerini gerçekleştirmektedir (Bayraklı, 2002: 13). Âşık Paşa insan ruhunun ezelde hür olduğunu ifade etmektedir. O ruh, gam ve tasadan, cimrilik ve hasetten uzaktır. Elest bezminde insanoğlunda küfür, nifak ve şüphe bulunmamaktadır. Âşık Paşa, ezeldeki bu tabiatın, dünyada da devam etmesinin gereğini belirtir. İnsan için gereken, doğuşuyla kendisinde var olan fitrat özelliklerini korumak ve geliştirmektir (Âşık Paşa, 2000: I/1, 245-249). Buradan hareketle Âşık Paşa'nın eğitim sürecini insanın aslı tabiatına tekrar kavuşturulması olarak gördüğü söylenebilir. Bunun için kişinin öncelikle kendini keşfi, oldukça önemlidir. İnsan, var olduğu günden bu yana sürekli içinde yaşadığı dünyayı ve evreni tanımaya çalışmış, bu çabası içinde en az tanıyabildiği varlık, kendisi olmuştur (Geçtan, 2002: 9). Kendini tanıma; bireyin kendisiyle, düşünce ve duygularıyla ilişki kurması, kendinde olup biten duygusal, düşünsel süreçlerle ilgili bir anlayışa kavuşmasıdır (Cüceloğlu, 2003: 94; Mehmedoğlu, 2005: 36). Kendini tanımayla birlikte, insanda kendinden kendisine yol açırsa; nereye giderse gitsin, onun yolu Hakk'a çıkar. Kendini bilen, Rabbini bilir (Âşık Paşa, 2000: I/1, 227).¹ Allah'ı tanımak gayesi ile yaratılan insan, kendi bütünlüğünü koruyamadığında varoluş amacından uzaklaşmaktadır. Buradan uzaklaştıkça da karanlık artmakta ve insanın hakikat görüşü azalmaktadır

1 Âşık Paşa, marifetin, insanın kendini bilip yeri göğü kendinde bulması olduğunu ifade eder. İnsanın kendini bilmemesi ise, günahların başıdır. bkz. *a.g.e.*, II/1, 245.

(Merter, 2013: 80). Burada, hayatı süresince insana hitap eden birtakım eğitim metodlarının varlığı bir gerçektir. Sırât-ı Mustakîmin temsilcileri olan peygamberlerin getirdiklerine kulak veren nefis, akıl, gönül, cân hepsi kendisini gerçek hayata ulaştıracak bir yol, terbiye metodu aramaktadırlar. Şüphesiz her cân, arayışı kadar bulacaktır. Çünkü “İnsan için çalıştığından başkası yoktur (en-Necm, 53/39).” Bunların ötesinde Allah’ın inayetinin de gerekli olduğu, özelde Âşık Paşa’da vurgulanmaktadır. *Garib-nâme* bir bütün olarak gözden geçirildiğinde, nefis, gönül, cân, bu parçaların hepsinin, öğrendikleriyle, tecrübeleriyle, kemâle doğru bir gidişi sergileyerek Allah’a ermeye çalıştığı görülmektedir. Mutmain olmuş bir nefis istediklerine aslında tam olarak ebedî hayatta ulaşacaktır. İnsan nereye kadar ulaşırsa ulaşsın, bu dünyada kemâlâta nihayet yoktur. Gerçek şu ki kişi, nefsin emreden yönünden, itaat eden boyutuna doğru gitmelidir. Amaç, insanın bedenini, aklını, cânını, gönlünü, nefsini, duyularını, her şeyiyle doğruyu isteyebilecek bir konuma getirebilmektir. Aksi takdirde insan aşağıların aşağısına düşecektir. Platon’un da dediği gibi, en güzel değerlerle yüklü insanlar, kötü bir eğitime düşerlerse, kötünün kötüsü olabilmektedirler (Platon, 2018: 203). Öyleyse insan, kemâle doğru yol alabilmek için hangi ilimleri tahsil etmeli, kimlerle, nasıl bir eğitim sürecinden geçmelidir? Tasavvuf ve Din Eğitimi, insanın bireysel ve manevi gelişimini sağlayan iki temel alandır. Her iki alan da, insanın zihnî, kalbî ve nefsi eğitimini bir bütün olarak ele almaya çalışır (Bilgin, 1988: 28). Tasavvufî terbiye, insanın potansiyelinde var olan “eşref-i mahlûkât” niteliğini ortaya çıkarır. Tasavvuf, gerek kişisel, gerekse de toplumsal boyutta çok çeşitli terbiye metotları kullanır (Göktaş, 2011: 2, 138-9).² İslâm’da irşad, nefsi eğitip terbiye etmek şüphesiz tasavvuf ve tarikatlarla sınırlı değildir. Bunların dışında da irşad ve terbiye yolları vardır. O yollardan yürüyerek manevî sahada mesafe alan faziletli âlim ve mü’minler vardır. Özellikle büyük tefsir, kıraat, hadis ve fıkıh âlimleri buna örnektir (Uludağ, 2015: 275). Bu konu, İslâm eğitim sisteminde çok geniş bir yelpazeyi içinde barındırdığından, bu tebliğ, tasavvufî eğitimin, İslâm eğitimine katkısı ile sınırlandırılmış ve konu özelde Âşık Paşa örneği ile literatür tarama ve anlama yöntemiyle açıklanmaya çalışılmıştır:

2 Sohbet ve menkıbe anlatımı, kişiyi ve toplumu eğitmeye imkân sağlayan bu metodlardan bir kaçıdır. Konu ile ilgili, bkz. Ahmet Yaşar Ocak, “*Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menâkıb-nâmeler*”, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1997, s. 130; Emine Genç, “*Menâkıbnâme Edebiyatında İnsan Eğitimi*”, GÜEBE, Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2006, s. 88.

Tasavvufi Eğitimin Unsurları: Mürşid-Mürîd

Âşık Paşa, insanın kendi kendinin hocası olduğunu, kendini okuyarak hüner sahibi olacağını ifade etmektedir (2000: 245).³ İçgözlem yoluyla öğrenme, eğitim sürecinde önemli bir ilke olmakla birlikte insan bunun için de bir mürşide ihtiyaç duymaktadır. Rehberlik, bireyin kendi iç kaynaklarının farkına varıp kullanabilmesine yardım etmektir (Çamdibi, 2003: 217). Tasavvuf kişiyi kendine ve Allah'ula ulaştırmayı hedef edinen bir alandır. Rehberliğin eğitim sürecindeki önemi nedeniyle mutasavvıflar, mürşide bağlanmanın gerektiği hususunda hem fikirdirler (Âşık Paşa, 2000: I/1, 115; Himmet, 2005: 149). Kişi, tekâmül yolunda bir modeli tanıyıp örnek almalıdır. Ebû Saîd Ebû'l-Hayr'a göre, "edep öğrendiği bir üstadı bulunmayan kişi, bu yolda âvâre sayılır (Muhammed b. Münevver, 2004: 75)." Tasavvufi eğitimde bir mürşidin gözetiminde yol ve yöntem öğrenmek oldukça önemlidir. Zira "usûl olmadan vusul olmaz (Tûsi, 1960: 518)."⁴

Eğitimcinin insan hayatındaki büyük tesirinin bilincinde olan Âşık Paşa, eserinde eğitimcinin özellikleri hakkında yoğun bir şekilde durmaktadır. Eğitimcileri farklı gruplara ayırarak bunlardan üstâdı, İslâmiyet ve hükümlerini öğreten kişi olarak tanımlamaktadır. O, nefse, Allah ile Peygamberin sözünü bildirir ve ibadete çağırır. İslâm'ın ne olduğunu bildiren âlimler, üstâddır. Onlara karşı edepli olmalı ve nasıl hizmet edeceğini de bilmelidir. Kişi, hocasına hizmet ederse, şüphesiz dua da alacaktır (Âşık Paşa, 2000: I/2, 645-647). Buradan anlaşıldığı üzere Âşık Paşa, zâhîrî ilimleri öğretenlere üstâd demektedir. O, Allah'ın rızası ve rahmetinin üstâd duası almaktan geçtiğini ifade etmektedir. Şeyhe gelince, O Hakk'ın yolunu bildiren kişidir. Burada durum, sadece öğrencinin hocayı keşfedip⁵ rol/model alması olmayıp, hocanın da öğrencinin yeteneklerini keşfi önemlidir. Hakikate giden yol, birlikte kat edilmelidir.

Eğitim sürecini temsili bir anlatımla betimleyen Âşık Paşa, eğitim sürecinde katılımcı ve paylaşımcı bir model önermektedir. O, eğitimde herkesin bir vazife üstlendiği kanaatinde. Bu yüzdendir ki kendisi, öğrencilere kişilik özelliklerine göre görevler verilmesine dikkat çeker. Âşık Paşa'da yol eri olarak belirtilen mürşit, Tanrı yolunu bildiren kişidir. Halk, onun bilgisi ve uyarılarına kulak vermektedir. Bu yolda öğrenciler, ehil ve yetişmiş

3 Kendini okumanın bir diğer adı, "içgözlem" olarak ifade edilmektedir. bk. Gözütok Şâkir, *Bir Din Eğitimi Disiplini Olarak Tasavvuf*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya 1992, s. 72.

4 Bir kısım âlimlere göre de "Belânın en büyüğü, sayfaları hoca edinmektir." Yani talebenin ilmi kitaplardan öğrenmesidir. İbn Cema'a, *Tezkiretu's-Sâmi' ve'l-mütekellim*, Haydarâbâd, 1353, s. 97.

5 Anamlı ve güvenilir modeller keşfine dair modern ipuçları için bk. Jo- Ellan Dimitrus vd., *İnsanları Okumak*, (çev. Bülent Toksöz), Koridor Yay., İstanbul 2017, s. 85.

hocaları ile birlikte gitmektedirler. Her topluluğun da bir başkanı vardır. Bu topluluklardan biri, sağ tarafta durmuş, mürşit için dünyayı terk etmiştir. Bir sıra da sol yanda durmuş, hocalarına hizmetle meşguldürler. Bir bölük, mürşidin önünden gidip, o büyük âlimin gelişini ülkelere duyurur. Mürşid ardından giden bir saf da, onun izinden başkalarını bu yola çağırırlar. Müritler, çektiği sıkıntıların her biri için mürşidin kalkanıdır. Sağ tarafta duran talebe, bu yolda dünyayı terk eden öğrencilerdir. Sağ taraftaki öğrencinin işi, dünya sıkıntılarına göğüs gerip gidermektir. Sol yanında hocasının hizmetinde bulunan öğrenciler ise, bütün güçlüklerin kalkanı olup hocalarının en sevgili dostlarıdır. Eğer hizmet eden buna hazır değilse, o güçlük ve sıkıntı hocayı üzer. İş hizmet olan her öğrenci, mutlaka sıkıntı ve güçlükler kalkanıdır. Bu sol taraftaki öğrenciler sayesinde mürşitleri yolda ilerler. Mürşidin önünde giden öğrenci, karşıdan gelecek düşman ve tehlikeleri önleyip uzaklaştırır. Asıl kınama ve tehlike, mürşide karşıdan gelir; işte onu, öndeki öğrenciler uzaklaştırır. Vefa sahibi olan son saftaki öğrenciler, mürşit önlerinde, bunlar da arkasından gelirler ve halkı bu yola davet ederler. Bu öğrenciler, yergilerin kalkanıdır. Aşağılama ve yerme, mürşide arkadan gelir, fakat arkadan gelen bölük, bunlara kalkan olup fırsat vermez. Bu dört saf öğrenci, mürşide gönül verir ve aynı ülküyü paylaşırsa, o dört güçlüğü ortadan kaldırır. Doğru öğrenci, mürşidin en sevgili dostu ve koruyucusudur (Âşık Paşa, 2000: 1/2, 725-733).

Âşık Paşa, mesaj verme kaygısı gütmeyen, insanlara üstenci bir dil kullanmadan, hal diliyle yaparak yaşayarak öğretimin önemini vurgulamaktadır. Etrafındakilerden itibar görme kaygısı güdülen eğitimin faydası olmayacağını, samimiyetin kaybolduğu işlerin kazancının olmayıp bilakis sıkıntılarla karşı karşıya bıraktığını vurgulamaktadır. Bu nedenledir ki hayatı boyunca mürşide asıl kalkan, mürşidin örnek yaşayışıdır; amelidir, ahlâkıdır. Yoksa halk ona itibar edip saygı duymaz. Müritten de ona fayda gelmez, bu şekilde tekke kuranın akli yoktur! Mürşidin yaşayışı doğru, huyu ve davranışı da Hakk'a uygun olmalıdır. Mürşid, Allah'ın beğendiği gibi olursa, gelecek sıkıntılara yaşayışı ile kalkanlık yapar. Eğer böyle değil ve İslâmiyet'in istediği gibi yaşamıyorsa, her türlü sıkıntı onu yerinden aşağı eder. İşte mihnet ve sıkıntının ayakta geldiğini biliniz; o ayakta ki mürşidi, yoldan çıkarıp yere yuvarlar. Hayatında hiçbir bozukluk olmazsa, her türlü sıkıntı ve kötülük uzak olur. Ardi arkası kesilmeksizin saâdet gelir. Yaratan'ın yüce zâtından rahmet iner. Üst taraftan mürşidin cânına şavk vurur, bu ışıkla birlikte de, safâ (gönül hoşluğu) vefâ (Hakk'a bağlılık) ve manevî zevk iner. Cânı marifetler sahibi olur ve her türlü işinden fayda görülür. İşte saâdet yolunun bir taraftan olduğunu bilin ve bu tarafı açık olanlara velilik verildiğini görün. Siz insanların dua yaparken yüzlerini göğe diktiklerine

ve ellerini yukarı götürdüklerini görsenize! İsteyenler yukarıya yöneldi ve oradan istedi; çünkü Allah, yukarıların yukarisindedir. Fakat bu yola gitmek için kendine güvenen er lâzım; Allah kimi sevmişse, yolu o gidecektir (Âşık Paşa, 2000: I/2, 737). Görüldüğü üzere Âşık Paşa, dini eğitimin odağı olarak gördüğü Allah inancı ve O'na bağlılığın eğitim sürecindeki getirilerine değinmiş ve insanın O'nun yardımına muhtaç olduğunun bilincine varmasının eğitimdeki samimiyetin koruyucusu olarak değerlendirmiştir.

Âşık Paşa, *Garib-nâme'sinde*, müşşide, öğrencisini terbiye etmesi için ve müride de, hocasına uyması için altı özelliğın varlığından bahseder ki bu özellikler günümüz eğitim-öğretimine yön verecek niteliktedir. O, anlayan için bunların hem öğüt, hem de edep; yola giden için ise, hem ihsân hem de sebep olduğunu ifade eder. Burada bu yolun görmüş geçirmiş bir yolcusu olan Âşık Paşa, hem müşşitlerin hâlini, hem de müritlerin durumlarını anlatır. Talebe ve hoca ne yapmalı, bu yolda nasıl bir hayat sürmelidir, bunların cevabını verir. Din yoluna çıkan talebe ve hoca için, altı çeşit iş lazımdır ki, bunlar dinin direği demektir; bu altı iş sağlam olursa, yolda sağlam ve çabuk yol alınır. Aksi takdirde, eksik iş yapan amacına ulaşamaz. Bu altı işin üçü hocada olmalı; bunları yaparsa, şeyhliği tam demektir. Hakk'ın huzurunda da kabul görür. Aynı şekilde üç çeşit iş de, talebededir. Bunlara sahip öğrencinin huyu, hocaya uygun olur. Bu işi kendine vazife bilen her öğrencinin yoldaşı, baştan sona kadar rahmettir (Âşık Paşa, 2000: I/2, 743).

Âşık Paşa'da Müşşid Olabilmenin Şartları:

1. Müşşid, Rabb'in aynası ve Allah'ın boyasına boyanmış bir kişi olarak, Allah'tan gelen ne ilim var ise, onu talebesinden saklamamaktır. Çünkü Allah bunu ondan esirgemiştir. İlim, hikmet, ibret, esrâr, tövbe, tevfiik ve tâat gibi Hakk'tan gelen bütün feyizleri esirgemeksizin ve tam olarak mürid ve muhiblerine söylemelidir. Hocalığın birinci şartı, eksiksiz budur. Zaten o, böyle yapmakla gönüllerde yer etmiştir.
2. Allah'a en uygun yol olan şu ilkedir: O, insanlara Hak nazarıyla bakmalı; hiç kimseye mahlûk gibi bakmamalıdır. İnsanlara yaratıcı bakışıyla bakmak ne şekilde ve nasıldır? O, bunu şöyle açıklar: Müşşid, hiç kimsenin dış görünüşüne, vücuduna bakmamalı, ancak cismin içindeki kısmına (cânına) bakmalıdır. Yine o, kimsenin makamına ve mesleğine değil; günlünden geçenlere ve düşündüklerine bakmalıdır. İnsanların malına, mülküne değil, yaşayışına ve durumuna bakmalıdır. "Muhakkak ki Allah, sizin suretlerinize, elbiselerinize ve amellerinize değil, kalplerinize ve niyetlerinize bakar (Müslim, "Birr": 33; İbn Mâce, "Zühd": 9; Ahmed b. Hanbel: II/285,539)" hadisi, burada Âşık Paşa'nın yön-

teminin düsturu, yol göstericisi olmuştur. Hakk bakışı budur. Halkın bakış şekline göre, zenginlere değer verilmeli, yoksullardan kaçıp saklanmalıdır. Halk, güzele bakmak için can atar; fakat çirkine gelince yanından uzaklaştırır. Bu şekilde bakan kişi, Hakk'a kavuşamaz. İşte gerçek yetişmiş ve yetiştirebilen kimseler (meşâyih) ise halkın değil, apaçık Hakk'ın nazarıyla bakar.

3. Kendi yolunda firaset sahibi olmak ve etrafı araştırmaktır. Her bir talebesini kabiliyetine göre bilmelidir. Âşık Paşa'da kendilik bilinci çok merkezi bir kavram olduğu için eğitimin her safhasında bunu dile getirmiştir. Eğitimci, her bir öğrencisinin yeteneklerini, geliştirmesi gereken yönlerini ve marazî yönlerini tanımalı ve buna göre öğrencisini yerli yerince hoş tutmalıdır. "Bize, insanların seviyesine inmemiz emredildi" sözü, onun bu görevdeki rehberidir. Hoca, talebesinin gücünün üstünde iş yaptırmamalı, taşıyamayacağı sırrı da söylememelidir. Her bir işin nereye kadar yapılabileceğini inceden inceye bilmeli; ileri gidip bir tel bile koparmamalıdır. O, her öğrencisinin derdini araştırmalı, hastalığına hangi ilaç gerekirse hemen yapmalıdır. Şeyhin üçüncü şartı da budur; bu ise, Hakk'ın yolunda geçen hayatta güzel bir tabiattır. *Garib-nâme* müellifine göre, büyük hocaların hayatı böyle olmalıdır (Âşık Paşa, 2000: 1/2, 743-47).

Âşık Paşa'da Mürid Olabilmenin Şartları:

1. Mürid, hocasına güven ve sadâkat duyarak itimat etmelidir. Öğrenci, hocasını; "bu zât, Bağdatlı Cüneyd veya Bistamlı Bâyezıd gibidir" diye büyük bilmelidir. İtikâdı da şeyhin yüzüne bakınca Hakk'ı görmüş düşüncesinde olmalı ve bunda şüphe etmemelidir.

2. Mürid, hocasının gönlüne layık olmalıdır. Hocası da ona açıkça talebem demelidir. Allah müride dünya olarak ne verdiyse ve dünyada neye gücü yettiyse; hiçbirini şeyhinden esirgemeyecek, ona katiyyen karşı gelip hayır olmaz demeyecektir. Onun yapacağı, gücü yettiği kadar hocasına teslim olup, rızasına kavuşmaktır ki, Allah da ondan hoşnut olsun.

3. Yönünü Hakk'a çeviren talebeye gereken diğer bir şart da, mürşidi ne söylese Hakk'tan bilmeli, her işini ona danışarak yapmalıdır. Şeyhinin uğruna bu dünya lezzetlerinden vazgeçip, hocasının adına sıkı sıkıya bağlanmalıdır. Dünya lezzetlerine dönüp bakmamalı bu yönü ile şeyhine bir leke gelmemelidir. Rol model aldığı şeyhinin yolunda giderek hayır işlerine sıkı sıkıya sarılmalı, şerri ve kötülükleri tamamen bırakmalıdır. Burada, müridin, amel-i sâlihle hem kendisini, hem de hocasını ebedileştireceğinin

ifadesi gözlenmektedir. O kişi, bundan sonra gerçek mürid olur ve sonunda Hakk'tan her an bolluklar gelir. Bu yolda böyle giderek hedefe varır, velî olur (Âşık Paşa, 2000: I/2, 749-753). Önemle ifade edilmelidir ki: müridin teslim olup model alacağı müşşid, müşşid-i hakikidir. Âşık Paşa'da en yüce tabaka olan Peygamberlerden sonra, veliler gelmektedir. Onlar, Allah'ın hatırlanıp güzelliğinin görüldüğü aynadır. Peygamberlerin emrini bildiren, onların yolunda gidip, insanları Hakk'a ulaştıranlardır. Evliyâ, kendisinde "hem ilim, hem hikmet, hem de vilayet" bulunması gereken kişilerdir. Kişinin kendisinde hikmet olmasının delili, "sıdk"tır. Bu kişinin kalbi temiz, yaşayışı dosdoğrudur (Âşık Paşa, 2000: II /1, 389, 393; I/2, 567). Daha önce de ifade edildiği üzere Âşık Paşa, Sırât-ı Müstakîme uygun yaşamayan kişinin, tekke kurmaması gerektiğinin altını çizer.

Bu yolda işlerin yapılabilmesi için, bir er kişi (mürid) ve bir de birlikte yürüyeceği bir server (müşşid) lâzımdır. Müşşid, kendisine gereken şartları yerine getirince, öğrencisinin gönlünde yer tutar ve öğrenci de kendine gereken şartları sağlarsa, müşşidinin gönlünü hoş tutar. Bu ikisinde bu hayat, gönül hoşluğu ve tam bir vefâ olunca, Allah onlardan razı olur ve sonsuza kadar rahmet içinde olurlar. Bunlar bağışlanmış ve Hakk'ın cemâline bakmaya lâayık olmuşlardır (Âşık Paşa, 2000: I/2, 753). Sahte ya da mukallid şeyhlerin insanın bütünlüğüne, kişiliğine, dinî eğitimine vermiş olduğu zararlara, bu tebliğın sınırları imkan vermediğinden burada değinilememiştir.

Âşık-Paşa'da Tasavvufi Eğitimin Şartları

Tasavvuf dilinin en güzel yanlarından biri söylenecek sözlerin zihinlerde ve gönüllerde yer etmesi için temsiller yardımıyla anlatımdır. Bu anlatımlardan herkes kendine bir pay çıkarır ve kişilerin edindiği bilgilerin hayatında yer edinmesini de kolaylaştırır. Âşık Paşa müşşidin öğrenci yetiştirmesini, bitki misali ile açıklamaktadır: Örneğın bitki, yerden altı şarta bağılı olarak biter; bütün bitkiler bu şartlarla ortaya çıkmıştır. Eğer bu şartlardan biri eksik kalırsa, ondan hiçbir şey görünüp elde edilmez. Bunlardan ilki, ekin eken kişidir. Ekincilik, onun mesleğidir. Bir diğeri, onun tarlaya saçtığı tohum ve tanedir, o bitip boylanıp olgunlaşınca tekrar biçer. Biri tanenin düşüp kaldığı topraktır, tohum çimlenince burada kök salar. Bir başka şart, bitkileri yeşerten sudur; o tohumu bitirdiği gibi taze de tutar. Biri, ona aydınlık ve ısı veren güneştir; o ısı ile bitki bol mahsul verir. Biri de onu yetiştiren Hakk'ın emridir. İşte bu emir, mahlukâtı hem diriltir, hem öldürür. **Bu altı şeyden biri eksik ise, çalışan yüz bin kişi de olsa, başarıya ulaşılmaz.** Şartların eksik olma durumunu o şöyle anlatır: Ekinci olmazsa, tohumu kim ekecek? Yeri kim söküp açacak?

Ekinci var fakat tohum yok, tarlaya ekilecek bir şey yoksa elden ne gelir? Tohum olunca, toprak da lazım ayrıca onu toprağa elle saçmak şarttır. Toprak da bulununca, onu bitirmek için su da lazımdır, su olmazsa tohum nasıl yeşerir? Su da var, bu defa, güneş görmemişse biter, boylanır fakat başak veya meyve vermez. Bitki, güneşi görür, fakat Allah'ın emri ulaşmaz ve ihsana kavuşmazsa, bütün emekler boşunadır. O emir, neye yoldaş olur, neye ulaşırsa, kuru da olsa; bir anda yeşeriverir (Âşık Paşa, 2000, 1/2, 759).

Âşık Paşa bu misalle neyi anlatmaktadır? Bu sözün manası nedir? Müellifimiz, gönül gözü ile hangi varlığa bakılırsa, onda hikmet yüzünün görüleceğini ifade eder. Şöyle ki; şeyhler, hocalar, ekinciler gibidir; her bir iş ve düzenleri onlara benzer. Bunların işinin yapılması da altı şarta bağlıdır. Biri, işin bizzat ehli ve ustası olan kimsedir; ona "meşâyih" denmiştir. Ekinci budur ve onun huyu, işi, her zaman hikmet ekmektir. Biri, her an saçılan Kur'an'dır. Böylece ondan çeşit çeşit nimet saçılmaktadır. İşte ezelin tohumu budur; sonsuza gidiş ondan olur. Bir diğeri, toprak gibi olan müminin gönlüdür ve ona her an ilim ekilir. Gönül, toprak gibi alçaktır; taşa benzemez, sert değil, yumuşaktır. Bir diğeri, gönlün üzerine yağın hikmettir; ilim ve fen gönle yağınca oradan ne güzellikler fışkırır. Sözün özü şudur ki; hikmet, gönlün yağmurudur; gönlü diri tutan da onun nurudur. *"Allah, yeryüzünü yağmur sularıyla dirilttiği gibi; muhakkak ölü kalbi de hikmet nuruyla diriltir."* Beşinci, gönle düşen aşktır. Her çeşit ilim, ondan biter ve olgunlaşır. O, güneş gibi bitirir. Bitirmenin de ötesinde olgunlaşmamış olanı da yetiştirir. Sonuncu şart, devlettir; bütün işler, onun eliyle canlılık kazanır. O, Allah'ın emridir. Hüküm onundur, ister yapar, ister yıkar. Bunlardan biri eksik olursa, velilik yolu bozulup kapanır. Dervişlik yolu, ekincinin hâli gibidir, mürşitler olmazsa, kimse yol gösteremez. Mürşit gibi olanlar da vardır; fakat onda ilim olmazsa kimseye bir şey söyleyemez. İlmi var, bilgisi çok fakat dinleyeni yoksa işi yine kaldı demektir. Dinleyeni bulup ilmini anlatır, eğer hikmetten mahrum bir gönülse, yine mahsul vermez. Hikmet var, fakat aşk yoksa o gönül bahçesinde meyve yetişmez. Aşk da var, bu defa devlet yani Hakk'ın feyzi ve emri lâzımdır; bütün bu işlerin devam etmesi için kudret gerekir. İşte dini, bu altı şart ayakta tutar. Mürşit, ilim, dinleyen, bir de hikmet, aşk ve devlet varsa din, canlı olur. Bunların her biri, din içinde bir direktir. Bu altı hususun her biri, dünyada din için bir direktir. Dünyayı ayakta tutan ve dünyada yaşayanların hayatını devam ettiren bunlardır. Ekincinin dünya içinde nasıl bir yeri varsa, o din âlimlerinin din içindeki mertebeleri de öyledir. Ekinciler, dünya işlerini düzenler; o din âlimleri olan bilginler de ahiret mülkünü süsler. Ekinci, güç ve kuvvet için ekin eker; din âlimleri de cân için hikmet eker (Âşık Paşa, 2000: 1/2, 761-67).

Âşık Paşa'da Yaşayarak Öğrenme Metodu: Amel

Tasavvufi terbiye İslam eğitim sisteminde hâl diliyle eğitimi ortaya koyan bir sistemdir. Fakat, davranışa dökülecek olan ilimlerin öğrenilmesi, tasavvufi hayat için önemli bir esastır. Âşık Paşa'ya göre Allah'ın kullarının belli âzâlarına koyduğu beş çeşit ilim vardır:

Zâhir İlmi: İlk ilim, Tanrı'dan sevdiğine verilen zâhir ilmidir ki, nefse hâkim olmuştur. Nefse doğru yolu gösteren, Allah'a kulluk yaptıran, insanı şeytanın yağmalamasından kurtaran ilim, bu ilimdir. Eğer bir olan Allah zâhir ilmini vermeseydi, nefis, sonsuza kadar karanlıklar içinde kalırdı. Âlimler olmasaydı, insanlar hayvan gibi olurlardı. Zâhir ilmin yeri nefistir ve görevi de, onu yola getirmektir (Âşık Paşa, 2000: I/2, 559). Zâhir ilminin delili, ya Peygamber sözü yahut da Kur'an âyetidir. Çünkü isyana kalkan nefis, Allah ve Peygamberinin sözünden başka kimsenin sözünü kabul etmez ve ancak bu iki delil karşısında susar. Nefsin itaat edip teslimiyet göstermemesi, "kibir" bu ilmin engellerinden biridir. Zâhir âlim, bu ilmi içselleştirmeden kabul ettiği için, karşılık beklentisiyle ilim öğrenmektedir. İlimden amacı ya bir menfaat temini, ya da bir zararın uzaklaştırılmasıdır. Bu ilim, Âşık Paşa'nın kendi ifadesiyle insana "Bize Sen gereksin, cânlarımız güzel cemâlin için cân atmaktadır." dedirten bir ilim değildir. Genel olarak tasavvufi eğitimde, özelliklede Âşık Paşa'da bilgi, zâhirin ötesine geçmesi gereken bir bilgidir (Âşık Paşa, 2000: I/2, 567).

İbret İlmi: İkinci ilim, aklın anlayacağı ibret ilmidir. İbret ilmi, kişiye görmediğini şeyleri görmesini farkına varmasını sağlayan, onu hayrete düşürendir. Bu ilim, kâinâta yazılmış ve ancak akletme sürecinin ardından açığa çıkmaktadır. Kâinata nakşedilen bu bilgiyi, göz görür, akıl da okur. İbret ilmi, akıl içinde yer tutmuştur; insan nereye bakarsa ibret alır. "Şüphesiz bunda, görüş sâhipleri için ibretler vardır (Nur 24/44)" İbret İlmi, modern bilimin "dış gözlem" metodunu ifade etmektedir. Comenius'un ifadesiyle dış gözlem, "ölü ve cansız kitapların yerine, tabiatın canlı kitabını açmakta" ve bu kitaptan bilgi elde etmektedir. Akla bilgi, duyular vasıtasıyla gelir. Duyular ve ruh yoluyla evreni kavramak, Yaradan'a tapmanın bir tarzıdır (Leif & Rustin, 1974: 248). Modern eğitimde dış gözlem, ilgili araç ve gereçlerin öğrenciye sınıfta sunulması iken, tasavvufi eğitimde bütün bir kâinât laboratuvar olarak sûfinin karşısındadır. Bu yüzden sûfiye sefer tavsiye edilir (Şakir: 72).

Hikmet İlmi: üçüncü ilim olan hikmeti Âşık Paşa, Allah'ın gönle indirdiği nutku olarak tanımlamaktadır. Her şeye gücü yeten Allah'ın indirdiği hikmet, gönle işlendiğinden, oradan coşup kaynarak dile gelir (Âşık Paşa, 2000: I/2, 561-2). Hikmet ilmi için asla

açık bir delil yoktur. Bunu dinleyenin “sadık” olması gerekir. Eğer hikmet ilmini dinleyende doğruluk ve kalp temizliği olmazsa; ona ne kadar söylenirse söylensin, boşunadır. Çünkü hikmet; Hakk’ın sözüdür; delil ve bürhânı da müminin doğruluğu ve kalbinin temizliğidir (Âşık Paşa, 2000: 1/2, 567). Bu, Hz. Peygamber (s.a.v.)’in “Allah’ım bana eşyanın hakikatini göster” duasında kendini bulan bir ilimdir.

Esrâr İlimi: Esrar ilmi, cânâ yerleştirilmiştir, cân yaratıldığı zamandan beri esrar ile konuşmaktadır ve sonsuza kadar da cânla olacaktır (Âşık Paşa, 2000: 1/2, 563). Esrâr ilminin bürhan ve işareti, sevgidir; çünkü aşk, cânâ bağışlanmıştır. Eğer ortada aşk ve sevgi bulunmazsa; sır kendini cân içinden göstermez. Kişi, sevmediği yerlere sır açmamalıdır, açarsa da zaten sözü dinlenmez (Âşık Paşa, 2000: 1/2, 571).

Kudret İlimi: Kudret ilmi, zât içindedir ve olmaz diye bilinen bütün işleri o yapar. Kudret ilminin delili, her söylediğini ve her dediğini yapmaktır. Çünkü kudret, güç yetmektir. İşler yıkmak, ister yapmak, küçük bir iş bile olsa, onu işlemeye gücü yetmektir. Çünkü kudret tamamen haktır ve o, âlem içinde mutlak hâkimdir. Kudret, bütün ilimlerin cânıdır ve zât içinde Allah’ın ışığıdır (Âşık Paşa, 2000: 1/2, 563). Kudret ilmine nişan, Hakk’ın açıktan açığa hükmünü icrâ etmesidir (Âşık Paşa, 2000: 1/2, 573). Mutasavvıf bir gönül eri olan Âşık Paşa nezdinde Allah’a giden yolun rehberleri bu ilimlerle donatılmıştır.

Öğrenilen ilimden yaşanılan ilme geçildiğinde, insan davranışlarının üç merkezden yönetildiği görülmektedir: Zihin, kalp ve nefis. O yüzden de İslâm eğitiminde zihni, kalbi ve nefsi eğitime metodları geliştirilmiştir (Bayraktar: 200-245). Âşık Paşa ve özünde de tasavvufî düşünce, insanı bir bütün olarak gördüklerinden, zihin kalp ve nefsin aynı değerlerde birleşmesi gerektiğini belirtirler. Üstelik kişinin ilminin derecesi, amelinden anlaşılmaktadır. Amelsiz ilim, kişiyi hedefine götürmeyecektir. Örneğin insan, bir bilgi öğrenir ve bu bilgiyle ilgili kalbî bir niyet taşır. Nefis de o bilgiyi riyadan, kibirden, hasetten uzak tutarak bir davranış oluşturduğunda, amel ettiğinde, bu durum, bilginin değerler eğitimi açısından öğrenildiğini kanıtlamaktadır.

Gerçek bir öğrenme, tecrübe sayesinde mümkündür. Sûfinin yaşayarak elde ettiği ilim, tamamen hayat tarzı hâline getirdiği bilgidir. Tasavvufî eğitimde aktif metodun en canlı uygulamasını, “tasavvuf hâl ilmidir” sözü ifade etmektedir (Gözütok: 69).

İnsanın Tanrı ilmini bilmesi ve her bir işi ona göre işlemesi en güzel durumdur. Onun için asıl mesele, okumak, bilmek ve yapmak ve işlediklerinin de Hak yanında kabul olmasıdır. Kişi, eğer öğrendiklerinin anlamını bilmiyorsa, ilmi yok hükmündedir; bildiğiyle amel etmezse, bu büyük sorumluluktur. *Garib-nâme* müellifi için “**amelsiz ilim, büyük**

sorumluluktur (Âşık Paşa, 2000: I/2, 575).” Okuduğu, yaptığı, kıldığı Allah katında kabul değilse ve ona Hakk’ın rahmeti gelmezse, bunlar fayda vermemektedir. Peki o zaman amelin bozuk olmaması için neler yapılmalıdır? Bunun için ilk önce kişinin kendi eksikliğini bilmesi; gerçekten riyasız cân ve gönülden tövbe etmesi gerekir. Gönülden, riyâsız tövbe edince işin lezzetine kavuşur; hangi ameli yaparsa Allah Teâlâ kabul eder. Böyle amel kılınca da mahrum kalmaz. Öte yandan, Hz. Peygamber’in (s.a.v.) “Kadın olsun, erkek olsun ilim öğrenmek herkese Allah’ın emridir (İbn Mâce, 17).” sözü gereğince ilim ve amel insana farzdır. Allah, okuyup anlaşılın ve buna uygun davranılın diye Kur’ân’ı, kendi kelâmını insanlara göndermiştir. İnsan bununla sonsuza kadar rahmette olur. Âşık Paşa insanın dünya ve âhîret saâdeti olan Kur’ân’ın okunmasında beş derece olduğunu, beş kez okunması gerektiğini ifade eder. İlk okuma, ezberlemektir. İnsan mânâsını bilmezse, bu bir kez okumaktır. İkinci defa okunması, anlamı bilmekle olur. Üçüncü okumak, her âyetin iniş sebebini inceden inceye bilip, kastettiği mânâyı anlamaya çalışmaktır. Dördüncü okumak, kişinin bildiği ilme göre iş yapması ve onunla amel etmesidir. Asıl yol, budur. Beşinci ve son çeşit okumak, kişinin yaptıklarının göğe yükselmesi ve Hak katında kabul edilmesidir. Bu durumda kişinin ibadeti Allah’a güzel gelir ve açıkça rahmet bulur. **Allah’tan sana rahmet yağarsa; ilmine ve ibadetine cân vermiş demektir.** İlim ve ibadet büsbütün o kişide hayat bulmalı ve her bir organı da bir hünerin sahibi olmalıdır. Mesela böyle bir kimsenin gözü, ışığını Allah nurundan aldığı zaman, kime bakarsa onu saâdete kavuşturur. Dilinden ilim ve hikmet dökülünce, işitenin gönlünde yer tutar. Eğer kişi, düşkünleri elinden tutup kaldırır ve her iyiliği sonuna kadar yaparsa, gittiği her memlekette ayağını bastığı yerden rahmet fışkırır. Allah’ın sanatını akıyla düşünür ve şükrederse, gönlüne Allah’ın rahmeti yağar cânı Allah’a yakınlaşır, sıkıntı ve tasası kalmaz. Böyle bir kişiye bakıldığında, Allah görülür, ayna gibi sevgiliyi gösterir. Bu devlet ve saâdetin sebebi, o kişinin işini Allah’ın beğenmesi, ona yakışan şekilde olmasıdır (Âşık Paşa, 2000: I/2, 575-595).

Sonuç ve Değerlendirme

Kâinatın gözbebeği olarak nitelenen insan bu dünyada, doğuştan getirdiği fitrat özelliklerini koruma ve geliştirme uğrunda çalışmaktadır. Bu, bir bakıma nihâyetin, başlangıca dönmesi seyridir. Kişi, Allah’tan geldiği o saf ve temiz hâlini koruyarak Allah’a ulaşmaya gayret etmektedir. Bunun için kendisine ilk gereken bu yaratılış özelliklerini tanımak olmalıdır. İnsanı bir bütün olarak ele alan tasavvufî eğitim metodu bunun için kişiye bir

imkân tanımaktadır. Tevhid inancında olduğu gibi, tasavvufun terbiye metodunda da bir birlik ve bütünlüğün olduğu görülmektedir. Bu yol, kişiye kendi istidat ve kabiliyetlerini tanıtacak ve onu Allah'a götürecektir hakiki bir müşid/rehberle birlikte gidilecek bir yoldur. Müşid burada, müridindeki kabiliyetleri ortaya çıkararak onun yeteneklerini kullanmasına, modern tabirle –kendini gerçekleştirme- yardım eden kişidir.

Tasavvuf, hoca ve öğrencinin Allah'a giden yolu "birlikte" yürüdükleri bir sistemin adıdır. Bu terbiye metodu bugünkü eğitim sistemi birlikte düşünüldüğünde özellikle hoca ve öğrenci ilişkisi noktasında Âşık Paşa'da şu tesbitler karşımıza çıkmaktadır:

1. Âşık Paşa'nın yönteminin düsturu, öğrencileri arasında hiçbir fark gözetmeksizin bir eğitim gerçekleştirmesidir. Müşid, müridinin -makam, mevki, beden, çevre vb.- hiçbir dış unsuruna bakmaksızın onun sadece "öz"üne yönelen kimsedir. Müşidin işi, öğrencisinin özündeki Allah'a giden yolu çıkarmak olduğundan, başka unsurlarla ilgilenmez. Öğrencisini bütün yönleriyle ele alacak (zihni, kalbi, nefsi) olan müşidin, bu bilimlerin (felsefe, psikoloji, vb.) tümünü bilebilecek "câmi" bir müşid olması gerekmektedir. Parçalanmış bedenler, ruhlar, toplumlar, tevhîdî bakışı kaybetmenin mağdurdurlar. Tasavvuf, tevhidi merkeze koyar. Tevhîdî bakışla öğrencileriyle ilgilenen rehber, onları kendi biricikliklerinde değerlendirerek kendi istidatları çerçevesinde yol almalarına imkan sağlar. Bununla birlikte müşid, öğrencisini terbiye ederken, onun fiziksel, zihinsel, bedensel gelişimini dikkate almak durumundadır. Öğrencilerini fert fert, kişisel özelliklerine göre değerlendirmeli ve onlara uygun eğitim programı sunmalı ve yönlendirmede bulunmalıdır. Bu günkü eğitim sistemi, ferdi eğitim sistemi olmadığından, hoca, öğrenciyi tanıyamamaktadır. Toplu eğitimde öğreten aktif, öğrenci pasiftir. Öğrenciye sadece bilgi yüklemesi yapılmaktadır ki bugün zâhirî bilgiyi bile her öğrencinin almadığı görülmektedir. Âşık Paşa'da ilim, fen, hikmet, aşk birlikte vardır, ayrı değildir. İlimler "bütün" olarak değerlendirilmektedir. İnsan, bütün bu araçlarla birlikte kemâle yol almaktadır. Âşık Paşa, eserinde, bitki-tohum-toprak-güneş birlikteliğini örnek olarak vermiştir. Burada eğitimin hoca ve öğrencinin birlikte gerçekleştirdikleri bir faaliyet olduğu görülmektedir. Günümüz eğitim sisteminde öğrenci alan, hoca veren konumdadır. Hoca, öğrenciden öğrenebileceğini düşünmemektedir. Karşılıklı gerçekleştiren bir eğitim-öğretim faaliyetinde program hazırlanırken öğretmen, öğrencinin durumunu göz önüne alır. (Örneğin günümüzde Finlandiya'daki eğitim, sınıf geçme sistemine göre değil, konuların idrakine dayalıdır. Öğrenci anlayamadığı konuyu tekrar etmektedir sınıf tekrarı yoktur.)

2. Eğitim-Öğretim kurumları, eğitim ve öğretimi birlikte yapmalıdır. Eğitim, beden ve ruh disiplini sağlarken, öğretim, akli disipline eden branş dersleri ile mümkündür. Eğitim ve öğretim, iki kanatlı bir kuş gibidir, biri, diğeri olmadan uçamaz.

3. Mürşid, Âşık Paşa'nın terbiye metodunda müridin seviyesine inip, empati kuran bir yapıdadır. Öğrencinin seviyesi dipte bile olsa hoca onun seviyesine inmede bir mahzur görmemektedir. Ayrıca talebenin gücü üstünde bir yüklemeye yapmamalıdır. Öte yandan mürşid, talebesini keşfedip tanımakla kalmamalı, yaşadığı çağdaki hastalıkları (düşünce, iman vb.) ve tedavisi için gerekenleri bilmelidir. Tasavvuf, insana kişinin geliştirmesi ve kontrol edilmesi gereken yönlerini gösterir. Asırlar öncesinde yaşayan insanla bugünün insanı, nefsânî özellikleri açısından aynıdır. Fakat çağımızın sorunları farklıdır. Örneğin internet bağımlılığı, ekrandan eve giren ahlaksızlıklar, kabalığın cesaret, samimiyetin enâyilik olarak algılanması vs. mürşid, çağındaki hastalıkları ve tedavi yollarını her bir öğrencisi için bilmeli ve ilacı hastalıklı bölgeye uygulayabilmelidir.

4. Mürid, arayan, arayışta olan kişidir. Bu, temel bir merak duygusunu gerektirir. Bu duygunun kendiliğinden oluşması beklenemez. Âşık Paşa, bu noktada rehberine büyük sorumluluk düştüğünü bilmektedir. Rehber olacak kişi, öğreteceği konularda merak uyandıracak bir çabanın içinde olmalıdır. (Sınıf ortamında beyin fırtınalarının yapılması, deney vs.)

5. Öğrencilerinin yeteneklerini keşfeden hoca, onların ilgi ve alâkalarına dayalı hobiler oluşturmaları ve genci güzel işlerle meşgul ederek değer üretmesine yardımcı olmalıdır.

6. Âşık Paşa'nın bugünün insanına verebileceği anlamlı bir mesaj da, "amelsiz ilmin büyük bir sorumluluk" olduğudur. İçselleştirilip davranışa dönüşmeyen ilim, Âşık Paşa için yok hükmündedir. Mürşid-i kâmilin amelinin sağlam olması, rol-model olması gerekmektedir. Muhabbetin olması, sözün etkili olabilmesi için, hâl dili çok önemlidir. Hoca bu şekilde gönülleri Allah'a giden yollar yapabilir. Ya değilse, söz, kulaklarda asılı kalır. Toplumda köklü bir değişim sağlayabilecek eğitim kurumlarının işlevini görememesinin en önemli sebeplerinden biri, kanaatimizce budur. Davranışı ile etkili olamayan hoca, gençlerin değerler eğitiminde etkin rol oynayamamaktadır. Bu durumda çocuklar ve gençler, sosyal medyanın reel olmayan dünyasına saplanıp kalmaktadır. Çünkü kendilerini anlayan, davranışı sözüyle uyumlu, paylaşımına açık bir rehberden yoksundurlar. Oysa edep, mürşid tedrisâtında görerek, yaşanarak öğrenilen bir durumdur.

Öğrencinin yapması gerekenlere gelince,

7. Hocası Allah'ın verdiği her bir ilmi nasıl kendisinden esirgemediyse, bütün güç ve kabiliyetlerini kullanıp hocasına lâîyk olmaya çalışmalıdır.
8. Öğrenci her hâl, şart ve zamanda hocasına karşı vefâ ile bağlanmalı, hocasına güvenmeli ve ona güven vermelidir.
9. Mürid, hocasının öğrettiği ilim, irfan ve hikmet yolculuğunda doğru yolda olduğuna inanmalı, şeyhinin destekçisi ve kendisini model aldığı takipçisi olmalıdır.
10. Hoca ve öğrenci için gereken ortak unsurlar: adalet, merhamet ve sevgidir. İnsanlar arası ilişkilerde oldukça önemli olan bu düsturlar olmadan bilgi ve hikmet öğretilemez ve öğrenilemez.
11. Burada asıl sorun, Âşık Paşa'nın terbiyesinin bize nasıl yol gösterici olabileceğine dair uyanması gereken meraktır. Tekkede derviş eğitimi, günümüz dünyasında bize çok yanlış gelen bir yaşama biçimidir. Fakat bugünün eğitimcileri, bu mirasa sahip toprakların evlatları olarak irfânî bakışı, tasavvufî pedagojii bugünün eğitim kurumlarıyla yeşerterek, insanların gönül dünyalarının Allah'a ulaşan birer kapı olmalarının yollarını bulmalıdır.

Kaynakça

- Âşık Paşa. (2000). *Garib-nâme*. Kemal Yavuz (haz.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Bayraklı, B. (2002). *İslâm'da Eğitim*. İstanbul: Seçil Ofset.
- Bilgin, B. (1988). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi.
- Çamdibi, M. (2003). *Din Eğitiminde İnsan ve Hayat*. İstanbul: Çamlıca.
- Jo-Ellan, D. & Mazzarella, W. P. (2017). *İnsanları Okumak Bülent Toksöz* (çev.). İstanbul: Koridor.
- Geçtan, E. (2002). *İnsan Olmak*. İstanbul: Metis.
- Genç, E. (2006). *Menâkıbnâme Edebiyatında İnsan Eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Göktaş, V. (2011). Tasavvufî Terbiyenin Günümüz Din Eğitim-Öğretimine Sunabileceği İmkânlar. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 137-155.
- Gözütok, Ş. (1992). *Bir Din Eğitimi Disiplini Olarak Tasavvuf*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- İbn Cema. (1353). *Tezkiretu's-Sâmi' ve'l-Mütekellim*. Haydarabad. 97.
- İbn Hanbel, Ebû Abdullah, Ahmed b. Muhammed eş-Şeybânî. (2005). *el-Müsned*. -Birleşik Baskı- Ürdün: Beytül-Efkârî'd-Düveliyeye.

- İbn Mâce, Ebû Abdullah, Muhammed b. Yezid er-Rebeî, el-Kazvinî. (2000). Sünen-i İbn Mâce, el-Kütübü's-Sitte. *Mevsûatu'l-Hadis eş-Şerif içinde*. Salih b. Abdülazîz. (Haz.). Arabistan: Dâru's-Selâm.
- Konur, H. (2005). Mesnevî'de Mürüd-Mürşid İlişkisi. *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, VI, 14, 149-158.
- Leif J. & Rustin G. (1974). *Psikoloji Doktrinleri Açısından Genel Pedagoji*. Nejat Yüzbaşıoğulları (çev.). Ankara: MEB.
- Mehmedoğlu, Y. (2005). *Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci*. İstanbul: Dem.
- Merter, M. (2013). *Dokuz Yüz Katlı İnsan*. İstanbul: Kaknüs.
- Mevlâna, C. (2014). *Mesnevî Şefik Can* (çev.). İstanbul: Ötüken.
- Muhammed b. Münevver. (2004). *Tevhîdin Sırları Süleyman Uludağ* (çev.). İstanbul: Kabcacı.
- Müslim, Ebu'l-Hüseyn el-Kuşeyrî en-Nisâburî, Müslim b. El-Haccac. (2000). Sahîh-i Müslim; el-Kütübü's-Sitte. *Mevsûatu'l-Hadis eş-Şerif içinde*. Salih b. Abdülazîz (Haz.). Arabistan: Dâru's-Selâm.
- Ocak, A. Y. (1997). *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menâkıb-nâmeler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Platon. (2018). *Devlet* Sabahattin Eyüboğlu-M. Ali Cimcoz (çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Serrâc et-Tûsî. (1960). *el-Lum'a. Kâhire*.
- Uludağ, S. (2015). *Hayata Sûffî Gözüyle Bakmak*. İstanbul: Dergâh.



Education in Islamic Thought: Ibn Arabi's Theory of Education in Contemporary Perspective

Bushra Furqan *

Abstract

The present study will introduce the Educational theory of Ibn 'Arabi (1165- 1240 CE). A theologian, philosopher and Sufi entitled "The Greatest Master". He developed the theory of Education, based on Islamic philosophy. The main purpose of his theory is to achieve the progressive principles of education. It is grounded in the methods of realization, new techniques of trainings on the new active perspective of practical spirituality rather than the passive concept of spiritual practices. He emphasized to establish the relationship among seekers, instructors, government, jurists, judges and common people. It covers all the fields of Islamic Sciences that are responsible for peace and harmony in the Islamic as well as Non-Islamic societies. The synthesis of his theological, jurisprudential, philosophical, cosmological, psychological, ethical and mystical thinking will represent the Islamic education as a perfect way to achieve the purpose of human creation.

Keywords: Aesthetic dimension, Science of Intellect, Science of Ethics, Science of Spirituality, Self-Realization, Scientific Disciplines, Practical Spirituality, Mediation.

* Quaid-i Azam University Islamabad Lecturer, bushrasu@bu.edu

Article

In the name of God, the All-Merciful, the Compassionate

"This is the letter..... to the leader, the learned, the adept, the erudite, the pride of the community and the religion, Muhammad b. 'Umar al-Khitab al-Razi.....

'my friend (God grant him success) should know that the complete inheritance (al-*wirātha al-kāmila*) is that which is [complete] in every respect, not in some respects, for 'The knowers are the heirs of the prophets (Tirmidhi, H: 19). An intelligent person ('*āqil*) should strive to be an heir in every respect and are not be deficient in aspiration'" (Rustom, 2014). The great wordings of Ibn 'Arabi, one can imagine the level of his educational theory through those great scholars, who were the companions of him at that time, there are some important names like Razi (606-1210), Averroes¹(520-595 H/ 1126-1198), Abu Madyan² (509-594 H/ 1115-1198 CE), Ibn al-Farid³(1181-1234 CE), Moses Maimonides⁴ (1135 or 1138- 1204CE) , Umar al-Suhrawardi⁵(539-632 H/ 1145-1234 CE) and St. Francis of Assisi⁶(1181-1226 CE). These scholars had distinctive methodologies in their school of education at that time. James Morris commented on that:

- 1 Averroes Ibn Rushd was a famous jurist, physician, astronomer, philosopher and theologian of Cordoba of Andalus under the patronage of Almohad sultan. He studied the main two philosophical areas of human nature reason and faith. He attempted to synthesize Islamic teaching and Aristotelian philosophy. His major work was trying to synthesize Islamic teachings with Aristotelian philosophy. The result was of his synthesis that after properly understood the philosophy and religion are not incompatible to each other.
- 2 The real name of Abu Madyan was Shu'ayb b. al-Husayn al-Ansari. He was the great Sufi master in the West Spain with the epithet of *shaykh al-shuyukh* and *al-ghawth*. He was the spiritual teacher of Ibn 'Arabi. The main theme of his teaching was the 'sobriety' to emphasize on contemplative practices without leaving social responsibilities.
- 3 He was the Great Arab Sufi poet of Egypt. His two poems the Sufi wa and Sufi path are considered the longest mystical poem composed in Arabic. These are still memorized by Sufis with devotion and respect.
- 4 The Jewish philosopher, the influential Torah scholar, famous astronomer and physician born in Cordoba and worked in Egypt and Morocco. His colonial authority based on Talmudic law. He is known as "the great eagle" in memorizing the 'Oral Torah'. His writings on Jewish law and Ethics. He is known a prominent philosopher and polymath between Judaism and Islam.
- 5 Abu Hafs Umar Suhrawardi was the founder of the Suhrawardia Sufi Order in Iran. He was belonging to the Abu Bakr Siddique family. His specialization was in wisdom and jurisprudence. He was the student of Majd al-din jili, who was the teacher of Fakhr- ud- Razi. He was also the student of Abdul Qadir Jillani. He was the initiator of the new school of Philosophy '*hikmat al- Ishraq*' illumination due to his aim to revival of ancient Iranian wisdom. He was the writer of the magnum opus of *tassawuf 'awarf al ma.araf* 'the knowledge of the Spiritually Learned and also published as " A Dervish Textbook" . Most common view on his death that due to cultivating the Batini teachings and philosophy he was executed till death.
- 6 He designated the honor as the "First Pope Francis" due to emphasis on Jesus teaching of absolute poverty. He received the concept of absolute poverty from Jesus in the dream. The Jesus advised him to repair the Christian Church and live a life of poverty. He established **the three main orders in Christian law** one for men is called 'the Franciscan Order of Friars Minor'. The other one is for women is called 'the Order of Saint Clare'. The third one is 'The Third Order of Brothers and Sisters of Penance (self-punishment). He preached all created beings and considered them his brothers and sisters even the birds too. He was from France.



“...a closer look at what we know about that history reveals a remarkable continuity in the locus of Ibn ‘Arabi’s appeal and the nature of his primary audiences across all sorts of historical, cultural and religious boundaries. In this respect, the extraordinary breadth and continuity of Ibn ‘Arab’s influence remains a striking historical mystery, in ways that closely parallel the equally far-reaching and surprisingly lasting influences of such Spanish near contemporaries as Moses of Leon (the presumed compiler of the Zohar), Averroes and Maimonides (Morris, 1998: 1).”

The purpose of this study is to familiarize the methodology of Sufi teachings in modern studies to reconstruct the concept that Sufi teachings are particularly related to the inner aspects of learnings only. This perception draws a clear demarcation between traditional Sufi method of learning and contemporary educational methodologies. However, must be remembered, that all those scholars who made the Muslims history as “The Golden period of Muslims” were not solely the specialist of one field. They were the scholars of almost all fields at a time. The Sufi teaching was one of them. Those scholars were genius and their teaching were the culmination of their experiences and the collection of the different fields of education. The One of them, the great spiritual master known as Muhyiddin Ibn ‘Arabi (540-638/1165-1240). It is true that he did remarkable work in the field of mysticism mostly. But, besides, his marvelous work could not be forgettable in the field of Islamic sciences, interpretation, cosmology, philosophy, poetry, astronomy, theology, spirituality, psychology, sociology, Comparative studies and so on.

His continuous voyages made his teachings with full of wisdom “*Hikmah*”. He has experienced almost many of great Muslims empires as such Berber, Seljuk, Ottoman and Ayyubids (Ajhar: 57-60). Thus, his vivid experienced gave him the deep understanding of the organizational system of Muslim Governments. They knew their psychology of nature, strategies, ethical, political, educational and social agendas. Besides, because of the close relation between Sufis and common people of that time, he understood the psyche of the society and their demands also. In short, he was well-known about ethical situation and spiritual demand at the societal level as well as at governmental level. Thus, his theory of education has fulfilled the requirements of the time. But, unfortunately, the historians mostly highlighted the aspect of his teaching that is related to the inner reality of religions and human being. They have not written about those aspects, that can play an important role in contemporary educational theories. It is literally acceptable that the Ibn ‘Arabi has no particular teaching doctrine of his own in his life, but after that, his persistent intention in every field requires a determine



research to extract his own verification and realization method from his literature. In this regard the James Morris noted: " that is , they are intended to help his readers discover the essential connections between the ' forms' of revelation (or their endless social and Historical transmutations) and their underlying realities as revealed in each individual's experience; and then to help them actualize the further demands of that *haqq* which are inherent in its ongoing discovery⁷ (Morris, 2017: 390)."

The main source of the intended educational theory is extracted from his immense master work "Al Futuhat al Makkiyah", the magnum opus, that is called his "Science of Spirituality." His teaching methodology based on his concept of the destination of Prophet Muhammad pbuh "*Muqam-e-Muhammadi*." His theory constitutes on the secrets of those characteristics, which have indicated by God in the Holy Quran for Prophet pbuh being a most perfect teacher and beloved seeker in the Cosmos. The Prophet pbuh achieved the highest destination due to the best follower of God's guidance. The main purpose of this approach is to unveil the secrets of education and training of searchers in his cognitive development, assimilation of the knowledge, well rounded personality development and experiential learning.

The word of education indicates the four meanings, these are the act of teaching or training, to bring up, to rise and to lead forth or to come out. These meanings lead to the main question that how the one can live his life successful, civilized and why? These all meanings can comprise in one word, that is "**Ethics of Life.**" How one gets to know about the ethics of life. The meaningful answer is that from the education due to its aim to train the common until becoming civilized.⁸ Thus, there are many theories of education, having same aim, but methodologies are different.

Firstly, the civilization process requires self-realization. This is the main content of Ibn 'Arabi's education theory. **The Science of Self- Realization** is the process of knowing himself through metaphysics, cosmology, spiritual psychology and Ethics.

The self-realization is the basic core of the student identification. It gives confidence of existence that helps to grasp the purpose of study in life. The understanding of the

7 With special thanks to Prof. James Morris, who helped me in writing the present paper through his eye-opening writings and advices.

8 The word Civilized has different meaning with diverse aspects. The closer meaning to the requirement of this study is a person who knows himself first then implement the reality of his knowledge for the advancement of society and for cultural development with polite and well-mannered way.



idea of perfect man of Ibn Arabi will establish self-realization in students (Takeshita, 1987). In this regard, the metaphysical and cosmic roles of the perfect human have always been associated with its intense and deep realization. The harmonious synthesis in the role of perfect men as God's "vicegerent" or "deputy" having two main features 'as representative of the God in the world with which guidance and preservation of assigned knowledge (Morris, 1986). Spiritual Psychology depends upon spiritual Intelligence or Realization. The realization means evolving the capacity in understanding of divine symbols in the soul and horizon.⁹ The dictionary meaning of the word 'psyche' is breath. The breath is the sign of a soul. It also affirms the living status. However, the meaning of the psychology is the science of mind and behavior. The emergence of spiritual intelligence in psychology will lead the student to the Truth. Spiritual, psychological practices empower them to understand their daily experiences on their spiritual awareness. The Ibn 'Arabi mentioned four different forms of awareness in Futuhat preface. These are 'the Immediate knowing of our experiential states, "spiritual knowledge", "the essential key to every form" and "expression of spiritual intelligence" as the central aim of these revelatory openings' (Morris, 2017: 132). The main working elements in spiritual psychology are body, mind and spirit. There is need that each element must be healthy to achieve the high degree of harmony among them.

At this point the **second educational** step of his theory works, that is **the science of spirituality** of Ibn 'Arabi's theory works. Previously, the science of spirituality was not seeming adjustable with practical scientific dissimilar fields. But, now by its development, they are comparable in many aspects of the other scientific discipline like with global ecology, environmental sciences, biological sciences, chemistry, physics and psychology so on. Through, the systematic, careful classification and scientific description of this natural phenomena. The new development like the religious and historical sciences, possibly encompassing empirical phenomenology of spiritual practices and experiences. Likewise, description of the event of ascension *Mi'raj* is trying to make successful comparison between scientific fields of physics, chemistry and spiritual sciences. Moreover, the meditation, the spiritual practices, the new development and desire of organic food, traditional forms of spiritual healing, therapy and spiritual realization are acceptable in methodologies of modern sciences. More

9 In the ayet: 53 of Surah *Fussilat* the God says, "We will show them our signs in the horizons and with in themselves, until it becomes clear to them that it is the truth".



interesting his symbolic historical cosmological link with the architecture of Taj Mahal is being discussed in contemporary circles of architects (Begley, 1979) ('Arabi, 1856: 371). However, the architecture of Most Holy place Kabbah has already been considered before academically.

Further, in the field of Psychology, one of comprehensive aspects of this term, a **spiritual psychology** assimilates the spiritual and transcendent features of the human practice within the framework of **spiritual practices and practical spirituality**. These two-way practices will lead the student to a two-way learning process. When the student involved profoundly in the learning process, doing his research and going to make his own analysis, this effort support to refine his cognitive, reasoning and imaginative abilities. Ibn 'Arabi emphasized strongly to contemplate intensively on the topic of the area of research. The intense verification and deep realization process will help the researcher in discovering the essential existential connections between their perpetual social and historical transformations. Their fundamental truths will expose through their personal experience. That will help them to actualize the further requirement of that *Haqq* Truth / Reality, which is intrinsic in its enduring finding.

Then, he went to the next phase that is how to communicate your knowledge to others. For this purpose, he has introduced three pedagogical steps. These are the specific communicator and operative symbols in the culture. And, the internal status, outer situation and opportunities of their listeners (Morris, 2017: 392). These three parameters of communication are correspondingly essential to each other. The operative symbols are can be a visual, musical, scriptural, cinematic, etc. The work of these symbols that how they effect to the listener? Which factor is more influential for him, reciting the Quran, listening devotional music/literature like Qawwalis, Sufiana kalam, and classics etcetera to visit mausoleum, tombs, or to attract from movies? Try to communicate them according to their intellectual level and influential source. These all three communication parameters are constantly changing in new forms. However, their ability of spiritual effectiveness remains due to appropriate adaptation of modifications within themselves.

At this point the educational theory touches its **aesthetic dimension of interfaith, political traditional and spiritual realization**. The Ibn 'Arabi's idea of political, aesthetic sense to the student will give them a jurisprudential understanding of the demand of interfaith cooperation at common grounds of diverse ethnic groups. The understanding



of the inner meaning of Islamic Sciences will help them in attaining communal synchronization. Political practices must be practiced with moral refinement and spiritual progression in order to establish it Islamically lawful and operative. The student should get educational degrees in Islamic political system that introduced by Muslim mystical scholars who were already specialist in the field of philosophy. Through their philosophical, political teaching they can get a profound vision of the state affairs internally and Globally both. The one of good example in contemporary time is Imam Khomeini, the successful politician and prominent figure in Islamic circles of the time. The researcher Knysh gave final remarks in the conclusion of his article that:

“..... It was in the Akbarian synthetic teaching that the medieval Sufi tradition took its final shape, and it was Ibn ‘Arabi’s terminology, intellectual models, and theological thought that becomes the starting point for the doctrines of most Muslim esotericists ---- not just those of his adherents. This analysis, at least, demonstrates that it was those teachings, terminology, models, and theology that played the decisive role in the formation of Irfan ideas espoused by Khomeini (Knysh, 1992: 653).” He adopted Ibn ‘Arabi’s theory of knowledge in his life on a practical basis.

The question arises, how his knowledge of Islamic esoteric philosophy has affected positively on his political situation and political agendas? The different researchers proved that due to the implementation of the knowledge of his intellectual ideas of planning, the recalling of the Islamic morals and the meaning of the Quranic verses in public discussions were the main reasons of his success (Mottahedeh, 1985: 242).

At this point the Ibn ‘Arabi’s understanding of **esoteric philosophy** will work effectively in religious studies. He considered the gnosis, intuitions and direct vision as intellectual tools that surpass all reasoning disciplines. He did not deny the importance of the logical studies (Hirtenstein, 1999: 9-14). He considered them an inevitable factor to understand the reality of any belief system (‘Arabi, 1856: 300-316). When he used mathematics in describing the ideology of oneness and its relation to being (Hirtenstein, 1999: 22-24), the scientific explanation of his cosmology (Yousef, 2008), astrology (Burckhardt, 2001) and in describing the hierarchy of the letters (Ibn‘Arabi, pp. Ch, 2[1.51-91] and 198[11.390-478]) (Gril, 2004: 105-187) and so on. These scientific studies could helpful to avoid those delusions and abnormalities that may be produced by unenlightened mystical visions that prevailed in societies by ignorant persons. However, he affirms that without an understanding of the mystical gnosis rationality has been provided an estimated and vague picture of Reality. Many of traditional scholars strongly recommended that



the spiritual realization has not advantageous without understanding of the reciprocal relationship between mystical experience and logical thinking (Morris: 45-6). In this regard, Khomeini's letter of Soviet president Mikhail Gorbachev,¹⁰ also indicated Ibn 'Arabi's immortal philosophical and moral values trainings in removing the political and social void of Soviet Union by the fall of Marxism (Times, 1989). He has considered this as "essential knowledge" for the formation of truth and justice in society. The James Morris has written in his concluding marks that: "Indeed, the highly visible emergence in recent decades, through the Muslim world, of peculiar political ideologies marrying popular religious slogans with the familiar dualistic categories of Marxism and fascism has led to a rapidly increasing awareness of the practical contemporary pertinence of the Shaykh's distinctive understanding of the proper relations between religious life and our wider political existence and responsibilities (Morris, 2017: 178)." Further, he has mentioned the 'fundamental political context' of Ibn 'Arab's teachings that:

"You should uphold God's limits regarding yourself and whatever you possess, for you are responsible to God for that. So, if you are a ruler, you have been designated for upholding God's limits regarding all He has entrusted to you. For (according to a famous hadith) "each one of you-all is a shepherd, and responsible for his flock," and that is nothing other than upholding God's limits regarding them. Therefore, the lowest form of "right rulership" (willaya) is your governance of your soul and your actions. So uphold God's limits respecting them until (you reach) the "greater Khalifa" (divine stewardship)—for you are God's representative (Khalifa) in every situation regarding your own soul and what is above it ('Arabi, 1856: 462-63)."

The above statement is indicated the Ibn 'Arabi's inherent political demand and inferences of our usual possible presence in this field. His political methodology required a deeper understanding of the history of public theological controversies and reality of their astrigent aspects. Such political, aesthetic sense will give the Understanding of the unpredictable transformation of Global tendencies due to integration of different cultures. Sometimes, these integrations promote the culture of devaluating the religions, reduce the importance of relativity among culture and society, and between life and nature. It will also generate the different forms of socio-economic attitudes like despotism, dictatorship etc. Thus, it is the demand of the time

10 This letter was come out in the form of flyer in 1989 through Iran Times at an annual book fair in Moscow and then printed. It was widely distributed in Soviet Union in 1989 to 1990. A reply was never received. This information is taken from the ref 81-82 from the article "Irfan" Revisited: Khomeini and the Legacy of Islamic Mystical Philosophy" written by Knysh Alexander.



that a student must know that how to grasp all issues. In this regard, the spiritual teachings will develop the aesthetic sense in the human being and will provide them the reasons for their rational arguments and practical, spiritually will control the global issues and re-strengthens the traditional rich concept of relativity in between society and culture. For these purposes, the aesthetic dimension of human being should be considered (Subhan, 2019).¹¹

The inclination of Ibn Arabi's educational philosophy towards mediation and incorporation of various intellectual schools of thought of revealed religions, particularly and of unrevealed religions generally leads to his **concept of Mediation**. The main strand of the concept is the understanding of the socio-political necessity of consensus and cooperation. That will enhance the student knowledge and will be able to, how to get the solutions of conflicts. His methodology of mediation base on inner reality of *Shariah*, acceptance of creativity and flexibility of interpretation (Subhan, 2019).

Further, there is a need to teach his in the syllabus. The Ibn Arabi introduced the new interpretation of this idea (Ajhar: 8-11). It has not the general meaning of tolerance. It means how the one re-act to that matter that would against to his point of view? Does the one give space to another? On the one side, it is ethics of Islam and on the other side is the freedom of thought, conscience and belief. It is the defender of the universal human rights and depends upon the dignity of the human beings, freedom of speech and listening to the other point of view with peace not only non-Muslim even Muslims too regarding religious debates. This area demands a special type of understanding that requires acceptance of creativity and flexibility of interpretation of the text.

For this a student requires broad exposure of ethnicity. **The Ibn 'Arabi's voyages Asfaar** are the best example in this regard ('Arabi, 1856: 380-382) (Hirtenstein, 1999: 171-190). It is also one of the substantial features of his educational approach. When the student finds the opportunity to visit beyond, he can utilize more modern techniques, to seek knowledge beyond textbooks, strengthening his confidence level and empowered his leading abilities. The empirical learning through educational technologies and social interactions engage the student mind in absorbing various discernments. The cross-cultural differences enhance the ability of knowledge and will reduce the sectarianism in Muslims societies. For this purpose, the one cannot deny the importance of

11 This article presented in Queens College New York ICERM Conference Oct 2018. It is submitted for publication and will be published in 2019 in their journal of living together.



scholarships, grants and fellowships for students from the government and private organizations. The need is to increase as much more for the sake of peace full societies.

The one significant method of his educational theory is the **counsel Al- *Nasiha***. The great master written in many places that one night he saw a dream that he is standing in front of God and fearing about his accountability. Then God said to him, “don’t fear my servant, I required nothing from you except that you counsel My servants”. From that time he taught people from all fields of students, rulers, seekers, jurists and common people (Addas, 1993: 218), (‘Arabi, 1993: 54-5 & 45-6). Here the term *nasiha* does not use in the simple verbal meaning of advice, it is used in the form of the verb that is *nasaha* to give sincere council to every type of human. And significant aspect of the approach is to advice himself (soul of Ibn ‘Arabi) being a teacher. Here his methodology shifts from student to counselor’s responsibility. The Ibn ‘Arabi considered them as: “The teacher is he, who hears you, then unveils you to yourself.” The teacher does not only responsible of his student’s ethical character as well as his own ethical level too. In this regard, new researches present the new teacher evaluation criteria based on his moral responsibility (Soussi, 2016: 432).

Another practical aspect of his theory is **the awareness of Comparative Religions** to the students. His conceptual framework of Comparative religions provided a common language that made the entire dialogue possible for every leading religion. It is noted that do not consider only the different religions as these are comprehended generally today. However, particularly its social effectiveness in different organizations, sects, school of thoughts, and among different spiritual orders etc. The Ibn ‘Arabi’s explanation regarding certainty and indispensable virtuous is integrated in different understandings, diverse cultural customs and in religious rituals. That develop the genuine, accurate and common understanding of tolerance in every field. This is an ongoing process and emphasized to the leaders of any revealed religions. It is a central point of Ibn ‘Arabi’s worldview, which represent the Islamic humanities. On this way of world- historical development process will help the student to understand that how the diverse ethnic groups grasp the Ibn ‘Arabi’s teachings of tolerances.

Let’s forward to the point of **science of the intellect** that is the significant intention of almost all education systems, before to discuss the ultimate purpose of the present theory. That is the unique recognition of his work is called the **development of intelligence**. It requires the knowledge of two important factors of the human body of



spirit and intellect. The universal dimension of human intelligence has been discussed in almost all fields of knowledge. These articulations are acting as the defenders of human intelligence and have not grasped the reality of the intellect. Science mostly depends upon its psychological and biological descriptions. The student must know that what is the reality of intellect, how the one can understand the purpose of the intellect and its form. This knowledge is called the **science of the intellect** that is the combination of two information, of the reality of intellect and intellectual knowledge.

The great master stated in Futuhat that “the reality of the intellect is solitary that the God create the intellect as the source of thinking. The God generates the things not by the intellect, but, by the consequences of the thinking of intellect. So, if the one has concentrated deeply on the evidences. Then by the consequences of these thinking the God blessed the heart of the thinker with knowledge of the essential. This knowledge is positive and beneficial and has not any doubt and innovation (Arabi, 1856: 54). And, the intellectual knowledge should be self-evident when it must be discovered and recognized within ourselves otherwise its veracity not confirmed (Chittick, 2016).

The thing that cannot possibly be denied is known self-evidently. This term denotes the most fundamental rational bases of all reasoning. There are **three levels of knowledge** and their secrets, the first level is the knowledge that get from intellect either obtain necessary *dururatan* or from evidence *dalil*. The second is the knowledge of states *Ahwal* the direct personal experiences like *dhawq*, literally and tasting. These are all can experience (sensational) externally and internally both. It is also one aspect of the practical spirituality. When the one implements the spiritual teaching practically in his life. And, the third is the knowledge of Devine secrets *‘ilm al-asrar*, that is beyond the brainpower. It is the knowledge of “the inbreathing of the Holy spirit in the heart” (Morris, 2017: 137), it is with Prophets and friends of God saints *Wali*. Thus, in educational policy this information will give the **realization of knowledge within the reality of intellect** to the student.

There is another the narrative that describes the intellect in one small sentence that is *العقل في القلب*. The Ibn Arabi says that “what is the purpose of that intellect, when its thinking does not reflect on its heart and what is the importance of the heart when its present situation does not reflect its intellect.” Thus, this is the transformation of the intellect and heart. In reality, it is the transformation of the intellect into the soul in recognizing the self- evident knowledge. This is the core of the ethical teachings.

The God says in Quran, Sura *A'ala* verse 14: قَدْ أَفْلَحَ مَنْ تَزَكَّى trans: He has certainly succeeded who purifies himself.

Now, comes to the final stage of his educational methodology, that is **the science of ethics**. Ethics are considered one of the main sources of realization. The realization is not the simple process, specially when the seeker tries to actuate his mind, according to the true nature of the soul. The realization of soul's harmony into the Reality. This harmony will transform the characters as well as will flourishing of ethics. However, the science of "Ethics" does not solely relate to knowledge of right behaviors, but it requires to actuate itself with the soul's reality. That is "*Fitrata-e-Saleema*" and embedded in the Divine names. Divine names are the base of the characters. The ethics require the synthesis with The Devine characters. According to the Quran the perfect actualization of this synthesis is the Prophet Muhammad's ethics. The God says to Prophet Muhammad pbuh in the Quran that "you have the magnificent character *Khuluq'azim* (68: 4) and God says for the Quran "the magnificent Quran" *al-qur'ân al azîm* (15:87).

His ethical theory is the combination of virtue ethics,¹² normative ethics¹³ that lead to specific guidelines to applied ethics and meta-ethics.¹⁴ There is the aesthetic relation between ethics and imagination when a person sees the things from the point of view of another interpretation. It requires ethics of reading to the student by the abilities of to recognize the limits of one's horizon, to recognize the dignity of the other and to be able to ask the tough questions, to practicing the imagination and virtues (Boylston, 2018). The *adab* is the one content of virtue ethics and one of the meaning of it the linguistic and literary sciences. He also considered *adab* inevitable for self- disclosure (Tiernan, 1993). The basic components of his ethical discourse are Quranic interpretation, Hadith and the Sunna, *adab*, tolerance, theoretical Psychology (Sufi philosophical), practical psychology, interpretation theories as jurisprudence, applied and theological meta-ethics, sacred poetry and anecdotes of saints. Spirituality is the name of, to make the ethical circle around the point of the knowledge. There is the need to actualize the truth of knowledge. And every form of its actualization is being ethical. The Reality has made the constant meanings experienceable otherwise it is not Reality.

- 12 What is the ultimate good of human life? What is a human capable of becoming? What constitutes felicity/happiness? How does one attain it? What is the good life?
- 13 What types of actions are to be considered good and bad? By what standards should human interactions be conducted?
- 14 What do 'good' and 'bad' mean? Is anything intrinsically good or bad?

On the ground, in transformation the contemporary implications of Pre-Modern Islamic Ethics have continued, always adapting to new conditions, sometimes directly responding. In this regard the important domain of his teaching is the unpredictable global technological and economic transformation in the present world (Morris, 2017: 406). This knowledge belongs to the integration of diverse culture and their political and ideological tendencies. The Islamic studies student should know the consequences of this type of homogenization processes. That maybe become the reason to weaken the ethical relation between the natural environment, social life and religion.

Thus, to formulate the right educational infrastructure to train future professionals in the field of Islamic sciences. It could be possible through the Ibn Arabi's educational theory to bring together a strong community of Muslim students, faculty and inventors who share a common vision and passion, who can work across the borders between traditional and scientific disciplines.

References

- Addas, C. (1993). *Kitab al-mubashshirat Quest for the Red Sulphur*. Cambridge.
- Ajhar, A. H. (2011). *Swal al alam al Shykh Ibn 'Arabi wa Ibn Temmiyah min Fikr al Wahda ila Fikr Ikhtilaaf*. Labnan: Almarkaz al-Saqafi al 'Arabi.
- Ajhar, A. H. (n.d.). *Suwal al Aalam: Al-Shekh Ibn 'Arabi wa Ibn temiyyah min Fikr al Wahida ila Fikr Ikhtelaf*.
- 'Arabi, I. (1856). spiritual advice for both the seeker and for the one who has arrived (with God). In I.
- 'Arabi. *Al Futuhat al Makkiah*. 1V. 462-63. University of Toronto Library.
- 'Arabi, I. (1856). *Al Futuhat al Makkiah*. I.
- 'Arabi, I. (1856). *Al Futuhat al Makkiah*. II.
- 'Arabi, I. (1856). *Al Futuhat al- Makkiah*.
- 'Arabi, I. (1993). *Ruh al-Quds Muhyiddin Ibn 'Arabi: A Commemorative Volume*.
- Begley, W. (1979). The Myth of the Taj Mahal and a New Theory of its symbolic Meaning. *The Art Bulletin*, 61 (1).
- Boylston, N. (Lec 2018, October 22 Monday). Lecture: Adab– From Courtly Refinement to Literary Ethics. Boston. Messachusette. USA: Barker Center 114. Harvard University.
- Burckhardt, T. (2001). *Mystical Astrology according to Ibn 'Arabi*. (B. Rauf, Trans.) Louisville KY: Fons Vitae.
- Chittick, W. C. (2016). Ibn 'arabi The Doorway to an Intelctual Tradition. *Muhyiddin Ibn'Arabi society*, 59.
- Gril, D. (2004). *The Meccan Revelations*. NY: Pir Press: 107-220.

- Hirstenstein, S. (1999). *The Unlimited Mercifier: The Spritual life and thought of Ibn'Arabi*. Oxford: Anqa Publishing White Cloud Press.
- Ibn'Arabi. (n.d.). *Al- Futuhat al- Makkayah*. I / II.
- Knysh, A. (1992). "Irfan" Revisited: Khomeini and the Legacy of Islamic Mystical Philosophy. *Middle East Journal*, 46 (4), 631-653. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4328497>
- Morris, J. (1986). Ibn Arabi and His Interpreters. part 2. Influences and interpretations (Conclusions). *The Journal of the American Oriental Society*, 106, 108-10.
- Morris, J. (1998). "...Except His Face": The Political and Aesthetic Dimensions of Ibn'Arabi's Legacy. *The Journal of the Muhyiddin Ibn 'Arabi Society*, XXIII, 1-13.
- Morris, J. W. (2017). *Approaching Ibn 'Arabi: Foundations, Contexts, Interpretations*. Boston: Boston College University Libraries.
- Mottahedeh, R. (1985). *Mantle of the Prophet: Religion and Politics in Iran*. New York: Pantheon Books.
- Rustom, M. (2014). Ibn'Arabi's Letter to Fakhr al-Din al-Razi: A Study and Translation. *Oxford Journal of Islamic Studies*. Retrieved from mohammedrustom.com
- Soussi, K. (2016, November 11). Al Ghazali Cultivates Education: A Comparison with Modern Theories. *International Journal of Education and Research*, 4 (11), Retrieved from www.ijern.com
- Subhan, B. (2019). Ibn Arabi: The Traditional Mediator : Understanding the Ibn Arabi's Cultural View of Conflict and Conflict Resolution. *Journal of Living Together*.
- Takeshita, M. (1987). *Ibn Arabi's Theory of the Perfect Man and Its Place in the History of Islamic Thought*. Tokyo: Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa.
- Tiernan, S. H. (1993). *Muhyiddin Ibn Arabi: A Commemorative Volume:(Element*. Shaftesbury: Shaftesbury : Element.
- Times, I. (1989, January 13).
- Tirmidhi. (Book of Knowledge H: 19). *Book of Knowledge*.
- Yousef, M. H. (2008). *Ibn 'Arabi- Time and Cosmology*. Abingdon USA: Routledge.



Comparative Study of Middle and High School Islamic Studies curriculum in Indonesia, Nigeria and Turkey

Ifeoluwa Siddiq Oyelami*

Abstract

For every Muslim society in the past and present age, the Islamic education is an indispensable part of life. Today, its importance is reflected in the fact that virtually all Muslim countries, irrespective of the position of religion in the state, find it crucial to set aside a subject for Islamic education in their school programme at different levels. In the same vein, the content of this education is as important as the education itself. As there is never a universal standard for the Islamic education curriculum due to change in time and location, different countries tend to include different topics or focus more attention on certain segments. Although, it is arguable that curricula are designed to fit in countries' educational aim, values and norms, it is worthy of notice that the universality of Islam and the globalization of this age should reflect in countries' Islamic studies curriculum. For young Muslims to get along with the challenges of the 21st century such as advanced science and technology, economic wars, multiculturalism and terrorism, Islamic studies in middle and high school should prepare their mind about these matters in the light of Islam. Thus, this study considered analysis of the content and structure of the curriculum in three countries namely; Indonesia, Nigeria and Turkey. These countries are members of D8 -8 developing Muslim countries- and have the largest Muslims population in their respective geographical locations. Researchers have investigated topics such as evolution and structure of Islamic studies curriculum in these countries. In addition, studies have also been carried out on evaluation of the contents of their Islamic studies curricula based on different criteria. However, none was found to have compared any of the curriculum with those of other countries in different geographical location, to ascertain what each does differently. In this paper, the curricula were evaluated based on these segments: textual concepts, belief, worship, Islamic history, morals and contemporary matters. This study is a content analysis and the basic references are the copies of the countries' Islamic studies curricula obtained from the official websites of the countries' education authorities. Data are presented in tables, interpreted and discussed. Conclusively, recommendations are made for the betterment and enrichment of the curriculum especially on contemporary matters.

* Erciyes Üniversitesi, Master Student, siddiqoye@gmail.com



Introduction

The concept of education is an integral part of the Islamic religion. The knowledge of faith, worship and other sciences of the religion are particularly important such that it has become a banner for every Muslim community. Such that a Muslim community that neglects Islamic education consequently loses its Islamic heritage. The scope of Islamic education has always been a topic of discussion as different concepts at different times and locations have been referred to as Islamic education. Based on the institutions that renders such education and the goals thereof, Islamic education can be identified from four activities. These are;

- a. education of Muslims in their Islamic faith;
- b. education for Muslims which includes the religious and secular disciplines;
- c. education about Islam for those who are not Muslim;
- d. education in an Islamic spirit and tradition (Douglass and Shaikh, 2004).

Indeed, Islamic education has come a long way and has been practiced with different methods and contents. Its focus has experienced both enlargement and contractions. Hashim & Langgulung (2008) states that Islamic religious curriculum has gone through four phases, the first being the classical times; from the Prophet's era to Umayyad era. During this period, education was based on revealed texts and classical Arabic language. The system was directly related to the religion such that there were rarely other things systematically studied. This is because the texts sufficed most necessities. There was little or no need for debates and complex academic works. This could have been so because the Muslims were largely close to the time and location of revelation.

However, as time changed and Islam expanded across different geographical locations, Muslims faced different challenges on spiritual and mundane matters. Besides these, Muslims like other humans, were inquisitive about many things around. Thus, the religion was their solace in finding answers. Since achieving these requires rigorous study and research, the door opened for the second phase of Islamic education which started with the Abbasid in the east and the Andalusia Muslims in the west. They went beyond basic Islamic texts to several sciences which benefited them as well as later generations both spiritually and materially. Consequently, Islamic knowledge had to undergo consolidation and codification. It was classified into subjects and topics. Islamic scholars and thinkers most times doubled as scholars of various science of their time. Islamic Studies in their age was basically a centrum of different disciplines. It



is on this basis that it is understood that Islamic knowledge was not limited to religious texts but focused on diverse range of disciplines and experiences.

According to Hashim & Langgulong (2008) the third historical phase is that which started during the Ottoman era and continued until the creation and independence of Muslim countries. This period represents the decline of the glorious educational style of Muslims. It was characterised by rote learning and deterioration of scientific research and thinking process. Having lost its political and economic might, the Muslims needed reawakening and reformations in their educational system. This ushered in the contemporary years; a period characterised by embracement of western school system and culture, increase in the study of natural and human science, and attempt to eliminate dualism between modern education and religious education.

During the fourth phase of Islamic education, core values of westernization and secularization is imbued into the educational system due the external influences (Olawale, 2014). Thus, the period started with a relegation of Islamic intellectualism then moves towards rival attempts. This led to organization of several international congresses on Islamic education as well as publication of a number of journals on Islamic thoughts and education. These has undoubtedly influenced the trends of Islamic education in various countries.

During this period, majority of the Muslim countries has adopted an abridged version of Islamic studies into the school system. While some taught the subject at all levels, others limited it to certain levels for different reasons. This study therefore seeks to evaluate and compare curricula of Muslim populated countries.

The curriculum is a complex concept as it includes the content and processes, of learning. Therefore, this study will only cover the content of the curriculum, that is "what is actually being taught" as Islamic studies in schools. Does it represent the concept of Islamic knowledge and does it cater for the needs of young Muslims in the 21st century?

The researcher has prioritised three countries; Indonesia, Nigeria and Turkey as case study. These countries are in different parts of the world. They possess different cultures and have relatively large population in the Muslim world. They are member states of D8- major developing Muslim countries (Brief History of D8, n.d). Indonesia is in southeast Asia. Nigeria is in west Africa and Turkey is Eurasian with a part of it, in the middle east. They have a population of about 269 million, 200 million and 80 million respectively (Countries in the world, n.d). Although, these countries are constitutionally secular, they have relatively high population of Muslims.



Historical Trend, Concept and Goals of Islamic Studies in Indonesia, Nigeria and Turkey

The Case of Indonesia

Islamic education accompanied Islam into Indonesia. This implies that Islam has been taught in Indonesia as far back as the 13th century. As the Muslim communities in the South Asian Islands grew, they established mosques for worship like other communities. These mosques were usually built beside the homes of Islamic scholars who used the mosques as a venue for teaching the people, basic Islamic knowledge (Daulay, 2017). As the community grew larger, the learning system moved from the informal system to a semi-formal system of *meunasah* (Rosyada, 2014). These schools went by different names, depending on the regions and what language it speaks. For example, in region, they are called *pesantren* (Daulay, 2017). At a point, the system of education transformed to a sort of boarding with the constructions of bedrooms around the mosques that housed male students who dedicated their time, to obtaining Islamic knowledge (Rosyada, 2014). This system remained the only form of education until the period of colonization.

At the beginning of 20th century, the colonist government of Dutch enacted a policy called ethical politics (*Ethische Politiek*), which recognized that the Dutch owe a debt to the people of Indonesia. One of the components of this policy was to improve education which made them establish schools of modern sciences. However, the colonialists adopted a religion neutral policy which did not accommodate religious education in its curriculum (Daulay, 2017). In response to this move, many traditional Islamic schools started to include non-religion subjects to their curriculum as early as the 1930s (Lukens-Bull, 2001). After 1945 independence, the Indonesian government took steps to integrate Islamic studies and modern sciences. One of these steps is by infusing the general studies into the Islamic schools. Furthermore, Islamic studies was introduced into the government owned secular schools.

The *madrasahs* today, do not only have similar educational ladder as the regular schools, they use national standards and are regulated by the Ministry of Education and Culture. The only difference is that the Islamic schools (*madrasah*) have six hours a week dedicated to Islamic knowledge as against two hours in the government schools (Rosyada, 2014). Although the Islamic studies curriculum is the same, the students in Islamic schools get to learn more basic Islamic texts i.e. Qur'an, hadith, fiqh etc, thus,



they dedicated more hours to religious studies.

Today in Indonesia, religious education has its place in the National education bill such that every participant in the education system has the right to obtain religious education (Daulay, 2017). The Islamic religion and moral education curriculum is aimed at harmonizing concepts of Iman, Islam and Ihsan by realizing the following:

- a. To build Indonesians that will believe in and be conscious of Allah and possess noble character and wisdom (Human relationship with Allah.)
- b. To appreciate, respect and develop potential self that is based on values of faith and piety (Human relations with yourself).
- c. To keep peace and harmony inter-religious relationship and grow noble and sublime character (human relationship with others).
- d. To balance the Islamic mentality with physical and social environment (Human relationship with the natural environment). (Ministry of education and culture [Kemendikbud], 2017: 1)

The Case of Nigeria

The history of Islamic education on the territory of the present-day Nigeria dates to 11th century, when Islam was first accepted by the leaders of Kanem-Borno empire (Palmer, 1928). Although it started as a sort of court-education in the palaces, learning of Islamic texts spread across the northern part of Nigeria in the subsequent centuries. This development gave birth to the Tsangaya/Al majiri system of education, a system that focused on the recitation, memorization and writing of the glorious Qur'an (Abdullahi, 2014). Though at a relatively low scale, a similar system called ile kewu (madrasah) existed in the south western part of Nigeria. In these systems, students begin knowledge with Qur'an learning, then graduate to higher grades where they were exposed to lessons on Arabic literature, religious sciences and astronomy (Al Ilori, 2013: 75-76).

During the 19th century, Christians missionaries from Europe started building schools in Nigeria. While this school served as the foundation of the present-day school system, the schools were administered on a very narrow curriculum called 4R's: Reading Writing, Arithmetic, and Religion (Ogunbado, 2016). Religion here refers to Christian catechism. However, the system witnessed a major development with interventions



of the colonial government which started in 1883 (Ajidagba 1998; Fabunmi, 2005). Despite this, the British colonialists only permitted Islamic education in the Muslim-majority northern part of Nigeria (Lemu, 2002). In 1942, a Muslim organization named Ansarul-Islam Society of Nigeria was formed to cater for the needs of southern Muslims under the colonial rule. This organization was the first to integrate Islamic studies into formal education setting in the southern part of Nigeria (Ajidagba, 1998).

Towards independence, Islamic studies started to feature in government secondary schools. Unlike other subjects, it had neither a standard structure nor a central test until about twenty years after independence, which was in 1960 (Ajidagba, 2009). It is also worthy of note that, during the enactment of an indigenous education system in Nigeria, some secularist also raised the motion for abolition of religious studies in the curriculum (Ajidagba, 1998; Lemu, 2002). The proposal did not see the light of the day as religious studies continued as a major subject from primary school to higher institutions. The duo (Islamic studies and Christian religious studies) continued as full-fledged subjects in all levels until 2015 when the implementation of a new basic education curriculum changed the status of religious studies to units under a new subject called Religion and National Values (RNV). The subject is the combination of various social sciences and liberal arts (religious studies, social studies, civic education and security education) (National Educational Research Development Centre [NERDC], 2013). Although with this combination, students can choose to attend classes and take exams of any of the two religion's units. Religious leaders' protestation against this development led to its abolishment order by the federal government in 2018 (Olaleye, A. 2018, August 3). Contrary to common belief, the problem with RNV was not really the combination of the subjects per se, the problem was the removal of several topics from religious studies (Oyelami, 2016). This could in fact be an attempt to weigh down the influence of religious education.

Among the most important trends in the history of Islamic education in Nigeria is the commencement of several Muslim private schools in the 1990s. These establishments were as a result of the Islamization of knowledge process which started in Nigeria around this time (Olawale, 2014). Most of these schools which usually go by Islamic name set to initiate an Islam compliance environment for learning without tampering with the formal curriculum.



Asides the Islamic studies subject in the formal school, the traditional Islamic education continues in the madrasahs as extra-curricular activity or as main education, especially in the less affluent northern part of the country. In this case, it has been a menace in the country because the students are not equipped to compete in the socio-economic life. Thus, NERDC (2004; 2013: 9) charged the state governments with the integrations of formal basic education curriculum into traditional Islamic schools. However, this has not recorded absolute success even after the federal government intervention in 2011 which sought to take all students into formal school by 2020.

As regards the philosophy and goals of religious education, National Educational Research and Development Council (NERDC) did not states out the goals of any subject separately. NERDC (2013) only states the goals of junior secondary and senior secondary school education with some sections directly relating to religious education.

NERDC (2013: 8) states among others that the junior secondary school education is to:

- Inculcate values and raise morally upright individuals capable of independent thinking and who appreciate the dignity of labour.
- Inspire national consciousness and harmonious coexistence irrespective of differences in endowment, religion, colour, ethnic and socio-economic background.

As for goals of post-basic education (which includes senior secondary/high school), the document state among others that education at this level is to:

- Raise morally upright and well-adjusted individuals who can think independently and rationally, respect the views and feelings of others and appreciate the dignity of labour.

The Case of Turkey

Although the present-day Turkey Republic was founded in 1923, its history can hardly be separated from the Ottoman Empire as it is the direct offshoot of the empire. Therefore, it will be appropriate to refer to Islamic education activities before the republic.

During the Ottoman era, there were madrasahs and maktabas (schools) of different kinds and educational level. Even though many of these schools were founded to teach Islamic sciences, a good number of them offered mathematics (Ocal, 2008). At this point there was nothing like "Islamic studies" as a subject, as school subjects (tafsir, hadith, fiqh, etc.) were components of Islamic studies (Yıldız, 2009).

Towards the end of the Ottoman era, there emerged modern schools through what is believed to be influence of the west. These schools followed the western school system of offering primarily, natural and social sciences. However, their system included a subject which compacted the Islamic sciences under the name Ulum-u Diniyah (Religious science) and in some cases, Ulum-u Diniyah ma'a Qur'an kareem (Religious Science and the Qur'an) (Bilgin, 1980). This was virtually the first time Islamic religious studies would be compacted into a single subject (Keyifli, 2013).

Upon the emergence of Turkey, there came a new era in the studies of Islamic religion studies. The new state which was built on strict secular principles would not accommodate the tradition Islamic education. Thus, in 1924, the madrasahs were closed by the government and the law of tevhid-i tedrisat (unification of instruction) was enacted to create a religious knowledge subject in school (Ocal, 2008). With the new policy, Islamic education was provided in schools under the name "Qur'an and religious studies" or just "religious studies". Shortly after, the newly created state observed that "religious studies aren't compactible with a secular educational system". As a result, the authorities chose to totally abolish religious education in schools (Yıldız, 2009).

Towards the 1950s, religious education was introduced back to the curriculum after so much clamour across the nation. At the time, it was re-introduced first to elementary classes and then extended to high schools under the name "moral lessons" (Yıldız, 2009). It is also worthy of note that Islamic high schools, created with the sole aim of producing imams and dubbed "İmam khatib" and which had also been closed earlier, sprung back to existence with certain reforms between the fifties and the seventies (Ocal, 2008). After that, Imam khatib schools just like the pesantrens in Indonesia, experienced yet another part closure in the nineties. In 2012-2013 academic session, the abolished middle school imam-khatib was reopened, enabling the Islamic school offer both middle and high school education till date.

Unlike the Islamic schools, the debate on religious knowledge has not really been on the legitimacy of its existence, rather it was on its compulsion or otherwise. In other cases, the level of its pluralism has also been criticised. The subject was made compulsory in 1982 with the name "Religion culture and moral knowledge" and this status and name is retained till date and enshrined in the country's constitution. However, this compulsion does not cover subscribers to other religions (Yıldız, 2009). Consequently, there have been cases of non-Sunni Muslim guardians suing to opt their wards out of the compulsion.

Today, the aim of the “Religion culture and moral knowledge” in middle and high school includes 10 and 11 principles respectively. These are as follow for middle school:

1. Recognize religious and moral concepts,
2. To understand the effects of religion on social life, culture and civilization
3. Recognize and respect different beliefs and interpretations,
4. To be aware of the religious behaviour, interpretation, attitudes and experiences around them,
5. Recognize and internalize moral values,
6. To recognize the main sources of Islam,
7. To know about Prophet Muhammad’s life recognize him as a role model in ethics,
8. To explain the principles of belief, worship and morality of Islam.
9. To know the content of some prayer and chapters of the Qur’an,
10. To recognize the positive influence of beautification of faith and worship. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008a)

In high school, the objectives are as follow:

1. To Recognize religious and moral concepts as well as the relationship between them,
2. To adopt national, moral, human and cultural values,
3. To recognize the basic sources of Islamic religion,
4. To understand the position of Muhammad in Islam
5. To analyse the relationship between the principles of faith, worship and morality of Islam;
6. To recognize the influence of Islam on (Turkish) culture, language, art, customs and norms,
7. To identify some important figures that influenced the formation of Turkish-Islamic culture,
8. To recognize different forms of understanding and interpretation of Islamic thought,
9. To recognize world religions,
10. To respect different religions, beliefs and interpretations,
11. To realize that religion is an important element in the relationship of people, societies and international relations. (MEB, 2008b)

Analysing the Contents of the Curriculum

In this analysis, it is important to take into cognizance the educational systems in the various countries. In Indonesia and Nigeria, the system is 1-6-3-3-4, that is middle school is for 3 years and high school is for 4 years. In Turkey, the system is 4-4-4-4, meaning four years in each section. Hence, the Turkish curriculum would be studied based on 8 years and others in 6 years. Unlike other, Turkish curriculum has in each year, 5 units under which are connected topics in varying numbers. In the course of this analysis, these topics are carefully detached and grouped under various categories.

1. Textual Concepts

This refers to lessons that are based on actual texts of the Qur'an and hadith and are the classical basic knowledge in Islam. The Qur'an is a divine word of Allah and the hadith is key to its understanding and acts as a guide to Islamic morals and jurisprudence. The hadith contains the sayings, actions and tacit approvals of the Prophet whose life characterized the Qur'an.

The curricula in the countries encourages teaching in this order: Arabic texts, translation and commentary of the Qur'an chapters or verses or the hadith. In each curriculum, apart from the texts, there are topics that introduces the essence of these texts. For example, they all have a topic called "sources of Islamic law". In addition, topics relating to revelation and preservation of the Qur'an as well as forms of hadiths and criteria for its authenticity, are all featured in Nigeria's curriculum. Similarly, Turkey has a topic on peculiarities of the Qur'an in middle school. These are expected to make the students appreciate the quality of these sources.

Table 1:

Textual concepts in middle school curricula

Indonesia	Nigeria	Turkey
Mujadilah 58:11 and Rahman 55:33	Suratul-Naba	Last 10 chapters
Nisa 4:146, Baqarah 2:153 and Al Imran 3:134	Suratul-Jinn	Rabbana prayers
Furqan 25:63 and Isra 17:26-27	18 hadiths from An-Nawawi's forty collection	Qunut prayers
Nahl 16:114		Ayatul-Kursiy
Az-Zumar 39:53, Najm 53:39-42 and Al Imran 3:159		Suratul-An'am 6:162
Hujurat 49:13		Suratul-Asr

Table one shows the different approaches in the textual concepts in the three countries. Verses in Indonesia's curriculum are based on themes and is taught with hadith alongside related lessons. For example: the curriculum states that Suratul- Mujadilah 58:11 and Rahman 55:33 should be taught with hadiths related to seeking knowledge (Kemendikbud, 2017: 7). Nigerian curriculum has different approach. It has two relatively long chapters and 18 hadiths adopted from the collection of An-Nawawi. Turkey focuses on chapters and prayers which are used for regular worship which is also what is contained in the primary school's curricula of Nigeria and Indonesia.

Table 2:
Textual concepts in high school curricula

Indonesia	Nigeria	Turkey
Hujurat 49:10 and Isra 17:32	Suratul-Qariah	Isra 17: 23-29, 36
Nur 24: 2	Suratul-Takathur	Nisa 4: 59, 69, 136
	Suratul-Asr	Baqarah 2:153-157, 177
		Anam 6:151-152
		Al-Imran 3:103-105, 159
		Hujurat 49: 10-13
		Rum: 27
		Ahzab :25,45-46
		Kahf 18:107-110
		Luqman :27

Table 2 shows that the trio teach less of textual concepts in high school compared to middle school. It is noticeable that Turkey, like Indonesia selects the verses based on themes in high school while Nigeria selected only three surahs that are shorter than those in middle school.

2. Belief

The concept of belief is the centrum of any religion. Although many religions share similar values, the concept of belief is what distinguishes one from another. Generally, faith dictates perceptions and morality. In Islam for instance, all do's and don'ts in Muslims' lives are somewhat connected to their submission to the statement of testimony that there is one worthy of worship except Allah and Muhammad is His messenger.

Table 3:
Belief in middle school curricula

Indonesia	Nigeria	Turkey
Names of Allah: Al-Alim, Al-Khabir, As-Sami and Al-Bashir.	The attributes of Allah: 1-15	Belief in Allah
Belief in angels	The attributes of Allah: 31-70	Allah's names: Ar-Rahman and Ar- Rahim
Belief in divine books	Belief in angels	Belief in prophets
Belief in prophets	Belief in prophets	Belief in divine books
Belief in the Last Day		Belief in angels
Qada and Qadar		Belief in the Last Day
		Qada and Qadar

According to table 3, attention is paid to the 6 fundamentals of Islamic faith in middle school curriculum except in Nigeria which focuses more on tawheed asma wa sifat and excludes belief in divine books, last day and qadar in its section of the curriculum.

Table 4:
Belief in high school curricula

Indonesia	Nigeria	Turkey
Names of Allah: Al-Mumin, Al-Wakil, As-Karim, Al-Matin, Al-Jami, Al-Adl and Al-Akhir.	Kalimatu-Shahada (statement of testimony)	Essence of Iman
Belief in divine books and messengers	6 articles of faith	Islam and Iman
Qada and Qadar		Relationship between Allah and mankind
		Perceptions in Islamic belief
		Belief related issues
		Christianity and Judaism
		Sufism
		Hinduism, Buddhism, Confucianism and Taoism

According to table 4, belief in Allah is prioritised by the trio. Indonesia considers five selected names of Allah. Nigeria considers statement of testimony which demonstrate faith in Allah and Prophet Muhammad. In Turkey’s case, besides essence of Iman and Islam and Iman, the relationship between Allah and mankind is further considered. Three fundamentals of Islamic faith are reiterated in Indonesia while Nigeria has a rather inclusive topic on them.

The most salient element on the table is Turkey’s inclusion of perceptions in Islamic belief and other religions’ principles. A topic “belief related issues” seeks to discuss contemporary faith-based issues like atheism, deism, secularism and the likes. The curriculum also features discussion of creeds such as shi’ism and alawites’ creeds-which is not very uncommon among the Turkish population. In addition, Judaism, Christianity and some eastern religions are to be discussed in rather objective manners. These topics are not unconnected to pluralistic approach introduced in the religion studies curriculum in the 2000s. This approach is influenced by democratic and inclusive style of religious studies promoted by UNESCO, Council of Europe and Organization for Security and Cooperation in Europe (Bulut, 2014).

3. *Worship and jurisprudence*

In this section, another important area of Islamic studies which can be categorized as the fiqh knowledge is reviewed. The table below shows the guidelines governing worship and mundane affairs.

Table 5:
Worship and jurisprudence in middle school curricula

Indonesia	Nigeria	Turkey
Purity	Purification	Dua
Solah	Solah	Fasting
Jumuah	Sujud-sahw	Solah
Qasr		Festivals
Sujud-Sahw		Hajj and sacrifice
Fasting		Zakat and sadaqah
Halal and haram food and drinks		
Zakat		
Pilgrimage		
Sacrifice and Aqiqah		

Indonesia and Turkey teach their students about the four worship-related pillars of Islam right from middle school while Nigeria focuses on salah (prayer). It appears that purification (most basic part of worship) is missing in middle school. However, this is not to mean that the curriculum neglects it. It features in the 4th grade's (a class before middle school) syllabus (MEB, 2018a: 19).

In this section, Indonesia's curriculum has somewhat wider range of topics. It features Qasr (shortened) prayer, halal and haram food and drink, sacrifice and aqiqah and prostration of forgetfulness. Turkey features concepts of dua (supplication), festivals and sacrifice which are also important parts of worship.

Table 6:
Worship and jurisprudence in high school curricula

Indonesia	Nigeria	Turkey
Dressing in Islam	Concept of worship	Concept of worship
Zakat and Hajj	Zakat	The four schools of jurisdiction
Waqf	The four schools of jurisdiction	Funeral rites
Funeral rites	Jihad	Jihad and related concepts
Khutbah and dawah	Sharia	
Islamic economic principles	Marriage	
Marriage	Political administration	
Inheritance	Islamic economic system	
	Divorce	
	Inheritance	

Topics in this section are rather diverse. In Indonesia, dressing, waqf and khutbah and dawah are discussed. Zakat and hajj are repeated. Mutual topics between Indonesia and Nigeria include zakat, Islamic economic principle/system, marriage and inheritance. With Turkey, it shares only “funeral rites” in this section. Nigeria which seems to have a wider range of topics focuses on marital, societal and concepts which are sometimes misconstrued in contemporary era. It also shares the study of various schools of thoughts. The topic should make the students appreciate diversity in jurisprudence interpretation. It shares three topics with Turkey’s. Despite this wide range of topics, hajj and sacrifice are omitted in Nigeria’s curriculum.

4. Moral, Societal and Contemporary Issues

The position of morals and ethics in Islam cannot be overemphasized. Islamic moral values are demonstrated in relationship of a Muslim with himself, family, society, animals, physical environment and the Creator (Al-Qardawi, 1981 as cited Halstead 2007).

Table 7:

Moral, societal and contemporary issues in middle school curricula

Indonesia	Nigeria	Turkey
Honesty, Trustworthiness and steadfastness	Relationship between Muslims and non-Muslims	Greetings
Respect and Obedience	Child's right in Islam	Societal unifying values
Harmful habits	Significance of environmental sanitation in Islam	Social ethics
Kindness	Human relationship in Islam	Religion, human and the society
Honesty and promise		Harmful habits
Hospitality, courtesy and bashfulness		

Table 7 shows that the trio pay attention to basic etiquettes in human relations and social values in one way or the other. However, Nigeria stands out by including topics on sanitation, child's rights and relationship with non-Muslims.

Table 8:

Moral, societal and contemporary issues in high school curricula

Indonesia	Nigeria	Turkey
Honesty	Kindness to parents	Youth and moral values
Respect and Obedience	Honesty in words and deeds	Position of family in Islam
Knowledge enthusiasm	Dignity of labour	Islamic morals
Hard work and responsibility	Modesty in Islam	Ethics in economic life
Courage		Religious perspective on food substances and addiction
		Religious and ethical perspective on some health and medical issues.

In table 8, it can be noted that the trio reemphasised basic morals, thus certain topics are repeated. In Turkey's curriculum, there are some contemporary issues such as economic ethics and religious perspective on food substances, addiction and some medical issues.

5. History

The study of past events is useful in all human ramifications as it sheds light on the present and future. In Islamic studies, it does not only give the students a sense of pride and identity, it serves as a moral reference. History is indeed an indispensable tool in teaching ethics and values (Lemu 2002; Rahim and Rahiem, 2012).

Table 9:

History in middle school curricula

Indonesia	Nigeria	Turkey
Life of Prophet Muhammad	Life of Prophet Muhammad	Life of Prophet Muhammad
Khulafau Rashidun	Khulafau Rashidun	Life of 10 prophets
Growth of science in Umayyad period	Life of Osman dan Fodio	Traces of religion in the Turkish region
Growth of science in Abbasid period	Life of Al-Amin Al-Kanemi	
The spread of Islam in Indonesia	Life of Shitta Bey of Lagos	
History of Indonesian Islamic traditions		

Table 9 shows that the common ground between these countries is the history of the Prophet. Although, it is spread out through the years in middle school. Each country's curriculum features his life before and after prophethood. This is so although "life of the Prophet" is an optional school subject in Turkey (MEB, 2012: 23). This is not surprising as details of his life are references for morals and legislation (Halstead, 2007). Aisha Lemu (2002) however decried the fragmental approach to teaching the life of the Prophet, advocating that his life should be taught in consecutive lessons such that the students will grasp the message as whole.



Indonesian and Nigerian curricula state the lives of the 4 rightly guided caliphs. The former also discusses growth of science in Umayyad and Abbasid era and the spread of Islam to Indonesia. In Nigeria, the curriculum features the life of some great Muslim icons in the locality.

Turkey’s curriculum features the history of religion in its regions. In addition, it considers the lives of 10 other prophets of Allah.

Table 10:
History in high school curricula

Indonesia	Nigeria	Turkey
Prophet’s dawah in Makkah and Madinah	Arabian before Islam and the birth of the Prophet	The personality of the Prophet
The rise of Islamic civilization	Spread of Islam to North Africa	Islamic civilization
Development of Islamic civilization in Indonesia and the Islamic world.	Spread of Islam to West Africa	Islam in Anatolia
	Impact of Islam on the economic and political life of west Africa	Influence of Islam on art and culture
	Contributions of some Muslim sages to world civilization	
	Life of Al-Ghazali and İbn Sina	

In table 10, besides a topic in each country that has to do with the Prophet’s life, every other topic in this section is based on Islamic civilization and the development and impact of Islam in each geography and the world.

Discussion and Conclusion

In this study, it has been discovered that even though the curriculum of Islamic studies in the various country has trended different courses of history, it has been enshrined in the educational system of each country. Certain peculiarities of these countries might have influenced the style and contents of the curricula. Nevertheless, the countries’



Islamic curricula is built on similar structure and resembling goals. They all contain topics that fits into the five categories (Textual concepts; belief; worship and jurisprudence; moral, history as well as societal and contemporary issues). However, the differences show that the Muslim world is yet to find a common ground in Islam education Today, as popular culture gets more accepted, it is expected that Islamic curricula get more uniform as the world is fast sharing same experience, because of globalization.

Although every one of the counties tries to reflect contemporary issues in its curriculum, some inconsistencies among the three countries can be found. Islamic studies in schools still seem to be only a moral or worship course whereas it ought to be a lens with which students look at issues in natural and social sciences as well as world problems, especially those faced by the Muslim world. Islamic studies should be a tool towards Islamising knowledge. The researcher is of the opinion that when students learn to appreciate the richness of Islamic education, they will grow to be leaders who tackle problem with it. In contrast, when they see Islamic studies as a mere catechism or moral tutorials, they will grow to think Islamic thoughts cannot provide answers to their problems, and as a result, look elsewhere. The two situations are analogies of the brightest era of Islamic education and its diminishing era. Hence, Islamic studies' curricula should seek to create inquisitive generation that will address issues from context of Islam.

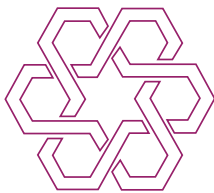
References

- Abdullahi, M. (2014). *Critical study of the Integration of Tsangaya system of Education with Western Education in Kano and Yobe*. (Unpublished M.A Dissertation) Bayero University/ Islamic Studies Department. Kano. Nigeria.
- Ajidagba, U. A. (1998). An Onverview of Islamic Education System in Nigeria. *Journal of Curriculum and Instruction*, 5 (1-2), 87-96.
- Ajidagba, U. A. (2009). Islamic Studies Curriculum in the Nigerian Secondary School System: The Past the Present and the Future. *African Journal of Educational Studies*, 6 (1).
- Al Ilori, A. A. (2013). *Islam fi Nijiriya wa sheikul Uthman ibn Fodio* (2nd ed.). Cairo: Maktabutul-Iskandar.
- Bilgin, B. (1980). *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*. Emel Matbaacılık.
- Brief History of D8. (n.d.). Retrieved December. 2018. from <http://developing8.org/>
- Bulut, Z. (2014). *Dinsel Çoğulculuk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Diğer Dinlerin Öğretimi*. Doi: 10.15869/itobiad.00825.

- Countries in the world by population (2018). (n.d.). Retrieved December/January, 2018, from <http://www.worldometers.info/world-population/population-by-country/>
- Daulay, H. P. & Tobroni, T. (2017). Islamic Education in Indonesia: A Historical Analysis of Development And Dynamics. *British Journal of Education*, 5 (13), 109-126.
- Douglass, S. L. & Shaikh, M. A. (2004). Defining Islamic Education: Differentiation and Applications. *Current Issues in Comparative Education*, 7 (1), 5-18.
- Fabunmi, M. (2005). Historical Analysis of Educational Policy Formulation in Nigeria: Implications for Educational Planning and Policy. *International Journal of African & African-American Studies*, 4 (2).
- Federal Republic of Nigeria, National Educational Research and Development Council. (2013). *National Policy on Education* (6th ed.). Lagos: NERDC.
- Federal Republic of Nigeria, National Educational Research and Development Council. (n.d.). Curriculum. Retrieved December. 2018. from <http://nerdc.org.ng/eCurriculum/Account/Individual/Curriculum/CurriculumView.aspx>
- Halstead, J. M. (2007). Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education?. *Journal of Moral Education*. 36 (3). 283-296.
- Hashim, C. N. & Langgulong, H. (2008). Islamic Religious Curriculum in Muslim Countries: The Experiences of Indonesia and Malaysia. *Bulletin of Education & Research*. 30 (1). 1-19.
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve Din Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*. 13 (2). 31-54.
- Lemu, A. (2002). A Holistic Approach to Teaching Islam to Children: A Case Study in Northern Nigeria. Religious Education in Schools: Ideas and experiences from around the World. 33-38.
- Lukens-Bull, R. A. (2001). Two Sides of the Same Coin: Modernity and Tradition in Islamic Education in Indonesia. *Anthropology & Education Quarterly*. 32 (3). 350-372.
- National Educational Research and Development Council. (n.d.). Retrieved December. 2018. from <http://www.nerdc.org.ng/eCurriculum/CurriculumStructure.aspx>
- Öcal, M. (2008). Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. 6 (12). 399-430.
- Ogunbado, A. F. (2016). Historical Development of Muslim Education in Western Part of Nigeria (Yorubaland). *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 4 (8), 13-21.
- Olaleye, A. (2018, August 3). NCE approves separation of Religious Studies, National Values in schools. Punch Newspapers. Retrieved December/January. 2018. from <https://punchng.com/nce-approves-separation-of-religious-studies-national-values-in-schools/>
- Olawale, F. A. G. (2014). An Assessment of the Islamization of Knowledge in Nigeria. *World Journal of Islamic History and Civilization*, 4 (4), 119-124.
- Oyelami, I. S. (2016, May 22). Deciphering Nigeria's controversial subject; Religion and National Values. Retrieved December/January. 2018. from <https://siddiqoye.wordpress.com/2016/05/22/deciphering-nigerias-controversial-subject-religion-and-national-values/>
- Rahim, H. & Rahiem, M. D. H. (2012). The Use of Stories as Moral Education for Young Children. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2 (6), 454.



- Republic of Indonesian. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2017). Model silabus mata pelajaran Sekolah menengah pertama/madrasah tsanawiyah (smp/mts): Mata pelajaran Pendidikan agama islam dan budı pekerti. jakarta, Indonesia: Author.
- Rosyada, D. (2014, April). Islamic education in Indonesia. In Flinders University seminar on rumah budaya, April.
- T.C. Mili Eğitim Başkanlığı. (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular- Cevaplar. Retrieved from <http://www.meb.gov.tr/>
- T.C. Mili Eğitim Başkanlığı. (2018a). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Retrieved December, 2018, from <http://www.meb.gov.tr/>
- T.C. Mili Eğitim Başkanlığı. (2018b). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Örtaöğretim 9,10,11 ve 12. Sınıflar). Retrieved from <http://www.meb.gov.tr/>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası- tbmm.gov.tr. (n.d.). Retrieved from https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf
- Yıldız, İ. (2009). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi: Zorunlu mu Kalmalı, Yoksa Seçmeli mi Olmalı?. *TÜBAV Bilim Dergisi*. 2 (2). 243-256.





التربية في التراث الإسلامي ابن طفيل أنموذجا

*أ.غنية ضيف خلاصي

الملخص:

تعتبر قصة ابن طفيل "حي بن يقظان" من القصص ذات الشهرة العالمية، إذ ترجمت إلى لغات عديدة، وظلت طيلة قرون ومنذ القرن السادس هجري الموافق للقرن الثاني عشر ميلادي وإلى يومنا هذا مصدر اهتمام وإلهام للكثير من الباحثين.

ففي قصة حي بن يقظان توجد مقارنة مختلفة للتربية ولغاياتها ومقاصدها ومنهجيتها فلم يربط ابن الطفيل التربية والتعليم بالاجتماع الإنساني كما فعل إخوان الصفا أو ابن خلدون أو غيرهم من المتقدمين في الحضارة الإسلامية أو غيرها، بل ربط التربية والفعل التربوي بالطبيعة، لأن المجتمع رمز للفساد في منظوره، ولأن الطبيعة خيرة، كما أن النفس الإنسانية، خيرة وليس فيها شر أصيل، وهي نفس الفكرة التي انطلق منها روسو لتربية إميل لاحقا.

و خلاصة القصة أن حي بن يقظان طفل ألقى في جزيرة من جزر الهند الخالية من السكان

فاعتنت به طبيعة «فشب الفتى متوقد الذكاء عظيم المهارة، فكان يصنع حذاؤه وأثوابه بنفسه من جلود الحيوان، ودرس النجوم، وشرّح الحيوانات حية وميتة، حتى وصل في هذا النوع من المعرفة إلى أرقى ما وصل إليه أعظم المشتغلين بعلم الأحياء ثم انتقل من العلوم الطبيعية إلى الفلسفة وعلوم الدين، وأثبت لنفسه وجود خالق قادر على كل شيء، ثم عاش معيشة الزهاد

إن تصور تربية الإنسان الذي تحمله قصة حي ليس منفصلا عن المشروع المعرفي الفلسفي والاجتماعي في نسق تصورات ابن طفيل كما عرضها في مراحل التربية الطبيعية لحي، حيث يعرض خمس مراحل لتربية حي، وتكوينه تبدأ من الميلاد إلى سن الخمسين يتدرج فيها حي في الرقي الإنساني .

تحاول هذه الورقة قراءة مشروع تربية الإنسان كما صاغها ابن طفيل في قصة حي بن يقظان في إطار سياقها التاريخي والسياسي والديني وحتى الفلسفي، للكشف عن صورة التربية الإسلامية المثالية من منظوره والتي تكون قادرة على حل مشاكل المجتمع الذي عاش فيه ابن طفيل، من خلال صياغة مشروع اجتماعي وتربوي لصناعة الإنسان (المسلم) العقلاني الزاهد، بعيدا عن الفساد الاجتماعي.

* أستاذة محاضرة بجامعة الجزائر ٢/الجزائر

المدخلة كاملة :

مدخل :

تعتبر قصة ابن طفيل ”حي بن يقضان“ من القصص ذات الشهرة العالمية، إذ ترجمت إلى لغات عديدة، وظلت طيلة قرون ومنذ القرن السادس هجري الموافق للقرن الثاني عشر ميلادي وإلى يومنا هذا مصدر اهتمام وإلهام للكثير من الباحثين.

و خلاصة القصة أن حي بن يقضان طفل ألقى قي جزيرة من جزر الهند الخالية من السكان ومن أشكال الفساد، فاعتنت به ظبية «فشب الفتى متوقد الذكاء عظيم المهارة، فكان يصنع حذاؤه وأثوابه بنفسه من جلود الحيوان، ودرس النجوم، وشرّح الحيوانات حية وميتة، حتى وصل في هذا النوع من المعرفة إلى أرقى ما وصل إليه أعظم المشتغلين بعلم الأحياء ثم انتقل من العلوم الطبيعية إلى الفلسفة وعلوم الدين، وأثبت لنفسه وجود خالق قادر على كل شيء، ثم عاش معيشة الزهاد»^(١).

التقى حي حينما اقترب من سن الخمسين برجل متصوف (أسال) اعتزل الحياة واتجه إلى جزيرة حي لما علم أن حيا قد وصل باستخدام عقله وحسه إلى معرفة الله.

عزم حي أن ينقل ما وصل إليه إلى الناس في جزيرة أخرى، ولكنه فشل في ذلك رغم كل جهوده إذ انصرفوا عنه ولم يفهموا قوله، فقرر أن يعود هو ورفيقه أسال إلى الجزيرة ويعتزلا الناس والفساد الذي لحق بهم.

١ - المرجعية التاريخية لقصة حي.

قبل الخوض في عرض المرجعية التاريخية لقصة حي رأينا أن نعرض لترجمة صاحب القصة، وهو أبو بكر محمد بن عبد الملك بن طفيل القيسي، وهناك من يضيف كنية «الأندلسي» نسبة إلى الأندلس حيث ولد بمدينة «وادي أش» قرب «غرناطة» في عام لم يحدده المؤرخون بدقة لذلك جعلوه ما بين عام ٤٩٥ هجري و ٥٠٥ هجري^(٢)، وقد توفي في مدينة مراكش عام ٥٨١ هجري الموافق لـ ١١٨٥ ميلادي.

١ عبد الباسط بن يوسف الغريب : نقد القصة الفلسفية «حي بن يقضان»، ملتمى أهل الحديث،
http://www.arablib.com, 2012/12/17.

٢ عبد الأمير شمس الدين : الفكر التربوي عند ابن طفيل، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، د.ت. ط، ص ١١.

«قدم الباحثون ابن طفيل قاضيا، كما قدموه طبيبا بارعا في غرناطة لحقبة طويلة لدى السلطان أبي يعقوب يوسف القيسي، إلى أن تخلّى عن هذه المهمة لابن رشد، كما يقدمه البعض كاتبا لأمير غرناطة وأحد أبناء عبد المؤمن، ووزيرا للسلطان أبي يعقوب نفسه»^(٣).

إذن فابن الطفيل متعدد الهوية فهو طبيب وفقه وفيلسوف، جمع بين العلوم النقلية والعقلية، واجتمع في تكوينه الفقه والفلسفة والطب والطبيعات، وعلم الفلك وغيرها، وهي المرجعيات الأساسية التي أثرت في قصة حي بن يقضان بل كانت القصة كتابا في الطب والفلك، والطبيعات والفلسفة حتى لا يكاد يصدق كيف اجتمعت هذه العلوم جميعا في قصة قصيرة، ويلاحظ عند قراءة هذه الأخيرة دقة معلومات ابن طفيل في هذه العلوم، خاصة في الطب إذ يقدم صورة مذهلة عن التشريح، حين قام حي بتشريح أمه الطيبة حينما ماتت.

كما عبرت القصة أيضا تعبيرا صادقا عن اجتماع الدين والفلسفة في تكوين ابن طفيل.

عاش ابن الطفيل في كنف دولة الموحدين، وفي بلاط الأمير أبي يعقوب يوسف^(٤) وبعد وفاته سنة ٨٥٠ هجري استمر في خدمة ابنه أبي يوسف يعقوب المنصور، وقد «حظي بالقرب من السلطة الموحدية مما يؤدي إلى القول إنه كان فيلسوفا متصالحا مع السلطة منخرطا فيها مادام قد شغل الوظيفة الأكثر خطورة وهي الاستشارة الثقافية في هذه المرحلة»^(٥)، كما شغل ابن طفيل منصب الطبيب الخاص لأبي يعقوب يوسف، وقد كان هذا الأخير على حسب ما ذكره ابن خلكان «أعرف الناس كيف تكلمت العرب وأحفظهم لأيامها في الجاهلية والإسلام، صرف عنايته إلى ذلك ولقي فضلاء اشبيلية أيام ولايته، ويقال إنه يحفظ صحيح البخاري، وكان ... بعيد المهمة سخيا جوادا استغنى الناس في أيامه ... ثم طمع إلى علم الحكمة وبدأ ذلك بعلم الطب.. وكان من صحبه من العلماء بهذا الشأن أبو بكر محمد بن طفيل... ولم يزل يجمع إليه من كل فن من جميع الأقطار، ومن جملتهم محمد بن أحمد بن محمد بن رشد»^(٦).

٣ نفس المرجع، ص ١٢.

٤ (*) هو أبو يعقوب يوسف بن عبد المؤمن (٥٣٣ هـ- ٥٨٠ هـ)، ثاني سلاطين دولة الموحدين، بعد أبيه عبد المؤمن بن علي مؤسس دولة الموحدين.

٥ نورة بوحناش: الفيلسوف والسلطة في المغرب الإسلامي، قراءة في قصة حي بن يقظان لابن طفيل، في الفلسفة، الذاكرة، المؤسسة، وقائع ملتقى مركز البحث في الأنتروبولوجية الاجتماعية والثقافية، وهران، ١٥-١٤ أكتوبر ٢٠٠٥، ص ١٩.

٦ ابن خلكان: وفيات الأعيان، وأنباء أبناء الزمان، نقلا عن: عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن طفيل، مرجع سابق، ص ١٣.

وبما أنه لا بد من قراءة نص «حي بن يقضان» عبر مرجعياته التاريخية والسياق الاجتماعي الذي تأسس فيه، رأينا أنه لا بد من الإشارة إلى أن دولة الموحدين قد قامت بعد سقوط دولة المرابطين، مستمدة إيديولوجيتها ومشروعها الاجتماعي من حركة التغيير التي قام بها «المهدي بن تومرت»، لذلك فإن البناء الإيديولوجي لدولة الموحدين يركز على المنظومة الفكرية والفقهية والسياسية لحركة ابن تومرت. وقد شملت دولة الموحدين كامل المغرب والأندلس « وبلغت هذه الدولة من القوة والمنعة ومجاهدة النصارى وتوفير العدل والرخاء للأمة مبلغا عظيما حتى عدها المؤرخون إحدى أعظم الدول الإسلامية»^(٧)، وكان سلاطينها محبوبون للعلم والعلماء خاصة أبي يوسف يعقوب الذي رافقه ابن طفيل.

وتقوم إيديولوجية ابن تومرت الإصلاحية على «أسس ثلاثة هي التوحيد في العقيدة، والتأهيل في الشريعة والعدل في الحكم»^(٨) نظرا لمظاهر الفساد الأخلاقي والسياسي الذي عرفه المجتمع تحت حكم المرابطين.

وقد «أدرج ابن تومرت عقيدته المهديية ضمن نظرية شاملة في الإمامة، فإذا الإمام وهو المهدي المنتظر»^(٩) العلم به واجب والسمع والطاعة له واجب، وإتباعه والإقتداء بأفعاله واجب والتصديق به واجب على الطاعة، والتسليم له واجب»^(١٠) وتقوم هذه الفكرة في الإمامة على فكرة المهدي المنتظر وعصمة الإمام ووجوب الطاعة المطلقة له، وهي وإن كانت تختلف عن فكرة الإمامة عند الشيعة، إلا أنها تحمل نفس المضمون، وهنا تظهر تأثيرات الفكر الفاطمي على إيديولوجية المهدي بن تومرت.

وقد صاغ لذلك نص عقدي سمي «المرشدة» وهي «خلاصة مركزة من الطبقة العالية في علم الكلام بحيث لا يستطيع إدراك معانيها إلا أهل هذا الفن»^(١١)، لذلك احتل في دولة الموحدين التي سيطرت عليها تعاليم المهدي بن تومرت علماء الكلام سلطة عليا في المجتمع، وقام البناء الإيديولوجي الموحدى على فكرة أن «السلطة العلمية الوحيدة المخول لها حفظ التوحيد من الابتداء هي سلطة عالم الكلام ذي

٧ عبد المجيد النجار: تجربة الإصلاح في حركة المهدي بن تومرت، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينا، ١٩٩٥، ص ١٣٨.

٨ نفس المرجع، ص ١٣٧.

٩ (*) جعل المهدي بن تومرت نفسه الإمام المهدي المنتظر.

١٠ عبد المجيد النجار: مرجع سابق، ص ١٢٦.

١١ علي أولمليل: السلطة الثقافية والسلطة السياسية، نقلا عن: نورة بوحناش: الفيلسوف والسلطة في المغرب الإسلامي، مرجع سابق، ص ٢٦.

الهوية الأشعرية»^(١٢)، وهنا حضر مفهوم الوساطة»أدت العقيدة التومرتية إلى إنشاء مفهوم الوساطة بين علماء الكلام، والإمام المعصوم من جهة وبين العامة والسلطة السياسية من جهة أخرى».^(١٣)

إذن انطلاقاً من هذه الإيديولوجية التومرتية، وفي ظل مجتمع ظلت العامة تاريخياً تنفر فيه من الفلسفة والفلاسفة كان حضور «هيئة الفقيه لدى ابن طفيل ضرورة في مجتمع يحتكم إلى الفقه، ولا يعترف بالفلسفة، إذ سيعول الفيلسوف كثيراً على الفقيه ليندمج أكثر في الفئة العاملة، كما أن البقاء في بلاط الموحدين كفقيه يُكسب صورة اجتماعية لازمة ووجاهة تجعله مندجاً بين الخاصة وبنال رضا العامة مما سيدرأ عنه كثيراً من الأخطار».^(١٤)

يتتمي نص ابن طفيل زمنياً إلى القرن السادس هجري الموافق للقرن الثاني عشر ميلادي، هذا يعني أن هذا النص حضر في الفكر الإنساني بستة قرون قبل ظهور حركة التنوير الأوروبي، أما فكره فينتهي إلى المدرسة الفلسفية التي «يقصد بها تلك المدرسة التي تبنت المذهب الفلسفي وعلاقتها بالله واتخذ له منهاجاً هو الاستدلال المنطقي، وبمعنى آخر هي تلك المدرسة التي تأثرت في أفكارها بالفكر اليوناني».^(١٥)

غير أن النص لا يخلو من تأثيرات الفكر الصوفي الإشراقي، وقد انشغلت فلسفة ابن طفيل كما فلسفة ابن باجة وابن رشد وغيرهم في الغرب الإسلامي بالتوفيق بين الفلسفة والدين، فقد أراد الفلاسفة «أن يبتنوا الإيمان بمضمون عقلائي وأن يجعلوا السبيل إلى معرفة الله تبدأ من معرفة الكون والنظام ” الذي يحفظه، وكيف يفيض الله تعالى جوده على الكائنات حيوانها وجمادها، فيرتبها بنواميس ويحدها بسنن ليس لها مبدل لأنها أداة استنباط المجهول من المعلوم أو قياس الغائب على الشاهد».^(١٦)

وقد اهتمت المدرسة الفلسفية بالتربية كما اهتمت بالإنسان والمعرفة والدين وغيرها من المفاهيم التي شكلت محور التفلسف الإسلامي.

نجد في قصة حي بن يقظان منحى مختلف لمفهوم التربية ولغايتها ومنهجيتها فلم يربط ابن الطفيل التربية والتعليم بالاجتماع الإنساني كما فعل إخوان الصفا أو ابن خلدون، وبحضور المجتمع بل ربط التربية

١٢ عبد المجيد النجار : مرجع سابق، ص ١٣٨.

١٣ نورة بوحناش : مرجع سابق، ص ٢٥.

١٤ نفس المرجع، ص ٢٥.

١٥ جامع جغايبي : مرجع سابق، ص ١٠١.

١٦ محمد جواد رضا : مرجع سابق، ص ١٣٩.

والفعل التربوي بالطبيعة، لأن المجتمع رمز للفساد، ولأن الطبيعة خيرة، كما أن النفس الإنسانية، خيرة وليس فيها شر أصل، وهي نفس الفكرة التي انطلق منها روسو لتربية إميل كما سنرى ذلك لاحقاً.

غير أن تصور المشروع التربوي الذي تحمله قصة حي ليس منفصلاً عن المشروع المعرفي الفلسفي والاجتماعي في نسق تصورات ابن طفيل كما عرضها في مراحل التربية الطبيعية لحي والتي سنقدمها لاحقاً من أجل قراءة هذا المشروع التربوي.

٢ - تربية حي أو تربية الإنسان.

يعرض ابن طفيل خمس مراحل لتربية حي، وتكوينه تبدأ من الميلاد إلى سن الخمسين يتدرج فيها حي في اكتساب المعرفة، وتوافق ومراحل نموه.

٢، ١ المرحلة الأولى :

تستمر هذه المرحلة مدة حولين من حياة حي ابتداء من وصوله إلى الجزيرة حيث «لم يكن بتلك الجزيرة شيء من السباع العادية، فتربى الطفل ونما واغتذى بلبن تلك الظبية إلى أن تم له حولان»^(١٧)

يتم في هذه المرحلة إشباع الحاجة البيولوجية كالغذاء، والنوم والحماية ويبدأ تفاعله مع الظبية (التي هي رمز الطبيعة) مع ظهور حاجاته ومتطلبات حياته عن طريق البكاء، إذ يعتمد في معاشه على وسيط (الظبية) حيث لا يكون قادراً على تلبية حاجاته بنفسه.

يتعلم حي في هذه المرحلة من البيئة المحيطة به وعن طريق حواسه محاكاة وتقليد الحيوانات، ما يعبر به عن انفعالاته الأولى كالخوف والاستغاثة والقبول والرفض وفي هذا يقول ابن طفيل «فما زال الطفل مع الطباء على تلك الحال، يحكي نغمتها بصوته حتى لا يكاد يفرق بينهما، وكذلك كان يحكي جميع ما يسمعه، من أصوات الطير وأنواع سائر الحيوانات محاكاة شديدة لقوة انفعاله لما يريده ما كانت محاكاته لأصوات الطباء في الاستصراخ والاستلاف والاستدعاء والاستدفاع»^(١٨)

١٧ ابن الطفيل : رسالة حي بن يقضان، <http://www.mostapha.com>، ص ٦.

١٨ نفس المرجع، ص ٦.

٢, ٢ المرحلة الثانية: من سنتين إلى سبع سنوات.

يطور حي معرفته بمحيطه عن طريق استخدام الملاحظة والمقارنة والتفكير والتأمل في الذات، وفي الطبيعة «حيث تكونت عنده بعض المفاهيم العقلية المتأتية عن الملاحظة والتفكير، كانفصاله عن الآخرين، السعي لتحقيق الأساسي والضروري للحياة، بعض الفارقات بين الكائنات واختلاف سلوكها»^(١٩).

٣, ٢ المرحلة الثالثة: من سبع سنوات إلى واحد وعشرين سنة.

هذه المرحلة استمرارية لما قبلها، وتؤسس للمراحل اللاحقة، يتطور فيها حي جسديا وعاطفيا وعقليا وفكريا. يحصل في هذه المرحلة عن طريق استخدام العقل والحواس عن معارف حول:

أ- الجسد ووظيفة أعضائه ومتطلباته من المسكن والمأكل والمجلس... ثم تحركت في نفسه الشهوة ليلتحث عن سائر أعضاء الحيوان وترتيبها وأوضاعها وكمياتها، وكيفية ارتباط بعضها ببعض^(٢٠). وعلاقتها بالدماغ والقلب وبالروح.

ب- تجربة الموت حينما ماتت الطيبة، والتعرف إلى قيمة الجسد، وعن أسباب هذا الموت إذ يستخدم حي في هذه المرحلة عقله ليخترع الوسائل التي يحتاج إليها كما يستخدم الأشياء والحيوانات المحيطة به ليبسر معاشه.

٤, ٢ المرحلة الرابعة: من واحد وعشرين سنة - ثمانية وعشرين سنة.

يتسع في هذه المرحلة مجال تفكير حي، ويتنقل من عالم المادة إلى عالم الروح. « وكذلك نظر إلى سائر الأجسام والجمادات والأحياء، فرأى أن حقيقة وجود كل منها مركبة من معنى الجسمية، ومن شيء زائد على الجسمية: إما واحد وإما أكثر من واحد، فلاحته له صور الأجسام على اختلافها، وهو أول ما لاح له من العالم الروحاني إذ هي صورة لا تدرك بالحس وإنما تضرب بضرب من النظر العقلي^(٢١)».

١٩ عبد الأمير شمس الدين: مرجع سابق، ص ٢٧.

٢٠ ابن الطفيل: حي بن يقضان في عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص ٩٣.

٢١ نفس المرجع، ص ١٠٠.

٢, ٥ المرحلة الخامسة : من ثمانية وعشرين سنة إلى خمسين سنة.

يبلغ حي في هذه الفترة من حياته درجة كبيرة من النضج العقلي « ويصل إلى السعادة الكبرى وسيله إلى هذه السعادة التحرر من ريقات الجسد ومن الرغبات والشهوات»^(٢٢). ليتعبد الله، ويستمتع بسعادة العبادة الخالصة « وهو في كل ذلك يتمني أن يريحه الله عز وجل من كل بدنه الذي يدعوه إلى مفارقة مقامه ذلك فيتخلص إلى لذته تخلصاً دائماً ويبرأ عما يجده من الألم عند الإعراض عن مقامه ذلك إلى ضرورة البدن، وبقي على حالته تلك حتى أناف؟ على سبعة أسابيع من منشه وذلك خمسون عاماً»^(٢٣)، يبدو واضحاً أن في هذه المرحلة وصل حي إلى مرتبة التصوف والزهد في الحياة المادية وفي نفس هذه الفترة يشكل حي أولى علاقاته الاجتماعية مع أسال أو لا ثم مع سلامان، حيث التقى بأسال حينما قدم هذا الأخير إلى الجزيرة التي يعيش بها حي طلباً للعزلة عن الناس، والانقطاع لعبادة الله والتفكير في أسائه وصفاته.

ويقول عنه ابن طفيل «فأما أسال منها فكان أشد غوصاً على الباطن وأكثر عثوراً على المعاني الروحية وأطمع في التأويل، وأما سلامان صاحبه فكان أكثر، احتفاظاً بالطواهر، وأشد بعداً عن التأويل، وأوقف عن التعرف والتأمل، وكلاهما مجد في الأعمال الظاهرة ومجاهدة النفس، ومجاهدة الهوى وكان في تلك الشريعة أقوال تحمل على العزلة والإنفراد، وتدل على أن الفوز والنجاة فيهما، وأقوال أخرى تحمل على المعاشرة، وملازمة الجماعة، فتعلق أسال بطلب العزلة، ورجح القول بها لما كان في طباعه دوام الفكرة وملازمة العبرة، والغوص على المعاني، وأكثر ما كان يتأتى له أمله من ذلك بالإنفراد، وتعلق سلامان بملازمة الجماعة، ورجح القول بها لما كان في طباعه من الجبن عن الفكرة والتعرف. فكانت ملازمته الجماعة عنده مما يدرأ الوسواس، ويزيل الظنون المعترضة، ويعيد من همزات الشياطين»^(٢٤). والواقع من النص المقتبس أن شخصيات كل من أسال وسلامان هما في لغة القصة الرمزية تدلان على شخصية الفيلسوف (أسال) والفقهاء (سلامان) المقرب من السلطة باعتباره على رأس الجزيرة التي جاء منها أسال.

حينما التقى أسال حيا و التزم صحبته، وعلمه الكلام «حتى تكلم في أقرب مدة فجعل أسال يسأله شأنه ومن أين صار إلى تلك الجزيرة، فأعلمه حي بن يقظان أنه لا يدري لنفسه ابتداء ولا أباً ولا أما أكثر من الظبية التي ربته، ووصف له شأنه كله وكيف ترقى بالمعرفة، حتى انتهى إلى درجة الوصول»^(٢٥)، حينها

٢٢ عبد الباسط بن يوسف الغريب : مرجع سابق.

٢٣ ابن الطفيل : مرجع سابق، ص ١٤٠.

٢٤ نفس المرجع، ص ص ١٤٢-١٤١.

٢٥ نفس المرجع، ص ١٤٤.

اكتشف أسال التوافق بين النقل والعقل» فلما سمع أسال منه وصف تلك الحقائق والذوات المفارقة لعالم الحس العارفة بذات الحق عز وجل... لم يشك أسال في أن جميع الأشياء التي وردت في شريعته من أمر الله عز وجل، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، وجنته وناره هي أمثلة شاهدها حي بن يقظان، فانفتح بصر قلبه وانفدحت نار خاطره وتطابق عنده المعقول والمتقول، وقربت عليه طرق التأويل، ولم يبق عليه مشكل في الشرع إلا تبين له، ولا مغلق إلا انفتح، ولا غامض إلا اتضح وصار من أولي الألباب»^(٢٦)

كما حدث في هذه المرحلة أول اتصال لحي بالمجتمع، حينما علم بالفساد الذي يسود هذا المجتمع وكون الناس فيه «كالأنعام بل هم أضل سبيلا... فلما اشتد إشفاقه على الناس، وطمع أن تكون نجاتهم على يديه حدث له نية الوصول إليهم»^(٢٧).

ولكنه حين سافر إليهم ليعرض علمه وطريقة تفكيره أعرض عنه الناس «فجعلوا ينقبضون منه وتشمئز نفوسهم مما يأتي به، ويستسخطونه في قلوبهم»^(٢٨) لقد كانت البنى الذهنية لأفراد هذا المجتمع غير قادرة على استيعاب محتوى المادة المعرفية التي قدمها حي ومنهجيتها لأن محتوى المعارف وأساليبها التي تداول عليها هؤلاء تختلف كما عرض عليهم لذلك حدث الإعراض.

وكما رأى حي «أن مخاطبتهم بطريق المكاشفة لا تكمن وأن تكليفهم من العمل فوق هذا القدر لا يتفق، وأن حظ أكثر الجمهور من الانتفاع بالشرعية إنما هو حياتهم الدنيا ليستقيم له معاشه، ولا يتعدى عليه سواه فيما اختص هو به وأنه لا يفوز منهم بالسعادة الأخروية إلا الشاذ النادر»^(٢٩).

هكذا قرر حي اعتزال العامة الفاسدة، والمجتمع والعودة إلى الجزيرة رفقة أسال، لقد اعتبر حي إعراض الناس عن طريقة تفكيره العقلانية، الباحثة عن الأسباب، إعراضا عن العقل وفساد، إذ لم يربط الفساد بالجانب المادي، وإنما ربطه بالانصراف عن التفكير العقلاني واستخدام العقل وهو ما جعل هؤلاء في تصوره في مرتبة الحيوان الناطق «فلما فهم أحوال الناس وأن أكثرهم بمنزلة الحيوان الناطق»^(٣٠).

٢٦ نفس المرجع، ص ١٤٥.

٢٧ نفس المرجع، ص ١٤٦.

٢٨ نفس المرجع، ص ١٤٧.

٢٩ نفس المرجع، ص ١٤٨.

٣٠ نفس المرجع، ص ١٤٨.

٣ - قراءة في قصة حي

حول ابن الطفيل مفاهيم العقل والطبيعة، والفلسفة والفقه والتصوف إلى فاعلين حاكوا أطوار قصة ذات بعد رمزي قوي، ومن هنا يمكن القول أن أحداث القصة الحقيقية دارت بين العقل والطبيعة والفقيه والفيلسوف والتصوف والسلطة السياسية والعامة، وهو انعكاس لواقع العلاقة بين هؤلاء الفاعلين في الواقع الاجتماعي الذي عايشه ابن طفيل.

لذلك فإذا ما ربطنا أحداث القصة بإطارها التاريخي والسياق الاجتماعي والسياسي الذي أنتجها يمكن أن نفهم موقف ابن طفيل، ومشروعه التربوي الذي أسسه في الحقيقة في إطار مشروع اجتماعي يرتبط بمفهوم الإنسان والعقل، والمعرفة والدين.

كما انشغلت قصة حي بمسألة التوفيق بين الدين والفلسفة أو بصورة أدق بين النقل والعقل، وكان التأكيد فيها على ما بين الحكمة والشريعة من اتصال على حد تعبير ابن رشد، وعبرت عنها القصة بطريقة لطيفة في المشهد الذي التقى فيه حي بأسال كما رأينا في المرحلة الخامسة من مراحل نمو حي، والتي وافقت المرحلة الاجتماعية.

إن القراءة التحليلية للقصة سمحت لنا أن نكشف عن موقف ابن طفيل مما يلي :

أ - علاقة الإنسان بالمعرفة التي تحصل عن طريق التعلم الذاتي، واستخدام العقل والحواس، عن طريق التفكير واستخدام المنهج التجريبي: الملاحظة، التجربة والمقارنة، وتتضمن المعرفة أنواع ثلاثة وهي :

١ - معرفة الذات (الجسد، الروح).

٢ - معرفة المحيط المادي والاجتماعي.

٣ - معرفة العالم المجرد الذي يتوصل إليه بعد التجارب الحسية التي تعتمد على التفكير والممارسة.

وقد نظم ابن طفيل مراحل التدرج في الحصول على المعرفة عن طريق التفكير الفردي وربطها بمراحل نمو عقل وشخصية الإنسان، لذلك دعا إلى تربية طبيعية بعيدة عن الفساد الاجتماعي، والأحكام المسبقة الموجودة في المجتمع.

ب - سيادة المنظومة الفكرية والإيديولوجية التومرتية القائمة على فكرة الإمام المعصوم، وسلطة علم الكلام، فقد حاول ابن طفيل باستخدام العلوم العقلية و النقلية التدليل على قدرة العقل الإنساني للوصول إلى الحقيقة، فلا مكانة لوجود الوساطة بين هذا العقل والله، وبذلك فإن إلغاء هذه الوساطة هو هدم صريح لإيديولوجية ابن تومرت «إن قصة حي بن يقظان حبكة رمزية وموقف من الخطابات المعرفية ذات الوظائف الإيديولوجية أدت مهمة أساسية هي التوفيق بين العقل والنقل أولاً. ثم بناء نسق معرفي أدى بدوره وظيفته إيديولوجية تقوم بتنفيذ كل الإيديولوجيات القائلة بتنظيم الوسائط بين السلطة والعامّة سواء بواسطة علم الكلام أو الإمام المعصوم».^(٣١)

ج - تربية الإنسان: تصور ابن طفيل أن التربية التي تصنع الإنسان العقلاني هي التربية الطبيعية والتي تحدث في الطبيعة الخيرة، بعيداً عن المجتمع، ففي الطبيعة يتعلم الإنسان التفكير والعمل والتأمل والبحث عن أسباب وماهية الأشياء ويستخدم عقله في وجهة ترتبط بالممارسة الدينية، يتحرر فيها من فساد المجتمع ولا عقلائيته» ويلاحظ في هذا السياق أن ابن طفيل يؤكد في نسق تصوراته أن الطبيعة كافية بذاتها لتربية الإنسان وقادرة على أن تأخذ به إلى أكثر معالم الرشد والمعرفة الإنسانية تقدماً».^(٣٢)

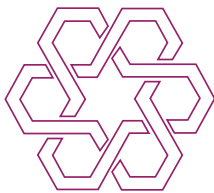
خلاصة القول إن ابن طفيل حاول في قصة حي بن يقظان، صياغة مشروع اجتماعي وتربوي لصناعة الإنسان (المسلم) العقلاني الزاهد، بعيداً عن الفساد الاجتماعي.

قائمة المراجع :

١. ابن الطفيل : رسالة حي بن يقضان، <http://www.mostapha.com>
٢. عبد الأمير شمس الدين : الفكر التربوي عند ابن طفيل، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، د.ت.
٣. عبد الباسط بن يوسف الغريب : نقد القصة الفلسفية «حي بن يقضان»، ملتقى أهل الحديث، <http://www.arablib.com>, 2012/12/17.
٤. عبد المجيد النجار: تجربة الإصلاح في حركة المهدي بن تومرت، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، 1995.
٥. نورة بوحناش : الفيلسوف والسلطة في المغرب الإسلامي، قراءة في قصة حي بن يقظان لابن طفيل، في الفلسفة، الذاكرة، المؤسسة، وقائع ملتقى مركز البحث في الأنتروبولوجية الاجتماعية والثقافية، وهران، 15-14 أكتوبر 2005.

٣١ نورة بوحناش : مرجع سابق، ص ١٨.

٣٢ عبد الباسط بن يوسف الغريب، مرجع سابق.



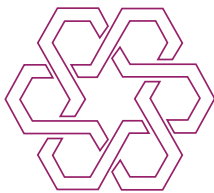


İslam Eğitimi Bağlamında Program Geliştirme

Curriculum Development in the Context of Islamic Education

İslam Eğitiminde Program Geliştirmede Yeni Bir Metodoloji: Amerika Terbiye Projesi Örneği
Sümevra Uzun

Development of Islamic Boarding School (Pesantren) Curriculum: Maintaining the Good Tradition and Accommodating Better Modernity
Rofiq Hamzah M. Pd.





İslam Eğitiminde Program Geliştirmede Yeni Bir Metodoloji: Amerika Terbiye Projesi Örneği

Sümevra Uzun*

Araştırmanın Problemi ve Önemi

İslam Dünyası yirminci yüzyılın başlarından itibaren dünyada tanınırlığı ve etkinliği artan pozitif bilimler ve laiklik karşısında kendi klasik din eğitimi veren medreselerini savunmak ya da reddetmek arasında bir tercih yapmak durumunda kalmıştır. Çünkü pozitif bilimlerin, sanayileşmenin ve laikliğin ev sahipliğini yapan Batı dünyası karşısında pozitif bilimlerle aynı metodolojiye sahip olmayan klasik İslam medrese eğitimi İslam toplumlarında da var olan seküler çevreler tarafından yeterlilikle ve İslam medeniyetini Batı karşısında geri bırakmakla itham edilmiştir. Bunun neticesinde Müslümanların yaşadığı yerlerin hemen hepsinde yirminci yüzyılın başlarında medreseye alternatif olarak Batı tarzı modern eğitim veren eğitim kurumları kurulmaya başlamıştır. Böylelikle İslam dünyasında eğitimde çift başlılık (dualism) ortaya çıkmıştır. Eğitimde çift başlılık halen bazı İslam coğrafyalarında devam etmekle beraber medreseler modern okullar karşısında etkinliğini ve geçerliliğini zamanla yitirmiştir. Bu durum dünya genelinde Müslümanları ilgilendiren yeni bir problem alanı olarak “modern okullarda İslam dini eğitimi nasıl verilir?” sorusunun önemli bir gündem maddesi olmasına sebebiyet vermiştir.

Avrupa ve Amerika’da yaşayan Müslümanlar bu sorunu çözmek için İslam eğitimi ile pozitif bilimleri bir arada veren ve bütünleşmiş eğitim programı (integrated curriculum) olarak isimlendirilen eğitim programları geliştirmişlerdir. Söz konusu eğitim programları İslami eğitimle modern eğitimi bütünleştirme yöntemleri açısından çeşitlilik arz etmektedir. Bütünleşmiş eğitim programlarının bir kısmı İslami eğitimi modern eğitimin yanında ayrı bir eğitim programı ile vermeyi tercih ederken bir diğer kısmı ise sadece İslami eğitim derslerinin değil modern eğitimin bütün derslerinin İslami bir perspektifle planlanmasını gerekli görür. Amerika’daki IQRA Vakfı’nın ya da İngiltere’deki Yusuf İslam okullarının eğitim programları İslami eğitimle modern eğitimi ayrı ayrı derslerde vermeyi planlayan programlara örnektir. Türkiye’deki İmam Hatip Liseleri’nin eğitim programları da bu kategoriye dahil edilebilir. Bütün okul programının İslami perspektif temelli hazırlanmasını ön gören eğitim programları çok yaygın olmamakla beraber Davud Tevhidi tarafından geliştirilen Terbiye Projesi bu alandaki program geliştirme çalışmalarına örnek gösterilebilir. Terbiye Projesi modern pedagojik yöntemlerle, İslami metodolojiyi sentezleyerek okul öncesinden lise son sınıfa kadar her düzeyde ve her branşta Tevhid anlayışını esas alan eğitim programlarının hazırlanmasına yönelik tasarlanmış bir çerçeve eğitim programıdır. Terbiye Projesi çerçevesinde hazırlanan eğitim programları başta Amerika’daki Crescent Academy okulları olmak üzere dünya genelinde İslami eğitim veren özel okullar tarafından kullanılmaktadır.

* Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, sumeyrakyol@gmail.com

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, İslam eğitimi ile modern pedagojinin eğitim programlarında sentezlenmesinin imkân ve sınırlılıklarını Amerika Terbiye Projesi örneğinde ortaya koymaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılacak ve elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla incelenecektir.

Araştırmanın Temel Bulguları

Terbiye Projesinin kurucusu Prof. Dr. Davud Tevhidi (1950-2010) Amerikan asıllı Müslüman bir eğitimcidir. Tevhidi, 1972 yılında Müslüman olduktan hemen sonra Leigh ve Pensilvanya Üniversiteleri'nde Arapça eğitimi alır. 1980 yılında Kahire'deki Ezher Üniversitesi'nde Usul-id-Din tahsilini tamamlayarak, Philadelphia'da Müslümanların okullarında öğretmenlik yapmaya başlar. Michigan Üniversitesi'nde İslami Çalışmalar alanında 1983 yılında master, 1985 yılında doktora eğitimlerini tamamlayan Tevhidi bu süreçte üniversitede öğretim görevlisi olarak görev yapar. Tevhidi'nin araştırma alanları ise şunlardır; İslam Eğitim Felsefesi Modeli, İlk Dönem İslam Eğitim Kurumları, Kur'an'ın Semantik Yapısı, Kur'an'ın Dünya Görüşü.

Kuzey Amerika'da İslam eğitiminin şekillenmesinde büyük emeği ve katkısı olan Davud Tevhidi'nin en popüler çalışması ise Terbiye Projesidir. Projenin mantığını anlatan 80 sayfalık "Tarbiyah Overview" adlı bir çerçeve eğitim programı mevcuttur. Terbiye Projesi başta Amerika'da Davud Tevhidi tarafından kurulan Crescent Academy okulları olmak üzere özellikle Amerika, Endonezya ve Malezya'da yer alan Müslüman okulları tarafından takip edilen Tevhid anlayışını temel alan bir karakter eğitim programıdır.

Amerika Terbiye Projesi, eğitim programı hazırlanırken İslami perspektifi her düzeyde ve her branşta dikkate almayı öngören bir çerçeve eğitim programıdır. Terbiye Projesi İslami bilginin eğitim sistemine ya da eğitim programına yansıtılmasının esaslarını belirleyen bir eğitim projesidir. Program küresel perspektife dayanan, Tanrı merkezli, geniş tabanlı bir bakış açısı geliştirmiştir. Programın en önemli hedefi insan fitratını tekâmüle erdirmektir. Terbiye Projesi öğrenmenin salt bilgilendirici bir süreç olmaktan ziyade dönüştürücü bir süreç olduğunu savunur.

Terbiye Projesi, Davud Tevhidi tarafından geliştirilen Birleştirilmiş Öğrenme Modeli (Integrated Learning Model – ILM) ne dayalı bir program önerisi sunmaktadır. Bu program önerisi temelde tevhid ve terbiye ilkelerine dayanan, eğitimin “ne öğretelim?” ve “nasıl öğretelim?” gibi temel sorularının cevaplarını bünyesinde barındıran bütüncül bir İslami eğitim modeli sunmaktadır.

Terbiye Projesinde önemli olan içeriğin ve içeriğe en uygun öğrenme ve öğretme metotlarının tespit edilmesine yardımcı olan bir çerçeve program yer almaktadır. Bu çerçeve program Tanrı merkezli bakış açısından ortaya çıkaran yedi temel konu üzerine kurulmuştur. Bu konular şunlardır: Tanrı bilinci, asil bir karakter, faydalı bilgi, sağlıklı yaşam, insan ilişkileri, iman temelli hareket ve kamusal hizmet.

Projenin en temel motivasyon kaynağını “Kur’an’ın ve İslam’ın mesajını en doğru ve en mükemmel şekilde modern eğitim programına nasıl entegre edilebilir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soru doğrultusunda Terbiye Projesi, çocuklarda içten gelen maneviyatı ve karakter eğitimini desteklemek için, bütüncül bir vizyonu ve bütünleştirilmiş bir yaklaşımı olan, kendini keşfetme, bütüncül bakış kazandırma ve sosyal farkındalık konularında çocukları desteklemeyi amaçlayan bir eğitim programı önerisi olarak ortaya çıkmıştır.

Terbiye kelimesinin İngilizce karşılığı olan “education” Latince “yetiştirmek, büyütme” anlamına gelen “educare” ve “yerleştirmek, geliştirmek” anlamlarına gelen “educere” kelimelerinden türetilmiştir (Tevhidi, 2001). Ragip el İsfehani ise terbiye kelimesini “bir şeyi kemale erene kadar (tam potansiyeline ulaşana kadar) tedrici olarak, basamak basamak geliştirmek” olarak tanımlamaktadır. Burada çocukta hali hazırda var olan fitrat ya da hakiki mahiyete vurgu yapılırken, eğitimin salt bilgi aktarma süreci olmaktan ziyade, bireyleri geliştiren, dönüştüren ve onlarda var olan fitratı ortaya çıkaran bir süreç olduğuna dikkat çekilmektedir (Tevhidi, 2001: 6).

İslam’a göre kişinin inancının davranışlarına, günlük yaşamındaki insan ilişkilerine yansımaları gerekmektedir. Hz. Peygamber (s.a.v.) dinimizin gerçek yansımaları diğer insanlarla olan münasebetimizde (muamelat) aramak gerektiğini vurgulamaktadır (Tevhidi, 2001: 6). Bu çok bilinen bir gerçek olmasına rağmen, günümüzde yaşayan Müslümanların büyük çoğunluğunun hayatı Nebi ve Tevhidi öğretilerden oldukça uzak kalmıştır. Günümüzde Müslümanların yaşadığı bütün coğrafyalarda insanların manevi, etik, felsefi miraslarıyla bağı yok denecek kadar azalmıştır. Terbiye Projesinin araştırmalarının merkezinde, Müslüman toplumlarında var olan teori-pratik uyumsuzluğuna eğitim yoluyla çözüm bulma çabası yer almaktadır (Tevhidi, 2001: 7).

İslam toplumunun köklerinden uzaklaşarak bu noktaya gelmesinin hiç şüphesiz çok farklı siyasi, toplumsal, sosyal ve eğitimsel sebepleri mevcuttur. Tevhidi'ye göre, bütün dünyada olduğu gibi İslam dünyasında da değer erozyonu meydana gelmesinde en önemli paya sahip olan unsur modernitedir (Tevhidi, 2001: 8). Günümüzde çocukların değerleri öğrenmesinde çoğunlukla popüler kültür ve kitle iletişim araçları etkin rol oynamaktadır. Bunun yanında, 19. Ve 20. Yüzyılda yaşanan sömürgecilik, materyalizm ve laiklik tecrübesi Müslümanların zihin yapısında ve değer sisteminde kalıcı izler bırakmıştır (Tevhidi, 2001: 8). Son olarak, Müslüman toplumlarda özgür düşünce ortamının eksikliği de Müslüman gençliğinin köklerinden beslenen güçlü bir karakterle yetişmesini engelleyen bir unsur olmuştur. Tevhidi'ye göre, yeterli düzeyde sosyal, entelektüel ve manevi özgürlük ortamı olmadan hakiki manada bir manevi gelişimden söz edilemez.

Proje bir yılı üç eğitim dönemine ayırarak her dönem için iki temel konu kullanılmasını önerir. Örneğin ilk dönemin temel konuları, Tanrı bilinci ve asil bir karakter konularıdır. Öğretmenler ise okul öncesinden liseye kadar her seviyede ve her branşta bu temel konuları merkeze alan eğitim programları hazırlamak ve uygulamakla yükümlüdür.

Terbiye Projesi, belirlediği yedi temel alanın üç dönemlik eğitim öğretim yılının her döneminde üst tema olarak işlenilmesini önermektedir. Örneğin, ilk dönemin üst temaları olan Manevi ve Ahlaki okuryazarlık temaları, okul öncesi dönemden lise son sınıfa kadar her düzeyde, matematikten tarihe kadar her branşta eğitim programları planlanırken dikkate alınması gereken konulardır. Proje, karakter eğitiminde ancak bu şekilde bir planlama ile mesafe kat edilebileceğini savunmaktadır.

Terbiye Projesi'nin diğer bütünleştirilmiş eğitim programlarına kıyasla en ayırıcı özelliği, sadece din derslerinin değil, bütün derslerin İslami perspektif dikkate alınarak planlanmasını gerekli görmesidir. Bu yönü ile Terbiye Projesi İslami eğitim ile modern bilimlerin sentezlenmesi noktasında güzel bir örneklik teşkil ederek önem arz etmektedir.

İslam'ın emanet ve yönetim anlayışı gereği, Müslümanlar kendilerini yeryüzünün halifesi, yaratılışın emanetçisi olarak görürler (Tevhidi, 2001: 12). Terbiye Projesi, Müslümanların bu mesuliyetin hakkını verebilmek için, düşünen, sorgulayan, analiz yapabilen, birlikte çalışarak ümmetin ve insanlığın dertlerine çareler üretebilen gençler yetiştiren bir eğitim sistemine muhtaç olduğunu savunur. Proje, Hz. Peygamber zamanında eğitimin, dinamik, aktif, hayatla bağlantılı ve uygulamaya dayalı olduğunu fakat günümüzde İslami eğitimin hayatla bağlarının koparılarak sadece teoride kaldığını ve

bu durumun Müslüman eğitim sisteminin çözülmesi gereken en önemli problemi olduğunu tespit etmiştir. Projenin tespitlerine göre, Hz. Peygamber'in eğitimi, insanlara ilham veren, onların hayatlarını dönüştürücü bir etkiye sahipti. Sebeb-i Nüzul ilminde geçen örneklerden de anlaşılacağı üzere, Nebevi eğitim modelinin içeriği, insanların günlük yaşam deneyimleri ve ilk İslam toplumunun karşılaştıkları problemlere dayalıydı. Proje, Nebevi eğitim metoduna geri dönebilmek ve inandığı gibi yaşayan nesiller yetiştirebilmek için velilerin ve eğitimcilerin çaba sarf etmesini ve bu doğrultuda nitelikli eğitim programları hazırlanmasını gerekli görmektedir.

Terbiye Projesi'ne göre İslami eğitim, İslam hakkında öğrenmek ile Müslüman olmayı öğrenmeyi birbirinden ayıracak bir vizyona sahiptir. Bu doğrultuda Proje İslami eğitimin amacının öğrencilerin zihinlerini salt İslami bilgiyle doldurmak olmadığını, asıl amacın öğrencilere Müslümanca hayat yaşamak konusunda rehberlik ederek onların hayatlarındaki dönüşüme destek olmak olduğunu savunmaktadır.

Terbiye Projesi kendisini her anlamda kapsayıcı olarak tanımlamaktadır. Yani Proje bilgiyi, çocuğu, öğrenme biçimlerini, yaşı ve gelişim özelliklerini, zamanı (geçmiş, gelecek ve şimdiki), mekânı (ev, okul, cami, toplum) ve insanları (öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve toplum) bütün yönleriyle kapsamaktadır. Proje bu özelliğinin temelini ise "İlim Çin'de de olsa gidip öğreniniz" Nebevi emrine dayandırmaktadır. Bu özelliği gereği Proje; 1) insanların gelişimi, 2) müfredat geliştirme, 3) personel gelişimi ve 4) toplumun gelişimi konularında çalışmalar yapmaktadır.

Terbiye Projesi, Müslümanların dünyadaki saygınlığını yeniden kazanmasının yegâne yolunun kapsamlı bir eğitim reformu yapmak olduğunu savunmaktadır. Bahsedilen reform ile anlatılmak istenen, kavramsal çerçeve, içerik, müfredatın yapısı, öğrenme öğretme süreçleri ve genel öğrenme ortamı gibi eğitim kurumlarının temel unsurlarının yeniden değerlendirilerek yeniden yapılandırılmasıdır. Proje, sadece din derslerinin değil müfredatta yer alan bütün derslerin yeniden yapılandırılmasını gerekli görmektedir.

Bütüncül bir eğitim yaklaşımını temel alan Terbiye Projesi'nin dört temel bileşeni mevcuttur (Tevhidi, 2001: 17). Bu bileşenler şunlardır:

- 1) Vizyon ve Sistem
- 2) Yapı: Bütünleştirilmiş Kavramsal Çerçeve
- 3) İçerik: Bütünleştirilmiş Taslak Eğitim Programı
- 4) Süreç: Bütünleştirilmiş Eğitim Öğretim Süreci

1) Vizyon ve Sistem

Terbiye Projesine göre, eğitimin reforma muhtaç olan en temel ögesi eğitimin kavram-sallaştırılması ve vizyonudur. Proje, modern eğitimin (hem İslami modern eğitim hem de Batı tarzı) çocuğa, hayata ve eğitime olan bakışının farklı kaynaklardan beslendiğini, bu nedenle de tutarsız olduğunu savunmaktadır. Bu sebeple proje, eğitimin vizyonunu ve felsefesini teşkil edecek unsurların tek ve köklü bir kaynaktan beslenmesini gerekli görmektedir.

Projeye göre, bir toplumun en değerli fikirleri, inançları o toplumun eğitim sisteminin vizyonunda, amaçlarında ve eğitimsel uygulamalarına kendini gösterir. İslam, kişiye onun dünyadaki vazifesini anlatan ve Yaratıcısıyla olan ilişkilerini düzenleyen, yalın ve derinlikli bir hayat ve dünya görüşü kazandırır (Tevhidi, 2001: 18). Bu dünya görüşünün temelinde ise İslam'ın Tevhit prensibi yer alır. İslam'ın Tevhit prensibi teklik, noksandan münezzeh olma, insicam, vahdaniyet, evrensellik ve Allah bilinci kavramlarını kapsayıcı mahiyettedir (Tevhidi, 2001: 18). Tevhidi'ye göre İslam'ın Tevhit anlayışı, bireylerin hayat, dünya, toplum ve eğitim algılarında felsefi ve metodolojik alt yapısı olan köklü bir duruş değişikliği yapacak mahiyettedir.

Terbiye Projesi eğitim programı önerisinin merkezinde, sadece zihne değil, ruha ve bedene de hitap eden, Tevhit anlayışına dayalı, birleştirici ve bütüncül bir eğitim yaklaşımı yer alır. Tevhit merkezli eğitim anlayışının temel unsurları ise şunlardır: Allah merkezli olma, bütüncül, bütүнleştirici (modern bilimlerle ve modern pedagojiyle bütүнleşmek), birleştirici, evrensel, iş birliğine dayalı ve farklı sistemlere uyulanabilir mahiyette olmak (Tevhidi, 2001: 18).

Tevhit prensibi Müslüman eğitimcileri çocukların eğitimi konusunda bilgilendirici ve yönlendirici mahiyete sahiptir. Terbiye Projesi tarafından ortaya konan Tevhit merkezli eğitim şu unsurları içerir; 1) ne öğretilim (içerik), 2) içeriği nasıl planlayalım? (yapılandırma), 3) nasıl öğretilim? (eğitim öğretim süreci). Terbiye Projesinin eğitimin bütün kademelerinde merkeze Tevhit anlayışını ısrarla almak istemesinin sebebi, modern okulların eğitim programlarında mevcut olan çift başlılığı ortadan kaldırma istemesidir. Modern İslam okullarında vahiy ve bilim kaynaklı bilgiler birbirleriyle çelişmesine rağmen bir arada verilmektedir. Örneğin, biyoloji dersinde evrim teorisini öğrenen öğrenciler, bir sonraki saat tefsir dersinde yaratılış ayetlerinin tefsiri ile muhatap olmaktadır. Bu durum sadece eğitim programında değil, bu program ile yetişen nesillerin

zihinlerinde ve dünya görüşlerinde de bir çift başlılığa sebebiyet vermekte ve Tevhidi bakışın insan yaşamına hâkim olmasına mani olmaktadır. Terbiye projesinde eğitimin en temel amacı Tevhidi bakışı insan yaşamına hâkim kılarak vahyi yaşamın merkezine çekmektir. Bu nedenle Terbiye Projesi, öğrencilere verilecek her türlü bilginin Tevhit süzgecinden geçirilerek, pedagojik veriler doğrultusunda yeniden yapılandırılmasını elzem görmektedir.

Teolojik olarak Tevhit prensibi Allah'ın birliğini ifade ederken, epistemolojik olarak Tevhit hakiki bilginin bütünlüğünü ve teklliğini ifade etmektedir. Pedagojik olarak Tevhit prensibi ise eğitim programlarının bütünlleştirilmesi, vahiy ve bilim kaynaklı bilginin eğitim programında bütün halinde yer alması anlamına gelmektedir (Tevhidi, 2001: 19). Burada eğitim programlarının bütünlleştirilmesi ile modern bilgi ile İslami bilginin aynı okul bünyesinde farklı derslerde bir arada bulunması kast edilmemektedir. Terbiye Projesine göre eğitimde Tevhit prensibi, vahiy ve bilim kaynaklı her iki tür bilginin de bir programda içeriklerinin en derinlikli unsurlarına kadar incelenerek detaylı bir şekilde sentezlenmesini gerekli kılmaktadır (Tevhidi, 2001: 20).

Terbiye Projesinin Tevhit Kaynaklı Eğitimsel İlkeleri

a. Fitrat: Her çocuk fitrat denilen Allah vergisi bir tabiatla dünyaya gelir. Tıpkı bir ağacın tohumu gibi, insan da dünyaya gelirken, yetiştirilmesi gereken özel bir programı bünyesinde barındırır (Tevhidi, 2001: 24). Eğitimin vazifesi ise çocukların fitratlarında var olan güçlü yönleri öne çıkararak, zayıf yönleri desteklemektir.

b. Biriciklik: Her çocuk birbirinden farklı genetik özelliklere, yaşam deneyimlerine, özel yeteneklere sahiptir (Tevhidi, 2001: 24). Bu nedenle her çocuk kendine özgüdür ve biriciktir. Dolayısıyla eğitim, çocuğun fitratında var olan biricikliği destekleyecek nitelikte olmalıdır.

c. Bütüncül: Eğitim çocuğu, manevi, ahlaki, entelektüel, fiziksel, duygusal ve sosyal yönleriyle bir bütün olarak ele almalıdır. Bütüncül eğitim, çocuğun kalbi, zihni ve ruhu arasında her aşamada bir bağ kurmayı önemli bulur (Tevhidi, 2001: 24).

d. Bütünlleştirici: Eğitim, tüm zamanlar (geçmiş, şimdiki, gelecek), kültürler ve mekânlar, bilgi, inanç ve değerler açısından bütünlleştirici nitelikte olmalıdır (Tevhidi, 2001: 24).

e. Gelişim Basamakları: Terbiye tedrici olarak basamak basamak kişiyi tam potansiyeline ulaştırmak, tekâmüle erdirmek demektir (Tevhidi, 2001: 25). Bireyler yaşlarına,

genetik özelliklerine ve çevresel faktörlere bağlı olarak farklı zamanlarda farklı gelişim özellikleri göstermektedirler. Terbiye projesi eğitim planlamasında bu durumu dikkate almayı gerekli görmektedir.

f. Duygu Merkezli: Duygular dikkati, motivasyonu, anlamayı ve hafızayı harekete geçirirler. Öğrenmemizi anlamlı ve önemli kılan da öğrenme sürecindeki duygusal deneyimlerimizdir (Tevhidi, 2001: 25). Terbiye projesi duyguları öğrenme sürecine dâhil ederek, kalbe ve ruha hitap eden eğitim deneyimleri planlamayı önemli görmektedir.

g. Model ve Anlam Arayışı: Bilgiyi anlamlandırma sürecinde insan beyni önceki bilgilerle yeni bilgi arasında bağlantı kurma ve modelleme yapma ihtiyacı hisseder (Tevhidi, 2001: 26). Zaten zekâ ve anlama da bağlantı kurma ve modelleme yeteneği demektir. Terbiye projesi insan beyninin bu özelliğinin İslam eğitiminde modellenerek kullanılması gerektiğini savunur.

h. İddialı (Zengin İçerikli): Eğitimde yöntem zenginliği bulunmalıdır. Öğrenciler grup çalışmalarıyla, grup tartışmalarıyla desteklenmelidir. Bu etkinlikler onların kendi fikirlerini savunabilen yetişkinler olmalarına yardımcı olur (Tevhidi, 2001: 26).

ı. İleri Seviye Düşünme (Problem Çözme): İleri seviye düşünme bilginin ve fikirlerin sentezleme, genelleme, açıklama, hipotez haline getirme ve sonuca ulaşma yoluyla yeniden anlamlandırılmasını gerekli kılan bir süreçtir (Tevhidi, 2001: 26). Problem çözme ve esnek düşünme becerisi İslam Hukuku'nda var olan içtihat kavramı için de gerekli ve önemli olan becerilerdendir.

i. Derinlikli Bilgi (Hikmet): Bir konuyu anlamlandırabilmek ve farklı konularla bağlantısını net olarak ortaya koyabilmek için derinlikli bilgiye İslam literatüründeki adıyla "hikmet" e ihtiyaç vardır. Kur'an'a göre de öğrenmenin ve bilginin asıl amacı hikmete, derinlikli bilgiye ulaşmaktır (Tevhidi, 2001: 26).

j. Uygulamalı (Aktif, Amel): Etkili eğitim öğretim faaliyetleri mutlaka çocukların birbirleriyle etkileşimine imkân tanıyan, onları hayata hazırlayan pratik ve zihinsel uygulamalara yer vermelidir (Tevhidi, 2001: 26). Bu noktada Terbiye Projesi öğretmenlerin hayatla bağlantı kurabilecekleri, uygulamaya dayalı eğitim öğretim faaliyetleri planlamalarını önemli bulmaktadır.

k. Hayatla Bağlantılı (Alaka, Din): Öğrenciler öğrendikleri bilginin hayatta işlerine yaracağını, dolayısıyla öğrenmeye değer ve anlamlı olduğunu bilmelidir (Tevhidi, 2001: 26). Terbiye projesi eğitim öğretim faaliyetleri planlanırken yaşam deneyimleriyle bağlantı kurulmasını bu nedenle önemli bulmaktadır.

I. Değer Temelli (Ahlak): Eğitimin değerlere önem vermesi ve konuların etik boyutlarını ön plana çıkarması, eğitimi karakter gelişimi ve ahlak gelişimi için son derece önemli bir araç haline getirir (Tevhidi, 2001: 26).

m. Sosyal Beyin (İşbirliğine Dayalı Öğrenme): İnsan sosyal bir varlıktır ve grup içerisinde daha iyi öğrenir. Bu nedenle akran etkileşimine dayalı çalışmalar, grup çalışmaları, grup tartışmaları, işbirliğine dayalı öğrenme deneyimleri sosyal öğrenmeyi destekleyici etkinlikler olarak eğitim planlamalarında yer almalıdır.

n.Doğrudan Öğrenme (Modelleme): Öğrendiklerinin çoğu insana direkt olarak öğretilmez, insan onları bulunduğu ortamda kendiliğinden öğrenir. Gerçek öğrenme zorlamayla değil, iyi bir planlamayla gerçekleşir (Tevhidi, 2001: 26). Bu durum rehberliğin ve rol modeli olmanın önemini ortaya koymaktadır. Terbiye Projesi en önemli rehberlik örneği olarak Hz. Peygamber'in sahabeye olan örnekliliğini eğitimde modellemeyi esas almaktadır.

2) Yapı: Bütünleştirilmiş Kavramsal Çerçeve

Terbiye Projesi'ne göre eğitimin yeniden yapılandırılması sürecinde dikkat edilmesi gereken ikinci unsur eğitim programının yapısıdır. Projeye göre eğitimin en temel amacı, mevcut eğitim sistemlerinin en çok zorlandığı konu olan çocuklara kendilerinin ve yaşadıkları dünyanın farkında olma bilincini kazandırmaktır (Tevhidi, 2001: 29). Projeye göre kendilik bilinci ve çevre farkındalığı kazandırmak, çocuklara hali hazırda okullarda sunulan birbirinden bağımsız, hayattan kopuk akademik bilgilerden çok daha kıymetlidir. Bu nedenle Terbiye Projesi, eğitim programlarının klasik akademik ya da İslami bilgi ile eklemlenmiş bir yapıdan ziyade, çocuğun doğal dokusu ile yapılandırılmasını gerekli görür (Tevhidi, 2001: 29).

Günümüzde ilim ve bilimin yaygınlaşması, eğitimcileri hangi bilimsel bilginin sınıfa taşınacağı, hangisinin ise eğitim programlarından uzak tutulacağı noktasında kararsız bırakmıştır (Tevhidi, 2001: 29). İslam eğitimi söz konusu olunca, hem seküler hem de İslami bilginin hangi detaylarının eğitim programlarına ne şekilde dâhil edileceği konusu daha da karmaşık bir hal almaktadır. Bu durum disiplinlerin en önemli, vaz geçilemez prensiplerinin seçilmesini zorunlu kılmaktadır. Terbiye Projesi'nin bu noktada tavsiye ettiği yol, İslam'ın temel prensiplerinin belirlenerek eğitimin her kademesinde bütün branşlarda eğitim programına entegre edilmesidir. Projenin belirlediği temel İslami prensipler ise, tevhit, tezkiye, muamelat, hikmet, din, istikamet ve emanettir.

3) İçerik: Bütünleştirilmiş Taslak Eğitim Programı

Eğitimde reform gereken en önemli üçüncü unsur içeriktir. Bugünün eğitim programlarının içeriklerine baktığımızda, içeriğin büyük oranda hayatla bağlantısının olmadığı ve öğrenilen bilgilerin büyük çoğunluğunun sınavlardan sonra unutulduğu bilinmektedir (Tevhidi, 2001: 37). Terbiye projesi bu noktada, “O zaman eğitim öğretim faaliyetlerinin kalıcı değeri nedir?” sorusunu sormaktadır.

Terbiye projesi eğitimle ilgili içerik tespitinde “Eğitimin en temel amacı bilgi vermek mi, davranışları dönüştürmek midir?” sorusunu sormayı gerekli görür (Tevhidi, 2001: 41). Terbiye projesi bu noktada çocuğu zihniyle, kalbiyle, bedeniyle bir bütün olarak görmenin ve çocuğun bütün yönleriyle gelişmesine destek olacak bir eğitim planlanmasının gerekli olduğunu savunur. Burada bireyin bütün yönlerinin eşit oranda desteklenmesi önemlidir. Modern eğitimin en büyük hatası bireylerin bilişsel yönlerini daha çok destekleyerek duyuşsal ve manevi gelişimi aynı oranda desteklememektir. Bu durum neticesinde bilgiye son derece hâkim fakat insani, toplumsal ve ahlaki yönü bir o kadar zayıf nesiller yetişmektedir.

Projeye göre eğitimin nihai hedefi ise bireylerin tekâmül yolculuğunda onlara bütüncül bir destek vererek öğrencileri bütün yönleriyle “insan-ı kâmil” olarak yetiştirmektir. Bu nedenle kalbin eğitimi ve karakter eğitimi proje için hayati öneme sahiptir.

Terbiye Programı, Hz. Peygamber’in “İnsan vücudunda bir organ vardır ki eğer o bozulursa bütün vücut bozulur. Dikkat edin o kalptir” mealindeki hadis-i şerifinden hareketle eğitimin temel amacının kalbin eğitimi yani karakter eğitimi olması gerektiğini savunur. Terbiye programına göre karakter eğitimi okul eğitim programlarında acil olarak yer alması gereken, insanlığın gelişiminin ve dönüşümünün temeli olan önemli bir konudur. Terbiye Programı karakter eğitimine önem verilmeden verilen eğitimden toplumsal fayda beklenemeyeceğini savunur. Bu nedenle Terbiye Programı İslami karakter eğitimini destekleyecek yedi temel alan belirleyerek bu alanlar çerçevesinde bir karakter eğitimi tesis etmeyi hedeflemektedir.

Terbiye eğitiminin hedeflediği karakter eğitimine tesir edecek ve eğitim programındaki bütün branşlara her düzeyde entegre edilmesi tavsiye edilen yedi temel alan şunlardır:

a) Manevi Okuryazarlık (Tanrı Bilinci – Tevhid): Tevhid temelli Allah inancı Terbiye eğitiminin ilk temel konusudur. Tevhid konusunun alt konuları, birlik, teklik ve düzendir (Tevhidi, 2001: 44). Bu çerçevede Tanrı'nın yaşam döngüsünün ve varlığın başı ve sonu

olduğu üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biridir. Bu konu İslam ve İslami dünya görüşünün temel prensibi olduğu için önemli bulunmuş ve ilk konu olarak kabul edilmiştir.

Terbiye programı modernitenin insanın kutsalla olan bağı kestğini ve günümüz eğitimcilerinin en temel vazifesinin bu bağı yeniden inşa etmek olduğunu savunur. Bunun için bu ünite ile program öğrencilere Tanrı farkındalığı ve Tanrı'nın varlığına karşı saygı duyma davranışı (takva) kazandırmayı hedeflemektedir (Tevhidi, 2001: 44).

b) Ahlaki Okuryazarlık (Asil Bir Karakter – Tezkiye): Terbiye programının ikinci konusu çocuğun ahlaki gelişimini önceleyen ahlaki okuryazarlık konusudur. Ahlak, bizim diğer insanlara davranış biçimimizdir ve bu bizim gerçek inancımızı ve değerlerimizi yansıtır.

Bu konunun eğitimsel amacı asil bir karakter oluşturmak ve duygu yönetimi sağlamaktır (Tevhidi, 2001: 45). Bu konunun bir diğer amacı da öğrencilere ahlaki davranışın neliği bilgisini kazandırmak ve onların ahlaki davranış temelli bir yaşam şeklini benimsemelerini sağlamaktır.

c) Entelektüel Okuryazarlık (Faydalı Bilgi – Hikmet): Programın üçüncü konusu entelektüel okuryazarlıktır ve çocuk gelişiminin entelektüel yönüne önem verir. Terbiye Programının benimsediği İslami bakış açısına göre bilgi ve davranış arasında birbirinden beslenen karşılıklı bir ilişki vardır. Bilgi kişinin ahlaki karakterin özelliklerini ve gerekliliğini anlamasını sağlarken, ahlaki davranış da kişiyi ilim ve hikmet sahibi olmaya hazır hale getirir (Tevhidi, 2001: 46).

Programın bu konusunun amacı öğrencilere faydalı bilginin kazandırılmasıdır. Terbiye Programına göre faydalı bilgi bizi Allah'a yaklaştıran ve insanlığın ve yaratılışın faydasına kullanılacak her türlü bilgidir. Bu konu ayrıca öğrencilere öğrenmeyi sevdirmeyi, öğrenmeyi öğretmeyi ve akıl yürütmeyi öğretmeyi amaçlar.

d) Fiziksel Okuryazarlık (Sağlıklı Yaşam – İstikamet): Çocuk gelişiminin fiziksel boyutuna değinen fiziksel okuryazarlık konusu programın dördüncü temel konusudur. Bu konu orta sırada yer almasına rağmen aslında programın en önemli konularından biridir zira bundan önceki konuların temeli olan manevi, ahlaki ve entelektüel gelişim için sağlıklı vücut olmazsa olmazdır. (Tevhidi, 2001: 48).

Bu konu sağlıklı yaşam kavramı çerçevesinde vücudumuzun bize Allah tarafından emanet edilen mükemmel bir yapıya sahip olduğu ve bunu korumanın vazifemiz olduğu bilgisini öğrencilere kazandırmayı hedefler. Bu konunun alt başlığı olarak üzerinde

durulması planlanan konular, akıl, ruh ve beden sağlığı, çevre bilinci, az yemek, israf, beslenmek, spor v.b. gibi konulardır.

e) Kişilerarası Okuryazarlık (İnsan İlişkileri – İhsan): Programın çocuk gelişiminin duyuşsal ve kişilerarası yönüne değinen beşinci konusu kişilerarası okuryazarlık konusudur. İnsan ilişkileri konusu bütün dinlerde ve felsefelerde kendine yer bulabilmiş bir konudur. Ve bütün felsefelerde insan ilişkilerinin temelinde “kendine nasıl davranılmasını istiyorsan başkalarına da öyle davran” öğretisi bulunur. Terbiye Programına göre de bu öğreti insan ilişkilerinin altın kuralıdır (Tevhidi, 2001: 48).

Bu konunun eğitim programında yer almasının amacı öğrencilere iyi insan ilişkileri davranışı (Hüsnü'l Muamelat) kazandırmaktır. Bu bölümün genel amacı öğrencilere ailesine, topluma ve insanlığa ait olma duygusu kazandırmanın yanında onları iletişim becerileri ve grup içinde işbirliğine dayalı çalışma konularında desteklemektir.

f) Kültürel Okuryazarlık (Günlük Yaşam – Din): Programın altıncı konusu kültürel okuryazarlıktır. Bu konu insanın gelişiminin bir parçası olarak yaşam biçimi ve kültür konularını ele alır. Programa göre, yaşam biçimimiz bireysel ve toplumsal olarak nerede durduğumuzu ve inancımızı gösterir. Bütünsel eğitimin önemli hedeflerinden birisi de kişinin yaşamını inandığı değerler ve ilkelerle kuşatmaktır.

Bu konunun eğitimsel amacı ise öğrencilere değerlerini yaşam tarzına dönüştürmeleri konusunda yardımcı olmaktır. Bu konunun odak noktası ise davranışa yansıyan inanç (belief in action) kavramıdır (Tevhidi, 2001: 49).

g) Sosyal Okuryazarlık (Kamu Hizmeti – Emanet) : Terbiye programının gelişimin sosyal yönüne değinen yedinci konusu sosyal okuryazarlıktır. Bu konu öğrenilen değerlerin sosyal hayata aktarımı üzerinde durur. Bu konuya göre yetişkinler ve çocuklar ahlaki ve manevi gelişimde ilerledikçe insanlara hizmet etmenin Allah'a hizmet etmekle eşdeğer olduğunu idrak edebilirler (Tevhidi, 2001: 50).

4) Süreç: Bütünleştirilmiş Eğitim Öğretim Süreci

Eğitimin yeniden yapılandırılması gerekli bulunan son unsuru ise eğitim öğretim sürecidir. Terbiye projesine göre eğitim öğretim süreci, bireylerin öğrenerek dönüştükleri, tekâmüle yol aldıkları bir rehberlik sürecidir. Dolayısıyla merkezde çocuk, onun gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları yer alır.

Kur'an-ı Kerim Cuma Suresi 2. Ayette mealen şöyle buyurmaktadır; "O, ümmilere, içlerinden, kendilerine âyetlerini okuyan, onları temizleyen, onlara kitabı ve hikmeti öğreten bir peygamber gönderendir. Hâlbuki onlar, bundan önce apaçık bir sapıklık içinde idiler." Ayet- i Kerime doğrultusunda eğitim öğretim sürecinin ilk basamağı merak duygusu ve vahiydir, ikinci basamak kendini arındırma, hazırlık ve motivasyon, üçüncü aşama ise bilginin yapılandırılması ve içselleştirilmesi sürecini içerir. Son aşamada ise, faydalı bilgi yani hikmet yer alır. Terbiye projesi eğitim öğretim süreçlerini yapılandırırken buradaki unsurları kullanır (Tevhidi, 2001: 52).

Sonuç ve Değerlendirme

Son yüzyılda yaşayan Müslümanların en önemli problem alanı, modernleşme ve sekülerleşme karşısında dini değerlerin toplumdaki varlığının muhafazası konusu olmuştur. Bu konunun eğitim hayatına yansıyan yönü ise, "modern ve seküler okullarda İslami eğitim nasıl verilebilir? Sorusu çerçevesinde ortaya çıkmaktadır.

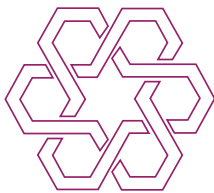
Dünya genelinde yaşayan Müslüman ilim ve fikir adamlarının son yüz yılı bu sorulara cevap aramakla geçmiştir. Bu konu ile dertlenen bir Müslüman âlim olan Amerikalı Profesör Davud Tevhidi İslam'ın modern okullarda entegrasyonu konusuna çözüm olarak Tevhit temelli bir karakter geliştirme programı olan Terbiye Projesi'ni geliştirmiştir.

Terbiye projesi, bireyleri hayata hazırlamayı, onlara kendilerinin, Rablerinin, yaşadıkları dünyanın farkında olma bilincini kazandırmayı hedefleyen bir karakter gelişim programıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için proje tarafından belirlenen önemli İslami prensiplerin her düzeyde ve her branşta öğrencilere aktarılması önemli görülmüştür.

Terbiye projesi eğitimin salt bilgi aktarma süreci olarak algılandığı ve bunun sancılarının her alanda kendini gösterdiği günümüzde, İslam temelli bir karakter geliştirme programı nasıl olmalıdır sorusunun rehberliğinde çözüm önerileri geliştirmesi açısından incelenmeye değer bir projedir.

Kaynakça

Tauhidi, D. (2001). *The Tarbiyah Project*. USA: Tarbiyah Institute.





Development of Islamic Boarding School (Pesantren) Curriculum: Maintaining the Good Tradition and Accommodating Better Modernity

Rofiq Hamzah M. Pd^{*}

Abstract

The Islamic Boarding School (*Pesantren*) is indigenous Islamic education from Indonesia. *Pesantren* has special characteristic compared to *Kuttab*, *Ribath*, *Zawiyah*, *Khanaqah* and *Madrasah* which have emerged earlier in the Middle East. *Pesantren* is an adaptation of Hinduism-Buddism education institutions developing in Indonesia, *Mandala* and *Asyrama*. In the same manner as *Mandala* and *Asyrama*, *Pesantren* has been the center of religious teaching, in the case of Sunni-Islam, which respected local culture. *Pesantren* still survives until nowadays because of their ability to continue the tradition and also respond to the challenges of modernity. In this context, *Pesantren* is developed continuously. *Pesantren* is still studying the yellow holy book by using Sorogan and Bandongan method, and also the technique of translating from Arabic to Java language and Pegon character. Some of *Pesantren* even stay to maintain closeness with Java tradition, such as *Wayang* and *Macapat* song.

In addition, *Pesantren* conducts curriculum development at least three cases. Firstly, they put the general science into the religion sciences by establishing schools until universities or inserting the general curriculum into *Madrasah*. Secondly, *Pesantren* teaches the business skill to students, in order that they can be independent alumni economically. Lastly, *Pesantren* carries out economic and environment development in the community leading to the empowered community. Because of these cases, *Pesantren* can be aligned with the common school, universities, the center of vocational training and NGOs. These institutions are able to support the pillar of Indonesia being the prosperity country. Finally, by these curriculums, *Pesantren* will be the active main role in developing Indonesia being the prosperity and great country.

Keywords: General Science, *Pesantren*, Skill, The Empowered Community

* Tulungagung Islamic State University, Lecturer, opit.rofiq@yahoo.com

The Origins of Pesantren

Pesantren are institutions that realize the natural process of development of the national education system. From a historical point of view, pesantren do not only contain of Islamic meaning, but also Indonesia's indigenous, because similar institutions already existed during the Hindu-Buddhist era, while Islam continued and islamized them. If our country had never been colonized, surely the growth of the education system in Indonesia will follow the paths taken by the pesantren (Islamic boarding school). So that universities will not be in the form of UI, IPB, ITB, UGM, UNAIR and others, but maybe 'universities' of Tremas, Krapayak, Tebuireng, Bangkalan Lasem and so on. This is same as the dynamics in America, where almost all famous universities are from the forerunner of religious institutions. Harvard University, for example, comes from a kind of 'pesantren' which was established by a Harvard priest near Boston (Madjid, 1985: 3).

Regarding the origins of the pesantren which can be traced to the time of Hindu-Buddha, Pigeaud and de Graf stated that the pesantren is an independent community whose place is far away, in the mountains, and comes from pre-Islamic, *mandala* and *asyrama* institutions. But it is not clear whether all of these are educational institutions where textual teaching takes place (Bruinessen, 1995: 24). The early Islamic boarding school was a transformation of Hindu-Buddhist's *mandala* and *asyrama* which did not have a change of function as a center of spiritual practice. The center of spiritual practice in the Middle Eastern Islamic tradition is known by several names, including *ribath*, *khanaqah*, and *zawiyah*. *Zawiyah*-like institutions in Indonesia today are known as *pesulukan*.

These three Sufi institutions are not exactly the same, there are several differences including *ribath*, as the first Sufi institution to emerge (8th century) is a place that is devoted to focusing on worshiping and seclusion from broad life (*uzlah*), but not affiliated certain *sheikh* and *tarekat*. *Zawiyah* emerged later along with the rapid development of the *tarekat*. *Zawiyah* was built for certain *sheikhs* and *tarekat* in order to spread the teachings of one *tarekat* and to gain more followers. While *khanaqah* is expected to emerge in the 10th century and developed rapidly in the 11th century. The main purpose of establishing *Khanaqah* is to provide protection for Sufis who are poor and have no place to live. *Khanaqah* is also used by Sufis to develop uniformity both physically and in matters of a spiritual nature, and to be able to correct each other and correct its deficiency (Asari, 1994: 92-102).



Madjid estimates that the centers of the early spreading of Islam, especially in Java such as Ampel and Giri, seemed to be the connection of the *zawiyah* system in India or the Middle East, which later developed into pesantren as is now known (Madjid, 1995: 104). The center of the spreading of Islam in Ampel which was intended by Madjid was Ampeldenta in Surabaya which was founded by Sunan Ampel, while Giri was Giri Kedhaton in Gresik which was founded by Sunan Giri. The important thing expressed by Madjid is Ampeldenta and Giri Kedhaton is continuity from *zawiyah* in India or the Middle East which became the forerunner of pesantren in the Nusantara. Regardless of the differences between Pigeaud and de Graf and Madjid regarding the origins of Islamic boarding schools, adaptations of Hindu-Buddhist's *mandala* and *asyrama* or *zawiyah* of India-Middle East, they are no different that pesantren come from spiritual centers that are 'not' oriented to *sashtra* teaching (Hindu scriptures in Sanskrit language) and *yellow book* (Islamic book in Arabic).

The Term of Pesantren

Pesantren are derived from the words 'santri' which have the form of prefixes pe- and -an ending (pe-santri-an), which are then adjusted to become 'pesantren'. This form change while changing the meaning of the subject (*isim fa'il*) becomes a place for him to do work (*isim makan*). Pesantren are places where santri learn deeply their religious knowledge. Regarding the words of the santri, Anthony Johns argues that this term comes from the Tamil language, which means the teacher recites. Whereas C.C. Berg argues that the term santri comes from the term *shastri*, which in Indian means someone who knows the holy books of Hinduism, or a scholar of Hindu scriptures. From the origins of the word santri too, many scholars argue that the pesantren institution is basically an Indonesian religious education institution at the time believing to the Hindu-Buddhist religion called "*mandala*" which was Islamicised by the kiai (Dhofier, 2011: 41).

From this historical and linguistic genealogy, it can be stated that at the beginning of its appearance in the Nusantara, pesantren were institutions that were concerned with spiritual practice as well as Hindu-Buddhist institutions namely *mandala* and *asyrama* in the Nusantara mountains. This spiritual function is also similar to *ribath*, *zawiyah* and *khanaqah* in the Middle East. But in the next development the pesantren distinguished themselves from all of these institutions because of their focus on the teaching of the books, both local and Arabic. Pesantren are also different from madrasa

because, at first, they are not held in classes. Classroom teaching is the characteristic of the madrasa. Pesantren are also different from the *kuttab*, because the latter does not provide a dormitory for students. While the dormitory actually becomes one of the most important parts of the pesantren. Until at the latest development, at least the pesantren consisted of *pondok* (dormitory), mosques, santri, recitation of the yellow books, and kiai (Ibid: 79).

The Arabic books known as the yellow book (*kitab kuning*) are studied with the *sorogan* and *bandongan* methods. *Sorogan* comes from the Javanese word “*sorog*” meaning to offer (Mastuhu, 1994: 14). It means that santri offer material learned before the kiai to get individual guidance, simply the *sorogan* takes place when the students read the material and the kiai listen while fixing if something goes wrong.

In Javanese, *bandong* means going in droves (Ibid). This is because *bandongan* is held with participants in relatively large numbers (between 5-500). This method is also mentioned that *wetonan* comes from the word “*wektu*” which means time, because the recitation is given at certain times, namely before and or after performing *farḍhu* prayers (Basri, 2001: 108). Whereas the class group from the *bandongan* system is called *halaqoh* which means the language circle of students, or a group of students who study under the guidance of a teacher (Dhofier: 28).

In the *sorogan*, *bandongan* and *wetonan* the yellow books are translated *lafadz* by *lafadz* (word by word) in Javanese, but the writing still uses Arabic script (*Hijaiyah*). Writing in Javanese with Arabic script is known as *pegon* script. The following illustration of the translation of the contents of the book *Ta’lim Al-Muta’alim* in Javanese:

Akh al-’ilm: Utawi wong kang duwe ngelmu;

Hayyun: iku urip;

Khālidun: kang langgeng;

Ba’da mautihi: ing ndalem sakwise matine wongkang nduwe ngelmu;

Wa ausāluhu: senadyan utawi ros-rosane wongkang duwe ngelmu;

Tahta al-turāb: ing ndalem ngisore lemah;

Ramimun: iku ajur (Muhtarom, 2005: 175).

Pesantren Salaf Curriculum

Beginning Period to the 16th Century: Speculative Sufism Vis a Vis Orthodoxy

Around 1600 a number of Indonesian manuscripts brought to Europe, including the two most important Javanese Islamic texts did not at all show metaphysical speculation which is so often considered a characteristic of Javanese Islam. They reflect orthodox traditions without local influence. The Javanese manuscript "*Wejangan Seh Bari*" previously known as "*The Book of Sunan Bonang*" quotes several books, but only two books are known, namely *Ihya 'Ulum al-Din* and *Tamhid*. Two of the same works are also quoted in another old Javanese Islamic book along with *Talkhis al-Minhaj*, *Syarh fi al-Daqa'iq*, *Al-Kanz al-Kahf* and *Ma'rifah al-'Alam*. There is also a Javanese translation of *wahdah al-wujud*, *Al-Tuhfah al-Mursalah*, this shows a strong tendency to "pantheistic" Sufism. While the Arabic texts found are the books of *Al-Taqrīb fī al-Fiqh* and *Al-Idhah fī al-Fiqh*, this shows that fiqh was also studied in Java in the late 16th century and perhaps much earlier (Steenbrink, 1984: 158).

In general, the literature studied in this period was the teachings of the *Wali Songo* (nine sufism) in the form of *primbon*, *suluk* and *wasita*. These books appear to contain the teachings of basic (orthodox) monotheism, but if examined deeply it will be seen that these books subtly lead to philosophical mysticism. Included in this category are the Book "*Wejangan Seh Bari*" or "*The Book of Sunan Bonang*". These similar books are found in the Nusantara. The Javanese translation of *Al-Tuhfah al-Mursalah* is a book that purely contains a philosophical Sufism thoughts. The rest are orthodox books in various fields.

17th and 18th Centuries: Heo-Sufism

From the second half of the seventeenth century, Malay-Indonesian ulama attempted to spread Neo-Sufism in the Nusantara. While maintaining the doctrines of certain philosophical mysticism, which is very important for every type of Sufism, Neo-Sufism exerts greater pressure on total loyalty and obedience from its adherents to the Shari'a. Furthermore, unlike the previous types of Sufism which tended to encourage the Sufis to be passive, Neo-Sufism advocated activism. Engagement in worldly issues is considered as one of the important steps towards fulfilling mystical ideals (Azra, 1995: 294).

The influence of Neo-Sufism can be tracked in the *Serat Centhini* version of the Surakarta which was written from 1815-1830 also stated that a number of books used in pesantren education at that time included: *Masail al-Sittin*, *Mukhtasar*, *Al-Muharrar*, *Tuhfah al-Muhtaj*, *Umm al-Barahin* is also called *Al-Durroh* or *Aqidah al-Sanusi*, *Al-Mufid*

Ihya Ulum al-Din, Hidayah al-Azkiya ila Thariq al-Auliya, Tafsir Jalalain, Idah fi al-Fiqh, Al-Suhabat fi al-Mawa'iz wa al-Adab min al-Hadis Rasulullah, Bayan al-Tashdiq, Anwar al-Tanzil wa Asrar al-Ta'wil and Al-Insan al-Kamil (Steenbrink: 158).

If *Serat Centhini*, written in the 19th century, describes the books studied in pesantren in the 18th century, Yasadipura I (father of the *Serat Centhini's* author) illustrates more clearly the style of Islam in this century through his work, *Serat Cebolek*. *Serat Cebolek* described the conflict between Haji Mutamakin from the village of Cebolek who believes to the teachings of the *manunggaling kawulo gusti* and claimed to be God, with Ketib Anom and the scholars who rejected it by maintaining the sacrality of the Shari'a. But after losing the debate with Ketib Anom, Haji Mutamakin realized his mistake in understanding religion and finally got forgiveness. From this case, the Neo-Sufi influence is seen as a bit, as the spirit of this era, where Sufism of the *manunggaling kawulo gusti* must submit to the orthodoxy. Yasadipura I was a student of Pesantren Tegalsari, owned by Kiai Agung Imam (Mas'ud, 2006: 91).

19th and 20th Centuries: Orthodoxy

The 19th century was the century in which orthodoxy was established. Almost all the books studied in Pesantren in this period were censored and did not conflict with the basic principles of orthodoxy. But as in previous times, the teachings of wahdatul wujud have always found a gap to grow again. In Java the teachings of wahdatul wujud further strengthen the position of Javanese Sufism. In *Serat Centhini*, the teachings on *martabat tujuh* still follow the points of description contained in the *Serat Tuhfah Serat* (Simuh, 1988: 326). *Centhini* was written by Yasadipura II, Kasunanan Surakarta's writer who is also a student of Pesantren Tegalsari (Florida, 1998: 82). Among the orthodox books taught in this period are:

Fiqh

Safinah al-Najah, Kasyifah al-Saja, Sullam al-Taufiq, Al-Sittin Mas'alah, Taqrib, Fath al-Qarib, Iqna', Kifayatul Akhyar Hasyiyah al-Bajuri the syarah of *Fath al-Qarib, Tuhfatul Habib /Bujairimi, Uqud al-Lujain, Minhaj al-Qawim, Mabadi Fiqhiyah, Sabil al-Muhtadin, Nihayah al-Zain, Fath al-Mu'in, l'annah al-Talibin, Minhaj al-Thalibin, Minhaj al-Thullab* by *Kanz al-Raghibin, Fath al-Wahab, Minhaj al-Thullab, Qulyubi 'Umaira, Tahrir* by *Zakariya al-Ansari, Riyadh al-Badi'ah, Sullam al-Munajat, Al-Muhadzdzab, Bughyah al-Musyatsyidin* (Bruinessen: 115). Some Pesantren include the *Fiqh Wadhiah, Bidayah al-Mujtahid* and *Fiqh al-Sunnah* and *Minhaj* (Yunus, 1995: 45).

Ushul fiqh

Waraqat, Nafahat, Tashil al-Thuruqat, Latha'if al-Isyarah syarah Tashil al-Thuruqat, Jam'ul Jawami', Lubab al-Ushul, Al-Luma, Al-Asybah wa al-Nadha'ir, Al-Bayan and Bidayah al-Mujtahid (Bruinessen: 123).

Tawhid

The boundary between the lessons of tauhid and what is considered a tasawuf lesson in Indonesia is not clear. The work of Al-Ghazali, *Ihya'*, which is the most popular book of Sufism here, is actually also worthy of being called the book of aqidah (Ibid: 157). Another books are *Umm al-Barahin*, *Al-Sanusi Dasuqi, Syarqawi, Kifayah al-Awam, Tahqiq al-Maqam'Ala Kifayah al-Awam Tijan al-Durari, Aqidah al-Awam, Jauhar al-Tauhid, Tuhfah al-Murid, Fath al-Majid* and *Daqa'iq al-Akhbar*. The next three works are modern works which were first used by the madrasa which had been influenced by Egypt, the three of them were *Jawahir al-Kalamiyah, Husn al-Hamidiyah, Aqidah al-Islamiyah* (Ibid: 155). *Durus al-Tauhid* and *Risalah al-Tauhid* are also taught in Surau Sumatra Thawalib (Yunus: 77).

Sufism

Ihya' Ulum al-Din, Sair al-Salikin, Bidayah al-Hidayah Maraqi al-Ubudiyah, Hidayah al-Salikin, Minhaj al-Abidin, Siraj al-Thalibin, Al-Hikam, Hidayah al-Adzkiya Kifayah al-Atqiya', Salalim al-Fudhala', Risalah al-Mu'awanah, Nasa'ih al-Diniyah, and Al-Adzkar (Bruinessen: 157).

Pesantren Khalaf Curriculum

Until the beginning of the 20th century, the Netherlands had opened many schools. Among the schools that the Netherlands opened in this period were Volkschool, Standaardscholen, HIS, MULO, AMS at primary and secondary levels. While at the high level the Netherlands opened the THS, GHS, RHS, FLeW and FvLw. The existence of these schools is a challenge for the existence of pesantren. Local children enthusiastic to this school because of the guaranteed job offered after graduating from this school.

But the more difficult challenge, came from reformists or modernist Muslims, who in response to the expansion of Netherlands education, established two forms of



Islamic education institutions. *First*, the schools with the Netherlands model but given the content of Islamic teaching, included in this category are schools established by Muhammadiyah. *Secondly*, modern madrassas that limitedly adopted the substance and methodology of Netherlands modern education, included in this category were madrasa established by Al-Jami'atul al-Khairiyah, and later also madrassas established by al-Irshad (Azra, 2000: 99).

Pesantren consider the acceptance of the forms of this institution while accepting the idea of reform and modernization of Islam introduced by this group. Even though, from the beginning the pesantren rejected the reform agenda through purification of Islam by cleansing Islam from religious practices which were considered *bid'ah* and wrong innovations. This idea can be tracked from Ridha, Abduh, Afghani to the Wahabi movement in Saudi Arabia. Pesantren are also do not want to accept the modernity adopted by modernist Muslims from the West. Because of long hostility between Pesantren and the Netherlands, as a result of Netherlands education policies which cornered pesantren. So in order to respond to these two challenges, Pesantren do curriculum development by following to the principle of *al muhafazah 'ala qadim al shalih wa al akhzu bi al jadid al aslah* (maintaining good old things and taking new things better). The old curriculum of the pesantren Salaf is still taught by adding new materials. There are three forms of development:

Pesantren and General Science

In order to combine religious material and general material, Pesantren run several strategies, including:

Madrasas that are Inserted in General Materials

The initial attempt to modernize pesantren began in 1906 when Prince Susuhunan Pakubuwana from Central Java established a new model of pesantren in Surakarta, namely Mambaul Ulum. In this pesantren, students not only learn "religious" lessons, such as reading and memorizing the Qur'an, but also "general" lessons such as astronomy, arithmetic, and logic (Latif, 2005:136). Mambaul Ulum also teaches reading (Latin writing) and algebra into its curriculum. Around 1916 Mambaul Ulum opened a madrasa, which consisted of class I to class XI (Yunus: 287).



Kiai Ma'sum is a member of the leadership of Tebuireng who first introduced the madrasa system in 1916 and taught general knowledge in 1919. Starting that year Tebuireng also taught Indonesian, mathematics and earth science. Beginning in 1926, Tebuireng add the Netherlands language and history, these two lessons were introduced by Kiai Ilyas (Dhofier: 175).

Pesantren Mu'adalah

Pesantren Mu'adalah is a boarding school that follows the equalization mechanism, which is a lined with pesantren at the *ulya/aliyah* level with formal high school education. So the diploma issued by the pesantren has a *civil effect*, meaning that it can be used to apply for a job or continue studying to college. This mechanism is based on Law Number 20 of 2003 concerning the National Education System, article 26 paragraph 6. The results of non-formal education can be valued equivalent to the results of formal education after going through the equalization assessment process by institutions appointed by the Government or Regional Government with reference to national education standards (Bandung, 2008: 15).

Among those who apply this strategy are pesantren Sidogiri Pasuruan which include, among other things, Indonesian language, introduction to sociology, and introduction to psychology for first-class students. For second-grade students, the Tarbiyah department was given methodology lessons in education, education administration, educational psychology, media education, competency-based curriculum development, teaching and learning processes, educational research, developmental psychology, statistical science, educational verses. The Da'wah department is given lessons covering Islamic culture, the psychology of da'wah, the basics of da'wah, the method of preaching, the verses of preaching, the media of da'wah, the challenges of preaching, the science of journalism, and the sociology of da'wah. The Muamalah department is given introductory lessons in economics, the theory of micro and macroeconomics, introduction to accounting science, introduction to cooperative science, muamalah verses, analysis of capital, sharia transactions or introduction of Islamic finance, corporate accounting, monetary economics and service sharing systems (Karni, 2009: 195-201).

Kulliyatul Muallimin Islamiyyah

New developments in the integration of religious and general material are pesantren presentin g general material without establishing new educational institutions (madrasah diniyah, formal madrasas or schools). General material and religious material

are presented with a relatively balanced and unified portion, without any dichotomy, in the boarding school itself. This type of boarding school is known as a modern pesantren/*ashriyyah*. The emergence of this type of boarding school was initiated by Pondok Modern Darussalam Gontor which in 1937 had combined the Religion Sciences and General Sciences in educational institutions in the form of KMI (*Kulliyatul Muallimin Islamiyyah*), KMI was not included in the category of madrasas or schools.

The details of the material changes are as follows: Arabic includes *Imla'*, Writing/ Speech, Reading, Memorizing, *Khat*, *Nahwu/Saraf*, *Balaghah*, *Adat Lughah*. The religious sciences include the *Qur'an*, *Tajweed*, *Tafsir*, *Hadith*, *Musthalah Hadith*, *Usul Fiqh*, *Aqaid*/ Religion, *Mantiq*, *History of Islam*. General Sciences include Counting, Al-Jabar, Measurement, Natural Sciences, Life Sciences, Indonesian History/General, Earth Sciences, Education/Life Sciences, Teaching Practice, State Administration, Body Motion, Drawing/ Sound Art, Indonesian Language, English (Yunus: 251).

Schools and Universities in Pesantren

Among the pesantren that have had schools are Pesantren Salafiyah Syafi'iyah Ibrahimiyah, Sukorejo, Asembagus-Situbondo having schools since Raudhatul Atfal (Kindergarten), Ibtida'iyah (Primary School), Tsanawiyah (SLTP), Aliyah (SLTA) , SMP, SMA, and Ibrahimiyah University which have two faculties, namely the Faculty of Shari'ah and the Tarbiyah Faculty. Meanwhile Ash-Syafi'iyah Islamic boarding school, Jakarta has kindergarten, Ibtida'iyah, Tsanawiyah, 'Aliyah, five junior high schools, three high schools and Ash-Syafi'iyah universities that have three faculties, namely the Da'wah Faculty, Tarbiyah Faculty and the Faculty of Economics. Besides that, Ash-Syafi'iyah still has an Entrepreneur College (Kuntowijoyo, 1998: 252). Tribakti Islamic Education Foundation (YPIT) Hidayatul Mubtadi'ien Lirboyo Islamic Boarding School, Kediri besides overseeing salaf education also manages kindergartens, Ibtidaiyah Madrasas, Madrasah Tsanawiyah and Aliyah Madrasas with the Ministry of Religion curriculum. In 1995 also opened the Salafi Integrated Ar-Risalah Islamic Boarding School which held formal elementary, junior high and high school education. Lirboyo also has the Tribakti Islamic University (UIT) since 1965 (Anwar, 2008: 18).

Under the leadership of Yusuf Hasyim, there were new developments in the Pesantren Tebuireng. He founded Hasyim Asy'ari University in 1967 which was open to male and female students (Dhofier: 79). In 1988 Tebuireng had Syafi'iyah Salafiyah Madrasas at



the Tsanawiyah and Aliyah levels. Tebuireng also has A. Wahid Hasyim Middle and High School and Madrasah al-Qur'an. While the Pesantren Mamba'ul Ma'arif Denanyar has MI Mamba'ul Ma'arif, MTsN, MAN, and MAPK Mamba'ul Ma'arif. Pesantren Darul Ulum Rejoso-Peterongan established the Darul Ulum University (Undar) with four faculties, namely: Alim Ulama Faculty, Law Faculty, Social Political Faculty and Faculty of Agriculture in 1965. Darul Ulum also has MIN, MTsN, MAN, Darul Ulum Middle School & High School. Pesantren Bahrul Ulum Tambakberas has MTsN, MAN, Bahrul Ulum Mu'allimin Mu'allimat Atas Madrasah, and Bahrul Ulum Middle and High School (Nasir, 2005: 114-292).

Pesantren and Skills

Skills education emerges as a response to the tendency of intellectualism, elitism and verbalism of pesantren and schools which often teach complicated material but does not have sufficient understanding on daily life. So students become smart in discourse and good at debating, but do not know how to live in their environment. The choice of profession for students and students is limited to being kiai, ustadz, lecturers, teachers and government employees. Skills education offers a way out of circles that is built on collaboration between Pesantren and schools with the provision of certain skills. So that it is expected that later santri and students will have economic independence, even able to open jobs that can absorb unemployment. So that later students will find UMKM owners, factory owners, business people, entrepreneurs and so on.

Among the pesantren that included skills as part of their curriculum were the Pesantren Darul Fallah, Bogor. The percentage of religious material in Darul Fallah is only 25.7% of the total material and delivered by the Majlis Ta'lim method (El-Muniry, 2005: 105). In more detail, Saleh Widodo stated that the composition of the Darul Fallah curriculum was divided into seven groups, namely the basic group (religion) 25%, the agricultural group 12.6%, the engineering group 13.1%, the social economic group 8.8%, the exact science group and 10.6% natural knowledge, 20.6% project activity groups, and 8.6% other groups. It is estimated that $\frac{1}{3}$ of the number of lesson hours is filled with practical activities, and $\frac{2}{3}$ theory (Widodo, 1995: 40). In agriculture they grow rice, cassava, long beans, vegetables, coconuts, bananas, cloves and fruits. In farms, these pesantren raise cows, chickens and fish ponds (Kuntowijoyo: 259). The location of Pesantren Darul Fallah in the agricultural and plantation areas and the distance not far from IPB (Bogor Agricultural Institute) is indeed very strategic to develop this program.

The pesantren which also provides agricultural and animal husbandry skills to its santri is Pesantren Al-Ittifaq Bandung, this pesantren has 14 hectares of farmland planted with various vegetables, from cabbage, tomatoes, to potatoes. Fresh vegetables from the pesantren are taken by almost all supermarkets and hypermarkets in Bandung. Something similar took place at Pesantren Al-Ashriyyah in Bogor, which had 2 hectares of agricultural land planted with corn, soybeans, long beans, peanuts, and vegetables. In addition, boarding schools also have 200 plots of fish ponds (Karni: 224-237).

Pesantren and Community Development

Pesantren are not merely educational institutions, but can also be considered as social institutions, in the sense of having their own institutions that have functional relationships with the community and the relationship between values and community culture, especially those in the environment of influence (Rahardjo, 1995: 25). According to Kiai Sahal Mahfudz, Pesantren as religious education institutions can also play a role in advancing rural communities. Pesantren are not only capable of coloring, more than that is able to shape society (Mudatsir, 1985: 212).

This good intention began to find its way when the government and NGOs were attracted to pesantren as partners in community development efforts, especially in rural areas, which they planned. This is not without reason, given its old age and the wide spread of pesantren, it can be understood that the influence of the institution on the surrounding community is very large. Among the pesantren that have carried out community development are the Pabelan Islamic Boarding School which has started the program since 1978:

1. Training programs in the fields of carpentry, electronic repair and simple administration.
2. Field training in appropriate agriculture.
3. Construction of water storage tanks.
4. Design and install hydraulic ram pumps.
5. Organizing informal cooperatives that are active in promoting and marketing the products of local goods.
6. Develop fisheries projects as a source of income and food sources for the needs of the local population.
7. Build a well to irrigate agricultural projects in Pabelan (Karcher, 1988: 89).

Other pesantren that inserted community development as curriculum were Pesantren Maslakhul Huda which began the process of developing the community in Kajen village and then spread to other villages. This process originated from the concern of Kiai Sahal on the difficult economic conditions of local communities around the pesantren, finally with a capital of Rp.500 thousand, Kiai Sahal gave a revolving fund without interest to cracker entrepreneurs. Along with the development of the people's business, the revolving fund program was enlarged. In 1991, the pesantren collaborated with LP3ES, to get Rp. 75 million in funding, which was made into a revolving loan (Karni: 244).

In 1994, they managed 50 hectares of land, planted with 5 thousand *rambutan binjai* trees. In collaboration with farmers, for 15 years (1994-2009), using the profit sharing system: 2.0% for pesantren, the rest for farmers. To help peanut farmers, in 1998, the pesantren collaborated with PT Kacang Garuda. Pesantren have land built for 3 thousand hectares for pea plants. With this company, we also procure tapioca flour. In Pati, many cassava farmers manage cassava, tapioca flour ingredients. May 1999, BPPM collaborated with PT Pura, a paper factory in Kudus, in the field of *Abaca* banana planting. This banana fiber is for making paper money, which has been imported from the Philippines during this time. The result is that 50% is part of the farmers, the rest is divided between Islamic boarding schools, fund providers, land owners, and caregivers (Ibid: 246-247).

Beyond the development patterns, there are other types of pesantren as alternatives. Among the pesantren that intended are the Kaliopak Cultural Pesantren. Like the pesantren in general, Pesantren Kaliopak also holds several recitations, such as reciting the Qur'an and the yellow books. However, the characteristic of this pesantren is the presentation of various traditions and cultures taught by Sunan Kalijaga which are characteristic of Javanese Islam. This pesantren is widely used for training and art performances as well as public discussions. There is writing training to film training, tasawwuf discussions to dances, painting exhibitions to cultural speeches. The boarding school seemed to be integrated with the community, because there were many pesantren activities that were followed by the surrounding community (Zamzami, 2015: 50).

Among the Javanese Islamic traditions preserved in this pesantren is Klenggotan's *Shalawatan Emprak*. *Emprak* is a blend of dance that is accompanied by *Shalawatan* music that tells the birth of the Prophet Muhammad. *Emprak* can be said to be a

demonstration of the contents of the story in the *Barzanji* book. *Shalawatan Emprak* is a media with various objectives: da'wah to call for Islamic values in people's lives, morals, ethics, and also a means to reflect on the reality of God (*al-haqa'iq*). These visual forms and the overall aspects of art from *Shalawatan* reflect the deepest ethos of the soul and mind of Javanese Islam. Attitudes that are sourced from Islamic values, such as the Qur'an are characterized by local Javanese nuances (Ibid: 47-51).

The presence of Pesantren Kaliopak seems to reconnect the pesantren with the deepest side of Javanese culture, as initiated by Sunan Kalijaga and continued by Sultan Agung around the Mataram region. This pesantren is the continuity of the earliest pesantren which conveys the core of Islamic teachings through wayang kulit performances, plays *macapat* songs and reciting some *primbon*, *suluk*, *wasita*, *serat*, *babad* and *wirid*. This tradition of presenting Islamic teachings in the medium of Javanese culture is preserved by Pesantren Kaliopak, for example by presenting the story of the Prophet Muhammad in the *Barzanji* book through the art of *Emprak*.

Conclusion

Pesantren are native Nusantara Islamic education institutions that originate from the adaptation of Hindu-Buddhist *mandala* and *asyrama*. The function of the pesantren at the earliest stage was as a place of spiritual formation. This function is similar to *khanaqah*, *ribath* and *zawiyah*. But later the pesantren developed further as an institution for learning Sunni Islam through a study of the books. At first the book was in Javanese and Arabic. But later on more books in Arabic. The curriculum of the pesantren before the 20th century experienced the dynamics of the range of Sufistic Islamic styles that were compounded with Javanese culture to pure philosophical mysticism, becoming Neo-Sufi-style *taswuf*. This Neo-Sufi Islam then shifted to become more orthodox, reaching its peak in the 19th century. In the 20th century, along with the presence of Netherlands schools and Reformed-Modernist Muslim madras-schools, the challenge of pesantren was getting heavier. Pesantren answer this challenge by doing three steps. *First*, include general material in the curriculum with strategies: inserting general material in the madrasa, opening pesantren mu'adalah, opening KMI, schools and universities in pesantren. *Second*, enter skill material. *Third*, include community development material. Viewed from here, it can be said that the pesantren curriculum in Indonesia develops by accommodating elements of Javanese

culture, various tendencies in Islam especially mysticism and orthodoxy, natural and social sciences, skills and community development. Pesantren maintain a good tradition and take the best elements of modernity for Indonesia's progress. Pesantren unite the Nusantara's past with Indonesia's future.

References

- Anwar, A. (2008). Eksistensi Pendidikan Islam Tradisional di Tengah Arus Modernisasi Pendidikan: Studi Terhadap Kelangsungan Madrasah Hidayatul Mubtadi'ien Lirboyo Kediri Jawa Timur, in Irwan Abdullah dkk (ed). Agama, Pendidikan Islam dan Tanggung Jawab Sosial Pesantren. Pustaka Pelajar. Yogyakarta.
- Asari, H. (1994). Menyingkap Zaman Keemasan Islam: Kajian Atas Lembaga-Lembaga Pendidikan. Mizan. Bandung.
- Azra, A. (1995). Jaringan Ulama Timur Tengah dan Kepulauan Nusantara Abad XVII dan XVIII: Melacak Akar-Akar Pembaruan Pemikiran Islam di Indonesia. Mizan. Bandung.
- Azra, A. (2000). Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru. PT. Logos Wacana Ilmu. Jakarta.
- Basri, H. (2001). Pesantren: Karakteristik dan Unsur-unsur Kelembagaan, in Abuddin Nata (ed). Sejarah Pertumbuhan dan Perkembangan Lembaga-lembaga Pendidikan Islam di Indonesia. Gramedia. Jakarta.
- Bruinessen, M. V. (1995). Kitab Kuning Pesantren dan Tarekat: Tradisi-Tradisi Islam di Indonesia. Mizan. Bandung.
- Dhofier, Z. (2011). Tradisi Pesantren: Studi Pandangan Hidup Kyai dan Visinya Mengenai Masa Depan Indonesia. LP3ES. Jakarta.
- El-Muniry, F. A. (2005). Petani Itu Bernama Santri; Sekilas Mengintip Kurikulum Pembelajaran Pesantren Pertanian Darul Fallah. Mihrab. Edisi. II November.
- Florida, N. (1998). K. Pada Tembok Keraton Ada Pintu: Unsur Santri Dalam Dunia Kepujanggaan "Klasik" di Keraton Surakarta, in Budi Susanto (ed). Membaca Postkolonialitas (di) Indonesia. Kanisius. Yogyakarta.
- Karcher, W. (1988). Pesantren dan Sekolah Pemerintah: Bagaimana Keduanya Bisa Bertemu? in Manfred Oepen dan Wolfgang Karcher (ed). Dinamika Pesantren: Kumpulan Makalah Seminar Internasional "The Role of Pesantren in Education and Community Development in Indonesia". P3M. Jakarta.
- Karni, A. S. (2009). Etos Studi Kaum Santri: Wajah Baru Pendidikan Islam. Mizan. Bandung.
- Kuntowijoyo. (1998). Paradigma Islam Interpretasi Untuk Aksi . Mizan, Bandung.
- Latif, Y. (2005). Intelegensia Muslim dan Kuasa: Genealogi Intelegensia Muslim Indonesia Abad ke-20. Mizan. Bandung.
- Madjid, N. (1995). Tasauf dan Pesantren, in M. Dawam Rahardjo (ed.). Pesantren dan Pembaharuan. LP3ES, Jakarta.
- Madjid, N. (1985). Merumuskan Kembali Tujuan Pendidikan Pesantren, in M. Dawam Rahardjo (ed). Pergulatan Dunia Pesantren: Membangun dari Bawah. P3M. Jakarta.

- Mastuhu. (1994). *Dinamika Sistem Pendidikan Pesantren: Suatu Kajian Tentang Unsur dan Nilai Sistem Pendidikan Pesantren*. INIS. Jakarta.
- Mas'ud, A. (2006). *Dari Haramain ke Nusantara: Jejak Intelektual Arsitek Pesantren*. Kencana. Jakarta.
- Mudatsir, A. (1985). *Kajen Desa Pesantren*, in M. Dawam Rahardjo (ed). *Pergulatan Dunia Pesantren: Membangun dari Bawah*. P3M. Jakarta.
- Muhtarom. (2005). *Reproduksi Ulama di Era Global : Revistansi Tradisional Islam*. Pustaka Pelajar. Yogyakarta.
- Nasir, R. (2005). *Mencari Tipologi Format Pendidikan Ideal: Pondok Pesantren di Tengah Arus Perubahan*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Rahardjo, M. (1995). *Dawam. Dunia Pesantren dalam Peta Pembaharuan*, in M. Dawam Rahardjo (ed). *Pesantren dan Pembaharuan*. LP3ES. Jakarta.
- Simuh. (1988). *Mistik Kejawan Raden Ngabehi Ranggawarsita: Suatu Studi Terhadap Serat Wirid Hidayat Jati*. UI-Press. Jakarta.
- Steenbrink, K. (1984). *Beberapa Aspek Tentang Islam di Indonesia Abad ke-19*. Bulan Bintang. Jakarta.
- Undang-undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sisdiknas dan Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 47 Tahun 2008 Tentang Wajib Belajar. Citra Umbara. (2008). Bandung.
- Widodo, M. S. (1995). *Pesantren Pertanian Darul Fallah*, in M. Dawam Rahardjo (ed). *Pesantren dan Pembaharuan*. LP3ES. Jakarta.
- Yunus, M. (1995). *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia*. Mutiara Sumber Widya, Jakarta.
- Zamzami, M. (2015). "Nilai Sufistik Pembudayaan Musik Shalawat Emprak Pesantren Kaliopak Yogyakarta". *Marâjî: Jurnal Studi Keislaman*. Vol. 2 No 1.



İslam Eğitimi Bağlamında Öğretim Metodları

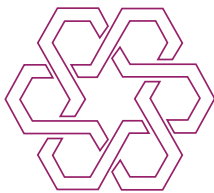
Teaching Methods in the Context of Islamic Education

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kuran Kursları Programındaki Dini Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi

Cemal Tosun & Rûveyda Durmuş

Educational Technology and Its Implementation in Arabic Language Teaching and Learning

Md. Rafiqul Islam





Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kuran Kursları Programındaki Dini Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*

Cemal Tosun** & Rûveyda Durmuş***

Özet

Probleme dayalı öğrenme günümüz eğitiminin önemli yaklaşımlarından biridir. Bu yaklaşımda öğrenciyi öğrenme sürecine katarak, aktif öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve öğrenilenlerin gerçek yaşamda kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım Kur'an kurslarındaki İslam dininin esaslarının öğretiminde de aynı amaçla kullanılabilir. Kuran kursları öğrencilerinin İslam Dini bilgilerini probleme dayalı yaklaşımla, kendi yaşantıları yoluyla öğrenmeleri, öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecektir. Çalışmanın problemi; probleme dayalı öğrenme yaklaşımının Kur'an kursları programındaki dini bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi var mıdır? Buna etki eden faktörler nelerdir?" soruları üzerine kurgulanmıştır. Çalışmanın amacı; probleme dayalı öğrenme yaklaşımının Kur'an kursları programındaki dini bilgiler dersinin amaçlarına ulaşma düzeyine etkisini ortaya çıkarmaktır.

Araştırma deneysel bir çalışma olup Ankara ili Keçiören Müftülüğü'ne bağlı Ayvalı Merkez, Eyüp Sultan ve Yükseltepe Sancak Kur'an kurslarında gerçekleştirilmiştir. Her bir kursta kontrol ve deney grupları oluşturulmuş ve 72 öğrenciyi ulaşılmıştır. Araştırmada gruplara çoktan seçmeli öntest sontest uygulanmıştır.

Uygulama sonuçları için varyans analizleri SPSS 16.0 iki faktörlü ANOVA (Two-Way ANOVA for Mixed Measures) modeli üzerinden analiz edilmiştir. Ayvalı Merkez kursu için bireylerin başarılarında anlamlı fark bulunmuştur. $F(1,24) = 9,054, p < 0,05$. Grup ayrımı yapılmaksızın öntestten sonteste başarı puanlarında anlamlı fark vardır. $F(1,24) = 57,097, p < 0,05$. Tekrarlı ölçümler faktörlerinin başarıları üzerindeki ortak etkileri anlamlıdır. $F(1,24) = 18,927, p < 0,05$. Eyüp Sultan kursu için bireylerin başarılarında anlamlı fark vardır. $F(1,24) = 6,468, p < 0,05$. Grup ayrımı yapılmaksızın öntestten sonteste başarı puanlarında anlamlı fark vardır. $F(1,24) = 44,493, p < 0,05$. Tekrarlı ölçümler faktörlerinin başarıları üzerindeki ortak etkileri anlamlıdır. $F(1,24) = 13,732, p < 0,05$. Yükseltepe Sancak Kursu için bireylerin başarılarında anlamlı fark vardır. $F(1,18) = 5,105, p < 0,05$. Grup ayrımı yapılmaksızın öntestten sonteste başarı puanlarında anlamlı fark vardır. $F(1,18) = 16,833, p < 0,05$. Tekrarlı ölçümler faktörlerinin başarıları üzerindeki ortak etkileri anlamlı çıkmamıştır. $F(1,18) = ,016, p < 0,05$.

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına uygun olarak yapılan öğretimde öğrencilerin uygulamanın her aşamasında aktif dersi katıldıkları, ders içi etkinlikler sayesinde ilgi düzeylerinin arttığı, yeteneklerinin daha çok farkına vardıkları gözlenmiştir. Problemin ortaya konmasından çözümüne kadar etkin katılım olması başarıyı olumlu etkilemiştir. Bu sonuçlardan hareketle PDÖ yaklaşımının etkin ve verimli öğretim olduğu ve yetişkin eğitimi üzerinde etkisi ortaya konmaktadır. Aynı zamanda geleneksel yöntemdeki sıkıcılık ve monotonluktan uzak oluşuyla da bireyleri öğretim içine katarak öğrenmeyi daha kaliteli ve kalıcı kılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dini Bilgiler Dersi, Kur'an Kursları Programı, Probleme Dayalı Öğrenme, Zekat.

* Rûveyda Durmuş, Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kuran Kursları Programındaki Dini Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2014.

** Ankara Üniversitesi, Prof. Dr., tosun@divinity.ankara.edu.tr

*** Ankara Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, ruveyda_durmus@yahoo.com

The Effect of Problem Based Learning Approach on the actualization of scripture lesson purposes placed in Quran Course Program, Master Thesis, Advisor

Abstract

Problem Based Learning is one of the important approach in today's education. In this approach, the purpose is to integrate students into the education process, and make available to active learning, and also use the learnt issues in the real world. This approach can also be used in teaching of essentials of Islamic Religious education. This approach will affect positively the learning of Islamic Religious issues for students in Quran Course through the learning of their own life experience. The problem question of this study; Is the Problem Based Learning approach effective for actualization of purposes of the religious lessons? What are the factors that have an impact? The purpose of the study is to find out the effect of Problem Based Learning approach on the actualization of purposes of the religious lessons in the Quran Courses.

This research is an experimental study that is carried out in Ayvalı Merkez, Eyüp Sultan and Yükseltepe Sancak Quran Courses connected to Keçiören Muftiate in Ankara. In each courses, experimental and control groups are generated and 72 students are participated in total. The analysis of variance of the study are examined via SPSS 16.0 with Two-Way ANOVA for Mixed Measures model. According to the results of the study in Ayvalı Merkez Course, there is a meaningful difference in success of students. $F(1,24) = 9,054, p < 0,05$. From pre-test to post-test, success scores differentiates without making discrimination in groups. $F(1,24) = 57,097, p < 0,05$. The factors of repeated measures have a colobarator effect on success. $F(1,24) = 18,927, p < 0,05$. In Eyüp Sultan Course, there is also a meaningful difference in individuals' scores. $F(1,24) = 6,468, p < 0,05$. From pre-test to post-test, success scores differentiates without making discrimination in groups. $F(1,24) = 44,493, p < 0,05$. The factors of repeated measures have a colobarator effect on success. $F(1,24) = 13,732, p < 0,05$. In Yükseltepe Sancak Course, there is also a meaningful difference in individuals' scores. $F(1,18) = 5,105, p < 0,05$. From pre-test to post-test, success scores differentiates without making discrimination in groups. $F(1,18) = 16,833, p < 0,05$. The factors of repeated measures have not a colobarator effect on success. $F(1,18) = ,016, p < 0,05$.

In teaching compatible with Problem Based Learning Approach, it is observed that students participated in lessons actively, their interest increased under favor of classroom tasks, and they realized their talent better. Starting from presenting to solving the problem, active participation have a positive effect on the success. Based on these results, it can be seen that Problem Based Learning Approach provide an effective and productive teaching and have an effect on adult education. Meanwhile, this approach is farther from insipidity and monotony and so integrates students to the teaching. In that manner, teaching becomes qualified and permanent.

Keywords: Problem Based Learning, Religious Lessons, Quran Courses Program, Zakat.

Giriş

Eğitimin yaşam boyu sürmesi, insanların okul eğitimi sonrasında eğitim olanaklarına sahip olması ile yani yetişkin eğitimi, ya da ülkemizde yıllardan beri geleneksel olarak kullandığımız kavramla söylersek, halk eğitimi ile olanaklıdır.

Bilgilerin, becerilerin hızla eskidiği ve yetersizleştiği dünyada, hangi düzeyde eğitim alırsa alsın, herkesin yetişkin eğitimi hizmetlerinden sürekli yararlanarak kendini yenilemesine, geliştirmesine gereklilik vardır. Bu yüzden yetişkin eğitimi, giderek artan ölçüde insanların ve ulusların geleceğini belirleyen en can alıcı hizmetlerden biri olmaktadır.

Yetişkin eğitimi sisteminin yeterliği ve niteliği; bilgi üretebilmenin, yeni bilimsel buluşlardan ve bunların sonucu olan yeniliklerden yararlanıp yararlanamamanın ve dolayısıyla her zaman “çağdaş” kalabilmenin anahtar etmeni durumundadır. Giderek yaşamsal olmaya başlayan yetişkin eğitimi hizmetinin etkin ve verimli olarak sağlanabilmesi, eğitimin her açıdan kaliteli ve birtakım araştırmalarla ortaya konmuş olan yaklaşımların uygulanabilir olmasıyla mümkündür. Bu da, farklı yaş gruplarının ve farklı sosyal koşullarda yaşayan bireylerin bir araya gelmesiyle, yetişkin eğitimini etkilemekte ve bir takım zorluklar meydana getirmektedir.

Yetişkin eğitimi, kişinin kendini yenilemesi ve geliştirmesinin yanı sıra gelecekteki yetişkin eğitimini biçimlendirmesi yönüyle de çok önemlidir. Dewey’in deyimiyle “toplum, gençlerin geleceğini yaptıkları faaliyetleri yönlendirmekle kendi geleceklerini de belirlemiş olur (Allahverdi, 2012).” Yani yetişkin eğitimi, gençlerin eğitimi kadar önemlidir hatta daha da önemlidir denebilir. Aynı zamanda yetişkin eğitimi önemli olduğu kadar yetişkin din eğitimi de oldukça önemlidir. Çünkü yetişkin din eğitimi bireylerin geçmiş yaşantılarında örgün eğitimin imkan ve fırsatlarından çeşitli sebeplerle yararlanmamış veya örgün eğitimle aldıkları din eğitiminin eksik veya yanlış yönlerini tamamlama ve düzeltme imkanı sunmaktadır (Doğan, 1989: 107). Başka bir ifadeyle yaygın din eğitimi, “örgün eğitim kurumlarında verilen din eğitimi ve öğretiminin dışında, halkı dini konularda aydınlatmak üzere değişik mekanlarda yapılan etkinlikler” olarak ifade edilmiştir (Bulut, 1999:114). Dinî ve ahlaki değerleri tanımayan, iyiye, güzele ve doğruya yönelemeyen fert, insanlık ve vatandaşlık görevlerini yerine getiremez. Ruhi ve manevi gelişim de denilen bu kısım ancak bilgi edinme ile gerçekleşebilir. Bilginin elde edilmesi de ancak eğitim öğretimle mümkün olur. Halkın din eğitimi, ahlaki ve manevi değerlerin diri tutulması, kişiler arası sevgi saygı ve güven ortamının sağlanması, insanların fizik, sosyal ve metafizik alemle olan bütün münasebetlerinin en iyi şekilde gelişmesi için çok önemlidir (Güran, 1981: 308-309).

Tarihin en eski devirlerinden itibaren eğitim öğretim müesseselerinin kurulduğu ve her toplumun kendi değerlerinin öğretilmesi için çalışmalar yapıldığı bilinmektedir (Mert, 1881: 32). İslam dini, başlangıcından itibaren bir eğitim faaliyeti olarak gelişmiştir. Türkiye’de ilk defa geleneksel öğretim kurumlarının yanı sıra modern öğretim kurumlarının yer almasıyla birlikte din, diğer derslerin yanı sıra özel bir ders içinde öğretilmeye başlanınca din eğitimi ve öğretimi ortaya çıkmıştır (Bilgin, 1988: 4). Bilindiği gibi ülkemizde yetişkinlere yönelik İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarıyla ilgili işleri yürütme, konusunda toplumu aydınlatma ve ibadet yerlerini yönetme işini Diyanet İşleri Başkanlığı yürütmektedir (Aydın, 2005: 26). Buna göre yaygın din eğitimini hedef alan kurum ve alanları şöyle sıralamak mümkündür: 1. Aile, 2. Kur’an Kursları, 3. Camiler, 4. Kitle İletişim Araçları, 5. Ceza ve Tutukevleri, 6. Hastaneler, 7. Yurtlar ve Büyük İşletmeler, 8. Yurtdışı (Doğan: 108). Diyanet İşleri başkanlığı bu yürütmenin önemli bir kolunu Kur’an kursları yoluyla yapmaktadır. Bu nedenle Kur’an kurslarında yetişkinlere yönelik verilen eğitimin kalitesi son derece önemlidir. Yaygın eğitim kurumları olan Kur’an kursları dini meselelerde ve hayatta yaşanan problemlere çözüm üretmek amacıyla gelen yetişkinlere yönelik verdiği eğitimle, yetişkinlerin devam eden yaşamlarında, herhangi bir dini problemle karşılaştıkları zaman nasıl bir yol takip edeceklerine ilişkin en önemli yol gösterici olan yerlerdir. Yani İslam dininin eğitimini gerçekleştiren kurumdur (Aydın, 2005: 32-33). Bunun yanı sıra, yetişkinlerin yaygın eğitim kurumları olan Kur’an kurslarına kendi istekleri ile geldikleri düşünüldüğünde nasıl bir eğitim verilirse verilsin, her koşulda öğrenme isteği yüksek ve anlamaya açık bireyler oldukları akla gelse bile; gerek yaşam koşulları gerekse yetişkinlerin yaşları gereği oluşan bir takım öğrenme zorlukları ile karşı karşıya kalınmaktadır.

Geçmiş 1950’lere dayanan probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrenmede gerçek yaşam problemlerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin problemleri çözümleyerek deneyimler kazanmalarına, okulda öğrendikleri bilgileri kullanmalarına ve öğrenme sürecine aktif katılarak öğrenmelerine olanak sağlayan (Yaman, 2005: 229) bu yaklaşım ile işlenen dersler öğrenci merkezli olup öğrencinin ilgisini aktif tutacak şekilde planlanmaktadır. Diğer bir deyişle “Öğrenenlerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını ya da karşılaştıkları probleme dayalı olarak öğrenme durumlarını belirlemelerini temel alan öğrenen merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır (Erdem, 2006: 4).” Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme etkinliklerini merkeze alan probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre yapılan birçok araştırmalarda (Şalgam, 2009; Tandoğan, 2006), öğrencinin derse karşı tutumunun önemli ölçüde fazla olduğu, ders içerisinde performansının arttığı ortaya konmuştur. Yine

yapılan araştırmalara göre probleme dayalı öğrenme anlama gücünü artırır, problem çözümünde eleştirel düşünmeyi teşvik eder, yaşam boyu öğrenme tutumu geliştirir ve gerçek yaşam durumları için uygulanabilir problem çözme yeteneği geliştirir (Reynolds & Hancock, 2010: 177). Geleneksel ğrenme-öğretme yaklaşımı ile karşılaştırıldığında, öğrencinin kendisi tarafından seçtiği ve ihtiyaç duyduğu konuları araştırmalarına, daha eğlenceli ve çekici öğrenme ortamı sağlanmasına daha fazla yardımcı olmaktadır. Ve aynı zamanda konu merkezli öğretimde öğrencilerin derse daha az motive oldukları ve içerik bakımından daha az öğrendikleri görülmüştür (Yeung, 2010: 190).

1. Problem

Kur'an kurslarının temel amaçları içerisinde yer alan; "İslâm Dininin inanç, ibadet ve ahlâk esasları ile Peygamberimizin hayatı ve örnek ahlâkî (sireti) hakkında bilgiler vermektir (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2000)." amacı bizim konumuzu içermektedir. Bu işlevi yerine getirmek durumunda olan Kur'an Kursundaki din eğitiminin dili, salt açıklayıcı değil aynı zamanda düşündürücü, sorgulatic, benimsetici ve ikna edici olacaktır (Aydın: 32-33)." Kur'an Kurslarında gerçekleştirilen eğitimin diğer bir yönü de dşndrmenin yanı sıra insanların karşılaştıkları dini sorunları kendi kendine kaldığında sorununun net bir Şekilde tespit edip araştırma ve çözme yeteneği kazandırmaktır.

Bu çerçevede yapılan çalışmanın problemi "Probleme Dayalı ğrenme Yaklaşımının Kur'an Kursları Programındaki Dini Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi Var Mıdır? Buna Etki Eden Faktörler Nelerdir?" Soruları zerine kurgulanmıştır.

2. Amaç

Kur'an kursları programındaki dini bilgiler derslerinde, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile eğitim-ğretim yapılmasının ğrenci başarisına etkisini tespit etmektir. Bu doğrultuda probleme dayalı öğrenme yaklaşımına uygun etkinlikler yoluyla işlenen din dersinin Kur'an kursları programındaki dini bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisini tespit etmek ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine katkıları ile ilgili fikir edinme Şeklinde alt amaçlar sylenabilir.

Aynı zamanda yeni eğitim-ğretim programları için uzmanlara ve araştırmacılara bakış açıları kazandırmak da bu çalışmanın bir diğer amacıdır.

3. Önem

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre diğer alanlarda birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen (bkz. Şalgam, 2009; Tandoğan, 2006) Kur'an kurslarında böyle bir çalışmanın yapılmamış olması nedeniyle;

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına uygun olarak yapılan çalışmaların, Kur'an kurslarındaki ders işleme yönteminin belirlenmesinde Diyanet İşleri Başkanlığı ilgili kurum ve kurullara katkı sağlaması beklenmektedir. Aynı zamanda probleme dayalı öğrenme yaklaşımına uygun ders ortamı oluşturmada öğretmenlere katkı sağlaması da beklenmektedir.

4. Kapsam Ve Sınırlılıklar

Bu araştırma probleme dayalı öğrenme yaklaşımının Kuran kursları programındaki dini bilgiler dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisini ölçmeyi hedeflemektedir.

Araştırma, Ankara ili Keçiören Müftülüğü'ne bağlı Ayvalı Merkez, Eyüp Sultan ve Yükseltepe Sancak Kur'an Kursları Kur'an kurslarının 32 haftalık kış dönemi İbadetim dersi Zekat Ünitesi ile sınırlıdır.

5. Yöntem

Bu bölümde; hipotezler, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve uygulanması, verilerin çözümü ve yorumlanması bölümleri açıklanmaktadır.

5.1. Hipotezler

- Ayvalı Merkez, Eyüp Sultan ve Yükseltepe Sancak Kur'an Kurslarında probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders yapılan deney grubu ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun ölçümler arası zaman değişimine bakmaksızın tekrarlı ölçümlerinden elde edilen toplam başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Ayvalı Merkez, Eyüp Sultan ve Yükseltepe Sancak Kur'an Kurslarında probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders yapılan deney grubu ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun hangi grupta olduğuna bakmaksızın (tek grup olarak) başarı testi tekrarlı ölçümleri arasında anlamlı fark vardır.

- Ayvalı Merkez, Eyüp Sultan ve Yükseltepe Sancak Kur'an Kurslarında probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders yapılan deney grubu ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun başarı puanları hem grup hem de öntest-sontest açısından ortak etkisi anlamlı bir şekilde fark gösterir.
- Belirtilen hipotez araştırma sorusu olarak şu şekilde yazılabilir: "Katılımcıların genel başarıları geleneksel ya da probleme dayalı öğrenme yaklaşımı programına katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"

5.2. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada tarama ve deneme olmak üzere iki model kullanılmıştır. Tarama modelinde probleme dayalı öğrenme ile ilgili literatür taranmış, konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalar mümkün olduğunca geniş kapsamda araştırılarak konu hakkında bilgi elde edilmiştir.

Deneme modelinde ise, kontrol deney gruplu ön test - son test deseni kullanılmıştır. Bu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup yer almıştır. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubudur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Sonuç olarak bu modelin; deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir model olduğu söylenebilir.

Esas alınan kontrol deney gruplu ön test-son test deneme modeli düzeneği aşağıdaki tabloda sembolik olarak gösterilmiştir.

Tablo 1:
Öntest – Sontest Deneme Modeli Düzeneği

		Ön Test		Son Test
Grup 1 (Deney Grubu)	R	T1	M	T2
Grup 2 (Kontrol Grubu)	R	T1	M	T2

Yukarıdaki tabloya bakılarak sembollerin açıklamaları şöyledir:

1. R, Rastgele atama
2. T1, Ön test
3. T2, Son test
4. M, Müdahale, bağımsız değişken eklenmesi. (Böke, 2009, s. 216)

5.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara ili oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ankara ili Keçiören Müftülüğü'ne bağlı Ayvalı Merkez, Yükseltepe Sancak ve Eyüp Sultan Kur'an kurslarının 2012-2013 yılı 32 haftalık kış dönemi yetişkin grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulamanın yapılacağı kursların seçimi Convenience Sampling (Kolaylıkla bulunabileni örnekleme) yöntemine göre belirlenmiştir. Bu kursların yakın çevrede bulunması ve ulaşılması kolay olması nedeniyle bu yöntem tercih edilmiştir (Erkuş, 2011: 106).

5.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın ilk döneminde konuyla ilgili literatür taranmış ve literatür taraması sırasında kitaplardan, gerek yayınlanmış gerekse yayınlanmamış tezlerden, makalelerden, dergilerden ve internetten yararlanılmıştır. Takip eden zaman diliminde toplanan veriler belli disiplin çerçevesinde yorumlanarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın deney kısmında ise dini bilgiler dersinde işlenen Zekat ünitesinin hedefleri doğrultusunda ön test-son testte kullanmak üzere başarı testi hazırlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle hazırlanmış olan sorular uzman görüşüne başvurularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından çeşitli kurslarda uygulanarak SPSS programında Cronbach's Alpha katsayısına göre değerlendirilmiş ve güvenilirlik çalışmasına tabi tutulmuştur. Daha sonra probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanacağı deney grubu için ders içi etkinlikler düzenlenmiş ve senaryolar hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Aynı zamanda gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen Kur'an kurslarında rastgele seçilen deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve yapılacak olan araştırmada ön test- son test deseni kullanılacağı için hiçbir etkinlik yapılmadan önce her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Daha sonra deney grubundaki öğretim etkinliklerinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı araştırmacı tarafından temele alınarak yürütülmüştür. Kontrol grubuna ise bir müdahalede bulunulmadan yine araştırmacı tarafından geleneksel yöntemler temele alınarak dersler işlenmiştir. Derslerin sonunda yapılan son test sonucunda her iki grubun arasındaki farklar, öğrencilerin öğrenme düzeyleri, probleme dayalı öğrenme yaklaşımına dayalı özyeterlik algısı incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmada uygulanan deneme modeli aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2:
Deneme Modeli Tablosu

Gruplar	Ön test	Deneysel işlem	Son test
DG	T1	Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre eğitim	T2
KG	T1	Geleneksel eğitim	T2

Tabloya göre DG deney grubunu, KG kontrol grubunu temsil etmektedir. Her iki gruba da deneysel işlemden önce ön test olarak Zekat ünitesi başarı testi uygulanmıştır. Tabloya göre ön testler T1 olarak gösterilmiştir. Aynı testler deneysel işlemden sonra son test olarak uygulanmış ve son testler de T2 olarak gösterilmiştir.

5.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada Kur'an kurslarının dini bilgiler dersinin Zekat ünitesine ve özyeterlik ölçeğine ilişkin sayısal veriler SPSS 16 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Kontrol ve deney gruplarının her birine ön test-son test uygulanması nedeniyle elimizde dört ayrı sonuç oluşmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi uygulama yapılan gruplar, test geliştirme amacıyla uygulanan gruplardan tamamen bağımsızdır. Bu sonuçların tek tek yorumlanıp karşılaştırılması yerine SPSS programında TWO WAY ANOVA FOR MIXED MEASURES (Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA veya Tek Faktör Üzerinde Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA) kullanılmıştır.

Yapılan çalışmanın ilk olarak ölçümler arası değişime bakmaksızın işlem gruplarının tekrarlı ölçümlerden elde edilen toplam puanları arasında; ikinci olarak öğrencilerin hangi grupta olduğuna bakmaksızın tekrarlı ölçümleri arasında; üçüncü olarak öğrencilerin bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümlerinde gözlenen değişim, işlem grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

6. Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası ön-test, son-test sonuçları karşılaştırılarak, Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre eğitim modelinin etkinliği belirlenmeye çalışılmıştır.

Kur'an kurslarında eğitim gören katılımcıların, günlük hayatta karşılaştıkları dini problemleri kolay bir şekilde çözmelerini sağlamak amacıyla uygulanan probleme dayalı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu test etmek için deneysel işlem kullanılmıştır.

- Uygulamaya dahil olan tüm kurslar için varyans analizleri SPSS 16.0 iki faktörlü ANOVA modeli üzerinden gerçekleştirilmiştir (bkz. Büyüköztürk, 2013: 79).

Tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA'da toplam varyans a) deneklerarası ve b) denekleriçi olmak üzere iki temel bölüme ayrılır. Deneklerarası farklı işlem gruplarına ve hataya bağlı varyans olmak üzere iki kısımda incelenir. Denekleriçi varyans ise tekrarlı ölçümlere, ölçüm ile grup faktörünün etkileşimine ve denemelere bağlı hata olmak üzere üç kısımda incelenir. Deneklerarası ve denekleriçi varyansların gösterdiği değişkenler ise; KT (Kareler Toplamı), sd (Serbestlik Derecesi), KO (Kareler Ortalaması) ve F oranı olmak üzere ifade edilirler (Büyüköztürk: 79-80).

6.1. Ayvalı Merkez Kur'an Kursu'nda Uygulanan Çalışmadan Elde Edilen Verilerin Analizi

Katılımcıların Zekat Ünitesine dair Ön test-Son test puanlarının ANOVA sonuçları aşağıdaki tablolarda aktarılmıştır.

Tablo 3:
Zekat Ünitesi Başarı Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖNTEST			SONTEST		
	N	X	S	N	X	S
Kontrol	13	,51	,13	13	,60	,18
Deney	13	,54	,10	13	,87	,14

Tabloda görüldüğü gibi kontrol gurubuna yönelik uygulanan geleneksel öğretim yöntemine katılan katılımcıların deney öncesi başarı puanı ortalaması ,51 iken, bu değer deney sonrasında ,60 olmuştur. Deney gurubuna yönelik uygulanan probleme dayalı öğrenme yaklaşımı programına katılan katılımcıların deney öncesi başarı puanı ortalaması ,54 iken, bu değer deney sonrasında ,87 olmuştur. Buna göre hem geleneksel yöntem hem de probleme dayalı öğrenme yaklaşımına uygun gerçekleştirilen öğretim sonrasında katılımcıların başarı düzeylerinde bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Uygulamaya katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair iki faktörlü ANOVA sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4:

Zekat Ünitesi Başarı Testi Öntest – Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	1,032	25			
Grup	,283	1	,283	9,054	,006
Hata	,749	24	,031		
Denekleriçi	1,02	26			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	,582	1	,582	57,097	,000
Grup*Ölçüm	,193	1	,193	18,927	,000
Hata	,245	24	,010		
Toplam	2,052	51			

Yukarıdaki tabloya göre her iki programa katılan bireylerin başarı puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark vardır. $F(1,24) = 9,054$, $p < 0,05$. Bu test grupların öntestten sonteste olan değişimlerini dikkate almadan yapılan çalışmanın bireylerin başarısına anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir. Yani deney grubundaki öğrencilerin başarı ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. (Temel Etki/Uygulama Temel Etkisi)

Yapılan bu ölçümün temel etkisi ile ilgili olarak grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan bireylerin öntest-sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu söylenebilir. $F(1,24) = 57,097$, $p < 0,05$. (Temel Etki/Ölçüm Temel Etkisi)

Farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin ortak etki başarı farkının anlamlı olduğu bulunmuştur. $F(1,24) = 18,927$, $p < 0,05$.

Bu bulgu Zekat ünitesine dair probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel ders işleme yöntemi ile ders yapılan sınıfta katılımcıların başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Zekat Ünitesi başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, düz anlatıma göre katılımcıların zekat ünitesine dair başarılarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda PDÖ'ye göre eğitimin başarı üzerindeki etkisi oldukça anlamlıdır. Çünkü düz anlatım yönteminde öğrencilerin yalnızca öğretmeni dinlemesi karşısında PDÖ de öğrencilerin derse aktif katılımları, problemin belirlenmesinde ve çözümlenmesinde rol oynamaları oldukça pasif kalmaktadır. Özellikle Kur'an kurslarına gelen yetişkinler açısından bunun ne kadar zor olduğu tahmin edilmektedir. Yapılan çalışmaların örgün eğitim üzerinde olması ve daha önce yaygın eğitimde böyle bir çalışmanın yapılmamış olması da önemini bir kez daha göstermektedir.

6.2. Eyüp Sultan Kur'an Kursu'nda Uygulanan Çalışmadan Elde Edilen Verilerin Analizi

Katılımcıların Zekat Ünitesine dair Öntest-Sontest puanlarının ANOVA sonuçları aşağıdaki tablolarda aktarılmıştır.

Tablo 5:

Zekat Ünitesi Başarı Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖNTEST			SONTEST		
	N	X	S	N	X	S
Kontrol	13	,51	,13	13	,59	,18
Deney	13	,54	,10	13	,83	,16

Tablo 5'e göre kontrol gurubuna katılan öğrencilerin deney öncesi başarı puanı ,51 iken, bu değer ,59 olmuştur. Deney gurubunda öğrencilerin başarı puanı ,54 iken, bu değer ,83 olmuştur. Buna göre hem kontrol grubunda hem de deney grubunda gerçekleştirilen öğretim sonrasında katılımcıların başarı düzeylerinde bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

İki farklı yöntem katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair iki faktörlü ANOVA sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6:

Zekat Ünitesi Başarı Testi Öntest – Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	1,032	25			
Grup	,219	1	,219	6,468	018
Hata	,813	24	,034		
Denekleriçi	0,845	26			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	,457	1	,457	44,493	,000
Grup*Ölçüm	,141	1	,141	13,732	,001
Hata	,247	24	,010		
Toplam	1,877	51			

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı gibi deney ve kontrol gruplarına katılan bireylerin başarı seviyeleri arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. $F(1,24) = 6,468$, $p < 0,05$. Bu test, grupların öntestten sonteste olan değişimlerini dikkate almadan yapılan çalışmanın bireylerin başarısına anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir. (Temel Etki/ Uygulama Temel Etkisi)

Yapılan çalışmanın temel etkisi ile ilgili olarak grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan bireylerin öntest-sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu söylenebilir. $F(1,24) = 44,493$. $p < 0,05$. (Temel Etki/Ölçüm Temel Etkisi)

Deney ve kontrol gruplarına katılan öğrencilerin tekrarlı ölçümler faktörlerinin Zekat ünitesi başarıları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. $F(1,24) = 13,732$, $p < 0,05$.

Bu sonuçlar Zekat ünitesine dair her iki yöntem ile ders yapılan sınıfta katılımcıların başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Zekat Ünitesi başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubunun, kontrol grubuna göre katılımcıların başarılarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk: 88-89).

Eyüp Sultan Kur'an kursundan elde edilen başarı düzeyi tıpkı Ayvalı Merkez kursu sonuçları gibi çıktığı görülmektedir. Burada da PDÖ'nün etkisinin sadece bir yerde değil farklı yerlerde de aynı sonuçları doğurduğunu ortaya koymuştur. Tesadüfen başarı elde edilseydi aynı sonuçlara ulaşılması mümkün olmazdı.

6.3. Yükseltepe Sancak Kur'an Kursu'nda Uygulanan Çalışmadan Elde Edilen Verilerin Analizi

Katılımcıların Zekat Ünitesine dair Öntest-Sontest puanlarının ANOVA sonuçları aşağıdaki tablolarda aktarılmıştır.

Öğrencilerinden Zekat Ünitesi başarı testinden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 7. 1. de verilmiştir.

Tablo 7:

Zekat Ünitesi Başarı Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	ÖNTEST			SONTEST		
	N	X	S	N	X	S
Kontrol	13	,51	,18	13	,65	,17
Deney	13	,66	,16	13	,79	,11

Tabloda görüldüğü gibi kontrol gurubuna katılan öğrencilerin deney öncesi başarı puanı ortalaması ,51 iken, bu değer deney sonrasında ,65 olmuştur. Deney gurubuna katılan öğrencilerin deney öncesi başarı puanı ortalaması ,66 iken, bu değer deney sonrasında ,79 olmuştur. Buna göre hem geleneksel yöntemle hem de probleme dayalı öğrenme yaklaşımına uygun gerçekleştirilen öğretim sonrasında katılımcıların başarı düzeylerinde bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

İki farklı yöntemle katılan öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair iki faktörlü ANOVA sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8:

Zekat Ünitesi Başarı Testi Öntest – Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	0,963	19			
Grup	,213	1	,213	5,105	,036
Hata	,750	18	,042		
Denekleriçi	0,178	20			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	,178	1	,178	16,833	,001
Grup*Ölçüm	,000	1	,000	,016	,899
Hata	,190	18	,011		
Toplam	1,141	39			

Tabloda görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarına katılan bireylerin başarı seviyelerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. $F(1,18) = 5,105, p < 0,05$. deney grubundaki öğrencilerin başarı ortalamalarının daha fazla olduğu söylenebilir. Bu inceleme maddesinde öğrencilerin öntest-sonteste doğru başarı ortalama değişimi dikkate alınmamaktadır. (Temel Etki/Uygulama Temel Etkisi)

Yapılan bu ölçümde öğrencilerin deney ya da kontrol grubunda oldukları dikkate alınmadan deney öncesi ön testten deney sonrası son teste başarı puanlarında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. $F(1,18) = 16,833, p < 0,05$. (Temel Etki/Ölçüm Temel Etkisi)

Buna göre farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Zekat ünitesi başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. $F(1,18) = ,016, p < 0,05$ olmadığı için Zekat ünitesine dair probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel ders işleme yöntemi ile ders yapılan sınıfta katılımcıların başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk: 88-89).

Zekat Ünitesi başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, düz anlatıma göre katılımcıların zekat ünitesi ne dair başarılarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu ortak etki anlamlı çıkmamasına rağmen yapılan çalışmanın anlamlı olduğu söylenebilmektedir. Çünkü

uygulamanın iki temel etkisi anlamlı çıkmasına karşın ortak etkisi anlamlı çıkmamıştır. Uygulamanın başarısını aslında gösteren temel etkilerdir. Buradan da yine diğer iki kursta olduğu gibi başarı açısından tesadüfi bir sonuç değil, PDÖ yaklaşımının yetişkin bireyler üzerindeki olumlu etkisi görülmektedir. Çünkü PDÖ öğrenci başarısını artıran, derse aktif katan ve en önemlisi problemi fark etmeyi ve çözmeyi sağlayan etkili bir yaklaşımdır. Düz anlatımdaki sıkıcılık ve monotonluktan bir o kadar uzaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmamızda;“Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kur’an Kursları Programındaki Dini Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi Var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Ayvalı Merkez, Eyüp Sultan ve Yükseltepe Sancak Kur’an kurslarındaki yetişkin gruplara İbadetim dersi Zekat ünitesinin öğretiminde PDÖ’ye dayalı yaklaşımın uygulandığı deney grupları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarının tekrarlı ölçümlerine bakmaksızın başarı puanları ANOVA sonuçları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. PDÖ yaklaşımı uygulamaları öğrenme üzerinde ve Kur’an kursları programındaki Dini Bilgiler dersinin amaçlarına ulaşma düzeyine olumlu katkı sağlamıştır. Yani PDÖ’ye dayalı öğretimin başarı puanları açısından daha etkili olduğu söylenebilir.

2. Ayvalı Merkez, Eyüp Sultan ve Yükseltepe Sancak Kur’an kurslarındaki yetişkin gruplara İbadetim dersi Zekat ünitesinin öğretiminde PDÖ’ye dayalı yaklaşımın uygulandığı deney grupları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarının hangi grupta olduğuna bakmaksızın (tek grup olarak) ön testten son teste tekrarlı ölçümleri ANOVA sonuçları arasındaki fark anlamlıdır. Yani PDÖ yaklaşımının uygulandığı deney grupları ön test ve son test arasındaki başarılarının geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarına göre fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre PDÖ’ye dayalı öğretimin ön test son test puanları açısından daha etkili olduğu görülmektedir.

3. Ayvalı Merkez, Eyüp Sultan ve Yükseltepe Sancak Kur’an kurslarındaki yetişkin gruplara İbadetim dersi Zekat ünitesinin öğretiminde PDÖ’ye dayalı yaklaşımın uygulandığı deney grupları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarının ANOVA sonuçları hem grup hem de ölçüm açısından ortak etkisi anlamlı bir şekilde fark gösterir. Ortak etkiden kasıt her iki işlem gruplarında olmak ile öntest-sontest ölçümleri faktörlerinin başarı üzerindeki ortak etkisidir. PDÖ yaklaşımına uygun gerçekleştirilen

etkinliklerin hem bireylerin gruplarına göre hem de öntest sonrestten aldıkları puanlara göre başarısı üzerindeki etkisi anlamlı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle PDÖ yaklaşımının etkin ve verimli öğretim olduğu ve yetişkin eğitimi üzerinde etkisi ortaya konmaktadır. Aynı zamanda geleneksel yöntemdeki sıkıcılık ve monotonluktan uzak oluşuyla da bireyleri öğretimin içine katarak öğrenmeyi daha kaliteli ve kalıcı kılmıştır.

4. PDÖ'ye uygun olarak yapılan öğretim çalışmalarında katılımcıların yetişkin kadın bireyler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin uygulamanın her aşamasında aktif olarak derse katıldıkları, ders içi etkinlikler sayesinde ilgi düzeylerinin arttığı, kendi yeteneklerinin daha çok farkına vardıkları gözlenmiştir. Özellikle problemin ortaya konmasından çözümüne kadar etkin katılım olması, başarıyı oldukça olumlu etkilemiştir. Bu esnada öğrenciler derse istekle katılmış, farklı üniteler için de bu tarz bir yöntemle ders işlenmesini istemişlerdir.

Genel olarak bu çalışmada kullanılan PDÖ yaklaşımına uygun etkinliklerin öğrenci başarılarını olumlu etkilediği ortaya konmuştur. Bu sebeple PDÖ yaklaşımının Kur'an kurslarında uygulanması öğrenci başarısını artırmada etkili olabilir.

Kaynakça

- Aydın, M. Ş. (2005). Din Eğitimi Kurumu: Kur'an kursu. *Diyanet Aylık Dergi*. Aralık.
- Aydın, M. Ş. (2005). Din Eğitimi ve Din Hizmetlerinde Yeni açılımlar, Yeni Ufuklar Üzerine. *Diyanet Aylık Dergi*. Nisan.
- Bilgin, B. (1988). Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Böke, K. (Ed.). (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. İstanbul: Alfa.
- Bulut, M. (1999). Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Yaygın Din Eğitimi Görevi. *Diyanet İlmî Dergi*. 35(4).
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç E. Ç., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, İ. (1989). Yaygın Din Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığı. *Din Öğretimi Dergisi*. 20.
- Durmuş, R. (2014). *Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kuran Kursları Programındaki Dini Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Erdem, E. (2006). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine Ve Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin.

- Kemal, G. (1981). Halk İçin Din Eğitimi. *Milli Eğitim ve Din Eğitimi*. Ankara.
- Hancock, R. D. & Reynolds, J. M. (2010). Problem Based Learning in a Higher Education Environmental Biotechnology Course. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2).
- Mert, H. (1881). Yaygın Eğitimde Din Eğitimi. *Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri*. İlahiyat Vakfı.
- Şalgam, E. (2009). *Fizik Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Tandoğan, R. Ö. (2006). *Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.
- Yaman, S. (t.y). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Problem Çözme Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Gelişimine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29.
- Yeung, S. (2010). Problem-Based Learning for Promoting Student Learning in High School Geography. *Journal of Geography*. 109: 5.

Web Siteleri

- Allahverdi, K. Gelecekte Yetişkin Eğitimi. www.universite toplum.org/pdf/pdf.php?id=349
- <http://www2.diyaret.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/KuranKursuOgretimProgrami/%C4%B0htiya%C3%A7%20Odakl%C4%B1%20Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Programlar%C4%B1-2012.pdf>



Educational Technology and Its Implementation in Arabic Language Teaching and Learning

Md. Rafiqul Islam *

Abstract

Technology has a key role in modern education system where it has got a definitive term as Educational technology. Teaching and learning of Arabic language has become more convenient and available for people as for the development of Technology in Education. This study aims to figure out the potential sources of Educational Technology for Arabic teachers and learners. Educational Technology is an instrumental and programmed framework which enhances teaching and learning procedures effectively and is updated with the latest invention of research and development. The idea of this study conformed by considering the natural study of common lifestyle of Arabic teachers and learners. It is known to all that knowledge is written in papers for future records and better representation for the next generation with various perspectives. For the development of human life, technology has covered most part of our daily life where information has become available and open to all with various technological substances. Therefore, it is the demand of time to take proper step to make available the teaching and learning resources of Arabic language for all and with more effective ways for the help of educational technology. Arabic is a rich language for its origin and linguistic phenomena. This study will find out the modern approaches and trends in the educational technology for Arabic teachers and learners as non-native. We are watching for the following key findings of this study.

1. Learning about Educational Technology
2. Implementation in Arabic teaching and learning
3. Figuring out challenges
4. Potential solutions to overcome the challenges
5. and Future possibilities

Keywords: Educational Technology, Technology Challenges, Arabic teaching, Language Technology, Future Technology of Education.

* University of Dhaka, Assist. Prof. Dr., rafiqu81@yahoo.com

Introduction

Educational technology is a vital part of modern education system. Technology is largely used in our daily life for various purposes, such as for information, communication, broadcasting, archiving, and human living. The technological substances can be classified into two parts from general views. 1. Technological machine (Hardware tool) and 2. Workable program (Software tool). We are familiar more or less with hardware and software. In information technology, hardware is the physical aspect of computers, telecommunications, and other devices. The term arose as a way to distinguish the “box” and the electronic circuitry and components of a computer from the program you put in it to make it do things. The program came to be known as the software (Rouse, 2006). Educational technology includes hardware and software tools that are used in education system for teaching and learning purposes. For the development of education technology, Teaching and learning has become more convenient and easier for language teachers and learners. There are numerous technological tools that can be used for teaching and learning Arabic Language. Students and teachers can get much resources and help from educational technology, especially for non-native. This study focus on this technology and discuss about the challenging matters of educational technology and proving possible solution.

1. Educational Technology

Education technology is a wide field of study. So, Educational technologists have defined it in various definitions. The new AECT¹ definition becomes the latest beacon to improve our thinking to the 21st century. “Educational technology is the study and ethical practice of facilitating learning and improving performance by creating, using, and managing appropriate technological processes and resources.” (Hlynka & Jacobsen, 2009). Few more definitions of educational technology are:

“Educational technology is the effective use of technological tools in learning. As a concept, it concerns an array of tools, such as media, machines and networking hardware, as well as considering underlying theoretical perspectives for their effective application.” (Wikipedia, Educational technology, n.d.)

1 Association for Educational, Communications, and Technology.

“Educational technology is the considered implementation of appropriate tools, techniques, or processes that facilitate the application of senses, memory, and cognition to enhance teaching practices and improve learning outcomes (Aziz, 2010).”

So, Educational Technology is an instrumental and programmed framework which enhances teaching and learning procedures effectively and is updated with the latest invention of research and development.

Educational technology consisting of many types of media that provide text, audio, images, animation, and streaming video, and includes technology applications and processes such as audio or video tape, satellite TV, CD-ROM, and computer-based, mobile-based learning, as well as local intranet/extranet and web-based learning.

Educational technology study always had a determined agenda. At times it only aims at improved competence or effectiveness of existing practice, but normally it aims at pedagogical change. While it can be considered as a design science it also addresses essential issues of learning, teaching and social organization and consequently makes use of the full series of modern social science and life sciences methodology. Collins said about the goal of educational technology:

“Technology provides us with powerful tools to try out different designs, so that instead of theories of education, we may begin to develop a science of education. But it cannot be an analytic science like physics or psychology; rather it must be a design science more like aeronautics or artificial intelligence. For example, in aeronautics the goal is to elucidate how different designs contribute to lift, drag maneuverability, etc. Similarly, a design science of education must determine how different designs of learning environments contribute to learning, cooperation, motivation, etc (Collins, 1992).”

2. Implementation in Arabic Teaching and Learning

The concept of four skills of a language is universal. Therefore Arabic Language (العربية) also has four skills: Listening (الاستماع), Speaking (الكلام), Reading (القراءة), and Writing (الكتابة). There are two fundamental interactive relations among the skills. One is Listening & Speaking and another is Reading & Writing. Listening and Speaking can be performed at the same time spontaneously. For example: While speaking, it is to make someone listen to that instantly or in later on recorded version. Similarly, while writing, it is to persuade someone read that writing and get required information. As

the educational technology has been developed more than the previous time and is still being developed, the teaching and learning of Arabic language (تعليم اللغة العربية و تعلمها) have become more convenient for Arabic teachers as well as learners.

There are three broad questions in foreign language planning and teaching: 'What is to be learned/taught?'; 'How is to be learned/taught?'; and 'What context-factors have to be taken into account?' (Byram, 2000). The more detailed aspects of the 'what?' topic are normally gone into in **SYLLABUS** and curriculum design (تصميم المناهج الدراسي), such as the specific **OBJECTIVES** to be achieved regarding communicative and sociocultural competence. Our discussing point is to draw attention to the applied teaching for 'How' question. We will look into the practical observation of educational technology: how much modern technology can help to teach and learn Arabic language in the context of non-native (غير الناطقين). The practical implementation of educational technology in Arabic language teaching and learning will be presented in the following pages according to the skills.

2.1. Listening Skill (مهارة الاستماع):

Listening involves processing phonetic language information and constructing a message from a stream of sounds, on the basis of listeners' syntactic, phonetic and semantic knowledge of the language. That is, listeners can receive messages conveyed to their ears as sound waves pass throughout the medium of acoustic organs. However, if they do not know the semiotic system of the language, even though a message is conveyed to the brain, listeners cannot make sense of the message. Listeners cannot redo speakers' messages and understand the messages until they come to possess a semiotic system like that contained in the speakers' language, with which to communicate mutually. In this process, listening is a very active behaviour, and is fairly different from 'hearing', which is the activity of just receiving sound waves (Byram, 2000). So, Listening skill considers the perception of the message properly.

The Listening skill in Arabic language includes learner's ability to understand language from three different aspects. Mohammed Abd Al-Khalik Mohammed says in his book "اختبارات اللغة":

«مهارة الاستماع تتطلب التمكن من جوانب ثلاثة هي: تمييز الأصوات و فهم عناصر معينة و الأمام العام بما يسمعه الدارس» (محمد)

'Listening skill requires having ability from three aspects: Differentiation of Sounds, understanding particular elements, and general perception of what learner listens to'.

For the advent of educational technology it has become more convenient to improve Arabic listening skill for learner especially for the second language learners. Once upon a time it was very hard to get a native Arabic to talk to and listen to their speeches; but now it is very realistic to have an Arabian virtually and to listen to their original speeches. As the listening skill consists of these three aspects to perceive properly, we can candidly say that it is very realistic and effective to improve these skills with the help of technology.

Differentiation of sounds (تمييز الأصوات):

With the help of technology it is more possible to teach language sound and speech as recorded version from native speaker or pure language speaker in Arabic. The learners will listen to the correct pronunciation and be able to differentiate among various Arabic speech sounds.

Understanding particular elements (فهم عناصر معينة):

It is a bless of information technology that now we can do this part of Listening skill very efficiently. We can present the various linguistic elements very effectively before the students.

General perception of what learner listens to (الألمام العام بما يسمعه الدارس):

It is an extensive listening capability of the learners. There are numerous sources available to develop this skill, For example, Radio, television, conferences, symposiums, seminars, Classroom, virtual classroom, etc. Technology has made the world very closer to each other. Now, people can communicate instantly with other wherever in the world. We also concentrate on these facilities of technology.

This class room streams class presentations, speeches, and videos. Student can communicate with teacher and listen to the lecture live wherever they are in the world. There are great opportunities for practicing listening.

2.2. *Speaking Skill* (مهارة الكلام):

Approaches to the teaching of speaking in a foreign language reflect understanding of at least two phenomena: the nature of speaking in a second language; and how people learn. Historically, the teaching of oral foreign language skills developed under

the three major assumptions: first, that speech is the fundamental mode of knowing a language; second, that speech is the same as written language except for being spoken; third, that language is learnt either **Behaviouristically**, through imitation and repetition, or cognitively, through the study of rules and of **Translation** equivalents (Howatt, 1984). This set of basic assumptions meant that even those pedagogic traditions which made speaking central did so in ways which were incompatible with normal speech. Subsequently these assumptions were discarded. Rather, speech became seen as involving the speaker in a number of rapid decisions, taken within a changing context, with speech in a second language imposing additional problems (Scovel, 1998) (Poulisse, 1997). Hence approaches to the teaching of speaking in a second language had to change in line with this changed understanding. In response, approaches came to highlight three areas for pedagogic attention: the students' exposure to the spoken language; the quality of the interaction between teacher and student; and the designing of tasks capable of engaging students in appropriate processing of language.

Mohammed Abd Al-Malik Mohammed thinks the speaking should be taught on exercise/training of word and sentence structure and situational dialogues. He says:

«يستطيع الدارسون فيها التعبير عن أفكارهم من خلال:
أولاً: التدريب على عناصر اللغة وبصورة خاصة المفردات و التراكيب
ثانياً: التدريب على استعمال اللغة في مواقف التعبير عن المعاني الشخصية» (محمد)

The **Grammar-Translation** approach defined language in terms of written texts, and saw the learning process as largely centered on establishing translation equivalents between the first and second language. Consequently this approach paid little attention to the forms of spoken language, or to the processes of using it (Howatt, 1984). On the contrary, the **Audio-lingual** approach advocated the development of speaking and **Listening** before that of **Reading** and **Writing**. In addition, its view that the learning process should consist largely or exclusively of developing rapid stimulus—response-feedback connections brought oral exercises to centre stage. Drills were still used, albeit now with functional or situational elements, and dialogues were used rather like extended drills (Abbs & Sexton, 1978). It was the advent of the communicative approach which helped change classroom activities, by focusing on the conditions of language use and language learning (Allwright, 1984; Widdowson,



1978).

So, we can say that exercise is the best way to improve Speaking skill. Initially, there should have some mock exercise on various situational topics. Then the learners will be exposed to the real life communicative environment. The technology has brought a great breakthrough in this case that learners can get virtual real life environment where they can speak and interact with other to develop speaking skill.

Language teachers will provide model recorded dialogues to the students beside the class so that they can exercise conversation and start communicating in situational real life.

2.3. Reading Skill (مهارة القراءة):

Reading skill is a very important skill in language learning especially in foreign language learning. To understand the meaning of every word and phrase is not the same thing as being able to read. What, then, are the characteristics of reading? Besides the understanding of word and phrase meaning, the following can be regarded as some of the important factors: complexity of sentence structure, idea density, quantity and quality of illustrations, personal reference to the texts, and also legibility—for example type size or typeface. Traditionally, readability formulas have been based on the two main factors: difficulty of the words and phrases, and average sentence length (Byram, 2000).

Reading used to be considered as giving information from texts to readers in a uni-directional sense. Thus, foreign language teachers made efforts to rephrase difficult expressions or grammatical items using plain words or structures. However, readers attain information from texts not passively but actively. They can predict a certain development of a story, for example, with their prior knowledge of stories, and look for confirmation of their predictions. Effective reading requires both top-down and bottom-up processing. With over-reliance on bottom-up processing, readers can translate each word but may not grasp the overall structure of the passage. On the other hand, with an over-reliance on top-down processing, readers may make wrong predictions (Byram, 2000).

On considering the above matters, the teaching of reading should have the following characteristics. **First**, we should teach not only the grammatical items or vocabulary but also reading strategies. **Second**, we should not check how students translate what they read but rather their ways of understanding the content or of extracting

the information. **Third**, we should not give a definitive translation but should instead explain them how to extract the meaning. **Fourth**, we should have them focus on one or two strategies at a time by using easy passages. **Fifth**, we should have them read long passages and show them that, in doing so, they operate certain useful strategies unconsciously. Finally, we should make them realize that those strategies are really effective (Byram, 2000).

Teachers of **Reading** should be making their students into risk-takers who read texts actively. Otherwise they will not give up the tendency towards word-by-word reading. Inference-type, generalization-type and personal-involvement-type questions are needed to create good readers, rather than fact-finding questions which only make students scan the surface of the text.

2.4. Writing Skill (مهارة الكتابة):

Writing skill is a productive skill. It produces knowledge for other. It means having ability to write anything frequently in the targeted language. So, Writing skill includes two parts: instruments and creativity. Mohammed Abd Al-Malik Mohammed mentioned:

«أن الكتابة عملية ذات شقين؛ أحدهما آلي، والآخر عقلي. والشق الآلي يحتوي على المهارات الآلية (الحركية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة، والترقيم في العربية. أما الجانب العقلي، فيتطلب المعرفة الجيدة بالنحو، والمفردات، واستخدام اللغة» (محمد).

Instrumental or substantial skill basically consists of Arabic alphabets, punctuation marks, font faces, joint structure of two letters, use of Hamjah Al-Kitii and Aslii, pronunciation marks (رسم الحركات فوق الحرف، أو تحته، أو في نهايته) on one hand. On the other hand, Creative skill in Writing includes proper use of language. Therefore, it consists of vocabularies, grammar, and sentence structure, writing strategies, and required related information.

At present, since the technology has engaged widely in education and become an integral part of teaching and learning, we consider the technological creative works in the writing skill those provide knowledge and information to the learners, for example, composing on computer, making animations & comic strips, presentation creation, educational graphics' images, making educational audios, and videos,



creating exercises, etc.

3. Challenges in Educational Technology

As technology is improving with new trends and idea, effective use of Educational technology has few challenges. D. Frank Smith², found out 7 challenges in educational technology from the survey result of “Education Dive’s 2015 State of Education Technology”. More than 150 education leaders and teachers participated in the survey poll. (Smith, 2015)

Challenge 1. Budget Limit: as educational technology requires various hardware and software to implement in education system, it need adequate budget; but Educational budget is not enough to manage our educational resources. To overcome this limitation, we have to increase budget in education sector.

Challenge 2. Inadequate Professional Training: The Key among all challenges is the lack of adequate, ongoing professional development for teachers who are expected to integrate new technologies into their classrooms yet who are unprepared or unable to understand new technologies. Teachers are very important to be trained up for the new technology they will use in their classroom; but unfortunately, our teacher’s training programs are adequately equipped with educational technology.

Challenge 3. Teachers’ Resistance to Change: Resistance to technology happens in many forms, but one of the key resistance challenges figured out in the report is “comfort with the status quo.” According to the researchers, teachers and education leaders often see technological experimentation as outside the scope of their job duties. It also identified that some teachers do not feel comfort to adapt new technology, even they don’t think it is necessary. They like traditional system of teaching.

Challenge 4. Inadequate Network Infrastructure: Adequate network infrastructure is an important to integrate education technology in the classroom. It require concurrently supply of network/internet, electric supply. But, unfortunately the networking system is not good enough in our educational institutions. Also there is a big problem of load-shedding in the developing countries.

2 Frank is a social media journalist for the CDW family of technology magazine websites.

Challenge 5. Unreliable Device/Software Options: There is lack of reliable device and software tools to use in the institutions. The device we use are outdated and software we use are deprecated most of the times. Unreliable devices keep us worried about losing the important data. Educators are not well trained to manage their important data. The software tools are upgrading regularly to the newest version with more and attractive features. But educators are not upgraded to use latest software tools as needed. It is observed among the institutions that educators use older version of software tools and does not have enough interest to newer version; but it is important for the educators to be updated with the updated technology tools.

Challenge 6. No Systems to Use Technology for Curriculum: It is a key important challenge among the challenges of educational technology integration in the learning system. There is no organized infrastructure or management team to develop and maintain education technology and resources. Teachers and Learners are using educational technology as their own interest without any proper guidance, even they are using without knowing how this technology is contributing in their learning system and how they can use this more effectively.

Challenge 7. Doesn't See Immediate Need for More Technology: It is important to continue using existing technologies, already invented, and concentrate to develop more technology tools; but this intention is lack of enthusiasm for more tools. Sometimes, it seems educators feel it is enough what they are using and can use.

Educators have found out five key technical assistance are necessary for implementing technology in the classroom. "1. Helping in planning for technology uses and acquisitions. 2. Providing training in how to use new hardware and software. 3. Providing demonstrations and advice on how to incorporate technology into instruction. 4. Providing on-demand help when software problems or hardware failures arise. 5. Performing low-level maintenance on the system (U.S. Department of Education)."

5. Overcoming Challenges

Educational technologists are hardly trying to find out the proper solutions to overcome all the challenges to implement education technology in the education. Firstly, we have to increase our nation budget for educational sector. Government have to take the most important steps to overcome budget challenge as well as private sectors can also contribute greatly in the development of the educational technology. Secondly, there must have proper training programs for professional development



institutionally. Educators should be trained to familiarize with the latest technology tools and the ways of effective implementation in their class. Thirdly, we have to supply available hardware tools and software tools for the particular curriculums. Fourthly, there should have a team of educational technologists who can contribute to the development of technology and designing curriculum. They will work dedicatedly for the innovation of new tools and making ways to create effective learning environment. There should have a nationwide organization of educational technologists who will research and invent new technology for educational sectors.

6. Methodology

6.1 Method:

The study of this paper goes on the exploratory research methodology. Paper is formatted based on the APA (American Psychological Association) style.

6.2. Data Collection Method

Necessary data has been collected from the various sources of practical observation, research papers, online publications, journals, blogs, wikis, and books related to educational technology.

7. Outcomes of the Study:

This study resulted in with some key important matters of education technology usages and its implementation. We have found out the basic idea of educational technology, Effective ways of implementing it in teaching and learning of Arabic language, challenges in educational technology usage and potential solutions to overcome those challenges.

Conclusion

Finally, we can conclude that Educational Technology is a thriving ways of learning system. It is revolutionizing the modern educational platform, spreading the learning resources crossing the worlds' borders. Therefore, it is important for every educator, teachers, learners. Language teachers can use more effectively in their classroom. Teacher can create a native like environment virtually for teaching their students. So, everybody need to be more interested to use this tools in the modern world.

References

- محملاًم. ع. (n.d). اختبارات اللغة. المملكة العربية السعودية: عمادة شؤون المكتبات 'جامعة الملك سعود.
- Abbs, B. & Sexton, M. (1978). *Challenges*. London: Longman.
- Adams, S. (2004, October 22). *Definition of Educational Technology*. Retrieved June 1, 2013, from Scott Adams's blog: http://scottadams.blogs.com/links/2004/10/definition_of_e.html
- Allwright, R. (1984). The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics*, 2, 169-90.
- Aziz, H. (2010, 9/16). The field of educational technology as reflected through its definitions. T. Mageau, D. Nagel, C. Piehler, S. Noonoo, K. Namahoe, & J. Bolkan (Eds.) *Educational Technology Research and Development*, 45 (3), 63-72.
- Byram, M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York: Taylor & Francis Routledge.
- Collins, A. (1992). *Towards a Design Science of Education*. T. O. Institute of Educational Technology (Ed.). Scanlon: Springer Berlin Heidelberg.
- Glossary of Terms. (n.d.). Retrieved June 1, 2013, from Northern University of Illinois: <http://www.neiu.edu/~dbehrlic/hrd408/glossary.htm>
- Hlynka, D. & Jacobsen, M. (2009, March). What is educational technology, anyway? A commentary on the new AECT definition of the field. Retrieved February 15, 2016, from Canadian Journal of Learning and Technology: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/527/260>
- Howatt. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Poullisse, N. (1997). *Language Production in Bilinguals*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Rouse, M. (2006, April). Hardware. Retrieved February 14, 2016, from TechTarget: <http://searchnetworking.techtarget.com/definition/hardware>
- Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics, Oxford Introduction to Language Study*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, D. (2015, November 23). Classroom. (EdTech Magazine) Retrieved February 15, 2016, from EdTech: <http://www.edtechmagazine.com/k12/article/2015/11/7-greatest-challenges-facing-education-technology>
- U.S. Department of Education. (n.d.). Challenges and Strategies in Using Technology to Promote Education Reform. Retrieved February 25, 2016, from www.ed.gov: <https://www2.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdTech/approaches.html>
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wikipedia. (n.d.). Educational technology. Retrieved February 15, 2016, from www.wikipedia.org: https://en.wikipedia.org/wiki/Educational_technology
- Wikipedia. (n.d.). Wikipedia: educational technology. Retrieved June 1, 2013, from http://en.wikipedia.org/wiki/Educational_technology



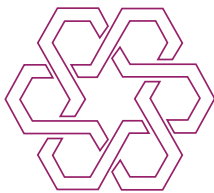
Eğitim Düşünürleri
Thinkers on Education

Modern İslam Düşüncesinde Mahiyeti ve Unsurları İtibariyle Eğitim (Fazlur Rahman,
Muhammed İقبال, Cemaleddin Afgani Örneği)

Tülay Yücel

Sadreddin Konevi'de Eğitim Düşüncesi

Muhammed Esat Altıntaş





Modern İslam Düşüncesinde Mahiyeti ve Unsurları İtibariyle Eğitim (Fazlur Rahman, Muhammed İkbal, Cemaleddin Afgani Örneği)

Tülay Yücel*

Özet

XIX. ve XX. Yüzyıllar İslam dünyasında sadece siyasi alanda değil, aynı zamanda fikri, ahlaki, dini, ekonomik, kültürel alanlarda da çözümlerin yaşandığı bir döneme tanıklık etmiştir. İslam dünyasının bu buhranlı döneminde mevcut duruma tepkilerini gösteren ve Müslümanları uyandırmaya, onların medeniyet seviyelerini yükseltmeye, Müslüman ülkeleri Avrupa'nın siyasi ve iktisadi nüfuzundan kurtarmaya çalışan çeşitli mütefekkir, grup ve fikir akımları ortaya çıkmıştır. Modern İslam Düşüncesi veya İslam'da Reformist Düşünce bu akımlardan biri olan İslamcılık fikir hareketi içerisinde yer alan gruplardan biridir. Batı düşünce kategorilerinin hakim olduğu bir ilerleme çağında İslam'ın hayat görüşü unsurlarını karantinaya almak isteyen Modern İslam düşünürleri, din ve ilim arasında meydana gelen çelişkiyi doğuran eğitim esaslarının irdelendiği bir tartışma sahasının kapılarını açmışlardır. Nitekim Modern İslam Düşüncesine göre İslam, ilimle barış halindedir ve gerçekte ilk yüzyıllarda ilmi ruhun gelişmesinin doğrudan müsebbibidir. Fazlurrahman, Muhammed İkbal ve Cemaleddin Afgani, İslamcılık hareketi içerisinde farklı konulardaki düşünceleriyle birlikte eğitime dair görüşleri ile öne çıkan düşünürlerin başında yer almaktadır.

Belirtilen önemi ve İslam eğitimi için taşıdığı değer dikkate alınarak araştırmamızda, Fazlurrahman, Muhammed İkbal ve Cemaleddin Afgani'nin eğitimde ıslahat ile neyi hedefledikleri, dolayısıyla eğitim-öğretim görüşleri, bu görüşlerini dayandırdıkları temel ilkeler, geleneksel ve modern eğitim sitemine yönelik tenkit ve teklifler, İslam dünyasının ihtiyaçları bağlamında yetiştirmek istedikleri insan modelinin ne olduğu tespit edilerek eğitim-öğretimin günümüzde gelmiş olduğu nokta itibariyle mevcut eğitim problemlerine ne derece bütüncül ve tutarlı çözümler getirdikleri incelenecektir. Bu kapsamda Modern İslam Düşüncesinde yer alan, İslam birliği, çağdaşlaşma, milliyetçilik, ıslahat gibi temel kavramlara da konu ile ilişkileri bağlamında yer verilecektir. Konu belirtilen şekilde ele alınırken tarihi süreç içerisinde din eğitimi alanında boşlukları, ihtiyaçları ve ulaşılanlar çerçevesinde elde edilen bulguları ileriye taşıyacak nitel araştırma yöntemlerinden literatür tarama ve doküman inceleme tekniklerine başvurulacaktır.

Bildiri Modern İslam Düşüncesinin Fazlurrahman, Muhammed İkbal ve Cemaleddin Afgani örneğinde İslam eğitim tarihi için önem arz eden Modern İslam Düşüncesi ve onun temsil ettiği eğitim görüşlerine dikkat çekmesi, alanda çalışacak kişilere oluşturacağı yeni problemlerle din eğitiminde yapılacak daha kapsamlı çalışmalara öncülük etmesi, sınırları ve imkanları ölçüsünde konu ile ilgili bir ihtiyacı karşılamaı itibariyle önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Cemaleddin Afgani, Din Eğitimi, Fazlurrahman, Modern İslam Düşüncesi, Modernist İslamcılar, Eğitim, Muhammed İkbal.

* İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, tulayyucel11@hotmail.com

Giriş

19. ve 20. yüzyıllar İslam dünyası için bunalımlı çağlar olarak bilinmektedir. Osmanlı Devleti dağılma sürecini yaşıyor, Müslümanlar Balkanlar ve Doğu Avrupa'daki topraklardan çekiliyordu. Mısır ve Afganistan İngiliz himayesine, Fas Fransızların hâkimiyetine girmiş, Hint Müslümanları da özgürlüklerini kaybetmişlerdi. Orta Asya Müslümanları ise Çin ve Rusya'nın baskısı altında idiler ve daha pek çok coğrafyada benzer çözümler yaşıyorlardı.

Çözümler sadece coğrafi alanda değil, aynı zamanda Müslümanların benliklerinde, yaşayışlarında, fikri yapılarında, ahlaki ve dini düşüncelerinde de görülmekte idi (Kılıç, ty: 52). İdeolojik alandaki durgunluk, ulema sınıfının sadece geçmişte yaşamalarına yol açmış, özgür ve yaratıcı olmaktan çıkmalarına neden olmuştu. Çökmekte olan tasavvuf, hareket iradesini öldürmüş, hukukçular da içtihat kapılarını kapatmıştı. Çoğunlukla geçmişte yaşayan ve savunmada kalan Müslümanlar inisiyatiflerini kaybetmişlerdi (Kara, 1986: XIX). Kısacası, İslam dünyası birlik ve bütünlüğünü kaybetmiş, bilim ve teknolojide gerilemiş, ekonomik olarak zayıf düşmüş, Batı'nın siyasi ve kültürel hâkimiyeti altına girmiş, cehalet, batıl inanışlar ve hurafelerle dinin özünden uzaklaşmış durumda idi (İkbal, 1956: 17-18).

İslam tarihinin bu buhranlı döneminde mevcut duruma tepkilerini gösteren ve çareler arayan, Müslümanları uyandırmaya, onların medeniyet seviyelerini yükseltmeye, Müslüman memleketlerini Avrupa'nın siyasi ve iktisadi nüfuzundan kurtarmaya çalışan çeşitli mütefekkir, grup ve fikir akımları ortaya çıkmıştır. Bu akımlardan biri olan İslamcılık, 19. ve 20. Yüzyılda, İslam'ı bir bütün olarak -inanç, ibadet, ahlak, felsefe, siyaset, eğitim- "yeniden" hayata hâkim kılmak ve akılcı bir metotla Müslümanları, İslam âlemini Batı sömürgesinden, zalim ve müstebit yönetimlerden, esaretten, taklitten, hurafe vb. durumlardan kurtarmak, medenileştirmek, birleştirmek amacıyla yapılan modernist ve eklektik yönleri baskın siyasi, fikri ve ilmi çalışmaların, arayışların, teklif ve çözümlerin bütünüdür (Kara, 1986: XV).

İslamcılık arasındaki metot ve düşünce ayrılıkları göz önünde bulundurularak bazı sınıflandırmalar yapılmış, buna göre İslamcılar temelde "modernist" ve "muhafazakâr" olmak üzere ikiye ve daha detaylı olarak birçok gruba ayrılmıştır (Kara, 1986: XXXVII). İslamcılık için İslam dünyasında "tecdid, islah, İttihad-ı İslam, ihya", Batı'da "Pan-İslamizm" ve son zamanlarda yapılan araştırmalarda ise "Modern İslam(iyet), İslam'da Reformist Düşünce" gibi kelime ve terkipler kullanılmaktadır (Doğan, 1999: 11). Eğitime ilişkin

görüşlerini inceleyeceğimiz Fazlur Rahman, Muhammed İkbâl ve Cemaleddin Afgani, Modern İslâm(iyet) grubuna dâhil olan düşünürler arasında yer almaktadır.¹

İslâm dünyasının içinde bulunduğu durum Modernist İslâmcıları, İslâm milletlerinin bir Rönesans gerçekleştirmesi gerektiği fikrine yöneltmiştir (Aydın, 2000:17). Buna göre, her biri kendi yolunda modernizm problemine yönelen ve Batı düşünce kategorilerinin hâkim olduğu bir ilerleme çağında İslâm'ın hayat görüşü unsurlarını karantinaya almak isteyen Modern İslâm düşünürleri, din ve ilim arasında meydana gelen çelişkiyi doğuran eğitim esaslarının irdelendiği bir tartışma sahasının kapılarını açmışlardır (Zulfikar, 1993: 13). Her biri Batı fikirlerinin tesirini almakla birlikte, onların modernist görüşlerinde Batı kültürüne ait bir şüphe ve İslâm'ın hayat görüşünün üstünlüğü anlayışı devam etmiştir. Nitekim Modern İslâm Düşüncesine göre İslâm, ilimle barış halindedir ve gerçekte ilk yüzyıllarda ilmi ruhun gelişmesinin doğrudan müsebbibidir. Ancak bu ruhun kaybedilmesinden doğan kötülüklerin sorumlusu İslâm değil, Müslümanların kendileridir (Fahri, 1987: 280).

Modernist İslâmcılar, Müslümanların içinde bulunduğu bu olumsuz atmosferden kurtulmalarının çaresini temelde eğitimde görmüşlerdir. Bu nedenle, onların düşüncesinde, yapılacak her türlü ıslahat eğitimde yapılacak dönüşümle gerçekleşebilecektir. Öncelikle Müslümanları saf bir inanç sahibi kılmak, cehalet, bilgisizlik ve taklitle mücadele etmek, Müslümanları aktif olmaktan uzaklaştıran tasavvufu ıslah etmek ve İslâm dünyasında yaygın ahlak anlayışını değiştirmek gibi bazı temel ilkeler belirlemişlerdir. Bu ilkelerin gerçekleşmesi eğitimde yapılacak ıslahat ile mümkün olacaktır (Kara, 1986: 5-6). Zira İslâm ülkelerinin eğitim sistemlerinin ciddi anlamda dönüşüme ihtiyacı bulunmaktadır. Bu noktada F. Rahman'ın eleştirilerinin merkezini geleneksel eğitim müesseseleri oluştururken, İkbâl'in eleştirileri modern eğitim kurumları üzerinde yoğunlaşmıştır. Afgâni ise ağırlığı mevcut şartların iyileştirilmesine vermekle birlikte geleneksel eğitim sistemini de tenkit etmiştir.

Modernist İslâmcılara göre, Müslümanların eğitim ve düşünce düzeyini olumsuz yönde etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bildirinin sınırları çerçevesinde kısaca açıklanacak olan felsefenin müfredat dışı bırakılması, ilimlerin "akli ilimler" ve "nakli ilimler" şeklinde sınıflandırılması, Kur'an'ın bizzat kendisinin tedrisat konusu yapılmaması, ders kitaplarının yerini şerh ve haşiyelerin alması bu faktörlerin öne çıkanlarındandır.

1 Bildiride Modernist İslâmcılar kelimesi ile genelde Modern İslâm Düşünürleri özelde ise adı geçen üç şahsiyete atıf yapılmıştır.

Modernist İslamcılara göre, eğitimin ve düşüncenin hayat soluğundan mahrum kalmasının nedeni müfredat programlarında felsefeye yer verilmemesi veya felsefenin müfredat dışı bırakılmasıdır. Örneğin F. Rahman, felsefi eserlerde öğretilenlerin doğrudan doğruya din ile çatışan yönleri sebebiyle önce bizzat felsefenin kendisinin sonra da Sünniliğin başına gelenleri “trajedi” olarak değerlendirmiştir (F. Rahman, 1995: 126). F. Rahman’a göre, eğer filozoflar İslam’ın ileri sürmüştüğü iddiaları ciddi bir araştırma ve düşünce konusu yapmış olsalardı ve Ehl-i Sünnet de felsefeye karşı yürüttüğü saldırının ölçüsünü tutturabilmiş olsaydı, İslam düşüncesi fikren ve ruhen yok olmayacak aksine bu felsefe sayesinde daha zengin bir hale gelebilecekti (F. Rahman, 1963: 303). Ulemanın bütün olarak felsefeyi ve onun zorunlu aleti insan aklını kınama ve yasaklama tutumu İslam dünyasının önemli bir kesiminde çok basit bir eğitim-öğretim programının kabul görmesine sebep olmuştur. Bu yolla tesirleri hala süren bir eğitim anlayışı başlatılmış olup, düşünürlerin yetişip-yetiştirileceği yegâne yerler olan medreseler salt düşünceyi silip süpüren yerler haline gelmişlerdir (İkbal, 1964: 19; F. Rahman, 1963: 303).

İslam eğitim sistemini olumsuz etkileyen bir diğer faktör de medreselerde daha ilk zamanlarda ilimler arasında “dini ilimler” ve “akli ilimler” diye yapılan ayırımdır ve sonuçları bakımından tehlikeli olmuştur. Çünkü akli ilimlere karşı zamanla düşmanca bir tavır sergilenmiş ve bu bilimler terk edilmek istenmiştir (F. Rahman, 2002: 88). Özellikle Gazali gibi önemli şahsiyetlerin akli ilimlere karşı tutumu Ehl-i Sünnet’in müspet bilime sonunda da kendisine indirdiği ilk darbe olmuştur. Ancak Ehl-i Sünnet müspet ilimleri müfredat dışı tutmakla sadece akli ilimlere değil, aynı zamanda korumaya çalıştığı ve öncülük ettiği dini ilimlere de hesabı mümkün olmayan zararlar vermiştir (F. Rahman, 2002: 97). Modernist İslamcılar düşünce ve eğitimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için bilginin bütünlüğü ilkesine uymanın zorunluluğunu ifade etmişlerdir.

Modernist İslamcılara İslam eğitimini geri bırakan bir diğer husus ise Kur’an’ın bizzat kendisinin tek başına hiçbir zaman ders konusu yapılmamış olmasıdır. Medreselerde Kur’an’ın anlamı üzerine yoğunlaşmak yerine gramer ve belagat inceliklerini ortaya koymakla avunulmuştur (F. Rahman, 2002: 90). Üstelik okutulan ders kitaplarının yerini şerh ve haşiyelerin almaya başlaması da temel meselelerde özgünlüğün kaybolmasının başlıca işaretçisi olmuştur. Şerh ve haşiyeler konuyu hem anlamadan ezberlemeyi hem de bu konulara yazılan reddiye ve karşı reddiyelerin artmasının en önemli nedeni görülmüştür. Böylelikle İslam düşüncesi bir öldürücü darbe daha almış; cedel içtihadın yerine geçmeye başlamıştır.

1. Modern İslam Düşüncesinde Eğitimin Tanımı ve Mahiyeti

Modern İslam Düşüncesinin eğitim anlayışlarını daha iyi anlayabilmek için bu anlayışlarının dayandığı çağdaşlaşma, milliyetçilik ve İttihad-ı İslam konusundaki görüşlerine kısaca değinmek gerekmektedir.

Modernist İslamcılar'a göre Batı medeniyeti İslam medeniyetinin İspanya ve Sicilya yoluyla Batı'ya yayılmasıyla bugünkü seviyesine ulaşmıştır. Yani çağdaş akılcılığın ürünleri zaten Müslümanlara aittir, özü itibarıyla Kur'anî bir olgudur. O halde Müslümanların zaten kendilerine ait olanı geri almaları gerekmektedir (F. Rahman, 2000a: 298; Afgani, 1956: 96). Ancak burada Batı'dan neyi, ne kadar alacakları sorusu gündeme gelmektedir. Diğer bir ifade ile Müslümanlar Batı'nın nesinden uzak durmalıydılar? Bu çağdaşlaşma nasıl gerçekleşmelidir? Modernist İslamcılar'ın bu soruya verdikleri cevap, Batı'nın manevi olarak Doğu'dan geri olduğu fikrini kabulde yatar. Buna göre Müslümanlar Batı'dan ilmi, felsefeyi, aslen Kur'an'ın da istediği araştırma ruhunu almalıydılar. Müslümanların ihtiyacı olan bu unsurlar zaten İslam dininde mevcuttur. Öyleyse İslam toplumu çağdaşlaşma sürecinde Kur'an'a ve sünnete yani ilk kaynaklara dönmeli ve bunları yeniden inşacı bir üslupla çağın gereklerine uygun olarak yorumlamalıdır. Batı manevi ve ahlaki olarak bir çöküş içerisinde. Bu nedenle onların manevi ahlaki tesirinden şiddetle kaçınılmalıdır. İşte çağdaşlaşma, İslamiyet'in manevi ruhu ile Batı ilminin uyumlu bir bütünleşmesi ile gerçekleşecektir. Müslümanlarda eksik olan bu uyumlu bütünleşmedir (F. Rahman, 2000a: 293).

Modernist İslamcılar düşünce sistemlerinde milliyetçiliğe İslam dünyasındaki parçalanma ve sömürgeleşmeyi bizzat teşvik eden Batı karşısında, Müslümanların milli ve dini duygularını uyandırmak ve harekete geçirmek amacıyla yer vermişlerdir. Fakat onlar, Batı'nın anladığı manada mutlak milliyetçiliği kesinlikle reddetmiş ve böyle bir milliyetçilik anlayışının İslam'a aykırı olduğunu dile getirmişlerdir. Batı kaynaklı siyasi milliyetçilik anlayışının İslam birliğini parçalayacağına inanmışlardır (İkbal, 1999a: 187). Özellikle Afgani'nin siyasi düşüncesinde milliyetçilik önemli bir yer tutmaktadır. Ona göre İslamiyet'in yaşayabilmesi, gelişmesi, İslam birliğinin oluşabilmesi Müslüman milletlerin şuurlu milliyetçi olmalarına ve kendi milletleri içerisinde ilerleme ve gelişmelerine bağlıdır (Afgani-Abduh, 1987: 178).

Modern İslam Düşüncesinin ıslahat programında İslam Birliği (İttihad-ı İslam/Panislamizm) düşüncesinin de çok önemli bir yeri vardır. Avrupa baskısı ve sömürgeciliği karşısında İslam Birliği alınacak yegane tedbirdir. İslam Birliği'nin din bağı, hac ve hilafet

olmak üzere üç dayanağı vardır. Evrensel İslam kardeşliği bu dayanaklar üzerine kurulmalıdır (Afgani-Abduh, 1987: 171-174). İslam Birliği'nin merkezinin en azından manevi merkezinin neresi olacağı konusunda F. Rahman, İkbal ve Afgani arasında görüş birliği mevcuttur. Onlara göre, İslam Birliği'nin ana merkezi Hicaz olmalıdır. Müslümanlar her hac mevsiminde burada toplanarak ortak meseleleri görüşmeli, fikir alışverişinde bulunmalı ve iş bölümü yapmalıdırlar (İkbal, 2001: 88-99; Afgani-Abduh, 1987: 35).

Modernist İslamcıların yukarıda izah edilen eğitim görüşlerinin dayandığı temel prensipler ışığında eğitimin mahiyetine ilişkin düşüncelerinden ve nasıl bir insan modeli yetiştirmek istediklerinden söz edilebilir. Bu noktada İslam, insanların aklına hitap ettiğine ve İslam dünyasının bugünkü geriliğinin sebebi de aklın kullanılmaması ve dinden uzaklaşılması olduğuna göre, eğitim, her şeyden önce bu hususları içeren bir yapıda olmalıdır. Bununla birlikte Modernist İslamcılar yetiştirmek istedikleri bu insan modelini beden, zihin ve ahlak olarak üç yönden ele alarak bunları dengeli bir şekilde geliştirecek bir eğitim tanımı yapmışlardır. Zira İslamiyet bu üç esası birlikte vurgulamıştır. Medeniyetin ilerlemesi de –daha önceki yüzyıllarda olduğu gibi- böyle mümkün olacaktır. Dolayısı ile insanın bu yönde geliştirilmesi için üç çeşit terbiyenin bütünlük içerisinde verilmesi gereklidir (Afgani, 1956: 76-77).

Modernist İslamcılar, dini, özellikle de İslam dinini ilim ve kültür sahibi olmak için en sağlam rehber ve en isabetli yönetici olarak görmüşlerdir. Bu nedenle eğitim mutlak surette dini bir ruhla renklendirilmelidir (Afgani-Abduh, 1987: 128; İkbal, 1964: 240; F. Rahman, 1999: 158). Afgani, dini eğitimin insan aklına üç çeşit itikat, üç çeşit de ahlaki erdem kazandırdığını ifade etmiştir. Bu üç itikattan birincisi, insanları bütün varlıkların en şerefli bilmek, onu yeryüzünün sanki meleği imiş gibi tanımaktır. İkincisi, din taşıyan herkesin kendi dinini ve kendi dindaşlarını başkalarından üstün tutması. Bu itikada bağlı olarak bir milletin bütün fertlerinin akıl ve ruhla ilgili olan her işte başka milletleri uzakta bırakıp onların hepsinden ileri gitmek isteğinde işbirliği etmesi doğacaktır. Üçüncü itikat ise, ahiret inancıdır. Bu inanca sahip olmanın getireceği sonuç ise insanların her birinin kendi hakkıyla birlikte başkalarının hakkına da saygı göstermesi ve adalet duygusudur. Bu nedenle o, dini bir eğitimle vicdanların bu yönde eğitilmesi gerektiğini savunmuştur (Afgani, 1956: 38-40). Bu üç temel esasın sonucu olarak ortaya çıkacak üç huy söz konusudur. Bunlar; Haya (utanma), emniyet (güvenilirlik) ve sıdktır (doğruluk). Afgani'ye göre bu itikat ve huylar "saadetin altı köşeli kasrı"dır ve ancak dinlerin tesir ve terbiyesi ile insanlara kazandırılabilir (Afgani, 1912b: 70-77).

Dini ve ahlaki olmayan bir terbiye sisteminin insanı insan olma haysiyetinden mahrum bırakacağına ve eğer ferdin bu hali sosyal biçimler haline gelecek olursa toplumun da ömrünü kısaltacağına vurgu yapmışlardır. Ancak dini ve ahlaki terbiye sayesinde öğrenciler, sevgi, özgürlük, barış, saygı, cesaret, tarafsızlık gibi vasıfları korurken diğer taraftan pasiflikten, korkudan, korkaklıktan, yalvarıştan, bireylerin ve toplumların benliklerini, kişiliklerini yok eden kölelikten kurtulurlar. Çünkü din içindeki yaratıcı hareket prensibi ile bütün bu özellikleri olumlu yönde birleştiren bir sistemdir. Kur'an'ın amacı da insanların şuurlu bir şekilde bu birbirine zıt ve uyumsuz gibi görünen sınırlar, gerilimler arasında yaşayarak ve faaliyet göstererek ahlaki enerjilerini en üst seviyeye çıkarmak için çalışmalarıdır (F. Rahman, 2000a: 63). Görüldüğü üzere Modernist İslamcılar dinî alan ile eğitim alanını birleştirmek istemişlerdir. Böylelikle din ve hayat iç içe bir yapı oluşturacaktır. Öğrenci hayatın dışında eğitilemeyeceğine göre, din, hayat ve eğitim öğrencinin yetişmesinde birliktelik arz etmelidir. İşte bu nedenle Modernist İslamcılar tüm bu unsurların gerçekleşebileceği bir eğitim reformunda diğer alanların yanı sıra İslami değerlerin de yer alması gerektiğini savunmuşlardır. Ancak bu yolla modern laik eğitim, anlamlı bir şekilde İslam kültürü içinde kaynaşarak yapıcı olabilecektir (F. Rahman, 1999: 342).

Modernist İslamcılara göre, eğitim aynı zamanda bir düşünce eğitimi olmalıdır. Akli kullanmanın, kişiliği yapmanın yollarını vermelidir. İnsanı, inşacı, mücadeleci, yaşama gayesini gerçekleştirici bir hayatın sahibi yapmalıdır. Oturgan, münzevi, teslimiyetçi tipler Kur'an'ın tasvir ettiği tamamen aktif insan modeline aykırıdır. Eğer herhangi biri kendine olan güvenini ve cesaretini kaybederek bir dilencilik zihniyeti geliştirirse, bu, onun iki dünyayı da tek bir darbeye kaybettiği anlamına gelir. İnsan zihnini böyle bir eğilimden korumak için zihin eğitimi önem verilmelidir (İkbal, 2000: 85). Bu bağlamda eğitim, "gelecek nesillerin zihinlerinin şekillendirilmesi" olarak tarif edilmiştir. Bu şekillenme, insan zihninin dar, kısır ve özgürlükten yoksun bir halden kurtularak yeni fikri atılımlara girişmesi, yeni ufuklar açan düşünce derinliğine ulaşması demektir (F. Rahman, 2000b: 84-85). İnsanın doğru düşünme ve gerçeği bulmasını engelleyen vehim ve hurafelerden kurtulmasının yolu da zihin eğitiminden geçmektedir (Afgani, 1956: 119).

Sonuç olarak Modernist İslamcıların eğitimin mahiyeti çerçevesinde söylediklerinden hareketle eğitim tanımlarının merkezine İslam dinini yerleştirerek eğitimi, bireylerin benliğini, kişiliğini, güçlendiren temel unsurları –cesaret, hoşgörü, adalet, helal kazanç gibi esas alan aktif, mücadeleci, özgür, sorumluluk sahibi, dini ve ahlaki değerlere sahip ilim ahlak ve medeniyette yüce seviyelere ulaşabilecek, onları her iyi ve güzel şeyi yapabilme kabiliyeti olduğuna inandıran, ferdi iç bütünlüğü ve milli birliği oluşturmayı hedefleyen böylelikle İslam birliğine götüren bir faaliyet olarak izah ettiklerini söylemek mümkündür.

2. Modern İslam Düşüncesinde Eğitimin Hedefi

Modern İslam düşüncesine göre, yapılacak olan ıslahat için öncelikle eğitimin hedeflerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Zira hedef belli olmadığı zaman eğitimin içeriği ve yöntemi iyi olsa da iyi bir netice elde edilemez. Hedefi belli olmayan bir eğitim sisteminde yetiştirilen İslam gençliği *“atılmak üzere olup da hedefi belli olmayan ok”* şeklinde nitelendirilmiştir (İkbal, 2000: 32). Modernist İslamcılara göre İslam eğitim sisteminin bir hedefi bulunmamaktadır. Bu hedefsizlikten kaynaklanan boşluğu ise eski eğitim sistemi ile yeni eğitim sistemine göre yetişen bireyler arasında oluşan karşılıklı güvensizlik doldurmuştur. Bu durum İslam toplumu arasındaki birlik ve bütünlüğü bozmuştur. Okullarda eğitimin hedeflerine dair bir belirleme varsa bile bu, her alanda olduğu gibi Batı'nın eğitim hedeflerini taklit etmek suretiyle yapıldığı için İslam toplumunun milli ve dini gayeleri ile uyum arz etmemiştir. Bu nedenle eğitim hedeflerinin tespit edilmesinde İslam dini belirleyici unsur olmalıdır. İslam dünyasında siyasi, sosyal, ekonomik vb. alanlarda görülen her türlü gerilik eğitimin hedeflerinin İslam esasları üzerine tesis edilmemesinden kaynaklanmaktadır. Eğitim alanında yaşanan gerilik ise İslam toplumunun çöküşünün hem sebebi hem de sonucu olmuştur. Bu kısır döngüden kurtulmanın tek çaresi, eğitimin hedeflerinin İslam'a göre belirlenmesidir (F. Rahman, 2000a: 351).

Modernist İslamcılar eğitim hedeflerini belirlerken çöküşün yaşandığı alanları esas almışlardır. Bu çerçevede dini, ahlaki, siyasi, bireysel, toplumsal, ekonomik alanlar için farklı hedefler geliştirmişlerdir. Modern İslam düşüncesinde eğitimin bireysel hedefleri incelendiğinde onların yetiştirmek istedikleri insan modeli ile karşılaşılr. Buna göre eğitim, öncelikle iyi insan inşa etmeyi hedeflemelidir. Bu iyi insanın en temel vasfı Müslüman olmasıdır. İkbal'in "benlik felsefesi"nde bu model çok belirgin bir haldedir. Ona göre her insan bağımsız bir kimliğe sahip bir "ben (Hodi)" dir. İkbal'in benlik felsefesinde "Ben (Hodi)" kavramı, insanda arzuların, gayretlerin, emellerin, kararların, hareketin ve kişilik gelişiminin dinamik merkezi olarak yer almaktadır. Bu nedenle "ben tecrübesi" sürekli değişen bir tecrübedir. Çaba ve aşk kavramları ise İkbal'in benlik felsefesinde bu tecrübenin iki temel dinamiğidir. Buna göre İslam toplumunun arzu edilen refaha ulaşmasının yolu sürekli bir çaba, gayret ve yaratıcı faaliyetidir. (İkbal, 1999b: 87). İkbal'e göre eğitimin bireysel hedefi insanın tüm yetenek ve kabiliyetlerini çok sıkı bir eğitimden geçirerek "ideal insan" yaratmak olmalıdır. Bu ideal insan bugünkü dünyayı dönüştürebi- lecek güçte bir Müslüman olacaktır (İkbal, 1999b: 30-34, 38-39). Onun çizdiği insan modelindeki kendini gerçekleştirme, benliği geliştirme, şahsiyetini ortaya koyma, kendini tanıma, kendini görme, kendi sınırlarını idrak etme, ideal sahibi olma, aksiyonda bulunma



gibi ana kavramlar ideal insanın temel vasıflarıdır (İkbal, 1999b: 132, 135, 138, 439; İkbal, 1976a: 31; İkbal, 1971: 222). O halde eğitim insanın tüm bu özelliklerini dikkate almalı, onun yetenekli, icatçı olmasına, kendisini ve çevresini tanımaya, onları yenilemesine, orijinaliteye inmesine ve bağlılılığı kırmaya yardımcı olmalıdır (İkbal, 1968a: 23).

F. Rahman, eğitimin bireysel hedeflerini dini ve ahlaki açıdan belirlemiştir. O ideal insanın özelliklerini belirlerken ahlaki alanda son derece gelişmiş bir insan modeline vurgu yapmıştır. Ona göre eğitim bireysel alanda doğru ile yanlış birbirinden ayırt edebilen zihinsel bir dönüşümü hedeflemelidir çünkü Kur'an, insanda bu zihin halini oluşturmayı amaçlamıştır. İnsan, "dar görüşlülüğü" ve "özensiz şeylere dalıp gitme" hastalığı nedeni ile nesnel hakikatler yerine kendi kısa vadeli hedeflerini gerçek ahlaki iyilikle bir tutmaktadır. Onu doğru davranışlardan alıkoyan işte bu kendini aldatma eğilimidir (F. Rahman, 2000b: 52). Kur'an ve Hz. Peygamber'in davranışı, yaratıcı insan enerjisini en yüksek düzeyde gerçekleştirmeyi ve bu yaratıcılığı ahlaken doğru bir yolda sürdürmeyi teminat altına almak için uygun yapıyı sağlamıştır. Kur'an bu amaç için gerekli olan tüm gerilimleri, canlı ve güçlü bir şekilde vermiştir (F. Rahman, 2000a: 174). Eğitimin bireysel hedeflerinin belirlenmesinde Kur'an'ın sunmuş olduğu bu sağlam yapıdan azami ölçüde istifade edilmelidir. Zira ancak böyle bir insan yeryüzünde ahlak kuralları üzerine bina edilmiş bir dünya kurabilecektir. Eğitim insanın bu yönlerini ve eğilimlerini göz önünde bulundurmak suretiyle onda olumlu yönde davranışlar geliştirmeyi hedeflemelidir (F. Rahman, 2000c: 168; F. Rahman, 1997: 24).

Eğitimin toplumsal hedefleri belirlenirken Modernist İslamcılar, bireyin içinde doğup yetiştiği toplumun diğer bireyleri ile uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi için o toplumun kültürünü, adetlerini, geleneklerini, dini ve ahlaki değerlerini bilmeleri, tanımaları gerektiği gerçeğinden hareket etmişlerdir. Bu faaliyeti gerçekleştirmek eğitim kurumlarına düşen bir görevdir. Örneğin İkal'e göre "ben" diğer benlerin (toplumun) etkilerine sürekli olarak açıktır. Bu bakımdan ahlaki benlerin vücut bulmasında diğer benler önemli derecede rol oynarlar (İkbal, 1999a: 389).

Bununla birlikte, bireylere sadece mevcut kültürün aktarılması ile onların mensup oldukları toplumun daha ileriye götürülemeyeceği de belirtilmiştir. O halde öğrencilerin hem içinde buldukları zamana hem de gelecek zamanlara göre, uzak görüşlü, geniş ufuklu olarak eğitilmeleri gerekmektedir. İkal "Dalgaların Şarkısı" adlı şiirinde bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "*Sahilin hududunda yaşamak haramdır sana; Sahilimiz yolumuzda bir taştır. Sahille beraber kalmak daima ölümdür; sabah akşam denizde yu-*

varlansan bile! Hayat dağ ve çöl arasında koşmaktır. Ne mutlu sahili aşan dalgaya!" Buna göre eğitimle belirli bir sınırın içinde kalmak hedeflenmemeli, daha geniş sahalara fet-hedilmeye çalışılmalıdır. Bu hem ferdin iç kuvvetleri hem de toplumun kuvvetleri için gerekli olan bir ilkedir (İkbal, 1999a: 390). Bu çerçevede Modernist İslamcılar'ın eğiti-min toplumsal hedeflerinin gerçekleşmesinde üç aşamalı bir süreç belirledikleri söy-lenebilir. Birincisi, öğrencilere hali hazırdaki toplumsal kültürün aktarılması, böylelikle onların topluma uyum sağlaması yani toplumsallaşması, son aşamada ise toplumu ve kültürü daha ileriye götürebilecek nitelikte bireylerin yetiştirilmesi.

Son olarak eğitimin ekonomik hedeflerine ilişkin görüşlerine yer vermek, Modernist İslamcılar'ın eğitime dair görüşleri hakkında bütüncül bakış açısı sağlayabilmek adına gerekli görünmektedir. Modernist İslamcılar, İslam ülkelerinin bugün kitlesel yoksulluk problemi ile yüz yüze gelmiş olduğunu ve bu maddi geriliğin sebebinin Müslümanların İslam'ı yanlış anlamalarına bağlamışlardır. (İkbal, 1964: 18). Bu anlayış dinin gayesine ters düşmüştür. Bilhassa tasavvuf ve kader anlayışları Müslümanların dünyadan el etek çekmesine ve tembelliğe neden olmuştur. Bu anlayışın düzeltilmesi eğitimin ekono-mik hedefleri arasında yer almalıdır. En azında temel insani ihtiyaçları karşılamaya ye-tecek servetin nasıl kazanılacağı, her bireyin insan olarak onurlu yaşamasına ve kendi doğasında mevcut kabiliyetlerini geliştirip gerçekleştirmesine imkân verecek tarzda bu servetin nasıl paylaştırılacağı gibi sorunların çözümü için çalışılması gerekmektedir (F. Rahman, 2002: 83). Modernist İslamcılar, İslam ülkelerinde kalkınmayı sağlayacak ve bu problemleri sağlıklı çözümlere kavuşturacak ekonomik kalkınmanın mevcut eği-tim kurumlarının hedefleri arasında yer almamasını eleştirmişlerdir. İslam ülkelerinin okullarında yetişenler memur zihniyetine sahip olup girişimci ve hamleci bir ruh ta-şımamaktadırlar. Bir miktar maaş almak maksadıyla öğrenim gören ve benliğini unu-tan Müslüman öğrencilere İkbal şöyle seslenmiştir: *"Ey İslam eri, vuruşun dağları deler, dünyayı sen kurtaracaksın. Yükseklerdeki kuşsun tuzağa düşme, daneden (memur maaşı) vazgeç* (İkbal, 2000: 23)!"

Modern İslam düşüncesine göre, Kur'an'ın ve peygamberin servet ve servet kazanma hususundaki tavrı tamamen olumludur. Peygamberin kendisi tüccardır ve peygam-ber olduktan sonra bile ticareti tamamen bırakmamıştır. Servet iyidir ve adil, sağlıklı ve gelişmeci bir toplum hayatı kurmak için zorunludur. Sağlam ve gelişmiş bir ahlaki toplumsal düzenin ön şartları olarak barış, huzur ve maddi refaha Kur'an tarafından çok yüksek değer verildiği, hatta servet oluşturma ve yoksulluğu gidermenin İslam'ın insana bir buyruğu olduğu vurgulanmıştır. Aksi takdirde en temel ihtiyaçlarını bir karşı-

layamayacak; giysi, mesken ve eğitime sahip olamayacak kadar fakir düşmüş bir insan, toplumda kendisinden beklenen ahlaki rolü oynayamayacaktır (F. Rahman, 2002: 93).

Modernist İslamcılara göre gerçekleşecek olan sosyal inkılabın yani eğitimin dini nitelikli olması gerektiğini daha önce belirtmiştik. Bu dini eğitim onların siyasi hedefleri ile yakından ilişkilidir. Çünkü İslamcılar'ın nihai hedefi İslam toplumunu siyasi birliğe ulaştırmaktır. Bu noktada en bağlayıcı, birleştirici unsur din olarak görülmektedir. Özellikle Afgani'nin bütün çalışmaları bu yönde seyretmiştir (Afgani-Abduh, 1987: 31). Ancak F. Rahman siyasi birliği, eğitimin bireysel, toplumsal, ekonomik vb. alanlardaki tüm hedefleri gerçekleştikten sonra nihai hedef olarak görmektedir (F. Rahman, 2000a: 313).

3. Modern İslam Düşüncesinde Eğitimin İçeriği

Modernist İslamcıların eğitimin hedeflerine ilişkin tespitleri aynı zamanda eğitimin içeriğine yönelik değerlendirmelerini de içermektedir. Bu konudaki görüşlerinin temelinde de din bulunmaktadır. İslam devletlerini ahlaki çöküntüden, parçalanmışlık ve dağılımşıktan kurtaracak olan din ve ahlak öğretimidir. Afgani'ye göre İslam dünyasının en büyük problemi birlik problemi olduğu için okullarda İslam birliğini esas alan dersler verilmesine vurgu yapmıştır. İkbal ve F. Rahman ise İslam birliğine olan ihtiyacı kabul etmekle birlikte bu düşünceyi diğer alanlardaki gelişmeleri takiben gerçekleştirilmesi gereken son aşama olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin F. Rahman, ekonomik hedefler çerçevesinde programlarda memur yetiştiren değil, girişimci bireyler yetiştirecek nitelikte dersler verilmesi gerektiğini bu çerçevede ekonomi, ticaret gibi derslere programlarda yer açılmasını daha öncelikli görmektedir.

Esasen Modernist İslamcılar, programlarda yer alacak derslerin belirlenmesinde Kur'an'da bildirilen bilginin kaynaklarının temel alınmasını savunmuşlardır. Buna göre Kur'an, insan için üç çeşit bilginin yararlı olduğunu ortaya koymuştur: Birincisi, insana hizmet verecek duruma getirilen tabiat bilgileri diğer bir ifade ile tabii ilimlerdir. Kur'an fiziki evren ile yakından ilgilenmiştir. Evren yasalara göre işleyen düzenli bir sistemdir ve orada hiçbir şey başıboş ve gereksiz değildir. Kur'an, evrenin ve doğanın fizik yasalarının incelenmesini istemekle evrenin ve içerdiklerinin insanın kullanım, fayda ve hâkimiyeti için yaratıldığı gereğini anlamalarını istemiştir. Kur'an aynı zamanda bunu bir ibadet olarak görmüştür (F. Rahman, 2002: 97-99). İkinci önemli bilgi türü, tarih ve coğrafya bilgisidir. Çünkü Kur'an sürekli olarak insanı "yeryüzünde gezmeye" ve bizzat kendi gözleri ile görmeye teşvik etmiştir. Bu yolla geçmiş medeniyetlere neler oldu-

ğunu, neden yükselip çöktüklerini anlayıp ibret alınmasını istemiştir. Özellikle tarih öğretimi ile Kur'an, insanoğlunun geçmişteki ve şimdiki tecrübeleri üzerinde durup düşünmesini amaçlamıştır (İkbal, 1964: 189; F. Rahman, 2000c: 73). İslam ruhunun ve canlılığının tam olarak ortaya çıkabilmesi ancak bu bilgi kaynaklarının araştırılmasıyla olacaktır. Kur'an'a göre, Mutlak Hakikat'in işaretlerini "güneş" te, "ay" da, "gölgelerin uzamasın" da, "gece ile gündüzün değişimin" de, "insanlar arası renk ve dil farkın" da, "kavimlerin hayatındaki başarı ve başarısızlıklar" da kısacası, insanın duygu ve sezinin kapsamına giren tüm doğada görmek mümkündür. İşte Müslümanların görevi bu işaretleri görüp düşünmek, bulup çıkarmaktır (İkbal, 1964: 175). Üçüncü önemli bilgi kaynağı ise, insanın kendisinin bilgisidir; yani insan davranışları ve psikolojisidir. Bu bilgi "ilmi bilgi (scientific knowledge)" dir. Ancak bu bilimsel bilgi, nihai olarak kalbe inmek ve bir kimsenin oluşmasını ümit ettiği ahlaki anlayış ile uyum içerisinde olacak bir şekilde görüş açısını genişletmek zorundadır. Bu görüş açısı genişlemeden ilmi ve teknolojik bilginin çok tehlikeli sonuçlar doğurması güçlü bir ihtimaldir (F. Rahman, 2000c: 73).

O halde sözü edilen üç tür bilgi kaynağı kapsamında yeryüzünde hiçbir bilim dalı veya araştırma alanı müfredat programları dışında kalmamalıdır. Bilhassa felsefe dersleri eğitim programlarının olmazsa olmaz içeriğidir. Çünkü yeni bir İslam düşüncesi ancak serbest ve yaratıcı hür düşünce ile ortaya çıkabilecektir. Ancak Modernist İslamcılarının bununla Yüksek İslami eğitimi kast ettiklerini ve uzmanlaşma alanlarını da göz önünde bulundurduklarını belirtmek gerekir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde böyle bir içerik söz konusu olmamakla birlikte yükseköğretimin beslenme havzası olmaları nedeni ile bu okullardaki içeriğin de sözü edilen anlayış çerçevesinde genişletilmesi ihtiyacına dikkat çekilir.

4. Modern İslam Düşüncesinde Ulema/Öğretim Elemanları/Öğretmenler

Modernist İslamcılara göre, İslami öğrenimin niteliğini kaybetmesinin sebebi medreselerdeki kısıtlı müfredat programlarından ziyade –ki bunun da etkisi küçümsenmemektedir- ulemanın statükocu tavrıdır. Zira düşüncedeki akıcılık ve farklı görüşleri hoşgörü ile karşılama eğilimi ulema sınıfının ortaya çıkmasıyla sona ermiştir (F. Rahman, 2000a: 256). Siyasi, dini, ilmi ve mümkün olan her türlü muhalefete karşı mücadeleyi başarıyla yürüten ulema bu başarısını dini bilimlerin muhtevasını geliştirerek gerçekleştirmiştir. Ancak görünüşte bilimlerin iç yapısını kendi kendine yetecek şekilde kuran ve diğer sahaları da dini bilimler kapsamına alan ulema, kapsam dışında kalan her türlü bilgiyi tecrit etmese de gereksiz görmüştür. Nitekim, "fille doğrudan ilişkisi olmayan her

türlü bilgiyle uğraşmak haramdır” hükmü benimsenmiş ve bu hüküm sadece felsefeyi değil, basit aritmetik kuralları dışında matematiği bile müfredat dışı bırakmıştır (F. Rahman, 2000a: 260). Böylelikle ulema Kur’an üzerine biriktirilmiş ve onu çevrelemiş görüş ve içtihatları bir vahiy gibi ele almış, anlaşılması zor metin ve görüşlerle boşa vakit zayetmiştir. Tek hidayet rehberi olan Kur’an’ın kendisini ise ulema her zaman göz ardı etmiştir. Sormayı araştırmayı, düşünmeyi tamamen unuttuğu ve unutturmuşlardır. Afgani ulema sınıfı için şöyle demiştir: “Onlar hiçbir zaman şunu sormamışlardır: Biz kimiz ve bizim için doğru ve uygun olan nedir? Hiçbir zaman elektrik biliminin, vapurların, trenlerin mahiyetlerini merak etmemişlerdir (Afgani, 1968: 106).” Afgani, ulema sınıfını dini korumakla görevli olmalarına rağmen, bu görevi yapmadıkları için de eleştirmiştir. Ulema fırka fırka olmuş Müslümanları birleştirmek, onların dağınık güçlerini toparlamak, aralarındaki bozukluk ve kırılgılığı düzeltmek, Müslümanların umutlarını güçlendirmek yönünde üzerine düşen görevi yerine getirmemiştir (Afgani, 1968: 108). Bu nedenle Afgani, İslam dünyasının en büyük problemi olarak gördüğü birlik probleminin çözümünde ulemaya büyük görevler atfetmiştir. Din ve ahlak öğretimini gerçekleştirecek ve öğrencilere İslam birliği duygusunu ve şuurunu verecek olan ulemanın bu birliği esas alan dersler vermesini istemiştir (Afgani-Abduh, 1987: 117).

İkbal de bu konuda F. Rahman ve Afgani’den farklı düşünmemiştir. Ulema, şekilci bir din ve ilim anlayışından öteye geçememiş, Müslümanlarda aklın ve fikrin yok oluşunun temel sorumlusu olmuştur. Müslümanları o hale getirmiştir ki, onlar artık doğrudan doğruya Kur’an’ın manasına nüfuz edemez hale gelmişlerdir. (İkbal, 2000: 50). Ancak İkbal’in ulema sınıfını eleştirisi onların kusurlu ve yetersiz ilim adamlığından çok bezginliklerine, rahata düşkünlüklerine ve zamanlarının meydan okuyuşuna karşılık vermedeki isteksizlik ve cesaretsizliklerine yöneliktir. Onların vaaz ve nasihatleri de Müslümanların ruhlarını zafiyete düşürmüştür.

Modernist İslam düşünürleri geleneksel eğitim siteminde ulema sınıfının yanında çağdaşlaşma süreci içerisinde İslam eğitim sisteminin –özellikle de yüksek İslami eğitimin– öğretim elemanlarını da eleştirmişlerdir. Öğretim ve araştırma için yeterli ve kabiliyetli öğretim elemanlarının olmayışı ve bu elemanların nasıl yetiştirileceğinin bilinmeyişi temel sorun olarak görülür. Öğretim elemanı eksikliği İslami eğitimin çağdaştırılmasının önünde en büyük engeldir. Özellikle Türkiye, Mısır, Pakistan ve Endonezya bu sorunu paylaşmaktadırlar (F. Rahman, 1999: 156, 177, 183, 191). İkinci olarak Yüksek İslami eğitimde öğretim üyesi olanlar ya Batı üniversitelerinde eğitim görmüş ve İslami ilimlerle hiç ilgisi olmayan hocalar ya da İslam tarihini sadece tarihi açıdan ve “ob-

jektif" olarak inceleyen Müslüman oryantalistler olarak değerlendirilmiştir. Bunlar az çok Batılı şarkiyatçıların birer kopyasıdır (F. Rahman, 1999: 185; Afgani- Abduh, 1987: 93). F. Rahman'a göre, bu araştırmacıların sorunu "salt araştırmacı" ya da "tarihçi" durumunda kalarak geçmişini yargılayıp, ondan müspet bir gelecek çıkarmak gibi zor bir görevden uzak durmalarıdır (F. Rahman, 2000b: 109). Bir kısım ulema ise Batılı güçler ve onların İslam ülkelerindeki takipçileri tarafından kurulan seküler eğitim merkezlerinin yayılması karşısında savunmacı bir tutum sergileyerek Ortaçağ'dan kalan miraslarına ve şerh literatürüne sığınmakla yetinmiştir (F. Rahman, 1999: 122). Bu durum eski ile yeni arasında bir çatışmanın ortaya çıkması demektir. Muhafazakâr ulema gerçek İslami modernizmden ve modernizm kokan her şeyden şüphe etmiş, çağdaş ulema da gittikçe daha fazla seküler eğitimin cazibesine kapılmıştır. Modern okullardaki öğretim elemanları sadece akli olana değer verdikleri için öğrencilerinin manevi yönlerini de ihmal etmişlerdir. Bunlar gençlere vatan ve millet sevgisi vermediği gibi onları başka milletlerin adetlerine özendirmişlerdir (Afgani-Abduh, 1987: 94). Öğrencilerini tanıyamamışlar, öğrencilerine seviyelerinin altında eğitim vererek değerlerini düşürüp yeteneklerini köreltmişlerdir (İkbal, 1976: 92). Bir şiirinde İkbal şöyle der: "*Yarabbi sana şikâyetçiyim şu mektep hocalarından, Kartal yavrusuna toprakta sürünme dersi veriyorlar ne saçma* (İkbal, 1976a: 25)."

Özetle Modernist İslamcılar hem geleneksel eğitim sistemindeki ulemayı hem de çağdaş eğitim kurumlarındaki öğretim elemanları ve öğretmenleri eleştirmişlerdir. Ulemayı özgür ve yaratıcı olamadığı için, günümüz üniversite hocalarını ise Batı eğitimini almakla birlikte ileri ve güçlü olmanın sınırlarını kavrayamadıkları, taklit zihniyetine esir oldukları, kendi toplum ve kültürlerine dahi yabancılaştıkları için "sözde âlimler" olarak nitelendirmişlerdir.

5. Modern İslam Düşüncesinde Öğrenciler

Modernist İslamcılarının fikirlerine yer vereceğimiz bir diğer husus da öğrencilerdir. Modernist İslamcılara göre, Batı eğitim sisteminin tesiriyle şekillenmiş eğitim ortamında yetişen öğrenciler taklitçidirler. Bu öğrencilerin dışa dönük oluşları, görünüş ve etiketleri, güzel elbiseleri, konuşmalarının parlaklığı vb. göz kamaştırıcıdır, fakat onların fikirleri Batı'dan ödünç alınmıştır, onlarda orijinal ve yaratıcı hiç bir şey yoktur. Batıyı şuursuz bir şekilde taklit etmektedirler. Bir şiirinde İkbal şöyle der: "*Her ne kadar genç mektepli canlı görünürse de ölüdür, nefesini Frenkten ödünç almıştır.*" (İkbal, 1968b: 60).

Geleneksel eğitim sistemi ile yetişen öğrenciler her zaman üretken ve özgün olamazlar da en azından gurur duyacakları bir tarihe sahip idiler. Fakat yeni eğitim sisteminde yetişen öğrenciler yabancıların etkisiyle ortaya çıkmış, kendi öğretim alanlarında bile özgün olamamışlardır. Ayrıca bu eğitim sistemi, Müslüman öğrencideki manevi ruhu zayıflattığı için onlar, mücadele edemez, zorluklara dayanamaz, çıtkırıldım, gayesiz, hedefsiz, tembel ve başıboş yaşamaktadır. Bir şiirinde İkbâl şöyle der: “*Şu yakışıklı, süslü delikanlı yok mu? Evvela öyle bir arslan bakışına sahipti ki insan kaçıp sığınacak yer bulamazdı. Mektebe gidip kuzuluk öğrendi. Ama eline bir saman yaprağı bile geçmedi* (İkbâl, 1968a: 48).” Kültüründen ve manevi değerlerinden uzaklaştırılmış olan öğrenciler, ahlaki ve dini esaslardan habersizdirler. Neticede güçleri ve melekeleri dengesiz ve terbiyeleri çarpık bir nesil ortaya çıkmıştır. Bu neslin insani ve hayati bazı yönleri tek yönlü olarak gelişmiş, böylece aklı ile kalbi arasında büyük bir uçurum doğmuştur.

Modern okullarda yetişen öğrenciler, farklı alanlarla ilgili en ince teferruatları öğrenmişler, fakat kendileri, benlikleri hakkında çok az bilgiye sahip olmuşlardır. Bu öğrenciler, havada kuşlar gibi uçmakta, denizde balıklar gibi yüzmekte; fakat yeryüzünde yürümelerini becerememektedirler (İkbâl, 1968a: 50). Modernist İslamcılarının öğrencileri tenkit ettikleri bir diğer nokta da onların eğitimlerini sadece geçimlerini temin edecek bir iş bulabilmek amacıyla yapmaları, bundan ötesini düşünmemeleridir. Böyle memur zihniyeti ile yetişen gençler, aldıkları kötü eğitimin de sonucu olarak tamamen işe yaramaz ve yardıma muhtaç bir duruma düşmektedirler (F. Rahman, 1999: 132; İkbâl, 1968a: 49).

6. Modern İslam Düşüncesinde Eğitim Metodu

Modern İslam Düşüncesinde, eğitim kurumlarında hangi bilimlerin ne kadar öğretileceği kadar nasıl öğretileceği de önemli bir husustur. Bu kapsamda medreselere yönelik olarak okutulan kitap sayısının az olması ilk eleştiri noktasıdır. Bu sayının az olması öğretime ayrılan sürenin de az olması anlamına gelmektedir. Bu sebeple öğrenciler dini ilimlerin yüksek boyutlarını ilgilendiren çetin ve anlaşılması çaba isteyen içerik ile yeterince uğraşmıyor, bunun yerine konuları ezberlemeyi tercih ediyorlardı. Böylelikle dikkatleri konulardan ziyade kitaplar üzerinde yoğunlaşıyordu (F. Rahman, 2000a: 264). Örneğin öğrenci bir bilim olarak tefsir bilimini değil de, Beyzâvi’yi okuyup öğreniyordu. Dolayısıyla konuları anlama, eleştirme, tahlil etme yerine, körü körüne ezberleme metodu ivme kazanmıştır. Bu durum daha sonraki yüzyıllarda özgün eserlerin ortaya çıkmamasının ana nedeni olmuştur (F. Rahman, 1999: 101).

Eleştirilen bir diğer yöntem de şerh ve haşiyeler üzerinde kılı kırk yaran ayrıntılarla uğraşarak bir meseleyi ispat etme yöntemidir. “Cedel” adı verilen bu yöntem, medreselerde en yaygın yöntem olmaya başlamış, ilmin asıl sorunlarından uzaklaşılmasına yol açmıştır (F. Rahman, 1999: 91-92).

Geleneksel eğitim sisteminde uygulanan ve Modernist İslamcıların eleştirilerine hedef olan bir diğer yöntem ise müfredat programındaki konuların sıraya göre takip edilmesidir. Bu metoda göre belli bir seviyeden bir üst seviyeye, bir konuyu bitirip daha yüksek bir konuya başlamakla geçilirdi. Bu yöntem her konuya gerektiği kadar zaman ayırmaya izin vermemiştir. Çoğunlukla öğrenci bir üst seviyeye mümkün olan en kısa zamanda geçebilmek için konuların üzerinde onları iyice anlayıncaya kadar durmamıştır. Bu tutum onları ezberciliğe itmiştir. Hatta daha kolay ezberlemek için zamanla konuların özetlerinden çalışmaya başlamışlardır (F. Rahman, 2000a: 265).

Sonuç

Modern İslam Düşüncesinin eğitimle ilgili görüşlerinin temelinde İslam dini yer almıştır. İslam modern ilim ve tekniğin gelişmesinde en güçlü katkıyı sunan, her türlü ilerlemenin itici kuvvetlerini içinde barındıran bir din olması sebebi ile eğitimin merkezinde olmalıdır. Onlara göre İslam toplumlarının geri kalmışlığı İslam’dan değil Müslümanların bizzat kendilerinden yani Kur’an’ı doğru anlayamamalarında kaynaklanmıştır. O halde yapılacak olan İslam’ı yeniden hayata hakim kılacak unsurları harekete geçirmek olmalıdır. Onlar bu dönüşüm eğitimle başlayacağını savunmuşlardır. Modernist İslamcıların eğitim-öğretime ilişkin fikirlerinin “Çağdaşlaşma”, “Milliyetçilik”, “İttihad-ı İslam”, “Benlik Felsefesi” gibi kavramlar çerçevesinde belirginleştiği görülmüştür.

Modernist İslamcılar, Müslümanların çağdaş bilgi karşısında toplumun geleneksel yapısını bozmadan “faydalı” teknolojinin alınabileceği ve tam tersi olan teknolojik çağdaşlaşmanın zorunlu olarak tamamen Batılılaşmayı gerektirdiği şeklinde iki tür tavır takındıklarını ve her iki tavrın da kabul edilemez olduğunu belirtmişlerdir. Onlar, çağdaş bilimin dini ve insani değerleri yok ettiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle çağdaşlaşma ile birlikte dini, ahlaki ve milli unsurlara vurgu yapan bir eğitim sistemini öngörmüşlerdir.

Bu eğitim sistemi ile bedeni, zihni ve ruhu birlikte eğitilen bir insan modeli hedeflemişlerdir. F. Rahman, İkbâl ve Afgani’ye göre iyi bir eğitim sisteminin yetiştireceği ideal insan, İslami anlayışa göre yetişmiş bir Müslüman ile aynı anlamdadır. Bu ideal insan

kendini tanıyan, kendini gerçekleştiren, ideal sahibi olan, aksiyonda bulunan, bugünkü dünyada etkin olabilecek güçte, dinamik bir İslam anlayışını yerleştirmeye ve yaygınlaştırmaya çalışan, İslam kardeşliğine önem veren, insanlara sevgi ve saygı ile yaklaşan, adaletli davranan, hür ve aydın düşünceli ideal bir Müslüman'dır.

Netice itibariyle Modernist İslamcılar gerek Müslümanları Batı karşısında dini, ahlaki, sosyal, ekonomik, siyasi vb. alanlarda ayakta kalmaya ve direnmeye teşvik etmek suretiyle, gerek eğitim kurumlarında yapılacak ıslahat ile modern bilimsel ve felsefi bilgiyi/düşünceyi üretmeye yönelik teşvik ve faaliyetleri ile İslami modernizm üzerinde kalıcı izler bırakmışlardır.

Kaynakça

- Afgani, C. (1912a). Vahdet-i Cinsiyye (Irkiyye) Felsefesi ve Lisan Birliğinin Hakiki Mahiyeti. *Türk Yurdu*, 3, 26 .
- Afgani, C. (1912b). *Saadetin Altı Köşeli Kasrı*. M. E. Resulzade (Çev.). *Türk Yurdu*. 3, 27.
- Afgani, C. (1956). *Tabiatçılığı Red*. A. Akpınarlı (Çev.). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Afgani, C. (1968). *Lecture on Teaching and Learning, an Islamic Response to Imperialism*. Nikki R. Keddie. Berkeley and Los Angeles: University of California.
- Afgani, C.-Abduh M. (1987). *Urvetu'l-Vuska*. İ. Aydın (Çev.). İstanbul: Bir.
- Aydın, M. S. (2000). İkbâl Muhammed. *TDV İslam Ansiklopedisi*. XXII. 17-23. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Doğan, R. (1999). *İslamcıların Eğitim ve Öğretim Görüşleri*. Ankara: Bizim Büro.
- Fahri, M. (1987). *İslam Felsefesi Tarihi*. K. Turhan (Çev.). İstanbul: İklim.
- İkbâl, M. (1956). *Şarktan Haber*. A. N. Tarlan (Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İkbâl, M. (1964). *İslam'da Dini Düşüncenin Yeniden Doğuşu*. N. A. Asrar (Çev.). İstanbul: Birleşik.
- İkbâl, M. (1968a). *Hicaz Armağanı*. A. N. Tarlan (Çev.). İstanbul: R.C. D. Kalkınma İçin İşbirliği Kültür Enstitüsü.
- İkbâl, M. (1968b). *Darb-ı Kelim*. A. N. Tarlan (Çev.). İstanbul: R.C.D. Kalkınma İçin İşbirliği Kültür Enstitüsü.
- İkbâl, M. (1971). *Zebur-u Acem*. A. N. Tarlan (Çev.). İstanbul.
- İkbâl, M. (1976a). *Ey Şark Kavimleri*. A. N. Tarlan (Çev.). İstanbul: Eser.
- İkbâl, M. (1976b). *Yolcu (Müsafir)*. A. N. Tarlan (Çev.). İstanbul: Eser.
- İkbâl, M. (1999a). *Cavidname*. A. Schimmel (Çev.). İstanbul: Kırkambar.
- İkbâl, M. (1999b). *Benlik ve Toplum*. A. Yüksel (Çev.). İstanbul: Birleşik.
- İkbâl, M. (2000). *Cebrail'in Kanadı*. A. Kızılkaya (Çev.). İstanbul: Kırkambar.
- İkbâl, M. (2001). *Yansımalar*. H. Toker (Çev.) İstanbul: Kaknüs.

- Kara, İ. (1986). *Türkiye’de İslamcılık Düşüncesi Metinler/Kişiler I*. İstanbul: Risale.
- Kılıç, C. (t.y.). *Büyük Mütefekkir Dr. Muhammed İkbâl Hayatı Şahsiyeti ve Fikirleri*. Ankara: Muradiye Kültür Vakfı.
- Rahman, F. (1963). The Post-Formative Developments In Islam II, *Islamic Studies, II*, 297-316). Islamabad: Islamic Research Institute.
- Rahman, F. (1995). *Tarih Boyunca İslami Metodoloji Sorunu*. S. Akdemir (Çev.). Ankara: Ankara Okulu.
- Rahman, F. (1997). *İslam Geleneğinde Sağlık ve Tıp*. A. B. Baloğlu-A. Çiftçi (Çev.). Ankara: Ankara Okulu.
- Rahman, F. (1999). *İslam ve Çağdaşlık*. A. Açıkgenç-M.H. Kırbaşoğlu (Çev.). Ankara: Ankara Okulu.
- Rahman, F. (2000a). *İslam*. M. Dağ-M. Aydın (Çev.). Ankara: Ankara Okulu.
- Rahman, F. (2000b). *İslami Yenilenme Makaleler I*. A. Çiftçi (Çev.). Ankara: Ankara Okulu.
- Rahman, F. (2000c). *Ana Konularıyla Kur’an*. A. Açıkgenç (Çev.). Ankara: Ankara Okulu.
- Rahman, F. (2002). *İslami Yenilenme Makaleler III*. A. Çiftçi (Çev.). Ankara: Ankara Okulu.
- Zulfikar, G. H. (1993). *İkbâl’in Gençliğe Yaşayan Mesajı, Türkçe İkbaliyat*. Z. Yazıcı. (Çev.). Lahor: İkbâl Akademisi.



Sadreddin Konevi'de Eğitim Düşüncesi

Muhammed Esat Altıntaş*

Özet

Tasavvuf geleneği içerisinde züht ve ahlak eğitimi merkezi bir öneme sahiptir. Bazı sufiler, tasavvufu bir züht ve ferdi ilgilendiren ahlak eğitimi olarak ele almıştır. Onlardan biri de Sadreddin Konevi'dir. Sadreddin Konevi 1210 yılında Malatya'da doğmuştur. 13. asırda Anadolu'da yetişmiş, İbn'ül Arabi ekolüne mensuptur. Konevi aynı zamanda İbn'ül Arabi'nin manevi oğlu ve en meşhur talebesidir. Bu sebeple yetişmesinde, talebelik hayatında ve düşünce dünyasında İbn'ül Arabi'nin önemli bir etkisi vardır, onun hizmet ve sohbet halkalarında yetişmiştir. Onunla birlikte Şam ve Halep'e giderek derslerini ve öğrenimini sürdürmüş, kendisi de dersler vermiştir. Ders aldığı hocalarının Suhreverdî'ye bağlılıklarından ötürü Konevi de onun öğretilerinden etkilenip kendi felsefesini inşa etmiştir. Uzun süre Şam'da ikamet ettikten sonra 1254 yılında Konya'ya yerleşmiş, 1274 yılında ise vefat etmiştir.

Konevi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında onun eğitim düşüncesini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Konevi, eserlerinde bütüncül ve kapsamlı bir eğitim teorisi ortaya koymamıştır. Konevi eserlerinde "eğitim" kavramını da kullanmamıştır; çünkü "eğitim" kavramı, bugünkü teknik anlamıyla onun zamanında ve çevresinde yaygın olarak kullanılmamaktaydı. "Eğitim" kavramı, şu anda kastedilen anlamıyla modern Avrupa dillerinde yakın zamanlarda kullanıldığı herkesin malumudur. Konevi'nin metinlerinde bugünkü eğitim kavramına yakın başka kavramlar kullanılmıştır. Bunlar, bu tebliğde ele alınıp değerlendirilecektir.

Bu bildiride Sadreddin Konevi'nin temel eserlerinden ve onun eserleri üzerine yapılmış araştırmalardan yola çıkarak Konevi'de eğitim düşüncesinin nasıl ele alındığı ortaya konulacaktır. Bir düşünürün ve mutasavvıfın eğitim düşüncesinin arka planında onun bilgi, varlık ve değer anlayışı vardır. Bu sebeple Konevi'nin eserlerinde yer alan bilgi, varlık ve değer anlayışından yola çıkarak onun eğitim olgusunun mahiyetine, eğitimin amaçlarına ve eğitim sürecine nasıl baktığı ele alınmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Sadreddin Konevi, Tasavvuf.

* Erciyes Üniversitesi, Dr. Öğr.Üye., maltintas@erciyes.edu.tr

Giriş

Sadreddin Konevi 1210 yılında Malatya'da doğmuştur. 13. asırda Anadolu'da yetişmiş, İbn'ül Arabi ekolüne mensuptur. Konevi aynı zamanda İbn'ül Arabi'nin manevi oğlu ve en meşhur talebesidir. Bu sebeple yetişmesinde ve talebelik hayatında İbn'ül Arabi'nin önemli bir etkisi vardır, onun hizmet ve sohbet halkalarında yetişmiştir. Onunla birlikte Şam ve Halep'e giderek derslerini ve öğrenimini sürdürmüş, kendisi de dersler vermiştir. Ders aldığı hocalarının Suhreverdî'ye bağlılıklarından ötürü Konevi de onun öğretilerinden etkilenip kendi felsefesini inşa etmiştir. Uzun süre Şam'da ikamet ettikten sonra 1254 yılında Konya'ya yerleşmiş, 1274 yılında ise vefat etmiştir (Keklik, 1967: XIV-XV; Küken, 2001: 493, 506-507).

Konevi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında onun eğitim felsefesini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Konevi, eserlerinde bütüncül ve kapsamlı bir eğitim teorisi ortaya koymamıştır. Konevi eserlerinde "eğitim" kavramını da kullanmamıştır; çünkü "eğitim" kavramı, bugünkü teknik anlamıyla onun zamanında ve çevresinde yaygın olarak kullanılmamaktaydı. "Eğitim" kavramı, şu anda kastedilen anlamıyla modern Avrupa dillerinde yakın zamanlarda kullanıldığı herkesin malumudur. Konevi'nin metinlerinde bugünkü eğitim kavramına yakın başka kavramlar kullanılmıştır.

Bir düşünürün veya mutasavvıfın eğitim felsefesinin arka planında onun varlık, bilgi ve değer anlayışı vardır. Bu sebeple Konevi'nin varlık, bilgi ve değer anlayışından yola çıkarak onun eğitim olgusunun mahiyetine, eğitimin amaçlarına ve eğitim sürecine nasıl baktığı bu tebliğde ele alınmaya çalışılacaktır.

Konevi'nin düşüncesinde merkezi kavram; varlık yani Tanrı'dır. Buradan zorunlu biçimde ulaştığı diğer kavram insandır. Ona göre insan bu alemde her şeyin esasıdır. Zira insan olmadan ne varlığın anlamı vardır ne de varlıktan/Tanrı'dan söz edilebilir. Bu durum insan-ı kamilin yegâne örneği görülen Hz. Muhammed'e duyulan saygı ile ilişkilendirilir. Konevi'ye göre Hz. Peygamber hem bir ahlak modeli hem de zaman üstü kişiliği ve varlığın gayesi olan ontolojik bir ilke ve prensibe evrilmiştir. Yani Konevi açısından Hz. Peygamber alemin varlık ve beka sebebidir (Demirli, 2008: 423).

Konevi'nin insanla ilgili görüşlerinin eğitimle ilgili görüşleri üzerinde etkileri vardır. Konevi'nin eserlerinde varlık aleminde insanın konumunu ele alırken, insanın özelliklerine de değinmektedir. Ona göre alem, büyük insan; insan da kâinatın bir özeti olan küçük alemdir. İnsan ise nefis ve bedenden mürekkep bir varlıktır. Konevi'ye göre beden ve nefis birbirinden ayrı değildir, birbiriyle irtibatlıdır ve birbirini etkilerler (Keklik, 1967;



Yürür, 2013). Konevi ruh-beden ilişkisinde bedene öncelik tanımaktadır. Ruhun beden üzerinde değil de, beden ruh üzerinde etkisinin daha baskın olduğunu bir eserinde şöyle ifade etmektedir (Keklik, 1967: 156): *“Ruh, aslında güzel (iyi)’dir. Şayet onun yeri (yani bedeni) de iyi (güzel) ise, o zaman ruhun güzelliği artar, fakat ruh’un yeri (olan beden) habis (yani kötü) ise, beden onu da kötü yapar.”* Görüldüğü üzere Konevi ruh-beden ilişkisinde bedene öncelik tanıdığından ötürü beden eğitime öncelik tanımaktadır. Örneğin Konevi’ye göre eğitimin amaçlarından biri olan ruhların olgunlaşmasında önemli ölçülerden biri uykuyu azaltıp, öğrenmeye ve tefekküre ayrılan zamanı artırmaktır. Bunun için kendisi çeşitli önlemler alıp çareler bulmaya çalıştığını eserlerinde ifade etmektedir (Keklik, 1967:156; Küken, 2001: 507).

Tasavvuf genelde ahlaki yetkinleştirmek ve nefsi arındırmak olan bir zühd ve ahlak eğitimi hareketi olarak görülmektedir (Demirli, 2004: 20-21). Konevi’ye göre de eğitimin temel amacı insan-ı kamili (olgun insan) yetiştirmektir. Ona göre insan-ı kamil her şeyi kendisinde toplayan nüsha-i camiadır (Küken, 2001: 513-514). Bu konuda hocası ve manevi babası İbn’ül Arabî’den etkilenmiştir. Zira İbn’ül Arabî’ye göre kâmil insan, varlık tabakasında en üstte yer almaktadır (Keklik, 1967: 139). Tasavvuf sisteminde insan-ı kamil denilince Allah’a en ideal bir şekilde yaklaşan insan anlaşılmaktadır. Bu sebeple insanların temel gayesi yani eğitimin temel hedefi Allah’a yaklaşmak olmalıdır (Keklik, 1967: 138). İnsan-ı kamil olabilmek için de insanın ahlaki bakımından ruhunu temizlemesi gerekir; böylece birey metafizik hakikatlere giden keşf yoluna yelken açabilir (Küken, 2001: 513-514).

Konevi’ye göre nefsin serkeşlikleri bireyin ilahi hakikatleri görmesini engellediğinden dolayı nefsin eğitime tabi tutulması gerektiğini ima etmektedir. Ona göre nefsin eğitilmesi demek ahlakın güzelleştirilmesi anlamına gelmektedir (Konevi, 2002b: 69, 2002c: 239; Yürür, 2013: 63). Bu konuda *“Nefsini arıtan kurtuluşa ermiştir.”* (eş-Şems 91/9) ayetiyle *“Allah’ım, nefsimi takva duygusu ve onu Sen temizle! Çünkü sen nefsleri temizleyenlerin en hayırlısın.”* hadisi şerifini delil olarak vermektedir (Konevi, 2010: 104-105).

İnsanın kemale erişebilmesi için yapılan eğitimde bir takım bedensel ve ruhsal egzersizlere ihtiyaç vardır. Nasıl Platon’un eğitim felsefesinde beden ve ruhun eğitilmesi için yöntemler varsa ve bunlar birbirini tamamlıyorsa, Konevi’nin de bağlı olduğu tasavvufi gelenekte belirli bedensel ve ruhsal egzersizlere de ihtiyaç vardır. Bu eğitim neticesinde insanın kendisini mutsuzluğa sevk eden aşırı maddi istekler frenlenerek ruh eğitilebilir ve birey böylece mutluluğa yaklaşabilir (Küken, 2001: 514).

Konevi'nin eğitim felsefesinde akılcı yöntemden daha ziyade müşahede/tasavvufi yöntem hakikate ulaştırıcı bir yol olarak görülmektedir (Konevi, 2002c: 52). Bu yöntemde amaç kalbi arındırmak, ahlaki yetkinleştirmek, iyi huylar kazandırmak, riyazet ve mücahedelerle hakikate ulaştırmaktır (Demirli, 2004: 23). Aslında Konevi kıyas ve cedele dayanmayan didaktik usulü yöntem olarak daha uygun görmektedir. Bir yöntem olarak cedeli/münakaşayı birçok vesilelerle tenkit etmiştir. Fakat bu, Konevi'nin akılcı yöntemi görmezden geldiği anlamına gelmemektedir. Ona göre insanı gerçeğe ulaştırıcı iki yöntem vardır. İstidlali/akılcı dediği birinci yöntem delilden hareketle gerçeğe ulaşmayı amaçlar; genelde kelamcı ve filozofların kullandığı bu yöntemi birçok vesileyle kendisinin de kullandığını, sufilere de kullanabileceğini ifade etmektedir. Fakat bu yöntemin metafizik konusunda ve özellikle Tanrı hakkındaki bilgi konusunda başarısız kaldığı için tasavvufi yöntemi önermektedir (Demirli, 2008: 422). Akıl sonsuz bir kuvvet olmadığını vurgulayan Konevi akıl ve akılcılığa yönelik şunları ifade etmektedir (Küken, 2001: 511): *“..Akıl ve fikir rehberliği ile hakikatlere erişmek mümkün değildir..”* (Keklik, 1967: 10). Aslında Konevi insan aklını tamamen inkar etmekten ziyade şeriat hükümlerinin akıl süzgecinden geçirilerek kabul edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Küken, 2001: 511): *“Şeriat hükümleri ancak akıl ile kabul edilir, zira o, bu hususta köktür.”* Ona göre *“herşeyin anahtarı ancak iki tane nur'dur; Akıl ve şeriat..”* (Keklik, 1967: 11). Fakat Konevi'ye göre akıl ne ihmal edilmelidir ne de ona gereğinden fazla önem verilmelidir, akıl sayesinde tüm gerçeklere ulaşamayacağımızı şöyle vurgulamaktadır: (Küken, 2001: 512) *“Bağımlı olan akıl, akıl üstü varlık sahasına girdiği zaman-acz'e düştüğü takdirde Şeriat'e dönmekten başka çare bulamaz* (Keklik, 1967: 140).”

Konevi'nin eğitim felsefesinde manevi gelişim süreci temelde *seyr-i sülûk* ile gerçekleşir. Konevi'ye göre *seyr-i sülûk* sayesinde aklın salt düşünme yöntemiyle asla ulaşamayacağı kesin bilgilere ve hakikatlere ulaşılabilir. Konevi keşif veya müşahede veya ilham yoluyla bilgiye ulaşabileceğini vurgular (Demirli, 2004: 25). Keşif ehli açısından duyular ile akıl, insan ile Tanrı arasında perdedir; yapılması gereken ise bu perdelerin keşfi/kaldırılmasıdır. Bu ise ona göre zahiri eğitim ve batını tecrübeyle mümkündür (Fazlıoğlu, 2005: 19). Zira tasavvuf geleneğinde önemli bir yere sahip olan *seyr-i sülûk* vasıtasıyla insan bir şekle sokulur. Bu süreçte kendisine arız olan durumlar giderilir, kendisine katılan asli olmayan tali unsurların ortadan kalkmasıyla kişilik kemale erdirilmeye çalışılır. Konevi kişinin *seyr-i sülûk* vasıtasıyla ruhun ve nefsin temizlenebileceğini şöyle açıklamaktadır: *“Ruhun temizliği, Hak'tan umulan marifet ve kurb-i ilahî, müşahede-i ilahîye şerefine ermek ve diğer ruhânî nimetlerle perverde olmak gibi yüce manevî haz beklentilerinin-*

den temizlenmekle olur.” (Konevi, 2010: 31). Konevi’ye göre manevi tekamülün merkezi kalptir, dolayısıyla kalbin içsel evrelerinden geçerek yaratıcıyla ilişki kurularak Hakk’ın bilgisine ulaşılabilir (Çiftçi, 2016: 215-216). Konevi bu durumu eserinde şöyle açıklar (Konevi, 2002a: 57): *“Hakk’ı bilmenin sırrı Hak ile kul arasında çokluğu ortadan kaldırdığı için bütün bilinen şeylere sirayet eder ve kulun bilgisi Hakk’ın bilgisi gibi olur.”*

Konevi’ye göre seyr-i sülûk sürecindeki keşf ve mücahede yoluyla birey kendi hakikatini ve içsel dinamiklerini berrak bir şekilde görecektir seviyeye ulaşır, hakikat perdesi insana açılır (Çiftçi, 2016: 216-217). İlahi feyz sayesinde tasavvufi gerçeklerin keşfinin mümkün olabileceğini öne sürmektedir (Keklik, 1967: 7-9). Konevi bunu bizatihi kendisinin nasıl tecrübe ettiğini şöyle anlatmaktadır (Konevi, 2002a: 31-32): *“Hak bir defada benim temel hakikatlerimi ve sıfatlarımı keşfettirdi ve ben de ayan-ı sabitemi ve küllü istidadımı gördüm. Hak beni elleri arasında koydu ve bir defada ben; kalp veçhi ile kendisine yöneltmek için boşalttı. Böylece her ilmin kendisinden ortaya çıktığı külli-zati ilmin mertebesine beni muttali kıldı..”*

Seyrü sülûk bazı mücahede yöntemlerinden müteşekkildir. Bunlar; nefsi kötü huylardan arındırmak, iyi huylar kazanmak, ahlakı güzelleştirme, farz ibadetlerle birlikte nafil ibadetleri de yerine getirmek, zühd, zikir vb.dir. Konevi’ye göre manevi tekamül/*seyr-i sülûk* sürecinde ilk adım nefsin istek ve arzularını terk etmektir (Yürür, 2013: 59). *‘Kırk Hadis Şerhi’* adlı eserinde Konevi, insanın nefsinin isteklerinden ve hatta kendisinden kurtulması gerektiğini ifade etmektedir (Konevi, 2010: 31). Bu tekamül sürecinde sabrın önemine özellikle vurgu yapmaktadır: *“Sabır ziyadır.”* Ona göre sabır nefsi şikayet ve sızlanmalardan alıkoyar; fakat bunu başarmak nefis için ağır ve acı verici bir iştir (Konevi, 2010: 60).

Konevi’nin eğitim düşüncesinde Allah’ın ahlakıyla ahlaklanmak (tahalluk) merkezi bir role sahiptir. *Seyr-ü sülûkte* bütün süreç de insanın daha iyi bir ahlaki yapıya ulaşmasına dayanmaktadır. İnsan Allah’ın ahlakına göre nefsinin arındırıp yetkinleştirecektir (Demirli, 2009: 151, 292). Konevi’nin eğitim düşüncesinde insan için ölçüt olan ilahi ahlaktan bahsetmek aslında Allah’ın isimlerinden bahsetmek demektir. Bu sebeple Konevi *“Allah’ın doksan dokuz ismi vardır, bunları öğrenen cennete girer.”* diye bilinen hadisten hareketle *“Esmâ-i Hüsnâ Şerhi”* adlı kitabı yazmıştır (Demirli, 2008: 424). Ona göre alemin varlık ilkesi Allah’ın isimleridir; insan Allah’ın isimleriyle ahlaklandığı zaman ahlaken yetkinleşmesi ve hakikate ulaşması mümkün olacaktır (Demirli, 2008: 424; Konevi, 2002b). Zira tasavvuf geleneğinde nefsi terbiye etmenin en önemli araçlarından biri olan zikirde de Allah’ın isimleri söylettirilerek kademeli bir derinlik kazandırılır (Demirli, 2008: 39).

Konevi'nin eğitim felsefesinde kemalat sahibi olmak da son derece önemlidir. Zira ancak kâmil bir insanın hakikate daha çok yaklaşabileceğini şöyle ifade etmektedir (Konevi, 2002a: 38-39): *"Kamil ilim; zan, vehim ve hayali inançları vehim sahiplerinde değil ancak kamil olanlarda ilme dönüştürür. İnsani tasavvurların kemal ehli biri tarafından onaylanması gerekmektedir. Kemale ermiş sufinin zahir ve batını Zat'a mahsus ilahi mertebeleri ifade eder ve onların gizliliklerini ortaya çıkarır."*

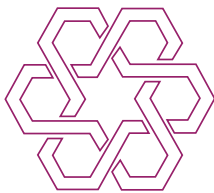
İnsan bedeni (fizik) ve ruhi (manevi) ihtiyaçları olan bir varlıktır. Konevi'ye göre maddi nimetler yeme, içme ve şehvani arzular iken manevi nimetler ilim, hikmet (felsefe) ve bilgeliktir. Maddi ve manevi olarak insana verilmiş olan nimetlerle ilgili ahlaki ilkelerin birincisi, bu nimetlerin kötü amaçlarla kullanılmamasıdır. Ona göre maddi nimetlerden aşırıya kaçılmadan istifade edilebilir, zira insanın emrinde olan bu nimetlere aşırı bağımlı olmadan ihtiyaç ölçüsünde kullanılması helal ve güzeldir. Manevi nimetlerin değeri o kadar açık ki, Konevi bunların üzerinde hiç durmamıştır. İnsan bu her iki nimeti din yolunda kullanırsa haz ortaya çıkacaktır ama tersi durumda böyle yapanların yeri cehennemdir. Fakat Konevi'ye göre cehennem bir ceza yeri değildir; çünkü ona göre bütün alem, bir ilahi rahmet eseridir. Bu sebeple Kur'an'da cennetle ilgili ayetlerin sayısı, cehennemle ilgili olanlardan daha fazladır. İnsan tasavvurunun kavramayacağı nimetlerle dolu olan cennete ancak bu dünyada iyi ve doğru yaşamakla gidilecektir. Cehennem ise aslında bu nimetlerden mahrum kalmaktır (Keklik, 1967: 164-165).

Allah, kendisinden sadece iyi ve güzelin sudür ettiği kaynaktır. Onun sıfatlarından biri de merhamettir. Böyle olduğu için Allah sadece güzellikleri, iyilikleri, sevabı ve mükafatı yaratmıştır. Bunların zıddı olan çirkinlik, kötülük, günah ve ceza Allah'tan sadır olmaz ve bu gibi etiketler insanın zihninin tasnif edip ortaya attığı hayali şeylerdir (Demirli, 2008: 423; Keklik, 1967: 167). Buradan Konevi'nin eğitim anlayışında cezaya yer olmadığı sonucu da çıkarılabilir.

Son olarak İbn'ül Arabi'nin ahlak tasnifinden etkilenen Konevi'ye göre insandaki ahlaki değerler başlıca üç grup altında toplanmaktadır: Doğru sözlülük, temiz kalplilik, iyi davranış (fiil). Bu üç özelliğe sahip insanlar ahlakın en üst safhasına ulaşmış erdemli insanlardır (Keklik, 1967: 165). Bu değerlerin tümünü insana kazandıran eğitim süreci de kamil manada görevini yetirmiş olacaktır.

Kaynakça

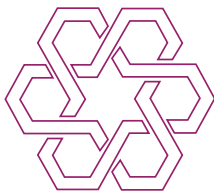
- Çiftçi, M. (2016). Konevi ve Beşeri Tekamül. İçinde *Manevi Yönelimli Psikoterapi ve Psikolojik Danışma* (213-224). İstanbul: Kaknüs.
- Demirli, E. (2004). Sadreddin Konevi ve İslâm Düşünce Tarihi'ndeki Yeri. İçinde *Sadreddin Konevi Sempozyumu -Bildiriler-* (13-34). Konya: Mebkam.
- Demirli, E. (2008). *Nazari Tasavvufun Kurucusu Sadreddin Konevi: Hayatı, Eserleri, Düşünceleri*. İstanbul: TDV.
- Demirli, E. (2009). *İslam Metafiziğinde Tanrı ve İnsan*. İstanbul: Kabalcı.
- Demirli, E. (2008). Sadreddin Konevi. *TDV İslam Ansiklopedisi*. XXXIV. 420-425. İstanbul: TDV.
- Fazlıoğlu, İ. (2005). Türk-Felsefe Bilim Tarihi'nin Seyir Defteri (Bir Önsöz). *Divan İlmî Araştırmalar Dergisi*. 1.
- Keklik, N. (1967). *Sadreddin Konevi'nin Felsefesinde Allah-Kainat ve İnsan*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi.
- Konevi. (2002a). *İlahi Nefhalar*. Ekrem Demirli (ed.). İstanbul: İz .
- Konevi, S. (2002b). *Esmâ-i Hüsnâ Şerhi*. Ekrem Demirli (çev.). İstanbul: İz .
- Konevi, S. (2002c). *Fatiha Suresi Tefsiri: l'cazü'l-beyan fi te'vfi'l-ümmi'l-Kur'an*. Ekrem Demirli (trc.). İstanbul.
- Konevi, S. (2010). *Kırk Hadis Şerhi ve Tercümesi*. İstanbul: Mebkam.
- Küken, G. (2001). *Ortaçağda Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Alfa .
- Yürür, C. B. (2013). *Din Psikolojisinde Nefs Anlayışına Katkılar: Sadreddin Konevi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.





Eğitim Materyallerinin ve Faaliyetlerinin Geliştirilmesi

Development of Educational Materials and Activities





Sivil Toplum Kuruluşları'nın Değerler Eğitimindeki Rolü: STK Yöneticilerinin Görüşleri*

Nurdal Güngör**

Özet

Değerler eğitimi, bireyin temel insani değerleri kazanması, bu değerleri davranışa dönüştürmesi, karakterini bu değerler temelinde şekillendirmesi için verilen, hayat boyu ve her sosyal alanda süre gelen bir eğitimidir. Aile' de başlayan, okul ve çevrenin etkisiyle şekillenecek olan bu sürecin unsurlarından biri de Sivil Toplum kuruluşlarıdır. Bu araştırma da sivil toplum ve sivil toplumun en önemli göstergesi olan Sivil Toplum Kuruluşları ve bu kuruluşların faaliyetlerinin Karakter ve Değer Eğitimi sürecindeki rolü; kendi yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenerek açıklanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma katılımcılarını İstanbul ilinde faaliyet gösteren 15 STK yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda STK'ların değerler eğitimindeki etki ve katkısı, yapılan faaliyetlerin kazanımları ve değer eğitimi sürecini iyileştirmeye yönelik görüş ve önerileri belirtilmiştir. Okul – STK iş birliğinin arttırılmasıyla daha etkin ve verimli bir değer eğitimi sürecinin geleceği, STK faaliyetlerinde bulunan öğrencilerin olumlu bir karakter gelişmesine katkı sağlayabileceği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değer Eğitimi, Sivil Toplum, Sivil Toplum Kuruluşu.

* Bu çalışma, Prof. Dr. Handan Devenci danışmanlığında, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü Karakter ve Değer Eğitimi Anabilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi olarak hazırlanmıştır.

** Anadolu Üniversitesi, Araştırmacı, nurdalgungor@hotmail.com

Giriş

Türk Dil Kurumu, eğitimi “çocukları ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak tanımlamaktadır. Eğitim, bireyin istenilen yönde davranış geliştirmesini ya da davranışı yine istenilen yönde değiştirmeyi hedefleyen bir süreçtir. Türk Dil Kurumu, eğitimi “çocukları ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak tanımlamaktadır. Eğitim, bireyin istenilen yönde davranış geliştirmesini ya da davranışı yine istenilen yönde değiştirmeyi hedefleyen bir süreçtir.

Değerler ise, yaşama bakış açısını ve amaçlarını belirleyen, alınan kararlarını etkileyen, inançlarını yansıtan ve ilkeleri oluşturan bir tercih olarak açıklanabilir (Baloğlu & Balgamış, 2005). Buradan da anlaşılacağı gibi, yeni değerler oluşturabilecek, değerlerin devamlılığını ve aktarımını sağlayacak temel araç eğitimidir.

Değer öğretisi ilk olarak aile de başlar ve okullar da devam eder. İnsan sosyal bir varlık olması sebebi ile, yaşamı boyunca birçok sosyal grubun içinde yer alır. Aile, okul ve sosyal çevrenin etkisiyle değerler şekillenir. Bu şekillenme sürecinde okulların etkisi ve katkısı yadsınamaz. Okul, ders içi- ders dışı faaliyetlerle değerler eğitimini en etkin ve faydalı hale getirme sorumluluğundadır. İşte tam burada, iki önemli noktada Sivil Toplum Kuruluşları karşımıza çıkar. Bunlardan ilki, okulun sorumluluğun fazla, buna karşılık imkanlarının sınırlı olmasıdır. İkinci nokta ise, okullarda yapılan faaliyetlerin yaşama geçeceği, çocukların aktif olarak katılabileceği etkinlik sahalarına ihtiyaç duymasındır.

Küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan neo liberal politikalar sayesinde, sivil toplum ve sivil yapılanmalar önem kazanmaya başlamış, yaşadığımız bu dönem, bir sivil toplum çağına dönüşmüştür. Ve bu sivil toplumu yönlendiren, onları aktive eden önemli aktörlerden biri Sivil Toplum Kuruluşları olmuştur. Sivil Toplum Kuruluşları, NGO (non-governmental organization) olarak da adlandırılan hükümet dışı örgütlerdir. Farklı alanlarda aktif olan herhangi bir STK'nın kuruluş amacına baktığımızda, bu amacın muhakkak bir ya da birden fazla değere dayandığı görülmektedir. Değerler, STK'ların temel taşlarıdır. Değer üzerine inşa edilen bu kuruluşların faaliyetleri, karakter ve kişilik gelişimine katkı sağlayacak uygulama sahalarıdır. İnsan davranışlarının temelinde duyguları vardır. İster çocukluk ister yetişkinlik çağında olsun, bireyin isteyerek, hissederek, yaparak, yaşayarak elde ettiği kazanımları daha kalıcı ve etkili olduğu bilinen bir

durumdur. O halde, iyi bir karakterin gelişmesi ve doğru davranışların oluşması amacıyla verilecek bir eğitimde de bu yollarla elde edilecek kazanımların, daha kalıcı ve etkin olması beklenebilir. Öyleyse, STK faaliyetleri okullarda yürütülen değerler eğitimi programına katkısı mümkün müdür? Mümkünse, bu katkı nasıl adlandırılabilir? Etkisi hangi boyuttadır?

Bu bağlamda bu çalışma, Sivil Toplum Kuruluşları'nın Değerler Eğitimi'ndeki rolünü STK Yöneticilerinin bu konudaki görüşleri doğrultusunda analiz ederek ortaya koymayı amaçlamaktadır. Türkiye'de 1999-2017 yılları arasında Değerler Eğitimi Alanından yapılmış lisansüstü çalışmalarının incelendiği bir araştırma da (Değerler Eğitimi Dergisi, 2018) en fazla önerinin değerler eğitiminde eğitimci ve eğitim yöneticilerine yönelik öneriler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, çalışmalar da değerler eğitiminde çevreye (medya, sivil toplum vs) yönelik önerilerin en az olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmayla, alanda bu konudaki eksikliğin giderilmesine ve STK ve değerler eğitimi programı arasındaki ilişkiye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Sivil Toplum Kuruluşları etkinliklerinin, okullarda yürütülen değerler eğitimi programına katkısını, STK yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda belirleyerek, ortaya koymaktır. Bu amaçla, bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

STK yöneticilerinin değer ve değer eğitiminin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?

STK yöneticilerinin STK'ların gerçekleştirdikleri etkinliklerin değer eğitimine katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

STK yöneticilerinin değer üretimi ve değerlerin aktarımında, Sivil toplum Kuruluşları'nın yön verici etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

STK yöneticilerinin okullarda değer eğitimini daha etkin hale getirebilmek için STK'ların rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?

STK yöneticilerine göre, STK ve okul iş birliğinin öğrencinin karakter gelişimi ve değer bilinci oluşturmadaki etkileri nelerdir?

STK yöneticilerine göre, ülkemizde değer eğitimine katkı sağlamak üzere neler yapılabilir?

Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin karakter gelişimine katkıda bulunmak, daha ve etkin bir değer eğitimi sağlayabilmek adına, Sivil Toplum Kuruluşları'nın bu sürece katkısının belirlenmesi oldukça önemlidir. Zirâ hem okul hem STK'ların etkili iş birliği, bu iş birliğinde tarafların üzerine düşen sorumluluklar, yapılması gereken faaliyetlerin belirlenmesi ve yapılan ortak faaliyetler ile öğrencilerin değerleri deneyimleyerek öğrenebilmesine, okullarda yürütülen programların daha etkin hale gelmesine zemin hazırlayacaktır. Ayrıca, STK'ların bu alanda etkinliklerinin artmasıyla birlikte okulların bu konudaki yükü bir nevi hafifleyecektir.

Kuramsal Çerçeve

Bir toplumda iyi ve faydalı davranışların yaygınlaşması, kötü ve zararlı davranışların toplum menfaatine olacak şekilde düzeltilebilmesinin temelinde değerler eğitimi yatar. Bir toplumun çoğunluğu tarafından kabul görmüş doğrular ve kurallar, insanların davranış biçimini ortaya koyar. Değerler eğitimi ile bu davranışlar istedik yönde geliştirilir ya da değiştirilebilir. Bu da toplumun, düzgün işleyişi, birlik anlayışı ve devamlılığı için oldukça önem taşımaktadır. Son yıllarda, sosyal hayatta suç, şiddet ve ahlaksızlık olaylarının her geçen gün hızla artması, akademik başarının tek başına yeterli olmadığını gözler önüne sermektedir. Temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek aile, toplum ve okulun başlıca misyonları arasındadır. Bu perspektiften hareketle okulların temel iki amacından bahsedecek olursak bunlar; akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir (Ekşi, 2003). Değerler eğitiminin amacı, bütün insanlığın ortaklaşa sahip olduğu evrensel değerlere vurgu yaparak iyi karakter örnekleri sergileyen, ahlâki değerlere sahip, sorumluluk duygusu içinde hareket eden vatandaşlar ortaya çıkarmaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı yeni geliştirdiği öğretim programlarına doğrudan değerlerimizle ilgili konuları yerleştirmiştir. Bu çerçevede, okullarımızda uygulanan mevcut anaokulu programlarında, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, derslerinde değerlerin öğretimi ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

Yukarıda da belirtilen MEB'in 08/09 2010 tarihli genelgesine göre değerler eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

a) Öğrencilere; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na, demokratik ilkelere, insan haklarına, çocuk haklarına ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,

b) Evrensel kültür değerlerini tanıyan, bu değerleri benimseyen ve saygı duyan, bilgi ve gerçek hayatta rehberlik edecek ahlaki değerlerle donatılmış; kendine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, plânlı çalışma alışkanlığına ve eleştirel bakış açısına sahip, estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler yetiştirilmesini sağlamak,

c) Milli, manevi ve kültürel değerlerini tanıyan, bu değerleri benimseyen ve saygı duyan; kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, bireysel ve toplumsal sorunları tanıyan ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığına sahip, üretken bireyler yetiştirilmesini sağlamak,

d) Öğrencilerin kişisel, toplumsal tüm kaynakları ve zamanlarını etkin, yerinde ve verimli kullanan, okul ve çevresindeki sosyal yaşamın ahlaki ve etik değerlere uygun olarak şekillenmesine katkıda bulunan, bilimsel süreçlere ve ahlâkî değerlere uygun olarak karar veren, temel insanî değer ve erdemlerle donatılmış ve bu değerlere karşı duyarlı olan ve bunları davranışa dönüştüren, edindiği değerleri gelecek nesillere aktaran bireyler olmalarını sağlamak,

e) Okullarda akademik başarı kadar önemli olan değerler eğitimi uygulama bilincinin tüm eğitim çalışanlarında ve ailelerde oluşturulmasını sağlamak.

Sivil toplum kuruluşları, resmî kurumlar dışında ve bunlardan bağımsız olarak çalışan, politik, sosyal, kültürel, hukuki ve çevresel amaçları doğrultusunda lobi çalışmaları, ikna ve eylemlerle çalışan, üyelerini ve çalışanlarını gönüllülük usulüyle alan, kâr amacı gütmeyen ve gelirlerini bağışlar ve/veya üyelik ödemeleri ile sağlayan kuruluşlardır. Sivil toplum, aktif ve sorumlu vatandaşlığın yaşama geçtiği alandır. O yüzden STK denilen şey, profesyonel olarak proje alıp belli bir şey yapmak değil, dayanışma içinde bir vatandaşlığı yaratmaktır (Keyman, 2004).

Sivil toplum hareketlerinin eğitime katılımının okula katkıları, öğretim programı desteği, okul kaynaklarının sağlanması ve okulların yönetimi biçiminde üç alanda gruplandırılabilir. Değer ve normlar arasındaki ilişki, E. Durkheim'in toplumsal düzenin var olması ve varlığını sürdürmesi için esas olan güç olarak tarif ettiği "toplumsal bilinç" in ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Kültür, sosyal hayat alanında insanların neleri yapıp, neleri

yapamayacaklarını işaret ederken, normatif karakteriyle kıymet ve değer hükümlerini başka bir deyimle sosyal hayatın değerler alanını –social value judgement- kapsamış olur. O, ortak faaliyet alanı içinde insanları hemen hemen daimî surette bir araya getirir. Şu hâlde, kültür sosyal hayat alanındaki yaşayış tarzlarını tanzim ve tayin eder. Bu alanlarda cereyan eden insani davranışları düzenleyerek dolayısıyla duygu, düşünce ve inançları tespit etmiş olur. Başka bir yönüyle bütün bunlar kültür muhtevası elemanlarıdır. Bütün muhtevasıyla her kültür bir toplumsal bütünlük meydana getirmekte ve bu bütünlük sosyal değerler ve kurumlar ilişkisiyle sürdürülmektedir. Bu bağlamda STK'ların, sivil bir toplum kurumu olarak değerlerle olan ilişkisinin boyutu görülmüş olmaktadır.

Son yıllarda ülkemizde eğitim ile ilgilenen, eğitim yöneticilerinin kurmuş olduğu STK'lar hızla artmaktadır. Türkiye'de sivil örgütlenmenin en yoğun yaşandığı alan eğitimidir (Gönel, 1998). Karataş (2013), Okul ve Eğitim Yöneticilerinin Kurmuş olduğu Sivil Toplum Kuruluşları'nın Mesleki Etkililiklerini araştırdığı çalışmasında gelişmenin en hızlı yaşandığı alanın eğitim olmasının beş önemli gerekçesini şöyle sıralamıştır:

Eğitimde fırsat eşitliğini ve sosyal adaleti sağlama konusunda devletin yetersiz kalması.

Eğitim sektöründe çalışanların niceliksel açıdan daha avantajlı durumda olması.

Eğitim sektöründe çalışanların toplumun ortalama eğitim düzeyinde daha yüksek olması ve demokratik haklar ve ödevler konusunda daha bilinçli olmalarıdır.

Eğitimciler buldukları çevrelerde önderlik rolü üstlenen bir meslek grubu olarak kabul edilmiştir.

Meslek örgütleri medya ve kamuoyu nezdinde mesleki kimliği temsil yetkisi ve görevini de uhdelere alabilmektedirler. Böylece kamuoyu nezdinde mesleğe ilişkin algıları yönetme imkânı elde etmektedirler.

Tüm bu bağlamlarda ele alırsak, STK ve eğitim arasındaki ilişkini daha net olarak görülmektedir. Karakter ve değer eğitiminin de durum aynı şekildedir. STK'ların olanak, faaliyet ve kamuoyu gücü göz önüne alınırsa bu süreçte etki sağlayabilecek rolü yadsınmaz. Değerlerin aktarılmasında, korunmasında ve yeniden üretimi ile ilgili analizlerde görülen STK'lar, dünya genelinde önemli bir role sahiptir.

Yöntem

Sivil Toplum Kuruluşları'nın değerler eğitimindeki rolünü, STK yöneticilerinin görüşlerine göre açıklamaya çalışan bu araştırmada, nitel araştırma modeli tercih edilmiştir. Bu araştırma, İstanbul ilinde görev yapan 15 Sivil Toplum Kuruluşu yöneticisinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu katılımcılar 10'u dernek, 4'ü vakıf üst düzey yöneticisi, bir tanesi ise STK faaliyetlerinde aktif olarak bulunan bir akademisyen'den oluşmaktadır.

Tablo 3.1.

Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Özellikleri

<i>KODU</i>	<i>CİNSİYET</i>	<i>MEZUNİYET DURUMU</i>	<i>YÖNETİCİLİK SÜRESİ (yıl)</i>
Y1	Bayan	Lise	2
Y2	Bayan	Lisans	3
Y3	Bayan	Lise	10
Y4	Bayan	Lise	7
Y5	Bayan	Lisans	7
Y6	Erkek	Yüksek lisans	9
Y7	Bayan	Lisans	26
Y8	Erkek	Lisans	2
Y9	Erkek	Lisans	5
Y10	Bayan	Lisans	19
Y11	Erkek	Lisans	5
Y12	Bayan	Lisans	5
Y13	Erkek	Doktora	-
Y14	Bayan	Lisans	2
Y15	Bayan	Yüksek Lisans	4

Araştırmaya katılan 15 STK yöneticisinin, 10'u dernek, 4'ü vakıf üst düzey yöneticileri, 1'i ise STK faaliyetlerinde aktif katılan akademisyen'dir. Katılımcıların mezuniyet durumu 3 lise, 9 lisans, 3 lisansüstü şeklindedir.

Elde edilen bulgular araştırmancının sorularına göre düzenlenmiştir. Araştırmada temalar altında STK'ların Değerler Eğitimindeki Rolü' ne ilişkin bulguların sunumunda sivil toplum kuruluşlarının yöneticilerinin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bu araştırmada, nitel araştırmada temel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yöntemi uygulanmıştır. Bu amaçla, araştırma sorularının yer aldığı bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yöneticilerin araştırmaya gönüllü olarak katılımına ilişkin bir katılım formu verilmiş ve görüşme soruları çerçevesinde sorulan sorulara yanıt aranmıştır. Yapılan tüm görüşmelerin, katılımcıların izni dahilinde ses kaydı alınmıştır. Görüşme formlarında, tarih, cinsiyet, görev yapılan STK kurumu, STK yöneticiliğindeki süre, en son mezun olunan okul bilgileri ve görüşme yapılan kişinin kimlik bilgilerine yer verilmiştir. Görüşme yapılan kişilerin kimlik bilgilerinin gizli kalması için yöneticilere Y1, Y2, Y3... şeklinde kodlar verilmiştir. Ayrıca, araştırma konusuyla ilgili STK'ların kendine ait rapor ve dokümanları da yöneticiler tarafından araştırmacıya verilmiştir. Bu dokümanlardan elde edilen veriler, analiz sırasında değerlendirilmiş, bir kısmı araştırma da paylaşılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma'da verilerin çözümlenmesi sonucu oluşan temalar şu şekildedir.

STK yöneticilerinin "Değer" ve "Değerler Eğitimi" algısı

STK faaliyetleri, okullarla yapılan ortak faaliyetler

STK Faaliyetlerinin karakter gelişimi ve değer eğitimine katkısı

STK yöneticilerinin değerler eğitimine katkı sağlamaya yönelik görüş ve önerileri

STK Yöneticilerinin "Değer" ve "Değerler Eğitimi" Algısı

Görüşme yapılan STK yöneticilerinden birkaçı "Değer" ve "Değerler Eğitimi" ne yönelik görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir.

"Değer, kişilerin insani anlamda sahip olması gereken yargılardır." (Y6)

"Değer, bana göre kişinin hayata karşı duruşudur. O duruşuyla, bütün davranışlarına, hareketlerine yön verir." (Y4)

“Değer, her toplumun kendi kültürel yaşantı biçimlerine bağlı oluşmuş unsurlar. Bunlar maddi ve manevi değerlerimiz. Bizim ağırlıklı olarak üzerinde durduğumuz manevi boyutuyla karşımıza gelecektir. Manevi değerler bizim toplumumuzun sürekliliğini, nesilden nesile aktarımını, birlik ve beraberliğimizin en önemli unsuru olarak karşımıza çıkar. Toplumlar arasındaki saygı ve sevgi ilişkisini, nezaket kurallarını bize hatırlatır. Bu kapsamda bir toplumun, farklı unsurlar, ögeler olmasına rağmen yaşanılabilir hale gelmesini sağlar.” (Y7)

“Değer, bir insanın hayatına yön veren en önemli manevi unsur. Biz hayatımızı, bilgi dünyamızı, duygu dünyamızı bu değerlere göre oluşturuyoruz.” (Y13)

“Değerler eğitime tabii ki ihtiyaç var. Çünkü değerlerine sahip olmayan, kültürüne, dini-ne, yaratılış gayesine sahip olmayan insanların bir müddet sonra çöküş içerisinde olduğunu görüyoruz. Mutsuz insanların, mutsuz topluluklar oluşturduğunu düşünüyorum.” (Y2)

Y9, Değerler Eğitimi'nin toplumsal değerler açısından önemini belirtmiş, bu eğitimin gerekliliğini şu şekilde ifade etmiştir.

“Değerler Eğitimi'nin toplumsal değerler açısından önemi çok fazla. Çünkü toplum kendi öz değerlerinden, kültürel değerlerinden uzaklaştıkça kendi olmaktan da uzaklaşıyor. Ve etkilendiği toplum ile özdeşleşmediği için ortada, arafta dediğimiz arada kalan bir kişilik olarak kalıyor. Bu nedenle eğitim çalışmalarının temelinde değerler eğitimi olması gerektiğini özellikle savunuyoruz.

Y13, Değerler Eğitimi'ne ilişkin görüşleri de evrensel değerlere değinerek bu değerleri öğretmenin toplum geleceği için öneminden bahsetmiş ve bunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Değerler eğitimi çok önemli. İyilik, doğruluk, adalet gibi her millet, her din, her kesim tarafından kabul edilen evrensel değerleri öğretebilmek ve bu değerlere sahip bireyler yetiştirebilmek toplumdaki en önemli şey. Şu anda bir değer bunalımı yaşıyoruz. İdeolojiden, dinden, ırktan, bağımsız olarak bir değer bunalımı var. İnsanlar evrensel değerleri unutmuş durumda. Bunu yeteri kadar okulda veremiyoruz. Toplumsal birçok problemler buradan ortaya çıkıyor. O yüzden Değerler Eğitimi'nin etkili bir şekilde yapılması toplumun geleceği açısından çok büyük önem arz ediyor. Toplumun geleceği bu eğitimlere bağlı” (Y13)

STK Faaliyetleri, Okullarla Yapılan Ortak Faaliyetler

Y13, STK faaliyetlerini *“Devletin el atmadığı durumlarda, boşluk olan yerleri dolduran, problem görülen yere koşan sivil inisiyatif”* olarak ifade etmiştir.

STK'nın görevi, toplumda farkındalık oluşturmaktır. Bu farkındalığı toplumun, akademik, siyaset, bürokrasi, halk nezdindeki bütün unsurlarına ulaşmasını sağlamaktır.” (Y8)

“Yaygın eğitim alanında çalışmalar yapan bir kuruluşuz. Doğrudan okullarla çalışmamız yok. Ama çalışmalarımızın temel alanını öğrenciler oluşturuyor. 5-6 yaş için geliştirilen eğitim programlarımız, ilkokul için ev okulu, ortaokul-lise için marifet okulu çalışmalarımız var. Yetişkinler için aşamalı seminer programları, eğitimciler için eğitimcilerin eğitimi programları yapıyoruz.” (Y10)

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış bir proje ile okullarla ortak faaliyetlerde bulunan bir vakfın yöneticisi, bu projeleri le ilgili şunları söylemiştir.

“2013-2014 eğitim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bir proje teklifinde bulduk. İyilikte Yarışan Sınıflar – Her Sınıfın Bir Yetim Kardeşi Var projesi. Detayı ile beraber MEB'e teklif ettik. MEB'in onayladığı bir çalışmaya dönüştü. Sonrasında bu çalışmanın paydaşlarından biri Diyanet İşleri Başkanlığı oldu. Eğitim Bir Sen logosuyla, Türk Eğitim Sendikası da sözlü desteğiyle projenin paydaşları içinde yer alıyor.” (Y9)

“81 ilde, okullarda bu projeye öğrencilerin bir araya gelerek bir şeyler yapabilme heyecanını hissettikleri, öz değerlerine dönüp paylaşabilme, yardımlaşabilme, farkındalık, diğergâmlık duygusunu hissederek değil, uygulayarak yaşadıkları bir çalışmaya dönüştü. Çocuklar kendi ürettiklerini görüyor, kendilerinden fedakârlık yapabiliyorlar. Harçlıkların bir kısmını, yetim kardeşleri için paylaşabiliyorlar. Bunu paylaşırken de aslında sosyal iyileşme anlamında karakter kazanıyorlar” (Y9)

Okullara değerler eğitimi hususunda destekte bulduklarını ifade ederek Y11, “Okullar da değerler eğitimi programı için MEB ile, bazı bölgelerde kaymakamlıkla protokol anlaşması imzalıyoruz. Tüm eğitim programlarımızın, içeriğini, müfredatını sunuyoruz. Başvurumuz onaylanırsa, okullara Değerler Eğitimi ve Zarafet Okulu hususunda destekte bulunmuş oluyoruz.” demiştir.

Değerler eğitimi ile yakından ilgilenen bir başka STK'nın yöneticisi, öğrencilere yönelik yapılan eğitim faaliyetlerini şöyle anlatmıştır:

“Değerlerimizi anlatan şarkıların içinde olduğu sesli yayınlar yapıyoruz. Sahne programlarını şeklinde, eğitici çocuk programları yapıyoruz. Çocuklara ve yetişkinlere yönelik, değerleri yaşamamızın önemine vurgu yaptığımız programlar yapıyoruz. Eğitimcilere yönelik müzikal değerler eğitimi dersleri veriyoruz.” (Y12)

STK Faaliyetlerinin Karakter Gelişimi ve Değer Eğitime Katkısı

STK'lar aracılığıyla elde edilen kazanımların etkinliğine yönelik görüşler ise, şu şekilde belirtilmiştir.

“Her şey okulla sınırlı değil. Çocuklarımız okullara gidiyorlar, bunları okullar da öğreniyorlar ama sosyal çevreleri de var. Artık öğretmenler, okullar, eğitim sistemimiz de öğrencileri bir sivil toplum kuruluşu 'nun içinde yer almaya teşvik ediyor. Mesela öğrenci eksik kaldığı bir kısmı, öğretmeninden almaz ama STK'da sevdiği biri kişiden alır, hayatına tatbik eder.” (Y6)

STK faaliyetlerinin gönüllülük esasına dayandığını ve bu gönüllüğün hem öğretene hem öğrenene açısından olumlu bir etkide bulunduğunu belirten katılımcı şunları söylemiştir: *“Öğretmen, okul dışında öğrenciyle vakit geçiriyorsa, burada gönüllülük var, değer var. Gönüllülük, bir öğrenciye pozitif enerji olarak yansıyor. Gönüllü bir eğitimcinin tesiri çok daha fazla oluyor.” (Y11)*

“Davranışın temeli kökü, duygu. Duyguyu şekillendirebilmek, o dünyaya girebilmek anlamında... Paylaşmanız, dokunmanız gerekiyor.” (Y10)

“STK'lar teorik olarak alınmış bu bilgilerin, uygulanma alanıdır diye düşünüyorum. Bu teorik bilgiyi yaparak öğrenecekler.” (Y2) diyen katılımcı bu kuruluşların faaliyet alanlarının öğrencilerin değerleri deneyimleyerek öğrenmeleri için fırsat olduğunu vurgulamıştır.

STK'ların değer eğitiminde etkili bir okul misali olduğunu *“Kendini ait hissettiği bir ortamda, kendisi istediği için, gönüllülük, irade ve duygu işin içerisinde olduğu için, iyi yönlendirildiğinde, iyi bir ortam oluşturulduğunda tam bir okula dönüşüyor aslında...” (Y10)* ifadesiyle belirtmiştir.

STK faaliyetlerinin değer kazanımı yanı sıra, öğrencilerin sosyalleşmesine de olanak sağladığını belirten Y3 görüşlerini şöyle dile getirmiştir. *“Öğrencinin sosyalleşmesini sağlar, sosyal bir çevre kazanmış olur. STK'da gönüllü olması, hayata dair bir pencere açacağı için, sadece okula gel-git yapanlardan çok daha üst bir bakış açısı geliştirebilir. Tecrübe sahibi olur.”*

Yaptığımız çalışmalar çok etkili. Öğrencilerle beraber tabii ortamlarda uzun soluklu geçirdiğiniz süreçlerin etkisi var. Yoksa tanımlandırılmış, sınırlandırılmış, sınıfla, materyalle, dakikayla sunulan şeylerin öğrenci üzerindeki etkisi çok daha düşük” (Y10) ifadesiyle değerler eğitimi sürecinin STK'lar da oluşturulan doğal ve serbest ortamlar da daha etkili neticeler verdiğini ileri sürmüştür.

Y15 ise; STK'ların değerler eğitimine yönelik yeni bir sistem oluşturabilecek kapasiteye sahip olduğundan bahsederek konu ile ilgili şunları söylemiştir: *"Değerler eğitimi meselelerini görüp daha bütünlüklü yeni bir sistem ortaya koyacak olan yer STK'lardır. Hem kitap, kaynak, program hem de uygulama alanı açısından STK'ların destek olabileceğini düşünüyorum. Mevcut değerler eğitimi sisteminde yol göstericilik üstlenebilir"*

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi, değer ve değerler eğitimi STK yöneticileri tarafından hem şahsi hem de kurumsal açısından önem arz eden, etkinliği ve devamlılığı amacıyla üzerinde hassasiyetle durdukları olgulardır. Değer kavramının, özellikle STK faaliyetlerinin temelini oluşturduğunu, sahip oldukları değerler sayesinde yaptıkları işlerin çıkar' dan ziyade faydaya dönüştüğünü belirtmişlerdir.

STK Yöneticilerinin Değerler Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Görüş ve Önerileri

Değerler Eğitimi'nde ailenin çok önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayan bir başka katılımcı *"Çoğu anne-baba bu eğitimi okula bırakmış durumda. Ailede farkındalık, aile saati oluşturma' da etkili seminerler, eğitimler verilmeli"* (Y13) diyerek bu konudaki görüşlerini dile getirmiştir.

"STK yöneticileri sağlıklı ve hakkaniyetli bir biçimde bir araya gelmeli, kendi çalıştıkları alanda eğitime dair, sosyal sıkıntılara dair gözlemler yapıp, onu masaya yatırıp, sonuca götürecek tespitler yapılmalıdır." (Y3)

STK yöneticisi Y5, toplumunda STK'lar dan değerlerle ilgili beklentisi olduğuna değinerek; *"Aslında toplumun da STK değerleri ile ilgili beklentisi var. Ne beklenir ondan? Güvenilir olması, şeffaf olması... STK'nın da bu konuda kendini bu değerlerle ispatlamış olması gerekiyor"* demiştir.

"STK, kuruluş misyon ve vizyonları neyse o amaçlarından şaşmadan, bir sivil hareket olduklarını unutmadan, politize olmadan işlerini yapmaları idealdir. Hatta bazen toplumu bilinçlendiren, akademiye, siyasete yön verebilecek, ufuk açabilecek bir yapıya sahip olmaları gerektiğini düşünüyorum." (Y8)

Değerler Eğitimi'ne katkı sağlamak üzere sunulan önerilerde, eğitimcilerin eğitilmesi gerektiğini, değer bilinci kazanmış öğretmenler tarafından bu eğitimin verilmesi gerektiğini belirten görüşler çoğunlukta olmuştur. Bunlardan bazıları şunlardır:

“Önce öğretmenlere değerler eğitimi vermek gerek diye düşünüyorum. Çünkü yetiştirecek kişi onlar. Öğretmenlik bilinci verilmeli, öğretmenlik bilincinin de değerleri var.” (Y4)

“Eğitimcinin eğitimi programları yapılmalı. Uzun süreli, düzenli, farklı ölçme-değerlendirme yöntemleri olan, stajları olan, izleme yöntemleri olan ve buna göre de önce geçici eğitimci sonrasında da nitelikli eğitimci olacak bir program olması lazım.” (Y11)

Değer aktarımı, değerlerin korunması ve yaşatılması konusunda gözlemci bit tabakanın olması gerektiğini ve bu tabakanın eğilimleri yönlendirmesi gerektiğini ifade eden Y5, bu düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir. *“Türkiye’de lobiler oluşturulmalı. Devlet politikasının belirlediği, akli selim, istismar edilmeyen lobiler oluşturulmalı”*

Değerler eğitimi sürecinde, iki tarafa da sorumluluklar düştüğü ve ortak hareket edilmesinin daha isabetli olacağı yönünde belirtilen görüşler olmuştur. Bunlardan biri şu şekildedir: *“Hem eğitim ayağının hem STK ayağının temsilcilerinin ortak istişareler ile bir yöntem belirlemesi isabetli olur diye düşünüyorum. İki gücü birleştirdiğinizde, bir köprüyle iki yakayı bir araya getirdiğinizde o zaman isabetli bir faaliyet imkân dahilinde” (Y8)*

STK’ların toplum değerlerine saygı göstermesinin önemine değinen Y11, görüşmesinde şunları söylemiştir: *“Herkesin içerisinde bir gruba aitlik psikolojisi var. Bu gruba aitlik psikolojisi toplumun değerlerinin dışında olarak olamaz. İnsanları toplumdan yozlaştırarak, insanları gruba aitlik psikolojisinde tatmin edemezsiniz”*

Değerler eğitiminde bir başka etkili faktör olan medya’ya dikkat çeken bir katılımcı, *“Medyanın değerler ve değerlerin kirlenmesi konusunda kontrol altına alınmasını istiyorum. İnsanlar sosyal medya ’dan yönleniyor. Bunun için de ciddi politikalar oluşturarak değerlerimizi kaybetmemek üzere, kaybettiklerimiz varsa kazanmak üzere bir yol izlenmesi gerekiyor.” (Y5)* medyanın eğitim sürecindeki olumsuz etkilerini ifade etmiştir.

“Kavramsal bütünlük kopartılınca, düşünce anlamında da o düşünce kopartılır” (Y15) diyen katılımcı, değerler eğitiminin konu konu, başlıklar halinde değil; bir bütün olarak verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

STK’ların bir platform ortamında bir araya gelerek, değerler eğitiminde neler yapılabileceğinin istişare edilmesinin gerekli olduğunun altını çizen katılımcılar, önerilerini şu şekilde beyan etmişlerdir. *“Ne amaçladığımıza karar verip, araçlarımızı yeniden gözden geçirmeliyiz. Ortak bir anlayış geliştirip, farklı açılardan ele almalıyız.” (Y15)*

“STK yöneticileri sağlıklı ve hakkaniyetli bir biçimde bir araya gelmeli, kendi çalıştıkları alanda eğitime dair, sosyal sıkıntılara dair gözlemler yapıp, onu masaya yatırıp, sonuca götürecek tespitler yapılmalıdır.” (Y3)

Sonuç ve Tartışma

STK Yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen verilerle hazırlanan bu araştırma da, eğitim ya da daha farklı alanlarda faaliyet gösteren tüm STK'ların bireysel ve toplumsal değerlere önem verdiği, bu değerleri korumak ve yaşatmak hususunun üzerinde hassasiyetle durdukları, değerlerin aşındırılması ve kavramların içlerinin boşaltılması konusunda bazı endişeler taşıdıkları ve öğrencilere değer kazanımı, karakter gelişimine katkı sağlayacak faaliyetlere hazır ve gönüllü oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Yöneticilerin; toplumda değerler ile ilgili farkındalığı arttıracak, daha donanımlı bireyler yetiştirmesine olanak sağlayacak, aktarılan değerlerin sosyal yaşamda kullanımını arttırabilecek en etkili eğitimin "değerler eğitimi" olarak kabul ettikleri görülmüştür. Görüşmeler sonucu elde edilen verilerle değer eğitimine katkı sağlayacak birçok STK faaliyetlerinin bulunduğu açıkça ortaya konulmuştur.

Günümüz seküler dünyasında değerlerin etkisinin azalması, pragmatik bakış açısının yaygınlaşmaya başlaması, artan şiddet olayları, toplumun değerlerinin dışında olguların ortaya çıkması gibi durumların varlığı nedeniyle değer eğitiminin önem ve gerekliliği bir kez daha vurgulanmıştır. Yapılan her işin temelinde "değerler" in oturtulması gerektiği ve değer yargılarının varlığı ile bir işin faydaya dönüşeceği sonucuna varılmıştır. Erden (tarihsiz: 1) 'in de belirttiği gibi günümüz Türkiye'sinde büyük bir değer bunalımı yaşanmakta; bir yandan toplumdaki bireylerin ortak olarak paylaştıkları değerler azalırken, bir yandan toplumun çıkarlarına ters düşen değerler yükselmektedir. Bu nedenle, davranışların, düşüncelerin veyahut yapılacak faaliyetlerin değer kavramı üzerinde şekillenmesi doğru bir yaklaşım olacaktır.

Değer eğitimi çocuğun yaşadığı tüm çevrelerde gerçekleşmektedir. Değer eğitiminde okulun yanı sıra, aile, sosyal çevre, medya gibi faktörler de etkilidir. Bu çalışmada da STK etkinliklerinde aktif yer alan bir öğrencinin, sosyal ilişkiler bağlamında birçok değerle karşılaştıkları ve sosyal ortamlarda bu değerleri yaşayarak öğrendiği sonucuna varılmıştır.

Bu nedenle, STK'ların değer eğitimi ve aktarımındaki rolü ve karakter gelişimine olumlu katkı sağlayan faaliyetleri incelenmiştir. Görüşme yapılan STK'ların, değerler eğitimine yönelik faaliyetleri; eğitimcinin eğitimi programları, halka açık konferanslar, aile seminerleri, sosyal yardım projeleri, sosyal etkinlikler, görsel-işitsel yayınlar ile eğitim materyalleri oluşturma ve temin etme olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların aile, din, diğergâmlık, yardımseverlik, fedakârlık insan haklarına ve farklılıklara saygı değerlerini yoğun olarak vurguladıkları görülmüştür. Buradan görülmektedir ki, STK'lar hem milli hem de evrensel değerlere önem vermekte, bu ve bu değerlerin bireylere nitelikli şekilde aktarılmasını ve yaşama geçirilmesini istemektedirler.

Bu konu hakkında Eraslan ve diğ. (2015;92-97) uzmanlık desteği olarak eğitim programı hazırlama, eğitim materyali hazırlama, öğretmen eğitimi ve politika geliştirme; dinamik organizasyonel destek bakımından değer tanıtımı, izleme-değerlendirme-kontrol, alternatif üretebilme kapasitesi, savunuculuk pratiği; ortaklık desteği olarak ise değerlerin eğitime yönelik okul-STK işbirliği, STK olanaklarının paylaşımı, yazılı ve görsel medya desteği, ekonomik destek sağlama kapasitesi konusunda değer eğitimi sürecine sivil toplum kuruluşlarının destek olabileceğini belirtmişlerdir.

Eraslan, Erdoğan (2015) ın üniversite öğrencilerinden oluşan çalışma grubuyla yaptıkları araştırmalarında da "Sivil Toplum Kuruluşları'nın değer eğitiminde etkili olduğunu düşünüyorum" sorusuna cevap olarak %37,2 oranında katılıyorum, %25 oranında büyük ölçüde katılıyorum, %6,4 oranında ise tamamen katılıyorum şeklindeki sonuçlara ulaşmışlardır. Aynı şekilde "Değer öğretiminde STK'lar ve MEB'in iş birliğinin hiçbir anlamı yoktur" sorusuna ise cevap olarak ise %34,9 hiç katılmıyorum, %26,7 çok az katılıyorum şeklindedir. Yukarıdaki verilere göre, öğrencilerinin görüşüne göre de STK'lar değer eğitiminde etkili bir öğedir.

Bu verilerden yola çıkarak şöyle denebilir ki; okul ve STK iş birliği çerçevesinde oluşturulacak bir proje, öğrencilerin aktif olarak sürece dahil oldukları, paylaşma, yardımlaşma, çevreyi koruma, doğaya ve diğer canlılara saygı, başkalarının haklarına saygı, özgürlük, demokrasi, hoşgörü barış, sorumluluk ve iş birliği gibi değerleri, uygulayarak yaşaması değerler eğitimi sürecine hatırı sayılır derecede katkı sağlayacaktır.

Görüşmeler den elde edilen verilere göre öğrencilerin, deneyimleyerek kazandığı değerlerin kalıcılık ve etkisinin daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Öğrencinin kendisini ait hissettiği bir ortamda, kendi iradesi ve gönüllülük duygusunun varlığı ile öğrenmeye daha açık olduğu ve böyle bir ortamda eğitim veren gönüllü bir eğitimcinin tesirinin çok daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Ailelerin de karakter ve değer eğitiminde okulun yalnız başına yeterli olamayacağını düşünmeleri, bu sebeple çocuklarını STK etkinlik ve faaliyetlerine yönelttikleri belirtilebilir.

Öneriler

Değerler eğitimi verecek olan eğitimcilerin, gerekli donanım ve yetkinliğe sahip olması gerekliliğinin farkına varılmalı, öğretmenlerin bu konu ile ilgili detaylı olarak eğitilmesi gereklidir.

Aile’de değerler eğitimi programları yaygınlaştırılmalı, bu konuda yaygın eğitim uygulanmalıdır. “Anne baba okulu”, “Ev okulu” programları organize edilmeli, değerler eğitimi sürecinde çocuklara nasıl rehberlik etmeleri gerektiği hususunda ebeveynler bilgilendirilmelidir.

Değerler eğitimi, tek tek kavramlar olarak değil, bir bütün halinde, diğer derslerden bağımsız bir ders olarak müfredatta yer almalıdır

Değerler Eğitimi’nin yalnızca teorik bilgiden ve okul faaliyetlerinden ibaret olmadığı bilinmeli, çevresel faktörler de dikkate alınarak, bu eğitim sürecine dahil edilmelidir.

Okullar, öğretim programına destek olunması ve okulun ihtiyaçları ekseninde kaynak sağlanması amacıyla STK’ların etki ve yönlendirme potansiyellerinden yararlanmalıdır.

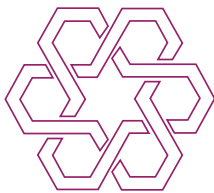
Hem STK hem de eğitim yöneticilerinin bir araya gelerek, fikir alışverişinde bulunması, ortak bir istişare ile yöntem belirleyerek iş birliğinin güçlendirilmesi için çalışılması gereklidir.

STK’ların, tüm faaliyetlerinde olması gerektiği gibi, eğitim ile ilgili faaliyetlerinde de şeffaf olması, güvenilir raporlar ile geri dönüşler yapması güvenilirlik açısından oldukça önemlidir.

* Bu çalışma; Anadolu Üniversitesi Eğitim Enstitüsü tarafından Karakter ve Değer Eğitimi Ana Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Dönem projesi olarak onaylanmıştır.



Eğitim Düşüncesinde Eğitimin Ana Kurumu Olarak Aile
Family as the Main Institution of Education in Education Thought





21. yüzyılda Ailede Din Eğitime Meydan Okumalar ve Çözüm Yolları*

Bilal Yorulmaz**

Özet

Aile kurumunun geleceği hakkında araştırmacılar birçok tahminde bulunmaktadır. Bu tahminlere göre aile kurumu varlığını sürdürecektir olsa bile aile yapısında marjinal değişiklikler olacaktır. Aile kurumunun geleceği ile ilgili tahminler yakın gelecekte gerçeğe dönüşecek gibi görünmektedir. Bu tehditlere karşı yapılacak mücadele ise günümüzdedir. Bu tahminlerin güçlü bir şekilde gerçeğe dönüşmesini engellemek için hem günümüzde hem de yakın gelecekte aile kurumuna en büyük etkiye sahip olan medyaya karşı tedbir alınmalıdır.

Modern toplumda medya ailede anne babanın yanında üçüncü bir ebeveyn olarak konumlanmaktadır. Yoğun şekilde kullanılan medya; çocukların ev ödevlerine, ailenin nitelikli beraberliğine, ailede yapılacak din ve değerler eğitimi uygulamalarına, kitap okumaya, oyun oynamaya ayrılacak zamanı ya azaltmakta ya da tamamen ortadan kaldırmaktadır. Bu durum da ailede ve okulda verilmesi istenen din ve değerler eğitimi engelleyici bir etki ortaya çıkarmaktadır.

Televizyonun yoğun kullanımı bile ailede verilecek değerler eğitimi için güçleştirici bir etkiye sahipken televizyon programlarının içeriği incelendiğinde daha büyük tehlikeler göze çarpmaktadır. Çocuklar televizyon sebebiyle yoğun bir şekilde cinsellik ve şiddet görüntülerine maruz kalmaktadırlar. Televizyonda sıklıkla cinsel içeriğe maruz kalan gençler cinselliği gözlerinde büyümekte ve evlilik öncesi cinsel ilişkiye daha kolay ikna olmaktadır. Televizyonda şiddet görüntülerine maruz kalma ise şiddet modelleme, korku ve kaygının artması, şiddete karşı duyarsızlaşma ve daha fazla şiddet görme arzusunun nedeni olmaktadır.

İnternet kullanıcılarının büyük bir kısmı interneti sosyal medyaya erişmek için kullanmaktadır. Sosyal medyanın dindar insanlar açısından en büyük tehlikesi gösterişçi dindarlıktır. Sosyal medyanın özü paylaşmaya dayalıdır. Paylaşılan yazı ya da fotoğraf ise üç tür tepki beklenilerek paylaşılır. Bunlar beğenme, yorum yapma ve paylaşma'dır. Dolayısıyla din söz konusu olduğunda, sosyal medyanın özü dindarlığı gösteriş yapmaya yönelir. Dua, kandil ve bayram tebrikleri yerine namaz, umre, hac selfilerine bırakılır. Kişi çocuğunun ilk namazını, ilk örtünmesini, ilk hatmini, kendi kıldığını namazı, tavafını, sa'yini, okuduğu duayı paylaşmaya başladığında artık dindarlık sınırlarını çoktan aşmış gösterişçi dindarlığa, belki de daha özel tabiriyle sosyal medya dindarlığına adım atmıştır.

Online dijital oyunlar ise ailede din eğitimi açısından çok daha büyük tehditler barındırmaktadır. Yapılan araştırmalar dijital oyunlarda yer alan cinsellik ve şiddet unsurlarının uygulama ve tekrara imkan tanıması sayesinde televizyon ve sinemadan çok daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin dijital oyun kullanıcıları islamofobik bir oyunda bir ABD askeri ile özdeşleşmekte, terörist olarak gördüğü Müslümanları öldürmekte, planlamadan eyleme kadar bütün aşamaları bizzat tecrübe etmekte, bu eylemi defalarca kez tekrarlamakta ve Müslüman öldürdükçe puan kazanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aile, Ailede Din Eğitimi, Medya.

* Bu bildiri Bilal Yorulmaz, "Medyadaki Dini Faaliyetler ve Sorunlar", Mustafa Köylü (Ed.) Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları içinde DEM Yayınları, İstanbul 2018'den istifade edilerek hazırlanmıştır.

** Marmara Üniversitesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Doç. Dr., bilal.yorulmaz@gmail.com

Giriş

Medya alanında çalışan kişiler genellikle medyanın olumsuz etkileri ile ilgili eleştiriler söz konusu olduğunda “Medya bir eğitim değil eğlence aracıdır.” şeklinde savunma yolunu seçmektedirler. Elbette ki bunda haklılık payı vardır. Medyanın çoğunlukla amacı eğlenceli içerikler üreterek ekonomik fayda elde etmektir. Fakat bu durum medyanın eğitici/öğretici fonksiyonunu ortadan kaldırmamaktadır. Medyayı kullanan insanlar, farkında olsalar da olmasalar da medyadan bir şeyler öğrenirler (Cortés, 2005: 55).

Cortes, medyanın verdiği eğitimin beş farklı yola dayandığını ifade etmektedir. Bunlar bilgi vermek, düşünmeyi şekillendirmek, değerleri yaymak, beklentileri oluşturmak ya da güçlendirmek ve davranış modelleri sunmaktır (Cortés, 2005: 55). Medyanın ilk göze çarpan özelliği yoğun bir bilgi kaynağı olmasıdır. İkinci olarak medya sadece bilgi vermez aynı zamanda bu bilgiyi nasıl yorumlayacağımıza da etki eder. Medyanın olayları ele alış tarzı bir süre sonra kullanıcılarının düşünme şekillerini de etkiler. Medyanın üçüncü eğitime yöntemi değerleri yaymaktır. Burada medya hangi değerlerin toplumda üstün tutulacağına, hangi değerlerin geri planda bırakılacağına karar verir. Medyanın dördüncü eğitim metodu beklenti oluşturmazdır. Medya çeşitli prototipleri sık sık kullanarak toplumda benzer beklentilerin oluşmasını sağlar.

Medyanın son ve en güçlü eğitim yolu ise davranış modelleri üretmesidir. Sosyal öğrenme teorisine göre insanlar model alarak öğrenirler. Medya da karizmatik karakterler çizerek bu karakterlere ait davranışların toplum tarafından model alınmasını sağlar. Medyanın büyüğü dünyayı ürettiği modelleri o kadar karizmatik gösterir ki insanlar bu karakterleri örnek almaktan geri duramazlar.

Görüldüğü üzere medya sadece bir eğlence aracı değildir. Okul eğitimini bile gölgede bırakabilecek güçte bir yaygın eğitim ve zaman-mekan sınırlarını aşan bir sosyalizasyon aracıdır (Arslan, 2019: 9).

Medyanın bu eğitici özellikleri ve aile üyeleri tarafından yoğun bir şekilde kullanımı günümüz toplumunda medyayı anne babadan daha etkili bir ebeveyn konumuna getirmiştir. Modern toplumda ebeveynlerin eğitime, öğretme, kültürü aktarma rolleri medya tarafından üstlenilmiştir. Medyayı yoğun bir şekilde kullanan aileleri “medya ebeveynli aileler” olarak adlandırmak da mümkündür.

Ebeveynlik rolünü medyaya teslim etmemiş kişileri ise çetin bir mücadele beklemektedir. Çünkü medya ile ailede verilen din eğitimi arasındaki ilişki kumsalda kumdan kaleler yapmaya benzetilmektedir. Bir heykeltıraş kumsalda görenlerde hayranlık uyan-

dırarak kumdan kaleler yapmaktadır. Eserini bitirip hayranlıkla izlerken bir dalganın kaleyi yerle bir ettiğini görür. Bir kale daha yapar ama bu kalenin de akıbeti diğerinden farklı değildir. Heykeltıraş bu şekilde bir ömür boyu yapboz döngüsünün içerisine girer. Hâlbuki kalenin etrafına bir set çekebilse yıkılmasını engelleyebilecektir. Din ve değerler eğitimcisi olarak anne babanın da bu heykeltıraştan farkı yoktur. Ebeveyn, aylarca çocuğuna bir değeri kazandırabilmek için çabalar. Çocuk tam o değeri içselleştirmeye başlamışken bir film, bir TV programı, bir haber ya da bir bilgisayar oyunu o değerle çelişen davranışlar geliştirmesine sebep olur. Ebeveyn eğitime yeniden başlar ve yeniden medya tarafından bozucu etkiye maruz kalır. Bu kısır döngüyü kıracak set ise medya okuryazarlığı ve ailede alınacak bazı tedbirlerdir (Yorulmaz, 2017).

Bu bildiriye medya platformları içerisinde özellikle çocuklar tarafından yoğun bir kullanıma sahip olan televizyon, internet, sosyal medya ve dijital oyunlar ele alınacaktır.

Televizyon

Televizyon öyle büyük bir sosyal ihtiyaç olarak algılanmaktadır ki evlerin vazgeçilmez demirbaşlarından biri konumuna yükselmiştir. Ülkemizde bulunan evlerin %60,8'inde bir, %31'inde iki ve % 8,2'sinde üçten fazla televizyon cihazı bulunmaktadır. Dolayısıyla sadece salonun değil mutfağın, oturma odasının, yatak odasının bile alanı televizyon tarafından işgal edilmiştir. RTÜK'ün 2012 yılında yaptığı araştırmaya göre ortalama olarak Türkiye'de günlük hafta içi 3 saat 34 dakika hafta sonu 3 saat 45 dakika televizyon izlenmektedir. En çok izlenen saatler ise ailece nitelikli beraberlik sağlamaya en uygun olan 18:00-21:00 saatleridir (RTÜK, 2018: 14/40).

Televizyonun –ve diğer medya platformlarının- bu denli yoğun kullanımı başlı başına bir problemdir. Çünkü yoğun şekilde kullanılan medya; çocukların ev ödevlerine, ailenin nitelikli beraberliğine, ailede yapılacak din ve değerler eğitimi uygulamalarına, kitap okumaya, oyun oynamaya ayrılacak zamanı ya azaltmakta ya da tamamen ortadan kaldırmaktadır. Bu durum da ailede ve okulda verilmek istenen din ve değerler eğitimini engelleyici bir etki ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca George Gerbner'in *Yetiştirme Kuramı*'na göre sık televizyon izleyen insanlar zaman geçtikçe televizyonda tekrarlanan mesaj ve değerlerin etkilediği bir dünya görüşüne sahip olmaktadırlar (Üstündağ, 2017: 6). Bu durum izleme süresi kadar, televizyonun içeriğinin de önem arz ettiğini ortaya koymaktadır. Televizyon programlarının içeriğine bakıldığında ise cinsellik ve şiddet dikkat çekmektedir.

Cinsellik

Yurtdışında yapılan bir araştırmaya göre her yıl doğrudan veya dolaylı olarak cinselliği çağrıştıran 20 bin görüntü ekranlara gelmektedir (Bahadır, 2005: 47). Türkiye için böyle bir çalışma yapılmamış olmasına rağmen benzer sonuçların çıkacağı öngörülmektedir. Nitekim 2016 yılında RTÜK'e gelen şikâyetlerin çoğu "genel ahlak, manevi değerler ve ailenin korunması ilkesine aykırılık" sebebiyle yapılmıştır (RTÜK, 2017: 5). Ülkemizdeki birçok televizyon programında uygunsuz giyim kuşam, argo sözler, cinsel çağrışım yapmak üzere tasarlanmış cümleler, cinsel ilişkiyi çağrıştıracak semboller, konuşmalar vasıtasıyla çeşitli şekillerde cinselliğin sık sık vurgulandığı görülmektedir. Haber programları, kadın programları ve yarışmalarda bile yer alan cinsellik en büyük etkiyi dizilerle oluşturmaktadır.

Diziler bazen eşleri aldatma, tecavüz, evlilik öncesi cinsel ilişki gibi durumları haklı ve olması gereken bir durummuş gibi yansıtmaktadır (Yazıcı, 2016: 159). Bu durum da toplumsal değerlerin yıpranmasına neden olmaktadır. Cinsel içerikli görüntüler ve çarpık ilişkiler vefa, sadakat, sevgi, saygı, insan onuru gibi temel değerlerin yanı sıra Türk toplumuna has toplumsal ve ailevi değerleri de gözden düşürmektedir. Televizyon programlarının etkisi ile çocuklar ve gençler, bu değerlerden uzaklaşmakta ve aileleri ile çatışmaya düşmektedirler (Yorulmaz, 2017: 125).

Televizyonda yoğun şekilde karşılaşılan cinsellikle ilgili söz, görüntü ve eylemlerin gençler üzerindeki etkisi ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalara göre televizyonda sıklıkla cinsel içeriğe maruz kalan gençler cinselliği gözlerinde büyütmekte ve evlilik öncesi cinsel ilişkiye daha kolay ikna olmaktadırlar (Escobar-Chaves, ve diğerleri, 2005: 320). Ayrıca gençler ne kadar çok cinsel içeriğe maruz kalmışsa o kadar erken yaşta cinsel ilişkiye girme ihtimali bulunmaktadır (Collins, ve diğerleri, 2004: 280). Bu durum AIDS gibi cinsel yollarla bulaşan hastalıklar ya da evlilik öncesi hamilelik gibi istenmeyen durumların ortaya çıkmasına da neden olmaktadır.

Taciz, tecavüz, evlilik öncesi cinsel ilişki ve gebelik gibi aşırı durumlara sebebiyet vermesi bile cinsellik içeren sahneler, din eğitiminin önündeki en önemli engellerden biri olmaktadır. İmam Gazali'ye göre insanda üç temel kuvve (potansiyel güç) vardır. Bunlar kuvve-i şeheviyeye, kuvve-i gadabiye ve kuvve-i akliyedir. İnsan şahsiyetinin dengede olması için bu üç kuvvenin dengede tutulması gerekmektedir. Kuvve-i şeheviyenin denge noktası "ıffet", kuvve-i gadabiyenin denge noktası "şecaat", kuvve-i akliyenin denge

noktası da "hikmet"tir (Çamdibi, 2008: 158-197). Bu kuvveler dengede tutulamadığı zaman insanın şahsiyet dengesi/fitratı bozulmakta ve din eğitimi zorlaşmaktadır. Cinsellik temalı kelime, sembol, görüntü ve eylemler insandaki kuvve-i sheheviyeyi aşırı şekilde uyarmakta ve denge noktasından saptırmaktadır. Dolayısıyla bu mesajlar kişinin din eğitiminden istifadesini zorlaştırmaktadır (Yorulmaz, 2015: 216). İnsan şahsiyetinin dengede olması için bir diğer şart kuvve-i gadabiye'nin dengede olmasıdır. Dolayısıyla cinsellik kadar şiddet öğelerine maruz kalmak da çeşitli problemlere sebep olmaktadır.

Şiddet

ABD'de yapılmış olan bir araştırmaya göre ilkokulu bitirene kadar çocuklar 20 bini ölüm olmak üzere 80 bin şiddet içerikli program izlemektedir. 18 yaşına gelene kadar bu sayı, ortalama olarak 200 bine ulaşmaktadır (Bahadır, 2005: 53). Ayrancı ve arkadaşları tarafından ülkemizde 2004 yılında yapılan bir araştırmada beş farklı özel TV kanalında hafta içi 16.00-21.30, hafta sonu 09.00-21.30 saatleri arasında rastgele seçilmiş filmler araştırmacılar tarafından eğitilen çalışma ekibi tarafından izlenmiştir. İzlenen filmlerin ortalama süresi 5600 saniye ve şiddet oranı %33.1 (1851.3 sn) olarak bulunmuştur. Bunlar içerisinde vurma, dövme, yaralama ve öldürme şeklindeki fiziksel şiddet %13,8; azar, eleştiri, küfür şeklinde sunulan sözel şiddet %10,9; korkutma, tehdit, endişe ile ifade edilen psikolojik şiddet ise % 8,4 oranında yer bulmuştur (Ayrancı, Köşgeroğlu, & Günay, 2004: 136). Görüldüğü üzere televizyonun en çok izlendiği zaman dilimlerinin üçte birinde şiddet öğeleri yer almakta ve televizyon izlerken şiddet sahnelerinden uzak durmak neredeyse imkânsız görünmektedir. Şiddet unsurları sadece yetişkinlere yönelik programlarda değil, çocuklara yönelik yayınlarda da yoğun bir şekilde yer almaktadır. Ülkemizde yapılan başka bir araştırmaya göre de çeşitli çocuk televizyonlarında yayınlanan çizgi filmlerin %71,43'ünde şiddet yer almaktadır (Özgür Özen, 2017: 89).

Yapılan çalışmalar televizyonda maruz kalınan şiddet sahnelerinin üç tür etkisinin bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunlardan ilki izlenen şiddet görüntülerinin modellenmesidir. 1961'de Albert Bandura tarafından yapılan deneysel çalışmalar şiddet görüntülerinin çocuklar üzerindeki modelleme etkisini ortaya koymuştur (Adak, 2004: 32). Bandura'nın çalışmaları televizyonda şahit olunan şiddetin çocukları şiddete sevk edebileceğini göstermektedir. Nitekim buna örnek olabilecek bazı üzücü olaylar yaşanmıştır. Ülkemizde dört yaşında bir çocuk altı aylık kardeşini çizgi filmde gördüğü şekilde

bıçaklayarak öldürmüştür. Özel bir yurttan kalan 8-12 yaş arası çocuklar ise izledikleri mafya dizisinden etkilenecek şekilde oluşturulmuş ve arkadaşlarını haraca bağlamaya çalışmışlardır (Bahadır, 2005: 55).

Şiddet sahnelerine şahit olmanın ikinci tür etkisi içine kapanık, pasif kişilerin daha da korkmalarına ve içine kapanmalarına, kaygı ve endişelerinin artmasına sebep olmasıdır. Çünkü saldırgan kişiler kendilerini katille ya da şiddeti uygulayan kişi ile özdeşleştirir ve onun elde ettiği hazzı yaşamak ister. Pasif kişiler ise, kendilerini maktulle ya da şiddete uğrayan kişi ile özdeşleştirir ve onun çektiği acıları hisseder. Bu durum dünyayı yaşanılmaz, tekin olmayan, acılarla dolu bir yer olarak algılamasına ve kaygı, korku ve stresinin artmasına sebep olur (Yorulmaz, 2017: 123). Yurtdışında kadınlar üzerinde yapılan deneysel bir çalışmada kadınlara yönelik şiddet sahnelerinin izleyicilerde kurbanla empati kurma, korku ve çaresizlik hissine yol açtığı ortaya çıkmıştır (Reid & Finchilescu, 2006: 407).

Şiddet görüntülerinin üçüncü tür etkisi ise, şiddete karşı duyarsızlaştırmadır. Yapılan bilimsel çalışmalar şiddet görüntülerine maruz kalan kişilerin bir süre sonra şiddet vicdanlarında normalleştirmeye ve duyarsızlaşmaya başladıklarını göstermiştir (Krahe, Möller, Felber, & Berger, 2011: 4); (Anderson & Berkowitz, 2003: 81). RTÜK tarafından yapılan Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırmasında katılımcılara televizyonda hangi tür görüntülerden rahatsız oldukları sorulmuştur. Katılımcıların %16,5'i reklamların uzun sürmesi ve sık olmasından rahatsızlık duyduklarını belirtirken, %4,3'ü küfür, argo konuşmalardan, %2'si aile kavgalarından, %2'si çocuğa şiddetten, %1,2'si cinayet görüntülerinden rahatsız olduğunu ifade etmiştir. Görüldüğü üzere insanlar izleye izleye insan onuruna aykırı olan ve rahatsız olmaları gereken durumları kanıksar hale gelmişlerdir (Yazıcı, 2016: 156). Medya kanalıyla pompalanmış şiddet bir süre sonra olağan hale gelmektedir. Olağan hale gelen bu görüntülerin tepki toplayabilmesi için şiddetin dozunun artması gerekmektedir. Dolayısıyla şiddet gösterisi şiddetin dozunun artıran bir süreci tetiklemektedir (Demirel & Uluç, 2017: 71).

Sonuçta şiddetin üç tür etkisi de din ve değerler eğitimi açısından problemler doğurmaktadır. Şiddetin modellenmesi ve şiddete karşı duyarsızlaşma durumunda kişi insan onuru, insan hayatına saygı, dostluk, sevgi, saygı gibi temel değerlerden uzaklaşmaktadır. Şiddet sonucu içine kapanık, korku ve kaygı geliştirdiğinde de diğer insanlarla sağlıklı bir şekilde sosyalleşip değerleri kazanacağı ortamı kaybetmekte, kendi problemlerine odaklandığı için olumlu sosyal davranışlar geliştirememektedir.

İnternet

İnternet, televizyondan daha popüler bir platform olma yolunda ilerlemektedir. Ülkemizde 2006 yılında günlük ortalama 5 saat 8 dakika televizyon izlenirken 2018 yılında bu süre 3 saat 34 dakikaya düşmüştür (RTÜK, 2018: 26). Özellikle gençler arasında televizyon izleme oranı azalırken internette zaman geçirme süresi artmaktadır. Bu durum internet üzerinde gelecekte daha fazla çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. İnternet denilince akla sosyal medyadan web sitelerine, dijital online oyunlardan blog sayfalarına kadar çok çeşitli mecralar gelmektedir. Fakat bu mecraların her biri hakkında değerlendirme yapmak bu çalışmanın sınırlarını aşmaktadır. Bu nedenle bu bölümde internetin en sık kullanılan platformları olan sosyal medya ve dijital oyunlar ele alınacaktır.

Fakat genel olarak internet kullanımı ile ilgili ciddi problemler de bulunmaktadır. Bu problemlere işaret etmek çalışmanın bütünlüğü açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle sosyal medya ve dijital oyunlar konusuna geçmeden önce genel bir değerlendirme yapılacaktır. Öncelikle cinsellik ve şiddet gibi televizyon açısından ele alınan problemlerin internet söz konusu olduğunda çok daha yıkıcı bir mahiyet arz ettiğini belirtmek gerekmektedir. Televizyonda RTÜK sayesinde cinsellik ve şiddetin kullanımında belirli bir denetim sağlanabilirken, internette böyle bir denetim söz konusu olamamaktadır. 2006 yılında dünya çapında yapılan bir araştırmaya göre internette 4,2 milyon pornografik web sitesi bulunmaktadır. Bu oran tüm web sitelerinin %12'sine tekabül etmektedir. İnternet kullanıcılarının %42,7'si pornografik içeriğe erişmektedir. İnternette pornografik içeriğe maruz kalmanın ortalama yaşı 11'dir ve her 7 gençten biri internet üzerinden cinsel tacize uğramaktadır (Internet Pornography Statistics, 2018). 8-16 yaş arası on çocuktan dokuzu pornografik siteleri ziyaret etmektedir (Tunalp, 2016: 119). Ülkemizde ise internet aramalarının %69'u müstehcen terimler içermektedir ve Türkiye pornografiye ilgide dünya üçüncüsüdür (Gürsu, 2016: 820). Görüldüğü üzere televizyonda cinsel içerikle sınırlı ölçüde karşılaşma durumu varken, internet ile pornografik içeriğe bile ulaşmak çok kolay ve yaygındır. Ayrıca pornografik içeriğe maruz kalma süresi de kullanıcının inisiyatifindedir.

Aynı durum şiddet için de geçerlidir. Televizyonda şiddet belirli sınırlılıklarla verilebilirken internette şiddetin pornografik sunumuna ulaşmak mümkündür. İnternet üzerinden en ince detaylarına kadar adam öldürme, tecavüz, el, kol gibi uzuvların kesilmesi, insan ve hayvanlara yapılan çeşitli işkenceler hiçbir sansüre uğramadan yayınlanabilmektedir. Bu görüntüler de elbette maruz kalan kişilerde travmatik sonuçlar doğurmaktadır.

İnternetin genel olarak ortaya çıkardığı diğer problemler; yanlış bilgilere ulaşma, suç işleme yollarını öğrenme; gizli bilgilere ulaşma, mahremiyet ihlali, zaman israfı, bağımlılık ve asosyalleşme şeklinde özetlenebilir (Turanalp, 2016: 114).

Sosyal Medya

İnternet kullanıcılarının büyük bir kısmı interneti sosyal medyaya erişmek için kullanmaktadır. Sosyal medya platformları her türlü sosyo ekonomik ve sosyo kültürel temele sahip insana ulaşabilmektedir. Örneğin dindar olup olmamak sosyal medya kullanımını etkilememektedir. İlahiyat fakültesi öğrencileri (Bodur & Korkmaz, 2017: 341) (Cevherli & Şantepe, 2016: 129), DKAB bölümü öğrencileri (Polat & Eren, 2013: 119) ve imam hatip lisesi öğrencileri (Solmaz, 2017: 91) üzerinde yapılan çalışmalar dindar olup olmamanın sosyal medya kullanımını etkilemediğini, dindarların da sosyal medyayı yoğun bir şekilde kullandıklarını ortaya koymuştur.

Sosyal medyanın dindar insanlar açısından en büyük tehlikesi gösterişçi dindarlıktır. Ejder Okumuş'a göre gösterişçi dindarlık dünyaya dair arzu ve isteklerine kavuşmak uğruna, insanların nezdinde bir makam veya konum elde etmek amacıyla kulluğa ilişkin ibâdet ve eylemleri insanlara göstermek; başka bir deyişle dinî fiil ve amelleri kullanarak insanlar katında bir mevki elde etmeye çalışmaktır. Gösterişçi dindarlıkta Allah için sergilenmesi gereken davranışlar kul görsün, takdir etsin diye sergilenir ve mükâfatı da insanlardan beklenir (Okumuş, 2006: 25).

McLuhan ve Postman'ın aracın mesaj olduğu ve mesajı iletirken kendi özünü de dayattığı şeklindeki yaklaşımı sosyal medya söz konusu olduğunda daha net anlaşılmalıdır. Sosyal medyanın özü paylaşmaya dayalıdır. Paylaşılan yazı ya da fotoğraf ise üç tür tepki beklenilerek paylaşılır. Bunlar beğenme, yorum yapma ve paylaşmadır. Dolayısıyla din söz konusu olduğunda, sosyal medyanın özü dindarı gösteriş yapmaya yöneltir. Dua, kandil ve bayram tebrikleri yerini namaz, umre, hac selfilerine bırakır. Kişi çocuğunun ilk namazını, ilk örtünmesini, ilk hatmini, kendi kıldığı namazı, tavafını, sa'yini, okuduğu duayı paylaşmaya başladığında artık dindarlık sınırlarını çoktan aşmış gösterişçi dindarlığa, belki de daha özel tabiriyle sosyal medya dindarlığına adım atmıştır. Teheccüt namazını sosyal medyadan paylaşan bir kişi mükafatını Allah'tan beklemez. Bu namazın ödülü insanların beğenmesi, övücü ifadelerle yorum yazması ve daha çok kişiyi bu riyakar namazı göstermek için paylaşmasıdır. Sosyal medya dindarı bu beğeni, yorum ve paylaşımlarla mutlu olur. Bundan sonraki amelleri ise bu geri dönüşleri artırmak üzerinedir.

Sosyal medyanın insanlar üzerindeki bir diğer tezahürü de sosyal medya ikiyüzlülüğüdür. Sosyal medya dindarı kıldığı namazın reklamını yaparken sosyal medya ikiyüzlüsü kılmadığı namazın övgüsünü düzer. Bikinili eşiyile sahilde güneşlenirken takkeli fotoğrafını, secdeli gol sevincini paylaşan futbolcular, dindar olmadığı halde umreye gidip bunu reklam eden ünlüler sosyal medya ikiyüzlülüğünün göz önündeki örnekleridir. Fakat durum bundan da vahimdir. Ülkemizde yapılan bir araştırmaya göre yapmadığı ibadetin önemine dair paylaşımlarda bulunanların oranı %70'tir (Oyman, 2016: 158). Yani sosyal medya ikiyüzlülüğü çok yaygın bir durumdur. İnsanlar sırf çevrelerine dindar görünebilmek adına cumaya gitmediği halde Cuma namazının önemine dair mesajlar yayımlamakta, Cuma mesajları atmakta, teheccüt namazı kılmadığı halde teheccütün önemine dair bir mesajı paylaşmakta ve emrine uymadığı ayet ve hadisleri "beğen"mektedir.

Sosyal medyanın insanlar üzerindeki bir etkisi de tepki verme güdüsünü sanal ortamla sınırlayarak, psikolojik arınma ile bireyde kayıtsızlık hali oluşturmasıdır. Yapılan bir araştırmaya göre sosyal sorumluluk gerektiren paylaşımlardan etkilenecek miting ve düzenlenen söyleşilere katılmak, imza ve yardım kampanyalarına destek olmak, hayır kurumlarına bağışta bulunmak, protestolara katılmak, kitap dağıtımı, sosyal yardım organizasyonları düzenleme, gönüllü eğitimlik, çocuklara hediye ve temel ihtiyaç yardımları gibi eylemlerde bulunanların oranı sadece %28'dir. Sosyal medyada bu tür paylaşımlarla karşılaşanların %71'i sadece yorum yapma ve paylaşmayı tercih etmiştir (Yumrukuz, 2017: 97). Dolayısıyla Filistin, Suriye, Arakan, Doğu Türkistan'la ilgili paylaşım yapanların da büyük çoğunluğu bu kişiler için gözyaşı dökmemekte, dua etmemekte, maddi yardımda bulunmamakta ya da problemi reel düzlemde çözebilecek herhangi bir adım atmamaktadırlar. Fakat paylaş tuşuna basıp yorum kısmına özlü sözler yazdıklarında Müslüman olarak vazifelerini tamamlamış hissetmekte ve gönül rahatlığıyla yastığa baş koymaktadırlar. Sosyal medyada bu tür mesajlarla sık karşılaşma ise meselenin önemini sadece bir "tık" seviyesine düşürmektedir.

Online Oyunlar

Yapılan bir araştırmaya göre en çok satan oyunların yaklaşık %89'u en az bir çeşit şiddet içeren öğeye yer vermektedir (Fair Play? Violence, Gender and Race, 2014). Bunlar sözlü (argo, küfür), sembolik (el kol hareketi), görsel (korkunç yüzler), pornografik (çıplaklık) şiddet ya da silah, bıçak, ateş vs. içeren araçsal şiddet öğeleri olabilmektedir (Akçayır, 2013: 255-257).

Yine bu alanda yapılan araştırmalar oyunlardaki şiddetin TV, film gibi medyalarda yer alan şiddetten daha fazla etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun nedenleri;

- a. Dijital oyunlarda kendini bir saldırganla özdeşleştirme ve karakterin kendisi olarak oyunda yer alabilme,
- b. Dijital oyunlarda oyuncunun şiddeti bizzat aktif olarak tecrübe edebilmesi,
- c. Dijital oyunlarda bir davranışın tüm aşamalarının (tasarı, hazırlık, uygulama) gerçekleştirilebiliyor olması,
- d. Dijital oyunlarda şiddet içeren davranışların sürekli tekrar edilmesi,
- e. Dijital oyunlarda şiddet içeren davranışların ödüllendirilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Gentile & Anderson, 2003: 135).

Dijital oyunların zararları söz konusu olduğunda göze çarpan ikinci husus ise cinsellik. Cinselliğin, cinsel ifadelerin sözel olarak kullanımı, çıplaklık, cinselliği çağrıştıran beden dili, cinsel ilişki, tecavüz, kadın aşağılama gibi çeşitli şekillerde farklı yaş gruplarına hitap eden oyunlarda yer aldığı görülmektedir. Birçok oyunda çıplaklık gençlerin ilgisini çekmek için bir yan unsur olarak kullanılırken bazı oyunlarda cinsellik oyunun merkezinde ya da ana unsurlarından biri olarak yer alabilmektedir.

Din eğitimi açısından dijital oyunlar alanında daha birçok problemlili konu bulunmaktadır. Örneğin *God Games* (Tanrı Oyunu) olarak adlandırılan oyun türünde oyuncu bir tanrı rolüne bürünmekte ve kulları yaratmaktadır. Bu yarattığı kullarına isterse rahmet edip yağmurlar yağdırmakta, ekinlerini ve hayvanlarını bereketlendirmekte ve kullarını kullanarak diğer tanrıların kullarına savaş açabilmektedir. İsterse de kullarına depresyon, yıldırım vs. ile azap edebilmektedir. Bir tanrı rolüne bürünme, kullara sahip olma, varlıklar yaratma, gazap ve ihsan ile kullarına muamele etmenin oyuncunun öz algısını, tanrı tasavvurunu, yaratıcı karşısındaki konumunu olumsuz etkileyeceği ortadadır. Bazı oyunlarda ise oyuncu yaralarının iyileşmesi için tanrıları tapınmak ve sunakta adaklar adamak zorunda kalmakta ya da mitolojik tanrıları kullanarak savaşlar vermektedir. Bu tür mitolojik oyunları oynamanın oyuncuların manevi varlıklara bakışını, peygamber mucizelerine yaklaşımını ve Allah tasavvurunu olumsuz yönde etkileyeceği bir gerçektir. Evanjelik temalara sahip oyunlar ise Hristiyanlıkla ilgili pratikleri oyunculara dayatabilmektedirler. Örneğin *BioShock Infinite* adlı oyunda oyuncunun oyuna başlayabilmesi için oyun içerisinde vaftiz olmayı kabul etmesi gerekmektedir. Böylece Müslüman bir oyuncu oyuna başlamak ya da belirli bölümleri atlamak için farklı dinlerin ritüellerini uygulamak zorunda bırakılmaktadır (Yorulmaz, 2015: 389-390).

İslam'ı terörle ilişkili gösteren oyunlar da bir diğer problem alanıdır. Batılı üreticilerin oyunlarında savaş alanı olarak Ortadoğu'nun seçildiği ve düşmanın açıkça Müslümanlar olduğu görülmektedir. Özellikle FPS (First Person Shooter) oyunlarında amaç terörist, düşman, öteki olarak tanımlanan Müslümanları öldürerek oyunu kazanmaktır. Bu oyunların Müslüman olan ve olmayan oyuncular üzerindeki etkisi, temsil, bedene bürünme ve öz algı/iç gözlem açısından incelenmeye değerdir (Heidbrink, Knoll, & Wysocki, 2014: 27). Acaba Müslüman oyuncular bu oyunları oynadıklarında kendileri ve dindaşları hakkında ne düşünmektedirler? Batıyı ve Batılı değerleri yüceltmekte midirler? Aşağılık kompleksine girmekte midirler? Diğer taraftan bu oyunları oynayan gay-i müslim oyuncuların Müslümanlara karşı ön yargısı perçinlenmekte midir?

Sonuç ve Öneriler

Aile kurumunun geleceği hakkında araştırmacılar birçok tahminde bulunmaktadır. Bunlar içerisinde en kötümseri gelecekte aile kurumunun tamamen ortadan kalkacağı, bireysel tatmine dayalı sosyal ilişkilerin ön plana çıkacağı görüşüdür. Bir diğer görüşe göre ise aile kurumu varlığını çeşitlenerek devam ettirecek, anne baba ve çocuklardan oluşan aile modeli zayıflayacaktır. Bu durumda tek ebeveynli, eşcinsel ebeveynli, yapay zeka/robot eşli gibi aile çeşitleri yaygınlık kazanacaktır. Ailenin geleceği ile ilgili iyimser görüşlere göre ise boşanmalar artsa, aile yapısında marjinal çeşitlenmeler yaşansa ve geleneksel aile zayıflasa bile her zaman aile kurumu varlığını sürdürecektir.

Aile kurumunun geleceği ile ilgili tahminler yakın gelecekte gerçeğe dönüşecek gibi görünmektedir. Bu tehditlere karşı yapılacak mücadele ise günümüzdedir. Bu tahminlerin güçlü bir şekilde gerçeğe dönüşmesini engellemek için hem günümüzde hem de yakın gelecekte aile kurumuna en büyük etkide bulunan medyaya karşı tedbir alınmalıdır.

Medya hem nitelik hem de nicelik bakımından günümüz insanının hayatında merkezi bir yere sahiptir. Televizyon, tablet ve akıllı telefonlar artık sosyal bir ihtiyaç olarak algılanmakta, her bireyin vazgeçilmezleri arasında yer almaktadır. Bireyin neredeyse bir uzvu konumuna yükselen medya aygıtlarını ondan koparmak artık neredeyse imkansız bir hal almıştır. Medya, dindarlar ve dini gruplar tarafından da önemli görülmeğe ve kendini ifade ve tebliğ aracı olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Öte yandan din, medyanın maddi gelir elde etmek için kullandığı konulardan biridir. Özellikle son yıllarda dinin popülerleşmesiyle getirisi de artmıştır. Dolayısıyla medya, dinden para kazanmaya devam ettiği sürece dini kullanmaya devam edecektir.

Medya okur yazarlığının iki boyutu da (okuma/yazma) çalışmalara konu edilmelidir. Televizyon, gazete gibi tek yönlü medyalar söz konusu olduğunda “okuma” önem arz etmektedir. Fakat günümüzde insanlar sosyal medya ile aynı zamanda medyayı inşa etmekte, medya yazarı da olmaktadır. Artık insanlar, sadece medyadan etkilenmemekte aynı zamanda medyayı şekillendirmektedirler. Bu nedenle dini medya okur yazarlığı eğitimi verirken sahih bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama, alt metin çözümleme gibi medyayı okuma boyutunun yanında sosyal medyada içerik paylaşma, hesap açma, bilgi paylaşma, mahremiyet gibi medyayı yazma boyutuna yönelik konular da ele alınmalıdır.

Kaynakça

- Adak, N. (2004). Bir Sosyalizasyon Aracı Olarak Televizyon ve Şiddet. *Bilig*, 27-38.
- Akçayır, M. (2013). Dijital Oyunlarda Şiddet. M. Akçayır içinde. *Eğitsel Dijital Oyunlar* (s. 249-262). Ankara: PegemA.
- Anderson, C. A., & Berkowitz, L. (2003). The Influence of Media Violence on Youth. *Psychological Science in the Public Interest*.
- Arslan, M. (2016). Kitle İletişim Araçları, Medya ve Din İlişkisi Üzerine. *Birey ve Toplum*. 9.
- Ayrancı, Ü., Köşgeroğlu, N. & Günay, Y. (2004). Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 133-140.
- Bahadır, A. (2005). Çocukluk Dönemi Din ve Değer Yapılanmasında Tv Yayınlarının Olumsuz Etkileri ve Çözüm Önerileri. *SÜİFD*.
- Bodur, H. E. & Korkmaz, S. (2017). İlahiyat Öğrencilerinde Sosyal Medya Kullanımı ve Dindarlık İlişkisi. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*.
- Cevherli, K. & Şantepe, A. (2016). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları. *Gençliğin Gelişimi ve Problemleri Karşısında Din Görevlileri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Collins, R. L., Elliott, M. N., Berry, S. H., Kanouse, D. E., Kunkel, D., Hunter, S. B. & Miu, A. (2004). Watching Sex on Television Predicts Adolescent Initiation of Sexual Behavior. *Pediatrics*.
- Cortés, C. E. (2005). How the Media Teach. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 55-73.
- Çamdibi, H. M. (2008). *Şahsiyet Terbiyesi ve Din Eğitimi*. İstanbul: Çamlıca.
- Demirel, G. & Uluç, G. (2017). Savaş İlişkin Fotoğrafların Toplumsal Etkileri. *Marmara İletişim Dergisi*.
- Escobar-Chaves, S. L., Tortolero, S. R., Markham, C. M., Low, B. J., Eitel, P. & Thickstun, P. (2005). Impact of the Media on Adolescent Sexual Attitudes and Behaviors. *Pediatrics*.
- Fair Play? Violence, Gender and Race*. (2014, Kasım 23). http://www.childrennow.org/uploads/documents/fair_play_2001.pdf adresinden alındı

- Gentile, D. A., & Anderson, C. A. (2003). Violent video games: The newest media violence hazard . D. A. Gentile içinde, *Media Violence and Children: A Complete Guide for Parents and Professionals*. Westport: Praeger Publication.
- Gürsu, O. (2016). Değerlerin Çözülmesi Bağlamında Medya, Bilişim ve İletişim Teknolojilerinin İnsan Psikolojisi Üzerindeki Etkisi. *Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Heidbrink, S., Knoll, T. & Wysocki, J. (2014). Theorizing Religion in Digital Games. *Online Heidelberg Journal for Religions*. 5-50.
- Internet Pornography Statistics*. (2018, Şubat 13). <http://www.toptenreviews.com/internet-pornography-statistics/> adresinden alındı
- Krahe, B., Möller, I., Felber, J. & Berger, A. (2011). Desensitization to Media Violence: Links With Habitual Media Violence Exposure, Aggressive Cognitions, and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Okumuş, E. (2006). Gösterişçi Dindarlık. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*.
- Oyman, N. (2016). Sosyal Medya Dindarlığı. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*.
- Özgür Özen, F. K. (2017). Türkiye'de Yayın Yapan Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddet Olgusunun Analizi. *Marmara İletişim Dergisi*.
- Polat, M. & Eren, E. (2013). İlköğretim DKAB Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıklarının Değerler Eğitimi Bağlamında Analizi. *Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi Sempozyum Kitabı*. Eskişehir.
- Reid, P. & Finchilescu, G. (2006). The Disempowering Effects of Media Violence Against Women On College Women. *Psychology of Women Quarterly*.
- RTÜK. (2017). *2016 Yılı Vatandaş Bildirimleri Yıllık Raporu*. Ankara: RTÜK.
- RTÜK. (2018). *Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması 2018*. Ankara: Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı.
- Solmaz, A. (2017). *Toplumsallaşma Sürecinde Din Eğitiminin Medya Algılaması ve Medya Kullanım Alışkanlıkları Üzerindeki Rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Turanalp, M. F. (2016). İnternetin Ergenlere Olumsuz Etkileri Üzerine Din Eğitimi Temelli Bir Yaklaşım. *Marife*.
- Üstündağ, A. (2017). *10-18 Yaş Arası Gençlerin İzledikleri Dizilerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yazıcı, K. (2016). Medya ve Değerler. K. U. Refik Turan içinde. *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (s. 141-189). Ankara: Pegem Akademi.
- Yorulmaz, B. (2015). Dijital Oyunlardaki Din ve Din Eğitiminde Dijital Oyunların Kullanılma İmkanı. B. O. Mete Çamdereli içinde, *Dijitalleşen Din*. İstanbul: Köprü Yayınları.
- Yorulmaz, B. (2015). *Sinema ve Din Eğitimi*. İstanbul: DEM.
- Yorulmaz, B. (2017). *Ailede Değerler Eğitimi*. İstanbul: Erkam.
- Yumrukuz, Ö. (2017). Şiddete Karşı Duyarsızlaşma ve Sosyal Medya İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Marmara İletişim Dergisi*.



international congress on islamic education

12-13 April 2019, İstanbul



YEKDER
Din Eğitimi
Akademisi



**FATİH
SULTAN
MEHMET**
VAKIF ÜNİVERSİTESİ
2010