



# international congress on islamic education

27-28 April 2018, İstanbul

Bildiriler Kitabı  
Proceedings Book





uluslararası  
islam eğitimi  
kongresi

27-28 Nisan 2018, İstanbul

YEKDER Yayınları - 6  
İslam Eğitimi Kongre Dizisi: 02  
Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi 2018 Bildiriler Kitabı

**Yayına Hazırlayan / Prepared By**  
Hafsa Nur Aslanoğlu & Sibel Özil

**Tasarım ve Uygulama / Design and Application**  
Furkan Selçuk Ertargin

**Yayın Tarihi / Publishing Date**  
Aralık 2018 / December 2018

e- ISBN: 978-605-62640-5-4

**Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği (Yekder)**

Sultantepe Mh. Cumhuriyet Cd. Fıstıkacağı 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)  
Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

**Düzenleme Kurulu / Organizing Committee\***

**Arife Gümüş**, Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği | **Banu Güre**r, Marmara Üniversitesi | **Emine Keskiner**, Marmara Üniversitesi | **Gülsüm Pehlivan Ağırakça**, 29 Mayıs Üniversitesi | **Hafsa Nur Aslanoğlu**, Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği | **Kurtuluş Öztürk**, Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği | **Merve Akkuş Güvendi**, Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği | **Muhammed Öztabak**, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | **Onur Günaydın**, Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği | **Sedat Özgür**, Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği | **Sema Yol**, Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği | **Ümmügül Betül Kanburoğlu Ergün**, Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği | **Yusuf Alpaydın**, Marmara Üniversitesi

**Bilim Kurulu / Scientific Committee\***

**Abdullah Şahin**, Warwick University | **Ahmet Koç**, Marmara Üniversitesi | **Ahmet Şükü Özdemir**, Marmara Üniversitesi | **Ali Köse**, Marmara Üniversitesi | **Banu Güre**r, Marmara Üniversitesi | **Cemal Tosun**, Ankara Üniversitesi | **Emine Keskiner**, Marmara Üniversitesi | **Gülsüm Pehlivan Ağırakça**, 29 Mayıs Üniversitesi | **Halil Ekşi**, Marmara Üniversitesi | **Hasan Sabri Çeliktaş**, MEB | **İrfan Başkurt**, İstanbul Üniversitesi | **Khosrow Bagheri Noaparast**, Tahran Üniversitesi | **M. Akif Kılavuz**, Uludağ Üniversitesi | **M. Faruk Bayraktar**, Düzce Üniversitesi | **Mahmut Zengin**, Sakarya Üniversitesi | **Muhammed Esat Altıntaş**, Erciyes Üniversitesi | **Muhammed Jaber Thalji**, Yarmouk University | **Muhammed Öztabak**, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi | **Muhiddin Okumuşlar**, Necmettin Erbakan Üniversitesi | **Mustafa Gündüz**, Yıldız Teknik Üniversitesi | **Mustafa Köylü**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi | **Mustafa Öcal**, Uludağ Üniversitesi | **Numan Aruç**, Macedonian Academy of Arts and Sciences-MANU | **Nurullah Altaş**, Marmara Üniversitesi | **Ömer Türker**, Marmara Üniversitesi | **Ramazan Gürel**, Marmara Üniversitesi | **Tahsin Görgün**, 29 Mayıs Üniversitesi | **Umut Kaya**, Marmara Üniversitesi | **Yurdagül Konuk**, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi | **Yusuf Alpaydın**, Marmara Üniversitesi | **Z. Şeyma Altın**, İstanbul Üniversitesi | **Zohreh Khosravi**, Alzahra Üniversitesi

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



uluslararası  
islam eğitimi  
kongresi

27-28 Nisan 2018, İstanbul

bildiriler kitabı  
proceedings book



İstanbul, 2018



## YEKDER Din Eğitimi Akademisi

### Din Eğitimi Akademisi (DEA) Hakkında

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

Din Eğitimi Akademisi (DEA), din eğitimcilerinin mesleki gelişimine katkı sağlamak üzere 2015 yılında YEKDER tarafından kuruldu. DEA, İslamî bir perspektifle eğitim ve eğitimi ilgilendiren süreçleri değerlendirmeyi, organize etmeyi, bu amaçla eğitimle ilgilenen kişi ve kurumların pedagojik ve akademik gelişimine katkı sağlamayı hedeflemekte, 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 ilmî toplantılarla da eğitim uygulamalarına fikrî bir derinlik ve perspektif kazandırmayı hedeflemektedir. DEA 2015'den bu yana hazırladığı yayınlar, araştırma raporları, çalıştaylar, seminerler ve eğitimler ile alana nitelikli katkıda bulunmuştur, bulunmaktadır.

## About Religious Education Academy (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), found in 2015 to contribute the occupational development of the educators of religion by YEKDER. DEA aims to increase the quality of religious education by supporting public institutions, local administrations and NGOs studying in the field of education, especially in religious education. They aim to support and develop the pedagogic and occupational development of the both individuals and institutions working in the field of religion with an Islamic perspective. Additionally, with the academic researches and field meetings, they aim to bring a qualified background to the field of religious education. With the light of these aims, DEA has published research reports, done workshops, organized seminars and trainings since 2015.



**YEKDER**  
About Religious  
Education  
Academy

## 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 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. التريية 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 İktisadı (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 öğretimleri İslam eğitiminin bütünlüğü bakımından önemli bir sorun oluşturmaktadır. Halbuki tek tek bilimlerin öğretimi 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 görölmesi 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 2019 (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, the 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 the 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

Din Eğitimi Akademisi (DEA) tarafından Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi işbirliği ile 2018 yılında ilki düzenlenen Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi, 15 ülkeden eğitimcilerin, uzmanların, akademisyenlerin ve yaygın eğitim alanında çalışma yürüten araştırmacıların katılımı ile 27-28 Nisan 2018 tarihlerinde İstanbul'da yapıldı. Kongrede 84 tebliğ, 93 yazar tarafından sunuldu. Kongreye 15 farklı ülkeden 21 uluslararası bilim insanı katıldı. İslam Düşünce Geleneğinde Eğitimsel Kavramlar ana teması altında İslam Eğitiminde Kurumlar: Tarihsel Tecrübe, Eğitim Düşünürleri, Farklı Yaş Dönemleri ve Din Eğitimi, İslam Eğitimcileri, İslam Ülkelerinde Din Eğitimi, Gayri Müslim Ülkelerde Din Eğitimi, Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve İmam Hatipler, Diyanet İşleri ve Yaygın Din Eğitimi Hizmetleri, Din Eğitiminde Medya, Cemaatler ve STK'lar genel temalarıyla gerçekleşen Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi 2018'de iki gün boyunca, biri özel oturum olmak üzere 26 Türkçe, 5 İngilizce oturum gerçekleşti.

Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi 2018 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 2018'in gerçekleştirilmesini mümkün kılan, kongre öncesinde ve sonrasında yoğun emek ve çaba sarf eden Düzenleme Kurulu Üyeleri Yusuf Alpaydın, Hafsa Nur Aslanoğlu, Arife Gümüş, Merve Akkuş Güvendi'ye, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dekanı Ali Köse ve Öğretim Üyeleri Emine Keskiner, Banu Gürer'e, Bilim Kurulu üyelerimize, 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 eğitimcilere, uzmanlara, akademisyenlere, akademisyen adaylarına, öğretmenlere, din görevlilerine ve öğrencilere istifadeli olmasını temenni ederiz.

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

## Presentation

International Congress of Islamic Education organized by YEKDER DEA with the collaboration with Marmara University, Faculty of Theology, was held on 27th-28th of April 2018 in Istanbul, with the participation of different academicians, educators and experts from 15 different country. In the Congress, 84 papers were presented by 93 writers. There were 21 international scientists from 15 different countries. In the International Congress of Islamic Education, under the theme of "The Educational Concepts in the Tradition of Islamic Thought", there were 26 Turkish and 5 English sessions during two days, with the general themes of The Institutions in Islamic Education: Historical Experience, Educational Thinkers, Education of Religion for Different Age Groups, Islamic Educators, Education of Religion in the Islamic Countries, Education of Religion in the Non-muslim Countries, Education of Religion in the Formal Education Institutions and Imam Hatip, Directorate of Religious Affairs and Non-Formal Education of Religion Services, Communities and NGOs.

The book of The International Congress of Islamic Education 2018 is a collected work in order to protect the accumulation of knowledge produced in Congress, and provide an opportunity to overcome the boundaries of the modern Western educational system and turn into our cultural and traditional roots. The book that you have is consisted of the sent full-papers that presented in the Congress.\*

We would love to thank to the members of YEKDER, Yusuf Alpaydın, Hafsa Nur Aslanoğlu, Arife Gümüş, Merve Akkuş Güvendi, the Dean of the Marmara University Faculty of Theology Ali Köse, and academicians Emine Keskiner, Banu Gürer, our members of the scientific committee, the listeners, educationers for their efforts and supports during the preparation process for the Congress and during the Congress. We hope this book would be beneficial to the people who are interested in Islamic Education.

\* There is not any editorial regulation on the papers, the responsibility of spelling errors belongs to the authors.

## Opening Speech

Analysis of Teaching and Learning in Terms of Islamic Concept of Asymmetrical Interaction.....	19
<b>Khosrow Bagheri Noaparast</b>	

## İslam Düşünce Geleneğinde Eğitimsel Kavramlar *Educational Concepts in Islamic Thought*

“Din” Kavramı ve İnsanların Dini Algısı Tartışmasında Din Eğitimi Biliminin “Din”i.....	33
The Qur’ân as a Phenomenon in Premodern Islamic Thought Its Relation to the Modern Thought.....	47
Nefsin Ahlaki ve Psikolojik Bağlamda Eğitimi İmkânı .....	63
Kesret İçinde Vahdet: Nefs Kavramı .....	77
Qur’anic Worldview and Natural Science: An Ülü’l-Albâb Integration Framework for Islamic Secondary Schools .....	95
Ahlaki Bir Kavram Olarak “Erdem”in Tanımı ve Eğitim İlkeleri .....	121
Din Eğitimi ve Öğretimi Açısından Hak Kavramı .....	133

## İslam Eğitiminde Kurumlar: Tarihsel Tecrübe *Institutions in Islamic Education: Historical Experience*

Islamic Law and Islamic Education .....	147
Osmanlıda Sıbyan Mektepleri Özelinde Âmin Alayları ve Günümüze Yansımaları .....	153
Dualism in the National Education Systems in Indonesia, Malaysia and Brunei.....	183
Türkiye Cumhuriyetinin Din Eğitimi Yeniden Tesis Etmesi ve Yüksek İslam Enstitüleri .....	201
Abbasiler Dönemi Eğitim Kurumları .....	215
An Initiative of Modern Education in Classical Dar-ul-Uloom System of Pakistan: A Case Study of Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghausia Bhera Sharif .....	239

## Farklı Yaş Dönemleri ve Din Eğitimi *Different Age Groups and Religious Education*

Okul Öncesi Dönemde Oyun Yoluyla Dini Eğitim: Bir Oyun Tasarısı.....	251
Yüksek Din Öğretimindeki Öğrencilerin Ailede Yaşadıkları Din Eğitimi Tecrübesi Üzerinden Bir Değerlendirme .....	263
Çocukların ve Gençlerin Namazı Öğrenmelerine Olumsuz Etki Eden Yetişkin Tutum ve Davranışları .....	275
Ergenlik Dönemi Din Eğitimi Yöntem ve Yaklaşımları.....	293

## İslam Eğitimcileri ve Eğitim Düşünürleri *Prominent Islamic Educators and Thinkers in Islamic Education*

Prominent Islamic Educators in Yoruba Land of Nigeria.....	315
İbn Miskeveyh’in Eğitim Felsefesi .....	347
Syed Abul Aa’la Maudoodi’s Philosophical Thoughts and Its Implication to Educational System .....	359
İslam Eğitim Tarihinin Klâsik Çağında Bir Düşünür: Câhiz ve Eğitim Düşüncesi .....	371
İslam Eğitim Klasiklerinde Öğretmen Yeterlilikleri.....	385



## Farklı Ülkelerde Din Eğitimi

### *Religious Education in Muslim Countries And Non-Muslim Countries*

19. Yüzyıl Rusya'sında İdil-Ural Tatar Müslüman Toplumunda Dinî Eğitim .....	407
Online İslami Eğitim .....	415
Rusya Federasyonu'nda Din Eğitimi Model Arayışları ve İslam Kültürünün Esasları Dersi .....	433
Hint Alt Kıtası'nda Ders-i Nizami: Geçmiş, Şimdiki Durumu ve Gelecek.....	459
İngiltere'nin Din Eğitimi Tecrübesinde Özgün Bir Model: Yorumlayıcı Yaklaşım .....	473
The Basics and Objectives of Moral Education of Global Citizens in Quran .....	491
Development of Hadith Pedagogy in Islamic Seminaries: Visioning Progress from Pakistan to Turkey.....	503
Philosophical Studies of Islam in Japan: Relevance, Rprospects, and a Preliminary Conceptial Strategy for Establishment and Islamization .....	513
Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığının Eğitim ve Din Eğitimi Sorunları .....	529

## Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve İmam Hatipler

### *Religious Education in Formal Education Institutions*

Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözüyle Ortaokul Seçmeli Din, Ahlak ve Değerler Dersleri .....	543
Örgün Eğitim Kurumlarındaki İslam Eğitimine Yönelik Bir Yöntem Teklifi: Temsili / Metaforik Anlatım .....	561
Üniversite Ortamında Öğrenci Merkezli Çalışmalara Örnek Olarak Yapılandırmacı Sistemde Bir Modelleme Denemesi: "Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Araçça Hazırlık Platformu" Örneği.....	581

## Diyanet İşleri ve Yaygın Din Eğitimi Hizmetleri

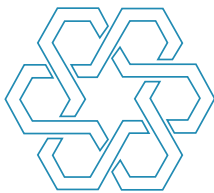
### *Religious Affairs Administration and Non-Formal Religious Education*

Diyanet İşleri Başkanlığı Bünyesindeki Kur'an Kurslarının Kadının Sosyalleşmesi Üzerindeki Etkisi .....	627
Hz. Peygamber'in Hayatının Yetişkin Kadınlar Tarafından Öğrenilmesinde Görsel Medyanın Etkisi ve Kur'an Kurslarının Yeterliliğinin Tespiti Üzerine Bir Araştırma (Sakarya İli Örneğinde) .....	645
Dini Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri ve Din Eğitiminde Teolojik Yaklaşım Problematiği .....	661
Yaygın Bir Eğitim Kurumu Olarak Camilerin Çocuk Eğitiminde Bir Aşama Olarak Kullanılmasının İmkânı.....	673

## Din Eğitiminde Medya, Cemaatler ve STK'lar

### *Media, Congregations and NGO's in Religious Education*

Türkiye'de Dini Yapılar, Din Eğitimi ve Müslümanların Birliği Sorunu .....	691
Diriliş Ertuğrul Dizisindeki İslami Motiflerin Din Eğitimi Açısından İncelenmesi .....	723





# Opening Speech

## Analysis of Teaching and Learning in Terms of Islamic Concept of Asymmetrical Interaction

Khosrow Bagheri Noaparast\*

### Introduction

In some previous articles (Bagheri Noaparast & Bagheri Noaparast, 2012), we have argued that humans are taken as agents in Islam. Accordingly, even though there are limitations for human agency, it is not eliminated altogether. It is also argued (Bagheri Noaparast, 2016) that, consequently, human relations should be understood as “interactions” including symmetrical and asymmetrical interactions. In the former, both sides of interaction are in the same level while in the latter they are at different levels. In the formal education, an asymmetrical type of interaction is involved because of the fact that teachers are at a higher position as they are carriers of knowledge and value. This higher position should not, however, be led to an ignorance of pupils’ agency. In the present article, I am going to show the implications of the Islamic view on asymmetrical interactions in learning and teaching. In what follows, first a brief account is given of human agency, interaction, and asymmetrical type of interaction. Then, the implications of this view will be explored in relation to learning and teaching. In order to show that these accounts are mainly supported by Islamic texts, quotations will be put forward from the Quran (trans. Yusuf Ali, 1987).

### A Brief Review on Human Agency and the Idea of Interaction

It is acknowledged in Islam that humans are surrounded by different sources of influence, including God’s willing and the impact of physical as well as cultural

\* University of Tehran, Department of Philosophy, khbagheri@ut.ac.ir

environment. Notwithstanding, it is held that humans are agents as far as “their actions” are concerned. Other factors can have important roles to play in enlarging or limiting the field of human action but they cannot turn humans to entities bereft of agency as far as they can be called humans. The main points on human agency and human relations according to the Quran are as follows:

### **1. Humans as Agents**

Thus, it is held in the Quran that all Humans, irrespective of their faith, gender, or race, are agents and have their own “actions”. In a general call to all humans, including good and bad people, it is stated: “Your strivings is most surely to various ends.” (92: 4). In the same vein, a prophet says to those people who do not accept him: “And, O my people act according to your ability, I too am acting...” (11: 93).

### **2. Action as the Source of Human Identity**

Human identity, without any doubt, has different layers some of which are received, such as sexual, national, and historical identity. However, according to the Quran, the core of human identity is constructed by means of actions. Thus, in the resurrection day, God evaluate humans not in terms of their received layers of identity but solely in terms of their actions: “That man can have nothing but what he strives for; That [the fruit of] his striving will soon come in sight: Then will he be rewarded with a reward complete.” (53: 39-41; emphasis added)

### **3. The Structure of Action**

Action is different from mere behavior. What make a behavior an action are, at least, three underlying layers: inclination, cognition, and will. Thus, an action includes four elements including behavior and its three underlying elements.

**3.1. Inclination.** An action is a response to an inner need and motive. Behavior without any inner motive cannot be regarded as an action. Thus, the movement of a stone due to an external pressure without any inner motive cannot be an action. Referring to this inner motive, God mentions it as an ontological component of human action: “We have made attractive to every person their deeds. They have to go back to their Lord, and He will tell them an account of their actions.” (6: 108)



**3.2. Cognition.** Inclination, being a necessary component, is not sufficient for turning a behavior to an action. One needs to be aware of one's need and its aim; otherwise, a mere blind inner urging drive cannot build the whole structure of action. This verse describes the behavior of a believer's crying in terms of a cognitive underlying: "... you will see their eyes overflowing with tears on account of the truth that they recognize..." (5: 83). Cognition can have a simple or a double structure. The latter is referred to by terms such as metacognition and reflection. Reflection is a cognitive element but on a decision or an action which itself relies on cognition. In the dialogue between the prophet Abraham and the idolaters, a reflection of the latter is referred to in this way: "So they turned to themselves and said, 'Surely ye are the ones in the wrong!' Then were they confounded with shame: [they said], 'Thou knowest full well that these [idols] do not speak!'" (21: 54-65)

**3.3. Will.** Finally, a completing element for the structure of an action is will. While passion and will might be taken as synonym, in the Quran will is different from passion even though the latter can be the subject of the former. This verse refers to such a relation between will and passion: "Have you considered him who takes his own lust for his god? Can you stand a surety for him?" (25: 43)

**3.4. Behavior.** When the three underlying elements leads to a behavior, the behavior is called an action. Behavior is mostly but not necessarily observable. Thus, there could be external as well as internal actions. Faith and thinking are two examples of internal actions given that both of them are based on three elements of inclination, cognition, and will. For instance, faith in God or an idol requires an inner motive for acceptance, a mental picture of what God or the Idol is like, and a will to accept it. That is why in the Quran a mere sincere faith in God can be the subject of reward even though the person could not have any opportunity for doing external actions according to the faith in God. Such a lack of opportunity is referred to in this verse: "He who forsakes his home in the cause of Allah, finds in the earth Many a refuge, wide and spacious: Should he die as a refugee from home for Allah and His Messenger, His reward becomes due and sure with Allah: And Allah is Oft-forgiving, Most Merciful." (4: 100) However, for most of people there would be opportunities for doing external actions based on their faith and that is why the twain "faith and (external) action" is the recurrent theme in the Quran.

#### **4. Human Relations as “Inter-actions”**

Given that humans are agents, it follows that their relationship is “inter-action”. This emphasis on inter-action is in order to distinguish it from mere mutual influence. While mutual influence is the case in the relation between things, inter-action should be reserved for a relation between agents. In other words, for a relation to be taken as inter-action, it is necessary that each of the two sides have inclination, cognition, and will. If neither has them, then there will be a mere mutual influence, like the relation between things; if just one side has them, then there will be an action, like a gardener who acts on plants; and if each sides have them, then there one can talk about interaction. With regard to the evidence from the Quran supporting human agency, it follows that human relations, according to the Quran, should be understood as inter-action.

#### **5. Education and Asymmetrical Interaction**

Given that human relations are interactions, there could be symmetrical and asymmetrical interactions between human beings. In the context of formal education, the relationship between teacher and student is asymmetrical while the relationship among students is symmetrical. What makes the former asymmetrical is the teachers’ position in carrying the burthen of culture, including knowledge and values. The crucial point here, being somehow paradoxical, is that, on the one hand, the asymmetry should not preclude the agency of students and, on the other hand, agency of students should not negate the asymmetry. This paradox leads to many problems in education due to either precluding the agency of pupils or the negligence of the asymmetrical relationship. The Islamic view on education urges us to take both sides of the coin into account. This is explained in the next section.

#### **Teaching and Learning in the Context of Asymmetrical Interaction**

With regard to what is said in the previous section, teaching and learning in the Islamic view should be understood in terms of the asymmetrical interaction. In order to explain this point, a good way is to analyze the prophets’ relationships to their followers according to what is stated in the Quran and to see whether these relationships can be considered as a case of asymmetrical interaction.

In this analysis, two aspects need to be taken into account. On the one hand, it should be made clear what makes the relationship of prophets to the followers asymmetrical.

On the other hand, it should be investigated whether the agency of the followers are recognized and kept intact. The first aspect refers to the position of teacher and the second aspect to the role of the pupil. These two aspects are addressed in what follows.

### ***The Sources of Teacher's Asymmetrical Position***

In answering the question of where the asymmetrical position of the teacher come from, at least three dimensions can be pointed out: teacher's knowledge, morality, and capability of being a role-model. Taking the prophets as the exemplar teachers in the Quran, the three dimensions can be explained with reference to them.

The first source of asymmetry is teacher's knowledge. In the case of prophets, knowledge is mentioned in the Quran as such a source. Referring to the prophet Joseph, it is stated: "Thus will thy Lord choose thee and teach thee the interpretation of stories" (12: 6) The prophet has been chosen for his capacity for taking a knowledge from God because this knowledge is necessary for being a prophet. In the same vein, the following verse refers to the prophet of Islam: "A similar [favour have ye already received] in that We have sent among you a Messenger of your own, rehearsing to you Our Signs, and sanctifying you, and instructing you in Scripture and Wisdom, and in new knowledge." (2: 151)

The second source of asymmetry is morality. The teacher is expected to manifest the moral values that education wants to cultivate in the new generation. This characteristic indicates that knowledge is necessary but not sufficient for being a teacher. In particular, the practical aspect of knowledge needs to be manifested in teacher's actions. Disintegration in one's personality, in general, and in the case of teacher, in particular, is a vice and should be avoided. Thus, there is a general address in the Quran: "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." (61: 2-3) On the other hand, as far as the position of a prophet is concerned, it is expected at top. Addressing the prophet of Islam, God says: "And thou [standest] on an exalted standard of character." (68: 4)

The third source of asymmetry is that the teacher should be a role-model for pupils. In fact, because of the first two characteristics, namely knowledge and morality, a teacher turns to a role-model. The prophet of Islam is called a role-model in this verse: "Ye have indeed in the Messenger of Allah a beautiful pattern [of conduct]." (33: 21). Even though a teacher should epitomize moral values in being a role-model, it is not an absolute criterion because teachers, as well as prophets, are human beings all with

their own shortcomings. Thus, the real meaning of being a role-model encompasses positive as well as negative traits of a teacher. How teachers can be a role-model as far as their negative characteristics are concerned? Well, by acknowledging them and apologizing for them whenever it is necessary and by having a volition for avoiding them. There are a number of cases in the Quran in which prophets ask forgiveness because of their faults. This is just one example: "... and David gathered that We had tried him: he asked forgiveness of his Lord, fell down, bowing [in prostration], and turned [to Allah in repentance]." (38: 24)

Therefore, by the three sources of knowledge, morality, and being a role-model, an asymmetry is actualized between the teacher and the pupil. This asymmetry is inevitable and, in fact, necessary for a teacher-student relationship. If there was no imbalance between teachers and students, then education could not be possible.

### ***Basic Disturbances in Teaching***

The asymmetry might make teaching dysfunctional in at least three ways by means of indoctrination, conditioning, and imposition. All these three forms are disturbances of teaching and neither is supported in the Quran. Let's have some relevant quotations.

Indoctrination is a disturbance in the dimension of knowledge because indoctrination is bereft of giving and taking reasons. Indoctrination, understood as a substitution of education, has been the subject of a vast number of critiques (e.g., Hirst, 1974). Teachers should not make the asymmetry a pretext for indoctrinating their pupils. In negating indoctrination, the Quran holds that understanding and thinking is a core element in having a belief: "Surely the vilest of animals, in Allah's sight, are the deaf, the dumb, who do not understand." (8: 22)

As for conditioning, it can be considered as a disturbance in the dimension of emotions and moral education. Conditioning, understood as equivalent to education, is vastly criticized in the literature (e.g., Winch, 1998). While in morality an internal obligation is needed at the basis of action, in conditioning obligation is due to external necessities which establish behavior in a mechanical manner. Internal obligation is not only different from external obligation but also is different from internalized obligation. An internalized obligation is, in fact, a displaced external obligation. Self-censorship is, for instance, an internalized external control. However, an authentic internal obligation has its source in one's inner understanding and conscience. Referring to this internal





obligation, the Quran shows its central position: “The Bedouins say, ‘We have believed.’ Say, ‘You have not [yet] believed; but say [instead], ‘We have submitted,’ for faith has not yet entered your hearts.” (49:14; emphasis added)

Finally, imposition is a disturbance in being a role-model for pupils. Taking the teacher as a role-model should be a choice. However, when teachers impose what they want on pupils, they show a deviated form of role-model which is associated with negating pupils’ volition. The Quran puts volition and choice at the central position in accepting the message of Islam: “Indeed, this is a reminder, so whoever wills may take to his Lord a way.” (73:19; emphasis added)

Having analyzed the dimensions of teaching, now what is needed to complete the picture of education is the agency of pupils. This is what can save the asymmetry from being trapped into the authoritarianism on the side of teachers. The next section concentrates on this point.

### ***The Requirements of Pupils’ Agency in Learning***

An asymmetrical interaction, as far as it is a kind of interaction, requires that the agency of pupils, as the other side of the interaction, are recognized. Acknowledgment and recognition of the agency of pupils indicates that they are regarded as entities who have actions of their own by which they can shape their own identities.

This side of the coin is always shown to the prophets in their position as teachers. It is stated, for instance, to the prophet of Islam: “Therefore do remind, for you are only a reminder. You are not a watcher over them.” (88: 22-23)

There are apparent counter-evidence in the Quran to this statement that the prophets’ followers can have their own decisions as agents. This point needs to be addressed here though briefly. In some verses of the Quran there is a call for obedience to the prophets including the prophet of Islam. The question is how this call can be compatible with the agency of the followers?

Let us take two examples of call for obedience. In one case, the believers are called to obey the prophet of Islam: “O ye who believe! Obey Allah, and obey the Messenger, and those charged with authority among you. If ye differ in anything among yourselves, refer it to Allah and His Messenger, if ye do believe in Allah and the Last Day.” (4: 59)

It is stated in the interpretation of this verse that it refers to the prophet's command to Abdullah ibn Hezafah in one of the battles (al-Bukhari, 1286/1869). Thus, at stake here is a governmental dimension rather than an educational dimension in particular. It is clear that battles and wars have their own logic in obedience and that there might not be an opportunity for debate in the battleground.

One might state that this verse is not limited to the case of battle as it has a general indication. In order to decide whether the call for obedience in the Quran refers to a blind obedience or not, one needs to take other cases into account too. In another place, the call is stated in this way: "O ye who believe! give your response to Allah and His Messenger, when He calleth you to that which will give you life." (8: 24; emphasis added). In this verse, the logic or rationale of the Prophet's call is declared to be an invitation to a new life. When the invitation deals with a new life, then it can be the subject of a discussion because it should be possible to give an account of the life concerned. This is different from a blind obey which has no rationale whatsoever. Thus, in another place it is stated: "Let there be no compulsion in religion: Truth stands out clear from Error: whoever rejects evil and believes in Allah hath grasped the most trustworthy handhold, that never breaks. And Allah heareth and knoweth all things." (2: 256)

The second example is more explicitly educational. In this case, Moses asks to be the pupil of a knowledgeable person (Khezer) who puts forward a condition of not asking questions: "Moses said to him: 'May I follow thee, on the footing that thou teach me something of the [Higher] Truth which thou hast been taught?...' If then thou wouldst follow me, ask me no questions about anything until I myself speak to thee concerning it." (18: 66-70)

Even though this case apparently supports a blind obedience, a close scrutiny shows that it is not a correct interpretation. It is clear that in this encounter asking is not prohibited in principle but used as a tactic. This is because the teacher says to Moses that he will explain his moves finally; thus, the prohibition of asking was temporary and in order to try Moses's patience. That is why, in the final stage of this story, the teacher explained for Moses all his strange deeds.

Not only is it the case that pupils have the right to ask teachers about the rationale of what is required to be learnt or done, but also they have the right to dissent when the requirement is indefensible. Take this case which is about the relationship of parents and children: "We have enjoined on man kindness to parents: but if they [either of

them] strive [to force] thee to join with Me [in worship] anything of which thou hast no knowledge, obey them not.” (29: 8; emphasis added).

It follows from what were mentioned that pupils:

1. Have the right to ask teachers about the rationale of their demands.
2. Have the right to dissent when the demands are not convincing.
3. Have the right (as well as duty) to choose to obey the demands that are rational and reasonable.
4. Have the duty to treat teachers (parents) in a polite manner.

These characteristics show that the agency of pupils is taken for granted. Given the agency of pupils, their activity in learning should be defined as an action in the context of asymmetrical interaction. With regard to the characteristics of action mentioned above, learning as action needs to have the following dimensions:

1. **Cognition:** This deals with the conception of pupils about what they are going to learn. They need to have a desirable conception.
2. **Inclination:** Pupils should have an inner motivation to learn.
3. **Volition:** Pupils should have decided to learn. The only compatible form of imposition is self-imposition in which pupils might restrict themselves for achieving their goals.
4. **Reflection:** Pupils should have the opportunity to reflect on what they have chosen to study and to change their decisions if needed.

### **The Overall Conception of Islamic Education**

If the asymmetrical interaction is taken as the main context of education, then the overall conception of Islamic education should be thought in terms of interaction. This provides us with a counter-intuitive conception of education. The intuitive conception indicates that education is the job of educator. However, if we take interaction as the core component of education, then it follows that education is not settled merely by the educator. The view that holds education as the job of educator, takes education as an action on the side of the educator rather than interaction on both sides of teacher and pupil.

The overall interactional conception of education is highly supported by the Quran. This is because, on the one hand, it is held that teachers have a role, not the role, to play in education. However, education is not going to be finalized by the teacher's role. What is needed, on the other hand, is a role to be played by the pupil. Relying on the examples of prophets, these two kinds of roles are introduced in the Quran. As for the first part, it is held that prophets have a role (again not the role) to play in changing people. Referring to the prophet of Islam, it is stated: "...who recites to them His communications and purifies them..." (62: 2; emphasis added). Purification of people is attributed here to the prophet.

However, this is not the whole story and the prophet cannot purify people in a one way relation. In this verse, the prophet is address in a metaphorical manner that he cannot change the people who do not want it: "And among them are some who look at thee: but canst thou guide the blind,- even though they will not see?" (10: 43) The other part is a role that to be played by pupils. Thus, referring to this role, the Quran states: "He indeed shall be successful who purifies himself." (87: 14; emphasis added) Contrary to the above-mentioned verse, here purification is attributed to the people themselves rather than the prophet.

The upshot is that purification, which is associated with education, is two dimensional; one of which is performed by the prophet and the other by people themselves. Accordingly, in the Islamic view, education is like a spark which is produced by collision of firestones. Just one piece of firestone cannot produce a spark.

## Conclusion

The Quran takes humans as agents who construct their identity by means of their actions. Nobody can make an identity for someone else because nobody can act instead of someone else. The immediate requirement of human agency is that education is not the job of the educator. Instead, education needs to be understood in terms of inter-action because the teacher and the pupil both have actions and their relationship turns to be an inter-action.

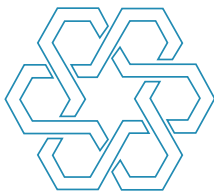
A further requirement of Islamic education is the rejection of both teacher-centered and learner-centered conceptions of education. While the former undermines the agency of the learner, the latter ignores the asymmetrical relation between the teacher and the pupil.

The Islamic concept of education keeps the asymmetrical position of teachers in terms of knowledge, morality, and taking the part of a role-model. However, teachers should be alert about the pitfalls of these three sources of asymmetry. The pitfalls are indoctrination, conditioning, and imposition which are respectively the disturbances of knowledge, morality, and being a role-model.

On the other hand, the Islamic conception of education requires that the agency of pupils are saved. Having their agency, pupils' learning turns to be an action during an interactional relationship to teachers. Thus, learning should take place in a sphere that recognizes some rights and duties for pupils. These are: right to ask teachers on the rationale of their demands; right to dissent their demands where they are not convincing; right (and duty) to choose to obey the rational demands; and the duty to respect teachers in the case of disagreement.

### **References**

- Al-Bukhari. (1286/1869). *Sahih al-Bukhari*. Cairo: Amiriyah Publishing.
- Bagheri Noaparast, Khosrow & Bagheri Noaparast Mohammad Zoheir. (2012). Action-oriented research in education: A comparative study on a Western and an Islamic view. *American Journal of Islamic Social Science (AJISS)* 29 (2): 43-63.
- Bagheri Noaparast, Khosrow. (2016). Islamic education as asymmetrical democratic interaction. In Nel Nuddings & Helen Lees (eds.), *Palgrave International Handbook of Alternative Education*. New York: Macmillan Press.
- Hirst, Paul. (1974). *Moral Education in a Secular Society*. University of London Press Ltd.
- The Holy Quran. Trans. Abdullah Yusuf Ali. (1987). King Fahd Holy Quran Printing Complex.
- Winch, Christopher. (1998). *The Philosophy of Human Learning*. London and New York: Routledge.





# İslam Düşünce Geleneğinde Eğitimsel Kavramlar

## Educational Concepts in Islamic Thought

“Din” Kavramı ve İnsanların Dini Algısı Tartışmasında Din Eğitimi Biliminin “Din”i

**Ayşe Ak**

The Qur’ân as a Phenomenon In Premodern Islamic Thought Its Relation to the Modern Thought

**Azad Aref Raouf**

Nefsin Ahlaki ve Psikolojik Bağlamda Eğitimi İmkânı

**Hacer Çetin**

Kesret İçinde Vahdet: Nefs Kavramı

**Nurullah Bora**

Qur’anic Worldview and Natural Science: an Ülü’l-Albâb Integration Framework for Islamic Secondary Schools

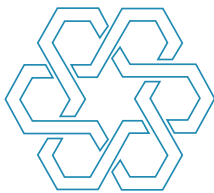
**Nur Jannah Hassan**

Ahlaki Bir Kavram Olarak “Erdem”in Tanımı ve Eğitim İlkeleri

**Tuğba Torun**

Din Eğitimi ve Öğretimi Açısından Hak Kavramı

**Yusuf Ziya Öğretici**







# “Din” Kavramı ve İnsanların Dini Algısı Tartışmasında Din Eğitimi Biliminin “Din”i

Ayşe Ak\*

## Özet

Din, genel olarak ferdi ve toplumu etkileyen sosyo-kültürel bir kurum, insanın günlük hayatındaki duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren bir faktör olarak tanımlanmıştır. Ancak, kaynaklar incelendiğinde; din kavramının mahiyeti, tarif yapan kişinin psiko-sosyal özellikleri, tanımın yapıldığı devrin sosyal ve kültürel durumları, dinlerin ve dinlerdeki değer yargılarının çeşitliliği nedeniyle belirli ve genel geçer bir tanım yapmanın güçleştiği görülmüştür. Bu çalışmamızda Din kavramını, kelime anlamı, sözlüklerde geçen anlamları ve İslam düşünürlerinin yaptıkları din tanımları üzerinden açıklamaya çalışacak ve bunların ışığında din eğitimi biliminde din kavramı tanımının “ne”liğini tartışacağız. Kur’an-ı Kerim’de din kavramının çeşitli şekillerde kullanımı, İslam düşünürlerinin bu kavram üzerinde yaptıkları “din” tanımlamaları, bu tanımların tarihsel süreç içerisinde geliştiği ve çeşitlendiğine bakacak olursak, insan yaşamının her anında/alanında var olan ve onun anlam arayışına cevap veren “din”in ve tanımlamaların, din eğitimi yoluyla yeni nesillere aktarılmakta olduğunu görürüz. Din eğitiminin din kavramına yüklediği anlam ise insanın kavramlarla düşünebilme özelliği gereğince, din eğitiminin felsefesini oluşturur.

Buraya kadar yapılan tanımlamalarda merkezde din kavramı olmak üzere kendi içerisindeki kavramsal örgüye göre başka önemli kavramların da bu alana dâhil olduğu ve bir çerçeveyi tamamladığı görülmektedir. Buradan hareketle dilde kullanılan temel anlamlarına uygun olarak kavramlaştırdığı altı kelime grubu (*millet, şeri’at, fitrat, ümmet, hanif, İslam*) ile Kur’an, din kavramını tasvir etmektedir. Buna göre; şeriat, insanı hedefine ulaştıran yol; millet, bu yolculuk sırasında uyulacak ve uygulanacak zihinsel ve eylemsel ilkeler; ümmet, ortak gaye olarak belirlenen ilkeler etrafında buluşan ve bu ilkelerin belirlediği yolda yürüyen insanlar topluluğu; hanif, bu yolda takınılacak ana tavır (tevhid); İslam, bu yürüyüşün özü ve adı ve nihayet fitrat, yukarıda tasvir edilen yürüyüşün insanın orijinal ve gerçek formunu muhafaza eden asli yürüyüşü ve ona en uygun davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu süreç bir bakıma din eğitimi biliminin dinini de tanımlamaktadır. Çünkü bu alanda din bir yolculuktur ve kişi de bu yolda uygulayacağı zihinsel ve eylemsel faaliyetlerle hanif olarak özünü gerçekleştirecek yoludur. Bir bakıma kendini Allah’ın terbiyesine bırakacak ve bu tanımdan da hareketle Allah’ın “din”i üzere olacaktır.

Sonuç olarak Kur’an’da, din kavramı; şeriat, insanı hedefine ulaştıran yol; millet, bu yolculuk sırasında uyulacak ve uygulanacak zihinsel ve eylemsel ilkeler; ümmet, ortak gaye olarak belirlenen ilkeler etrafında buluşan ve bu ilkelerin belirlediği yolda yürüyen insanlar topluluğu; hanif, bu yolda takınılacak ana tavır;tevhid/İslam, bu yürüyüşün özü ve adı ve nihayet fitrat, yukarıda tasvir edilen yürüyüşün insanın orijinal ve gerçek formunu muhafaza eden asli yürüyüşü ve ona en uygun davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tanıma bağlı olarak din, olup bitmiş bir olgu değil; insanlığın hayat serüveni boyunca yaşamış ve kıyamete kadar varlığını devam ettirecek bir süreçtir. Bunun için Kur’an’ın dini tanımlamaları bir yol ve serüven şeklinde olmuş birçok düşünürün katkısıyla değişmiş, gelişmiş ve bir seyir arz etmiştir. Çünkü “din” devam eden bir süreçtir, yaşanan bir olgudur, her yerde ve her zaman hayatın içinde olacaktır. Bu bakımdan din eğitiminin dini tanımının antropolojik olmasına, yaşayan bir olgu olmasına, yaratıcı ve kul arasında ilişkisel bir anlamı olmasına dikkat edilmesi gereklidir.

**Anahtar Kavramlar:** Din, Din Algısı, Din Eğitimi, Eğitim, İslam

\* Marmara Üniversitesi Felsefe Din Bilimleri, Doktora Öğrencisi, İstanbul Erkek Lisesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, ayseak18@hotmail.com

## Giriş

Din hem ferdi hem de toplumu etkileyen sosyo-kültürel bir kurum, insanın günlük hayatındaki duygu (Armaner, 1980: 75), düşünce ve davranışlarına yön veren bir faktör (Mehmedoğlu, 2004: 13) olarak nitelendirilmiştir.

Yani “din” sadece bir kavram değil aynı zamanda tecrübe edilerek ve yakinen yaşanan bir gerçekliktir. Kavram olarak yapılan tanımlamalar incelendiğinde;

- din kavramının mahiyeti,
  - tarif yapan kişinin psiko-sosyal özellikleri,
  - tanımın yapıldığı devrin sosyal ve kültürel durumları,
  - dinlerin ve dinlerdeki değer yargılarının çeşitliliği
- nedeniyle belirli ve genel geçer bir tanım yapmanın güçleştiği görülmüştür.

Bu tebliğimde din kavramını, kelime anlamı, sözlüklerde geçen anlamları ve İslam düşünürlerinin yaptıkları din tanımları üzerinden açıklamaya çalışacak ve bunların ışığında din eğitimi bilimin de din kavramı tanımının “ne”liğini ortaya koymaya çalışacağım. Bu yolla İslam eğitiminde din kavramının anlam ufkuna katkı sunmuş olacağım.

## 1. Kavram Olarak Din

İnsanlık tarihi boyunca farklı inanma tarzları olan birçok kişi kendi anlam arayışları ve sorularından hareketle dini tanımlamalar yapmışlardır. Ancak bir kavram olarak ele alıp tanım yapmaya çalışırsak, “din” kavramının içinde barındırdığı bütün anlam ufklarının kendine yer bulabileceği, tarihsel süreç içerisinde yaşanmış ve yaşanabilecek tüm inanç tarzlarını kapsayabilen, insanlığın bu güne kadar sorduğu sorulara cevap verebilecek nitelikte ve genişlikte bir tanımını yapmanın imkânı gerçekten var mıdır, sorusu henüz cevap bulmamıştır.

Burada sorulması gereken bir diğer soru da; tanım yapılarak bir nesneye büründüğü andan itibaren bir düşüncenin varlık sahasına girerek tanım yapan kişiden bağımsızlaşması ve kendi formunu kazanıyor olması, söylenmiş bitmiş bir şeyden ziyade onu her kavramaya çalışan ve yorumlayan kişiyle yeniden dönüşeceği ve yeni bir forma gelebileceği de göz önünde bulundurularak tanım yerine üst bir dil üretmek mümkün müdür? Sorusudur.

Bu tebliğde amacım dinin tanımlanmasının imkânı problemini yeniden gündeme taşımak ve İslam eğitiminde “din” kavramına bir anlam ufku sunmaya çalışmaktır.

Çünkü insanlık tanımlardan hareketle din kavramıyla kendileri de insan olmak paydasında buluştukları sorularına cevaplar aramıştır. Bu açıdan “din”, hem ferdi hem de toplumu etkileyen sosyo-kültürel bir kurum, insanın günlük hayatındaki duygu (Armaner, 1980: 75), düşünce ve davranışlarına yön veren bir faktör (Mehmedoğlu, 2004: 13), zihinsel anlam arayışlarında sorduğu sorulara cevap veren bir olgu olarak nitelendirilmiştir. Ancak burada anlam arayışındaki soruların niteliği, niceliği ve keyfiyeti ile din tanımıyla verilen cevapların paralel olduğu göz önünde tutulmalıdır.

Yani bir başka deyişle “din” kavramı tanımlamaları şeklinde karşımıza çıkan birikimler bir bakıma bu sorulara verilen cevapların bütününe ifade etmektedir. Bu sorular ise insan olmamız gerçekliğini göz önünde bulundurursak bizim içinden geçtiğimiz dönemle ve yaşadığımız sosyal ve zihinsel mekânla, tarihsel kimliğimizle, o ana kadar bizi besleyen zihinsel süreçlerimizle sınırlıdır. Bu açıdan herhangi bir sorunun anlam ufku çerçevesinde gelişen bir din tanımı, dinin mahiyeti gereği çok yönlü ve birçok anlam ufkunu kendisinde bulunduran, yaşanan, yaşayan yani dinamik bir kavram olan yapısını öteleyecek tek bir yönüne indirgeyerek, tek bir ya da birkaç cepheden ele alarak ortaya koyacaktır. Bu tür tarif ya da tanımlarında dinin muhtelif merhaleleri ya da anlam açıklıkları için geçerli olabileceği gibi, dinde önemli olan diğer anlam ufuklarını, inanç tarzlarını dışarıda bırakabilme olasılığını kendinde barındırmasına ve bir süreç içerisinde gelineen nihai noktayı izhar eden bir olgusal gerçekliğe dönüşmesine yol açacaktır.

Kaynaklarda din kavramının mahiyeti, tarif yapan kişinin psiko-sosyal özellikleri, tanımın yapıldığı devrin sosyal ve kültürel durumları, dinlerin ve dinlerdeki değer yargılarının çeşitliliği gibi nedenler öne sürülerek belirli ve genel geçer bir tanım yapmanın güçleştiği belirtilmiştir, iyi bir din tanımında bu süreçlerin tümünün yer alması gerektiği söylenmiştir.

Vahiy öncesinde yapılan tanımlarda din kelimesinin günlük yaşamda karşılık bulduğu anlamlar göz önüne alınmış ve semantik tanımlar karşımıza çıkmıştır. (Semantik boyutta baktığımızda -“deyn” kökünden masdar veya isim- en yaygın kullanılan şu ifadeler yer verilmiştir; Adet, durum; ceza, mükâfat; itaat; hesap; İslâm, hâkimiyet; galibiyet; mülkiyet; hüküm; millet (Sarı, 1980: 78), ibadet, yağmurun yumuşakça yağması, taat (ez-Zebidi, 1306: 308), boyuneğmek, sultan, kahır, yücelme, takva, sahiplik, aziz olmak, mezhep, zorlama, zillet, hizmet, ihsan, siyaset, yaratılış, amel (Mehmedoğlu, 2004: 14).).

Semantik yönü bir yana bırakıldığında din kavramı tanımlamalarını Robertson (Yaparel, 1987: 403) ve Berger’in (Yaparel, 1987: 403)’de belirttiği gibi sahip olduğu kutsal

aşkın boyuttan hareketle yapılan tanımlar ya da bireysel ve toplumsal hayatta ne ifade ettiğinden hareketle fonksiyonel, pratik boyutta yapılan tanımlamalarla da karşılaşmamız mümkündür. Örneğin; “daima yaşayan bir tanrıya bir ilahi şuur ve iradenin kâinatı idare ettiğine ve insanlıkla manevi rabitaları elinde tuttuğuna inanç” şeklinde bir tanımın yanında “din Tanrı’ya, insanlara ve kendimize karşı yapmamız gerekene dair öğütlerle inançların tamamıdır” tanımları da vardır. Ya da Durkheim’in tabiri ile “din bir cemaatin meydana gelmesini sağlayan ayin ve inançlar sistemidir.” (Tümer, 1994: 315) şeklinde tamamen sosyal boyutu anlatan ifadelere de yer verilmektedir.

Aydın’ın da belirttiği gibi (Aydın: 25) din ne sadece teori ne sadece sosyal dayanışma ya da yaşam, ne sadece aşkın ve metafiziksel bir alan ne de sadece pratiktir. Bu bakımdan tarihsel süreç içerisinde insanlık soruları ya da öncelikle alanlar dönüşüp değiştikçe dinin bazı veçhelerini önceleyerek yeniden tanımlama yoluna gitmişler, böylece de günümüzde birçok farklı dini tanımlar birikimi oluşmuştur.

Genel olarak sürece göz atacak olursak karşımıza şunlar çıkmaktadır.

### **1. 1. Din Kelimesi Sözcük Anlamı**

‘Din’ kelimesinin kökeninin Arapça olup olmadığı konusunda İslam düşünürleri ve Oryantalistler (Müsteşrikler) farklı görüş ileri sürmüştür. Kur’an öncesi ve sonrası dönemde dilde din kelimesinin değişik türevleri kullanılması İslam düşünürlerini din kelimesinin Arapça kökenli olduğu fikrine götürmüştür. Onlara göre Arapça olmayan bir kelime, bu kadar, türevleriyle beraber kullanılmaz (Çalışkan, 2002: 44).

Din kelimesinin kaynağı ile ilgili tüm bu tartışmalara rağmen Arapça bir kelime olduğu ve genellikle “deyn” kökünden masdar veya isim olarak kullanıldığı belirtilir. Çok çeşitli anlamları olan bu kelimenin en yaygın karşılıkları şunlardır:

- Adet, durum; ceza, mükâfat; itaat; hesap; İslâm, hâkimiyet; gâlibiyet; mülkiyet; hüküm; ferman; millet (Sarı, 1980: 78),
- İbadet, yağmurun yumuşakça yağması, taat (ez-Zebidi, 1306: 308),
- Boyun eğmek, sultan, kahır, yücelme, tedbir, takva, sahiplik, aziz olmak, mezhep, zorlama, zillet, hizmet, ihsan, siyaset, yaratılış, amel (Mehmedoğlu, 2004: 14).

## 1.2. Din Kelimesi Kavram Tanımları

Din kelimesi Arapça sözlük ve lügatlerde Mevdûdî'nin yaptığı bir derlemeye göre çeşitli manalarda yer almıştır:

- a. Üstünlük, egemenlik, itaat, emir, itaate zorlamak; köle ve kişiyi itaatkâr olacak şekilde zorlayıcı bir kuvvet kullanarak, köleleştirip itaat ettirmek. Mesela, İbn Fâris, *Mekâyisü'l-Lügâ'sı* din maddesinde; "dal, ye ve nun" teferruatının ona râci olduğu bir kök olduğunu ve her türlü itaat, boyun eğme manası taşıdığını belirtmektedir (İbn Fâris, 1969: 319).
- b. Birine itaat etmek ve kölelik yapmak, onun hizmetine girmek, uşağı olmak, emrine amade olmak, onun hâkimiyet ve otoritesi altında zilleti ve boyun eğmeyi kabullenmek. Nitekim Araplarda "Onlara üstün geldim, onlar da bana itaat ettiler" şeklinde ve Hadis-i Şerifte de; "Kureyş'ten, Araplara itaat ettirecek bir söz istiyorum." şeklinde geçmektedir.
- c. Şeriat, kanun, yol, mezhep, millet, örf, âdet, taklit. Bu manada Araplar derler ki: "Benim yolum, huyum, suyum budur."
- d. Ceza, mükâfat, muhakeme, hesap. Arap atasözlerinden birinde din kökü "Nasıl yaparsan sana da öyle yaparlar" şeklinde geçmektedir (Mevdudi, 2012: 107-110).

İslam düşünürleri din kelimesinin asıl olarak durum, taat veya hesap günü anlamına geldiğini söylemiştir (ez-Zebidi, 1306: 309). Düşünürlerin tanımlarından hareketle din kelimesinin yapı olarak dört temele dayandığı, diğer bir deyişle Arapça bilen birinin zihninde dört temel anlam hâlinde bulunduğu anlaşılmaktadır. Bunlar;

**Birincisi:** Yüce egemenlik sahibinden gelen üstünlük ve galibiyet.

**İkincisi:** Egemenlik sahibine boyun eğerek itaat etmek, tapınmak, hizmet yapmak.

**Üçüncüsü:** Suçlar için öngörülen cezalar ya da sınırlar, kanunlar ve uyulan yol.

**Dördüncüsü:** Muhasebe, yargılama, cezalandırma veya mükâfatlandırma.

Cürcani de aynı şekilde, din ve millet kavramının bir anlama geldiğini belirtmiştir. Ona göre din şu anlamlaragelir (Tümer, 1994: 312);

- a) Ceza, mükâfat, hüküm, hesap
- b) Üstün gelme, hâkimiyet
- c) İtaat, teslimiyet, hizmet, ibadet
- d) Adet, yol, kanun, şeriat, mektup

### 1. 3. Kur'an-ı Kerim'de ve Hadis-i Şeriflerde Din Kavramı:

Kur'an'ı Kerim'de "din" kelimesi doksan iki yerde geçmektedir. Ayrıca üç ayette de değişik türevleri yer almıştır. Bu ayetlerde "din" in başlıca şu anlamlarda kullanıldığı görülür: Zül, yönetme-yönetilme, itaat, hüküm, tapınma, tevhit, İslam, şeriat, hudut, âdet, ceza, hesap, millet (Tümer, 1994: 316). Din, Kur'an-ı Kerim'de eksiksiz bir düzeni ifade eder. Söz konusu bu düzen, dört unsurdan meydana gelir ki, bu dört unsur şunlardır:

- a. Hâkimiyet ve yüce egemenlik.
- b. Bu yüksek egemenlik ve hâkimiyete itaat edip, boyun eğmek.
- c. Bu hâkimiyetin otoritesi altında meydana gelen fikrî ve amelî nizam.
- d. Bu nizama uymaya ve ihlâsla bağlanmaya karşı bu yüce egemenliğin verdiği mükâfat veya karşı gelmek suretiyle isyan etmeğe verdiği ceza (Mevdudi, 2012: 111).

Kur'an-ı Kerim tefsirlerine baktığımızda, "din" kelimesi Kur'an-ı Kerim'de yedi anlamda kullanılmıştır (Bayraklı, 2003: 134).

- a. Tabiat kanunu anlamına gelir. 'O halde yüzünü Allah'ı bir tanıyarak dine, Allah'ın insanları üzerine yaratmış olduğu kanuna (fitratına) çevir. Allah'ın yaratılışında değişme bulunmaz. Dosdoğru din de budur. Fakat insanları çoğu bilmezler (Rum Suresi, 30/ 30).'
- b. 'de-ye-ne' fiilinden türemiştir. Borç anlamına gelir. 'Ey iman edenler! Belirlenmiş bir süre için birbirinize borçlandığınız vakit, onu yazın (Bakara Suresi, 2/282). 'Kula olan borcumuzu ödemek gibi Allah'a olan borcumuzu ödemeliyiz.
- c. Hukuk anlamına gelir. 'Bunun üzerine Yusuf kardeşinin yükünden önce onların yüklerinin aramaya başladı, sonrada onu, kardeşinin yükünden çıkarttı, yoksa kralın kanununa (dinine) göre kardeşini alıkoyamayacaktı (Yusuf Suresi, 12/ 76).
- d. Ceza ve mükâfat anlamına gelir. "Ceza ve mükâfat gününün sahibidir (Fatiha Suresi, 1/ 4)."
- e. Din millet anlamına gelir. Millet de yol anlamına gelir. "Sen onların milletine tabi olmadıkça Yahudi ve Hıristiyanlar asla senden razı olmayacaktır. De ki 'Dosdoğru yol Allah'ın yoludur.'Sana gelen ilimden sonra sen onların arzusuna uyacak olursan Allah'tan sana ne bir dost ne de bir yardımcı vardır (Bakara Suresi, 2/ 120)."

insanlığa evrensel değerleri öğretme ve yaşatmayı amaçladığı için doğru yolun kendisi olmaktadır. Bu doğru yolun bilinmesi, onun bilgisine sahip olunması önemli şartlardan biridir.

- f. 'Hüküm' emir anlamına gelir. İş manasına gelen emir bu manayla dini ifade etmektedir. 'Fakat onlar din konusunda aralarında parçalara ayrıldılar, ama hepsi bize döneceklerdir (Enbiya Suresi, 21/ 93)."
- g. İslam anlamına gelir. Dinin bir manası da boyun eğmek, hükmü altına girmek, teslim olmaktır. İslam ile din bu anlamda buluşmakta, başka bir ifadeyle aynı manaya gelmektedir. "Allah katında hak din İslam'dır (Ali İmran Suresi, 3/ 19)."

İbnu Abbâs (r. a.) bildirdiğine göre peygamberimiz, "Bazıları vardı, Medine'ye gelir, baktı; bu gelişle hanımı oğlan doğurur, atı da yavrularsa, "Bu din, derdi, salih iyi bir dindir." Şayet hanım oğlan doğurmaz, atı da yavrulamazsa: "Bu din kötüdür" derdi." buyurmuştur (Buhari, Tefsir, 2). Ebu Sa'îd (r. a.) bildirdiğine göre, "Hz. peygamber (s.a.v.) şöyle buyurdular: "Kim: 'Rab olarak Allah'ı, din olarak İslâm'ı, Resul olarak Hz. Muhammed'i seçtim (ve onlardan memnun kaldım)' derse cennet ona vacip olur (Ebu Davud, Salat, 361). "Bu hadislerle göre peygamberimiz "din" kelimesini Kur'an-ı Kerim'deki İslam anlamında kullanmıştır (Tümer, 1994: 315).

#### **1. 4. Batılı Düşünelere ve İslam Düşünelerine Göre Din Kavramı Tanımları**

Dinin çok yönlü ve karmaşık bir yapıda olması ve yeryüzünde yüzlerce dini deneyiminin olması "Din" tanımlarının çeşitlenmesine yol açmıştır. Gerek batılı düşünürler gerekse İslam düşünürleri farklı yerlerden bakmış ve birçok tanım yapmışlardır. Batılı düşünürlerin din tanımlarını örnekleyecek olursak şöyle tanımlarla karşılaşırız;

- Otto, din kutsalın tecrübesidir.
- Jatned Martineau, daima yaşayan bir tanrıya bir ilahi şuur ve iradenin kâinatı idare ettiğine ve insanlıkla manevi rabitaları elinde tuttuğuna inançtır.
- Helbert, Spencer, her şeyin bizim bilgimizin üstüne çıkan bir kudretin tezahürü olduğu kabuldür.
- Mathew, din duygusal yükselmiş, alevlenmiş, yanmış bir ahlak ilmidir.
- Bradley, din daha çok bütün mevcudiyetimle iyiliğin tam gerçeğini anlatma çabasıdır.

- Mayer, din Allah'a, insanlara ve kendimize karşı yapmamız gerekene dair öğütlerle inançların tamamıdır.
- Ames, din en yüksek sosyal değerlerin şuurudur.
- Pratt, fert veya gruplarda onların menfaat veya kaderlerinin son kontrolünü elinde tutan kudret veya kudrete karşı ciddi bir içtimai tavidir.
- Durkheim, dini bir cemaatin meydana gelmesini sağlayan ayin ve inançlar sistemidir (Tümer, 1994: 315).

İslam düşünürleri "din" tanımı yaparken hak dini yani İslam dinini tanımlamağa çalışmışlardır. Bu yüzden gerek geleneksel tanımlarda gerekse günümüzde yapılan tanımlarda Kur'an-ı Kerim'de geçen anlamları ve İslam inançları ön plana çıkmıştır. Bu tanımlar genel olarak şöyledir;

- El Cürçâni, din akıl sahibi insanların kendi tercihleriyle bizzat hayırlı olan şeylere götüren ilahi bir kanundur.
- Tehanevi, "Akıl sahibi insanları, övgüye layık olan kendi hür iradeleriyle ahirette ve dünyada kendi menfaatleri olan bizzat iyiye yöneltmek için Allah tarafından konulmuş bir düzendir, kanundur (et-Tehanevi, 1984: 503)."
- Şehristâni, din Allah tarafında peygamberler aracılığıyla gönderilen, insanları akıllarını, irade ve isteklerini kullanarak her konuda hayır olan şeylere sevk eden böylece onların dünya ve ahirette saadetlerine ulaşmalarını sağlayan ilahi esaslar bütünüdür.
- Yazır, din akıl sahiplerini hüsn-i ihtiyarlarıyla bizzat hayır ve nimete sevk eden bir vaaz-ı ilahi şenaat ve millet, beşerin ihtiyârî fiillerinin hayır ve saadet gayesine doğru cereyânını temin eden bir yol, bir kanun, bir amiti manevidir (Tümer, 1994: 315).
- Bilgin, din insanın kayıtsız, şartsız var olan Mutlak varlığa yönelik ve O'nun tarafından kuşatılışıdır (Bilgin, 1998: 7).
- Draz, Din; ilahi bir kanun olup akıl sahibi kimselere, akıl ve iradeleriyle dünyada iyiliğe, ahirette kurtuluşa götüren yoldur.

Tüm bu tanımlamalardan hareketle; İnsanın varlığı ile dinin varlığının ayrılmaz bir bütün teşkil ettiğini, din kavramı tanımlarken insanın yaşamının, duygusal, düşünsel, sosyal özelliklerinin, inanç sisteminin büyük etkisi olduğunu tespit etmek mümkündür.



## 2. Din Tanımları, Algılanışları ve Din Eğitimi Biliminin Dini

Kur'an-ı Kerim'de din kavramının çeşitli şekillerde kullanımı, İslam düşünürlerinin bu kavram üzerinde yaptıkları "din" tanımlamaları, bu tanımların tarihsel süreç içerisinde geliştiği ve çeşitlendiğine bakacak olursak, İnsan yaşamının her anında/alanında var olan ve onun anlam arayışına cevap veren "din" in ve tanımlamaların, din eğitimi yoluyla yeni nesillere aktarılmakta olduğunu görürüz.

Burada önemli olan nokta; Din eğitiminin 'din' kavramına yüklediği anlam ise insanın kavramlarla düşünebilme özelliği gereğince, din eğitiminin felsefesini oluşturur. Din eğitimi için bu kadar önemli olan din kavramı, kişinin varlık alanında bulunan insanın, kendisi ile birlikte olduğu birçok şeyin yanında, dinî inanca bağlanışının mahiyetini ve onun *oluşunu* ifade eden merkezî bir tema olarak inanılan dinin tanımı olmalıdır.

Yani; 'Din eğitiminin dini nedir?' sorusuna cevap verdiğimizde tüm bu din kavramı tanımlarından hareket etmekle birlikte birde hangi dinin eğitimi yaptığımıza göre kavramı özelleştirmek gereklidir. Bir başka deyişle; din eğitiminin dini inanılan dindir. İnanılan dinin eğitime dünü, bugünü ve gelecek üçlüsü beraber girmektedir. Durum böyle olunca din eğitiminin, inanılan dinin eğitim tarihini, bugünü ve geleceğini araştırması gereği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bilimsel açıdan bakılırsa din eğitiminin dinine antropolojik bir yaklaşım göstermek ve onu insan, toplumsal, tarihsel, geleneksel ve kültürel bir fenomen olarak anlamak gerekir.

İslam düşüncesine baktığımızda vahiy öncesi verilen semantik karşılıkların Kur'an-ı Kerim'in kavrama yüklediği yeni anlam ufukları, insanların zihinlerinde psiko sosyal kimliklerinde yaptığı dönüşüm, gelişim ve beslediği zihinsel süreçler çerçevesinde değiştiği, dönüştüğü görülmektedir.

Din kavramının tarihi gelişimini bu anlamda üç dönem içerisinde görmemiz mümkündür; saf Bedevî kelime hazinesi, Kur'an çağı ve Kur'an sonrası dönem. Kur'an öncesi dönemde yer alan şiiirlerde bu kavramın boyun eğmek ve itaat anlamları ön plandayken, Kur'an'ın gelmesiyle birlikte yeni anlam ufukları ortaya çıkmış ve ceza itaat ve adet kelimeleri de kavramın anlam dünyasında yerini almıştır. Kur'an'ın tamamlanmasından sonraki dönemde ise yeni yorumlamalarla din kavramının anlam alanına Kur'an'daki bazı diğer kavramlar dahil edilmiş ve millet, ümmet şeriat, fitrat, hanif ve islam kavramları din tanımlarının içerisinde yer almışlardır. Bu dönemden günümüze değin tanımların hak dini yani İslam dinini tanımlama boyutuna kaydığını ve bu yüzden gerek geleneksel tanımlarda gerekse günümüzde yapılan tanımlarda Kur'an-ı Kerim'de geçen

anlamaların ve İslam inançlarının ön plana çıktığını ve Allah tarafından vaz olunmuş bir kanun olarak belirtildiği söylenebilir.

Bu bakışla yapılan tanımlara örnek verecek olursak El Cürcânî'nin (Tümer, 1994: 312) "din akıl sahibi insanların kendi tercihleriyle bizzat hayırlı olan şeylere götüren ilahi bir kanundur." tanımı ve Tehanevî'nin "Akıl sahibi insanları, övgüye layık olan kendi hür iradeleriyle ahirette ve dünyada kendi menfaatleri olan bizzat iyiye yöneltmek için Allah tarafından konulmuş bir düzendir, kanundur (et-Tehanevî, 1984: 503)." tanımının zikredilmesi gerekir. Günümüze yakın olarak Akseki ise; "Din, her konuda insanları, akıllarını, irade ve isteklerini kullanarak hayır olan şeylere götüren, böylece dünya ve ahiret saadetine ulaşmalarını sağlayan, peygamberler aracılığı ile Allah'ın gönderdiği ilahi esasların bütünüdür (Akseki, 1958: 9)." demiştir.

Bu tanımlamalar da dinin kaynağının Allah olduğunun özellikle altı çizilmekte, vahiy ve ahiret öğeleri kapsamında tanım yapılmakta, insanın dine müdahalesinin ise vahiy getirdiği şart ile dışarıda bırakıldığı görülmektedir. Aydın'ın da belirttiği gibi (Aydın: 25) din ne sadece teori, ne sadece sosyal dayanışma ya da yaşam, ne sadece aşkın ve metafiziksel bir alan ne de sadece pratiktir. Bu bakımdan tarihsel süreç içerisinde insanlık sorunları ya da önceledikleri alanlar dönüşüp değiştikçe dinin bazı veçhelerini önceleyerek yeniden tanımlama yoluna gitmişler, böylece de günümüzde birçok farklı dini tanımlar birikimi oluşmuştur. Oysa bu tanımları yaparken bile kişilerin müdahalelerinin söz konusu olduğu gerçekliğinden hareketle akla bir düşüncenin tanımlama dairesine içerisine alınarak merkeze alınan öğelere indirgenmenin mümkünlüğü sorusu gelmektedir.

Kur'an-ı Kerim'de de din kavramının insan işi olarak ele alınması, merkezde din kavramı olmak üzere kendi içerisindeki kavramsal örgüye göre başka önemli kavramların da (altılı kelime grubu; *millet, şer'at, fitrat, ümmet, hanif, islam*) dâhil edilmesi ve bu çerçevenin tamamlanmasına, biri ahiret boyutunuda kapsayan (Rabb yani hüküm koyucu yönünden konuya bakış) ikincisi bu dünya boyutunu kapsayan (burada ve şimdi olan, insani olan yönüyle konuya bakış) iki boyutta açıklamalar yapılması göz önünde bulundurularak din tanımının sadece birkaç kelimeye, olguya, aşkın ya da insani boyuta, zamana, mekâna indirgenemeyeceği görülmektedir. Filozofların, İslam düşünürlerinin, insanlığın bu kavram üzerinde yaptıkları "din" tanımlamalarına bu tanımların tarihsel süreç içerisinde geliştiği ve çeşitlendiğine de bakacak olursak, dinin, olup bitmiş bir olgu değil; insanlığın hayat serüveni boyunca yaşamış ve kıyamete kadar varlığını devam ettirecek bir süreç olduğunu bu süreç sonucu gelinen nihai noktaya ulaşmayı ve gelinen bu noktanın tanımının yapıldığını görebiliriz.

Yine de “din şudur” tanımı yapılarak dini bir nesne konumuna ittiğimizde özne nesne arasında meydana gelen bir boşluk ya da bir ayrımsallık, din ile insanının aynı yerde buluşma ya da buluşmama ihtimallerini de beraberinde getirmektedir. Bu da insan ile dinin aynı yerde buluşmaması olasılığını içerisinde barındıran bir önermedir. Bu durumda insanın dinin içinde yaşayan, dinle gelişen, dönüşen ve bu süreçte dini de geliştiren ve dönüştüren bir varlık olmasına imkân tanınmamaktadır. Bir başka deyişle bir düşünceyi, bir veri, ürün ya da sonuç şeklinde ele aldığımızda, onu “gösteren” olmaktan çıkararak “görünen ve gösterilen” bir nesneye indirgediğimizde bu düşünce bir nesnellik kazanmakta ve genel geçer tanımlanmış bir varlığa dönüşmektedir. Bu noktada ise insanın bu düşüncenin gösterdiği anlamlar dünyasında kendine yer açması, dâhil olması ancak zamansallığından ve kendi mekânından bağımsızlaşarak genel geçer tanımın yapıldığı o güne, o zamana ve mekâna kendini projekte ederek, zihinsel dünyasının o günden sonra geliştirdiği her türlü düşünceyi, fikri felsefi arka planları silerek olabileceği mümkün görünmektedir. Böyle bir şeyin imkânı ise tartışılır bir durumdur.

Ayrıca bir kavramın tanımını yaparken yalnızca semantik yolla yapılan incelemelerle sonuca ulaşmanın mümkünlüğü de tartışılmalıdır. Çünkü din kavramı vahyin öncesinde toplumda kullanıldığı şekliyle dar bir çerçeve ve anlam bütünlüğüne sahip iken vahiyle birlikte büyük bir değişim geçirerek, daha geniş ve dönüşmüş bir içeriğe sahip olmuştur. Dilde var olagelen anlamlar Kur’an’la yeniden anlamlandırılmış, yeniden söylenmiş, içleri doldurulmuş dönüştürülmüş, yeniden varlık haline getirilmişlerdir.

Buraya kadar zikredilen tüm tanımlamalara baktığımızda dinin tarihsel süreç içerisinde kronolojik olarak, sosyal olgu ve olaylardan hareketle, sosyolojik yapılardan hareketle, sistematik bir biçimde insanlar tarafından anlaşılması çabası ve Kur’an’ın var olmasıyla birlikte insanın bu olgusal alandaki yaşamı, tanımı ve anlamlandırmalarıyla aşkın alandan gelen anlamlar bütünüyle buluşması ve bu aşkınlıktan kopmadan tanımlarını sürdürebilmeyi olanaklı kılma çalışmalarını görmekteyiz. Bu açıdan dinin tanımlaması; eksik olan bir şeylerin giderilmesi anlamında değil, bir süreç sonucu gelinen nihai noktaya ulaşma ve bu noktayı izhar ederek yeni bir düşünceyi varlık sahasına katmaktan öteye geçmediği görülmelidir. Kur’an’da bahsi geçen peygamberlerde yeniden başlayan her defasında başka olan yeni projelerle insanlık karşısına çıkmamış sadece bozulmalara karşı önceki geleneği yeniden, yeni bakış açıları, projeksiyonlar ve gelişimsel ilavelerle sunmuşlardır.

Bunun için Kur'an'ın dini tanımlamaları bir yol ve serüven şeklinde olmuş birçok düşünürün katkısıyla değişmiş, gelişmiş ve bir seyir arz etmiştir. Çünkü "Din" devam eden bir süreçtir, yaşanan bir olgudur, her yerde ve her zaman hayatın içinde olacaktır. İslam düşüncesinde gelenekselleşen tanımlarda söylendiği gibi din, insanları saadete götürececek olan yegâne yoldur (Ayhan, 1997: 15). Buna göre; şeriat, insanı hedefine ulaştıran yol; millet, bu yolculuk sırasında uyulacak ve uygulanacak zihinsel ve eylemsel ilkeler; ümmet, ortak gaye olarak belirlenen ilkeler etrafında buluşan ve bu ilkelerin belirlediği yolda yürüyen insanlar topluluğu; hanif, bu yolda takınılacak ana tavır (*tevhid*); İslam, bu yürüyüşün özü ve adı ve nihayet fitrat, yukarıda tasvir edilen yürüyüşün insanın orijinal ve gerçek formunu muhafaza eden asli yürüyüşü ve ona en uygun davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalışkan, 2002: 25).

Bu süreç bir bakıma din eğitimi biliminin dinini de tanımlamaktadır. Çünkü bu alanda da din bir yolculuk ve kişiye bu yolda uygulayacağı zihinsel ve eylemsel faaliyetlerle hanif olarak özünü gerçekleştirecektir. Bir bakıma kendini Allah'ın terbiyesine bırakacak ve bu tanımdan da hareketle Allah'ın "din"i üzere olacaktır. Din, insan için kullanıldığında bağlılık boyun eğme, kendini hizmetine sunma, inancı kucaklayıp içine alma; Din Yaratıcı için ise, emir ve hâkimiyet, insanları doğruya kendisinin rızasına ulaştıracak yol ve şeriat olarak tanımlanacaktır. Din eğitimi denildiğinde ise bir ilişkide söz konusu olacak ve dinin bu ilişkileri düzenleyen prensip ve düstur tanımlamaları da ön plana çıkacaktır.

Bir tanımlama süreci sonucu gelinen nihai noktayı izhar eden bu tanımında çalışmanın başında yer verdiğimiz tüm sorulara ve bu yol devam ettikçe dini yaşayan konumundaki insanın tüm zihinsel boyutlarına cevap verebilir nitelikte olup olmadığı yine bir tartışma konusudur.

## Sonuç

Sonuç olarak İslam eğitiminde eğitimin felsefesini oluşturacak olan Din tanımı insanlık tarihi boyunca insanların inandıkları çeşitli dinlerden ve o güne kadar gelmiş olan birikimden hareketle yapılan tanımlardan ziyade Kur'an-ı Kerim'in "din" kavramına sunduğu anlam çerçevesinde bir üst dil şeklinde kullanılmalıdır.

Kur'an' da din kavramı;

- Şeriat, insanı hedefine ulaştıran yol;
- Millet, bu yolculuk sırasında uyulacak ve uygulanacak zihinsel ve eylemsel ilkeler;

- Ümmet, ortak gaye olarak belirlenen ilkeler etrafında buluşan ve bu ilkelerin belirlediği yolda yürüyen insanlar topluluğu;
- Hanif, bu yolda takınılacak ana tavır (*tevhid*);
- İslam, bu yürüyüşün özü ve adı
- Fitrat, yukarıda tasvir edilen yürüyüşün insanın orijinal ve gerçek formunu muhafaza eden asli yürüyüşü ve ona en uygun davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu tanıma bağlı olarak din, olup bitmiş bir olgu değil; insanlığın hayat serüveni boyunca yaşamış ve kıyamete kadar varlığını devam ettirecek bir süreçtir. Bunun için Kur'an'ın dini tanımlamaları bir yol ve serüven şeklinde olmuş birçok düşünürün katkısıyla değişmiş, gelişmiş ve bir seyir arz etmiştir. Çünkü "din" devam eden bir süreçtir, yaşanan bir olgudur, her yerde ve her zaman hayatın içinde olacaktır. Bu bakımdan din eğitiminin dini tanımının antropolojik olmasına, yaşayan bir olgu olmasına, yaratıcı ve kul arasında ilişkisel bir anlamı olmasına dikkat edilmesi gereklidir. Din eğitiminin dini olarak inanılan dinin tanımlarından hareketle İslam eğitiminde din kavramı tanımlamasında Kur'an-ı Kerim'de sunulan anlam çerçevesi bize yol göstermektedir.

Kısaca söyleyecek olursak din kavramı tanımlanarak cevap verilmeye çalışılan soruların nitelikleri, dinin hem aşkın hem insani boyutunun olması, bu dünyada başlayıp ahirette son bulacak olan bir serüvenin tanımlanmaya çalışılması itibarıyla ve bir süreç sonucu gelinen nihai noktaya ulaşma ve bu noktanın izhar ediliyor olduğunun altı çizilerek din kavramının tanımlanmasının imkânı ve sınırının yeniden tartışılması gerekmektedir. Bu tartışma yapılırken sorulacak temel sorulardan biri de Allah ile kul arasındaki ilişkisel bir yolu, ahiret boyutu ve aşkın boyutu itibarıyla insan aklının sınırlarını aşan bir olguyu bazı kavramsal çerçevelerle sınırlandırarak kendi zihinsel dünyamızın sunduğu anlam açıklığı içerisinde tanımlamamızın bu kavramı indirgmeden zansal ve mekânsal gerçekliklerden bağımsız olarak tanımlamamızın imkânı sorusudur. Ayrıca tanım yapılarak bir nesneye büründüğü andan itibaren bir düşüncenin varlık sahasına girerek tanım yapan kişiden bağımsızlaşması ve kendi formunu kazanıyor olması, söylenmiş bitmiş bir şeyden ziyade onu her kavramaya çalışan ve yorumlayan kişiyle yeniden dönüşeceği ve yeni bir forma gelebileceği de unutulmamalıdır. Tüm bu nedenlerle din eğitiminin yani İslam eğitiminin "din"i Kur'an-ı Kerim'in sunduğu anlam bütünlüğü çerçevesinde tanımlanmalıdır.

## Kaynakça

- Akseki, A. H. (1958), *İslam Dini*, Ankara: D. İ. R. Yayınları.
- Allport, G. (2004), *Birey ve Dini*, Ankara: Elis Yayınları.
- Armaner, N. (1970), *Din Psikolojisine Giriş*, Ankara: Bilgi Basımevi.
- Ayhan, H. (1997), *Din Eğitimi ve Öğretimi*, İstanbul: İfav Yayınları.
- Bayraklı, B. (2003), *Yeni Bir Anlayış Işığında Kur'an Tefsiri*, İstanbul: Bayraklı Yayınları.
- Bilgin, B. (1998), *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Gün Yayıncılık.
- Buhari. (2009), *Sahih-i-Buhari ve Tercemesi*, (Çev. M. Sofuoğlu), İstanbul.
- Çalışkan, İ. (2002), *Kur'an'da Din Kavramı*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Ebu Davud. *Sünen*, Salat Babı.
- Et-Tehanevi. (1984), *Keşşafu İslahatıl Funun* (Çev. Muhammed Ali), İstanbul.
- Ez-Zebidi. (1306), *Tacirül-Arus*, Mısır: Matbaatül Hayriyye Yayınevi.
- İbn Fâris. (1969), *Mekâyisü'l-Lüğa*, Mısır.
- İsfehâni, Er-Ragıp. (2012), *El Müfredat El Fazlî- Kur'an*, "Ed-din", Ankara: Pınar Yayınları.
- Mehmedoğlu, A. U. (2004), *Kişilik ve Din*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Mevdudi. (2012), *Kur'an'a Göre Dört Terim*, İstanbul: Beyan Yayınları.
- Sarı, M. (1980), *Arapça Türkçe Lügat El Mevarid*, İstanbul: Damla Yayınları.
- Tosun, C. (2002), *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tümer, G. (1994), "Din", *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları.
- Yaparel, R. (1987), "Dinin Tanımı Mümkün mü?", *Dokuz Eylül Ü. İ. F. Dergisi*, (IV).



# The Qur'ān as a Phenomenon in Premodern Islamic Thought Its Relation to the Modern Thought

Azad Aref Raouf\*

## Abstract

In premodern Islamic thought, a controversy emerged on the nature of the Qur'ān among the Islamic theologians which deserve to be called a Qur'ānic phenomenon. They tried with all efforts to know and to define the Qur'ān from different perspectives based on linguistic, theological, spiritual, and philosophical perspectives.

The issue had divided the Muslim theologians into two camps; traditionalists and rationalists. It also produced two kinds of ideologies; a camp believed that the Qur'ān is created and the other believed that the Qur'ān is uncreated. If we study their views, we will find a suitable solution for contemporary problems posed by the hegemony of the Western modern challenge.

I believe that reformulating our understanding of the nature of the Qur'ān is currently a more suitable method than interpreting the verses in the Qur'ān as a response to the challenge which has forced the Islamic world to react in that way. It is also necessary to restate our understanding regarding prophethood and the revelation in a way that promotes the spirit of modernity in Islamic thought. These three concepts are interdependent.

In order to understand the Qur'ān as a phenomenon, we have to study how the Qur'ān has been perceived and experienced by Muslim theologians and through which we will be prepared to discuss the nature of God and revelation.

Many scholars have asserted that the context in which the term createdness of the Qur'ān appeared, stemmed from an interaction between Muslims, Christians, and Jews under the influence of religious and philosophical ideas. For instance, according to Van Ess, a large number of old Muslim theologians may have been inspired by Neoplatonism in defense of their faith from materialism.

These debates and questions produced in this regard various interpretations which we shall explain below. These questions and much more which stimulated them to search for a solution to align their belief with the reality of that time.

**Keywords:** Createdness And Uncreatedness Of The Qur'ān, Education, Islam, Islamic Theology (Ilm al-Kalām), Modernity, Prophethood, Philosophy, Revelation.

\* K. University Leuven/Belguim, Research Assistant, azadqazaz12@gmail.com

## Introduction

In premodern Islamic thought a controversy emerged on the nature of the Qur'ān among the Islamic theologians which deserves to be called a Qur'ānic phenomenon. They tried with all efforts to know and to define the Qur'ān from different perspectives based on linguistic, theological, spiritual, and philosophical perspectives.

The issue had divided the Muslim theologians into two camps; traditionalists and rationalists. It also produced two kinds of ideologies; a camp believed that the Qur'ān is created and the other believed that the Qur'ān is uncreated. If we study their views, we will find a suitable solution for contemporary problems posed by the hegemony of the Western modern challenge.

I believe that the reformulating our understanding of the nature of the Qur'ān is currently a more suitable method than interpreting the verses in the Qur'ān as a response to the challenge which has forced the Islamic world to react in that way. Besides, it is also necessary to restate our understanding regarding prophethood and revelation in a way that promotes the spirit of modernity in Islamic thought. For, these three concepts are interdependent.

In order to understand the Qur'ān as a phenomenon,<sup>1</sup> we have to study how the Qur'ān has been perceived and experienced by Muslim theologians and through which we will be prepared to discuss the nature of God and His revelation.

Many scholars have asserted that the context in which the term createdness of the Qur'ān appeared, stemmed from an interaction between Muslims, Christians and Jews under the influence of religious and philosophical ideas. For instance, according to Van Ess, a large number of old Muslim theologians may have been inspired by Neoplatonism in defence of their faith from materialism. Ja'd ibn Dirham (d. 125 AH/743 AD), Jahm ibn Şafwān (d. 128/746), and Ɖirār ibn 'Amr (190/805) are such theologians. Their methods were also developed by some other theologians during the Abbasid caliphate by for example Mu'ammār ibn 'Abbād al-Sulamī and Abū al-Hudhayl al-'Allāf (d. 235/853).<sup>2</sup>

- 1 Phenomenology is the study of the structures of experience and consciousness, the phenomena that appear in acts of consciousness and it seeks through systematic reflection to determine the essential properties and structures of experience.
- 2 Ess, J. V., (2006). *The Flowering of Muslim Theology*. Translated by Jane Marie Todd. Cambridge: Harvard University Press. p. 82-4.



First, I will explain in the present paper the idea of the createdness of the Qur'ān which examined by some scholars and then the controversy in premodern Islamic thought briefly through five models of Muslim theological thoughts;

- 1- The model (God doesn't speak) of Jahm ibn Ṣafwān (d. 128 AH/746 AD).
- 2- The model (created word of God in air) of Ibrāhīm al-Nazzām (d. c. 223/845).
- 3- The model (the word of God doesn't exist) of Mu'ammār ibn 'Abbād al-Sulamī (d. 215/830).
- 4- The model (the word of God is the word (Be) *kun*) of Ibn Kullāb (d. 241/855).
- 5- The model (spiritual speech) *kalām nafsī* of Al-Ash'arī Abu Al-Ḥasan (d. 324/935).

Finally, I will discuss how the Qur'ān can be understood in response to the challenge of the modern thought in the light of the previous theological thoughts. I will, as a psychosocial expert, conclude this paper with a useful way to deal with the modern challenge. But, because the nature of the Quran has to do with God's attributes, I explain first what do both terms means.

### God's Essence and Attributes

The attributes of God (*ṣifāt*) constituted an important subject in Islamic theology that over the centuries has engendered a great deal of discussion among various theologians and philosophers. The Arabic word corresponding to "attribute" is *ṣifa* and is a verbal noun from the verb *waṣafa* that means ascribing a quality or property to a person or a thing. They differentiated between God's essence and His actions. God's attributes belong to His essence, but God's actions are outside of Him. If the Qur'ān is one of God's actions, it follows that the Qur'ān was created by God. But, if it is God's attribute, it follows that the Qur'ān is uncreated because it belongs to God's essence.

The big issue for them was their questions about the eternity of God's Word: how should we understand the relationship between God's Word and the verses in the Qur'ān which are about earthly events? How God's speech (*kalām Allah*) proceeds from Him? One of the solutions to justify this relationship is: whereas God's Word is co-eternal with God, the verses represent an act of creation by God. For some theologians, such an approach raises another contentious issue of polytheism (*shirk*)<sup>3</sup> which

3 *Shirk* is a term from the religious vocabulary, of Qur'ānic origin, which signifies the act of "associating" with God, in other words, accepting the presence at His side of other divinities; it may be translated either literally, by associationism or, in more explicit fashion, by *polytheism*. *Shirk*, by definition, is contrary to Islam, since the

conflicts with the pure God's Unicity (*tawhīd*). Because, according to them, affirming that the Word<sup>4</sup> is uncreated, implies another eternal something that exists alongside God. Other scholars took a further step; they provoked questions such as: why should the verses of the Qur'ān be created but not the speech itself which subsists in God? And so, a heated debate arose concerning God's unicity and qualities. Finally, some others believed that God cannot be described at all and has no attributes knowable to humans.<sup>5</sup> These debates and questions produced in this regard various interpretations which we shall explain below. These questions and much more which stimulated them to search for a solution to align their belief with the reality of that time.

### The Idea of the Createdness of the Qur'ān

From some scholars, such as Wolfson, we learn that the idea of the createdness of the Qur'ān was probably the original doctrine of Islamic thought. The idea of the uncreatedness of the Qur'ān appeared later. Then a movement emerged against the uncreatedness doctrine of the Qur'ān in order to protect God's Unicity<sup>6</sup> (*tawhīd*)<sup>7</sup>, to

first article of faith of the Muslim is precisely the denial of all associationism, the affirmation of the single God: *lā ilāha illā Allāh*. In theological polemic, accusations of *shirk* are rife. With regard in particular to the status of the voluntary human act, the Sunnī theologians charge their Muṭazilī adversaries with associationism, on the grounds that the latter attribute to man a creative power comparable to that of God. See: D. Gimaret. *Encyclopaedia of Islam. Second Edition*.

- 4 This view implies that the Word is with God as a God's attribute and verses are as text outside of God as a God's action.
- 5 Nusseibeh, S. p. 32-33.
- 6 Wolfson, H. A. (1992). *The philosophy of the Kalam*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press. p. 239.
- 7 *Tawhīd* is the act of believing and affirming that God is one (*wāḥid*) and unique (*aḥad*), in a word, monotheism. For the Muslim, it is believing and affirming what is stated by the first article of the Muslim profession of faith (*shahāda*): "there is no other god but God" (*lā ilāha illā llāh*). Often, this first *shahāda* is specifically called *kalimat al-tawhīd*, just as the name *sūrat al-Tawhīd* is sometimes given to sūra 112 (*al-Iklās*) which declares that God is *aḥad*, and that He has no equal. While the term *tawhīd* is itself absent from the Qur'ān (as is the verbal form *wahḥada*), the principle that God is single is definitely proclaimed there in many instances. To cite only a few examples, 13 times God is described as "sole divinity" (*ilāhunwāḥid*), and 29 times it is said of Him (*lā ilāha illāhuwa*) "[there is] no divinity other than He". This is most often expressed in refutation of polytheism (*shirk*). This oneness of God is something which the theologians, not content with invoking the above mentioned verses, are at pains to demonstrate rationally, their major argument being that of "reciprocal hindrance" (*tamānu*). If there were two gods, they assert, there would inevitably arise between them, at one time or another, a conflict of wills. Since it is impossible that their two contrary wills could be realised simultaneously, then either one of the two would admit himself powerless in this instance, or both would do so; now, a powerless being could not be a god. It is also claimed that the premises of this argument may be observed in Qur'ān 21:22: "If there were numerous gods instead of one, [the heavens and the earth] would be in a sorry state". However, certain movements in Islam have claimed to represent strict monotheist ortho-



protect God from anthropomorphism (*tashbīh*), and to affirm God's transcendence (*tanzīh*).<sup>8</sup>

Despite the Qur'ān being the foundational scripture of Islam, there are different interpretations of the nature of this scripture. In fact, in every religious community, three forms of movements appear sooner or later depending on its ability to reconcile these conflicting forces; traditionalism, rationalism and mysticism. These movements have also entered the Muslim society with regard to perceiving the nature of the Qur'ān and its relation to God. This article concerns itself with the first two; traditionalism and rationalism. In the theological thought of Islamic<sup>9</sup> history regarding the nature of the Qur'ān as a created thing, we can uncover two main lines; controversy in the pre-*miḥna* and after *miḥna* periods. These two lines actually indicate two kinds of controversies which are totally different. In order to understand the development of the controversy about the nature of the Qur'ān and then the idea of createdness of the Qur'ān in Islamic thought, I will start with the early period of Islamic history immediately after the death of the prophet Muhammad. It will be helpful to find out how the issue arose.

After the death of the prophet Muhammad (12/632), the Muslim community changed qualitatively in terms of religious and political status. Since the first caliphs, the political and religious situation came in a state where people forced to ask questions about the core of their belief. They tried to identify what made one a Muslim according to the Islamic faith requirements. Some people thought that was important to differentiate between Islam of as a ritual and Islam as an inner experience in order to identify a real Muslim.<sup>10</sup>

doxy better than others and have therefore reserved the expression for themselves; such is the case with the Mu'tazilīs, who called themselves *ahl al-tawḥīd wa 'l-'adl* and sometimes simply *ahl al-tawḥīd*. In the work of certain theologians, it has come to denote the totality of discussion of God, His existence and His various attributes. See: D. Gimaret. *Encyclopaedia of Islam. Second Edition*.

- 8 These two terms (*tanzīh* and *tashbīh*) of Islamic theology which stand for different discourses about God. They are, however, not used on the same level; *tanzīh* has a positive connotation whereas *tashbīh* is used in polemical language, as a derogatory term. The negative equivalent to *tanzīh* is *ta'ṭīl*, divesting God of his attributes; as the positive pendant to *tashbīh*, *ithbāt* is sometimes used, the affirmation of the divine attributes by analogy. See: J. van Ess. *Encyclopaedia of Islam. Second Edition*.
- 9 Islamic theology called (*ilm al-kalām*) is the science which is concerned with firmly establishing religious beliefs by adducing proofs and with banishing doubts". A fairly common synonymous term is *ilm al-tawḥīd*, the "science of the Unity (of God)", understood as concerned not merely with the divine unity but with all the bases of the Muslim faith, especially prophecy. Another interpretation sometimes suggested explains *ilm al-kalām* as "science of the Word of God". The attribute of the Word and the nature of the Qur'ān were indeed among the first themes treated, and discussions on this subject continued throughout the centuries. See: L. Gardet. *Encyclopaedia of Islam. Second Edition*.
- 10 The appearances of the three main politico-religious traditions, Khārījī, Shī'ī and Sunnī, set before Muslim thinkers the problem of the validity of the imāma [q.v.] and the "status of believer" which the imāma must

And then, the assassination of the caliph 'Uthmān b.'Affān (d. 35 /655) was the symptom of an aristocracy which led authorities to corruption. This case probably stimulated the first sect Khārijītes to appear in that period (c. 37 /657) as an opponent in the political situation of the caliphs. As Wensinck illustrates that Khārijītes was only a glimpse can be discerned in the early history of Islam against the caliphs and the authorities.<sup>11</sup>

The political doctrine of the Khārijītes was that the Muslim community must be governed by a head whose claims to this office were based on his being the best qualified Muslim.<sup>12</sup>

Although this group began as a political sect, it later also provoked theological questions. Then it became a foundation stone of some *kalām* schools which later became known as rationalist Muslim theologians such as Qadarites, Jahmites and Mu'tazilites. We learn from Wensinck that Khārijītes was a germ which can be found in many groups in the historical development of Islamic theology.<sup>13</sup>

Wensinck asserts that responding to the political situations of the rulers of the Muslim community by Khārijītes provoked the questions about the difference between *īmān* and *Islām* such as: who is a Muslim and who is an infidel? Who will be saved and who will be damned? These discussions contained theological skill which introduced Muslims to questions about the nature of their faith.<sup>14</sup> The discussion reached a point where they began to question God's essence (*dhāt*)<sup>15</sup>, His attributes (*ṣifāt*)<sup>16</sup> and

possess; thence arose the question of faith and the conditions for salvation and the question of man's responsibility or lack of responsibility; then, as parallel considerations, the nature of the Qur'ān (created or not created) and hence the stress laid upon the divine attribute of the Word; then finally, the more general problem of the divine attributes, their existence and their connexion with the divine essence, and its Unity. Many other questions were added in course of time; but already at this early period—the age of the Umayyads and the early 'Abbāsids—the essential themes which were to constitute *'ilm al-kalām* had arisen. See: L. Gardet. *Encyclopaedia of Islam. Second Edition*.

11 Wensinck, A. J. (1979). *The Muslim creed: its genesis and historical development*. New Delhi: Oriental Books Reprint Corp. p. 36.

12 Ibid. p. 36.

13 Ibid. p. 37.

14 Ibid, p. 37.

15 In Muslim philosophy this term is used in several senses. As a general term it can mean "thing", like the words *shay'* and *ma'nā*; next, it signifies the "being" or "self" or even "ego": thus *bi-dhātihī* means "by itself" or "by himself"; but most commonly *dhāt* is employed in the two different meanings of "substance" and "essence". See: Rahman, F. *Encyclopaedia of Islam. Second Edition*.

16 The attributes of God ( *ṣifa*, pl. *ṣifāt*, or *na't*, pl. *nu'ūt*) constitute an important subject in Islamic theology that over the centuries has engendered a great deal of discussion among various theologians, philosophers, and schools of thought, including the Mu'tazila, the Ash'ariyya, and the Māturidiyya. The Arabic word

His speech (*kalām*)<sup>17</sup>. In other words, the nature of God had become the subject of controversy. These questions were debated in the second and third centuries (AH) and lasted throughout premodern Islamic thought.

Based on what was said about the Qur'ānic nature, we can speculate some questions and issues that probably played an important role in motivating Muslim theologians to think in that way. For example, we would like to ask, as Nusseibeh did, why the early Muslim theologians questioned the nature of the Qur'ān. Nusseibeh tries, for instance, to find out how they perceived the Qur'ān after it became a written book (man-made) and how it is possible that the Qur'ān contains the divinity attribute.

Still, early scholars might have wondered, and for good reason, whether passages affirming the eternity of the Qur'ān were to be taken literally, and whether such statements applied to all its contents. Some verses are certainly general in nature; they may be reasonably considered to present universal principles that apply at all times. Others, however, are very specific and refer to specific incidents or events during the Prophet's lifetime. Do such verses possess the same eternal quality as, for instance, those about the afterlife or God Himself? Surely, these scholars thought, a distinction must be made between the immutable verses of the Qur'ān- which are parts of His sacred Word- and others that, though revealed, are not. The text, that is, need not be viewed in the same way as the Word itself? Indeed, there were many other considerations that encouraged and must have exercised the minds of scholars this line of reasoning.<sup>18</sup>

corresponding to "attribute" is *ṣifa* (pl. *ṣifāt*), also meaning "qualification," which, along with *waṣf* (pl. *awṣāf*), is a verbal noun from the verb *waṣafa*, "to describe or characterise," or "to ascribe" (a quality or property). With less frequency, another word, *na't* (pl. *nu'ūt*), "attribute," is also used (as in *nu'ūt dhātiyya*, "essential attributes). See: Gilliot Claude. *Encyclopaedia of Islam*. THREE.

They differentiated between God's Essence and His actions. God's attributes belong to His essence, but God's actions are outside of Him. The controversy focused on the meaning of speech and the act by the speaker. If the Qur'ān is one of God's actions, it follows that the Qur'ān was created by God. But, if it is God's attribute, it follows that the Qur'ān is uncreated because it belongs to God's essence since God is uncreated.

17 In the sense of *kalām Allāh* the Word of God, must here be distinguished from 1) *kalām* meaning 'ilm *al-kalām* [q.v.], "defensive apologetics," or "the science of discourse" (on God); and 2) *kalima* [q.v.] which, in the expression *kalimat Allāh*, means "a" (single) divine utterance...Two groups of questions arise: 1) on the basis of the Qur'ānic texts, *kalām*, Word, is attributed to God and "theologians" were quick to examine the question of *kalāmas a divine attribute* ( *Ṣifa* ); and 2) God having addressed His word to the prophets, by antonomasia *kalām Allāh* designates the Qur'ān, which gave rise to the problem of the relationship between the Qur'ān and the Word as attribute. Throughout the centuries, this was to remain one of the most controversial questions. See: L. Gardet. *Encyclopaedia of Islam*. Second Edition.

18 Nusseibeh, S. (2017). *The story of reason in Islam*. Stanford, CA: Stanford University Press. p.31.

According to Wolfson, the history of the *kalām*, in which the concept “createdness” (*khalq*) emerged and until the time in which Mu’tazilism appeared and to the end of pre-modern Islamic thought, has gone through three periods. Wolfson’s periodization is as follows:

1. The first period is that of the pre-Mu’tazilite *kalām*.
2. The second period is that of the non-philosophical *kalām*.
3. The third period is that of the philosophical *kalām*.<sup>19</sup>

## Five Models

### 1- Jahm ibn Şafwān<sup>20</sup>

Jahm was an important figure in the intellectual history of Islamic thought prior to al-Mu’tazila ascendancy. He played a significant role in the debate on the nature of the Qur’ān. Moreover, Van Ess provides us with a picture of Jahm as a systematic thinker. Although according to Wolfson’s classification, Jahm belongs to the pre-Mu’tazilite *kalām* and non-philosophical *kalām*, Van Ess states that Jahm constructed his doctrine under the influence of Greek philosophy and India’s religions. For example, he says that Jahm’s understanding of God could be Neoplatonic. It could be explained that his doctrine parallels Indian doctrines.<sup>21</sup> He describes Jahm’s belief as follows:

God being the absolute other directs everything, even the forces of nature and human will. This is why man’s belief in God cannot be the result of a personal decision but is created and given by God himself. Since God is beyond all Being (*shay’*) He cannot be

19 Wolfson, H. A. (1976). *The philosophy of the kalām*. Cambridge, MA: Harvard University Press. p. 20-30.

20 Abu Muḥriz, early theologian, sometimes called al-Tirmidhī or al-Samarḳandī. He was a client of Rāsib (a baṭn of Azd) and appears as secretary to al-Ḥārith b. Suraydj, “The man with the black banner” who revolted against the Umayyads and from 116/734 to 128/746 controlled tracts of eastern Khurāsān, sometimes in alliance with Turks. Jahm was captured and executed in 128/746, shortly before al-Ḥārith himself. The basis of this movement of revolt, of which Jahm was intellectual protagonist, was the demand that government should be in accordance with “the Book of God and the Sunnah of His Prophet” (al-Ṭabarī, ii, 1570 f., 1577, 1583, etc.); and the movement is therefore reckoned to the Murji’a (al-Nawbakhtī, Firaḡ al-Shī’a , 6). Nothing further can be said with certainty about Jahm’s own views, except that he argued for the existence of God against the Indian sect of Sumaniyya (Aḥmad b. Ḥanbal, Radd’alā ‘l-Jahmiyya in Dār ul-Fünūn Ilāhiyyāt Fakūltesi Mejmū’asi, v-vi (1927), 313-27). Other views ascribed to him are those of the sect of Jahmiyya [q.v.], which is not heard of until seventy years after his death, and whose connexion with him is obscure. See: Watt, W. Montgomery, “Djahm b. Şafwān”, in: *Encyclopaedia of Islam, Second Edition*, Edited by: P. Bearman.

21 Ess, J.V. (2008). “Jahm bn Şafwān”, in *Encyclopaedia Iranica*. p. 390.

defined or recognized, and He has no attributes. If He reveals Himself to man in the Qur'ān He does so only in time, and if He knows all things and events He does so only insofar as He comes to know them when He creates them. This amounted to saying that God has no foreknowledge, but He is eternal: He is "the First and the Last" (Q. 57:3). The Creation is therefore only an interlude, and Paradise, as well as Hell, will not last forever.<sup>22</sup>

Jahm denies God's properties (*ṣifāt*) such as hearing, seeing, knowing and even speaking. However, he affirms the activities (*af'al*) to God such as 'to hear', 'to see', 'to know', 'to speak', etc. Because, as he thinks, property belongs to a thing which is abstracted from sensible activities. It is the reason why the Jahmites argue that it is impossible to ascribe properties to God, inasmuch as He is not a thing to which belongs the property of being like or unlike. Jahm accepted descriptions of God in the sense of action (*fi'l*) not in the sense of attributes (*ṣifāt*). Based on his view, he holds that the Qur'ān is an act of God. So, it is created and outside of God. Based on this view, Jahm denied the reality of eternal substances, accidents, and activities or any attributes ascribed to God. Thought and reality in his belief system are contradictory. In fact, Jahm thought that 'existent' and 'corporeal' are interdependent in order to originate a 'thing'. However, God exists outside the realm of all things which share the property to be like and unlike other things. So, for Jahm it is impossible to describe God by attributes (*ṣifāt*). Thus the Qur'ān as an attribute of God is also denied by him.<sup>23</sup>

He [God] neither is a thing so that 'thing' can be said to be predicated of Him, nor does He belong to a thing so that He can be said to be something 'of' a thing, nor is He a property or characteristic inherent in a thing so that He can be said to be 'in' a thing. Since God lacks every property or characteristic which can be said to belong or not to belong to a thing God is not object of the knowledge of what a thing is.<sup>24</sup>

## 2- Ibrāhīm al-Nazzām

After decades Muslim theologians thought of other solutions to the problem of the createdness of the Qur'ān. Ibrāhīm al- Nazzām (d. c. 223/845)<sup>25</sup> for instance, held that

22 Ibid. p. 390.

23 Schöck, C. (2016). Jahm b. Ṣafwān (D. 128/745-6) and the 'Jahmiyya' and Ḍirār b. 'AMR (D. 200/815). In *The Oxford handbook of Islamic theology* (S. Sabine, Ed.) (pp. 65). Oxford: Oxford university press.

24 Ibid. p. 61-64.

25 Ibrāhīm al- Nazzām who was among the first to offer a challenge to the notion that the language of the Qur'ān was implicitly miraculous and inimitable. From the very few fragments of his work that have survived

the Word of God is a body. And it is sound which is articulate, composite, audible. Therefore this body is the act of God. As a result, it became God's creation. This view alludes to a thought that the Qur'ān as scripture is not the original Word of God. When people recite the Qur'ān, the reading as a motion is different from the Qur'ān itself.<sup>26</sup> Moreover, al- Nazzām and his followers held that the createdness of the Qur'ān did not mean that the Word of God was created by God on the Preserved Tablet (*al-lawḥ al-maḥfūz*). According to them, the Qur'ān was created in the air in heaven in the form of a combination of articulate sounds. Furthermore, they believe that the Qur'ān was created at the time of its revelation to Muḥammad. Thereafter, when he heard the sound of God's Word, he communicated it to the people in the form of a written book, the Qur'ān as the Word of God remained in the place (air) where in it was created.<sup>27</sup>

### 3- Mu'ammār ibn 'Abbād al-Sulamī<sup>28</sup>

Mu'ammār believes that the Qur'ān is nothing more than a creature which emerged in time. He claimed that there is no word of God in terms of revelation. So, the revelation is a man-made production, but, by God's aim and His design. He denies any possibility of a pre-existent Qur'ān. Moreover, he even denies the Word of God entirely and he does not believe that God has spoken absolutely. The view of Mu'ammār which is mentioned in al-Khayyāt's book *Kitāb al-intisār*, as an example of this view in the following passage:

The word of God is neither an uncreated attribute in God, as held by the orthodox, nor a created accident in the Preserved Tablet, as held by the Mu'tazila, nor even, as al- Nazzām

in later Mu'tazilī and Ash'arī writings, he emerges as a very independent thinker, interested both in science and poetry, as well as *kalām*. (Martin, Richard C, *Defenders of reason in Islam*, p.79).

26 Wolfson. p. 274.

27 Ibid. p. 275.

28 Al-Sulamī, Abū 'Amr or Abu 'l-Mu'tamir, a leading Mu'tazilī theologian from Baṣra who lived during the reign of Hārūn al-Rashīd (reigned 170-93/786-809). Mu'ammār considers nature as an independent factor, as a determinant element which makes superfluous any involvement of the transcendent deity in the world of phenomena... Mu'ammār's doctrine is a lively mirror-picture of continuing discussions on the relation between God, man and world; it influenced the Mu'tazilī school of Baghdād in a decisive manner and contributed to the development of the Mu'tazilī theory of the createdness of the Qur'ān which during the reign of al-Ma'mūn was propagated as official dogma of the state. God's word as every attribute cannot be defined and appears as endless power of acting which is not reflectable in actions, accidental realisations; it is not identical with the spoken or written word, the Qur'ān, which can only be classified as an accident, as accidental action of that substance in which it inheres as heard or written word. See:

Daiber, H., "Mu'ammār b. 'Abbād", in: *Encyclopaedia of Islam, Second Edition*, Edited by: P. Bearman.



says, a body created by God in the air. In fact, there is no Word of God. What is called the word of God is only a word produced by certain bodies which were specially created by God to be capable of producing out of themselves a word which would communicate to men certain messages from God. Such especially endowed bodies created by God for the purpose of communicating His Word to men were, for instance, the bush, through which God spoke to Moses, and the various prophets, including Muḥammad, through whom He spoke to mankind. It was, however, only the body of the bush and the bodies of the prophets that were directly created by God and endowed Him with a special power to produce out of themselves a word which is figuratively called the Word of God.<sup>29</sup>

#### 4- Ibn Kullāb

With Ibn Kullāb we perceive another definition which lies between created and uncreated Qur'ān. He distinguishes between the speech of God and its realization. He states that God is an eternal speaker, emphasizing that his speech is a permanent and unchangeable attribute which exists in Him. When His words become speech to somebody, it becomes subject to alteration. This *kalām* appears in various languages and must adapt itself to various situations by taking the form of an order, a statement etc. He is against the definition of the createdness of the Qur'ān (*khalq al-Qur'ān*) according to Mu'tazila. Rather, he says, because it is an action which is performed by man, it is true that God's speech can be created to the extent that it is regarded as a design of God's original speech, it is a story in a historical reality in a Holy Scripture, and when it is recited by a man as well. However, the uncreated speech of God is provided by His word of *kun* "Be", by which God created everything else and which can therefore not be created itself. This uncreated speech (Be) does not yet consist of letters, sounds and it cannot be heard by anybody.<sup>30</sup> This idea later, as I think, turns into spiritual speech (*kalām nafsī*) in the thinking of al-Ash'arī.

#### 5- Al-Ash'arī Abu Al-Ḥasan

Later the Ash'arites did what they could to establish a distinction between the speech of God and the Qur'ān. Their doctrine regarding the nature of the Qur'ān are noted below:

29 Wolfson, p. 278. And Muḥammad b. 'Uthmān al-Khayyāṭ al-Mu'tazilī, (1993), *kitāb al-intiṣār*, p. 57.

30 Bearman, P. J. (2004). "Ibn Kullāb", in *The encyclopaedia of Islam*. Leiden: Brill. p. 391.

- (1) The speech of God (*kalām*) was different from His Self.
- (2) God had one *kalām* only. It is *kalām nafsī* (spiritual speech).
- (3) What was revealed to Muhammad was a reflex (‘ibāra) only the *kalām* of God.

They argued that what was in the copies of the Qur’ān, was still farther from the attribute (*ṣifa*) of the Godhead, for otherwise, they argued, burning a copy of the Qur’ān would mean burning the speech of God; to which the orthodox replied that if the contents of the copies of the Qur’ān should not be identical with the speech of God, the latter would be lacking among mankind. They tried to avoid the difficulty by assuming a spiritual speech (*kalām nafsī*) of God. The subject is mentioned again in connection with the divine qualities. The idea of the pre-existence of the Qur’ān was probably supported by the popular representation of the preserved table.<sup>31</sup>

The problems which Ash’arite theology faced in establishing the eternity of the Qur’ān, was to solve three problems:<sup>32</sup>

#### 1- A problem of language:

Scriptures like human literary productions consist of words. The question is: what makes scriptures eternal? This was answered by insisting on the uniqueness of the text of the scriptures. The uniqueness of the Qur’ān derived from its being the speech of God. It follows that this scripture has a “non-human character”.

#### 2- A problem of genesis:

The scriptures emerged in time, the question is: how is their eternity established? This problem was resolved by the idea of uncreatedness. The Islamic tradition asserts the uncreatedness of the Qur’ān and establishes its point through theology. The possible conflict between God and Scripture, the Ash’arite do it by bringing the Scripture as close to God as possible.

31 Wensinck, A. J. (1979). *The Muslim creed: its genesis and historical development*. New Delhi: Oriental Books Reprint Corp. p. 149-152.

32 Sharma, A. (1976). The Eternality of the Vedas and the Ouran: A Comparative Study. *Philosophy East and West*, 26 (3), 269. doi:10.2307/1397859. p. 269-75.



### 3- A problem of ultimacy:

Both God and Scripture are eternal as distinct entities. The question is: who is to be regarded as primary? The Islamic solution was to push the scripture on to God as His attribute or deny that God has any attributes, thus the scripture must be created.

### **Modernity and the Qur'ān**

We have seen how the Qur'ān became the most important subject being discussed in the premodern Islamic thought. Factors such as philosophy, religious and political issues have played a great role in that regard. These factors had created social and psychic conditions in which the theologians were being stimulated to think about the nature of the Qur'ān. As a result of this new situation a conflict emerged between rationalists and traditionalists or between orthodoxy and heterodoxy in order to define the nature of the Qur'ān. Because understanding the nature of the Qur'ān, God, and revelation are interdependent, they also discussed the nature of God and the nature of revelation.

Then what do their ideas have to do with our problem which we have been faced by modernity? From which perspective must we receive its challenge?

Since the philosophy of Descartes (1596) and the emergence of modernity, philosophical thought has shifted regarding the reality of truth. With modernity, I mean the time after the Middle Ages in which the thinking about God, world and man changed entirely. In fact, in the Middle Ages people searched for truth on the basis of revelation. Contrary to Middle Ages, people thought independent from the revelation in modern times. Furthermore, modern philosophy did not acknowledge any knowledge if it could not be shown on the basis of rational argument. Philosophers such as Descartes and his contemporaries suggested at that time that philosophy is not the handmaiden of theology, but it is in some way superior to it. In addition, they also stated that philosophy did not need theology to discover reality, and it had to take its own stand independent of divine revelation. Accordingly, thinking independently led them to doubt traditional beliefs.<sup>33</sup>

In fact, modernity was a turning point for man to orientate itself to himself, from deity to humanity, from books to reality, and from text to context. The epochal question that gave birth to the modern age arose out of a metaphysical and theological crisis

33 Schacht, R. (1984). *Classical modern philosophers: Descartes to Kant*. London: Routledge & Kegan Paul. p. 39.

about the nature of God and thus the nature of being. The perspective from which we look at modernity in this paper focuses on religious experiences on the one hand and on the turning point of human thought in the history on the other hand. The idea of modernity in this regard deals with the consciousness that indicates self-understanding which characterized European thought from the time of Bacon and Descartes. To be modern is to be self-liberating and self-making, and thus not merely to be in a history or tradition but to make history. To be modern consequently means not merely to define one's being in terms of time but also to define time in terms of one's being, to understand time as the product of human freedom in interaction with the natural world.<sup>34</sup>

Modernity has produced three important concepts with regard to our perspective and we are forced to deal with them; democracy, equality and knowledge.

- 1- The purpose of democratization is the powerlessness of the ruler.
- 2- The purpose of equalization is to equalize each holy book's authority regarding the truth.
- 3- The purpose of knowledge is that every worldview is produced by human beings, even divine knowledge.

## Conclusion and a Question

Muslims since the colonial period still, suffer from two psychological feelings; the feeling of the superiority and the feeling of the inferiority. When they look in the past to their history, they feel superior, however, when they look at their conditions currently they feel inferior. The great point that they feel superior about is that they possess the absolute truth. Both feeling up to now have not been digested.

One might wonder whether, rightly so, a change in our theological thoughts is necessary before we can change our social and political system. In societies where religion plays a strong role, their foundations reflect their theological thoughts.<sup>35</sup> It seems the the

34 Gillespie, M. A. (2010). *The Theological Origins of Modernity*. Richmond, BC: ReadHowYouWant.com Ltd. p. 14.

35 Political Theology and the Theology of Politics: Carl ... (n.d.). Retrieved from <http://www.bing.com/cr?IG=5F3D33F40B0A4FD3A06035A9042FC79B&CID=166C337E4DFF6B072E11389C4C506A43&rd=1&h=49zQmOVffUnStyQ8c8Kfz9eTYbbJqFTM9esMLrBcC0&v=1&r=http://www.nhinet.org/gray20-1.pdf&p=DevEx.LB.1,5065.1>



correlation is stronger in the Islamic mindset which is still metaphysical. Reading the history of all Islamic caliphates from this perspective, we will come to understand the extent of the effect of the Islamic theological thoughts on social and political system of the Muslim communities which continues to this day. Their ideologies about God, the Qur'ān and the prophet Muhammad became a psychic condition which hinders Muslims to enter the modern world spiritually, politically and philosophically.

Through which way, Muslims can reach the turning point to orientate themselves towards the spirit of modernity?

Muslims have the following options:

1. Either the Qur'ān and all holy books are a divine book and all religions are equal to each other. It is a requirement of democratization and equalization.
2. Or they appeared in a historical context by a mystical experience through the human language. Then, they are necessarily a human knowledge. It is requirement of knowledge. If God does not speak and the Qur'ān is created, as Jahm, al-Nazzām, and Mu'āmmar stated, then it follows that the Qur'ān has an earthly dimension, events and has to do with the spiritual experiences of the prophet Muhammad at that time.
3. Another option is to believe that the Word of God is the word *Kun* (Be) or spiritual speech. It is the idea of Ibn Kullāb and al-Ash'ārī. Whereas they used to say that the word of God is eternal and the Qur'ān as a book is created, we say that the word (Be) has created the universe or the spiritual speech became the universe and it is continuous becoming (*fayakun*). Then the Qur'ān will not be considered as the word of God literally. It is a word of God metaphorically. We have to believe that the original word of God is the universe, not the written book. Based on this perspective, the word of God will be the property of all mankind which is this physical and non-physical existence.

The above options are based on the below perception:

If the Quran is written in a human language, understood through a human grammar, consists of letters and words, contains human events, and deals with a human culture, then, on which argument base our belief that this book is the word of God? Is the argument founded rationally? I believe that neither the miraculous explanation nor the scientific interpretation of the verses will provide us the therapeutic balm. I mean

that the Muslims have believed in it not according to the scientific argumentation but according to the claiming of the prophet Muhammad.

The question is: Are these options available in the Islamic thought?

## References

- Abrahamov, B. (2004), *Islamic theology: traditionalism and rationalism*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Abrahamov, B. Theology, in Rippin, A. (2009), *The Blackwell companion to the Qur'ân*, Chichester: Wiley-Blackwell. p. 420.
- Adamson, P. (2016), *Philosophy in the islamic world, A history of philosophy without any gaps*, volume 3. Oxford: Oxford University Press.
- 'Ali Sâmi al-Nashâr. (1977), *nash'at al fikr al falsafi fi al Islam*, Vol. I, II & III. Dâr al-Ma'ârif.
- Boer, T. J. (1967), *The history of philosophy in Islam*, New York: Dover Publications.
- Caspar, R. (1998), *A historical introduction to Islamic theology: Muḥammad and the classical period*, Rome: Pontificio Istituto di Studi Arabi e d'İslamistica.
- Ess, J. V. (2006), *The Flowering of Muslim Theology*, Translated by Jane Marie Todd. Cambridge: Harvard University Press.
- Ess, J. V. (2008), "Jahm bn Şafwân", in *Encyclopaedia Iranica*.
- Heck, P. L. (2014), *Skepticism in classical Islam moments of confusion*, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Nusseibeh, S. (2017), *The story of reason in Islam*, Stanford, CA: Stanford University Press. p.31.
- Gillespie, M. A. (2010), *The Theological Origins of Modernity*. Richmond, BC: ReadHowYouWant.com Ltd.
- Muḥammad b. 'Uthmân al-Khayyât al-Mu'tazilî. (1993), *kitâb al-intiṣâr*.
- Schöck, C. (2016), JAHM b. Şafwân (D. 128/745-6) and the 'Jahmiyya' and Dırâr b. 'Amr (D. 200/815). In *The Oxford handbook of Islamic theology* (S. Sabine, Ed.) (pp. 65). Oxford: Oxford university press.
- Schacht, R. (1984), *Classical modern philosophers: Descartes to Kant*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sharma, A. (1976), The Eternality of the Vedas and the Ouran: A Comparative Study. *Philosophy East and West*, 26 (3), 269. doi:10.2307/1397859.
- Wensinck, A. J. (1979), *The Muslim creed: its genesis and historical development*. New Delhi: Oriental Books Reprint Corp.
- Wolfson, H. A. (1992), *The philosophy of the Kalam*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.



# Nefsin Ahlaki ve Psikolojik Bağlamda Eğitimi İmkânı

Hacer Çetin\*

## Özet

Günümüzde ruh sağlığı yerinde ve değer sistemleri üzerine bir yaşam kurabilmiş, sahip olduğu nefis güçleri üzerinde kendisini olgunluğa taşıyan değişim ve dönüşüm yaşayabilen insan modeli arzu edilen prototip olmuştur. Bu ihtiyaç bize tarih boyunca insana ait temel özellik ve değerlerin kaybolmadığı sadece şartlara bağlı olarak yeniden yorumlandığını göstermektedir. Bu sebeptir ki insan ve insana ait özlerin insanın, zamanın gelişim ve değişimine uyumlu yorumlanmadığı ve anlaşılmadığı bir eğitim sistemi ile sorunları çözmek mümkün değildir.

Özellikle ahlak eğitiminde hızlı değişim ve dönüşüme eşlik edebilen, insanın psikolojik gerçeğine uygun bir sistem oluşturmak günümüzün en öncelikli ihtiyaçlarından birisi olmuştur. Sistemlerin kurallarına uydurulan bilgi ile değil insan enerji ve emeğini israf etmeyen bilgiler üzerine geliştirilen, öğrenme ve gelişmeye dair sevgi aşılacak sistemlerin oluşturulması bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu vasıfları taşımakta yetersiz kalan günümüz ahlak eğitim sistemi fonksiyonel görülmemekte ve eleştirilmektedir. Bu eleştiriler insana ait varoluşsal öz olan nefis bağlamında insanın ruh ve davranış dünyasının nasıl bir değişim ve dönüşümü açık olduğunu bir kez daha gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır. Çünkü ahlak eğitimi bu hakiki öz üzerine yapılan çalışmaları kapsamakta, bu öze ait olumlu değişim ve dönüşümü hedeflemektedir. Günümüze bakıldığında ruhsal soruların birçoğunun tedavisinde ahlaki davranışlara atıflar yapılmakta ve kişinin ruh dengesi sahip olduğu değer ve ahlaki yargılarla doğru orantılı olarak değerlendirilmektedir. Yaratana ve yaratılana dair bütün özler nefse ait güçlerle anlaşılmaktadır. Bu yüzden ki yaratana bilebilmek için önce yaratılanı iyi tanıma gerekir. Ahlak ve psikoloji ilimlerinin hareket noktası da “ben olanı bilmeden gayr-i ben’i bilme” imkânına sahip olunamayacağı gerçeğidir. Bu ortak alan ve hedefler bizi ahlak ve psikoloji bilimi arasında var olan ilişki üzerine anlamalar yapmaya itmiştir. Çünkü manevi, ahlaki, psikolojik yönleriyle bir bütün olan insanı doğru tanımadan çağlara bağlı değişen psikolojik ve ahlaki sorunlarını çözmek mümkün görülmemektedir. Ancak insanın doğru tanınması ve anlaşılması ile nefis-ahlaki sorunları teşhis edilebilir ve kişilik yapılarına göre tedavi için gerekli metot ve çözümler ortaya koymak mümkün hale gelebilir. İnsan değişen ve dönüşen dünyaya ayak uydurmadığında ruhsal ve davranışsal bozukluklar yaşayabilmektedir. İnsana bu mana da ne kadar koruyucu bir eğitim uygulanabilirse (değer aktarımı yapılabilirse, insanın hastalık öncesi sağlığın korunmasına tekabül eden bir boyutta olduğu gibi) o oranda özündeki iyilikleri ortaya çıkarabilen sağlıklı, dengeli değişim ve dönüşüm yaşayabilen bireylere ulaşmak mümkün hale gelir. Ben bu kongrede bu genel çerçeve üzerinden ahlak eğitiminin insanın ruh ve davranış değişimi ve dönüşümü üzerinden günümüz şartlarında nasıl ele alınabileceğinin imkânlarını tartışacağım bir bildiri sunmak istiyorum. Bildirimde eğitimin öznesi olan insanı, ruh halleri, hareketleri, yetileri, güçleri çerçevesinde ele alacağım. Ahlaki ve ruhsal değişimde eğitimin koruyucu olma ve gelişimi gerçekleştirme imkânı üzerine bir değerlendirme yapacağım.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlak, Değişim, Eğitim, Gelişim, Nefis, Olgunlaşma.

\* Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, hacercetin66@gmail.com

## 1. İslami Perspektifte İnsanın Doğası

### Giriş

Genel olarak insan anlayış ve değeri dönemden döneme farklılık göstermiştir. Bu farklılığın sebepleri toplumlara ait inanç sistemleri, ahlaki anlayışlar olabildiği gibi bazen de öne çıkan siyasi yaklaşımlar, ekonomik koşullar, hâkim yorumlar olmuştur. Cahiliye dönemiyle anılan insan, değersiz bir varlık konumunda görülmüş, peygamberlik görevine layık olamayacak bir vasıfla değerlendirilmiştir. Fakat Allah'ın, zihinlerdeki bu cehaleti Hz. Muhammed'e verdiği üstün görevle temizlemesi insana "yaratılanların en şerefli ve yaratıcının halifesi" olma değeri kazandırmıştır. Bu tarihi süreçten günümüze gelindiğinde 21. yüzyıl insanı ise küreselleşme süreciyle ahlaki olandan uzaklaşmış, değer yargıları kendine dönük, asli, insani amacına yabancı bir modele bürünmüştür. Bu model, insan ilişkilerinde yakın gibi görünse de aslında mesafeli, menfaatçi, rekabetçi, cinsel açıdan ahlaki olanı terk edebilen, yaşlanmak ve ölmekten kaçan, psikomatik hastalıklardan mustarip, kaygılı ve öfkeli gibi benzer vasıf ve sıfatlar ile tanınmıştır (Merter, 2013: 75). Çağdaşlaşma veya benzeri isimlerle ortaya çıkarılan, bu çağın insanını şekillendirmek isteyen sistemlerin insanın fitri yapısına yabancı, dinlerin vurguladığı ahlaki kurallarla tasvip görmeyen davranış modellerini nihai hedef olarak sunduğu görülmektedir (Kutub, 1973: 36). Bu sebeple insan, nihai değer olan mutluluktan uzaklaşmış, iç ve dış dünya arasındaki bağı kopmuş bir varlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Jung bu durumu "günümüz insanı, kötülüğe eğilimini harekete geçirmek için eskisiyle kıyaslanamayacak kadar güçlü araçlara sahiptir. Bilinci ne kadar genişlemiş ve farklılaşmış ise, ahlaki yapısı o denli geri kalmıştır" diyerek ifade etmiştir (Jung, 1999: 114-115).

İlk dönem çalışmaları göstermektedir ki insan, maddi ve manevi yani cisimsel ve ruhsal iki doğayla donatılmıştır. Bu çalışmalarda insanın manevi/ruhsal dünyası "İlm-i ahval-i ruh" olarak adlandırılmıştır. Bu adlandırma, insanı ruhi ve ahlaki olarak ele almanın ve insanın manevi yönünü bütünlük içinde anlamaya çalışmanın bir ürünüdür. Burada ilm-i ahval-i ruh ile kastedilen mana "insan ruhunun/nefsinin halleri ve hareketleri, duyumsama, anlama özelliği, yetilerinin gücü ve niceliğine dair felsefi anlamalar, nefsin mana ve kuvvelerine dair araştırmalar" kastedilmektedir (Kemal, 2014: 9). Bu itibar ile bakıldığında ruh/nefs ve nefse ait davranışları konu edinme anlamında ahlak ve psikoloji ilimleri arasında önemli bir ilişkiden bahsetmek mümkündür. Çünkü bu iki alan in-



sanın ruh halleri, hareketleri, yetileri, güçleri gibi konuları ele almaları itibari ile önemli iki paydaştır. Bu ilimler, alt başlıklarıyla ayrışan bir yelpazede gelişmeye devam ederken, alanlarında derinleştikçe diğer ilimlerle olan ilişkisellikleri ve güçlü bağları ortaya çıkmaktadır. Günümüzde iki ilim alanı arasındaki bu ilişkiyi güçlü hale getirmek daha da anlam ve önem içermektedir. Zira yakın gelecekte insana ait soru ve sorunlar, bizi bu ilişkiyi destekler nitelikte bir takım yeni formlar oluşturmaya itebilir. Örneğin terapi süreçlerinin ahlak eğitiminin bir parçası olması, ahlak eğitiminin içine bireysel danışma formlarının yerleştirilmesi şeklinde bir form makul görülebilir.

O halde bu gün kendine ait alanları olan ahlak ve psikoloji ilimlerini temelde insanın manevi gelişimini anlamada bir bütün olarak görebiliriz. İnsanın manevi gelişimini tam ve doğru anlayabilmede ruhsal gelişim ve dönüşüm için ahlaki, ahlaki olanı yaşatmak için ruhsal sağlığı koruma gerekliliği bu bütünlüğe olan ihtiyaca işaret etmektedir. Tarihi sürece baktığımızda bu birlikteliğin yeni bir durum olmadığı da görülmektedir (Çağrı, 2014: 203). İnsana ait gerçek bilgilerin ilahi kaynağı olan Kur'an'da da bu ilişkiyi görmek mümkündür. "İnanıp yararlı işler işleyenlerin, namaz kılip, zekât verenlerin Rabb'leri katında ecirleri vardır. Onlara korku yoktur ve onlar üzülmeyeceklerdir" (Bakara, 2/277-62; Maide, 5/69; Ahkaf 46/13 vd.) gibi birçok ayetin varlığı insanı doğru anlamada iç ve dış dünyası arasındaki bağı iyi anlamanın önemini ortaya koymaktadır. Görülmektedir ki bu ortak alan ve hedefler bizi ahlak ve psikoloji bilimi arasında var olan ilişki üzerine anlamalar yapmaya itmiştir. Günümüze de bakıldığında ruhsal soruların birçoğunun tedavisinde ahlaki davranışlara atıflar yapılmakta ve kişinin ruh dengesi sahip olduğu değer ve ahlaki yargılarla doğru orantılı olarak değerlendirilmektedir. Ruh ve ahlak yapısı ise insanın özünü oluşturan nefis ve güçleri tarafından şekillenmektedir. Bu gün gelinen noktada insanı tanıma ise ancak insanın duygu ve davranışlarının temeli olan nefis ve güçlerini anlamak ile mümkün görünmektedir. Aynı şekilde âlemde bulunan her şey ezel itibari ile a'yan-ı sabite'si (sabit asıllar) tarafından belirlenmektedir. Fakat külli bir boyut taşıması sebebiyle a'yan-ı sabite'nin içyapısı ve mahiyeti bilinmemektedir. İnsana ait bu bilinmeyenin çözülmesi insanı anlamayı mümkün hale getirecektir. Bu da ancak nefis hakkında doğru ve gerçekçi bilgilerle mümkün görünmektedir (Merter, 2013: 151-152).

Bu nefsi bilme ve tanıma arzusu aynı zamanda kendini sevmeyi ve mutlu olmayı öğrenmeye başlamanın da ilk aşamasıdır. Bu öğrenme kişi de iyilik, hoşgörü, diğerkâmlık, sevgi, tevazu, kanaatkârlık, metanet gibi birçok önemli hasletlerin kuvveden fiile çık-

masını sağlayan itici bir kuvvettir. Aynı zamanda bu kuvvet, nefis hastalığı olarak bilinen depresyon, nevroz gibi belirtileri ortadan kaldıracak bir etkiye sahiptir. Şayet bu öğrenme ve kuvvetleri tanıma sürecinde yanlışlık ve eksiklik yaşanırsa insan nasıl bir potansiyel taşıdığını unutmaz. Böyle bir sürecin ürünü olarak da depresyon, alkol bağımlılığı, intihar, başkasının acısına duyarsız kalabilme eğilimi gösteren bencil bireyler ortaya çıkar (Merter, 2013: 153). İnsanı doğru anlamak için ona nefisteki zaaf ve olumsuz duygu özleri üzerinden bakılmalıdır. Kur'an insan için korunma önceliğine dikkat çekmiş ve sünnet uygulamaları da bu önceliği ortaya çıkarır nitelikte olmuştur. Çünkü insanın kendini tanıma hedefinde aslanan eksikliklerini bilmesidir. İnsanın hayır işlemesi bir fazilet iken, şerlerden kaçınması zaruret olarak görülmektedir. İnsan için, "zararları def etmek, menfaat elde etmekten önce gelir" ilkesi bu sürecin metodunu belirlemektedir (Aydın H., 1999: 12). Burada insan açısından kötü olan bu duyguların ve zaafın olması değildir; onlara karşı irade ortaya konulamaması ve kul olma bilincinin geliştirilememesidir. Zaafları ve eksiklikleri olan insanı "kul"a dönüştürme ruhsal ve davranışsal dengeye sahip bireyin varlığı ile mümkündür (Merter, 2013: 168-169). Bu birey örneği evrensel insani potansiyel olan Hz. Muhammed örneğidir.

İslami perspektiften insan, çoğunlukla nefis, güçleri ve mertebeleri üzerinden anlaşıl-maya çalışılmış ve bu anlayışla ele alınmadığı sürece insanı anlamaya dönük çabalar yetersiz kalmıştır. Bu yüzden ahlak ve psikoloji alanı da insanda ruhsal ve davranışsal yapıların kaynağı olarak nefsi kabul etmiş ve ahlaki, ruhi soru ve sorunlarda sık sık nefse atıf yapmıştır. Bu atıflar nefsin çok yönlü özelliklerini ve etki alanlarını gösterir nitelikte yapılmıştır. Örneğin bazen saldırgan bir köpeğe, kurnaz bir tilkiye, pisboğaz bir domuza, iğrenç bir fareye, korku veren bir yılan veya ejderhaya, bazen bir puta, zindana, cehenneme, hırsıza, bazen de hile yapan bir kadına benzetilmiştir (Uludağ, 2006: 528). Nefis aynı zamanda kendini beğenen, kendine tapan bencil, şımarık, ki-birli, zaafın ve cahilliğin kaynağı olarak da anlaşıl-mıştır (Mevlana, 2013: 78). Bu ve benzeri benzetme ve anlamalar nefsin insan için sadece kötüye ait özellikler taşıdığı anlamında değildir. İslam araştırmacıları, bu benzetmelerin sıklıkla yapılmasını nefsin daha iyi tanınması, iyi yönleriyle ifade edilmesi, kötülüklerine karşı bilinçli ve uyanık olunması hedefine bağlamaktadırlar. Aynı zamanda nefis, eğitilebilen ve islah edilebi-len yönleriyle dünya ve ahiret mutluluğunu sağlayacak ruh ve davranış hallerinin de özüdür. Vahiy ve akıl ile disipline edilerek insanı üst mertebelere taşıyabilecek olandır (Uludağ, 2006: 528).

### 1.1. *İnsanın Eğitim İhtiyacı*

İslam düşüncesinde çoğunluğa göre bir bedende bir nefis bulunur. Fakat nefsin birçok nitelik, özellik, fiil, hal ve tezahür, tavırları, mertebeleri vardır. Kötülüğü emretme (emmare), kötülüğü kınama (levvame), itminana erme (mutmainne), razı olma (raziye), razı olunma (marziyye), gibi hususlar bu tek olan nefsin sıfatlarıdır (Merter, 2013: 189). Bu sıfatların ilimlere kazandırdığı büyük avantajlar vardır. Her durumda bir üst nefis mertebesinin var olduğunu bilmek bu avantajların en önemlisidir. Bu bağlamda ahlakın ve psikolojinin sistem ve hedefinin belirlenmesinde nefis temel kavramdır (Merter, 2013: 188). Zira nefis ve mertebelerinin İslam düşüncesindeki gibi algılanmadığı batı dünyasının, gerek psikolojik gerek ahlakı relativ bakışı ile hedonizm, narsisizm ve egoizmi gibi konular karşısında çözümsüz kalması bu temelin yokluğunun sonucu olarak görülebilir.

İslami yaklaşımda özellikle de emmarenin kötülüğe sürükleyen yapısına dikkat çekilir. Çünkü en alt basamak olan emmare, nefis-i şehvani, hayvansal dürtülerin merkezidir. Bir üst mertebede nefis-i natika bulunur ve insanca konuşan merkezdir. Daha üst kolumda ise düşünce ve muhakeme ile davranışları denetleyen nefis-i derrake vardır. En aşağı sıfatları ile insanı etkilemeye çalışan itici güçler buradadır. Bu yüzden emmare bir üst mertebeye geçme mücadelesinin en çetin olduğu seviyedir (Merter, 2013: 188). Nefis-i emmareyi terk ile nefis-i levvameye ulaşılır. Bu mertebeye ise insanın vicdanını ve kendi hatalarını kınayan sesini temsil eder. Bu vicdan boyutu kişiyi ilahi olana bağlaması anlamında değer taşır (Altıntaş, 1992: 121). Ve bu mertebede bir kendine bir de Rabb'e bakan yön vardır. İnsan için bu mertebeleri aşmak önemlidir. Çünkü özellikle nefis-i emmareyi aşmayan kişi özgürlüğe ulaşamaz. Her an esfeli safilin denilen emarenin de daha alt seviyesine düşme tehlikesi ile karşı karşıyadır. İşte levvame mertebesi hem insanın potansiyellerini işaret etmesi hem de tefekküre/ derinliğine düşünmeye imkân vermesi açısından önemli bir eşiği oluşturur. Zira levvame ile elde edilen tecrübeler bireysel tecrübeler sunar ve ilhamlara kapı aralar (Çamdibi, 2014: 141). Psikoloji ilminde yatay ve dikey nedensellik denilen bakış açıları ve davranış biçimleri vardır. Yatay nedensellik, dün-bugün-yarın arasında bağlantı ve sebep sonuç ilişkilerini ifade eder. Dikey nedensellik ise o anda şartlar aksini gösterse bile görünürde bağımsız olan olaylar arasında irtibatın meydana gelmesidir. Burada bireysel tecrübeler ve keşifler sunan, nedensellikler kuran olaylar üzerinden anlamalar yapılır (Uludağ, 2006: 528). Bu durum aynı zamanda nefis ve dereceleri arasındaki ilişkiye de benzer. Alt mertebelerde vesvese, kaygıya denk gelen düşünceler burada ilhamı, bireysel duyguları ifade eder. Levvame mertebesi bu iki hal arasında bir mücadele alanıdır ve nedensellik iliş-

kisi kurma imkânı sunabilir. Bu imkân vasıtasıyla insan, sorumluluklarının farkına varır. Bir erdem olarak yukarı doğru olana dair ve aşağıdan korunmaya dair sorumluluklarını kavrar (Merter, 2013: 194). Artık mülhime seviyesindeki nefis, kendi nefsinde olup biten hallere dair hakikatleri görmeye başlar. Bilgece davranışlar sergileyebilir. Bilgi kişiye yaşadığı olaylara dışarıda bakabilme imkânı sunar. Böylece kendi hakikatini, insanların hakikatini, eşyanın hakikatini çözmeye başlar. İlhamlarla kabuktan sıyrılıp özler üzerine yoğunlaşma yaşanır. Mevlana'nın "Ezeli, ebedi, hayata ve sonsuz sevgiye malik olan Allah'tan başka, ne gökyüzü, ne yıldız, ne de başka bir varlık görürsün" diyerek işaret ettiği hal mülhime ile mümkün görülmektedir (Can, 2016: 88). Bütün bu mertebeler kişiyi kulluk makamı olan mutmainne mertebesine taşımak içindir (Kur'an, Bakara: 2/274) Bu mertebenin bazı özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür: cömertlik, tevekkül, olmuş ve olacaklara hazır olma, hilm, rıza, sıdk, ibadet, güler yüzlülük, yumuşak huyluluk, tam görüş, kalp sevinci, ayıpları örtmek, affetmek, şükür, ölüm korkusu duymamak. Bu vasıfların ortaya çıkması itminan olan nefsin raziye makamına hazır olduğunun işaretini taşır. Ve bu aşamaya kadar köklü değişiklikler yaşandığının mesajını verir. Marziye ve kâmile mertebelerine çıkma hakkı kazanan kişi için parlaklığı hiç gitmeyen bir hal vardır. Bu hal yerleşik ahlaki erdemlerin oluşturduğu şahsiyetli duruşun örneğidir. Artık hem ruhsal hem de ahlaki olarak hedeflenen insan-ı kâmil burada ortaya çıkmaktadır (Uludağ, 2006: 528). Görülmektedir ki nefis mertebelerinin inançtan başlayarak insan gelişim ve dönüşümünün bütün boyutları ile yakın bir ilişkisi vardır. Son zamanlarda ortaya konulan yaklaşımlarda bu ilişkinin depresyona kadar geniş bir alanda etkili olduğunu göstermektedir. Depresyonun en etkili ilacı olarak insanın bulunduğu nefis katından yükselmesini sağlamanın bir çözüm olarak dile getirilmesi bu etkinin sonucudur (Merter, 2013: 232).

Yukarıda bahsettiğimiz nefis ve nefse ait yorumların günümüzde daha yaygın ifade edilir olduğunu söyleyebiliriz. Şüphesiz bunda insanı tek yönlü ve nefis özelliğinden uzak anlamaların geçerliliğini yitirmesinin önemli bir payı vardır. İnsan ve sorunlarını çözmeye daha yeni ve gerçekçi çözümlere duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Ancak insanın doğru tanınması ve anlaşılması ile nefis sorunları teşhis edilebilir ve kişilik yapılarına göre tedavi için gerekli metot ve çözümler ortaya koymak mümkün hale gelebilir. İnsana ait sorunların varlığı, çağa ve sorunlara uygun çözüm bulma ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bütün bu araştırma ve tartışmalar da bilimlerin böyle bir çaba içine girdiğini göstermektedir. Çoğu zaman ortak bakış açısı sergileyen, birbirlerinin yöntem tekniklerinden istifade eden bilimlerin çoğunluğu çözümü insanı 'bütüncül ve

nefs merkezli değerlendirmede' görmektedir. Görüldüğü gibi son dönemlerde insanın manevi, ruhsal yönünü bütünlüğü ve geekliği ile ele almak ve dengeli bir seyir içinde gelişim ve dönüşümü sağlamak hedeflenmektedir. Bu hedef beraberinde nefsteki eksikliği gidermeyi gerektirmektedir. Nefsteki eksikliği gidermek ise değerlerin/faziletlerin nefse yerleştirilmesi demektir.

Burada değerler/faziletler maddi gıdanın bedene faydası hükmünde nefsi koruyucu, tamamlayıcı, geliştirici manevi gıdalardır (Benna, 2016: 148). Nefs, bu gıdalardan mahrum bırakıldığında yalancı, haseti, hırsız, başıboş, arsız gibi reziletler taşıyan bir hastalık ile yaşamını devam ettirmeye çalışmaktadır (Gazali, 1972: 165,185,190). Olumlu duygu ve değerler insana yerleştikçe olumsuz duygu ve reziletlere ait özellikler insanda azalmakta, bireyin daha etkin, üretken hale geldiği, problemi çözme, iyi olanı tercih etmede daha güçlü olduğu görülmektedir (Ayten, 2014: 32-33). Burada erdemlerin ahlak ve psikolojik hizmet alanları için önemine dikkat çekmek gerekir. Zira sorunların ortaya çıkışında özellikle erdemlere sahip birey yaklaşımı ile erdemlerden uzaklaşmış birey yaklaşımı önemli bir farklılık göstermektedir (Ayten, 2014: 20-21). Erdemlerin varlığının kişide iyi hali koruyup devam ettirdiğini, ortadan kalkması halinde ise kişi de sorunlu ruh hali ve davranış biçimlerinin açığa çıktığını söylemek mümkündür. Görülmektedir ki insan ancak eğitim ve psikolojinin yöntemleri yoluyla mevcut ben 'den olumlu çözümler yaparak sıyrılıp bir üst evreye ulaşma ve saklı olanı keşfederek yeni bir bütünlük kurma imknına ulaşabilir (Karaca, 2007: 246-251).

Nefs manevi gelişimin üzerinden ilerlediği bir kavram olarak kurnaz, hilekr, iblis tarafından yönlendirilen, ihtiras üreticisi olarak tanımlanmıştır. şehvetiyle aklın zekasını, kalbin merhametini alan nefis, insanı hayatta maddi amaçlarla kuşatan ve gelişmekten uzak bırakan bir idol olarak görülür. Nefs başarısız çözümler yapan bireyde bu olumsuzlukların kaynağı olarak ortaya çıkar ve bir sonraki evre için de olumsuz bir çözümler yapan bireyi yönlendirebilir. Burada uygulanacak eğitim enerjisi ruhsal/manevi büyümeye imkn verene yönelmeyi hedeflemelidir. Kişi taşıdığı arzu, dürtü ve eğilimlerinin farkındalığını taşımalıdır. Ortaya koyacağı çaba iteki nefsin kötüye dair hayvani gücünü yönlendirme iradesini oluşturacak gte olmalıdır (Sayar, 2003: 14-16). Yukarıda da bahsedildiği gibi ahlak ve psikoloji arasında bir bağ vardır. Bu bağ tam, sağlam bir eğitim süreci içinde dikkate alınmalıdır. Modern eğitim yaklaşımları da ruhsal sorunlar ile ahlaki sorunlar arasında bir ilişkisinin varlığından bahsetmektedir. Danışma ve rehberlik hizmetleri verilen bireylerde psikolojik sorunlara yol açan ahlaki sorunların varlığı ve değer sistemini kaybetme görülmektedir. Eğitimin en temel he-

değerlerinden birisi şahsiyetli, karakterli bireyler yetiştirmektir. Şahsiyet dediğimiz şey ise değer sistemleriyle ortaya çıkmaktadır. Modern psikoloji ve ahlak yaklaşımları insanı değer sistemlerinde uzak görmüştür. Fakat bu durumda bencil ve anlamsızlık içinde kıvranan tek yönlü akademik başarıları ile değer kazanmaya çalışan modern insanı ortaya çıkarmıştır. Oysa insana yönelik bu hizmetler insanın değişmeyen temel özelliklerine bağlı kalarak yapılmalıdır. Ancak böyle bir anlayış her zaman karakterli ve ruh disiplinini sağlamış bireyler inşa edebilir. Burada eğitim ancak bu işlevi gerçekleştirdiği oranda başarı elde etmiştir. Daha yüksek seviyede gelişme ve olgunlaşma, değerlerin aşağı sistemleri kontrol ve denetim gerçekleştirdiği, uzun vadeli planlarla düzenlenen eğitim ve danışma hizmetleri yoluyla gerçekleştirilebilir (Hökelekli, 2011: 9-25).

Yapılan tartışmalarda göstermiştir ki insanın anlaşılmasında, tanınmasında üzerinde durulması gerekli en temel nokta nefis ve ona ait güçlerdir. Bu tanıma ve anlama çabası erdemli, şahsiyetli bireyler yetiştirmek amacı taşımaktadır. Bu amacın gerçekleşmesi ise nefis ve güçlerini erdemler yönünde yönetebilme becerisine bağlıdır. Nefiste arzulanan hallerin ortaya çıkmasını sağlayacak kuvvetler 3'tür. Gazabı, şehve ve akli olan bu kuvvetler nihai hedef olan mutluluk/adalet erdemi için akıl tarafından kontrol edilebilecek şekilde eğitilmelidir. Aksi halde akıl ile yönlendirildiğinde şecaati ortaya çıkaran gazabi kuvvet, tefrite düşerek korkaklığa mahkûm olmaya da sebebiyet verme tehlikesi taşımaktadır. Aynı şekilde akıl ile iffeti ortaya çıkaran şehve kuvvet fücra dönüşme ihtimali ile kötülüğün kaynağı olarak işlev görebilir. Akli şeytanlıktan koruyup, akli kuvveti hikmeti ortaya çıkaracak şekilde tesis etmek en nihai hedef olan adalet için şarttır (Akseki, 1991: 155). Fakat bu sadece genel bir takım bilgilerin insana aktarılmasıyla gerçekleşecek bir amaç değildir. Hayatın bütününe yayılan, planlı, uygulamaya dönük boyutları olan bir anlayışı gerektirmektedir. Burada insanın hakikate ulaşma ve değişmesi için devreye sokulan değer sistemi nefsin bilinip tanınmasının devamındaki süreci oluşturmaktadır. Fakat değerlerin salt varlığı önemli değildir. Onları elde etmek için ortaya konulan çaba ve elde edilen bilgi önemli olandır. Zira sevgi erdeminin salt varlığı kişiye bir şey katmaz. Fakat bilgiye dayalı elde edilmesi için çaba sarf edilen sevgi davranışlara yön vermesi, diğer erdemlere dönük motivasyon oluşturmaya, ona dair elde edilen öz ile kendine, çevresine dünyaya, yaratıcıya duyulan bir sevgiye kaynak ise kişiye ait bir erdeme dönüşmüştür (Köse ve Ayten, 2012: 60).

İnsanda bilmeye dair ilk çaba kâinatın hakikatine, yaratılışa dönüktür. Bu arzu insanda bilışı başlatır ve büyük bir hayret uyandırır. Bilimlerin, felsefelerin, ahlakın, sanatın ortaya çıkışını sağlayanda bu bilme arzudur. Kendindeki biliş ise insan nefsi üzerinden

başlamaktadır. Zira insan nefsini bilmek yoluyla kâmil olabilir. Görülmektedir ki hikmet denilen bu bilme - tanıma hem ameli, hem de nazari ilimlerin temelidir. Hikmet ancak akla tabii olan üzerinde bilme ve inanma imkânı oluşturabilir. Burada hikmetin ahlaki ve kelami kısımlara ayrıldığını görmekteyiz. Ahlaki kısımla nefse ait kuvvet ve hayrı çıkarana atıf yapılırken, kelami yönü ile de Vacibü'l Vucud ile nefsin münasebeti gibi konulara atıflar yapılmaktadır (Kemal, 2014: 16-19). Yani cisimsel yönüyle tabiat âlemine, ruhsal yönüyle de soyut varlık âlemine dair bir bilme arzusu taşıyan insan için hikmet, hem psikolojik hem de ahlaki gelişim açısından kendini bilme-tanıma imkânı veren temel bir değerdir. Burada ruh/psikoloji ilmi duyum, anlama, eyleme yetisi olarak üç cepheden insanı anlamaya çalışır. Duyum yetisi tabii, kalbi, zihinsel elem ve hazlara karşılık gelir. Anlama yetisi, ruhun şeylerin hakikatini anlamaya olan kabiliyettir ki akıl ile soyut varlıkların anlaşılması bu yetiyledir. Ve bütün yetileri kapsar. Eyleme ise ruhun uğraş ve hareketleri ile gerçekleşir ki anlama ve duyum yetisinin zahire çıkışını temsil etmektedir. İradi eylemleri, sebep ve sonuçlarını kapsar (Kemal, 2014: 57-58). Görülmektedir ki ahlaki ve ruhi süreç bilmeyi yani hikmeti gerekli kılmaktadır.

İslam dini insanı yaratılış özelliği üzerinden ele almaktadır. İslam'a dayalı bir ahlak eğitiminin de bu fitri yönü dikkate alması beklenir. Çünkü ancak bu özellikleri dikkate alan bir eğitim hedefine ulaşabilir ve ihtiyaca cevap verebilir. İslam ahlaki, insanı fitrat gerçekliği ile ele alarak, bireyin kendi tabiatını ahlaki olgunluğuna taşımasında rehberlik etme görevi üstlenmiştir. Bu rehberlik, fitri olan şehvet gücünü yok etmediği gibi kişinin fitratına uygun olarak bu gücü koruyup, kontrol etmesi, yönlendirmesi oranında anlamlıdır (Aydın M. Ş., 2015: 218). Kişinin fitratına uygun olarak geliştirilmesi ahlakın konusudur ve bir eğitimi gerekli kılar. Görülmektedir ki insanın fitratını tanınması meselesi ahlakın en önemli konularından birini oluşturmaktadır. İslam ahlakında "Kendini bilen Rabbini bilir" hedefi ile eğitim bu fitratı tanıma görevini ahlak eğitiminin geneline yaymıştır. Ahlak eğitiminde nefis ve nefsin güçlerine yapılan vurgu da bu konunun önemini gösterme amacı taşımaktadır. Zira eğitimde hedeflerin neler olduğu ve kaçınılması gereken, dengelyi bozan durumların neler olduğunun bilinmesi ahlaki olanın tercihinin daha da kolay kılmasıdır. Örneğin akıl, kuvvetinin itidalinden iyi düşünce, isabetli görüş, doğru tedbir, eşyanın inceliklerini anlamak; ifratından, hile, aldatma, mugalata (demogoji); tefritinden ise ahmaklık, kalın kafalılık ve akıl zayıflığı doğmaktadır (Erginli, 2006: 75). İtidal olan sürekli olarak tekrarlandığında nefste üstün ahlak ortaya çıkar. Fakat kişi de hile, aldatma daha kolay ortaya çıkıyor ve tekrarlanıyorsa orada ifrata düşüldüğünü bilmek önemlidir. Zira yapılacak ahlak eğitiminde odaklanılacak

noktayı tespit etmek ve tedavi etmekte bu bilişe ihtiyaç vardır. Nefs, güzel ahlak ve melekelerle bezeninceye kadar ifrat ve tefrite düşülmüş noktaların tespiti ve tedavisi ile itidale yönlendirildiği oranda eğitilmiş olmaktadır (Erginli, 2006: 76). Zira eğitime konu edilecek ahlak, insanın iyi veya kötü olarak kabul görmesine sebep olan manevi nitelikleri, huyları ve bunlar doğrultusunda sergilediği iradeli davranışlarının tümünü kapsayacak nitelikte olmalıdır (Karagöz, 2006: 14).

İslam ahlak eğitiminde insan, fıtratına uygun olarak saygıya değer bir varlık olarak görülmektedir. Bireyin de kendisini değerli ve saygıya layık bir varlık olarak görmesini ister. Çünkü özsaygısı gelişmiş bir birey, ahlaksızlığı kendisine yakıştırmaz ve bu sıfattan özenle kaçınır. Aynı zamanda bu kişi, doğru ilkelere göre davranmayı, kişiliğine gösterilen saygı olarak yorumlar. Kendisine saygıyı ihlal eden bireyde vicdan azabı ve utanç duygusu oluşur. Zira özsaygı, hayâ duygusu gibi temel değerlerin kazanım olarak tanımlanmadığı bir eğitim yetersizdir. Çünkü vicdanın korunmadığı ve insana saygının temel değer olarak öğrenilmediği ve öğretilmediği toplumlarda şiddet açığa çıkmaktadır. Bu çerçevede İslam ahlak eğitimi, bireyin nefsanî/fitri özelliklerini tanıması, potansiyellerini takvadan yana kullanılmayı öğrenmesini hedeflemelidir (A'raf, 7/26; Bakara, 2/197).

## 1.2. Ahlak Eğitiminin Temel Özellikleri

Peki, bu noktada İslam ahlakına göre nefis temelli yapılan bir eğitim hangi temel özellikleri taşıması gerekir?

- Ahlakta fiilin sonuçlu bir fiil olması önemlidir. Aksi halde söz de harekette eksik kalır (Ülken, 1946: 163).
- Ahlaki değerlerin hem süjesi, hem de objesi olarak insana vurgu yapılır. Söz konusu olan insanı, kişilik sahibi kılmak ahlaki fiilin hedefidir (Ülken, 1946: 216).
- Ahlaki tercihler aklidir ve akılla bilinebilme özelliğine sahiptir. Ve ahlaki tercihler idealdir.
- Ahlaki tercihler sarsılmazdır. Ahlakın ideal ve sarsılmaz oluşu ferdi boyut kadar ictimai boyutun da ahlakı kapsadığını göstermektedir. Ahlaki fiiller objektiftir, ferdi süjeyi aşar. Ahlaki fiiller ferde içerden ve dışardan baskı yaparlar. Ahlaki fiiller genelleşmeye mecburdur (Ülken, 1946: 13-14).



- Ahlak eğitimi, vicdan dediğimiz iç kontrol mekanizması teşekkül ettirmekle görevlidir. Böylece ahlaki davranışların temeli olan vicdan, bir kaideler sistemi sunar ve bu sistem ile insan kendi davranışları veya başkalarının davranışları hakkında doğru veya yanlış şeklinde yargılar yapabilme gücü elde etmektedir (Güngör, 1995: 57-58).
- Sıkı bir ahlak eğitimi vicdan denilen kuvveti ortaya çıkaracak özellikte olmalıdır (Güngör, 2010: 48).

Ahlak ile kişilik inşa edilmelidir. Hatta ahlakın olduğu yerde kişilik aranmalıdır. Şayet kişilik inşa edilmemiş ise orada ahlakın yokluğu söz konusudur (Güngör, 1995: 17).

- Ahlak her şeyden önce bir öğrenme hadisesi olmalı, yani insanda birtakım psikolojik mekanizmaların faaliyeti sonunda ortaya çıkan davranış şemalarını kazandırabilmelidir (Güngör, 1995: 27).
- Allah'a itaat faziletleri yapmayı ve reziletlerden sakınmayı gerektirir. Çünkü Allah'a itaatin anlamı, O'nun bizim için seçtiği ve pratik örneğini Hz. Muhammed'in (sav) yaşayışında gördüğümüz doğru yolda yürümektir. Ahlakın eğitimi bu kaynağın pratik uygulamalarına dayanan ve vahyi esas alan açıklamalarına bağlı kalmayı gerektirmektedir. Çünkü İslam ahlak eğitimi, şekillendirmek istediği insanın ahlakını, yaratılışa verilen üstünlüğünü korumuş ve iyiyi kötüden ayırmış, emin bir kişinin örnekliliği ile pekiştirmek istemektedir. Çünkü akıl sahibi bir insan hayvanların, yırtıcıların ve cansız varlıkların kendisine denk olduğu bir nitelik ile mutluluk duymaz. Bilakis Allah'ın kendisini hayvanlardan, cansız varlıklardan ve yırtıcılardan ayırdığı üstünlük taşıyan değerlerin öncülüğünde yaşadığı oranda nihai mutluluğa erişebilecek bir varlıktır.
- Ahlak eğitiminde yapılan bütün faaliyetlerin nihai amacı ile tefekkürün bir irtibatı vardır. Tefekkür ile arzu edileni "hakikat ile erdemin mahiyetini öğrendikten sonra nefsi bu doğrultuda ıslah edip dünya ve ahiret mutluluğuna erişmek" şeklinde açıklayabiliriz (Hazm, 2005: 18-20). Zira Allah insanda kabiliyet yaratmıştır ve her insan kabiliyetiyle uyum içerisinde hareket etmeyi bilmek istemektedir. Bu biliş kişiyi, mutsuz, nefsinin erdemsizliklere ve günahlara alıştıran, onları sevdiren, erdemlerden ve ibadetlerden uzaklaştıran, onlardan nefret ettiren bir hale düşmekten korumayı sağlamaktadır. Bunun içinde insanın bu biliş tefekkür ile elde etmesi gerekir. Bu temel özelliklere sahip bir eğitim insandaki bilmek, etmek (icra etmek), yapmak (yaratmak) gücü ile mümkündür. Yukarıda bahsettiğimiz temel ilkelerin tamamı insanın bilgiyi pratiksiz ve pratiği bilgiye dayalı yapmaksızın ahlak haline getireme-

yeceğini göstermektedir. Aynı zamanda bahsedilen ilke ve hedeflerin daha önce bahsettiğimiz nefis mertebelerinin ilkeleri ve hedefleri ile örtüştüğüne dikkat etmek gerekir. Vicdan, sevgi ve hoşgörü vb. birçok sayabileceğimiz dinamik değer ve hedefler nefsin mertebelere bağlı sıfatlardır. Bu temel ilkeleri bu mertebelerden kopararak salt şekilde aktarmak işlevsel görünmemektedir.

## Sonuç

Günümüzde gelinen noktada “İslam eğitiminin en temel iki vurgusu insanı tanıma ve ruh/nefs sağlığını koruma olmalıdır” diyebiliriz. Peki, burada bir eğitim sürecinin ögesi olarak ruh/nefs sağlığının korunması denildiği zaman ne anlamalıyız?

- İnsanı sevme, sayma, insana değer verme, kendisinin de diğer insanlar tarafından sevilip sayılmasının temini,
- İnsanın doğru, dürüst, kendinin ve başkalarının haklarına saygılı, çalışkan, özverili ve olgun bir insanda olması gereken hasletlere sahip olmasını,
- İnsanın yaşama sevinci duyabilmesini,
- İnsanın zor ve güç hallerde bile ümidini yitirmemesi ve kendinde moral, mücadele ve çalışma gücü bulabilmesini,
- Sosyal çevreye uyum gösterebilmesini,
- İnsanın yaşamın zorluklarına, stres ve sıkıntılara tahammül gösterebilmesini,
- İnsanın kendi şartları ve koşulları içinde başarılı olabilmesini,
- İnsanın toplumla ahenkli-uyumlu-ilişkiler kurabilme yetisi-yeteneği-kabiliyetinin olmasını anlamalıyız (Çakmaklı, 1997: 14-15). O halde ahlaki ve psikolojik gelişim ile iç içe olan ruh sağlığına imkân veren bir eğitim sistemi bugünün sorunları bağlamında değerli görülebilir. Ruh sağlığı, kişinin inanç sistemi ve güçlü bir ahlaki yapı olmaksızın tam anlamıyla inşa edilememektedir. Burada görmekteyiz ki ruh/nefs sağlığının inşa edilmesi ve korunmasında da eğitimin, psikolojik destek süreçlerinin ortak sorumluluk taşıması gerekir. Ruh/nefs sağlığını sağlamada da temel gıda bilgidir. Bu bilgi:

1. Doğruyu öğretmek

2. Yapmak

### 3. Yaptırmak

### 4. Tekrar ettirmek

5. Yorumlatmak-değerlendirmek-anlamlandırmak yoluyla aktarılmalıdır (Çakmaklı, 1997: 21). Ahlaklı bireylerden oluşan bir toplum hayali için bu ilkeler üzerinden koruyucu ruh sağlığı eğitimi hizmetleri, ihmal edilmemelidir.

Ruhun/nefsin terbiyesi için nasıl hareket edilecektir?

### 1. Doğru bilgilerle donanmak

### 2. Güzel ahlak ile bezenme ve ona alıştırılma

### 3. Akidelerin düzeltilmesi; yani temiz ve sağlam bir inanca sahip olma

### 4. Ruhü şüphelerden hurufat denilen manevi pisliliklerden arındırma süreci takip edilmesidir.

Ruhi/nefsi hadiseler 3 çeşittir. Nefse dönük yapılacak eğitim hissi, zihni ve iradi olan bu hadiseleri fazileti ortaya çıkaracak şekilde yönlendirerek ruh sağlığını koruma görevini yerine getirmelidir. Burada yapılacak eğitim ile nefsin hissi hadiselerde daima hak, doğruluk, hayır ve fazilet sevgisi gibi fiilleri kuvvetlendirecek duyguları uyandırması hedeflenmelidir. Zihni hadiseler ise doğru muhakeme yapabilmeye imkân verecek hale getirilmelidir. Bu ise zihni hurafe ve evhamlardan temizlemek iledir. İradi hadiseler ise insanın kendisine hâkim olması ve ahlaki faziletleri bilfiil elde etmekle olmaktadır. İrade şahsiyetin esasıdır ve kalbin ahlaki faziletlerle şekillenmesi bu hadiseler iledir (Akseki, 1991: 143-144). Görülmektedir ki İslam eğitiminde insan ve ona ait değişmeyen hakikatlerin bakışıyla mevcut sorunlara yaklaşmak ve çözmek mümkündür. Ancak bu koşul ile "hikmeti sevdiren, iç terbiyeyi esas alan, pratiklerle desteklenen, şark ve gayb tefekkürünün beslediği, yaşanmaya imkân veren" ahlak derslerinin rehberliğinde işlevsel bir eğitim anlayışı oluşturabiliriz (Topçu, 2015: 190-191).

## Kaynakça

- Akseki, A. H. (1991), *Ahlak İlmi ve İslam Ahlakı*, Ankara: Nur Yayınevi.  
Altıntaş, H. (1992), *Erzurumlu İbrahim Hakkı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.  
Aydın, H. (1999), *Kur'an'da İnsan Psikolojisi*, İstanbul: Timaş Yayınevi.  
Aydın, M.Ş. (2015), *İslam Ahlakı*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınevi.  
Ayten, A. (2014), *Erdeme Dönüş*, İstanbul: İz Yayınevi.

- Bayraklı, B. (2014), *Kur'an Meali*, İstanbul: Bayraklı Yayınevi.
- Benna, H. (2016), *Tasavvuf ve Ahlak Eğitimi*, İstanbul: Nida Yayınevi.
- Can, Ş. (2016), *Mesnevi Tercümesi*, İstanbul : Ötüken Yayınevi.
- Çağrıncı, M. (2014), *İslam Düşüncesinde Ahlak*, İstanbul: Dem Yayınevi.
- Çakmaklı, K. (1997), *Psiko-sosyal Sağlığın Korunması Koruyucu Ruh Sağlığı*, İstanbul: Seha Yayınevi.
- Çamdibi, M. (2014), *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali*, İstanbul: Çamlıca Yayınevi.
- Erginli, Z. (2006), *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Kalem Yayınevi.
- Gazali, İ. (1972), *İhyau Ulumu'd-Din*, İstanbul: Yayıncık Yayınevi.
- Güngör, E. (1995), *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*, İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Güngör, E. (2010), *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*, İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Hazm, İ. (2005), *Ahlak*, İstanbul: Bilge Adam Yayınevi.
- Hökelekli, H. (2011), *Değerler Psikolojisi ve Eğitim*, İstanbul: Timaş Yayınevi.
- Jung, C. (1999), *Keşfedilmemiş Benlik*, İstanbul: İlhan Yayınevi.
- Karaca, F. (2007), *Dini Gelişim Teorileri*, İstanbul: Dem Yayınevi.
- Karagöz, İ. (2015), *Dini Kavramlar Sözlüğü*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınevi.
- Kemal, Y. (2014), *İlm-i Ahval-i Ruh*, Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Köse, A. ve Ayten, A. (2012), *Din Psikolojisi*, İstanbul: Timaş Yayınevi.
- Kutub, M. (1973), *İslam'a Göre İnsan Psikolojisi*, İstanbul: Hicret Yayınevi.
- Merter, M. (2013), *Dokuzyüz Katlı İnsan*, İstanbul: Kaknüs Yayınevi.
- Sayar, K. (2003), *Sufi Psikolojisi Örneği*, İstanbul: Kaknüs Yayınevi.
- Topçu, N. (2015), *Türkiye'nin Maarif Davası*, İstanbul: Dergah Yayınevi.
- Uludağ, S. (2006), "Nefis", *TDV İslam Ansiklopedisi*, XXXII, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi. 526-529.
- Ülken, H. Z. (1946), *Ahlak*, İstanbul: M. Sadık Kâğıtçı Yayınevi.



# Kesret İçinde Vahdet: Nefs Kavramı

Nurullah Bora\*

## Özet

Nefs kavramı İslam dininin temel kaynağı olan Kur'an- Kerim'de geçen önemli bir kavramdır. Kuran-ı Kerim'de geçen bu kavramı tasavvuf, kelam ve felsefe de farklı yönleriyle ele almış ve insanı tanımlamada ona farklı anlamlar yüklemişlerdir. Gerek Kur'an-ı Kerim'de gerekse bahsedilen ilim dallarında nefsin birbirinden çok farklı anlamları ifade edecek şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Nefs kavramı, insanın mahiyetine dair açıklamalarda elzem olduğu gibi insan ile Allah arasındaki ilişkiyi açıklamada da anahtar kavramlardan birisidir. Bu yönüyle nefis kavramının din eğitimi açısından önemli bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan tasavvufi gelenekte "nefis terbiyesi" olarak isimlendirilen anlayış nihayetinde bir "terbiye" konusu olduğu için din eğitiminin ilgi alanına girmektedir. Bu nedenle de din eğitimi disiplininin nefis kavramı hakkında kendi bakış açısını ortaya koyması önem arz etmektedir. Bunu elde etmenin yolu, kavrama yüklenen anlamların ve mertebelendirmelerin din eğitimi bakışıyla değerlendirilmesinden geçer.

Bu çalışmada nitel-analitik yöntem esas alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle nefis kavramının sözlüklerdeki anlamları, Kur'an-ı Kerim'deki kullanımları verilmiştir. Bazı mutasavvıf ve düşünürlerin bu konudaki görüşleri ele alınmış ve nefisle ilgili yapılan mertebelendirmeye değinilmiştir. Son aşamada ise din eğitimi açısından nefis kavramına nasıl bir anlam çerçevesi çizilmesi gerektiği konusu tartışılmıştır.

İslam dininin temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'de kavramın kimi zaman kötülüğü emreden olması, kimisinde huzura eren şeklinde nitelenmesi ve birbirine zıt anlamlarda kullanılması nefsin farklı tanımlanıp algılanmasına neden olmuştur. Kur'an-ı Kerim'deki bu farklı kullanımlar nefsin net bir tanımının yapılmasına fırsat vermesinde onun ne olduğuna dair bazı ipuçları vermesinden önemlidir.

Nefs kesret içinde vahdeti temsil eden insanoğlunun en güzel özetlerinden birisidir. Çünkü Kur'an'da hem süfli arzuların davetçisi olarak hem de "Ey mutmain olmuş nefis!" "Kendisi razı ve kendisinden razı olarak..." şeklinde rıza-i ilahiyi kazanmış bir varlık olarak hitaba mazhar olmaktadır. Bu da nefsin, insanın hem esfele-s safiline hem de alay-i illiyine namzet bir varlık olma yönünü temsil ettiğini bize göstermektedir. Bu anlamda nefis insanın çok boyutlu, çok yönlü kabiliyet ve imkânlara sahip bir varlık olduğu gerçeğinin temsilidir.

Din eğitimi açısından insanın Allah'la ilişkisinin mahiyeti önemlidir. Bu bakımdan nefis kavramı din eğitimi açısından büyük öneme sahiptir. Bu kavramın ayrıntılı bir biçimde ele alınması gerekmektedir. Ancak bu yapılırken konu insanın kesret içindeki vahdet yapısını ortaya koyacak şekilde ve bir bütün olarak ele alınmak durumundadır.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Kavramlar, Nefis Terbiyesi, Nefs.

\* Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, nurullahbora@gmail.com

## Giriş

Nefsin mahiyetinin ne olduğu meselesi tasavvuf, kelim ve felsefenin uzun süre tartıştığı bir konu olarak karşımızda durmaktadır. Bu kavramın net bir tanımının olmaması ve bu kavrama dair yapılmış olan sınıflandırmaların farklı olması kelimenin Kur'an-ı Kerim'de ve tarihi süreç içerisinde farklı anlamlarda kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca -tezahürlerini bir tarafa bırakırsak- metafizik alana ait bir kavram olması da nefsin net bir şekilde tanımlanmasını engellemiştir. Farklı tanımlama ve sınıflandırmalar olmasına rağmen birçok tasavvufi metinde nefsin olumsuz bir biçimde tavsif edildiği görülmektedir.

Nefis, insanın davranışlarına yön vermedeki belirleyici etkisinden dolayı din eğitiminin ilgi alanına girmektedir. Başta tasavvufi kaynaklar olmak üzere birçok kaynakta "nefis terbiyesi" olarak ifade edilen eğitim biçimi ise tekâmülün temel şartı olarak görülmüştür. Ancak nefis tanımlama ve sınıflamalarındaki problem nefse yaklaşım konusunda problemlere neden olmuştur. Öyle ki insanın manevi tekâmülü kimi zaman başlı başına nefsi öldürmekle eşdeğer tutulmuştur.

Nefis kavramın doğru anlaşılması, bir yönüyle insanın doğru anlaşılması anlamına geleceği için konusu insan olan eğitim disiplinine hareket alanı sağlayacağı açıktır. Bu nedenle nefis kavramını anlamak ve din eğitimi açısından imkânlarını ortaya koymak gereklidir. Bu çalışma bir oranda bu amaca katkı sunmayı hedeflemektedir.

İnsanın davranışlarına yön vermesinde önemli bir etkisi olan nefis-insan-Allah ilişkisinin niteliğini belirlemede önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle de insanın davranışlarını etkileyen nefsi doğru tanımak, insan-Allah arasındaki ilişkiyi de doğru anlamaya vesile olacaktır. Din eğitimi insan ile Yüce Yaraticısı arasındaki ilişkinin farklı boyutları ile ilgilenir. Bu ilişkide bireyin karar verme süreçlerine etki eden nefsi doğru tanımak din eğitimi açısından önemlidir.

Nefis tasavvuf alanında terbiyeye konu edilmesi nedeniyle de din eğitiminin ilgi alanına girmektedir. Tasavvufi kaynaklarda nefis terbiyesi kavramıyla ifade edilen eğitim biçimi dinin temel amacı olarak görülmüştür.

## Nefs Kavramının Anlam Çerçevesi

Farklı sözlüklerde nefis ( النفس ) kelimesi değişik anlamlarıyla verilmiştir. Bunlar arasında: ruh, akıl, *hayatın ilkesi* (el-İsfahani, 2006: 1472) insanın şahsı, cesed, izzet, görüş, kötü göz, bir şeyin cevheri, hamiyet, arzu, murat, *heva-heves* bir şeyin kendisi, anlamları var-

dır. Bununla birlikte bazı terkiplerde üslup-tarz (nefsü-ş-şair) ve egoizm (en-nefsaniyye) (Sarı, 1980: 1542) anlamlarında da kullanıldığı görülmektedir.<sup>1</sup>

Nefs kavramına Kur'an-ı Kerim'de çok farklı görevler yüklenmesi, kimi zaman ilahi hitaba muhatap kılınarak sorumlu tutulması<sup>2</sup>, kimisinde kötülüğü emreden olması, kimisinde huzura eren<sup>3</sup> şekilde nitelenmesi ve zıt anlamlarda kullanılması nefsin farklı tanımlanıp algılanmasına neden olmuştur. Kur'an-ı Kerim'deki bu farklı kullanımlar nefsin net bir tanımının yapılmasına fırsat vermese de nefsin ne olduğuna dair bazı ipuçları vermesi açısından önemlidir (Uludağ & Türker, 2006: 526).

Kur'an-ı Kerim'de nefis kavramı "hayati soluk" anlamında az kullanılır. Daha çok "dünya zevklerine eğilimli "hüküm gününde sorumlu ruh" ve "beşerî varlık" "beşerî şahsiyet" anlamlarında kullanılmaktadır (Regis, 1982: 196).

Nefs insandaki şehvet ve gadap kuvvetlerinin toplandığı şerrin kaynağı kötülüğün ve kötü huyların temeli olarak görülmüştür (Kuşeyri, 1981: 86).

Nefs farklı kullanımlarıyla Kur'an-ı Kerim'de 300'e yakın yerde geçmektedir. Bu kullanımlardan bazıları; *Allah'ın zatı, insanın bedeni, insanın ruhu, insanı kötülüğe çağıran bir kuvve* şeklindedir. Nefsin Kur'an-ı Kerim'deki kullanımlarını belli başlıklar altında toplamak konuyu daha iyi anlamak açısından yararlı olacaktır.

### **a. Allah'ın Zatı Manasındaki Nefis**

Taha Suresindeki "Ben seni kendim için seçtim."<sup>4</sup>

Al-i İmran suresindeki "Allah asıl sizi kendisine karşı dikkatli olmanız hakkında uyarılmaktadır. Çünkü dönüş Allah'adır."<sup>5</sup>

En'am suresindeki "De ki: "Şu göklerdekilere ve yerdekilere kimindir?" "Allah'ındır" de. O merhamet etmeyi kendine gerekli kıldı. Ant olsun sizi mutlaka kıyamet gününe toplayacak. Bunda hiç şüphe yok. Kendilerini ziyana uğratanlar var ya, işte onlar inanmazlar."<sup>6</sup> ayeti ve diğer bazı ayetlerde nefis kelimesi Allah'ın zatı anlamında kullanılmıştır.<sup>7</sup>

1 Ayrıntılı bilgi için bkz.: Uludağ, Süleyman ve Ömer Türker, "Nefis", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2006.

2 Yusuf 12/53

3 Fecr 89/27

4 Taha Suresi 20/41

5 Al-i İmran 3/28

6 En'am 6/12

7 Nefs kelimesinin Allah'ın zatı ile ilgili kullanıldığı diğer ayetler için bkz.: Ögke Ahmet, *Kur'an'da Nefs Kavramı*, s. 24.

Nefs kelimesinin Allah'ın zatı anlamında kullanılması nefis kavramı hakkında yapılacak tanımlamanın çerçeve ve niteliğine farklı bir boyut kazandırmaktadır. Nefs kavramının Allah (c.c) için kullanılması nefsi sırf insana veya yaratılmış varlıklara hasredilmiş bir kavram olmaktan çıkarır.

### **b. İnsan Ruhunu Anlamındaki Nefis**

Fecr suresinde "Ey huzur içinde(mutmain) olan *nefis*!<sup>8</sup>" mealindeki ayet, En'am suresindeki "Zalimlerin şiddetli ölüm sancıları içinde çırpındığı; meleklerin, ellerini uzatmış, "Haydi *canlarınızı* kurtarın! Allah'a karşı doğru olmayı söylediğiniz ve onun ayetlerinden kibirlenerek yüz çevirdiğiniz için bugün aşağılayıcı azap ile cezalandırılacaksınız" diyecekleri zaman hallerini bir görsen!"<sup>9</sup> ayeti, Zümer suresindeki "Allah (ölen) insanların ruhlarını öldüklerinde, ölmeyenlerinkini de uykularında alır. Ölümüne hükmettiklerinin ruhlarını tutar, diğerlerini belli bir süreye (ömürlerinin sonuna) kadar bırakır. Şüphesiz bunda düşünen bir toplum için elbette ibretler vardır."<sup>10</sup> ayeti nefsin insan ruhu anlamındaki kullanımlarına örnektir.

Aslında daha çok "bedene dirilik veren hareket ve his fiillerini icra eden latif varlık" (El-Yunani & Üçer, 2009: 13) olarak tanımlanan ruha Kur'an-ı Kerim'de nefis denmesi nefsin ruhla olan kuvvetli irtibatına dair önemli bir göstergedir.

### **c. Kalp ve Sadır anlamlarındaki Nefis**

Al-i İmran suresindeki "Allah bunu göğüslerinizdekini denemek, kalplerinizdekini arındırmak için yaptı. Allah göğüslerin özünü (kalplerde olanı) bilir."<sup>11</sup> ayeti,

Araf suresindeki "Rabbini, içinden, yalvararak ve korkarak, yüksek olmayan bir sesle sabah-akşam zikret ve gafillerden olma."<sup>12</sup> ayeti,

Bakara suresindeki "Kitap ehlinde birçoğu, hak kendilerine belirledikten sonra dahi, içlerindeki kıskançlıktan ötürü sizi, imanınızdan sonra küfre döndürmek isterler. Siz şimdilik, Allah onlar hakkındaki emrini getirinceye kadar affedin, hoşgörün. Şüphesiz Allah, gücü her şeye hakkıyla yetendir."<sup>13</sup> ayeti bu kullanıma örnektir.

8 Fecr 89/27

9 En'am 6/93

10 Zümer 39/42

11 Al-i İmran 3/154

12 Araf 7/205

13 Bakara 2/109



Kur'an-ı Kerim'de kullanılan nefis tabirlerinin birçoğunun insanın ruh dünyasını, mana yönünü ilgilendiren bir biçimde kullanılması nefsin insanın mana boyutundaki etkisinin büyüklüğünden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü nefis hem ruh hem kalp hem de diğer bazı ayetlerde arzu ve istekler anlamında kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### ***d. İnsanın Bedeni Anlamında Kullanılan Nefis***

Al-i İmran suresindeki "Hiçbir kimse Allah'ın izni olmadan ölmez. Ölüm belirli bir süreye göre yazılmıştır. Kim dünya menfaatini sterse, kendisine ondan veririz. Kim de ahiret mükafatını isterse, ona da ondan veririz. Biz şükredenleri mükâfatlandıracağız."<sup>14</sup> ayetinde, Al-i İmran, Ankebut ve Enbiya surelerinde geçen ve ölümle ilgili çok sık kullanılan "Her canlı ölümü tadacaktır."<sup>15</sup> gibi birçok ayette nefis beden anlamında kullanılmıştır.

Nefsin mahiyeti konusu gündeme geldiğinde ölümlü olup olmadığı sorusu çoğu zaman bu ayetler üzerinden gündeme getirilip tartışılmıştır (Durusoy, 1992: 10-15). Nefsin insan bedeni anlamında da kullanıldığını savunanlar açısından yukarıdaki ayetlerde nefis beden yerine kullanılmıştır ve ölüm bedenen yaşanacak bir hadisedir. Nefsin beden yerine bu kadar kullanılması nefis beden arasındaki ilişkinin güçlü olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü nefsin etki ettiği davranışlar bedende meydana gelmektedir. Bu nedenle birbiriyle bu kadar alakadar olan nefis ve bedenin bazen birbiri yerine kullanılması normal görülmelidir.

Beden nefsin kuvvelerinin hareket bulduğu yer olması bakımından önemlidir. Bu bakımdan nefis-beden ilişkisi de din eğitimi disiplini için önemli bir konu başlığıdır.

#### ***e. "Bedenle Beraber Ruh" Anlamındaki Nefis***

Şems suresinde "Nefse ve onu düzgün bir biçimde şekillendirip ona kötülük duygusunu ve takvasını (kötülükten sakınma yeteneğini) ilham edene ant olsun ki, nefisini arındıran kurtuluşu ermiştir."<sup>16</sup>

14 Al-i İmran 3/145

15 Al-i İmran 3/145, Enbiya 21/35, Ankebut 29/57

16 Şems 91/8

Yunus suresinde “Ey İnsanlar! Sizin taşkınlığınız, sırf kendi aleyhinizedir. (Bununla) sadece dünya hayatının yararını elde edersiniz. Sonunda dönüşünüz bizedir. (Biz de) bütün yaptıklarınızı size haber vereceğiz.”<sup>17</sup>

Yine Yunus suresinde “De ki: Allah dilemedikçe, ben kendime bile ne bir zarar ne de fayda verme gücüne sahibim. Her milletin bir eceli vardır. Onların eceli geldi mi ne bir an geri kalabilirler ne de öne geçebilirler.”<sup>18</sup>

İnsanı doğru anlamak için ruh-beden-nefis ve diğer tüm donanımlarını birlikte değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü insan tüm bu özelliklerinin toplamıyla farklılığını ortaya koyabilen bir varlıktır. Nefsi beden ve ruhtan ayrı olarak ele almak insanı bir bütün olarak anlamayı engeller. Aslında yapılması gereken bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak olmalıdır. Kur’an-ı Kerim’in yukarıda geçen ayetlerde nefsi bedenle beraber ruh, kişinin kendisi olarak alması bu anlamda önemlidir.

Din eğitiminin nefis ile insanı farklı kılan diğer yönleri arasındaki ilgileri keşfetmesi gerekmektedir. O zaman “kendini bilen Rabbini bilir” hadisine uygun bir yolda ilerlemiş olacaktır.

### **f. İnsandaki Kötülüğün Kaynağı Anlamındaki Nefs**

Kur’an-ı Kerim’deki birçok ayette nefsin insanı kötülüğe, fenalığa sevk ettiği onu teşvik ettiği, iyi-güzel iş ve davranışlardan vazgeçirdiği belirtilmektedir. İnsanın kendisini kötülöklere çağırın nefisine karşı durması ve onu düşman olarak görmesi gerektiği de tasavvufun temel düsturlarındandır. Bu anlayış tasavvufta nefis terbiyesi olarak adlandırılmaktadır. İnsanın ancak bu şekilde Allah katındaki mertebesini yükseltebileceği vurgulanmaktadır.

Kur’an-ı Kerim’de Yusuf suresinde: “Ben *nefsimi* temize çıkarmam, çünkü Rabbimin merhamet ettiği hariç, *nefis aşırı derecede kötülüğü emreder*. Şüphesiz Rabbim çok bağışlayandır, çok merhamet edendir.” dedi.<sup>19</sup>

Yine Yusuf suresinde: “Bir de üzerine, sahte bir kan bulaştırılmış gömleğini getirdiler. Yakup dedi ki: “Hayır! *Nefisleriniz* sizi aldatıp böyle bir işe sürükledi. Artık bana düşen, güzel bir sabırdır. Anlattıklarınıza karşı yardımı istenilecek de ancak Allah’tır.”<sup>20</sup>

17 Yunus 10/23

18 Yunus 10/49

19 Yusuf 12/53

20 Yusuf 12/18

Maide suresinde: “Derken *nefsi* onu kardeşini öldürmeye itti de (*nefsine uyarak*) onu öldürdü ve böylece ziyan edenlerden oldu.”<sup>21</sup>

İbrahim suresinde: “O halde beni kınamayın, *kendinizi kınayın*. Artık ben sizi kurtaramam, siz de beni kurtaramazsınız. Şüphesiz ben, daha önce sizin, beni Allah’a ortak koşmanızı kabul etmemiştim. Şüphesiz, zalimlere elem dolu bir azap vardır.”<sup>22</sup>

Bu ayetlerde geçen nefis ifadeleri, insanı kötülüğe, gayr-ı meşru işlere davet eden, teşvik eden nefis-i emmare ile ilgilidir. Kur’an-ı Kerim’de kötüye çağırın anlamındaki nefse örnek olabilecek birçok ayet vardır.<sup>23</sup>

Günümüzde kullanılan “nefsine uymak”, “nefsinin esiri olmak” gibi deyimler bu anlayışın tezahürleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak daha önce de belirttiğimiz gibi nefis sadece kötülükleri teşvik eden iç kuvvet anlamına gelmemektedir. Tersine varlığınıza içkin, varlığımızın birçok yönüyle alakalı, çok boyutlu bir kavramdır. Ayrıca Kur’ân’da nefse yüce payelerin verildiğine dair birçok örnek de vardır. Mutasavvıflar nefsin en düşük mertebesi olarak kabul ettikleri bu mertebeye nefis-i emmare demişlerdir. Hatta çoğu defa nefis kelimesi (özellikle tasavvuf alanında) nefis-i emmare anlamında kullanılmıştır (Seccadi, 2007: 354).

Yukarıda verilenler dışında Kur’an-ı Kerim’de nefis insan, cin, hayvan veya cansız varlıklar için zat anlamında ve cins-tür anlamlarında kullanılmıştır (Ayni, 1930: 50; Ögke, 1997: 13).

### **Bazı Mutasavvıf ve Düşünörlere Göre Nefs**

İnsanı anlamlandırmaya çalışan İslam âlimleri farklı dönemlerde nefis konusuna açıklama getirmeye çalışmışlardır. Mutasavvıf, kelim ve felsefeciler konuya kendi bakış açılarıyla yaklaşmışlardır. Mutasavvıflar nefsi daha çok insanda bulunan kızma, öfke ve şehvet manasında kullanırlar.

Gazali nefsin iki manada kullanıldığını söyler. Birincisi: Nefs bütün kötü sıfatları kendisinde toplayan varlıktır. Akli kuvvetlere zıt hayvani kuvvetlerdir. Gazali nefis mutlak olarak kullanıldığında tasavvufçular tarafından bu şekilde anlaşıldığını belirtir. İkinci olarak da:

21 Maide 5/30

22 İbrahim 14/22

23 Fecr, 27-30.

“Rabbani ve ilahi latife, “manevi bir cevher,” insandaki bilen ve algılayan latife, hakiki insan, ‘insanın kendisi” şeklinde tarif eder (İ. Gazali, 1995: 17; H.-İ. İ. Gazali, 1974: 10).

Mevlâna nefsi terbiye edilse bile tabiatı icabı her an kötülüğe dönme huyuna sahip olan bu nedenle de daima kontrol edilmesi gereken bir köpeğe benzettir. Nefs insanın içindedir ve ona düşmanlık etmektedir. Şeytanın insan üzerindeki tesiri ancak nefsin hareketi ile mümkün olabilmektedir. Bununla birlikte Mevlâna nefsin insanın insan olması için nefsin tamamlayıcı unsur olduğunu söylemekte ve “nefs Allah’ın insana ihsan ettiği büyük bir lütuftur.” demektedir (Çatak, 2016: 220).

Fahreddin er-Razi, nefis bedende mevcut cismani, nurani, şerefli ve latif, canlı, diri bir cisim olup mahiyeti itibariyle hissi, maddi olan bedenden ayrı bir şeydir. Suyun güle, ateşin kömüre yayılması gibi vücudun her tarafına sirayet ederek onu harekete geçirir. Beden ve organlar bu latif cisimden gelen etkileri kabule elverişli olduğu sürece bu latif cisim onlarla kenetlenmiş bir halde bulunarak onlara hissettirme, hareket etme ve irade gibi haller kazandırır. Organlar bozulup işlevsiz hale gelince nefis bedenden ayrılır ve ruhlar âleminde yerini alır (Türkmen, 2015: 106).

İbn Kayyim nefsin Arapça’da ifade ettiği anlamla örf ve terim anlamlarının farklı bulunduğunu, terim manasının sözcük manasından daha genel olduğunu belirtir ve filozofların üç boyutlu her şeye cisim dediklerini, onlara göre hava, ateş, duman ve yıldız gibi şeylerin bir cisim olduğunu, Arap dilinde bunlara cisim denmediğini, Arapça’da cismin “cüsse ve ceset” anlamında kullanıldığını, cansız maddelerin ve bitkilerin cisim olarak nitelendirilmediğini söyler. “Nefis cisimdir” derken kelimenin sözlük anlamda değil örf ve terim anlamında kullanıldığını bu ifadeyle şeriatın, aklın ve hissin gösterdiği gibi “Nefis hareket, intikal, inme çıkma, nimetten haz alma, azaptan acı çekme gibi birtakım sıfatları, fiilleri ve hükümleri taşıyan bir cisimdir denilmek istendiğine dikkat çeker.”<sup>36</sup> Nefsin cisim veya cismani bir şey olduğunu söyleyenler bunun her hangi bir cisim olmadığını ve has vasıfları bulunan bir özne anlamında cisim olduğunu belirtirler (el-Cevziyye, 1993: 178).

Nefsin mahlûk mu kadim mi olduğu meselesi tartışma konusu edilmiştir. Nefsin mahlûk olduğu konusunda âlimlerin ittifakı vardır. Ancak bazı zümrelerin nefsin kadim olduğuna inandıkları bilinmektedir.

Nefsin fani veya baki oluşu da tartışmalıdır. Âlimlerin çoğu “Her nefis ölümü tadar.”<sup>24</sup> ayetine dayanarak nefsin fani olduğu görüşündedirler fakat nefsin ölümlü oluşu be-

denden ayrılması şeklinde yorumlanmış ve bedenden ayrılan nefsin nimet içinde bulunması veya azap çekmesi mutlak şekilde yok olmayacağıının delili sayılmıştır. Allah yolunda şehit olanların ölü değil diri olduğunu bildiren ayetlerde nefsin ölümsüzlüğüne delil sayılmıştır.<sup>25</sup>

Tasavvufta insanın kendini tanınması çok önemlidir. Nefsini bilmek, Allah'ı tanımanın en sağlıklı yoludur. "Nefsini bilen Rabbini bilir." ifadesi bu anlamda çok sık kullanılır. Bazen da hadis olarak rivayet edilir (İbnü'l-Arabi, 1961:15-17).

Kindi (Tanımlar Risalesi'nde) nefis hakkında 3 tanım vermektedir:

- a- Bilkuvve hayat sahibi olan doğal cismin ilk yetkinliği
- b- Canlılık yeteneği olan ve organı bulunan doğal cismin tamamlanmış hali.
- c- Kendiliğinden hareket eden ve birçok gücü olan akli (mânevi) bir cevher.

Bunların ikisi canlı cismin ilk yetkinlik ve son yetkinlik denebilecek olan gelişim aşamalarını ifade etmektedir. Üçüncüsü gerçek bir tanımdır. Bu tanımda nefse akıl ve hareket; yani irade gücü nispet edilmektedir

Ayrıca Kindi Risale fi'n Nefs adlı eserinde nefsi basit, şerefli, yetkin, değeri büyük ilahi bir cevher olarak görüp, güneş ışığının güneşten gelmesi gibi nefsin cevherinin de Allah'tan geldiğini ifade eder.

Kindi'ye göre öfke ve arzu güçleri nefse ait değildir. Bunlar bedene ait güçlerdir. Bu güçler insanı kötülük işlemeye sürüklerken nefis öfke gücünü kontrol altına alır, arzuların insanı düşüreceği kötü durumları düşünür ve ona engel olur. Bu nedenle Kindi nefsin dizginleme ve kontrol altına alma özelliğinin ahlaki alandaki etkinliğini vurgulamak için bu nefsi "aklı nefis" olarak adlandırır.

Kindi erdemleri de nefste bulunan ve nefsin fonksiyonları olarak bedende ortaya çıkan davranışlar olarak ifade ayırır.

Nefste bulunan erdemler: 1-Düşünce gücünün erdemi "hikmet" 2-Üstün gelme (elkuvvetü'l-galebiyye) ya da öfke gücünün (el-kuvvetü'l-gadabiyye) erdemi "yiğitlik" 3-Arzu gücünün erdemi "iffet"tir (Uysal, 2004: 150-152).

Kindi'ye göre erdemler orta durumlardır (itidal). Bunların aşırılığı (ifrat) ve eksikliği (teferit) de söz konusudur. Nefsin fonksiyonu olarak ortaya çıkan erdem ise "adalet"tir.

Nefs konusunda Aristo'yu takip eden Farabi Aristo'ya nispet ederek nefsi "bilkuvve canlı, organ sahibi doğal cismin ilk yetkinliği" olarak tanımlar. On göre nefis cismani değildir ama cisimde bulunur.

Üç türlü nefis vardır: 1-Gök cisimlerinin nefisleri 2-İnsan nefisleri 3-Hayvan nefisleri

Farabi de ahlaki erdemler ve onların uç noktaları üzerinde durur. Farabi nefsi daha psikolojik bir yaklaşımla ele alır ve nefse şu güçleri nispet eder: a-Düşünme (en-nâtika) b-Arzu (en-nüzûiyye) c-Hayal d-Duyum

Düşünce her türlü ilim ve sanatı elde etmeye-öğrenmeye, arzu gücü bir motivasyon kaynağı olup bazı şeyleri isteme veya bazı şeylerden kaçınmaya, hayal gücü duyumdan sonra duyulan nesnelere görüntülerini korur, duyu gücü ise beş duyu organıyla algılar, zevk ve acı veren şeyleri algılar.

Ebu-l Berekat El-Bağdadî'ye göre nefis bedende olan bir kuvve-i haldir, bedende ve bedenle, farklı vakit ve yönlerde sadır olan fiil ve hareketleri, bir şuur ve kendine göre muayyen olan, belirli/mümeyyez bir bilgi ile yapan/işleyen ve onunla (kuvve/nefs) bedeninin türsel yetkinliğini sağlayarak bunu (yetkinliği) koruyup devam ettiren bir kuvvedir.

Ona göre nefis nebati, hayvani, insani ve semavi nefis için kullanılan ortak bir isimdir. Ve nefis güçlerine göre şu şekilde ayrılır:

a- Nebati nefis: Fiillerinin bir tür şuurla bilincinde olup yöneldiği gayeyi bilip ancak bu bilincin(şuur) bilincinde değildir.

b- Hayvani nefis: Daha çok bilinçlidir ve daha tam bir bilgiye sahiptir. Bilincin de bilincindedir, bilgisini bilir ve ona göre hareket eder.

c- İnsanî nefis: Her ikisinden daha çok bilinçlidir. Daha tam bir bilgiye sahiptir. Bilgisi katlanarak artar, pek çok şeyi bilir, nefsiyle bilgiyi bilir, bilgiyle bilgiyi bilir, bununla söz söyler, hüküm verir, nutk sahibidir.

Kıscası Bağdadî nefsin çeşitli mertebelerinin belirlenmesinde temel ölçüt olarak yaptıkları şeylerin şuurunda olmanın şuurunda olmalarını almıştır.

Bağdadî kendisinden önce benzer bir sınıflandırma yapan İbn-i Sina'yı eleştirir ve birbirini sınırlandıran bir nefis sınıflandırmasını reddeder. Her nefis türünün ayrı olduğunu belirtir. Ona göre İbn-i Sina'nın dediği gibi nefisler arasındaki farklar basitten-karmaşığa, zayıftan şiddetliye doğru bir derece farkı değil bu farklar cevher farklılıkları ve türsel farklılıklardır. Bu nedenle Bağdadî nebati nefis güçlerinin insanda var olduğunu kabul

etmez. Eğer böyle olsaydı bedenimizin tüm beslenme faaliyetlerinin bilincinde olmamız gerektiğini söylemektedir.

Bağdadi'ye göre "şuur" kıstası nefsin farklı tür veya mertebeleri arasındaki sınırları belirlemede yeterli bir ölçüdür. Onun insanlardaki nefis isminin de ortak bir isim olduğunu, her insandaki nefsin kuvvet-zaaf, genişlik-darlık, kudret-acz v.b. noktalarda farklılaştığını söylemesi de nefsin her insanda farklı boyutlarda var olduğu düşüncesini savunduğunu göstermektedir.

Bağdadi'nin insani nefsin varlığını ortaya koymada en kesin delili insanın kendisini, nefsinin bilmesi, bu zâti şuurun bilincinde olmasıdır. İnsanın bu bilgisi bildiği tüm bilgilerden önce gelir. *Dış gerçekliğin farkında olmak, "kendinin bilmeye" bağlıdır* (Özpilavcı, 2000: 27-31).

## Nefsin Mertebeleri

Farklı mutasavvıflar tarafından değişik sayıda kabul edilse de genel anlamda nefsin mertebeleri şu şekilde belirtilmektedir: İlk olarak nefsin en alt mertebesi olarak kabul edilen Nefs-i Emmare gelir.

Nefsi Emmare, nefsin ilk merhalesi, eğitilmemiş ham durumunun adıdır. Hissi lezzet ve şehvetlere emreden nefistir (Kurt, t.y.: 105-110). İnsanı kötülüğe itici olduğu, "emredici nefis" anlamında Kuran'da yer almaktadır. "Şüphesiz ki nefis kötüyü emredicidir."<sup>26</sup> Bu nefsin sıfatlarını âlimler sıralarken, hep olumsuz davranışları gündeme getirmektedirler. Erzurumlu İbrahim Hakkı'ya göre, nefis, cehalet, cimrilik, hırs, kibir, gazap, şehvet, boş şeylerle uğraşma manasına gelmektedir (Hakkı, 1984: 563). Kösec Ahmet Trabzoni nefsin emmare makamında tabiat zulmetine düşmesinden dolayı hayır ile şerri birbirinden ayırt edemediğini söylemektedir (Demirdaş, 2013: 163).

Nefsi Levvame: Tövbe ve imanın getirdiği büyük değişimin adıdır. "levvame" kavramı kınamak azarlamak, manalarına gelir. Nefisle bir araya gelince "işlediği yanlış fiilden dolayı kendisini tenkit eden, ayıplayan ve kınayan nefis" anlamını ifade etmektedir. Levvame nefis arzuların gerçekleştirilmesinden sonra, düşünce tarafından kötülenmesi aşamasıdır. İyi ahlakın başlangıcıdır "Levvame nefse yemin ederim" Aklın düşünce hali, basirete dönüşünce, insan kendini gözlemeye başlıyor, kendine yöneliyor, bunun

neticesinde, kendisi hakkında bilgiye ulaşıyor. Bu bilgi yaptığı davranışları kınamasını sağlamaktadır. "Doğrusu insan kendi nefsini görür."<sup>27</sup> ayeti iç gözlemi ifade etmektedir.

**Nefs-i Mülhime:** Bu mertebedeki salıklar Allah'tan gelen ilhamlara mazhar olurlar. Bu şekilde kalpleri aydınlanır. Kalbinde meydana gelenlerin rahmani veya şeytani olup olmadığını ayırt edebilen bir nefistir. "Takvaya erenler var ya; onlara şeytan tarafından bir vesvese dokunduğunda, düşünüp, hemen gerçeği görürler."<sup>28</sup> Nefsi mülhime mertebesindeki kişi düşünce, takva ve basiret sahibi olmaktadır.

**Nefs-i Mutmainne:** Bu nefis Allah'ın emrine boyun eğer ve nefsin şehvi isteklerine muhalefet eder. Nefs-i Mutmainne doyuma ulaşmış, hzuura kavuşmuş mutmain olmuş nefistir (Demirdağ, 2013: 170). Görmesi, işitmesi, davranışları sadece O'dur. Böylece insan, yüce varlıklarla iletişim kurabilecek duruma gelmiştir.

**Nefsi Raziyye:** Nefsin beşinci mertebesi olan nefis-i raziye Kur'an-ı Kerim'de "Razi olmuş ve kendisinden razı olunmuş olarak Rabb'ine dön" ayetinde geçmektedir. Allah'ın cemel ve celal tecellilerini gönül hoşluğu ile karşılayan ve kaderden şikâyeti bulunmayan nefistir.

**Nefsi Marziyye:** Rıza psikolojisinin kemalidir. Mutluluğun son aşamasıdır. Bu aşamada nefsin razı oluş halinden Allah Teâlâ da razı olur. Böylece nefis "Allah rızasını kazanmış" olmanın psikolojisi içine girer.<sup>29</sup>

**Nefsi Kamile:** Sıfatların kemal mertebesine ulaşması aşamasıdır. Bu nefis arınmayı tamamlamış, felaha kavuşmuştur. Natıka nefsin bütün kemal sıfatlarıyla sıfatlanmış olması ve aynı zamanda halkı irşat için görevlendirilmiş bulunmasıdır (Sunar, 1974: 133). Nefsi natıka, insan ruhunun maddeden mücerret cevheridir.

Tasavvufçuların birçoğu tarafından tek olduğu belirtilen nefsin bu kadar farklı mertebeler altında ele alınmasının doğru olup olmadığının ayrıca ele alınması gerekmektedir. Belki de nefsin mertebeleri gibi bir isimlendirme yapmak yerine haller konusuna vurguda bulunmak daha doğru olur. Ancak din eğitiminin nefsin mertebeleri ile ilgili olarak üzerinde durması gereken asıl konu insanın Allah-u Teala ile ilişkisinde yaşadığı tecrübenin kendine has özelliklerini ortaya koymaya çalışmak olmalıdır. Acaba bu ilişkinin mertebelerde bahsedildiği gibi herkes için genellenebilir şekilde ortaya konması mümkün müdür? Kul ile Allah arasında yaşanan her bir ilişkinin her insanın hayat tecrübesinin farklı olmasından dolayı biricik olması gerekmez mi?

27 Kıyame 75/14

28 Araf 7/201

29 Fecr 89/28



Nefs kavramı tasavvuf erbabınca Kur'an ayetleri referans gösterilerek değişik mertebeler çerçevesinde ele alınmaktadır. Nefs mertebeleri net çizgilerle birbirinden ayrılıyor-muş gibi görünse de aslında her insanın Allah (c.c.) ile arasındaki ilişkinin kendine has özellikleri vardır. Her insan düz bir yolda ilerler gibi adım adım gerçekleşen bir kemalat süreci yaşamaz. Bu süreç düşe kalka gidilen bir yola benzer. Peygamberler dışındaki insanların hatadan beri olmadığı, günah işlemeye meyilli olduğu birçok Kur'an ayeti ve hadisle de sabittir. Nefsin mahiyeti, sıfatları ve halleri ile birlikte mertebelerinin ne olduğunun veya olup olmadığı sorularının çözüme kavuşturulması din eğitimi açısından bahsi geçen ilişkinin keyfiyetini anlamlandırmak açısından son derece önemlidir.

## Sonuç

Bazı mutasavvıf, kelmacı ve İslam felsefecileri tarafından farklı biçimlerde ele alınan nefis kavramının farklı tanımlarının olması hem Kur'an-ı Kerim'de farklı anlamlarda kullanılmasından hem de sözlüklerde farklı şekilde tanımlanmasından kaynaklanmaktadır. Ancak nefsin daha çok olumsuzlukları isteyen, insanı yanlış davranışlarda bulunmaya iten bir iç kuvve anlamı ön plana çıkmaktadır. Toplum hayatını şekillendirmede önemli bir rol üstlenen tasavvuf ilmi tarafından bu şekilde ele alınmasından ve Kur'an-ı Kerim'de daha çok olumsuz anlamda geçmesinden dolayı olumsuz anlamı daha çok ön plandadır. Bu durum nefsin olumlu anlamlarının görülüp değerlendirilmesine engel olmaktadır.

Arka planda kalan nefsin olumlu anlamları üzerine eğilmek din eğitimcisi için yeni imkânlar oluşturması bakımından önemlidir. Tabii ki insanı olumsuz davranışlara iten iç kuvveleri görüp bunlara karşı gereken donanımdan bahsetmek önemlidir. Ancak bunu yaparken nefsi tüm günahların kaynağı olarak görüp diğer boyutlarını gözden kaçırmak bizi yanlışla düşürecektir.

Nefsi tüm yönleriyle bilmek önemlidir. İnsanın nefsi terbiye etme adına nefsi öldürme çabaları birçok mutasavvıfın da belirttiği üzere mümkün değildir, bu tür çabalar da yanlıştır (İbnü'l-Arabi, 1961: 17).

Din eğitimi disiplini nefis kavramını mahiyeti ve farklı anlam boyutlarıyla ele alıp yeni bir bakış açısıyla değerlendirmelidir. İslam felsefecilerinin daha çok yerine getirdiği işlev bakımından tartıştığı, tasavvufçuların ideal insanı yetiştirme, insanları kemale erdirmeye veçhesinden bakıp yaklaştığı nefis konusuna din eğitiminin yaklaşımının ne olması gerekir? Bizce nefis konusunda din eğitimi bu iki alanın sağladığı verileri de kullan-

bilir. Ancak insanın fıtratını doğru anlama noktasında İslam felsefecilerinin görüşlerini almak, insan-Allah ilişkisi bağlamında da tasavvufun verilerini almak daha mantıklı görünmektedir. Çünkü tasavvuf ideale yönelirken var olanı gözden kaçırmakta, İslam felsefecileri ise var olanı açıklama çabasına odaklanıp diğer konuda yeterli açıklamalar getirmemektedirler. Ancak din eğitimcisi insan-Allah ilişkisinde insan nefsinin mahiyetini, özelliklerini ve farklı durumlardaki hallerinin farkında olarak bu ilişkinin farklı veçhelerini ortaya koymaya çalışabilir.

Nefis kavramı din eğitimi çerçevesinde ele alınırken anlam boyutları azaltılmadan üzerinde çalışılmalıdır. Kur'an-ı Kerim'deki farklı anlamları, sözlüklerdeki farklı anlamları, günlük kullanımdaki farklı anlamları aslında nefsin çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır. Bu anlamda nefsin farklı anlam boyutlarını çok ön plana çıkarmak veya bazıları gözmezden gelmek yerine her bir anlam boyutunu farklı bir bakış açısıyla ele almak daha doğru olacaktır.

Önceki dönemlerde tek bir nefis kavramı hakkında bu kadar çok mertebe, sınıflandırma yapılmasının temel nedeni nefsin çok boyutlu yapısı olsa gerektir. Sınıflandırma ve mertebelendirmelerin yapılmasının nedeni nefsi ifadeye tek boyutlu bir anlamlandırmanın getirdiği eksiklik olduğu gibi yapılan bu çalışmaların birçoğunun tenkide uğramasının nedeni de muhtemelen nefsin hala tam anlaşılabilen yapısının kendi tabiatına uygun olarak ortaya konulamamasından kaynaklanmaktadır. Yapılan tanım ve sınıflandırmalarda hep bir şeylerin eksik olmasının nedenini de burada aramak gerekir.

Nefis, tüm zıtlıklarıyla insanı insan yapan en temel boyutlarından birisidir. Zıtlıkların ve çok boyutluluğun varlığı olan insan için de nefsin bu şekilde olması normal karşılanmalıdır.

Nefis konusunu doğru bir şekilde konumlandırabilmek için onun yerine getirdiği fonksiyon açısından değerlendirmek uygun olacaktır. Nefis tanımlarından hareketle ister iyi ister-kötü, ister güzel-ister çirkin ister-doğru ister yanlış olsun tüm istek ve arzularımızın kaynağı olarak nefis görülmektedir. Öyleyse nefis bizatihi iyi veya kötü değildir. Bu durumda nefsin istek ve arzularına uyma, onları tercih etme ve uygulama aşamasında iyi, doğru ve güzel değerlendirmeleri yapılabilir. Yoksa yanlış bir değerlendirmede bulunulmuş olur. O zaman Kur'an-ı Kerim'in ifadesi ile "Razı olmuş ve Razı olunan nefis" ifadesini açıklayabileceğimiz bir yol bulmamız mümkün olmaz.

Nefis insanı harekete geçiren bir güçtür. Nefsin özellikleri doğru bilindiği takdirde hayatını rızayı ilahiye uygun yaşayan, iç huzuru yakalamış bir birey olarak sürdürmek

mümkün olabilir. Doğru olanı seçme konusu insanın Allah'la olan ilişkisinin doğru bir seyir izlemesi, Allah'la olan irtibatını onun rızasına uygun olarak devam ettirmesi ve bu yolda kalması açısından önemlidir. Bu seçimleri doğru yapmak de nefsi iyi tanımakla mümkündür.

Nefsi tüm olumsuzlukların kaynağı olarak görmenin birçok problemlili noktası vardır. Ne sözlük anlamları ne de Kur'an-ı Kerim'de nefis kavramının geçtiği ayetler bize nefsin tamamen kötülüklerin, olumsuzlukların kaynağı olduğu bilgisini vermemektedir. Ancak tasavvuf erbabı başta olmak üzere insandaki olumsuz sıfatları değiştirip olumlu davranışlar kazandırma amacıyla olanlar çoğu zaman nefsi bu şekilde görmüşlerdir.

Nefsi Allah-insan ilişkisi boyutunda ele almak din eğitimi açısından yararlı ve anlamlı sonuçlar elde etmek bakımından önemlidir. Bunu yaparken nefsin çok boyutluluğunu vurgulamak da gerekecektir. Çünkü hem Kur'an-ı Kerim'deki ayetler hem de tasavvuf, İslam felsefesi ve kelam disiplinlerinin sağladığı veriler nefsin bu yönüne işaret etmektedir. Eğer nefsi insan-Allah ilişkisi bağlamında ele alacaksak ve bu ilişki yatay(haller) ve dikey(nefsin mertebeleri) anlamda çok farklı isimlendirme ve derecelendirmelerle ele alınmışsa bizim de nefsi ele alırken bu noktaya dikkat çekip üzerinde durmamız yerinde bir tutum olacaktır.

Nefs kesret içinde vahdeti temsil eden insanoğlunun en güzel özetlerinden birisidir.

Çünkü Kuran'da hem süfli arzuların davetçisi olarak hem de "Ey mutmain olmuş nefis." "Kendisi razı ve kendisinden razı olarak." şeklinde rızayı ilahiyi kazanmış bir varlık olarak hitaba mazhar olmaktadır. Bu da nefsin, insanın hem esfele-s safiline hem de alay-i illiyine namzet bir varlık olma yönünü temsil ettiğini bize göstermektedir. Bu anlamda nefis insanın çok boyutlu, çok yönlü kabiliyet ve imkânlarla sahip bir varlık olduğu gerçeğinin temsilidir.

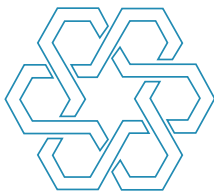
Din Eğitimi açısından insanın Allah'la ilişkisinin mahiyeti önemlidir. Tasavvufun seyr-i süluk olarak ifade ettiği, kişinin dini-ahlaki tekâmülü yolunda nefis itici güç görevi görmektedir. Bu yolda ilerlemesinde nefsin insanı diğer varlıklardan ayıran özelliklerinden biri olduğunu hatırd tutmak gerekir. Bu anlamda da nefis din eğitimi açısından çok büyük önemi haizdir. Bu kavramın ayrıntılı bir biçimde ele alınması gerekmektedir. Ancak bu yapılırken konu hikmet anlayışına uygun şekilde bir bütün olarak ele alınmalıdır.

## Kaynakça

- Ayni, M. A. (1930), Nefs Kelimesinin Manaları, *Darülfünun İlahiyat Fakültesi Mecmuası*, 46–52.
- Çatak, A. (2016), Mevlânâ Celâleddin Rûmî'nin Nefs Anlayışı, *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 217-232.
- Demirdaş, D. Ö. (2013), Kösec Ahmed Trabzonî'ye Göre Nefs Ve Nefsin Kategorileri, 25.
- Durusoy, A. (1992), *İbn Sina felsefesinde Nefs, Akıl Ve Ruh*, (C. VII, 175 y.). İstanbul: Marmara Üniversitesi. Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=72115&ele=%3D&wKitaplar=%C4%B0bn+Sina+Felsefesinde+Nefs>
- el-Cevziyye, E. A. Ş. M. İ. K (1993), *er-Ruh*, (C. 344 s.), İstanbul: İz Yayıncılık. Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=137637&ele=%3D&wKitaplar=Ruh&wYazarlar=cevzi>
- el-İsfahani, E.-K. H. b M. b M. R. (2006), *Müfredat Kur'ân İstilahları Sözlüğü, Nefs Maddesi* (C. 1. c. (657 s.)), İstanbul : Çıra Yayınları, Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=118648&Tur=Kitap&Icerik=S%C3%B6zl%C3%Bck&ele=%3D&wKitaplar=M%C3%BCfredat>
- El-Yunani, K. B. L., & Üçer, İ. H. (2009), Ruh ve Nefs Arasındaki Fark Hakkında, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(37), <https://doi.org/10.15370/muifd.61768>
- Gazali, H.-İ. İ (1974), *İhyau Ulumi'd-din*, (C. 2. c. (1056 s.)), İstanbul: Bedir Yayınevi. Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=73280&ele=%3D&wYazarlar=gazali>
- Gazali, İ. (1995), *Hakikat Bilgisine Yükseliş*, (C. 181 s.), İstanbul: İnsan Yayınları. Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=61060&ele=%3D&wKitaplar=Mearic>
- Hakkı, E. İ. (1984). *Marifetname*. (C. 800 s.). İstanbul: Kitsan. Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=102547&ele=%3D&wKitaplar=marifet&wYayyerleri=kitsan>
- İbnü'l-Arabi, E. A. M. M. b A. (1961). *Şeyh-ül Ekber Muhiddin İbni Arabî'nin 'Nefsini Bilen Rabbini Bilir' Hadisi Şerifini Şerheden Risale-i Ehadiyesi*. (C. 36, 39 s.). Ankara: AKDEM Basın ve Yayın Ticaret Limited Şirketi. Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=151299&ele=%3D&wKitaplar=Nefsini+Bilen+Rabbini+Bilir+>
- Kurt, H. (t.y.), Mehmed Elif Efendi'ye Göre Nefsin Mahiyeti Ve Özellikleri, s. 18.
- Kuşeyri, A. (1981), *Kuşeyri risalesi* (C. 639, 8 s.), İstanbul: Dergah Yayınları, Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=94935&Tur=Kitap&Dil=T%C3%BCrk%C3%A7e&ele=%3D&wYazarlar=Ku%C5%9Feyri>
- Ögke, A. (1997), *Kur'an'da Nefs Kavramı*, (C. 122 s.), İstanbul: İnsan Yayınları. Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=94381&Tur=Kitap&Dil=T%C3%BCrk%C3%A7e&ele=%3D&wYazarlar=%C3%96gke+>
- Özpilavcı, F. (2000), *Ebu'l-Berekat el-Bağdadi'de nefis teorisi*, (C. 104 s.), İstanbul: Marmara Üniversitesi. Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=196504&ele=%3D&wYazarlar=ferruh+%C3%B6zpilavc%C4%B1>



- Sarı, M. (1980), *Arapça-Türkçe lugat=el-Mevarid*, (C. 1. c. (VIII, 802 s.)), İstanbul: Bahar Yayınevi. Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=10962&Tur=Kitap&Icerik=S%C3%B6zl%C3%BCk&Dil=Arap%C3%A7a&ele=%3D&wKitaplar=Mevarid>
- Seccadi, S. C. (2007), *Tasavvuf Ve İrfan Terimleri Sözlüğü*, (C. 536 s.), İstanbul: Ensar Neşriyat. Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=195938&ele=%3D&wKitaplar=Tasavvuf+ve+%C4%B0rfan+Terimleri+S%C3%B6zl%C3%BC%C4%9F%C3%BC+>
- Sunar, C. (1974), *Tasavvuf Felsefesi Veya Gerçek Felsefe*, (C. 441 s.), Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=157752&ele=%3D&wKitaplar=Tasavvuf+Felsefesi>
- Türkmen, H. (2015), Fahreddin Râzî'nin Nefs Kavramı ve Mahiyetine Yönelik Yaklaşımı, *ESKİYENİ Anadolu İlahiyat Akademisi Araştırma Dergisi*, (31), 95-128.
- Uysal, E. (2004), Kindî ve Fârâbî'de Akıl ve Nefs Kavramlarının Ahlâkî İçeriği, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), Geliş tarihi gönderen <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uluifd/article/view/5000017947>





# Qur'anic Worldview and Natural Science: An *Ūlū'l-Albāb* Integration Framework for Islamic Secondary Schools

Nur Jannah Hassan\*

## Abstract

The issue of “integration” in education of the *ummah* has been a major concern since the post-colonial period, which left Muslims with the legacy of a dichotomous education. In turn, these result in disharmonies in the person, family, society and the environment. Yet post-modern trends open up opportunities for non-conventional alternatives as solutions. The paper presents major rationales for integrating the Qur'anic/Prophetic worldview and natural science. It touches upon the fundamental elements of the worldview of al-Qur'an in relation to the studies of nature, specifically the notion of “reading” the two Books of Allāh: al-Qur'an and the Open Book of the Cosmos, as well as humanity's relation with Allāh, with themselves and humanity with the cosmos. The paper touches upon the worldviews that have brought about natural science to its current pedestal, the ensuing environmental and humanitarian crises of contemporary world, and experts' responses in the face of the crises. It puts forward an integrated model for the study of natural science based on the “*ūlū al-albāb*” notion of the Qur'an, for use in Islamic secondary education, where certain aspects of natural science undergo a discreet but holistic reposition, reinterpretation and reorientation from the framework of, and organically infused with the Qur'anic / Prophetic worldview. It is believed that such integration is able to address the conflicts and disharmonies, and in the long run restore the equilibrium, not just within the Muslim person and the *ummah* but also to bring about sustained goodness for humanity in general and the environments they are in.

**Keywords:** Integration, Natural Science, Qalb, Qur'anic Worldview, Tawhīd, Ūlū'l-Albāb, Western Modern Science.

\* Department of Fundamental and Interdisciplinary StudiesKulliyah of Islamic Revealed Knowledge & Human Sciences, IIUM, njhassan@iium.edu.my

## Introduction

The place of science and technology in nation building is undisputable. A nation without sound scientific culture and understanding, proliferation of science, and original and competitive developments in technology will forever remain a consumer, jeopardising the sovereignty of her mind, spirit, culture, education, ethics, economy, politics, governance and territory—leaving it at the mercy of manipulations by the world’s powers that be. Beyond nationhood and on a wider *ummatic* scale, a sound scientific culture must be the ethos of a God conscious and dynamic Muslim *ummah*, vis-à-vis the culture inherent among those that al-Qur’ān addresses as *Ūlū al-Albāb*. Without which, the *ummah* may forever subject itself to “*colonisabilité*” (Malik , 2003). The annals of humanity are witnesses on the impacts that science and technology have had on humanity. An examination of the Islamic, the modern and the post-modern eras illustrates the magnitude that the philosophical premises on which science and technology are pursued, the impact of the type of science education and the technological *savoir-faire* have on the young. It is vital that Muslims develop vigorous scientific young minds and conscience based on the Qur’ānic worldview, as the future lies in their hands. This is a factor that is most crucial, if Islamic education were to be key in securing a future Muslim *ummah* that is Islamically vibrant. Such is the *ummah* that is well-equipped to not only sustain herself, but also to rise above challenges of globalisation, capable of upholding her responsibility as the bearer of Qur’ānic message and in presenting to the world workable alternatives and solutions based on the Qur’ānic worldview that spreads mercy to all (Q, 21/106-107).

Despite the plethora of works deliberating on Islamic/*Tawhīdic*/Qur’ānic science and on the need for a more integrated education, our extensive review of available works has uncovered only a very small number of studies that specifically deliberate on “integrating” the Qur’ānic perspectives (or anything to this effect) in the curricula implemented in Islamic secondary schools. Notwithstanding the apparent observation of a great number of Islamic secondary schools declaring “integration” from the very names of the institutions, it is surprising that this very small number is particularly more remarkable in the area of integrating Qur’ānic perspectives with the secondary school curricula of natural science.

Our observations and interviews with teachers, board members, students and parents of the schools we visited between 2010 and 2013 in Malaysia (12), Indonesia (12), Southern Thailand (5), and in Brunei, Singapore, Mindanao and Ontario, Canada; as



well as our analyses of the large number of curricula, syllabi and textbooks (in Malay, Indonesian, Thai and English, published in the said countries and in the U.K. between 2002 and 2015) gathered from the schools show the following. There was very little integration happening, if any, (i) in the teaching and learning processes, and (ii) in the curricula, syllabi and textbooks of natural science. Our findings may be described briefly as follows:

- (i). The lack of comprehensive knowledge on integration (why, what, when and how), time constraints, demands of the formal syllabuses and examinations caused “integration” to be left at the device of individual teachers or schools, or side-lined altogether.
- (ii). School administrators, teachers and a portion of the public undertook “integration” based on respective awareness and understandings, instead of formal institutionalisation in the curricula.
- (iii). “Integration” constituted the study of “Islamic religious knowledge” and natural science in parallel, with minimal intersection, if any.
- (iv). An “integrated curriculum” was limited to commendable observances of daily prayers, Qur’ān recitation/memorization, supplications, etiquette, character development and co-curricular activities.
- (v). Lack of training for teachers. With little or no formal guidance or supervision, they were encouraged to improvise on their own, resulting in superficial patching-on of Qur’ānic verses/*aḥādīth* in the teaching and learning processes.
- (vi). Stark lack of secondary school curricula, modules and textbooks of natural science used in the secondary schools visited) written fully from the Qur’ānic worldview.
- (vii). There was a dire need for such materials voiced by almost all teachers, administrators and members of the schools’ boards.

By and large, the secondary school natural science curricula and textbooks in circulation were based on the conventional Western modern naturalistic-mechanistic-positivistic model, in which God and His attributes were left out from the study of nature, man and the universe. Some of the “integrated materials” found included some Qur’ānic verses and supplications in the opening, or at best, sparsely interspersed in the text, with little guidance or explained relevance.

This article presents an integration framework for natural science, based on the Qur'ānic notion of “*ūlū al-albāb*” and on Ghazālian discourse on the *qalb*. Based on the framework, certain conventional aspects of natural science undergo holistic reposition, reinterpretation and reorientation from the Qur'ānic worldview, whereby humanity's relationship with God, with itself and with the cosmos form the main constructs.

## 1. The Rationales

There are several rationales that call for integrating the Qur'ānic Worldview with natural sciences. The following are four main rationales.

### 1.1. Qur'ānic Injunction

Al-Qur'ān draws attention to “read” the revealed “Signs” (*Āyāt*) in the two Books of Allāh: al-Qur'ān and the Cosmos. The Cosmos is to be ‘read’, studied, pondered, contemplated, understood and reflected upon in the light of the Qur'ān. This signifies the rightful position of reason, in its subservience to Revelation. Reason is to submit to Allāh, the Divine Intellect, Who authored both *Āyāt*.

*“Read! In the Name of thy Lord Who created. .... Read! And thy Lord is Most Bountiful. He Who taught (the use of) the pen. Taught man which he knew not..... bow down in adoration, and bring thyself the closer (to Allāh)!”* (Q, *al-'Alaq*, 96/1-19)

*“...Soon will We show them Our Signs in the (furthest) regions, and in their own souls, until it becomes manifest to them that this is the Truth. Is it not enough that thy Lord doth witness all things?”* (Q, *Fuṣṣilat*/41:53)

Al-Qur'ān repetitiously commands one to apply and bring to bear all the sensory and intellectual faculties to comprehend both categories of *Āyāt* with humility, gratitude, acknowledgement, awe and utmost reverence, obedience and servitude towards Allāh – The God, The Creator, The Owner and The Lord of everything that exists. A compelling example is Q. *Al-Rūm*:11-27, where Allāh decrees upon humanity to awaken the senses and engage in a rational understanding of His *Āyāt* as do the “*ūlū al-Albāb*”, addressed 16 times in the Qur'ān, e.g. *Āli-'Imrān*, 3:189-190.

The necessity for integrating the rational sciences with revelation has been expressed by many, notably *Imām* al-Ghazzālī (1058-1111), who managed to reconcile the three disparate post-Qur'ānic thoughts of *kalām*, *fiqh* and *taṣawwuf* into one cohesive whole.

Through classifying knowledge and its acquisition, al-Ghazālī reinstated the rightful position of human intellect with respect to the primacy of Revelation. Bediuzzaman Sa’id Nursi (1877-1963) gives a beautiful analogy:

The religious sciences are the light of the conscience, and the modern sciences are the light of the reason. The truth becomes manifest through the combining of the two. The students’ endeavour will take flight on these two wings. When they are separated it gives rise to bigotry in the one, and wiles and scepticism in the other. (Quoted in Şükran Vahide, 2011: 53)

Fazl-ul-Rahman Ansari (2008: 180) describes:

[T]he Holy Qur’an chartered a new course for the pursuers of science; and in that its function was to stimulate the scientific outlook and the quest for scientific knowledge, and to promote the cultivation of the physical sciences;—and that to an extent that the Scientific Quest has been made a part of the Worship of God, having been affirmed as an inseparable complimentary of the Religious Quest....

Ismā’il Rājī Al Fārūqī’s (1921-1986) message on *Tauḥīd* has been articulated distinctively throughout his work. He stresses,

Islam called everyone to be a scientist investigating every field and aspect of nature; a historian examining every chapter of human and group behavior through the centuries (Al Fārūqī, 1986: 321).

Nature “was not created in vain or sport” but with a “divine purpose”, not for man “to possess or to destroy” but as “*ni’mah*” and “*āyāh*”. It is “God’s work”, an “instrument of His purpose”, thus its “tremendous dignity”, requiring our “respect and awe” (al Fārūqī, 1986: 321-323).

## 1.2. The Reality

“What is the problem with [modern] science?”. “What is so ‘un-Islamic’ about [modern] science?”, “There is not such a thing as Islamic science or un-Islamic science!”, “Science is science, it is objective and it is already ‘Islamic’?”, “Don’t tell me that what we are doing in science is not Islamic!” These are usually the responses, whenever discussions on Islamicising science or integration of science and *Tawḥīd* are brought out. They shrewdly summarise the thinking of many Muslims, irrespective of their education and social backgrounds. This thinking results from the indoctrination of “objectivity” of

science in education and scientific practise. Furthermore, the deficiency of exposure to the history and the philosophy of science lead to the above misunderstanding to be widespread. An examination of the history and philosophy of Western modern science clearly shows that science is far from being objective. It is laden with the pre-suppositions of the worldview that lays out the discipline. Fundamental questions such as “Who am I?”; “Where do I come from?”; “Why am I here?”; “What is the meaning of life?” all bear their weight in the foundation and trajectory of any system or discipline.

### **1.3. Western Voices on Modern (Naturalistic, Mechanistic and Positivistic) Science**

Naturalism assumes that “nature is governed by objective laws”, “understood through observation and experimentation without recourse to super-natural or extra-natural reality”. It “implies that all knowledge of the universe can be arrived at through scientific investigation”. Anything with the label “supernatural” is nonexistent, unknowable, or not inherently different from natural phenomena or hypotheses (*The New World Encyclopedia*, December 2014). Mechanistic philosophy is attributable to materialism. It holds that the universe “is best understood as a completely mechanical system”, i.e. “a system composed entirely of matter in motion under a complete and regular system of laws of nature”. Mechanists strive to explain “every phenomenon in the universe [...] in terms of mechanical laws”. It is “often criticised for overlooking the organic interdependent relationships [...], its incompatibility with free will, and oversimplification of complex phenomena” (*The New World Encyclopedia*, n.d.). Positivism describes a system as a set of experiential data, with the repudiation and exclusion of any metaphysical presupposition. It refutes transcendence and is “antitheological”. “Most positivists have been utilitarians” with the “object of worship not the deity of the monotheistic faiths but humanity” rendering it “anthropomorphic” (*The Academic Edition of Encyclopaedia Britannica*, n.d.).

Western modern science as we know today, has developed on the premises of all three philosophies, which exude from the fundamentals of secularism. Karl R. Popper (1994:82-83) explains,

The history of science, even of modern science since the Renaissance, and especially since Francis Bacon [1561-1626], may be taken as an illustration. [...] Bacon was the prophet of the secularized religion of science. He replaced ‘God’ by the name ‘Nature’ [...]. Theology, the science of God, was replaced by the science of Nature. The laws

of God were replaced by the laws of Nature. God's power was replaced by the forces of Nature. And at a later date, God's design and God's judgements were replaced by natural selection. Theological determinism was replaced by scientific determinism, and the book of fate by the predictability of Nature. In short, God's omnipotence and omniscience were replaced by the omnipotence and omniscience of nature and by the virtual omniscience of natural science.

In *Novum Organum Scientiarum (The New Organon)* first published in 1620, Bacon prescribes the "purging" (Bacon, 2000: 12) of the mind of all prejudices and theories, which he calls as "idols" of religion, history, philosophy, education and tradition (Bacon, 200: 18-23). He prescribes that "Man is Nature's agent and interpreter" and that "Human knowledge and human power come to the same thing" (Bacon, 2000: 33). He insists,

We can only count three periods which were high points of learning: one among the Greeks, the second among the Romans, and the last among us, that is to say, the western nations of Europe [...]. There is no reason to mention the Arabs or the scholastics, whose numerous treatises [...] wore the sciences down than increased their weight (Bacon, 2000: 64).

Richard Tarnas (1991: 282-283) accounts,

This emergence of the modern mind, rooted in the rebellion against the medieval Church and the ancient authorities, and yet dependent upon and developing from both these matrices, took the three distinct and dialectically related forms of the Renaissance, the Reformation, and the Scientific Revolution. These collectively ended the cultural hegemony of the Catholic Church in Europe and established the more individualistic, sceptical, and secular spirit of the modern age. Out of that profound cultural transformation, [modern] science emerged as the West's new faith [...] Science enabled that [modern] mind, showing it to be capable of directly comprehending the rational order of nature [...] No [...] such authority needed, for every individual possessed within himself the means for attaining certain knowledge—his own reason and his observation of the empirical world.

This rootedness, rebellion and dependence upon medieval Church and ancient Hellenistic authorities are referred to as the "hidden continuities" of the Western mind (Tarnas, 1991: 320-323).

Introducing historicism to modern science, Thomas S. Kuhn (1996: 1-4) argues,

If science is the constellation of facts, theories, and methods collected [...], then scientists are men who, successfully or not, have striven to contribute one or another element to that particular constellation [...]. An apparently arbitrary element, compounded of personal and historical accident, is always a formative ingredient of the beliefs espoused by a given scientific community at a given time. That element of arbitrariness does not, however, indicate that any scientific group could practice its trade without some set of received beliefs.

On the “objectivity” of science, Tarnas (1991: 359) notes,

[B]ecause scientific knowledge is a product of human interpretive structures that are themselves relative, variable, and creatively employed [...], the truths of science are neither absolute nor unequivocally objective. [...] the modern mind was left free of absolutes, but also disconcertingly free of any solid ground.

In addition, Stephen Hawking declared the death of philosophy (2010: 5) and that God... is not the answer of modern science [...] just as Darwin and Wallace explained how the apparently miraculous design of living forms could appear without intervention by a supreme being, the multiverse concept can explain the fine-tuning of physical law without the need of a benevolent creator... (Hawking, 2010: 164-165).

It has to be acknowledged that there is a small yet significant group of contemporary western scientists who subscribe to theistic science. A former atheist (Francis S. Collins, 2006: 16). Collins (former head, U.S. National Human Genome Research Institute) became convinced of his faith in God through his involvement and leadership in the sequencing of the human genome project, which he describes as “both a stunning scientific achievement and an occasion of worship”. Collins (2006: 3) argues, “belief in God can be an entirely rational choice, and that the principles of faith are, in fact, complementary with the principles of science”.

#### **1.4. The Environment and Humanity**

It is agreed upon that since modern period, humanity and the environment have been subjected to record overabundance of crises. These result from human activities, related directly or indirectly to science and technology. Humans exploit, ravage and pollute the earth, and amass piles of garbage on its surface. The plastic garbage patch in the Pacific Ocean (Sarah Kaplan, 2016 and Ocean Portal, 2015) twice the



size of France (Richard Grant, 2009) just shows that earth is suffocating from plastics, endangering and killing marine flora and fauna, and contaminating the food chain. For progress, show of status, economic advancement and political brute, humans pillage the earth and violate other humans, animals, plants and inanimate components of the earth without guilt. The widening ozone hole, global warming and extreme weather conditions are some of the outcomes of human induced climate change. Out of the glut, humans subject themselves to unparalleled miseries resulting from environmental, social, physical, intellectual, emotional and psychological pollutions, and the loss of humanity's soul and spirit. Hans Küng (2007: 649-650) writes,

The price that the West had to pay for the [...] epoch-making change in values and norms [...] of late-modernity [...] was a high one: the other spheres of life were left with no religions and indeed largely also with no moral basis and ultimate horizon of meaning [...]. From this follows a deep crisis of orientation and [...] a desperate search for meaning, criteria and a shared basis for values. Like absolutized faith, so too absolutized reason can set free destructive energies, with devastating effects [...]

He continues, "Here is a new task for Muslims and Christians together" (Küng, 2007: 650).

## **2. Western Modern Science: Some Aspects in Need of Correction, Reposition, Reinterpretation and Reorientation**

The history and philosophy of Western modern science clearly shows that science is far from being objective, but is laden with the underlying presuppositions of the worldviews that construct the discipline (Hassan, 1980 & 1981; Tarnas, 1991; Kuhn, 1996; Nasr, 2003; Bakar, 2008). These worldviews came about in response to historical circumstances – pre-modern, modern, and continue to contemporary post-modern era. The presuppositions seep through as "hidden continuities" of the Western mind (Tarnas, 1991: 320-323), and can be detected from several glaring issues.

Of Primacy is science's detachment from God and the transcendent. Instead, reason, material and mathematical empiricism are put in His place, as human reason becomes the only authority. Losing all sensibility of the sacrosanct, everything else in the universe, including fellow humans, can become object of scientific investigation (R. Alexander and Ronald L. Numbers, 2010). Charles Darwin's theory of evolution, natural selection and survival of the fittest are considered as trademarks of the 'natural history' of human beings. No longer the slave-servants and vicegerents of Allāh in Islam, or



the children of God in Judeo-Christian tradition, Darwinian men are a product of the random, mechanistic and purposeless process of nature. These are the highest form of denial (*kufır*), treason (*khiyānah*), corruptions (*al-fasād*) and injustices (*al-zulm*) towards Allāh, which beget further transgressions.

Next, a number of notions held as contemporary scientific convention (“the Ten Dogmas of Modern Science” in Rupert Sheldrake, 2012: 6-12) seem too familiar with ancient Hellenistic cosmology, some of which are inherent in the old Christian dogma (Dewitt, 2004: 4-9; Motley, n.d.). Everything in the universe – inclusive of humans, their inner workings and laws of nature – is *mechanically self-perpetuating and fixed* (vis-à-vis Aristotelian deism). Matter and energy are neither created nor destroyed, with the total amount a constant since the beginning of time (re: Aristotelian notion of God Who formed the universe from *matter that is already in existence*, since nothing can come out *ex-nihilo*). There is no transcendental meta-physical value in human earthly life. The Aristotelian man is the “rational animals” of the geocentric earth. The Christianised Aristotelian notion of life is only to *escape* upon death *from the wretched hell at the core of earth* in order to ascend to higher geocentric celestial levels towards heaven. In Darwinian term, humans are a chance-product of natural selection, the purposeless mechanism of evolution. Hence with respect to the size of the Cosmos, humans are utterly insignificant. Similarly, the earth has no transcendental significance. As the earth is irreversibly imperilled, the great scientific quest is to find other planets with signs of biological life as humans’ new abode (re: Christianized Aristotelian geocentricism – *the only significance of the earth is that of a place of punishment for sinners*, with no moral obligation of custodianship onto it.) This sophisticated-*escapism* is at the expense of billions of precious dollars that could have sufficiently alleviated sufferings of the homeless and starvation afflicting millions.

Another issue is as Bernard E. Rollin (2006: 17) confides in his book *Science and Ethics*:

The slogan that I in fact learned in my science courses in the 1960s, and which has persisted to the present, is that ‘science is value-free’ in general, and ‘ethics-free’ in particular.

He contends

Clearly, then, the component of scientific ideology that affirms that science is value-free and ethics-free is incorrect. We can also see that the more fundamental claim – that science rests only on facts and includes only what is testable – is also badly wrong.





How, for example, can one scientifically prove (i.e., empirically test) the claim that only the verifiable may be admitted into science? (Rollin, 2006: 27)

Rollin (2006: 29) continues,

Another component of scientific ideology [...] is the ubiquitous belief that we best understand any phenomenon when we have understood it at the level of physics and chemistry, ideally, physics. [...] The language of physics is, after all, mathematics; yet ethical questions seem inexpressible in mathematical terms. [...] This reductionist approach further removes scientists from consideration of ethics. [...] Thus, many scientists lack a grasp of the way in which cultural factors, values, and even ethics shape the acceptance and rejection of whole fields of study (e.g., consciousness, [...] eugenics, intelligence, race, psychiatry as a medical discipline, and so on).

The defects in Western modern science as they exist today, developed on the premises of secularism, agnosticism, naturalism, mechanism, positivism, reductionism and capitalism (Hassan, 1980 & 1981; Tarnas, 1991; Nasr, 2003; Küng, 2007; Bakar, 2008). We believe that reconciling truncated scientific concepts to Islamic creed, tenets and norms to be an apologetic approach that potentially will only deepen conflicts, imbalance and disharmony. Rather, a critical approach should include the deconstruction of the Western epistemology and the reconstruction of an Islamic epistemology through a critical re-cultivation of the Islamic scientific tradition. Thus the curricula of natural science should also include the assumption that science is not neutral and value-free. The ultimate purpose of science in Islam is to “read” God’s signs so as to be able to arrive at their true meanings, ultimately to increase one’s faith and closeness to Him (Golshani, 1989; Bakar, 2008; Kartanegara, 2008; M.K., 2017). Science from the worldview of al-Qur’ān is therefore in line with the holistic reality - spiritual, psychological, physical, emotional, intellectual and social - of the innate, uncorrupted human nature and the fundamental tenets of Islam, and should whole heartedly reinforce *Tawhīdic* principles (Al Fārūqī, 1982; Al Fārūqī, 1986; al-Attas, 1989; Bakar, 2008; Iqbal, 2009, Hassan, 2017).

### **3. A Qur’ānic Integration Framework**

Throughout history, science went through a number of important interconnected processes. “Naturalisation” of science is the “adaptation or acculturation” of a foreign science to a particular new culture, resulting in the full assimilation of the discipline in the new society as part of its indigenous culture and philosophical system. This explains

the nature of science which is “culturally and ideologically laden”, instead of neutral and value-free. “Secularization” of science happens when its views, activities, theories and methods are stripped from any spiritual-metaphysical dimensions, as happened in post-Renaissance, modern Western world. “Islamisation” of science is a naturalisation of the Western modern science into Islamic value system and foundation of civilisation (Kartanegara, 2008: 149-163). It is the contemporary effort at reconstructing and reviving science in accordance to the Qur’ānic worldview, as was also the case on the onset of Islamic civilisation. The bearing of Ya’qūb ibn Ishāq al-Kindī, the 9<sup>th</sup> century Muslim philosopher-scientist can be taken to illustrate.

Although Al-Kindi was influenced by the work of Aristotle [...], he put the Greek’s ideas in a new context and laid the foundations of a new philosophy. He first elaborated a system of thought based on the logic of Greek philosophy, hence developed logic and systematic explanations for some of the debated theological issues of his time, such as creation, immortality, God’s knowledge, and prophecy (Atiyeh, 1966: 127).

S.A. Ashraf (1990: 2) asserts,

The philosophy of the Islamic past must be studied in order to see how Muslim philosophers tried to Islamise Greek philosophy, how far they succeeded and how far they failed and why. What was the problem which compelled Ghazali to write [...] *Tahafut al Falasifa?*

While modern Western science serves the utilitarian - medical, economic and technological - needs of human life, the role of science in Islam must cover these – and more. It is to discover and study the Signs of Allāh in nature and to utilise all the resultant knowledge in serving His cause with gratitude, for the benefit of humanity’s wellbeing in this world – and in the hereafter. The cosmos is to be observed, studied and contemplated upon, as a means to know The Creator and gain closeness to Him. Pursuing science is a servitude (*‘ubūdiyyah*) towards Him, an aspect of vicegerency (*khilāfah*) (Golshani, 1989; Bakar, 2008) that advocates environmental prosperity (*‘imārat al-kawn*, see Q. 11: 61). Al-Qur’ān does not neglect anything relevant for the functioning of humans’ life, which includes all the tools necessary for the cognition of nature (Golshani, 1989). These are the hearing, the sight and the heart; perception of Divine Signs in nature through intellections and reflections, and prescriptions for studying nature through a careful study of the Book. The Qur’ānic culture of knowledge acquisition had mobilised early believers to a myriad of activities that studied His



creations, meant to facilitate people in their vicegerency and servitude towards God. Theirs was a Qur'anic scientific culture that enabled them to pinnacles of scientific advancements during the golden period of Islamic civilisation.

Science from the worldview of al-Qur'ān is to be understood in the all-embracing Tawhīdic spirit with its comprehensive perspective of reality (Bakar, 2008). It is not simply attaching Qur'anic verses or a *ḥadīth* to certain scientific concepts. Although popular, this "piece-meal validation" (Kartanegara, 2008: 149-163) is not only inaccurate, but may risk contravening the very objectives of integration. We consider the "piece-meal" approach as faulty because it deconsecrates the Qur'ān, subjecting Qur'anic Revelation to criterion set by empirical scientific data. As a product of human effort, science is contingent and not infallible. Conversely, al-Qur'ān as the Final Revelation from Allāh is objective, with no faults and contains the absolute Truth at all times. Associating verses of al-Qur'ān or *aḥadīth* to current scientific findings places the sacred truth of Revelation at the scrutiny of shifting contingencies of science. It must be noted that the Medieval Church's staunch dogma on geocentricism, caused a row with Nicholai Copernicus's *On the Revolutions of the Heavenly Bodies* (1543). The Church decreed the Inquisition against Galileo Galilei, which incriminated him for his position in favour of heliocentricism in *Dialogue on the Two Chief Systems of the World, Ptolemaic and Copernican* (1632) (N.P. Leveillee, 2011). The Church's hold on geocentricism (once a valid position prior to further discoveries) resulted in the schism of Western science from religion, which has remained for almost four centuries. Muslim educators must be informed and take precautions against the above risk, and practice sharp acumen and probity in their integration efforts.

Natural science is a study of the physical universe (*'ālam al-shahādah*) that Allāh created, as part of His bounties (*faḍā'il*) and blessings (*ni'ām*) to humans. It is necessary that this is conducted in subservience with The Creator's Words (e.g. Q. 3/190-191; 45/2-6). This epistemological unity is inherent in al-Qur'ān, which is replete with mentions that Allāh is The Ever-Aware Owner, The Creator that originates creation and then repeats it, The Sustainer, The Mighty, The Wise. These are followed or preceded by verses pointing to the wonders of His creations in the Cosmos that serve as Signs (*Āyāt*) for those who use their faculties to reflect and understand. Al-Qur'ān insists on the engagement of all the sensory and intellectual faculties in comprehending both categories of *Āyāt* – in the Qur'ān and in the cosmos. Another gripping Qur'anic injunction is the notion of "*taskhīr*", which is the subjection of "*all that is in the heavens and all that is in the earth*"

(Q. 45/12-13) for humans to harness, manage, safeguard and benefit from, in carrying out their duties as slave-servants of Allāh (*'ibādAllāh*) and as His vicegerents (*khulafā' Allāh fi al-arḍ*, Q. 2/30-34)—a “cosmic” vocation, in Al Fārūqī's (1986:317) word, despite human's infinitesimal physical size.

Allāh's administration of the cosmos (*Tadbīr al-kawn*, from “*yudabbiru*”, Q. 10/3, 31; 13/2; 32/5) and His premeasurement, predetermination and decree (“*Taqdīr*” from “*qaddara*”, Q. 10/2, 5; 25/2; 41/10; 73/20; 80/19 & 87/3) set the regularities, constancies and predictability of nature. In this regard, scientific laws are scientific statements that attempt to describe, insofar as science has reached, particular fixed patterns in nature in accordance to Allāh's Regulation (*Tadbīr*) and His Laws (*Taqdīr*) as He has decreed to operate in the physical universe. However, due to the contingency of science, certain established scientific theories (or perhaps even scientific laws) may be proven null in the future. Allāh, by His Absolute Power and Dominion, is capable to decree upon miracles (mostly *asal-mu'jizāt al-nabawiyah*) that are totally out of the norm or the expected regularity in nature, and is thus scientifically inexplicable. Outside the domain of science also is the unseen realm (*'ālam al-ghayb*) of the cosmos, such as the nature of spirit (*rūḥ*), self (*nafs*) and intelligence (*'aql*).

The cosmos must be studied with humility, gratitude, acknowledgement, awe and utmost reverence, obedience and servitude towards Allāh, The God, The Creator, The Owner and The Lord of everything that exists. The endeavour must be pursued in the Light of the Qur'ān as the Guidance (*al-Hudā*) and the Criterion (*al-Furqān*). Excluding God from the disciplines of natural science and pursuing them with attitudes contrary to the above constitute as grave injustices and transgressions against the innate nature of the human self, the cosmos – the environment, floras and faunas, the inanimate constituents, and the outer space – and are the gravest crimes against Allāh, The Most Gracious.

### 3.1. Al-Ghazālī and the Importance of the *Qalb*

Al-Ghazālī considered knowledge of natural science a necessity in comprehending the Qur'ān. His re-emphasis on Theo-centricity integrates all matters of human existence—reconciling and re-integrating *fiqh*, *kalām* and *taṣawwuf*, the three disparate post-Qur'ānic thoughts, into one organic cohesion. Another significant aspect of his work vis-à-vis integration was his mastery of Hellenistic philosophy, which at the time had



prevailed so much so that its influence had affected Muslim intellectual figures, such as al-Farābī and Ibn Sinā. In *Tahāfut al-Falāsifah*, Al-Ghazālī filtered through and casted off the un-Islamic elements of Greek thought (al-Ghazālī, 1963: 3), purifying *kalām* from “heresy”. The notion of the “everlasting nature of the world, time and motion”; that God “does not know the non-particulars”; the “impossibility of a departure from the natural cause of events”; and the “denial of the resurrection of bodies” (al-Ghazālī, 1963: 11-12) are among the twenty philosophical problems that he had identified and refuted. These arguments fundamentally disproved some of the conventional dogmas of modern science (Rupert Sheldrake, 2013: 6-27).

Al-Ghazālī’s emphasis on the state of the spiritual heart (*qalb*) in valuing human actions is a stark evidence of his careful attention on the integrated and holistic nature of humans. He realigned the spirit of ethics in line with humans’ *raison d’être*. His classification of knowledge and its acquisition reallocates the key position of reason in relation to the absolute ascendancy of uncorrupted Divine Revelation. Through all these, he brought to wakefulness, the transitory nature of earthly life and the eternal destiny; thus providing spiritual insights into the transcendence of after life—giving a larger cosmological perspective to things.

Al-Ghazālī stressed on purification (*tazkiyah*) and exercising discipline (*riyādiyyah*) of the *qalb* (see Q. 91/7-10). In his term, *qalb* (heart), *rūḥ* (spirit), *nafs* (soul) and *‘aql* (intelligence) represent the four intrinsic faculties of the spiritual heart. Though each differs in meaning and is capable of bearing apparent outward expressions, all are intimately interrelated, constituting an organic whole (al-Ghazālī, 2009). To al-Ghazālī, intelligences (*‘uqūl*, “minds”, or “reasons”) are cognitive faculties of the spiritual heart, rather than the brain. This can be traced to the Qur’ān, e.g.

*“Do they not think deeply (earnestly seek to understand) the Qur’ān, or are their hearts locked up by them?”* (Q. 47/24)

*“Or do those in whose hearts is a disease, think that Allāh will not bring to light all their rancour?”* (Q. 47/29)

The heart is the seat of knowledge (*“al-maḥall al-‘ilm”*)—a mirror that reflects signs that Allah placed in life (al-Ghazālī, 2009:39-40). So central is the heart that even in pursuing something intrinsically noble (*“maḥmūdah”*) may end up being despicable (*“mazmūmah”*) if the deed originates from a “defective” or “diseased” heart. These may fall into 5 general conditions: “imperfection” due to immaturity; “dullness due to

disobedience” and “lust”; miss-direction due to distractions of worldly matters; veiling due to pre-conceptions and blind imitations; and “ignorance of the direction from which the knowledge sought must be obtained” (al-Ghazālī, 2009: 39-58). Hence, purity and clarity of the heart are necessary requisites for the unveiling of true knowledge.

Humanity is endowed with tools to derive awareness and knowledge. These are (i) faculties of senses (*ḥawās*) and reason (*‘āql*), which are deficient, allowing humans to know the apparent universe that they reside in; and (ii) Divine Revelation and inspiration (*naql*) which enable them to discover what may not be apparent by the former. The sources, methods or reliability of the two tools are by no means equal. The spiritual heart (*qalb*) has the “special properties of knowledge and will, which separates it from animals”. Spiritual maturity distinguishes it from immature inclinations (al-Ghazālī, 2009: 23-24). The veils of true knowledge can only be lifted once the *qalb* has undergone *tazkiyat al-nafs* (purification of the soul) and the self-cultivated through Qur’ānic and *Sunnatic riyāḍiyyat* (learning and exercising). The highest purpose of knowledge is to enable one to get closer to Allāh and eventually to the ultimate bliss of being in His presence (“*Wajh Allāh*”, Q. 2/115, 272; 30/38-39; 76/9). Al-Ghazālī relates true knowledge with happiness:

Clear understanding and clear intellect are the highest attributes of man, because through the intellect, the responsibility of Allah’s trust is accepted, and through it man can enjoy closeness to Allah (al-Ghazālī, 2013: 49).

Islamic education is to train and instil discipline to the sensory faculties (*al-ḥawās*) and to develop the intellects (*al-‘uqūl*) to acquire capacity to accumulate knowledge through experiences. The ultimate is to enable the self to subdue the lower *nafs* (*al-ammarah bi al-sū’*) for the higher (*lawwāmah, al-muṭmainnah*). Training of *al-‘uqūl* thus consists of disciplining both the physical and the spiritual faculties of senses (i.e. senses and sensibilities), which are inlets to the *qalb*. Al-Ghazālī’s emphasis on exercising the faculties of *al-ḥawās* and *al-‘uqūl* is clear when he criticises against blind faith (“*taqlīd*”) rather than to investigation and personal observation” (quoted in N. Nofal, 1993: 228-231).

The Qur’ān states that the acceptance of worship is conditional upon purity of the *nafs* (Q. 91/9), soundness of the *qalb* (Q. 26/89) and humility of the spirit (Q. 2/45). These are attained through purifying the physical body and the *nafs, rūḥ, qalb* and *‘aql* from any diseases that cast veils causing them to be bolted—blind, deaf, dumb—and dead. Likewise, a person is unable to unveil true knowledge without attending to his spiritual heart, purifying it and exercising his faculties in accordance to *al-Qur’ān* and

*al-Sunnah*. A person in the possession of *al-nafs al-ammārahbi al-sū'* may be skilled in scientific empiricals; but with a *qalb* that is blind, deaf, dumb, he cannot reach into the true meaning of things. At best, his knowledge is good only for utilitarian disposes. The Qur'ānic scientific attitude in the pursuit of true knowledge is characterised by the synergic equilibrium between purifying the self, exercising one's faculties and in engaging both the spiritual and the physical aspects of the self in *iqra'* (readings), *dhikr* (remembrance) and *fīkr* (thought).

### 3.2. *Ūlū al-Albāb*

A contextual study on all the sixteen verses of al-Qur'ān referring to *ūlū al-albāb* shows the following.

1. *Ūlū al-Albāb* are those with profound faculties of senses (*al-ḥawās*) and intellects (*al-'uqūl*), so refined through *riyādiyyah* and *tazkiyah*, that their purified hearts receive impressions and colouration by Allāh ("*sibghatAllāh*"; Q. 2/138).
2. This may be understood, as God is "his hearing with which he hears, his seeing with which he sees, his hands with which he strikes, and his foot with which he walks" (*ḥadīth qudsy* related by Bukhārī, on the authority of Abū Hurayrah *r.a.*, *Hadīth* 38, *An-Nawawī's Forty Hadith*, 1976: 118).
3. Their hearts (*qulūb*) are epitomes of illumined reason and understanding, intelligent and discerning wisdom, and with insights that are able to draw conclusions through unveiling of truth and correct guidance.
4. Al-Qur'ān typifies them as wholly devoted in sincere and humble servitude (*'ubūdiyyah*) towards Allāh, with lofty and refined Qur'ānic-Prophetic spiritual ethics as exemplified by Muḥammad *ṣ.a.w.*
5. They exert their faculties in listening to, seeing, observing, thinking, pondering and contemplating upon Signs of *Allāh* in al-Qur'ān and in the Cosmos to arrive at deep understanding of them inductively and deductively.
6. They are steadfast in verifying their understanding through further empirical proofs and observations without superstition, baseless assumption and speculation or blind imitation.
7. With deep sense of awareness of God (*taqwā*), gratitude (*shukr*), humility (*tawāḍu'*) and execution of the highest form of *'ubūdiyyah* to Allāh, they ceaselessly strive

(*jihād*) in bringing themselves and others nearer to understanding His Signs, in knowing the Lord of the Universe and in getting closer (*taqarrub*) to Him.

8. They exert themselves in selfless service to humanity through their responsibilities, profession, trade and craft to the best of their ability (*itqān*) and in the best manner possible (*iḥsān*).
9. In so doing, they may emerge as scholars (*‘ulamā’*) who, through a life of vicegerency (*khilāfah*), promote prosperity in nature (*‘imārat al-kawn*) while safeguarding its sanctity of balance and spread mercy and goodness to all (*raḥmatanlī al-‘ālamīn*). They are as what al-Qur’ān addresses, “*Innama yakshsha Allāh a min ‘ibādihi al-‘ulamā’ – Those truly fear Allāh among His servants who have knowledge*” (Q. 35/28).

In a very tight nutshell, constant awareness and remembrance (*dhikr*) of *Allāh* and unflinching engagement of the mind (*fikr*) in intellection and contemplation (*iqra’*) of God’s creations – in the Cosmos, in human history and in the body – are the traits of the integrated personalities that al-Qur’ān addresses favourably as *ūlū al-albāb*.

*“Seest thou not that Allāh sends down rain from the sky, and leads it through springs in the earth? Then He causes to grow, therewith, produce of various colours: then it withers; thou wilt see it grow yellow; then He makes it dry up and crumble away. Truly, in this, is a Message of remembrance to men of understanding”* (Q. 39/21).

#### **4. An *Ūlū Al-Albāb* Framework for Integrating Qur’anic Worldview and Natural Science for Islamic Secondary Schools**

With a three-step methodology of (i) identify, (ii) purify, and (iii) beautify and enrich, this framework comprises a three-dimensional construction:

- I. *Al-Taṣawwur al-Qur’ānī* (the Worldview of the Qur’an),
- II. *Al-Turāth al-‘Ilm fī al-Islām* (Islamic Civilisational Legacy and Knowledge Tradition) and
- III. *Al-Mulā’imah* (Relevance).

##### **4.1. *Al-Taṣawwural-Qur’ānī* (The Worldview of al-Qur’ān)**

The Qur’anic worldview forms the fundamental premise and fashions the underlying spirit, through which the curricula.



- i. View Allāh’s Cosmos with the servitude, humility, acknowledgement, appreciation, gratitude, literacy, awareness, responsibility, activism, ethicality, accountability and the *qalb* of *ūlū al-albāb*.
- ii. Endeavour to “read” cosmic phenomena, which are *Āyāt Allāh* in His Open Book of nature, and to engage actively towards a deeper and holistic understanding of the Cosmos, guided by the study of *Āyāt Allāh* in the Qur’ān.
- iii. Identify, then weed out or reposition, realign, redefine and correct any concept conventional in Western modern science that are injurious or detrimental to the Qur’ānic theology, ontology, cosmology, epistemology, anthropology, axiology and eschatology.
- iv. Focus on the threefold relationship, whilst placing realities in the balance of criterion of the ideals:
  - a. humanity with Allāh (*ḥabl min Allāh*, i.e. ‘*ubūdiyyah* and *khilāfah*),
  - b. humanity with itself (*ḥabl min al-nās*, i.e. *muḥāsabah*, *tazkiyyah*, *al-amr bi al-ma’rūf waal-naḥy ‘an al-munkar*, *ummahwasat*), and
  - c. humanity with the Cosmos (*ḥabl min al-kawn*, *raḥmatan li al-‘ālamīn*).
- v. Enrich the subject matter of natural science with relevant Qur’ānic verses and concepts, which pertain to the above elements of the Qur’ānic worldview (as detailed in iii), and supplementing them with relevant *a hadith*, in line with the above spirit\*

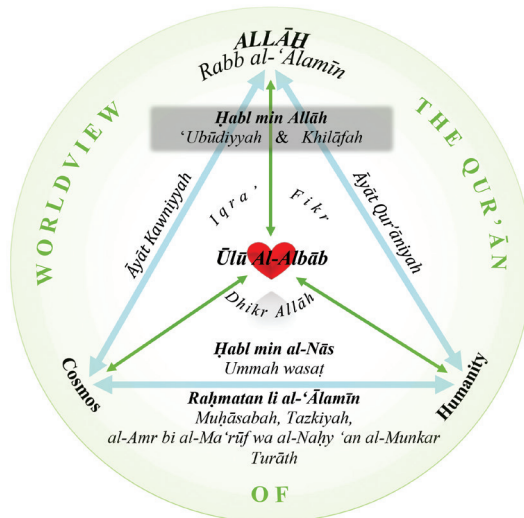


Figure 1 A simplified schematic representation of an integrated framework and approach, based on the *Ūlū al-Albāb* model towards the construction of Islamic secondary school curricula and textbook for natural science.

#### **4.2. *Al-Turāth al-'Ilm fī al-Islām* (Knowledge Legacy in Islam)**

The curricula serve to revive and resume the civilisational legacy and knowledge tradition in Islam:

- i. The study and pursuit of natural science as a revival and continuation of Islamic knowledge tradition.
- ii. An obligatory endeavour, which helps humanity in getting closer to Allāh and earning His pleasure.
- iii. Identify errors in historical facts associated with certain scientific theories, laws and notable scientific figures.
- iv. Correct the above with proven data and relevant Islamic civilizational legacy (*turāth al-ḥaḍarah al-Islāmiyyah*).
- v. Enrich the body of knowledge with contributions and legacies of the great Muslim scientists of the past.
- vi. Create awareness of the place of natural science in the greater civilizational scheme of things.

#### **4.3. *Al-Mulā'imah* (Relevance)**

The curricula aims to:

- i. Provide relevance of natural science to students' daily life as Muslims.
- ii. Spark interest and better appreciation of natural science, so students become self-initiated learners.
- iii. Bring contemporaneous relevance (*mu'āsarah*) of al-Qur'ān to students of science
- iv. Make the verses of al-Qur'ān to 'come alive' in the hearts of students, with constant reflections on the cosmos and remembrance of *Allāh*.

- v. Motivate Muslim students to build affinity with the subjects of natural science and become future scientists to develop the Muslim *ummah*.
- vi. Create awareness for learning science as a personal religious obligation (*farḍ*) and its endeavour in society as a communal religious obligation (*farḍ kifāyah*).
- vii. Facilitate teaching and learning in particular, and education in general towards producing *Tawhīdic* inspired scientists and scientific minds who with reference to the Qur'ān, study *Āyāt* of Allāh in "the open book of Nature" (*Āyāt Allāh al-Kawniyyah*).
- viii. To empower Islamic religious schools in producing Muslim students with *Tawhīdic* inspired scientific minds, and Qur'ānic attitude and activism.

Figure 1 represents, in a very simplified fashion, the framework described.

## Conclusion

Project *N.S.W.V.Q.* (Natural Science from the Worldview of the Qur'ān) works towards the production of *Natural Science from The Worldview of The Qur'an: An Introduction*. The three-volume work is a reference or supplementary textbook for biology, chemistry and physics, intended for use in Islamic secondary schools, as well as by science educators and the public. The science subject matter is based on the commonality of Malaysian, Indonesian, Cambridge, Bruneian, Singaporean, Filipino, Canadian and American middle and high-school curricula and syllabi. *N.S.W.V.Q.* is written in a fashion that veers away from the conventional. It presents the subject matter of biology, chemistry and physics in integrated themes. Throughout the book, the subject matter of science is discreetly presented from Qur'ānic theology, epistemology, cosmology, ontology, anthropology, axiology and eschatology. This involves holistic repositioning, reinterpreting and reorienting certain conventional aspects of Western modern science, whereby humanity's relationship with God, with itself and with the cosmos form the main constructs. Interwoven into the text are corrections of historical facts on scientific and technological developments, based on verified findings on the legacies of Muslim scholars, thinkers and scientists of the golden Islamic age. There are many instances whereby pressing issues of cosmological, ontological and axiological significance are juxtaposed with the current state of the environment, to prompt readers into tracing the sources of the problems and to find sustainable solutions based on Qur'ānic premise. Despite the limitations of our study, the model supplementary reference

textbook, which is written based on the *Ūlū Al-Albāb* three-dimensional framework for integrating Qur'ānic worldview and natural science for Islamic secondary schools, is suitable for use not only in Malaysia, but also for Islamic secondary education in other countries as well, as long as English is a medium of instruction.

The *Ūlū Al-Albāb* three-dimensional integration framework itself is designed from an *ummatic* and Islamic civilisational stance. As it is based on the knowledge and scientific culture of the Qur'ān, the framework is deemed suitable and useful for any Islamic secondary schools in the Muslim world, transcending language barriers, provided that the framework is accurately translated into the respective languages. It is our vision and hope that the framework and its Islamically integrated model reference textbook for natural science shall not only fill the void that is so distinctly felt and witnessed in Islamic secondary education of the countries that we visited, but shall be an impetus for further research and works that address the need for real, correct, accurate and substantive integration of Qur'ānic worldview and natural science for use at all education levels throughout the Muslim world. This is a small step towards re-establishing natural science as a field of study that is truly based on the *Tawhīdic* worldview of the Qur'ān as was the case during the Golden Age of Islam.

In truth, al-Qur'ān prescribes the very scientific attitude and worldview that the world of today needs, in lieu of global humanitarian crises, decaying sustainability of the environment and collapsing of civilisational integrity resulting from fundamental systemic failures of modern and post-modern premises and structures. The *ummah* must veer away from her current trajectory of mimicking worldviews that are alien to the holistic and integrative nature of the Qur'ān, of the humankind and of all creations – tearing the *ummah* apart into shards that cannot, even at the very least, manage to sustain its survival, let alone to stand as the most justly balanced (*ummat an wasaʿta*) and as the best (*khaira ummah*), offering the world solutions that are mercy to the Universe (*rahmatan li al-'ālamīn*). It is indeed a religious obligation and responsibility of Muslims, as the people with direct faithful and intimate access to the Qur'ānic criterion and guidance, to provide an answer. The *Ūlū Al-Albāb* framework towards integrating Qur'ānic worldview and natural science for Islamic secondary school is our humble attempt at addressing the long wait for fully integrated science curricula and literature for use in formal instructions. This is a small step towards the Qur'ānic and *Sunnatic* ideals. Our future plans include the production of *N.S.W.V.Q.* teachers' guide, teachers' trainings, workshops and talks to secondary school students, as well as the production of subject and grade-level specific *N.S.W.V.Q.*; *in shā' Allāh*.

## Acknowledgements

The above project, entitled "Towards a Malaysian Model of Reformed Islamic Religious Education Based on the Integration of Science and the Worldview of the Qur'an: Production of a Secondary School Textbook on Science from the Worldview of the Qur'an" is chaired by Distinguished Professor Tan Sri Dr. M. Kamal Hassan. It commenced from October 2011 to March 2015, bearing its first fruit, M. Kamal Hassan (Chief. Ed.), *Natural Science from the Worldview of the Qur'an: An Introduction*, volumes 1, 2 and 3, (Kuala Lumpur, ITBM, 2018). The present author is the Project Coordinator, administrator, planner and an active member of the research group, from the project's initiation to its completion. She is also the general editor and chemistry author. We thank the Ministry of Higher Education Malaysia for funding the project, from the research phase down to the production of the manuscript. We also thank the Malaysian Institute of Translation and Books for working closely with the NSWVQ team, particularly with the author of this article, from the early phases of the project to late in 2017, and in financing the publication of the three volume work.

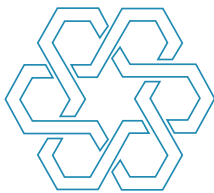
## References

- 'Ali, 'A.Y. (1992), *The Holy Qur'an: Translation and Commentary*, Brentwood, Maryland, USA: Amana Corp.
- Akdoğan, C. (2008), *Science in Islam and the West*, Kuala Lumpur: ISTAC, IIUM.
- Al Fārūqī, I. R. (1982), *Al Tawhīd: Its Implications for Thought and Life*, Herndon, Virginia: IIIT.
- Al Fārūqī, I. R. & Al Fārūqī, L. L. (1986), *The Cultural Atlas of Islam*, New York & London: Macmillan.
- Alexander, R. and Numbers, R. L. (2010), *Biology and Ideology from Descartes to Dawkins*, Chicago & London: University of Chicago Press Ltd.
- Al-Ghazali. (2007, 2013), *Wonders of the Heart* (Trans.W. J. Skellie), Petaling Jaya: Islamic Book Trust.
- Al-Ghazali. (2009), *The Book of Knowledge* (Trans.Nabih Amin Faris), Petaling Jaya: Islamic Book Trust.
- Al-Nawawi. (1976), *An-Nawawi's Forty Hadith* (Trans. Ibrahim, E. & Johnson-Davies, D.), Damascus: The Koran Publishing House.
- Ansari, M. F. R. (2001), *The Qur'anic Foundations and Structure of Muslim Society*, Vol 1. Kuala Lumpur: Islamic Book Trust.
- Ashraf, S. A. and Hussain, S. S. (1979), *Crisis in Muslim Education*, Jeddah: Hodder & Stoughton, King Abdulaziz University.
- Atiyeh, G.N. (1966), *Rasā'il al-Kindī al-Falsafiyah*. Rawalpindi: Islamic Research Institute, Cited in "Al-Kindi", *Muslim Heritage*, Retrieved January 11<sup>th</sup> 2017 from <http://www.muslimheritage.com/article/al-kindi#ftnref3>.
- Azyumardi A. (2011, April), "Reforms in Islamic Education: A Global Perspective Seen from the Indonesian Case", In *International Conference on Reforms in Islamic Education*, UK: University of Cambridge, Retrieved April 7<sup>th</sup> 2012 from [www.cis.cam.ac.uk](http://www.cis.cam.ac.uk).



- Bacon, F. (2000), *Cambridge Text in the History of Philosophy: The New Organon* (Ed. Jardine, L. & Silverthorne, M.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakar O. (2008), *Tawhid and science: Islamic Perspectives on Religion and Science*, Shah Alam: Arah Publications.
- Bennabi, M. (2003), Abderrahman Benamara, *Colonisabilité*, Alger: Dar el-Hadhara.
- Collins, F. S. (2006), *The Language of God: A Scientist Presents Evidence for Belief*, New York: Free Press.
- Cooke, S. (n.d.), "Why UN Climate Agreements Fail", *Global Research: Centre for Research on Globalisation*, Retrieved December 3<sup>rd</sup> 2012 from <http://www.globalresearch.ca/why-un-climate-agreements-fail/5313881>.
- Dewitt, R. (2004), *Worldviews: An Introduction to the History and Philosophy of Science*, USA, UK & Australia: Blackwell Publishing.
- Freely, J. (2011), *Light from the East: How the Science of Medieval Islam Helped to Shape the Western World*, New York: I.B. Tauris & Co. Ltd.
- Grant, R. (April 24<sup>th</sup> 2009), "Drowning in plastic: The Great Pacific Garbage Patch is twice the size of France". *The Telegraph*. Retrieved March 8<sup>th</sup> 2016 from <http://www.telegraph.co.uk/news/earth/environment/5208645/Drowning-in-plastic-The-Great-Pacific-Garbage-Patch-is-twice-the-size-of-France.html>.
- Golshani, M. (1989), "Philosophy of Science from the Qur'anic Perspective", In *Toward Islamization of Disciplines*, Herndon, Virginia: IIIT.
- Golshani, M. (1997), *The Holy Quran and the Sciences of Nature*, Bringhamton University: Global Publications.
- Hawkins, S. & Mlodinow, L. (2010), *The Grand Design: New Answers to the Ultimate Questions of Life*, London: Bantam Press.
- Kaplan, S. (January 20, 2016), "By 2050, there will be more plastic than fish in the world's oceans, study says". *The Washington Post*. Retrieved March 9<sup>th</sup> 2016 from <https://www.washingtonpost.com/news/morning-mix/wp/2016/01/20/by-2050-there-will-be-more-plastic-than-fish-in-the-worlds-oceans-study-says/>.
- Kartanegara, M. (2008), "Secularization of Science and Its Islamic Answer", (Ed. In Baharudin Ahmad), *Islamic Science and the Contemporary World: Islamic Science in Contemporary Education*, Kuala Lumpur: ISTAC.
- Kuhn, T. S. (1996), *The Structure of Scientific Revolutions*, (3<sup>rd</sup> Edn.), Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Küng, H. (2007), *Islam: Past, Present and Future*, Oxford: Oneworld.
- M. Kamal Hassan. (1980), "Integration of Islamic Values in Science and Technology Education in the Context of National Development: A Challenge to Muslim Decision-Makers and Educators in Malaysia", In UKM, (1980), Paper presented at the International Conference on The Role of Universities in Developing Nations.
- . (1981), "The Implications of Science and Technology Education and Development on Islamic Values", In *Environmental Education and Research in Indonesian Universities*. Maruzen Asia.
- . (2018), *Natural Science from the Worldview of the Qur'an: An Introduction*, Kuala Lumpur: ITBM.
- "Mechanism". (n.d.). Retrieved October 8<sup>th</sup> 2014 from [http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Mechanism\\_\(philosophy\)](http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Mechanism_(philosophy)).
- Motley, B. (n.d.), The Master's College, U.S.A. "Western Concepts of God", in *Internet Encyclopedia of Philosophy: A Peer-Reviewed Academic Resource*, Retrieved January 9<sup>th</sup> 2016 from <http://www.iep.utm.edu/god-west/#SH2a>.

- Nabil Nofal, N. "Al-Ghazali (A.D. 1058-1111; A.H. 450-505)", In *Thinkers on Education, In Prospects: The Quarterly Review of Comparative Educatio*. Vol. 23. No. ¾. Paris: UNESCO, International Bureau of Education, 1993. P. 222-236.
- Nicholas P. Leveillee. (2011), "Copernicus, Galileo, and the Church: Science in a Religious World", In *Student Pulse*, 3(05), Retrieved October 2<sup>nd</sup> 2015, Retrieved October 2<sup>nd</sup> 2015 from <http://www.studentpulse.com/a?id=533>.
- No Author. (2014, December) "Naturalism", In *New World Encyclopedia*, Retrieved April 1<sup>st</sup> 2016 from [http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Naturalism\\_\(Philosophy\)#Methodological\\_Naturalism\\_and\\_Science](http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Naturalism_(Philosophy)#Methodological_Naturalism_and_Science).
- No Author. (May 31<sup>st</sup> 2015), "Ocean Trash Plaguig Our Sea", In *Ocean Portal*. Smithsonian National Museum of Natural History, Retrieved March 8<sup>th</sup> 2015 from <http://ocean.si.edu/ocean-news/ocean-trash-plaguig-our-sea>.
- Popper, K. R. (1996), *The Myth of the Framework: In Defence of Science and Rationality*, New York & London: Routledge.
- "Positivism". (n.d.). Retrieved October 8<sup>th</sup> 2010 from <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/471865/positivism>.
- Qutb, S. (1995), *Muqawwimāt al-Taṣawwur al-Islāmī*, Cairo: Dār al-Shurūq.
- Rollin, B. E. (2006), *Science and Ethics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheldrake, R. (2012), *The Science Delusion*, London: Hodder & Stoughten Ltd.
- Tarnas, R. (1991), *The Passion of the Western Mind: Understanding the Ideas That Have Shaped Our Worldview*, New York: Harmony Books.
- World Centre for Islamic Education. (1983), *Recommendations of the Four World Conferences on Islamic Education*, Makkah al-Mukarramah: World Centre for Islamic Education.







# Ahlaki Bir Kavram Olarak “Erdem”in Tanımı ve Eğitim İlkeleri

Tuğba Torun\*

## Özet

Ahlak konusu aslında felsefenin bir dalıdır ve Müslüman filozoflar da buna binaen felsefe eğitimine genelde ahlak ilmi ile başlamışlardır. Çünkü felsefe, düşüncede yetkinliğe ulaşma yani hikmeti anlama çabasıdır. Ahlak da önce nefsin veya ruhun daha sonra davranışların olgunlaştırılmasına yönelik bir ilmi faaliyettir. Bu hususta İslam ahlakçıları ile ilkçağ filozoflarından Aristo, Platon gibi bazılarının ahlak ilminden bekledikleri arasında bir uyumun olduğunu da söyleyebiliriz.

Bu tebliğde, erdem kavramının Aristo felsefesindeki tanımına, İslam filozoflarına etkisine kısaca değindikten sonra, mümkün olduğunca bu tanımın hangi metotlarla uygulama alanında görünür kılındığı ve bizim ahlak eğitimimizde nelerin yapılabileceğine dair önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır.

\* Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Dr. Öğretim Üyesi, toruntugba@gmail.com

## Giriş

Aristoteles sistemli bir şekilde ahlaki ele alan, ona bilimler tasnifinde yer veren ilk filozoftur diyebiliriz. Aristoteles'in önemi, hem ahlak ilmini bir ilim olarak ele almış, hem de kendisinden sonraki gerek Batılı gerekse İslam ahlakçıları etkilemiş olmasından ileri gelir. Aristoteles'in erdem anlayışının oluşmasında kendisinden önceki Sokrates ile Platon'un düşüncelerinin de etkisi büyük olduğu için Aristoteles'e geçmeden önce ilk ahlak filozofu olarak nitelendirilen Sokrates'ten ve "idealar teorisi" ile tanınan Platon'dan kısaca söz etmek yararlı olacaktır. Çünkü bildiğimiz üzere, hiçbir düşünce birden ortaya çıkmaz; tam tersine bütün fikir veya teoriler kendinden önceki düşüncelerle kabul veya ret bakımından bir hesaplaşma sonucunda ortaya çıkar veya şekillenir. Bu kabulden hareketle önce Sokrates'in daha sonra Platon'un "erdem" kavramından ne anladıklarına yer verdikten sonra Aristoteles'in bu iki isme getirdiği eleştiriye dikkat çekerek onun erdem ahlakını anlatacağız. Bunu anlatırken Aristoteles'ten büyük ölçüde etkilenen İslam filozoflarının ahlak düşüncelerine de yer vereceğiz. Daha sonra ise ahlak eğitiminde gerek Aristoteles'in gerekse İslam filozoflarının tavsiyelerine değineceğiz.

Felsefe tarihinde ilk ahlak filozofu olarak bilinen isim Sokrates'tir. Sokrates'in erdem anlayışı, Sofistlerin "iyi", "kötü"ye dair birbirinden farklı görüşlerinin, toplumun düşünce ve eylemleri üzerinde etkili olduğu, bununla birlikte toplumsal değerlerin dejeneleştiği bir ortamda gelişmiştir (MacIntyre, 2001: 45). Dolayısıyla Sokrates'in erdem kavramına yaklaşımı, Sofist geleneğin rölativist ahlak anlayışına karşı çıkmak şeklinde gelişmiştir. Rölativist ahlakın karşısına evrensel/mutlak ahlaki ilkeler koymuştur. Buna göre, Sokrates "en yüksek değer" olarak "en yüksek iyi"yi kabul eder ve bu "en yüksek iyi"nin mutluluğa götüreceğine inanır. Sokrates ahlak veya erdem anlayışında öne çıkan hususlardan birisi de "bilgi" ile ahlaki "iyi"yi özdeşleştirmesidir. "Kendini tanı" (Gökberk, 1999: 45) ifadesinde karşılık bulan bilgi, mutluluğa giden en önemli yoldur. Bu durumda da bilgi en önemli erdem olmaktadır. Nitekim o da "erdem bilgidir." (MacIntyre, 2001: 27) Sözleriyle buna vurgu yapar. Burada Sokrates'in erdemi bilgi olarak tanımlaması teori ile pratiği birleştirdiği anlamına gelmektedir (Gökberk, 1999: 46).

Erdemin kazandırılması için Sokrates'in kullandığı yöntem diyalektik, yani soru-cevap yöntemidir. Bu şekilde filozof, insanların yerleşik ahlak anlayışını sorgulamalarını, bunlar üzerinde düşünmelerini sağlamaya çalışmıştır. Onun bu yöntemini eğitim açısından değerlendirdiğimizde şunu söyleyebiliriz: Sokrates, kuru bir teorik bilginin öğretilmesinden ziyade hayatın içinde, yaşarken ve pratiklerden hareketle erdemleri yerleştir-

meye çalışmıştır. O “öğretim” kelimesi yerine “doğurtma” veya “açığa çıkarma” (Gökberk, 1999: 27) kelimesini kullanır. Herkesin tabiatında iyilikler ve güzellikler vardır; öğretmenin görevi onların açığa çıkarılmasını veya doğurtulmasını sağlamaktır. Bu doğuştan getirilen erdemlerin açığa çıkarılması, aslında insanın tabiatında varolanı ona hatırlatmaktan ibarettir.

Platon’un ahlaka genel yaklaşımı, Sokrates’te olduğu gibi, rölativizme karşı çıkarak mutlak ve evrensel ahlak ilkelerinin varlığından söz etmiştir. Yine o, bilgiyi önemsemiştir. Platon felsefesinin özü olan “idea” kavramı, hakikati temsil eder ve bu hakikate tam-eksiksiz bir bilgi ile ulaşılabilir. İdealar aynı zamanda ulaşılmak istenen bir “erek”tir, ahlaki eylemlerin ereğidir. Birey eylemlerini idealara göre şekillendirir ve kontrol eder. Eylemleriyle idealara, hakikate ulaşmaya çalışan ve böylece en yüksek mutluluğu elde eden insan, böylece ahlaki ereğine de uygun davranmış olur. Ahlaki ereğe uygun davranarak en yüksek mutluluğun yakalanması, beden ve ruhun denge ve uyum içinde olmasıyla mümkündür. Çünkü insan ruh ve bedenden oluşan bir varlıktır. Bundan dolayı ahlaki erdeme sahip olmak ve böylece mutlu olabilmek için hem ruhun hem de bedeninin birlikte düşünülmesi gerekir (Bertrand, 2001: 40; Özlem, 2015: 48-49).

Sokrates’in en önemli erdem olarak öne çıkardığı “bilgelik” veya “bilgi sahibi olma” yönündeki anlayışını, Platon’un genişlettiğini ve dört temel erdemden söz ettiğini görüyoruz. Platon, mutluluğu gaye edinen ahlak anlayışında bu mutluluğa götürecek erdemlerin kendine hakim olma, bilgelik, cesaret ve adalet olduğunu söyler. Hikmet, cesaret, iffet ve adaletten oluşan dörtlü erdem anlayışının, temelde, İslam filozofları tarafından da benimsendiğini rahatlıkla söyleyebiliriz (Karaman, 2016: 206).

Platon’a göre, erdem, bir işlevi yerine yetirme yeterliliği, becerisi ve kapasitesidir (Özlem, 2015: 53). Ahlakı ruha ait bir meleke olarak düşünen filozofun anlayışında ruhun bir dünyaya dönük yönü vardır ve bu yönü en aşağı düzeyde bulunan canlılık özelliklerinden oluşur. Bunlar, güdüler, bedensel istekler, arzular, iştahlardır. Ruhun en üst derecesi ise aklın egemen olduğu merak, anlama, hakikati bilme isteğinden oluşur. Akıl burada en üst meleke veya güç olarak insanı ve toplumu yöneten ruhun en kutsal parçasıdır. Erdemli olmak, aklın bedeni denetimi altına almasıyla gerçekleşir. Buna göre erdem sahibi insan da ruhun en üst derecesi olan akli en doğru biçimde kullanan, hakikati arama ve bilme ile meşgul olan yani görevini yerine getiren kişidir (Özlem, 2015: 53-54).

Bu noktada Müslüman filozofların ahlak ilmine yaklaşımlarından da kısaca değinmekte fayda vardır. İslam filozofları, felsefe eğitimine genelde ahlak ilmi ile başlamışlardır.

Çünkü felsefe, düşüncede yetkinliğe ulaşma yani hikmeti anlama çabasıdır. Ahlak ise önce nefsin veya ruhun daha sonra davranışların olgunlaştırılmasına yönelik bir ilmi faaliyettir. Buradan hareketle İslam filozofları, kendini kötü duygu ve düşüncelerden arındıramayan kimsenin, felsefi faaliyetten beklenen amaca ulaşamayacağını hatta felsefenin bu kişilerin kötülüğünü artıracığını ileri sürmüşlerdir. Onların indinde ahlak ilmi, insanı güzel ve övülen bir ahlakı kazanmaya sevkeden veya yardımcı olan ilimdir. Bundaki amaç, insanın mutluluğu elde etmesidir. Burada İslam ahlakçıları ile ilkçağ filozoflarından Aristo, Platon gibi bazılarının ahlak ilminden bekledikleri arasında bir uyumun olduğunu da söyleyebiliriz.

Bu makalenin temel kavramı olan ama aynı zamanda ahlak felsefesinin de merkezinde yer alan erdem kavramının hem modern dönem öncesi Batı felsefesi hem de İslam felsefesinde ki tanımlarının temelde ortak yönleri sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu ortaklığın modern çağa gelindiğinde önemli derecede farklılaştığı görülmektedir. Nitekim bugün Türkiye’de yaşayan ve genelinin Müslüman olduğu insanlara baktığımızda pratik ahlakın Batı merkezli faydacı ve pragmatik bir ahlak olduğunu rahatlıkla ifade edebiliriz. Bu durumun ortaya çıkmasında ahlak eğitim metotlarının da rolü olduğunu unutmamak gerekir.

### **Aristoteles’in Erdem Anlayışı**

Aristo, “erdem bilgidir” diyen Sokrates’i teori ile pratiği birleştirmesi yönüyle eleştirmiş ve bu ikisini birbirinden ayırarak ahlakın pratik bir alan olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre, ahlakın bilgisi değil eyleme geçirilmiş olması önemlidir. Bu anlamda erdemın klasik anlamını benimsemiş gözükür ki klasik anlayışta erdem bir şeyin amacına uygun davranması veya kullanılması idi.

Aristoteles’in, hocası Platon’un bir amaca yönelik ve rasyonalist ahlak düşüncesini takip ettiğini görmekle birlikte, idealar öğretisine dayalı soyut bir teoriyi benimsemesi yönüyle Platon’dan ayrılmaktadır. O Platon’a nazaran somut, dünya ve çevreyle alakalı pratik bir ahlakı öne çıkarmıştır (Özlem, 2015: 55). Zaten Aristoteles’in ahlaka bakışını, bilimler tasnifinde ahlaka pratik bilimler içinde yer vermesinden çok rahat anlayabiliriz. Buna göre onun düşüncesinde, erdem bir praksistir (pratik); dolayısıyla tamamen davranışlarla ancak bilincin eşlik ettiği davranışlarla ilgilidir (Çınar, 2007: 186).

Filozof, bir şeyin bilgisine sahip olmanın, Sokrates’in aksine, onun en iyi biçimde yerine getirilmesini zorunlu kılmayacağını düşünmekte, bilgi ile eylemin birbirini zorunlu

olarak gerektirmediğini söylemektedir. Yani eylem bilginin zorunlu bir sonucu değildir. Dolayısıyla erdemin ne olduğunu bilmek iyi bir şeydir ve gereklidir ancak erdemli davranmak için yeterli değildir (Çınar, 2007: 187).

İnsanın ruh ve bedenden oluştuğunu söyleyen Aristoteles, ruhun üç düzeyinden veya yönünden bahseder. Birinci düzeyi nebati düzey olup doğma, büyüme, beslenme, üreme gibi biyolojik faaliyetleri içine alır. İkinci düzey hayvani düzey olup hareket etme, duyma, hissetme, isteme, tepki verme gibi zihinsel ve psikolojik temeli olan eylemleri içine almaktadır. Üçüncü düzey ise sadece insana özgü olan ve onu diğer canlılardan ayıran akıl/idrak seviyesidir. Akıl ise teorik ve pratik iki yönü vardır; ahlak pratik aklın eylemlerinden oluşan bir alandır (Özlem, 2015: 56).

Pratik akıl, dünyevi yönü olan bedensel istek ve arzuları yöneten, kontrol altında tutan akıldır. Bu yönüyle pratik akıl insana bu dünyadaki eylemlerinde rehberlik eder. Bu rehberliği sayesinde insan geçici olan hazların sağladığı kısa süreli mutluluk yerine aklın sağladığı sürekli ve kalıcı mutluluğu elde eder. Buradan hareketle, erdem de akıl sayesinde insanın yapması gerekenleri en iyi şekilde yapmasını ifade eder. Aristoteles, akılda olduğu gibi erdemleri de teorik ve pratik olmak üzere ayırır. Teorik aklın erdemleri *dianoetik* pratik aklın erdemleri ise *eudaimonik* ya da *ahlaksal* erdemler olarak adlandırılır (Özlem, 2015: 58).

Düşünce erdemleri olarak da ifade edebileceğimiz *dianoetik* erdemler, bilgelik, doğru yargıda bulunma gibi akıl gücüne dayanır, eğitimle kazanılır ve gelişir. Karakter erdemleri Aristoteles'in ifadesiyle *eudaimonik* erdemler ise cömert olma, ölçülü olma, iffetli olma gibi haz ve acıların ortaya çıkardığı davranışlarla ilgilidir. Bunların kazanılması ise alışkanlık yoluyla mümkündür. Aristoteles ahlaki erdemlerin kazanılmasında alışkanlığa vurgu yaparken akli elbette önemsiz kılmaz veya bir fonksiyonu olmadığından söz etmez. Çünkü ona göre, eylemlerimize yol gösteren, arzu ve istekleri kontrol etmemizi sağlayan, iyi ve kötüyü bilmemizi sağlayan akıldır. Örneğin, Aristoteles'e göre, bir kişi iyi niteliğini kazanarak pratik hikmeti elde edebilir. Ancak iyi olabilmek için iyinin ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Buradan çıkan sonuç, Aristoteles ahlakında değerden bağımsız bir ontoloji olmadığı gibi, bilgiden kopuk bir ahlakın da olması mümkün değildir (Çınar, 2007: 174, 179).

Filozof, cesaret, adalet, iffet, ölçülülük gibi ahlaki erdemleri anlatırken "orta olma" kavramından söz eder. "Orta olma", gereğinden fazla olma ile gereğinden az olma arasındaki denge halini ifade eder. Ancak bu orta olma hali kişiden kişiye değişir. Yani herke-

sin orta, itidal derecesi farklıdır, der. Ona göre erdem, “orta olmaktır.” (Aristoteles, 2017: 49) İnsanın iyi olmasını ve kendi işini iyi gerçekleştirmesini sağlayan huydur. Bir şeyde aşırılık kötüye, orta olma ise erdeme götürür. Bunu da bizim tercihlerimiz belirlediğine göre, erdem tercihlere ilişkin bir huydur. Akıl tarafından ve akli başında insanın tercihiyle belirlenen, bizim açımızdan ‘orta olanda’ bulunma erdemdir (Çınar, 2007: 178). Bu şekildeki dört temel fazilet ile onların ifrat ve tefritlerinden uzak kalarak orta derecelerinin eyleme dönüşmesinin gerçek erdem olduğuna dair yaklaşımı, İslam ahlak filozoflarının hemen hepsi üzerinde etki bırakmış; dört temel erdem ile orta yol anlayışı İslam düşüncesinde devam ettirilmiştir.

Ahlaki erdeme sahip olma, pek çok İslam filozofuna göre zaman içinde kişilik haline gelir ve bu kişilik de davranışlara yansır. Bu davranışlar da çalışkanlık, şeref, dürüstlük, merhamet gibi olumlu duygu ve davranışlar biçiminde ortaya çıkar. Zaman içinde kişiliğin belirlenmesini sağlayan tedricilik ahlak eğitimi açısından önemlidir. Yani ahlakın tabii bir tarafı olsa da genelde filozoflar mükteseb ahlaktan söz etmişler ve asıl değerli olanın da bu olduğunu söylemişlerdir. Nitekim İslam dünyasından başta İbn Miskeveyh ve Gazzali olmak üzere pek çok filozof, ahlaki “eylemlerin düşünüp taşınmadan kendiliğinden ortaya çıkması” şeklinde yani bir meleke olarak tanımlamışlar; insanın ahlaklı olarak nitelendirilmesini sağlayan davranışın da meleke niteliği kazanmış davranış olduğunu söylemişlerdir (Karaman, 2016: 183-184).

İslam filozofları temelde Kur’an ve sünnete dayanan bir ahlakı benimsemiş olmakla birlikte bu ahlak anlayışlarını sistemli bir şekilde ele alırken Antik Yunan ve Helenistik Dönemin filozoflarından da etkilenmişlerdir. Onların ahlaki terim ve açıklamalarından kendi inanç sistemlerine uygun olanları almışlar ya da uygun hale getirmişlerdir. İslam filozoflarını ahlaki düşünceleriyle en fazla etkileyen Yunan ve Helen filozofları Sokrat, Platon, Aristo ve Galen gibi isimlerdir. İsmi anılan düşünürlerin ahlaki eylem, doğru ve yanlış, fazilet, mutluluğun kaynağı, seçme ve yapma hürriyeti ve diğer ahlaki konulardaki görüşlerinin İslam filozoflarını etkilediğini söylemek mümkündür (Fahri, 2018: 108-111). Yine bu filozofların özellikle temel erdemler ve bu erdemleri oluşturan davranışların aşırılıklardan uzak orta bir davranış olması gerektiğine görüşlerinin aynen benimsendiğini görmekteyiz. Ancak bu etkilenmenin en önemli sebeplerinden bir tanesi, söz konusu hikmet, şecaat, iffet ve adaletten oluşan temel erdemler ile bunların ifrat ve tefrit olarak nitelendirilen aşırı yönleri hakkındaki Antik düşünceye İslam filozoflarının yabancı olmamasıdır. Nitekim Kur’an’da ve sünnette bu erdemlere pek çok atıf vardır (Karaman, 2016: 175).

Antik Yunan filozofları ile olan etkileşmenin örneklerinden birini İslam filozoflarının mutluluk ahlakını benimsemiş olmalarında bulabiliriz. Her ne kadar Kur'an iki dünya mutluluğunu tavsiye eden bir hayat felsefesini vurgulasa da, mutluluğun elde edilmesi için sahip olunacak ahlaki niteliklerin veya takip edilecek yolların İslam filozofları tarafından önemsenmesi iki düşünce dünyasındaki benzerlik açısından önemlidir.

Yine bu etkilenmenin somut bir örneği olarak İbn Miskeveyh (ö. 1030)'in düşüncesine yer verebiliriz. İbn Miskeveyh İslam dünyasında ahlak filozofu olarak tanınan, ilmi çalışmaları arasında ahlaka özel bir önem veren bir isimdir. Ahlaki eğitimin imkanına inanan filozof, iyi ve kötü huyların sonradan kazanıldığını söyleyerek ahlaklı bir birey olmada eğitim ile alışkanlıkların önemine vurgu yapmıştır. En önemli eseri *Tehzibü'l-ahlak ve tathiru'l-arak*'da Aristo'nun ve *Nikomakhos'a Etik*'in izlerini görmek mümkündür. Yine diğer ahlaka dair yazdığı *Fevzu'l-asğar*, *Tertibu's-saade*, *el-Lezzat ve'l-alam* isimli eserlerinde Platon, Aristo ve Galen'in etkileri görülmektedir. Ancak Miskeveyh, İslam inancıyla ters düşen hususlarda bu filozoflardan ayrılmış ve ayet ile hadislerle müracaat etmiştir (Karaman, 2016: 183-184).

## Erdemlerin Kazanılmasında Yardımcı Olan İlkeler

**Alışkanlık Kazandırma:** Bazı temel erdemlerin kazanılmasında izlenecek yolun belirlenmesi için yukarıda yapılan ahlakın tarifi bize yol göstermektedir. Tanımda belirtilen ahlakın meleke haline gelmesi doğrudan alışkanlıkla alakalıdır. Aslında bu meleke hali doğuştan gelen bir meziyet olmayıp sonradan kazanılan bir durumu ifade eder. Doğayla pek çok İslam filozofu ahlakı tabii ve müktesep olarak ayırmışlar; kıymetli ve fazilete değer olanın müktesep ahlak olduğunu söylemişlerdir. İşte buradan hareketle bireyleri, faziletleri kazandırarak erdemli insan olmaya götürecek birinci yol, övülen davranışların alışkanlık haline getirilmesini sağlamaktır. Ancak alışkanlıkların kazanılmasının ve değiştirilmesinin zorluğuna da dikkat çekmek gerekir ki *Nikomakhos'a Etik*'te "alışkanlıklar doğaya benzerler ve bu nedenle de daha zor değiştirilirler." (Aristoteles, 2017: 164) denilerek buna işaret edilmektedir.

Nitekim Aristo'nun ahlaki erdemlerin kazanılmasında ve ahlak eğitiminde öne çıkardığı kavram da alışkanlık olmuştur. Bu noktada Aristoteles'in verdiği örnekler, sanatsal ve el becerilerimizi geliştirmek için nasıl ki bol bol alıştırma yapmak zorunluysa erdemlerin kazanılmasında ve ahlakın değiştirilmesinde de alıştırma yapmak gereklidir (Özturan, 2015: 136). *Nikomakhos'a Etik*'de şöyle der:

“Erdemleri düşünce ve karakter erdemleri olarak ikiye ayırdık. Düşünce erdemleri eğitim sayesinde gelişeceklerinden zamana ihtiyaç duyulur. Karakter erdemleri ise alışkanlıkla elde edilir, bu nedenle de karakter erdemleri doğal olarak biz de olamaz, çünkü doğal olarak var olan şeyler alışkanlıkla elde edilemezler. Erdemler diğer sanatlara benzerler, öncelikle eylemde bulunarak edinmekteyiz, çünkü öğrenmemiz gereken şeyleri deneye deneye öğreniriz. Örneğin ev yaparak mimar, gitar çalarak gitarist oluyorsa adil davranarak adil, ölçülü davranarak ölçülü, cesur davranarak cesur oluruz.” (Aristoteles, 2017: 41).

Aristoteles’in bu görüşünün Kindi, İhvan-ı Safa, Farabi, İbn Miskeveyh, Gazzali tarafından da benimsendiğini görüyoruz (Saruhan, 2013: 182, 184, 186-187). İslam filozoflarının erdemlerin kazanılmasında alışkanlığın önemine dair düşüncelerine bir örnek olarak İslam ahlak düşüncesinin en önemli düşünürü olan İbn Miskeveyh’in *Tehzibü’l-Ahlak*’da geçen şu satırlar verilebilir:

“Şeriat gençleri ıslah eder, onları makbul eylemlere alıştıırır ve onların neflerinin hikmeti kabule, erdemleri istemeye, dosdoğru kıyas ve doğru düşünme ile insani mutluluğa ulaşmaya hazır hale getirir. Anne babaya düşen, bunlarla, diğer güzel adap kurallarıyla, ihtiyaç olduğunda terbiye etme amaçlı dövmeyle veya eğer engel oluyorsa azarlamayla yahut ihsanlarla ya da onların meylettiği sevindirici şeylerle ödüllendirerek veya cezalandırmalarla uyararak onları yönlendirmektir. Ta ki böylece buna alışsınlar, uzunca bir süre devam etsinler. Ondan sonra taklit ile elde ettiklerini burhani olarak öğrenmeleri, erdem yollarına dikkat etmeleri, onları kazanmaları ve gayelerine ulaşmaları bu sınaatle (ahlak ilmiyle) mümkün hale gelir.” (Özturan, 2018: 144).

Yine bir konuda iyi bir karar vermenin iyi bir eğitimle mümkün olduğunu söyleyen Aristoteles, bu eğitimi tecrübeyle de birleştirmiştir. *Nikomakhos’a Etik* kitabında iradenin olmadığı yerde bilginin etkisiz kalacağını dile getirmiştir:

“Genç bir insanın siyaset konusunda fazla becerisi olamaz, çünkü henüz yeterince tecrübe kazanmamıştır. Yine gençler isteklerinin peşinden giderler, herhangi bir şeyden yarar sağlamadıkları sürece ona kulak asmayacaklardır. Çünkü bu yaşlarda bilmekten çok, eylemde bulunmak önemlidir. Yaşın genç olması ve karakterin henüz oturmamış olması doğru orantılıdır.” ...Bir insan kendine hakim değilse bu bilgiye sahip olmasının bir önemi yoktur.” (Aristoteles, 2017: 23).

Bu da çocuk ve gençlere ahlak eğitimi verilirken faziletler hakkında teorik bilgi vermek yerine, öncelikle, alışkanlık ve tecrübe kazandırarak faziletlerin meleke haline gelmesi



yönünde bir metot takip edilmesini sağlamak gerektiğini göstermektedir. Tabii ki alışkanlık ve tecrübenin kazandırılmasının temelinde irade eğitimi vardır.

Ayrıca alışkanlık kazandırma kendi içinde bir aşamalı ilerlemeyi barındırmaktadır. Basitten, kolay olandan ve sahip olunandan başlayarak bireyin en fazla zorlandığı ahlaki davranışlara doğru yol almayı ifade etmektedir. Nitekim Kindi'nin ahlak anlayışında, kolaydan zora doğru bir metodun tavsiye edildiğini görüyoruz (Özturan, 2018: 136).

**Ödül ve Ceza:** Erdemlerin bilgisine sahip olmaktansa eyleme geçirilmesinin önemi ne dikkat çeken Aristoteles, güzel söz ve tanımlarla erdemleri anlatmak onları sevmeye yönlendirse de erdemlerin fiile geçmesi için yeterli olmayacağını ifade eder. *Nikomakhos'a Etik*'te der ki:

Gençler utanmayla değil korkuyla yola gelir, cezadan korkarlar, bir şey çirkin olduğu için uzak durmazlar. İsteklerinin peşinden koştukları için haz verecek şeyleri kovalarlar, bunların karşıtı olan acılardan uzak dururlar. Bu tür insanları sadece sözle etkileyebilir misiniz? Bir insanın karakterinde uzun süredir varlığını sürdüren düşüncelerin sadece bir sözle değişmesini beklememek gerekir. Ya doğal olarak ya da belirli alışkanlıkların ya da alınan eğitimin sonucunda iyi olunabilir. Sözler ve eğitim ise herkeste aynı etkiyi uyandırmaz. İsteklerine göre yaşayan insanın sözlerle isteklerinden vazgeçirmek zordur. Başta gençler olmak üzere, çoğu insan için ölçülü bir hayat sürmek kolay değildir. Bu nedenle yapılması gerekenlerin yasalarla belirlenmesi gerekiyor. Doğru eğitim ve öğretmenlerin yanında denetlenmeleri ve kazanımlarının alışkanlığa dönüştürülmesi gerekir. Bu nedenle yasalara ihtiyaç vardır. Çünkü çoğunluk sözleri dinlemek yerine zor kullanarak yola gelir. Yasa yapıcıların insanların erdemli alışkanlıklar kazanabilmesi için gerektiğinde bu insanları heveslendirecek gerektiğinde cezalandıracak şekilde yasalar yapmaları gerekir ve bir şekilde yola gelmeyenlere ölüm cezası vermeleri gerektiği düşünülür (Aristoteles, 2017: 230-232).

**Yardımlaşma:** Aristoteles'in üzerinde durduğu erdemlerden birisi de dostluktur. İnsanların hayatta mutlaka dosta ihtiyaç duyduğunu, bu sebeple ekonomik veya makam mevki bakımından insanın durumu ne olursa olsun dost ihtiyacının varlığından söz eder. Dostluğun kurulması veya dost edinebilme ve dost kalabilmenin yolunun da yardımlaşmadan geçtiğini belirtir. "Yardımlaşma olmadan dostluğun ne önemi olur?" diye sorarak dostluk ile yardımlaşma arasında zorunlu bir ilişki kurar (Aristoteles, 2017: 171).

Böylece yardımlaşmanın teşvik edilmesi ve yardımlaşma eylemlerinin artırılmasının dostluk erdeminin kazanılmasına doğru itici güç olacağını ifade etmektedir. Aristote-

les, gerçek bir dostlukta dostumuz için de iyi şeyler istemeliyiz. Eğer karşılıklı iyi şeyler istenmiyorsa ortada bir dostluktan söz edilemeyeceğini söyler (Aristoteles, 2017: 174).

**Nefsi Arındırma:** Yine çocuk ve gençlerin vakit geçirdikleri yerlerin veya şeylerin de onların erdemli insan olmaları, faziletleri kazanmalarında etkisi büyüktür. İslam dünyasından bazı filozoflar, Ebu Bekir Razi gibi, ahlaki reziletlerin psikolojik bir hastalık olduğunu düşünmüş, buna bağlı olarak ahlak eğitiminin ancak nefsin geçici haz ve şehvi arzularından arındırılması gerektiğini söylemişlerdir. Bu arındırılma yoluyla nefsin tedavi edilmesi aklın duygu ve hazları kontrol etmesi ve dengelemesi ile mümkündür. Bu noktada nefsin şehvi hazlarını besleyecek yerlerde değil de ilim meclislerinde bulunmak gerektiği dile getirilmiştir. Bu tavsiye insanın üzerinde çevrenin etkisini göstermektedir (Özturan, 2018: 137).

**Örnek Alma:** Ahlaki erdemlerin kazanılmasında üzerinde durulan bir başka metot da örnek almaktır. İyi ahlak sahibi kişiler, en önemli örnek modeller olmaları sebebiyle çocuklara ve gençlere onların tanıtılması, onlarla sohbet edilmesi erdemlerin kazanılmasında etkili olacaktır. Bu örneklikte bireylerin kendilerinde eksik olan erdemler hususunda yetkinliğe ulaşmış kişileri örnek almaları öncelikle tercih edilmelidir (Özturan, 2018: 137).

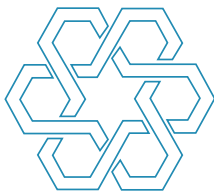
Bir yöntem olarak çocukların ve gençlerin sevip örnek aldıkları kişiler, davranışları üzerinden analiz edilerek erdemli davranışın ahlaki niteliğini veya erdemnin özelliğinin bizzat çocuklar veya gençler tarafından bulunması sağlanabilir.

**Zıtlıklarla erdemlerin kazandırılması:** Bu başlık altında üzerinde durulan yöntem, bireyin kendisinde eksik olan erdemi yapma konusunda ısrarlı davranmasıdır. Örneğin, cimri olan bir kişinin, kendisini cömert olmaya zorlayarak ve cömert davranışlarda bulunarak cömertlik erdemini kazanabileceği ileri sürülmüştür (Özturan, 2018: 137).

Bununla ilgili bir başka metot, iyi ve güzel örnekler gerek bilfiil gerekse çizgi film yoluyla gösterilerek çocuklarla bunlar üzerinde konuşmaktır. Böylece çocukların o davranıştaki ahlaki güzellikleri kendilerinin bulmaları sağlandıktan sonra, bunların kalıcı olması için, o erdem zıttı davranışlar da gösterilip sebep olduğu zararlara dikkat çekilebilir.

## Kaynakça

- Aristoteles. (2017), *Nikomakhas'a Etik* (çv. Furkan Akderin), Say Yay.: İstanbul.
- Bertrand, A. (2001), *Ahlak Felsefesi* (çv. Salih Zeki, sad. Hayrani Altıntaş), Akçağ Yay.: Ankara.
- Çınar, A. (2007), "Aristoteles'in Nikomakhos'a Etik'inde Pratik Hikmet Kavramı ve Günümüz Açısından Önemi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), Bursa.
- Fahri, M. (2018), *İslam Ahlak Teorileri* (çv. Muammer İskenderoğlu-Atilla Arkan), Litera Yay.: İstanbul.
- Gökberk, M. (1999), *Felsefe Tarihi*, Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Karaman, H. (2016), "İslam Ahlakında Temel Erdemler", *İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi* (ed. Müfit Selim Saruhan), Grafiker Yay.: Ankara.
- MacIntyre, A. (2001), *Ethik'in Kısa Tarihi* (çv. Hakkı Hünler-Solmaz Zelyüt Hünler), Paradigma Yay.: İstanbul.
- Özlem, D. (2015), *Etik-Ahlak Felsefesi*, Notos Kitap Yay.: İstanbul.
- Özturan, H. (2015), *Ahlak Felsefesinin Temel Problemleri*, Nobel Yay.: İstanbul.





# Din Eğitimi ve Öğretimi Açısından Hak Kavramı

Yusuf Ziya Öğretici\*

## Özet

Hak kavramı, Kur'an'da sıkça kullanılan ve hadislerde de kendine bir hayli fazla yer bulan bir kavram olarak, başlangıcından itibaren İslam düşüncesi için önemli bir çatı oluşturmuştur. Hak kavramı, hukuk disiplini için de vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Eğitim ve dinin verilerini kullanan bir disiplin olarak din eğitimi, farklı disiplinlerin ulaştığı sonuçları kullanarak, hak ile ilgili tasavvurlarına kendi bakış açısından ulaşmak zorundadır. Bu çalışma, 'Hak' kavramının değişik disiplinlerde kazanmış olduğu anlamlardan yola çıkarak, bu kavramın din eğitimi felsefesi için taşıdığı anlamları sorgulayarak, hak kavramının din eğitimi ve öğretimi için sunabileceği yeni imkânları tartışmaya açmaktadır.

Araştırmanın yöntemi dolaylı gözlem metotlarından belgesel gözlem ve dokümantasyon metodu olup ilgili literatür belli bir sistem ve plan çerçevesinde incelenmiştir. Hak kavramı ile ilgili literatür taranmak suretiyle kavramın sınırları çizilmeye çalışılmış; ilgili kaynakların incelenmesi ve yorumlanmasına dayalı teorik bir çalışma yapılmıştır.

Din eğitimi bakış açısından bir hak anlayışı oluşturulurken, hak ile din eğitimi arasında karşılıklı bir üslup kullanılmıştır. Bunun içinse önce haktan yola çıkarak din eğitimine; sonra din eğitiminden yola çıkarak hakka varmaya çalışılmaktadır. Başlangıç noktası olarak hak seçilirse; bakış açısını 'eğitim hakkı' ile 'din ve vicdan hürriyeti' şekillendirmektedir. Felsefi ve hukuki dayanakları ve uygulama boyutları ile eğitim hakkı anlayışının din eğitimi ve öğretimine sunabileceği imkânlar, bu yolla tartışılmaktadır. Bu metotla, din eğitiminin bir insan hakkı olduğu vurgulanmaktadır. Din eğitimi bakış açısından hak kavramı yorumlandığında, hak kavramının temel anlam alanlarından hareketle, hak kavramına dinî bir bakış açısıyla yeni anlamlar yüklenmektedir. Bunun için, öncelikle hak kavramının dinin anlaşılması ve anlamlandırılması için önemli bir basamak olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü bu kavram Kur'an'da ve İslam düşüncesinde sıklıkla Allah, peygamber, kitap, din, ahiret gibi dinin önemli kavramları yerine veya onların sıfatı olarak kullanılmıştır. Ayrıca hak kavramını dinî bir yorumla ele almak, insanların ihtiyaç duydukları erdemlerin hayata geçirilmesi için de önemlidir. Bunun için hak kavramı, özgürlük, sorumluluk, doğruluk, insaf, hikmet ve adalet gibi kavramlarla birlikte bir değer olarak yorumlanmaktadır. Din eğitimi açısından hak kavramını anlamak ve anlamlandırmak için son olarak, hak ve hakikat arasındaki bağ tartışılmaktadır. Bu yolla, din eğitiminin bir hakikat eğitimi olma imkânı ile ilgili sorular/meseleler çerçevesinde çalışma tamamlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, Din Eğitimi, Hak kavramı, Hakikat, Hukuk, Özgürlük, Sorumluluk.

\* University of Glasgow, Öğrenci, yusufzziya@gmail.com

## Giriş

Hak kavramı, şüphesiz ki Kur'an-ı Kerim'in inzalından ve Hz. Peygamber'den önce de bilinen bir kavrayıştı. Fakat bu kavram İslam düşüncesinin her alanda kendine yer bulabilmiş; onu takip edenlere bir üst anlayış/kavrama düzeyinin imkânlarını sunmuştur. Bu durum, kavramın Kur'an'da yer alan kullanımlarından başlayarak, dinî disiplinlerde de varlığını hissettirmektedir. Bilimsel bir disiplin olarak din eğitimi ile de hak kavramını çeşitli şekillerde irtibatlı değerlendirmek mümkündür. Din eğitimi ile hak kavramını karşılıklı değerlendirecek olursak bu irtibatın biri haktan din eğitimine, diğeri de din eğitiminde hakka doğru olmak üzere adeta iki yönlülüğe sahip olduğunu ifade edebiliriz. Bu iki ilişki tarzı kendiliğinden ortaya çıkan bir yapı olmayıp bu yapının temelini farklı disiplinlerden alınmış hak tasavvurları oluşturmaktadır. Bu sebeple din eğitimi ile hak kavramı arasındaki ilişkiyi okumak, disiplinler-arası bir bakışa sahip olmayı gerektirir. Bu sebeple çalışmamızda hak kavramının farklı disiplinlerde kazanmış olduğu anlamlar incelenerek ve bu muhtevanın din eğitimi açısından taşıdığı değer yorumlanmaya çalışılacaktır.

## Teorik Temeller

Hak kavramının Kuran'da<sup>1</sup> ifade ettiği anlamlar hakkında kaynaklarda farklı bilgiler mevcuttur.<sup>2</sup> Bu çalışmada, kavramın kelime anlamından yola çıkarak,<sup>3</sup> hak kavramının İslam düşüncesinde ifade ettiği önemi üç ayrı anlam alanında ortaya koymak mümkündür. Bu alanlardan ilki hakkın, doğrudan Allah veya dinin asılları yerine kullanılmasıdır. Bu çerçevede hak kavramı bazen Allah'ın zatını, bazen de kitabı, dini, tevhidi veya ahireti ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu kavrama dair bir diğer anlam alanı ise hakkın yükümlülük manasından yola çıkılarak ifade edilebilir. Öyle ki Kur'an'da hak

- 1 Kur'an-ı Kerim'de 'hak' kelimesi 247 yerde geçmektedir. Buna aynı kökten türeyen on dört isimle yirmi altı fil de eklenince sayı 287'ye ulaşır (Muhammed Fuad Abdülbaki,1990).
- 2 Elmalılı'ya göre bu kavram Kuran'da 11 anlamda kullanılmıştır. Bu anlamlar; Allah ve Allah'ın birliği, Kur'an, İslâm, adalet, tevhid, doğru/gerçek, vâcib olmak, bâtıl olmayan, borç-borçlu, evlâ (daha layık, daha öncelikli) ve pay şeklindedir (Soyalın, 2003: 134-5). Ebü'l-Ferec İbnü'l-Cevzi ise Kur'an'da hak kelimesinin müfessirlere göre başlıca on sekiz anlamda kullanıldığını belirtir ve âyetlerden örnek vererek bu anlamları şöyle sıralar; Allah, Kur'an, İslâm, adalet, tevhid, sıdk, mal, vücüb, ihtiyaç, pay, beyan, Kâbe'nin durumu, haram ve helâli açıklama, Kelime-i Tevhid, ölüm, kesinlik, cürüm, bâtılın zıddı (Candan, 2000: 25). Ayrıca bkz.; Durmuş, 2004, 111- 130.
- 3 Sözlükte "gerçek, sabit ve doğru olmak, gerekmek; bir şeyi gerçekleştirmek; bir şeye yakinen muttali olmak" anlamlarında mastar ve "gerçek, sabit, doğru, varlığı kesin olan şey" anlamlarında isim olan hak kelimesi (çoğulu hukuk) genellikle bâtılın zıddı olarak gösterilir (Çağırıcı, 1997: 138.).

kavramı çok defa inananların yapmaları/yapmamaları gereken şeyleri belirtmek için kullanılmıştır. Hakkın hukuki anlamdaki kullanımlarını da bu kapsama alabiliriz. Burada değinilmesi gereken son anlam alanı ise hakkın 'gerçek' manası etrafındaki kullanım çerçevesidir. Bu alanda, gerçeklik, doğruluk anlamlarıyla hak ile hakikat arasındaki bağ konumuza dâhil olmuştur. (Bu sınıflama, din eğitiminden hakka yönelinerek yapılacak açıklamaların temelini oluşturmaktadır.)

Bu şekilde üçlü bir sınıflama ile Kur'an'daki kullanımını belirtmeye çalıştığımız hak kavramı, yine hadislerde geniş olarak yer almıştır.<sup>4</sup> Hadislerde, Kur'an'daki kullanıma benzer bir biçimde, hak kavramının kullanıldığı anlamları, üçlü bir sınıflamaya tabi tutmak mümkündür. Hak kavramının bütün anlamlarının zıddı olarak, bâtil kavramının anlaşılmasını göz önüne alınırsa (Bayraklı, 2007: 390); İslam dininin bâtil ile olan mücadelesinin temelinde hak kavrayışının yer aldığı da söylenebilir.

Kur'an ve sünnetten beslenen İslam düşüncesi de aynı kapsamda hak kavramına hemen her alanda yer vermiştir. Hak kavramı, esma ve sıfat olarak açıklanmış, Allah'ın hak oluşu, bütün fiillerinin bir hikmete dayanması sebebiyle fiillerinin de hak oluşu kabul edilmiştir. Bu sebeptir ki el-Hakk olan yaratıcının, hak ile mahlûkatı halk ettiğine inanılmış; Allah'ın kulları için takdir ettiği her hakta bir hikmetin var olduğu düşünülmüştür (Çelikoğlu, 2004: 132; Konevî, 2002: 155).

Tasavvufta hak kavramına bir hayli önem verilmiş; hak denildiğinde kimi zaman Allah'ın zatı anlaşılmıştır (Hucviri, 1982: 466). Öyle ki sufiler, "ene'l-hak" dediklerinde Allah'ı kastetmiş (Demirci, 1997: 151); kimi zaman da tasavvufta O'nun vacip kıldığı hükümler için hak kavramı kullanılmıştır (Seyyid Mustafa Rasim Efendi, 2008: 425). Bu anlamda sufilerin nazarında, Peygamber ve Kur'an hak; bu ikisine muhalif olansa bâtıldır.

İslam felsefecileri ise 'ilk hak' olarak Allah'ı göstermektedirler (Fârâbî, 1956: 10-1). Hak, 'var olan' demek olduğuna göre her varlığın ilk illeti Allah'tır ve bundan dolayı Allah ilk hak olmaya en layık olandır (Filiz, 1999: 223-41). İnsanın gücü ölçüsünde varlığın gerçeklerini bilmesi anlamında kullanılan felsefe, ilk hakkın bilgisine yönelmesi bakımından ilimlerin en şerefli olarak değerlendirilmiştir (Çağırıcı, 1997: 138). Filozofun bilgi faaliyetindeki amacı hakkı bulma; ameli faaliyetindeki amacı ise hakka uygun davranma olarak belirtilmiştir (Sarioğlu, 2001).

4 Buhârî, "Zekât", 1; Buhârî, "Ta'bir", 1; Buhârî, "Şürût", 15; Buhârî, "Savm", 54; "Libâs", 101; Müslim, "İmân", 48-51, "Selâm", 4-6, "Cuma", 9; İbn Mâce, "Menâsik", 15, Nesâî, "Hac", 54. Bkz.: Wensinck, 1986.

İslam ahlakı üzerine düşünenler de kendi terminolojilerinde hakka özel vurgular yaparak kişinin kemale ulaşmasında hak kavramının önemine değinmişlerdir. İman ve ibadetin yanında dinî ve ahlakî erdemlerle bezenip kötülüklerden arınmanın Allah'ın kulları üzerindeki haklarını oluşturduğu anlayışından hareketle, İslam ahlak anlayışının temelinde hak kavramının yer aldığına işaret edilebilir (Güler, 2002). Ahlakî bir kavram olarak adaletin hak ile sağlanabileceği, arkadaşlık ve dostluk ilişkilerinin dahi hak ile yürütülmesi gerektiği göz önüne alınırsa bu temel daha iyi anlaşılabilir. <sup>5</sup> Bu noktada, Kur'an'da da hak kavramının çok defa ahlakî bir çerçevede kullanıldığını hatırlamak gerekmektedir.

Pek tabidir ki hak kavramı (çoğulu hukuk), adalet sistemlerinin de merkezinde yer almıştır. Zaten adaletin amacı da hakları sahiplerine iade etmek şeklinde basitçe ifade edilebilir. Bu cümleden olmak üzere; hak kavramı, İslam hukukunun temelinde kendine bir hayli önemli bir yer bulmuştur. Fakat bu öneme nazaran, hak kavramı ile ilgili teorik çalışmalar, İslam hukukunun meseleler çerçevesinde şekillenmesi ve İslam hukukunun mükellefiyetler üzerine olan vurgusu sebebiyle pek fazla gelişmemiştir (Hacak, 2000: 34). İslam hukukundan bağımsız olarak, Batı düşüncesi etrafında gelişen hukuk anlayışını ayrıca ele aldığımızda ise hakkı kabul eden/reddeden teorilerle birlikte; bu kavrama ait bir hayli malumatı hukuk literatüründe bulmak mümkündür (Güriz, 1999: 129-47; Işıkaç, 2004: 411-24). İnsanlık ve İslam düşüncesi açısından oldukça yeni bir 'kavram' olan "İnsan Hakları" söylemi de -bu sunum dâhilinde- yine Batı hukuk disiplini içerisinde ifade edilmiştir. Fakat burada, yeni olanın insan hakları anlayışı değil, "İnsan Hakları" kavramı olduğunu bir kere daha belirtmekte fayda vardır (Gündüz, 2000: 323-7). Bu şekilde hareket edilmesinin sebebi, Müslüman düşünürlerin insan haklarını din temelinde açıklamak istemelerine rağmen, Batı düşüncesinde dinî kaynakları olsa bile insan hakları anlayışının hümanist bir düşünce ve hukuk mirası içinde değerlendirilmiş olmasıdır. Fakat bu İslam düşüncesinin insan hakları anlayışına katkısı olmadığı şeklinde anlaşılmalıdır (Şentürk, 2000). Zira çalışma dâhilinde dini anlama ve anlamlandırmanın aynı zamanda hakları/insan haklarını anlama olarak okunması gerektiği ifade edilmiştir. Haklardan bahsederken, belli kurallar çerçevesinde hakların da sınırlandırılması gerektiği yine Batı hukuku düşüncesi içinde değerlendirilmiştir. Değerlendirme

5 İslâm ahlakına dair hemen hemen bütün eserlerde insan haklarına yer verilmektedir. Bu konuyla ilgili dikkate değer bir kaynak da Gazzâlî'nin İhya'sıdır. Eserde çeşitli vesilelerle insan hakları üzerinde durulmaktadır. Özellikle 'Ülfet ve Kardeşlik Âdabı' başlığını taşıyan geniş bölümde insan hakları hem konularına hem de hak sahiplerinin ve haklara riayet etmekle yükümlü olan kimselerin birbirleri karşısındaki konumuna göre sınıflamalara tâbi tutulmuştur (Gazzali, 1974: 242).



ölçütü olarak hem insan hakları hem de hakların sınırlandırılması için Batı hukukunun referans alınmasının sebebi, din eğitimi pratiklerine yönelik olarak da açıklamalarda bulunma isteğidir. Günümüz eğitimi ile Batı düşüncesi etrafında gelişen hukuk anlayışı arasındaki bağ, böyle bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır.

### **Din Eğitimi ve Hak Arasında Karşılıklı İlişki**

Din eğitimi ile hak kavramının karşılıklı ilişkisi, gerçek anlamıyla iki yönden ele alınabilir. Bunlardan biri haktan yola çıkarak din eğitimini anlamaya çalışmak olarak ifade edilirse; diğeri de din eğitiminden yola çıkarak hakkı ifade etmeye çalışmaktır.

### **Din Eğitiminden Hakka Doğru**

Din eğitiminin günümüz insanına sunabileceği çözümlerden veya ona gösterebileceği yollardan bahsettiğimizde, din eğitimi ile hak kavramı arasındaki karşılıklı ilişkiyi anlamak için formüle ettiğimiz, din eğitiminden hak kavrayışına doğru giden birinci seçenekten bahsetmiş olmaktayız. Bu seçenek, hak kavramının din eğitimine sunabileceği imkânlardan önce, bize din eğitimi cephesinden hakla ilişkilendirilen anlam ufukları sunacaktır. Kendine hakikati arayan insanı konu edinen bir disiplin olarak din eğitimi (Mehmedoğlu, 2012a), insandan Mutlak Hakikat olan tanrıya giden yol üzerinde çalışmaktadır. Bu yolda, din eğitiminde hak kavramını anlayabilme adına yapılan çıkarımlar, insan, kâinat, hayat ve Allah hakkındaki telakkileriyle uygulanabilir, paylaşılabilir, tekrar edilebilir bir düşünce ve kendini bir medeniyet olarak gerçekleştirmiş olan İslam düşüncesinin uygulanabilirliğinin bugün de sürdürülebileceğini ima etmektedir (Mehmedoğlu, 2012b). İslam düşüncesinin biri metafiziksel diğeri beşeri olan alanı ifade eden iki bakış açısından hareketle, hak kavramının bahsedilen anlam çerçevelerinin oluşumunda biri İlahî diğeri de beşeri olmak üzere iki ayrı etkinin varlığından söz edebiliriz. Bu ayrılığın zıtlık anlamında değil de birliktelik/biraradalık olarak anlaşılması gerekmektedir. İnsanın Yaratıcı'ya rağmen var olamadığı düşünülürse bu anlam kendini daha açık bir şekilde gösterecektir.

### ***a. Bir Anlama ve Anlamlandırma Olarak Din Eğitimi Açısından Hak Kavramı***

Din varoluşu itibarıyla, Allah tarafından, peygamberler aracılığıyla, insanlarla birlikte ve insanlar için kurulmuş bir yapı olarak anlaşılırsa da din eğitiminin aynı yönü izle-

yerek din hakkında bir eğitim yapması mümkün değildir. Bu durum, dinî kavramların din eğitimi için ayrı bir bağlam ve anlam taşıması gerektiği sonucunu doğurur. Doğal olarak farklı dinî bilimlerde kullanılan 'Hak' kavramı ile din eğitiminde kullanılan 'Hak' kavramının uzandığı anlam ufukları birbirinden farklı olacaktır. Din eğitimi, kendine yardımcı olan disiplinlerde hak kavramının taşıdığı anlamlardan ve bakış açılarından doğal olarak faydalanacaktır. Fakat hak kavramını diğer disiplinlerde ister Allah ve dinin unsurları anlamında ister sorumluluk ve yükümlülük anlamında istersek de doğruluk ve gerçeklik anlamlarında kullanalım; her üç durum için de hayatın bütünü ile ilgilenen din eğitimi penceresinden getirilmesi gereken yeni yorumlar vardır.

İslam düşüncesinde sahip olduğu üç temel anlam alanından hareketle; hak kavramı, din eğitimi açısından üç farklı noktadan ifade edilebilir. Bunun için ilk olarak, hak kavramının Allah ve dinin asılları yerine kullanılması merkeze alınarak, hakkın amaç olarak dinin anlaşılması ve anlamlandırılması noktasındaki işlevi göz önünde bulundurulabilir. Daha sonra ise hakkın 'vecebe' anlamı ile bağlantılı olarak ifade edilebilen insani tecrübelerden yola çıkarak, insanca bir yaşam için bir yöntem sunabilme ihtimali açısından hak kavramı söz konusu edilmelidir. Son olaraksa, hakkın 'sebete' anlam alanıyla ilişkili olarak, din eğitiminin hak ve hakikat ile olan/olması beklenen ilişkisi bir değer olarak tartışılmalıdır.

### *a1. Dini Anlama/Anlamlandırma Olarak Hak*

Hak kavramı, İslam düşüncesinde hem Allah'ın esmasından bir isim hem de onun hikmeti gereği yaptığı her şeyin bir sıfatı olarak kabul görmüştür. Bu sebeple, Müslümanlar'ın nazarında Allah'ın kitabı, peygamberi, vaadi haktır; dini hak dindir; onun rızası için ibadet etmek; yaşamak haktır. Bu nedenle Allah'ın emrettiği ve yasakladığı hususlar uyarınca hareket etmek de kullar için hak yani gerekli görülmüştür. Bu düşüncenin bir tezahürü olarak, İslam düşüncesinde hakkın menşeinin toplum olduğu tarzında bir açıklama yerine hakların esasen Allah'ın insanlara bir bağıışı ve lütfu olduğu ifade edilir (Ardoğan, 2004). Bu yüzden, insanın bir hakkının inkârı, Allah'ın hikmetinden bir sırrı inkâr anlamına varmaktadır. İslâm düşüncesinde haklar, bireysel olarak kullanım ve hukuken korunma yönüyle aynı zamanda 'dinî teklifler'dir (Ardoğan, 2006). Dolayısıyla, onlara sahip çıkmak insanın yalnızca hakkı değil, aynı zamanda görevi olarak düşünüldüğü gibi, onlara saygı da takva ve ibadet makamında kabul edilmiştir.

İslam düşüncesinin, insanlara ait hakları, sadece hukuk düzeni tarafından korunan menfaatler olmaktan çıkarıp, hakları dinî-ahlakî bir temel üzerine inşa ederek, hakka saygıyı hem dünya hem de ahiret için gerekli görmesi hak anlayışımızda bir anlam genişlemesini de beraberinde getirir. İslam'ın insan haklarına yaklaşımına, insanın değerini tanıma, ötekilere saygı, sevgi ve düşüncelilik bileşenlerin yer aldığı bir tecrübenin öncülük ettiği söylenebilir. İnsana saygı bir yandan insanı varoluşun bütün yönleriyle ele almayı, onun insanlığını keşfetmeyi; diğer yandan da kişi olarak muhatapla duygudaşlık kurmayı, farklı âlemlere nüfuz etmeyi gerektirir (Ardoğan, 2004). Bu durum, yaşamın her anının, diğer zamanlarla karşılaştırma yapılmaksızın değerli olmasını mümkün kılar.

## *a2. Erdem Tecrübesini Anlama/Anlamlandırma Olarak Hak*

Hakkın bir yaşam biçimi halini almasından bahsettiğimizde ise din eğitimi bakış açısıyla hak kavramını anlama ve anlamlandırmaya çalışırken kullanılabilir ikinci noktaya gelinmiştir. Hak kavramının bir erdem tecrübesi olarak din eğitimi cephesinden konuya dâhil edilmesi, insanların mutlu olmak, erdemli bir hayat sürmek için kendi tercihleri ile yaptıkları/yapabilecekleri ve bu eylemlerin sonuçları ile insanın kendisini daha değerli kılmasını vurgulamaktadır (Uysal, 2003: 51-69). Burada 'kendini değerli kılmak' şeklinde ifade edilen anlam, hak kavramının anlam çerçevesinde yer alan faziletlerin, kişinin yaşamında kendine yer bularak deneyimlenebilir, tekrar edilebilir ve aktarılabilir bir tecrübe haline gelmesidir. İnsan için huzurlu, sağlıklı ve güven dolu bir ortamda yaşamının önemi kabul edildiğinde; mutluluğun önemli bir şartının erdemli yaşam olduğunu ve bazı ilkelerin hayata geçirilmesiyle de erdemli yaşamın gerçekleştirileceğini kabul ederek; hem bu hayatta hem de âhirette mutluluğu kazanabilme adına hak anlayışının önemi vurgulanmış olur. Mutlu bir yaşam idealini gerçekleştirmek için insanın toplu halde yaşamının gerekliliği ve bu hayat sırasında bir dizi ilkelere uygun davranmasının önemi üzerinde durulduğunda, insanların birbirlerinin haklarına saygı duymalarının toplum huzuru ve güveni açısından temel bir gereklilik olduğu kendini gösterecektir. Bu kapsamda hak kavramı ile birlikte konu alanına giren kavramlar sorumluluk, özgürlük, doğruluk, hikmet, insaf ve adalet şeklinde ifade edilebilir.

Bir toplum içinde, sadece bireylerin tek başlarına sarf ettikleri gayret, hakka saygının yüceltilmesi için yeterli olamaz. Hak, ancak insanlar arasında karşılıklı bir saygı çerçevesinde korunabilir. Böyle bir idealin gerçekleşmesi için de işleri eğitim ve öğretim olan kişi ve kurumların önemi daha fazla belirginleşmektedir. Eğitim faaliyetinin neticesinde, kültür ve medeniyetin 'hak merkezli/temelli yaşam' adına sahip olduğu birikim yeni kuşaklara aktarılabilir.

Ahlakî bir değer olarak hakkın, insana ait bir kavram olması, insan ile hak kavramının birbirini tamamlamasını sağlar.<sup>6</sup> Öyle ki hak ihlalleri, insanı değil de insanlığı olumsuz etkileyecek sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. İnsanın sahip olduğu haklar, genel olarak özgürlükleri, insan onurunu korumayı, maddî ve manevî açıdan insanın gelişimini amaçlayan haklardır. Bireyin yaşamın her anında karşılaşılabilecek olaylar arasında kendini koruyabilmesi için haklarını öğrenmesi, o hakların korunması adına büyük öneme sahiptir. Kişinin sahip olduğu hakların farkında olması, bu hakların neden korunması gerektiğinin bilincinde olması, onların nasıl korunacağını bilmesi ayrıca ihlallere yol açan tutum ve davranışların bilincinde olması ve bunları önleme kabiliyeti sergileyebilmesi ancak eğitim yoluyla mümkün kılınabilir. Eğitim, her konuda bilginin, yeteneğin ve deneyimlerin gelişimini sağlayacaktır (Selçuk, 2000). Eğitim ve öğretim, bireyin sahip olduğu hakları bilmede, içinde bulunduğu koşullarda doğru davranışı seçme ve uygulamaya koyabilme becerisinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir (Yalçın, 1978). Ahlak ile insan tabiatı arasındaki ilişkilere dayanan bir eğitim, insanın doğal temayüllerini ve yeteneklerini göz önüne alarak insanın çevresi ile uyumlu ve 'hak temelli' bir hayat sürmesini mümkün kılabilir.

### *a3. Hakikati Anlama/Anlamlandırma Olarak Hak*

Dinin hak ve hakikat olan ile arasındaki münasebetten hareketle, din eğitimi disiplininin perspektifinden hakkı anlamlandırmanın 'ilişkisel' açısından ele alınması üçüncü tartışmamızdır. Hakikatin insan ile kurulacak bağında din eğitiminin sunacağı bakış açılarından bahsederken hakikatten, bir yönelim tutumu olarak bahsedilebilir. İnsan ile Allah arasındaki ilişkisel durum, hakikati arayan ve ona yönelen her bir şahsın yegâneliğinde yönelimin gerçekleşebilir oluşuna dikkat çekmektedir (Mehmedoğlu, 2012a). İnsanı kutsal olanla karşılıklı bir ilişki çerçevesinde ifade etmek, bu fikrin her bir inanan açısından olabirliğini düşünmeye çalışmak olarak anlaşılmalıdır.

Allah ile insan arasındaki karşılıklılık, farklı ilim dallarındaki çeşitliliğin üzerinden okunabilecek bir ilişkidir ve din eğitimi felsefesi açısından önemli bir düşünsel zemindir. Hak kavramının varlığından, anlamsal bağları sebebiyle, karşılıklılık içinde bahsetmek mümkündür. Bu karşılıklılığın doğal bir sonucu olarak hak kavramı çerçevesinde Allah ve kullar arasında meydana gelen bir ilişkiden bahsedilebilir. Allah, hak sahibi olmakla birlikte mesuliyeti yaratan olarak insana hakikati fark edebileceği alanlar açarken,

6 Tanzimat dönemi sözlüklerinden Lügat-ı Naci'de "hak" kavramı "insan üzerine lazım" diye tanımlanmaktadır (Muallim Naci, 1995).

mesul olan insan da Hakkın konumunun karşısında kendine himaye görebileceği bir varlık alanı inşa eder (Mehmedoğlu, 2012b). Bu durum, Mutlak ve aşkın bir varlık ile günümüz insanı arasındaki 'hakikatin bağı' kurulurken, din eğitiminin yeri ve öneminin ne olacağı sorusunun da cevaplanmasını gerekli kılmaktadır.

## **Haktan Din Eğitime Doğru**

### ***b. Din Eğitimi ve Öğretiminin Bir İmkânı Olarak 'Hak'***

Din eğitimi ile hak kavramı arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak için kullanılabilir ikinci üslupta hareket noktasının merkezinde hak anlayışı bulunur. Hak kavramından hareketle din eğitiminde bir alan açmaya çalışmak, öncelikle hakkın din eğitimi için bir imkân olduğunu kabul etmek demektir. Bu imkân da kendi içinde hukuk ve özgürlük kavramlarının merkezde olması açısından iki ayrı vurguya sahiptir. Hukukun sunduğu bir imkân olarak din eğitiminden bahsetmek, insan hakları anlayışları, hukuk düzeni, yargı organları ve devlet gibi farklı noktaların konuya dâhil olmasını gerektirir.

#### *b1. Hukuki Bir Konu ve Hak Olarak Eğitim-Din Eğitimi*

Eğitim, temel bir insan hakkı olarak evrensel ölçekte kabul görmektedir ve ayırım gözetilmeksizin her bireyin hakkıdır. Burada eğitimin insan kişiliğinin tüm yönleriyle gelişmesinde çok önemli bir faktör ve insanların kendilerini gerçekleştirmeleri ve özgürleşmeleri ile doğrudan ilişkili bir süreç olması göz önünde bulundurulmalıdır (Gök, 2004: 2). Bir hak olarak eğitim ve din eğitimi, haklar sınıflamasında Pozitif Statü Hakları olarak da isimlendirilen Sosyal ve Ekonomik Kamu Hakları arasında bulunarak insan hakları arasındaki yerini almıştır (Çallı, 2009: 10-3). Fakat bu sınıflamada ya da insan hakları ile ilgili bildiri ve anlaşmalarda yer alması bir hakkın varoluş sebebi değildir. Bildiriler, anlaşmalar vs. hakları yoktan yaratmazlar, bilakis zaten var olan hakları kabul ederler. Bu sebeple, eğitim hakkına ilişkin uluslararası/ulusal hukuki metinler eğitim hakkının varlığının delileri olmaktan ziyade, bu hakka gösterilen önemin bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir. Bu açıklama çerçevesinde ise eğitim hakkının pozitif bir statü hakkı olmasından anlaşılan, bu hakkın gereği gibi yerine getirilmesi için devletin katkılarının ihtiyaç bulunduğu. Bir hakkın felsefi olarak temellendirilmesi ve yasal dayanaklarının olması elbette önemli; ancak tek başına yeterli değildir. Devlet elindeki araçlarla, hukuki mevzuata uygun olarak eğitim şartlarını sağlayan bir aygittir. Ancak bu noktadan sonra eğitim hakkının felsefi, hukuki ve uygulama boyutları ile sağlanıp sağla-

namadığı tartışma konusu edilebilir. Pek tabi ki din eğitimi de genel eğitimin içinde bir řube olarak dűřünüldüđünde, aynı kriterler ölçüsünde değerlendirilmeye layıktır. Fakat buradan çıkan sonuç, ‘din eğitiminin yolunun sadece devlet tarafından şekillendirilebileceği’ değildir. Bunun daha iyi kavranabilmesi için din eğitiminin bir özgürlük imkânı olarak da anlaşılması gerektiğini ifade eden, hak kavramından yola çıkararak din eğitimine varma yollarından ikincisi olan ve özgürlük kavramı etrafında şekillenen görüşe başvurmak gerekir.

### *b2. Bir Özgürlük İmkânı Olarak Hak ve Din Eğitimi*

Hürriyetten yoksun bir hak tasavvuru oluşturmak mümkün olmadığına göre özgürlük, hak anlayışını temellendiren önemli bir değerdir. Hak kavramının anlam çerçevesinde, özgürlüğün karşılıklı ilişki içerisinde olduğu bir diğer kavramsa sorumluluktur. Özgürlük anlayışının gelişmesi, sınırların ve sorumlulukların bilincine varmakla olur. Sınırları görmeyen kimse, özgürlüğün bilincine varamayacağı gibi, sorumlulukların bilincinde olmayan da özgürlüğün gerçek değerini kavrayamaz.

Hak bir değer olarak, ödev bilincini ve hesap verme hissini güçlendirip ayakta tutarak, insanın iradesine etki ederek, onun özgür seçimlerine yön vermektedir. İnsanın potansiyel donanımı, özündeki olumlu niteliklerin geliştirilmesini, olumsuzlarının ise törpülenip eğitilmesini mümkün kılmaktadır. Bu noktada insana dönük eğitim-öğretim faaliyeti, insanın hayatta üstlendiği rol doğrultusunda sorumluluğunun farkına varıp vazifelerini özgürce yerine getirmesini amaçlayarak bireyde bir farkındalık oluşturabilir. Bu sebeple eğitim ve özgürlük arasındaki karşılıklığa vurgu yapılması gerekmektedir. Bu çerevden hareketle, eğitim faaliyetinin kendisini de bir özgür eylem olarak nitelemek mümkündür.<sup>7</sup>

Din eğitimi bir hak olarak, sadece eğitim hakkı ya da sadece din ve vicdan hürriyeti bakış açısıyla açıklanamayacak özelliklere sahiptir. Din eğitimi, eğitim hakkı açısından bakıldığında bir pozitif statü hakkı, din ve vicdan özgürlüğü açısından bakıldığında ise

7 Bu faaliyeti, din eğitimi olarak düşündüğümüzde, söz konusu olan özgürlüğün literatürde ‘Din ve Vicdan Özgürlüğü’ adı ile zikredildiğini belirtmek gerekmektedir. Kişilerin din alanına giren özgürlüklerinin her türlü baskı ve kısıtlamaya karşı korunması ‘din ve vicdan hürriyeti’ ile sağlanmıştır. Din ve vicdan hürriyeti kişilerin istedikleri dini serbestçe seçmeleri, seçtikleri dinin kurallarını hiçbir müdahaleye mâruz kalmadan uygulamaları, bu konuda sahip oldukları hakları (öğretme, okutma, yayma, telkin vb.) kullanmaları şeklinde ifade edilebilir. (Harman, 1994; Ayrıca bkz.: Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, 9. Madde ve İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi 18. madde).

negatif bir statü hakkıdır. Yani din eğitiminin bir hak olarak karşılığını bulabilmesi için devlete hem pozitif hem de negatif yükümlülükler düşmektedir. Devletin pozitif sorumluluğu, din eğitimi için gerekli şartları yerine getirmek, negatif sorumluluğu ise bu eğitim yapılırken bireylerin inançlarına doğrudan karışmamak şeklinde anlaşılmalıdır.<sup>8</sup>

## Sonuç

Sunumumda öncelikle hak kavramının İslami disiplinlerde sahip olduğu kullanımdan yola çıkarak bir anlam çerçevesi çıkarmaya çalıştım. Daha sonra, özellikle Kuran'da hak kavramına atfedilen manaları 3 grupta ifade ettim. Din eğitimi ile hak kavramı arasında karşılıklı bir ilişkinin varlığından bahsederek, ulaştığım üçlü yapıyı din eğitiminden hakka giden yolu açıklamak için kullandım. Daha sonra da hak kavramından din eğitimine yönelen iki başlığı açıklamaya çalıştım. Sonuç olarak din eğitimi ve hak kavramı, birbirine yaslanarak ayakta duran bir yapıya benzetilebilir. Din eğitimi ve hak kavramının birbirlerine karşılıklı olarak sunabileceği imkânlar, insanların şimdi olduğundan daha iyi bir dünyada yaşayabilmeleri için İslam düşüncesinin hak temelinde inşa edilen telakkilerinin yeniden hayata geçirilmesi adına yeni ufuklar sunabilir. Din eğitimi, İslam düşüncesinin, hak kavramı perspektifinde günümüz şartları altında yeniden yorumlanabileceğine vurgu yaparak yeni bakış açılarının üretilebileceğini ima etmektedir.

## Kaynakça

- Ardoğan, R. (2004), İnsan Haklarına Saygının Yükseltilmesinde İslamî Teolojinin Rolü, *A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XLV/2, 83-111.
- Ardoğan, R. (2006), İslam'da İnsan Haklarının Teolojik Değeri, *İnsan Haklarında Yeni Arayışlar Sempozyumu*, İstanbul.
- Bayraklı, B. (2007), *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'an Tefsiri*. İstanbul: Bayraklı Yay.
- Çağırıcı, M. (1997), "Hak", *DİA*, XV, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Çallı, Y. (2009), *Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniv., Ankara.
- Candan, A. (2000), *Kur'an'da Hak-Batıl Mücadelesi*, Ankara: 2 Kaynak Yayınevi.
- Çelikoğlu, Ş. (2004), *Ayet Ve Hadislerin Işığında El-Esmâ'ül-Hüsna Şerhi*, İstanbul: Marifet Yayınları.
- Demirci, M. (1997), "Hak", *DİA*, XV, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Durmuş, Z. (2004), Kur'an'da 'Hakk' Kelimesinin Türkçe Meallere Aktarımı İle İlgili Tespit Ve Öneriler, *EKEV Akademi Dergisi*, 8/20, 111- 130.

8 Ayrıca bkz.:Yaşar, 2000.

- Gazzali. (1974), *İhyau Ulumi'd-Din* (çev. Ahmed Serdaroğlu), İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Fârâbî. (1956), *el-Medînetü'l-fazıla*, (çev. Nazif Danışman), İstanbul: Maarif Basımevi.
- Filiz, Ş. (1999), İslam Felsefesi'nde Tanrı Anlayışı Karşısında Bireyin Konumu Problemi, *A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XL, 223-241.
- Gök, F. (2004), Eğitim Hakkı: Türkiye Gerçeği, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Güler, İ. (2002), 'el-Hakk' Kavramının Kur'an'daki Dinî-Ahlakî İçeriğinin Tahlili, *A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XLIII/2, 201-209.
- Gündüz, A. (2000), "İnsan Hakları", *DİA*, XXII, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Güriz, A. (1999), *Hukuk Felsefesi*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hacak, H. (2000), İslam Hukukunun Klasik Kaynaklarında Hak Kavramının Analizi, (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Harman, Ö. F. (1994), "Din-Din ve Vicdan Hürriyeti", *DİA*, IX, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 320-322.
- Hucviri. (1982), *Keşfü'l-Mahcûb-Hakikat Bilgisi*, (çev. Süleyman Uludağ), İstanbul: Dergâh Yayınları.
- İşıktaç, Y. (2004), *Hukuk Felsefesi*, İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Mehmedoğlu, Y. (2012a), Yönelimde/Teveccühte Olma; İnsanın (Mutlak) Hakikate Yönelerek Kendini Kavrama Çabası,(gulmehmedoglu@hotmail.com)'dan Yusuf Ziya Öğretici'ye kişisel e-posta, ([yusufzzyia@gmail.com](mailto:yusufzzyia@gmail.com)), (12.03.2012).
- Mehmedoğlu, Y. (2012b), İslam Düşünce Geleneğinden Günümüzde Bir Din Eğitimi Felsefesi Oluşturmak. (gulmehmedoglu@hotmail.com)'dan Yusuf Ziya Öğretici'ye kişisel e-posta, ([yusufzzyia@gmail.com](mailto:yusufzzyia@gmail.com)), (12.03.2012)
- Muallim Naci. (1995), *Lugat-ı Naci*, Y.y.: Çağatay Yay.
- Muhammed Fuad Abdülbaki. (1990), *el-Mu'cemü'l-Müfehrest li-elfazi'l-Kur'ani'l-Kerim*, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Sadreddin Konevî. (2002), *Esmâ-i Hüsnâ Şerhi*, (çev. Ekrem Demirli), İstanbul: İz Yayınclık.
- Sarioğlu, H. (2001), İbn Rüşd'ün Düşünce Sisteminde Hakikat-Felsefe-Din İlişkileri, *Divan Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 2001/1, 173-186.
- Selçuk, M. (2000), Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir Mi?, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Şentürk, R. (2000), "İnsan Hakları", *DİA*, XXII, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 327- 330.
- Seyyid Mustafa Rasim Efendi. (2008), *Tasavvuf sözlüğü; Istilahat-ı insan-ı kamil*, (haz. İhsan Kara). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Soyalan, M. Y. (2003), *Elmalılı tefsirinde Kur'âni terimler ve deyimler*, İstanbul: Ağaç Yayınları.
- Uysal, E. (2003), Değerler Üzerine Bazı Düşünceler Ve Bir Erdem Tasnifi Denemesi: İnsani Erdemler-İslâmî Erdemler, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12/1, 51-69.
- Wensinck, A. J. (1986), *el-Mu'cemü'l-Müfehres li-Elfazi'l-Hadisî'n-Nebevi: Concordance et Indices de la Tradition Musulmane*, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Yalçın, M. (1978), Hayır Ve Şer Yönünden İnsan Tabiatının Hakikati Ve Bunu Değiştirmede Eğitimin Rolü, *A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XXIII, 475-477.
- Yaşar, N. (2000), *İnsan Hakları Avrupa Sisteminde ve Türk Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü*, İstanbul: Filiz Kitabevi.





# İslam Eğitiminde Kurumlar: Tarihsel Tecrübe

## Institutions in Islamic Education: Historical Experience

Islamic Law and Islamic Education

**Alisa Belenko & Ravilya Zianshina**

Osmanlıda Sıbyan Mektepleri Özelinde Âmin Alayları ve Günümüze Yansımaları

**Emine Tuğba Demirci**

Dualism in the National Education Systems in Indonesia, Malaysia and Brunei

**Hisan Anis Matta**

Türkiye Cumhuriyetinin Din Eğitimi Yeniden Tesis Etmesi ve Yüksek İslam Enstitüleri

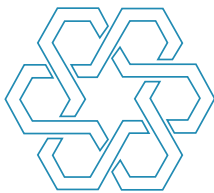
**Meral Kayabaşı**

Abbasiler Dönemi Eğitim Kurumları

**Mücahit Yılmaz**

An Initiative of Modern Education in Classical Dar-ul-Uloom System of Pakistan:  
A Case Study of Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghausia Bhera Sharif

**Syed Muhammad Abdul Rehman Shah**





## Islamic Law and Islamic Education

Alisa Belenko,<sup>\*</sup> Ravilya Zianshina<sup>\*\*</sup>

### **Abstract**

The article deals with Islamic law regulations of education stating that it is both a right and a responsibility of a Muslim to obtain knowledge. It also reflects the mutual influence and interactions between Islamic law and Islamic education throughout history.

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

<sup>\*</sup> Mgimo University, Moscow State Institute Of International Relations, [alisa-belenko@mail.ru](mailto:alisa-belenko@mail.ru)

<sup>\*\*</sup> The Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Researcher, [ravilya.zianshina@yandex.ru](mailto:ravilya.zianshina@yandex.ru)

The report is dedicated to the interconnectedness of Islamic law and Islamic education. In order to proceed we must first agree on the definition sand. Whereas it is quite obvious what Islamic education is, it is, however not so easy to define Islamic law, for there is no such term in Arabic, it is more of a Western concept which also has many definitions. It has even come to mean all of the laws reigning within the abode of Islam or Dar al-Islam. In Arabic there are two main terms to describe Islamic law: Shari'ah and fiqh. Etymologically the word "shari'ah" means "the path to the water" or the right path as shown by God in the Tanzil. It is the ideal divine law, however not easily comprehensible to man and rather vague on many issues arising questions. Fiqhon the other hand is the law per se, a legal doctrine on the application of the divine law. It was fiqh that developed the legal methodology for extracting a legal norm out of the divine sources of Muslim law.

Throughout the history of Islamic civilization the law of Islam and the education in the Muslim abode were intimately woven together in the two main spheres, namely: legal regulations and stipulations of education and research activity, and the teaching of the Shari'ah itself.

The two divine sources of Islamic law, which are the Holy Quran and the Sunna of the Prophet Muhammad, shape the attitude towards education and acquisition of knowledge as a permanent and mandatory activity (fard) for a Muslim. Education in Islam is first and foremost a legal right with no restriction as to age, gender, ethnicity and even religion.

The right to education as it is formulated by the modern international law is well provided for in Islam and stated in the Cairo Declaration on Human Rights in Islam adopted by the Organization of Islamic Conference in 1990. Two prominent thinkers specializing in the sphere of the human rights in Islam Mohammed Hashim Kamali and Mashood Baderin consider the approach of Islam towards education fully compatible with that of the international human rights standards.

The Islamic law views education not only as a right but, as a responsibility which itself comprises two main aspects, namely: to acquire knowledge and to share it by teaching others. For, there is always a balance between rights and obligations in Islamic law.

Educating and teaching may be considered to be part of "the Jihad of the tongue". An Invitation to faith "dawa" can also be issued through education.

Freedom of movement within the world of Islam and the absence of citizenship under Islamic law as well as the lack of stratification in the Muslim society provided multiple opportunities for those seeking knowledge. Proper education also provided social lifts. It is this attitude that led to the flourishing of science, philosophy and theology in the Islamic Caliphate in the Mediaeval Ages. The bulk of teaching and research took place in mosques and madrasas. One of the main characteristics of the Islamic education was the lack of division between education and research.

If we look at the stages of development of Islamic law we might find that its evolution largely coincides with that of Islamic education once again hinting at the interconnectedness of the two. Even though the timeframe vastly depends on the region, we may divide the history of the Islamic law and Islamic education into six main periods, namely: the Early period (tanzil), the Formative period (632 – 9<sup>th</sup> century app.), Classical period (9<sup>th</sup> century – 10-13<sup>th</sup> century), the Taqlid period and the Age of Reform.

The Early Period was during the life of the Prophet Muhammad when the tanzil was occurring.

These are the Quranic verses on teaching:

**Quran 96:1-5**

أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ

Proclaim! (or read!) in the name of thy Lord and Cherisher, Who created-

خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ

Created man, out of a (mere) clot of congealed blood

أَقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ

Proclaim! And thy Lord is Most Bountiful,-

الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ

He Who taught (the use of) the pen,-

عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ

Taught man that which he knew not.

## Quran 39:9

أَمَّنْ هُوَ قُتِبَ عَلَيْهِ الْإِسْلَامُ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ آلَاءَ الْآخِرَةِ وَيَرْجُوا رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي  
الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ

Is one who worships devoutly during the hour of the night prostrating himself or standing (in adoration), who takes heed of the Hereafter, and who places his hope in the Mercy of his Lord - (like one who does not)? Say: "Are those equal, those who know and those who do not know? It is those who are endued with understanding that receive admonition".

One of the main spheres of scientific research in the Islamic caliphate was jurisprudence, for the spread of the Islamic state to the lands of Syria, Persia, Egypt etc. with their highly developed legal systems, necessitated the development of the legal doctrine based on the tanzil. Islamic law being the law of the jurists was passed from teachers to their followers who effectively endorsed the doctrines of their teachers creating the legal schools – mathahib. This tendency started during the Formative period and went all through the Classical period between which it is rather hard to determine the boundaries towards the presumed time of the so-called "closure of the gates of ijtihad".

During the Early period the early schools or mathahib, which were aplenty, appeared. The rivalry between ahl-ar-rai and ahl-al-hadith, which had mainly the geographical reasons behind it, lead to the development of ilm-al-hadith, all of which led to the two sources base legislation. The prominent scholar of Islamic law Wael Hallaq called it "thelaw of the jurists", for those were the legal thinkers who comprised it.

The schools were created by teachers and their followers. The most widespread way of teaching was tadrîs, when a teacher gathered a large congregation of students and through dicting (iml'a) taught them his doctrine.

Madrassa was a result of the mixture of the Persian, Arab Pre-Islamic, Greek teaching and Roman legal traditions. The Swiss researcher Adam Metz thought that the madrasa first came to be in Nishapur. Though it was North Africa where they grew into the first universities.

George Makdisi in his classical work on the education in Islam “The Rise of Colleges” wrote: «... the madrasa was the embodiment of Islam’s ideal religious science, law, and of Islam’s ideal religious orientation, traditionalism; and that law and traditionalism combined to produce the scholastic method which was the peculiar product of the Middle Ages» (Makdisi G., 1981). It is in the madrasas that the legal doctrine was forged and developed.

It was during the Classical period that the madaris truly flourished and the legal doctrine consolidated within the teachings and among the followers of the four main Sunni schools. It was then that certain standards of education for kadis in the knowledge of *usul-al-fiqh* came to be. Imam Shafi’l (767-820) in his «Risala», the fundamental work on the methodology of *fiqh*, divided knowledge into basic, common for every Muslim and legal expertise (Al-Shafii’s *Risala*, 2008). He also emphasized the role of understanding Arabic which to his mind was a necessary part of legal education and the role of followers in the fate of a *mathab* mentioning as an example the extinguished school of Abu-I-Laith who was unfortunate to have had bad pupils.

According to Adam Metz the division between *mutakallimin* and *fuqaha* happened in the late 9<sup>th</sup> century (Metz A., 1996). Despite that the syncretism of knowledge is one of the traits of the classical Muslim tradition. As we know many prominent Muslim thinkers were jurists, *kadi*, philosophers and doctors at the same time.

One of those outstanding thinkers Imam al-Ghazali (1058-1111) divided into three types: rational, traditional and mixed, which he deemed higher knowledge, of which *ilm-al-usul* was definitely one (Rouzentel F., 1978).

The Islamic education shared the fate of Islamic jurisprudence becoming stiff, immovable and overly traditional during the *Taqlid* period following the presumed “closure of the gates of *ijtihad*”. The proponent of individual *ijtihad* and one of the greatest Muslim philosophers as well as a *kadi*, Ibn Rushd (1126-1198) compared *muqallid* to a collector of shoes, who by no means can create them. One of the features of that period of stagnation was the decline in the level of standards of education for kadis (Ibn Rushd, 1994).

Pre-reform thinkers like Muhammad bin Abd-al-Wahhab in the eighteenth century stated the necessity of renewal. According to bin Abd al-Wahhab, any Muslim should learn the Sacred texts and be educated in the *ulumi-ad-Din* (DeLong-Ba N., 2004).

Together the Islamic law and Islamic education experienced revival during the period of *Nahda* which started in the Christian missionary schools of the Levant and the

following Islamic Reformation. Jamaluddin al-Afghani (1838-1897) considered all knowledge «Islamic» in its origin calling for the introduction of secular subjects in religious schools (Al-Afghani, 1882). It was Muhammad Abduh (1849-1905), the Grand mufti of Egypt who introduced secular disciplines at Al-Azhar.

During the age of reform changes took place all over the Muslim world, Russian Muslim regions not excluded. Without the change in the system of education the doors of Ijtihad could have never been reopened as shown by the Russian tatar example of Shihabuddin Marjani and the following qadimi and djadidi dichotomy. It was the reform of teaching that, the Russian Tatar djadidi movement considered the centerpoint of the Reform.

Today, quite possibly as never before the Islamic societies are still in need of qualified mujtahids due to the never-ending challenges of the modern world. It is in the sphere of education in the Muslim countries, both secular and religious, that the three main competing views on the application of religion in a modern society – liberal/moderate, fundamentalist and extremist - find their supportive audiences. It is through the enlightenment and education that we can counter the more radical views.

## Acknowledgments

The article has been written as part of the state assignment for The Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education for 2017-2019 (№27.8089.2017)

## References

- Al-Afghani. (1882), *Lecture on Teaching and Learning and Answer to Renan*, Retrieved from: [http://home.zcu.cz/~dkrizek/SBV1/Texty%20al-Afghani-Lecture\\_on\\_teaching\\_and\\_learning\\_and\\_answer\\_to\\_Renan.pdf](http://home.zcu.cz/~dkrizek/SBV1/Texty%20al-Afghani-Lecture_on_teaching_and_learning_and_answer_to_Renan.pdf).
- Al-Shafii. (2008), *Al-Shafii's Risala* (Translated with an Introduction, Notes and Appendices by Majid Khadduri), The Islamic Texts Society.
- Delong-Ba N. (2004), *Reformy Mukhammada Ibn Abd al'-Vakhhkhaba i vsemirnyj dzhikhad*, Moscow: Ladamir Publ.
- Ibn Rushd. (1994), *The Distinguished Jurist's Primer*, Garnet publishing: Volumes I.
- Makdisi G. (1981), *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*, Edinburgh University Press.
- Mashood A. B. (2003), *International Human Rights and Islamic Law*, Oxford University Press.
- Mets A. (1996), *Musul'manskij Rennans*, Moscow: ViM Publ., 168-185.
- Rouzentel F. (1978), *Torzhestvo znaniya. Kontseptsiya znaniya v srednevekovom Islame*, Moscow: NaukaPubl.





# Osmanlıda Sıbyan Mektepleri Özelinde Âmin Alayları ve Günümüze Yansımaları

Emine Tuğba Demirci\*

## Özet

Sıbyan Mektebi, Mekteb-i Sıbyan, Taş Mektep, Muallimhane gibi farklı isimler ile anılan ilk mektepler Osmanlı Türklerinin temel eğitim sistemini oluşturan eğitim-öğretim kurumlarıdır. Mahalle Mekteplerinde eğitime başlarken, küçük bir çocuğun ruh âleminde derin izler bırakacak, ona büyüdüğünü ve özel olduğunu hissettirecek şaşalı törenler yapılırdı. Bed-i Besmele ya da Âmin Alayı denen, eğitime başlama merasimi bir şölen havasında geçerdi. Bu ilk dersini alma merasiminin gerek sembollerine gerek yapılaş şekline bugün dahi baktığımızda etkilenmemek mümkün değildir. Günümüzde oryantasyon hizmetleri ile amaçlanan “okula başlama korkusunu yenme” çalışmaları tarihimizde Amin Alayları vasıtası ile gerçekleştirilmiştir.

Günümüzde Osmanlı Sıbyan Mekteplerine denk gelen eğitim kurumları, “değerler eğitimi” üst başlığında din eğitimi veren anaokullarıdır. Bu kurumlarda tıpkı Osmanlı Sıbyan Mekteplerindeki eğitim gibi çocuklara bazı basit ilmi-hal bilgileri, bazı sureler, dualar ve Kur’an-ı Kerim okuması öğretilmektedir. Somut işlemler döneminde olup, soyut kavramları anlamada zorlanan yaşları dört ila altı arası değişen öğrencilere din eğitimi, törenler vasıtası ile cazip hale getirilmeye çalışılmaktadır.

Bütün bu anlatılanlar ışığında bu çalışmanın konusu; Tarihimizde anaokullarında verilen din eğitimi, orada yapılan törenleri incelemektir. Bu bağlamda bu çalışma, günümüz anaokulu din eğitimi cazip hale getiren törenlerin neler olduğu ve nasıl uygulandıklarını araştırmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde Osmanlı'nın anaokullarını tanımak üzere Sıbyan Mektepleri işlenmiştir. İkinci bölüm çalışmanın ana konusu olan din eğitimindeki törenleri Osmanlıda ve günümüzdeki şekilleri ile incelemiştir. Araştırmanın ekler bölümünde ise, çalışmayı daha iyi anlatabilmek adına konu ile ilgili yapılan röportajlar yer almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Amin alayları, Bed-i Besmele, Kur’an Törenleri, Okul Öncesi Dini Merasimler

\* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Ana Bilim Dalı, Öğrenci, e.t.a.25@hotmail.com

## Giriş

### Araştırmanın Amacı

İnanan insan için anne karnında başlayan bir yolculuk olan din eğitimi, Müslümanların geçmişte Müslümanlar özellikle Allah'ın kelamı olan Kur'an-ı Kerim okumayı, anlamayı, hatim ve hıfz etmeyi önemseyen bir İslam Medeniyetine sahiptir. Bunun sonucunda Müslümanlar daha küçük yaşlardaki çocuklarına ya kendileri Kur'an okumayı öğretir ya da bunu kurumlar vasıtası ile gerçekleştirirler.

Bu minval üzere bu çalışmada amaçlanan, tarihimizde bu eğitimi veren kurumların araştırılması, öğretim tekniklerinin görülmesi, zorlu bir süreç olan Kur'an öğretimi öze-  
linde din eğitiminin sağlanmasında motive güç olarak törenleri anlayıp, günümüzde yapılanları da ortaya koyarak bu konuda yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlamaktır.

### Araştırmanın Önemi

Bu çalışma tarihimizde ve günümüzde, din eğitimi yöntemlerinden en çok kullanılan ve en yüksek motive güce sahip olanlardan birisi olarak törenleri incelemesi açısından önemlidir.

Resmi olarak din eğitiminin verilmediği anaokullarında özel sektörde bu eğitimin gayet planlı programlı ve bilinçli bir şekilde uygulandığını göstermesi adına da ilgi çekicidir.

Ayrıca zaman, mekân, şartlar değişse de Müslümanların daha dört ya da altı yaşında olan çocuklarına din eğitimini vermek adına onları bu tür eğitim kurumlarına gönderdikleri ve bu kurumlarda çocuklara din eğitiminin törenler, geziler, şarkılar, şiirler ile verildiğini göstermesi açısından da önemlidir.

### Araştırmanın Yöntem ve Sınırlılıkları

- Araştırma yapılırken MÜİF Kütüphanesi veri tabanından, internetten, İSAM kütüphanesi kaynaklarından yararlanılacaktır.
- Araştırma Türkçe kaynaklar ile sınırlıdır.
- Araştırmanın ilk bölümü, Sıbyan Mekteplerini özet anlatımlar ile ele almaktan ibarettir.

- Araştırmanın ikinci bölümünde ise anlatılan Âmin Alayları hatıraları, dikkatimizi en fazla çeken birkaç örnek ile sınırlıdır. Günümüz törenlerinin hepsi değil çocukların ilgisine mazhar olmuş olanlar incelenmiştir. Sıbyan Mektepleri din eğitimi verilen ilkokullar olduğu için, bu araştırma yalnız dini eğitim ile ilgili olan törenleri kapsamaktadır.

## **1. Osmanlı Sıbyan Mekteplerine Genel Bir Bakış**

### **1.1. Osmanlı Sıbyan Mekteplerinin Tanımı, Mahiyeti ve Amacı**

“Sıbyan Mektebi; sabi denilen beş-altı yaşındaki çocuklara ilk tahsilini vermek üzere tesis olunan mekteplere isim olarak verilmekteydi” (Ayдын, 2008 ; Sami, 1978: 817).

Örgün eğitimin ilk kademesini oluşturan Sıbyan Mekteplerine hemen her mahallede bulunduğu için “Mahalle Mektepleri” veya mimarisinde kullanılan malzemeden dolayı “Taşmektep”de denmekteydi (Ergin, 1977: 83).

Bu mekteplerin esas gayesi İslâm dininin âdap ve erkânını, zaruri ilmihal bilgilerini, Kur’an-ı Kerim okumayı, namaz kılmayı, namazda okunacak sureleri biraz da yazı yazmayı öğretmekti.

İlk Sıbyan Mektebi Fatih Sultan Mehmet tarafından “Daru’t talim” adıyla Fatih Külliyesi içinde kurulmuştur. Tanzimat’tan sonra bu mekteplere yeni bir şekil ve muhteva kazandırılmaya çalışılmış hatta bu isimlendirmede dahi kendini göstermiştir. Sıbyan Mektepleri bu dönemde “iptidai” olarak anılmış daha sonraları ise “ilk mektep” denilmiştir. 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu’ndan sonra da devam eden bu kurumlar Latin harflerinin kabulü ile 1 Kasım 1928’de kapatılmışlardır (Kara ve Birinci, 2012: 25).

Devlet adamları tarafından yada varlıklı kişiler tarafından vakıflar yoluyla kurulan bu okulların giderleri de yine vakıflar yoluyla karşılanırdı. Köylerde ve bazı mahallelerde ise halk elbirliği ile bu mektepleri yapar ve öğretmen ücretlerini veliler öderdi.

Her mahallede ve her köyde bu mekteplerden bulunurdu çoğunlukla camilere bitişik olarak yapılırdı (Akyüz, 1985: 71). Çocukların ders gördüğü, ekseriya kubbeli geniş, büyük bir oda bulunurdu bu odanın yanında muallimin ya da kalfanın odası yer alırdı. Çocukların daha havadar bir yerde oturmasını sağlamak adına dershaneye birkaç merdivenle çıkılırdı. Dershanenin zemini taş, tuğla ya da tahtadan olur fakat üzerine bir kilim serilirdi. Buralara ayakkabı ile girilmezdi. Çocuklar evlerinden minderler getirerek üzerine oturur önlerindeki rahlelerden derslerini okurlardı.

## 2. Sıbyan Mekteplerinde Öğretmen ve Öğrenci

### 2.1. Öğrenci

Sıbyan Mekteplerinde erkek çocuklarla beraber kız çocuklarda eğitim görürdü. Bunun ile beraber sadece kız ya da sadece erkek çocukların eğitim gördüğü karma olmayan mekteplerde vardı (Baltacı, 2004: 6-7).

Sıbyan Mekteplerinde eğitim ücretsizdi. Hatta bazı kişiler yaptırdıkları mekteplerde çocuklara para, elbise, yiyecek verileceğini de vakfiyelerine kaydetmişlerdir. Bu vakıflar öğrencileri himaye etmekle kalmamış onların eğleneceği etkinlikleri de ücretsiz olarak düzenlemişlerdir. Hiç olmazsa senede bir defa bir bahar bayramını kutlamak için vakfiyelerinde gezinti masraflarını karşılayacak meblağlar ayırmışlardır.

Bu geziler muallim ve onların yardımcısı olan kalfa denilen kişilerin nezaretinde yapılırdı. Bu gezilerde oyunlar oynanır, ilahiler söylenir, yemekler yenilir kısacası çocuklar doyusya eğlenirdi ve bunların tüm masrafları o gezinin sorumluluğunu üstlenen kişiler ya da vakıflar tarafından karşılanırdı. Bu geziler mahallede de bir bayram havası yaratır çocukların birbirleri ve muallimleri ile de aralarındaki sevgi bağına güçlendirirdi (Koçu, 1966: 26).

Okullar zengin okulu ya da fakir okulu olarak ayrılmazdı. Fatih'in vakfiyesine bakıldığında kendi mektebine yetim, yetim bulunmazsa fakir çocukların alınmasını istemiştir. Bu şart II. Beyazid'in vakfiyesinde de vardır (Akyüz, 1985: 72). Yani bir anlamda eğitimdeki sınıfsal fark bu eğitim kurumlarında söz konusu değildi.

Okula başlama yaşı 4-5-6, olarak ailenin tercihine göre değişiyordu. Bu bağlamda Hasan Ali Yücel'in hatıralarına baktığımızda şu ifadeleri görürüz *"Babam bir Perşembe günü beni aldı, Yolgeçen Mekteb'ine götürdü. Doğumumdan dört sene dört ay dört gün geçmiş. Çocuklar için bu yaşta okula başlamak sünnet-i seniyye imiş."* (Kara ve Birinci, 2012: 124).

Diğer bir hatıradaki Ebubekir Hazım Tepeyran ise yaptığı yaramazlıklardan bıkan ailesinin onu beş yaşına bile gelmeden mektebe yolladıklarını anlatır (Kara ve Birinci, 2012: 131). Biz elimizdeki bilgilerden yedi yaşına kadar olan çocukların bu mekteplere devam ettiğini, daha büyüklerin ise iptidai mektebine gittiğini öğreniyoruz (Kara ve Birinci, 2012: 319). Sıbyan Mekteplerinde erkek çocuklar ergen, kız çocuklar kaçgöç gerekene kadar eğitim alabiliyorlardı, hafızlar için ise bu süre uzatılabiliyordu. Ortalama bu eğitim üç-dört senesürüyordu.

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde Müslim ve gayri müslim tabirleri ile kız ve erkek öğrenci tabirleri açıkça belirtilmiş, kızlar için okula başlama yaşı (6-10),erkekler için ise (7-11) yaşlarının eğitime başlama yaşı olduğu netleştirilmiştir (Mehmedoğlu, 2001: 109).

Sıbyan Mekteplerinde ders düzeyine göre üç aşamalı öğrenci grupları vardı. İlk grup henüz okumaya geçmemiş “elifbacılar”, ikinci grup okumayı sökmeye çalışan “cüzcüler” ve son grup okumaya geçmiş “Mushafçılar” dan oluşuyordu. Ayrıca mekteplerde hafızlığa çalışan öğrenciler de vardı (Çelik, 2007: 8).

Her mektepte olmasa da bazılarında çalışanlara ve öğrencilere mektebin bağlı olduğu vakıf ücretsiz yemek vermekteydi. Bazı mekteplerde ise talebelere her gün için birer akçe verildiği ve karşılığında birer cüz okumaları istenirdi. Yapılan bütün bu yardımların ve sağlanan imkânların çocukları mektebe motive edici özellikler taşıdığı söylenebilir. Elbise alımı, harçlık verilmesi ve bunun gibi uygulamalar yaşları küçük olan çocuklara mektebi cazip göstermiştir (Bozdağ, 2004: 8).

Bunların yanı sıra Halide Edip’in hatıralarında az da olsa mektebe gitmeden evde eğitim gören çocuklarında olduğunu anlıyoruz (Adivar, 1961: 54-55-56).

## 2.2. Öğretmen

Sıbyan Mekteplerinin hocaları umumiyetle medrese mezunu olup cami ve mescitlerde imam-hatiplik veya müezzinlik yapan kimselerdi. Kız çocuklarına mahsus mekteplerin hocaları ise Kur’an bilen, Sübha-i Sıbyan ve Tuhfe-i Vehbi gibi risaleleri okumuş yaşlı kadınlardı. II. Mahmut devrinde Sıbyan Mektebi hocaları medrese teşkilatı içinde özel bir tahsile tabi tutulmaktaydı. 1868 yılında ise bu mekteplerehoca yetiştirmek adına dârümuallimin-i sıbyan açılmış ancak buralardan mezun olanların görev yapabilecekleri belirtilmiştir (Baltacı, 2004: 6-7).

Fatih, Eyüp ve Ayasofya Medreselerin de bu okullarda öğretmen olacaklar için genel medrese programlarından farklı bir ders programı öngörmüş, muallim olacıklara Arapça, Sarf-Nahiv, Edebiyat, Mantık, Adab-ı Mubahase ve Usul-i Tedris,Münakaşalı Akaid, Riyaziyat okutulması şartı getirmişti. Burada dikkat çeken ilkokul öğretmenlerine fıkıh dersinin okutulmamasıdır. Fatih genel medrese öğrencilerine okutulmasını uygun gördüğü bu dersi Sıbyan Mektebi muallimlerine gerekli görmemiştir. Bu açıdan bakıldığında Fatih öğretmen yetiştirme programlarını alana göre düzenleyen ilk kişidir

denebilir. Fakat ne yazık ki ondan sonra çizdiği bu program bırakılmış ilk başta bahsedildiği gibi cami imamları bu görevi devir almışlardır.

Fatih, vakfiyesinde, açtığı ilk mektebin öğretmeninde bulunması gereken özellikleri de şöyle belirler: *“Muallim çok iyi bir mizaca ve karaktere sahip olacak, Allah’ı memnun etmek amacıyla davranacak, çocukları eğitmek için gayret gösterecek, yardımcıda onun öğrettiklerini tekrar ve müzakere ettirecek, görevini ağır bulup sevmemezlik etmeyecek ve çocuklara bilmedikleri konuları güzellikle ve yumuşaklıkla anlatacak”* (Akyüz, 1985: 76).

Bu özelliklere baktığımızda sayılan muallim özelliklerinin teoride en iyiyi hedeflediğini görürüz lakin disiplin konusunda ayrıca değineceğimiz üzere hatıralara bakıldığında sevilen bir öğretmenden ziyade korkulan sert mizaçlı öğretmen profillerini gördüğümüzü üzülenek söylemeliyiz. Pek tabii olarak iyi örnekleri de görmemiz mümkündür mesela Hasan Ali Yücel ilk hocasından bahisle; *“Elleri yumuşacık, güler yüzlü, halkın sevgisini kazanmış bir kimseydi”* derken şöyle bir yorumda da bulunur; *“Ben aziz üstadım İsmail Efendi için en küçük bir hayal kırıklığına uğramadım. İlk hocam, bana her zaman şeyh(ul)İslamlardan daha üstün göründü. Fakat o sağ olsaydı, benim hakkımda ne düşürürdü?”* (Kara ve Birinci, 2012: 123-124; Yücel, 1990: 34-44). Bu satırları okuduğumuzda saygı duyulan ve sevilen bir muallimden bahsedildiği görülecektir lakin birçok yazarın nezdinde Muallim Naci'nin hatıralarında ki öğretmen gerçeğine baktığımızda onu şöyle söylerken bulacağız: *“Hoca Efendi gözümün önüne geldikçe keyfim kaçardı. Pek korkardım. Nasıl korkmayayım?”* bu ve benzeri ifadelerin çokluğu bize aşırı otoriter bir öğretmen intibai verse de bunun en önemli sebebinin hocanın yanında durup açık bir tehdit unsuru olan falaka ve bu falaka cezasının tüm çocuklara göz dağı vericesine tüm sınıfın ortasında uygulanması olarak düşündüğümüzü belirtmek isteriz.

Özetleyecek olursak Sıbyan Mekteplerinin eğitimi dini içerikliydi ve bu sebeple ders veren öğretmende bir din adamı sayılabilirdi. İslam dininin ilim öğretilene göstermiş olduğu ehemmiyet de bu kişilerin toplumdaki saygınlığını artırıyordu. Osmanlı toplumunda muallim 'hakkı ödenemez, ana babadan önce kutsal bir şahsiyetti. Hocaların doğum, düğün, ölüm gibi merasimler münasebeti ile de halkla iç içe olmaları, genellikle orta yaşlı, çoluk çocuk sahibi olmaları saygınlıklarını artıran diğer nedenler arasında sayılabilir. Bununla beraber bu kadar halkla yakın olan bu kişiler herkesle senli benli olmazlar, laubali bir tavır takınmazlar, mahalle dedikodularına karışmazlardı. 17. yüzyılda yaşamış bir Sıbyan Mektebi hocası, çocuklara neler öğrettiğini ve halka karşı davranışlarını şu şiirle anlatmıştır:

*“Dolardı mektebimin içi sıbyan  
İderdim onlara talim-i Kur’an*

*Olup beş vakitte mihraba mülâzım  
Bu mânâları ancak bana lâzım*

*Değildim halkın âk-ü karesinde  
Oturmazdım avamın aresinde.”*

Sıbyan mekteplerinde muallimden başka şu görevlilerde vardı;

- Bevvab denilen, bazı mekteplerin kapısında giriş çıkışı kontrol eden, mektebe ilk girişte karşılaşılan kişi.
- Ferraş denilen, mektebin temizliğinden sorumlu kişi.
- Kalfa denilen, hocanın yardımcısı bulunurdu.

Mektebin büyüklüğüne, vakıf olup olmadığına göre görevliler artabilirdi.

### **3. Sıbyan Mekteplerinde Eğitim-Öğretim**

Sıbyan Mektepleri genelde tek sınıftan oluşmaktaydılar. Fakat iki sınıflı olanlar da vardı. Dershane geniş dört köşe bir divanhane, arkasında tabanı divanhaneye göre biraz daha yüksek mihrap biçiminde camekânlı bir sofadan oluşurdu. Dershane de çocuklar diz üstü yerde minderler üzerinde otururlardı. Önlerinde üzerlerine cüzlerini koydukları sıralar ya da rahleler bulunurdu. Öğrenci sayısı mahalleden mahalleye değişmekle beraber çoğunlukla bu sayı 25-30 öğrenciden oluşurdu. İki sınıflı mekteplerin biri diğerinden daha önde olurdu. Üst sınıftaki öğrencileri muallim-i evvel, diğerini muallim-i sani idare ederdi. Tek sınıflı mekteplerde muallim-i sani yerine kalfalar bulunurdu. Kalfalar oradan oraya koşar, her tarafa yetişir, karalamaları yoklar, rengârenk yaz-sil kâğıtlarını mühürler, çocuklar derslerini ezberleme işi oyuna çevirirlerse kulaklarını çekerlerdi. Kalfalar eve gidip gelmede çocuklara yardımcı da olurlardı. Bazen de kıdemli öğrencilerden biri kalfaya yardımcı olurdu. Mektepler de bir de mubassır bulunurdu, bu kişi günümüzde ki güvenlik görevlisine denk gelebilir. Hizmetli görevini yapan bevvap da bulunurdu.

Derslere sabah erkenden başlanırdı. Öğle yemeği için ara verilir ve ikindi sonrasında derslere son verilir. Sıbyan Mekteplerinde Cuma tüm gün tatil olurdu. Perşembe günleri ise eğitim öğlene kadar sürerdi. Ramazan ayı boyunca mektep uzun tatile girerdi.

Dersler Kur'an-ı Kerim okuma ve bazı sureleri ezberleme üzerine yoğunlaşırđı. Dersini dinletmek isteyen öğrenci önce kalfaya dersini dinletir sonra hocanın önüne diz çökerdi. Okulda Kur'an-ı Kerim'e saygı öğrenciye öğretilen en önemli ahlaki davranışlardandı. O, ele alınacağında ve yerine geri koyulacağında öpüp alna götürmek adettendi. Bu hareket üç kere tekrar edilirdi (Çelik, 2007: 7).

Osmanlının ilme verdiği değer her caminin yanına açtığı vakıflar yolu ile yada zengin ahali tarafından masrafları karşılanan mektepler vasıtası ile de görülmektedir. Dini-mizin ilim öğrenmeyi her Müslüman'a farz kılması ve kutsal kitabımızın ilk emrinin 'Oku' olmasında ki bağlayıcılık da düşünöldüğünde eğitim öğretim Osmanlı toplumunda bir zaruret halini almıştır. Halk zaman zaman bu hedeften saparak çocuklarını okula göndermek yerine maddi kazanç elde etmek amacı ile zanaat öğrenmesi için bir usta yanına çırak olarak verse de bu kınanan hatta devlet tarafından uyarılan bir durum olmuştur. 1824 de II. Mahmut'un Üsküdar, Galata, Eyüp kadınlarına tebliğ ettiği fermana anne ve babalar çocuklarını okula göndermeyip çırak olarak verdikleri için kınanmışlar ayrıca çocukların dini bilgileri öğrenmelerini engelledikleri için de uhrevi bir cezaya çarptırılacakları belirtilmiştir. Bu fermanın aksine hareket edip çocuklarını okul çağındayken meslek öğrenimine veren anne baba, onu yanına alan esnaf, bu esnafı şikâyet etmeyen esnaf başkanı da ceza görecekdi. Çünkü bu durum İslam dini-ne hayat verme hükmüne karşı olacağından ceza ile engellenmeliydi (Mehmedoğlu, 2011: 102).

Yukarıda ki satırlara baktığımızda eğitimin ilk kademesi olan Sıbyan Mekteplerine zorunlu olarak devam ettirilmekle amaçlanan toplumun İslam'a göre ihyası, oku emrinin yerine getirilmesiydi denebilir.

### 3.1. Okutulan Dersler

Okulların başlangıçta devlet ya da herhangi bir makam tarafından düzenlenmiş bir programları yoktu. Fakat Sıbyan Mekteplerinde ki eğitim tamamen gelişigüzel, her muallimin ya da mektebin kafasına göre ders gösterdiği bir eğitim sistemi de değildi (Mehmedoğlu, 2001: 97). Bunun en güzel delili Fatih'in oğlu II. Beyazid'in yaptırdığı caminin yanına inşa ettirdiği Mektebin vakfiyesinde ki şu satırlardır: "...Cumadan gayri günlerde, otuz oğlanciğa, gereği gibi Kur'an okutup öğrete ve eski derslerini dinleye, nama-za ilişkin şeyleri okuta ve öğrete, te'dipe muhtaç olanları te'dip ede, akşam çocuklara destur verilince vâkıfın ruhu için dua ettire..." (Akyüz, 1985: 72).



Bir diğ er ö rnekte ise I. Mahmut'un annesi Galata 'da yaptı rdığı mektebin vakfiyesinde bir meş k hocasının ç ocuklara güzel yazı yazmayı ö ğ retmesini istemiştir. Bu kaynaklara baktığımızda aslında bir programın var olduğ unu söyleyebiliriz (Akyüz, 1985: 72).

Sıbyan Mekteplerinin ö ğretim dili Türkçedir. İncelediğimiz bazı hatıralarda Türkçenin yerine Arapç a kullanıldığından şikayet edildiğ i görülür lakin okulun amacı Kur'an ö ğ retiminin yanısıra, yazı, güzel yazı hatta Arapç a ve Farsç aya özel bir önem verilmesi olarak gösterilse bile bu eđ itim dilinin Arapç a olduğ unu göstermez. Çünkü ç ocuklara ö ğretilen ilahi ve glbanklara bakıldığında bunların hepsinin Trkç e olduğ u görülür. Ayrıca eđ itim esnasında namaz, oruç gibi ilmihal bilgilerinin de Trkç e okutulup ezberletilmesi eđ itim dilinin Trkç e olduğ unun bir diğ er göstergesidir (Mehmedoğ lu, 2011: 98).

Ders programları, bu okullarda hangi dersler okutulurdu noktasından baktığımızda Tanzimat öncesi ve sonrası ayrıca mektebin şehirde, kasabada, köyde oluşuna veya vakfiye şartları, dönemler, hocalara göre de farklılık arz ettiğ i görülür.

Tanzimat öncesine bakıldığında yine de namaz surelerini ve dualarını düzgün okuyacak kadar bir Kur'an okuma ve tecvit bilgisi, günlük hayatı idare edecek şekilde bir ilmihal bilgisi ö ğretimi, namazların kılınışını ö ğreten tatbikat ve ç eşitli ilahileri ö ğreterek bir musiki zemini oluşturacak kadar bir müzik bilgisi, ortak denebilecek şekilde tüm mekteplerde ö ğretiliyordu. Hafızlığıda bu derslere eklemeliyiz çünkü bazı mahalle mektepleri hafızlık merkezleri gibi eđ itim veriyordu. Yazılanlardan anlaşıldığına göre aslında her hoca talebe göre hafızlık yaptırabiliyordu fakat hususen hafızlık eđ itimi veren kişilerde vardı (Kara ve Birinci, 2012: 12).

1838 de yani Tanzimat ilan edilmeden bir yıl önce Meclis-i Umur-u Nafia'nın mektepler iç in aldığ ıslah kararlarında genel eđ itim ve ö ğretimin gerek sosyal gerek iktisadi kaygılarla ç eşitlendiğ ini görüyoruz. Mesela bunun iç in sokaklarda başıboş gezen ç ocukları himaye etmek adına geceli gündüzlü kalınacak bir "fukara meclisi" aç ılması ö ngrlmekteydi. Mahalle aralarında olacak bu mekteplerde hece ve Kur'an- ı Kerim ö ğretilmesi amaç lanmaktaydı. Bir ikinci mektep tipi olarak 'Selatin-i İ zam hazeratının vesairinin cesim mektepleri' yani büyük camilerin yanında ki ilk okullar da Trkç e yazı, Tuhfe, Nuhbe, Supha-i Sıbyan ve Birgivi Risalesi gibi eserlerin ö ğretimine ayrılmaktaydı. Ayrıca bu okullarda yazı da ö ğretilecekti (Mehmedoğ lu, 2011: 104). Bu döneme baktığımızda da program ve okutulan derslerde dikkat ç ekici bir değ işiklik grlmemele birlikte bunlara ek olarak ahlak kitaplarının okutulduğ unu anlıyoruz.

Tanzimat dönemine gelindiğinde (1839) 5 ila 13 yaşındaki çocukların mecburen bir hoca önüne diz çökmesi gerektiği söylenmekle birlikte artık Sıbyan Mektebi olarak adlandırılan okullar İptidai ismini almıştır, burada okutulan dersler şunlardır: Elifba, Amme cüzü ve öteki cüzler, Türkçe lügat (Türkçe önce üç sonra daha fazla harfli kelimelerin yazımı), ahlak (Türkçe kısa ahlak risaleleri okutulacak), yazı (önce nesih ve sülüs), ilmihal, Türkçe tecvit, Kur'an (iki kere hatim ettirilecek), hıfz-ı Kur'an (yetenekli ve istekli öğrenciler için seçmeli ders). Burada adı geçen Amme Cüzü ve öteki cüzlere öğrenciler 'supara' derlerdi. Bu kelime Farsça olup, aslı 'sipare' dir. Otuzda bir anlamına gelir ve Kur'an Cüzleri için kullanılmıştır. Ayrıca alfabe, kıraat gibi kitaplara da supara denilirdi (Akyüz, 1985: 136).

1869'da Sıbyan Mekteplerinin programlarına tarih, coğrafya, hesap gibi dersler de eklenmişti.

1879 yılında Dersaadet'de ve kasabalarda iptidai mekteplerine mahsus bir müfredatın cetvelleştiğini görüyoruz. 5 Haziran 1876 tarihinde ilan edilen bu programın içeriği şöyleydi; Elifba, Kur'an-ı Azimü'ş-Şan, Tecvit, İlm-i Hal, Ahlak, Sarf-i Osmani, İmla, Kıraat, Mulahas Tarih-i Osmani, Muhtasar Coğrafyayı Osmani, Hesap, Hüsn-ü Hat (Mehmedoğlu, 2001: 112).

Sıbyan Mekteplerinin kapatılmasına kadar geçen sürede ders programlarına baktığımızda yukarıdaki tablodan pek de farklı olmayan bir ders içeriğini görürüz.

Sıbyan Mekteplerinde küçük yaşlarda verilen eğitim ve öğretimle dini duyguda yerleştirilmekte ve geliştirilmektedir. Bunun sonucu olarak da öğrenci, İslam eğitiminin amaçladığı iyi bir insan vasfı kazanmakta, ileriki yıllarda her iyi ve güzel şeyi öğrenmenin, uygulamanın ibadet olduğu bilinci ile yetişmektedir denilebilir.

Çocuğun ilk öğretiminde sadece pratik hayatta gerekli olan bilgiler verilmeli, teferruata girilmemelidir. 19. asra kadar Osmanlı Sıbyan Mekteplerinde de bu esas içinde kalınmış ve çocuklar, Kur'an-ı Kerim'i adap ve erkana uygun olarak okuyabilmek, güzelce okuyup yazmak ve basit matematik bilgilerden mesul tutulmuşlardır (Bozdemir, 1991: 27).

### **3.2. Öğretim Yöntemleri ve Kullanılan Araç-Gereçler**

Sıbyan Mekteplerinde kullanılan araç ve gereçler yazının öğretilmesinin zorunlu hale gelmesinden sonra değişiklik göstermiştir.

Mekteplerin ilk zamanlarında sınıf, büyük bir oda gibiydi, en başta hoca efendinin sediri, önünde rahlesi, bir tarafında falaka, bir tarafında değnekler, hocanın göreceği bir yere asılmış geldi-gitti tahtası vardı. Falaka ile değnek çocuklar üzerinde disiplini sağlamak için kullanılırdı. Geldi-gitti tahtası ise sülüs yazı ile yazılmış iki yüzlü bir levha idi. Geldi tarafı, çocuklardan birisinin dışarı çıkabilmesine bir işarettti. Geldi tarafını gören çocuk hocanın önüne gider, ihtiyacını gidermek istediğini bir ayağını diğerinin üzerine basarak elini yukarı kaldırarak ifade eder, hocada hafifçe başını sallayarak izin verirdi. İzni alan çocuk geldi-gitti tahtasının gitti tarafını çevirir dönünce de geldi tarafını çevirerek yerine otururdu (Celal, 1946: 32).

Sağlam hatıralarında o zamanki öğretim araçlarından en önemli ikisinin "hilal" ve "balmumu" parçası olduğunu yazmıştır. Bahsedilen hilal bir ucu sivri diğer ucu yuvarlak altı yedi santimetre uzunluğunda bir saptı. Çocuk bununla yazıyı okuyup takip ederdi. Balmumunu ise hoca ders sonunda nereye kadar okunmuşsa oraya yapıştırdı, gelecek derste balmumundan başlanarak devam edilirdi.

İki farklı cüz kitabının olduğunu da aktaran yazar, birini "Eski Elif-ba" diğerini de "Elif-ba-yı Osmanî" adında daha yeni, süslü ve nakışlı bir kitap diye tarif etmiştir (Sağlam, 1991).

Değişimin gereği olarak ders araç gereçleri arasında yer alacak siyah taş tahta denilen üzerine yazı yazılan levhaların okullara gönderileceği ilk defa 1847 tarihli bir talimatta yer almıştır. Yazının ders müfredatında yer almasıyla yazı malzemeleri olan divit denilen pirinçten kalemlik, içinde iki kamış kalem ve mürekkep hokkası da mekteplere götürülmeye başlanmıştır. Yenileşme dönemi denilen 1873'ten itibaren de iptidai mekteplere sıra, masa, kara tahta, harita gibi ders araçları girmeye başlamıştır (Yavuztürk, 2009: 1).

Osmanlı ilk mekteplerinde verilen eğitim ve öğretimin yöntemlerine ve araçlarına baktığımızda gayet sade ve fiziki şartlar gereği basit olduğunu söyleyebiliriz. Yahya Akyüz bize o günler hakkında konu ile ilgili şu bilgileri vermektedir. *"Sıbyan Mekteplerinde çocuklar evlerinden getirdikleri minderler yada hasır kilimler üzerinde otururdu. Her çocuk teker teker hocanın karşısına geçer ve dersini okuyup yerine dönerdi. Diğer çocuklar bu sırada derslerini tekrar eder bazen de hocanın yardımcısı olan kalfa bekleyen çocuklara derslerini çalıştırırdı. Derslerini çalışan çocuklar tam bir uğultu içinde olurlardı. Bu yöntem sınıfların tek bir odadan ibaret olmasından kaynaklanıyordu"* (1985: 73).

Aydın (2005: 39) Steiner (1961)'in görüşlerine katılarak çocukların derslerini koro şeklinde hep bir ağızdan tekrarlamalarının modern pedagojinin de kabul ettiği başarılı bir eğitim sistemi olduğunu belirtmiştir.

Yine Aydın bir çocuğun ders alırken diğerinin beklemesini, çocuğun başka bir meşgulliyete dalmaksızın boş kalmayarak, konu ve ders değiştirerek aynı ortam ve hava içerisinde dinlenmesi olarak değerlendirmekte ve derse olan adaptasyonun dağılmadığını savunmaktadır. Çocukların ders öğrenirken gayri ihtiyari sallanmalarını ise öğrenim sırasında oluşan hazzın bedene yansımaları gibi olduğunu söylemiştir (2005: 39).

Eski sıbyan mekteplerinin tedris usulünün başında "hece" gelirdi. Alfabe karşılığı olan elifbadaki harfler çeşitli hece tekerlemeleri ile ezberletilirdi. Bazı muallimlerde harflerin şekillerini tarif eden tekerlemeler öğretirdi; şu satırlar buna şirin bir örnektir:

*"Elif" oklavı gibi, "Be" çanak gibi, "Te" ona benzer, "Se" ona benzer, "Cim" karnı yarık, "Dal"ın beli büklüm, "Zel" ona benzer, "Rı" çevgenli, "Ze" ona benzer, "Sin" üçlü dişli, "Şin"ona benzer, "Sat" tava dudaklı, "Dat" ona benzer, "Tı" bacaklı, "Zı" ona benzer, "Aydın" ağız açık, "Gayın" onabenzer...*

Çocuklara noktalı noktasız harfler de şöylece ezberletilirdi: *"Elif"de yok, "Be" altında bir nokta, "Te" üstünde iki nokta, "Se" üstünde üç nokta, "Cim" karnında bir nokta, "Pe" altında üç nokta, "Çim" karnında üç nokta, "Ha"da yok, "Hı" üstünde bir nokta...* (Koçu, 1996: 25).

Tevfik Sağlam hatıralarında çocukların derslerini hep bir ağızdan koro şeklinde yüksek sesle söylediklerini ve bunun hocayı hiç rahatsız etmediğinden bahsederken hocanın asıl gariptediği şeyin sesin çıkmaması olduğunu yazmıştır. Hatta bu sesin insanı motive ettiğini belirtmiştir. Bu konudaki düşüncelerini o şöyle ifade etmiştir:

*Aynı dersi tekrarlayan çocuklar bazen bir koro halini alırdı. Bu çok keyifli görülecek bir manzara idi: mesela hep bir ağızdan şöyle bir heceleme; Elif kūsün enni, elif kesa inni, elif kötür ünnü diye bir makamdan tutturdular mı adeta ilahi okuyurlarmış gibi kendilerinin hatta hocanın bile vecde gelmemesi mümkün mü? (1991: 33).*

19. yüzyılın son çeyreğinde ise eğitim ve öğretimde yapılmak istenen ıslahatlar yönetsel açıdan da birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Mesela okuma yazma öğretiminde heceleme usulü terk edilmiş yerine "usul-ü saftiye" veya "meddiye" denilen yeni usul okuma getirileceği öngörülmüştür. Bu yöntem ile artık her harfi ayrı ayrı değerlendirilecek ve harf üzerinden okuma öğretilecekti. Eski sistemde her yaş ve seviyeye aynı kitaplardan ders gösterilirken artık her yaşa göre farklı kitaplar yazılacaktı (Ergün, 2005: 1).

### 3.3. Uygulanan Disiplin

Osmanlıda anne babalar çocuklarını hocaya teslim ederken “eti senin kemiği benim” derlerdi. Bu söz ile anlaşılan çocuğumun maddi varlığı benim, onu ben besleyip büyüteceğim, ruhi gelişmesi fikirlerinin oluşması ise size aittir demekti (Akyüz, 1985: 74). Ya da, çocuğumun sert olan kırılıp bükülen eğitilemeyen kemik tarafı benim olmakla beraber yumuşak ve şekle girecek tarafını size teslim ediyorum onu engin ilminiz, haliniz ile eğitiniz demek oluyordu (Bozdemir, 1991: 36).

Sıbyan Mekteplerini anlatan kaynaklarımızda sık sık çocuklara ceza olarak dayak atılması hatta falakaya yatırılması, sınıfta çeşit çeşit fazla sayıca sopaların çocukların gözlerinin önünde sergilenmesi bunun korkutucu ve bir o kadar da çocuğu eğitimden uzaklaştırdığı anlatır. Bunun yanında çocukların da boş durmadığını yaptıkları yaramazlıkları Ömer Seyfettin’in anılarından okuyoruz (Seyfettin: 31-37).

Sıbyan Mekteplerinde dayak konusu tarihi belgelerimizde de sıkça geçer. Eğitim tarihimizde ki iki önemli olayı kısaca anlatmamız Osmanlı’da hoca disiplinine bakış açımızı etkileyebilir:

Tariku’l-Edep’te anlatıldığına göre, hocasından bir hayli dayak yiyen Yıldırım Beyazid’in oğlu Süleyman, akşam bu durumu babasına dert yanar ve der ki: “Senin gibi bir sultanın oğlunu hoca nasıl dövebilir?” Yıldırım bunun üzerine “Yarın gelir bunu öğretmenine sorarım” der. Sabah hocaya haber gönderen padişah olayı anlatır ve oğlunun yanında kendisine sert davranmasını ister. Sultan oğluyla hocanın karşısına çıktığında tam hesap soracakken hoca eline değneği alır ve padişahın orasına burasına vurmaya başlar sonunda onu okuldan dışarı atar. Akşam şehzade gelince Yıldırım şöyle der: “Öğlum öğretmenin çok sert adammış beni bile dövdü; artık senin uslu uslu oturup çalışmandan başka çare yok!” Burada da görüldüğü gibi ister padişah oğlu olsun eğitimde tek otoritenin hoca olduğu koca padişah tarafından oğluna anlatılmak istenmiştir.

İkinci örnek ise şehzade Fatih ile ilgilidir. Anlatılır ki Fatih hocası Molla Gürani’nin odasına girince gözü bir sopaya ilişmiş bunun ne olduğunu sormuş hocası ona okumaz ise bununla kendisini döveceğini söylemiş Fatih ise bu olaydan sonra çok başarılı bir öğrenci olmuştur.

Çok eskiden beri batı ve doğu toplumlarında dayak bir disiplin aracı olarak kullanılmaktadır. Her insanın farklı surette yaratıldığını göz önüne alırsak, bazı insanların yanlış davranışları bir işaret, sert bir bakış ile düzeltilebilirken, bazılarını da kötülükten el çek-

tirme adına vurmak, ya da bir azap ile tehdit yola getirebilir. Nitekim kutsal kitabımıza baktığımızda da İslam'ın işlenen suçun cinsine göre ceza uygulanmasını emrettiğini görürüz (en-Nur: 24/2; el Maide: 5/38).

16. yüzyılda Türkiye'ye gelen bir Alman gezgini, hocanın çocuklara gayet sabırlı ve gerektiğinde insafıca dövdüğünü oysa o çağlarda Avrupa'da çocukların eğitim adına insafsızca dövüldüğünü hatta sakat bırakıldıklarını anlatmıştır (Akyüz, 1985: 74).

Tabii ki yukarıda anlatılanlar savunmasız bir çocuğa vurulmasını haklı göstermez fakat tarihimizde epey yer tutan, romanlarımızda, filmlerimizde, çizimlerimizde abartıldığı kadarıyla Osmanlı Sıbyan Mekteplerinde çocukların kişilik ve haysiyetlerini etkileyecek onlara fiziki anlamda zarar verecek kadar şiddetli bir dayağın olmadığını düşünüyoruz öyle ki kendisiyle yapmış olduğumuz röportajda ısrarla falaka ve hoca dayağını sorduğumuz yaşayan tanıklardan muhterem Ali Yıldırım Hoca mekteplerde zorlama ile bir şeyin yaptırılmadığını katiyen dayak olmadığını hocalarının çok yaramaz çocukları dahi devamlı hiç bıkmadan nasihatle eğitim verdiğini anlatarak çok fazla dayak olduğunu anlatanların art niyet ile bunu yaptığını vurgulamıştır (Yıldırım, 2014).

Bir başka canlı şahidimiz değerli büyüğümüz Naime Bayraktar hanımefendinin konuya yaklaşımı daha farklıdır. O kendisinin ilk mektep hocasının babası olduğunu anlattıktan sonra, *“dersimi yapamadığımda kızılılık sopası ile ayaklarım vururdu ondan korkar ertesi günkü dersimi iyice çalışırdım, o zaman hocalarımız ciddiye yaptığı işleri önemserdi bizim de kalbimiz açıktı. Keşke o zamanlarda ki dayaklar olsa da şimdi de feyiz bereket geri gelse”* diyerek bir nevi dayağı bir zulüm aracı değil de eğitim aracı olarak gördüğünü ifade etmiştir (Bayraktar, 2014).

Tanzimat ve sonrası dönemler de ise Falaka, şeriatta olmadığı için yasaklanmıştır. Bu dönemde dersini yapmayan tembel ya da suçlu çocuğa hoca somurtacak, onu tahkir etmeden azarlayacak, ayakta tutacak, bedeni hizmetlerde kullanacak, ya da ancak velisinin izni ile çocuğu dövecekti. Çalışkan çocuklar ise hocanın yanındaki minderlerde oturtulup taltif edileceklerdi.

#### **4. Osmanlı'da ve Günümüz Türkiye'sinde Anaokulunda Yapılan Dini Törenler**

##### **4.1. Osmanlı'da Amin Alayları ve Diğer Mektep Törenleri**

Sıbyan mekteplerine genellikle bir törenle başlanırdı. Buna üst düzey, okumuş insanlar “bed-i besmele cemiyeti” halk ise Amin alayı derdi. Bu ismin verilmesinin sebebi bu törende okunan ilahi ve edilen dualarda çocukların hep bir ağızdan “amin” diye bağrıışmalarıydı.

Bu tören bilhassa hali vakti yerinde ailelerce çok önemsenir, sünnet yada düğün merasimi gibi gösterişli olurdu. Şimdi ki gibi her çocuk aynı zamanda mektebe başlamadığı için sene içerisinde her yeni başlayan çocuk ile bu eğlenceler tekrar edilirdi.

Âmin törenini aileler maddi imkânlarına göre gerçekleştirirlerdi. Hali vakti yerinde olmayan yahut böyle bir eğlenceyi gerekli görmeyen ebeveynler okula gitme yaşı gelmiş olan çocuğun elinden tutar, Hoca Efendi'ye götürür; "Eti senin kemiği benim" diyerek çocuğu mektebe bırakıp giderlerdi (Celal, 1946: 29).

Aile eğer orta halli ise, çocuk giydirilip kuşatılır, erkek ise fesine kız ise saçlarına elmas, inci gibi değerli süsler takılır, boynuna da kılaptanlı bir cüz kesesi takılırdı. Yakın akrabası da yanında olarak mektebe gidilir, çocuk hocanın önüne diz çöker derse başlattırılıp hoca dua ettikten sonra mektepteki çocuklara birer, ikişer kuruş ve hoca ile kalfaya da mendillerin ucuna bağlanılmış birkaç mecediye verilirdi.

Aile zengin ve tanınmış bir aile ise, çocuğun gideceği mektebin hocasına birkaç gün önceden haber gönderilirdi. Hoca da mektepteki çocuklara haber verir yarın güzelce giyinmelerini, amin için hazırlıklı gelmelerini isterdi. Törene katılacak çocuk sayısı az ya da ailenin hali vakti yerinde olup çok çocuğun katılımı istenirse, aile masraftan kaçınmıyorsa başka mekteplerden de çocuklar hocaları ve kalfaları ile çağırılırlardı.

Çoğunlukla Perşembe ya da pazartesi günü yapılan bu alaylara katılmak için çocuklar, sabah erkenden bayramlık kıyafetlerini giymiş olarak mektebin önünde hazır beklerlerdi. Önde "ilahiciler" (o zaman ki mektep şarkılarına ilahi denirdi, bu çocuklarda tören esnasında ilahi okurdu) arkada "aminciler" (ilahi arasında amin diye bağırان talebeler) ikişerli dizilerek hep beraber okuldan yeni başlayacak çocuğun evine gidilirdi.

Mektebe başlayacak olan çocuk yeni elbiselerini giyinmiş, süslenmiş, üstü başı çeşit çeşit mücevheratla bezenmiş, en güzelinden cüz kesesini de boynuna asmış kısaca çocuk özel olduğunu ve başlayacağı işin de ehemmiyetini hissedecek şekilde hazır ve nazır olarak diğer çocukları beklerdi. Sokağın bir ucundan mektep çocukları gözüktü mü hemen dışarı fırlardı. Onun için bugüne has olarak hazırlanmış süslü faytona, akrabasından kendi yaşlarında olan bir çocuk ile beraber binerdi. İstanbul Sokakları hem dar hem de dik olduğu için çocuk bazen faytona değil midilliye bindirilirdi ki bu çocukların daha çok hoşuna giderdi.

Alayın önünde çocuğun okulda kullanacağı sıрма işlemeli minderi rahlesinin üzerinde bir kişi tarafından başın üstünde taşınırdı. Arkada ise çocuklar en önde ilahici başı oldu-

ğu halde arabanın hareketiyle ilahilerine başlarlardı. İlahici başı olan çocuk okulun en çok ve en güzel ilahi okuyanı olduğu için grubun yönetimi ona aitti.

İlahinin her iki mısrası okunduktan sonra ilahici başı ve peşindekiler durur ve tüm talebe amin diye bağırlırlardı. Musahipzade Celal eski İstanbul yaşantısını anlattığı eserinde bu ilahilerden birkaçını bize şöyle aktarmıştır;

•

*Ötme bülbül, ötme bülbül  
Derdi derde katma bülbül,  
Benim derdim bana yeter  
Bir dert de sen katma bülbül*

*A bülbülüm dertli misin?  
Kafeslerde besli misin?  
Bencileyin dertli misin?  
Garip garip ötme bülbül.*

*Bahçedeki konca güle,  
Dolaşıp söz atma bülbül,  
Ötme bülbül, ötmebülbül,  
Derdi derde katma bülbül.*

•

*Ey garip bülbül diyarın kededir,  
Bir haber ver gülizarın kededir,  
Sen bu ilde kimseye yarolmadın  
Var senin elbette yârin kededir. (Âmin)*

*Arttı gündend güne feryadın senin  
Ah u figan oldu mutadın senin  
Aşk içinde kimdir üstadın senin  
O senin sabr u kararın kededir. (Âmin)*

*Bir enisin yok acephayrettesin,  
Rahatı terk eyleyip mihnettesin,  
Gece gündüz bilmeyip hayrettesin,  
Ya senin leyl u niharın kededir. (Âmin)*



Gökte uçarken yere indirdiler.  
Çar anasır bendlerine urdular.  
Senin adın Niyazi koydular.  
Şol ezelden itibarın kandedir. (Âmin)

•

Şol cennetin ırmakları  
Akar Allah deyu deyu  
Çıkmış İslambübüleri  
Öter Allah deyu deyu. (Âmin)

Cennette huri kızları  
Şekerden tatlı sözleri  
Aydan ayandır yüzleri  
Gezer Allah deyu deyu. (Âmin)

Sallanır Tuba dalları,  
Kuran okur hem dilleri  
Cennet bağının gülleri,  
Kokar Allah deyu deyu. (Âmin)

Kimler yiyip kimler içer,  
Hep melekler rahmet saçar,  
İdris nebi hülle biçer,  
Sübhan Allah deyu deyu. (Âmin)

Yunus Emre der yârine  
Koma bugünü yarına  
Yarın Allah divanına  
Varam Allah deyu deyu. (Âmin) (1946: 30-31).

İlahilere baktığımızda şimdiki gibi açık Türkçe okul şarkıları olmadığı için ilahiler daha ziyade dini ve mistik mahiyetli, halkın bildiği türdendi.

Alay mahalledeki herkese bir sevinç, heyecan, manevi duygular verirdi. Öyle ki alayı gören sokaktaki halk durur, esnaf dükkanlarının dışına çıkar, hanımlar pencerelerden gözü yaşlı bu mühim olayı izlerlerdi. Bu alayı görün ebeveynler okul çağı henüz gelmemiş evlatlarının da gelecek olan bu mutlu gününü görmek için sabırsızlanırdı. Çocuklar

ise bu alaya özenir ve biran önce okula başlamak, yaşanan güzelliklerin başkahramanı olmak isterlerdi. Bu bakımdan amin alayları çocukların ebeveynlerini ve çocukları okumak bahsinde heyecanlandırır, bu noktada büyük faydalar temin ederdi.

Amin alayı kararlaştırılan mahalleleri gezer, gezi bitiminde evin önünde durur, orada da ilahiler okunur “gülbenk” denilen dua da bittikten sonra tören sona erer ve herkes hazırlanan ziyafete katılmak için okula başlayacak çocuğun evine girerdi.

Okunan “gülbenk”in metni şöyledir;

*“Allah Allah illallah Celilü'l-cebbar, münü's-settar, haliku'l-leyli ve'n-nehar, layezal, Zülcelal, birdir Tanrı! Erin erliğine, Hakk'ın birliğine, din-i mübin uğruna şehid olan gazilerin aşkına diyelim bir Allah!*

*Allah Allah daim Hayy (3 defa) Evveli Kur'an ahiri Kur'an Tebarekellezi nezzelel Furkan Eli kan, kılıcı kan*

*Sinesi uryan, ciğeri püryan Din-i mübin uğruna şehid olan*

*Gaziler aşkına diyelim bir Allah Allah Allah daimHayy*

*Evveli gaza ahirigaza*

*İnayet-i Huda,kasd-i ada*

*Din-i mübin uğruna şehid olan Gaziler aşkına diyelim bir Allah Hacılar, gaziler, raviler*

*Üçler, yediler, kırklar*

*Gülbenk-i Muhammedi, nur-u nebi kerem-i Ali Pirimiz Hazreti Osman-ı Zinnureyn-i Veli Gerçekler demine devranına Hu diyelim Huuuuuuuu!*

Amin alayı daha gelmeden evin en büyük odası minderler ve seccadelerle hazırlanır, güzel kokularla tütsülenirdi. Herkes bu odaya toplanır ortaya mektebin hocası oturur, mektebe başlayacak çocuk da karşısına geçerdi. Misafirler arasında hocadan daha âlim bir zat varsa ilk besmele ona çektilirdi. Çocuk süslü cüz kesesinden evvelen yaldızlı cüzünü çıkarır daha sonra da harfleri takip edeceği gümüş hilalini çıkarırdı.

Hoca Efendi euzü besmele çeker ve “Ya Rabbi kolaylaştır, zorlaştırma, Ya Rabbi okumamı hayır ile bitir” demek olan dua çocuğa okutulurdu. Genellikle ilk ders tek bir harften ibaret olur, “elif” harfi okutulup ders bitirilirdi. Dersin sonunda da “Ya Rabbi ilmimi, aklı-mı ve anlayışımı artır” anlamındaki dua ile ders bitirilirdi.

Sonra çocuk kalkar hocasının, ebeveyninin, akrabalarının, davetlilerden büyüklerinin ellerini sırasıyla öperdi. Bu arada da hafız olan öğrencilerden biri Kur'an okur, hoca da arkasından dua ederdi.

Duanın arkasından tüm davetliler hazırlanmış sofraya buyur edilir, yemekler afiyetle yenirdi. Yemek faslıda sona erince çocuklara ailenin maddi gelirine göre bir miktar para dağıtılır, en fazla harçlık ilahici başına verilirdi. Hoca ve kalfaya da para yanında kumaşlar hediye edilirdi (Ergin, 1977: 91-95).

Musahipzade Celal ise yukarıda anlatılanlardan farklı olarak çocuğun mektebe gitmeden bir gün evvelinde Eyüp Sultan'a götürüldüğünü, çocuk evden alınıp mahalle gezdirildikten sonra tekrar mektebe getirildiğini ve dersin elif harfinden ye harfine kadar okutulduğunu anlatır (1946: 31).

Sıbyan Mekteplerinde âmin töreni haricinde başka törenlerde vardı onlara da kısaca değinecek olursak bunlardan birisi "ferğab" töreni diye bilinen, Kur'an'ı hatmedecek olan çocuğun son surelerden biri olan İnşirah suresinin son ayetindeki ferğab kelimesini okuduğu esnada çocuklardan birinin başındaki fesi alıp okuyucu çocuğun başına cüz kesesini geçirmesi olayıdır. Bu sırada tüm mektep çocukları hep bir ağızdan "ferğab ferğab fesimi kap" diye bağırırlardı. Kalfa çocuğu başına cüz kesesi geçili olduğu halde alıp ailesinin yanına götürürdü. Cüz kesesini çocuğun başından çıkaran aile çocuklarının Kur'anı Kerim-i okumayı iyice öğrendiğini anlayıp sevinir ve kalfaya, dahi okuldaki çocuklara hediyeler gönderirlerdi.

Bu geleneğin anlamı, okuma gibi güç bir işi başaran çocuğa bu sure ile her zorluğun yanında Allah'ın yardımı ile kolaylığın da geleceğini hatırlatmak olmalıdır (Kara ve Birinci, 2012: 129; Yücel, 1990: 34-44). Son olarak rastladığımız Kur'an-ı Kerim hatmedilince gerçekleştirilen "Aktarma Merasimi" denilen bir tören daha vardır ki; çocuğun Kur'an-ı hocanın huzurunda ve kitaptan aktara aktara okuması, bitirmesi sonucunda çocuğun ve diğer çocukların da babalarının katılımıyla mektep de yapılırdı. Bu tören esnasında hatmeden çocuk ve sağdıçları olan kız erkek arkadaşları baştan aşağıya giydirilirdi. Mektep de dualar edilip, yemekler, türlü türlü yiyecekler yendikten sonra çocuklar hep beraber ikiye sıra olup dışarı çıkarlardı. Başlarında mektep kalfası olduğu halde büyük hocalara, akrabalara ziyaret yapılırdı. Gittikleri evlerden bunlara ikramlar yapılırdı, harçlıklar verilirdi. İşte bu merasime de halk "manend-i nücum" (yıldızlar gibi)' dan galat olarak "manencim" derdi (Mehmedoğlu, 2001: 102; Ragıp Bey, 1996: 13).

## 4.2. Hatıralarda Âmin Alayları

### 4.2.1. Ahmet Rasim Âmin'e Doğru

Ahmet Rasim'in Falaka adı ile kitaplaşmış olan ve ilk çocukluk dönemini anlatan eserinde yer alan âmin alayı öncesi hazırlıklar ve tören gerçekten o günün şartlarını yansıtması açısından dikkat çekicidir.

O daha okula başlamadan önce diğer çocuklardan mahalle mektebinin hocasının olumsuz olan tüm metihlerini duymuş ve okula başlama korkusu ile içi dolmuştur. Annesinin kandil günlerinde el öpmeye gönderdiği hoca, çocukların bahsettiği hocadan sanki bambaşka bir insandır. Çünkü kandilde evine gittiği Hocanın elleri yumuşacık, yüzü güleç, ateş saçan denilen gözleri sıcacıktı. Ama bunları görmesi dahi onun hoca korkusunu gidermemiştir. Bir gün bakkaldan yemiş almış eve geçerken yolda Hoca kendisini görmüş, elinden tutup ona ne zaman okula başlayacağını sormuştur. Kendisi hiçbir cevap vermeyince hoca onun elini bırakmayıp mektebe götürmüştür. Mektebe geldiklerinde kendi minderinin yanını ona yer olarak göstermiş, bundan anlamıştır ki bugün mektep de misafirdir. Hocanın yanına oturunca başlamıştır çocukları gözlemlemeye önce "tebarekeçiler" denilen grup gelmiş hep bir ağızdan derslerini okumuş yerlerine geri dönmüşlerdi. Daha sonra "Mushafçılar" denen grup gelmiş onlar daha uzun kalıp onlarda yerlerine geçince Hoca kalkıp yine onun elini tutup zaten birbirine ve mektebe yakın olan evlerinedönmüşlerdir.

Eve döndüğünde annesi ve siyahî bir hanım olan sütnesi ona nerede olduğunu sorunca oda mektep de olduğunu söylemiş, annesine mektepde yaşadıklarını, hatta hocanın hiçbir çocuğa bağırmadığını ve vurmadığını anlatmıştır. Bunun üzerine annesi kendisine okula başlamak isteyip istemediğini sormuş sütnesinin okula başladığı taktirde ona alınacak yeni elbiseler, ayakkabılar, süslü cüz kesesi ve en önemlisi amin alayını hatırlatmasıyla daha önceki korkuları kaybolmuş bir an önce okula başlama isteğiyle dolup taşmıştır küçük yüreği.

Kendi ifadeleriyle *"Mektebe başlayacağıma söz verdim ya evde bir derece yükselir gibi oldum"* demiştir. Çünkü artık evdekiler ona bir çocuk gibi değil bir yetişkin gibi davranmaya başlamışlardır. Bundan birkaç gün sonra yeni ayakkabılar, yeni elbiseler, sadece bir bayram giyilmiş üzerine kocaman bir nazarlık ve altın takılmış fesini giyerek annesinin büyüklerine el öpmeye götürülmüştür. Yazılanlara baktığımızda ailenin hakikaten büyük bir sevinç yaşadığını anlamaktayız. Âminden bir gün önce hamama gidilmiş, ertesi sabah ise erkenden tüm aile ayakta hazır ve nazır olarak kendisini beklemiştir.

Hemen annesiyle daha önce hiç giymediği kıyafetleri giymiş hane halkının “şehzade misin be mübarek” nidaları arasında hemen arabaya binmiş dedesinin konağına götürülmüştür. Dedesinin konağının önü çok kalabalıktır nitekim mahalle ahali ve mektep çocukları da orada hazır bekliyorlardır. Fakat onun gözü herkesten ve her şeyden çok midilliyeye takılmıştır. İlahiciler bir fasıl geçtikten sonra midillisine binmiş, tüm mahalleyi dolaşmıştır. Ve son olarak mektebin kapısına gelmiş, aile efradı ile beraber içeri girmiştir. Bundan sonrasını Ahmet Rasim şöyle anlatır:

*“Beni doğruca Hoca'nın, hani bizim komşu Hoca Efendi'nin makamına götürdüler. Minderim konmuştu. Hocam Bab-ı Meşihata gittiği kıyafetle, diğer günlere oranla en gösterişli, en resmi bir surette giyinmişti. Mübarek elini öptüm, karşısında diz çöküp oturdum. Başağa elifba cüzümü açtı. Hoca Besmele-i şerifi çektikten sonra tırnakları gül gibi temiz iki parmağıyla tuttuğu kemik hilali üzerine koyarak:*

*- Elif dedi.*

*Ben de dedim.*

*- Bugünlük dersin bukadar...*

*Demekle birlikte yine o gülümseme dolu gözleriyle bana bakarak elini kulağımı çeker gibi dokundurdu:*

*- Sakın unutma ha! Söyle bakayım dersin ne?*

*- Elif.*

*- Aferin!”*

Bundan sonrasında Ahmet Rasim çocuklara, kalfaya ve hocaya çeşitli hediyelerin verildiğinden bahsetmiştir (11-25).

#### 4.2.2. Yahya Kemal'in Hatıraları

O hatıralarında mektebe başladığı günden önce kendisine çarşıdan alınan divit, boyundan geçirilen sırmalı bir cüzdandan bahsetmiştir. Mektebe başladığı günü güzel bir sonbahar günü diye tarif eden yazar o zaman beş yaşında olduğunu söyler ve şöyle devam eder:

*“Evde, bu işin olacağını bana duyurmamışlardı. Mamafih birkaç günden beri mektebe başlayan çocukların göğüslerine çapraz geçirdikleri sırmalı, kar-ı kadim, bir kitap kılıfı göster-*

mişlerdi. Bir sabah İshakiyye Mahallesi'nde, karağaçların altındaki konağımızın önünde el ele vermiş kız ve erkek mektep çocukları, sarıklı hocaları önde, ilahiler söyleyerek göründüler. Her ilahinin sonunda cumhuriyet bir amin gulgulesi işitiliyor ve ilahiler tekrar başlıyordu. Selamlıkta, minderlere, sıra ile komşulardan, eşraftan, hacı ve hocalardan birçok misafirdizilmişti. Şerbetler ve kahveler dağılıyordu. Bu kalabalık bana hem ürküntü hem de üzüntü veriyordu. Kolumdan tuttular; köşede oturan Hoca Gani Efendi, benimçün alınan yaldızlı, eski usul elifba kitabını açtı. Şehadet parmağımla elifbadan ilk harfleri tekrar ettirdi. Sonra şekere bulanmış bir parça mürekkep yalattı. Dua edildi. Babam, "Eti senin, kemiği benim!" mukaddimesiyle beni hocaya emanet ettiğini söyledi. Evin bahçesinde ve sokaklarda ilahiler tekrar başladı. Galiba bizim Yeni Mektep çocuklarından başka, diğer mahalle mekteplerinin çocukları da gelmiştiler. Çünkü alay büyüktü. Bütün bu çocuklara külahlarla şeker ve birer gün harçlığı verilmişti. Benim bu alay önünde gitmem görenek muktezasıydı. Lakin son derece üzüntülü idim. Annem de bunu istemedi. Alay bir taraftan gitti. Beni de uşakla bir arabaya bindirdiler. Aynı bir yoldan Saat Bayırı'ndan Yeni mektebe çarçabuk sevk ettiler." (Beyatlı, 1999: 23-24).

#### 4.2.3. Ercüment Ekrem'in Hatıraları

Yazarımızın hatıralarını İsmail Kara ve Ali Birinci hocalarımızın kitabından aktarıyoruz;

"O devrin çocuğu dört yaşında ve dört aylık oldu mu, mektebe başlatılırdı. Tam bu yaşta mektebe başlamak uğur sayılırdı. Birkaç ay, bazen bir yıl evvelinden bu iş için hazırlıklara başlanırdı. Çocuğun annesi yahut ki, ailenin en marifetli kadını hangisi ise, çarşıdan aldığı kadife, atlas, pelüş, gezi bir kumaş parçasından müstakbel mekteplerinin cüz kesesini biçer, diker, işler, hazırlar, ondan başka bir de yuvarlak, gösterişli minder yapılır, cüz kesesinin içine Sahaflardan tedarik edilen bir tane, sarı kâğıtlı Elifba'yı Osmanî yerleştirilir, sonra hepsi bir tarafa konurdu.

Arabi aylardan Safer uğursuz sayıldığı için, buna rastlanmamasına dikkat ederek, seçilen mektebin hocasına haber gönderilir, gidip kendisiyle konuşulur, gün kararlaştırılırdı. Bugün de ya pazartesi ya da perşembe olurdu.

Daha evvel zihni açık, feyzi ziyade olsun diye Eyüp Sultan gibi, Baba Cafer gibi, Beşiktaş civarında Yahya Efendi gibi evliyaların türbelerine götürülerek türbedara nefes ettirilen, tespihten geçirilen çocuk bundan sonra da ailenin büyüklerine, yakın ve hatırlı dostlarına el öpmeye, dua almaya sevk edilir, nihayet merasim günü gelir çatardı.

*O sabah ya bir fayton araba, yahut ki midilli denilen ufak bir at, kapının önüne getirilerek, çocuk ona bindirilir, yeni urbalarının içinde, cüz kesesi boynunda, nazarlığı fesinin ibiğinde veya omzuna kordela ile iliştilmiş olduğu halde, küçük bey içinde birer parçacık sevinç ve gurur sezilen şaşkın bakışlarını etrafına gezdire gezdire alay yola düzeldi.*

*En önde, başının üzerinde minderi taşıyan, yarım pabuçlu yırtık cübbeli kalfa, onun arkasında rahleyi hamil mahalle bekçisi, daha sonra çocuğun etrafını kuşatmış mektep arkadaşları, en arkada ailenin büyüklü, küçüklü erkân ve mensupları, ilahiler okuyarak, âmin âmin diye bağırarak yürürlerdi.*

*Mektebin kapısında ekseriya kurban kesilir, çocuk mektepten içeriye ilk adımını o kurbanın kanına basarak atardı.*

*Mektep muhtelit ise, yani kız erkek bir arada okutuluyorsa, alaya iştirak etmeyen kızlar bayramlık elbiseleri ile önceden gelmiş, yerlerine oturmuş bulunurlardı. Kafile içeriye girer girmez, iri kavuklu, torba sakallı, kerli ferli hoca efendi sınıf kapısından karşılar, herkese yer gösterir, çocuk birdenbire ürkmegin diye ona da iltifat ederdi.*

*Alaya iştirak edenler yerli yerlerine geçip oturduktan sonra, kalfa ile bekçi mindere yere, rahleyi de önüne koyarlar, hoca efendi de kendi postuna çöker, heyecandan tirtir titreyen dört buçuk yaşındaki çocuk da minimini ellerle kesesinden çekip çıkardığı elifbasını hoca-ya, ürkek ürkek uzatırdı...” (Ekrem, 2012: 283-284)*

### **4.3. Günümüz Anaokullarında Uygulanan Dini Törenler**

Günümüzde eğitimin ilk kademesini teşkil eden anaokulu eğitiminde devlet okullarında olmasa da ücretli eğitim veren özel eğitim kurumlarında ve Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı anaokullarında çeşitli vesileler ile dini törenlerin yapıldığı bilinmektedir.

Çalışmamızın bu bölümünde bu kurumlarda yapılan dini tören örneklerini aktarmaya çalışacağız.

Bu bağlamda elimizde henüz yazılı kaynaklar bulunmadığından bu dini törenleri uygulayan, kendisi okul öncesi sınıf öğretmeni olan, sayın Pelin Bebek hanımın ve dini eğitim veren bir anaokulunda manevî eğitim dersleri veren, sayın Ayşe Kara öğretmenin bilgi ve gözlemlerinden yararlanılmıştır.

#### 4.3.1. Cuma Törenleri

Müslümanlarca kutsal gün kabul edilen ve Müslümanların haftalık bayramı olarak bilinen Cuma günü dini eğitim veren anaokullarında da özel olarak kutlanır.

Bugün de çocukların hepsi Peygamber Efendimizin sünneti gereği beyaz yada yeşil kıyafetler giymiş olarak okula gelirler.

Sabah normal olarak eğitim öğretime devam edilirse de öğle vaktinde tüm sınıflar büyük salonda toplanır, tüm çocuklar el ele tutuşarak Peygamber Efendimize salat ve selam getirirler. Öğretmenleri eşliğinde şiirler ve ilahiler söylerler. Hep beraber dualar edilir, gül kokuları ikram edilir ve çocuklara sevdikleri yiyecekler dağıtılarak Cuma saati değerlendirilmiştir. Aşağıda bu günde söylenen bir tekerleme örneği verilmiştir;

*“Bu gün Cuma günümüz, İslam bizim dinimiz*

*Kâbe bizim kiblemiz Beş vakit seccadedeyiz.*

#### 4.3.2. Cami Ziyareti ve “İlk Namazım” Töreni

Bu törenin amacı çocukları namaz ile tanıştırmak, her Müslüman’ın hayatında önemli bir yer tutan namaz ibadetini çocuklara sevdirmektir. Bu minval üzere anaokulu öğrencileri ya okulun yanında yada daha dikkat çekici olan büyük camilere ziyarete götürülür. Daha önceden cami görevlilerine haberler verildiği için onlarda bu konuda hazırlıklı olarak, gelen çocuklara caminin bölümlerini tanıtır, hatta imam kıyafetlerini onlara giydirmek sureti ile çocuklara camiye sevdirmeyi amaçlarlar. Bu gezilerde dikkat çeken husus çocukların caminin içini gerçekten eğlenceli buldukları özellikle mihrap ve minberi çok sevdikleridir.

Camii gezisinde imam ile beraber iki rekât namaz kılan çocuklar dualarını yaptıktan sonra hocanın kendilerine verdiği hediyeleri alarak okula geri dönerler.

Okulda ise bu gezi üzerine sohbetler yapılır, resimler çizilir bu resimleri inceleyen uzmanlar çocukların zihninde kutsal mekâna ait güzel yansımalar olduğunu aktarmışlardır (Durna, 2015).

Namazla tanışma töreni geçen sene altı-yedi anaokulunun katılımı ile Ataşehir Mimar Sinan Camisinde yüksek katılım oranı ile gerçekleştirilmiştir. Bu törene katılan anaokullarının öğrencileri beyaz kıyafetler ile camiye gelmiş, hep beraber namaz kılmışlardır.



Namazın arkasından yine çocuklara çeşitli hediyeler verilmiştir. Bu tören, yaşları dört-altı arası değişen kalabalık bir çocuk topluluğu tarafından gerçekleştirildiği için manevi anlamda çok yoğun duygular yaşanmasına vesile olmuştur.

Aşağıda okulda çocuklara ezberletilen Bestami Yazgan'a ait olan şiir verilmiştir;

*"Allah'ı zikir için,*

*Gelin namaz kılalım. Lütfuna şükür için, Gelin namaz kılalım.*

*Kalbi şeffaf çocuklar, Nurlu sedef çocuklar, Yüreği saf çocuklar, Gelin namaz kılalım.*

*Günahtan saklar bizi, Saflar kucaklar bizi, Camiler bekler bizi,*

*Gelin namaz kılalım.*

*Çiçeklerle, kuşlarla, Güldeki nakışlarla, İçli yakarışlarla,*

*Gelin namaz kılalım.*

*Tekbir alsın yürekler, Çiçek açsın dilekler, Gıpta etsin melekler,*

*Gelin namaz kılalım."*

#### 4.3.3. Kur'an Töreni

Değerler eğitimi verilen tüm kurumlarda en şaşalı, hem öğretmen hem çocuk hem de aile açısından en çok önemsenen tören bu törendir.

Senenin başından itibaren çocuklara verilen cüz derslerinin çocuk açısından amacı, okumuş olduğu cüzü bir an önce bitirip, Kur'an töreninin gerçekleşmesidir. Uzun ve yorucu, aynı zamanda disiplinli bir çalışmayı gerektiren bu süreç, daha Türkçeyi bile okuyup yazamayan çocuk içinde pek tabii ki zordur. Ve bu noktada motive edici güç olarak işte bu törenler devreye girer. Öğretmenler ile yaptığımız görüşmeler ve dahi bizim de yaşadığımız tecrübeler ile sabittir ki bu eğitimin başarı ile sonuçlanmasında en önemli itici güç çocuğun kendini çok özel hissettiği, Kur'an Törenleridir.

Bu törenler kimi eğitim kurumlarında salonlar kiralanarak yapıldığı gibi bazılarında ise kurumda ya da çocuğun evinde yapılır. Salon kiralanarak yapılan törenlerde Kur'an okumayı öğrenen çocuklara topluca bir program gerçekleştirilir. Davetli olarak aile, ak-raba ve dahi komşularda çağırılarak bu mutlu gün daha çok kimse tarafından paylaşılır.

Törenin hazırlıklarına okulda bir iki ay öncesinden başlanır. Cüz eğitimini başarıyla bitirmiş olan çocuklar, heyecanla beklenen tören günü geldiğinde, sahneye çıkıp, misafirlere öğrendiklerini sergilemek adına sureler, ilahiler, şiirler, rontlar, tiyatrolar ve dahi bir çok gösteri hazırlarlar. Bu iki ay öğretmen ve öğrenciler için hummalı bir çalışma sürecidir.

O gün geldiğinde çocuklar için belirlenen kıyafetler giyilir, her çocuk okula gelir ve buradan servislerle tören yapılacak mekâna gidilir. Bir gün öncesinden öğretmenler salona giderek çocuklar için mekânı süslediklerinden gelen miniklerin böylesine güzel bir mekânı görmeleri onların heyecanlarını ve sevinçlerini artırır. Nitekim kendisine “Kur’an Töreninde seni en çok mutlu eden nedir?” diye sordüğümüz 2009 doğumlu olan Ela Rana Arslan adlı öğrenci, cevap olarak süslemeler demiştir (2015).

Program tüm çocuklar kuliste, izleyiciler ise yerlerini almış bir vaziyetteyken başlar. Böyle bir ortamda artık çocuklar sahnenin yıldızıdır. Ve hepsi çıkarak kendilerine verilen görevleri yerine getirirken misafirler arasında manevi bir duygu yoğunluğu yaşanır konu komşu da kendi evlatlarının böyle günlerini görmeyi ümit ederler. Bu konuda söyleşi yaptığımız Pelin öğretmende aynı bilgileri aktarırken sahnede çocuklar ilahi söyleyip, gösterilerini yaparken kendisinin de çok ayrı bir manevi haz hissettiğini belirtmiştir.

Gösteriden sonra çocuklar için pastalar kesilir ve hepsine orada ikram edilir. Bu pasta ikramının çocukların fazlasıyla dikkatini çektiğini öğrencilerden Ali Eren Çetinkaya'nın söylemlerinden çıkarıyoruz. O ifadelerinde bu törenlerde en sevdiği şeyin pasta olduğunu birkaç kere vurgulamıştır.

Pasta ikramından sonra çocuklara hem aileler hem okul tarafından hediyeler dağıtılır, madalyalar takılırken kendilerinin Kur'an'ı hatmettiklerinde kupa ve daha büyük ödüller kazanacakları belirtilerek bir nevi yeni hedef belirtilir.

Ve tören sonunda çocuklar ömürleri boyu hatırlayacakları güzel hatıralar ile oradan ayrılırlar.

Aşağıda bu törenlerde okunulan bir şiir ve bir ilahi örneği verilmiştir;

### **Yüce Kitabım (İlahi)**

*Elimde Kur'an Dilimde Kur'an Benimle her an Yüce kitabım*

*Rabbimin sözü Her şeyin özü Uyarır bizi Yüce kitabım*

*Seni okuyan*

*Sesini duyan Mutlu her zaman Yüce kitabım*

*Sendedir hayat Ruhumu parlat Beni aydınlat Yüce kitabım*

*Sen başlara taç Ruhlara ilaç*

*Biz sana muhtaç Yüce kitabım”*

### **Beşikten Mezara Kadar İlim (Şiir)**

*Beşikten mezara kadar İlim öğren denildi  
Bunu duyan çocuklar Neşelenip sevindi  
Gittiler Neşeli Yüzler Anaokuluna Girdiler Gül Bahçesi Sınıfına  
Öğretmenleri dinleyip  
Umut ile baktılar yarına  
Elif cüzü ellerinde Allah sözü dillerinde  
Fazla söze ne gerek var Resulullah kalplerinde  
Boyamada kesmede Hep birinci oldular Adap dersi görerek  
Dini hikâyelere doydular  
Oynadılar coştular Birbirleriyle koştular Sessizce dinleyip  
Asr-ı Saadet Çocukları ile buluştular  
Kur'an'a geçtiler çok hızlı Takıldı başlara ilim tacı Anne baba razıdır  
Öğretmenler baş tacı"*

Değerler eğitimi verilen kurumlarda bunların yanı sıra dini bayramlarımızda da çeşitli bayramlaşma törenleri yapılmaktadır. Bazı şahısların ise çocuklarının ilk Kur'an öğre-  
nimine başladıkları zaman Osmanlıda görüldüğü gibi mürekkepli kalem ile yazılmış  
Arap harflerinin üzerine şeker döküp yalattıklarını araştırmalarımız sonucunda öğren-  
miş bulunmaktayız (Erbaş, 2014).

Günümüzde de bu tür törenlerin yapılıyor olması bize eğitim sistemleri içerisinde Müs-  
lümanların, tarih ve uygulama biçimleri değişse de kutsalları ile arada ki bağlarını ko-  
parmamak adına çaba gösterdikleri izlenimini vermiştir.

Ve günümüz anaokullarında söylenen ilahilerin Osmanlı Sıbyan Mekteplerindekilere  
oranla daha çok çocuk ruhuna hitap ettiğini de belirtmeliyiz.

### **Sonuç**

Osmanlıda Sıbyan Mektepleri, eğitimin belkemiği olan medreselerin bir alt basamağı  
olan eğitim kurumlarıdır." Oku" ayetini emir olarak kabul eden bu millet, daha o za-  
manlarda her mahalle ve köye mutlaka bir Sıbyan Mektebi yaptırmıştır. Evde verilen  
eğitimin yetersizliği ve dahi başka faydaları da göz önüne alınarak eğitim bu okullar  
vasıtası ile kurumsal bir hal almıştır.

Sıbyan Mektepleri Osmanlıda aileden sonra din eğitiminin verildiği ilk yerlerdir. Çocuk bu okula başlamak ile artık eğitim hayatına bir mektep çatısı altında devam ederdi.

Bu okullarda verilen eğitim o yaş çocuğu için uygun olan; basit dua ve surelerin ezberi, cüz çalışmaları ve kolay ilmihal bilgilerinden oluşuyordu. Derslerin toplu olarak değil hoca ve öğrenci arasında birebir yapılması hem iletişimi hem de öğrenmeyi kolaylaştırır diyebiliriz.

Günümüzde ise Sıbyan Mektebindeki dini eğitim anaokulları eli ile verilmektedir. Özel kurumlar ve Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı ana okullarında M.E.B anaokulu müfredatı yanında yukarıda bahsedilen Osmanlı ilk mektep usulü derslerde gösterilmektedir. Derslerin uygulanışı da aynen Sıbyan Mekteplerinde olduğu gibi cüz eğitimi çocuklara birebir, basit ilmihal bilgileri ise toplu bir halde verilmektedir. Sıbyan Mektebi törenlerine baktığımızda, hem okula başlama hem de cüz derslerinin bir başlangıcı olarak Âmin Alayları'nın yapıldığını görürüz. Bu alaylar ilk defa okula başlayacak olan çocuğun okul korkusunu yenmesi adına yapılan, çocuğun zihninde güzel hatıralar bırakacak şekilde uygulanan törenlerdir. Bu etkinlik bize o zaman da çocuk psikolojisine dikkat edildiğini göstermesi açısından da önem taşır. Nitekim edebiyatımızda ki değerli şahsiyetlerin hatıralarında hep bu törenler güzel izler bırakmıştır. Belki de ilk eğitimin sürecinin böyle hoş başlaması onların okuma sevgilerini artırmış günümüze böyle kıymetli eserler hediye etmelerine vesile olmuştur.

Bir başka tören olan "Ferğab fesimi kap" etkinliği ile Kur'an-ı hatmeden çocuk, zorlu bir süreci başarı ile tamamlamış olurdu. Ve bu yüzden aile okuldakilere küçük hediyeler ve yiyecekler dağıtırdı. Bunun ile beraber aileyi bir mutluluk, çocuğu ise özgüven kaplardı diyebiliriz.

Yapılan bu etkinlikler ile mektebin havası canlı tutulur, çocuklar dersleri için motive olurdu denilebilir.

Ayrıca belirtilmesi gereken bir konuda yapılan Osmanlı'nın son döneminde yaşamış olan kişilerle yaptığımız söyleşilerde onların Âmin Alaylarını hatırlamaması, bizlere son dönemlerde bu törenlerin gerçekleşmediğini gösterebilir.

Günümüzde manevi değerler eğitimi içerisinde gerçekleştirilen törenlere bakacak olursak okula başlar iken çocuklara Âmin Alayı ya da benzeri bir törenin yapıldığını görmemekteyiz. Aslında oryantasyon çalışmaları bağlamında ele alınıp yapılacak böyle bir çalışma ile hem çocukların okul korkusu yenilebilir, hem de toplumsal birlik ve beraberlik sağlanabilir. Yine başka bir fayda ise bu alayın geçişini gören okula başlama

yaşı henüz gelmemiş çocuklar için okul korkulacak değil, özlemi çekilen, hayal edilen bir mekân olarak zihinlerinde yer tutabilir.

Motivasyonu artırmak adına yapılan dini törenlere baktığımızda ise düzenlenen bu etkinliklerin çocuklara birçok faydası olduğunu görürüz. Bunlardan bir kaçını sayacak olursak; Kur'an'a geçiş töreninde çocukların sahneye çıkarak öğrendikleri şiir, şarkı, tiyatrolar gibi gösteriler yapmaları ve ailelerin gelip onları izlemesi öğrencinin özgüvenini artırırken, kendisini ifade etmesini kolaylaştırır diyebiliriz. Ayrıca çocuğun Kur'an okumaya geçmesi vesilesi ile ikram ettiği yiyecekler ve dağıttığı hediyeler onun paylaşma duygularını geliştirmesine vesile olabilir. Yapılan törenlerin izleyicisi olan komşu ve akraba gibi kimseler tarafından özenilerek izlenmesi aynı eğitimin kendi yakınlarına da verilmesi duygusunu oluşturabilir. Bu törenler ile milli ve manevi değerler ayakta tutulabilir. Nitekim hatıralarda da görüldüğü üzere küçük yaşlarda yaşanan olumlu duygular o nesnelere daha sonraki hayatta da hep güzel hatırlamayı sağlar.

Bu olumlu tarafları yanında Osmanlı'daki Amin alayları ile günümüz törenlerini kıyaslayacak olursak, Amin alayları eğitim sürecinin başında yapılmaktaydı. Bu da değerli olanın yola başlamak ve o yolda istikrarla devam etmek olduğunu anlatmaktadır. Oysa günümüzde törenler Kur'an okumaya geçen çocuğa yapıldığından süreç değil sonuç öncelenmiş olmaktadır. Bu çocuklar arasındaki hırsı tetikleyebilmekte ve iyi duygu oluşturmanın önüne set çekilebilmektedir.

Osmanlı'da merasimlerden amaç, çocuğa iyi duygular kazandırarak zihninde ve kalbinde dinin güzel bir yer edinebilmesidir. Oysa günümüzde Kur'an okumaya geçirilirken çocuklara fazlaca yüklenilmekte çocuk üzerinde aşırı baskı kurulabilmektedir. Günümüzde amaç değişerek çocuklara dini ve hayat rehberi olan Kur'an'ı sevdirmekten ziyade ebeveynleri memnun etme çabasına dönüşmüş gözükmektedir.

Osmanlı'da törenler bir şükür ifadesi olduğu için, şükrün göstergesi vermektir. Günümüzde ise çocuk merkeze konarak, başarının kendisinden olduğu hissettirilmekte kulluk bilinci, çaba ve gayret göstermenin önemi, başarının Allah'tan olduğu fikriyatı görmezden gelinmektedir.

Günümüzde Kuran-ı Kerim ve dini ahlaki değerler maddi ödüller kullanılarak öğretilmektedir. Bunun sonucunda aşırı ve hemen ödüllendirilmeye alışan çocuk beyni ödül olmayan hiçbir işte aktive olamamaktadır. Küçük yaştan itibaren beynin haz merkezleri aşırı derecede uyarılmakta ve geliştirilmektedir. Bu durumlar çocukların sürekli anlık ve maddi ödül beklentisi oluşturmasına neden olmaktadır. Bu beklenti karşılanmadığında çocukta ciddi motivasyon kaybı oluşmakta ve çocuğun dini yaşantısı olumsuz etkilenmektedir.

Osmanlı'daki törenler toplumun yaşayışının da bir iz düşümü olarak manayı önceleyen, mütevazı fakat duyguya vurgu yapan nitelikte iken, günümüz törenleri de tıpkı yaşadığımız çağ gibi tüketimi tetikleyen, rekabet duygularını besleyen, gösteriş ve debdebeye mahal veren, merasimin asıl amacından uzaklaşarak maddeyi önceleyen bir yapı arz etmektedir.

Bu bağlamda günümüzdeki törenlerin manayı önceleyen, çocukta hırs ve rekabet duygularını tetiklemeyen, öze dönük bir yapıya evrilmesi gerekmektedir denilebilir.

## Kaynakça

- Adivar, H. (1967), *Mor Salkımlı Ev*, İstanbul: Atlas Kitabevi.
- Akyüz, Y. (1985), *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Aydın, E. (2008), *Tarihimizde Âmin Alayları ve Eğitim Açısından Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi)*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltacı, C. (2004), "Mektep", *TDV İslam Ansiklopedisi*, XXIX, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 6-7.
- Bayraktar, N. "Osmanlı Sıbyan Mektepleri" konulu görüşme, Erenköy: 17.11.2014.
- Bebek, P. (Okul Öncesi Öğretmeni), (2011), "Günümüz Anaokullarında Uygulanan Dini Törenler" konulu görüşme. Üsküdar: 20.01.2015.
- Bozdağ, F. (2004), "Sıbyan Mektepleri ve Eyüp'teki Sıbyan Mektepleri", *Eyüpsultan Sempozyumu VIII*, İstanbul: Eyüp Belediyesi, 123-133.
- Bozdemir, İ. (1991), *Osmanlı Sıbyan Mekteplerinde Eğitim ve Öğretim (Yüksek Lisans Tezi)*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Celal, M. (1946), *Eski İstanbul Yaşayışı*, İstanbul: Türkiye Basım Evi.
- Çelik, A. (2007), "Hatıralarla Sıbyan Mektepleri", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 126-135.
- Durna, H.K. (Psikolog), (2010), "Çocuklarda Resim Tahlili" konulu görüşme. Üsküdar: 21.01.2015.
- Ergin, O. (1977), *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergün, M. (2005), "Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme", *Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi*, <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun3.htm> (15.11.2014).
- Kara, İ. ve Birinci A. (2012), *Mahalle Sıbyan Mektepleri*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kemal, Y. (1999), *Çocukluğum, Gençliğim, Siyasi Hatıralarım*, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.
- Koçu, R. (1966), "Osmanlı Sıbyan Mektepleri", *Hayat Tarih Mecmuası*, 2(1), 26-30.
- Mehmedoğlu, Y. (2001), *Tanzimat Sonrasında Okullarda Din Eğitimi*, İstanbul: İFAV Yayınları.
- Rasim, A. (2005), *Falaka*, Ankara: Pan Kitabevi Yayınları.
- Sağlam, T. (1991), *Nasıl Okudum*, İstanbul: Nehir Yayınları.
- Öcal, M. (2004), *Âmin Alayı*.
- Yavuztürk, P. (2009), "Bir Müfettişin Defterinden Üsküdar Sıbyan Mektepleri", *Uluslararası Üsküdar Sempozyumu VI*, Üsküdar Belediyesi, 553-568.
- Yıldırım, A. "Osmanlı Sıbyan Mektepleri" konulu görüşme. Fatih: 11.12.2014.



# Dualism in the National Education Systems in Indonesia, Malaysia and Brunei

Hisan Anis Matta\*

## Abstract

Indonesia, Malaysia and Brunei are three Muslim majority countries located in Southeast Asia. These countries have many similarities, shared histories and are culturally bound by a distinct Islamic religious identity. Islam constitutes an important part of the national and cultural identity for many of the population and this religious value is reflected in the national education systems in these countries. After their independence, the national leaders and monarchs in Indonesia, Malaysia and Brunei were debating and deliberating over the national education systems and how to incorporate Islam and/or Islamic education into the national education systems.

This paper will look at the formation of the national education systems in Indonesia, Malaysia and Brunei, and will explore the events, discussions and negotiations regarding 'Islamisation' of the national education systems. Using 'comparative historical sociology analysis', this paper will compare and seek to find and identify similarities and differences in the process and outcomes by the Muslim population to infuse Islam/Islamic values into the national education systems. This paper aims to contribute to literature on Southeast Asian education and comparative historical analysis on education.

This paper will argue that there is a similar trend of dualism between the national/public education and Islamic education in the national education systems in Indonesia, Malaysia and Brunei. This dualism stemmed from the historical debates and deliberations between the Islamic group and the 'secular' group regarding the incorporation of Islam in the education systems, the shaping of the national education structures and institutions as well as the core values of the national education systems. The Islamic groups wanted the national education systems to be 'Islamic' and/or to be more reflective of the Islamic cultural and religious identity and values. In all these three countries, the Islamic education system is separated from, but parallel to, the national/public education system. The Islamic education system is administered under different government Ministry than the national education system, such is the case in Indonesia. Attempts has been made to reconcile both of these systems but it has not been successful in making a long lasting reforms in the education systems, as can be seen in the case of Brunei. Further enquiry on the dynamic between the Islamic and the 'secular' national/public education will be undertaken in this paper.

**Keywords:** Brunei, Educational Dualism, Indonesia, Malaysia, National Education System.

\* Graduate Of UCL IOE, Student, hisan.anismatta@gmail.com

## **Introduction**

Indonesia, Malaysia and Brunei are three neighbouring Muslim majority countries located in Southeast Asia. Indonesia is the world's largest archipelago with almost 18,000 islands spread out between the Indian Ocean and the Pacific Ocean. It is an ethnically, culturally and linguistically diverse country with a population of over 250 million people; it is the fourth most populous country. Malaysia is divided into a peninsula located along the Strait of Malacca and southern of South China Sea and East Malaysia region located on Malaysian Borneo Island. With a population of over 30 million, it is a multicultural country with ethnic Malay majority and sizable ethnic Chinese and ethnic Indian populations. Brunei Darussalam is a small state located in the north of Borneo Island. This ethnic Malay majority Sultanate adopted and implemented the Islamic (Sharia) Law in 2014 to all the nation's 430,000 population.

There are some similarities between the three countries. Examples include the institutionalized Islam as the official religion, the Muslim majority population and the Malay language as mother tongue for most of the population (the Indonesian language is a slightly different form of Malay language). Furthermore, Indonesia, Malaysia and Brunei are post-colonial states (formerly colonized by the Dutch and the British) with multicultural and multi-religious societies as well as diverse ethnic and linguistic groups.

These countries also have shared histories and are culturally bound by a distinct Islamic religious identity. Islam constitutes an important part of the national and cultural identity for many of the population and this religious value is reflected in the national education systems in these countries. After their independence, the national leaders and monarchs in Indonesia, Malaysia and Brunei were debating and deliberating over the national education systems and how to incorporate Islam and/or Islamic education into the national education systems.

## **Education and State Formation**

This paper aims to explore and compare dualism in the national education systems that exists in Indonesia, Malaysia and Brunei. Dualism is seen as a result of the bigger process of state formation and nation building in Indonesia, Malaysia and Brunei, which the national education system is part of. Hence, the need to understand the link between the development of the national education system and state formation





using Andy Green's education and state formation theory. Andy Green in his book, 'Education and State Formation: Europe, East Asia and the USA' (2013) compared the establishment of the national education systems in the West, between continental European countries (Prussia and France), England and the USA. Using comparative historical analysis, he investigated the reasons for uneven development of national education systems in Europe and the USA. Furthermore, he explored education and state formation process in the East Asian region.

Green analysed the social origins of national education system. The national education system is defined as "*system of formal schooling at least partially funded and supervised by the state which provided universal education for all children of school age in a given nation*" (Green, 2013: 297). The national education systems were historically distinct from other types of educational offerings before it, due to the systematic organizations of schooling hierarchy and most importantly its provision by the state, which was in contrast to the preceding sporadic and voluntary offerings of education. The development of national education system marked a major historical change in the nature of schooling.

The timing and development of national education systems occurred unevenly in Europe and the United States in nineteenth century, this phenomenon according to Green is attributed to 'the nature of the state' and 'the process of state formation'. State formation was described as "*the historical process by which the modern state has been constructed. This includes not only the construction of the political and administrative apparatus of government and all government-controlled agencies which constitute the 'public' realm, but also the formation of ideologies and collective beliefs which legitimate state power and underpin concepts of nationhood and national 'character'*" (2013: 83).

In order to analyse the rise of the national education system in the West comparatively, Green formulated the possible causes for uneven development of national education system: levels of industrialisation and urbanisation, degrees of democratisation and accelerated state formation (ASF), state centralisation, proletarianisation of labour and religion (2013: 6-8).

Green firstly explained the uneven development of national education systems in Prussia, France, United States and England. He then made the comparison of the various factors influencing the uneven development between these countries; these factors include elementary and post-elementary enrolments, teachers (competencies, welfare

and working conditions, training) as well as literacy levels. From the comparison, it can be seen that England was behind in all these aspects compared to other countries, especially Prussia, despite being the first to industrialised (chapter 1).

Secondly, Green indicated the four major theoretical paradigms for explaining the development of mass schooling and the social origins of national education systems: the Liberal theory (2013: 36); the American tradition of structural functionalism (2013: 44); the Marxist analysis; as well as the Weberian sociologist, Margaret Archer's comparative works on nineteenth-century education (2013: 73).

Furthermore, Green argued that the previous theories did not make sufficient connection between the development of education with the changes in economic and social structures of society (2013: 82). The theories also did not consider the nature of the state and the relation of classes in civil societies to the state (2013: 81). Green then fill this void and introduced his theory that is premised on "*the notion that the development of public education systems can only be understood in relation to the process of state formation, where this is understood in a non-reductive way which gives due weight to both political forms and their economic and social conditions of existence*". State formation defined as "*the historical process by which the modern state has been constructed*" (2013: 83).

He argued that "*education had to become a state concern and, ultimately, an institution of the state*" as it should serve the variety of needs and 'national interests' of the dominant classes in society and helped them establish their hegemony over the population; it was transformed from particularity to universality and becoming 'an integral part of state apparatus' (2013: 85).

Demonstrating his theory of education and state formation, he showed the examples of the development of national education systems in Continental Europe, the United States, and England. Green argued that the driving force behind the establishment of national education system is "*the need to provide the state with trained administrators, engineers, and military personnel; to spread dominant national cultures and inculcate popular ideologies of nationhood; and so to forge the political and cultural unity of burgeoning nation-states and cement the ideological hegemony of their dominant classes*" (2013: 298). Furthermore, the development of national systems took place first and fastest in countries where most intensive state formation process happened.

There are three historical factors that contributed to the 'accelerated and compacted process of state formation or nation-building,' that materialized earlier in countries



where 'the formation of national systems occurred first and fastest' (2013: 299). The first factor is *"the existence of external military threats, or territorial conflicts, which have often propelled the victim nations into vehemently nationalistic responses and deliberate actions to strengthen their state machines"* (2013: 299).

The second factor is the *"occurrence of major internal transformations resulting either from revolution, as in France, or from a successful struggle for national independence, as in the United States"*, in both cases France and the United States has emerged from major conflicts with the crucial and pressing task of national reconstruction; they were met with the urgency to rehabilitate the war-torn states and to 'establish a new social order which will reflect the principles for which the struggle was originally undertaken' (2013: 299).

The last historical factor is that *"there have been the situations where nations have been prompted into state-led programmes of reform to escape from relative economic underdevelopment"*, in which collective initiatives (instead of individual entrepreneurial efforts) and state machinery is needed to close the significant lag of economic performance. Successful economic development catch-up happened with the help of other more powerful states or government-directed reform programmes; fragmented initiatives of individual entrepreneurs were not enough to drive improvements (2013: 299).

Green illustrated the empirical evidence of the development of national education system in the West in the 19<sup>th</sup> century and showed that education has been the major priority of states experiencing post-war national reconstruction or successful struggle for independence, as seen in the cases of Prussia, France, and the United States.

The centralized or decentralized nature of the states will also reflected in the educational organizations and bureaucracy of the national education systems as well as on the degree of central control on education content and curriculum. Centralised states creates centralised education systems and tend to have more organised and systematically linked education systems, in favour of national examinations, structured teacher training and curriculum policies that are linked with other parts of the system. On the other hand, liberal states established decentralised systems and entailed less control over the system as a whole thus not as effective as social engineering machine to ensure uniform ideologies throughout the country; except in the case of England, where voluntary system lacked both of structural integration and of network coordination. Moreover, civil society will have a great influence on state schooling as well as the nature of class relations in civil society, which will ascertain the aims of schooling (2013: 300).

The theory of education and state formation is also applicable to some extent to the East Asian 'tiger economies' or 'mini-dragons' countries; Hong Kong, South Korea, Taiwan, Singapore and Japan. In conjunction with 'late development' and 'developmental states' theories, education and state formation theory showed the important role of education in the accelerated process of state formation that took place in advance of and accompanied rapid industrialisation and economic growth (2013: 305). Furthermore, Green also included analysis to explain the regional phenomenon of East Asian 'economic miracle' and rapid industrialisation with equity focused on six areas: cultural and colonial legacies; geography and geopolitics; historical timing; and (economic and social) policies, including education (2013: 322).

East Asian states also experienced education miracle during this period. Significant emphasis was put on education and skill for economic development and promoted by politicians in the tiger economies as well as sustained investments in human capital to ensure availability of skilled workforce, to offset the lack of natural resources (2013: 343). Economic and social developments were linked together in the process of state formation in Japan and East Asian tigers, as Green later illustrated the examples of Japan, Korea and Singapore (2013: 354).

Common in Asian education systems was the purpose of education to promote national identity and patriotism, with moral education at the core of schooling traditionally. Based on this ground, subjects such as civics was incorporated into the curriculum; additional practices to reinforce collective national consciousness were included through various activities such as group learning (2013: 364). Furthermore, the meritocratic ethos was also instilled through education; where students were encouraged to achieve and work hard to earn rewards and opportunities. There was a common focus on 'achievement through hard work' and 'rewards according to merit' (2013: 365). Another common feature of East Asian education systems was putting great importance to moral and values education and prioritising core skills areas of literacy, maths, and sciences (2013: 366).

While education was an important tool for state formation in both the West and East Asia, there were some similarities and differences. Notably, the high government intervention and extensive state directions in the education systems to fulfill the economic goal and to provide skills and training needed by the industries, in degrees not seen in the West.



## **Education and State Formation in Indonesia, Malaysia and Brunei**

Referring to the historical reasons for compacted state formation, it can be seen that all of these countries had experienced *“the existence of external military threats, or territorial conflicts, which have often propelled the victim nations into vehemently nationalistic responses and deliberate actions to strengthen their state machines”*. Indonesia, Malaysia and Brunei have gone through battles for national independence. Indonesia, more so than Malaysia and Brunei experienced violent ‘external military threats’ from the re-occupation attempts by the Dutch and ‘territorial conflicts’ with neighbouring countries, such as Malaysia. In addition, the internal conflicts and efforts to maintain Indonesia’s territory against external forces and separatist groups as well as to secure its own borders (in places such as Papua, East Timor and Aceh) prompted some Indonesian leaders to launch strong nationalistic government policies, mostly during Soekarno and Soeharto eras.

Furthermore, Indonesia had undergone more compacted state formation process and had to push for national unity and national integration more strongly than Malaysia and Brunei due to its diverse demography and ‘social fabric’; but its vast geographical archipelago and decentralization of education proved to be a challenge to develop national education in terms of administration and structures as well as to ensure a balanced curriculum and syllabuses, which will encourage nationalism and national unity while still respecting and preserving the local languages and cultures. In the case of Malaysia and Brunei, they had experienced less extreme state formation compared to Indonesia. Moreover, the characteristic of centralized state (despite the federal feature of Malaysia) that exists in Malaysia and Brunei helps to consolidate national education more effectively and efficiently than Indonesia. However, Malaysia’s multiethnic and multi-religious society and its fluctuating interracial relations between the main ethnic groups (the Malay, Chinese and Indian) may cause problems to government’s endeavours to endorse national unity. The ethno-linguistic division that is preserved under the education system through the existence of vernacular schools is not helpful for interracial relations and national unity.

The second historical reason for compacted state formation, *“the occurrence of major internal transformations resulting either from revolution, as in France, or from a successful struggle for national independence, as in the United States”*, is also applicable to these countries. This is attributed to the fact that Indonesia, Malaysia and Brunei were



colonies of Dutch and Britain and experienced ‘major internal transformations’ due to ‘successful struggle for national independence’ similar to the United States. The harsh experiences of being under occupation for centuries and the great cultural gap between the colonizers and the colonies prompted these countries to reform the political institutions. The salience of education as reorganizing tool of the state became paramount in the early years after independence, and the education systems were one of the first things that the early governments’ reconstruct, rebuilt and reorient.

In the case of Indonesia, Malaysia and Brunei, the independence of all these countries can be considered as the points of ‘historical conjunctures’. This is due to the fact that, there were major changes between the period before and after the independence. The situations of these countries under colonization were in stark contrast to their conditions as newly independent states, and the education systems were greatly affected by it. Although many of the structural features of the institutional (colonial) legacies remained, the contents of the curriculum were reformed to reflect the core beliefs and values of the new nations. In all of these countries attempts were made to ‘decolonize’ the countries, its institutions and state apparatuses as well as the education systems and teaching syllabus to breakaway from their colonial history.

It is also interesting to note that similarly to the English slow process of developing national education systems; Malaysia and Brunei, owing to the strong colonial British educational legacies, were not quick to reverse the colonial features in the education systems and overhauling their national education system to revive and reflect the national spirit and nationalism the compared to Indonesia. As is the case of the muted and conservative nationalism that persisted in the eighteenth and nineteenth century Britain, Malaysia and Brunei were not as focused on nationalism as Indonesia.

This can be due to the fact that the British was able to gain a centralized control of the whole Malaysia (Malaya) and Brunei during colonization and their subsequent place under the Commonwealth after Independence, while the Dutch struggled to conquer and control the whole Indonesian archipelago (with competing attacks from other foreign colonial powers like the Japanese and the British) and only managed to do so in the later years of occupation. Hence, allowing for greater and longer national resistance as well as stronger political will to redefine the new and independent Indonesia. Moreover, the internal racial struggle faced by Malaysia and the more definite place of the Malay Islamic Monarchy in Brunei compared to Indonesia’s challenge to reinforce



its pluralist society, which was more in line with the developments in post-Revolution France, post-Occupation Prussia and post-Independence USA.

In Indonesia, the national education system was utilized to inculcate nationalism and the 'Indonesian' identity, which was based on its civic and pluralistic values. The government pushed the national motto *Bhinneka Tunggal Ika* (Unity in Diversity) as a tagline to remind the Indonesian people to put forth civic identity as Indonesian first before their diverse and different (potentially divisive) ethnic identities. In contrast, the ethno-nationalistic Malaysia attempted to encourage national unity and national integration through greater usage of the Malay language but was met with opposition from the Chinese and Indians, that sees it as the government's venture to impose the ethnic Malay dominance as well as to weaken their culture and acculturate them to the Malay majority. Similarly, to counter the British colonizer's culture the Sultanate of Brunei used national education explicitly to inculcate the Bruneian people with the national identity, the 'Malay Islamic Monarchy', and strengthen the Islamic values in the society.

Lastly, the third historical reason for compacted state formation is "*the situations where nations have been prompted into state-led programmes of reform to escape from relative economic underdevelopment*". After centuries of exploitation by colonizers and troubled beginnings in the early years post-Independence in Indonesia and Malaysia, the 1960s were the start of greater government economic interventions. Between the 1970s and late 1990s (before the Asian financial crisis), Indonesia, Malaysia and Brunei saw government-led economic growth. During this time, education was also incorporated under government policies (such as Indonesia's REPELITA, government's five-year plans, and Malaysia's Malaysia Plans, the National Economic Policy (NEP) and the National Development Policy (NDP)) to help push the economy, through the provision of scholarships, the expansion of vocational education, increased establishment and accessibility of schools in rural areas and raising primary school enrollments.

To conclude, before their Independence, education in Indonesia, Malaysia and Brunei were mainly religious education offered voluntarily. The religious education was largely traditional Islamic education and Hindu education to a lesser extent. During the colonization period, education was firstly provided through the Christian missions schools. Later a limited provision of 'public' and 'mass' schooling was provided the Dutch and British colonial governments in Indonesia, Malaysia and Brunei. This development was affected by the formation of national education systems and the educational



reforms that happened in the Netherlands and in Britain parallel to the colonization period. Thus, it can be said that the formation of the Indonesian, Malaysian and Bruneian national education systems were 'facilitated' by the colonizers. This is due to the fact that the nineteenth century was the state formation period for many European states, which was also the period where the establishment of national education systems took place in many of these European countries as illustrated by Green.

The state formation processes and the establishments of national education systems in many Europe states was imparted to these Southeast Asian colonies through colonization, which later provided structural and institutional legacies upon which these newly independent states founded and built their national education systems. By the time Indonesia, Malaysia and Brunei gained their Independences, due the prevalence of the idea of national education systems as a state apparatus and a social engineering tool as well as structural and institutional legacies left behind by the Dutch and the British, these newly independent states were provided with examples and ideas on how to arrange, systemized and reforms the national education systems. The development of national education systems in these countries was mainly in terms of curriculum contents and reforms as well as building and reinforcing national identity building through mass and public education. Hence, during the era when education systems in Indonesia, Malaysia and Brunei were established in the mid and late twentieth century; the formation and development of national education system as part of a larger state formation process and national identity consolidation was not a revolutionary phenomenon because it already took place earlier in Europe in the nineteenth century. However, since the Independence the national governments of Indonesia, Malaysia and Brunei continuously ventured to create distinct national education systems reflecting their core values as well as their national, ethnic and religious identities.

### **Dualism in Indonesia, Malaysia and Brunei Education Systems**

Indonesia, Malaysia and Brunei are the main countries making up the 'Malay Muslim World'. The presence of the Islamic culture can be seen in the society. This is due to the fact that these countries hold Islam as an important force for social cohesion. Islam is the official religion of Malaysia and Brunei; and it is one of the official religions of Indonesia. The Muslim population made up of 60% Malaysian population (mainly of ethnic Malay), 90% of Bruneian population and around 80% of Indonesian population.





This shows that for the majority of the people in these countries, Islam is part of their identity, hence part of the broader national identity. As is the case in Malaysia (and Brunei to a similar extent) where the Malaysian Constitution and the 'Malay Islamic Monarchy' Bruneian government enshrined the "Malay" identity, which included a religious identity (being a follower of Islam or a Muslim) and a cultural component ("*speaks the Malay language and follows Malay customs*"). For Muslims from other ethnic groups (Chinese, Indian), being a Muslim means 'converting' to a Malay identity socially and legally, as well as being accorded the Malay privileges.

Hence, illustrating "*how ethnicity became wedded to religiosity in order to define a cultural identity. It is to this Malay identity productive of Malay ethnicity and Islamic religiosity that we are referring when we speak of Malay-Islamic identity*" (Bakar, 2014: 266). In Indonesia, although being Muslim is not as rigidly defined as being strictly of Malay ethnicity (as there are various Muslim ethnic groups in Indonesia), historically Islam has been used as resistance against the colonial occupiers and as a tool for national identity building because "*self-identification as Muslim and an embryonic sense of 'Indonesianess' converged*" (Kersten, 2017: 337). For some of the Muslim population, they demand that the education system should reflect this Islamic part of the national identity and the collective identity of the majority of the population.

Despite the implementation of the (secular) national education systems, the demands for an Islamic education were accommodated through parallel 'Islamic' national education systems. This resulted in a 'dualism' in the national education systems in Indonesia, Malaysia and Brunei (and in most Muslim majority and Islamic countries), where there exists the main secular national education systems under the National Education Ministries and the smaller Islamic national education systems under the Ministry of Religious Affairs side by side. Although there are many non-Islamic religious schools and various vernacular schools, it generally falls under the national education systems due to its small numbers compared to the Islamic education section.

The debates surrounding the national education system were not without arguments on how to accommodate Islam in the education system. Some of the founding fathers of these countries argued for an Islamic national education system, but was met with resistance from other groups representing different sections of the society. The current (mainly secular) education systems were the results of concessions made by the Muslim proponents and non-Muslim opponents to make the national education systems not an 'Islamic' one. The political bargaining by various groups (mainly between the secular



nationalist and the Islamic groups) during the early periods after the Independence affected the core values of the national education systems. As illustrated in the case of Indonesia where the 'colonialistic' Dutch education policies during the occupation were discriminative of the native populations, who tried to voice their educational aspirations within the limited opportunities (Sirozi, 2004: 124-125). Even as the Dutch became more inclusive and reached out to native and non-Christian children, Muslim schools did not receive any financial or government support until the Dutch gave in to mass pressure in 1895 (Ibid: 126).

The Dutch discriminatory educational policies, which prevented native children from noble families to attend, generated a new indigenous Western-educated intellectual group who were critical of the Dutch. At same time, a new group of politically active religiously-educated Muslim leaders emerged (Ibid: 127). Both of these groups demanded educational provisions similar to their ideologies; a secular nationalist education and a (Islamic) religious education. The secular nationalists aspired for a national education system based on Indonesian cultures and promoting nationalism under the leadership of the indigenous Indonesians, but following a Dutch/European education model and programs while mixing the Dutch and national educational culture (Ibid: 128-131). On the other hand, the religious nationalists saw the arrival of Dutch secular education as a threat to the traditional religious education. This was exacerbated by the "*Dutch Westernization of education and their tactical use of education for Christianization*" as well as the colonial government continuous discrimination of the religious groups and education (Ibid: 131-132). There were various types of Islamic religious education: the *Madrasah* (Islamic schools similar to Dutch public schools) and *Pesantren* and *Surau* education, which is a religious education at mosques, traditional Islamic boarding schools and/or community halls (Ibid: 133).

The first Indonesian Minister of Education, Instruction and Culture, Ki Hadjar Dewantara (who was one of the forefront proponent of secular nationalist education system) was granted the difficult task to develop national unity. The secular-nationalist and religious tensions in the national politics to determine the nature of the Indonesian state reinforced the debate to formulate the national education systems. Due to the significant involvements of both nationalist and religious groups in fighting for independence, in addition to their long existing separated educational histories; compromise was made to both groups. The 'general' national education system proposed by the secular nationalist, which viewed the National Education System as



*"a secular program for fulfilling the secular needs of the nation",* was administered under the Department of Education and Culture and was devised to *"fulfill the State needs and aimed at training citizens"* with emphasis on social responsibility (Ibid: 134).

On the other hand, the Islamic religious national education system favoured by the Islamic groups, who had the opposing view on the National Education System as *"a means to fulfill the religious needs of the nation"* was accommodated under the Department of Religious Affairs, which was *"characterized by Muslim values aimed at attaining inner perfection and the formation of Muslim identity"* with emphasis on religious responsibility (Ibid: 134). The Muslim groups demanded compulsory religious education under the national education system, which was rejected by the Central Indonesian National Committee (KNIP) after deliberations due to the concerns of the secular nationalists and non-Muslims that Islamic religious education will become a main feature of the national education. However, the Muslim groups were unhappy with the result (Lee, 1995: 60-61). Hence, the birth of the 'dualistic' national education system in Indonesia. It was suggested that this dual system was not only *"socially undesirable, but was also... inconsistent with the philosophy of Pancasila, the national ideology"* (Sirozi, 2004: 135).

Comparable to Indonesia, post-Independence Malaysia faced the same challenges to determine the place of Islam in the national polity and in the new Malay nationalism. Inheriting the "rule and divide" colonial policies when approaching inter-ethnic relations, promoting and encouraging national unity was not easy (Bakar, 2014: 271-272). Similar to Indonesia, equivalent traditional Islamic education has existed and persisted in Malaysia for a long time. It was with the arrival of the British and the establishment of English medium schools that triggered the split in the education system in Malaysia (Hashim, 1994: 9). As the English medium schools proved to be unpopular among the Malay populations and was viewed unfavourably by them, the British then established Malay vernacular schools containing some form of Islamic education (Ibid: 10).

After its Independence in 1957, the Malaysian government started to utilize the education to promote national unity among the fragmented national schooling system. The Razak Report 1956, its adoption and subsequent transformation in 1957 education ordinance incorporated Islamic education into the Malay vernacular schools (Haji Ishak & Abdullah, 2013: 301). The 1961 Education Act, based on the Rahman Talib Report 1961, the national education syllabi included Islamic religious lessons for primary and

secondary government schools and funded by federal or state government; reigniting interests in Islamic education, which resulted in the reintegration and reconciliation of Islamic education in the national education systems (Ibid: 302).

Following the May 1969 race riots, the government undertook efforts to address ethnic tensions due to social, economic and educational disparity through the National Economic Policy (NEP) and formulation of the national ideology, '*Rukunegara*'. In order to promote national integration and unity, the Malay language was used as the main medium of instruction in schools (Hashim, 2011: 76). The Muslim population aspiration to have an Islamic university was partly realized with the establishment of University Kebangsaan Malaysia in 1970, which included the opening of the Faculty of Islamic Studies (Ibid: 82). Recognizing the importance of Islamic education to reflect the "*Malay community's identity and faith*", the government employ the 1971 National Economic Policy (NEP) to "*affirm Malay hegemony*" through Islamic education (Haji Ishak & Abdullah, 2013: 102). In 1973, *Bahagian Pelajaran Agama* (Religious Education Division) was established under the Ministry of Education (MOE) to organize and administer Islamic education. Since then the Malaysian government undertake steps and decisions to expand and offer Islamic education throughout the country and at different levels of education, from primary schools to higher education (Ibid: 302-305).

Attempts has been made to integrate the curriculums of the national secondary schools and the national religious secondary schools in mid-1990s. However, following the September 11, *madrassahs* and traditional Islamic education has been subject to scrutiny. The impact can be seen through Malaysian government decision to temporarily terminated federal funding to *rakyat* religious schools (SAR) in October 2002, which was met with oppositions from Muslim groups and led to the government to reinstate the fund in 2003 (Hashim, 2011: 217-225). Malaysian government also encouraged 'curricula modernization and financial rationalization' of Islamic education as well as extending national curriculum to religious secondary schools (Abdul Hamid, 2017: 11).

In Brunei, subtle schism was detected after the introduction of the Bilingual education system post-Independence in 1984. Although the religious and Arabic schools continued under the administration of the Ministry of Religious Affairs, there was 'dual' control and management of the education system. Hence, divided the national education system into religious and non-religious schools, which some argue will develop dichotomous 'two worlds' mindset of isolation between religion and



scientific mind as well as creating a mindset of religious and non-religious knowledge categorization (Muhammad, 2014: 148-149). After raising these problems during 1998 educational convention, efforts were made to correct this. The Islamic Department under the Ministry of Religious Affairs was gradually merged to the Ministry of Education in between 2001 and 2002, in addition to new religious education curriculum integration in 2004 (Ibid: 149-150). In order to further reconcile the general and Islamic education, the Bruneian government introduced the short-lived Integrated Education System which ran for two years (from 3<sup>rd</sup> January 2004 to December 2005) before returning to the previous Bilingual System and Religious School System until January 2009 when the government implemented a new system SPN-21 (Ibid: 164).

In Green analysis, classes and class relations were factors that influenced the state formation, the responses to which affect the process of state formation and nation building. In the cases of Indonesia, Malaysia and Brunei, because Islam is one of the factors for national unity and is one of the force for nation building and state formation; the religious and cultural similarity results in common experience of educational dualism. In Indonesia, this was due to the negotiations to negate clash and conflicts between secular nationalist and the Islamic groups. On the other hand, in Malaysia, the Malay ethnic hegemony is maintained and reinforced through Islamic education, hence the need to preserve this Islamic section under the public education system. Furthermore, although Brunei implements a bilingual education system, the nature of the state as a Malay Islamic Monarchy (*Melayu Islam Beraja*) means that Islamic education is an important feature of the national education system that needs to be conserved. All these religious, social and national identity conflict/dynamic is reflected in the education system.

## **Conclusion**

To conclude, the historical process of state formation was the catalyst for the development of national education systems. When examining at the uneven educational development phenomena, Andy Green looked at different countries (Prussia, France, the United States and England) and various data of variables that indicate the discrepancy in the development of mass schooling. However, existing theories do not offer adequate explanations on the determining factor(s) of the development of national education systems and insufficient links were made between

education and economic and social structure changes in society. Green asserted that different process of state formation is the reason for uneven development of national education systems.

The education and state formation theory is applicable to the case of Indonesia, Malaysia and Brunei. Before the independence from the Dutch and the British, the colonial governments and religious institutions, mostly locally managed, organized formal education in Indonesia, Malaysia and Brunei. There were various types of schools, such as the vernacular schools with different medium of instructions (Dutch, English, Malay, Chinese, Tamil), Christian mission schools and the traditional Islamic education. After the independence, national education systems were established in these countries. The timing of the establishment of the national education systems coincided with the formation of the new states and governments, with Indonesian independence from the Japanese in 1945; Malaysian independence from the British in 1957 and full Bruneian independence from the British in 1984.

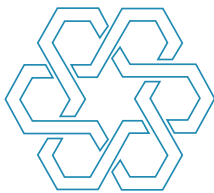
Illustrating and comparing the links between education and state formation in Indonesia, Malaysia and Brunei, it can be seen that education was salient to state formation and nation building as an instrument to train administrators, engineers and military personnel (post-Independence Indonesia, Malaysia and Brunei needed to fulfill and/or replace government posts, civil servants, military and police personnel with indigenous people); as a tool to promote national cultures and ideologies and reinforce nationalism (post-colonial countries such as Indonesia, Malaysia and Brunei strived to erase, replace and redefine their national identities as independent and self-governing states) and lastly, to construct and establish political and cultural unity as well as strengthening the ideological hegemony of dominant classes/groups (after experiencing years of occupation nationalism, unity and cultural identities were fostered and encouraged in these countries; dominant classes/groups such as the Malays in Malaysia and Brunei utilized education to maintain their hegemony).

Before the colonial occupation, there were various commonalities between the Malay Archipelago. For example: *“a common lingua franca (Bahasa Melayu), a common theology (Ash'ari school), a common religious Law (Shafi'i school) and a common political order (Kesultanan Melayu). Theology, law, language and political order constituted the four fundamental components of the Malay-Islamic communal and civilization identity. Theology and religious law represented the dimension of religiosity in that identity, while language and political system and culture represented its ethnicity dimension”* (Bakar, 2014: 2). Even after years colonial occupation and Independence, most of these factors

persisted and survived. As touched upon in the previous chapter on national identity, the religious identity is preserved through Islamic education; although alongside competing nationalist identity under (general) national education resulting in the dualism in the national education systems.

## References

- Abdul Hamid, A. (2017). Islamic Education in Malaysia, Handbook of Islamic Education, [online] DOI 10.1007/978-3-319-53620-0\_27-1. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/319294187\\_Islamic\\_Education\\_in\\_Malaysia](https://www.researchgate.net/publication/319294187_Islamic_Education_in_Malaysia).
- Abu Bakar, A. (1984). Perkembangan pendidikan di Semenanjung Malaysia. 2nd ed. Petaling Jaya: Fajar Bakti.
- Bakar, O. (2014). Islamic Civilisation and the Modern World. 1st ed. Bandar Seri Begawan: UBD Press
- Green, A. (2013). Education and State Formation. 2nd ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Haji Ishak, M. and Abdullah, O. (2013). Islamic Education in Malaysia: A Study of History and Development. Religious Education, [online] 108(3), pp.298-311. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/00344087.2013.783362>.
- Hashim, R. (1994). Educational dualism in Malaysia: implications for theory and practice. Ph.D. University of Florida.
- Hashim, R. (2011). Educational Dualism in Malaysia: implications for theory and practice. 2nd ed. Selangor: The Other Press.
- Kersten, C. (2017). A History of Islam in Indonesia: Unity in Diversity. 1st ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lee, K. (1995). Educational and Politics in Indonesia 1945-1965. 1st ed. Kuala Lumpur: University of Malaya Press.
- Muhammad, N. (2014). The educational system in Brunei Darussalam. 1st ed. Bandar Seri Begawan: UBD Press.
- Sirozi, M. (2004). Secular-religious debates on the Indonesian National Education System: colonial legacy and a search for national identity in education. Intercultural Education, 15(2), pp.123-137.







# Türkiye Cumhuriyetinin Din Eğitimi Yeniden Tesis Etmesi ve Yüksek İslam Enstitüleri

Meral Kayabaşı\*

## Özet

Birinci Dünya Savaşı sonrasında Türkler'in temelleri ulusa dayalı devleti olan Türkiye Cumhuriyeti kuruldu. Osmanlı'dan miras kalan eğitim kurumları hem çağın gerisinde kalmış hem de çok parçalı bir durumda idi. Millî devlet anlayışı içerisinde bu yapının Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında birleştirilip devletin kontrolünde bir eğitim sistemine geçilmesi gerekiyordu. 1924' te "*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*" ile bu parçalı yapıya son verilirken eğitim azınlıkların, çeşitli vakıf ve kişilerin elinden alınıp millileştirilmiş dolayısıyla da devletleştirilmiş oluyordu. Ancak kanunla din eğitimi ve öğretimi devlet güvencesine alınmasına rağmen uygulama hiçte beklendiği gibi olmamış; kademeli olarak din dersleri ülkenin eğitim sisteminden kaldırılmıştır.

II. Dünya Savaşı sonrası esen demokrasi rüzgârları, Türkiye'yi de etkilemiş; çok partili hayata geçiş için bir fırsat oluşturmuştu. Bu dönemde yeniden okullarda din derslerinin gündeme gelmesi, demokrasinin yükselen bir değer olmasının yanında savaş sonrası artan ahlaki problemler, komünizmin yanında ayrıca, Türk hükümetinin karşı karşıya kaldığı problemlerden biri de halkın dini vecibelerini yerine getirmesinde yardımcı olacak uzmanların bulunamaz hale gelmesidir.

Cumhuriyet dönemi din eğitimi politikasının bir kısmını oluşturan Yüksek İslam Enstitülerinin kuruluşundan ilahiyat fakültelerine dönüştürülene kadar olan süreci içine almaktadır. Türkiye'de çok partili hayatla başlayan çoğunluğun yönetimi dâhil edilme süreci sonucu olmak üzere, "*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*" ile kapatılan dini eğitim kurumlarının oluşturduğu boşluğu doldurmak için bulunan çözümlerden birisi olan "Yüksek İslam Enstitüleri" İmam Hatip Okulu sonrası dini eğitim şekillenmesinde önemli katkıları olan bir eğitim hamlesi olarak görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Cumhuriyet Halk Partisi, Demokrat Parti, Din Eğitimi, Türkiye'de Eğitim, Yüksek İslam Enstitüleri.

\* Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Öğrenci, hasan5817@hotmail.com

## Giriş

Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş aşamasında ihmal edilen din eğitiminin tekrar tesis edilmesi süreci Yüksek İslam enstitüleri özelinde ele alınması amaçlanmıştır. Yüksek İslam Enstitüleri, Türk eğitim tarihinde neden önemli bir yer tutmaktadır? Bunu anlayabilmek için Türkiye'de din eğitiminin arka planına bakmamız gerekir.

Osmanlı Devleti'nde eğitim sisteminin temelini medrese oluşturmaktadır. Ancak ne yazık ki medrese Batı'nın gerisinde kalmakla ve gelişmelere ayak uyduramamakla eleştirilmiştir. Bu dönemde oluşan genel bir kanı, geri kalmışlığın en büyük sebebinin Osmanlı Devleti'nin İslam dini ağırlıklı bir eğitim sistemine sahip olmasıdır.

II. Meşrutiyet döneminde eğitim alanında bir takım görüşler ortaya atılmış ve bu görüşler etrafında tartışmalar meydana gelmiştir. Bu tartışmaların temelini Türk çocuğuna verilecek terbiyenin (eğitim) milli mi yoksa dini mi olması gerektiği konusu oluşturmaktadır. Cumhuriyetin manevi mimarı olarak görülen Ziya Gökalp: "Terbiye ve Milliyet" adlı yazısında, "Türk çocuğu Türk milletinin içinde yaşayacak ise, Türk milletinin kültürüne göre terbiye edilmelidir. Türk çocuğu bu kültüre göre terbiye görürse, çağdaş bir eğitim görmüş olur." demektedir (Akın, 2010: 7-8).

Cumhuriyet'in kurucu kadrosu, yeni devletin bütün kurumlarını şekillendirmeye çalışırken kendisinden önce mevcut bulunan devletin kurumlarını, yapılarını birer birer değiştirmeye ve dönüştürmeye başladı. Yeni devletin karşı karşıya kaldığı en önemli problem belki de, devraldığı eğitim sistemidir. Cumhuriyet kurulduğunda eğitim alanında düşünülen inkılaplardan birisi de eğitimi tek çatı altında toplamak ve eğitimi millileştirmektir. Cumhuriyet dönemi inkılaplarına "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" çıkarılarak başlanmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesi: "Maarif Vekâleti yüksek diniyyat mütehasısları yetiştirmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir." şeklindedir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile din eğitimcisi yetiştirme görevi ile birlikte din eğitim ve öğretimi de Maarif Vekâlet'ine devredilmiş oluyordu. Ancak Vekâlet'in ilgisizliği ya da isteksizliği bu görevinde başarısız olmasına neden olmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Osmanlı eğitim kurumlarının kapatılarak eğitimin devlet eliyle verilmesi amaçlanmıştır. Özellikle hem din eğitim-öğretimi yapacak uzmanların yetiştirilmesi hem de din eğitiminin devlet tarafından verilmesi önemli bir husustur. Bu durum, medreselerin kapatılması ile oluşacak boşluğun Maarif Vekâleti tarafından doldurulması anlamına geliyordu.

Hem Darü'l-fünunda İlahiyat Fakültesi'nin hem de İmam Hatip mekteplerinin yurdun çeşitli yerlerinde açılması ve ilköğretim, ortaöğretim okullarında din derslerinin verilmesi; görünüşte olumlu adımlardı. Ancak bu hizmetlerin devam etmemesi, kısa sürede son bulmasının birçok sebebi bulunabilir. Burada esas üzerinde konuşulması gereken, din eğitiminin devam ettirilmesi için gerekli tedbirler neden alınmadı. Din eğitiminin yurt geneline yayılması için neden çaba gösterilmediği konusudur. Hasan Ali Yücel;

*"Türkiye'de Ortaöğretim"* adlı eserinde: *"Vatandaş din denilen duyguyu evladına dilediği gibi telkin etmekte serbesttir. Fakat devletin bir kurumu olan okul, bütün dinlerin ve dünya görüşlerinin karşısında tarafsız kalacaktır. Devlet dinle ilgilenmeyecek, eskiden olduğu gibi camide imami, okulda din bilgisi öğretmenini, bütçesinden ayırdığı para ile bulundurmamak yolunu tutmayacaktır."* (Yücel, 1994: 36).

Din eğitimi hakkındaki düşüncesini yukarıdaki şekilde ifade etmiştir. Bu Yeni Cumhuriyet'in, cumhuriyet elitlerinin dilinden anlatılan resmi görüşüdür.

1930-1931 öğrenim yılından itibaren genel öğretim kurumlarından, 1939 yılından sonra ise köy ilkokullarından din dersleri kaldırıldı (Parmaksızoğlu, 1966: 26). Din eğitimi ve öğretiminin kademeli olarak eğitim sisteminden kaldırılmasından dolayı ilerleyen senelerde ülkede ciddi din görevlisi sıkıntısı baş göstermiştir. Din eğitimi verilmeden geçen yılları Ahmet Hamdi Akseki' *"boşluk yılları"* olarak nitelemektedir (alıntılayan; Dinçer, 1974: 44).

Bu konuda Mustafa Ergin'in tespiti ise: *"Din derslerinin, noksan da olsa, mektep programlarından çıkartılarak yerine hiç bir şey konulmamış olması gençlerimiz arasında bir ahlak buhranı husule getirmiş ve bunun memlekette çok mühim sarsıntıları görülmüştür."* (Ergin, 1977: 1702) şeklindedir.

CHP iktidarında Milli Eğitim Bakanlığı yapmış olan Tahsin Banguoğlu ise eğitimde geline nokta, *"Kendimize Geleceğiz"* adlı eserinde: *"Laik değil, materyalist bir eğitim sistemi kurulmuştu. Din dersleri kaldırılmış, mesleki din mektepleri kapatılmıştı. Kitaplarda ve derslerde dini kavramlara yaklaşılmaktan kaçınılır olmuştu..."* (Banguoğlu, 1984: 84) şeklinde tasvir etmektedir.

Çok partili hayata geçişle birlikte din eğitimi tekrar tartışılmaya başlandı. Yeni kurulan siyasi partiler, seçim kampanyalarında din eğitimi konusunu gündeme getirdiler.

1 Ahmet Hamdi Akseki, 1947- 1951 yılları arasında Diyanet İşleri Başkanlığı yapmıştır.

Seçmenin ayağına kadar giden politikacılar, ülkenin unutulmuş kitlelerini gündeme getirdi. Özellikle CHP, 1946 seçiminde uygulamış olduğu politikaların sonuçları ile yüzleşmek zorunda kalmıştı. Banguoğlu, seçim sonrası CHP'li siyasetçilerin durumunu şu şekilde anlatmaktadır:

*"1946 seçim kampanyasından çoklukla seçilip gelen CHP milletvekilleri bozuktular. Parti ilk defa milletten bir zılgıt yemiş, sarsılmıştı... Uzun bir tek parti devrinin biriktirdiği hoşnutsuzluk yaygındı. Dili çözülen milletin bütün şikâyetleri ortaya dökülmüştü. Ama denilebilir ki halkın bir numaralı yakınması din hizmetleri ve din öğretimi bahsindeydi. Vatandaş 'Ölü yakacak adam bulamıyorum' diyordu. Şikâyetler asılsız değildi. O tarihte bu hizmetler artık büsbütün sahipsiz kalmış görünüyordu. Camiler, mescitler bakımsız, tamirsizdi. İmam Hatip mektepleri kapatılmış, uzun yıllar din adamı yetişmez olmuştu..."* (Banguoğlu, 1984: 97).

CHP içerisindeki *"Din Eğitimi"* tartışmaları, CHP'nin VII. Kurultayı'na da taşınmıştır. Kurultayın 2 Aralık 1947 tarihli toplantısında, parti tüzüğü'nün laiklik maddesi değerlendirilirken, din tedrisatı da tartışılmıştır (Dere, 2014: 173; Dinçer, 1974: 53). Kurultayda konuşmaları ile en çok dikkat çeken konuşmacı İstanbul Milletvekili Hamdullah Suphi Tanrıöver olmuştur. Din eğitimi gündeme taşıyan Tanrıöver şunları söylemiştir: *"... Altı tane Meclis hademesi yanıma geldi, gözleri yaşlı olarak şunları söyledi: 'Vallahi bil-lahi altı köyümüzde bir tek imam kaldı. Ölülere nöbet bekletiyoruz. Ondan kalkıp bu köye geliyor ve boyuna köy değiştiriyor. Eğer bize imam hatip vermezseniz ölülerimizi köpek leşi gibi toprağa gömeceğiz..."* (CHP Kurultayı, 2 Aralık 1943: 457) şeklindedir.

Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte hem devlet şekli hem de yönetim şekli değiştirilmiş oluyordu. Cumhuriyet'in kurucu kadrosu yeni bir devlet kurarken yeni bir toplum da oluşturmayı hedefliyordu (Muşta 1999: 469). Bunun en etkili yolu ise eğitim sisteminin değiştirilmesi ve eğitimin millileştirilmesi ile olacağı düşünülüyordu. Din eğitimi ve öğretiminin okullardan kaldırılması ile başlayan bu dönüşüm hakkında dönemin Başbakanı İsmet (İnönü) Bey, 1925 yılında Muallimler Birliği'nde yaptığı konuşmada:

*"...Yaptığımız işi dine münafi görmek, yapılan işi görmemektir. Biz şu kanaatteyiz ki yapılan işin dinsizlikle hiçbir münasebeti yoktur. Bu sistemde muvaffak olalım. On sene azimle, muvaffakiyetle tuttuğumuz bu yolda yürüyelim. On sene sonra bütün dünya ve şimdi bize muarız olanlar yahut tuttuğumuz yoldan din namına endişe edenler göreceklendir ki Müslümanlığın asıl en temiz, en saf, en hakiki şekli bizde tecelli etmiştir. O fiili tecelliye kadar biz bu hakikati kanunen, cebren, inkılâp telkin ve onu tatbik edeceğiz..."* (Yücel, 1994: 24).

İsmet Bey'in, konuşmasından yaptığımız alıntıda da görüldüğü üzere din eğitim ve öğretiminin ülke gündeminden kaldırılmasıyla, başarılı bir sistem kurulacağı ve elde edilen bu başarının ise uluslararası bir takdir göreceği düşünülüyordu. Tabi bunda Batı'nın gelişmesinin bu yolla olduğu inancının da etkili olduğu bir gerçektir. Ne yazık ki 1940'lı yıllara gelindiğinde ülkedeki durum hiç de beklenildiği gibi olmamıştı.

## Demokrat Partinin Din Eğitimi Meselesine Giriş

CHP iktidarı boyunca ülkede din eğitimine gereken önem verilmemiş hatta ihmal edilmişti. CHP, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun "*Maarif Vekâleti... İmamet ve hitabet gibi hizmetini diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir.*" ilkesini yerine getirmemiş oluyordu. Bu ihmal sonucunda, yerine yenileri yetişmediğinden var olan din görevlilerinin sayısı da git gide azalmakta; ülke insanının ihtiyaçlarına cevap veremeyecek duruma gelmekteydi. Bu durum karşısında CHP iktidarı yeniden din eğitimi ve öğretimi ile ilgili bir takım çalışmalara başladı. CHP'nin din eğitimi konusunda çabaları tek partili dönemden çok partili döneme geçiş sürecinde oy kaybetmeme tedbirleri olarak görüldüğünden halk tarafından samimi bulunmamıştır.

CHP'nin, din derslerinin okutulmasını ve din okullarının idaresinin Diyanet İşleri Başkanlığı'na vermeyip Milli Eğitim Bakanlığı'na vermesi iktidarın hala dini teşekkülere inanmadığını göstermesi açısından bu durum toplumda bir güvensizlik meydana getirmiştir. CHP'nin din eğitiminin Milli Eğitim Bakanlığı'na bırakması bazı çevreler tarafından ise devletin laiklik ilkesinin çiğnenmesi olarak görülmüştür (Tunaya, 1962: 209-210).

Çok partili hayatın ikinci seçimi 14 Haziran 1950'de yapıldı. Bu seçimle, CHP'nin 27 yıllık idaresi son bulurken iktidara da DP geçmiştir. DP, II. Dünya Savaşı ile değişen dünya şartları ve halkın isteklerini göz önüne alarak, halkın beklentilerine yerine getirmeye çabalamıştır.

DP büyük bir zaferle iktidara gelince halka söz verdiği vaatlerini yerine getirme çabasına girişti. Başbakan Adnan Menderes ilk hükümet programında eğitimle ilgili olarak özetle şöyle demiştir:

*"Maddi bakımdan ne kadar ilerlemiş olursa olsun, Millî ahlakı sarsılmaz esaslara dayanmayan, ruhunda manevi kıymetlere yer vermeyen bir cemiyetin, bugünkü karışık dünya şartları içinde kötü akıbetlere sürükleneceği tabiidir. Talim ve terbiye sisteminde bu gayeyi*

*göz önünde bulundurmayan, gençliğini Millî karakterine ve ananelerine göre manevi ve insani kıymetlerle teçhiz edemeyen bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması, hür ve müstakil bir millet olarak yaşamanın teminatı sayılamaz...”* (Dağlı ve Aktürk, 1988: 161-162).

Uzun bir dönem din eğitiminden mahrum kalan halk ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bazı kişi ve kuruluşlara başvuruyorlardı. Bunlar devlet kontrolü altında yapılmadığından dolayı kaynağı belli olmayan ve bir takım hurafelerin karışmasına engel olunamıyordu. DP'nin, okullarda din dersini mecburi hale getirmesinin en önemli sebebi din dersinin devlet kontrolünde okullar vasıtasıyla verilmesi anlamına geliyordu.

DP, iktidara gelir gelmez öncelikle seçim kampanyalarında vaat ettiği konular üzerinde çalışmalar yapmaya başladı. Özellikle ilkokullara din eğitimi ile ilgili önemli bir gelişme yaşanmıştır. Bu konuda Diyanet İşleri Başkanı 1950 yılında hükümete verdiği bir raporda, “*Mekteplere konmuş olan din dersleri de hiçbir fayda temin etmemiş ve hatta bazı yerlerde öğretmenler için bir alay konusu olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı’ nca sınıf öğretmenlerine verilen emre karşı ‘Biz laik öğretmenleriz; hem de bu dersler ihtiyardir, istersek okuturuz.’ denilmiştir. Hem öğretmenin hem de öğrencinin keyfine bırakılmış olan bir ders elbette bu neticeyi verecekti.*” (Aktaran; Ayhan, 2014: 519-535) şeklinde konunun önemini belirtmiştir.

MEB’in ilkokullardaki din dersleri hakkındaki 7 Kasım 1950 tarih ve 2949 Sayılı Genelgesi valiliklere bildirilmiştir. Genelgede:

*“...Türk çocuklarının diğer ihtiyaçlarına olduğu gibi din ihtiyaçlarına da cevap vermek üzere ilkokullarda din öğretimi yapılması ve bu derslerin diğer dersler arasına alınması uygun görülmüştür.*

*Çok öğretmenli ilkokullarda din derslerinin bu dersleri bilhassa okutmak isteyen öğretmenlere verilmesi...*

*Çocuklarına din dersi okutmak istemeyen ebeveyn bu husus sene başında okul idaresine yazı ile bildirdiği takdirde bu çocukların din dersleri ve imtihanlarından muaf tutulması kabul edilmiştir.”* (Tebliğler Dergisi, C. XIII, S. 617, 20 Kasım 1950: 116).

1949 yılında ilkokullara din dersleri tekrar konulduğunda, öğrenci velilerinin isteğine bağlı, hafta sonlarında yapılan ve sınava tabi olmayan bir ders niteliğindedi. 1950 yılında ilkokullara getirilen din dersleri ise zorunlu, imtihana tabi ve çocuğunun bu derisi almasını istemeyen veliler okul idarelerine bildirdikleri takdirde çocukları, din dersi

sınavından muaf olabiliyordu. Bu dönemde muhalefete düşen CHP'den din eğitimi konusunda bir karşı duruş olmamıştır. İktidarının son yıllarında yasaklara son veren CHP'nin milletvekilleri din eğitimine önemli bir muhalefet yapmamıştır.

DP Maarif Vekili Tefvik İleri, milli eğitimle ilgili müzakerelerin yapıldığı sırada şu açıklamayı yapmıştır: *“İmam-Hatip Okullarının açılması zaruretine kanıyız. Çünkü Türk Milletine hitap edecek olgun, kültürlü hatip ve imamların yetişmesini arzu ediyoruz.”* Maarif Vekili' nin bu açıklaması üzerine İmam Hatip Okulları'nın açılması için çalışmalar başlamış ve bu konuda Müdürler Komisyonu görevlendirilmiştir (Öcal, 2011 a: 172). 13 Ekim 1951 tarih ve 601 Sayılı Müdürler Komisyonu kararı ile ilkokula dayalı dört yıllık İmam Hatip Okulları açıldı (Aydın, 2016: 113). İmam Hatip Okulları, Adana, Ankara, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya, Maraş'ta olmak üzere yedi ilde öğretime başlamıştır. İlk açılıшта 7 okulda toplam 876 öğrenci ve 27 öğretmenle öğretime başlanmıştır (Öcal, 2011 a: 172).

Bu okulların birinci devreleri 1954-1955 ders yılında mezunlarını verince, ikinci devresi üç yıl olarak açılmış ve böylece yedi yıl öğretim süresi olan ve her iki kısmıyla bir bütünlük teşkil eden, İmam Hatip Okulları, Türk eğitim tarihindeki yerin almıştır (Ayhan, 2014: 176).

İmam Hatip Okulu açma isteği tabandan gelen bir istektir. Çünkü halk İmam-Hatip Okulları'nın açılışına büyük bağlıta bulunmuş, binaların çoğunu kendileri yaptırmıştır. Halkın bu isteklerini dile getirmek amacıyla bu dönemde *“İmam-Hatip Okullarını Koruma ve Kurma Dernekleri”* de kurulmuştur (Emiroğlu, 2016: 87).

Önce İmam hatip Okulları'nın ortaöğretim kısmının açılması daha sonra lise kısmının buna dâhil olmasıyla, din eğitimi alanında meydana gelen bu gelişme 1959'da Yüksek İslam Enstitüsünün açılmasına kadar giden bir süreci başlatmış oluyordu.

DP, din eğitimi konusunda yaptığı icraatlarla CHP'nin uygulamalarını daha ileriye götürdüğünü söylenebilir. CHP din derslerini seçmeli ve sınavdan muaf tutarken, DP, okullarda din dersini zorunlu hale getirmiştir. CHP, ülkede meydana gelen din eğitmeni açığını kapatmak için on aylık İmam Hatip Kursları açarken DP ise önce İmam Hatip Okullarının orta kısmını daha sonra ise lise kısmını açmıştır. Tabi burada DP'nin CHP ile rekabet yaptığı söylenebilir ancak unutulmamalıdır ki CHP döneminde din eğitimi hakkında yapılan uygulamalar ülkenin içinde bulunduğu duruma cevap verecek bir konumda değildi.

## İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü'nün Açılması

İmam Hatip Okulları 1957-1958 yılında mezun vermeye başlamıştır. Bu mezunların gidebileceği bir yükseköğretim kurumu bulunmuyordu. 1949 yılında açılmış olan İlahiyat Fakültesi Üniversite sistemi bütünlüğü içinde yalnız genel lise mezunlarını alıyor, meslek okullarını bitirenleri almıyordu. Meslek okulu olan İmam Hatip mezunları da üniversitelere öğrenci olarak kabul edilmiyordu. İmam Hatip Okulu mezunları fark derslerini verirlerse İlahiyat Fakültesine girme hakkı kazanabiliyordu. Özerk yapılarından dolayı, hükümetlerden bağımsız olarak çalışan üniversiteler, hangi fakültelerine hangi okuldan öğrenci alabileceğini ilgili kurulları aracılığıyla kararlaştırıyordu. Genel olarak bütün üniversiteler meslek okulu mezunlarını almıyorlardı (Ayhan, 2014: 112). İmam Hatip mezunlarının yüksek eğitimi nerede ve nasıl yapmaları gerektiği konusu bakanlık ve ilgili makamlar yanında önemli bir sorundu (Yüce, 2008: 136).

1957-1958 öğretim yılı sonunda, İstanbul'daki İmam Hatip Okulu mezuniyet törenine katılan Başbakanı Adnan Menderes, Millî Eğitim Bakanı Celâl Yardımcı'ya bu okul mezunları için bir dinî yükseköğretim kurumunun açılması için talimat verdi. Celâl Yardımcı'nın görevlendirdiği Millî Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu 29 Ağustos 1958'de, "*Orta dereceli okullara din bilgisi öğretmeni, İmam-Hatip okullarının birinci devrelerine yeter sayı ve değerinde bir tedris heyeti kazandırmak*" amacıyla Eğitim enstitüleri seviyesinde bir yüksek din okulunun açılmasına karar verdi. O sırada öğrenim süresi iki yıl olan Eğitim enstitüleri örnek alınarak dinî elitim verecek iki yıllık bir yüksekokul tasarlandıysa da muhtemelen hukukî dayanağı bulunmadığından o yıl açılması mümkün olmadı (Öcal, 2014 b: 48).

Yüksek İslam Enstitüsü, kurulması 10 Haziran 1959 tarihinde 7344 Sayılı kanun olarak TBMM'de kabul edilmiş ve 16 Haziran 1959 tarih ve Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Öcal, 2011 a: 407). Söz konusu kanun doğrultusunda MEB Talim ve Terbiye Heyeti 24 Eylül 1959 tarihinde orta dereceli ve dengi okullara yeteri kadar din derisi öğretmeni yetiştirmek için İmam-Hatip Okulu mezunlarını kabul edecek bir Yüksek İslam Enstitüsü'nün 1959 –1960 öğretim yılında İstanbul'da açılmasını kararlaştırmıştır.

19 Kasım 1959 tarihinde İstanbul Fatih'teki İmam-Hatip Okulunun binasında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak açılan İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü'nün amacını dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri: "*Bugün kurduğumuz bu müessese Ankara İlahiyat Fakültemizin yanında milletimize İslamiyet'i her türlü hurafelerden ari olarak ve halisiyetiyle telkin edecek, edebilecek kifayette ve liyakatte münevver din adamları yetiştirecektir.*" şeklinde açıklamıştır (Şimşek, 2013: 48-49).



İstanbul'dan sonra vatandaşların kurduğu derneklerin de katkılarıyla Konya (1962), Kayseri (1965), İzmir (1966), Erzurum (1969), Bursa (1975), Samsun (1976) ve Yozgat'ta (1980) Yüksek İslam Enstitüleri açıldı.

## Yüksek İslam Enstitüsünün Açılmasına Yönelik Tartışmalar

Yüksek İslam Enstitüsü açılırken dikkat çeken nokta, Ankara İlahiyat Fakültesi varken DP'nin yüksek din eğitimi verecek başka bir okul açmaya neden ihtiyaç duyduğu sorusudur. İlk akla gelen neden, DP hükümeti ile üniversite gençliği arasındaki anlaşmazlıklardır. Diğer bir neden ise üniversite açmanın alt yapı çalışması gerektirdiğinden dolayı zamana ihtiyaç olmasıdır. Hem İmam Hatip Okulu mezunlarının gidebileceği bir yüksek eğitim müessesesinin olmaması hem de din öğretimi verecek öğretmenlere acil ihtiyaç duyulmasından ötürü Yüksek İslam Enstitüsünün açılması tercih edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı böyle bir hamle yaparak bu okulu üniversite denetimine değil de kendi iradesine bağlamıştır (Yüce, 2008: 137).

Neden İlahiyat Fakültesi değil de Yüksek İslam Enstitüsü? Gibi sorulara cevap ararken bir de İlahiyat Fakültesi'nin kuruluş amacına verdiği eğitimin içeriğine iyi bakmak gerekir. Bu konuda Recep Kılıç'ın, temas ettiği noktalar önemlidir:

*"İlahiyat Fakültesi, Batı'daki örneklerine benzer şekilde, din ile ilgili konuları İslam dininin sadece belli bir mezhebinin bakış açısına göre değil farklı mezhep ve dinlerin bakış açısını da göz önünde bulunduran kuşatıcı bir anlayış içinde değerlendirebilecek nitelikte İslam din uzmanları yetiştirmek üzere kurgulanmıştı... İlahiyat Fakültesi, mihrapta namaz kıldırıp, minberde hutbe okuyacak, kürsüde vaaz edecek, cenaze namazı kıldırıp nikâh duası okuyacak türden alanda din hizmeti sunacak nitelikte bir din görevlisi yetiştirmek üzere organize edilmemişti..."* (Kılıç: 2)

Yüksek İslam Enstitüsünün açılmasının düşünüldüğü dönemde bazı çevreler Ankara İlahiyat Fakültesi varken başka bir okul açılmasının gereksiz olduğunu düşünüyorlardı. Eğer açılacaksa ilahiyat fakültelerinin sayısı çoğaltılsın yeni başka bir okula ihtiyaç yok şeklinde görüşler ileri sürüyorlardı. Bunlardan birisi ise *"Türkiye Eğitim Milli Komisyonu"*<sup>2</sup> dur. Komisyonun 18 Temmuz 1959' da bakanlığa sunduğu raporda:

2 Eğitim Milli Komisyonu, Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekili Celal Yardımcı'nın imzasını taşıyan 14 Ağustos 1958 de tarih ve 360/ F. F. 852 Sayılı muciple çalışmalarına başlamıştır... Amerikalı ve Fransız uzmanlarında müşavirlik yaptığı Türkiye Eğitim Milli Komisyonu'nu Ford Vakfı da desteklemiştir. Komisyon önce yurt dışında çeşitli ülkeleri eğitim sistemlerini incelemiş daha sonra Türkiye'deki okulları da ziyaret ettikten sonra raporunu etki altında kalmamak için Viyana'da hazırlamıştır. Bu konuda daha detaylı bilgi için Bkz. Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1960.

*"...İlahiyat fakültesiyüksek tahsil seviyesinde din bilgisi vermeye ve çağımızın fikir seviyesinde aydın din adamı yetiştirmeye çalışmaktadır. Normal lise tahsili üzerine dört yıllık üniversite tahsili veren bu müessesemiz, üstün seviyeli din adamı bekleyeceğimiz yegâne kaynaktır. İleride ilmi seviyesinin daha da gelişmesini istediğimiz bu fakülte, normal lise tahsilinden geçmemiş olanları öğrenci olarak kabul etmiyor. Üniversiteye bağlı bir fakülte olmak itibariyle İlahiyat fakültesinin bu esasa göre kurulmuş bulunması komisyonumuzca uygun görülmektedir." (Türkiye Eğitim Milli Komisyonu, 1960: 111).*

Komisyonun ilahiyat fakültesi dışında başka bir yüksek din eğitimi verecek okulun açılışına karşı çıkmasının en önemli sebebi, mevcut İmam Hatip Okullarına yetişmiş din öğretmeni bulunamazken Yüksek İslam Enstitüsü tarzında bir müesseseye üniversite dışından seçilecek öğretim kadrosunun ne denli zayıf kalacağı düşüncesidir. Ayrıca komisyon hazırladığı raporda üniversite mezunu din adamları yetişinceye kadar, herhangi bir din eğitimi verecek bir müessesenin açılmamasını tavsiye etmiştir.

DP'nin din eğitimi konusunda gösterdiği çabaları "*Müslüman halkın ihtiyacını karşılama gibi haklı bir gerekçe yerine, 'dinsiz bir yönetimden kurtulma' demagojisine oturtulmuştur*" diyerek eleştiren Necdet Sakaoğlu, "*Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi*" adlı eserinde ayrıca Yüksek İslam Enstitüsünün açılması konusunda ise, "*Demokratik bir devrimle başlayıp askeri bir ihtilalle kapanan bu döneme, eğitimle bağlanan umutların söndüğü, demokratik eğitimin yaygınlaşması beklenirken yeni yeni kökleşen eğitim felsefesinin terk edilip 'bir müdür bir mühür!' ciddiyetsizliğinin başlatıldığı, oy kaygılarıyla plansız ve hesapsız okulların açıldığı, buna karşılık iyileştirme yoluna gidilmeyerek Köy Enstitüleri'nin kapatıldığı yıllar olarak bakmamak güçtür...*" görüşünü belirtmektedir (Sakaoğlu, 1992: 111).

Yüksek İslam Enstitüsünün kurulması tasarlanırken hem din eğitimi hem de din eğitimine ve uygulamasına da ağırlık verecek, özellikle müftülük vaizlik gibi görevlerin yanında, İmam Hatip Okulları'nda meslek derslerini de okutabilecek niteliklerde yetişmiş elemanlara olan ihtiyaçlar dikkate alınarak yalnız İmam Hatip Okulu mezunlarının girebileceği bir yüksek öğretim kurumunun açılmasının gerekli olduğu dile getirilmekteydi (Ayhan, 2014: 230).

Yüksek İslam Enstitüleri böylesi koşullar altında üniversitelerin özerk yapısı İlahiyat Fakültesi'nin verdiği eğitim kapasitesi enine boyuna düşünüldükten sonra kısa zamanda bulunan çare olarak düşünülmüştür.

## Yüksek İslam Enstitüsünden Beklentiler

Yüksek İslam Enstitüleri, Cumhuriyet idaresinin bir bakıma din eğitiminde geri dönüşü, Türk halkının İslam ile bağlantısını sağlayacak eğitimin devlet eli ile verilmesinin doğru olacağını kabul etmesi anlamına gelmekteydi. Dolayısıyla Yüksek İslam Enstitüsünden beklentiler oldukça yüksektir. Bunu MEB Talim Terbiye Dairesi Başkanlığının 31 Temmuz 1961 Tarih ve 211 Sayılı kararı ile çıkarılan Yüksek İslam Enstitüsü ilk yönetmeliğine göre:

*“İslam dininin esaslarına sadık kalarak, müspet ilmin ışığı altında İslam ilimlerini ve bunlara yardımcı ilimleri öğreterek İmam Hatip Okulları ile ilk öğretmen okullarına ve diğer orta öğretim müesseselerine öğretmen yetiştirecek, aynı zamanda bu okullardaki din dersleri öğretmenlerinin mesleki gelişmelerine yardımcı olacaktır. Bu müessese, Diyanet İşleri Teşkilatına müftü, vaiz vb. din hizmetlileri de yetiştirecekti. Enstitü ayrıca, Türkiye’de İslam ilimleri alanında araştırmalarda bulunarak, sonuçlarını yurt ve dünya ilim âlemine sunma çalışmaları yapmakla da görevli kılıyordu.”* (Öcal, 2008 b: 43- 44).

Yüksek İslam Enstitülerinin ilk yönetmeliğindeki kuruluş amacından da anlaşılacağı gibi enstitülerden beklentiler büyük olmakla beraber birçok sorumluluk da yüklenmiştir. Uluslararası bir hüviyet kazandırılmak istenmiştir.

Ayrıca, Yüksek İslam Enstitüsünden beklentilere dair, Nurettin Topçu *İmam-Hatip Okulları ile İslam Enstitüleri başlangıçta merhum Celal Hoca gibi davayı kavrayan bir âlimin önderliğinde, İslam kültürüne hakikat kapısını açacak olan bir Rönesans gayesi ile kurulmuştu*” demektedir (Topçu, 2015: 55).

İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü’nün kurulmasında büyük emeği olan Başbakan Adnan Menderes’in beklentisi ise belki de en belirleyici olanıdır. Yüksek İslam Enstitüleri hakkında Meral Kayabaşı tarafından hazırlanan *“Yüksek İslam Enstitüleri”* adlı yüksek lisans tezinde bu konuda Osman Turan’ın, *Türkiye’de Siyasi Buhranın Kaynakları*, adlı eserinden yaptığı alıntı dikkat çekicidir. Osman Turan, İstanbul’dan gelen bir heyetle İslam Enstitüsü’nün kurulması için Başbakan Adnan Menderes’i ziyaretinde sohbet esnasında Başbakan:

*“ - Osman Turan! Her cami ve minare diktikçe komünizme ve Moskova’ya karşı bir kale yaptığıma inanıyor ve bundan kuvvet duyuyorum demesi üzerine Turan ise:*

*- Beyefendi! Bütün ulviliğine rağmen bu eserler yine de cansızdır. Daha mühimi bu kaleleri vicdanlarda ve şuurda dikmek, ondan sonra bunların canlılığını yaşatmaktır. Cevabını verir. O da:*

*- İşte bu sebeple İslam Enstitüsünü açacağız dedi.”* (Aktaran Kayabaşı, 2018: 65).

Dönemin Başbakanı Adnan Menderes'in beklentileri İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü'nün kurulmasında kuşkusuz önemli paya sahiptir. DP iktidarı, ikinci dönemde toplumsal olaylarla karşı karşıya gelmiş, yıpranmış bir iktidar partisi olarak bir önceki dönem siyasi vaatlerini gerçekleştirmek istemekteydi. Din eğitimine getirilen kısıtlama Müslüman Türk halkının dini vecibelerini yerine getirmesini engelleyecek bir din adamı kıtlığına sebep olmuştu. Camide namaz kıldırarak, cenaze kaldıracak din görevlisi bulmak güçleşmişti. Adnan Menderes, belki sembolik bir adım olarak böyle bir eğitim kurumu açmaya karar vermişti ama halk bu adımı o kadar çok benimsedi ki, İslam Enstitülerinin bütün mali yükümlülüğünü kendi üzerine aldı. Halkın bu tavır hükümetleri İslam Enstitüleri açmak konusunda önce cesaretlendirdi daha sonra ise buna mecbur etti.

Yüksek İslam Enstitüleri Türkiye'de geleneksel İslam dışında gelişen İslami anlayışın belki de ilk tohumlarının atıldığı eğitim kurumlarıdır. Yüksek İslam Enstitüleri sadece birer eğitim kurumları değildir. Halk nezdinde karşılığı bulunan, saygınlığı olan eğitim kurumlarıdır. Dindar halkın üniversiteye bakış açısını da biçimlendirmiş ve günümüzde akademiden siyasete geniş bir yelpazede vücut bulan din anlayışına katkıda bulunduğu söylenilebilecek eğitim kurumlarıdır.

## Sonuç

Cumhuriyet idaresinin Batı'ya yaklaşma projesinin sonucu olarak, eskiyi hatırlatan her şey özellikle İslam kültürü müfredat içerisinden çıkartılmıştı. Laiklik bütün dinlere eşit mesafede olmak değil de özellikle İslamiyet'e uzak olmak olarak yorumlanmış ve birkaç kuşak bu tarz bir eğitim ve kültür ortamında yetiştirilmişti. Türk toplumun kahir ekseriyeti bu yenileşme hareketini kuşkuyla karşılamış ve öz benliğini muhafaza edebilmek için Türk devletinin sunduğu eğitim imkânına mesafeli durmuştu. Yüksek İslam Enstitüleri Türk devleti ile arasına mesafe koyan bu çoğunluğun eğitim sistemi içine dahil edilmesini sağlamıştır. Nerede ise çeyrek asır süren Yüksek İslam Enstitüleri Türk Halkına İslam dinini modern eğitim sistemi içinde tahsil edebilme imkânı sunmuştur. Yüksek İslam Enstitüleri etrafında toplanan kitleye, Cumhuriyet rejiminin uyguladığı dini politikaya yükselen muhalefetin vücut bulmuş şekli olarak bakılabilir. Kaldırılan din eğitiminin tekrar gündeme alınması, Cumhuriyet idaresinin yetiştirmek istediği vatandaş profilinin gerçekçi olmadığını göstermesi bakımından da önemlidir. Binlerce yıldır dünyanın değişik bölgelerinde insan kültürüne büyük katkı sunan Türk tarihi

1923' ten sonra çok kısa sürede büyük bir değişim planlamış ve hayata devam edebilme yeteneğinin büyüklüğüne hayran bırakacak önemli değişimleri kısa sürede başarmıştır. Ama başaramayacağı ve kaybının çok olacağı kimi alanlarda geri adım atmaktan da çekinmemiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Batı'nın ezici gücü karşısında yaşamak için kimi köklü reformları yapmak zorundaydı ve bu reformları başarı ile gerçekleştirdi. Öz benliğine yönelik değişimin zararını zamanında fark edip geri adım atmasını bilmiştir. Yüksek İslam Enstitüleri, kurulduğu günden itibaren Türk toplum yapısını etkilemiş. Türkiye'nin siyasi hayatına nüfuz ederek, günümüz Türkiye'sinin oluşumunda birinci derece de rol oynamıştır. Günümüz Türkiye'sini etkileyen İslamcılık düşüncesi bu kurumun çatısı altında filizlenmiştir. Neredeyse çeyrek asırda din algısında önemli bir geri dönüş yaşanmasında büyük katkısı olan bir kurumdur.

## Kaynakça

- Akın, A. (2010), Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950), (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, 27 Ağustos 2017 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonuc/262992> adresinden alındı.
- Aydın, M. Ş. (2016), *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, İstanbul: Dem Yay.
- Ayhan, H. (2014), *Türkiye' de Din Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Banguoğlu, T. (1984), *Kendimize Geleceğiz*, İstanbul: Derya Dağıtım Yay.
- CHP, Yedinci Büyük Kurultayı, Dokuzuncu Birleşim, (2 Aralık 1943), 15 Aralık 2017 tarihinde <https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/eyayin.eserbilgi> adresinden alındı.
- Dağlı N. ve Aktürk B. (1988), *Hükümetler ve Programları 1920-1960*, C. I, Ankara: TBBM Basımevi.
- Dere, İ. (2014), *Tek Parti Döneminde Din Eğitiminin Yolunu Açan Bakan: Hasan Tahsin Banguoğlu*, İstanbul: Akli Fikir Yayınları.
- Diñç, S. (12 Eylül 2017), *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihimizde II. Milli Eğitim Şûrası (15-21 Şubat 1943) ve Uygulamaları*, 20 Kasım 2017 tarihinde <http://turkoloji.cu.edu.tr/makalesistemi> adresinden alındı.
- Diñçer, N. (1974), *1913' ten Günümüze İmam- Hatip Okulları Meselesi*, İstanbul: Yağmur Yayınevi,
- Emiroğlu, A. (2016), Türkiye'de Din Eğitimi Bağlamında İmam hatip Okulları (1924-1980), (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bilim Dalı.
- Ergin, O. (1977), *Türk Maarif Tarihi*, C. I-V, İstanbul: Eser Matbaası.
- Kılıç, R. *Yüksek Din Öğretiminde Neler Oluyor İlahiyat Fakülteleri Eleştirel Düşüncede Arındırılmak Mı İsteniyor?* 22 Ekim 2017 tarihinde <http://serdargunes.files.wordpress.com> adresinden alındı.
- MEB Tebliğler Dergisi, C. XIII, S. 617, 20 Kasım 1950.

- Muşta, M. (1999), Sekülerleşme, Laiklik, Demokrasi ve Eğitim, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Necati Öner Armağanı*, 40 (1), 461-473.
- Öcal, M. (2011), *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye' de Din Eğitimi*, İstanbul: Dergâh Yayınları. a.
- \_\_\_\_\_. (2014). Yüksek İslam Enstitüsü, Ankara: *TDVİA*, 44, 48-52. b.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966), *Türkiye'de Din Eğitimi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sakaoğlu, N. (1992), *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İstanbul: İletişim Yay.
- Şimşek, E. (2013), Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960), *Erzurum: Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, (409, 391-414.
- Tangülü, Z. (2012), Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları(1950-1960), *TEBD*, 10(2).
- Yüce, C. (2008), *Demokrat Partinin Eğitim Politikası ve Cumhuriyet Halk Partisinin Muhalefeti*, (Yüksek Lisans Tez ), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yücel, H. Â. (1994), *Türkiye'de Ortaöğretim*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi.



## Abbasiler Dönemi Eğitim Kurumları

Mücahit Yılmaz\*

### Özet

Emevi Devletinin yıkılması ile birlikte Abbasi Devleti kurulmuştur. Bu dönemde yeni bir medeniyetin inşası için önemli bir sorumluluk üstlenen İslam âlimleri bir yandan tercüme faaliyetleri ile birlikte çıkan yeni fikri hareketlere cevap vermekle uğraşmış, diğer taraftan ise dini ilimleri geliştirmek için büyük çaba sarf etmişlerdir. Abbasiler dönemi ile birlikte kıraat, tefsir, Arap dili ve edebiyatı, fıkıh, hadis, tarih, kelim ve felsefe, tasavvuf, tabii ilimler, coğrafya, tıp, astronomi, kimya, gibi ilim dallarında önemli gelişmeler meydana gelmiştir.

Bu dönemde İslam tarihinin ilk dönemlerindeki eğitim-öğretim kurumları olarak görev yapan küttap ve cami bu vasıflarını korumuştur. Buna ilaveten yeni eğitim-öğretim kurumları ortaya çıkmıştır.

Biz de bu çalışmamızda ilk olarak, Abbasiler döneminden önce var olan küttap, cami gibi eğitim kurumlarını ele alacak ve bu kurumların Abbasiler dönemindeki yapısına değineceğiz. Daha sonra, Abbasiler döneminde ortaya çıkan, kitapçı dükkânları, kütüphaneler, Medreseler vb. eğitim kurumlarının ortaya çıkış süreçlerini, kurumsal niteliklerini, sosyal ve mali boyutlarını ve eğitim ve öğretime katkılarını ortaya koymaya çalışacağız.

**Anahtar Kelimeler:** Abbasi, Eğitim

\* MEB Yavuz Selim Ortaokulu, DKAB Öğretmeni, mykorualan@gmail.com

## Giriş

Eğitim ve Öğretim İslam Dininin doğuşu ile birlikte farklı bir zenginlik kazanmıştır. Bu zenginliğin kaynağı Kur'an-ı kerimdir. İlk Emri "Oku" olan Kur'an-ı kerim'in eğitime verdiği öneme binaen İslam'ın ilk yıllarından itibaren eğitim ve öğretim kurumları teşkil etmeye başlamıştır. Hz. Peygamber (s.a.v) Kur'an-ı Kerim'in ayetlerini vahiy yoluyla alıp öğrenmiş ve insanlara öğretmiştir.

Hz. Peygamber Medine'ye hicret ettikten sonra Mescid-i Nebevi'yi inşa etmiş ve bu mescit birçok fonksiyonla birlikte bir eğitim ve öğretim kurumu olarak da hizmet vermiştir. Suffe ile başlayan eğitim öğretim faaliyetleri çeşitli şekillere bürünerek günümüze kadar gelmiştir.

Hz Peygamberimiz (s.a.v)'den sonraki Dört Halife devri ve Emeviler devrinde eğitim ve öğretim faaliyetlerine önem verilmiş ve bu faaliyetler çeşitli kurumlarla desteklenmiştir.

Emevi Devleti'nin yıkılması ile birlikte Abbasi Devleti kurulmuştur. Bu dönemde yeni bir medeniyetin inşası için önemli bir sorumluluk üstlenen İslam âlimleri bir yandan tercüme faaliyetleri ile birlikte çıkan yeni fikri hareketlere cevap vermekle uğraşmış, diğer taraftan ise dini ilimleri geliştirmek için büyük çaba sarf etmişlerdir. Abbasiler dönemi ile birlikte kıraat, tefsir, Arap dili ve edebiyatı, fıkıh, hadis, tarih, kelim ve felsefe, tasavvuf, tabii ilimler, coğrafya, tıp, astronomi, kimya, gibi ilim dallarında önemli gelişmeler meydana gelmiştir.

Bu dönemde İslam tarihinin ilk dönemlerindeki eğitim-öğretim kurumları olarak görev yapan küttap ve cami bu vasıflarını korumuştur. Aynı şekilde özellikle ulema evlerinde eğitim öğretim faaliyetleri devam etmiştir. Özellikle dört halife devri ile birlikte başlayan toplantılar, bu dönemde edebiyat salonları şekline bürünmüş ve bu toplantılarda eğitim ve öğretim yapılmıştır.

Abbasiler döneminde önemli kültür merkezlerinin fethedilmesi, kâğıdın bulunması çeşitli kurumların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Kitapçı dükkânları, kütüphaneler ve özellikle Beytül Hikme ve Daru'l Hikme kurumları eğitim ve öğretimi farklı bir noktaya götürmüş ve Medreselerin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Beytül Hikme ile birlikte tercüme faaliyetleri artmış, bu durum Müslümanların yeni bilgilerle karşılaşmasına zemin hazırlamıştır. Kütüphanecilik faaliyetlerinin başlaması ile birlikte yeni meslekler ve kütüphanecilik kuralları ortaya çıkmıştır.



Camilerde yapılan eğitimin ihtiyacı karşılamaması, Beytül Hikme gibi kurumların sayısının artması ve siyasi sebeplerden dolayı medreseler ortaya çıkmış ve İslam dünyasında eğitim-öğretim faaliyetleri yeni bir boyut kazanmıştır.

Biz de bu çalışmamızda ilk olarak, Abbasiler döneminden önce var olan kütüphane, cami gibi eğitim kurumlarını ele alacak ve bu kurumların Abbasiler dönemindeki yapısına değineceğiz. Daha sonra, Abbasiler döneminde ortaya çıkan, kitapçı dükkânları, kütüphaneler, Medreseler vb. eğitim kurumlarının ortaya çıkış süreçlerini, kurumsal niteliklerini, sosyal ve mali boyutlarını ve eğitim ve öğretime katkılarını ortaya koymaya çalışacağız.

## **Medrese Öncesi Eğitim Kurumları**

### **1. Kütüphane**

Kütüphaneler Arabistan da İslam'ın doğuşundan önce okuma yazma öğretiminin olduğu bir kurumdu (Çelebi, 1988: 33). Bu mahalle mekteplerinde genellikle ilk derecede öğretim faaliyetleri yapılmaktaydı. Medine döneminde Hz peygamberimiz tarafından kurulan Suffe ihtiyacı giderememeye başladıktan sonra mahalle mektepleri diyebileceğimiz birçok mektep açılmıştır (Gözütok, 2002: 144).

Yazı ve basit matematiğin öğretildiği bu kurumlarda, Hz Ömer'in hilafetinden sonra Kur'an ve dini bilgiler öğretilmeye başlanmıştır. Daha çok İlk derece eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı bu kurumlar modern dönemdeki ilköğretim kurumlarının öğretim faaliyetlerinden çok daha yüksek düzeyde ilk, ortaöğretim (Gözütok, 2012: 144-146) hatta yükseköğretime hazırlık okulu olarak görev yapmaktaydı (Makdisi, 2004: 59).

Abbasiler döneminde ise halife ve sultanların çocuklarına ders vermek amacı ile kurulan saray kütüphaneleri, sadece seçkinlerin ve üst düzey yöneticilerin çocuklarına ders verilen özel kütüphaneler, genellikle mahalle aralarına kurulan, çoğunlukla ders veren hocaların ismi ile anılan umumi kütüphaneler bulunmaktaydı. Kütüphaneler genellikle mahalle aralarına kurulurdu. Bunun yanında cami ve medrese aralarına kurulan mekteplerde bulunmaktaydı. Ayrıca kimsesiz ve yetimlerin öğrenimlerini sağlamak amacıyla yönetici âlim ve hayırseverler tarafından inşa edilen yetimlere özel kütüphaneler de bulunmaktaydı (Gözütok, 2012: 136-140). Bu durum bize Abbasiler ile birlikte mekteplerin başta büyük şehirler olmak üzere, en küçük köylere kadar yayıldığını göstermektedir (Dağ ve Öymen, 1974: 70).

Mekteplere öğrenime başlamak için belli bir yaş sınırı bulunmamaktadır. Çocuğun ne zaman okula başlayacağına velisi karar verir ve velisi tarafından okula gönderilirdi. Devlet tarafından ortaya konulmuş sistemli bir eğitim ve öğretim programından söz etmek mümkün değildir. Öğretim öğretmenden öğretmene değişmekte, öğretmenin mahir olduğu alanlarda çocuklara eğitim verilmekteydi. Bu kurumlarda yazı, Kuran, tecvit, Arapça, hat, nahiv, lügat, Garibu'l Kur'an, tarih, hadis, şiir, mantık, matematik, musiki eğitimleri verilmektedir. Mekteplere öğrenciler sabah erken saatlerde gelir, Kur'an-ı Kerim dersinden sonra kahvaltı ve ardından yazı dersine geçilirdi. Öğleden önce dersin bitmesi ile birlikte evlerine giderler, ikinci namazından sonra kuran ve yazı dışında lügat, matematik, edebiyat dersleri görürlerdi. Akşam namazından sonra dersler sona ererdi. Bu durum bize kütüaplarda tam gün öğretim yapıldığını göstermektedir (Gözütok, 2012: 147).

Abbasi halifesi Mütevekkil devrinde olduğu gibi zaman zaman kütüaplarda zımmi çocukların eğitim alması yasaklanmış olsa da; bu kurumlarda eğitim çoğulcu bir yapıya dayanmaktadır. Bu mekteplerde Müslümanlar ile birlikte Hristiyan çocuklarında hür veya köle eğitim aldıkları görülmektedir (Gözütok, 2012: 149,150).

Kütüaplarda görev alacak öğretmenlerin mutlaka bir ilim dalında ihtisas sahibi olmaları gerekmektedir. Her öğretmen kazandığı şöhrete uygun bir mektepte eğitim-öğretim faaliyetinde bulunur, başarısı arttıkça daha üst düzey bir mektebe geçerdi. Hatta devlet görevlerinde bile görevlendirilirlerdi. Bu durum İslam dünyasında ilim ehlinin göstermiş olduğu başarıya göre taltif ve terfi aldığını göstermekte, aynı zamanda ilmin genişlemesi ve yayılması noktasında da önemli bir yer arz etmektedir (Gözütok, 2012: 150).

## **2. Camiler**

Mescitlerin İslam tarihinde önemli bir yeri ve işlevi vardır. "Allah'ın mescitlerini ancak Allah'a ve âhiret gününe iman edenler, namazını dosdoğru kılan, zekâtı veren ve Allah'tan başkasından korkmayan kimseler imar eder. İşte doğru yola ermişlerden olmaları umulanlar bunlardır." (Tevbe, 9/18) buyrulurken mescit inşa etmenin önemine dikkat çekilmiştir.

Mekke döneminde Ammar b. Yasir ibadet etmek maksadıyla bir mescit inşa ettirmiş, aynı şekilde Hz. Ebu Bekir de kendi evinde bir mescit inşa etmişti (Gözütok, 2002: 118). Medine döneminde ise Mescid-i Nebevi'nin inşa edilmesi ile birlikte Camiler Müslümanlar'ın hayatında sadece bir ibadethane değil aynı zamanda dini, siyasi, sos-

yal, kültürel, ekonomik vb. konuların görüşüldüğü bir merkez konumuna gelmiştir. Mescid-i Nebevi'nin hemen yanına Suffe'nin inşa edilmesi ile birlikte camiler eğitim ve öğretim faaliyeti bakımından farklı bir nitelik kazanmıştır.

Dört Halife devri ve Emeviler devri ile birlikte camilerde ders halkaları meydana geldi. Müslümanların fethettikleri yerlerde inşa ettikleri camiler hem bir ibadet merkezi hem de önemli bir ilim merkezi haline geldi (Kazıcı, 1999: 334).

İslam tarihinin ilk dönemlerinden itibaren kütüphaneler okuma-yazma öğrenmek, basit seviyede Kuran ve hadis ilimlerinde bilgi edinmek için eğitim veren bir kurum iken, mescitler daha yüksek seviyede eğitim veren önemli bir eğitim-öğretim kurumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Dağ ve Öymen, 1974: 72).

Camilerde yükseköğretim faaliyetleri hocaların etrafında oluşan ders halkalarından oluşurdu. George Makdisi halkanın camide ders veren hocaya ait bir kürsü anlamına geldiğini belirtmektedir. Hoca kendi ihtisas alanına göre halka oluşturur. Öğrenci hangi halka ilgi alanına giriyorsa bu halkayı seçer ve eğitim-öğretim faaliyetine katılırdı. Camilerde Kur'an, tefsir, fıkıh, hadis, Arapça, edebiyat, tasavvuf, tıp, musiki gibi alanlarda dersler verilmiştir (Makdisi, 2004: 58).

Camilerde hoca ders halkasını kurar ve öğrenciler onun çevresinde derse katılırlardı. Öğrencilerin derse katılabilmeleri için kütüphane denilen eğitim kurumlarından temel bilgilerini alması gerekirdi. Öğrenciler hangi ders halkasına katılacağına kendileri karar verirlerdi. Ders halkalarında belli bir oturma düzeni vardı. Ders halkasının baş tarafından hocanın iki yanında en kıdemli iki öğrencisi oturur, öğrenciler geriye doğru kıdem sırasına göre sıralanırlardı. Müderris dersin konusu hakkında bilgi verir, izah edilmesi gereken hususları açıklardı. Öğrenciler konu ile ilgili soru sorabilirdi. Dersin sonunda konuyu anlamayanlar varsa müderris konuyu bir kez daha tekrar ederdi (Gözütok, 2012: 319). Derslerde konular müzakere edilir öğrenciler bu yolla birbirlerine yardımcı olurlardı. Dersler genellikle anlatım, soru cevap ve tekrar metotları kullanarak işlenirdi (Dağ ve Öymen, 1974: 72).

Abbasiler döneminde camilerde yükseköğretim faaliyetleri yapılmaya başlandı. Camiler eğitim ve öğretim faaliyetlerinde önemli bir rol oynadı. Bu konuda önce gelen camileri şu şekilde değerlendirebiliriz:

**Ezher Camii:** Cevheru'l-Kâtip es-Sıkillî (Sicilyalı Cevher) tarafından yapımına 359/970 de başlanıp 361/972 yılında tamamlanmıştır. İlmi araştırmalara H. 378 (M. 988) senesinden sonra tahsis edilmiştir.

**Mansur Camii:** Halife Mansur döneminde Hicri 145 (M. 762) tarihinde yaptırıldı. Harun Reşid zamanında yenilendi. Dil bilimci El-Kisai bu camiden ders vermiş, İbûl Atâhiye şiirlerini bu camide imla ettirmiştir. Ebû Ömer ez-Zâhid (ö. 345/956) "el-Yâkût" isimli eserini bu camide irticalen yazdırmıştır.

**Şam Ümeyye Camii:** Bu cami bir eğitim-öğretim merkeziydi. Camide birçok ders hâkaları bulunmakta öğretmenlere maaş tahsisatı yapılmaktaydı. Bu camide mâliki, şâfi mezheplerine ait zaviyeler ve hanefilerin toplanıp ders okuttukları ve namaz kıldıkları bir bölüm bulunmaktaydı.

**Amr Camii:** H. 21 (M. 641) tarihinde inşa edilmiş olan bu camide devamlı olarak 40 eğitim halkası bulunmakta aynı zamanda bu camide teşekkül etmiş 8 zaviye bulunmaktaydı. Bunlar arasında el-İmam eş Şafi'nin zaviyesi, Mecidiyye zaviyesi, Sâhibiyye zaviyesi gibi zaviyeler bulunmaktaydı (Çelebi, 1999: 74-78).

### 3. Evler

Hz Peygamberimizin döneminden itibaren evler önemli bir eğitim kurumu olarak faaliyet göstermişlerdir. Mekke döneminde Daru'l Erkam, ve Hz Peygamberimizin evi Medine döneminde ise Es'ad b. Zürrare, Mahreme b. Nevfel vb. sahabelerin evlerinde eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunulmuştur (Gözütok, 2002: 125).

İslam tarihinin ilerleyen dönemlerinde de evler eğitim ve öğretim faaliyetlerinde önemli merkezler olmuşlardır. Eğitim ve öğretimin ilk adımları bu mekânlarda atılmıştır. Özellikle evlerin çocuk eğitiminde önemli bir yeri bulunmaktadır. Evler çocuklara okuma-yazma başta olmak üzere temel eğitimin ve Arap edebiyatının verildiği yerler olmuştur. Aynı zamanda bazı âlimler kendi evlerini eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Bu evlerin en önemlileri, İbni sina (ö. 428/1036), Ebü Süleyman Sicistâni (ö. 390 dan sonra), Ebu Hayyân et Tevhidî (400/1009), İmam Gazzali (ö. 516/1122) Ali b. Muhammed Fasîhî, (ö. 516-1122) Es- Silefi Ahmed b. Muhammed Eû Tahir (ö. 576/1180) evleri olarak ifade edilebilir (Çelebi, 1999: 43-45).

### 4. Edebiyat Salonları

Emeviler döneminde ortaya çıkan edebiyat salonlarının ilk izlerini Hülefâ-yı Râşidîn döneminde bulmak mümkündür. Halifeler kendilerine arz edilen çeşitli problemlere çözüm bulmak amacı ile mescidin içinde veya dışında otururlar ve çözümleri bizzat ken-

dileri bulamazlarsa, doğru cevabı bulmak amacıyla sahabelerin görüşlerine başvururlar onlarla istişare ederlerdi (Dağ ve Öymen, 1974: 80-88).

Hülefâ-yı Râşidîn devrinde isteyenlerin kendi istekleri ile katıldıkları ve terk edebildikleri meclisler Emeviler döneminde farklı bir şekle bürünerek yabancı kültürlerin etkisi altında gelişmişlerdir. Abbasiler döneminde Fars medeniyetinin etkisi ile salonlarda çeşitli ilmi hazırlıklar yapılmıştır. Bu toplantılar için muntazam vakitler ilan edilmiş, toplantılar sadece saraylarla sınırlı kalmamış, vezir ve devlet erkânının konaklarına kadar uzanmıştır. Bu toplantılarda belli kurallar bulunmaktaydı. Toplantıları Halifelerden başka hiç kimse açamaz, onlardan önce kimse söze başlayamazdı. Ayrıca bu toplantılara katılan kişilerin kılık kıyafeti gibi konulara özen göstermeleri beklenirdi (Çelebi, 1999: 46-60).

Bu dönemde yapılan toplantılarda edebiyat başta olmak üzere musiki, şiir gibi diğer ilimleri de içine alacak şekilde toplantılar meydana gelmiştir. Özellikle Halife Harun Reşid döneminde kültürün her dalından ünlü isimler bu toplantılara davet edilmiştir. Halife Memun mutezile etkisi ile birlikte çeşitli konularda bu meclislerde toplantılar düzenlenmiştir. Özellikle kelami tartışmaları desteklemiş, ünlü şahsiyetleri sarayına çağırarak tartışmalara ön ayak olmuştur (Dağ ve Öymen, 1974: 91). Bu meclislerde yapılan toplantılarda tartışma ve ikna metotlarının kullanıldığı söylenebilir.

## 5. Muhtelif Kurumlarda Öğretim

**Badiye:** Çölün bir eğitim ve öğretim aracı olarak kullanılması ve bu yolla göçebe Araplardan faydalanılması Arapçanın bilim ve kültür dili olması ile yakından ilgilidir. İslam Devletinin hızlı bir şekilde genişlemesi sonucu Arap olmayanların İslam dünyası sınırları içine girmesi Arapça olmayan bir takım kelimelerin Arapçaya sızması ve dilde bozulmanın meydana gelmesi gibi sebeplere binaen özellikle dil ile ilgili alanlarda yapılan çalışmalarda göçebe Araplardan yararlanılmıştır. Bu alanda göçebe antropolojisi çalışmaları yapılarak kitaplar derlenmiştir. El Esmâ'î (ö. M. 828-832) Ebu Ubeyde (732-825) bu alanda çalışma yapan ilim adamlarına örnek olarak gösterilebilir (Dağ ve Öymen, 1974: 94).

**Han:** İlim talebeleri ilim öğrenmek için farklı merkezlere seyahat ederler ve önemli âlimlerden ders alırlardı. Bu öğrencilerin konaklamak için hanlarda kalır ve buradan cami veya mescitte bulunan ders halkalarına katılırlardı. Aynı şekilde ilim öğretmek için farklı bir şehre giden âlimlerde kaldıkları hanlarda ilim öğretimi ile meşgul olmuşlardır. Ahmed b. Bişr el-Horasani, Ebu Hamid Hasan b. Hamid örnek olarak gösterilebilir (Gözütok, 2012: 284-288).

**Yolda Öğretim:** Yolculukların uzun süreler aldığı bu dönemde çeşitli maksatlar için yapılmış olan yolculuklar ilimle meşgul olmak sureti ile de değerlendirilmiştir. Ahmed b. Muhammed b. Hasan Ebu Hamid İbni Şarki en-neysaburi (ö. 325/937) yolculuk esnasında ilmi konuları yazmış ve öğrencilerine de yazdırmıştır. Bir hanım âlime olan Ferha binti Ahmed b. Abdullah ed Dimyatî Kahireye yaptığı yolculuk esnasında hadis âlimi Burhanuddin el halebiye Kitabü’ş-Şifa’yı okutmuştur (Gözütok, 2012: 288-290).

**Tasavvufi Kurumlarda Öğretim:** Tasavvuf ilmi ortaya çıktıktan sonra, bu ilmin anlayışına uygun bir eğitim ve öğretimi desteklemek için kurumlar oluşturulmuştur. Tasavvuf eğitim ve öğretiminde bulunan kurumlar; tekke, hankah ve zaviye şeklinde farklı isimlerle anılmaktadırlar. İlk hankahın “sûfî” lakabını taşıyan Ebu Haşim (ö.150/767) tarafından Suriye’nin Remle kentinde kurulduğu ifade edilmektedir. Mutasavvıflar tarafından temel İslam bilimleri ile tasavvufi ilimler hep iç içe işlenmiştir. Bu kurumlarda sadece tasavvuf ilmi değil aynı zamanda şer’i ilimlerinde öğretimi yapılmıştır. Bazen bu kurumlar medrese ismi ile de anılmışlardır. Bu kurumlara “Arslan Han Hankah Medresesi”ni örnek olarak gösterebiliriz. Hankah ve zaviyelerde fıkıh derslerine daha çok ağırlık verilmiş olmasına rağmen kıraat, tefsir, hadis gibi temel İslam ilimlerine ait derslerde verilmiştir (Gözütok, 2012: 271-275).

**Ribatu’n-Nisa (Kadınlar Ribatı):** İslam’ın temel eğitim ve öğretim anlayışını temsil eden Medreselerde kadınlar için müstakil bir eğitim-öğretim kurumu bulunmamaktadır. Fakat mutasavvıfların eğitim ve öğretim kurumları olan hankah, zaviye ve ribatların bir kısmı sadece kadınların eğitim ve öğretimine tahsis edilmiştir. Bu kurumları Ribatu’n Nisa (Kadınlar Ribatı) olarak değerlendirmek mümkündür. Şam, Halep, Medine gibi şehirlerde bulunan bu kurumlarda, Kuran, fıkıh, hadis ve edebiyat dersleri yapılmaktaydı (Gözütok, 2017: 284-291).

Sahabeden Ebu Derda’nın (r.a.) hanımı olan Ümmü Derda es-Suğra’nın evinde öğretim faaliyetinde bulunarak bu konuda öncülük ettiği söylenebilir. İlerleyen dönemlerde Fatıma binti Hüseyin b. Fadlaveyh er-Razî (ö.521/1127), Zühre binti Muhammed b. Ahmed b. Hazır (ö.633/1235), gibi hanımlarda ribatlarda eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunmuşlardır. Bu ribatlarda öğretim faaliyetinde bulunan kadınlar tasavvufi eğitimin yanında dini ilimleri de tahsil etmiş, çeşitli alanlarda uzmanlaşmış kişilerdir (Gözütok, 2017: 287-289).

## 6. Saraylar

İslam Devletinin kısa süre içinde hızla genişlemesi idari alanda bir takım ihtiyaçların doğmasına sebep oldu. Halifelerin ve Devlet erkânının çocuklarının eğitimi ve yüksek devlet memurları yetiştirmek bir zorunluluk haline geldi (Dağ ve Öymen, 1974:79). Bu dönemde öğrencileri geleceğe hazırlamak ve bilgi ve kültür aktarımından bulunmak amacı ile saraylarda eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunuldu (Çelebi, 1999: 35).

Saraylar da eğitim veren muallime “edep” kökünden türeyen “müeddib” denmiştir (Kazıcı, 1996: 16). Burada verilen eğitiminde öğretmeni ve eğitim-öğretim programını halifeler veya devlet erkânı belirlemişlerdir. Saraylarda eğitim alan çocuklar mekteplerde eğitim alan öğrencilerle aynı seviyede eğitim alır, cami ve medreselerde yetişen ders halkalarının seviyesine yetişirlerdi (Çelebi, 1999: 35-37).

Halifeler çocukları için seçkin âlimlerden hocalar seçer aynı zamanda seçtikleri müzisyen ve şairlerden sanat eğitimi ve zevki almalarını sağlardı. Gelişmeleri düzenli olarak takip ederler, zaman zaman öğrencileri sınavdan geçirirlerdi. Genç şehzadelerin eğitimi beş yaşında başlardı. Bu dönemde “çocuklukta eğitmek, taş a yazı kazımaktır,” derlerdi. Şehzadelerin ilk görevlerini üstlenecekleri on beş yaşlarında bu eğitim sona ererdi (Hizmetli, 2016: 379).

Yukarıda da belirttiğimiz gibi Abbasilerde geleceğin halifeleri olan şehzadelerin yetiştirilmesine büyük önem verilmekteydi. Bu anlayışla dönemin önde gelen âlimlerinden sarayda ders almaları sağlanmaktaydı. Hocalardan başlıca Kur’an-ı Kerim, hadis, tarih, ahlak, Arap dili ve edebiyatı dersleri alırlardı. Halifeler şehzadelerinin hocalarına büyük değer vermekte, maaşlarının yanı sıra armağan ve ihsanlarda bulunmaktaydılar. Harun Reşid’in ve çocuklarının hocası el-Kisâî, el-Me’mun’un şehzadelerinin hocası el-Ferrâ sarayda yüksek bir itibar görmekteydi (Hizmetli, 2016: 381).

Bu dönemde Fatimiler eğitim-öğretim anlamında daha geniş adımlar atarak saraylarda seçkin ve yüksek tabakadan kişilerin çocuklarının katılacağı özel mektepler kurarak, ileride halifelere devlet vazifesinde yardımcı olacak devlet görevlileri yetiştirmeyi amaçlamışlardır (Çelebi, 1999: 38).

## 7. Kitapçı Dükkânları

Kitapçı dükkânları Abbasiler ile birlikte ortaya çıkmıştır. Zaman içinde İslam dünyasının diğer şehirlerinde de yaygınlaşmıştır. Bu dükkânlarda kitaplar satışa arz edilir aynı zamanda ise çeşitli konularda münazaralar yapılırdı (Dağ ve Öymen, 1974: 84). Kitapçı

dükkânlarının sahipleri sadece kitap satışı yapan kişiler değil aynı zamanda yüksek kültür ve bilgiye sahip ilme önem veren kişilerdi. Bunun için bu dükkânlar zaman içinde öğrenci ve bilginlerin toplandığı yerler haline geldi (Kazıcı, 1996: 16).

Bu dönemde ilmi faaliyetler sadece kitapçı dükkânları ile sınırlı kalmamış farklı meslek gruplarından ilme ilgi duyan kişilerde ilmi faaliyetlerde bulunmak üzere kendi dükkânlarını tahsis etmişlerdir. Çömlek ve Testi dükkânı bulunan Ebû'l-'Atâhiye, boya dükkânı bulunan Ebû Bekir es-Sabğî örnek olarak gösterilebilir (Çelebi, 1999: 41).

Bu dönemde kitapçılık mesleği sadece kitap satışı ile sınırlı kalmamış aynı zamanda önemli kültür alışverişlerine de sahne olmuştur. Bu mekânlarda talebeler ve ilim adamları bir araya gelerek çeşitli müzakerelerde bulunmuşlardır. Al fihrist'in yazarı İbni Neddîm (ö. 385/955), Mu'cemu'l- Udeba ve Mu'cemu'l-Buldan eserlerinin yazarı Yakut El Hamevi (ö. 626/1229) bunlardan bazılarıdır (Gözütok, 2012: 288).

## 8. Kütüphaneler

İslam dünyasında bilginin üretilmesine ve paylaşılmasına büyük bir önem verilmiştir. Özellikle kâğıdın yabancıardan öğrenilmesi ile birlikte Müslümanlar kaliteli kâğıt üretimine başlamış, bu durum kâğıt ve kitapların satıldığı dükkânların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Aynı zamanda kitap çoğaltma faaliyetleri de başlamıştır (Dağ ve Öymen, 1974: 135).

Kâğıdın kullanılmaya başlaması, yazma eserlerin fiyatlarının yüksek olması, zenginler dışındaki kişilerin kitaplara ulaşmalarında zorluk yaşanması, ilim öğrenmeye duyulan sevgi ve hürmet neticesinde, Müslümanlar kitapları toplamaya başlamış ve bu amaçla kütüphaneler kurmuşlardır. Öyle ki sadece ulema ve araştırmacılar değil diğer halkta evlerinde kütüphane oluşturmuşlardır (Çelebi, 1999: 110).

Müslümanlar geniş kitlelerin ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile umumi kütüphane kurulmasına büyük ihtimam göstermişlerdir. Kütüphaneler mimari açıdan planlanmış, kitapların konulduğu raflar düzenlemiş, kütüphane içinde çeşitli odalar oluşturularak mütalaa ve istinsaha ayrılmış, dinlenmek isteyen okuyucular için bölümler meydana getirilmiştir. Okuyucuların kitaplara kolaylıkla ulaşabilmeleri sağlamak amacı ile kataloglar oluşturulmuş, kitaplardan istifade etmek isteyen talebe ve hocalar için ödünç kitap verme uygulamasına geçilmiş ve kütüphanelerde hazin, mütercimler, müstensihler, mücellidler, münâviler görevlendirilmiştir (Çelebi, 1999: 111).



Bazı kütüphanelerin farklı özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Kütüphaneler bütün halk tabakalarının istifade ettiği umumi, bütün halk tabakalarının girişine müsaade edilmeyen yarı umumi ve ulema ve ediplerin kendi istifadeleri için kurdukları husûsi kütüphaneler olarak sınıflandırılabilir. Necef Haydariyye, Basra ibni Sevvar kütüphanesi, Zeydi Mescidi Vakıf Kitaplar Hazinesi, Beyt'ül-Hikme, Kâhîre Dâr'ul-Hikmesi umumi kütüphanelere örnek olarak gösterilebilir. en-Nâsir li-Dinillah'ın kütüphanesi, el-müstâsım Billah'ın kütüphanesi, Fatımi halifelerinin kütüphaneleri ise yarı umumi kütüphanelerdendir. El-feth b. Hâkânın Kütüphanesi, Huneyn b. İshak, ibnül-Haşşab, el- Muvaffak b. Mutran, hususi kütüphanelerdendir (Çelebi, 1999: 139-155).

Abbasiler döneminde özellikle Bağdat'taki Beytül Hikme önemli bir işleve sahiptir. Yine bu dönemde Fatimiler tarafından kurulan Dârul-Hikme de Beytül Hikme ile birlikte ilk İslam üniversitelerinin nüvesini oluşturduğu söylenebilir (Çelebi, 1999: 110).

### **9. Beytül-Hikme**

Tarihi olaylar bir takım sebepler neticesinde ortaya çıkmaktadır. Her olayın oluşmasını etkileyen siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik, coğrafi vb. birçok sebep bulunmaktadır. (Demirci, 2016: 41) Beytül Hikme Abbasiler döneminde tercüme faaliyetleri, tıp, astronomi gibi alanlarda önemli bir hizmet vermiştir. Bu sebeple bu kurumun işlevini ortaya koyabilmek için İslam toplumunun hicri II. Yüzyıldan itibaren geçirmiş olduğu değişimi, etkileşimi ve kuruluş sebeplerini ortaya koymak durumundayız (Demirci, 2016: 41).

Hız Peygamber efendimiz döneminde Arap yarımadasında birliğin sağlanmasından sonra Hülefâ-yı Râşidîn ve Emeviler döneminde Orta Asya'dan Kuzey Afrika'ya, Abbasilerin ilk dönemlerinde ise Orta Asya'dan İspanyaya kadar uzanan geniş bir alan Müslümanların eline geçti. Bunun etkisi ile birlikte dili, dini, ırkı, kültürü, tarihi birbirinden farklı olan insanlar İslam devletinin vatandaşı oldu (Erdem, 2013: 59). Bu durumun sonucu olarak Müslümanlar kadim kültürle tanıştı. Mezopotamya, Mısır, Suriye Irak havzalarında bulunan ve dünyanın en önemli kültür ve edebiyat merkezleri olan Doğu da kurulan bir dizi kütüphane zincirinin son kısmını oluşturan İskenderiyye, Antakya, Harran, Cündişapur İslam Devletinin sınırları içinde kaldı (Demirci, 2016: 34-37). Önceki medeniyetlere ait kültür ve edebiyat unsurları da bu kültür havzaları sayesinde İslam medeniyeti ile tanıştı. Müslümanların yabancı kültürler ile karşılaşması neticesinde H.2 asırdan itibaren bu kültürden gelenlerle yoğun tartışmalara girildi. Bunun neticesinde kadim kültürlerden gelen eserler tercüme edildi ve Müslümanlar hasımlarının kullandıkları mantık ve felsefe silahını kullanmak zorunda kaldı (Demirci, 2016: 34-37).

Abbasiler döneminde medeni hayat yükselmiş ve Abbasiler'in göstermiş olduğu hoş-görü ikliminde Müslümanlar Arap olmayan unsurlarla iç içe yaşayarak etkileşime girmişlerdir. Bu dönemde devlet organizasyonun ihtiyacı olan mali hesaplamalar, arazi ölçümleri, şehir planlamaları vb. gündelik problemlerin çözümü için tıp, astronomi, matematik gibi ilimlere ihtiyaç duyulmuştur. Müslümanlar Beytül-Hikme'nin kurulması ile birlikte tıp, matematik, astronomi gibi alanlarda tercüme faaliyetlerine hız vermişlerdir (Demirci, 2016: 43).

Beytül Hikme'nin kurulmasından önce İslam dünyası kendi içinde önemli gelişmeler göstermiştir. Bu dönemde Müslümanlar önemli fıkıh imamları, muhaddisler, dil bilimcileri, tarihçiler yetiştirmişlerdir. Müslümanlar yabancı kültürler ile karşılaşmaktan çekinmemişler tam tersine karşılaştıkları her kültürle ilim ve felsefe ile etkileşime girmişlerdir. Buradan hareketle Beytül Hikme'nin kurulmasını sadece siyasi, sosyal, kültürel gündelik konulara bağlamak doğru değildir. Özellikle bu kurumun kurulmasının en önemlisi sebebi vahyin kendisinde aranmalıdır (Demirci, 2016: 49,50).

Kaynaklarda bu kurumla ilgili olarak Hizanetül Kütüp, Hizanetül hikme, Beytül Hikme ifadeleri kullanılmaktadır. Önemli şeylerin muhafaza edildiği, saklandığı yer için kullanılan "hizane" kelimesi sözlükte ev istılahta ise malların alınıp satıldığı ehlinin rahat girip çıktığı, birçok insanın çalıştığı kurum anlamına gelmektedir. "Beyt" kelimesi ile birlikte Beytül Hikme değerlendirildiğinde önceleri bir kütüphane olduğu için "hizane" dendiği, fakat daha sonra gelişerek kütüphane etrafında bazı birimlerin oluşması, çalışan sayısının artması ve başka "hizane"lerin eklenmesi ile birlikte büyük bir kurum haline gelmesinden dolayı Beytül Hikme isminin verildiği değerlendirilmektedir (Demirci, 2016: 67).

Beytül Hikme'nin kurulmasının ilk başlangıcı olarak Abbasi Halifesi Mansur döneminde yapılan çalışmaları zikredebiliriz. Halife Mansur dönemin en önemli tıp merkezi olan Cündişapur akademisinden getirttiği tabiplere Bağdat'ta bulunan birçok kitabı Arapçaya tercüme ettirmiştir. Aynı zamanda akli ve tabii ilimlere ilgi duyan halife Mansur çeşitli bölgelerden matematik, astronomi, tıp gibi konularda ün yapmış bilim adamlarını Bağdata getirmiş ve bunlara Yunanca, Farsça, Hintçe vb. dillerde yazılmış eserleri tercüme ettirmiştir. Aynı zamanda bu dönemde Bizans imparatoru ile de ilişkiler kurularak bilginler davet edilerek çeşitli kitaplar getirilmiştir. Halife Mansur bütün bu çalışmalar için sarayın bir odasını tahsis ederek Beytül Hikme'nin ilk nüvesi olan Hizanetül Hikme'yi oluşturmuştur (Demirci, 2016: 56,57).

Mansur döneminde yapılan çalışmalar Halife Harun Reşid döneminde artarak devam etti. Beytül Hikme'nin bu dönemde çalışan sayısı arttı ve kurumsallaşma faaliyeti başladı (Demirci, 2016: 61).

Halife Memun zamanında bu kurumda önemli değişiklikler yapılarak bu kurumun önemli bir ilim merkezi haline gelmesi sağlandı. Beytül Hikme genişletilerek değişik konulardan kitaplar toplandı, felsefi eserler özellikle bu dönemde tercüme edildi ve okuma salonları kuruldu. Bu dönemde başına Yahya b. Ebi Mansurun getirildiği rasathane bölümünün kurulması ile birlikte Beytül Hikme farklı bir fonksiyon kazandı (Erdem, 2013: 64).

Beytül-Hikme'nin bir başka önemli özelliği de İslam dünyasındaki ilk kütüphane olmasıdır. Burada Yunanca, Süryanice, Farsça, Hintçe, Koptça gibi dillerde yazılmış birçok eser toplanmış ve Arapçaya tercüme edilerek gelecek nesillere aktarılmıştır. Beytül-Hikme'de çalışan mütercimlerin en meşhuru Huneyn b. İshak ve Kindi gösterilebilir (Erdem, 2013: 60). Cebirci ve astronom Muhammed ibn Musa el-Hârizmî, Yahya ibn ebi-Mansur Beytül Hikmede görev yapan ilim adamlarındandır (Gutas, 2003: 63).

Beytül-Hikme'de çalışanlara yüksek maaş verilerek ilim adamları araştırmalara teşvik edilmiş ve desteklenmiştir. Bu durum diğer bölgelere nazaran ilim dünyasında Bağdat'ın ayrı bir merkez olmasını sağlamış ve diğer bölgelere de örneklik teşkil etmiştir (Erdem, 2013: 62). Ayrıca Memun'un döneminde Basra'da Daru'l-Kütüb ve yine aynı dönemde Bağdat'ta Dâru'l-İlm kurulmuştur (Dağ ve Öymen, 1974: 111). Aynı zamanda Kufe, Belh, İsfahan, Semerkand, Kahire, Mağrib ve Lareca'da önemli merkezlerde kütüphaneler kurulmuş, buralarda da pek çok eser muhafaza edilerek ilim talebelerinin hizmetine sunulmuştur (Erdem, 2013: 60).

Beytül Hikme de çeşitli konular meclislerde münazara edilmiş bu durum ilim ve kültürün gelişmesinde önemli katkılar sunmuştur. Bu meclislerde her konu tartışılabilmiş ve fikirler rahatlıkla ortaya konmuştur. En muhalif görüşler bile deliller sunularak dillendirilebilmiştir. Bu meclislere önem verilmesi ve halifelerin bizzat katılımları, ilim adamlarını araştırmaya sevk etmiş, dolayısıyla ilimde ilerlemeler olmuş, halk nazarında da ilim ve kültür itibar kazanmıştır. İslam ilahiyatının doğuşunda Beytül Hikme'nin rolü yadsınamaz bir gerçektir. Çok sayıda ilim adamı Bağdat'a gelerek özgür bir düşünce ortamı içinde çalışmışlar, Yunan felsefesi ve Mantık eserlerinin tercüme edilmesi ile birlikte her konu aklın inceleme alanına girmiştir ve özgür düşünmeye doğru önemli bir adım atılmıştır. Yunan, Mısır, Hint ve İran medeniyetlerinin hâsılası olan ve zaman-

la aslı kaybolmuş bulunan yüzlerce eser burada Arapçaya kazandırılmıştır. Avrupalılar Yunan kültür ve medeniyet eserlerini yeniden ele almak istediklerinde, eserlerin çoğunu Arapça tercümelerinden almak zorunda kalmışlardır. Bu kültürün nakli İspanya'da bulunan okullar ve tercüme merkezlerinin aracılığı ile olmuş ve bu nakil Rönesans'ın doğmasına ciddi bir katkı sağlamıştır.

### **10. Darü'l-Hikme**

Fatımiler, Şiiliğin lehinde olan ve Bağdat'ta kurulan Beytül Hikmeye rakip olarak benzer bir kurumu Kahire'de kurdular. Fatımi halifesi Hâkim bi Emrillah tarafından 395/1005 tarihinde kurulan Dâru'l-Hikme (veyahut Dâru'l ilm) bir kütüphane, okuma salonu, ayrıca toplantı ve münazara yapılan yerleri kapsıyordu. Başlangıçta Beytül Hikme'den farklı olarak bütün İslâmi ilimlerin temsil edileceği bir yer olarak kurulmuştu. Kısa sürede bu kuruluş Şii propagandasının yapıldığı bir merkez haline geldi. Sonuç olarak bu kurum her Pazartesi ve Perşembe günleri du'âtlar ve başka âlimlerle oturumları düzenleyen Dâi'l-Duât tarafından idare ediliyordu. Bu kurum siyasi-dini kavgalar neticesinde vezir el-Efdal tarafından kapatılmıştır. Kısa bir süre sonra bu kurumlar Halep, Kudüs, Dimaşk, ve Trablusşamda da kuruldu. Fakat kısa süre sonra bu kurumlar propaganda merkezi haline gelmiştir (Kazıcı, 1996: 20).

### **Medreselerin Kuruluşu ve Medreselerde Eğitim-Öğretim**

İslamiyet'in doğuşundan sonra Hz peygamberimiz tarafından oluşturulan suffice ile birlikte Müslümanlar buradan oluşturdukları eğitim-öğretim geleneğini devam ettirdiler. Camilerde ders halkaları oluşturuldu ve eğitim-öğretim hizmetleri burada devam etti. Abbasiler döneminde Beytül Hikme kurularak eğitim ve öğretim de kurumsallaşma çalışmaları başladı ve nihayet bu durum Medreselerin kurulması ile noktalandı.

İslamiyet'in eski dönemlerinde camiler eğitim-öğretimin verildiği mekânlardı. Emeviler ve Abbasiler döneminde de camiler eğitim ve öğretim çalışmalarında önemli bir yere sahip olmuştur. Abbasiler döneminde Camilerde ders halkalarının sayısının artması ve buralarda yapılan eğitimde anlatım, soru-cevap gibi metotların kullanılması ile birlikte camilerde verilen eğitimlerde problemler başlamıştır. Örneğin Kahire de bulunan Ezher Camii cuma namazı dışındaki namazlara kapatılmış fakat bu durum da yaşanan problemleri çözmeye yeterli gelmemiştir (Çelebi, 1999: 81). Artan derslerle beraber (İslami ilimler ve pozitif bilimleri) genişleyen programa cevap verilebilmesi için camilerden ayrı kurumlara gereksinim duyulmuştur.

Medreselerin kurulmasında camilerde ders halkalarının artması ile birlikte mezheplerin de etkisinin olduğu söylenebilir. Camilerde birçok mezhebin eğitim-öğretim faaliyetleri bulunmakta ve devletin buraları tek bir mezhebin öğretiminin yapıldığı yer olarak ayırmasında çeşitli zorluklar bulunmaktaydı. Bu açıdan bakıldığında Medreselerin bir mezhebi diğerlerine karşı güçlendirmek amacı ile kurulduğu söylenebilir (Gözütok, 2012: 197).

Darü'l İlim ve Darü'l Hikme kuruluşlarının medreselerin çıkmasına etki ettiği söylenebilir. Bu kurumlar birer kütüphane olarak kurulmuşlar fakat zamanla hocaların ders verdiği bir kurum haline dönüşmüşlerdir (Makdisi, 2004: 430).

Bir başka açıdan bakıldığında Medreselerin İslam eğitim ve öğretiminin doğal seyri içinde ortaya çıktığı ifade edilebilir. Medrese kurumundan önce hukuk eğitimi veren meşicid kurumu bulunmaktaydı. Daha sonra eğitim için şehir dışından gelen öğrencilerin kalabilmesi için hanlar inşa edildi. Hanlar derslere devam eden fıkıh öğrencileri için yurt hizmeti vermekteydi. Böylece Mescid-han kompleksi doğmuş oldu. Bunun bir adım ötesinde de medrese kurumu ortaya çıktı (Makdisi, 2004: 71,72).

Medrese Arapça'da dersin işlendiği mekân, öğrencilerin içinde eğitim-öğretim gördüğü bina anlamına gelir. Medaris, medresenin çoğuludur. İslâm Eğitim Tarihi'nde ilk medresenin nerede, ne zaman ve hangi şartlarda ortaya çıktığına dair farklı görüşler bulunmaktadır.

Nizamiye Medreselerinin kurulmasından çok daha önce Horasan ve Mâveraunnehin farklı bölgelerinde başta fıkıh ve hadis öğretimi için olmak üzere birçok medrese kurulmuştu. Gazneli Mahmud (999-1030) Gazne'de bir yüksek okul kurmuştur. İlk medreselerin devlet öncülüğünde kurulması ve devletten destek görmesi Karahanlılar zamanında Tamgaç Han İbrahim tarafından yaptırılan medrese (Akyüz, 2015: 22) ile olduğunu ifade edenlerde bulunmaktadır. İlk Medresenin Samanoğullarından İsmail b. Ahmed b. Esed b. Saman (ö. 295/907) tarafından Buhara da kurulduğu söylenebilir (Gözütok, 2012: 200). Buhara, Bağdat, Nişabur, Şam, Halep, Fas, Musul, Erbil, Yemen, İskenderiye vb. merkezlerde de birçok medrese kurulmuştur. Hiç şüphesiz bu Medreselerin en önemlisi Nizamiye Medreseleridir. Nizamiye medreselerinin içinde Bağdat nizamiye medresesinin ayrı bir önemi bulunmaktadır. Yine 4 mezhebin eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunduğu Mustansırıyye Medresesinin de eğitim tarihinde önemli bir yeri bulunmaktadır.

## Nizamiye Medreselerinin Kuruluğu ve Bağdat Nizamiye Medresesi

Özellikle Fatimiler ve Büveyhilerin Abbasi Devleti üzerinde baskılarının arttığı bir dönemde halifenin daveti ile Selçuklular 26 Nisan 1055 günü Bağdat'a girdiler. Bu durum Ehl-iSünnet'in Şiiilere galibiyetinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu tarihten sonra halk arasında Şiiliği yayma sahaları ciddi ölçüde azalmığtı. Aynı zamanda Selçuklular Daru'l İlimlere karşı camilerin dığında öğretim yapmak, talebelerin maddi sıkıntılarını gidermek, Şii propagandalarına karşı halka Sünni bilgi vermek amacı ile medreseleri kurdular (Kazıcı, 1999: 341).

Dünyanın ilk vakıf üniversitesi olarak kabul edilen Bağdat'taki Nizamiye Medresesi 1067 yılında Selçuklu Sultanı Alparslan tarafından kurulmuştur. Bundan sonra Türk-İslam tarihi boyunca sultanlar, vezirler, beyler, hatta sultan hanımlar tarafından kurulan bu medreseler hep vakıf müesseselerdir. Nizâmü'l-Mülk kendisinden önce var olan eğitim kurumlarına yeni bir açılım kazandırarak devlet eliyle içinde bulunduğu siyasi duruma uygun devletin bekasını idame edecek eğitim kurumlarının kurulması ve yayılmasına birinci elden etki etmiştir.

Bağdat Nizamiye Medresesi eğitim-öğretim faaliyetlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu medreseye atamalar bizzat Nizâmü'l-Mülk tarafından yapılmakta, devrin en önemli âlimleri bu kurumda ders vermekteydi. Medrese de ders verebilmek için Şafii mezhebinden olma şartı bulunmaktaydı. İmam Haremeyn Cüveynî (ö. 472/1085), İmam-ı Gazali (ö. 505/1111), Ebi Vefâ İsfehâni (ö. 527/1142), Ebu'l-Feth Şehristâni (ö. 564/1168) gibi âlimler bu medreselerde ders vermişlerdir. Yine Gülistan ve Bostan gibi önemli eserleri bulunan Sadi Şirazi bu medresenin öğrencilerinden biridir (Gözütok, 2012: 200-210).

Bu Medresede Şafii fıkhı ve İmam Eşari'nin itikadi görüşleri başta olmak üzere fıkıh, kıraat ve tefsir, hadis, Arapça, gramer, edebiyat ve aritmetik dersleri verilmekteydi (Talas, 2000: 51). Bağdat Nizamiye Medresesi Şafii ekolüne göre eğitim vermekteydi. Sonraki dönemlerde diğer mezhepler üzerinde eğitim veren medreseler de açıldı. Atabeklerden Nûr ed-Din Nûriye el-Kubra olarak gösterilebilir (Dağ-Öymen, 1974: 132). Bu medreselerin getirdiği en mühim yenilik, eğitimde dini hedefin ortaya konulmasıdır. Daha önce okullar özel gayelere sahip değildi ve yetiştirme şekli de idealden yoksundu. Nizamiye medreseleri, yukarıda gördüğümüz gibi Eşari ve Şafii esaslarını müdafaa edebilen güçlü insanlar hazırlamak için kurulmuştu. Sonraki dönemlerde okul kurucuları, Nizâmü'l-Mülk gibi, çoğunlukla siyasi veya dini gayelere sahiptiler (Talas, 2000: 61).

Okullarını kurarak hedeflerini belirleyen Nizâmü'l-Mülk, sonuçlara erişmek için özel bir program ortaya koydu. Önceleri eğitim ve öğretim yeterince düzenli bir program dâhilinde yapılmıyordu. Hocaların kararı ve arzusu dersleri düzenliyordu, hocaların bizzat kendileri istedikleri şeyi takip ediyorlardı. Nizâmü'l-Mülk'le birlikte belli bir program ortaya çıktı ve bu program devamlı olarak takip edildi. Daha sonra bu yenilik Nizamiye'den sonra Irak'ta, İran'da, Suriye'de ve Mısır'da kurulan birçok medresenin, her birinin siyasi veya dini hedeflerine göre belirlenen bir çalışma programı oldu (Talas, 2000: 61).

Nizamiye medreselerinin ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile nizamiye vakıfları kuruldu. Bu vakıfların görevi müderris ve talebelerin işlerini sağlamak, fıkıh, hadis, vaaz ve tasavvuf ile uğraşan kimselerin ihtiyaçlarını gidermek, imam, müezzin, hademe gibi görevlilerin işlerini sağlamak ve fakir ve ihtiyaç sahibi kişilere yardım etmektir. Bu sayede Nizamiye Medreselerinin devamı sağlanmış, gerek teşkilat ve gerekse eğitim-öğretim hizmetleri bakımından diğer kurumlardan farklı bir boyut kazanmıştır (Talas, 2000: 61).

### **Mustansırıyye Medresesi**

Halife Mustansur tarafından 625/1227 tarihinde Dicle'nin kenarında yapılan bu Medrese Kur'an öğretim yerini (Dâru'l Kurra'yı) hadis öğretimi için (Dâru'l-Hadisi), bir kütüphaneyi, matematik ilimleri ile ilgili dersler için büyük bir salonu, tıp, eczacılık ve tabii ilimlerin eğitimine tahsis edilmiş hastane ile birlikte bir bina ve nihayet bir mutfak, banyo ve yiyecekleri koymak için depoları ihtiva ediyordu. Nizamiyeden farklı olarak dört Sünni mezhebin her birinin dersleri için bölümler tahsis edilmişti. Nizamiye'de öğrencilerin sayısı ile ilgili belirlenmiş bir kural yoktu. Mustansırıyye'de bu konuda önemli prensipler konulmuştu. Öğrencilerin toplam sayısı 308'i geçmiyordu. Bunlardan 62'si öğretilen dört mezhepten her biri için, 10'u Kur'an, 30'u hadis ve 10'u tıp içindi. Mustansırıyye'deki öğrenciler sadece bedava oturmakla ve beslenmekle kalmıyorlar, aynı zamanda onların bir altın dinar aylık maaşları da vardı. Nizamiye Medreselerinden farklı olarak bu medresede, dini ilimlerin yanında, aritmetik, Arap dili ve edebiyatı, geometri, sağlık bilgisi, eczacılık ve tabii ilimler de öğretiliyordu (Talas, 2000: 71).

### **İhtisas Medreseleri**

Dâru'l Hadis-Dâru'l Kur'an: Medreseler kurulduğu ilk dönemlerde tek mezhebin öğretildiği yerler olsa da ilerleyen dönemlerde diğer mezheplerinde öğretildiği kurumlar haline gelmiştir. İslam uleması tarafından fıkıh ilminin öğretildiği medreselerde ilerleyen

devirlerde yalnızca Kur'an ve hadis öğretimine ayrılmış medreseler de kurulmuştur. Bu kurumlar karşımıza Dârü'l hadis ve Dârü'l Kur'an olarak çıkmaktadır (Kazıcı, 1999: 352). Bağdat, Şam, Halep, Musul, Mısır, gibi önemli ilim ve kültür merkezlerinde Dârü'l Hadis ve Dârü'l Kur'anlar yaygınlaşmıştır (Gözütok, 2012: 244-255).

Dârut-Tıbb: Hz Peygamberimiz döneminde tek odalı hastanelere bakılan ve bir nevi klinik işlevi gören Daru'ş Şifâ denilen evler bulunmaktaydı. Sonraki devirlerde İslam medeniyetinin sınırlarının genişlemesi ile birlikte Müslümanlar önemli kadim kültürlerle karşılaştılar. Özellikle Cündişapur'dan gelen tıp bilgileri sayesinde buradaki bilgiler İslam medeniyetine aktarılmıştır. Kahire'de Tolunoğulları tarafından hastaneler kurulmuş, Bağdat'ta Halife Muktedir döneminde doktorluk mesleğini yapacaklar için ilk defa bir sınava girme şartı konmuştur (Gözütok, 2012: 244-255). Nurettin Zengi kendi ismi ile anılacak bir hastane kurarak burada kadınlarında muayene olacakları özel bir bölüm yapmıştır. Bunun dışında Müslümanların şehir merkezlerinde seyyar hastanelerde yaptıkları görülmektedir (Kazıcı, 1999: 354).

İslam dünyasında hastanelerin açılması ile birlikte tıp ilminde de önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Nitekim bu hastaneler aynı zamanda bir tıp okulu olarak da işlev görmektedir (Makdisi, 2004: 71). Bu hastaneler Bimaristan veya Maristan olarak isimlendirilmekteydi. Tıp alanında yapılmış olan hastane ve medreseler sayesinde tıp alanında önemli aşamalar kaydedilmiş, önemli tıp bilgileri yetişmiştir. Bu medreselerin bazılarında tıp ilmi ile birlikte diğer ilimlerde verilmiştir. Kahire'de yapılan El-Maristanu'l-Kebir el Mansuriyye bu medreselere örnek olarak gösterilebilir (Terzioğlu, 1992: 163-178).

## Öğretim Elemanları

Müderris ve şeyh: Müderris kelimesi, Arapça bir kelime olarak "tedris" masdarından ismi faildir (Kazıcı, 1999: 383). Ders veren kimse demektir. Günümüzde ise profesörün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Fıkıh Tefsir ve diğer dini ilimleri veren kişiler için müderris kelimesi kullanılırken şeyh kelimesi daha çok hadis öğretiminde bulunan ve zaviyelerde ders veren kişiler için kullanılmaktadır.

İslam dünyasında öğrencinin hocasını seçme özgürlüğü bulunmaktaydı. Bu yüzden müderrislerin ders vereceği alanda yetkin bir kişi olmasına dikkat edilir. Alanı dışındaki konularda ders vermesi uygun görülmezdi. Müderrisler ezbere dayanan bir eğitim ile yetişmekteydi. Bu sebeple çoğu kez müderrisin okuma-yazma bilmesi şartı aranmazdı.



Öğretim alanları muid, müfid ve talebeler tarafından çok sıkı bir şekilde izlenir ilmi alanında yetersizliği görülen müderrislerin dersleri terk edilirdi. Bir Müderris birden fazla cami veya medrese de ders verebilir kendisi başka bir yerde ders verirken yerine “naib” bırakabilirdi (Gözütok, 2012: 344).

Muid: Müderrisin verdiği dersleri öğrencilere tekrar eden kişiye muid denir. Muid Müderris ile öğrenci arasında bir yere sahiptir. Bir öğrenci hocasından ders aldıktan sonra muid ile birlikte dersleri tekrar eder ve ileride kendisi de muid konumuna geldiğinde tekrar bu dersleri pekiştirdi (Kazıcı, 1999: 385).

Müfid: Kendisinden öğrenim seviyesi düşük olan öğrencilerin yardım almak için başvuracakları ihtisas aşamasındaki öğretimini tamamlamış kişilerdi (Kazıcı, 1999: 385).

### **Medreselerde Öğretim Yöntemleri**

**Ezber Metodu:** Hafızayı geliştirmek önemli bir eğitim metodu olarak karşımıza çıkmaktadır. Medreselerde derse düzenli olarak devam eden bir öğrenci ders veren kişiyi dinleyip konuya aşına olduktan sonra, müderristen ders kitabının başından bir bölümü yazdırmasını ister, yazdırılan kısmı kaydeder ve anlayıp anlamadığını kaydedip okurdu. Daha sonra bir kenara çekilir ve iyice ezberleyinceye kadar o dersi tekrar ederdi. Bir sonraki derste müderris önce dersi ezbere dinler, daha sonra derse kaldıkları yerden devam ederlerdi (Makdisi, 2004: 166).

**Tekrar Metodu:** Tekrar metinleri ezberlemenin en iyi yolu olarak kabul edilmekteydi. Medreselerde tekrar ile ilgili öğrencilere yardımcı olan muid (tekrarlayan) adlı görevliler bulunurdu (Makdisi, 2004: 167).

**Kavrama Metodu:** Muhakemesiz ve mekanik bir öğrenme anlamına gelmeyen ezber metodu kavrama/anlama metodu ile takviye ediliyordu. Dolayısı ile bir metni kopya etmek ve aynen ezberlemek ile yetinenler ile kavrayanlar arasında da ayırım yapılmaktaydı (Makdisi, 2004: 167).

**Müzakere Metodu:** Medreselerde verilen tedris en geniş anlamıyla ele alındığında öğrenciye fıkıh dersi vermek (tedris), fetva vermek ve münazara yapabilmek gibi üç temel beceri kazandırılmak istenmiştir. Öğrenciye fetva verme yeterliliği kazanması için, kaynaklardan nasıl hüküm çıkarılacağı öğretilir. Tartışmalı-ihtilaflı meseleler hakkında yeterlilik kazanması için ise, kendi görüşlerine muhalif görüşler, cedel metodunu kullanarak bunları nasıl halledeceği ve münazara kuralları öğretilirdi. Görüş birliğine varmak

ve icmâyı gerçekleştirebilmek için böyle bir eğitim kaçınılmazdır. Ayrıca öğrencilere bunların dışında, vaaz, tasavvuf, kelâm, nahiv, şiir ve benzeri alanlarda yetişmesi için dersler veriliyordu. Muhakemesiz ve mekanik bir öğrenme anlamına gelmeyen ezber metodu, zekâ ve kavrama ve anlama ile takviye ediliyordu. Hafızaya kaydedilmek üzerine yapılan vurguya rağmen, kâğıda dökmek önemliydi. Kitaplar vazgeçilmez hafıza kaynakları idi (Makdisi, 2004: 168).

### **Medreselerde Müfredat**

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi Bağdat Nizamiye Medresesi Şafii ekolüne göre eğitim verilmekteydi. Bu Medresede Şafii fıkhı ve İmam Eşari'nin itikadi görüşleri başta olmak üzere Fıkıh, Kıraat ve Tefsir, Hadis, Arapça, Gramer, Edebiyat ve Aritmetik dersleri verilmekteydi (Talas, 2000: 51).

Makdisi Medreselerin ders programını sırasıyla şu şekilde vermektedir: Kur'an, Hadis, Kur'an ilimleri (tefsir ve kıraat) hadis ilimleri, usûlüddin ve usûl-i fıkıh, müntesip olunan mezhebin görüşleri, hilâf (hem mezhep içi hem mezhepler arası ihtilaflar) ve cedel (Makdisi, 2004: 140).

Medreselerde tedris edilen başlıca konular ile ilgili bir başka tasnifte şu şekildedir:

- Hukuki konular (Şeriyeye): Fıkıh, Tefsir, Hadis,
- Edebi konular (Edebiyye): Dil, Nahiv, Hitabet, Şiir, Nesir, Okuma, Tarih
- Matematik (Riyaziye): Geometri, Astronomi, Aritmetik, Cebir, Müzik, Siyaset, Ahlak ve ev ekonomisi
- Akli (Akliyye): Mantık, Cedel, Kelam, Metafizik, Tabi'iyat, Tıp, Kimya
- Çeşitli Konular: Mesaha, Veterinerlik, Ziraat, Sihir, Astroloji, Rüya Tabiri (Dağ ve Öy-men, 1974: 191)

### **Medreselerde Ders Geçme ve İcazet**

İslam eğitim-öğretim sisteminde günümüzde olduğu gibi yıllarda bağlı bir eğitim sözü konusu değildir. Kişi isteğini yaşta öğrenime başlayabilirdi. Öğretim öğrencinin zekâ, yetenek ve ilgisine göre şekillenmekte öğrenim süreci öğrencinin yeteneğine göre uzayıp kısalmaktaydı. Böylece yetenekli olan öğrencilerin daha erken bir zamanda eği-

tim-öğretim sürecini bitirmelerine olanak tanınmakta ve öğrencinin genç yaşta müderrisliğe başlamasına imkân verilmekteydi. Örneğin Şafii mezhebinin kurucusu olarak kabul edilen İmam Muhammed b. İdris eş Şafii (ö. 204/819), on beş yaşına geldiğinde öğrenimini tamamlamış ve fetva verme yetkisine hak kazanmıştır (Gözütok, 2012: 335).

İslam Eğitim kurumlarında yıllara bağlı bir öğretim sistemi söz konusu olmadığı için öğrenimi tamamlayan bir öğrenciye günümüzde olduğu gibi bir diploma verilmemekteydi. Öğrenciler için ders adına öğretimi tamamladığına dair bir icazet belgesi düzenlenmekteydi. Bazen bu belgeler bir kitaba özel hatta kitabın bir kısmı için verilmekteydi (Gözütok, 2012: 337).

Hadis ilmi ile ilgili olarak dersleri dinleyen dinleyicilere sertifikaya benzer bir dinleyici belgesi verilmekte, kitabı okutan hoca kitabın yazarı sıfatı ile ya da daha önce kitabı okutma yetkisi kazandığı için belgede adı geçen kişilere kitabın içeriğini kendisinden rivayet etme yetkisi veriyordu (Gözütok, 2012: 337).

Bazı icazetler ise kişinin müderris veya fetva vermeye yetkili kişiler olduğunu göstermekteydi. Hukuki alanda görüş beyan etme yetkisi'el-icâze li'l-iftâ' ve öğretimde bulunma yetkisi 'el-icâze li't-tedris' bu şekildeki belgelerdendir. Bu belgeler daha sonra 'el-icze li't-tedris ve'l-iftâ', hukuk öğretme ve hukuki görüş beyan etme adı altında birleştirilmiştir (Makdisi, 2012: 385). Bu icazetlerin dışında kişinin herhangi bir alanda yetkili olduğu gösteren özel icazetname 'el-icâzetu'l-hass' ve ilmin pek çok alanında ders verme belgesi olan 'el-icâzetu'l-âmm' gibi icazetnamelerde verilmekteydi (Gözütok, 2012: 338).

İcazetler kişinin ilmi yetkinliğini göstermesi açısından ilim dünyasında oldukça önemli bir yere sahipti. Bu itibar hem dersin alındığı hocadan hem de icazetin alındığı kitaptan kaynaklanmaktaydı. Bu yüzden öğrenciler, dersler başlamadan önce hocaların hangi tür icazetlere sahip olduklarını öğrenirler ve katılacakları dersleri buna göre seçerlerdi. İcazetlerde kişinin ders aldığı hocaların silsilesi ve okunan dersler gösterilirdi. Aynı zamanda icazetler kişinin aldığı ilmin bir belgesi olması nedeniyle özenle hazırlanırdı (Gözütok, 2012: 339).

## Sonuç

İslam dininin doğuşu birlikte farklı bir nitelik kazanan eğitim ve öğretim faaliyetleri, Hz Peygamberimiz döneminde Mescid-i Nebevî'nin inşası ve Suffe kurumu ile birlikte önemli bir nitelik kazanmıştır.

Dört halife devri ve Emeviler devri ile birlikte İslam dünyasının sınırları genişlemiş ve kadim medeniyetler ile kültürel etkileşim başlamıştır. Evler, kütüphaneler, saraylar, cami ve mescitlerde yapılan eğitim ve öğretim faaliyetleri, Abbasi Devleti'nin kurulmasından sonra kurumsal bir kimlik kazanmaya başlamıştır.

Bu dönemde kâğıdın bulunması ile birlikte kitapları çoğaltmak kolaylamış ve ilim ile meşgul olanların kitaplara daha rahat ulaşabilmelerini temin etmek amacı ile kitapçı dükkânları açılmıştır. Bu dükkânlarda kitap çoğaltma ve satışı dışında ilmi faaliyetlerde yapılmıştır. Kitapçı dükkânlarının açılması, ilim ile meşgul olanların kitaplara daha rahat ulaşabilmeleri için kütüphanelerin açılmasına zemin hazırlamıştır. Kütüphanelerin açılması ile birlikte kitapların tasnifi, fihristlenmesi, ödünç kitap verme gibi uygulamalar ortaya çıkmıştır. Aynı zaman bu durum mütercimler, müstensihler, mücellidler gibi yeni mesleklerin doğmasına zemin hazırlamıştır.

Özellikle Halife Mansur döneminde başlayan tercüme faaliyetleri ile birlikte Beytü'l Hikme'nin açılması ve burada yapılan faaliyetler eğitim ve öğretimde yeni bir boyuta geçilmesine kapı aralamıştır. Beytü'l Hikme ile birlikte İslam medeniyeti kadim medeniyetlerle tanışmış ve bu medeniyetlerde ortaya çıkan eserlerin tercüme edilmesi ile birlikte İslam dünyasında önemli bir ilmi ilerleme meydana gelmiştir. Bu dönemde ortaya çıkan düşünce ve fikirler, günümüze kadar süren tesirleriyle çeşitli düşünce ve inançların önünü açmış, İslam âlimlerinin arasında tartışma konusu olan bazı görüş ve anlayışların doğal bir sonucu olarak, bazı yeni anlayışlar ve bu anlayışların öğretildiği kurumlar ortaya çıkmıştır. Hatta burada yapılan ilmi faaliyetler Endülüs Medeniyeti aracılığıyla Batı dünyasına taşınmış ve Batı da Rönesans'ın doğmasına zemin hazırlamıştır.

İlmi alanda yaşanan gelişmelerin neticesinde günümüzdeki üniversitelerinde öncülüğünü yapmış üst düzey ilim öğretene ve bilgi üreten medreseler kurulmuştur. Medreselerin kurulması ile birlikte, İslam dünyasında eğitim ve öğretim faaliyetleri devlet tarafından destekli sistematik bir faaliyet haline gelmiştir. Medreselerin ihtiyaçlarının karşılanması için vakıf müessesinin oluşturulması, öğrenciler için burs imkânlarının sağlanması ve yurt hizmetlerinin devlet desteği ile verilmeye başlanması önemli yeniliklerdir. Medreselerin açılması ile birlikte eğitim-öğretimin niteliğinde önemli değişiklikler olmuş, Ders geçme sistemi ve icazetname verilmesi gibi uygulamalar ortaya çıkmıştır. Medreseler ilk niteliklerini bu dönemde kazanmıştır.

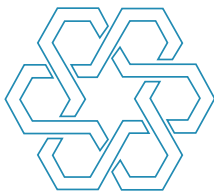
Medreselerin kurulmasından bir süre sonra değişik ilimlerin müstakil olarak öğretildiği ihtisas medreseleri ortaya çıkmıştır. Darü'l Hadisler, Darü'l Kuranlar, Arapça öğreten

medreseler ve tıp öğreten medreseler gibi ihtisas medreselerinde ilimler okutulmuş, aynı zamanda rasathaneler kurulmuş ve ilmi sahada önemli gelişmeler yaşanmıştır.

Sonuç olarak bu dönemde, kitapçı dükkânları, kütüphaneler, Beytü'l Hikme gibi kurumlar ve Medreseler yeni eğitim kurumları olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle Medreselerin kurulması ile birlikte İslam eğitim kurumlarında kurumsallaşma ve İslam eğitim tarihinde günümüze kadar etkisini devam ettiren bir süreç başlamıştır.

## Kaynakça

- Alper, Ö. M. (1999), *İbn Sina*, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, XX.
- Çelebi, A. (1988), *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi*(çev: Ali Yardım), İstanbul: Damla Yayınevi,
- Dağ M. Rahman H. Öymen Y., (1974), *İslam Eğitim Tarihi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirci M. (2016), *Beytü'l Hikme*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Erdem G. (2013), *İslam Kültürlerinin İlk İlimler Akademisi Beytü'l Hikme*, Dini Araştırmalar Ankara, Ocak- Haziran.
- Gözütok, Ş. (2002), *İlk Dönem İslam Eğitim Tarihi*, Ankara: Fecr Yayınları.
- . (2012), *İslam'ın Altın Çağında İlim*, İstanbul: Nesil Yayınları.
- . (2017) "*Tasavvufi Kurumlarda Öğretim*" (Ed: Prof. Dr. Mustafa Köylü, Prof. Dr. Şakir Gözütok) , Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Gutas, D. (2003), *Yunanca Düşünce Arapça Kültür*, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Hizmetli, M. (2016) "*Öğrenen Öğreten İletişimi ve Etkileşimi Çerçevesinde Abbasi Sarayında Şehzadelerin Hocaları ile ilişkileri*", Uluslar Arası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2 (2).
- Kazıcı,Z. (1996), *İslam Kültür ve Medeniyeti*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kazıcı, Z. (1999), *İslam Medeniyet ve Müesseseleri Tarihi*, İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Talas, M.A. (2000), *Nizamiyye Medresesi ve İslam'da Eğitim-Öğretim* (çev. Sadık Cihan), Samsun: Etüt Yayınları.
- Makdisi, G. (2004), *Ortaçağ'da Yükseköğretim*, Nerede: Gelenek Yayınları.
- Terzioğlu, A. (1999), "Bimaristan", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, VI, 163-178.





# An Initiative of Modern Education in Classical Dar-ul-Uloom System of Pakistan: A Case Study of Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghausia Bhera Sharif

Syed Muhammad Abdur Rehman Shah,<sup>\*</sup> Kashif Jamshaid,<sup>\*\*</sup> Shaherbano<sup>\*\*\*</sup>

## Abstract

Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghausia (DMG) was established as traditional Islamic institute in 1925 at Bhera Sharif, District Sargodha, Pakistan. In 1957, Justice Pir Muhammad Karam Shah Al-Azhari realised the split caused by British Colonial educational system between modern and traditional branches of knowledge and its dire consequences upon Muslim's socioeconomic system in the sub-continent and introduced the modern education in classical existing curriculum of the DMG to lessen the divergence between two educational systems. Further, he has explored that the curriculum of religious institutions should be designed in such a way that the graduates from such religious institutions acquire substantial knowledge of modern subjects to become well-aware of the contemporary affairs and attain high level of proficiency in religious disciplines. It is evident that those scholars who have no knowledge of modern subjects and possess only an ancient knowledge of religion cannot fight of the forces of atheism and wickedness. As a matter of fact, Muslim Ummah does not need scholars who are willing to edit and corrupt the principal beliefs of Islam in order to bring them in line with modern sciences and contemporary culture. We need those brave souls who have complete command of religious disciplines and possess to portrait the real picture Islam as complete code of life.

A successful experience of balanced education has drawn the attention of other institutes and they followed the same pattern in line with the DMG Bhera Sharif to achieve the said objectives and to survive in modern era. Currently, this network is working over the globe in terms of 100s of institutes and 1000s of scholars representing the objectives of the DMG in handful way. Thus, the DMG Bhera Sharif is playing a vital role in establishing educational institutes and in preparing competent scholars who are leading the Ummah and meeting the challenges of the new-times.

**Keywords:** Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghausia, Islamic and Modern Education, Islamic Education theory, Innovative work in Madrass'ah system.

\* University of Engineering and Technology Taxila, Pakistan, a.rehman@uettaxila.edu.pk

\*\* Air University Islamabad, Pakistan, kashifjamshaidpk@gmail.com

\*\*\* Comsats Institute of Information and Technology, shaherbano.ijaz@gmail.com

## Introduction

Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghosia (DMG) Bhera Sharif is a project that has become a very famous educational institute which combines religion and modern education. At first, it was established as a traditional Islamic institute in 1925 at Bhera Shareef by Pir Muhammad Shah (1880-1957). After independence, Bhera became the part of Pakistan and it is situated in District Sargodha. Later in 1957, his son, Justice Muhammad Karam Shah reestablished this institute and introduced a new and unique model of education which eliminated a great divergence that existed between classical and modern educational systems. Recently, Pir Amin Ul Hasnat, son of Justice Muhammad Karam Shah and the former Minister of Religious Affairs in Pakistan (2013-2018), has upgraded the system to university level and introduced further programs of contemporary importance.

The most significant contribution of Pir Muhammad Shah was that he prepared his son, Muhammad Karam Shah for this movement so that he might advance it further. He was sent to top religious schools and legends of Islamic knowledge stream in various parts of the Subcontinent. Parallel to traditional Islamic education, he completed high school, intermediate from existing educational boards and graduation the University of Punjab, Lahore. Muhammad Karam Shah completed his postgraduate studies in Islamic law from Al-Azhar University Cairo, Egypt in 1954. Pir Muhammad Shah advised his son that when he came back from Al-Azhar University, he would be given a vehicle with a loudspeaker set on it and he should deliver sermons to teach and preach people. This shows his commitment to spread the Islamic ideology through power of the knowledge.

As Justice Muhammad Karam Shah took the responsibility of running the institute after the death of his father in 1957, he decided that he would work on education and produce scholars who would spread in all over the world as well as in the country and serve the purpose of teaching and preaching the people. So, Justice Sheikh Muhammad Karam Shah Al-Azhari revived the curriculum of Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghosia in 1957 and worked upon the educational reforms. He introduced the modern education in classical existing curriculum of DMG to lessen the divergence between two educational systems emerged because of the impacts of the colonization by British rulers. Currently, this educational system has achieved the legal cover from Higher Education Commission of Pakistan to convert the whole system into modern practices of University with title of "Al- Karam Institute" that would be given a status of an independent university on the basis of performance in next one year.





## **Conceptual Background of Harmonized Educational Model**

Since 1857, the English were ruling the Subcontinent and the people were living the life of slavery. In 1925, the Muslims of this region, Bhera, were 20% of the population and 80% were Hindus. Besides, illiteracy rate among the Muslims was greater than that among the Hindus. In that time of slavery, poverty and illiteracy, DMG was established by Ghazi-e-Islam Pir Muhammad Shah as a beam of education for the Muslims who could not even pay the fee for the education of their children in government schools. When Pir Muhammad Shah observed that, he used to go to the houses of the Muslims and ask them to send their children to his school/institute. In response, when they apologized for they could not pay the fee, he informed them that he would provide them free education. This was how, he started this movement of education. It started in the mosque of Ameer-u-Salikeen and adjacent four rooms. The purpose was to educate the Muslims, to bring awareness among them about reforms in society, religion, economy and culture.

Ten years before the revival of DMG, With the grace of Allah on 27-Ramadan-1366 Hijrah (14th August 1947) Muslims of South East Asia were gifted with a land where they were in majority, where they could order their lives in accordance with the teachings of Holy Quran and Sunnah of Holy Prophet Muhammad (PBUH). Islamic republic of Pakistan came into existence on the basis of Islamic ideology. Islamic ideology was expressed by the two great founders of Pakistan: Allama Muhammad Iqbal, the national poet presented the ideological basis of the new country in his address at Ala Abad in 1930 and Quid e Azam Muhammad Ali Jinnah led the nation to creation of Pakistan in line with same Islamic ideology. Khan (2010) has documented that it was the dream of a philosopher (Allama Iqbal) the interpretation of a statesman (i.e. Quaid-e-Azam) and the blood of a nation (Sacrifices offered by the Muslims of the Sub-Continent) that added one more color to the multicolored map of the world. Indeed, Pakistan is an ideological state and the ideology of Pakistan is an Islamic ideology. Its basic principle being: "Sovereignty belongs to Allah". Allah alone is the Almighty, the Creator, the Sovereign, and the Sustainer of everything in the whole universe. Islam acted as centripetal strength and nation building force before the establishment of Pakistan. Ideology of Pakistan basically means that Pakistan should be a state where the Law of Quran (The final divine revolution from GOD) should be established. All Muslims should have an opportunity to live according to the faith and creed based on the Islamic principles.

As the matter of fact, the British rulers affected the existing system by pushing it into two extremes. There were emerged two strands of knowledge in the Subcontinent: modern knowledge and traditional/classical knowledge. Especially the education system of the Muslims got affected by this modern education system and it remained same even after the independence. Now there were two education systems: one that is followed in traditional madrassas i.e. classical model of education and second that prevailed in the modern schools, colleges and universities. There existed a great variation in both these systems nullifying the coexistence as fundamental features of society. It was no other than Justice Sheikh Muhammad Karam Shah Al-Azhari who took this initiative of introducing modern education in classical Dar-ul-Uloom system of Pakistan and started implementing his harmonized educational model in Dar-ul-loom Muhammadia Ghausia Bhera Sharif.

### **Founder's Profile**

Justice Sheikh Muhammad Karam Shah Al-Azhari (1918-1998) had a versatile personality. Whatever dimension of his personality is explored, he is found complete and distinguish. He was a distinct student, a great teacher, thinker, educationist, writer, spiritual leader and a moderate scholar among people of different views point. After getting his early education from Bhera, and initial knowledge about religion and hadith from Muradabad, India, he went to Al-Azhar University Cairo, Egypt. He was awarded with the post graduate degree of Masters in 1954. His specialization was in Judiciary and Law. After successfully completing his education from Al-Azhar University in 1957, he came back in Pakistan. He was a great writer; he started writing during his studies at Al-Azhar University. There, he wrote Sunnat-e-Khair-ul-Anam (an argumentative and authentic answer to the atheists of Sunnah) in 1952. His most memorable work is Tafseer-e-Zia-ul-Quran (Quranic exegesis) with five volumes. It is a great source to develop the understanding of the holy Quran. Another remarkable work by Justice Muhammad Karam Shah is the biography of the Holy Prophet (P. B. U. H.), Zia-un-Nabi with seven volumes. Both these works are the contributions for Urdu literature as well. Other works include Jamal-ul-Quran (translation of the holy Quran), and Qaseeda Atyab-un-Nagham. He also inaugurated a magazine, Zia-e-Haram, in 1971. Essays and articles on social, economic, educational, cultural, political and religious issues are published in this magazine. One of his vibrant student Dr. Manzoor Ahmad Al-Azhari has translated all of his mentor's literature into Arabic language. We have interviewed



Dr. Manzoor Ahmad Al-Azhari (2018) and he has explored that this translated material is in process of publication from Cairo, Egypt. Muhammad Karma Shah also established a publishing company, Zia-ul-Quran Publication, in 1974. Since then, it has been publishing and spreading the literature on Islam. In 1981, he was appointed as Justice of Federal Shariah Court and later, he became a Justice in Supreme Court Shariah bench. During his service at the court, he worked upon and gave many decisions regarding pre-emption, prize bonds scheme, agricultural reforms, photographs and retirement etc. He was honoured with a number of awards on national and international level to pay a tribute to his great services for Islam and humanity. The government of Pakistan awarded him with the greatest civil award 'Sitara-e-Imtiaz' in 1980. In 1993, the Egyptian President, Hosni Mubarak, bestowed him with the award of 'Not-ul-Imtiaz' in acknowledgement of his matchless services for the Muslims. For his great writing work, Zia-un-Nabi (PBUH), Prime Minister of Pakistan granted him with 'Sanad-e-Imtiaz' in 1994. In 1990, the Head of New Jersey, USA, presented him 'Honorary Key' of this city as a reward for his global services. Moreover, he was honoured with an award 'Ad-Darro-ul-Fakhri' by the Head of Al-Azhar University Cairo, Egypt.

### **Harmonized Model on Practical Grounds**

When his father died in 1957 and he took the responsibility of DMG and became the president of the organization, he proved himself a great educationist by providing a different curriculum to his institute according to the need of time. He felt the dire need of revising the syllabus of DMG, because only the old traditional and classical courses were not compatible with the modern-day's needs. After a hard work of many years, finally he designed the syllabus again to make it harmonious with the needs of this modern era. At first, he was bitterly criticized by his own people for teaching English and other modern subjects, but the foresight of this sagacious knew the challenges that the Muslims would have to face and the far-reaching consequence of this reform in traditional education system and then time proved his wisdom. Along with Quran, Quranic exegesis (Tafseer), Arabic phonology (Tajweed), Arabic literature, Hadith (sayings of the Holy Prophet P.B.U.H.), Islamic jurisprudence (Fiqh), Philosophy and Mantiq, he introduced the modern subjects of Economics, Civics, English, Mathematics, Stats, Physics and Computer Science. Since then, these courses have been taught in Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghosia and the students enlightened with both modern and classical education are serving their country and nation in a

better and more effective way. Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghosia was recognized by Higher Education Commission Pakistan (HEC) in 2004 (8-16/HEC/A&A/2004). The final degree of DMG i.e. Alshahadat ul Alimiyah is considered equal to M.A. in Arabic and Islamic Studies by HEC. Time duration for a student at DMG is nine years and a quick review of the courses taught during these nine years is: after first three years the student appears in Al-Shahadat-us-Sanwia Khasah (الشهادة الثانوية الخاصة). During the fourth year, the student is taught the courses of Aalim Arabic. Overall in these four years, the courses of Arabic grammar, Arabic literature, Arabic phonology, Islamic Shariah and law, Quranic exegesis, Hadith and principles of Hadith, Persian language, Mantiq and Philosophy, English, Economics, Civics, Stats, and Computer Science are taught. After the fifth year, the students take the examination of intermediate from Board of Intermediate and Secondary Education, Sargodha. In the sixth year, Islamic courses at more advance level are taught; while seventh year is specified for graduation examination taken from University of the Punjab. In fifth and seventh years, only the courses of modern education approved by Govt. of the Punjab and University of the Punjab are taught. These courses are also taught in many other colleges and university. Besides, every year the students of DMG bring gold, silver and bronze medals from the degrees of intermediate, graduation, masters, Adeeb and Fazil in Arabic held under various universities and educational boards. In the final two years, subjects related to the review of Hadith are taught by the experts in knowledge of Hadith (See, for details, Table 1). The final degree of DMG is considered equivalent to M. A. by Al-Azhar University and many of the students graduated from DMG go and attend Al-Azhar University Cairo, Egypt to achieve higher education. Since 1957, the performance of DMG students in the annual competitive examinations held under different universities and organizations including International Islamic University (IIU), Islamabad, Quid-e-Azam University (QAU), Islamabad, University of Punjab Lahore, National University of Science and Technology (NUST), Islamabad, University of Sargodha, National University of Modern Languages (NUML), Islamabad, Allama Iqbal Open University (AIOU), Islamabad, University of Engineering and Technology (UET) Taxila, HITEC University Taxila, University of Gujrat, University of Lahore, Government College University Lahore, Government College University Faisalabad, Garrison University Lahore etc. shows the enormous success of this institute. The graduates of DMG Bhera Sharif are also working as faculty members and the members of faculty and selections boards of above universities.

**Table 1**

Scheme of the Curriculum of DMG Bhera Sharif

After 3 Years	الشهادة الثانوية الخاصة Al-Shahadat-us-Sanwia Khasah
After 4 Years	علم عربي Aalim Arabic
After 5 Years	Intermediate (BISE Sargodha)
After 6 Years	الاجازة العالية Al-Ijazat -ul-Aalia
After 7 Years	Graduation University of Punjab
After 8 Years	دورة حديث (1)
After 9 Years	دورة حديث (2) الشهادة العالمية في العلوم العربية والاسلامية

**Note:** The final degree is recognized by Higher Education Commission (HEC) of Pakistan, equal to M. A in Arabic and Islamic Studies

**Source:** <http://www.zia-ul-umat.com/dmg.html>

## Establishment of Ghousia Girls College

In 1990, Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghosia initiated another project in Bhera for the education of women i.e. Ghousia Girls College (Al-Kuliya Tul Ghouthia Lilbinaat). The female students can take admission after matriculation and it offers them the course in Islamic studies along with intermediate, graduation and master's degrees. On the same pattern of DMG, both the modern and classical knowledges are mingled in the syllabus of Ghousia Girls College. The purpose is to prepare female graduates to perform their duties as professionals and to carry out their responsibilities as wives and mothers in line with true Islamic traditions. Then this system is not limited to Bhera, rather it has been spread across the country and in other countries as well. About 30,000 students are getting education in the boys' campuses in China, UK, USA, Denmark, Germany, Norway, Greece and mostly in Pakistan; while around 25,000 female students are

getting knowledge from the generous fountains of Ghousia Girls Colleges across the country and the globe (Arshad, 2018). The aim of Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghosia and Ghousia Girls College is not only to prepare the students to live a life based upon Islamic traditions and values, but also to equip them with the skills and abilities to lead the Muslim Ummah from the front in the challenges and pressures of the modern world.

### **National and International Existence of DMG's Graduates**

The outcome of Justice Sheikh Muhammad Karam Shah's mission can be seen by the success stories of the graduates (male and female) from Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghosia and Ghousia Girls Colleges. They are serving on important positions in banks, armed forces of Pakistan (Pak Army, Pak Navy and PAF), Islamic councils, media organizations, civil and semi-government organizations, schools, colleges, universities, courts and mosques in the country and across the world. The organizations and institutes working under the network of the graduates of DMG include:

- Zia-ul- Quran Publications Lahore, Karachi
- Zia-ul- Musanefeen (A research department producing hundreds of books)
- Zia-e-Haram (A monthly magazine on religious, social, economic and politics since 1970)
- Muslim Hands International United Kingdom founded by Syed Lakhat e Husnain Shah
- Al Hasnat College Birmingham, UK.
- Jamia Al-Karam, England founded by Pirzada Imdad Hussain Shah
- Bait ul Karam Islamic Institute, Brooklyn, New York, USA administered by Syed Mir Hussain Shah
- Zia ul Karam Islamic Institute, Brooklyn, New York, USA managed Dr. Shahbaz Ahmad Chishti

Dozens of Islamic Centres at Norway, Germany, Denmark and Greece are working under the network of DMG. Moreover, the students are on Higher Studies at scholarship of Turkiye Diyanet Foundation (DMG).

The current principal of DMG Bhera Shareef is Pir Amin Ul Hasnat Shah the minister of State for Religious Affairs (2013-2018). He is the elder son of Justice Sheikh



Muhammad Karam Shah. Pir Amin Ul Hasnat Shah is also graduated from Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghosia, Bhera. After the completion of his degree from DMG, he attended Jamia Umm-ul-Qura Makkah, one of the great educational institutes of the Muslim world and achieved the degree of specialization in Law and Justice. Similarly, Dr. Pir Abu-ul-Hasan Muhammad Shah graduated from Al-Azhar University Cairo, along with the team of devoted teachers, is also assisting his elder brother and managing the operations of same institute in handful way. They are continuously working to improve the status of DMG to university level as Al-Karam International University. After his long and hard work of years, initially, Dar-ul-Uloom Muhammadia Ghosia (DMG), Bhera Sharif has been given the status of an institute by the Higher Education Commission of the Punjab and currently, it is running four departments of different disciplines: B. S. Islamic Studies, B. S. Computer Science, B. S. Shariah and Law, and B. S. Economics. Then, it would be converted into Al-Karam International University based on the performance of institute.

## **Conclusion**

The credit of the successful experience of the DMG Bhera Sharif goes to Justice Sheikh Muhammad Karam Shah Al-Azhari's who took an initiative of modern education in classical Dar-ul-uloom system of Pakistan and implemented his harmonized educational model in "Dar-ul-uloom Muhammadia Ghausia Bhera Sharif". This journey started in 1957 and now we can see the impressive results of that project for Ummah. The appreciation of this model on different educational, academic and research levels is a standing proof of its success. Later, many traditional madrassas also adopted the model introduced by Justice Sheikh Muhammad Karam Shah. The management is further working on this mission to keep the curriculum in line with modern time and contemporary demands. Yet, there are some aspects of DMG Bhera Sharif to be improved to achieve the higher objectives of the founder.

This study recommends the management of DMG Bhera Sharif to offer short courses for the people performing in other than religious knowledge stream. They need to initiate faculty development programs to update the teaching techniques in line with modern education and planning management strategies. There is crucial need to develop an academy with a mandate to meet the contemporary issues in domain of Islamic jurisprudence. Lastly, DMG Bhera Sharif is recommended to improve its IT section to benefit the society in local community and beyond the borders effectively.



## References

Shah, M. K. (1952), *Sunnat-e-Khair-ul-Anam*. Pakistan: Zia-ul-Quran Publications Lahore.

Khan, Z. A. (2010), *Iqbal and Quaid's Vision of Pakistan*. Department of Islamic Studies, Pakistan: University of Peshawar.

Arshad, A. M. (2018), Interviewed by Syed Muhammad Abdul Rehman Shah and Kashif Jamshaid.

Ahmad, M. (2018), Interviewed by Syed Muhammad Abdul Rehman Shah and Kashif Jamshaid.





# Farklı Yaş Dönemleri ve Din Eğitimi

## Different Age Groups and Religious Education

Okul Öncesi Dönemde Oyun Yoluyla Dini Eğitim: Bir Oyun Tasarısı

**Elif Sena Gelgör**

Yüksek Din Öğretimindeki Öğrencilerin

Ailede Yaşadıkları Din Eğitimi Tecrübesi Üzerinden Bir Değerlendirme

**Gülsüm Pehlivan Ağırakça**

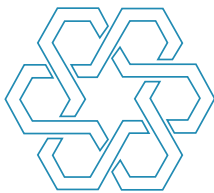
Çocukların ve Gençlerin Namazı Öğrenmelerine Olumsuz Etki Eden

Yetişkin Tutum ve Davranışları

**Hatice Kalenci**

Ergenlik Dönemi Din Eğitimi Yöntem ve Yaklaşımları

**Mehmet Emin Ay & Merve Gücen**





# Okul Öncesi Dönemde Oyun Yoluyla Dini Eğitim: Bir Oyun Tasarısı

Elif Sena Gelgör\*

## Özet

Çocukların hayatı tanıma biçimi olan oyun, onlara istedik davranışları sevdirek kazandırmanın en önemli yollarından biridir. Oyun; çocuğa hayatı boyunca işbirliği yapmayı, iletişim kurmayı, uyumlu bir birey olmayı, paylaşmayı, saygı duymayı, kurallara uymayı öğreten bir araçtır. Okul öncesi dönem olarak adlandırılan 4-6 yaş arası gelişim döneminde oyun, çocuğun ruh ve beden dünyasında çok önemli bir yere sahiptir.

Eğitim, kişiye kendi iradesiyle belirli bir plan dahilinde davranış geliştirme, davranış değiştirme ve davranış kazandırma süreci ve olgusudur.

Erken dönemde çocuğun en ciddi uğraşı olan oyunu ele aldığımızda; fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin en doğal ortamı olduğu görülmektedir. Bu süreçte çocuk pek çok olguyu kendi kendine deneyerek öğrenmekte ve bunun yanı sıra kendisinde var olan potansiyel yeteneklerini geliştirmektedir. Bu gerçekler ışığında, okul öncesi dönemde dini eğitim, çocuğun yukarıda belirtilen gelişim alanlarındaki düzeyi bir bütün olarak dikkate alındığında, çocuğun üzerinde kalıcılık sağlayacaktır. Çocuk üzerinde önemli tesiri olan oyunu eğitim ile bir araya getirdiğimizde, verilen eğitimin kalitesinde gözle görülebilir bir artış olacaktır.

Bu çalışmada öncelikle oyun yoluyla verilen dini eğitimin faydaları ortaya konulacaktır. Dini eğitimde oyunun kullanılmasının çocuklar üzerindeki etkisi değerlendirilecektir. Bununla birlikte oyunun çocuk psikolojisi açısından eğitimde sağladığı kolaylıklara değinilecektir. Din eğitiminde klasik metotların kullanımının yanı sıra çocukların zihin dünyasına uygun olacak şekilde öğrenme sürecini oyun ile interaktif hale getirmenin bir takım alternatif yolları aranacak ve bu konuya dair örnekler sunulacaktır. Söz konusu örneklerin bir kısmı açık hava oyunlarından bir kısmı ise salon/sınıf oyunlarından verilecektir. Bunların yanı sıra eğitici kutu oyunlarının dini eğitimde nasıl kullanılabileceğine yönelik öneriler sunulacaktır. Çocuklara din ve değerler eğitimi verilirken kutu oyunlarının kullanılması ile; verilen bilgilerin anlatım, gösterim ve drama tekniklerini destekleyerek kalıcı hale gelmesi hedeflenmektedir. Son olarak bu çalışmada, süregelen klasik dini eğitim metotlarının okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki yetersizliğine değinilerek, erken çocukluk dönemi dini eğitiminde oyunun vazgeçilmez rolü gösterilerek literatüre mütevazı bir katkı sunulması amaçlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, Din Eğitimi, Oyun, Oyunla Eğitim.

\* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Öğrenci, elifgelgor@gmail.com

## 1. Oyun Nedir?

*“Kuşlar uçar, balıklar yüzer, çocuklar oyun oynar.”*

*Prof. Dr. Garry L. Landreth*

İnsan yaşamının hemen her döneminde oyun, geçerli bir etkinlik olmakla birlikte özellikle yaşamın ilk yılları olarak da isimlendirilen *okul öncesi dönemde*; çocuğun kendisini ve çevresindekileri tanıması, duygu ve düşüncelerini, bu doğrultuda kendini ifade edebilmesi için en etkili ve en uygun dil olarak kabul edilmektedir.

Oyun, çocuk gelişiminde doğal bir araç olup oyun oynadıkça çocuğun duyuları keskinleşir, becerileri artar. “Oyun kendi başına, çocuğun ruhunda olanların bir bakıma özgür ifadesidir.” (Pehlivan, 2005: 10).

Onların zeka ve kişiliklerini etkileyen en önemli faaliyettir (Ormanlıoğlu, 2013: 9-17). Tüm bunlara bakıldığında oyun çocukların dünyasının tamamını oluşturur denilebilir. Çocuk oyun ile, içinde yaşadığı dünyayı, çevresindeki insanları tanır ve anlar.

Çocukların dikkat sürelerinin yetişkinlere göre daha kısa olduğu bilinir. Çocuklar çabuk sıkılırlar ve bu yüzden dikkatleri çok kısa süre içinde dağılır. Bu durum öğrenmeyi olumsuz etkiler. Oyunlar öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağladığı, dikkat süresini ve yoğunluğunu artırdığı için diğer öğrenme tekniklerine göre daha etkindirler (Yorulmaz, 2014: 14). Oyun, özellikle okul öncesi çocuk için hayatındaki tek uğraştır.

### 1.1. Niçin Oyun?

“Gazali (1058-1111), oyunun çocuğun eğitiminde önemli olduğunu belirtir. Ona göre oyun, çocuğun belleğini yeniler, öğrenme gücünü artırır ve çocuğu dinlendirir. Gazali çocuğun dinç ve zinde kalmasını sağlamanın, belleğini tazelemenin en uygun yolunun oyun olduğunu söyler” (Koçyiğit, 2007: 328).

Oyunla eğitim denilince ilk akla gelen isimlerden biri olan Montessori’ye göre ise, oyun çocuğun işidir. Yani öğrenmeyi çağrıştıran etkinliklerdir (Koçyiğit vd., 2010: 329). Oyun oynayan çocuk sürekli olarak bir şeylerin içerisinde (Oktay, 1999: 117). Oyun için, çocuğun bedeni ve zihni yeteneklerini geliştiren, dikkat ve beceri gerektiren, aynı zamanda keyif veren bir tür yarışma da denilebilir. Her oyunun kendine özgü bir yapısı ve özelliği vardır. Bu özellikleriyle de çocuğun zeka ve kişiliğini etkileyen önemli bir faktöre sahiptir.

Çocuklar oyunda, hayatı olduğu ve olabileceği gibi yaşarlar. Dolayısıyla oyun, eğlenceli olmasının daha ötesinde çocuğun bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimine katkılar sağlar (Arı, 2018: 62).

Oyunu bir eğitimci açısından ele aldığımızda ise, oyunun çocukla eğitimci arasındaki etkileşimin verimliliğini artırarak çocuğu tanımasını sağladığı görülür. Oyun, eğitimcilerin davranışlarını etki ederek okul, çocuk ve aile arasındaki işbirliğine destek olur.

Oyun çocuğun düşünce dünyasında yaratıcı bir süreçtir. Çocuğun hayal dünyasını aktif olarak kullanabildiği, kendisinin kısıtlanmadığını bilerek özgürce fikirlerini ve duygularını ifade edebildiği bir zaman dilimidir. Bu sebeple de oyun esnasında çocuğun üretkenliği hiç son bulmamaktadır.

## **2. Niçin Okul Öncesi Dönem?**

### **2.1. Yaşlara Göre Gelişimin Genel Özellikleri**

4 yaş, toplumsal gelişim yönünden büyük aşama kaydeden dört yaş çocuğu artık diğer çocuklarla birlikte olmaktan fazlasıyla zevk almaya başlar. Bu sebeple grup oyunu düzenlemeyi tercih eder. Bu yaş çocuğu dil aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade etmekte kısmen güçlük çekse de genellikle oldukça başarılıdır. Bu devrede çocuk, hareketlerini kendi kullanmayı öğrenir. Her şeyi öğrenmek ister, büyüklerine pek çok şey sorar (Ormanlıoğlu, 2013: 27).

5 yaş itibariyle çocuk duygularını kontrol etmeyi başarır. Çevresindeki yetişkinlerin tüm davranışlarını izler ve onların gerçek hayatta yaptıklarını oyunlarında tekrarlamaktan, taklit etmekten hoşlanır. Kendi yaşıtı olan çocuklarla küçük gruplar halinde oyunlar oynar. Diğer çocukların varlığının oyunu daha eğlenceli hale getirdiğinin farkındadır. Aynı zamanda hikayeler dinlemekten zevk alan çocuk kendisi de anlatmaktan hoşlanır ve kitaplara ilgi duymaya başlar.

6 yaş gelişimin kritik dönemlerinden biridir. Değişmeye ve hareketliliğini artırmaya başlar. Çevresindeki her şeye ilgi ve merak duyar. Düşünce açısından realisttir. Sosyal yönden öğretmeni ve arkadaşları onun gözünde büyük önem kazanmaya başlar. Çocuk yalnız başına oyun oynamaktan hoşlanmaz (Oktay, 1999: 118).

## 2.2. Yaşların Sınırlılıkları

Dört yaşta oyun sırasında her çocuğun kendi isteklerinin yerine getirilmesi ile ilgili talepler başlar. Bu da kimi zaman çatışmalara neden olabilir. Hala gerçekle hayali birbirine karıştırma konusunda sorunlar yaşanabilir. Yaptıkları konusunda gerçek dışı ve hayal ürünü olan hikayeler anlatmaktan hoşlanırlar. Dinlenilmeyi sever ve ister.

Beş yaşına gelen çocuklar duygusal yönde dengeli görünüşler de zaman zaman korkular yaşayıp bunların sebebini anlayamayabilirler. Bu da duygusal anlamda karmaşık bir yapıda olmalarına, kendi içlerinde ve yaşlılarıyla çatışma yaşamasına sebep olabilir.

Altı yaşlarında çocuk dinlediği hikayelerin izlediği filmlerin etkisinde kalır (Oktay, 1999: 119). Bu da hayal dünyasında yeniliklere ve karmaşaya sebep olabilir.

## 2.3. Oyunun Çocuk Gelişimine Etkileri

Oyunun gelişim alanlarının hemen hepsine katkı sağlamaktadır. Çocuğun gelişiminin bir bütün olarak en iyi şekilde devam etmesi açısından bu önemlidir. Psikolojik açıdan, çocuğun duyguları çok çabuk değişim gösterebilir. Çocuk ağlarken gülme durumuna çok çabuk geçer. Gülerken oyuncağının elinden alınmasıyla ağlamaya başlar. Çocuk oyun ile duygularını kontrol etmeyi öğrenir. Oyunda çocuk, yetişkinin ve dış dünyanın baskısı olmaksızın problemlerini ortaya koyup ilgili duyguları başlamadan yaşama fırsat yaratabilmektedir. Çocukluk çağında karşılaşılan birçok olumsuz durum çocuğun tüm yaşamını olumsuz etkileyebilecek şekilde dönüşebilmektedir. Aynı şekilde bu çağda yaşanan olumlu durumlar, sonraki yaşlarında olumlu bir şekilde sirayet edebilir. Bu durumların erken teşhisinde oyun çok önemli bir araçtır. Çocuk *ben merkezli* hareket eder ve bunu çoğu zaman oyuna yansıtır. Çocuk oyun oynayarak paylaşım duygusu gelişir. Gelişim aşamalarına bağlı olarak, bencillikten işbirliğine yönelir (Koçyiğit vd., 2010: 327).

### 2.3.1 Oyunun Çocuğun Sosyal Gelişimine Etkisi

Oyunun çocuğun sosyal gelişimine olumlu yönde etkisi vardır. Çocuklar oyun oynarken diğer insanlarla iletişim halinde olmayı, yardımlaşmayı öğrenirler. Oyun sayesinde sosyal rolleri ve statüleri keşfeder, akranlarıyla iyi ilişkiler kurmasını sağlayacak sosyal beceriler edinirler. Çocuklar oyuna başlamadan önce oyunun kurallarını oluşturur ya da mevcut kuralları birbirlerine hatırlatırlar. Bu aşamada sözel olarak koydukları ku-

rallarla oyunun temellerini atmış olurlar. Oyun sayesinde kurallarla tanışan çocuklar toplumsal kurallara uyum sağlamada zorluk çekmezler. Çocuklar toplum kurallarını en kolay oyunlar vasıtasıyla öğrenirler. Sıra beklemek, uyumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirmek, başkasının hakkına saygı duymak ve hakkını aramak gibi davranışları oyun sırasında kendiliğinden kazanırlar. Çocuk oyun ortamında kendinden üstün olanları kabullenme davranışı geliştirir. Oyun oynarken yardımlaşma, hoşgörölü olma, kendine güven, karar verme gibi gelecekte kişiliğini etkileyecek bazı özellikler kazanılır. Aynı zamanda oyun sırasında çocuklar birbirlerine de birçok şeyi öğretirler. Birbirlerinden öğrenme imkanını sağlarlar. Sosyalleşme ve kavramsal öğrenme gibi konularda birbirlerine yardımcı olurlar.

### 2.3.2. Oyunun Çocuğun Psikomotor Gelişimine Etkisi

Psikomotor gelişimde bazı yeterliliklerin kazanılması gerekmektedir. Bu yeterliklere ulaşıldığı zaman psikomotor gelişme büyük ölçüde tamamlanmış olur. Bu yeterliklerin kazanılmasında oyun önemli bir araçtır.

Oyunda çocuk dikkatini toplamayı ve el-ayak ve göz koordinasyonu sağlamayı öğrenir. Tepki hızını ayarlar. Vücudunu kontrol etme ve denge kazanma becerileri gelişir. Kum, kil, su, hamur, kesme, yapıştırma, çizme, boyama gibi oyunlar çocukların küçük kaslarının gelişimine çok önemli katkılar sağlamaktadır. Bu tür oyunlar özellikle koordinasyon gerektiren etkinlikler olduğundan, çocuklarda el ve göz koordinasyonunun gelişimine önemli katkılar sağlarlar.

### 2.3.3. Oyunun Çocuğun Duygusal Gelişimine Etkisi

Oyunun duygusal yönünü aile tutumları etkilemektedir. Çocuk aileden aldığı birçok duygusal tutum ve davranışları oyun ortamına yansıtmaktadır. Çocuk oyun ortamında olumsuz duygularını dışa vurma fırsatı bulmakla birlikte, çoğu zaman bu olumsuzluklardan arınarak rahatlama sağlamaktadır.

Çocuk, yaşamında gözlediği anne ile çocuk baba ile çocuk, öğretmen ile çocuk, anne ile baba gibi toplum içinde birden fazla rol üstlenen bireylerin birbirleriyle duygusal ilişkileri ve tepkileri oyunda yaşayabilmekte, bir annenin çocuğu ile olan duygusal ilişkisini kendi ailesinde gözlemlediği gibi ortaya koyabilmektir (Pehlivan, 2005).

#### 2.3.4. Oyunun Çocuğun Zihinsel Gelişimine Etkisi

Çocuk, oynarken sürekli olarak ya düşünür, ya problem çözer ya da daha önceki tecrübelerine dayanarak taktik geliştirir. Çocuk, oynadığı her farklı oyunda yeni zihinsel beceriler kazanmaya ve bunları kullanmaya başlar. Oyun içerisinde karşılaşılan problemlerin oyuna katılanlar tarafından çözülmesi, çocukların problemleri çözme becerilerinin gelişimine yani zihinsel gelişimine yardımcı olacaktır.

Oyun esnasında çocuk, oyun kurallarına uyulmadığını ve rakibin davranışlarını kontrol ve takip eder. Oyunu kazanmak için beynini düşünmeye zorlayarak taktik geliştirir. Böylece oyun, düşünme karar verme, yorumlama, değerlendirme gibi zihinsel kabiliyetlerin gelişmesini sağlar (Yorulmaz, 2014: 19).

#### 2.3.5. Oyunun Çocuğun Ahlaki Gelişimine Etkisi

Her oyun belli kurallar çerçevesinde oynanır. Çocuk da bu kurallara bağlı olarak oyunun içerisinde kalmaya gayret gösterir. Kurallara uymayan bir çocuk olduğunda diğerleri onu oyuna almama, gruptan atma gibi tepkiler verirler. Böylece haksızlık yapmaya, başkalarının sırasını kapmaya cesaret edilemez.

Bunun sonucunda da çocuklarda biz düzene bağlanma, haklı olanı savunma, hakkını çiğnetmeme ve kurallara itaat etme gibi toplumsal normlara uygun davranışları pekişmiş olur.

### 3. Dini Eğitimde Oyunun Yeri

Doğum öncesinden ilkokul öncesine kadar geçen süreçte, okul öncesi çocuklarının din eğitimi, çocuk psikolojisi verilerinin kullanımıyla daha nitelikli hale getirilebilir. Bu nedenle eğitim ve psikoloji birbirini tamamlayan bir bütünün parçaları gibidir. Çocuğun zihinsel, duygusal ve manevi gelişiminin bütün tazeliğini koruduğu ilk çocukluk dönemi, çocuğun gelecek hayatının bir çekirdeği hükmündedir. Çocuk için bu dönemdeki öğrenim süreci keyif verici olmalı, tamamen didaktik olmamalıdır. Gelişim seviyesine uygun oyunlar uygulanmalı. Esneklikle birlikte kendi içinde sınırları ve kuralları olmalıdır.

Çocuğun terbiyesinde -özellikle okul öncesi dönemde- ailenin yeri çok büyük önem arz etmektedir. Üç yaşından itibaren çocuk yuvaları ve anaokulları ailenin yanında çocuğa eğitim veren kurumlardır. Tüm çocukluk döneminde aile her zaman önde gelse



de yedi yaşından sonra okul, çocuk eğitiminde daha çok önem kazanmaktadır. Din eğitiminde ise durum biraz daha farklıdır. Eğitim sisteminde ilköğretim dördüncü sınıfa geldiğinde çocuk din eğitimi ile karşılaşmaktadır.

İslam dini çocuğun eğitimi ve terbiyesi üzerinde önemle durmuştur. Hz. Peygamber “Çocuklarınıza ikram edin ve terbiyelerini de güzel yapın” (İbn Mace, Edep: 3) diyerek ailelere çocuklarını eğitmeleri gerektiğini bildirilmiştir. Buradaki eğitim çocukların duygularına, düşüncelerine, sözlerine değer vermek ve bunu kendilerine hissettirmektir. Terbiyelerine dikkat etmek ise onları İslami edep ve terbiye çerçevesinde yetiştirmek olarak anlaşılabilir.

Çocuğun dininin şekillenmesi öncelikle aile içinde gerçekleştirilir. İnsanların büyük bir çoğunluğunun bağlı oldukları din, ailesinin dinidir. Hz. Peygamber de “Her doğan, fitrat üzere doğar. Sonra annesi ve babası onu Hıristiyan, Yahudi, Mecusi veya Müslüman yapar.” (Müslim, VIII: 2) diyerek konuya dikkat çekmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocuğa din eğitimi daha çok çocuğun duygularına hitap etmeli, *sevgi* temalı olmalı ve oyun faaliyetlerine yer verilmelidir. Oyun din eğitiminin bir yardımcı olarak kullanılmalıdır. Çocuğun oynadığı oyuncaklarda dini yaşantıyı temsil edecek semboller, mekânlar, resimler kullanılmalıdır. Aynı şekilde çocukların söyledikleri şarkılarda da dini ve ahlaki semboller kullanılmalıdır. Arkadaşları ile oynanan oyunlar ve yapılan etkinlikler daha zevkli, istekli olmakla birlikte çocuğun sosyalleşmesini sağlamaktadır. Grup halinde oynanabilen kutu oyunlarının içinde kullanılan dini kavram ve sembolere yer verilmeli dini mekânları tanıtıcı resimler de kullanılmalıdır.

Çocuğun dini gelişim sürecinde, kavram gelişimi ve eğitim öğretiminin önemli bir yeri vardır. Kavramlarla zihinsel dünyası genişleyen okul öncesi dönem çocuğu, her bir dini kavramla duygusal bir bağ da oluşturur. Kavramlarla oluşturulan bu duygusal bağlar, çocuğun dini gelişimine yön verir. Bu nedenle dini kavramların oluşum sürecinde, *sevgi* motifinin ağırlığı bulunmalı, sözel olarak kavramların öğreniminden daha çok, davranış boyutunda kavramlar canlandırılmalıdır. İlk çocukluk döneminde, kavram nesne ilişkisinin gelişimini sağlayan en önemli etkenin yine anne baba olduğu görülür.

İlk çocukluk döneminde kazanılması gereken davranışları kazanamayan çocukların, daha sonraki dönemlerde bunu telafi etmesi çok zordur. Kritik dönem olarak adlandırılan bu dönem, çocukların gelecek hayatında telafisi mümkün olmayan davranış temellerinin atıldığı bir dönemi kapsar (Bilici, 2014).

### 3.1. Hz. Peygamberin Çocuk Eğitiminde Öne Çıkardığı Hususlar

Hz. Peygamber (sav)'in insani değerlere önem verdiğini; onları sevdiğini, adaletli davrandığını, hoşgörüyü muamelede bulunduğunu, onlara değer verdiğini, kişisel gelişimlerini tamamlamaları konusunda onlara yardımcı olduğunu vs. bilir.<sup>1</sup> Bununla beraber çocuklara da Allah ve Peygamber sevgisini aşılamanın hedeflendiğini görmektedir. Hz. Peygamber (sav) ve ailesinin sevgisini çocuklara kazandırma hususunda ise şu hadis zikredilebilir: “Çocuklarınızı şu üç haslet üzere yetiştirin; Hz. Peygamber (sav)'i sevmek, onun ev halkını, dost ve yakın arkadaşlarını sevmek ve Kur’an okumak...” (Münavi, 1/225). Bu açıklamalardan sonra Hz. Peygamber (sav)'in çocuk eğitiminde hangi hususları öne çıkardığını düşündüğümüzde sırasıyla şunlardan bahsedilebilir:

- İman esaslarının öğretimi
- İbadet eğitim-öğretimi
- Kur’an-ı Kerim öğretimi
- Temel alışkanlıkları kazandırma
- Temel gelişimlerini dikkate alma

Çocuklarını iyi birer Müslüman bireyler olarak yetiştirmek isteyen anne babaların; onları günün şartlarına göre gerekli bilgi ve beceri ile donatmanın, fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarını karşılamanın yanında, üzerinde durmaları gereken başka önemli hususlardır. Bunlar ise, Hz. Peygamberin çocuk eğitiminde öne çıkardığı hususlardır denilebilir.<sup>2</sup>

### 4. Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Kalender, “Din Eğitiminde Oyun” konulu çalışmasında oyunu oyuncak, yaş, cinsiyet gibi çeşitli yönlerden incelemiştir. Son bölümde ise oyunu din eğitimi açısından ele almıştır. Oyunu daha çok psikolojik ve kültürel bir olgu olarak topluma etkisi ve eğitim faaliyetleriyle ilişkisi ortaya konulmuştur (Kalender, 1999).

Özen, “İslam Eğitimcilerinden Bazılarına Göre Çocukta Oyun ve Oyuncak” başlıklı tezinde oyun ve oyuncakın tanımı, tarihçesi, oyun kuramları ve bazı islam eğitimcilerinin konuyla ilgili görüşlerine değinilmiştir. Bunun yanı sıra oyunun eğitimde yeri ve çocuk için oyunun önemi ve çocuğun gelişimine etkileri incelenmiştir (Özen, 1999).

1 Konuyla ilgili hadisler için bkz. Ebu Davud, Selam, 4; Edeb, 66; Buhari, Edeb, 18; Cenaiz, 44, Nikah, 12; Müslim, Fedail, 63 ve 65; Tirmizi, Menakib, 31 ve 50; İbn Mace, Edeb, 14; Darimi 2/189; el-Hâkim, Müstedrek 1/62.

2 Detaylı bilgi için: Sağlam, 170.

Zengin, "Eğitsel Oyunlar ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı", isimli çalışmasında oyun ve kuramlarını çeşitli yönlerden incelemiş, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kullanımına dair çeşitli örnekler verilmiştir (Zengin, 2002).

Karadut, "Çocuk Terbiyesinde Oyunun Önemi ve Yeri" konulu çalışmasında küçük yaşta verilen din eğitiminin öneminden bahsettikten sonra, Hz. Peygamberin hayatından örnekler vermiştir (Karadut, 1983).

Aslan, "Öğretimde Eğitsel Oyunlar" isimli tebliğinde oyunun mahiyeti, çocuğun gelişimi için bir ihtiyaç olduğu ve gelişim sürecindeki etkileri, öğretimde drama ve eğitsel oyunun öneminden bahsetmiştir. Daha sonra eğitsel oyunların öğretimde kullanım ve verimliliğini araştıran bazı çalışmaların bulgu ve sonuçlarını paylaşmak amacıyla Metin Çangır ve Hülya Pehlivan örneklerine yer vermiş son olarak yazar tarafından geliştirilmiş ve uygulanmış olan eğitsel oyun örneğine yer verilmiştir (Aslan, 2013).

Bayraktar ve Yorulmaz, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunların Kullanımı" başlıklı makalesinde oyun ve eğitsel oyunun tanımı, oyunun çocuğun eğitimindeki yeri ve öneminden bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra eğitimde oyunun kullanımının yararlarına yer verdikten sonra İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde kullanılacak beş adet oyun örneği örnek gösterilmiştir (Bayraktar ve Yorulmaz: 2011).

## **5. Bir Kutu Oyunu Tasarısı**

### **5.1. Neden kutu oyunu?**

Öncelikle belirlenen yaş dönemine yönelik İslami kutu oyunun piyasada olmaması bu oyun fikrinin ortaya çıkmasına sebep oldu. Kutu oyunun eğitici yönü ele alındığında ise yapılandırılmış olması, oyunun kazandırdığı hedefleri herkes tarafından ulaşılabilmesini sağlaması bu konudaki düşüncüyü sağlamlaştırmış oldu. Oyunun içerisinde sınırların ve kurallarının olması çocuğa güvenli bir atmosfer içinde özgürce hareket edebileceği bir ortam sağlayacağı düşünülürdü. Aynı zamanda böyle bir oyunun dijital çağın getirdiği temassızlık ve uzaklığı yanı sıra çocukları fiziksel olarak birbirine yakın mesafede tutmasını, bunun da birbirleriyle göz kontağı kurmak gibi birbirlerine sözel iletişim kurma becerisine teşvik etmesi için bir fırsat olabileceği fikrine varıldı.

### **5.2. Örnek alınan oyunlar:**

Look Look, Tabu, Cranium, Pictureka, Pictionar, Turbo Dikkat.

### **5.3. Malzemeler:**

Oyun Tahtası, Piyon, Topaç, Pul (Ödül)

### **5.4. Oyunun Hedefi**

- Temel dini ve manevi değerleri ve özellikle bu bağlamdaki somut kavramları 4-6 yaş grubunun seviyesine uygun olarak oyun ve hikaye yoluyla hayatında bir yer edin-dirmek.
- İbadetleri anlatan sembolleri objeler ile eşleştirmek:
- *Namaz*: Cami, Minare, Kubbe, Seccade, Tesbih, İmam, Namaz Rükunları (Tekbir ge-tirme, Ruku, Secde, Oturuş, Selam Verme), Dua Etme
- *Hacc*: Kabe, Mescid-i Nebevi, Tavaf, Say
- *Oruç*: Hurma, Yemek yememe ifadesi, Mahya, Pide
- *Güzel Ahlak*: Hediyeleşmek, hayvanları sevmek/beslemek/su vermek, güler yüzlü olmak , yemeği/ekmeği paylaşmak, zor bir durumda olan kişiye el uzatmak/yardım etmek, hasta ziyareti, sadaka vermek, yaşlılara yardım etmek.
- Hikaye anlatabilme, drama yapabilme becerisini kazandırmak, dikkat ve hafıza düzeyi-ni artırmak ve oyun hamuru ile el becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir.

### **5.5. Oyun Nasıl Oynanır?**

Bu oyunun sağlıklı bir şekilde oynanabilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için çocuğun bu oyunu öğretmeni veya anne-babasıyla birlikte oynaması gerekmektedir. Oyuncular dilerlerse grup olabilirler. Oyunda en az iki kişinin bulunması gerekmektedir. Oyuna başlama sırasında doğum günü en yakın tarihte olan bireyin başlaması sağlanabilir.

Oyun tahtasının üzerinde bir yol bulunmaktadır. Yol üzerindeki kutucuklarda aşağıdaki oyunların kısaltmalı isimleri yazmaktadır. Kişi topacı çevirip sayının geldiği kutuda aşağıdaki oyunlardan hangisine gelirse o oyunla irtibatlı olan kartı seçer/kağıt kalemi alır. Oyun türleri aşağıda belirtildiği gibidir:

1. *Hikaye Anlatımı Oyunu*: Kartların üzerinde yukarıda belirtilen İslami sembollerin isimleri yazmaktadır. Kişi bu bölüme geldiğinde kartlardan birini seçer ve bu kart üzerinde yazan kelimeyi (Örneğin: Seccade) o kelimeyi hiç kullanmadan bir hikaye vasıtasıyla arkadaşlarına anlatmaya çalışır. Anlatılan kelime bilindiği zaman kişi o eli almış olur. Eli doğru şekilde tamamlayanlar pul kazanır, en çok pul kazanan grup oyunun galibi olur
2. *Drama Yapma Oyunu*: Kişi bu bölümde ilişkili görsellerden birini seçer ve bu görseli konuşmadan/ses çıkarmadan el ve kol hareketleriyle “sessiz sinema” oyunu gibi anlatmaya çalışır. Anlatabildiği zaman pul kazanır.
3. *Karmaşık Resimler İçerisinde İlgili Görseli Bulma Oyunu (Dikkat Oyunu)*: Bu kısımda ilgili görsel kart seçilir ve tek bir görselde bulunan sembol (Örneğin: Seccade) büyük ve karmaşık resim içerisinde bulunmaya çalışılır.
4. *Çizim Yapma Oyunu*: İlgili kart seçilir. Kartta belirtilen kavram çocuğa diğer çocukların duyamayacağı şekilde açıklanır ve çocuktan görselini çizmesi istenir. Çizdiği görsel doğru tahmin edilirse pul kazanırlar.

## Sonuç

Din eğitiminde oyunun önemine ve yerinden bahsedilen bu çalışmada oyunu tanıtıldıktan sonra oyuna niçin yer verildiğinden bahsedildi. Çocuk gelişimin her alanında oyunun büyük bir yeri olduğu görülmüş oldu. Yaş döneminin okul öncesi dönem ile kısıtlanmasıyla yalnızca 4-6 yaş çocuğunun üzerinde oyunun etkisi ve eğitimdeki yaklaşımlardan bahsedildi. Ardından bu dönemin sınırlılıklarına, dikkat edilmesi gereken hususlara dikkat çekildi.

Tüm bu ön bilgiler göz önüne alındıktan sonra dini eğitimde oyunun yerine ve hangi yöntemlerle kullanılabileceği ele alındı. Bu bağlamda Hz. Peygamber’in örnekliliği ve onun hayatından çıkarılan hususlar bir çerçeve sundu.

Konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalar ele alındıktan sonra henüz tasarımı aşamasında olan bir oyun sunuldu. Bu oyunun içeriğinden, hedeflerinden, kurallarından, işleyişinden bahsedildi. Dileriz bu alanda yapılan çalışmaların sayısı her geçen gün artar. İslam ümmetinin çocuklarına küçük yaştan itibaren bir sevginin aşılmasına sebep olur.

## Kaynakça

- Arı, R. (2018), *Eğitim Psikolojisi*, Nobel Yayınları: Ankara.
- Ay, M. E. (1987), *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım*, Ankara.
- Ayhan, H. (1998), *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Ensar Neşriyat: İstanbul.
- Bacanlı, H. (2003), *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları: Ankara.
- Bayraktar, M. F. ve Yorulmaz B. (2011), *Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi; İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunların Kullanımı*, Değerler Eğitimi Merkezi: İstanbul.
- Bilen, M. (2006), *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Çoban, M. (2016), *Okul Öncesi (3-6 Yaş) Din ve Ahlak Eğitimi*, Hüner Yayınevi:Konya.
- Gürer, B. ve Nursel A. (2017), "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Derse Tutumuna Etkisi", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), İstanbul.
- Kalender, M. (1999), *Din Eğitiminde Oyun (Basılmamış Doktora Tezi)*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçyiğit, S., Mehmet N. T., Mehmet K. (2007), "Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun", *Atatürk Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*, (16), Erzurum.
- Konuk, Y. (1994), *Okul Öncesi Çocuklarda (5-6 Yaş) Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi: (Dini Konularda Anne Çocuk İletişimi)*, Türkiye Diyanet Vakfı: Ankara.
- Oktay, A. (2003), *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, Epsilon Yayıncılık: İstanbul.
- Ormanlıoğlu Uluğ, M. (2013), *Niçin Oyun: Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*, İdeal Kültür Yayıncılık: İstanbul.
- Özen, M. (1999), *İslam Eğitimcilerinden Bazılarına Göre Çocukta Oyun ve Oyuncak (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özeri, Z. N. *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi* (yay. haz. Hüseyin Kader), Değerler Eğitimi Merkezi: İstanbul.
- Pehlivan, H. (2005), *Oyun ve Öğrenme*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ratcliff, D. (1988), *Handbook of Preschool Religious Education*, Religious Education Press: Birmingham.
- Sağlam, İ. (2002), "Hz. Peygamberin Çocuk Eğitiminde Öne Çıkarıldığı Hususlar", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), Bursa.
- Zengin, H. K. (2002), "Eğitsel Oyunlar ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



# Yüksek Din Öğretimindeki Öğrencilerin Ailede Yaşadıkları Din Eğitimi Tecrübesi Üzerinden Bir Değerlendirme

Gülsüm Pehlivan Ağırakça\*

## Özet

Gelişimi etkileyen iki temel faktör bulunmaktadır. Bunlardan biri kalıtım, diğeri de çevredir. Aile, akrabalar, okul, sokak ve içinde yaşadığımız bütün ortamlar çevreyi oluşturmakta ve insanın gelişim alanlarının hepsini olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Yaşamın ilk yıllarında en etkili çevre, aile ortamı olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanın doğumundan ölümüne kadar değerini yitirmeyen aile çevresi, çocukluk döneminde, diğer gelişim dönemlerine nazaran daha fazla etkili olmakta ve bireyin gelişimde kalıcı iz bırakmaktadır.

Dini gelişim, bütün gelişim alanları ile güçlü bağlara sahiptir. Fitratın inanma, güvenme ve bağlanma duyguları ile dünyaya gelen bireyin, fiziksel, zihinsel, sosyal gelişiminde olduğu gibi dini gelişiminde de ilk eğitim ortamı ailesidir. Yarıtılda var olan inanma ihtiyacı bebeklik döneminde anne-babaya güven ile tatmin edilmekte; zihinsel gelişimle birlikte anne-babadan bağımsız yüce bir varlığa inanma ve bağlanma ile devam etmektedir. Ebeveyn tutumu çocuğun inancını şekillendirmekte; "Allah" inancının oluşumu üzerinde olumlu veya olumsuz etkide bulunmaktadır. İnanç ile birlikte imanın gereğini yerine getirme; dini, bir yaşam biçimi olarak benimseme, anne-babanın din eğitiminde benimsedikleri tutumlar ile yakından irtibatlıdır. Bu noktada ebeveynlerin, çocuğun dini gelişimde çok etkili oldukları görülmektedir. Birçok araştırma din eğitiminde en önemli sorumluluğun anne-babaya ait olduğunu ortaya koymuştur. Anne-babaların iyi niyetlerle, büyüklerinden öğrendikleri dini bilgilerin ve edindikleri terbiye yöntemlerinin tesiri ile kendi çocuklarının dini eğitimini üstlendiklerini söylemek mümkündür. Ancak "dini sorumluluk" ile din eğitimi yapan ebeveynlerin, tutum ve yöntemlerinin ne kadar "başarılı/başarısız" olduğunu test etmek yüzde yüz mümkün olamamaktadır.

Bu çalışma ile yüksek din öğretimini tercih etmiş ve halen öğrencilik yapmakta olan Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kendi ebeveynlerinin dini tutumları hakkında yapmış oldukları değerlendirmeleri ele alacağız. Kendilerine, "Çocukluğunuzdan itibaren anne-babanız nasıl bir din eğitimi uygulamıştır, olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirir misiniz?" şeklinde bir soru yöneltilmiş ve 65 kız, 35 erkek öğrenci olmak üzere toplam 100 öğrenciden yazılı olarak bilgi alınmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup amacı; aile ortamının ve anne-baba tutumunun "dindar bir kimlik" edinmede oynadığı rolü tespit edebilmektir.

Elde edilen bu veriler üzerinden anne-babaların, din eğitiminde doğru bildikleri yanlışlar tespit edilmeye ve başarılı oldukları görülen usul ve yöntemler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın önemi, anne-babaların, yüksek din eğitimi öğrencisi olan çocukları tarafından değerlendirilmeye tabi tutulmuş olmasıdır.

\* İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi, Dr. Öğretim Üyesi, gulsomagirakca@gmail.com.

## Giriş

Bütün dinlerde “kutsal” la ilişkili olarak ele alınan aile mefhumu, İslam’da teşvik edilen bir birliktelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak özendirme ile birlikte nasıl bir aile olunacağına dair hak ve sorumluluklar üzerinde de durulmakta; aile, ahlaki bir kurum olarak görölmektedir. Kur’an-ı Kerim’de *“Sizi tek bir nefisten yaratan ve gönlünün huzura kavuşacağı eşini de ondan yaratan O’dur.”* (Araf Sûresi, 189) buyuran Allah Teâlâ, evliliğin gayelerinden birinin, “gönlün huzura kavuşması” olarak dile getirmektedir. Birbiri ile huzur bulmak; meşakkatlere birlikte göğüs gerebilmek demektir ki, bireysel ve toplumsal olarak olgunlaşabilmeyi sağlamaktadır. İnsanın kemale ermesinde aile olmanın büyük katkısı bulunmaktadır. İnsan aile ile var olan, bu şekilde huzur bulan ve gelişen bir varlıktır. Aile olmak, kendisi için değil sadece başkası için de yaşayabilmektir. Aynı zamanda aile, toplumu, birtakım ahlaki problemlerden de korumaktadır.

Diğer taraftan evlilik sadece fitri bir ihtiyaç değil, dindarlığın da bir gereğidir. Nitekim Bakara 221. ayette evlilikte dini ve ahlaki uyumun, sosyal ve ekonomik statüdeki yakınlığın önüne geçirilmiş olması bunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Evliliğin bir amacı da İslami değerlerle donanmış bir nesil yetiştirmektir. *“Mal ve çocuklar, dünya hayatının süsüdür.”* (Kehf, 46), *“Ey iman edenler! Kendinizi ve ailenizi, yakıtı insanlar ve taşlar olan ateşten koruyun.”* (Tahrim, 6) ve *“Ey Rabbimiz! Bize gözümüzü aydınlatacak eşler, çocuklar bağışla ve bizi takva sahiplerine önder yap!”* (Furkan, 74) şeklindeki âyet-i kerimelerde yuva kurmanın, çocuk sahibi olmanın dünyevi ve uhrevi boyutlarına işaret edildiğini söylemek mümkündür. “Takva sahiplerine önder olmak”, Müslüman şahsiyet için bir amaç ve gayedir. Takvada önder olabilmek ise ancak ilmi sevmek, ilim ile meşgul olmak ve ilmi, amele dönüştürmek gerekir. Kişinin kendisini ve ailesini ateşten koruması da ilim öğrenmekle ve öğretmekle mümkün olabilir.

Allah Teâlâ kız olsun erkek olsun bir çocuk vermekle dünyanın çok değerli varlığı olan bir insanı bize emanet etmektedir. Anne-baba, çocukların sahibi değildir, emanetçisidir. Dolayısıyla çocuklara muamelede bulunurken, emanetin sahibinin Allah Teâlâ olduğu bilinci ile hareket edilmelidir. Bu bilinç, ebeveynlerin sorumluluğunu arttırdığı gibi, terbiyenin mahiyeti konusunda da bir anlayış kazandırmaktadır. Çocukların bakımı ve terbiyesi, ana-baba için hem hak hem de vazifedir. Çocuğun ruhen ve bedenen gelişmesi ancak iyi bir aile ortamında mümkün olabilmektedir. (Dodurgalı, s. 83)

İdeal manada eğitim, eş seçimi ile başlayan bir süreç olmakla birlikte çocuk, doğduğu andan itibaren formal veya informal biçimlerde kendini eğitimin içerisinde bulmaktadır. Bir ömür devam eden bu süreç, çocukluk döneminde büyük bir itina gerektirmek-



tedir. Nitekim çocukluk; hayatın ilk basamakları olarak yetişkinliğe hazırlık dönemidir. Hayatı tanımak, anlamaya çalışmak, hayatın içerisinde kendini ve çevresindekileri konumlandırmak, kendinden ve en yakınlarından başlayarak insanları, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı görüp onlar hakkında fikir sahibi olmak, insanlığın ortak kültürünün ve içinde yaşadığı kendi kültürünün kurallarını öğrenip ona uygun davranış kalıpları geliştirmeye başlamak, bu dönemin hazırlık faaliyetleridir. Hiç şüphesiz bütün bu dünyayı ve kendini tanıma faaliyetlerinde çocuğun üzerinde en çok etkiye sahip olan; doğduğu andan itibaren yanında bulunan, ilk adımdan ilk kelimeye her hareketin ve değişimin şahidi, öğretmeni ve şekillendiricisi olan anne-babadır.

İlahiyat öğrencilerinin ailede almış oldukları din eğitiminin mahiyetini ortaya koymak için yapılmış olan bu çalışma ile din eğitimi almış, dinini farklı biçimlerde de olsa yaşama-ya çalışan anne-babaların olumlu ve olumsuz muameleleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın amacı; öncelikle din eğitimcisi adayı olarak İlahiyat öğrencilerinin farkındalıklarını arttırmaktır. Ayrıca ailelerin, din eğitimi verirken nasıl bir usul takip ettiğini, doğru veya yanlış uygulamalarının neler olduğunu gençlerin gözünden görebilmek, ailelerin din eğitiminde neler yapması gerektiğine dair geliştirilen pratik bilgilerin bir nevi «sağlamasını» yapmak ve netice itibarıyla din eğitiminin sorunlarına farklı açıdan bakabilmektir.

Araştırmada İlahiyat öğrencilerinin tercih edilme sebepleri ise öncelikle araştırma grubunun yüksek din öğretiminde kendi istekleri ile bulunmaları, mesleki formasyon dersleri okumaları şeklinde söylenebilir. Ayrıca çeşitli kurum ve kuruluşlarda «din eğitimcisi» olarak görev yapacak olmaları ve netice itibarıyla ailede aldıkları din eğitimi «sağlıklı ve objektif» olarak değerlendirebilecek yaş ve vasıfta olmaları da dikkate alınarak tercih edilmişlerdir.

Genel itibarıyla öğrencilerin verdiği bilgiler doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmıştır:

- Bütün öğrencilerin aldığı din eğitimi birbirine benziyor mu?
- Ebeveynlerden hangisi din eğitiminde daha etkili olmuş?
- Aile içerisinde dini duygu ve düşüncenin oluşumunda anne-babanın dışında etkili olan aile fertleri var mı?
- Ebeveynlerin din eğitimindeki tutumları nasıl?
- Aile din eğitimi sorumluluğunu üstlenmiş midir, kurumlara mı bırakmıştır?
- Anne-babanın din eğitiminde «olumlu» olarak ifade edilen tutumları nelerdir?
- Anne-babanın din eğitiminde «olumsuz» olarak ifade edilen tutumları nelerdir?
- Gençlerin, din eğitiminde anne-babalarından beklentileri nelerdir?

## I. Anne-Babanın Din Eğitimi Katkıları

Aile denilen sosyal kurumda dünyaya gelen bir bebeğin gelişimi, öğrenmeleri ve kazanımları öncelikle doğuştan sahip olduğu potansiyeller ile daha sonra aile çevresinin ona yaptığı müdahaleler ile mümkün olmaktadır. Anne-babanın “eğitme” gayesiyle çocuğuna yaptığı bu müdahaleler, aileden aileye değiştiği gibi anne ve babada da farklılaşabilmektedir. Anne-babanın çocuğunu yetiştirirken kullandığı tutum, davranış ve yöntemlerin bütünü ifade eden ebeveyn tutumu, bireyin gelişiminde etkili olan çevre faktörlerinden en önemlisidir. Anne-babanın tutumu, bütün gelişim alanları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olup dini gelişime de yön vericidir.

### A. Anne-Babanın Rol Model Olması ve Evde Temel Dini Bilgilerin Verilmesi

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle öncelikle aile ortamında küçük yaşlarda imanın şartları, İslam’ın şartları gibi temel dini bilgilerin öğretildiği, kısa dua ve surelerin ezberletildiği görülmektedir. Ayrıca küçük yaşlarda en fazla üzerinde durulan kazanımlardan biri “besmele” ve “hamd” olarak karşımıza çıkmaktadır. Anne-babanın evde namaz kılıyor olması, namaz ile tanışmaya vesile olmuştur. Gençler, böylelikle ev ortamında dine aşinalık kazandıklarını ifade etmektedirler.

Anne-baba, dini bilgileri çok yeterli olmasa da amel ettikleri dini pratiklerin bilgisini çocuklarına aktarabilmişlerdir. Çocukları tarafından “*din eğitiminde çok yeterli değillerdi*” şeklinde tanımlanan anne-babaların da buna rağmen çok teşvik edici oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca anne-babanın eksik olduğu konularda din eğitimi kurumlarının tamamlayıcı olduğu belirtilmiştir. Kendilerini yeterli görmeyen ebeveynlerin çocuklarını cami ve Kur’an kurslarına yönlendirdiği, çeşitli aktivitelere katılma imkânı sağladıkları belirtilmekte ve bu konuda onlara şükran ifadeleri sunulmaktadır.

Din eğitimlerinde annelerinin daha etkili olduğunu ifade eden öğrenciler, ilk dini bilgilerinin kaynağı olarak annelerini göstermektedirler. Annenin dini sevdirek anlatması ve yönlendirmesi, dine karşı olumlu tutum kazandırmıştır. Bununla birlikte annenin uyumadan önce dua ve sureleri ezberletmesi, ilahiler okuyarak salavat getirerek uyutması daima hatırlanmaktadır.

Erken yaşlarda ortaya çıkan dini-duygu ve düşünce neticesinde dini soruların, anne tarafından cevaplandırıldığı ve anne ile iletişimin daha güçlü olduğu dile getirilmektedir. Bir öğrenci, “*4-5 yaşında iken varlığımın, bilincimin idrakinde oldum. O yaşlardayken her zaman yanımda olan anneme bilmediğim her şeyi soruyordum. Allah nerede? Allah kaç?*”

*Biz nasıl dünyaya geldik?...* şeklinde ifade etmiştir. Gençler, çocukluk döneminde anne ile olan iletişimlerinin, baba ile olan iletişimlerinden daha çok kendilerini etkilediğini söylemektedirler. Bu konuda kız öğrencilerin, annelerini kendileri için "rol model" olarak tanıttığı görülmektedir. Özellikle annenin tesettürü sevdiği ifade edilmekte ve annenin ibadet eğitimindeki yaklaşımı takdir edilmektedir. "Annemin bizlere hiçbir zaman çok baskı yapmamasını seviyorum." diyen bir öğrenci, annesinin daha çok yaşantısı ile örnek olduğunu, ibadetleri özendirildiğini söylemektedir. Annenin rol model olması ile alakalı olarak üzerinde durulan ikinci konu, annenin okumaya teşvik etmesi ve kendisinin de okuyarak örnek olmasıdır. Öğrencilerden bazıları annenin ibadet (özellikle namaz) konusunda baskıcı olmamasından memnuniyetle bahsetmekte, ancak zaman zaman kızmasını da yerinde ve gerekli bir tavır olarak değerlendirmektedir. "Namazı önerir, çok söyler, ama baskı yapmazdı", "Namaza özellikle annemle birlikte kıla kıla alıştım" ve "Çocukluğumda gerek annem gerek de anneannemin bana karşı yumuşak davranışları dine karşı ılgın bir tavır almamı hatta sevmemi sağlamıştı" şeklindeki ifadelerden anlaşıldığı üzere annenin din eğitimindeki tutumundan olumlu bahsedilmekte, annenin yaşantısı ile dini tutum geliştirme arasında bağ kurulmaktadır. Annenin namaz kılınca öpme gibi teşvik edici hareketlerinin namazda devamlılık göstermeye vesile olduğu belirtilmekte ve annenin herhangi bir şey yaptırmak istediğinde "dini kullanmadan, dini ritüellerle ilgili bir şart ileri sürmeden" yaptırmamasından övgü ile bahsedilmektedir.

Gençler, babanın din eğitimindeki rolünü de değerlendirmekte, ancak anne ile olan iletişimleri üzerinde daha fazla durmaktadırlar. Annenin şefkatinden bahsederken babanın da disiplinine vurgu yapmaktadırlar. Babanın namaz konusundaki disiplinli tavrının, annenin şefkati ile birleştiğinde daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Gençlerden biri, yeme, içme ve giyim gibi konularda olduğu gibi aynı zamanda dini sorumluluklarda da (farz namazlar dâhil) özgür bırakan sadece uyarıda bulunan bir baba (imam olmasına rağmen) sayesinde severek ve isteyerek İlahiyat Fakültesi'nde okuduğunu ifade etmektedir.

Annenin rol model olması gibi babanın da yapıp ettikleri örneklik olarak değerlendirilmektedir. Bu konuda kitap okumayı seven bir babanın çocuklarını da teşvik etmesi örnek olarak verilmektedir. Ayrıca babanın disiplinli yaklaşımı, sınırlar koyması, okul hayatını ve dışardaki hal ve hareketleri kontrol etmesi ön plana çıkarılmakta ve çocuğu kötü alışkanlıklardan korumak için spora başlatması olumlu bir eğitim metodu olarak gösterilmektedir. Buna ilaveten babanın kendi din eğitimi sürecini (özellikle hafızlık) çocukları ile paylaşması, Perşembe günü sesli olarak Kur'an okuması, dini gelişim açısından önemli örneklikler olarak ifade edilmektedir. Ayrıca öğrencilerden birkaçı ba-

banın evde sürekli yerine getirdiği davranışların, kendilerinde de alışkanlığa dönüş-tüğünü belirtmektedir. Bu konuda bir öğrenci *“Bir de babamın kendi babasından âdet edindiği bir şey vardı ki bu da Perşembe akşamları Yasin-i Şerif okumak. İstisnasız her Perşembe akşamı her hafta ailemizin fertlerinden farklı biri Yasin okur ve diğerleri dinlerdi. Bu âdet babamdan bana geçti.”* ifadelerini kullanmıştır.

Babanın camiye götürmesi, dini, hayatın içerisinde yaşayarak yaşatarak öğretmesi, öğrencilerin altını çizdikleri hususlardan biri olmuştur. Bir öğrenci babasının, kendisinin dini gelişiminde ne derece etkili olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Babamın beni her fırsatta camiye götürmesi yeri geldiğinde bana herkesin içinde ilahiler söyletmesi, müezzinlik yaptırması ezan okutması vb. taklit döneminden tahkike geçmeme vesile olmuştur. Babamın bu tutumunu ailemin ve etrafımdaki insanların desteklemesi (bazıları hariç) pekiştirme konusunda oldukça olumlu etkilere sahip olmuştur.”*

### **B. Anne-Baba Dışındaki Aile Fertlerinin Din Eğitimine Etkisi**

İlahiyat Fakültesi’nde tahsil gören öğrenciler üzerinde yaptığımız çalışmada, bazı öğrenciler, aile içerisinde anne-baba yerine evdeki abi veya ablanın örnekliliği, rol model olması üzerinde durmuş, eksikliği onlar ile telafi ettiklerini vurgulamışlardır. Anne-baba dışında başka aile fertlerinin, dini gelişimlerine etkisinden bahseden öğrenciler babaanne ve dedenin, sure ezberinde, ibadetleri öğrenmede çok etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birisi dedesinin, okuduğu kitapları torunları ile paylaşarak hem kitabı sevdirdiğini hem de din eğitiminin temellerini attığını söylemiştir. Görüldüğü gibi dede ve ninenin, torunları için eğitimcilik vasıflarını devam ettirdiklerini ve varlıklarının aile içerisinde büyük bir kazanım olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin paylaşımlarından dayı ve teyze gibi akrabaların da dini gelişimde teşvik edici oldukları anlaşılmaktadır. Hatta anne-babanın yeterli olmadığını düşünüldüğü ailelerde dayı ve teyzenin söz ve davranışlarının dikkate alındığı görülmektedir. Bu konuda öğrencilerden biri dayısının 11-12 yaşlarında iken Cennetin güzelliklerini anlatarak namaza teşvik ettiğini, namazı devamlı kılmaya vesile olduğunu söylemektedir.

### **C. Ailenin Çocuğu Din Eğitimi Kurumlarına Yönlendirmesi**

İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerinde yapmış olduğumuz çalışmada anne babanın, çocukların dini gelişimlerine gerek bilgi gerek yaşantı ile katkıda bulduklarını görmek-

teyiz. Ayrıca ailelerin büyük çoğunluğunun kendilerini yeterli görmeyerek çocuklarını din eğitimi veren kurumlara yönlendirdiği, özellikle tatil dönemlerinde camilere, bazı ailelerin ise gündüzlü/yatılı Kur'an kurslarına gönderdiği anlaşılmaktadır.

Ailelerin en çok tercih ettikleri din eğitimi kurumu ise camilerdir. Gençler, ailelerinin özellikle ilkököl döneminde camiye gönderdiğini, gönderilme gayelerinin genellikle "cami havasını teneffüs etme" olduğunu ifade etmektedirler. İlk din eğitimi camide aldığını söyleyen bir öğrenci cami hocasının ellerine tahta ile vurması sebebiyle camiye gitmeyi bıraktığını söylemektedir. Ağrılı bir öğrenci de kadınlar camiye gidemediği için evlerde okutan hocalardan Kur'an öğrendiğini yazmıştır. Bu iki olumsuz örnek dışında genel itibarıyla gençlerin camide aldıkları din eğitiminden olumlu bahsettikleri, bilgiden ziyade cami havasının kendilerine iyi geldiğini belirtmektedirler. Öğrencilerden biri de *"Babam camiye giderken beni de götürdü bu şekilde namaza, camiye sempati kazandım."* diyerek ibadet alışkanlığı kazanmada caminin etkili olduğunu ifade etmektedir.

Yaygın din eğitimi verilen kurumlardan biri de Kur'an Kurslarıdır. İlkököl döneminde çocuklarını camilere gönderen ailelerin özellikle ortaököl döneminde de Kur'an Kurslarını tercih ettikleri görülmektedir. Ancak camiye istekli giden çocukların Kur'an Kurslarına ailelerinin ısrarı ile gittikleri, yatılı kurslara ise gitmeyi istemedikleri dikkat çekmektedir. Gençlerin bir kısmı Kur'an Kurslarına başlangıçta isteksiz gittiklerini ancak hocanın vasıtası ile kurs ortamına alıştıklarını hatta yatılı kalma isteğinin oluştuğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte kurs ortamının olumlu etkisi ile İmam Hatip Lisesine gitme isteğinin oluştuğu belirtilmektedir. Kur'an kursları ile ilgili olarak anlatılan tecrübelerden en çok dikkat çeken ise anne-babanın evde destek vermesi, çocuğun Kur'an öğrenmesine, hatim indirmesine büyük bir sevinç göstermesidir. Gençler, ailelerinin, kursa giderken Kur'an eğitimlerine katkı sağlamalarının dini eğitimleri açısından olumlu duygu ve tutum oluşturmada etkili olduğunu ifade etmektedirler.

Ailelerin çocuklarının din eğitimine öncelik verdikleri cami ve kurslara olan ilgi ve alakalarından anlaşılmaktadır. Ayrıca örgün eğitim kurumu tercih ederken de buna dikkat ettikleri ve çocuklarını İmam-Hatip Liselerine gönderdikleri görülmektedir. Kimileri istekli kimileri isteksiz gitmiş olsa da gençler, İmam Hatip Lisesi'nde okumanın hayatlarında iz bıraktığını ifade etmektedirler. Bazı ailelerde annenin, bazısında ise babanın isteği ile İmam Hatip Lisesi'ne gittiğini söyleyen öğrenciler, önce isteksiz olsalar da daha sonra çok memnun kaldıklarını, okuldaki öğretmenlerinin takva ile yaşamalarına vesile olduklarını belirtmektedirler. Buna ilaveten bazı öğrenciler, anne-babalarının eksik bıraktığı dini bilgilerin İmam Hatip Lisesi sayesinde tamamlandığını, kız öğrencilerden bazısı da

bu okulun örtünmesine vesile olduğunu söylemektedir. Öğrencilerden biri, *“İmam Hatip Lisesi’ne gitmemle dini değerler artık hayatımda ayrılmaz bir bütün olmuştu. Okulda sevdiğim dersler, hocalar, ilgi duyduğum alanlar, yaptığım aktiviteler, hepsi dinin parçasıydı. Sanırım işin özüyle başlayıp dışına doğru açılıp öğrenmek daha etkili ve akılda kalıcı olmuş.”* diyerek bu okulların hayatlarında ne kadar etkili olduğunu ifade etmiştir. Gençler, İmam Hatip Lisesi ile ilgili genel olarak olumlu kanaat belirtmekle birlikte, bu okulların zihinlerde itikat ve fıkıh konularında çok fazla soru oluşturduğunu söyleyenler de olmuştur.

İlahiyat Fakültesini tercih etmenin ailede alınan sağlıklı din eğitiminin bir neticesi olduğunu ifade eden öğrencilerin ekseriyeti İlahiyatı severek okuduklarını, fakültenin kendilerini taklidi imandan kurtarmaya vesile olduğu belirtmişlerdir.

## II. Anne-Baba Tutumlarına Yöneltilen Eleştiriler

### A. Anne-Babanın Din Eğitimdeki Olumsuz Tutumları

Yapmış olduğumuz araştırmada gençlerin büyük çoğunluğu ailelerinin din eğitimlerinde çok gayret ettiklerini, bilgileri doğrultusunda rehberlik ve modellik yaptıklarını söylemekle birlikte, az da olsa bir kısmı da ailelerinin dini bilgi olarak çok yeterli olmadığını ifade etmektedir. İmam Hatip Lisesi okumamış öğrencilerden biri, ailesinin, dini sorularına yeterli cevaplar veremediği gibi sorularını da önemsemediğini ifade eden şu cümleleri yazmıştır: *“İster gençlik heyecanı diyelim ister arkadaş çevresinin kurbanı olmak diyelim sonuç olarak aklımda soru işaretleri oluşmaya başlamıştı. Bunlar hemen herkesin aklına gelebilecek hatta çoğu insanın kale almayıp üzerinde durmadığı sorulardı. Allah varsa dünyada neden bu kadar kötülük var? Niye müdahale etmiyor? İslam gerçekten de medyanın yansıttığı gibi vahşet dini mi? Recm İslam’da var mı? İslam’da kafa kesme, el kesme var mı?.. ve daha nice sorular. Bütün bunlar aklımda büyük fırtınalara ve zihnimdeki din tasavvurunda sarsılmalara yol açtı. Sokakta gördüğüm cübbeli sarıklı, ne olduklarını anlayamadığım adamlar, kara kara giyinen ve her şeye günah demekten zevk alan teyzeler ve daha bir sürü anlayamadığım şey... Araştırmaya önce ailemden başladım. Aklımdaki sorulara annemle ve diğer akrabalarımle paylaşarak bir cevap bulmaya çalıştım. Verilen cevapların yetersizlikleri, bazen de beni başlarından savmaları durumu iyice içinden çıkılmaz bir hale sürüklemişti.”*

Kız öğrencilerden biri de annesinin dini tutumunu eleştirmiş ve halen ibadetleri yerine getirme konusundaki eksikliklerinin kaynağının annesi, daha doğru bir ifade ile annesinin yanlış dini tutumları olduğunu şu cümleler ile ifade etmiştir: *“Bir keresinde*



*yatsı kılıyoruz. Yalnız da değiliz komşulardan birileri de var. Ben sadece farzı ve vitri vacibi kıldım. Annem bana öyle kızdı ki herkesin içinde sen kendini ne sanıyorsun, sen kimsin falan diye. Kendisi namaza benimle başlamamış, sanki fi tarihinden beri kılarmış gibi. Her neyse böyle ite kaka bağıra çağıra namaz kıdırmalar devam etti. En sonunda kıldım diye yalan söylemeye başladım. Öyle ki abdestimi alıyor, seccademi seriyor öylece üstünde oturuyordum. Üşendiğimden değildi kılmak da istiyordum ama neden öyle yaptığımı bilmiyorum. Bu böyle ilkokul boyunca devam etti. Ortaokula başladığım zamanlardı, babam beni kılar gibi yaparken görmüş bir daha beni zorlamadı. Hatta bundan söz bile etmedi. Ben de İmam-Hatip'e başlamıştım zaten, orda da sormazlardı kıldınız mı diye. Zaten kılmamız gerektiği için mi yoksa başörtüsüyle uğraşıp durduğumuz için mi bilmiyorum. Bana gelince hala doğru düzgün namaz kılmıyorum.”*

Anne-babasının dini tutumlarını eleştiren öğrencilerden bir diğeri de, “Annem ve babam bana dini kitaplar okumadı, filimler izletmedi. Ben dinimi eğlendirici ve ilgi çekici aktivitelerle öğrenmek isterdim...” şeklinde ifadeler kullanmış, dini geleneksel usulle öğrenmeyi eleştirmiştir.

Çocukların eğitimini etkileyen en önemli hususlardan biri de anne-babanın tutarlı hareket etmesidir. Ortak değerler etrafında birleşmesi ve muamelede uyumu yakalayabilmesi evdeki eğitimin etkililiğini arttırmaktadır. Bu konuda da anne-babalarının tutumuna eleştiri getiren öğrenciler, özellikle anne-babalarının ayrı cemaatlerde olduklarında ciddi sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Öğrencilerden bazısı anne ve babasının tutumlarını ayrı ayrı değerlendirmiştir. Dolayısıyla bazı ailelerde babanın, bazısında ise annenin yapıp ettikleri veya yapmadıkları eleştirilmiştir. Yapılan eleştirilerin daha çok babaya yöneltildiğini söylemek mümkündür. Gençler, babanın yaptıkları ile söylediklerinin uyumsuz olmasını televizyon ve telefonu yasaklayıcı tavır üzerinden örneklendirmektedirler. Kendisine sınır koymadığını ama çocuklarına telefon ve televizyon ile meşgul olmayı yasakladığını ifade etmektedirler. Aynı şekilde babanın çocukları namaza kaldırmaması ancak kendisinin kalkmaması eleştirilmektedir. Bu eleştiri şu sözlerle belirtilmiştir: “Benim ne hissettiğimi, ne düşündüğümü sormadan başını kapatacağın dediğinde fark etmiştim bunu. Ya da, kendisi daha namaza kalkmadan bile namaza kalkın dediğinde...”

Babanın, tutarsız tutumu nedeniyle “iyi nedir, bana göre iyi olan neden başkasına göre değil?...” gibi soruların oluşmasına sebep olduğu, baba ile iletişimin zayıflığı, babanın Kur’an öğretimi sırasında sesini yükseltmesinin ve bağırmasının Kur’an’dan soğuttuğu,

babanın, ne kadar din eğitimi almış olursa olsun anneye göre dini pratiklerinin daha az olduğu, bilgisinin ise anneden daha fazla olduğu belirtilmektedir. Babanın, ibadetlerin yapılması karşılığında ödül vermesi eleştirilmekte; doğru davranış kazandırmada bunun etkili olmadığı, çocuğun duygularının din üzerinden istismar edildiği belirtilmektedir. Öğrencilerden biri babanın Kur'an okuturken sürekli müdahale etmesini, kendisi hata yaptığında ise *"İnsanız, hata yaparız!"* demesini eleştirmekte ve baba ile yaşanılan bu tecrübenin olumsuz duygulara sebep olduğunu ifade etmektedir. Hatta *"E biz ne oluyoruz? Bize hata yapmak haram mı? diyesi geliyor insanın"* diye serzenışte bulunmaktadır. Bir başka ğrenci, *"Babam dinine çok dikkat etmezdi ama bize çok öğüt verirdi, örnek olmazdı..."* diyerek şikyette bulunmakta, buna ilaveten en çok namazın geciktirilmesi durumunda *"sen bir de hoca olacaksın"* şeklinde bir ifadenin kullanımından rahatsız olduğunu söylemektedir.

Annenin tutumunu eleştiren öğrenciler, özellikle annenin duygusal davranmasından (trip atmak şeklinde ifade edilmiş), geleneksel tutumlarından şikyet etmekte, bir ğrenci *"Bizim yaptığımız bir davranışı bize göre veya kendine göre değerlendirmez 'el ne der' diye değerlendirirdi"* şeklinde cümleler kullanmaktadır. Annenin yaşadığı zorluk ve sınıktılar sebebiyle çocukların küçük yaşta büyümesi, rollerin değişmesi de ifade edilen problemlerden biridir. Ayrıca anne ile dini hassasiyetlerin örtüşmemesi sebebiyle anne tarafından sürekli eleştirilmek, bütün hataları kılık-kıyafet üzerinden dile getirmek bir başka problem olarak zikredilmektedir. Buna ilaveten özellikle annenin herhangi bir dini kitap okumayıp sadece dini kanallar ile iktifa etmesi de şikyet edilen konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Az sayıda olmakla birlikte bazı öğrenciler, anne-babalarının tutumlarından ziyade abinin baskıcı olmasını eleştirmektedir. Hatta abinin tavırlarının kendilerinde *"z güven"* kaybına neden olduğunu ifade etmektedirler.

Öğrencilerin bazı ifadelerinden ailelerinin din eğitiminde metot hatası yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerden biri, *"Küçükken Allah'ın hep yakıcı tarafı öğretildi. Kötü bir şey yaptığım da cehenneme gideceğim söylendi. Bana cehenneme sokan, yakan Allah değil de iyileri mkfatlandıran, cennetiyle müjdeleyen Allah'ın anlatılmasını isterdim."* sözlerini kullanmaktadır. Ayrıca ailenin dini öğretirken belirli hassasiyetlere yoğunlaşması eleştirilmektedir. Özellikle ekmeğe saygı konusunda hassasiyet kazandırdıkları ifade edilmekte, ancak diğer taraftan israftan sakındırmak için her bir pirincin üzerinde ayete'l kürsi yazılı olduğunun söylenmesi ise eleştirilmektedir.



## B. Din Eğitimi Kurumları ile İlgili Olumsuz Tutum ve Tecrübeler

Araştırmaya konu olan öğrencilerden büyük bir çoğunluğu yaygın din eğitimi kurumlarının hayatlarında çok önemli bir yere sahip olduğunu ifade ederken bir kısmı da yaşadıkları olumsuz tecrübeleri paylaşmışlardır. *“Din sadece yaz tatillerinde hocaya gitmekle öğrenilmez...”*, *“Her yaz tatilinde Kur’an kursuna gitmekle maalesef ki din öğrenilmiyor.”* gibi ifadelerden ailelerin tatil dönemlerinde sürekli din eğitimi kurumlarına göndermeleri eleştirilmektedir. Bir kısmı da camiye istekleri dışında, zorla, emr-i vakiler ile gönderildiklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte camide “yapma, günah” gibi olumsuz sözlerle karşılaştıklarını, “cehennem” ile korkutulduklarını söylemekte ve ailenin bu konuda tutumu eleştirilmektedir.

## III. Anne-Babadan Din Eğitiminde Beklenen Tutum ve Davranışlar

Araştırmada İlahiyat öğrencilerinin ailelerinden beklendikleri tutum ve davranışlarını da tespit etmeye çalıştık. Bunları şu şekilde sıralayabilir:

- Anne-babanın dini konularda daha bilgili olması
- Küçükken aile ile birlikte Kur’an okumak, sohbet etmek, kitap okumak gibi olumlu duygular edinilecek ortamlar oluşturulması

Öğrencilerden biri bu talebini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Birlikte Kur’an okuma saatleri yapabiliydik. Annem Kur’an-ı Kerim okurdu ama ben sesli okumasını 10 dk. da olsa bize dinletmesini isterdim.”* Bir başka öğrenci de *“Ailemin daha ilgili, alakalı ve bilinçli olmasını isterdim. Küçükken benimle oturup sohbet etsinler, kitap okusunlar, Peygamberimizi anlatsınlar isterdim.”* ifadeleri ile din eğitiminde ailelerinden daha fazla beklentileri olduğunu ve özellikle nitelikli vakit geçirmek istediklerini ifade etmektedirler.

- Sorularına cevap vermelerini, bilmiyorlarsa beraber araştırmaya çalışmaları
- Camiye, kursa vb. yerlere gönderirken nedenlerini anlatmaları
- Doğruları öğrettikten sonra hata yapmaya izin vermeleri

Bu konuda bir öğrenci, *“Ben ailemin yerinde olsam bu kadar baskıcı olmazdım galiba. Dinin doğrularını öğrettikten sonra çocuğuma yanlış yapması için de fırsat verirdim. Çok aşırına gitmemesi şartıyla tabii ki.”* şeklinde ifade etmektedir.

- Dini pratikleri yerine getirme konusunda özellikle annenin aşırı serbest bırakmaması

Öğrenciler anne-babanın baskıcı tavrını eleştirdikleri gibi aşırı serbest tavrı da doğru bulmamaktadırlar. Bu konuda daha çok annenin eleştirildiği görülmektedir. Bir öğrenci bu durumu, *“Beni kendi istediğim zaman bunları yerine getirmem üzere bırakmamalıydı”* sözleri ile ifade etmektedir.

## Sonuç

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ilk dini eğitimi anneden aldıklarını ifade etmektedirler. Hatta ilk Kur’an eğitimi de annenin verdiği söylenmektedir. Din eğitiminin çocuğa öğüt vermekle gerçekleşmediği, örnek olmanın daha önemli olduğu görüşü hâkimdir. Anne-babalarının çoğunlukla taklidi imana sahip olduklarını, dolayısıyla ailelerinden gördükleri din eğitimi olduğu gibi aktardıklarını ifade etmektedirler. Ailede muhakkak din eğitim ve öğretimindeki eksikliği telafi eden, rol model olan birileri olmuş veya kurs ortamında bu ihtiyaç giderilmiş, eksiklikler tamamlanmıştır.

Hemen hemen her öğrencinin çocukluğunda cami ile tanışıklığı olmuştur. Az sayıda öğrenci cami ortamından ve hocasından şikâyetçi olmuştur. Ailesinden din eğitimi almamış, hatta olumsuz bir çevrede büyüdüğü halde kendi istek ve iradesi ile dini öğrenmiş, İmam Hatip Lisesi’ne gitmiş, araştırmalar yapmış öğrenci sayısı çok azdır. Bunlar da aile dışında olumlu bir çevre ile tanışarak okumaya başlamış olanlardır.

Dini bilgilerin doğrudan anne-babadan alınmak istendiği anlaşılmaktadır. Her ne kadar anne baba cami, Kur’an kursu ve örgün din eğitimi kurumlarına yönlendirmiş olsalar da gençler, ilk din eğitimlerini, anne-babalarından almış olmayı tercih etmektedirler. Anne-babaların kışın okula, yazın cami ve kurslara göndermeleri “klasik anne-baba kafası” olarak ifade edilmektedir. Cami ve kurslarda olumlu duyuların hoca ya da arkadaş ile edinildiği ortaya çıkmaktadır.

## Kaynakça

Dodurgalı, A. (1998). **Ailede Çocuğun Din Eğitimi**, M.Ü.İ.F. Vakfı.

Yavuzer, H. (edt.). **Ana-Baba Okulu**, Remzi Kitapevi.

Yusuf A. Hatice A. Arife G. (2015). **Çocukların Dini Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü: Beklentiler ve Zorlanma Alanları**, İlke Araştırma Raporları-7, YEKDER Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği, İstanbul.



# Çocukların ve Gençlerin Namazı Öğrenmelerine Olumsuz Etki Eden Yetişkin Tutum ve Davranışları

Hatice Kalenci\*

## Özet

Bu çalışma 'On Birinci Sınıf Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Namazı Öğrenme Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Araştırma' (BURSA U. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü 2016) başlıklı yüksek lisans tezi verileri temel alınarak hazırlanmıştır. Bu tez, Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi Hızlı Destek Projesi kapsamında projelendirilmiş ve mali destek alınarak yapılmıştır.

Yetişmekte olan nesle ibadet eğitiminin hatalardan uzak, doğru bir şekilde öğretilmesi ancak yetişkinlerin, eğitimcilerin, ebeveynlerin yanlışlarının farkına varması ve düzeltilmesi ile mümkündür. Namaz öğretiminde ailelerin ve eğitimcilerin sergiledikleri olumlu-olumsuz davranışlar çocukların ve gençlerin namaza karşı tutumunu şekillendirmektedir. Bu çalışmanın amacı, anne-baba, din eğitimi ve öğretimi ile uğraşan öğretmenlerin kullandıkları namaza alıştırmaya yöntemlerinden çocuklar ve gençler üzerinde olumsuz etkisi olanları öğrencilerin yaşamışlıklarından hareketle tespit etmektir. Çocukların ve gençlerin namaz algısına olumsuz etki eden deneyimlerin tespit edilmesi araştırmanın alt amacını oluşturmaktadır.

Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin deneyimlerine önem verilen bu çalışmada amaca uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma deseni kullanılmıştır. Elde edilen bulgular içinde gerçekleşen durum için geçerli olmaktadır.

Çalışma grubunu İmam Hatip Lisesi'nde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında on birinci sınıfta öğrenim gören aykırı durum örneklemesi tekniği ile belirlenmiş görece başarılı 50 kız ve 50 erkek öğrenci oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Açık uçlu soru sorulmuş, yanıt verilmesi istenmiştir. Öğrencilerin verilerinin analizinde "içerik analizi" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Nvivo10 nitel veri analiz programı kullanılmıştır.

Bu çalışma ile, İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören gençlerin, kendi deneyimlerinden hareketle, namazdan uzaklaşmalarına sebep olan yetişkin davranışları tespit edilerek namaz eğitim ve öğretimine yöntem ve yaklaşım açısından önemli bir katkı sağlanması hedeflenmiştir. Problemin tespit edilmesi çözümü kolaylaştıracak, namaz eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği üzerine düşünen Müslüman ailenin ve din eğitimcilerinin ihtiyacını karşılayacağı düşünülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin namazı öğrenmelerinde olumsuz etki eden yetişkinler; aile, öğretmen, cami cemaati, yurt görevlileri ve Kur'an kursu öğretmenleri temaları oluşturularak ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İmam Hatip Lisesi Öğrencileri, Namaz, Namaz Öğretimi, Yetişkin.

\* MEB Recep Tayyip Erdoğan Kız AİHL., Öğretmen, haticekalenci@hotmail.com

## Giriş

İnsanlık tarihi incelendiğinde her dönemde üstün bir yaratıcının varlığına iman edildiği, bir yaratıcıya saygı duyulduğu görülmektedir. İnancın gerekliliği olan mükellefin yaratana karşı saygı göstermesi, boyun eğmesi, kulluk etmesi ancak ibadet ile mümkündür. İbadet, dinî hayatın uygulamaya dönük ifadesidir (Koca, 1999: 240). İbadet çeşitli dinlerde ve dillerde farklı kavramlarla her dönemde ifade edilmiş, değişik biçimlerde anlaşılıp uygulanmıştır (Sinanoğlu, 1999: 233). İslam dini de ibadete büyük önem vermiştir. İbadet olmadan dinin varlığının sürdürülüp sürdürülemeyeceğinden şüphe edilmiş, bu konu alimler tarafından tartışılmıştır. İmanın gereği olarak her mükellefin ibadetleri yerine getirmesi, Allah'ın hoşnut olacağı işleri yapması istenmiştir (Hökelekli, 1999: 248; 2008: 234). İbadet dediğimizde İslam dininin en önemli esaslarından olan namaz akla gelmektedir. Namaz, bir dua biçimidir ve bütün peygamberler tarafından farklı şekillerde de olsa yapılan müşterek bir ibadettir (Yiğit, 2011: 20).

İnandığı halde namaz kılmayan bir kimsenin çeşitli günahlara ve kötülöklere bulaşması kaçınılmazdır. Namaz, yaratılış vazifesidir (Buladı, 2013: 18). İdeal insan tipinin ortaya çıkmasını sağlar ve insanın fitratına uygundur. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda namaz öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Ailedeki yetişkinlerin çocuğuna dinî eğitim vererek namazı öğretmesi gerekmektedir. Bu görev yerine getirilmediğinde ahirette hesap verilecektir. *“Ey İnananlar, kendinizi ve ailenizi bir ateşten koruyun ki, onun yakıtı insanlar ve taşlardır.”* (Tahrim, 66/6) ayeti bu sorumluluğu vurgulamaktadır.

Namaz, diğer ibadetlere göre daha sık tekrarlanan (periyodik), sosyal statüsü ne olursa olsun herkesin yapabileceği ve Allah ile devamlı bir irtibat sağlayarak kişinin sorumluluk duygusunu geliştiren bir ibadettir (Şentürk, 2009: 87). Namaz ibadetinin bireye kazandırılmasının yolu ona tedrici bir şekilde din eğitimi vermektir. Bu eğitimin ise alışkanlıkların kazanıldığı, kişiliğin yavaş yavaş oluştuğu ergenlik dönemine bırakılmadan küçük yaşlarda planlı bir şekilde yetişkinler tarafından yapılması gerekir. Çünkü var olan alışkanlıkların değiştirilmesi çocuğun ilk defa öğrenmesinden daha zordur. Bu şekilde yapılan eğitim daha başarılı ve kalıcı olacaktır. Hz. Peygamber *“Çocuklarınız yedi yaşına ulaştıklarında namazı öğretiniz. On yaşına geldikleri halde kılmamakta ısrar ederlerse dövünüz ve bu yaştan itibaren yataklarını ayırınız.”* (Tirmizi, Mevakit: 187) buyurmuştur.

Çocuk psikolojisi ile ilgili kaynaklar incelendiğinde ilk yıllarda verilen eğitimin sonraki hayatında çocuğu büyük ölçüde etkilediği şahsiyet ve karakter gelişiminin bu doğrultuda şekillendiği görülmektedir (Ay, 2012: 20).

Çocuğun içinde doğduğu, büyüdüğü aile ortamının özellikleri, çevresindeki kişilerle kurduğu ilişkiler, geçirdiği olumlu-olumsuz yaşantılar dinî gelişimini etkilemektedir. Aile bireylerinin sergilemiş oldukları olumlu ve olumsuz davranışlar çocukların ve gençlerin dine ve ibadetlere bakışını şekillendirir. Çocuğun yaşının ilerleyip okula başlaması ile birlikte iletişim içerisini girdiği kişiler artar, birey sosyalleşir ve onun kişiliği ve dinî kimliği belirginleşerek yaşadığı çevreye uygun hale gelir (Cebeci, 2010: 305). Olumlu bir ortamda yetişen çocuk dine ve ibadetlere karşı olumlu duygular beslerken olumsuz çevre koşullarında yetiştiğinde ise dinî gelişimi engellenir.

Hiçbir insan diğerine bütünüyle benzememektedir. Fiziksel, zihinsel, duygusal, psikomotor, sosyal özelliklerinde farklılıklar bulunmakta, bu farklılıklar kişinin öğrenmesini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu sebeple çocukların özellikleri dikkate alınmalı; onun kapasitesi, yetenekleri, ilgi ve ihtiyaçları, gelişim düzeyi, hazırbulunuşluk seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi takdirde eğitim-öğretim çalışmaları diğer yönlerden ne kadar mükemmel olursa olsun istenen sonuca ulaşılması mümkün değildir (Fersahoğlu, 1997: 173,175).

Yetişkinler genellikle çocukları için her zaman en iyisini isterler. Bunun için sürekli ikaz, hatırlatma, önerilerde bulunma gibi müdahalelerle çocuklara en büyük kötülüğü yaparlar. Yetişkinler çocuklara dinî eğitim ve ibadet eğitimi verirken çocuğa nasıl yansıtıldığına ve çocuğun dinî duyguyu içselleştirmesine dikkat etmelidir (Aydın, 2010: 143)

İbadetler öğretilirken farkına varmadan uygulanan yanlış yöntemler çocuğun ömrü boyunca ibadetlerden uzaklaşmasına, hatta dine karşı tamamen olumsuz bir tavır geliştirmesine sebep olabilir. Bundan dolayı eğitimcilerin ve ailelerin çok dikkatli olması, çocukların iyi bir din eğitimi alabilmeleri için öncelikle yetişkinlerin yeterli düzeyde bir din eğitimi formasyonundan geçmeleri son derece önem arz etmektedir (Kılavuz, 2002: 67,68).

## Yöntem

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada çocukların ve gençlerin namazı öğrenmelerine olumsuz etki eden yetişkin tutum ve davranışlarını öğrencilerin yaşanmışlıklarından yararlanarak tespit etmek ve yetişkinlerin yanlış olan bu tutum ve davranışların bilincinde olması, çocukların gelişimleri göz önünde bulundurularak onların ihtiyaçlarına ve hazırbulunuşluklarına göre namaz eğitimi verilmesini sağlamaktır. Ayrıca yetişkinlerin tutum ve davranışlarını gençlerin ve çocukların algılayışları, tepkileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Çocukların ve gençlerin yaşadıkları ne tür deneyimler namaz algısına olumsuz etki etmektedir?
- 2) Öğrenciler olumsuz etkilendikleri yetişkin tutum ve davranışlarına nasıl tepki vermektedir?
- 3) Çocukların ve gençlerin namaza ilişkin olumsuz tutum ve davranış geliştirmelerinde etkili olan yetişkin tutum ve davranışlar nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Namaz ibadeti ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde konunun teorik olarak ele alındığı görülmüştür. Uygulamaya yönelik çalışmalar ise sayıları az olmakla birlikte nicel yöntemlerle yapılmıştır. Ayrıca yapılmış çalışmalar ibadetleri bir bütün olarak incelemekte, ayrıntılara inmeden ibadetlerin kişinin tutum ve davranışlarına etkisini araştırmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmaların bir kısmında ise farklı teknikler kullanılarak ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin dini tutumları, davranışları ve dini tutum ve davranışlarına etki eden faktörler tespit edilmeye çalışılmıştır. İmam Hatip Lisesi öğrencileriyle sadece namaz ibadetini öğrenirken karşılaştıkları olumsuz tutum ve davranışların tespit edildiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışma ile, İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören gençlerin, kendi deneyimlerinden hareketle, namazdan uzaklaşmalarına sebep olan yetişkin davranışlarını tespit etmek hedeflenmiştir. Mevcut namaz eğitiminin olumsuz etkilerinin irdelendiği, gençlerin yaşantılarının "yapılandırılmış müla-kat" yöntemi ile incelendiği bu çalışma özgün tespitler yapması bakımından önem arz etmektedir. Bu yönüyle az da olsa bir boşluğu dolduracağı gelecekte yapılacak benzer çalışmalara yol gösterici olacağı tahmin edilmektedir.

### **Araştırmanın Modeli**

Gençlerin beş vakit namazı öğrenirken yaşadıkları olumsuz deneyimleri tespit etmeyi hedeflediğimiz bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 45). Nitel araştırmalar, genelleme amacı taşımayıp "nasıl" ve "niçin" sorularını te-

mel alır. İlgili durumdan (ortam, birey, olaylar, süreç vb.) bireylerin nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır ve değişimleri, süreçleri derinlemesine inceleyip anlamaya çalışır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 83).

Araştırmada on birinci sınıf İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin beş vakit namazı öğrenme ve sürekli bir davranış haline dönüştürme sürecinde kendilerine olumsuz etki eden yetişkin tutum ve davranışlarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırması gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir (Creswell, 2013: 96).

Bu araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu yöntemle deneyimler, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler anlamaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 148). Açık uçlu sorular sorularak bireyin bu sorulara öznel olarak yanıt vermesi istenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmada “aşırı veya aykırı durum örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Aşırı veya aykırı durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir, araştırma problemlerini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlamamıza yardımcı olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013: 136).

Araştırmanın çalışma grubu Bursa İpekçili Anadolu İHL’de on birinci sınıfta eğitim gören son ergenlik dönemindeki 118 kız, 53 erkek öğrenciden oluşmaktadır. 171 kişiden oluşan katılımcı grubun cevapları incelenmiş, içeriği zengin olan 50 kız ve 50 erkek öğrencinin cevapları değerlendirmeye alınmıştır. 71 öğrencinin değerlendirilmeye alınmamasının sebebi hem yeni bilgi elde edilmemesi ve tekrarların bulunması hem de cinsiyetler arası sayısal dengenin gözetilmesidir. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Projeye 7 sınıf dahil edilmiştir. Bu sınıfların 5 tanesi kız öğrencilerden, 2 tanesi erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

### **Veri Analizi**

Öğrencilerden elde edilen veriler nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analiz yapılırken araştırma sürecinde araştırmacıya kolaylık sağlaması için NVİVO 10 programı kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamak, verilen cevaplar tek tek taranarak birbirine benze-

yenleri bir araya getirip temalara, kavramlara, ilişkilere ulaşmak ve onları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 259).

Kodlamada görüş bildiren her bir kız öğrenci K1, K2..., erkek öğrenci E1,E2... şeklinde ifadelerle tanımlanmış, kız ve erkek öğrenciler için farklı dosyalar oluşturulmuştur. . Elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre temalar oluşturulmuş, araştırmacı tarafından uygun şekilde kodlamalar ve sınıflamalar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar meslektaş tarafından incelenmiş ve gerekli değişimler yapılmıştır. Tekrar kontrol edilen kodlarda gereksiz olduğu düşünülenler birleştirilmiştir.

## Bulgular

Araştırma bulgularına göre çocukların ve gençlerin namazı öğrenmelerini olumsuz etkileyen yetişkin tutum ve davranışları şöyledir.

**Tablo 1**

Öğrencilerden elde edilen bulgular

TEMA	KODLAMALAR	F
AİLE	Anne ve babanın namaz kılmaması(8) Babanın imam olması (1) Güvensizlik (6) Baskı (3) Oyuna engel olma (9)	27
ÖĞRETMEN	Öğretmenlerin mescit kullanmaması (1) Ders vaktinde namaz kılmak için izin verilmemesi (1)	2
KUR'AN KURSU VE YURT ETKİSİ	Baskı (6) Cemaatle namaz kılınması (1)	7
CAMİ CEMAATİ	Azarlama ve dövme (2) Davranışın takdir edilmeyip engel olunması (2)	4

Çocukların ve gençlerin namazı öğrenmelerine olumsuz etki eden yetişkin tutum ve davranışların neler olduğu sorulduğunda araştırmaya katılan 100 öğrenciden 40 tane-



sinin açık uçlu soruya olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür. İlgili kodlar bağlamında nitel analiz gerçekleştirildiğinde/indirgeme işlemi yapıldığında, ilgili cevaplar 4 tema, 11 kod çerçevesinde toplanmıştır. Yapılan frekans/yüzdesel analizlere bakıldığında öğrencilerin en fazla üzerinde yoğunlaştıkları temanın aile olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra Kur'an kursu ve yurt etkisi, cami cemaatinin çocuklara karşı tutum ve davranışları, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımları gençlerin namaz kılmasını olumsuz etkileyen diğer önemli temalardır. Ayrıca belirlenen dört tema altında dokuz kod oluşmuştur.

## 1. Aile

Aile bireylerinin tutum ve davranışlarının çocuk üzerinde etkisi büyüktür. Çocukların dinî gelişimlerinin sağlıklı olması için onları yargılamadan, sevgi ve saygı gösterilerek, daima kendisine güvenildiğini hissetmesi sağlanarak yaklaşılması gerekmektedir. Bu hususlara dikkat edilmediğinde çocuk dinden uzaklaşıp, doğuştan gelen dini duygu körelebilir. Bu sebeple anne-babanın her davranışı oldukça önemlidir. Yapılan araştırmada 27 öğrenci namaz kılmamasının sebebi olarak ailesinin yanlış tutum ve davranışlarını göstermiştir. Aile teması altında oluşturulan kodlar; *anne ve babanın namaz kılmaması, babanın imam olması, güvensizlik, baskı ve oyuna engel olma* dır.

### 1. 1. Ebeveynin Namaz Kılmaması

Çocukların ve gençlerin namazı öğrenmelerinde ailenin tutum ve davranışları olumsuz etki eden faktörlerin başında gelir. Çünkü çocuk ilk deneyimlerini aile ortamında edinir. Gelişiminin en önemli evresi çocukluk yıllarıdır. Çocuğun dini duygularının temelleri bu dönemde anne ve babalarının aracılığı ile atılmaktadır. Bu sebeple anne-babanın her davranışı oldukça önemlidir. Öğrenciler verdikleri cevaplardan anne ve babalarının namaz kılmamasının kendilerinin olumsuz etkilediğini belirtmiştir. 5 öğrenci babasının, 3 öğrenci de annesinin namaz kılmamasından olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Hem annesi hem de babası namaz kılmayan öğrenci bulunmamaktadır. Ya anne ya da baba namaz ibadetini yerine getirmektedir.

Anne babanın çocuğun inançlarının gelişmesinde ve ibadetleri yerine getirmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuklar anne ve babalarını örnek alır ve doğrudan ya da dolaylı olarak onlardan etkilenirler. Ebeveynden birinin namaz kılmaması öğrencilerin "üzüntü" (K87), diğer odaya geçip seccade başında 5 dakika oturduktan sonra namaz kılmış gibi geri dönme (K61), "namazda etrafi inceleme" (K61), kısa sürede namazı bitirme (K4) gibi tutum ve davranış sergilemelerine sebep olmaktadır.

(K61), “Hem babam da kılmıyordu ki” diyerek bu durumun arkasına sığınmakta ve kendince namaz kılmamak için bahaneler üretmektedir. Aynı şekilde (K4)’te çocukluk döneminde namaz kılmayan babasına “*sen bir kıl ben alışırım*” dediğini fakat babasının namaz kılmaya başlamasına rağmen kendisinin hala namaz kılmadığını ve huzursuzluk hissettiğini ifade etmektedir.

E142, “*Namazı anne kızına baba oğluna kendi kılarak özendirmeli*” diyerek kızların bayan rol modelleri erkeklerin ise daha çok erkek rol modelleri tercih ettiğini ifade etmiştir. Babası ve E142 namaz kılmaktadır. Annesi namaz kılmadığı için ise kardeşini namaza alıştıramadığını düşünmektedir. K78’de annesinin sabah namazına kalkmaması ve namazlarını düzenli kılmaması sebebi ile olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Sebebini şöyle açıklamıştır: “*Çünkü bütün gün onla beraberdim ama onu namaz kılarken görmemek benim alışmamı da zorlaştırdı.*”

### 1. 2. Babanın İmam Olması

Çocuğun içinde yetiştiği aile ortamı, anne-babası ile iletişim şekli, birlikte geçirdiği zaman onun dine ve ibadetlere bakışını şekillendirir. Aile bireyleri birbirini etkilemektedir. Aile fertlerinin çocuğun dünyası hakkında bilgi sahibi olması ve onu tanıması gerekmektedir. Ayrıca dinî bilgiler verilirken ve ibadet etmesi beklenirken çocuğun psikolojik durumu ve zeka gelişimi göz önüne alınmalıdır. Eğitim-öğretim yapabilmeyen ilk şartı budur (Ayhan, 1982: 193). Bu hususlara dikkat edilmezse olumlu sonuç vermesi beklenen anne baba tutum ve davranışlara çocuk olumsuz tepki verebilir.

E131 babası imam olduğu için hiç çabalamadan 5 vakit namaz kıldığını belirtmiştir. “... *bir vakti kılmam kendimi kârda hissederim.*” İfadesi ile bu durumun kendisini olumsuz etkilediğini okula gitmesinin namazdan kaçmak için fırsat olduğunu görüyoruz. E131 okul olmadığı zamanlarda camide ya da evde kontrol altında iken 5 vakit namaz kıldığını ifade etmiştir.

### 1. 3. Güvensizlik

Güven, etkileşim içerisine giren bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmesi için önemlidir. Araştırmaya katılan altı öğrenci ailelerinin namaz kıldıklarına inanmamasından olumsuz yönde etkilendiğini ve namazdan soğuduğunu ifade etmiştir. Bu öğrenciler ailelerinin “*ezan okunur okunmaz*” namaz kılmalarını istediklerini belirtmiştir.

E129 ve K10 ailelerin namaz kıldıklarına inanmaması, kendilerine güvenilmediğini hissetmeleri bırakmalarına sebep olmuştur. Nasıl olsa namaz kılsalar da durum değişmemekte, aileler çocuklarına itimat etmemektedir. Dolayısıyla namaz kılmasının da bir anlamı kalmamıştır.

*“Ama sürekli namaz kıl demesi ebeveynimizin kıldığım halde sen namaz kılmıyor musun? diye sormaları, hadi çabuk seni mi bekleyeceğiz biz gibi ifadeler kullanmaları da namazı bırakmama neden oldu.”* (E129)

*“Beni namazdan soğutan annemin benim namaz kıldığımı inanmaması ve diretmesi.”* (K10)

Aile ile ilişkilerde güven duygusunun olmadığı, kendisine güvenilmediğini hisseden çocuk yapması gerekenleri yapmaz ve anne babası ile çatışma yaşar. Ebeveynin “*sen namaz kılmıyor musun?*” (K15), “*namaz kıldın mı?*” (K21) sorularını defalarca tekrar etmesi sonucu bu durumdan bıkan öğrenciler, namaz ibadetini terk etme ya da yalan söyleme yolunu tercih etmişlerdir.

K15, namaz kılmadım dediğinde babasının “*..ben söylemesem hiç kılmayacaksın*” demesi, namaz kıldım dediğinde ise babasının “*..ben sana inanmıyorum*”, “*Abdest aldığını görmedim*”, “*Şerefinin üstüne yemin et*” gibi sözlerle kendisine yalancı muamelesi yapılması sonucu hem babasından hem de namazdan soğuduğunu belirtmiştir. Bu durum aralarının açılmasına sebep olmuştur. (K15), “*Artık babam sorduğunda cevap bile vermek istemiyorum.*” diyerek sıkıntılarını dile getirmektedir.

Çocuğun ihtiyaçlarını anlamaya çalışmadan sadece yapması gerekenler söylenip ikaz edilen, öğütlerde bulunan çocuk gelişimini olması gerektiği şekilde tamamlayamaz. K01 duygularını şöyle ifade etmiştir: “*Ben yapı olarak öğüt dinlemeyi, uyarılmayı sevmem ve anneme çok kızıyordum.*”

#### **1. 4. Baskı**

Ailenin çocuğa tahakküm uygulaması sonucunda kılmış olmak için, anne baba istediği için namaz kılındığında Allah ile kul arasına girilmekte ve çocuklar namazdan uzaklaşmaktadır. “*Namazdan uzaklaşmamın sebebi birinci olarak aile zorlamasıdır.*” (E158) ifadesi durumu özetlemektedir.

*“...namazı tam bir maneviyat içinde kılabilirdiğimi sanmıyorum çünkü namazları kılmış olmak için, anne-babam söylediği için kılıyorum. Bu[nun] da beni namazdan uzak tuttuğunu düşünüyorum.”* (E131)

E153 ve K45, “*hadi abdest al*”, “*kalk namaz kıl*” gibi emrivaki tutumları, sabah namazına “*vahşice*” uyandırılması sebebiyle kıldıkları namazlardan zevk almamakta ve namazları süreklili olmamaktadır. Ailenin bu şekilde davranması sonucunda K45’in aklına “*Acaba ben Allah için mi yoksa dış faktörlerin etkisiyle veya zorlamasıyla mı namaz kılıyorum?*” sorusu gelmektedir.

Aynı şekilde E145’te ondan namaz kılınması istendiğinde inat ettiğini, aynı şeyi defalarca söylediklerinde ters teptiğini ve kılmak istemediğini fakat kendisiyle baş başa kaldığında yerine getirmesi gereken namaz ibadetini eda ettiğini şöyle açıklamaktadır:

*“Beni namazdan uzaklaştıran şey baskı oldu. Çok küçük yaşlardan itibaren olmasa da namaz kılmaya başladım. Ancak baskı beni soğuttu. Örnek olarak birisi bana namaz kıl dediğinde namazı kılmak hiç istemiyordum. İnat ediyordum. Ama evde kimse olmadığında veya kimse bir şey demediğinde hemen elim ayağım namaza gidiyordu.”* (E145)

Öğrencilerden (K04) namaz kılması gerektiğini bildiğini, onu kızdıracak şekilde tekrar tekrar hatırlatılmasına gerek olmadığını “*zorla bir şey yaptırmak beni daha çok o şeyden soğutur, daha fazla inatlaşırım.*” diyerek durumunu açıklamaktadır.

K43 ise alışma döneminde kendisine namazın hatırlatılmasına sinirlendiğini fakat kardeşinde aynı durumu gördüğünde annesine hak verdiğini belirtmiştir.

*“Beni sinir eden şey ise zaten aklımda namaz varken ve kılmaya niyetliyken annemin hatırlatması olurdu. Şimdi kardeşim kılmaya başlıyor, annemi anlayabiliyorum, ama zamanında biz de kızardık.”* Ayrıca ailesinin namaz hazırlığı içinde olmaması ve vaktinde eda etmemesinin olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir.

K34 uyuduğu bir günde babasının namaz kılmadığı için sevgiyle değil de sarsarak uyandırması ve azarlaması sonucunda korktuğunu olumsuz bir yaşanmışlık olarak hatırlamaktadır.

*“Bir keresinde yatsı namazı vaktiydi. O gün yorulmuş olabilirim. Uyuyakalmışım. Birden babamın beni sarsmasıyla uyandım. ‘Kızım kalk namazını kılmadan uyuyup Allah’a isyan mı ediyorsun?’ diye sert çıktığında çok korktuğumu hatırlıyorum.”* (K34)

K34 tüm olumsuzluklara rağmen ailesinin namaza olan hassasiyet ve daima kendi iyiliğini istediklerini bildiğinden dolayı onlara olan güveni sayesinde namazı tam anlamıyla terk etmediğini belirtmiştir.

## 1. 5. Oyuna Engel Olma

Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan tespit edilen namazdan uzaklaşmalarını sağlayan yanlış ebeveyn davranışlardan bir tanesi de doğru zamanı beklemeden oyun oynadıkları sırada ailelerin çocuklarından namaz kılmalarını istemesidir. Böyle bir durumda tabii ki de oyun daha cazip geldiği için çocuklar tercihlerini oyun oynamaktan yana kullanmışlardır. Daha fazla ısrar edildiğinde, baskı uygulandığında, tehdit edildiğinde ise istenmeyen sonuçlarla karşılaşılabilir. Bir öğrenci yaşamış olduğu olayı ve etkilerini şöyle anlatmaktadır:

*“Bir gün arkadaşlarla sözleşmişim halı sahada maç yapmak için o gün de akşam namazını kılmamışım. Annem ve babam kılmadan gidemezsin demişti. Ben de abdest alırken falan (biraz tartıştık) geç kalmışım. Maça geciktiğim için sinirlenmişim. Bir daha kılmayacağım falan demiştim.”* (E119)

Oyun, çocuğun ve gencin sağlıklı gelişimi için yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Gelişmekte olan çocuk ve gencin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimi üzerindeki olumlu etkileri bulunmaktadır. Eğitime oyunu dahil etmek yerine oyunun olumlu etkileri görmezden gelirse olumsuz sonuçlarla karşılaşılabilir. İki öğrenci oyundan çağırıldığı için sinir olup namaz kılmaktan kaçtığını söylemiştir:

*“Tabi ki oyun vs. gibi şeyler daha cazip geldiğinde kılmaktan kaçıyordum.”* (E138)

*“Ama ben dışarıda oynarken annemin kızım namaz diye beni çağırmasına sinir olmuyor değildim.”* (K33)

## 2. Öğretmen

Çocuklar yaşının ilerlemesiyle beraber aile bireyleri haricinde irtibatlı oldukları kişilerin sayısı artar. Anne-baba çocuk için ideal, örnek alınacak kişi olmaktan çıkar ve onların yerini çocuğun dünyasında yer alan öğretmen alır. Araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz öğretmen tutum ve davranışları ile ilgili görüşleri öğretmenlerin mescit kullanmaması, derslerde namaz kılmak için izin verilmemesi ve yanlış anlaşılma olmak üzere üç başlıkta gruplandırılmıştır.

### 2. 1. Öğretmenlerin Mescit Kullanmaması

Öğretmenler genel kültür, mesleki yeterliliklerinin yanı sıra sorumluluklarının bilincinde olup iyi bir model olmaları gerekmektedir. Çünkü öğrenciler anne ve babalarından

sonra en çok öğretmenlerini örnek almaktadırlar. Hatta ilkokul dönemlerinde çocuklar anne babalarından daha fazla öğretmenin söylediklerinin doğru olduğunu kabul edip öğretmenlerini taklit ederler. Ailesinden öğrendiği ile öğretmenin davranışları veya söylemleri farklı olursa çatışma yaşayan çocuk bu durumdan olumsuz etkilenebilmektedir.

E119 öğretmenlerin mescit kullanmamasından olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Ayrıca namaz kılmayı olumsuz etkileyen sebeplerinden başka bir tanesini *“Öncelikle belirtmeliyim ki ilkokulda yahut çoğu ortaokul ve lisede mescit yok.”* diyerek açıklamıştır. Fakat bu sorun 13/9/2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yapılan düzenleme ile giderilmiş, ibadet ihtiyacı için uygun mekan ayrılması zorunlu olmuştur (2014, 2018 Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği).

## **2. 2. Ders Vakitlerinde Namaz Kılmak için İzin Verilmemesi**

Bir kız öğrenci konuyla ilgili görüş bildirmiş, *“Şu an bulunduğumuz okul İmam Hatip Lisesi fakat derslerde namaz kılmak için izin istediğimizde alamıyoruz.”* (K07) ifadesi ile rahatsız olduğu hususu dile getirmiştir. Araştırmaya katılan diğer öğrenciler bu konuda görüş bildirmemiştir. Bir öğrencinin namaz kılmak istemesi en doğal hakkıdır. Fakat İmam Hatip Lisesi de olsa ders zamanında namaz kılmak için izin verilmemesi şikâyet edilecek bir durum değildir. Çünkü İmam Hatip Liselerinde ders araları namaz vakitlerine göre ayarlanmaktadır.

Aynı öğrenci sözlerine *“Bence bir öğretmen teşvik için dersinde tüm sınıfı mescide götürüp namaz kıldırması ya da konuşmalar yapması en azından.”* (K07) şeklinde devam etmiştir. Ders saatinde izin verildiğinde öğrenciler tarafından suistimal edilebilir, dersten kaçmak için namazı kullanabilirler. Fakat öğretmen ve sınıf arkadaşları ile birlikte mescide gidip beraber namaz kılındığında ve namaz hakkında konuşulduğunda öğrenciler olumlu yönde etkilendir.

## **3. Yurt Görevlileri ve Kur’an Kursu Öğretici Etkisi**

Ailelerin Kur’an kurslarına veya dinî cemaatlara bağlı yurtlara çocuklarını gönderme sebepleri; Kur’an’ı doğru ve usulüne uygun öğrenmelerini sağlamak, çocuklarının dini anlamda bilgilenmelerini sağlayarak kendilerinin yetersiz gördükleri din eğitimi noktasındaki boşluğu doldurmak şeklinde sıralanabilir. Kur’an kursları ve yurtların olumlu

etkileri olduğu gibi olumsuz etkilerinin de olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cevapları incelendiğinde olumsuz etki eden tutum ve davranışlar baskı ve cemaatle namaz kılınması gruplarında toplanmıştır.

### 3. 1. Baskı

Araştırmaya katılan öğrencilerden beş tanesi Kur'an kursu öğreticilerinin veya yurt görevlilerinin yanlış yaklaşımlarından dolayı namazdan soğuduklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler "zorla" namaz kılmaları için uygulanan yöntemleri "yatalara vurma" (K13), "uyku sırasında sabah namazını kılmak için ışığı açık tutma" (K13), "sabahları uyandırmak için itip kakma" (K16), "uyurken yüzüne buz gibi suyu dökme" (K16) şeklinde zikretmişlerdir. Çocuğa dinî eğitim verilirken içinde bulundu gelişim evresinin özellikleri, çocuğun ihtiyaçları, algı düzeyi, zihinsel, duygusal sosyal gelişim özellikleri bilinmelidir. Yukarıdaki uygulamaların pedagojik açıdan uygun olmadığını ve çocukların namaza karşı hatta dine karşı tepki göstermelerine sebep olduğunu söyleyebiliriz. Bu baskıcı yöntemlerle namaz kılmaları istendiğinde K13 kıldığı namazda "Allah rızası" değil de "abla rızası (haşa)" gözetildiğini belirtmiştir. Bu durumdan duyduğu vicdani rahatsızlık sonucu kendince bulduğu çözüm şöyledir: "Kimi zaman bu durumdan rahatsız olup mescitte namazı kılmıyormuş gibi yapıp odama geçince tekrar kıliyordum." (K13)

Öğrencilerin Kur'an kursu ve yurttaki hatırladıkları olumsuz anların büyük çoğunluğunun sabah namazına uyandırılırken yaşanmış olduğunu görüyoruz. K16 kendi iyilikleri için olduğunu kabul etmesine rağmen sevgi ve şefkat göstermeden zorlamayla, yanlış üslup ve davranışlarla bir çocuğa yaklaşıldığında işe yaramadığını belirtmiştir. "Hatta tam tersine tepiyor. Namazdan hatta muhafazakârlıktan bile soğutabiliyor." (K16) diyerek uygulanan yanlış yöntemin sonuçlarını açıklamaktadır. Nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini ise şöyle açıklamaktadır: "Evet namaz dinin direği, farz, ne olursa olsun kılınması şart ama yeni başlayan çocuk ve gençler için mutlaka sevecen tavırlarla tatlı bir dille anlatılması korkutarak değil de sevdirek alıştırılması gerekli. Zaten bu dini olanda da en önemli olan şeyin tatlı dil olduğunun taraftarıyım." (K16)

E118 namazlarının hepsini kılmama sebebinin namaza alışma döneminde gittiği Kur'an kursundaki baskılardan kaynaklandığını belirtmektedir. Düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "Bir insanı zorlayarak namaza başlatamazsınız. ... Şimdi ise sevmeye çalışıyorum. Kur'an kursu gibi önemli din eğitim kurumlarında bağıra çağıra azarlara azarlara bunun yapılması yanlıştır." (E118)

K11’de namazdan uzaklaşmasına sebep olan kötü hatırasını şöyle anlatmaktadır: “Kısa bir dönemde olsa namazdan uzaklaşmamın sebebi gittiğim bir kurumdaki görevlilerin samimiyetsiz ve hoş olmayan zorba bir tavırla namaza davet etmeleridir. Ezan-ı şerifin güzel çağrısına içimizde söndüren insanlar.” (K11)

E117 ise ailesi tarafından namaz kıldığı için sevildiğini hissedip, takdir edilirken istemeden gittiği yurttan böyle bir ilgi görmemesinin ve sürekli namaz diye sıkıştırılmasının soğumasına sebep olduğunu belirtmiştir.

### **3. 2. Cemaatle Namaz Kılınması**

Çocukluk döneminde öğrenme çocuğun çevresindeki yetişkinleri model alması ve onları taklit etmesi ile gerçekleşir. Çocuklara namaz alışkanlığı kazandırmak için etkili olan yöntemlerden bir tanesinin de namazların cemaatle kılınması olduğu bilinmektedir. Fakat E122 kalmış olduğu yurttan cemaatin toplanmasını beklerken çok sıkıldığını ve bu sebeple namazdan soğuduğunu hatta “*of yine namaz kılacağız*” (E122) bile dediğini söylemiştir.

### **4. Cami Cemaati**

Araştırmaya katılan 50 erkek öğrenciden dört tanesi çocukluk döneminde camiye gittiklerinde cemaat tarafından azarlanması veya yanlış davranışlarda bulunması sebebiyle namazdan, camiden soğuduklarını belirtmiştir. Davranışın takdir edilmeyip engel olunması, azarlama ve dövme başlıklarında toplanmıştır.

#### **4. 1. Azarlama ve Dövme**

Camiler ibadet mekanı olduğu kadar önemli bir yaygın din eğitim kurumudur. Her ne kadar zaman içerisinde hayatın merkezindeki konumunu yitirmiş olsa da din eğitiminde önemi büyüktür. Camide cemaatle kılınan namazlar çocukların ve gençlerin dini tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bunun yanında cami cemaatinin gürültü yaptıkları gerekçesiyle çocukları azarlamaları, hatta dövmeleri ya da yanlış davranışlarından dolayı gençleri uygun olmayan şekilde uyarmaları sonucunda caminin olumlu etkisi olumsuzlaşabilmektedir.

E128 camide ses çıkaran çocukların azarlanması sonuca namaz kılmak istemeyeceklerini belirtmiştir. 2 öğrencinin olumsuz etkilendikleri anıları şöyledir:



*“Beni bir keresinde bir dede caminin üst katında oynuyoruz, ses çıkarıyoruz diye dövmüştü. Bu yüzden 6-7 ay camiye gitmemiştim.” (E127)*

*“Bir keresinde arkadaşlarla camiye gitmiştik. Küçüklüğü verdiği rahatlıkla biraz sesli sakız çiğniyordum. Bir amca da kovalamıştı. O günden sonra 3-4 ay caminin önünden bile geçmemiştim.” (E135)*

#### **4. 2. Davranışın Takdir Edilmeyip Engel Olunması**

Çocuklar yeni bir şey öğrendiklerinde onu insanlara göstermekten, çevredekiler tarafından dikkat çekmekten hoşnut olurlar. Etraftakilerin kendilerini görmesini sağlayıp takdir etmesi için her yola başvururlar. Davranış sergilediklerinde pekiştirilme yaşanmazsa soğuma olur. İki öğrencinin pekiştirilmediği, görmezden geldiği için camiden soğumasını ve uzun süre camiye gitmesini engelleyecek kadar etkilendikleri anıları şöyledir:

*“... bir defasında camiye gittim daha iki ya da üçüncü sınıfa gidiyordum. Müezzinlik yapmak için erkenden ayağa kalktım. Tam kamet getirdim fakat bir amca tekrar kamet getirince moralim bozuldu ve uzun zaman camiye gitmemiştim.” (E136)*

*“Beni namazdan değil camiden soğuttular. En ön safta olduğum için sen küçüksün diyerek en arka saflara ittiler beni. Bende bir daha camiye girmedim. Sadece cuma namazlarına gittim. Aynı camide değil başka semtteki camilere gittim.” (E151)*

#### **Sonuç**

Çocukların ve gençlerin namazı öğrenmelerine olumsuz etki eden yetişkin tutum ve davranışlarının tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir:

Araştırmaya katılan öğrenciler namazı öğrenirken aile, öğretmen, Kur'an kursu öğreticisi ve yurt görevlilerinin tutum ve davranışlarından olumsuz etkilendiklerini belirtmiştir.

Anne-babaların ibadetlerini düzensiz olarak yerine getirmeleri, çocukta, ibadetlerin önemi ve düzenli yapılması gerektiği konusunda gerekli hassasiyetin oluşmasına engel olduğu ve onu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Çocukta ibadet bilincinin oluşması için en önemli husus anne-babanın çocuk için davranış örnekleri sunmasıdır.

İnsanlar arasındaki ilişkilerin sağlamlığının temel sebebinin güven ortamı olduğu söylenebilir. Karşılıklı güven olmayan aile ortamlarında yetişen çocuğun namaz ibadetini yerine getirmedeği ve yalana başvurduğu, aileden uzaklaştığı görülmüştür.

Yetişkinlerin çocuklara karşı tutum ve davranışları çok önemlidir. Aşırı müdahaleci bir tutum sergileyerek çocuk üzerinde baskı uygulanması yetişkin ve çocuk arasında çatışma yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu çocuk ile ilişkiyi etkilediği gibi çocuğun dine ve ibadetlere karşı tutumunu da olumsuz etkilemektedir.

Görüş bildiren öğrencilerden bir kısmı, buldukları çağın önemli bir gelişimsel ihtiyacı olan oyun oynarken ailelerinin namaz için çağırması ve oyunu bırakmasını istemesi sonucu sinirlendiklerini, namaz kılmaktan kaçtıklarını, bu durumun anne baba ile inatlaşmaya sebep olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin niteliği, öğretmenin ibadetlere karşı tutumu çocuğun namaz öğrenmesinde ve kılmasında etkili olur. Öğretmenlerin ibadetler konusunda yanlış yaklaşımının sonucu öğrencilerin olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir.

Aileleri dinî öğretime önem vermekte ve kendilerini yetersiz hissettiklerinde köklü geleneğe sahip Kur'an kurslarına veya dinî eğitim de alabilecekleri yurtlara çocukların göndermektedir. Din eğitim-öğretiminin yapıldığı bu kurumlarda Kur'an kursu öğretmenlerinin ve yurt görevlilerinin yanlış uygulamaları, yanlış tutum ve davranışları isteninin aksine çocukları olumsuz etkilediği ve namazdan uzaklaşmalarına sebep olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları cami cemaatinin çocuğa karşı yanlış tutum ve davranışlarının çocuğun camiden ve namazdan uzaklaşmasına sebep olduğunu göstermiştir.

Günümüzde değişen ve gelişen eğitim-öğretim sistemleri karşısında dinimizin temel prensiplerini aktif bir biçimde çocuklara ve gençlere sunmamız gerekmektedir. Din eğitimcisinin, anne-babaların ona sağlıklı bir dinî eğitim ve ibadet eğitim verebilmeleri için çocuğu çok iyi tanınması ve ihtiyaçlarını karşılama zorunluluk olarak görülmektedir.

## Öneriler

Yaygın eğitim yolu ile aile bireylerine yönelik eğitici faaliyetlerin artırılması gerekmektedir.

Çocuklara namaz öğretimi klasik usullerle baskı ve zorlama ile değil, sevdirecek şekilde modern yöntemlerle yapılmalıdır.

İbadet öğretiminde sevgi, saygı ve takdirden beslenen bir eğitim tercih edilmelidir.

Kişiye kazandırılmak istenen ibadetleri niçin yerine getirmesi gerektiği, kendisine sağlayacağı faydaları, hikmetlerini bilinmesi gerekir. Gereççeleri iyi bir şekilde anlatılan çocuk dine ve ibadetlere karşı olumsuz tutumundan vazgeçer.

Camilerde sosyal ortamın daha fazla olması sebebi ile öğrenme daha kısa sürede ve etkili bir şekilde gerçekleşir. Bundan dolayı camiler çocukların gelmek isteyeceği işlevsel mekanlar haline getirilmelidir.

Aile ve eğitimciler namaz öğretiminde muhatabın yaş, cinsiyet, kavrayış biçimi gibi özelliklerine dikkat etmelidir. İbadetlerin yerine getirilebilmesi için yetişkin tarafından verilecek olan her söz, davranış sembol önemlidir.

Araştırma, sadece Bursa ilindeki Anadolu İmam Hatip Lisesi 11. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Farklı illerde, farklı sınıf seviyelerinde ve farklı okullardaki öğrencilere uygulanabilir.

Benzer çalışmalar nitel araştırmalarda kullanılan birden çok veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırma desenleriyle yapılabilir.

## Kaynakça

- Ay, M. E. (2012), *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?*, İstanbul: Timaş Yay.
- Aydın, B. (2010), *Çocuk Ve Ergen Psikolojisi*, Ankara: Nobel Yayın.
- Ayhan, H. (1982), *Eğitime Giriş ve İslâmiyetin Eğitime Getirdiği Değerler*, İstanbul: Damla Yayınevi.
- Buladı, K. (2013), *Namaz Akılları Durduran Mucize*, İstanbul: Kayıhan.
- Cebeci, S. (2010), *Din Öğretim Yöntemleri: Etkili Din Öğretimi*, İstanbul: Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu.
- Creswell, J. W. (2013), *Nitel Araştırma Yöntemleri* (çev. M. Bütün & S. B. Demir), Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Fersahoğlu, Y. (1997), Din Eğitim Ve Öğretiminde İnsanı Tanımanın Önemi, *İLAM Araştırma Dergisi*, 2(2), 171-194.
- Glesne, C. (2014), *Nitel Araştırmaya Giriş*(çev. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu), Ankara: Anı Yay.
- Hökelekli, H. (2008), *Din Psikolojisi*, Ankara: Diyanet Vakfı Yay.
- Kılavuz, M. A. (2002), Yetişkinlik Ve Yaşlılık Döneminde Eğitim Ve Din Eğitiminin Önemi, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 59-72.
- Koca, F. (1999), "İbadet", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, XIX, 240-241.
- . (2008), *İbadet: İnsani Var Oluşun Anlamı, İslam'a Giriş*, İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yay., 255-269.

- Merriam, S. B. (2015), *Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Rehber* (çev. Turan, S.) Ankara: Nobel Akademik Yay.
- Mevdudî, E. A. (2000), *Kur'an'ın Dört Temel Terimi İlah-Rab-Din-İbadet* (çev. M. Osmanoglu,) İstanbul: Özgün Yay.
- Sinanoğlu, M. (1999), "İbadet", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, XIX, 233-235.
- Şentürk H. (2009), *İbadet Psikolojisi*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, M. (2011), Bir İbadet Biçimi Olarak Namaz, *Diyanet İlmî Dergi*, 47(1), 19-30.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği 2014. Madde 99 (2018, 8 Mart). Alınan [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogrkurumyon\\_0/yonetmelik.pdf](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogrkurumyon_0/yonetmelik.pdf)



# Ergenlik Dönemi Din Eğitimi Yöntem ve Yaklaşımları

Mehmet Emin Ay,\* Merve Gücen\*\*

## Özet

Ergenlik dönemi kişinin somut düşünceden soyut düşünceye geçtiği, çocukluktan çıkıp yetişkinliğe adım atılan biyolojik, zihinsel, sosyal açıdan olgunlaştığı dönemdir. Genç bu dönemde her açıdan geliştiği ve dönüştüğü gibi dini ve ahlaki açıdan bir gelişme içerisinde. Ergenlik döneminde gençler soyut düşüncenin gelişmesi ile soyut Allah inancını geçmiş dönemlere göre daha rahat anlamlandırabilmektedirler. Bu dönemde gençler soyut Allah inancını anlamının yanında ibadet olgusunu ve dini yaptırımları da anlayabilmekte ve yorumlayabilmektedirler. Zihinsel olarak hazır olan gençlere iyi bir din ve ahlak eğitimi onların olumlu dini kimlik geliştirmesine yardımcı olacaktır. Bu aşamada 'iyi bir din ve ahlak eğitimi'nde kullanılacak olan yöntem ve metotlar nasıl olmalı? Bu metotların gençler üzerindeki etkileri nelerdir? Soruları ile karşılaşılmaktadır. Araştırmamız bu sorular çerçevesinde gelişmiştir.

Çalışmamız ergenlik döneminde uygulanan din eğitimi yöntem ve yaklaşımlarının gençler üzerindeki kimlik arayışı ve dini yaşantı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda ilk olarak ergenlik dönemi din eğitimi yaklaşımları incelenmiş ve uygulamada gençler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmamızda biliş-merkezli yaklaşım, duyuş-merkezli yaklaşım ve davranış-hedefli yaklaşımların kullanılarak din öğretimi yapılmasının etkileri tartışılmıştır. Çalışmamız bu yaklaşımların kullanılmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sebep olduğunu göstermiştir. Çalışmamızda bir sonraki aşama olarak din eğitiminde uygulanan tartışma, model sunma, temsili anlatım ve hikayeleştirme yönteminin gençler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu yöntemlerin uygulanmasında öğreticilerin uygulama tarzlarının ön plana çıktığı saptanmıştır.

Çalışmamız örgün din eğitimi programlarının uygulandığı İmam Hatip Lisesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma evrenimiz yaşları 14-17 yaş arasındaki gençlerden oluşmaktadır. Çalışmamızda betimsel araştırma yönteminden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Aynı zamanda ergenlik döneminde gençler kimlik arayışı ve kimlik bunalımları yaşamaktadırlar. Bu kimlik arayışı ve bunalımlarını genellikle daha önce kendilerine öğretilen inancı sorgulama, büyüklerini eleştirme yolu ile yapmaya çalışırlar. Çocukluk ve ergenlik döneminde iyi bir din ve ahlak eğitimi almış gençler bu şüphelerden zihnini kolayca arındırmakta, kendi fikirlerini doğru bir şekilde oluşturmaktadırlar. Çalışmamızda doğru ve ehil kişilerden din eğitimi almış çocukların, ergenlik döneminde dine yönelik ve tövbe eğilimleri gösterdiği saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Din Eğitiminde Yöntem Ve Yaklaşımlar, Ergenlik Dönemi.

\* Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Ana Bilim Dalı, Prof. Dr., mehmeteminay@hotmail.com

\*\* Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Öğrenci, mrvqcn@gmail.com

## Giriş

Ergenlik dönemi kişinin zihinsel, fiziksel, duygusal olarak geliştiği bir evredir. Bu dönemde gençler çocukluktan çıkıp yetişkinliğe adım atarlar. Genç bu dönemde her açıdan geliştiği ve dönüştüğü gibi dini ve ahlaki açıdan bir gelişme içerisinde. Ergenlik döneminde gençler soyut düşüncenin gelişmesi ile soyut Allah inancını geçmiş dönemlere göre daha rahat anlamlandırabilmektedirler. Bu dönemde gençler soyut Allah inancını anlamının yanında ibadet olgusunu ve dini yaptırımları da anlayabilmekte ve yorumlayabilmektedirler. Zihinsel olarak hazır olan gençlere iyi bir din ve ahlak eğitimi onların olumlu dini kimlik geliştirmesine yardımcı olacaktır.

## Ergenlik Dönemi ve Gelişim Özellikleri

Ergenlik dönemi kişinin çocukluktan çıkıp, yetişkinliğe adım attığı, biyolojik, zihinsel, sosyal açıdan olgunlaştığı dönemdir. Unesco'ya göre 12-24 yaşlardır. İslam eğitim sisteminde ise buluş emareleri görülen gençler ergenlik çağına girmiş kabul edilir. Bu dönemde bulunan kişiler genç olarak adlandırılır.

Ergenlik dönemi çalkantıların olduğu dönemdir. Bu çalkantılar kişilerin yaşadığı psikolojik ve fizyolojik değişimlerden kaynaklanmaktadır. Gençler ergenlik döneminde kilo ve boy olarak geçmiş dönemlerden farklılaşmaktadır. Sadece boy ve kilo olarak artmamakta aynı zamanda iki cins arasındaki farklılıklar da artmaktadır. Erkek çocuklar 13-15 yaş arasında buluşa ermektedir. Kız çocukları ise erkek çocuklardan birkaç yıl önce buluşa ererler. Vücutlarında yaşanan Bu değişimlerden dolayı gencin vücudunda olan değişimler bazı şeyleri düşüp kırarlar. Bu değişim sadece ergenlik dönemindeki gelişimden kaynaklanmaktadır. Bu dönemde gencin çevresinde olan kişiler anlayışlı davranmalıdır.

Ergenlik döneminde zihinsel gelişmelerinde yaşandığı dönemdir. Bu dönemde somut düşüncüden soyut düşünceye geçilmiştir. Soyut düşüncenin gelişmesiyle soyut kavramları anlamlandırmaya çalışır. Bu dönemde soyut düşünceye geçildiği için dini duygular de gelişmektedir. Gençlerde ergenlik döneminin özellikleri olarak sorgulayıcı zihin de gelişmektedir. Gelişen zihinsel özelliklere bağlı olarak

Ergenlik döneminde gençlerde kendini tanıma evresi yaşanmaktadır. Bu dönemde genç kendini tanımasıyla benliğini oluşturmaya başlar. Benlik oluşumunun tamamlanması kişinin sosyal gelişimi ve insani duygular geliştirmesi açısından önemli bir duygudur. Benlik duygusu, din ve ahlak eğitimine imkân veren fitri bir duygu iken aynı

zamanda çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Bu aşamada kişilerin benlik gelişiminde çevresel faktörlerin etkisi çok fazladır.

Ergenlik dönemi gencin çevresinden bağımsızlaşma dönemidir. Bu bağımsızlaşma kişiye kendi potansiyelini kullanma, kendi olma imkânı tanır. Genç bu dönemde çevrenin zincirlerinden kurtularak kendi özgür iradesiyle kendi düşüncelerini oluşturur. Bağımsızlık isteği başıboşluk olarak değerlendirilmemelidir. Bu dönemde gençler bilinçli bir yetişkin tarafından yönlendirilmelidir.

### **Ergenlik Dönemi Dini Gelişim Özellikleri**

Ergenlik çağı kişilerin değer duygularının geliştiği dönemdir. Değer kavramı sosyal bilimlerde literatüründe, kullanışlı ya da arzulanır olma, bir şeyi arzu edilebilir veya yararlı kılan özellik veya nitelik amaç veya araçlar hakkında inanç, bir şeye bağlanan ruhsal enerji miktarı anlamlarında kullanılır (Demir, 2002: 54). Gençlerin ergenlik döneminde duygu yoğunluğunda bir artış yaşanmaktadır. Bu duygusal dalgalanmalar bilinçli bir yetişkin tarafından yönlendirilirse gençlerde değer duyguları gelişmektedir. Bu dönemde gençler, kendi kişisel değer sistemleri geliştirir. Ergenlik döneminde değer duygularının gelişmesi, dini duygularının gelişmesi arasında önemli bir ilişki vardır. Bu açıdan kişinin kendini tanıması, benliğini oluşturması dini duygularını geliştirmesi açısından önemlidir.

Dini gelişim bilişsel gelişimden ayrı düşünülemez. Ergenlik çağında gençler zihinsel açıdan somut düşünceden soyut düşünceye geçtiği bir dönemdir. Bu zihinsel gelişimin etkisi ile soyut Allah düşüncesi de gelişmiştir. Bu dönemde soyut Allah tasavvuru gelişmiş olsa da henüz vacibu'l vücud (zorunlu varlık) kavramını anlamlandırmakta zorlanırlar.

Ergenlik döneminde gençler sorgulama ve eleştirme aşamasındadırlar. Bu gelişmelerin etkisi ile ailesini, dini açıdan daha önce öğrendiklerini eleştirir, sorgular. Bu gelişmenin etkisi ile çocukluk döneminde kendisine anlatılan dini inanışı sorgular. Bu dönemde doğru din eğitimi alırsa dini uyanış süreci yaşanmaktadır. Dini uyanışın başlamasıyla, dini şuurlu bir biçimde benimseyip özümseyerek kendine mal etmek üzere, inançlarını fikri planda ciddi olarak ele alışdır (Özüdoğru, 2014: 153-165).

Ergenlik döneminde gençler dini bunalım ve şüphe dönemi geçirmektedirler. Her gencin ergenlik döneminde bu dönemi yaşaması zorunludur diyemeyiz ancak günümüzde birçok genç bu bunalımları yaşamaktadır. Ergenlerde dini şüphe ve çatışmaların yaşanmasında etkili faktörler şunlardır:

1. Bağımsızlık duygusunun uyanmasıyla, her türlü otoriteyi reddeden isyankâr eğiliminin gelişmesi yetişkinlere olan güvenin sarsılmasıdır.
2. Cinsi duyguların doğuşu ve suçluluk duygusunun belirmesi; nefsanî arzuların dini ahlak kurallarına karşı ayaklanmasıdır.
3. Ergenlik döneminde hayatının anlamsızlığı, mantıksızlığı duygusunun güçlü etkisidir.
4. Din eğitimi yetersizliği sebebiyle, uygunsuz ve başarısız bir dini sosyalleşme ortaya çıkmasıdır.
5. Günlük hayat olayları ve bazı bilimsel teorilerle dini inanç ve öğretiler arasında bir uzlaşmazlık ve çelişki görülmesidir.
6. Dindarların ve din görevlilerinin bazı tutum ve davranışlarının gençlerde kafa karışıklığına sebep olmuştur.
7. Dini konularda bilgi eksikliği ve yetersiz rehbersizliktir (Karaköse, 2008: 23).

Ergenlik döneminde yaşanan bunalım ve şüphe durumları dönemin ortalarında yaşanır. Ergenlik döneminin sonlarına doğru tövbe dine dönüş olayları yaşanmaktadır (Gündüz: 23). Bu döneme kadar dini inkâr dahi etmiş olsa dönemin sonlarında tövbe ederler ve tekrardan dine dönüş yaşarlar. Tövbe eğiliminin ortaya çıkmasıyla helal-haram, iyilik-kötülük, adalet kavramlarına karşı hassasiyet geliştirmektedir.

Ergenlik döneminin sona ermesiyle yetişkinlik dönemine geçiş yaşanmaktadır. Eğer bu dönemde doğru bir din eğitimi verilir ve iyi bir rehberlik sağlanırsa, fertlerin eğilimleri inanma yönünde olacak ve dini kimlik oluşumları başarı ile tamamlanacaktır.

### **Ergenlik Dönemi Din Eğitimi Yaklaşımları**

Ergenlik dönemi gelişim özellikleri göz önüne alındığında, bu dönemde din eğitimi gencin bilişsel gelişimine uygun olarak, kalbine, duygularına hitap edecek şekilde hazırlanmalıdır. Din eğitiminin nihai amacı olumlu davranış özellikleri geliştirmektir. Ergenlik döneminde verilecek din eğitimi de bu hedefe uygun olmalıdır.

Din eğitim ve öğretiminde birçok yaklaşım kullanılmaktadır. Bu yaklaşımların uygulanmasında öğreticinin kişisel özellikleri, öğrenenin kişisel özellikleri, anlama düzeyi ve anlatma düzeyi ön plana çıkmaktadır. Kanaatimizce ergenlik döneminde din eğitimi programları kişilerin zihinsel süreçlerine uygun olarak duygularına hitap edecek şekilde düzenlenmelidir.



Din eğitimi ve genel eğitim özel amaçları bakımından farklılaşsa da genel olarak ikisinin de amacı insanı eğitmektir. Bundan dolayı yaklaşımlar ve yöntemler bakımından benzerlik göstermektedir.

İslam eğitim anlayışı ve gençlik döneminin gelişim özellikleri dikkate alındığında bu dönemde din ve ahlak eğitiminin, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda iyi örgütlenmesi gerektiği söylenebilir. Bu çerçevede, böyle bir örgütlenmenin biliş-merkezli, duyuş-destekli ve davranış- hedefli bir örgütlenme olacağı ön görülmektedir (Gündüz: 19).

### **A. Biliş-Merkezli Yaklaşım**

Biliş-Merkezli yaklaşıma göre din eğitimi programları gençlerin zihinsel gelişim süreçlerine uygun olarak verilmeli fikrin, savunmaktadır. Din eğitiminde öncelikle sağlanması gereken yeterli ve doğru bilginin kişinin zihnine yerleştirilmesidir.

Bilişsel gelişimin savunucusu Piaget olduğu göz önünde bulundurulursa, din eğitimi programlarının hazırlanması Piaget'in gelişim aşamalarına göre hazırlanmaktadır. Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre ergenlik döneminde gençler somut düşünceden soyut düşünceye geçmektedirler. Bu geçiş süreci ile birlikte gençler soyut kavramları anlayabilmektedirler. Din eğitimi gençlerin soyut kavramları anlayabileceği şekilde anlatılmalıdır. Bu evre de genç, soyut Allah inancı geliştirmekte, aynı zamanda ahiret, iyilik-kötülük kavramlarını anlayabilmektedirler.

Soyut düşünmenin gelişmesiyle, genç mantıksal çıkarımlar yapabilme düzeyine gelmiştir. Gençte geliştirmekte olan soyut düşünme ona farklı düşünce ve şüphe yollarını açar. Bu şüphelerin etkisi genci çoğu zaman araştırmaya, sorgulamaya iter. Sorgulamaları sonucunda doğru yönlendirilirse sağlıklı bilgiler ulaşır ve dini açıdan inanma eğilimi gösterir.

Bu dönemde gençler maddenin görünen yüzünün arkasında bulunan görünmeyen yüzünü de farkettileri için bilişsel süreçlere uygun olarak yönetilen dini eğitim gencin dünyasında farklılık oluşturacaktır.

### **B. Duyuş-Destekli Yaklaşım**

Duyuş- destekli yaklaşım; Eğitim çocukların öncelikle duyularına daha sonraki aşamada ise duygularına hitap etmesi gerektiğini ifade eder. Eğitim metodu olarak ergenlik öncesi dönemlerde dünyayı duyuları ile anlamlandırmaya çalışan çocuğa aktarılacak

bilgiler duyularına hitap edecek şekilde düzenlenir. Ergenlik döneminde ise duyguları ile yaşamına yönlendiren gence aktarılacak bilgiler duygularına hitap edecek şekilde sunulur. Duyuş- destekli yaklaşım, bilişsel süreçlere uygun olarak düzenlenen din eğitimi programlarında, kazandırılması hedeflenen davranış ile zihin arasındaki ilişkiyi duygular ile kurmayı sağlamaktadır.

Ergenlik döneminde gençler duygularını geçmiş dönemlere göre daha fazla coşkulu yaşamaktadırlar. Gençlerin bu davranışları çevreleri tarafından eleştirilebilmektedir. Ancak doğru yönlendirme ile gençlerin duyguları doğru alana kanalize edilirse ahlaki bir yaşamın kapılarını onlara açmaktadır.

Ergenlik döneminde gençlerin enerjisi bol yorgunlukları yetişkinlere oranla az olmaktadır. Bu enerji adalet, merhamet, şefkat, fedakârlık, empati, merak gibi duygular ile birleştirilirse gençleri hem kötü alışkanlıkların tuzağından kurtarmakta, hem de benliğin farkına varmasına yardımcı olmaktadır.

Ergenlik döneminde gençler sorgulayıcı bir zihin yapısına sahip olmaları ve duygularını yoğun yaşamaları sebebiyle çevreleri ile sık sık karşı karşıya gelmektedirler. Bu durum ebeveynleri ve öğretmenleri endişelendirmektedir. Gençlerin sorgulaması ve eleştirmesi onun yeni bilgilere ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Eğer gençleri bu dönemde İslam'ı araştırmaya Müslümanlar üzerinden değil, İslam dinin temel kaynakları üzerinden bilgilenmeye yönlendirilmelidir. İslam'ın temel kaynakları üzerinden bilişsel davranışlarına uygun olarak aktarılan bilgileri gencin kendi duyguları ile özümsemesi sağlanmalıdır.

### **C. Davranış-Hedefli Yaklaşım**

Din eğitiminin amacı, kişiye olumlu davranış kazandırmaktır. Davranış- hedefli yaklaşım, din eğitiminde kazandırılması hedeflenen olumlu davranışlara yönelik etkinlikleri ifade etmektedir.

Ergenlik döneminde gençlerin davranışlarında aşırılıkların görülmesi davranış-hedefliliğin önemini artırmaktadır. Din eğitiminde hedeflenen davranışa ait bilgiler bilişmerkezli yaklaşım ile zihinsel süreçlere uygun olarak verilir. Duyuş-destekli yaklaşım ile verilen bilgilerin duygular yoluyla anlamlandırılması ve özümsemesi sağlanır. Son olarak davranış-hedefli yaklaşım ile amaçlanan olumlu davranışlar gence kazandırılmış olur.

## Din Eğitiminde Kullanılan Yöntemler

Ergenlik dönemi din eğitiminde kullanılan birçok yöntem vardır. Bu yöntemler genel eğitim de kullanılan yöntemler ile benzerlik göstermektedir. Ancak din eğitiminde kullanılan yöntemler genel eğitimden materyal ve içerik olarak farklılaşmaktadır.

### A. Hikayeleştirme Yöntemi

Hikâye; kişilerin örnek alma ve olay örgüsündeki kişi ile özdeşim kurma açısından önem arz etmektedir. Hikâyeleştirme yönteminin uygulanması zor konuların anlaşılması ve hafıza da tutulmasını kolaylaştırmaktadır. Çünkü olay örgüsü ile sunulan bilgilerin kalıcılığı artmaktadır.

Hikâyeleştirme yöntemi ile anlaşılması zor olan soyut konular hissetilecek şekilde somutlaştırılarak aktarılır. Bu yöntem de konuların anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Din eğitiminde hikayeleştirme yöntemi iki şekilde kullanılır. Birincisinde Kuran-ı Kerim'de bulunan peygamber kıssalarının anlatılması gençlere aktararak çıkarım sağlanır. Böylece gençlerin geçmiş peygamber toplulukları ile özdeşim kurması hedeflenir. İkinci kullanımı ise ezberlenmesi gençlere zor gelen bilgiler olay örgüsü içerisinde aktarılır.

### B. Tartışma Yöntemi

Tartışma, insanlar arasında iletişim konusu olan bilgi hakkındaki tereddütleri ve soruları ortaya koyarak, kapalı yönlerin aydınlatılması, zihindeki soruların cevaplandırılması ve bir konuda sağlam kanaate ulaşılması çabasıdır (Cebeci: 9).

Tartışma metodu din eğitiminde öğretmen gözetiminde sınıfta bilinçli şekilde yapılmalıdır. Bu yöntemde amaç birbirine galip gelme değil görüş alışverişinde bulunmak olmalıdır. Tartışma yöntemi özellikle münazara tekniği ile değil, beyin fırtınası şeklinde yönetilirse öğrenciye faydası daha fazla olmaktadır. Tartışma yöntemi ile öğrenciler birbirlerini dinlemeyi, farklı fikirlere saygı duymalarını sağlar. Tartışma yöntemi gençlerin yorumlama ve anlamlandırma kabiliyetlerini geliştirir.

Tartışma yöntemi, hakkında net bilgi olan konulardan ziyade fikir alışverişine uygun konularda kullanılmalıdır. Gençlerin dini şüphe ve bunalım döneminde olabilecekleri göz önünde bulundurularak konular seçilmeli ve kelime, cümle yapıları net olmalıdır.

### C. Göstererek Anlatma Yöntemi

Bir davranışın veya öğretilmesi hedeflenen bilginin bir yetişkin tarafından bizzat uygulanmasını ifade etmektedir.

Bu yöntemin kullanılmasındaki amaç, öğrencinin iki temel duyusuna hitap etmek olmalıdır. Gösterilen davranış hem öğrenmede en büyük paya sahip olan görme duyusuna hitap etmekte hem de anlatılarak işitme duyusuna hitap etmektedir. Böylece öğrenciler soyut konuları daha rahat bir şekilde öğrenmektedir.

Göstererek anlatma metodu, ahlak eğitiminde gencin çevresini modellemesini oluşturmaktadır. Din eğitiminde ise ibadetlerin öğretiminde kullanılmaktadır.

### D. Gözlem Yöntemi

Evrenin, yaşantıların doğal seyri içinde gözlenmesi sonucunda bilgiyi sunma yöntemine denir. Gözlem metodunun kullanılması planlı olabildiği gibi plansız da olabilmektedir. Çünkü kişiler her zaman hayatın içinde olumlu ve olumsuz bir takım davranış ve olay yaşamaktadırlar. Plansız kullanımlarda gençlerin daha önceden bilinçlendirilmiş olmaları önem arz etmektedir. Gözlem yönteminin planlı kullanılmasında ise öğretilmesi amaçlanan bilgi ve kazandırılması hedeflenen davranışa uygun olarak düzenlenen programlar başarılı olmaktadır.

Gözlem yönteminde öğrenci aktif, öğretene ise pasiftir. Öğrenci izler, sorgular araştırır. Öğretene ise rehberlik yapmakta ve öğrencinin sonuçlara ulaşmasına yardımcı olmaktadır.

Din eğitiminde gözlem yöntemi bilgi öğrenme, inanç, duygu geliştirme açısından kullanılması faydalı olmaktadır.

## Ergenlik Dönemi Din Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar: İmam Hatip Lisesi Örneği

### Araştırmanın Amacı

Din eğitiminde kullanılmakta olan yöntem ve yaklaşımların belirlenerek bunların gençler üzerindeki etkisini ölçmektir.

Bu çalışma kapsamında din eğitim ve öğretimi yaklaşımlarına uygun olarak, bazı yöntemler belirledik. Belirlemiş olduğumuz yöntemleri İHL meslek derslerinde uygulamaya çalıştık.

Uygulamalarımız sonucunda bu yöntem ve yaklaşımların gençler üzerindeki etkisini araştırdık.

## Araştırmanın Yöntemi

Çalışmamızın ilk aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak Din eğitimi-  
minde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar belirlenmiştir. İkinci aşamasında ise, nicel araş-  
tırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılarak gençler üzerindeki etkisi ölçülmüştür.  
Anket verilerini değerlendirilmesi için IBM SPSS Statistics programı kullanılmıştır.

## Bulgular

**Tablo 1.**  
Katılım Cinsiyet

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Kız	130	50,0
Erkek	130	50,0
Toplam	260	100,0

Araştırmamıza 260 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin %50'sini kızlar %50'si ise erkekler  
oluşturmaktadır.

**Tablo 2.**  
Biliş-Merkezli Yaklaşım ile İHL Meslek Derslerini Anlama Düzeyi

	Kişi Sayısı	Yüzde
Anlayabilenler	172	66,2
Anlayamayanlar	19	7,3
Kısmen Anlayabilenler	56	21,5
Fikrim yok	13	5,0
Toplam	260	100,0

Katılımcıların %66'ı konuyu rahatlıkla anlayabilmekte , % 21,5'i kısmen anlayabilmekte,  
% 7,3 ü ise konuyu anlamamakta, % 5,0 ise fikrim yok yanıtını vermiştir. Verilerimize  
göre çalışmamıza katılanların yarısından fazlası biliş merkezli yaklaşıma göre aktarılan  
bilgileri rahat bir şekilde anlayabilmektedirler.

**Tablo 3.**

Biliş-Merkezli Yaklaşım ile Kız Öğrencilerin İHL Meslek Derslerini Anlama Düzeyi

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Anlayabilenler	93	71,5
Anlayamayanlar	5	3,8
Kısmen Anlayabilenler	28	21,5
Fikrim yok	4	3,1
Toplam	130	100,0

Katılımcı kız öğrencilerin % 71,5 oranında anlayabiliyoruz, % 21,5'i kısmen anlayabiliyorum, % 3,8'i anlayamıyorum, % 3,1 fikrim yok yanıtını vermiştir.

**Tablo 4.**

Biliş-Merkezli Yaklaşım ile Erkek Öğrencilerin İHL Meslek Derslerini Anlama Düzeyi

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Anlayabilenler	79	60,8
Anlayamayanlar	14	10,8
Kısmen Anlayabilenler	28	21,5
Fikrim yok	9	6,9
Toplam	130	100,0

Katılımcı erkek öğrencilerin % 60,8'i anlayabildiğini ifade etmiş, % 10,8'i anlayamadığını ifade etmiş, % 21,5'i kısmen olduğunu ifade etmiş, % 6,9'u ise bu konuda fikri olmadığını ifade etmiştir. İHL meslek derslerini anlama ve kavrama düzeyine baktığımızda her iki cinsiyetten öğrencinin çoğunun sıkıntı yaşamadığı gözlemlenmiştir. Ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlama düzeyi daha yüksek çıkmıştır.

**Tablo 5.**  
Duyuş-Destekli Yaklaşım ile Öğrencilerin Duygularını Etkileme Düzeyi

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Olumlu etkiliyor	156	60,0
Olumsuz etkiliyor	16	6,2
Kısmen Olumlu	59	22,7
Fikrim Yok	29	11,2
Toplam	260	100,0

Katılımcıların % 60'ı olumlu etkiliyor, % 22,7 kısmen olumlu etkiliyor, % 6,2'si ise olumsuz etkiliyor, % 11,2'si fikrim yok yanıtını cevap vermiştir.

**Tablo 6.**  
Duyuş-Destekli Yaklaşım ile Kız Öğrencilerin Duygularını Etkileme Düzeyi

	Sayı	Yüzde
Olumlu	83	63,8
Olumsuz	3	2,3
Kısmen Olumlu	28	21,5
Fikrim yok	16	12,3
Toplam	130	100,0

Kız öğrencilerin % 63,8'i olumlu etkiliyor, % 21,5'i kısmen olumlu etkiliyor, % 2,3'ü ise olumsuz etkiliyor, % 12,3 ise fikrim yok yanıtını vermiştir.

**Tablo 7.**  
Duyuş-Destekli Yaklaşım ile Erkek Öğrencilerin Duygularını Etkileme Düzeyi

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Olumlu	73	56,2
Olumsuz	13	10,0
Kısmen Olumlu	31	23,8
Fikrim Yok	13	10,0
Toplam	130	100,0

Katılımcı Erkek öğrencilerin % 56,2 oranında olumlu etkiliyor, % 23,8 oranında kısmen olumlu etkiliyor, % 10 oranında olumsuz etkiliyor, % 10 oranında ise fikrim yok yanıtını vermiştir.

**Tablo 8.**

Davranış-hedefli Yaklaşım ile Öğrencilerin Olumlu Davranışı Yaşama Aktarma

	Sayı	Yüzde
Aktarabiliyorum	142	54,6
Aktaramıyorum	27	10,4
Kısmen Aktarabiliyorum	76	29,2
Fikrim Yok	15	5,8
Toplam	260	100,0

Katılımcıların % 54,6'sı öğrendiklerini yaşamına aktarabiliyor, % 29,2'si kısmen aktarabiliyor, % 10'4'ü ise hayır aktaramıyorum, % 5,8'i fikrim yok yanıtını vermiştir.

**Tablo 9.**

Davranış-hedefli Yaklaşım ile Kız Öğrencilerin Olumlu Davranışı Yaşama Aktarma

	Sayı	Yüzde
Aktarabiliyorum	68	52,3
Aktaramıyorum	8	6,2
Kısmen Aktarabiliyorum	50	38,5
Fikrim Yok	4	3,1
Toplam	130	100,0

Katılımcı kız öğrenciler meslek derslerinde davranış-hedefli yaklaşımın kullanılması, öğrencilerin öğrendiklerini yaşama aktarması konusunda % 52,3'ü evet aktarabiliyorum, % 38,5'i kısmen aktarabiliyorum, % 6,2'si hayır aktaramıyorum, % 3,1 ise fikrim yok cevabını vermiştir.



**Tablo 9.**

Davranış- hedefli Yaklaşım ile Erkek Öğrencilerin Olumlu Davranışı Yaşama Aktarma

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Aktarabiliyorum	74	56,9
Aktaramıyorum	19	14,6
Kısmen Aktarabiliyorum	26	20,0
Fikrim Yok	11	8,5
Toplam	130	100,0

Katılımcı Erkek öğrencilerin % 56,2 oranında olumlu etkiliyor, % 23,8 oranında kısmen olumlu etkiliyor, % 10 oranında olumsuz etkiliyor, % 10 oranında ise fikrim yok yanıtını vermiştir.

**Tablo 10.**

Hikâyeleştirme Yönteminin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Olumlu	191	73,5
Olumsuz	11	4,2
Kısmen Olumlu	39	15,0
Fikrim Yok	19	7,3
Toplam	260	100,0

Katılımcıların % 73,5'ü olumlu etkiliyor, % 15'i kısmen olumlu etkiliyor, % 4,2'si ise olumsuz etkiliyor, % 7,3'ü fikrim yok yanıtını cevap vermiştir.

**Tablo 11.**

Hikâyeleştirme Yönteminin Kız Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

	Sayı	Yüzde
Olumlu	105	80,8
Olumsuz	3	2,3
Kısmen Olumlu	14	10,8
Fikrim Yok	8	6,2
Toplam	130	100,0

Katılımcı kız öğrencilerin %80,8'i olumlu etkiliyor, % 10,8'i kısmen olumlu etkiliyor, % 2,3'ü olumsuz etkiliyor, % 6,2'si ise fikrim yok yanıtını vermiştir.

**Tablo 12.**

Hikâyeleştirme Yönteminin Erkek Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Olumlu	86	66,2
Olumsuz	8	6,2
Kısmen Olumlu	25	19,2
Fikrim Yok	11	8,5
Toplam	130	100,0

Katılımcı erkek öğrencilerin % 66,2'si olumlu etkiliyor. % 19,2'si kısmen olumlu etkiliyor, % 6,2 olumsuz etkiliyor, % 8,5'i ise fikrim yok yanıtını vermiştir.

**Tablo 13.**

Tartışma Yönteminin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Olumlu	144	55,4
Olumsuz	15	5,8
Kısmen Olumlu	68	26,2
Fikrim Yok	33	12,7
Toplam	260	100,0

Katılımcı kız öğrencilerin % 55,4'ü olumlu etkiliyor, % 26,2'si kısmen olumlu etkiliyor, % 12,7'si olumsuz etkiliyor, % 5,8'i ise fikrim yok yanıtını vermiştir.

**Tablo 14.**

Tartışma Yönteminin Kız Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

	Sayı	Yüzde
Olumlu	71	54,6
Olumsuz	2	1,5
Kısmen Olumlu	43	33,1
Fikrim Yok	14	10,8
Toplam	130	100,0

Katılımcı Kız öğrenciler % 54,6 olumlu etkiliyor, % 33,1 ise kısmen olumlu etkiliyor, % 1,5 ise olumsuz etkiliyor, % 10,8 ise fikrim yok cevabını vermiştir.

**Tablo 14.**

Tartışma Yönteminin Kız Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Olumlu	73	56,2
Olumsuz	13	10,0
Kısmen Olumlu	25	19,2
Fikrim Yok	19	14,6
Toplam	130	100,0

Katılımcı Erkek öğrencilerden % 51,5'i olumlu etkiliyor, % 25,4'ü kısmen olumlu etkiliyor, % 10,3'ü olumsuz etkiliyor, % 12,3'ü ise fikrim yok cevabını vermiştir.

**Tablo 15.**  
Göstererek Anlatma Yönteminin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Olumlu	169	65,0
Olumsuz	26	10,0
Kısmen Olumlu	44	16,9
Fikrim Yok	21	8,1
Toplam	260	100,0

Katılımcıların % 65'i olumlu etkiliyor, % 16,9'u kısmen olumlu etkiliyor, % 10,0'u olumsuz etkiliyor, % 8,1'i ise fikrim yok cevabını vermiştir.

**Tablo 16.**  
Göstererek Anlatma Yönteminin Kız Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

	Sayı	Yüzde
Olumlu	92	70,8
Olumsuz	8	6,2
Kısmen Olumlu	19	14,6
Fikrim Yok	11	8,5
Toplam	130	100,0

Katılımcı kız öğrencilerin % 70,8'e olumlu, % 14,6 ise kısmen olumlu % 6,2'si olumsuz, % 8,5 ise fikrim yok yanıt vermiştir.

**Tablo 17.**  
Göstererek Anlatma Yönteminin Erkek Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Olumlu	77	59,2
Olumsuz	18	13,8
Kısmen Olumlu	25	19,2
Fikrim Yok	10	7,7
Toplam	130	100,0

Katılımcı Erkek öğrencilerin % 62,3 oranında evet olumlu, % 17,7'i oranında kısmen olumlu, % 10,8 oranında ise olumsuz, % 9,2 oranında fikrim yok cevabını vermiştir.

**Tablo 18.**

Gözlem Yönteminin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Olumlu	158	60,8
Olumsuz	14	5,4
Kısmen Olumlu	52	20,0
Fikrim Yok	36	13,8
Toplam	260	100,0

Katılımcıların % 60,8'i olumlu etkiliyor, % 20,0'si kısmen olumlu etkiliyor, % 5,4'ü olumsuz etkiliyor, % 13,8 ise fikrim yok cevabını vermiştir.

**Tablo 18.**

Gözlem Yönteminin Kız Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

	Sayı	Yüzde
Olumlu	77	58,1
Olumsuz	5	5,0
Kısmen Olumlu	29	22,3
Fikrim Yok	19	14,6
Toplam	130	100,0

Kız öğrencilerin % 58,1'i olumlu etkiliyor, % 22,3'i kısmen olumlu etkiliyor, % 5'i hayır etkilemiyor, % 14,6'sı ise fikrim yok cevabını vermiştir.

**Tablo 18.**

Gözlem Yönteminin Erkek Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

	Sayı	Yüzde
Olumlu	76	58,5
Olumsuz	14	10,8
Kısmen Olumlu	23	17,7
Fikrim Yok	17	13,1
Toplam	130	100,0

Katılımcı erkek öğrencilerin % 58,5'i yararlı olduğunu, % 17,7'si kısmen yararlı olduğunu, % 10,8'i yararlı olmadığını, % 13,1 ise fikri olmadığını ifade etmiştir.

### Araştırma Sonuçları

Din eğitiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar, günümüzde öğrencileri ortalama % 60 civarında olumlu etkilemektedir. Öğrenciler yöntemlerin uygulanışında açık uçlu soruda öğretmenin uygulayış tarzındaki farklılıkların kendilerini etkilediklerini ifade etmişlerdir.

Din eğitiminde uygulanan yöntem ve yaklaşımlarda cinsiyet değişkenine göre bakıldığında çok anlamlı bir sonuç bulunmazsa da kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha başarılı bulunmuştur. Kanaatimizce bunun nedeni, sadece kız öğrencilerin bulunduğu sınıflarda dersin daha anlaşılabilir olmasıdır. Sadece erkek öğrencilerin olduğu sınıflarda dersin işlenmesi biraz daha zorlaşmaktadır. Bunun tek istisnası ise olumlu davranış kazanma da görülmüştür. Erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla %4 gibi bir farkla davranışlarının olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin hikayeleştirme yönteminden daha fazla etkilendiği görülmüştür. Kanaatimizce kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla olay örgüsü oluşturulmasından ve hikâye anlatılmasından daha fazla hoşlanmaktadır.

Araştırmamızda tartışma yönteminin diğer yöntemlere oranla sonuçlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Aynı zamanda tartışma yönteminde öğrencilerin katılımında isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bir taraftan merak uyandıran konulara ilgi duyduğu, bir taraftan ise dinin tartışılmaz olacağı görüşü ile sakındığı saptanmıştır.



## Kaynakça

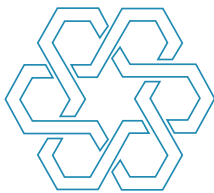
Acar M. ve Demir Ö. (2002), *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Ankara: Vadi Yayınları.

Cebeci, S. Din Öğretimi Yöntemleri, (Bildiri), 9.

Gündüz, T. Ergenlik Dönemi Din Eğitimi, (Bildiri), 23.

Karaköse, Ş. (2008), *Etkili Din Öğretimi*, İstanbul: Tedef Yayınevi.

Özüdoğru, Eve Halide N. (2014), "Ergenlik Döneminin Dini ve Toplumsal Gelişimi", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 153-165.







# İslam Eğitimcileri ve Eğitim Düşünürleri

## Prominent Islamic Educators and Thinkers in Islamic Education

Prominent Islamic Educators in Yoruba Land of Nigeria

**Nuraen Taiwo Hassan Dindi**

İbn Miskeveyh'in Eğitim Felsefesi

**Muhammed Esat Altıntaş**

Syed Abul Aa'la Maudoodi's Philosophical Thoughts and Its Implication to Educational System

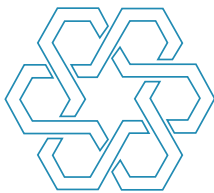
**Rakibul Hasan**

İslam Eğitim Tarihinin Klâsik Çağında Bir Düşünür: Câhiz ve Eğitim Düşüncesi

**Ramazan Gürel**

İslam Eğitim Klasiklerinde Öğretmen Yeterlilikleri

**Rıza Akkaya & Yusuf Alpaydın**





## Prominent Islamic Educators in Yoruba Land of Nigeria

Nuraen Taiwo Hassan Dindi \*

### Abstract

Islamic education is the most effective weapon for the propagation of Islam from the era of the noble Prophet Muhammad pbuh. Islamic Educators world-wide become highly instrumental to the spread and growth of Islam in different parts of the Universe. Among the great prominent Islamic Educators of the past generation were the noble companions of the holy Prophet pbuh such as Al-Khulafahi Roshiduu. They were: Abubakr Siddeeq, Umar bn Khat-tab, Uthman bn Affan and Ali bn Abi Taalib (Rodiyyah Allahu An'hum), Aisha, the learned wife of the holy Prophet Muhammad pbuh who was teaching the noble companions their religion of Islam is included in the list of great prominent Islamic Educators. Among the Taabi'een (immediate generation after the companions) that fall into the category of early prominent Islamic Educators were: Ibn Abass, Sa'eed bn Jubayr, Sa'eed bn Musayyab, Sulaiman bn Yasaar, Muhammad bn Ali bn Abi Taalib and Umar bn Abdul-Azeez (R/A). While some of the Atbaa'u Taabi'een who were also great Educators of Islam include: Imam Malik bn Anas, Ja'far As-Saadiq, Sufyaan bn Uyaynah, Al-Layth bn Sa'ad, Imam Abu Hanifah, Imam Shafihi and Imam Ambali. (R/A). Eventually in the later generation, the following scholars gained prominence as Islamic Educators: Shaikhul-Islam Ibn Taymiyyah, Imam Ibn Qayyim Al-Jawziyyah, Imam Ibn Katheer, Imam Adh-Dhahabee, Imam Muhammad bn Abdul-Wahab and Naasirudeen Al-baani. For better appreciation of this paper, questions such as Who is an Islamic Educator and who are Yorubas in Nigeria will be attempted in this paper Insha-Allah. All of these will serve as a preamble. This paper is intended to discuss 'Prominent Islamic Educators in the Yoruba land of Nigeria' past and present generations. Thus, the paper will explore the impact and invaluable contributions of the great Nigerian prominent Islamic Educators of the Yoruba tribe particularly in the western region of Nigeria to the intellectual growth of the Nigerian society. About three existing major Islamic Educational institutions established by three prominent Islamic Educators located in three different cities in Yoruba land will be comprehensively examined in this paper. By the grace of Allah, the paper will be sealed up with suggestions as to how to improve on the achievements and the various works of the prominent Islamic Educators of the entire Yoruba race of Nigeria.

\* Ph.D, ACLarb, FICMc & CEDR International Accredited Mediator, nutahad@yahoo.com

## بسم الله الرَّحمن الرَّحيم

مشاهير علماء التربية الاسلامية في بلاد يوربا نيجريا

اعوذ بالله من شرور انفسنا ومن سيئات اعمالنا ونستغفره من ذنوبنا ونحمده ونشكره على نعمة الاسلام. ونستعينه في امور ديانا والاخرتنا. من يهدي الله فهو المهتد ومن يضلل فلا هادي له. اما بعد فان خير الكلام كلام الله وخير الهدي هدي محمد(صلى الله عليه وسلم) وشر الامور محدثاتها وكل محدث بدعة وكل بدعة ضلالة وكل ضلالة في النار. اشهد ان لاليه الا الله وحده لا شريك له واشهد ان محمد (صلى الله عليه وسلم) عبده ورسوله. اللهم صل على سيدنا محمد صلاة تنجينا بها من جميع الاحوال والعافات وتقضي لنا بها من جميع الحاجات وطهرنا بها من جميع السيئات وترفعنا بها عندك علي الدرجات وتبلغنا بها اقصى الغايات من جميع الخيرات في الحيات وبعد الممات.

I seek refuge with Allah (SWTA) from the evils of our hearts and the vicious consequences of our deeds. We seek His forgiveness for our sins. We thank Him and we appreciate Him for the special favor of Islam endowed on us. We equally seek for His assistance in our worldly and celestial matters. Thus, whoever is guided aright by Allah is surely guided and nobody can misguide him; and anyone who unguided by Allah can never be guided aright by anyone. Best of speeches is that of Allah and best of guidance is the guidance of Muhammad, pbuh; and the worst of affairs is innovation and every innovation is misguidance and every misguidance ends in hellfire. I testify that there is none worthy of worship besides Allah (SWTA). He has no associate. He begets not nor is He begotten. In the second leg of my testimony, I bear witness that our most beloved leader, our most cherished master and our noble Prophet Muhammad pbuh, is a servant of Allah (SWTA) and also His messenger. Oh ALLAH, send Your most blissful choicest salutation, boundless blessing and unlimited mercy upon this distinguished Prophet of Yours, the leader of all Prophets (AS), the best of mankind; we also request You to extend similar favor to the gracious members of his household, his noble companions and those who follow their foot-paths in terms of faith, religious practices and good deeds. Such salutation that is complete, perfect and best of greetings which will protect us against unpleasant condition and difficulties, and by which our petitions be granted, and by which we can be elevated to the higher position, and by which we can accomplish the peak of goodness in this life and after death.

Distinguished Islamic Scholars here-present, highly revered members of the academic world, honorable invited Guests and my respectable brothers and sisters in Islam, I salute you all in the best manner of salutation by saying: As-salam Alaikum Wa rahmatu-llahi Wa Barakatuh'u.

## 1. 0. Introduction

### 1. 1. Preamble

In Nigeria as it is in other Anglophone or Westernized nations of the world, ability to read and write in English language is often misrepresented as education or knowledge. Whereas it is just literacy which is a mere tool of attaining knowledge; thus, Education is an ultimate end while Literacy is a means to an end. One may be educated and yet be unable to read and write in any language. In other words, if a literate person is uneducated, the end does not justify the means. Thus, a literate person is not necessarily an educated person. One may be educated and not literate. Like the best of creatures called Muhammad pbuh, he was a stark illiterate and yet he remains the greatest and most educated man the world has ever produced. An Islamic poet succinctly described this internationally acknowledged Illiterate Educated personality as:

امام المدرست تنزل عالمها # وما قراء كتاب منها ولا كتب  
امي علمه البارى وادبه # وعلم العالمين العلم والاداب

*"Imamu-li Madrati Tanzilu Aalimuha  
Wa ma Qara'a Kitaba Miniha Wa La Kutiba  
Umiiyun Allama Al-Baari Wa Addabahu  
Wa Allama Al-Aalamina al-Ilimi Wa Al-Adaba."*

#### Meaning:

*"A Leader of a School where knowledge was revealed  
And he could neither read a book from the revelation nor could he write  
A stark illiterate who taught man knowledge and morals  
And He taught the entire Universe Knowledge and Education."*

Education has been defined as "the process of learning and training; instruction as imparted in schools, colleges and universities; a course or type of instruction; the theory and practice of teaching"<sup>1</sup>. In the Arabic dictionary, education is conceived

1 Geddes & Crosset, 'Webster's Universal Dictionary & Thesaurus', Geddes & Crosset, David Dale House, New Lanark, UK, 2007 @ P.168.



as “İlmu-tarbiyat”<sup>2</sup>. Education has been conceived in various manners by different Scholars. According to J. Omokhodion and Oluwatobi Pemedede, “Education is the process by which a child or young adult develops the abilities, attitudes, and other forms of behavior which are acceptable to a given society”<sup>3</sup> Education has also been simply defined as “the process of training and developing the knowledge, skill, mind and character of people”<sup>4</sup> Education is understood to be a continuous process which commences from one’s birth and ends with his life-span. As earlier on stated, education is not synonymous to literacy but both are acquired through learning process. A literate person in English language may be an illiterate in Arabic or French language. The essence of one being literate is to acquire education. This accounts for the different designations of ‘Lecturers’ and ‘Teachers’ in the Higher Institutions and primary schools respectively. Education is also defined in the Encarta Dictionaries as a process of imparting and acquiring knowledge through teaching and learning”. In the opinion of Peter Ustinov Dearme (1977), “After all what is education, but a process by which a person begins learning how to learn”.

Conceptually, education is far beyond reading and writing. It is indeed an end while literacy can be considered as a means to that end. Education can also be conceived as a process by which the latent abilities of individuals are developed for them to be useful to themselves and the society at large. However, the Islamic concept of education is the most unique simply because it combines both spiritual and mundane knowledge with the sole objective of serving the singular purpose of worshiping Allah (SWT) and benefiting humanity. Therefore, the primary focus of the concept of Islamic Education is the nurturing of religious belief in the individual with a wide scope to unify different disciplines such as literary, scientific, law, social sciences and arts with the aim of developing within the municipal and international community fully integrated personalities. Furthermore, the concept of Islamic education can be defined as a system of education which seeks to develop Muslims physically, psychologically, intellectually, emotionally and above all spiritually. Spiritually because it is only by Islamic education that one can be brought closer to his/her Creator and grow into a responsible social

- 2 M. Ba’albaki, ‘Al-Maurid’, A Modern English\_Arabic Dictionary, 16th ed.,Beirut, Lebanon, 1982, P. 304.
- 3 J. Omokhodion and O. Pemedede, ‘The School and the Society (A Functional Approach’; Olu-Akin Printing Press, Ibadan, Revised Ed.,2010. P. 10.
- 4 See Olaniyonu S.O.A & 2 Ors, ‘Fundamentals of Educational Planning’; Micodex Nig. Ltd.; Mushin-Lagos, 2008, p.1.



being. It is a kind of education that integrates knowledge, social skills, life and death with the motive of generating responsible members of the community, beneficial citizens of a nation and eminent personalities of the world.<sup>5</sup> According to Bradley J. Cook, Islamic education is unique in the sense of its content relating to the knowledge of unity of God otherwise known as '*Ilm-at-Tawhid*'.<sup>6</sup> Precisely, the essence of Islamic education is to worship Allah SWT through absolute obedience to His divine rules and committed service to humanity regardless of race, status or color.

### **1. 2. Objectives**

The main objective of this paper is not to discuss Islamic Education but, to probe into Islamic Educators with prominence. This paper intends to explore the major contributions of prominent Yoruba Islamic Educators to the growth and spread of Arabic language and Islamic Education in Nigeria and West Africa. The paper also intends to further portray the Prominent Yoruba Islamic Educators through the outstanding unbiased Islamic scholarship of three great Islamic Educators and their respective well established Islamic educational institutions in Ilorin, Lagos and Ibadan. These great men were Sheikh Muhammad Kamaludeen Habeebullah Al-Adaby, the Founder of Ansaru-al-Islam Arabic and Islamic Institute otherwise known as Mahd-al-Uluumil Arabiyyah Lil-Jama'atil'Adabiyyah in Ilorin, Sheikh Adam Abdullah Al-Ilory, the founder of Markaz Arabic Training Centre in Agege-Lagos and Sheikh Murtada Abdul-Salam, the founder of Mahd-al- Araby in Ibadan.

### **1. 3. Prominent Islamic Educator**

This segment of this paper is to address the question as to: *who is a prominent Islamic Educator?*

Firstly, an educator is a person who impacts knowledge on others either formally or informally. Thus, an Islamic educator is a teacher or instructor who impact Islamic religious knowledge on his pupils or students as the case may be. In Islam, there is no explicit hierarchy as far as the concept of educator or teacher is concerned. There are various concepts of teachers in Islam. For instance, *Marja* is used in Shia muslim

5 Mark Halstead J, 'An Islamic Concept of Education' Comparative Education, Vol. 40, No.4. (2004) pp. 522-523.

6 Bradley J. C, 'Islamic Versus Western Conception of Education' Reflection on Egypt' International Review on Education, Vol.45 (3/4) 1999, pp. 339-357.

community, where the most respected of the *Marjas* are known as *Allama*- a Persian name for Teacher. Allama is also adopted by some *Sunnis* as it connotes a Teacher of extraordinary respect. Other titles that imply Islamic educators with prominence include *Ulama'u*, *Mufti*, *Mullah*, *Muhadith*, *Ayatollah*, *Mawlawi*, *Mujadid* and *Sheikh*. However in Nigeria, prominent Islamic Educators are founders and proprietors of Islamic educational institutions. Other titles for Educators of Islam in the Yoruba land of Nigeria are inter-alia: *Mualim*, *Mudaris*, *Ustaz*, *Alfa*, *Imam* and Lecturers in the Department of Arabic and Islamic studies of various institutions of higher learning ranging from elementary schools, secondary schools, colleges of education up to universities. From the foregoing, a Prominent Islamic Educator can be understood as a highly revered Teacher of Islamic religious study and/or a Founder and Proprietor of an Islamic Educational Institutions.

#### **1.4. First Generation**

There is always first in time in generations of great personalities in history.<sup>7</sup> Thus, this segment of the present work briefly discusses who and who made up the first generation of Prominent Islamic Educators of the international community. First that top the list of the noble personalities who were the first generation of Prominent Islamic Educators is the most noble of all creatures in person of the holy Prophet Muhammad pbuh, who could neither read nor write but, educated the entire mankind in all aspects of human endeavor. This best of mankind was followed in the list by the entire prophets of Allah SWT raised among different peoples of different generations. The totality of all the noble Prophets of Allah SWT from Adam-(father of all) up to the seal of prophets called Muhammad pbuh; constitute one brotherhood with a common message of teaching mankind the book and wisdom (revealed books) which is nothing but Islamic Education<sup>8</sup>. The rightly guided Caliphs (*Al-khulafau-Roshiduun*) and other noble companions of the noble Prophet Muhammad pbuh also fell into the class of the first generation of Prominent Islamic Educators. It is not out of place to include the following great teachers of Islam in the first generation of prominent Islamic educators. They are: Ibn Abass, Sa'eed bn Jubayr, Sa'eed bn Musayyab, Sulaiman bn Yasaar, Muhammad bn Ali bn Abi Taalib and Umar bn Abdul-Azeez (R/A). Furthermore,

7 Qur'an, Surah Al-Waqiah (56): 10.

8 See Qur'an, Surah Al-Baqarah (2): 129.



early prominent Islamic Educators *inter-alia* were: Imam Malik bn Anas, Ja'far As-Saadiq, Sufyaan bn Uyaynah, Al-Layth bn Sa'ad, Imam Abu Hanifah, Imam Shafihi and Imam Ambali. (R/A). Eventually in the later generation, the following scholars gained prominence as Islamic Educators: Shaikhul-Islam Ibn Taymiyyah, Imam Ibn Qayyim Al-Jawziyyah, Imam Ibn Katheer, Imam Adh-Dhahabee, Imam Muhammad bn Abdul-Wahab and Naasirudeen Al-baani.

### **1.5. The Yoruba People**

When discussing great and prominent personalities of a given race, it is very pertinent to let the audience understand the particular people or racial group from which such eminent personalities emanated. The Yoruba otherwise called *Awon omo Yoruba* which literally means 'Descendants of Yoruba'. They are an ethnic group of southwestern Nigeria (which includes Ile-ife, Lagos, Abeokuta, Ibadan, Osogbo, Ekiti, Ondo, Owo, Akure, Ogbomosho and a host of other) and north-central Nigeria (Ilorin, Offa, Kaba, Ikare and Jebba). This ethnic group is also located in the Southern part of Nigeria which includes Ore, Asaba, and central Benin. All together, these regions are known as Yoruba land of Nigeria. Going by the Central Intelligence Agency (CIA's) report on Nigeria's population in 2013, the Yoruba tribe makes up 21% of the country's population.<sup>9</sup> They are unique as a ethnic group in the African continent due to their high tendency to establish city groups instead of small village groups. The Yoruba people constitute one of the three major ethnic groups in the contemporary Nigeria. There are also substantial Yoruba communities in the neighboring countries such as Republic of Benin, Togo, Ghana and the Caribbean. This is the large ethno-linguistic group that produces the three Prominent Islamic Educators about to be discussed in the succeeding segments of this lecture.

### **2.0. The Prominent Yoruba Islamic Educators**

The Yoruba land of Nigeria has tremendously produced a large number of Islamic Educators of lower, medium and higher grades in the past and present generations. Without fear of contradiction, I take bold to say that the Yoruba people (among the other two main ethnic groups in Nigeria); take the lead in educational pursuit especially

9 Nigeria at CIA World Facebook; "Yoruba21%" out of a population of 180 million (2013 estimate).

when it comes to Islamic education. Their absolute zeal for Islamic education is the sole factor responsible for the huge number of Yoruba erudite scholars, Professors and eminent Teachers of Islam who have immensely contributed and are still contributing to the advancement of Arabic as an international language and Islamic Religious Knowledge within and outside Nigeria. Prominent among the past great Educators of Islam were Sheikh Muhammad Kamaludeen Al-Adaby, Sheikh Adam Abdullah Al- Ilory, Sheikh Murtada Abdul-Salam, Sheikh Hassan Yushau Dindi, Sheikh Mustapha Sunusi Zoglool and Professor M. A Abdul of University of Ibadan (May Allah be pleased with them all). In the present day Nigeria, there are many Yoruba Islamic Educators with prominence in both the academia and Islamic religion realms. Their list is a very long one but, permit me to mention few of the contemporary Prominent Yoruba Islamic Educators. The list includes Professor Dawud Noibi of University of Ibadan, Prof. R. D Abubakre of University of Ilorin, Prof. M. A Bidmus of University of Lagos, Prof. Ishaq O Oloyede former Vice Chancellor of University of Ilorin, Prof. Abdul-Baqi Shuaib Agaka of Uthman Danfodio University, Sokoto, Prof. Yushau Sodiq of Christian University, Dallas-Texas, U. S. A., Prof. Abdul-Rafi Omotosho of University of Ilorin, Ilorin, Prof. Mashood A Baderin of SOAS University of London, Prof. Ahmed Shehu Abdus-Salam of International Islamic University, Malaysia, Shaykh Dawud Eleha, Shaykh Abdul-Malik R Adebayo, Shaykh Raji El-Imam, Shaykh Abdul-Rahman Ahmad, Shaykh Ishak Tejidini, Shaykh Ishak A Raji, Shaykh Imran Eleha and Shaykh Yunous Kehinde. For the purpose of this presentation, three of the past Yoruba prominent Islamic educators would be chosen to represent the Prominent Islamic Educators in Yoruba land of Nigeria. As already indicated earlier on, they are Shaykh Muhammad Kamalud-deen Al-Adaby of Ilorin, Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory of Lagos and Shaykh Murtada Abdus-Salam of Ibadan. This paper will address the biography, education and contributions of each of the trio to Islamic education in Nigeria and West Africa at large.

### **2.1. *Shaykh Muhammad Kamalud-Deen Al-Adaby***

The advent of Colonialism and Christianity in Yoruba land posed a serious danger to both the traditional religion and Islamic faith of the Yoruba people as the two predated Christianity in Yoruba land. Subsequently, through the colonial administration, Christianity and western education were introduced and this twin-tool of colonialism constituted a great threat to the faith of the Muslims and the already existing traditional method of Islamic education in the region. Shaykh Kamalud-Deen determined to face the challenges to rescue the muslim children and Islamic learning from the onslaught

of Christian religion and the western education for which curriculum was designed according to the dictates of Christian religion. The Shaykh became a misunderstood Islamic Educator among his peers as most of the Islamic Clerics in Ilorin found it difficult to understand his goals and his style of achieving same. His goals were to salvage the Muslims from the imminent negative effects of western education and to make the upcoming Muslim children relevant in the new age socio-political order in the country. As his reformative steps in addressing issues of the moment were wrongly perceived by his counterparts in the field of Islamic education; he was therefore subjected to series of attack including mockery and threat to his life by the leading advocates of traditional system of Islamic learning in Ilorin and its environ.

### 2.1.1 His Biography and Education

Shaykh Muhammad Kamalud-deen Al-Adaby came to the world in the twentieth century when Nigeria's political, social and educational reforms were taking shape due to the contact of the indigenous Yoruba people of the central northern Nigeria with the British colonial administration and the Christian missionary activities. The Sheikh was born in 1905 to the family of Shaykh Habeebullah Musa of Aragbaji extended family in Okekere area of Ilorin. He was named 'Muhammad Habeebullah'. He commenced his Islamic educational training at an early stage of his life with *Qur'anic* study under the tutelage of Ahmad Tijani and one Salahudeen both of Baba-ita compound at Alore, Ilorin from where he graduated in 1919<sup>10</sup>. In his thirst for Islamic knowledge, he eventually joined the school of a famous erudite scholar of Islam and intellectual innovator who injected new ideas into the field of Arabic language and Islamic knowledge during his own era, Sheikh Muhammad Jamiu Al-Labeeb popularly called Taju-al-Adab at Ile Imamu Imale in Masingba, Omoda-Ilorin. It was under this astute scholar he earned his first commendable title '*Kamalud-Deen*' on his graduation in 1920, which eventually became his first name. Within one year of his scholarship, Kamalud-deen has completed the study of a fiqh book called *Risalah*. Like his teacher, he was a morally sound person. Probably, it was his exemplary morality that earned him the appellation of *Al-Adaby*. The Sheikh was famous for his high moral standard, forbearance, clemency, sincerity and humility. All of these are his golden attributes that made him an epitome of piety, paragon of morality and an embodiment of good virtues.

10 Muhammad Kamalud-deen Education Foundation, 'A Genius for all times Testimonies of Contemporary Scholars', Ilorin: MUKEF, 2015/1437 AH, P. 15

### 2.1.2. Shaykh Kamalud-deen's Contributions to Islamic Education

Shaykh Kamalud-deen contributed greatly to Islamic education in the entire Yoruba land. Based on his experience in Makkah, when he returned from pilgrimage in 1938, he started his reform activities in the area of Islamic education. The reformation began with his establishment of formal Arabic and Islamic school as against the age-long traditional method of impacting Islamic education on the pupils where students sat on the mat, cow skin or on bare floor with the teacher holding cane or horse whip for flogging any erring student who would not pronounce any Arabic words or verses of the Glorious Quran correctly. He himself acquired Islamic knowledge under this unconventional method. For the first<sup>11</sup> time in Yoruba land, the Sheikh introduced the use of benches, chair and table for students in Lagos at 15, Ojo-Giwa street, Lagos Island with twenty-two pupils and six benches and a chair and table for the teacher when he single-handedly established his first Islamic school named '*Madrasat al-Ulum al-Arabiyyah*' in 1938. That was the beginning of his reformation process, which eventually had a lasting impact on Islamic education throughout south-western Nigeria and the neighboring west African countries particularly Dahome (now Republic of Benin). He began his public lecture while under the tutelage of his teacher Shaykh Taju-al-adab. His first public lecture was at Ihunbo, a small town near Idiroko, a border town between Nigeria and Republic of Benin. This first experience exposed him as a Preacher of persuasion, an Orator and an eloquent speaker. According to Jimba Ishola, the erudite Shaykh was so highly respected as a prominent and great Islamic scholar who was well deep with sagacity and profound Islamic erudition.<sup>12</sup> Most Lagos Muslim families and some from other Yoruba land enrolled their children in the school which transformed to '*Mahd al-Ulum al-Arabiyyah al-Kamaliyyah*' in 1952 and eventually changed to '*Az-Zumratul Adabiyyah al-Kamaliyyah*' in 1964.<sup>13</sup> Back to his home town, Ilorin, by 1942, the Sheikh commenced his reformation process in Islamic education by introducing the use of benches, tables, blackboard and uniform. With this formal system, the number of years to complete the study of the Glorious Quran was greatly reduced. That was a giant stride in the advancement of Islamic education in the Yoruba land of Nigeria by which fore front Nigerians in political and business classes became products of Islamic

11 Aliyu, S.A, 'Transmission of Learning in Modern Ilorin: A History of Islamic Education 1897-2012, Ph.D Thesis, Universiteit Leiden, 2015, p. 118

12 Jimba I. A and Basheer B, 'An Analytical Exploration of Shaykh Muhammad Kamaludeen's Methods of Preaching,' Ansarul Islam Society of Nigeria, 2017, p. 11.

13 The Blessed Student: Saraki, A publication of International Association of Al-Adaiyyah Institute, 1434 A.H/2013, p. 11.



education. For instance, some of the students of Sheikh Kamalud-deen in his Lagos school in the 1940s and 50s include late Justice Fatai Williams (a former Chief Justice of Nigeria), late Dr. Abubakar Olusola Saraki (a onetime senate president of Nigeria), Alhaji S. Saadu (a former minister of education), Mr. Folarin Williams, Mrs. Mulikat Williams, Mrs. Sidikat Oluwole, Mrs. Morili Ganiyu, Alhaji Sheu Babaita, Mr. Mutiu Askindar (Alexandar) and a host of others. In the history of Islamic education in Nigeria, the learned Sheikh was the first to introduced drawn-up syllabus, written examination, usage of specific Arabic text books at various classes of students and keeping of registers for record purposes. For proficiency in Arabic language, he introduced Arabic drama as part of extra-curricular activities to endear Islamic education to members of the public. The drama presentation usually took place in Ilorin during the annual *Maoludi-Nabiyyi* celebration and whenever important personalities were visiting Ilorin. Furthermore, in the 1940s, the Sheikh put in place classes for adult and youths who were interested in acquiring Islamic education in certain areas like Oke-Aluko, Masingba, Sabo line, Kara-Ebu and Gegele; all in Ilorin town.

With the above-stated foremost efforts, one can conveniently conclude that Sheikh Kamalud-Deen Al-Adaby was the first Islamic Educator in Yoruba land to establish a formal and modern Arabic and Islamic school with standard academic curriculum together with extra-curricular activities that made Islamic education as relevant as the western education in the Nigerian education sector. It is germane to note here that these Islamic adult education classes were taken over by the Northern Region Government and were subsequently up-graded to the status of government recognized Islamiyyah schools distinct from the primary schools.

The unprecedented great contributions of the great Sheikh Kamalud-Deen to the field of Islamic education and his noble role model status are succinctly put by Sheikh Adam Abdullahi Al-Ilory when he said:

*“Muhammad Kamalud-Deen Al-Adaby excelled in Arabic studies so much so that he surpassed his contemporaries. He was so eloquent that he outdid his predecessors and tasked those who came after him He remained excelled in the field of Arabic education for a quarter of a century unchallenged by anyone in the whole of Yoruba land. He however, became an exemplary to be emulated and there was none among his contemporaries who was not influenced by him as a person or did not borrow his method of delivery”<sup>14</sup>*

14 Aliyu, A.K.W, 'Islamic Education in Ilorin,' Master of Art (M. A) Dissertation: Department of Islamic Studies, University of Ibadan, 1984, p. 73.

He was certainly the father of modern Arabic and Islamic education in the entire Nigeria. Shaykh Kamalud-Deen Al-Adaby introduced various reforms into the Islamic Education in the Yoruba land of Nigeria. Such innovative reforms are *inter-alia*:

- i) Grouping students of the same educational level into identifiable classes.
- ii) Promoting successful students from lower to upper classes at the end of each academic year.
- iii) Awarding certificates to students at the end of their studies.
- iv) Identifying and recommending some specific Arabic text books for specific categories of students.
- v) Introducing registers to the various classes of students for record purposes.
- vi) Designing syllabuses for use in various classes in his school.
- vii) Introducing of regular continuous assessment tests and final examinations based on the school syllabus and printed Arabic text books.
- viii) Introducing the use of blackboards, desks, benches as well as chairs and tables for the teachers.
- ix) Including in the school curriculum, the teaching of secular subjects such as arithmetic, History, Geography, Drama, Logic etc.
- x) Training students as professional Islamic Educators (Ajetunmobi & Oladosu, 2001: 16)

The great sage's visit to Cairo in 1962 informed his establishment of a higher Islamic educational institute called 'Al-Azhary Institute of Arabic and Islamic Studies (Al-Mahd Al-Azhary)' in Ilorin in 1963.

In recognition of Shaykh Muhammad Kamalud-Deen Habeebullah Al-Adaby's piety, erudition and invaluable contributions to Islamic education in Yoruba land, His Royal Highness, Dr. Ibrahim Sulu-Gambari, the 11<sup>th</sup> Emir of Ilorin conferred the erudite Shaykh with the prestigious and highly coveted position of 'Grand Mufti' of Ilorin Emirate on Friday, 3<sup>rd</sup> September, 2004. Thus, Shaykh KamaluDeen Al-Adaby became the pioneer Grand Mufti of Ilorin and its environs. Having served conscientiously with profound diligence as the first Grand Mufti of Ilorin Emirate for eleven (11) good years within which period tremendous achievements were recorded to the credit of the erudite Shaykh, he departed this world on Sunday 18<sup>th</sup> December 2005. By the time of his



demise, the sage was survived by ten prominent children among whom were Shaykh Sofiyu-llah, Brigadier-Gen. Abdur-Rasheed (Rtd), Hajia Rahmat, Hajia Ashiau, Hajia Fatimah, Shaykh Abdul-Kadir, Shaykh Mustapha, Shaykh Sultan, Mallam Mubarak (a Rtd. Air Force Officer) and Honourable Judge of Kwara State judiciary, Justice Abdul-Lateef Kamalud-deen of Sharia Court of Appeal, Ilorin. The great Islamic educational reforms undertaken by the prominent Islamic Educator, Shaykh Kamalud-deen Al-Adabby include:

1. The establishment of formal and modern Arabic-Islamic school.
2. The establishment of western primary school with prominence Arabic and Islamic education.
3. The formation of Ansarul-Islam Society of Nigeria in every nook and crony of Kwara State and by extension in Nigeria.

All of these giant strides put together make him one of the fore-most prominent Nigerian Islamic Educators. His life was full of meritorious years of selfless service in the course of Islam, especially in the area of Islamic scholarship by bringing up several Muslim children throughout the length and breadth of Yoruba land. His commitment to the propagation of Islam through teaching and preaching constitute the premise for his invaluable contributions to Arabic language and Islamic education not only in Yoruba land but also in Nigeria and some West African countries. He was indeed a legend when it comes to Islamic education and Arabic language. A reputable Islamic Educator of international prominence.

## **2.2. Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory**

Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory was in no small measure a great Islamic Educator of international recognition. His self-respect, high esteem, ascetic nature, his high regard for his teachers and his dedication to Arabic language and Islamic scholarship earned him untainted reputation world-wide. He was not just a teacher per excellence but, an eloquent preacher (*khatib*), a prolific writer and an intellectual of international repute as well as a spiritual reformer of note who had to his credit well over sixty literature works most of which were published in his life time. Introducing the renowned Shaykh in a collection of works entitled *Shaykh Adam Abdullahi Al-Ilory in the Tableau of Immortality*, he is qualified with the following statement:

*“Among those who have altered the course of history and influenced the destiny of generations, the name of Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory (1917-1992) is etched on stone and cast in gold. A world-class Intellectual, ebulent scholar and dynamic personality. Shaykh Al-Ilory revolutionalised the teaching of Arabic and Islamic studies in southern Nigeria, the influence of which reverberated across west Africa where his various students continue to advance the course of knowledge in the twin-discipline. Beyond the realm of Arabic and Islamic Studies where his impact is felt most, the sage left a seemingly unmatchable legacy of academic dynamism and intellectual eclecticism through his vast writings on other fields as diverse as linguistics, history, political science, Islamic-mysticism. Philosophy, rhetoric, grammar and logic, among others.”<sup>15</sup>*

In the Muslim world, the Islamic tradition does not cherish long life span of a prominent scholar who did not leave anything behind to be remembered for. Thus, Muslims in general, particularly the prominent Islamic Educators among them often strive to leave behind, at least three major accomplishments, namely: an Islamic school (*madrasah*), a mosque (*masjid*) and most essentially successful students or disciples (*talamidh*) who would consolidate their achievement and ensure continuity of their legacy. Shaykh Al-Ilory was granted the special grace of achieving these three important aspects in the life of a great Islamic Educator. Thus, the history of Arabic and Islamic education as well as socio-religious growth in the modern Nigeria would not be complete without the mention of a personality and his invaluable contributions. That personality is no other person than Shaykh Adam Bn Abdul-Baaqi Bn Abdullah Al-Ilory, an icon in academic contributions, dawah (Islamic Propagation), Islamic culture and thoughts having courage and dedication to positive socio-religious change in the sub-region of West Africa.

### *2.2.1. His Biography and Education*

Shaykh Adam Abdullahi Al-Ilory was born in the year 1917 at Wasa, a town near Djougou in the Dindi Local Government Area of the Republic of Benin (formerly called Dahomeh) to the family of Shaykh Adam bn. Abdul-Baaqi bn Habeebullahi bn. Abdullahi. His father, Abdul-Baaqi, though a native of Ilorin from Omoda Quarters of Balogun Ajikobi ward but, from the extant works on the giant Islamic Educator including the work of

15 Razaq'D. Abubakre (Editor), 'Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory in the Tableau of Immortality'; Vol.II, The Nigerian Center for Arabic Research, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia. University of Ilorin, Ilorin Nigeria, 2012, p. 1.





Luqman A. Lawal, it is understood that the Shaykh has his root in Oyo-Ile.<sup>16</sup> His mother, a native of Ponde in Wasa. She was a princess of the then reigning king of Wasa town. The great sage first studied under his father before searching for notable scholars of his time for further learning. His scholastic career was cosmopolitan in nature. In his teenage years, he was greatly influenced by the careers of prominent Scholars in Ilorin such as Shaykh Kamalud-deen Al-Adabby, Wazir Bida and Shaykh Zakariyah Bakini under whom, he intended to study but, unfortunately the Shaykh died before the pupilage could commence. For this unfortunate incident, he relocated to Lagos where he studied under Shaykh Umar Agbaji, Shaykh Salih Esin-niobiwa, a disciple of Shaykh Yusuf Agbaji and it is pertinent to note here that his scholarship in Lagos was remotely connected to the Adabiyah tutelage of Shaykh Tajul-Adabby.<sup>17</sup> Also in Lagos, he came across a Kano renown scholar called Shaykh Adamu Namaji who taught him Arabic grammar by which he introduced him to rhetoric, logic, science of Islamic jurisprudence (*Usul-al-Fiqh*), philosophy, astronomy and history. According to Shaykh Adam Al-Ilory himself, in his *Min huna Nasha'tu* (1991), the most prominent among his teachers was Shaykh Adamu Nama'ji, a learned Islamic Educator resident in the commercial city of Lagos in the south-western part of Nigeria. It was through this great teacher of his that he was linked with the Qadriyyah Sufi brotherhood.<sup>18</sup> It was not an exaggeration when one of his academically successful products Professor R. D Abubakre described Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory in 2012 as a multi-talented scholar and of many holds. Apart from founding his famous Arabic school popularly known as *Markaz*, first in Abeokuta, the present capital of Ogun state of Nigeria in 1952 before it was moved to Agege-Lagos as its permanent site in 1957, he was also the founder and pioneer Secretary-General of the *Rabitatu'l-ulamai Wa'l-A'imma* membership of which spread all over the seven states in the Southwest of Nigeria. As the Executive Secretary of the association, he performed the secretarial obligations virtually from his own purse. His reputation, unique status and his pre-eminence as a well-grounded scholar and an *encyclopedic persona* whose presence looms in the contemporary

- 16 R. D. Abubakre, 'Survival of Arabic in difficult terrains'. 58th Inaugural Lecture, University of Ilorin, Ilorin, 2002, p. 14.
- 17 See his travelogue in verse in- Hamzat Abdulaheem, 'Ilorin Travel Literature in Arabic; a study of Travelogue by Shaykh Adam Abdullahi Al-Ilory' FAIS Journal of Humanities, (2014), pp. 105-120.
- 18 Rafiu Ibrahim Adebayo and Ahmad Tijani Sirajudeen, 'An Appraisal of Sheikh Adam Abdullah al-Ilory's Educational Phylosophy: A Way of Reclaiming the Islamic Identity in Nigeria', World Journal of Islamic History and Civilization, 2(3) (2012), 188-195.

world of scholarship for good twenty years after his demise; can be rightly attributed to excellent quality of the products of his school. Their good command of Arabic language, excellent performances at public lectures, near to perfection teaching quality and Islamic educational methodology at both colleges and tertiary levels, all of these culminated in the unanimous award of **Shaykh-al-Ulamai Biladi Yoruba** (The Grand Patron of Arabic and Islamic Educators in Yoruba land). For no other reason than his quest for knowledge, the Shaykh traveled widely in North Africa and the Middle East. During his sojourn in these foreign lands, he related familiarly with notable scholars, attended many conferences in the Muslim world. As a matter of fact, in Egypt, young Adam Abdullah presented himself for examination to the scholars of Al-Azhar University, this bold action of his was unprecedented and he was considered to be the first to do so from his part of the world. To the amazement of the erudite scholars who examined him, he passed all the seventeen subjects for which he was examined. Consequently, he was awarded a senior secondary school (*Thanawiyah*) certificate. In the year 1989, the then President of Egypt, Husn Mubarak honored the prominent Nigerian Shaykh with an award of **“First Category of Scholars in the Arts and Sciences”** in Cairo. This coveted award of the Egyptian President was the result of the erudite Shaykh’s invaluable contributions to Arabic and Islamic education.

### 2.2.2. His Contributions to Islamic Education

The huge contributions of Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory to Islamic education in Nigeria can never be over emphasized. In West Africa as a whole two names are synonymous and often apply interchangeably. These names are: *Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory and Markaz*.

Not a majority of the people know that *Markaz* is a name of an Islamic Educational Institution while Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory is the name of the founder and proprietor of *Markaz*. Both names represent a novel revolution in the method of propagating Islam in the African sub-region as well as in entrenching Arabic language (as a divine language of the Qur’an) in the heart and brain of the Muslim community of West Africa. As an Islamic Scholar of international repute and a strategic revolutionary, with his establishment of *Markaz*, he introduced standardization and modernity into Arabic and Islamic education in Nigeria and West African sub-region. *Markaz* was the third pedagogical school that effectively impacted on Islamic education in the Yoruba land of Nigeria. Unlike the two earlier schools (*Adabiyya* and the *Zumuratul-mu’meenina* established respectively by Shaykh Kamalud-Deen Al-Adabi and Shaykh Yusuf Bamidele

Agbaji) that were in existence during the colonial era, the Markaz founded by Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory was not extended to Ilorin until after Nigeria's independence.<sup>19</sup> The great Shaykh witnessed the colonial masters' incursion on economy, culture and socio-political affairs of African people of early twentieth century, an era when Africa experienced conflict of civilization and a period when the English common law was fast replacing *Shariah* (Islamic law) and the African customary laws. His major concern was the colonial master's incursion as it dangerously affected religions, culture, education, tradition and language of the African people particularly, in the Yoruba land of Nigeria. When he discovered the dangerous impact of colonialism on education and religions on African Muslims, Shaykh Adam did not only join other concerned African heroes in protesting and preaching against imperialism in Africa, he also decided to contribute to the struggle by establishing a training center for the teaching of Islamic religion, Arabic language, Arts, Sciences with the promotion of Yoruba rich culture and language. The erudite Shaykh eventually established a printing press with the motive of disseminating information to the Muslim Ummah. He made a landmark leadership contribution in the translation of the divine Glorious Qur'an from Arabic to Yoruba language with other scholars of Yoruba origin. {other scholars' here include the father of the author of this paper, late *Shaykh Hassan Yushau Dindi*}. In his zeal to contribute greatly to the learning of Arabic and Islamic studies not only in Yoruba land, he visited northern trade-political leaders to make proposals and recommendations on how to improve Arabic and Islamic education which the colonialists and Christian Missionaries have almost succeeded in exterminating. His memorable proposals include the under-stated:

يجدر بنا ان نصلح هذه المدارس القديمة حتى تسائر المعاهد الدينية في البلاد العربية والاسلامية الحاضرة و كيفية ذلك كما يلي:

- ان نجتمع التلاميذ في مسجد جامع او بناء خاص كمدرسة
- ان نختار موادها لتكون طبقا لمطالب العصر
- ان نختار لها الكتب التي نقرر للتدريس بما يقرب بالعلوم يعقول الطالب
- ان نمرن فيها الانشاء للسائل
- ان نمرن علي التخاطب بالعربية تمرين كافيا

19 Adabiyya established in the late 1920s, Zumuratul Mu'meenina was founded in 1955 when the Founder-Shaykh Yusuf returned to Ilorin. Markaz was extended to Ilorin from Lagos in the year 1963 through Darul Ulum. All of these three pedagogical schools commenced existence outside Ilorin.

**Meaning:**

*"It is pertinent that we upgrade the standard of our old schools to the level of the present formal religious institutions in Arab and Islamic countries, and the ways of achieving that are as follow:*

- i) *We should gather students in the central mosque or a separate building to serve as a school.*
- ii) *We should select subjects to be taught in the school to be the ones that would conform to the needs of the contemporary time.*
- iii) *We should select the relevant textbooks that would simplify knowledge for the comprehension of the students.*
- iv) *Essay writing in Arabic should be practically taught in the schools an essay writing in Arabic.*
- v) *We should practice there in spoken Arabic."* (Ibraheem, 2009).

He further ventured into how the Nigerian Muslim Ummah could be brought under one umbrella. On this project of uniting the entire Muslims in Nigeria, the erudite Shaykh proffered solutions to the problem of disunity among the Nigerian Muslims in his book entitled: *Addeenu-Nasihah (Religion is sincerity)*. On his own volition, he took the book to the Sultan of Sokoto who is the recognized Head of the Nigerian Muslim Ummah but, the Sultan saw him as threat to his hegemony over the Muslims in Nigeria; thus, he ordered him to be detained. When this sincere effort was frustrated, he redirected his efforts to his preaching and scouting for students for establishment of a formal Arabic school within and outside Nigeria, particularly West African countries like Benin Republic (then Dahomey), Togo, Ghana, Cote d'Ivoire, and Senegal. Al-Ilory had a peculiar method of recruiting students across West Africa sub-continent. According to Jimoh (2014) whenever the great Shaykh gets to a country, he would look out for Nigerian communities in that foreign land to deliver lecture on Islam to them. By this medium, he exhibited outstanding knowledge of Islam with unparalleled eloquence in Arabic language and excellent scholarship. Secondly, he unambiguously explained to his audience his mission and vision of training their children and wards for just only four (04) years to be prominent Islamic scholars like him and even better than him. This noble and lofty approach yielded the desired dividends, for the simple reason that in each town or country the erudite Islamic Educator visited in West Africa, he returned

to Nigeria with students and certain promises of sending more students to him. Such students were in two categories, the indigenous students and the Nigerian students who live in the foreign country or whose parents or guardians were living there. For instance, such indigenous students from Ghana include inter-alia:

- Ibrahim Hamdikofof, the very first Ghanaian to become a student of Shaykh Abdullah Adam Al-Ilory. After the completion of his study in Markaz, Agege, he went back to Ghana to transmit the Islamic knowledge and Arabic language he acquired to his fellow Ghanaians (Jimoh, 2014).
- Hamid Ibrahim Keita from Tamale, Ghana. He was among the 8<sup>th</sup> set of Graduands produced by the Shaykh's Islamic training centre otherwise called Markaz. Hamid Ibrahim later proceeded to Al-Azhar University in Egypt where he bagged his first degree and eventually worked with the Organization of African Unity (OAU).

Among the Nigerian citizens who followed Shaykh Adam to Nigeria or eventually gained admission into Markaz were:

- Imran Alamutu Dindi, a Nigerian whose parents lived in Ghana and eventually returned home (Al-Ketuwi, 2004).
- Abdu-Rahman Jumah Saro whose father, was based in Ghana. He was sent to Al-Ilory after the latter's visit to Ghana. He graduated from Markaz and later served as a teacher there.
- Isa Bello, born in Tamale, his father was a Nigerian from Offa but, based in Ghana. At the completion of his study in Markaz, he became Ajanasi for the Shaykh and eventually returned to Ghana to become a Mufassir (Quranic Exegete) and a Propagator of Islam (Jimoh, 2014).
- Shuaib Uthman Balogun, born in Kumasi, his father is from Ojoku in Kwara State of Nigeria. After his graduation from Markaz, he proceeded to Libya where he obtained his Bachelor degree in Arabic and Islamic studies and immediately he returned to Nigeria He was admitted into the prestigious University of Ibadan where obtained M. Phil and Ph. D. Thereafter, he was engage as a senior Lecturer in University of Sokoto (now Usman Dan Fodio University), Sokoto, where he later became a Professor of Islamic studies. He died in the year 2010.



- Mahmud Uthman Abdul-Hadi Eleyinla, born in Accra, Ghana. He attended Markaz in Lagos and after successful completion of his study, he returned to Accra and appointed the Chief Imam/Missioner of Anwarud-Deen-al-Islam Society based in Ghana. In his zeal to be a good Ambassador of Markaz in Ghana, he initiated the establishment of Markaz Alumni Association with headquarters at Alawiye mosque in Okechin, Accra-Ghana. He was the Principal of a Arabic and Islamic school called Markaz Rawdatul 'Ulum and engaged in public lectures for the Yoruba community in Accra during Ramadan (Isale-Koto, 2007).
- Mustafah Muhammad Ghidado Atuti, who was born at a place called Adabrka in Accra, Ghana. Immediately after his graduation from Markaz, he went back to Ghana and became the Mufasir of New Town central mosque in Ghana where he later became the Deputy Imam and subsequently became the Imam of the same central mosque.
- Lateef Onireti Ibraheem, born in Kumasi, Ghana. As a result of Shaykh Adam Abdullahi Al-Ilory's visit to Kumasi, Lateef's father was impressed and he vowed to send one of his sons to the Shaykh's school and that son happened to be Lateef Onireti. He did very well in his scholarship at Markaz in Lagos. However, he did not return to Ghana immediately after his graduation but he has visited Ghana a number of times to participate in academic conferences.

Another place of exploration for this prominent Islamic Educator to impact Arabic and Islamic Knowledge was the Republic of Benin. Among the most visited towns in the Republic were Sakete, Ketu, Ajashe, Zugu and others. As he did in Ghana, he invited and encouraged parents and guardians who wanted their respective children/wards to be prominent scholars like him to send their children to him for training within the span of four years. Those who responded to his invitation include inter-alia: Mahmud Ibrahim (Bulbulul Markaz), Bala Ajashe, Sa'id Alim, Nadhif Yusuf and Hassan Abubakri (Jimoh, 2014). Other products of Markaz who are indigenes of Republic of Benin are: Shaykh Shith Shakete, Fatih Shith Shakete who was popularly known as '*Bulbulul Markaz*' because of his eloquence and ability to speak Arabic with utmost fluency; and some of the Nigerian students from Shakete of whom was Mashood Jibril Ramadan (popularly called 'muda') who became a Principal of Markaz till the demise of Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory in 1992. Among the Nigerian students living in Ajashe and who later came back with the Shaykh to Nigeria for further training under him are:

- Abdul-Kabir Sayuti, whose parents are originally from Ilorin, Nigeria. His father was also a scholar and preacher of note. He eventually became Nigerian Ambassador to Kuwait and Burkinafaso.
- Shuaib Ologele Sayuti, a younger brother to Abdul-Kabir. At a certain time in 2010, he was the Head of Department of Languages in Al-Hikmah University, Ilorin, Nigeria.

Unlike Ghana and Republic of Benin, most of the students from Cote d'Ivoire were Nigerians, prominent among them are Murtadha Nasir who established a prototype of Markaz Arabic school in Abidjan and Shaykh Idrees Ayeogbo, a prominent leading Islamic scholar in Yamoussoukro. He is a proprietor of an Arabic school and a Muslim Asalatu Society.

Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory, as a prominent Islamic Educator spread his tentacle to Senegal. The prominent among his students who are Nationals of Senegal are Abdul-Kabir Senegal and Balla Senegal who was as at 2014, a king in Senegal (Jimoh, 2014).

As a perpetual mark of reforms and standardization introduced to Islamic education by Shaykh Al-Ilory there are Arabic schools and Islamic educational Institutions affiliated to his Markaz within and outside Nigeria. In the Republic of Benin the under-listed Arabic schools are affiliates of Markaz Islamic Training Center in Nigeria:

- Markaz At-Ta'alimil Arabi Al-Islami, Shakete, established by Ash-shaykh Shith Muhammadu-Athani.
- Markaz At-Ta'limil Arabi Al-Islami, Ikate, Port-Novo, established by Ash-shaykh Mahmud Ibrahim Ayinde.
- Markazu At-T'alimil Arabi Al-Islami, Ajashe, established by Muhammad Taofiq Abu.
- Madrasat Ad-Daril Mu'alimin, Ketu, established BY Shaykh Mas'ud Abubakri (Shith, 2014).

The Islamic educational Institutions affiliated to Markaz in Cote d'Ivoire (formerly known as Ivory Coast) are as follow:

- Markaz-Ad-Daru Nadwatu Jamaliyyah, Abobo founded by Ustadh Abdul-Kabir Yusuf.
- Markaz Ash-shamsudin Al-Islamiyyah, Abodo, Abidjan established by Ustadh Sulaiman.
- Markaz Shababu An-Nuru Al-Islami, Kumasi, Abidjan founded by Ustadh Miftau.

Markaz Dairatul Muhammadiyyah, Yamoussoukro, established by Ustadh Idrees Ayeogbo.

- Markaz Darul Ulum, Abobo, Abidjan, formed by Shaykh Murtadah Nasir.
- Markaz Daru Naeem, Treichville, Abidjan, established by Ustadh Khalil Murtado. (Zubair, 2014).

The only school affiliated with Markaz in Ghana is Markaz Rawdatul Ulum located in Kaneshie, Accra. The Mudir (Principal) of the school is Shaykh Mahmud Uthman Abdul-Hadi (Isalekoto, 2005).

It is not out of place to note here that a considerable number of the above-stated schools acquired their respective teaching staff from the Alumni of Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory's original Markaz or from Islamic educational Institutions that are affiliated to Markaz in Nigeria. It is also worthy of note that the text books used in most of these schools across West Africa are authored by Al-Ilory and above all, majority of the West African Imams, Scholars, Poets, Writers, Preachers and other Propagators of Islam found their role model in the noble Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory. As a naturally-made Islamic Educator, the Shaykh invented a unique methodology that made the teaching of Arabic both attractive and effective. He evidently succeeded in making easy the teaching of Arabic in particular and Islamic education in general by untying what was hitherto seen as an absolutely traumatic knot. For further and better understanding of the unprecedented unique methodology adopted by the erudite Shaykh, three major consequents of the methodology are worthy of note as a matter of essence. These are Arabic in writing, oral Arabic and the recitation of the Glorious Quran with a distinct melody as created by the Shaykh. It has a charm that made it captivating to the listener (s).

### 2.2.3. His Preaching and Writing

His preaching strategies were designed in such a way as to catch those working class adults who would have missed the classroom teaching. The occasions for this include Friday sermons, *Tafsir* sessions in the month of Ramadan and the night open air preaching also in the month of Ramadan, naming, marriage, burial and *walimah* ceremonies. Sheikh Adam was a prolific writer. In view of his conviction that Arabic was (still is) an essential tool in Da'wah, he acquired such a competence in Arabic which



enabled him express his thoughts and ideas in the language effortlessly. Like in his speeches, he also adopted persuasive and pedagogical approach in his writings. He wrote books as classroom texts as well as for general reading and research. He has to his credit well over sixty books and articles. Some of his major works are:

- الإسلام فى نيجيريا والشيخ عثمان بن فودى (١٩٧٨)
- الدين النصيحة (١٩٦٦)
- توجيه الدعوة والدعاة فى نيجيريا وغرب إفريقيا (١٩٧٨)
- نسيم الصبا فى أخبار الإسلام وعلماء بلاد يوربا (١٩٨٦)
- الإسلام اليوم وغدا فى نيجيريا (١٩٨٥)
- الإسلام وتحديات القرن الحادي والعشرين الميلادى (١٩٩٥)
- الاسلام وتنا ليد الحا هلية (٢٠١٢)
- فلسفة النبوة والأنبياء فى ضوء القرآن والسنة (١٩٨٣)

His writings cover a wide range of themes, such as History, Theology, Jurisprudence, Politics, Language, Teaching etc. What distinguished his *Markazi* reform in Islamic education from the *Adabiyyah* is the privileging of Arabic language as medium of instruction within his school. Just like the *Adabiyyah* reform, he had purpose-built school, curriculum and organization of the western schools but, his own inspirational style was more of the eastern schools organization like the Arab model he had witnessed in Sudan and Egypt. He introduced external examination system in his Islamic educational institute for the first time in black African sub-continent. However, he believed in the significance of acquiring western education except that he would not tolerate a mixture of western and Islamic education within the four walls of his school. To him, the standard bearers of both systems of education undervalue the significance of each other. He came out as a concerned Islamic Educator over the weakened state of the Islamic education system, to enhance, promote and encourage the privileging of Arabic language as medium of instruction. He bears out the importance of both systems of education and for Muslims to strive to attain both.<sup>20</sup>

20 Al-Iluri, 'Al-Islam Fi Nijeriya, p. 170.



It was in the light of this position that he, in his private capacity acquired western learning and encouraged students seeking admission to *Markaz* to have obtained the First School Leaving Certificate before embarking on Islamic education at his *Markaz*. This would strengthen the students after graduation and thus, they would be well-grounded in Arabic and Islamic education at *Markaz*, from where they could advance to higher educational institution either in the Arab world or in the West. What seems to be one of the great achievements of the founder of *Markaz* was his promotion of efflorescence of Islamic education in the of Yoruba land of Nigeria which led to the emergence of many Arabic schools towing the line of *Markaz* firmly based on the mission statement of Shaykh Adam that *Markaz* is dedicated to the revival and training of Islamic values and methodology in order to enable the Muslim Ummah to effectively deal with the present challenges as well as to contribute to the progress of human civilization in such manners that will provide a comprehensive meaning and a purposeful direction derived from divine guidance as enshrined in the glorious Qur'an.<sup>21</sup> Perhaps, this is what made Adebayo and Ahmad-Tijani to observe that Shaykh Adam's immense contributions to Islamic education in Yoruba land in particular, can never be over-emphasized due to his purposeful Islamic mission and vision with his insight to the future of the Nigeria Muslim *Ummah*.<sup>22</sup>

Above all, his invaluable contribution to Islamic education in Yoruba land that immortalize him till end of time is the army of quality products of his school (*Markaz*) which includes scholars of note, venerable clerics, distinguished preachers and various professionals in all walks of life, most of whom are found in the present day being reputable team leaders contributing greatly to socio-economic, Islamic educational and political development of the society. Among these proud Ambassadors of *Markaz* found in the educational institution spread across and beyond the shore of Nigeria are: Professor R. D. Abubakre (Rtd) of University of Ilorin, Ilorin, Professor I. O. Oloyede, former Vice Chancellor of University of Ilorin and presently, the Registrar, Joint Admission and Matriculation Board (JAMB), Abuja, Professor S. U. Balogun (late) of Usman Dan Fodio University, Sokoto, Professor Shitu Agbetola (Rtd) from University of Ilorin, Ilorin, Professor Shuaib Abdul-Baki Agaka of Usman Dan Fodio University, Sokoto, Professor Yushau Sodiq of Christian University, Dallas, Texas, U. S. A, Associate Prof. Sulaiman Alabi of University of Abuja, Prof. Aderemi of University of Ilorin,

21 About Markaz on <http://morkaz.tripod.com>.

22 R. I Adebayo and S. Ahmad Tijani, *Supra*, p. 189.

Professor Ahmed Shehu Abdus-salam of International Islamic University, Malaysia, Prof. Isah Alabi of University of Ilorin, Ilorin and Dr. Ahmad Ghazali of Shehu Shagari College of Education, Sokoto.

All of these are among others, the huge contributions of Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory as a prominent Islamic Educator in the Yoruba land of Nigeria. As a matter of fact, the trend of his achievement is ongoing, even after his demise and it is contributing greatly to the growth and development of Arabic and Islamic Studies which by extension is immensely contributing to the spread of Islam not only in Yoruba land of Nigeria but, beyond West Africa. Consequently, population of Muslims in the sub-continent is on the increase, Arabic and Islamic Scholars are emerging by the day. Islamic and Arabic schools are growing fast. Thus, Islamic cognizance is vigorously improving. To a very large extent, these volumes of Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory's contributions underscore the role of the Yoruba prominent Islamic Educators in the development of language and religious scholarship in West Africa. Thus, one can rightly conclude that Shaykh Adam Abdullah's life was a total commitment to promoting the Islamic heritage of knowledge and faith, understanding and wisdom, justice and security, harmony and peace. These virtues constitute his legacy which remains the pride and vivid focus of his Islamic educational institution known as Arabic and Islamic Training Center (*Markaz*), Agege and its Alumni (*the Niqabatul Markaziyeen*) since.

### **2.3. Shaykh Murtada Abdus-Salam**

Ma'hadal-Arabiyy An-Naijiriyy (The Arabic Institute of Nigeria) located at Elekuro in Ibadan of Oyo State, Nigeria is certainly one of the foremost centers of Arabic and Islamic learning in the Yoruba land of the South-western Nigeria. The brain behind this great institution of Islamic education was no other person than the erudite intellectual Giant in person of Shaykh Murtada Abdus-Salam. It was established in 1958. It was the circumstances of his generation that compelled him to set out on the voyage of Islamic proselytization by founding a contemporary Islamic school (popularly known by the Arabic term of *Madrasah*). The institute represents *inter-alia* a great contribution of the great Shaykh to the growth and development of Islamic education in Yoruba land and beyond. The questions to be addressed further are: who is Shaykh Murtada? And what are his contributions to Islamic education in Yoruba land of Nigeria.

### 2.3.1. His Biography and Education

Shaykh Murtada Abdus-Salam was ushered to the world in Ibadan in the year 1921 through a family of a great Islamic scholar, Shaykh Abdus-Salam bn Zubair bn Haroun of Ita Bale Olugbode, Isale Osun. His father, though a native of Ibadan, traced his origin to Ogbomosho where he migrated to from Aaye compound in Iwo before he finally moved to Ibadan. Their family compound *Ile Aaye* still exist in Iwo till the present time. His mother, Saidat, a daughter of another Ibadan prominent Islamic scholar called Shaykh Abdul-Malik Motala. Murtada happened to be the youngest of the three sons of his mother. Coincidentally, each of them was an Islamic scholar of note in his own right. One of them, Shaykh Mudathir Abdus-Salam was the Chief Imam of Ibadan (the largest city in West Africa) between 1988 and 1991.<sup>23</sup>

Just like Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory, Shakh Murtada Abdus-Salam commenced his Islamic education under the tutelage of his father -Shaykh Abdus-Salam Zubair. It was from his father, he completed the learning of the Glorious Qur'an, after which he proceeded for further studies in Arabic and Islamic knowledge under his father's teacher popularly known as *Alfa Agba* (most senior tutor) within the same compound. One his teachers in life who exposed exerted the greatest influence on him on him was Alfa Lanose. It was under his tutorship, Shaykh Murtada was exposed to various aspects of Arabic language and Islamic study such as Nah'u (Arabic grammar), Sarfu (Arabic Morphology), Arud (Prosody), Balagah (Rehtoric), Tafsir (Qur'anic Exegesis) and Fiqh (Islamic Jurisprudence). Shaykh Murtada was so brilliant that without any exposure to any formal training in Arabic language, he acquired Arabic speaking skill.

On the account of his brilliance, he was able to memorize a voluminous book entitled *Alifiyyah bn Malik* (1,000 lines of poems by Bin Malik). For his keen interest in acquisition of Arabic and Islamic knowledge, he voluntarily made it an habit to be visiting a foreign Arabic scholar called Ustaz Dukhaini who was a lecturer in the department of Arabic and Islamic studies of the premier University of Ibadan to drink from the lecturer's ocean of knowledge. His humble nature made him to be visiting the Arabic Teachers under him in his school to tap from their wealth of knowledge in the cause of teaching his students in the class rooms.<sup>24</sup>

23 J. D Adewole, 'Contributions of Shaykh Murtada Abdus-Salam to the Development of Islam in Ibadan', B.A Project, University of Ibadan, 2009, p. 22. See further, Al Mahdul 'Araby Annayjery on: <http://sheikhmurtadha-abdussalam.blogspot.com>

24 Oral Interview with Shaykh Abdul-Wahab Adebayo Ahmad, a leading disciple of Shaykh Murtada Abdus-Salam and former Priincipal of Ma'had al-Arabi ; on 1st August, 2012.

### 2.3.2. His Contributions to Islamic Education in Nigeria

From the brief biography and Islamic educational background of Shaykh Murtada Abdus-Salam, the intellectual giant undoubtedly contributed immensely not only to the development of Arabic and Islamic education but, also to the sustenance of the two ingredients of Islamic education in the Yoruba land of Nigeria. When the League of Imams and Alfas (Ulamau) was founded in 1963, he was made the Chairman of the second segment (Alfas/Ulamau) of the League while Shaykh Muili Abdullah, the then Chief Imam of Ibadan was made the Chairman of the Imams component of the league. Thus, it is an achievement on his part to be a pioneer co-chairman of the league of Imams and Alfas (ulamahu) in Yoruba land. One of his great contributions to Arabic and Islamic education in Nigeria was the establishment of Islamic educational institute known as *Mahd al-Arabyy an-Naijiriyy* based on his peculiar educational philosophy which is an educational theory founded on religious epistemology as propounded by the prominent Imam Ghazali and the great historian, Ibn Khaldun. In his comment on this philosophy, Adebayo stated that according to the philosophy, the aim and objective of education is to train a child to become a sincere worshiper of Allah and for such child to graduate from the state of being a *Muslim* to being a *Mu'meen* and ultimately becoming a *Muhsin*.<sup>25</sup> Any system of education that fails to make provision for a balanced development of the child is a valueless and incompetent educational system. The school was established in Ibadan in 1958 with the assistance of Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory who had been running his own Markaz since 1952. Thus, the curriculum designed for the school established by the Shaykh ensures the child's physical, spiritual and intellectual training. Regarding the model of training adopted, Shakh Murtada toed the line of his mentor and eventually shifted ground and adopted Saudi Arabia method. The Shaykh tilted towards puritanics laying emphasis on purdah and turbans as obtainable in the Saudi thoughts and practices. *Ma'had* began operation at a temporary place at Ita-Bale in Ibadan with two rented shops before eventually moving to its permanent site at Madina, Elekuro, Ibadan in 1962. The establishment of the institute was motivated by what can be considered in the modern days as aims and objectives of the institution. According to Muibi O. Opeloye, the aims and objectives of *Ma'had al-Arabi* are as follow:

25 R. I Adebayo and S. Ahmed Tijani, 'An Appraisal of Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory's Educational Philosophy: A Way of Reclaiming Islamic Identity in Nigeria', *World Journal of Islamic History and Civilization*, 2 (3), 2012, p. 189.

- i- To promote scholarship in Arabic and Islamic Studies.
- ii- To bring modernity into the teaching of Arabic and Islamic Studies which were being taught in a very crude way in the Qur'anic schools.
- iii- To develop in the Arabic learner the four language skills of listening, speaking, reading and writing in the use of language.
- iv- To inculcate Islamic values in the students with a view to making them good Muslims.
- v- To teach the twin disciplines with the aim of facilitating Islamic propagation and
- vi- To train Arabic and Islamic teachers, preachers as well as Imams.<sup>26</sup>

The structure and curriculum of the institution were made up of three distinct stages which maintained till today. These segments are *Tahadiri* or *Ibtida'i* (Preparatory or Primary), *Idadi* (Junior secondary) and *Thanawi* or *Tawjihi* (Senior secondary). The period for the three sections is altogether seven (07) or nine (09) years, depending on the Arabic background of the student before admission into the school. Their respective curricular are designed in a standard form by which studies are classified into different subjects. However, it is essential to note that right from the beginning, Shyakh Murtada realized the need for introduction of some elements of western education into his school giving the Nigeria's environment. This innovation resulted to an immense advantage as *Mahd al-Arabyy* among its contemporaries became next to Markaz, Agege in terms of Islamic Education in tertiary institutions. Unlike the traditional Qur'anic school system where archaic pedagogies were employed in teaching, The school imitates the pattern of western schools where time-table is prepared and lessons are taken in accordance with scheduled time for each lesson while teachers go to classes when and where they have their respective subjects. The subjects taught in the school include *Balagha* (rhetoric), *Mantiq* (philosophy), *Nah'u* (grammar), *Sar'fu* (morphology) and *Inshaa* (composition). Other subjects are *Tafsir al-Qur'an* (Qur'anic Exegesis), *Hadith* (Prophetic tradition) and *Tarikh al-Islam* (Islamic history). Another novel thing was the introduction of the use of blackboard and chalk in teaching and the teaching of various subjects was largely dependent on recommended text books. Students are also examined to assess their performances.

26 M. O. Opeloye, 'An Assessment of the contributions of Ilmiyyah schools to Arabic and Islamic Learning in the Southwestern Nigeria', *Muslim Education Quarterly*, Vol.II, No. 2, 1994, p. 31.



Shaykh Murtada adopted modern pedagogical method of teaching in his school. This is a great contribution to the growth of Islamic education in Yoruba land of Nigeria. Furthermore, the Products of *Mahd al-Arabyy* were assisted to widen their educational horizon by the University of Ibadan when a department of Arabic and Islamic Studies was established in 1962.

This prominent Islamic Educator was known for his commitment to Islamic propagation particularly in the holy month of Ramadan. Throughout the month of blessings, Ramadan *Tafsir* sessions were held in his school. The *Tafsir* sessions offered unique opportunity to enlighten Muslim members of public about Qur'anic exegesis touching on different aspects of Islam such as history, law, politics, economics, science, language and ethics. Being an intellectually endowed personality, the Shaykh's *Tafsir* usually pulled crowd so much so that the *Tafsir* sessions turned out to be another class room setting for mass Islamic education, where the male and the female, the young and the old, the rich and the poor, the king and the subject, the elite and the commoner all assembled to listen to the comprehensive explanation of the divine words of Allah for spiritual elevation and further and better Islamic understanding throughout the holy month of Ramadan. Shaykh Murtada was crowd puller, quality of his lecture was fascinating to Muslims and non-Muslims alike. The Shaykh erected a mighty *masjid* within the premises of his school where multitude worshipers in their thousands observed Juma'at service but, he was not the Imam. He appointed one of his senior disciples to be performing the function of Imam while he continued to attend the Ibadan central *masjid* for Juma'at service at Oja oba. In his humble nature, when he ceased attending the Ibadan central *masjid*, he did not assumed position of Imam, rather he chose to pray behind his disciple he appointed as Imam. As a matter of fact Shaykh Murtada Abdus-Salam was '*Humility personified*'.

As one of the first set of modern Islamic educational institutions in Southwest of Nigeria, the impact of *Ma'had al-Arabby* on the growth of Arabic and Islamic education in Yoruba land and Nigeria in general cannot be underestimated. The positive effect and immense contribution of the school have gone a long way in the promotion of learning of the twine disciplines at all levels of education in the country as pointed out here in this presentation. The school has assisted in providing qualified teachers of Arabic and Islamic studies at all levels of Nigeria's educational institutions. *Ma'had*, like its counterparts has served as a feeder for the enrolment of students into various higher institutions of learning where Arabic and Islamic studies are offered in

Southwestern Nigeria. A good example is the admission of products of the school and those of *Markaz* into the University of Ibadan one year certificate course in Arabic in 1963 to prepare them for teaching and further studies on completion of the course. Moreover, the Department of Arabic and Islamic studies of the University found it convenient to attract students with good background in Arabic when the products of the one year certificate course began to return for degree program. Consequently, the school produced so many prominent academic staff of various Universities and other higher institutions of learning in Nigeria. Some of them have become Professors of different disciplines. Few instances are Professor M. O. Opeloye of Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Professor M. G. A Raji of Ahmadu Bello University, Zaria, Professor Quadir Zubair of University of Ilorin, Professor Iysa Ade Bello of University of Abuja, F. C. T, Abuja, Professor Sulaiman Jamiu of Kwara State University, Molete, Ilorin and Professor I. Lakin Akintola of Lagos State University, Ojo.

From the foregoing, it will be correct to conclude that Shaykh Murtada Abdus-Salam was a prominent Islamic Educator who has prominently contributed to the development of Islamic education and Arabic language in Nigeria as a whole and Yoruba land in particular.

### **3.0. Conclusion**

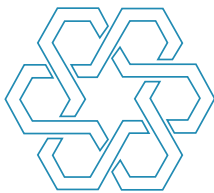
From the journey so far, this paper has shed light on what Islamic education is and who is an Islamic Educator. It briefly explored who and who belong to the first generation of Islamic Educators. This study unveiled which group or groups of people are called Yoruba and their locations in the map of the world. Of all the Prominent Islamic Educators in Yoruba land, only three are discussed in this paper as a representation of others. Therefore, Shaykh Muhammad Kamalud-deen Habeebullah Al-Adabyy from Ilorin, Shaykh Adam Abdullah Al-Ilory in Lagos and Shaykh Murtada Abdus-Salam of Ibadan were identified here-in as Prominent Islamic Educators in Yoruba land of Nigeria. Life, education and contributions of each of these giant Islamic scholars of Yoruba land were discussed to a reasonable extent. They were commonly endowed by Allah (SWT) with profundity, super intelligence and unbeatable wisdom. Each of them made meaningful and remarkable contributions to humanity, specifically in the field of Islamic education. It has been revealed in the present work that the trend is still ongoing regardless of the death of the three prominent Islamic Educators; their undaunted efforts are greatly contributing to the propagation and rapid improvement





of Arabic and Islamic education not only in Yoruba land but in Nigeria and by extension in West Africa and the world in general. Consequently, population of Muslims is on the increase by the day in the world particularly, in the West Africa sub-region. Similarly, Arabic and Islamic scholars are emerging by the day as well as the emergence of modern Arabic and Islamic Schools and various Islamic Organizations. All of this is an indication of vigorous improvement in Islamic awareness.

My recommendations therefore, are that the invaluable contributions of these great sons of Yoruba land to Arabic and Islamic education should be well consolidated and that their respective methodologies adopted in addressing the challenges facing Islamic education in their own days should be improved upon by the contemporary Islamic Educators and their disciples who are now in charge of the Islamic educational Institutions established by them. Modern technology should be introduced into the Arabic and Islamic schools. The schools can also operate distant learning method by internet, radio or any other similar means of communication. On the whole, inclusion of western education in the modern day curricular of these Arabic and Islamic Institutions will make their Graduates stand tall among their peers wherever they find themselves.





# Ibn Miskeveyh'in Eğitim Felsefesi

Muhammed Esat Altıntaş\*

## Özet

İbn Miskeveyh gerek ilmi kişiliği gerekse eserleriyle haklı bir şöhrete kavuşmuştur. Tarihten felsefeye, matematikten tıbbaya kadar ilimlerin her çeşidini tahsil ederek eserler veren Miskeveyh daha çok tarihçi, filozof ama özellikle ahlâk düşünürü kimliğiyle tanınmıştır. Özellikle ahlâk alanında yaptığı çalışmalar, daha sonraki zamanlarda ahlak üzerine çalışan Müslüman ahlâkçuları derinden etkilemiştir. İbn Miskeveyh her ne kadar edebiyat, tarih ve felsefe başlıkları altında çeşitli eserler ortaya koymuş olsa da İbn Miskeveyh Tehzibü'l-Ahlak adlı önemli eseriyle ön plana çıkmaktadır. İbn Miskeveyh ahlak felsefesi ve eğitimi üzerine görüşlerini Tehzibü'l-Ahlak adlı eserinde ortaya koymuştur. İbn Miskeveyh eğitim üzerine görüşlerini Tehzibü'l-Ahlak adlı eserinde ortaya koymuştur. Bu bildiriye İbn Miskeveyh'in eğitim felsefesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Onun eserlerinden yola çıkılarak İbn Miskeveyh'e göre eğitimin amaçları, eğitimin içeriği, öğretmen-öğrenci ilişkisini nasıllığı ve eğitim yöntemlerinin neler olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma modeli içerisinde yer alan doküman incelemesi tekniği kullanılarak çalışmanın problemiyle ilgili muhtelif çalışmalara ve araştırmalara ulaşılmıştır; bunlar, çalışmanın amacı çerçevesinde betimsel olarak analiz edilip değerlendirilmiştir. İbn Miskeveyh'in genelde eğitim, özelde ahlak eğitim anlayışını ortaya koyduğu eseri Tehzibü'l-Ahlak'tır. O, ahlak eğitimiyle ilgili görüşlerini ortaya koymadan önce bu eğitimin teorik çerçevesini yani ahlak felsefesini ilgili eserlerinde ayrıntılı olarak ortaya koymuştur. Miskeveyh doğrudan tabii mizaçtan kaynaklanmayan her türlü ahlakın eğitim ve alışkanlıkla değiştirilebileceği fikrinden yana olduğunu en başta vurgulamaktadır. Ahlak eğitimiyle ilgili felsefesini psikoloji üzerine kuran İbn Miskeveyh ahlaki fazilet ve karakter formasyonu kavramını Eflatuncu geleneğe uyarak nefsin temel güçleriyle irtibatlandırmıştır. Ona göre insanlarda biri tabii diğeri de nefse ait fiiller bulunduğunu ve tabii fiillerin istenildiği gibi değiştirilmesi mümkün değildir; fakat nefse ait fiillerin eğitim ve öğretim usulleri ile değiştirilmesi mümkündür. Bu sebeple Miskeveyh'e göre insanı insan yapan şey, eğitim ve öğretimdir. İnsanı nefis ve bedenden müteşekkil bir varlık olarak gören Miskeveyh, eğitimin amacını öncelikle nefsin eğitim olarak görmüştür. İbn Miskeveyh'e göre insan eğitim aracılığıyla insan nefsinin bilebilir ve nefsini bilmesi sonucunda kendi gerçekliğini kavrayabilir. Nefse ait hazzardan sıyrılmak ve akla sarılmak için çeşitli erdemleri bireyin kazanmasını ayrıntılı olarak ortaya koymuştur. Miskeveyh, çocuk bu erdemlere ulaşabilmesi için çeşitli eğitim yöntemleri ortaya koymaktadır ve öğretmen-öğrenci ilişkisinde dikkat edilecek ilkeler üzerinde durmaktadır. Tüm bu boyutlar, söz konusu bildiriye ayrıntılı olarak ele alınıp değerlendirilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlak Eğitimi, Eğitim Felsefesi, İbn Miskeveyh

\* Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Dr. Öğr. Üyesi, maltintas@erciyes.edu.tr

## Giriş

### “İyi hayatı, iyi insanlardan öğren!”<sup>1</sup>

İbn Miskeveyh eğitim üzerine görüşlerini Tehzibu'l-Ahlak adlı eserinde ortaya koymuştur. Tehzibu'l-Ahlak adlı eserinde çocuğun eğitiminin amaçlarının, içeriğinin, öğretmen-öğrenci ilişkisinin ve yöntemlerinin yönteminin nasıl olacağını açıklamaktadır. Miskeveyh, Tehzibu'l-Ahlak adlı kitabında Yunan Megara Okuluna bağlı Bryson'u sık sık atf vererek onu pedagoji alanında otorite olarak görmektedir (İbn Miskeveyh, 2013). Fakat Miskeveyh Bryson'un eğitimle ilgili görüşlerini tamamen kopyalamak yerine ondan ödünç aldığı düşüncelere ya kendi tecrübesinden yola çıkarak ya da içinde yaşadığı İslami atmosferden etkilenerek çeşitli ilaveler yapmaya çalışmıştır (Jamal al-Din, 1993: 147).

Miskeveyh eserlerinde “eğitim” kavramını 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. Miskeveyh'in metinlerinde bugünkü eğitim kavramına benzer olan te'dib kavramı kullanılmaktadır. Miskeveyh'in hangi kavramı kullandığını bilmek, onun çağının diliyle uyumlu olarak yazılan metinlerini anlama açısından önemlidir. Ta'lim kavramı onun zamanında en fazla kullanılan kavramlardan biridir. Ta'lim günümüzde 'eğitim' kavramıyla kastettiğimiz anlamı ifade etmek için İslam medeniyetinde sıkça kullanılan kavramlardan biridir. Bundan dolayı “öğretme” ve “öğrenme” kavramları te'dib ve adab gibi kavramlarla kastedilen anlam açısından çok benzerdir. Bu kavramların kullanımı şu anda kullandığımız eğitim kavramında olduğu gibi hicri 3. ve 4. Yüzyılda oldukça yaygındır. Hatta terbiye, talim, te'dib, vb. kavramların kullanımında Kur'an-ı Kerim'e sık referans verilir (Jamal al-Din, 1993, s. 135). İsra Suresindeki 24. ayet buna örnek olarak verilmektedir: “İkisine de acıyarak tevazu kanatlarını indir. Ve şöyle de: Ey Rabbim! Onların beni küçükten *terbiye edip* yetiştirdikleri gibi, sen de kendilerine merhamet et.”

İbn Miskeveyh ahlak eğitimiyle ilgili görüşlerini ifade etmeden önce ahlakın değişip değişmemesi konusunu temellendirmeye çalışmıştır. Miskeveyh konuyla ilgili tahlilinin başlangıcında, insan tabiatına ilişkin ‘İnsan tabiatı doğuştan iyi midir, yoksa kötü müdür?’ şeklinde temel soruya eğer ahlak doğuştan geliyorsa deniliyorsa, bu durumda ahlak eğitiminin bir anlamı kalmaz, şeklinde cevap vermektedir. Aristocu anlayışa

1 Aristo; Nicomachean Ethics; Book, IX; chap. xl.

muvafık olarak ahlâkın er veya geç değıştirilebileceğini vurgulamıştır (Bayraktar, 1999; Uyanık & Akyol, 2013: 151). Bunun da yolunun eğitim ile olacağını ifade etmektedir. Eğitimle kazanılan ahlak düşünüp taşınma ile meydana gelir ve gittikçe bir alışkanlık ve huy haline gelir. Miskeveyh insan gelişiminin temeli olan çocuklukta yani erken dönemlerde çocuğun eğitime tabi tutulması üzerinde durur, böylece çocuk doğasında bulunan tembellik, bilgisizlik, saygısızlık, yaramazlık, vb. kötü eğilimlerinden kurtulabilir. Bir başka deyişle ona göre insan eğitildikçe anlayışı artar ve iyiye doğru evrilir (Cook & Malkawi, 2010: xxxix; İbn Miskeveyh, 2013: 22, 49; Saruhan, 2016: 413).

### **İbn Miskeveyh'e Göre Eğitimin Amaçları**

Miskeveyh'in Tehzibu'l-Ahlak adlı eserine bakıldığında hayatının iki farklı döneminin olduğu görülmektedir. Tehzibu'l-Ahlak adlı eserinde kendisinde gerçekleşen ahlaki dönüşümden söz ederken eğitimin amaçları olarak neleri gördüğünün ipuçlarını bulmak mümkündür (Bedevi, 2000: 82–83; İbn Miskeveyh, 2013; 67–68). Çocukluk ve gençlik döneminde nefsinin peşinde gününü gün ettiği ve servet peşinde olduğu anlaşılacaktır. Kendi yaşamının söz konusu ilk dönemi olan çocuk ve gençlik dönemini şöyle anlatmaktadır (Beheşti, 2014: 131): "Bir kimse çocukluğunda düzgün terbiye edilmezse, babası onu aşaağılık, yalanlarla dolu şiirler okuyarak; çirkinlikleri güzel göstererek ve lezzet peşinde yetiştirirse, sonra o çocuk saraya yol bulursa, emirler şiirleri için ona yakınlık gösterirse, kendisini bedensel hazlara çağırarak arkadaşlarla beraber olursa, yiyecek, giyecek, binek ve ziynet toplamada aşırıya kaçarsa -nitekim bana böyle oldu- saadetten mahrum kalır ve hüsrana müptela olur." Bu ifadelerinde de görüleceği üzere kendisi nefis terbiyesi ve ahlak tezkiyesinin üzerinde durmaktadır. Orta yaşlara geldiğinde tefekkür ve nefis muhasebesi sonucunda ruhsal bir değışimden geçtiğini ifade ederek hayatının ikinci dönemiyle ilgili şunları ifade etmektedir (Beheşti, 2014: 131): "Ben yetişkinliğimde o beğenilmeyen adetleri büyük bir cihatla terk ettim ve nefsimi kirlilerden ve çirkinliklerden arındırdım." İbn Miskeveyh'in, ahlâki açıdan kendini olgunlaştırmak için çaba göstermesi ve Tehzibu'l-Ahlak adlı eserindeki prensiplere uymaya çalıştığını ifade etmesi onun bir ahlâk düşünürü olması yanında şahsî hayatı bakımından da ahlâki olgunluğa önem verdiğini göstermektedir (Bayraktar, 1999). Miskeveyh vasiyetinin bir bölümünde kendi hayat tecrübesinden yola çıkarak eğitimin amaçlarıyla ilgili şunları söylemektedir (Beheşti, 2014: 136): "Ey hikmet arayan! Kalbini temizle ve hikmeti yücelt. Zira hikmet, Allah'ın en büyük hediyesidir. Bil ki aklını ne tarafa yöneltirsen, o tarafa doğru gider: Eğer dine doğru yöneltirsen onu derinden ve yakın ile tanır. Eğer dünyaya yöneltirsen ona meyleder. Oysa dünya geçicidir, sebatı yoktur."

İbn Miskeveyh'e göre eğitimin genel amacı, meşhur eseri Tehzibu'l-Ahlak adlı eserinin başlığından anlaşılmaktadır: Ahlakı güzelleştirmek. Ahlakı güzelleştirmenin yolu ise erdemleri eğitim ve alışkanlıklarla içselleştirerek bireyin karakteri haline getirmesidir. Ona göre bu eğitimin özel amaçları şu şekildedir (Cook & Malkawi, 2010: xl; Fahri, 2014: 193; İbn Miskeveyh, 2013):

- a. Huyların güzelleştirilmesini sağlamak: "Huyları ihmal edilip eğitilerek düzeltilmeyen her insan, bu hal (huysuz, katı, kötü) üzerine büyür, ömrü boyunca çocuklukta ki durumunu korur, yaratılışına uygun olan yolu izler. Bunlar da öfke, zevk, hırçınlık, aç gözlülük ve benzeri kötü huylardır." (İbn Miskeveyh, 2013: 53).
- b. Nefsin farklı parçalarını ve yetilerini uyumlu hale getirmek: "Çaba sarf etmeksizin ve güçlük duymaksızın, doğru davranışları sergileyebilmek için en uygun ahlaki karakterleri ve istidatları elde etmektir. Bu amaca ulaşabilmek için kendimizi ve nefislerimizi iyi bilmeli ve onların ne tür varlıklar olduğunu ve bizde yaratılma sebeplerini anlamalıyız. Kısacası bizler tarafından uygun kullanıldığında onların, ulvi derecelere ulaştıracak olan güçlerini ve alışkanlıklarını olduğu kadar yetkinliklerini ve gayelerini de tespit etmektir. Nefisleri onları karşıtları olan reziletlerden (nefislerimizin cismani kötü arzuları ve hayvani çirkin yönelişler) temizleyerek faziletleri kazanmasına yardımcı olmaktır (Fahri, 2014: 171; İbn Miskeveyh, 2013: 29)."
- c. İnsan fiillerini iyileştirmek: "İnsan fiillerini iyileştirmeyi amaçlayan ahlak sanatı, sanatların en üstünüdür." (İbn Miskeveyh, 2013: 54).
- d. Dünya hayatında Tanrısal özellikleri benimseyip ebedi mutluluğa ulaşmak: "Bir kimse çocuk iken din terbiyesiyle yetiştirilir, alışkanlık kazanıncaya kadar ödev ve görevlerini yapması sağlanır. Sonra ahlak kitaplarında belirtilen güzel alışkanlık ve nitelikleri nefsinde delilleriyle pekiştirecek şekilde inceler. Daha sonra aritmetik ve geometriyi öğrenerek tanım ve delilin doğruluğunu kavrayıp ancak bununla tatmin olur, sonra da insan mertebesinin en yüce noktasına erişirse, işte, *tam mutlu kişidir.*" (İbn Miskeveyh, 2013: 67).

### İbn Miskeveyh'e Göre Eğitimin İçeriği

Miskeveyh'e göre çocukta ilk olarak beslenmeye karşı ilgi ortaya çıkar. Çocuğun doğar doğmaz anne sütüne yönelmesinin arka planında da bu vardır. Sonra hareket gücü geliştiğinden bu tür işlere yönelmeye başlar, devamında ise duyguları vasıtasıyla ha-



yal etme gücü gelişir. Yavaş yavaş ayırt etme arzusu ortaya çıkar, bu gücü olgunluğa eriştikçe akıllı kimse olur. Ayırt etme gücünün gelişmesiyle birlikte aklının varlığına delalet eden utanma duygusu ortaya çıkar. Miskeveyh'e göre çocukta her şeyden evvel utanma duygusu geliştirilmelidir; zira terbiyenin ve terbiyeye müsait olmanın temeli utanma duygusudur. Böylece çocuk iyiyi kötüyü ayırt edebilir ve kötü şeylerden uzaklaşabilir. İnsan olmasının en önemli özelliği olan akıl ve ayırt etme sayesinde güzeli elde etmeye ve kötüden imtina etmeye yönelir. Miskeveyh işte bu şekilde gelişim seyreden ve çeşitli kabiliyetler barındıran çocuğun bu gelişimine ve kabiliyetlerin olumlu istikamete yönlendirilebilecek bir içerikle eğitime tabi tutulması gerektiğini vurgulamaktadır (İbn Miskeveyh, 2013: 72-73).

Miskeveyh'e göre ahlak eğitiminin amacına uygun olarak içeriği de bireyin nefsinin, kuvvetlerini, sıfatlarını, kemalini ve sınırını tanımaktan başlamaktadır. Zira İbn Miskeveyh'e göre ahlak eğitiminin amacı insan nefsinde güzel ahlakın husulü ve buna bağlı olarak güzel fiillerin zahmetsizce ondan sadır olmasıdır. İbn Miskeveyh'e göre, ahlakın nefsimizde yerleşmesi için bizlerin öncelikle nefsin ne olduğunu ve niçin yaratıldığını bilmemiz gerekir. İnsanlar nefislerinin mükemmelliğini amacını ve gereklerini bildikleri takdirde yüksek ahlaki derecelere ulaşacaklardır. Bu amacın gerçekleşmesi için çocuk veya yetişkin nefsinin kuvvetlerini ve özelliklerini tanımalı, tehzib ve hidayetini sağlayan veya hüsrana ve kirlenmesine sebep olan unsurları öğrenmelidir (Akyol, 2013: 45; Beheşti, 2014: 134).

Miskeveyh'e göre beden ve ruhun her ikisinin de eğitilmesi elzemdir. Birini eğitirken diğeri ihmal edilmemelidir. Sadece bedeni eğiterseniz akıllı beden hizmetine sunulabilir; sadece ruhun eğitimiyle ilgilendiğiniz zaman sufiyane zühde sahip olurlar; toplumun diğer üyeleriyle irtibattan kaçınabilirler. Birey yalnız kaldığı zaman belirli erdemleri edininip, reziletleri farketmesi mümkün olmayabilir. Ona göre bu amaçla yemede, içmede, uykuda, uyanıklıkta, harekette ve sükunda, elbisede ve meskende itidale riayet edilmesi, ifrat ve tefritten imtina edilmelidir. Bedenin salt lezzet peşinde koşmasına izin vermeden beden zaruri ihtiyaçları karşılanmalıdır. Akıl boyutunu eğitirken ise duyuları kullanmada ifrata ve tefrite düşürecek nefis hastalıkları engellenmeli, itidal tercih edilerek tedavi edilmeli, düşünen nefsin geliştirilmesine çaba gösterilmelidir (Beheşti, 2014: 138-139). Zira Miskeveyh'e göre insanın nefsinin ve mahiyetini bilmesini sağlayan ve diğer varlıklardan ayıran özelliği, düşünme ve ayırt etme yeteneğidir. Birey düşünme ve ayırt etme yeteneğinin yetkinliğini geliştirdiği oranda hemcinslerini insanlıkta ve erdemde geçer. Aynı zamanda, insanın nefsinin kontrol etmesi ve kendisini hedefinden

alıkoyacak şeylerden yani maddi meselelerden, duyulardan ve ilişkili konulardan uzaklaştırmasıyla orantılı olarak düşünme ve ayırt etme yeteneği de artar (Fahri, 2014: 176).

Miskeveyh'e göre nefis sağlıklı bir yönlendirmeyle hastalıklardan ve eksikliklerden korunacaktır. Bunun sonucu olarak da kendisindeki melekelerini yetkinliğe, yani erdemlere dönüştürerek bedenle uyumunu gerçekleştirmesi gerekmektedir. Burada en önemli husus, nefsin güçlerinin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı meselesidir. İbn Miskeveyh nefsin güçlerinin üç tür olduğunu belirtir. Bunların birincisi, *düşünme* gücüdür. Bu insana ayırt etme ve olayların gerçekleri hakkında akıl yürütme yeteneğini verir. Nefsin diğer bir gücü de, *öfke* gücüdür, bu tehlikeler karşısında gözü peklik ve atılganlık, egemen olma, yücelme ve her çeşit şerefi kazanmayı arzu etme yeteneğini verir. Üçüncüsü ise, *şehvet* gücüdür ki bununla kişi, bedeni arzuların gerçekleşmesini, beslenmeyi, yiyecek, içecek, cinsi münasebet ve her çeşit zevk verici basit şeyleri isteme yeteneğini elde eder. İbn Miskeveyh ahlakını güzelleştirecek bireyin kazanması gereken erdemler de nefsin üçlü bölümlenmesine uygun olarak şu şekildedir: "Her bir nefis gücüne karşılık gelmek üzere bir erdem tayin eder. Düşünme gücünün fazileti hikmet, öfke gücünün fazileti şecaat, şehvet gücünün fazileti ise iffettir. Bu parçalar uyumlu hareket ettiklerinde, dördüncü bir erdem ortaya çıkar: Adalet. Erdemi her biri kusur olan iki zıt nokta arasındaki orta olarak tanımlar. Ona göre, orta, iki zıt uca en uzakta nokta olup, dairenin merkeziyle çemberi arasındaki ilişkisi ile karşılaştırılabilir. Adalet nefsin üç yetisinin doğru itidali ve nispetinden kaynaklanan hikmet, şecaat ve iffet erdemlerinin mükemmelleşmesi ve tamamlanması şeklinde tanımlanır. Her bir nefse karşılık gelen erdemleri de kendi içinde alt bölümlere ayırmıştır. Hikmetin alt bölümleri, zeka, hatırlama, akletme, çabuk anlama, zihin berraklığı, doğru yargı ve kolay öğrenme olarak sunulmaktadır. Şecaatin alt bölümleri ise alicenaplık, gözüpeklik, metanetli olmak, sebat, hilm, kendine güven, yüreklilik ve sıkıntıya tahammüldür. İffetin alt bölümleri ise utanma, sükunet, sabır, cömertlik, hür olma, kanaat, yumuşak huyluluk, düzenlilik, iyi hal, barışçevirlik, ağırbaşlılık ve kötülüklerden sakınmadır. Son olarak, adaletin bölümleri ise dostluk, ülfet, yakınlarla ilişkiyi sürdürmek, ödüllendirmek, iyi muamele, bir şeyi güzelce yerine getirme, lütufkarlık ve dindarlıktır (Fahri, 2014: 176-8; İbn Miskeveyh, 2013).

Miskeveyh çocuğun nefsi arzulara uymaması konusunda eğitilirken ona yemek, giyinme ve oturup kalkma kurallarının öğretilmesi gerektiğini ayrıntılı olarak açıklar. Çocuğa ne yiyip ne içmesi gerektiği ve nasıl yiyip içeceği; ne giyinip kuşanması gerektiği ve nasıl giyinip kuşanacağı; nerelerde oturup kalkması gerektiği ve nasıl oturup kalkacağı öğretilmelidir (İbn Miskeveyh, 2013: 74-82; Sunar, 1980: 52-53). Miskeveyh'e göre önce ço-



cuğa yemekle ilgili kuralları öğretmekle işe başlanmalıdır ki; yemeğin zevk için değil de sağlık için elzem olduğu anlatılmalıdır. Böylece çocuk nasıl ilacı zevk için almadığımızı fark ediyorsa, yiyecekleri de bedeninin sağlığı yani acısını giderecek ve hastalıktan koruyacak kadar alması gerektiğini fark etmelidir. Bunu sağlamak için çeşitli yemek kurallarına riayet edecek bir eğitimden geçilmesi gerektiğini açıklamaktadır (İbn Miskeveyh, 2013: 76). Benzer şekilde giyinme kurallarını şöyle açıklamaktadır: “Renkli ve işlemeli elbiseler giymenin, erkekler için süslenen kadınlara, sonra kölelere ve hizmetçilere yaraştığı, şerefli ve asaletli kimselere beyaz ve ona yakın renkte elbiseler giymenin daha uygun olduğu çocuğa öğretilmelidir. Böylece o buna göre yetişmeli ve çevresindekiler bunu ona duyurmalı, sık sık söylemelidir.” (İbn Miskeveyh, 2013: 75). Çocukların yanlarında kötü kimselerin kimler olduğunu belirtmeli ve onları yermeli; iyi kimselerin de kimler olduğunu belirtmeli ve onları da övmelidir. Kısaca, çocukların kendileri başta olmak üzere iyi insanları överek ve büyülterek kötü insanları da kötüleyip küçülterek onları şehvete ait ve faydasız çirkin zevklerden soğutup onların zihinlerini ruhun zevk aldığı ilimlere, güzel sanatlara ve faziletlere yöneltmelidir (İbn Miskeveyh, 2013; Sunar, 1980: 52–53).

### **İbn Miskeveyh'e Göre Öğretmen-Öğrenci İlişkisi**

Cook ve Malkawî'ye göre Miskeveyh'in çalışmaları İbn Sahnun, İhvan el safa, Kabisi, Gazali, Zernuci, İbn Cema, İbn Haldun'un çalışmalarından farklılaşmaktadır; epistemolojik açıdan Miskeveyh'in çalışmalarında bariz bir öğrenci merkezlik hakimdir. O bir yandan ahlak terbiyesinin müfredatının ne olacağını ortaya koyarken, diğer yandan çocuğun ahlak terbiyesinin nasıl olacağı üzerinde ayrıntılı durmaktadır. Bununla birlikte çok nadiren öğretmenin yükümlülüklerine ve görevlerine değinmektedir (Cook & Malkawî, 2010: xl).

İbn Miskeveyh Tehzibu'l-Ahlak adlı eserinin dostluk ve sevgi bahsinde iki çeşit sevgiden bahsetmektedir. Birincisi insanın Allah'a olan sevgisi, ikincisi ise talebenin hocasına olan sevgisidir. Birincisine ölümlü olan varlıkların ulaşması çok zordur ve ancak birkaç kişiye mahsustur. İkinci sevgi çeşidine gelince, Miskeveyh öğrencinin öğretmenin olan sevgisinin daha şerefli olduğunu ifade eder; çünkü öğretmenlerin bizim nefislerimizi terbiye etmeleri ve onların kılavuzluğuyla gerçeğe mutluluğa ulaşabiliriz. Bundan dolayı, öğretmenlik 'manevi babalık ve insani mürebbilik (rabb)' olduğundan, öğretmenlere Allah'a sunduğumuz gibi şükran, sevgi ve saygı duymalıyız. Manevi bir baba ve beşeri bir rabb (eğitici) olarak muallimin iyiliği ilahi iyiliktir; çünkü muallim,

öğrenciyi erdemler üzerine yetiştirir, yüksek hikmete ulaşmasına yardımcı olur ve ebedi mutluluğa ulaşmasına rehberlik eder (Bedevi, 2000: 88–89; Fahri, 2014: 185–186; İbn Miskeveyh, 2013; Saruhan, 2016: 414). Ayrıca Miskeveyh'e göre öğrenci bir yandan kendi işini kendi yapmaya, diğer yandan öğretmenine ve kendisinden büyük olanlara hizmet etmeye alıştırılmalıdır (İbn Miskeveyh, 2013: 79).

### **İbn Miskeveyh'e Göre Eğitim Yöntem ve Teknikleri**

Miskeveyh'e göre, gelişimin ilk safhalarında çocuğun davranışlarının büyük çoğunluğu genellikle ilkeldir. Mesela çocuk yalan söyleyebilir, duymadığı ve görmediği şeyleri anlatabilir, kıskançlık edebilir, hırsızlığa kalkışabilir, uydurma şeyler söyleyebilir, gevezelik ve luzümsüzlük eder, kendisine ve çevresine zarar verebilir. Bunlar sürekli eğitim, yaşının ilerlemesi ve deneyimlerle yavaş yavaş değişir. Miskeveyh'e göre ana babasına, öğretmenlerine ve eğitimcilerine karşı itaatli olmaya, onlara saygı duymaya ve onlardan korkmaya alıştırılmalıdır. Bunun içindir ki, Miskeveyh anlattığımız ve anlatacağımız şeylerle onun küçük iken kulağı çekilmelidir, demektedir (İbn Miskeveyh, 2013: 75-79). Ayrıca ahlaki faziletleri öğrenmede çevrenin önemi üzerinde durmaktadır. Öğrenci yaptığı faziletli eylemlerden ötürü takdir edilmeli, temel nefsanî arzularının üstüne çıktığı zaman teşvik edilmeli, erdemli davranışlarında bulunan kimseleri modelleme konusunda teşvik edilmeli ve gerekli olduğu zaman da cezalandırılmalıdır (Cook & Malkawi, 2010: xxxix).

İbn Miskeveyh'e göre insan tabiatı gereği toplumsal bir varlıktır. Zühd hayatının bütün şekillerine karşı olan Miskeveyh'e göre yalnız başına hayat geçiren birinin iffeti, adaleti, yiğitlik, vb. erdemleri kazanarak kemale ermesi mümkün değildir. Bir diğer deyişle ona göre kendini toplumdan uzak tutup mağarada yaşamı seçen bireyde erdemler (hikmet, şecaat, iffet, adalet) ortaya çıkmaz (Bedevi, 2000: 90; Fahri, 2014: 186; Saruhan, 2016: 418; Sunar, 1980: 28; Uyanık & Akyol, 2013: 150). İnsanın erdemleri elde ederek ahlakını güzelleştirmesi ancak insan topluluğunun bir ferdi olarak yaşadığı zaman mümkün olacağını Miskeveyh, Tehzibu'l Ahlak adlı eserinde şu şekilde açıklamaktadır: "İnsanlara karışıp, kentlerde yaşamayanlarda, iffet, yiğitlik, cömertlik ve adalet kendini göstermez. Aksine, o kimselerde bulunan güç ve kabiliyetler bir iyilik ve kötülüğe yöneltmedikleri için körleşirler. Bu güç ve melekeler körleşip, kendilerine has işleri yapmayınca insanlar cansız varlıklar ve ölümler gibi olurlar. Bu nedenle de onlar, kendilerini iffetli ve adaletli kişiler sanırlar veya öyle sanılırlar. Oysa onlar iffetli ve adaletli değildirler. Faziletler yokluklar değildir; onlar insanlarla birlikte olmak, birlikte yaşamak ve

çeşitli toplum ilişkilerinde bulunmakla ortaya çıkan birtakım iş ve davranışlardır. Ancak biz, beşeri faziletleri insanlarla birlikte yaşamak onlarla bir arada bulunmak ve onların sıkıntılarına katlanmakla bilir ve öğreniriz.” (İbn Miskeveyh, 2013: 51).

Miskeveyh ahlak eğitimini gerçekleştirirken çocuğun iyi hareketlerini gördüğümüz zaman onu bolca ödüllendirmemiz gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca ahlaki anlamda model olan iyi insanların çocuğun yanında övülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (İbn Miskeveyh, 2013: 74-79).

Miskeveyh'e göre çocuk kendisinden istenilen davranışların aksi istikametinde davranırsa hemen azarlanmamalıdır. Bilerek yapmadığı istenmeyen davranışı özellikle etraftan gizliyse görmezden gelinmeli ve yüzüne vurmamalıdır. Eğer çocuk o davranışı tekrar yaparsa gizlice azarlanmalı, yaptığı davranışın kötülüğü anlatılarak tekrar etmemesi söylenmelidir (İbn Miskeveyh, 2013: 76). Tüm bunları söyleyen Miskeveyh eserinin başka bir yerinde şunları söylemektedir: Çocukta en ufak bir kötülük görüldüğü zaman kınanmakla korkutulmalı ve yeri geldiği zaman da kulağı çekilmelidir (İbn Miskeveyh, 2013: 75). Öğretmen dövdüğü zaman ise çocukların bağırmasının ve birinden şefaak beklemesinin uygun olmadığı vurgulanmaktadır (İbn Miskeveyh, 2013: 79). Ayrıca Miskeveyh çocuğun çevresinde çok yemek yiyen obur kimselerin küçümşenmesi, oburların vücutlarının ihtiyacından fazla veya uygunsuz biçimde yemelerinin kötülenmesinin gerektiğini ifade etmektedir (İbn Miskeveyh, 2013: 76).

Miskeveyh'e göre çocuk öğretmenin anlattıklarını can kulağıyla dinlemeli ve öğretmen konuşurken susmalıdır; az ve sade cevap vermeye alıştırılmalıdır. Ahlaki anlamda iyi alışkanlıkları edinmesini sağlayacak güzel tarihi bilgileri ve şiirleri ezberlemesi ve sık sık tekrar etmesi sağlanmalıdır. Ona göre çocukları bayağı şiirlerden, bunlarda yer alan aşk ve aşıklar gibi şeyleri dinlemekten ve bu şiirleri yazanların ince yaratılışlı kimseler olduğu düşüncesini uyandıran hususlardan uzak tutulmalıdır. Zira ona göre bunlar gençleri yoldan çıkaran şeylerdir (İbn Miskeveyh, 2013: 74-81).

Miskeveyh ahlakı kabul edecek bir yaratılışa sahip çocuğun öğütlerle hızlıca veya yavaş yavaş değişebileceğini ifade etmektedir. Fakat ahlaki erdemlerin çocuğun nefsinde yerleşmesi sık sık tekrar yapılmasının üzerinde özellikle durmaktadır. Zira Miskeveyh'e göre tekrarlar sonucu söz konusu erdem çocukta meleke ve huy haline gelebilir (İbn Miskeveyh, 2013: 50-51, 67).

Miskeveyh'e göre çocukların içinde yaşadığı çevre eğilimlerin ortaya çıkmasında ve kabiliyetlerin gelişmesinde etkilidir. Bu sebepten ötürü çocuğun nefsinde erdemlerin

yerleşebilmesi için kendisine yaşıt olan ve onunla oynayacak arkadaşlarının niteliğine dikkat edilmelidir. Miskeveyh'e göre çocuk iyi ve faziletli kişilerle arkadaşlık ederse iyi insan olurlar. Bunun aksine kötü arkadaşlarla arkadaşlık ettiği zaman onların tesirinde kalarak kötü kişilerden olabilir (İbn Miskeveyh, 2013: 46-50). Ona göre bazı çocuklar iyilerle oturup kalkarak ve nasihatleri kabul ederek hayra yönelirler, bazıları da kötülerle oturup kalkarak ve onlardan etkilenerek şerre yönelirler. Çocuğun gittiği ortamların onun iyi insan olmasına katkı sağlayacak nitelikte olması gerektiğini şöyle açıklamaktadır: "Çocuk içki meclislerine gitmemeli, bilgili terbiyeli ve faziletli kişilerin toplantılarına katılmalıdır. Böylece bunların dışındaki toplantılarda konuşulan çirkin ve saçma sözleri işitmesin. Çirkin ve kaba sözlerden, küfür, lanet ve boş laftan sakındırılmalı; güzel ve zarif sözlere, birini kibarca ve nezaketle karşılamaya alıştırmalı, başkasında bunların karşıtlarını dinlemesine müsaade edilmemelidir." (İbn Miskeveyh, 2013: 77-79).

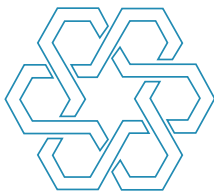
## Sonuç

İbn Miskeveyh'in genelde eğitim, özelde ahlak eğitim anlayışını ortaya koyduğu eseri Tehzibu'l Ahlak'tır. O, ahlak eğitimiyle ilgili görüşlerini ortaya koymadan önce bu eğitimin teorik çerçevesini yani ahlak felsefesini ilgili eserlerinde ayrıntılı olarak ortaya koymuştur. Miskeveyh doğrudan tabii mizaçtan kaynaklanmayan her türlü ahlakın eğitim ve alışkanlıkla değiştirilebileceği fikrinden yana olduğunu en başta vurgulamaktadır. Ahlak eğitimiyle ilgili felsefesini psikoloji üzerine kuran İbn Miskeveyh ahlaki fazilet ve karakter formasyonu kavramını Eflatuncu geleneğe uyararak nefsin temel güçleriyle irtibatlandırmıştır. Ona göre insanlarda biri tabii diğeri de nefse ait fiiller bulunduğunu ve tabii fiillerin istenildiği gibi değiştirilmesi mümkün değildir; fakat nefse ait fiillerin eğitim ve öğretim usulleri ile değiştirilmesi mümkündür. Bu sebeple Miskeveyh'e göre insanı insan yapan şey, eğitim ve öğretimdir. İnsanı nefis ve bedenden müteşekkil bir varlık olarak gören Miskeveyh, eğitimin amacını öncelikle nefsin eğitimi olarak görmüştür. İbn Miskeveyh'e göre insan eğitim aracılığıyla insan nefsinin bilebilir ve nefsinin bilmesi sonucunda kendi gerçekliğini kavrayabilir. Buna ulaşabilmesi için eğitimde öncelikle insanın düşünme ve ayırt etme yeteneklerinin geliştirilmesine çaba gösterilmelidir. Böylece insan nefis ve beden ilişkisini düzgün kurgulayabilir, nefsin yetilerini erdemlere dönüştürebilir. Nefse ait hazzardan sıyrılmak ve akla sarılmak için çeşitli erdemleri bireyin kazanmasını ayrıntılı olarak ortaya koymuştur. Ona göre akıl gücünün fazileti hikmet, öfke gücünün fazileti şecaat, şehvet gücünün fazileti iffettir. Hikmet, şecaat ve iffetle bağlantılı alt erdemleri elde eden birey adalet erdemine ulaştığı zaman hakiki

manada faziletli birey olacaktır. Böylece insan ahlak eğitiminin de amacı olan hem bu dünyevi hem de ahirette ebedi mutluluğa erişilebilecektir. Fakat Miskeveyh bu erdemleri eyleme geçiren bireyin tercihlerinin bilinçli olması gerektiğini ifade etmektedir. Bir diğer anlamda Miskeveyh'e göre korku, cahillik veya isteksizlik sebebiyle ahlaki eylemler ortaya çıkıyorsa bu davranışlara ahlaki eylem denilemeyecektir. Fakat Miskeveyh, çocuğun bu erdemlere ulaşabilmesi için ödül ve ceza gibi yöntemlere başvurmasını önermektedir. Fakat ödül ve cezaya göre eyleme geçen insan düşünme ve ayırt etme sonucu değil de zorunluluk veya ceza korkusuyla hareket ederse Miskeveyh'in kendi teorisi açısından bu eyleme gerçekten ahlaki denilmesi mümkün değildir. Zira ona göre ahlaki eylemlerin gerçek anlamda ahlaklı davranış olarak nitelendirilebilmesi için bunların bilinçli tercihlere dayanması gerekir. Örneğin bir insanın iffetlilik erdemine uygun görünen eylemi bizatihi "iffet" erdeminden dolayı değil de; herhangi bir ödül/övgüyü gözettiği için veya azarlama, korku gibi güdülerle yapıldığı zaman bu tür eylemler, bizatihi erdeme dayalı olarak gerçekleşmemiştir ve bu eylemi ortaya koyan kişiyi erdemli kılmaz.

## Kaynakça

- Altıntaş, M. E. (2016), İbn Miskeveyh, *Klasik İslam Eğitimcileri*, İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Altıntaş, R. (1998), İbn Miskeveyh'in Adalet Anlayışı. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (2), 237–249.
- Bayraktar, M. (1999), İbn Miskeveyh, *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, XX., İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, s. 203–208.
- Bedevisi, A. (2000), Miskeveyh, *Klasik İslam Filozofları ve Düşünceleri*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Beheştî, M. (2014), İbn Miskeveyh'in Eğitim, Öğretim ve Temelleri Üzerine Görüşleri. *Misbah İslami Düşünce ve Araştırma Dergisi*, 3(9), 131–157.
- Cook, B. J., & Malkawi, F. H. (2010), *Classical foundations of Islamic educational thought : a compendium of parallel English-Arabic texts*. Provo, Utah: Brigham Young University Press.
- Fahri, M. (2014), *İslam'da Ahlak Teorileri*, İstanbul: Litera Yayıncılık.
- İbn Miskeveyh. (2013), *Tehzibu'l-Ahlak-Ahlak Eğitimi*, İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Jamal al-Din, N., & Unesco, (1993), *Miskawayh, Thinkers on education*, Paris: Unesco.
- Saruhan, M. S. (2016), İbn Miskeveyh, *Doğudan Batıya Düşüncenin Serüveni*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Sunar, C. (1980), İbn Miskeveyh ve Yunan'da ve İslam'da Ahlak Görüşleri, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Uyanık, M., & Akyol, A. (2013), *İslam Ahlak Felsefesi*, Ankara: Elis Yayınları.





# Syed Abul Aa'la Maudoodi's Philosophical Thoughts and Its Implication to Educational System

Rakibul Hasan\*

## Abstract

Syed Abul Aa'la Maudoodi's was a reformer and the great philosopher of the Twentieth Century. He was a profuse writer and is credited with literally hundreds of works on a diverse range of issues along Quranic illustrations, hadith (Prophet activities), law (Shariah), philosophy and history. Literally, he has discussed every section of human life in the light of Islam in his literature. His simple answers to complex problems have a wide appeal. Moral development was the main theme of his thought. He has successfully proved that Islam and the Islamic education is the only solution for humankind. He started to write the world famous tafsir (Quranic interpretation) Tafhīm'ul Quran in the base of four correlative ideas. He believed essential to understand Quran: Ilah (divine), Rab (Lord), Ibadah (worship) and Din (religion). Fundamental philosophical thoughts rooted in Islam that (i) ultimate reality is Allah (SWT); (ii) ultimate source of knowledge is manifestation (wahi); (iii) every person is a Representative (khalifah) of Allah (SWT) and every person is responsible for his responsibilities in front of Allah (SWT).

Sayed Abul A'la Maududi wanted to build the character of the youngsters in the illumination of Islamic philosophy. He also believed that Islamic education is one of the best methods of the revolution. Even he thinks that education system will set a final and desirable destination for a nation. Syed Maududi argues that the thesis of education must be based on the following aims: • Strengthening the Truth of Islam in the hearts of the students. Building the character of students in the way of Islamic methods. • Producing productive body individuals. • deputizing the culture to the younger generation. Particularly, Sayed Abul A'la Maududi has indicated the faults of the contemporary modern educational system as well as of the religious educational system. He proposed a realistic and welfare education based on the principle of Islam. And amalgamating the modern and religious educational system. He proposed the educational system for all levels. His philosophy of education has tremendous significance for the educational system of his own country Pakistan as well as many regions of the world. This paper presents an effort of Syed Abul Aa'la Maudoodi's philosophical thoughts and its implication to educational System

\* Islamic Arabic University, Student, mrhasan.lpur@gmail.com

## Introduction

The Indian subcontinent has born a number of Islamic Reformers. One of them is Sayed Abul A'ala Maududi. He is the greatest as a Pakistani Islamic scholar. In the twentieth century, who has been presented himself as an Islam interpreter.<sup>1</sup> Sayed Abul A'ala Maududi was born on September 25, 1903, in Aurangabad, Decon (Nasr, 1996). Sayed Maududi got traditional education studied at Dars-i-Nizami. Sayed Maududi explicated that during his stay in Delhi he had drawn a conclusion that the division of education into traditional and modern entities among Muslims and the absence of any link between the two were not merely unproductive but actually hazardous (Ibid) He became the member of Muslim League in 1940. He is the founding Ameer (President) of Jamaat-e-Islami. His active participation in Jamaat-e-Islami and other forums further established him as an educationist and Islamic spokesman. He was Honoured by the Shah Faisal Award in 1979 for his religious and intellectual contributions. He died on September 22, 1979 (Rashid, 2009). His life was like an open book for others and the perfect person to follow. Masudul Hassan (1984) a prominent researcher and contemporary of Sayed Maududi has rightly observed:

*With his saint-like appearance, hypnotic personality, the nobility of character, transparency of sincerity, the nobility of conduct, modesty of manners, geniality of temperament, a deep sense of humor, scintillating wit and spontaneity, depth of understanding, firmness of purpose, breadth of vision, dedication to cause, detachment and selflessness, Braveheart, unwavering faith, unprecedented patience, uncommon wisdom, and steel-like determination, he was an ideal specimen of what a man in general and a Muslim, in particular, should be. He was an embodiment of Islamic virtues. He lived and died for Islam. His place is among the great Muslims of all times (Hassan, 1986).*

Allama Yusuf al-Qaradawi, one of the best Islamic researchers and the famous Islamic scholar in the present world writes about Maududi:

*Like the person of Maududi rarely come in the history of the Muslim Ummah. He is the founder of the Jamaat-e-Islami of the Indian subcontinent, Bright illumination for the different parts of the world, Muslim youths and the Islamic movement in East and West, whose have been benefited from his many books and articles (Murad, 2005).*

1 <https://www.britannica.com/topic/Islamic-world/Islamic-history-from-1683-to-the-present-reform-dependency-and-recovery>



Another Iman of the Egypt Omar Tilmasani said about Maulana Maududi:

*He was the great Imam (leader) or guide of this generation. He always used to take the material from the Quran and Hadith in their method and system to invite to Allah. Did not accept it from a Philhesifera (Sikand, 2007).*

Muslims knew him and remember him with great respect. His books have been extensively translated all over the world (Murad, 2005). With this background, an introduction of his intellectual contributions and analysis of his philosophical and educational thoughts is being presented in an outline form below:

### **Syed Maududi's Intellectual Contributions**

Syed Maududi was a prolific writer and is credited with literally hundreds of works on a diverse range of issues. He was one of those persons who is born with a pen in their hands. He emerged as an author at the age of thirteen. The most important book produced by Maududi during the period of 1916-28 was his classical book "Al-Jihad fil Islam". Syed Maududi wrote many articles i.e. 'The meaning of friendship in the vocabulary of the Imperialist', 'The Spanish Armada', 'Tables reversed', 'The fate of Turkey'; these articles were published in different newspapers of that time (Hassan, 1984). He wrote a comprehensive and precise book of "Deniat" in 1937. This has been declared as a standard book of the syllabus in many educational institutions of many countries around the globe and has been translated into many languages of the world (Maududi, 2013). Topic and presentation both are essential in Syed Maududi's views. The range of topics covered by Syed Maududi in his writings is wide, he has written on history, politics, religion and education, Quran and Tafseere-Quran, Hadith, civilization, society, economics, and culture (Ahmad, 2009).

His magnum opus is his monumental work Tafhim-ul-Quran. It is a translation of the Holy Quran in Urdu along with a detailed commentary. The work took him thirty years to complete from 1942-72 (Ibid; 8). Syed Maududi in his books "Fundamentals of Islam" and "Towards an understanding of Islam" has discussed various aspects of Islam in a scientific way (Maududi, 2013). Syed Maududi has built a strong case for the segregation of the sexes in his manuscript "Purdah" (al-Ashari, 2010). His book "Economic System of Islam" brings a clear and detailed concept of Islamic economics (Ibid; 8). His reformist educational views are summed up in the book "Talimat" (Rauf, 1988). Syed Maududihas laid down that literature (Adab) should have two qualities; it

should be marked by beauty of language and should have an appeal and be inspiring. Judged by these standards Syed Maududi's writings constitute Adab of the first order. They are conspicuous for the beauty of their language, have an appeal and are very impressive (Khalid, 2014).

## **Syed Maududi's Philosophy of Education**

The quest for the ultimate reality, search for the meaning and purpose of life, and the study of human existence has always been the most important topics of educational philosophy. Syed Maududi's philosophy of education is derived from the rudimentary thoughts of Islam.

### **Ontological View**

Syed Maududi discussed the four possible metaphysical doctrines related to man and universe:

**Atheism:** This doctrine is based on pure ignorance, the universe has come into being by a mere accident and there is no wisdom, no purpose, and no object, behind its creation. It is working randomly and it will suddenly come to an end without leaving any trace behind. It has no master and if there is any, His existence does not make any difference (Maududi, 2002).

**Polytheism:** According to this doctrine universe is neither accidental nor godless but has many masters. This view is not supported by any scientific evidence, but simply the creation of man's own imagination (al-Ashari, 1963).

**Asceticism:** This theoretical doctrine is based on austerity; this world and the human body are the means of agony for man. The human body is imprisoned in this elemental cage. Though this theory is anti-social, it has influenced the social life in different ways. It has produced the system of philosophy of its own which is represented in different forms by Vedanta's, Mani-ism, Neoplatonism, Yoga, Mysticism, Christian monasticism, Buddhism (Kharul, 2004).

**Islam:** This doctrine is presented by Prophet of God Muhammad (SAW). This Universe is the kingdom of Heavenly Being. Man in this realm is by birth subject. Man is not self-governed in this universe. He has to follow the instructions of Ultimate Ruler (Maududi, 2005).



The key ideas that manifest themselves in his commentary “Towards Understanding of Quran” (Tafhim-ul-Quran) includes the notion that God alone is sovereign and that mankind has gone a field because it has lost his vision (Maududi, 1988). Maududi emphasized the concept of reality perhaps more than others but he claims no credit for his originality. In fact, he considered it to be the factual and original concept of Allah (SWT), as it was explicated by all the prophets and messengers. The first part of the basic Islamic revelation of faith, “There is no God but Allah”, in Maududi’s view, has implications far beyond what the words of the statement suggest at first sight. The statement does not merely proclaim the unity of Allah (SWT) as the “Creator” or even as the sole object of worship. It also proclaims the uniqueness of Allah (SWT) as the Master, Supreme and Lord (Ibid).

### **Epistemological Concept**

Before explaining the educational thoughts of any person it is necessary to know what are the sources of knowledge in term of philosophical education. Different philosophers gave importance to different aspects of sources of knowledge which later declared as a source of knowledge through observation. In the philosophy of education, knowledge has various definitions. According to Western thinkers, man has relation with universe instead of Allah (SWT). As education is a contribution so that’s why knowledge is a name of thing through which relation build with Allah (SWT).

- Syed Abul Aa’la Maudoodi believed that the absolute source of knowledge is the recognition of Allah (SWT) and the essence of Allah (SWT) (Ibid; 8). [Essence of Allah is known only to Allah. Man can acquire only an operational understanding of Allah.]
- Knowledge gives man superiority and pre-eminence. Because of this man gains the rank of Caliphate and become “highest form of creation” (Maududi, 2013).
- The most important source of knowledge is a Divine revelation. Through which, Allah (SWT) gave knowledge to man through His messengers and these Messengers are commonly known to others. For human beings, it is necessary to have faith in hidden knowledge for accepting messenger’s messages. With this man would get right knowledge from messengers and lead his life on a right path. The book who provided this knowledge to man is called ‘The Book of Allah (SWT)’: Quran (al-Ashari, 2010).

- Education is not inborn innately in human. He is dependent upon other personality and He is only Allah (SWT). So that source of knowledge is Allah (SWT) and His messenger Hazrat Muhammad (saw) (P. B. U. H) (Ibid; 8).
- Human beings have all those senses from which he received knowledge. There is a clear difference between a sense of human beings and sense of animals.  
Animals have senses but they cannot think and deduce results through pondering (Rauf, 1988).
- There is a mind behind the sense of aman who thinks and arranges the information and deduces results and vice versa man acquires knowledge inductively through teachers, books, schools and information, writing and debate, logic and reasoning (Khalid, 2014).

### **Axiological View**

Moral values that are firmly rooted have much importance in the individual and social life affairs. The great person of the world is the one who holds the great values of truth, brotherhood, love, sacrifice, fulfillment of promise and dutifulness. These are the desirable standards of humanity. The secret of human welfare is hidden in these values (Ahmad, 1988). In the commentary of Chapter Al-Falaq (Sura AL-Falaq) in Tamheem-ul-Quran, Maududi elucidated that the creation of creatures has been attributed to Allah and that of evil to the creatures. So the right way is that “I seek refuge from the evil of the things Allah (SWT) has created” (Maududi, 1984).

Syed Maududi recognized that Islamic morality has four levels 1) Faith (Eman) 2) Islam 3) Piety (Taqwa) 4) Kindness (Ihsan). Islam uses these forces to apply its moral system in Islamic society. Ihsan signifies man’s most profound attachment to Allah (SWT) and His Prophet Muhammad (SAW) and the religion. The essence of Ihsan is distinguished from Taqwa; Taqwa’s driving force is a fear of Allah (SWT) while Ihsan is the love of Allah (SWT) which impels man to win Allah (SWT)’s favor (Ibid; 23).

### **Syed Maududi’s Educational Thoughts**

Based on above fundamental philosophical view, Syed Maududi’s convention is that education is a human endeavor guided by the fundamentals of Islam. The nucleus of Maududi’s theory of education was presented in his book “Taleemat” that provides a



brief plan for a new system of education. Syed Maududi advised some groundbreaking changes for the improvement of the system of education. He urged to eliminate the difference between religious and worldly education (Ibid; 8). Subject of Islamic study is not sufficient to fulfill the needs of Islamic education. He pursued to inculcate the Islamic outlook and tendency in the whole system of education (Ibid; 14). The most devastating critique of the madrasa education has come from the neo-fundamentalist revivalists like Abul A'ala Maududi (Ahmad, 1999). He considered the system as based on an uncritical study and memorization of antiquated texts through a perfunctory and mechanical methodology. As a result, Syed Maududi observed, the system had failed to stimulate any imaginative and creative intellectual thought among its students (Maududi, 2002). Syed Maududi wrote that it was actually a remnant of the system of education of the medieval ages, of the period of Muslim rule that was geared to the training of civil servants. This is why he referred to the existing madrasa system as 'the old system of education' (qadimnizam-e-Talim), rather than as the 'system of religious education', that is how most traditional Clerics (Ulema) describe it (Ibid; 7). Syed Maududi claimed that graduates of our madrasas can neither correctly represent Islam nor can they apply Islamic teachings to the problem of the modern life. He advised that students should avoid politics until they enter practical life (Ibid). Man has been given the leadership of the world due to knowledge. It is compulsory that man should be able to become the vice-gerent of Allah (SWT) (Ibid; 29). Discussing the formal system of education Syed Maududi divided the length of the total academic period (14 years) into three stages: Primary: 8 years, Secondary: 2 years and Higher Level 4 years (Rauf, 1988). The medium of instruction, for both boys and girls, he wrote, should be the mother tongue (Ibid; 7).

### **Aims of Education**

Syed Maududi was in favor of transmitting Islamic culture and civilization through education. He desired to build the character of the youngsters of Muslim Nation (ummah) in the light of Islamic philosophy of life. Syed Maududi holds that education is the gateway to revolution. Education is the only means by which milieu is created for bringing about the necessary changes and improvements. Syed Maududi contends that the thesis of education should be based on the following aims:

- Strengthening the truthfulness of Islam in the hearts of students.
- Forming the character of students in an Islamic context.
- Producing creative individuals.
- Transmitting the culture to younger generation (Ibid; 4).

## Curriculum

For achieving the aims of education, Syed Maududi considered curriculum as the most imperative component of the educational process. Syed Maududi proposed a curriculum for all levels of education i.e. primary, secondary and higher level. His curriculum model is based on following points:

- The curriculum at primary level is responsible to develop good habits (decency and decorum, cleanliness, politeness, self-accountability, self-respect)
- Ability to discriminate between good and bad, quality of being hypocritical.
- Develop the everlasting attachment to the attributes of collective life as defined in Quran and the Hadith.
- The curriculum is holistic, harmonious, and balanced only if it prepares an individual for social adjustment, develops a sense of responsibility, permutes bravery and sincerity and love for Islamic ideology.
- The habit of research and curiosity, thinking, and observation, rationalization and experiment (Ibid; 29).
- Maududi proposed practical education for students at primary level. At this level, the student has the ability to manage a small organization like hostel, picnic etc. The student is able to use agricultural tools and perform the work of office and house. Skills in painting should be developed in students at primary level (Ibid; 33).
- For students of elementary level subjects of basic and social sciences should be included i.e. geography, mathematics, biology, physics, chemistry, astronomy, and geology. Basic knowledge of Islam including the history of Islam and fundamentals of Islamic faiths that are ethics, culture, and civilization should also be included (Ibid; 29).

- At the secondary level, students should be taught two types of courses: general and special. Introduction to Arabic, as well as the English language, should be provided so that students can pursue their research at higher level (Ibid; 33).
- Five departments of higher education were suggested by Maulana Maududi: Philosophy, History, Economics, Law, Islamic studies (Maududi, 2014).

### **Moral Education**

Syed Maududi suggested that along with the academic program mentioned above, students also need to be given a background of the following moral rudiments:

- They should be complete Muslims in their thinking as well as in outlook and should be inspired by the spirit to lay down their lives for the sake of Islam.
- They should have a profound knowledge of Islamic jurisprudence as well as a revival insight into religion so that they can restructure the existing social and cultural life along Islamic lines.
- Their Islamic training should be of such a high order as to dominate the intellectual world of the time.
- They should be immune from the voices which are not according to the Quran and Hadith; they should avoid the attributes of infidels' that are hypocrites and diametrically opposed to Islamic law and pernicious to a society. They should be an embodiment of those virtues which, in the words of the Quran, are the traits of the faithful and pious.
- They should be able to stand independently in the struggle of life; they should be an all-rounder and capable of making their way through any situation (Ibid; 29).

### **Co-Education**

In an interview for "Students' Voice", (a paper representing Islami Jamiat-e Talaba) in 1955, Maududi said that he was strictly against the system of coeducation. It was very dangerous for the moral development of a nation. It hindered the intellectual growth of students and was discouraging for society. Many countries around the globe had experienced it and the results were obvious for all. In response to a question that co-education helped to understand the opposite sex- he replied that both sexes had been living in the world since their creation and nature had always been teaching them to understand each other (Ibid; 16).

## **Teachers' Training**

Syed Maududi suggested that the role of a teacher was to polish the hidden potentials of students in order to channel them towards goodness. Training of teachers should be based on following facts:

- A thorough knowledge of religion.
- Command over scientific knowledge.
- Positive attitude towards the profession.
- Development of amiable and ideal personality (Ibid; 4).

## **Women's Education**

Syed Maududi wrote that girls' education was as important as that of boys. He wrote, 'No community can progress if its females are ignorant' (Ibid; 7). He also considered it necessary that women should be given even military training. Maududi observed that in view of the belligerent attitude of neighboring countries, it was necessary to prepare our women for defensive purposes as well. It must be clearly understood that Islamic culture was totally different from the western culture. There was no affinity whatsoever between them. In the west, the women were not entitled to any right or honor unless she succeeded in performing the functions of a man. Islam, on the other hand, protected her rights and conferred dignity upon her as a woman. It assigned her those responsibilities, which suited her feminine nature. The program for women's education should, therefore, be designed according to their specific needs and requirements. As for co-education, there was no scope for it in an Islamic education system at any level (Ibid; 29).

Hence the program of women's education must be designed in accordance with the teachings of Islam. The primary responsibility of a woman is to look after her home and family, as well as the children. The educational program for women should, therefore, equip them to discharge these responsibilities efficiently (Ibid).

## **Quality vs Quantity**

Syed Maududi gave a complete picture of the content of all levels of education (i.e. primary, secondary, higher education). He discussed the subjects that should be taught at different levels of education in detail as well as he stressed upon adapting good and





effective methodologies for teaching those contents. He gave a complete program of teachers' training. He stressed upon appointing sincere people on teaching posts and forbade appointing lazy and inactive individuals. Furthermore, the task of character building should assume the focal point in the new educational program. Educational goals could not be established merely by imparting theoretical knowledge to our students. Transmission of knowledge without moral edification had never been the aim of Muslim education. It was therefore imperative to provide an Islamic orientation to the school system. Whether engineers, scientists, social scientists or civil servants, all should invariably be the embodiments of Islamic virtues. A man, however, learned he might be, could not play his part in Maududi's scheme, if he lacked an Islamic character (Maududi, 2003).

## **Conclusion**

Syed Maududi is one of the most widely read Muslim writers and scholars. His books have been translated into several languages of the world. He was a prolific writer, turning out numerous pages every month. He focused on the description of ideas, values and basic principles of Islam. He paid special attention to the questions arising out of the conflict between the Islamic and the modern world. Syed Maududi's educational thoughts emphasize such type of education that manifests inspiration from Islamic ideology. He emphasized on an amalgamation of religious and worldly knowledge. Moral development is the main theme of Syed Maududi's thoughts. He criticized the role of a madrasa that was failing to address the needs of society. He proposed a practical and applicable education system for all levels. Syed Maududi gave the practical solutions to educational problems of the society. Syed Maududi showed the unbending opponents, who claimed that Islamic education was outdated and would, therefore, lose the significance, that how Islam's holistic philosophy of education could be put into practice. His suggested curriculum can produce reflective, creative, and responsible individuals who refrain from borrowing ideas. His thoughts have the capacity to meet the challenges of the modern age. Syed Maududi's simple answers to complex problems have a wide appeal. It is a need of the day to implement the educational system as was suggested by Syed Maududi. It will not only change the character of students but also contribute to make them good Muslims. Frequent research studies on Syed Maududi's intellectual and educational contribution will help us implement his Educational Program in a right way.

## References

- Al-Ashari. (1963), *A Short History of the Revivalist Movement in Islam*, Lahore: Islamic Publications Limited.
- Al-Ashari. (2010), *Pardah and the Status of Women in Islam*, Lahore: Islamic Publications Limited.
- Ahmad, K. (1988), *Ethical View Point of Islam*, Lahore: Islamic Publications Limited.
- Ahmad, K. (2009), *Adbiat-e- Maududi*, Lahore: Islamic Publications Limited.
- Ahmad, M. (1999), *Continuity and Change In The Traditional System Of Islamic Education: The Case Of Pakistan*, Unpublished Thesis of Hampton University.
- Hassan, M. (1984), *Sayed Abul-A'ala Maududi and His Thoughts1*, Lahore: Islamic Publications Limited.
- Hassan, M. (1986), *Sayyid AbulA`ala Maududi and his Thoughts 2*, Lahore: Islamic Publications Ltd.
- Ibid
- Khalid, S. M. (2014), *Tasrehat (Ed.)*, Lahore: Al-Badar Publications.
- Khalid, S. M. (2014), Op. cit.
- Kharul. (2004), *A Short History of the Revivalist Movement in Islam*, Retrieved from: <http://khaerul21.wordpress.com/2009/03/25/a-short-history-of-the-revivalist-movement- in-islam/>
- Maududi, A. S. (1984), *Tafheem-ul-Quran*, Lahore: AdaraTarjaman-ul-Quran.
- Maududi, A. S. (1988), *Tafhim-al Quran*, Lahore: Islamic Publications Limited.
- Maududi, A. S. (2002), *Taleemat*, Lahore: Islamic Publication Limited.
- Maududi, A. S. (2003). *Pardah*, Lahore: Islamic Publications Limited.
- Maududi, A. S. (2005), *Tajdeed-o-Ahyaee Deen*, Lahore: Islamic Publications
- Maududi, A. S. (2010), *Islamic System of Life and its Basic Principles*, Lahore: Islamic Publication Limited.
- Maududi, A. S. (2013), *Fundamentals of Islam*, Lahore: Islamic Publications Limited.
- Maududi, A. S. (2013), *Diniyat*, Lahore: Islamic Publications Limited.
- Maududi, A. S. (2014), *Khutbat*, Lahore: Islamic Publications Limited.
- Murad, K. J. (2005), *Towards Understanding of Islam*, Lahore: Islamic Publications Limited.
- Nasr, V. R. (1996), *Mawdudi and the Making of Islamic Revivalism*, Oxford: Oxford University Press.
- Rashid, K. (2009), *Education*, Lahore: Caravan Book House.
- Rauf, S. M. A. (1988), *Mawdudi on Education*, Karachi: Islamic Research Academy.
- Sikand, Y. (2007), *Maududi on Muslim Educational Reforms*, Retrieved from: [http://www.theamericanmuslim.org/tam.php/features/articles/maududion\\_muslim\\_educational\\_reform](http://www.theamericanmuslim.org/tam.php/features/articles/maududion_muslim_educational_reform).
- <https://www.britannica.com/topic/Islamic-world/Islamic-history-from-1683-to-the-present-reform-dependency-and-recovery>



# İslam Eğitim Tarihinin Klâsik Çağında Bir Düşünür: Câhiz ve Eğitim Düşüncesi

Ramazan Gürel\*

## Özet

Fikirleriyle İslam düşüncesine şekil veren birçok değerli âlimin yaşadığı ve önemli eserler ortaya koyduğu hicri üçüncü asır, İslam tarihi, medeniyeti ve birikimi açısından altın bir zaman dilimidir. İslami ilimlerin sistematik tarzda yavaş yavaş teşekkül ettiği bu dönem, İslam eğitim tarihi açısından da klasik din eğitimi metinlerinin ortaya konulmaya başlandığı verimli bir dönemdir. Özellikle hicri 240 yılında vefat eden İbn Sahnûn'un Adabü'l-Muallimîn'i ile başlayan bu süreç Kâbisi (ö. 403/1012), İbn Cemâa' (ö. 733/1333), Burhâned'din Zernûci (ö. VI./XII. yüzyıl sonları) gibi isimlerce ortaya konulan eserlerle beraber zengin bir literatür oluşturacak tarzda devam etmiştir. Bu literatüre önemli bir katkı da İbn Sahnûn'un çağdaşı olan, hayatı ağırlıklı olarak Irak'ta geçen ve hicri 258'de Basra'da vefat eden Cahiz'den gelmiştir. Risâletü'l-Muallimîn adlı eseriyle İslam eğitiminin belli başlı konularıyla ilgili fikirlerini ortaya koyan Câhiz, el-Beyân vet'-Tebyîn isimli eserinin belli bölümlerini de -başta öğrenme ve öğretmenlik olmak üzere- din eğitimine dair konulara ayırmıştır. Câhiz'in eserleri detaylı bir şekilde incelendiğinde konuların, hayatın içinden ve yaşanan bölgenin sorun ve ihtiyaçları merkeze alınarak şekillendiği görülür. Konuların ele alınış şekillerinde ise yazarın eseri yazma amacı, eserinde hitap ettiği muhatap kitlesinin ihtiyaçları gibi belirleyici unsurların rol oynadığını söylemek mümkündür.

## Amaç

Bu çalışmada amaç, eserlerinden hareketle Câhiz'in İslam eğitimine dair farklı konularda ortaya koyduğu fikirleriyle ilgili tespitlerde bulunup genel bir değerlendirme yapmaktır.

## Yöntem

Araştırmamız ağırlıklı olarak literatür taramasına dayanmakta olup elde edilen bilgiler ve veriler belli bir bütünlük içerisinde değerlendirilip yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca biyografi, tanımlama, analiz-sentez gibi tekniklerden de istifade edilmiştir.

## Bulgular

- Câhiz'in öğretmenlik mesleği, öğretim yöntemleri ve öğretmenlerin vasıfları ile ilgili görüşleri
- Ücretle eğitim-öğretim konusunda Câhiz'in görüşü
- Câhiz'e göre çocuk eğitiminin temel esasları
- Kalem, yazı, kitap ve Kur'an öğretimi üzerine Câhiz'in düşünceleri
- İlimde ezberin önemi
- Câhiz'e göre edebiyat ve şiirin din eğitimi-öğretimindeki yeri
- Eğitimde ödül ve ceza; eğitim-öğretimin bir gereği olarak dayak

**Anahtar Kelimeler:** Câhiz, Eğitim-Öğretim, Ezber, İlim, Öğretmen.

\* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Dr. Öğretim Üyesi, ramazan.gurel@hotmail.com

## Giriş

Hicri II. asırdan III. asra uzanan bir zaman diliminde yaşamış olan edebiyatçı ve Mutezile kelamcısı Câhiz'in eğitim-öğretime dair farklı konulara yer verdiği Risâletü'l-Muallimîn adlı eseri, din eğitimi-öğretimine dair yazılmış en eski müstakil eser olarak kabul edilir. Bu manada kendisinden sonra eğitim-öğretimle ilgili kaleme alınan kitap, kitap bölümü ve risalelere öncülük etmesi açısından Câhiz'in eserinin ayrıcalıklı bir konuma sahip olduğu söylenebilir. Kendi döneminde eğitim-öğretime dair genel algı ve uygulamalarla ilgili birçok noktaya dikkat çeken Câhiz, buna ek olarak eğitim-öğretim ve öğretmenler hususunda yaşadığı dönemin genel bakış açısını da eserine yansıtmaktan geri durmamıştır. Bütün bu özellikleri ile Risâletü'l-Muallimîn, klasik bir din eğitimi metni olarak incelenmeye değer görünmektedir. Bu çalışmamızda biz, öncelikle Câhiz'in hayatı ve ilmi kişiliği hakkında bilgiler verecek, ardından Câhiz'in eğitim düşüncesinin ana hatlarına dair genel bir bakış açısı ortaya koymaya çalışacağız.

### 1. Câhiz'in Hayatı ve İlmî Kişiliği

Arap edebiyatının en büyük nesir yazarlarından ve Mutezili kelamcılarında olan Ebû Osman Amr b. Bahr b. Mahbub Câhiz el-Kinânî, hicri ikinci ve üçüncü asırda yaşamış önemli şahsiyetlerden biridir. 150-160 (767-777) yılları arasında Basra'da doğduğu tahmin edilmektedir. Kaynaklarda dedesinin deve çobanlığı yapan bir zenci olduğu bilgisine yer verilir. Buradan hareketle Câhiz'in, bir Arap-zenci melezi olduğu sonucuna varılmıştır. "Câhiz" lakabı kendisine patlak gözlü olmasından dolayı verilmiştir (Şeşen, 1993: 20-24).

Küçük yaşlarından itibaren ilim öğrenmeye karşı hevesli ve arzulu olan Câhiz'in gençlik yıllarını ağırlıklı olarak geçirdiği Basra şehri, hicri III. asırda ilmi anlamda en parlak devrini yaşamakta, çok canlı bir ilim ve kültür merkezi olma konumunu sürdürmekteydi. Emeviler devrinde yaşayan Hasan-ı Basri (ö. 110/728) ile Ebü'l-Hasan el-Eş'ari'nin (ö. 324/935-36) burada yetiştirmiş oldukları öğrenciler İslami ilimlerde büyük çığır açtılar. Bu sırada İslami ilimlerin tedvininde de büyük ilerleme kaydedildi. Kelam, fıkıh, hadis, tarih, Arap dili, Arap edebiyatı ve ensab ilmi konularında bol miktarda eser kaleme alındı. Basra'nın bu devirde yetiştirmiş olduğu müellifler arasında Ma'mer b. Raşid (ö. 153/ 770), Şu'be b. Haccac (ö. 160/ 776), Hammad b. Seleme (ö. 167/ 783-84), Halil b. Ahmed (ö. 175/791), Sibeveyhi (ö. 180/796), Ahfeş (ö. 177/793), Ebu Ubeyde Ma'mer b. Müsenna (ö. 209/824), Ebu Zeyd el-Ensari (ö. 215/830), Asmai (ö. 218/831) gibi birçok



büyük âlim bulunuyordu (Bakır, 1992: 111). Câhiz bu âlimlerin derslerine devam ederek gramer, şiir, tarih ve edebiyat öğrendi. Bir yandan da geçimini sağlamak için ticaretle uğraştı. Bu arada Basra Camii'ndeki ilmi ve edebi meclislere, Basra panayırının kurulduğu, çöl Araplarının geldiği, şairlerin ve hatiplerin şiirlerini ve hutbelerini okudukları Mirbed'e sık sık gidip geldi. Bu sayede fasih Arapçayı öğrenerek bir hayli geliştirdi. Ayrıca kelimcülerin, çeşitli mezhep mensuplarının, diğer dinlere mensup olanlarla aralarında tartıştıkları meseleleri dinledi, münazara meclislerine devam etti. Bu süreçte Nazam (ö. 231/845), Sümame b. Eşres (ö. 213/828) gibi Mutezili kelimcülerden etkilenerek kelama dair görüşlerini temellendirdi. Âlimlerin ve ediplerin ilim halkalarına iştirak etmek için zaman zaman Kûfe'ye ve Bağdat'a kadar gittiği oldu (Şeşen, 1993: 20). Bütün bu meclisler ve entelektüel faaliyetler Câhiz'in ilmî kişiliğinin temellerinin sağlam bir şekilde atılmasına olanak sağlamıştır. Nitekim bu sağlam ilmi birikim ve kariyer kısa zamanda meyvesini vermiş, Câhiz'in bazı çalışmaları Halife Me'mûn (ö. 218/833) tarafından beğenilmiş ve halife kendisini Bağdat'a çağırarak ödüllendirmiştir. Câhiz bundan sonra zaman zaman Bağdat ve Samerra'da halifenin ve devlet büyüklerinin nezdinde iyi bir şöhret ve makama erişmiş, değişik zamanlarda ve farklı konularda eserler yazıp onlara takdim ederek oldukça fazla ödül elde etmiştir (Şeşen, 1993: 20).

Kaynakların verdiği bilgilere göre Câhiz neşeli, şakacı, zeki, nüktedan, biraz cimri ve tartışmadan hoşlanan bir kimse idi. Çirkinliğine rağmen meziyetleriyle kendisini sevdirmiş, en yüksek makamlarda bulunan devlet adamları ile münasebet kurabilmiştir. Bir ara Halife Mütevekkil-Alellah (ö. 247/861) Câhiz'i çocuklarına bir süreliğine hoca tayin etmiş ancak çirkin yüzlü olduğu için bundan vazgeçmiştir. Ömrünün sonuna doğru felç geçiren Câhiz, 255/869 yılında Basra'da vefat etmiştir. Bir rivayete göre de düşen kitaplarının altında kalarak vefat etmiştir (Şeşen, 1993: 20).

Câhiz'in İslam düşünce tarihinde önemli bir yeri bulunmakla beraber onun asıl şöhreti yazarlığı ve edebiyatçı kimliği dolayısıyladır. Arap ve İslam kültürünün altın çağında yaşayan Cahiz bu kültürün en büyük temsilcilerinden biri olmuş, hem dini hem din dışı alanlarda eserler vermiştir. İslam akılcılığının beşiği olan Basra'da doğması ve elde ettiği diğer imkânlar onu büyük zekâlardan biri yapmıştır. Cahiz 'in en çok dikkat çeken taraflarından biri de psikolojik tahlilleridir. Bu tahlillere bilhassa küçük risalelerinde rastlanır. Tabii çevrenin insan ve hayvanlara etkisi üzerinde ısrarla duran Cahiz, bu hususta sosyal çevrenin etkisinden de önemle söz eder. Cahiz, birçok İslam müellifinin aksine eserlerinde yaşadığı toplumdaki, toplum hayatından söz etmeyi ihmal etmez ve günlük hayatın birçok meselesini ele alır (Şeşen, 1993: 21). Eğitim-öğretimle ilgili konu-

ları ele aldığı Risâletü'l-Muallimîn adlı müstakil risalesinde de bu durumun birçok yansımasını gözlemlemek mümkündür. Câhiz, geniş ilmi birikimini eğitim-öğretim konulu eserler verme dışında da kullanmış; başta dil ve edebiyat olmak üzere, kelim, felsefe, tarih, mezhepler tarihi, dinler tarihi, ahlak, siyaset, sanat, ticaret, zooloji gibi alanlarda birçok eser kaleme almıştır (Şeşen, 1993: 23).

## 2. Eserleri Işığında Câhiz'in Eğitim Düşüncesi

Daha çok kelimci ve edebiyatçı kimliği ile öne çıkan Câhiz'in, müstakil bir eğitim felsefesi ortaya koyduğunu söylemek iddialı bir yaklaşım olacaktır. Bununla birlikte eserlerinde öğretmenliğe, çocuk eğitimine, kaleme, yazıya, bilgiye dair ortaya koyduğu fikirler onun eğitim düşüncesi hakkında ipuçları vermektedir. Eğitim-öğretime dair düşüncelerini topladığı Risâletü'l-Muallimîn adlı eseri ile dile ve edebiyata dair kaleme aldığı el-Beyân ve't-Tebyîn isimli eserinin belli bölümlerindeki fikirleri, Câhiz'in eğitim düşüncesini toparlamamıza yardımcı olmaktadır. Onun, eğitimin unsurlarına dair düşünce ve yaklaşımlarını şu başlıklarla ele alacağız:

### 2.1. Câhiz'e Göre Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlerin Vasıfları

Câhiz, öğretmenler (muallimler) konusundaki görüşlerini ortaya koymadan önce onlar hakkında kendi döneminde dilden dile dolaşan ve öğretmenliğin itibarını zedeleyecek türde bazı farklı ve yanlış düşüncelere değinir. Yaşadığı dönemde öğretmenlerin itibarının düşük bir seviyede olması ve haklarında kötü düşünce ve sözlerin yaygınlık kazanmasına gerekçe olarak "öğretmenlerin hepsinin aynı seviyede olmaması, devlet başkanlarının öğretmenleri gözetip himaye etmemesi ve öğretmenlerin kendilerini maddi-manevi koruyacak güce sahip olmamaları" gösterilmiştir (Ceşamî, 2007: 294). Câhiz öğretmenler ve öğretmenlik hakkında kendi döneminde yaygın hale gelen söz ve fikirlere dair şu örnekleri verir:

- Öğretmenlerin en ahmağı yazı yazanlarıdır.
- Geceyi eşiyile, gündüzü de çocuklarla geçiren bir kimsenin aklına ve görüşüne nasıl güvenilebilir?
- Öğretmenlerle, koyun çobanlarıyla ve vaktini çoğunlukla kadınların bulunduğu ortamlarda geçiren kimselerle fikir alış-verişinde bulunmayın (istişare etmeyin!).

- Eşinin, senin çocuğunu dövmesine izin verme! Çünkü her ne kadar eşin yaşça büyük olsa da çocuğun ondan daha akıllıdır. Bu nedenle kadınlarla vakit geçiren öğretmenlerin fikirlerinin bir önemi yoktur.
- Ahmaklık, yün eğiricilerinde, seyislerde ve öğretmenlerdedir (Câhiz, 1968: 248).

Bütün eserler için geçerli olmakla birlikte konumuz özelinde İslam'ın klasik çağında kaleme alınan eğitimle alakalı risale ve kitapları anlamaya çalışırken akılda tutulması gereken bir numaralı ilke bütün bu eserleri, vücuda getirildikleri dönemin şartlarını dikkate alarak anlamaya gayret etmektir. İlim adamının yaşadığı toplumun problemlerini ve bakış açısını eserlerine yansıtması gayet doğal bir durumdur. Buradan hareketle bir eser, hem müellifinin hem de o müellifin yaşadığı toplumun benimsediği değerlerden numuneler barındırır. Bu tarz sözlere ve düşünceler yer vermekle Câhiz de kendi döneminde toplumun genelinin öğretmenlik kurumuna bakışını göstermek istemiştir. Yoksa bu söz ve düşünceler Câhiz'in onay verdiği yaklaşımlar değildir. Aksine eserlerinin farklı yerlerinde öğretmenliği öven birçok ifadeye rastlanmaktadır. Ayrıca Câhiz, çobanların ahmak olduğu düşüncesine yönelik eleştirilerine eserlerinde özellikle yer vermiş; birçok peygamberin vahye muhatap olmadan önce çobanlık yaptığı hakikatini hatırlatmıştır (Câhiz, 1968: 248). Câhiz'in üzerinde durduğu öğretmenlerle ilgili bu olumsuz sözler incelendiğinde, çocuklarla ve kadınlarla çok vakit geçirdikleri için öğretmenlerin çocuklaşabilecekleri, buldukları ortamın akli melekelerini zayıflatabileceği düşüncesinin o dönemde yaygın bir kanaat olduğu neticesine ulaşılabilir.

Bu görüşleri serdettikten sonra Câhiz, öğretmenlik hakkında bu tarz sözleri her zaman duymanın mümkün olduğunu ifade eder ve öğretmenlerle ilgili görüşlerini şöyle ortaya koyar: "Bana göre öğretmenler iki kısma ayrılır: 1- Genel anlamda bütün çocuklara öğretmenlik yapma seviyesinden belli bir grubun çocuklarına öğretmenlik yapma seviyesine yükselenler, 2- Belli bir grubun çocuklarına öğretmenlik yaptıktan sonra hükümdarların halifelik için namzet olan çocuklarına öğretmenlik yapma seviyesine yükselenler." Câhiz'e göre böylesine seçkin bir görevi yerine getiren insanlar için kötü yakıştırılmalarda bulunmak kesinlikle câiz değildir. O, kendi döneminde öğretmenlik yapan ve içlerinde âlimlerin, fakihlerin, şairlerin de bulunduğu Ali b. Hamza el-Kisâî (ö. 189/805), "kutrub" lakabıyla anılan Muhammed b. Müstenîr (ö. 210/825), Atâ b. Ebû Rebâh (ö. 114/732), Dahhâk b. Müzâhim (ö. 105/723), Emevî halifesi Abdül-Melik b. Mervân'ın (ö. 86/705) çocuklarına öğretmenlik yapan Âmir eş-Şa'bî (ö. 104/722) gibi öğretmenlerin isimlerini zikreder ve bu şahısların birer öğretmen olarak hakareti de-

ğil saygıyı hak ettiklerine özellikle vurgu yapar (Câhiz, 1968: 251). Yaşadığı dönemde özellikle Basra'da kendisini ilme adanmış öğretmenlerin varlığını haber vermekle birlikte (Câhiz, 1968: 252) Câhiz, bütün öğretmenlerin aynı seviyede olmadığını, hepsinin öğretmenlik makamının hakkını veremediğini şöyle ifade eder: "Eğer büyük şehirlerde öğretmenlik mesleğinin hakkını veremeyen kişiler (ketâtibi'l-kurâ) örnek verilecek olursa derim ki, şüphesiz her topluluğun iyi örnekleri olduğu gibi alçak örnekleri de vardır. Öğretmenler hususunda da durum bundan farklı değildir." (Câhiz, 1968: 250-251). Bu sözleriyle Câhiz, dönemindeki öğretmenlerin iki şekilde isimlendirildiklerini ortaya koymuş olmaktadır. Buna göre: Öğretmenlik mesleğinin hakkını veremeyen öğretmenler "kâtip" olarak adlandırılmakta olup bu kimselerin halkın nezdindeki itibarları genellikle düşüktür. "Muallim" ve "müeddib" olarak isimlendirilen grup ise halkın nezdinde sevilen ve itibar gören, işinin ehli olan yetenekli öğretmenleri ifade etmektedir. Yaşadığı dönemde öğretmenlerin yaptığı bazı hataları da örneklerle aktaran Câhiz, bu tarz bir anlatım yolunu seçerek kendi bakış açısına göre bir öğretmenin hangi davranışlarını hatalı kabul ettiğini de ortaya koymuş olmaktadır. Onun bakış açısıyla kendi dönemindeki öğretmenlerde hata olarak gördüğü hususlar, "yanlış fetvalarla insanların sorularına doğru olmayan cevaplar vermek suretiyle onlara olumsuz rehberlik yapmak, ortama uygun hitapta bulunmamak (ö/ Bir nikâh töreninde konuşma yapmak için gelen öğretmenin konuşmayı kısa keserek ölümden bahsetmesi) ve tembellik" gibi noktalarda yoğunlaşmaktadır (Câhiz, 1968: 247-250).

### 2. 1. 1. Câhiz'e Göre Öğretmen Tutumları

Câhiz'e göre öğretmenlerin öğrencilerine karşı tutumlarında olumlu ilişkiler geliştirmelerinin önündeki en önemli engeller "kızgınlık, aşırı keyfi davranış ve adaletsizliktir." Buna ek olarak Câhiz, öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerinde gurur ve kibir yüklü söylem ve tavırlara yer vermelerini de şiddetle eleştirir ve şöyle der: "Kızgınlık halinde Allah sana yardım etsin! Aşırı keyfi davranıştan seni korusun! Sana verdiği gücü adalet sevgisine yöneltsin! Kalbine olaylar karşısında temkinli davranmayı ilham etsin! Öğretmenlik ve öğretmenler hakkında konuşurken akılsızların ahmaklığı, cahillerin pervasızlığı, kendini bilmezlerin açık saçık konuşmaları, akıllı geçinenlerin ihtilafları, filozofların kibirli halleri, haddini bilmeyenlerin gururlu tavırlarını yanına alarak hareket edersen düşmanlık arayıp düşmanlık bulmuş olursun. Gayretini sana lazım olmayan şeylere harcamayasın!" (Câhiz, 1960: 23).



### 2. 1. 2. Câhiz'in Döneminde Öğretmenliğe Dair Uygulamalar

Câhiz, kendi döneminde farklı ilim dallarında uzman olan ve kendisini iyi yetiştirmiş kişilerin hem çocuklara hem de yetişkinlere öğretmenlik yaptığını haber verir ve konuyla ilgili şöyle der: "Eğer sen, nahivcilerin, aruzcuların, feraizcilerin, matematikçilerin ve hattatların sayısını öğrenmek istersen onların çoğunun, büyüklerin müeddibi ve küçüklerin muallimi olduklarını görürsün." Bu sözleriyle Câhiz, yaşadığı dönemde öğretmenlik uygulamalarına dair değerli bilgiler sunmaktadır.

### 2. 1. 3. Câhiz'e Göre Öğretmenlerin Önemi

Öğretmenlerin değerini bilme noktasında ebeveyne uyarılarda bulunan Câhiz, evlatlarının tembelliği ve ihmalleri yüzünden öğretmenleri eleştiren hatta hicveden annelere ikazlarda bulunarak şu ifadelere yer verir: "İşte bu öğretmenler senin hicvettiğin, kendilerinden şikâyetçi olduğun, haklarında kaba sözler sarf ettiğin, kimi zaman delilikle itham ettiğin kişilerdir. Sen çocukların kabahatlerini öğretmenlere yükleyerek ihmalkâr öğrencilerin tembelliğinden dolayı işini iyi yapan öğretmenleri cezalandırmak istersin. Çocukları yetiştirmede öğretmenlerin görevlerini aksatmaları halinde sadece onları hatalı görmek eksiktir. Çocukların kendilerinden beklenenleri yapmada tembellik göstermeleri, onların öğrendikleri şeylere gönülden bağlanmamaları, işi ciddiye almamaları halinde öğrencilerin de sorumlu olacağı unutulmamalıdır. Aksi takdirde tembel çocuklar sebebiyle öğretmenler, tay eğiten seyisler ve davar çobanlarından daha mutsuzdur. Anne-babalar bu meseleye tarafsız olarak bakarlarsa öğretmenlerin çocuklar için ne kadar büyük bir nimet olduğunu ve bu hususta şükretmenin gerekli olduğunu anlayacaklardır."

### 2. 1. 4. Câhiz'e Göre Ücretli Öğretmenlik

Câhiz, eserinin ikinci bölümünde yer verdiği "hatta Allah'ın bize bir lütfu olsa da geçimlerini bizim elimizden temin eden öğretmenlere dahi minnetimiz yoktur" ifadeleriyle öğretmenlerin kendi döneminde eğitim-öğretim karşılığı ücret aldıklarını haber vermektedir. Kendisi de -çok kısa bir süre de olsa- Halife Mütevekkil'in çocuklarına ücret karşılığı müeddiblik yapmıştır. Bu manada öğretmenliğin şerefli bir meslek olduğunu, herkesin yerine getiremeyeceği bir sorumluluk olduğunu belirten Câhiz, öğretmenlerin ücret almasını caiz görmüştür.

## 2. 2. Câhiz'e Göre İlimin Önemi

Câhiz, ilmin önemi konusu üzerinde de ayrıca durmuş, farklı âlimlerden yaptığı alıntılarla ilmin değeri konusuna bakışının ipuçlarını vermiştir. Bu alıntıların bir kısmı şu şekildedir:

- İlmi öğrendikten sonra onu terk etmek en büyük ziyandır.
- Küçük yaşlarda ilim öğrenmek mermer üzerine nakış işlemeye benzer.Yaş büyüdükçe akıl da büyür fakat zihni meşguliyet artar. Bu nedenle küçük yaşlarda ilimle meşgul olmak gerekir.
- Âlimler ölüp giderken cahillerin bir şeyler öğrenmeye yanaşmaması ne kötüdür.
- İlimle meşgul olmaya doyum olmaz.
- Bir kimsenin özümseyip de kardeşine ulaştırdığı ilim ne güzel hediyedir.

## 2. 3. Câhiz'in Kalem, Yazı, Kitap Hakkındaki Görüşleri

Câhiz risalesinde kalemin, kitabın ve yazının önemine dikkat çekerek bu enstrümanları ilmin, ilim geleneğinin ve bilimsel birikimin varlığının devam edebilmesinin kurucu unsurları olarak değerlendirmiştir. Zira eğer kitap yani yazı ve onun aracı olan kalem olmasaydı eskilerin haberleri bozulur ve bizden öncekilerin sözleri bize kadar ulaşmazdı. Çünkü dil, sadece karşımızdakine meramımızı anlatmakla sınırlı iken kalem ve yazı, yanımızda bulunmayanlara ve bizden sonrakilere de fikirlerimizin ulaşmasına imkân tanır. Câhiz'e göre eğer kalem, yazı ve kitaplar olmasaydı hiçbir şeyin tam olarak tedbiri alınamaz, işler rayına oturtulamazdı. Bu anlamda dünya saadetinin temelleri ancak yazı, kitap ve hesap ile tam olarak sağlanabilir. Bu anlamda kalemi, yazıyı, kitabı yaratanın başkasına bir minnetimiz yoktur.

Tam bir kitap aşığı olan Câhiz, kitap hakkında şunları söyler: "Yaşı genç, taze, ucuz ve her yerde bulunması mümkün olan, enteresan olayları ve eşsiz bilgileri, sağlam kafaların ve hikmet yüklü tecrübeleri insanların deneyimlerini, geçmiş çağların ve uzak memleketlerin haberlerini toplayan kitap gibi bir dost bilmiyorum. İsteddiğinizde seyrek olarak ziyaretinize gelen, arzu ederseniz gölgeniz, vücudunuzun adeta bir parçası olan böyle bir dostu kim istemez ki?" Kitapla ilgili bir başka sözünde Câhiz şunları kaydeder: "Kitap, susturduğunuz zaman sessiz, konuşturduğunuz zaman konuşkan, meşguliyetiniz varken sohbet başlamayan, kendisi için süslenip hazırlanma külfetine sokmayan bir gece

misafiri; yüzünüze karşı dalkavukluk etmeyen bir arkadaşı; azdırıp saptırmayan, bıktırıp usandırmayan, münafıklık yapmayan, yalan söylemeyen bir yoldaştır.” (Çelebi, 1983: 27).

Câhiz’e göre eğer kalem, yazı ve kitaplar olmasaydı hiçbir şeyin tam olarak tedbiri alınamaz, işler rayına oturtulamazdı. Bu anlamda dünya saadetinin temelleri ancak yazı, kitap ve hesap ile tam olarak sağlanabilir. Bu anlamda kalemi, yazıyı, kitabı yaratandan başkasına bir minnetimiz yoktur.

## 2. 4. Câhiz’e Göre Eğitim Prensipleri ve Metotları

Câhiz, eserlerinde eğitim-öğretime dair bazı temel prensiplerle ilgili bilgilere de yer vermiştir. Bu manada eğitim-öğretimde bireysel farklılıklar prensibi onun öne çıkardığı ilkelerden biridir. el-Beyan vet’-Tebyin isimli eserinin ikinci cildinin bâb başlıklarından biri “Her insan yaratılış özellikleri ve tabiatına göre konuşur” şeklindedir. Bu bâb başlığının altında aynı soruya insanların farklı farklı cevaplar vermesi hususunda birçok örneğe yer veren Câhiz, insanların algı düzeylerinin ve bireysel farklılıklarının verdikleri cevapları da farklılaştırdığını ortaya koyarak konunun önemine bu şekilde işaret etmiştir.<sup>1</sup>

Câhiz, öğretmenin bir konuyu değerlendirirken takip edeceği metotla ilgili, karar vermeden önce kitabı sonuna kadar okuyup öyle değerlendirmede bulunmayı tavsiye etmektedir. Bu hususta Câhiz şu ifadelerle yer verir: “Kitabın sonuna varmadıkça ve iyi niyeti kuşanmadıkça karar verme! Şayet sen, bile bile bunun dışına çıkarsan kötülenirsin; bilmeden bir hata yaparsan hatanı öğrenmiş olursun.”

Öğrencilere öğretilmesini tavsiye ettiği ilimler arasında “rivayet ilmine” de yer veren Câhiz, öğrenme ortamında öğrenciler arası rekabeti oluşturabilmek için bir yarışma ortamı yaratmada rivayet ilminin metodolojik imkânlar sunabileceğini savunmaktadır.

## 2. 5. Câhiz’e Göre Eğitimde Ödül ve Ceza

Câhiz’e göre eğitimde ceza vermenin temel amacı öğrencileri hırçınlıktan alıkoymaktır. Öğretmen ihmalkâr öğrencilere ceza verebilir, dersten kaçanları dövebilir. Başarılı öğrencileri is mutlaka ödüllendirmek gerekir.

1 Farklı sorular ve cevapların örnekleri için bkz. el-Câhiz, *el-Beyân vet’-Tebyîn*, s. 175-179.

## 2. 6. Câhiz'in Eğitim-Öğretimde Ezbere Bakışı

Öğretim faaliyetlerinin önemli bir yerinde duran ezberin eğitim-öğretim sürecindeki yerine işaret eden Câhiz, ilim ehlinin ezber konusundaki görüşlerinin genel anlamda olumsuz olduğunu belirtir. Buna gerekçe olarak da "ezberin, akli temyiz gücünden mahrum bırakması, ezber yapanın sadece mukallid olması, düşünerek hüküm çıkarmayı sekteye uğratması" gibi hususlar gösterilmiştir.

Câhiz'e göre ezberin olumsuz yönleri ile ilgili tartışmaları bir yana bırakmak ve önemi üzerinde yoğunlaşmak gerekir. Ezber olmadan bilgilerin manalarının kalbe yerleşmesi mümkün değildir. Zihnindeki bir harf sahifelerdeki on harften daha hayırlıdır (Câhiz, 1960: 257).

Eğitim-öğretimde mutlaka ezberden yardım alınmalıdır. Kişinin ezber yapmaya özellik daha motive olduğu bir mekân varsa o mekânı seçmesi önerilir. Ezber için en uygun zaman dilimi ise seher vaktidir. Zira bu vakit, istirahat vaktinden sonra, meşguliyet vaktinden öncedir.

## 2. 7. Câhiz'e Göre Çocuk Eğitiminin Esasları

Câhiz'in Risâletü'l-Muallim'in adlı eserinde yer verdiği bilgilerden, yaşadığı dönemde çocuk eğitimine ayrı bir özen gösterildiği net bir şekilde anlaşılmaktadır. Özellikle kraların ve devlet adamlarının, kendi çocuklarının iyi yetişmesi için seçtikleri eğiticilere verdikleri öğütler, çocuklarını emanet etmek istedikleri eğiticilerin hal ve hareketlerinin mükemmel olmasına dikkat etmeleri konusunda önemli bir delildir. Yine Câhiz'in ifadeleriyle "devlet başkanları, müeddibleri çocuk eğitiminde, onlara şefkat göstermede zirvede oldukları anlaşılmadıkça ve görevlerini tam yapıp imtihanı başarmadıkça çocuklarını eğitmek için onları görevlendirmemişlerdir."

Çocukların eğitimi-öğretimi ile ilgili olarak Câhiz, klasik döneme ait diğer din eğitimi metinlerinde yer alan bilgilerle benzerlik arz eden birtakım durumları yine farklı şahıslardan seçtiği örneklerle anlatmıştır. Çocuklara öğretilmesini tavsiye ettiği genel hususlar arasında "Kur'an-ı Kerim, yüzme, su üstünde durma (el-avm), okuma-yazma, binicilik, şiir, hesap ilmi" gibi hem bedensel hem duygusal hem de zihinsel öğrenmenin konusu olan konulara yer vermiştir. Kız çocuklarına yazı ve şiir öğretmek yerine Kur'an-ı Kerim okumayı, özellikle de Nûr ve Ahzab surelerinin öğretilmesini özellikle tavsiye etmiştir.<sup>2</sup>

2 Câhiz'in, kız çocuklarına Nûr ve Ahzab surelerinin öğretilmesini tavsiye eden görüşe yer vermesi kanaatimizce bu surelerin Hz. Aşşe'nin (r.a) Ben-i Müstalik gazvesi dönüşünde başına gelenleri ve uğradığı iftirayı, peygamberimizin eşleriyle ilgili yabancı erkeklerle ilişkiler hususunda özel bazı hükümleri konu edinmesindedir.

Câhiz'e göre çocukların eğitiminde dikkate alınması gereken en önde gelen ilkelerden birisi "bireysel farklılıklar ilkesi"dir. Eserinde bu durumu şöyle ifade eder: "Çocuk, çocuktan daha anlayışlıdır. İki çocuk yan yana geldiklerinde bu durum daha bariz şekilde ortaya çıkar. Allah'ın çocuklara verdiği kolaylıklardan birisi de onların yapılarını ve anlayış seviyelerini aynı olmasa bile birbirine yakın bir şekilde yaratmış olmasıdır."

Bireysel farklılıklar ilkesi bağlamında Câhiz, çocukların akılları ölçüsünde onlara söz söylenmesinin önemi üzerinde de durur ve konuyla ilgili şu ifadelerle yer verir: "İnsanların en güzel konuşanı, zeki ve vakarlı olanı çocuğu konuşuran veya çocuğun hoşuna gidecek, onu oyalayacak sözler söylerken elbette çocukların akıl ölçülerine uygun olan sözleri seçen ve onların konuşma tarzlarına uygun şekilde konuşan kimselerdir." Ayrıca seviyelerine uygun kasidelerin öğretilmesi, öğrencilerin dil zevkinin gelişmesine de yardımcı olabilir.

Câhiz'in çocuk eğitimi konusunda en geniş çaplı olarak ele aldığı konu, çocuklara öğretilecek ilimler, kazandırılacak yeteneklerdir. Buna göre özellikle devlet adamlarının çocukları yetiştirilirken, "hadis, tarih, şiir, aruz vezni, nahiv, Kur'an-ı Kerim kıraati, feraiz, hesap ilmi, yazı, astronomi, müzik, tıp, hendese" ilimleri; "cemaatle namaz kılma, israftan uzak durma, iktisatlı olma gibi değerler, savalice oyunu<sup>3</sup>, ok atma, mücesseme<sup>4</sup>, yırtıcı kuş ile avlanmak, pen cekâz atma oyunu<sup>5</sup>, debbuk<sup>6</sup>, sabataneye üfleme oyunu<sup>7</sup>, ata binme, mızrak ve kılıç kullanma, halter, güreş, koşu, tavla ve satranç, def ve telli çalgılar, küçük taş oyunları, zurna ve ney türü üflemeli çalgılar" gibi değerleri ve özel yetenekleri kazanmaları hedeflenmiştir. Bununla birlikte Câhiz, özellikle nahiv ilmi konusunda müeddibleri uyarmakta, bu ilmin detaylarıyla çocukların zihinlerini boğmamalarını tavsiye etmektedir. Halka ise kendi çocuklarına "çiftçilik, marangozluk, inşaatçılık, altın işlemeciliği, dikiş-nakış, deri işlemeciliği, boyacılık, hayvan yetiştiriciliği, hayvanlara bazı hususların öğretilmesi ve örgü sanatlarını" öğretmeleri tavsiye edilmiştir.

Böylece hem kız çocuklarına hem de kız çocuğu sahibi olan ebeveyne şu mesaj verilmektedir: "Kızların evlerinde oturmaları, sosyal hayatın içine çok fazla dâhil olarak hem kendilerini hem de ailelerini sıkıntıya sokmamaları daha uygun olmalıdır." Kızların yazı öğrenmeleri, çevreleriyle iletişim kurabilmeleri anlamına geleceği için buna asla sıcak bakılmamalıdır. Bu durum, Câhiz'in yaşadığı dönemde kız çocuklarının eğitim-öğretimine dair bakış açısının keyfiyeti hakkında bilgilendirici mahiyettedir.

3 Nişancılık.

4 Canlı bir hedefe nişan alma oyunu.

5 Bir çeşit nişancılık.

6 Kuş yakalamak.

7 Boruya benzer bir aletle üfleyerek nişan alma.

Câhiz, öğretmenlerin çocuklara öğretebilecekleri en değerli ilimleri de “tarih, nesir, mantık, münazara ilmi, rivayete dayalı ilimler, vezinli kasideler, rûcûze<sup>8</sup>, müzdevic<sup>9</sup>, ka-fiye ilmi ve hesap ilmi” olarak sıralamıştır. Bu ilimleri öğreten muallimler de en değerli muallimlerdir.

## 2. 8. Câhiz’e Göre Şiir ve Edebiyatın Eğitimdeki Yeri

Câhiz’e göre çocukların, küçük yaşlardan itibaren şiir ve edebiyatla meşgul olmaları dillerinin fashihiğini, letafetini ve zevkini artırmada çok önemlidir. Ayrıca insanlara dinin esaslarını anlatan ulemanın ve müeddiblerin de güzel konuşmaları büyük önem arz eder. Bu nedenle Câhiz, edebi zevki ve şiirle meşguliyeti bütün eğitimciler için zaruri görmüştür. Mahir bir şair ve edip olarak Câhiz’in eğitim bağlamında şiir ve edebiyata verdiği önem özellikle eğitimcilerin etkili ve olumlu bir iletişim dili inşa etmeleri noktasında yoğunlaşmaktadır.

## Sonuç

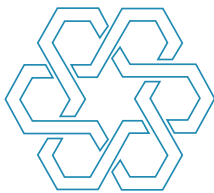
Yaşadığı dönemde eğitim-öğretim uygulamalarına dair çok önemli meseleler üzerinde tespitlerde bulunan Câhiz, içinde bulunduğu toplumun problemleriyle ilgili duyarlı bir ilim adamı profili çizmiştir. Öğretmenlik mesleğinden ilmin önemine; kalem, kitap, şiir, edebiyat ve ezberin eğitimdeki yerinden çocuk eğitime kadar uzanan geniş bir yelpazede mevzuları ele alan Câhiz, problemleri gördüğü konularla ilgili sadece kuru kuruya bilgi vermekle yetinmemiş, her bir konu için kendine göre çözüm önerileri de sunmuştur. Döneminde öğretmenler hakkında yaygın olan yanlış düşüncelere eserinde yer verirken gözettiği hedef, dönemin algısını ortaya koymak olarak görünmektedir. Ardından öğretmenler hakkındaki olumlu kanaatlerini sıralayan Câhiz, öğretmenlik mesleğinin değerini net bir dille ortaya koymuştur. Buna ek olarak ilmin en değerli servet olduğuna vurgu yapmış, başta kalem, kitap, şiir ve ezber olmak üzere ona ulaştıran her aracı değerli kabul etmiştir. Çocukların eğitimiyle ilgili detaylı hususlara ayrı ayrı temas eden Câhiz, kendisinden sonraki eğitimcilere çok değerli ve zengin bilgileri miras olarak bırakmıştır.

8 Recez ölçüsüyle şiir söylemek.

9 İkişer beyitli şiir söylemek.

## Kaynakça

- Bakır, A. (1992), "Basra", *TDV İslam Ansiklopedisi*, V, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 108-111.
- Câhiz, A. B. (1968), *el-Beyân vet'-tebyîn*, Beyrut: Daru'l-fikr.
- . (1960), *Risâletü'l-muallimîn*, Kâhire: Dâru'l-fikr.
- Ceş'a'mî, M. U. (2007), *et-Terbiye vet'ta'lim indel Câhiz ve İbn Rüşd*, *Mecelletü'l-feth*, 31, 289-305.
- Çelebi, A. (1983), *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi* (trc. Ali Yardım), İstanbul: Damla Yayınları.
- Dâvûd, S. (1989), *el-Câhiz, Fikrûn Ve Menhecûn*, Kahire: Dâruş-Şuûni'l-Sekâfiyyeti'l Âmme.
- İpek, M. (1993), *el-Câhiz'in Risâletü'l-Muallimîn Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Hamevî, Yakut. (1979), *Mu'cemü'l-üdebâ*, Kâhire: Daru'l-fikr.
- Şeşen, R. (1993), "el- Câhiz", *TDV İslam Ansiklopedisi*, VII, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 20-24.







# İslam Eğitim Klasiklerinde Öğretmen Yeterlilikleri

Rıza Akkaya,\* Yusuf Alpaydın\*

## Özet

Öğretmenlik mesleği her çağda önemini korumuştur ve çağın gereklerine göre öğretmenlerden beklenen yeterlilikler sürekli olarak değişmiştir/değişmektedir. İslam eğitim klasiklerinde öğretmenlik, bir Peygamber mesleği olarak görülmüştür ve Peygamberlere vekil olabilmenin temel şartının öğretmen olmak olduğuna inanılmıştır. Bundan dolayı, Peygamberlere vekâlet edecek öğretmenlerden bir takım üstün yeterliliklerin olması beklenmiştir. Günümüzde, gelişmiş ülke olabilmenin ve diğer ülkelerle rekabet edebilmenin temel şartının nitelikli eğitim olduğu düşünülmektedir. Nitelikli eğitiminde ancak yeterli öğretmenler tarafından sağlanabileceğine inanılmaktadır. Bu nedenle pek çok ülke, kendilerini uzun vadeli hedeflere ulaştıracak olan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerini belirlemeye çalışmaktadır. Bu çalışmanın amacı İslam eğitim klasiklerindeki öğretmen yeterlilikleri ile günümüz öğretmen yeterliliklerinin karşılaştırılmasıdır. Çalışma, nitel araştırma metodolojisine uygun olarak yürütülmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen, İslam eğitim klasiklerinden dört eser ve Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen yeterlilikleri ile ilgili en güncel halini 2017 yılında yayınladığı çalışma araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler doküman inceleme yoluyla toplanmıştır ve verilerin çözümlenmesinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

\* Marmara Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, akkayariza@gmail.com

\*\* Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Dr. Öğretim Üyesi, yusufalp@gmail.com

## Giriş

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiiği, küreselleşmenin yoğun bir şekilde yaşandığı günümüz dünyasında, bütün bu gelişmelere ayak uydurma çabası, eğitim kurumlarının görev ve sorumluluklarını daha da arttırmakta, eğitim öğretim faaliyetlerin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin çağın gereklerine göre yeterli olmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü hiçbir eğitim sistemi, o sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeterliliği üzerinde hizmet veremez. Bu nedenle, bir okul, ancak içerisindeki öğretmenler kadar niteliklidir diyebiliriz. Öğretmenlerin kişisel özellikleri, mesleki yeterlilikleri, eğitim seviyesi, yaşadığı sosyal çevre, deneyimleri, fikir yapısı doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim ortamlarına yansımakta ve bundan da öğrenciler olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin çağın gereklerine göre yeterli yetişmesi sorunu geçmişten günümüze eğitim üzerinde çok tartışılan konulardan birisi olmuştur.

Gerçek eğitici ve öğretici Allah (cc) dır. Bu durum Kuran-ı Kerimde açıkça vurgulanmıştır. **“Yaratan Rabbin’in adıyla oku!** Sana Rabb’in tarafından gönderilen ve bundan sonra ayet ayet, sure sure muhatap olacağın bu kitabı, onu güzelce anlamak, zihnine nakşetmek, hayatına yansıtma ve başkalarına tebliğ etmek amacıyla oku. **Oku!** Unutma ki, **Rabbin sonsuz lütf ve kerem sahibidir. O Allah ki, kalem** ve benzeri araçlar ile gerek vahiy ve hikmeti, gerekse ona dayanan bilgileri yazıp muhafaza ederek sonraki nesillere yani şimdiki zamana ve bu mekân dışına aktarma ve böylece, Allah’a kul olma yolunda ilerlemeyi **öğretendir.** Düşünme, araştırma, öğrenme imkân ve yetenekleri bahşettiği **insana,** Peygamberler ve kitaplar göndererek ona **bilmediği her şeyi öğreten** O’dur (Alak Suresi, 1-5; Kısa, 2012).” Beşeri planda yürütölen eğitim öğretim faaliyetleri, Rabbiniz’in başlattığı bu eğitim öğretim faaliyetlerine dayanmaktadır. Buradan yola çıkarak beşeri planda ilk eğitici ve öğreticilerin Peygamberler olduğunu söyleyebiliriz. Her Peygamber Allah (cc)’in emir ve yasaklarını insanlara öğretmektedir. Bundan ötürü her Peygamber getirdiği dininin ilk öğretmenidir. Peygamberleri öğretmen yapan ise bizzat Allah (cc) dır.

Peygamber efendimiz Hz Muhammed (sav), Allah (cc)’in emir ve yasaklarını insanlığa iletme, onlara öğretmeyle yükümlüydü. Bu işi yaparken de, insanlara baskı yapması ve zor kullanması söz konusu değildi (Bakara Suresi, 256-257). Bu nedenle o tebliğ görevini bir eğitim öğretim faaliyeti olarak ele aldı ve amaçlarını bu doğrultuda gerçekleştirmeye çalıştı. Peygamber Efendimiz Allah (cc)’in emir ve yasaklarını öğretmele kalmıyor aynı zamanla yaşantısıyla örnek oluyordu. Öğrettiği somut bilgilerin davranı-

şa nasıl dönüşeceğini de somut olarak gösteriyordu (Gudde, 2009). Peygamber Efendimiz, İslamiyet'in hızlı bir şekilde yayılması amacıyla tebliğ görevini layıkıyla yapabilecek özel öğretmenler yetiştirme gereği duydu ve bu öğretmenleri bu doğrultuda görevlendirdi. İbn Mes'ud (r.a.)'u Medine'ye muallim olarak göndermesi gibi. Görevlendirilen bu öğretmenlerin seçimini de rastgele değil, çevresindekiler içerisinde nispeten daha bilgili ve yetenekli olan kişiler arasından yaptı. Peygamber Efendimiz'den sonra Dört Halife'de Peygamber Efendimiz'in bıraktığı bu eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdüler ve bunda aktif rol aldılar. Onlar da kendilerinin ulaşamadıkları yerlere başka öğretmenler görevlendirdiler. Ashabın ilim sahibi olanları bu dönemde çeşitli yerlere giderek dini tebliğ ettiler (Yazıcı, 2016). Dini ilimlerin eğitim ve öğretimi Dört Halife'den sonraki dönemlerde de bütün hızıyla devam etti, Âlimler, Salihler ve Veliler Camilerde ve onların etrafında oluşturulan yerlerde (medrese, dar-ül-hadis, dar-ülkurra, dar-üt-tıb) ders okuttular. Müslüman Türk devletleri (Karahanlılar, Selçuklular, Türkiye Selçukluları, Osmanlı) dini ve fen bilimlerinin tahsil edildiği yerlere ve burada görev alan müderrislere büyük önem verdiler (Aydın, 2001).

Osmanlı Devleti'nin ilk yıllarında sahip olduğu âlim ve müderrisler, Türkiye Selçukluları ve civar Türk Beyliklerinde yetişip Osmanlı Beyliği'ne katılanlardan oluşmaktaydı. Osmanlı dönemi medreselerinde ise müderris yetiştirme konusunda nitelikli bir sistem bulunmaktaydı. Osmanlı medrese teşkilatında Hariç ve Dâhil derslerini gören talebe Sahn-i Seman ve Süleymaniye seviyelerindeki eğitim ve öğretimden mezun olur. Yani icazet alır. Bu onun müderrislik yapabileceğine dair bir diplomadır. Şayet Anadolu'da görev alacaksa Anadolu, Rumeli'de görev alacaksa Rumeli Kadıaskeri'ne müracaat ederek onun, muayyen günlerindeki meclislerine devam edip Matlab denilen deftere (Ruzname) Mülazım kayd edilir. Bundan sonra sırası gelinceye kadar beklerdi. Bu bekleme süresine nevbet (nöbet) denirdi. Sırası gelen en aşağı derecedeki medreslerden birine günlük yirmi akça ile müderris tayin edilir. Bundan sonra sıra ile otuzlu, kırklı, ellili, atmışlı ve daha yüksek derecelere çıkabilirdi. Bir müderris, bulunduğu seviyeden daha üst bir medreseye, eğer medresenin kadrosu boşsa ve oraya görevlendirilmek isteyen başka kişi yoksa hemen tayin edilirdi. Birden fazla istekli varsa aralarında imtihan yapılırdı. Bütün müderrislerin tayinleri önceleri kazaskerlerin padişaha arz etmeleriyle yapılırdı. Ancak 16. Yüzyıldan sonra şeyhülislamın talebi ve sadrazamın onayı ile yapılırdı (Kazıcı 1995; Yazıcı, 2016).

İslam Tarihi incelendiğinde, eğitim öğretim faaliyetlerinde en etkin ve itibarlı kişinin öğretmenler olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin tamamı, ders prog-

ramları, muhteva seçimi, kullanılacak yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme öğretmene göre şekillenmekteydi. Öğretmenin eğitim öğretim üzerinde etkisinin bu denli fazla olması, her insanın öğretmen olarak kabul edilmemesi sonucunu doğurdu. Herkes, en bilgili, öğretimde en yetenekli ve kişilikli kişilerden eğitim almak istiyor, ilmiyle ve öğretmenliğiyle ünlenmiş kişilerin ders halkalarına katılmak için çaba sarf ediyordu (Akyüz, 2009). Osmanlı Devleti'nde sistematik öğretim kurumu olan ve varlığını 18. Yüzyıla kadar sürdüren Medreselerde öğrenim gören kişiler her mesleğin elamanı olabildiği gibi öğretmen de olabiliyordu. Medreselerin eğitim programlarında, öğretmenlik yeterliliğini kazandıracak herhangi bir derse veya etkinliğe yer verilmemişti. Ancak Fatih döneminde Ayasofya ve Eyüp medreselerinde sıbyan mektebi öğretmeni olacaklar için genel medrese eğitiminden farklı bir programın uygulanması olmuştur. Programda medreselerde okutulan bazı derslere yer verilmemiş, bazı dersler de ilave edilmiştir. Bu programda "tartışma adabı ve öğretim yöntemleri" anlamında "Adab-ı Mübahase ve Usul-i Tedris" adında bir dersin bulunması Türk ve dünya eğitim tarihi açısından çok önemli bir gelişmedir. Uygulama Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirmenin alan özelliklerine göre düzenlenmiş ilk programı olma özelliği taşımaktadır ancak bu program çok uzun ömürlü olamamıştır (Gurbetoğlu, 2015).

Medreselerin zamanla zayıflaması ve medreselerin ıslahı yolundaki çabaların yetersiz kalması buna ek olarak 18. Yüzyılda Avrupa'da çıkan sanayileşme batılı eğitimlere olan sempatiyi artırmıştır (Akyüz, 2014). Ancak medrese gibi köklü geçmişi olan bir yapıdan bir anda vazgeçmek zordu. Bu sebeple medreseleri hedef tahtasına getirilmeden, Osmanlının son zamanlarda yaşadığı askeri başarısızlıkları gerekçe gösterilerek askeri eğitimde batılılaşma girişimleri hız kazanmıştı. Bu girişimlerin ilk somut adımını 1776'da kurulan "Mühendishane-i Bahr-i Hümayun" oluşturur. Bunu batılı tarzda eğitim verecek olan diğer askeri kurumlar takip etmiştir. Bu kurumlarda Avrupa'dan getirilen eğitimciler tarafından yetiştirilen ve eğitimlerini Avrupa da tamamlayan kişiler zamanla devlet kademelerinde yönetici ve öğretmen olarak görev almaya başlamış ve geleneksel eğitimlerle yetişen kişiler saf dışı bırakılmaya çalışılmıştır. Bütün bu sürecin sonucunda Osmanlı'da sivil eğitimin ilk batılılaşmasında ilk adımı Rüştiye mektepleri oluşturur. Görünüşte askeri okullara kaynaklık ettiği varsayılan bu okulların Tanzimat'tan hemen sonra açılması ve Tanzimat'ın getirdiği devlet düzeninde ortaya çıkan memur ihtiyacının bu okulun mezunları tarafından kapatılması bu okulların batılılaşma amaçla açıldığını göstermektedir. Rüştiyelere batılı anlamda öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmualimin kurulmuştur. Bu okul Türk eğitim tarihinde Öğretmen Okulu adıyla bili-

nen ilk kurumdur. Darümuallimin müdürlerinden Ahmet Cevdet Efendi'nin hazırladığı nizamname, öğretmenlerin yetiştirilmesinden istihdamına kadar, günümüz açısından ders alınacak ilkeler içermektedir (Akyüz, 1990). Öğretmenlik yapabilmek için Darümuallimin mezunu olma şartı, öğretmenlerin niteliğine önem verilmesi, ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen olmak isteyen öğrencilerin dolgun burslarla desteklenmesi, mezunların atama öncesi geçici okullarda görevlendirilmesi gibi hükümler bu nizamnamede dikkat çekmektedir (Akyüz 1990). Darümuallimin açıldıktan yirmi iki sene sonra Darümuallimat kurulmuştur. Darümuallimat ilk olarak kız rüştiyelerine öğretmen yetiştirmek üzere tesis edilmiştir. Fakat zamanla Darümuallimat mezunları sıbyan mekteplerinde de görev almıştır (Akyüz, 2009).

Osmanlı'da öğretmen yetiştiren kurumlardan Darümuallimin ve Darümuallimat'ın yanında asker mekteplerine muallim yetiştiren Menşe-i Muallimin, küçük çocukların eğitim gördüğü Ana mekteplerinde görev alacak öğretmenleri yetiştiren Ana Muallime Mektebi, Dârümuallimât-ı Âliye bünyesinde yer alan ve mezun olan öğrencilerinin kız idâdilerinde ve kız öğretmen okullarında öğretmenlik yapması öngörülen İnas Darülfünunu, köy ibtidâilerine öğretmen yetiştiren Medrese-i Muallim ve yine müzik eğitimi için açılan Darümuallimin-i Mûsiki okullarıdır. Cumhuriyetin kurulduğu dönemde 13'ü "Darümuallimin" ve 7'si "Darümuallimat" olmak üzere toplam 20 kız ve erkek öğretmen yetiştiren kurum vardır (Altın, 2011).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında öğretmenliğin bir meslek haline getirmek için yasal çaba harcanmıştır. 7.4.1924 tarih ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile meslek halini almıştır (Bayraktar, 2015). Bununla birlikte Darümuallimin okullarının adı önce Muallim Mektebi daha sonrada Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Öğretmen okulları ve ilk öğretmen okulları 1940 yılına kadar öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir. Bu tarihte ilk öğretmen okullarının yanında, köylerde çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Köy Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Bu okulların yanında orta-öğretim düzeyinde öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla 1926'da itibaren büyük şehirlerde adı daha sonra eğitim enstitüsü olarak değiştirilecek olan Muallim mektepleri açılmıştır. Köy enstitüleri 1954 yılında, yoğun tartışmaların sonucunda kapanmış ve öğretmen yetiştirme politikasını tek çatı altında toplayan İlk Öğretmen okullarına yerini bırakmıştır (Akdemir, 2013). Cumhuriyet'in ilk yıllarında öğretmen açığı köylerde ve özellikle ilkokul düzeyinde hissedilirken, 1950 ve daha sonraki yıllarda bu açık ortaokul ve liselerde hissedilmeye başlamış (Özoğlu, 2010). Bu açığı kapatmak içinde Yedek Subay Öğretmenler (1963), Mektupla Öğretmen Yetiştirme (1974-1975) ve Hız-

landırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme (1975-1980) gibi sadece niceliksel bir artışı amaçlayan (127698 kişi) nitelikten yoksun bir öğretmen yetiştirme politikası izlenmiştir (Akyüz, 2014).

14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” öğretmenlerin yükseköğrenim görmesi zorunluluğunu getirmiştir. 1974 tarih ve 191 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile ilkokul öğretmeni olabilmek için iki yıllık yükseköğrenim öngörülmüştür. Bu amaçla iki yıllık “Eğitim Enstitüleri” kurulmuştur. Öğretmen okulları da öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. Sayıları 1976 yılında 50 olan iki yıllık Eğitim Enstitüleri, 1980-1981 öğretim yılında 17’ye indirilmiş ve 20 Temmuz 1982’de adı “Eğitim Yüksek Okulu” olarak değiştirilmiş, öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmıştır. Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süreleri 1989-1990 yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış ve 1992 yılında yayımlanan Kanun Hükmünde Kararname ile bu okullar Eğitim Fakültesi haline gelmiştir getirilmiştir (Küçükahmet, 1993; Ataüenal, 1994). Eğitim fakültelerinin kurulması ve öğretmen yetiştirmenin bu kurumlardan sağlanmasına rağmen, öğretmen açığının fazla olması ve eğitim fakültelerinin bunu karşılayamaması sonucunda, çeşitli fakülte mezunları belli süreli pedagojik formasyon dersleri alarak öğretmen olarak atanmıştır.

YÖK Başkanlığı, 1996 yılı başında MEB ile birlikte başlattığı çalışma ile öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda eğitim fakültelerinde yeni düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenleme çalışması YÖK Genel Kurul toplantısında, Üniversitelerarası Kurul toplantısında ve Eğitim Fakülteleri Dekanları ile iki kez yapılan toplantılarda değerlendirilmiş ve son olarak YÖK Yürütme Kurulu’nun 28.11.1997 tarih ve 97.42.3081 kararı ile yürürlüğe girmiştir. Bu çalışmanın amacı plansız ve nitelikten yoksun şekilde sürdürülen öğretmen yetiştirme faaliyetlerini, ülkenin öğretmen ihtiyaçlarını daha etkili ve verimli şekilde karşılayacak ve nitelikli öğretmen yetiştirecek hale getirmektir (YÖK, 1997). Bu düzenlemeyle tüm öğretmen programları eğitim fakültelerinde lisans programlarında toplanmış ve ortaöğretim öğretmenlikleri yüksek lisans düzeyine çıkarılmıştır. Yine aynı düzenlemeyle fen edebiyat fakültesi mezunlarına öğretmenlik yolu açılmıştır (Mahiroğlu, 2004).

1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma çalışmaları kapsamında, öğretmen eğitiminin akreditasyonunun yapılması ve bu çerçevede kaliteyi arttırıcı düzenlemeler gerçekleştirilmesi öngörülmüş ancak 2017 yılına gelmemize rağmen böyle bir düzenleme hayata geçirilememiştir (YÖK, 2007). 2007 Yılında Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sistemindeki nitelik sorunu YÖK tarafından açıkça ortaya konulmuş ancak bu konuda herhangi bir iyileştirici düzenleme yapılmamıştır.

Sonuç olarak, Allah (cc)'in Peygamberler aracılığıyla başlattığı ve günümüze kadar gelen öğretmenlik mesleğine çok önem verilmiş, bu mesleği yapan kişilerin çevresindekiler göre nispeten daha nitelikli olması istenmiştir. İslamiyet'in ilk yıllarından Osmanlı Devleti'nde faaliyet gösteren ve varlığını 18.yüzyıla kadar sürdüren Medreselerde dâhil olmak üzere eğitim öğretim işleri kişiler üzerinden yürütülmüş, ders programları, muhteva seçimi, kullanılacak yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme bu kişilere göre şekillenmiştir. Ancak bu dönemde, öğretmen bu kadar ön planda olmasına rağmen, öğretmenlerin seçimi ve yetiştirilmesi ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Osmanlı devletinde öğretmenler, geleneksel medrese eğitiminden çıkanlar arasından seçilmiş ve öğretmen olanlar için özel olarak herhangi bir ders, uygulama gibi nitelik arttıracak etkinlikler programlarında bulunmamıştır. Fatih Sultan Mehmet döneminde, öğretmenlere nitelik arttıracak bir takım dersler medrese programlarına eklenmiştir. Ancak bu uygulama uzun sürmemiştir. Medreselerin zayıflaması sonucunda eğitimde yeni arayışlar içine girilmiş ve Tanzimat'ın ilanından sonra açılan Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmualimin ve ona bağlı okullar açılmıştır. Cumhuriyet döneminde öğretmenlik mesleği kanunla tanımlanmış ancak öğretmenin çok fazla olmasından dolayı sadece niceliksel artışı sağlayacak, nitelikten yoksun öğretmen yetiştirme politikalarına yer verilmiştir. Son olarak 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu tarafından plansız ve nitelikten yoksun şekilde sürdürülen öğretmen yetiştirme faaliyetlerine son vermek amacıyla bir çalışma yapılmış ve Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Günümüzde öğretmen yetiştirmedeki nitelik sorunları üzerindeki tartışmalar halen güncelliğini korumaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2002, 2006 ve 2017 yıllarında öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler üzerinde çalışmalar yapmış ve elde ettiği bulguları kamuoyu ile paylaşmıştır. Ülkemizdeki eğitim üzerindeki tartışmaların büyük çoğunluğu öğretmen yeterlilikleri hakkında yapılmaktadır.

Geçmişten günümüze kadar bakıldığında, çağın gereklerine ve ülkenin gerçeklerine göre eğitimde yenilik arayışlarının sürekli olarak devam ettiği görülmektedir. Bu yenilik arayışlarının temel noktası da kalitedir. Eğitim kalitesinin gelişmesi için öğretim programları, öğretim materyallerinin niteliği, fiziksel tesis ve donanım, teknolojik alt yapı gibi öğeler önemlidir ancak, eğitim öğretimin girdileri olarak değerlendirilen bu öğelerin öğrenmeye katkısı doğrudan öğretmenin yeterliliğine bağlıdır. Çünkü bu kaynakları eğitim öğretim faaliyetlerinde hayata geçirecek olan öğretmenlerdir. Bu nedenle değişen ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmenlik mesleği, önemi, yeterlilikleri ve rolleri her toplumda güncelliğini koruyan en temel eğitim konularıdır.

Bu çalışma, İslâm eğitim klasiklerinde geçen öğretmen yeterlilikleri ile günümüz öğretmen yeterliliklerinin karşılaştırılması açısından önemlidir. Burada elde edilen verilerin öğretmenlerin yeterlilikleri üzerinde yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Nitel araştırma yöntemine göre yürütülen bu araştırmanın amacı; İslam eğitim klasiklerinde geçen öğretmen yeterlilikleri ile günümüz öğretmen yeterliliklerinin karşılaştırılmasıdır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.22). Çalışmada, İslam eğitim anlayışı doğrultusunda kaleme alınan eserler; İbn Cema'adan Öğretmen ve Öğrencilere Öğütler (Yazan: İbn Cema [v.733/1338], Orijinal Adı: Tezkiretü's-Sami' ve'l-Mütekellim fi Edebi'l-Âlim ve'l-Müteallim, Çeviren. M. Faruk Bayraktar); Eğitim ve Öğretimin Esasları (Yazan: İbn Sahnûn [v.256/870], Orijinal Adı: Âdâbu'l-Muallimîn, İnceleme ve Çeviri: M. Faruk Bayraktar); İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri (Yazan: Prof. Dr. Mehmet Faruk Bayraktar, 1984); Ana hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi (Yazan: Prof. Dr. Ziya Kazıcı, 1995) ile Milli Eğitim Bakanlığının uzun yıllar üzerinde çalıştığı ve en güncel halini 6 Aralık 2017 yılında yayınladığı öğretmen yeterlilikleri ele alınmıştır.

## Verilerin Toplanması

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 140-143).



## Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, konu ile ilgili benzerliği tespit edilen metinlerin belirli kavramlar altında bir araya getirildiği ve bunlardan çıkarımlar yapılmasını sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Veri analizi sürecinde öncelikle örnekleme yer verilen eserler okunmuştur. Bu eserlerde yer alan öğretmen yeterliliği ile ilgili cümleler ortaya çıkarılmış ve bunlara yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından kodlar bir araya getirilerek, araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya çıkarılarak içerik analizleri yapılmıştır.

## Bulgular

İslam eğitim klasiklerindeki öğretmen yeterliliklerini belirlemek amacıyla incelenen eserler analiz edildiğinde; kişisel yeterlilikler ve mesleki yeterlilikler olmak üzere iki temaya ve bu temanın altında yedi alt temaya ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın çeşitli kurumlar ile birlikte uzun yıllar üzerinde çalıştığı ve en güncel halini 6 Aralık 2017 tarihinde yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlilikten oluşmaktadır. İslam eğitim klasiklerindeki öğretmen yeterlilikleri ile günümüz öğretmen yeterliliklerinin karşılaştırıldığı çalışmamızda elde edilen bulgular "kişisel yeterlilikler" ve "mesleki yeterlilikler" temalarının altında verilmiştir.



**Tablo 1.** İslam Eğitim Klasiklerinden Öğretmen Yeterlilikleri ile ilgili Elde edilen Temalar ve Alt Temalar.

A	Mesleki Bilgi	B	Mesleki Beceri	C	Tutum ve Değerler
A1.	<b>Alan Bilgisi</b> Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1.	<b>Eğitim Öğretimi Planlama</b> Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1.	<b>Millî, Manevi ve Evrensel Değerler</b> Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2.	<b>Alan Eğitimi Bilgisi</b> Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	B2.	<b>Öğrenme Ortamları Oluşturma</b> Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2.	<b>Öğrenciye Yaklaşım</b> Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3.	<b>Mevzuat Bilgisi</b> Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3.	<b>Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme</b> Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C3.	<b>İletişim ve İş Birliği</b> Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
		B4.	<b>Ölçme ve Değerlendirme</b> Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4.	<b>Kişisel ve Mesleki Gelişim</b> Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

**Tablo 2.** Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Kaynak: MEB, 2017.

## Kişisel Yeterlilikler

İslam eğitim klasiklerinde, öğretmenlerden beklenen kişisel yeterlilikleri oluşturan alt temalardan ilkinin “ahlak” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İslam eğitim klasiklerinde, öğretmenlerin üstün ahlaki vasıflara sahip olmasına büyük önem verilmiştir. Öğretmen gerek okulda, gerekse cemiyette kendisine uyulan örnek şahsiyettir. Bu sebeple öğretmenler büyük bir sorumluluk taşımaktadırlar. İyiyi ve güzele giden yolu gösteren, başkalarına bu yola teşvik edenlerin öncelikle kendilerinin güzel ahlaka sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin, selam vermek, cömert davranmak, başkalarını kendisine tercih etmek, insafli olmak, iyiliğe teşekkür etmek, yardıma koşmak, insanları sevmek, vb. gibi sıralayabileceğimiz bu güzel ahlak prensiplerine sahip olmaları beklenmektedir. Peygamberlere vekil olan öğretmenlerden toplumun ve öğrencilerin güzel ahlak ve buna uygun davranışlar beklemeleri haklarıdır. Bu sebeple öğretmen düşünce, fiil, söz ve hareketlerinde samimi, dürüst, güvenilir ve güzel ahlak sahibi olmalıdır.



İbn Cema'a'ya göre öğretmen; hareket ve davranışlarında ağırbaşlı, ölçülü, mutedil, yumuşak huylu ve mütevazı olmalıdır. Allah'tan korkmalı, Allah'tan gelene razı olmalı ve ilmini, makam mevki elde etme, şöhret kazanma gibi dünyevi bir amaca ulaşmada basamak olarak kullanmamalıdır. Adet ve geleneklere uymayan, toplumun hoş görmediği başka bir meslekle meşgul olmamalı ve meşru olmayan yollardan para kazanmaya çalışmamalıdır (İbn Cema'a, 2015: 11-13). Bunlara ek olarak, İslâm eğitim klasiklerine göre belirlenen ahlâk alt temasının altında değer boyutu da bulunmaktadır. Buna göre öğretmen, insanlara karşı engin bir sevgi beslemelidir, çevresine karşı duyarlı olup insanlarla ilgilenmeli, yardıma ihtiyacı bulunanların her zaman yardımlarına koşmalıdır. İnsanları karşı mütevazı olup üstünlük taslamamalıdır. Kin, nefret ve öç alma yerine, sabır, afv ve müsamaha duyguları gelişmiş olmalıdır. Başına gelen musibetler karşısında üzüntüye kapılıp tedirgin olmamalı, güçlüklerin Allah'tan geldiğine inanıp sabır göstermelidir. Kendisine kötülük yapan kişilere iyilikle yaklaşmalıdır. Yaptıkları her işlerde orta yolu bulmalı haddi aşmamalıdır. Kendisi için istediğini diğer insanlar için de istemelidir. Eli açık yani cömert olmalı, fakirleri gözetmeli, iyilik yapmalıdırlar. Kendisinden daha iyi şartlarda olanlara bakarak kendine verilen nimetleri küçümsememeli, payına düşene rıza göstermelidir. Yaptığı her işte asıl amacı Allah rızasını kazanmak olmalı, Allah için almalı, Allah için vermeli, Allah için yapmalı ve Allah için vazgeçmelidirler.

İslam eğitim klasiklerinde, öğretmenlerden beklenen kişisel yeterlilikleri oluşturan alt temalardan ikincisinin "inanç" olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İslam eğitim klasiklerine göre öğretmenler dindar olmalıdır. Allah'a iman etmeli, meleklerine, kitaplarına, Peygamberlerine, ahiret gününe ve kadere, hayır, şer her şeyin Allah'ın yaratmasıyla olduğuna inanmalıdır. Abdestli olma, namaz kılma, Kur'an'ı anlayarak okuma, dua etme gibi dini vecibelerini yerine getirmelidir. Allah'ın yasakladığı şeylerden uzak durmalı, sevaba yönelip günaha kaçınmalıdır. İlmini Allah rızası için paylaşmalı, gayesi Allah'a ulaşmak olmalı ve ilmi ile amel etmelidir. İmam Gazali ilmi ile amel etmeyen kişileri, başkalarını giydirdiği halde kendisi çıplak olan iğneye benzetmektedir.

İslam eğitim klasiklerinde öğretmenlerden beklenen kişisel yeterlilikleri oluşturan alt temalardan üçüncüsünün "bilgi" olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İslam eğitim klasiklerinde, öğretmenlerden mesleki bilgiden farklı olarak genel kültür ve adabı muâşeret bilgisi yeterliliğinin olması beklenmektedir. Bu anlayışa göre öğretmen, genel kültür yönünden çok iyi yetişmiş olmalıdır. Genel kültür, her çeşit bilgiyi (dini, sosyal, fen ve tabiat ilimleri vb.) içine alır. Öğretmen, bütün bu sahalarda normal ve medeni bir insanın bilmesi gereken her şeyden haberdar olmalıdır. Bütün bunların yanında öğret-

menlerden iyi geçimli olmak, büyüklerine hürmet ve saygı, küçüklere ve düşkünlere şefkat ve merhamet göstermek, aile fertlerine iyi muamele etmek, selamlaşmak, hal hatır sormak, temiz giyinmek, yemek adabında uymak ve bulunduğu yerin konumuna uygun davranmak gibi adabı muaşeret davranışları göstermesi beklenmektedir.

İslam eğitim klasiklerinde öğretmenlerden beklenen kişisel yeterlilikleri oluşturan alt temalardan dördüncüsünün “beceri” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İslam eğitim klasiklerine göre öğretmen, akıllı ve zeki olmanın yanında, uyanık olup, güçlü bir karar verme, işitme, görme ve sür’at-i intikal gibi üstün yeteneklere sahip olmalıdır. Hayatında karşılaştığı problemlerini hızlı bir şekilde çözebilecek problem çözme becerisine ve insanlarla iyi iletişim kurmasını sağlayacak etkili iletişim becerisine sahip olmalıdır. Bunların yanında değişen şartlara göre kendisini mukayese edecek öz değerlendirme becerisine ve bu değişimlere kendisinin yetişmesini sağlayacak kendini geliştirme becerisine sahip olmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın, Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri çalışmasında yer alan, öğretmenlerden beklenen kişisel yeterlilikler incelendiğinde “kişisel gelişim” alt yeterliliği bulgusuna ulaşılmıştır. MEB’e göre öğretmen; kişisel bakımına ve sağlığına özen göstermeli, çevresinden gelen görüş ve önerilerden faydalanarak öz değerlendirme yapabilmeli, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılmalı, Türkiye ve dünya gündemini takip etmeli ve kişisel gelişimini sağlayacak faaliyetlerde bulunmalıdır. Kişilik, doğuştan getirilen ve bireyleri birbirinden ayıran özelliklerdir. İnatçı, çabuk kızan, hoşgöründen yoksun, bilgiç, kibirli, kendini beğenmiş bir öğretmenle demokrat, azimli, sabırlı, hoşgörülü, gerçek bilgiye sahip, alçak gönüllü bir öğretmenin öğrencileri etkilemekteki başarı derecesi oldukça farklıdır. Öğretmenin kişiliği ile mesleki başarısı arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır (Yetim ve Göktaş, 2004). Günümüzde iyi bir öğretmen de bulunması gereken kişisel yeterlilikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Çelikten ve Can, 2003; MEB, 2008; MEB 2017; Özabacı ve Özat, 2005; Petrov, 2005; TED, 2009):

- Çocukları ve gençleri sever, onları birey olarak görür ve onların başarabileceğine inanır,
- Sabırlıdır, beklenmedik durumlarda telaşlanmadan soğukkanlılıkla olayların üstesinden gelebilir, gayretli ve cesurdur,
- Bedensel ve ruhsal bakımdan sağlıklıdır,
- Canlı, heyecanlı ve beceriklidir,

- Pratik, yaratıcı, gerçekçi, sezgileri kuvvetli, sağduyu sahibi ve duyarlıdır,
- Kendine güvenir, ne istediğini bilir, davranışları tutarlıdır ve dengelidir, olgun bir kişiliğe sahiptir,
- Liderlik özelliklerine sahiptir,
- Düşünce ve davranışlarıyla öğrencileri için modeldir,
- Kılık kıyafetine ve kişisel bakımına özen gösterir,
- Türkçeyi doğru ve güzel konuşup yazar,
- Sürekli sorunlardan yakınmak yerine elinde var olan imkânlarla öğrencileri için en iyisini yapmaya çalışır,
- Farklı nitelikteki geniş insan kitlelerine etkileyici bir biçimde hitap edebilir.

İslâm eğitim klasiklerine göre öğretmenlerden beklenen kişisel yeterlilikler ile ilgili elde ettiğimiz bulguların günümüz öğretmenlerinden beklenen kişisel yeterlilikler ile büyük oranda benzeştiğini söyleyebiliriz. Ancak İslâm eğitim klasiklerine göre öğretmenliğin, bir Peygamber mesleği olarak görünmesinden dolayı, bu mesleği yapanlara daha fazla önem verilmiş ve bu doğrultuda bu mesleği yapanlardan günümüz koşullarına göre kişisel yeterlilik anlamında daha fazla beklenti içerisine girilmiştir. İslâm eğitim klasiklerine göre öğretmenlerden beklenen kişisel yeterliliklerden en çok üzerinde durulanları ahlâk ve inançtır. Peygamberlere varis olarak görülen bu mesleğin mensuplarının üstün ahlaki özellikler göstermesine ve sağlam bir inanç sistemine sahip olmasına özen gösterilmiştir. Günümüz koşullarında ise öğretmenlerden böyle yeterliliklerin beklenmesi söz konusu değildir. Sadece evrensel birkaç ahlaki özelliğin günümüz öğretmenleri tarafından gösterilmesi yeterli görünmüştür. İnanç boyutunda ise, günümüz koşulları gereği, hiçbir yeterlilikten bahsedilmemektedir. Ülkemizde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinden bile bu doğrultuda herhangi bir yeterlilik beklenmemektedir. Öğretmenlerin kişisel yeterliliklerinden bilgi ve beceri alt temalarında, günümüz ve İslâm eğitim klasiklerine göre benzer yeterliliklerden bahsedilmektedir. Her iki anlayışa göre öğretmen, çağın şartlarında her insanın bilmesi gereken genel kültür bilgisine, toplum içerisinde saygınlığını koruyacak ve nerde nasıl davranmasını sağlayacak adab-ı muaşeret yani görgü kuralları bilgisine ve kişisel gelişimini sağlayacak, öğrencileriyle baş edebilecek, onları anlayabilecek ve onlarla ilgili hızlı kararlar alabilecek, söylediklerini dinletebilecek, beceriye sahip olması beklenmektedir.

## Mesleki Yeterlilikler

İslam eğitim klasiklerinde, öğretmenlerden beklenen mesleki yeterlilikleri oluşturan alt temalardan ilkinin “mesleki bilgi” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Mesleki bilgi teması “alan bilgisi” ve “öğretmenlik meslek bilgisi” olmak üzere iki boyutta isimlendirilmiştir. İslam eğitim klasiklerine göre öğretmen, mesleğinde liyakate sahip olmalı ve öğreteceği konulara hâkim olmalıdır. Öğretmenin, öğrettiği branşta mahir olması vacip (Minhaccü'l- Muallim), hatta farz (Zernuci) dır. İbn Cema'a'ya göre, alanına hâkim olmayan ve öğretmenliğe layık bulunmayan kimse, ders vermeye kalkışmamalı ve asla ders vermemelidir (İbn Cema'a, 2015: 28-29). Bütün bunların yanında öğretmenlerden, sahip olduğu alan bilgisini öğrencilerine daha iyi nasıl aktarabileceğine dair öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmayan öğretmenin eğitim öğretimde çok zorlanacağı, başarılı olamayacağı belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri çalışmasında “mesleki bilgi” yeterlilik olarak belirtilmiş olup, alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi olmak üzere üç alt yeterliliğe sahiptir. MEB'e göre öğretmen, alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz etme, alanı ile ilgili temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırma, alanın öğretiminde kullanabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırma, öğrencilerinin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirme ve Öğretmenlik mesleği mevzuatı ile ilgili bilgiye sahip olmalıdır.

Elde edilen bulgular karşılaştırıldığında öğretmenlerden beklenen mesleki yeterliliklerden mesleki bilgi boyutunda, İslâm eğitim klasikleri ve günümüze göre benzer yeterliliklerden bahsedilmektedir. Her iki anlayışa göre öğretmenler, alanı ile ilgili güncel ve yeterli alan bilgisine ve bu bilgilerini öğrencilerine en iyi şekilde aktaracak meslek bilgisine sahip olmalıdır. Günümüzde, İslâm eğitim klasiklerinden farklı olarak, öğretmenlerin mesleğiyle ilgili mevzuat bilgisine sahip olması beklenmektedir. Günümüz öğretmenlik mesleğinin geçmişe göre daha kurumsal olması ve öğretmen sayısının daha fazla olmasından dolayı, öğretmenlerle ilgili yapılacak işler belirli bir düzen içerisinde işleme gerekliliği, mevzuat olarak isimlendirilen bu düzenlemelerin nasıl işlediği konusunda öğretmenlerin bilgili olmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin nitelikli bir eğitim verebilmeleri için kendi alanlarıyla ilgili genellemelerin ve çıkarımların nasıl yapıldığını anlaması ve diğer alanlardan farkını görmesi gerekir. Bunun yanında öğretim öğrenme konusunda son gelişmeleri izlemesi ve öğrenme öğretme durumlarını tasarlamada bu bilgileri etkili bir biçimde kullanması gerekir (TED, 2009: 7).



İslam eğitim klasiklerinde, öğretmenlerden beklenen mesleki yeterlilikleri oluşturan alt temalardan ikincisi “mesleki beceri” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Mesleki beceri alt teması “öğrenciyi tanıma”, “öğrenme öğretme süreçleri”, “rehberlik”, “disiplin” ve “mesleki gelişime açıklık” olmak üzere dört boyutta isimlendirilmiştir. Öğrenciyi tanıma boyutunda öğretmen; feraset sahibi olup, öğrencilerini tanımalı, onun eğitim öğretimde karşılaştacağı engelleri aşmasına yardımcı olmalıdır(Maverdi). Öğretmen veraset, çevre, kabiliyet, hareket ve davranış yönüyle farklı bir yapıya sahip öğrencileri tanımak, bunun için de tetkik etmek zorundadır. Zira bir öğretmen, öğrencilerini tanıdığı nispette etkili olacak, terbiye müdahaleleri o derece hayırlı, faydalı neticeler verecektir. İbn Cemaa’ya göre öğretmen, öğrencileri tanıyıp buna göre ders vermelidir. Zeki olan öğrenci, az ders verildiğinde sıkılır; anlayışsız olan ise, fazla bilgi verilince, kavrayamadığından telaşa kapılır ve ümitsizliğe düşer (İbn Cemaa, 2015, s. 36-37). Öğrenme öğretme süreçleri boyutunda öğretmen; metod zenginliğine sahip olmalıdır ve gerektiğinde metottan metoda geçebilmelidir. Dersini kolaydan zora doğru, genelden derine doğru işlemeli, bir konu anlaşılmadan diğerine geçmemelidir. İbn Cemaa eserlerinde öğretmenin birden fazla dersi olduğunda en önemli olanın önce verilmesini öngören bir program yapmasını tavsiye eder. Öğretmen konular arasında bağ kurarak dersini anlatmalı, dersi uzatmadan zamanında kesmeli, öğrencilerin sorularını dersin hemen sonunda cevaplamalı diğer derse bırakmamalıdır (İbn Cemaa, 2015: 25). Rehberlik boyutunda öğretmen; öğrencilerinin maddi ve manevi problemleri ile ilgilenmeli, çok fakir, zayıf ve anlayışsız öğrencilerle özel olarak ilgilenmeli, öğrencilerini istikbale hazırlamalı ve öğrencilerini kabiliyetlerine uygun mesleklerine yönlendirmelidir. Öğretmen, rehberlik ederken daima olumlu ifadeler kullanmalıdır. Disiplin boyutunda öğretmen; öğrenciler ağır bir yük yüklemek yerine, onları güzel alışkanlıklar kazandıracak, şuur ve intizam aşkı uyandıracak disiplin faaliyetlerinde bulunmalıdır. Öğrenciden yapmasını istediği şeyi özellikle kendisi yapmalı, yasaklara önce kendisi uymalıdır. İtaat gereken emir ve yasaklarını sükûnetle ve az sözle ifade etmelidir. Öğretmen, öğrencisinin söz fiil ve davranışlarında bir noksanlığını ve itaatsizliğini gördüğünde, ima ve işaret ile veya nasihatle, bunlarla da olmazsa ceza ile bu davranışlarını gidermeye çalışmalıdır. İbn Cemaa’ya göre öğrenciye verilebilecek en büyük ceza ondan yüz çevirmek ve ilgiyi kesmektir (İbn Cemaa, 2015: 48). Mesleki gelişime açıklık boyutunda öğretmen; her an kendisini ilimde daha ileri bir seviyeye ulaştırmaya çalışmalıdır. Öğretmen denince akla “okuyan, araştıran insan” gelmelidir. Yeni ilmi gelişmelerden ve fikri cereyanlardan haberi olmayan bir öğretmen, öğrencilerini arzulanan şekilde geleceğe hazırlayamaz. Bu sebeple alanı ile ilgili eserleri, süreli yayınları elden geldiğince takip etmelidir. Öğ-

retmen, “daima tettebbu ve araştırma, mesleki literatür tetkiki, konferans, seminere devam etmek suretiyle mesleki bakımdan kendini yükseltmelidir (Bilgi Mecmuası, 2015: 164-165).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri çalışmasında “mesleki beceri” yeterlilik olarak belirtilmiş olup, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört alt yeterliliğe sahiptir. MEB'e göre öğretmen, eğitim öğretim süreçlerini etkin şekilde planlar, bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar, öğretme öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür ve ölçme değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile ilgili mesleki beceri alt teması, İslâm eğitim klasikleri ve günümüze göre kıyaslandığında birkaç farklılık dışında büyük oranda benzerlik gösterdiği görülmektedir. Her iki anlayışa göre öğretmenler, öğrenciyi tanıma ve gelişim özelliklerine göre eğitim verme, öğretme öğrenme süreçlerini düzenleme, öğrencilerine rehberlik etme ve mesleki gelişimini sağlama becerisine sahip olması gerekmektedir. İslâm eğitim klasiklerinde, günümüzdekinden farklı şekilde disiplin boyutu üzerinde daha fazla durulmuştur. Bu anlayışa göre öğretmen, öğrencilerini disipline edecek mesleki beceriye sahip olmalıdır. Günümüzde öğretme, öğrenme ortamlarını düzenlemenin içerisine alınan bu beceri İslâm eğitim klasiklerinde ayrı bir başlık olarak önümüze çıkmaktadır. Bunun yanında günümüzde, İslâm eğitim klasiklerinden farklı olarak ölçme değerlendirme becerisi üzerinde daha fazla durulmaktadır. Sınavlara göre şekillenen bir eğitim sistemine sahip olan ülkemizde öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik mesleki yeterliliklerinin yüksek olmasının beklenmesi doğal bir durumdur. Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmesi için gerekli meslek becerilerine sahip olmaları ve bu becerilerini günün şartlarına göre güncelleştirmeleri gerektiği birçok araştırmada ortaya çıkmaktadır (Seferoğlu, 2004; TED, 2009; TED, 2014).

İslam eğitim klasiklerinde, öğretmenlerden beklenen mesleki yeterlilikleri oluşturan alt temalardan üçüncüsü “tutum ve değer” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tutum ve değer alt teması “meslek sevgisi”, “öğrenciye değer verme”, “öğrencinin öğrenebileceği ve başaracağına inanma” ve “adalet” olmak üzere beş boyutta isimlendirilmiştir. Meslek sevgisi boyutunda öğretmen; mesleğini sevmeli, mesleğinin değerini ve toplum içerisindeki yerini çok iyi bilmelidir. Dünyalıkta pek gözü olmamalı, okulu öğrenciyi sev-





melidir. Taşköprüzade'ye göre öğretmen günün çoğunu, öğrencilerine ilim öğretmeye, onları eğitmeye ayırmalıdır. Öğretmenin çocukları bırakıp cenaze namazına, hasta ziyaretine gitmesi uygun görülmemiştir (İbn Sahnun, 2014: 65). Öğrenciye değer verme boyutunda öğretmen; derste öğrencilerine güler yüz göstermeli, onlara karşı içten ve sevgiyle davranıp ikramda bulunmalıdır. Her öğrenciye sevgi ve saygı dolu bir ifade ile saygı ve yücelik ifade eden, sevdiği bir isimle hitap etmelidir (İbn Cema, 2015: 50-51). Öğrencilerine şefkat göstermeli ve onları evladı yerine koymalıdır. Öğrencilerin öğrenebileceği ve başaracağına inanma boyutunda öğretmen; dersi anlamayan öğrenci olduğunda, imtihanında başarısız sonuçlar alındığında üzülmecek, ümit kesmeyip başarılı olabileceği uygun bir zaman kollamalıdır. Öğrenciliğe yeni başlayanlara kızmamalı, ümitsizliğe düşmemeli, onlara ilimi sevdirmeli, ilim öğrenmeye teşvik etmelidir. Öğrenmek isteyeniyi men etmemeli, istekli olanı nefret ettirmemeli, öğrencilerini ümitsizliğe düşürmemelidir. Adalet boyutunda öğretmen; öğrencileri arasında, daima eşit davranan, zengin- fakir ayrımı yapmayan bir karakter yapısına sahip olmalıdır. Öğretmen, gerek not takdirinde, gerekse diğer münasebetlerinde öğrencilerine karşı müşfik bir baba, bir anne, adil bir hakim gibi olmalıdır. Öğrencilerinin bazılarını kayıran ve koruyan, bazılarını sırt çeviren bir tavır takınmamalıdır. Resulullah (s.a.) şöyle buyurur: "Bu ümmetten üç çocuğun eğitimini üstlenen öğretmen fakirleri zenginlerle, zenginleri fakirlerle eşit seviyede öğretmezse kıyamet gününde hainlerle birlikte haşır olunur." (İbn Sahnun, 2014: 48-49).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri çalışmasında "tutum ve değer" yeterlilik olarak belirtilmiş olup, milli manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği olmak üzere üç alt yeterliliğe sahiptir. MEB'e göre öğretmen; milli manevi ve evrensel değerleri gözetmeli, öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergilemeli ve öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile ilgili tutum ve değer alt teması, İslâm eğitim klasikleri ve günümüze göre kıyaslandığında birkaç farklılık dışında büyük oranda benzerlik gösterdiği görülmüştür. Her iki anlayışa göre öğretmenlerden, mesleğini sevmeye, milli manevi ve evrensel değerlere önem verme, öğrenciye insan ve birey olarak değer verme, öğrencinin öğrenebileceği ve başarabileceğine inanma gibi yeterliliklerin bulunması beklenmiştir. İslâm eğitim klasiklerinde, günümüzden farklı şekilde adalet boyutu üzerinde durulmuştur. Günümüzde ise İslâm eğitim klasiklerinden farklı şekilde meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim yeterliliği ile meslektaşlarla

bilgi paylaşımı yeterliliği üzerinde durulmaktadır. Çağın koşulları göz önüne alındığında İslâm eğitim klasiklerinde bu kısmın eksik kalması beklenen bir durumdur. Ancak günümüz öğretmen yeterliliklerinde adalet yeterliliğinin eksik kalması düşündürücüdür.

## Sonuç

Öğretmenlik, her çağda önemini koruyan, milletin ruh ve karakter hamuruna şekil veren bir meslektir. İyi olsun kötü olsun bütün toplumlar öğretmenlerin eseridir. Bu sebeple öğretmenlerin iyi yetişmesi her dönemde önemini koruyan bir eğitim meselesidir. İslâm eğitim klasiklerine göre öğretmenlik bir peygamber mesleği olarak görülmüş olup, bu mesleği icra edenlere büyük değer verilmiştir. Doğal olarak böylesine değer verilen bir mesleğin mensuplarından da çevresindekilere göre üstün özellikler göstermesi beklenmiştir. İslâm eğitim klasiklerine göre öğretmenlerden beklenen kişisel yeterlilikler ahlâk, inanç, bilgi ve beceri alt temalarına; mesleki yeterlilikler ise mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değer alt temalarına ayrılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın çeşitli kurumlar ile birlikte uzun yıllar üzerinde çalıştığı ve en güncel halini 6 Aralık 2017 tarihinde yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlilikten oluşmaktadır. İslâm eğitim klasikleri ve günümüz öğretmen yeterliliğinin karşılaştırıldığı çalışmamızda elde edilen bulgular incelendiğinde her iki anlayışa göre öğretmenlerden beklenen yeterliliklerinin büyük oranda benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Kişisel yeterliliklerden bilgi ve beceri alt temaları, mesleki yeterliliklerden mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değer alt temaları her iki anlayışın üzerinde durduğu öğretmen yeterlilikleridir. İslam eğitim klasiklerinde günümüzden farklı olarak öğretmenlerden, üstün ahlaki özellikler göstermesi ve tüm gereklerini yerine getirdiği sağlam bir İslâm inanç sistemine sahip olması beklenmektedir. Bunlara ek olarak İslâm eğitim klasiklerinde, öğrencileri disipline edecek mesleki beceri yeterliliği ve tutum ve değer alt temasında yer alan adaletli davranma yeterliliği günümüz öğretmenlerinden beklenen yeterlilikler bakımından farklılaşmaktadır. Günümüz öğretmenlerinden beklenen yeterliliklerden mesleki bilgi alt yeterliliğinde yer alan mevzuat bilgisi yeterliliği ve tutum ve değer alt yeterliliğinde yer alan meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim yeterliliği, meslektaşlarla bilgi paylaşımı yeterliliği İslâm eğitim klasiklerine göre öğretmenlerden beklenen yeterlilikler bakımından farklılaşmaktadır.

Araştırmamızda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; İslâm eğitim klasikleirinde ve günümüzde öğretmenlerden beklenen yeterliliklerin bazı boyutlar dışında büyük oranda benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz. Ancak İslâm eğitim klasiklerinde bu olumlu özelliklerin öğretmenler tarafından içselleştirilmesi üzerinde çokça durulmuştur. Hatta bu olumlu özellikleri göstermeyen kişiler toplum tarafından öğretmen olarak kabul görmemiştir. Günümüz de ise böyle bir durum söz konusu değildir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002, 2006 ve son olarak 2017 yıllarında öğretmenlerden beklenen yeterlilikler ile ilgili çalışmalar yapıp yayınlanmıştır. Ancak bu belirlenen yeterliliklerin ne kadarının öğretmenler tarafından içselleştirildiği ve davranışlarına yansıdığı muammadır. Birçok öğretmenin yayınlanan bu yeterliliklerden haberlerinin bile olmadığı yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır(TED, 2009). MEB tarafından belirlenen bu yeterliliklere göre öğretmen olma özelliğini taşımayan kişiler girdikleri sınavlarda başarılı olmaları takdirde öğretmen olarak atanabilmektedir. Son olarak şunu söyleyebiliriz ki, öğretmen yeterliliklerini belirlemek gereklidir ve önemlidir ancak bu yeterliliklerin İslâm eğitim çağına olduğu gibi bizzat öğretmenlerin üzerlerinde görmek gerekir. Günümüzde öğretmen yeterliliği ili ilgili güzel çalışmalar yapılmaktadır ama bu çalışmaların öğretmen nezdindeki öneminin kâğıt üzerinde yazılmasından öteye geçemediği düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Akyüz, Y. (1990), "Darümuallimin'in İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa", *Milli Eğitim Dergisi*, (95), 3-20.
- Akyüz, Y. (2001), *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: ALFA Basım Yayım.
- Akyüz, Y. (2009), Türkiye'de Öğretmen Yetiştiriminin 160. Yılında Darümuallimin'in İlk Yılların Toplu ve Yeni Bir Bakış, *Ankara Üniversitesi OTAM Dergisi*, (20), s.17-58.
- Akyüz, Y. (2014), *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Akdemir, A.S. (2013), Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları, *International Periodical For The Language and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28.
- Altın, H. (2011), Osmanlı Son Döneminde Muallim Okulları Dışındaki Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Genel Bir Bakış, *Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Social Sciences*, 1(1), 11-24.
- Ataunal, A. (1994), *Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu*, Ankara: M.E.B. Yüksek Öğretim Genel Müd.
- Aydın, M.Ş. (1989), II. Meşrutiyet Dönemi Din Eğitiminin Genel Manzarası, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fak. Dergisi*, (6), 289-304.
- Bayraktar, M. F. (2015), *İslâm eğitiminde öğretmen-öğrenci münâsebetleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları
- Büyükkaragöz, Ş. Vd, (1998), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Konya: Mikro Yayınları.

- Çelikten, M. ve Can, N. (2003), Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 253-267.
- Ebü Gudde, A. (2009), *Bir eğitimci olarak Hz. Muhammed(SAV) ve öğretim metotları*. İstanbul: Yasin Yayınları.
- Gurbetoğlu, A. (2015), Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirme çabaları ve geçmişten alınmayan dersler. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 5 (13), 75-94.
- İbn Cema. (2015), *İbnCemaa'dan öğretmen ve öğrencilere öğütler* (Çev. M. F. Bayraktar), İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- İbn Sahnûn. (1996), *Eğitim ve öğretimin esasları* (Çev. M. F. Bayraktar). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Karip, E. (2017). *Türkiye'nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler* (TEDMEM Analiz Dizisi 5), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Kazıcı, Z. (1995), *Anahtarlarıyla İslâm Eğitimi Tarihi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Küçükahmet. L. (1993), *Öğretmen Yetiştirme Programları ve Uygulamaları* Ankara: Ankara Gazi Ün. İletişim Fak. Matbaası.
- Mahiroğlu, A. (2004)., *Öğretmen yeterlilikleri bakımından eğitim fakültelerinin öğrencilerini yetiştirme düzeyleri*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi: Bildiriler (Cilt-I), s. 435-465. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.
- Özabacı, N. ve Acat, M.B. (2005), Öğretmen Adaylarının Kendi Özellikleri İle İdeal Öğretmen Özelliklerine Dönük Algılarının Karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (42), 211-236.
- Özoğlu, M. (2010)., *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*, Ankara: Seta Analiz.
- Seferoğlu, S. S. (2004), Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 131-140.
- TED. (2007), *"Türkiye'de Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri"*, Ankara: Adım Ajans.
- Türk Eğitim Derneği. (2009), *Öğretmen yeterlikleri özet rapor*, Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Yetim, A. ve Göktaş, Z. (2004), Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2007), *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri* (1982-2007), Ankara.



## Farklı Ülkelerde Din Eğitimi

### Religious Education in Muslim Countries and Non-Muslim Countries

19. Yüzyıl Rusya'sında İdil-Ural Tatar Müslüman Toplumunda Dinî Eğitim

**Aigul Kabirova**

Online İslami Eğitim

**Betül Erken**

Rusya Federasyonu'nda Din Eğitimi Model Arayışları ve İslam Kültürünün Esasları Dersi

**Cemal Tosun & Ermamat Ergeshov**

Hint Alt Kıtası'nda Ders-i Nizami: Geçmiş, Şimdiki Durumu ve Gelecek

**Hafız Aamir Ali**

İngiltere'nin Din Eğitimi Tecrübesinde Özgün Bir Model: Yorumlayıcı Yaklaşım

**Emre Altıntaş**

The Basics and Objectives of Moral Education of Global Citizens in Quran

**Muhammad Reza Shabanian**

Development of Hadith Pedagogy in Islamic Seminaries: Visioning Progress from Pakistan to Turkey

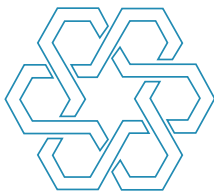
**Muhammad Imran Khan**

Philosophical Studies of Islam in Japan: Relevance, Rprospects and a Preliminary Conceptial Strategy for Establishment and Islamization

**Muhammed Yusra**

Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığının Eğitim ve Din Eğitimi Sorunları

**Veli Öztürk**





## 19. Yüzyıl Rusya'sında İdil-Ural Tatar Müslüman Toplumunda Dinî Eğitim

Aigül Kabirova \*

### Özet

Bu bildirinin amacı, Rusya'nın etnik ve dinsel yapısına genel bir bakışın ardından 19. yy'da İdil-Ural Tatar toplumundaki dinî eğitimden söz etmektir. Çünkü günümüzde küreselleşme nedeniyle ulusal kimlik tehlikeye düşmüştür. Ulusal kimlik genç nesile milli bilinç kazandırarak ve milli değerleri aktararak korunabilir.

Çalışmada temel yöntem olarak, konuyla ilgili yayınların dokümanter (belgesel) analizi yapılmıştır. Bu süreçte hem Rusça hem de Türkçe kaynaklar incelenmiştir. Rusya sınırları içerisindeki medreselerin faaliyetleri, Çarlık dönemi, Sovyet rejimi dönemi ve Rusya Federasyonu dönemi olmak üzere üç dönem altında incelenmiştir. Rusya'nın Çarlık dönemindeki dinî inançların rakamsal varlığı 1897 nüfus sayımı verilerini ele alan yayınlara dayandırılmaktadır. Yakın dönem için ise, Rusya Federasyonu'nun 2010 nüfus sayımı verileri analiz edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İdil-Ural Tatar Müslümanları, Rusya Müslümanları, Rusya'da İslâm, Rusya'da Medreseler

\* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Doktora öğrencisi, kaiguli89@mail.ru

## Giriş

19. yy'da İdil-Ural Tatar Müslüman toplumunda dinî eğitim, hemen dâima medreselerde ve varlıklı Tatar Müslümanlarının finansal desteğiyle gerçekleşmiştir. Ancak, 19. yy'da Rusya Müslümanları için başlıca dinî eğitim-öğretim kurumu olarak kabul edilmelerine karşın, medreselerle ilgili çalışmaların sayısı oldukça az ve çoğunlukla da Tataristan, Türkistan ve Kırım'daki medreselere yoğunlaştığı görülmüştür. Bu nedenle, çalışmada Türk Tarihi için önemli şehirlerden biri olan Orenburg'ta yer alan Hüseyniye medresesine yoğunlaşılmıştır. Orenburg, Tatar, Başkurt ve Kazak Türklerinin yaşadığı en önemli bölgelerin başında gelir ve 1920-1925 yıllarında Kazakistan'ın başkenti olmuştur.

Hüseyniye medresesi, 1889 yılında Orenburg tüccarlarının birinci loncasına bağlı olan Hüseynovlar tarafından kurulmuştur. Hüseynovlar döneminde medresede zamanının en iyi 150 öğretmeni ders vermiştir ve 2.050 molla mezun olmuştur. Medresenin Tatar Müslüman toplumlarında en tanınan dinî eğitimcileri; Şihabettin Mercani'nin fikir halefi Rizayettin Fahrettin, şair Sait Remiev, oyun yazarı ve tercüman Şerif Kemal ve yazar Fatih Kerimî'dir. Ünlü mollaları da; Tatar klâsik dramatürjisinin seçkin mensubu olan Mirhaydar Feyzi, oyun yazarı ve politika adamı Şamil Osmanov, Tatar tiyatrosunun öncüsü İlyas Kudaşev-Aşkazarskiy ve Sovyet devri Tatar edebiyatının en önemli simalarından olan Musa Celil'dir.

Sovyet döneminde, Vladimir Lenin'in emri üzerine "Devlet ve Okulların Dinden Ayrılması" kararnamesinin ilanıyla beraber, Hüseyniye medresesi gibi dinî teşkilâtlara son verilmiş ve bu tür yapılara maddi destek sağlayan insanların önü kesilmiştir. Rejim değişikliğinin ardından, kapanışından yetmiş yıl sonra, 1989 yılında medrese yeniden görevine başlamıştır. Günümüze kadar medreseden 500'den fazla molla mezun olmuştur.

## Rusya'nın Etnik ve Dinsel Yapısı

Rusya Federasyonu, 2010 yılında yapılan nüfus sayımına göre ve 18 Mart 2014'te bir federe birimi olduğu Kırım'ın 14-25 Ekim 2014 tarihlerinde yapılan nüfus sayımına göre, 145.141.305 nüfusa sahiptir. Ülkenin toplam nüfusu içinde, Ruslar 112.508.974 (% 77) ve Türk halkları (Türk dilli halklar) 12.540.096 (% 9)'dir (Tablo 1). Türk halklarının toplam nüfusu içinde de İdil-Ural Tatar Müslümanlarının nüfusu 5.541.401 (% 4)'dir (Tablo 2).

Çarlık döneminde ise Ruslar, imparatorluğun toplam nüfusunun % 44'ünü, Sovyet döneminde de nüfusun yaklaşık yarısını teşkil etmişlerdi (Şahin, 2016: 16).



**Tablo 1.**  
Rusya Federasyonu'nun Nüfusu

Etnik Topluluk Adı	Toplam Nüfusu (2010)	Ülkenin Toplam Nüfusundaki Oranı (2010)
Ruslar	112.508.974	% 77
Türk halkları	12.466.912	% 9
Diğer Halklar	20.165.419	% 14

Kaynak: "Vserossiyskaya perepis' naseleniya 2010", 2010

**Tablo 2.**  
Rusya Federasyonu'nda Yaşayan Türk Halkları

Etnik Topluluk Adı	Nüfusu (2010)
Tatarlar	5.541.401
Başkırtlar	1.585.318
Çuvaşlar	1.437.862
Kazaklar	648.360
Azeriler	607.502
Kamuk Türkleri	503.060
Yakutlar	478.085
Özbekler	293.328
Tuvalar	265.792
Kırım Tatarları	234.789
Karaçaylar	218.403
Balkarlar	112.924
Türkler	106.523
Nogaylar	103.676
Kırgızlar	103.422
Altay Türkleri	83.739
Hakaslar	72.959
Türkmenler	36.885

Gök-Oğuzlar	13.690
Dolgan Türkleri	7.885
Ahıska Türkleri	4.825
Uygurlar	3.696
Karakalpaklar	1.466
Tofalar	762
Çulımlar	355
Karay Türkleri	205

Kaynak: "Vserossiyskaya perepis' naseleniya 2010", 2010

Tablo 2'den görüldüğü üzere, Rusya Federasyonu'nun toplam nüfusu içinde Ruslar büyük bir çoğunluğu teşkil etmektedirler. Ardından da Tatar Müslümanları gelmektedirler. Tatar Müslümanlarının en önemli nüfus toplanma alanı da İdil-Ural Bölgesidir (Tablo 3). Başka bir deyişle İdil-Ural Bölgesi, günümüzde Rusya sınırları içerisinde ve dışında yaşayan Tatar Müslümanlarının tarihi beşiğidir.

**Tablo 3.**

Rusya Federasyonu'nun Federal Bölgelerinde Tatar Müslümanlarının Nüfusu

<b>Federal Bölgeler Adı</b>	<b>Federal Bölgede Yaşayan Tatar Müslümanlarının Toplam Nüfusu (2010)</b>
Merkez	266.058
Kuzeybatı	69.427
Güney	127.482
Kırım	42.300
Küzey Kafkasya	22.552
İdil	4.034.763
Ural	734.181
Sibirya	204.586
Uzak Doğu	40.052

Kaynak: "Vserossiyskaya perepis' naseleniya 2010", 2010

Rusya Federasyonu'nda inanç hakkında bilgi talep etmek yasak olduğundan dolayı dini teşkilâtların üye sayısı konusunda resmî istatistik veriler bulunmamaktadır. Avrupa Bölgesi Müslümanları Dinî İdaresi'nin verilerine göre, Rusya Federasyonu'ndaki Müslümanların nüfusu 20 milyon civarındadır. Diğer bazı kurumların verilerine göre ise, Müslümanların nüfusu 8 milyon dolayındadır. Obşçestvennoye Mneniye adlı kamuoyu araştırma kurumunun Haziran 2013'te yaptığı anket çalışmalarının sonuçları Tablo 4'te verilmiştir (Şahin, 2016: 30).

**Tablo 4.**

Rusya Federasyonu'nda Çeşitli İnanç Mensupları

İnanç Mensupları	Yanıtlama Oranı (2013)
İnançsız	% 25
Ortodoks Hristiyan	% 64
Hristiyanlığın diğer mezhepleri	% 1
İslamiyet	% 6
Diğer inançlar	% 1
Cevap yok	% 4

Çarlık döneminde, 18. yüzyılın başlarından 1917 Ekim Devrimine kadarki dönemde, halkların sınıflandırılması inançlara göre yapılmıştır. Rusların geleneksel inancı, devlet dini olarak 988 yılında Kiev knezi Vladimir kabul ettiği Ortodoks Hristiyanlıktır. Rus Ortodoks Kilisesi, bir taraftan devletin kontrolünde bulunmuştur, diğer taraftan da devlet politikası ve devlet ideolojisini oluşturmada büyük bir rol oynamıştır. Rus Devletinin yayılma sürecinde ele geçirdiği topraklarında uzun süre varlığını sürdüren İslam dini, Çariçe II. Katarına dönemine kadar en büyük düşman olarak görülmüştür. Çariçe II. Katarına, 1788 yılında Müslüman Dinî İdaresini kurmayı emretmiş, böylece Rusya'daki Müslümanların dinî özerkliği resmen tanınmış olmuştur (Şahin, 2016: 27).

## 19. Yüzyıl Rusya'sında İdil-Ural Tatar Müslüman Toplumunda Dinî Eğitim

Rusya'da İslâm'ın yükselişi 19. yüzyıla rastlar (Tablo 5). 19. yy'da İdil-Ural Tatar Müslüman toplumunda dinî eğitim, hemen dâima medreselerde ve varlıklı Tatar Müslümanlarının finansal desteğiyle gerçekleşmiştir. Söz konusu olan Hüseyniye medresesi, Türk

tarihi için önemli şehirlerden biri olan Orenburg'ta yer alır. Orenburg, Tatar, Başkurt ve Kazak Türklerinin yaşadığı en önemli bölgelerin başında gelir ve 1920-1925 yıllarında Kazakistan'ın başkenti olmuştur.

Hüseyniye medresesi, 1889 yılında Orenburg tüccarlarının birinci loncasına bağlı olan Hüseynovlar tarafından kurulmuştur. Hüseynovlar döneminde medresede zamanının en iyi 150 öğretmeni ders vermiştir ve 2.050 molla mezun olmuştur. Medresenin Tatar Müslüman toplumlarında en tanınan dinî eğitimcileri; Şihabetin Mercani'nin fikir halefi Rizayettin Fahrettin, şair Sait Remiev, oyun yazarı ve tercüman Şerif Kemal ve yazar Fatih Kerimî'dir. Ünlü mollaları da; Tatar klâsik dramaturjisinin seçkin mensubu olan Mirhaydar Feyzi, oyun yazarı ve politika adamı Şamil Osmanov, Tatar tiyatrosunun öncüsü İlyas Kudaşev-Aşkazarskiy ve Sovyet devri Tatar edebiyatının en önemli simalarından olan Musa Celil'dir.

**Tablo 5.**

Rusya İmparatorluğu'nda İnanç Toplulukları

İnanç Adı	İnanç Mensuplarının Sayısı (1897)
Ortodoks Hristiyanlık	87.123.604
İslamiyet	13.906.972
Katoliklik	11.467.994
Yahudilik	5.215.805
Protestanlık	3.572.653
Ermeni Apostolik Kilisesi	1.179.241
Budizm	433.863

Kaynak: Şahin, 2016: s. 28

Sovyet döneminde, 1917 yılından 1980'li yılların sonuna kadarki dönemde, devlet ile dini kuruluşlar arasındaki ilişkiler oldukça gerilimli ve sorunlu olmuştur (Şahin, 2016: 28). Vladimir Lenin'in emri üzerine "Devlet ve Okulların Dinden Ayrılması" kararnamee sinin ilanıyla beraber, Hüseyniye medresesi gibi dinî teşkilâtlara son verilmiş ve bu tür yapılara maddi destek sağlayan insanların önü kesilmiştir.

Rusya Federasyonu döneminde, 1990'lı yılların başından günümüze kadar devam

eden dönemde, din olgusunun toplumsal hayat içindeki önemi ve görünürlüğü artmıştır. Eski dinî mabetler restore edilerek tekrar dinî amaçlarla kullanılmaya başlanmış ve yeni ibadethaneler açılmıştır. Dinî kuruluşların faaliyetleri ve dinî bayramlar serbestçe ve geniş çaplı olarak kutlanmaya başlamıştır (Şahin, 2016: 29).

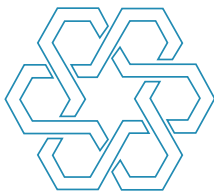
Hüseyniye medresesi, kapanışından yetmiş yıl sonra, 1989 yılında yeniden görevine başlamıştır. Günümüzde medresede eğitim-öğretim program 4 ayrı biçimde uygulanmaktadır; Açıköğretim Programı (süre 2 yıldır), Örgün Öğretim Programı (süre 4 yıldır), İkinci Öğretim veya Akşam Okulu (süre 4 yıldır) ve Pazar Günleri Verilen Dersler (bu derslere isteyen herkes katılabilmektedir). Kur'ân'ı Doğru Okuma (Tecvîd ilmi), Tefsir, Fıkıh, Akâid, Ahlâk, Hadis, Arap Dili, İmamın Görevleri, Vâizlik ve Hitâbet Sanatı, İslâm Tarihi, Tatar Türkçesi, Temel Pedagoji ve Psikoloji dersleri okutulmaktadır. Bugüne kadar medreseden 500'den fazla molla mezun olmuştur (Hüseyniye medresesi; Beyler, 2016: 101-102).

## Sonuç

Bildiride Rusya'nın etnik ve dinsel yapısına genel bir bakış yapılmıştır. Hüseyniye medresesi örneğinde 19. yy'da İdil-Ural Tatar toplumundaki dinî eğitimden söz edilmiştir. Konuyla ilgili Rusça ve Türkçe yayınların belgesel analizi yapılmıştır. Rusya sınırları içerisindeki medreselerin faaliyetleri; Çarlık dönemi, Sovyet rejimi dönemi ve Rusya Federasyonu dönemi olmak üzere üç dönem altında incelenmiştir.

## Kaynakça

- Beyler, F. (2016 r.), Rusya'da Medreseler ve İslâmî Eğitim Öğretim Alanındaki Faaliyetleri: Genel Bir Bakış, *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4/7, 88-103.
- Hüseyniye medresesi: Esas Bilgiler*, 14 Mayıs 2018 tarihinde Hüseyniye Medresesi: [http://medrese-husainia.ru/?page\\_id=87](http://medrese-husainia.ru/?page_id=87) adresinden alındı.
- Şahin, L. (2016), Rusya Federasyonu'nun Etnik ve Dinsel Yapısı, *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 3/2, 15-32.
- Vserossiyskaya perepis' naseleniya 2010*, 14 Mayıs 2018 tarihinde RF Federal Devlet İstatistik Servisi: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/perepis2010/croc/perepis\\_itogi1612.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm) adresinden alındı.



Betül Erken\*

### Özet

Yeni bir fenomen olan online İslami eğitim konusu üzerine olan bu tebliğ, online İslami eğitimin yapısını ve öğrencilerin bu eğitim ile ilişkisini incelemektedir. Bu çalışma, yeni bir eğitim imkanı olan online İslami eğitimin, öğrencilerin kazanımlarını öğrencilerin gözüyle fenomenolojik bir yaklaşımla anlamaya çalışmakta ve bu eğitimin yüz yüze eğitimden farklarını ortaya koymaya çalışmaktadır.

Bu amaçla, tebliğde islamiconlineuniversity.com, seekerhub.org, qibla.com gibi sitelerin ortak özellikleri, ana hatları ile anlatılacaktır. Sonrasında qibla.com ve seekershub sitelerinden dersler almış olan öğrencilerle yapılan mülakatların sonuçları paylaşılacaktır. Görüşmeler 2016 yılı Mart ayında Amman'da 15 öğrenci ile yapılmıştır.

Modern iletişim teknolojisinin İslam'ın klasik eserlerinin eğitimi için kullanılması dikkate değer bir durumdur. Derslerin belli bir programla sistematik bir şekilde işlenmesi ve eğitimi tamamlayan öğrencilere sertifika veya diploma verilmesinden dolayı online üniversite olarak ele almak mümkündür. Giderek artan bir öğrenci kitlesine sahip olan online İslami eğitim, özellikle gayri müslim ülkelerde dini eğitimde önemli bir alternatif haline gelmiştir ve Türkiye'de de örneklerinin artmasıyla incelenmesi gereken bir konu olma özelliğine sahiptir. Fakat bu konuya dair Türkiye'de akademik anlamda henüz yeterli sayıda çalışma mevcut değildir. Öte yandan, online İslami eğitimin yeni olmasından dolayı henüz sonuçları üzerinde kesin bir bilgi sahibi olmak mümkün değildir. Bununla birlikte 100.000'lerce müslümanın online yolla İslam'ı öğreniyor oluşu öngörülse de olsa sonuçları üzerine eğilmeyi gerekli kılmaktadır. Bu da ancak online İslami eğitimin nasıl bir eğitim hizmeti sunduğunu ve öğrencilerin eğitim ihtiyacının ne kadarını karşıladığını anlamaya çalışarak mümkün olur. Mülakatlardan ulaşılan genel sonuç ise online İslami eğitimin İslami eğitime ulaşamayan müslümanlar için önemli bir alternatif olduğu fakat yüz yüze eğitimin yerini tutmadığı ve tek başına yeterli olmadığı yönündedir. Fakat online eğitimde hocalar öğrencileri öğrencilerde hocaları yüz yüze eğitimde olduğu gibi göremediği için bilgi "bilgi" olarak kalmaktadır. Bu da dinin manevi yönünün eksik kalması sonucunu doğurmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Gayri Müslim Ülkelerdeki Müslümanlar, İnternet, islamiconlineuniversity.com, Online İslami Eğitim, seekershub.org, qibla.com.

\* Marmara İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, mollabetul@gmail.com

## 1. Online İslami Eğitim Nedir?

Online eğitim, eğitim ve öğretim alanında büyük bir buluş olarak algılanmaktadır. Bunun sebebi, dezavantajlı yerlerde yaşayan ve bilgi edinmek isteyen öğrenciler için fırsat sağlayarak bilgiye erişimi kolaylaştırmasıdır (Webster, 1997: 1282). Bilgiye erişimi kolaylaştırdığı alanlardan biri de dini eğitim alanında olmaktadır. İnternette birlikte sınırsız dini bilgi sınırsız bir kitleye iletilebilmekte ve kişiler bu sayede dini bilgi edinebilmektedirler. İnternette yer alan dini içerikli siteler, dini bilgiler, dini organizasyonlar, dini kitap ve dergiler, dinlere ait inançları öğretme ve o dinler hakkında detaylı bilgi edinmeye davet etmektedir (Hadden, 2000: 3).

İnternetteki dini içerikli web site sayısı her geçen gün artış göstermektedir. Bu yüzden internet, dini otoritenin kaynaklarına bir alternatif olmaya başlamıştır. Online fetvalar, videolar, dini yazılarla birlikte sanal ortam, yeni bir yaklaşım olarak dini otorite sunmaktadır. Bir internet portalı, bir bireye dini anlamda rehberlik etme, kaynak sunma, ders verme ve fetva verme gibi konularda imkan sağlayabilir (Bunt, 2009: 10).

Gayri Müslim ülkelerde yaşayan Müslümanlar dinlerini gündelik çevre içinde çoğu zaman tam anlamıyla yaşama olanağı bulamamaktadırlar. Fakat İslam, cemaat dini olma özelliğine sahiptir bundan dolayı da bu ihtiyaçtan yoksun olan Müslümanlar internetten faydalanma yoluna gitmektedirler. Sanal bir ümmet oluşturmaya çalışan Müslümanlar bu amaçla açılan sitelerde video paylaşımında bulunup yorumlar yapmakta, tartışma forumlarında dini konular tartışmakta, dini içerikli dersler almakta ve dini anlamda diri kalmak için dini içerikli sitelerden faydalanmaktadırlar (Roy, 2003: 158). Son dönem Türkiye'deki dini tartışmaların ciddi bir kısmı da internet kaynaklıdır. Hocaların sohbetleri internette de yayınlanmakta ve bu sohbetlerden doğan tartışmalar yine çoğunlukla internet aracılığıyla yaygınlaşmaktadır.

Oluşturulmaya çalışılan bu sanal gerçeklik gerçeği taklit eden bir alan oluşturmakta ve kullanıcıyı o dünyanın içine çekmektedir. Öte yandan sunduğu kolaylıklar nedeniyle dini bilgiye erişmek isteyen bireyler için de son derece cazip bir imkan sağlamaktadır. Kendine has bir kültür ve ahlak oluşturmaya başlayan sanal ortam, dini bilgi edinme yöntemlerini ve literatürünü de değiştirmektedir. Böylelikle bir taraftan İslam eğitim geleneğinde bilginin ulaştırılmasında merkezi konumda olan alim unsuru devreden çıkarak kaynağın belirsizleşmesi ve sanal ortama taşınan dini bilginin malumata evrilmesi söz konusu olmaktadır (Ekinci, 2015). Dini bilgiye erişmek isteyen internet kul-



lanıcısı seçici ve dikkatli değilse her kesimden görüşe sahip olan insanların aktardığı dini bilgiyi edinme tehlikesiyle karşı karşıya kalır ve böylece iki zıt görüşün ortasında kalarak büyük bir kafa karışıklığı yaşayabilir. Bu durum itikadi, imani sorunlara yol açma tehlikesini de barındırmaktadır.

## **1.2. Online İslami Eğitim Siteleri**

Özellikle Batı ülkelerinde yaşayan Müslümanların bilgiye erişiminin kısıtlı olması ve internet ortamındaki bilginin niteliğine dair tartışmalar, yine çoğunluğu Batı ülkelerinde yaşayan hocaları bu mecrada soru-cevap siteleri, bilgi içerikli siteler, klasik dini eğitim materyallerine rahat erişim olanakları ve en nihayetinde bir üniversite gibi işleyen, belirli bir müfredata sahip eğitim sitelerinin açılması sonucunu beraberinde getirmiştir. Sitelerde ders veren hocalar da güvenilir kaynaklardan diplomalı/icazetli isimler arasından seçilmektedir. Bu şekilde eğitim bilgi kirliliğini ortadan kaldırmayı ve güvenilir dini bilgiye herkesin erişebilmesini hedeflemektedir (Erken, 2016: 83).

Bu bağlamda ilgili siteler herhangi bir konuda, düzenli düzensiz videoların yüklendiği Youtube kanallarından, insanların kendi uzmanlıkları olmadığı tartışmalara katıldıkları forumlardan, kaynağı belirsiz yazıların paylaşıldığı sitelerden ayrılmaktadır. Konusunda uzman isimlerin ders verdiği, düzenli bir müfredatı olan ve siteye katılan öğrenciye, derslere katıldığı ve dersleri geçtiği takdirde bir seviyeden daha üst bir başka seviyeye geçme imkanı veren sitelerdir.

Bahsi geçen sitelerde eğitim müfredatı temel dini bilgilerden ileri seviyeye kadar uzanmaktadır. İçerikler ve uygulamalar değişiklik gösterse de sitelerin ortak amacı, kendi beyanlarından anlaşıldığı üzere, İslam eğitimi alamayan bireylere temel dini bilgileri öğretmektir (Erken, 2016: 83). Şimdi, konuları ve ders işleyiş şekillerini daha iyi anlamak için sitelerin teknik işleyişleri ve içeriklerine dair genel bir bilgi verebiliriz.

### **1.2.1. İslamiconlineuniversity.com**

#### **1.2.1.1. Kuruluşu ve Kurumsal Yapısı**

Online eğitim hayatına 2007'de başlayan islamiconlineuniversity sitesi Amerikalı müh-  
tedi Dr. Bilal Philips'in başkanlığında kurulmuştur. 2010 yılında Medine İslam Üniver-  
sitesi, Omdurman İslam Üniversitesi ve El-Ezher Üniversitesi'ne ait olan programların  
düzenlenmiş haliyle müfredat oluşturarak online bir üniversite olarak ders vermeye

başlamıştır. Bu sayede İnternet bağlantısı olan herkesin üniversite seviyesinde ücretsiz olarak eğitim alabileceği vurgulanmaktadır ("History of IOU", 2017).<sup>1</sup>

2013 yılında Somali Yüksek Öğretim Bakanlığı IOU'ye üniversite seviyesinde denklik getirilmiş ve Somali'de üniversite listesine eklenmiştir. IOU'nin Afrika ülkelerinde de etkinliği olduğunu söylemek mümkündür. 2015 yılında, Kanada'da kurulmuş olan International Council for Open and Distance Education'ın bir üyesi olmuştur ("History of IOU", 2017). Aynı yıl öğrenciler ve hocalara online dergi veritabanı olan JSTOR ve Oxford Üniversitesi Yayınlarının ücretsiz yayınlarına erişim imkanı verilmiştir. Bu verilerden IOU'nin üniversite formatında olmayı amaçladığı anlaşılmaktadır.

IOU, 2010 yılından 2016 yılına kadar internet üzerinden 46,000 canlı dersin işlendiği bir üniversite portalı olarak 200.000'den fazla öğrenciye ev sahipliği yapmıştır. Sayısal veriler oldukça fazla olsa da öğrencilerin yüzde kaçının dersleri tam olarak takip ettiği, derslerin verimli olup olmadığı ve öğrencilerin IOU'ye bir üniversite olarak yaklaşım yaklaşmadığının cevabını tam olarak vermek mümkün değildir. Fakat yine de azımsanmayacak sayıda öğrencinin kayıtlı olması bir kısmının derslere hiç girmeme durumunda bile dikkate değerdir. IOU oldukça küresel bir kitleye hitap ettiğini sitenin facebook hesabından görmekteyiz. Bununla birlikte öğrencilerin site hakkındaki yorumları da genel olarak memnun olduklarını göstermektedir. Fakat bu memnuniyetin içeriğini anlamak, öğrencilerle görüşülebildiği takdirde mümkün olacağı için daha fazla bilgiye sahip olamamaktayız.

### 1.2.1.2. Yaklaşımı ve Hocaları

IOU selefi yaklaşıma sahip bir hoca kadrosu ile ders işlemektedir. Aynı zamanda İslami Davet'i bir gaye olarak alan IOU derslerinde de davet söylemini yansıtmaktadır. Bilal Philips IOU'nin açılmasındaki büyük etkenlerden biri olarak geleneksel bir dini söyleme sunnopath.com<sup>2</sup> sitesine karşılık olarak kurulduğunu dile getirmektedir (Who we

1 <https://www.islamiconlineuniversity.com/history.php>

2 Sunnopath.com 2000'lerin aşında geleneksel İslam anlayışına dayanarak insanların sorularını alimlere sormalarını ve cevap almalarını sağlamak amacıyla kurulmuş ve çok geniş kitlelere yayılmış bir internet sitesidir. Site içinde daha sonra dersler verilmeye başlanmış fakat site 2007 yılında kapatılmıştır. Bu sitenin kadrosunda yer alan hocalar, bizim de burada ele alacağımız qibla.com ve seekersguidance.com internet sitelerinde faaliyetlerini sürdürmektedir. Sunnopath'ın internet arşivinden sadece soru cevap bölümlerine kısmen ulaşım olduğundan ötürü, işleyişi ve geçmişi özel bir araştırma gerektirmektedir.

are, 2017). Dini yaklaşımındaki katılıktan ve aynı zamanda İslami bir dava söyleminden dolayı sitenin terörizme yakın oldukları iddia edilmiştir. Bu iddiaya karşılık terörizmin ve aşırıcılığın önlenmesi konusunda beyanatta bulunmuşlar ve bu beyanat terörizm ile şiddetin hiçbir formunu derslerde vermediklerini; IOU'nin tamamen akademik eğitime odaklandığı üzerinde durmaktadır (Disclaimer, 2018). Sitenin 32 kişilik bir hoca kadrosu vardır. Bunların her biri dini ilimler alanında akademik çalışmaları olan kişilerdir; Mısır, Gambiya, Medine, Amerika, Sierra Leone, Kanada, Pakistan, Avusturalya, Cape Town gibi çeşitli ülkelerde eğitimlerini almışlardır.

### 1.2.1.3. Eğitim Tarzına ve Müfredatına Dair Bilgiler

Ders işleyişlerine bakacak olursak her bir ders ses kayıt, video, pdfler ve canlı yayın şeklinde farklı teknik özellikler göstermektedir. Bunların hepsi birden bazı derslerde verilmekte, bazı derslerde de sadece ses kayıt veya (podcast) kayıttan video şeklinde olmaktadır. Her derste bir vize, bir final ve yazılı ödev ile öğrenciler sınava tabi tutulmaktadır. Sınavda kitapların açık olmasına müsaade edilmektedir. Bu yüzden sınav sonuçlarından öğrencinin dersi ne kadar öğrendiğini tam olarak test etmeyi mümkün kılmamaktadır.

Farklı ders programlarına ve diploma programlarına sahip olan IOU diploma programlarında "Yeni Müslüman" olanlar için 1 yıllık temel İslami bilgileri öğreten bir diploma ve sertifika programı vardır ("The new Muslim course", 2018). Esas ücretsiz İslami Çalışmalar Diploması için ise 4 yıllık bir eğitimden geçmek gerekmektedir. 4 yıllık süreçte verilen derslerin başlıkları şu şekildedir; Arapça okuma ve yazma 1, İslami çalışmalar, ilmihal bilgisi, İslam ahlak kültürü, çağdaş meseleler, ibadetlerin şekli, Tefsir Usulü, Ramazan'da Peygamberi Düşünce, 40 Hadis, Oruç fıkhı, Tevhidde kitabi yorum, İmanın 6 şartı, Zekat fıkhı, Hac fıkhı, Hac ruhu, Siyer, Sünnet, Kader, Arapça 2-3. seviye. Her bir kurun sonunda sınav yapılmaktadır. Geçerli not alındığı takdirde bölümün tamamlandığına dair sertifika verilmektedir. Diploma ise 24 kurs tamamlandığı ve sınavdan başarı ile geçilmesi durumunda verilmektedir. IOU diplomasının Somali, Gambiya gibi ülkelerde üniversiteden mezun olma seviyesinde geçerliliği vardır ("Welcome to diploma section", 2018).

Sitede diploma programları hariç güncel dini konular üzerinde de seminerler verilmektedir. Yıllık 8 kurdan oluşan bir Arapça eğitim programı vardır. Hafızlık, Sure ezberleme, tecvid gibi derslerde yer almaktadır ("Quran memorization", 2018). Bu dersler ücretlidir.

Ücretsiz diploma programına kaydolun öğrencilerden ise 5 dolar gibi bir meblağın sitenin işletme masraflarını karşılaması amacıyla bağış olarak gönderilmesini istenmekte ve ancak bu sayede derslerin devam edebileceği belirtilmektedir (“IOU operations& maintenance”, 2018)

### 1.2.2. *seekershub.org* Sitesi

#### 1.2.2.1. Kuruluşu ve Kurumsal Yapısı

Kendisini kar amacı gütmeyen İslam eğitim portalı olarak tanımlayan [seekershub.org](http://seekershub.org), kuruluş amaçlarını “güvenilir alimlerden dünyanın her yerinden İslam’ı öğrenmek isteyenlere istedikleri herhangi bir zaman diliminde online dersler aracılığıyla eğitim vermek (About us, 2018) şeklinde belirlemişlerdir. Seekershub’ın hocaları geleneksel İslam anlayışını benimsemiş ve misyon olarak da öğrencilerine hem fiziksel ortamdan hem bilgisayar ekranından bu anlayışı ulaştırmayı amaçlamaktadır. Sitenin esas yeri Kanada’nın Toronto şehrinde bulunmaktadır ve burada yaşayan Müslümanlar derslere fiilen katılabilmektedir. Uzakta yaşayanlar ise derslerden online olarak faydalanmaktadırlar. Site, derslerin ücretsiz olduğu da özellikle vurgulanmakta fakat bağış yapılmasının da önemi üzerinde durulmaktadır (“Join the Prophetic spring”, 2018).

#### 1.2.2.2. Eğitim Tarzına ve Müfredatına Dair Bilgiler

##### *Müfredat*

Öğrencilerini İslami ilimlerde beş adımda yetkin bir seviyeye ulaştırdığını belirten seekershub, ilk kurda dini ilimler alanında her Müslümanın öğrenmesi ve yerine getirmesi gereken farzlar üzerinde durulmakta, Peygamber’in hayatı, namaz surelerinin ezberlenmesi gibi temel bilgiler işlenmektedir. (Müslüman ülkelerde aile geleneği itibarıyla kültürel kodlardan aktarılan bu temel bilgiler zaten doğallığında öğrenilmektedir. Fakat gayri Müslim ülkelerde bu temel bilgiler özellikle sonradan Müslüman olanlar için oldukça fazla önem arz etmektedir.) İkinci kurda biraz daha yoğun bir ders programı vardır; fıkıh, fıkıh usulü, tefsir, sufizm, tefsir, mantık gibi alanlarda öğrencilerin bilgi sahibi olmaları sağlanır. Üçüncü kurda da aynı ilimler üzerine biraz daha yoğunlaşırlar ve Arapça eğitimi de verilir. Dördüncü kurda ise upper intermediate’a kadar Arapça eğitimi verilir. 5. Kurda ise güncel meseleler, Kuran çalışmaları, Siyer çalışmaları, Fıkıh, maneviyat gibi konular üzerine dersler vardır. Dersler son derece disiplinli bir şekilde

işlendiğini söyleyebiliriz. Her dönem bu derslerden ortalama 3.000'in üzerinde öğrenci derslere kayıt olup online ders almaktadır ("About us", 2018).

### *İşleyiş*

Dersler genel olarak kayıttan izlenmektedir. Ayda bir defa dersin hocası canlı oturum gerçekleştirmektedir. Bu sayede öğrenciler konu hakkında soru sorma hakkına sahip olmaktadır. Aynı zamanda her kura ait bir forum vardır öğrenciler burada bilgi alışverişi yapabilmektedir. Her kura ait geniş bir okuma listesi ve kaynak verilmektedir. Genellikle geleneksel kaynaklar tercih edilmektedir. Site de "Geleneksel (traditional)" vurgusu oldukça fazladır.<sup>3</sup>

### *Soru-Cevap*

Seekershub sitesinde ders serilerinin ve podcastlerin dışında soruların sorulduğu bir kısım da yer almaktadır. Her yıl 10.000'in üstünde sorunun sorulduğu ve cevaplandığı bu kısımda her türlü detay sorunun sorulmuş olduğunu görmekteyiz ("Answers", 2018). Örneğin bir kişi arabasının derisinin domuzdan olup olmadığını anlamının yolunu sormaktadır. Eşi Müslüman olmayan bir adamdan çocuğu olan bir kadın, eşi Müslüman olursa dini nikah kıyıp kıyamayacağını sormaktadır. Hristiyan bir adama aşık olan bir kadın ne yapması gerektiğini sormaktadır. Baba içki içtiği ve ibadet etmediği için ondan harçlık alıp almayacağı sorulmaktadır. Hristiyan birinin pişirdiği helal etin yenmesinin günah olup olmadığı sorulmaktadır. Kuran'ı bilgisayar ekranından abdestsiz okunup okunmayacağı sorulmaktadır.

Her Müslümanın günlük yaşantısına dair içine düştüğü sorunlarla alakalı soruların olmasının yanında gayri müslim ülkelerde yaşamının beraberinde getirdiği problemlere dair sorular da oldukça fazladır. Gayri Müslim ülkede yaşamının kendine has problemleri olduğunu sorulan sorulardan anlamaktayız. Soruların içinden çıkamayan Müslüman bireyler hocalara online bir şekilde ulaşabilme imkanına sahiptirler. Aynı zamanda yüz yüze sormaktan çekinilecek türde soruları ekran başından çok daha cesur bir şekilde sorabilmektedirler.

3 Kaynak olarak örnek vermek gerekirse İmam el- Muhasibi'nin Risaletü'l Müstersîdin, Gazalî'nin İhya-i Ulumid-din, İbrahim El-Bacurî'nin Haşiyetüş Şeyhkitabı, Kasım el-Shatibi, İsağucî'nin Mantık eseri.

### *Ders Halkası*

Son olarak Seekershub'ın önemli bir uygulamasından bahsetmek iyi olacaktır. Seekershub'un diğer online eğitim sitelerinden farklı bir uygulaması vardır. Kadim İslam eğitim usulünde olduğu gibi öğrenciler ders halkaları oluşturmaktadır; biraraya toplanan öğrenciler dersi online olarak izlemektedirler. Online sınıflar en az beş kişiden olup, bu beş kişi haftada bir saat bir araya gelip verilen dersleri dinlemektedir. Sitenin bu yöntemdeki amacı ise, özellikle batıda yaşayan Müslümanları kendi çevreleriyle bir araya getirerek, interaktif ve motive edici bir grup çalışması sağlamak olduğunu belirtmektedirler ("Circles", 2018).

### *Hocalar*

Seekershub sitesinin kurucusu Faraz Rabbani'dir. Suriye ve Ürdün'de hanefi fıkhı alanında uzmanlaşan Rabbani, 2003 yılında ilk online İslami eğitim sitesi olan sunnipath'i başka birçok isimle kuran kişiler arasındadır. 2011 yılından beri "Dünyanın En Etkili 500 Müslümanları" arasında yer almaktadır (Shaykh Faraz Rabbani, 2018) Sitede Rabbani'den başka 3'ü kadın 18 hoca daha vardır. Hocalar genel olarak Batı'da doğmuş anadili İngilizce olan ve dini bilgisini Arap ülkelerinde kuvvetlendirmiş kişilerden oluşmaktadır. Hocalar akademik bir dini eğitimden ziyade medrese tarzı yerlerden icazet alarak hocalık statüsü kazanmışlardır.

### *1.2.3. qibla.com*

[qibla.com](http://qibla.com) 2003 yılında [sunnipath.com](http://sunnipath.com) adresi ile açılan daha sonra adını qibla olarak değiştiren ilk online İslami eğitim sitesidir. [qibla.com](http://qibla.com) sitesinin en önemli vurgusu geleneksel İslam'ın büyük alimlerinin klasik külliyatına sınıksız bağlı kaldığı üzerinedir. Kendisini Modern çağda İslami ilim geleneğini devam ettirmeyi amaçlayan ve geleneksel İslami ilimleri online hale getirerek Online bir üniversite olarak tanımlamaktadır. Site hocalarının geleneksel İslam eğitimini kendi hocalarından ve hocalarının da onların hocalarından öğrendiğini, bu öğretim şeklinin Allah'ın mesajının kopmayan bir zincirle bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu zincirin son halkasının da en ileri teknolojiyi kullanarak online olarak öğrencilere aktarıldığını söylemektedir. Burada eğitim verilirkenki değişen teknolojik aracın bilginin aktarılmasında herhangi bir etkisinin olmadığı düşünülmektedir ("About us", 2018).

Qibla dünyanın değişmekte olduğunu, online öğrenme sisteminde en son online öğrenme araçlarını kullandıklarını ve Müslümanlar için mesafenin artık bir engel teşkil etmediği ve kim her nerede olursa olsun kolay ve esnek bir şekilde öğrenme ihtiyacını karşılayabileceği yazmaktadır ("About us", 2018).

Derslerde kaynak olarak klasik medrese müfredatı takip edilmektedir.<sup>4</sup> Tefsir, hadis, siyer, tecvid, Arapça, fıkıh (Şafi ve Hanefi fıkhına ait farklı dersler var), İslam tarihi, aile ve güncel meseleler üzerine temel İslam ilimleri farklı seviyelerde kurslar vardır. Her bir ders dönemi 5 hafta ile 10 hafta arasında sürmektedir. Dönem sonunda öğrenciye aldığı dersin sertifikası verilmektedir.

Qibla'de dersler genellikle canlı ve kayıtlı olmak üzere iki farklı tiptedir. Canlı dersler hocayla ders esnasında iletişim kurabildiklerinden ve soru sorabildiklerinden ötürü ayrıca önemli bir yer teşkil etmektedir. Qibla dersin anlaşılmasını test etmek ve öğrenciyi derse bağlamak için devamlı olarak öğrencilere ödevler verilmektedir. Aynı zamanda tartışma forumları vardır. Bu forum öğrenciler ve hocaların birada bulunduğu sohbet ortamı olarak tarif edilebilir. Burada öğrenciler kendilerini tanıtır ve diğer öğrencilerle tanışır, bu bir tür sanal sınıfın teneffüs ortamı olarak düşünülebilir ("Why study online Islam", 2018) qibla'nın diğer sitelerden farkı ücretli olmasıdır. Diğer sitelerde olduğu gibi "her isteyen kişinin dinini öğrenmesine imkan sağlıyoruz" sloganı qibla de geçerli değildir. Fakat ücretli olmasından dolayı öğrencilerin derslere karşı ciddiyeti artmaktadır.

### 1.2.3.1. Site'nin Merkezi ve Hocaları

Site'nin merkezi Amerika'da olmakla birlikte derslerin büyük bir kısmı Ürdün'ün Amman şehrinde yaşayan hocalar tarafından verilmektedir. Dersler online eğitim amacıyla kayıt altına alınırken bu esnada yüz yüze de ders verilmektedir. Bazı öğrenciler bir süreliğine bu dersleri yüz yüze takip etmek için Amman'a yerleşmektedirler. Aslında buradan yüz yüze eğitimin öncelikli tercih olduğunu görebiliriz. Sitenin kurucu ismi Amerikalı mühtedi aynı zamanda Şazili tarikatı Şeyhi olan Nuh Kaller'dır. Kaller'dan başka kendi alanında uzmanlaşmış 4'ü bayan 19 hoca vardır ve genel olarak Avrupa ve Amerika'da doğup büyümüş kişilerdir. Hocalardan 5'i sonradan Müslüman olmuş kimselerdir. Dini eğitimlerini almak üzere Yemen, Suriye, Ürdün gibi Arap ülkelerine

4 Muhammed Avvame, İbn Recep El- Hanbeli, İmam Malik, Tirmizi, İbn Abd El-Barr, İmam Zekeriya El- Ensari.

gidip Arapça eğitimlerini tamamladıktan sonra dini ilimler üzerine eğilmişlerdir (“Our teachers”, 2018). Ayrıca seekershub ve qibla siteleri hem hocaları hem de yaklaşımları itibariyle benzerlik göstermektedir.

### **1.3. Öğrencilerin Online İslami Eğitim Hakkındaki Görüşleri**

Online İslami eğitimin ilim geleneği içerisinde nasıl bir niteliği olduğunu anlamak öğrencilerin nasıl istifade ettiğini öğrenmek üzere online İslami eğitim alan 15 kişi ile Ürdün’ün Amman şehrinde mülakat gerçekleştirdim. Görüşülen kişilerin Amman’da bulunma sebepleri çeşitlilik göstermektedir; bir kısmı tamamen hicret amacıyla, bir kısmı Şeyhlerinin yanında bir süreliğine bulunmak için bir kısmı da Arapça eğitimi almak için burada ikamet etmektedirler. Görüşmeciler Amerika, İngiltere, Avustralya, Kanada, Brezilya gibi çeşitli Batı ülkelerinde yaşamaktadır.

Görüşme yapılan kişilerin yaş aralığı 22-33 arasındadır. Görüşülen kişilerden 5’i Hristiyan bir geçmişe sahipken sonradan Müslüman olmuş diğerleri ise aileleri önceden Batı ülkelerine göç etmiş Müslüman ailelerdir. Görüşülen kişilerden 12’si bayan 3’ü erkektir. Görüşme yapılan isimler qibla.com yahut seekershub.org sitesinden online dersler almış isimlerdir. Öğrencilerin yanında qibla’nın yöneticisi Zahir Razzaq ile de bir mülakat gerçekleştirilmiştir. Onun öğrencilerin potansiyeli hakkındaki şu genelleyici açıklaması bize öğrencilerin genel profilinin izahı açısından yeterli fikri verecektir:

*“Bizim öğrencilerimiz tam zamanlı öğrenciler değiller. Onlar eşler, onlar çocuklar, onlar üniversite öğrencileri ve bize bilgilerini arttırmak için geliyorlar. Bizim onlara verdiğimiz bu. Onlar ilim talibi değiller. Başka sorumlulukları olan, gündelik hayatlarında yükleri olan insanlar.”* (Zahir Razzaq, kişisel görüşme, Şubat 2015).

Buradan anlaşılacağı üzere, öğrenciler dini konular hakkında uzman olmak için bu dersleri almıyorlar. Aslında denklem gayet basit: insanların yüz yüze eğitim alma imkanı pek yok, online eğitim pratik ve ona ulaşmak oldukça kolay bu sebeple dinden uzaklaşmak istemeyen gayri Müslim ülkelerde yaşayan bu Müslümanlar online eğitim almaktadırlar. Fakat bu eğitimin Müslümanlara katkısını ve varsa zararını araştırmak esas meseleyi teşkil etmektedir. Biz de bu mülakatlar esnasında bunu anlamaya çalıştık. Online İslami eğitimin nasıl bir niteliğe sahip olduğunu anlamak için görüşmecilerimize belli başlı sorular yönelttim. Fakat bununla birlikte konuşmanın akışına göre de görüşmeler farklılık gösterdi Bu sorular online eğitimin nasıl bir ihtiyaca karşılık geldiğini, bu eğitimden memnun olup olmadıklarını anlamak üzere şekillendi ve sonuç ola-



rak görüşmeler neticesinde ortaya belli başlıklar çıktı; 1-online eğitimin pratik yapısı, 2-dini eğitime ulaşımdaki engellerin online eğitime etkisi, 3-online eğitimde özdisiplin, 4- online eğitimde öğretmen-öğrenci ilişkisi.

### 1.3.1. Online Eğitimin Pratik Yapısı

Mülakatlarda yapılan görüşmelerin en önemli noktalarından biri online İslami eğitimin ulaşımı kolay, öğrencinin istediği mekandan istediği şekilde derse katılabilmesini sağlayan pratik ve esnek yapısıdır. Yani öğrenci pijaması üstünde hocanın soru sorma gerilimi olmadan sadece bir tuşa basarak dersi dinlemeye başlayabiliyor ve çoğu zaman dersin vaktini kendisi belirliyor, gerektiğinde durdurup kalan kısmını sonra izleyebiliyor. Eğitimin bu hali öğrenci için büyük bir avantaj sağlarken, kolaylığın getirmiş olduğu bir rahvet öğrenciyi tembelleştirebilmektedir. Aynı zamanda bu kolaylık öğrencinin derse ciddiye almasını da engelleyebilir. Bilgiye bu derece kolay ulaşabiliyor olmak o bilginin kıymetine zarar da verebilir tabi bu noktada öğrencinin derse yaklaşımı temel rol oynamaktadır. Din alimleri konusunda mahrum kalan yeni Müslüman olmuş bir kimse bu derslere canla başla sarılabilirken, başka bir kimse aynı heyecanı beslemeyebilir.

Online eğitimin pratik yapısıyla ilgili öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Online da daha rahat ve konforlu hissediyorum. Hem evdeyim hem de hoca erkekse yüz yüze konuşmayı pek tercih etmiyorum internet üzerinden konuşmayı tercih ediyorum. Çünkü kimseyi görmüyorum. Ve evde olmaktan hoşlanıyorum çünkü dışarı çıkmak zor geliyor, ayakkabılarımı giymek üstüme düzgün bir şeyler giymek zorundayım. Online derste kontrol daha çok bende, eğer durmak istiyorsam bir tuşa basıyorum hepsi bu.”* (Asma, kişisel görüşme, Şubat 2015).

Katılımcıların neredeyse hepsi, online eğitim alırken daha rahat ve konforlu olduklarını belirtince, online eğitimi konforlu olmasından dolayı mı tercih ettiklerini ölçmek için yüz yüze eğitimi mi online eğitimi mi tercih edersiniz sorusunu yönelttiğimizde bir kişi hariç hepsi yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini belirttiler. Buradan online eğitimin olumlu bir özelliği olarak konforlu oluşunu vurguladıkları anlaşılıyor. Online eğitimin “kolaylık” sağlamasıyla ilgili olarak zor şartlar altındayken tercih edilen bir alternatif olduğunu Naile'nin şu ifadesinden anlıyoruz:

*“Bulduğum yerde yüz yüze eğitim alma imkanı olduğu zamanlar bile gitmem çok zor oluyordu. Hem çalışıp hem okuyordum. Dört abim var ve hiç kız kardeşim yok. Anneme de*

*yardım etmem gerekiyordu. Dışarıda ayrıca bir eğitime gitmem pek kolay değildi. Online ders imkanı bulunca evdeyken zamanımı ayarlayıp anneme şimdi ders yapacağım ders bitince yapmam gerekenleri yaparım diyordum.” (Naıla, kişisel görüşme, Şubat 2015)*

Kendisini dini bilgiden mahrum bırakmak istemeyen Naile oldukça yoğun bir yaşantısı olmasına rağmen online eğitimi bir fırsat olarak görüp onu değerlendirmeye çalışmaktadır.

Online eğitimin pratik yapısı başlığı altında kadınlar için özellikle önemli bir imkan olduğunu belirtmek gerekmektedir. Online eğitim özellikle Müslüman kadınların kendi yaşam koşullarından ötürü tercih ettikleri bir eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örneğin Namira hem bir kadın olarak uzağa gitmenin zor olduğunu hem de spesifik tercihini (Hanefi fıkhı) yaşadığı yerde bulamadığını ifade ederek, online eğitimi ön plana çıkarmaktadır:

*“Londra’da merkeze uzak bir bölgede oturuyordum. Oturduğum yere yakın Hanefi fıkhı hocası yoktu. Eğer Hanefi fıkhı öğrenmek istiyorduydum biraz uzağa gitmem gerekiyordu ve dönüşte vakit geç oluyordu. Özellikle bir bayan için bu zor bir şey, araba kullanmayı da bilmiyorum, bu yüzden aldığım dersler benim için çok yardımcı oldu.” (Namira, kişisel görüşme, Şubat 2015).*

Eski ile günümüzü kıyaslayarak eğitimi ele alan katılımcımız ise, eskiden de olsa kadınlar kolaylıkla eğitim için seyahat edemiyorlardı şimdi de yine kadın oldukları için seyahat edemediklerini vurguluyor:

*“Eğitim almak için uzağa gidilebilirdi, insanlar öyle yapıyordu ve bu normal bir şeydi ama daha çok erkekler için. Eğer eskiden yaşamış olsaydım daha erken evlenip çocuklarım olabilirdi, üniversiteye gitmeyebilirdim. Şimdi seyahatler kolaylaştı fakat şimdi de kadınlar evli ve çocuk sahibi, Müslüman kadınların eğitim için uzağa gitmesi pek mümkün değil. Bu yüzden online eğitim Müslüman kadınlar için çok faydalı.” (Inayet, kişisel görüşme, Şubat 2015).*

### 1.3.2. Dini Eğitime Ulaşımındaki Engellerin Online Eğitime Etkisi

Batı’da yaşamını sürdüren Müslümanlar, İslam eğitimine ulaşma konusunda bazı problemlerle karşılaşmaktadır. Müslümanların oldukça azınlıkta olduğu bölgelerde bir ders ortamına katılmak mülakat yapılan kişilerin aktardıkları üzere pek mümkün olmamaktadır. Dini dersler camilerde, mescitlerde düzenlenmekte fakat bu mekanlar her zaman oturulan muhite yakın olmamakta, bayanlar için derslerin yapıldığı saatler geç

vakitlerde olmakta ve ders program içeriği kişilerin dini yaklaşımından farklı olmaktadır. Öğrenciler yüz yüze eğitimi tercih etmekle beraber bahsi geçen bu durumlar karşısında online İslami eğitime yönelmektedirler. Aslında bu kısım Batı'daki dini eğitimin durumuna da biraz özetlemektedir. Örneğin yaşamını İngiltere'de sürdüren Nabila'nın aktardıkları önemlidir:

*“Çok fazla seçeneğe sahip değiliz, derslerin olduğu yere çok fazla mesafe olabiliyor veya bir işte çalışıyor olabilirsiniz, Batı bazen çok zor oluyor bu konuda. Bu sebepten online eğitimi seçiyorum, online'a ulaşabildiğim için onu seçmek durumunda kalıyorum, imkanları daha kolay hale getiriyor. İnsanlar saf bilgiye ulaşmak için seyahat ederlerdi eskiden, ama kadınların tek başlarına eskiden de günümüzde de gerçekten uzağa gitmesi pek mümkün değil, güvenli bir ülke olsa bile. Batıda bu normal bir şey, kariyer için geç vakitlere kadar dışarıda çalışıyorlar, anormal görünmüyor bu durum. Fakat Müslüman kadınlar için benzer bir durum mümkün değil, güvenli değil, rahat değil böylesine bir seyahat. Özellikle kadınlar için avantajlı online eğitim. Bu eğitim methodu geleneksel değil ama zaman değişti. Yüzyıl önce yaşamış alimlere sahip değiliz. Eğitim online sağlanabiliyor, bilgiye bu sayede ulaşabilmek daha kolay...”* (Nabila, kişisel görüşme, Şubat 2015).

Öğrencilerin yaşadıkları ülkelerde yüz yüze eğitim alma imkanını her zaman bulamamaları onları online eğitime yöneltmiştir demiştik. Bunun yanında Arapça bilmeyenler için, Müslümanların çoğunlukta olduğu ülkelerde bulunmaları da çözüm olmamaktadır. Arap ülkelerine gittiklerinde Arapça öğrenene kadar, dini eğitimi İngilizce'den başka bir dilde alamamaktadırlar. Jamaika vatandaşı ve mühtedi olan Naila bu duruma bir örnektir:

*“Batı'daki insanların Doğu'ya gelip Arapça çalışması çok ama çok vakit alan bir şey. Başlangıç seviyesi, orta seviye, ileri seviye bu süreçler birinin dini bilgiye ulaşması için gerçekten çok zaman alıyor. Ve ben Suriye'de olmama rağmen online ders veren alimlerin derslerine erişebildiğim için memnundum. Bir şeyleri öğrenmek istediğinde kendi dilinden öğrenmeye ihtiyaç duyuyorsun çünkü o zaman daha iyi anlıyorsun.”* (Naila, kişisel görüşme, Şubat 2015).

Sonradan Müslüman olan Rebecca'da Brezilya'daki durumunu şu şekilde ifade etmiştir:

*“İslam'da yeniydim, dine dair çok şey öğrenmem gerekiyordu, Brezilya'da İslam'ı öğrenebileceğim kaynak ve hoca da yoktu, Camideki hoca selefi eğilimliydi ve ben de bu yaklaşımı benimsemiyordum. Çok fazla sorum vardı çünkü bu dinde yeniydim. Sonra Amerika'dan bir arkadaşım söyledi neden online eğitimi denemiyorsun diye, ben de en*

*azından denemek için bir derse katıldım, ve gerçekten çok güzeldi. Kalbimi açtı. Gazali'nin Kalplerin Keşfi kitabına bağlı olarak işleyen bir ders vardı. Hocalarından yüz yüze ders dinleyebilmek daha faydalı ama bu her zaman mümkün değil. Bu yüzden büyük bir boşluk var. Mesela Brezilya'da yaşayanlar için İslam eğitimi yok denebilecek kadar az, eğer online eğitim olmasaydı, İslam eğitimine ulaşamazdım.” (Rebecca, kişisel görüşme, Şubat 2015).*

Kişinin benimsediği dini yaklaşım, eğitim aldığı dini kurumu belirlemektedir. Bulunduğu yerde bir cami hocası olmasına rağmen, farklı eğilimlerde olmasından dolayı hocayı bir otorite olarak kabul etmemekte ve geleneksel yaklaşım sunan online eğitimi esas dini öğrenme kanalı olarak kabul etmektedir. Dini bilgi konusunda oldukça eksik ve yeni olmasının etkisiyle online eğitimi oldukça kıymetli bulması dikkate değerdir.

Bu gibi örneklerin dışında yüz yüze eğitime erişebilen kişiler de online eğitimi farklı nedenlerle tercih edilebilmektedir. Bu noktada Yusuf'un ifadesine başvurabiliriz:

*“Online eğitimi tercih ediyorum çünkü zaman tasarrufu ve dünya çapında alanında uzman birçok alime bu şekilde ulaşabiliyorum. Buradaki hocaların konuları açıklayışlarından ve dersi anlatışlarından hoşlanıyorum.” (Yusuf, kişisel görüşme, Şubat 2015).*

### 1.3.3. Online Eğitimde Öz-Disiplin (Self-Discipline)

Online eğitimin kendine has problemlerinden biri olarak tanımlayabileceğimiz konulardan biri öz-disiplinin sağlanması meselesidir. Online eğitimde öğrenciyi derse bağlayan herhangi somut bir zorlayıcı faktörün olmaması öğrenciyi tembelleştirebilmektedir. Yüz yüze eğitimde öğrenci kendisini hoca ve çevresine karşı sorumlu hisseder ve bu sayede dersi takip etme oranı çevresel baskıdan dolayı daha fazladır. Fakat burada çevresel baskıya maruz kalmayan online öğrencinin dersi dinleyip dinlememesi, derse devam edip etmeme meselesi tamamen öğrencinin inisiyatifine kalmaktadır. Öğrenciyi gözetleyen ve takip eden bir mekanizmanın olmayışı öğrencinin kendisini daha fazla kontrol etmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktada esas olarak kişinin kendini disipline etmesi dersten aldığı verimi belirlemektedir. Örneğin sınıf ortamında dikkati çabuk dağılan birisi için online eğitim daha ideal bir eğitim şekliyken, ekran başında kimsenin etkisi altında olmayınca dikkati çabuk dağılan ve kendini veremeyen birisi için online eğitim oldukça yetersiz kalacaktır.

Katılımcımız Naila, hem qibla'nin öğrencisi olup hem de qibla'de bir süre çalışmasından dolayı durumu daha iyi özetlemektedir:

*“Online eğitimin olumsuz bir yanı bu, öğrencilerin ödevi yapıp yapmadığından emin olamıyorsun ama yüz yüze eğitimde öğrenciler hocalarını haftaya göreceklerini bildikleri için ödev yapma sorumluluğunu daha çok hissediyorlar, derslere daha çok devam ediyorlar. Daha çok baskı içlerinde hisseden öğrenciler görevlerini de daha çok yapıyor. Online da ise birçok öğrenci derslere kayıt olduktan sonra motivasyonlarını kaybedip bir iki ders dinleyip dersleri bırakabiliyor. Bazı öğrenciler derslerini tamamlamıyor. Benim de tamamlayamadığım dersler oldu.”* (Naila, kişisel görüşme, Şubat 2015).

İslam’a yeni girmiş bir katılımcımız da öğrenme konusunda hevesli olduğu için kendisini disipline etmeye çalıştığını ve böylece dersin faydalı olduğunu ifade etmektedir:

*“Online eğitim alırken kendini daha fazla disipline etmen gerekiyor, eğer gerçekten faydalanmak istiyorsan. Bir sınıf ortamına gidip hocanın önünde oturmuyorsun sonuçta ve her derste orada olmak zorundasın. Online eğitim de kendi kendine çalışmak zorundasın, bu yüzden daha çok disipline olman gerekiyor. Bazı öğrenciler derse kaydoluyorlar ama asla derse katılmıyorlar. Her hafta dersi takip etmek zorundasın ve eğer gerçekten dersten faydalanmak istiyorsan, soru sorarsın derste aktif olursun, hocayla diyalog kurarsın. Allah için bu dersi aldığını hatırla tutman gerekiyor ki dersi ciddi dinleyebilesin.”* (Rebecca, kişisel görüşme, Şubat 2015).

#### 1.3.4. Online Eğitimde Öğrenci-Öğretmen İlişkisi

Online eğitimin en büyük avantajı olarak öğrenci ve hocaların zaman ve mekan farkı olmaksızın öğrencinin hocalardan ders alabiliyor olmasıdır diyebiliriz. Fakat bu avantaja rağmen yüz yüze eğitimde meydana gelen manevi havanın online eğitimde olmayışı görüştüğümüz öğrenciler tarafından eksiklik olarak görülmektedir. Bunun önemli bir sebebi de online eğitimde hocaların öğrencinin karşısında tüm duygu ve düşüncelerini beden diline yansıtarak dersi işliyor olmasından mahrum kalınmasıdır. Bu konuda da hocaların gerçek manada öğrencinin karşısında olmaması, tüm katılımcılar arasında online eğitimin olumsuz bir özelliği olarak değerlendirilmesine sebep olmaktadır:

*“Gelenek bir hocaların önüne oturmak ve ondan ders almaktır. Sadece bilgi almıyorsun kıyafetini de görüyorsun, onun yaptığı herhangi bir şey etkili olabilir. Örneğin bir arkadaşım Habib Ömer’e yemek ikram edildiğinde bir kısmını yiyip kalanını sakladığını söylemişti. Bunun gibi, sadece bir bilgi öğrenmiyorsunuz, pek çok şey öğreniyorsunuz. O nedenle online eğitim kesinlikle yeterli değildir. Yüz yüze olduğunda sadece bilgi değil “hal” de öğrenirsiniz, online olarak alamayacağınız şeyler öğrenirsiniz. Basit bilgileri öğrenmek için*

*güzel, sizi diri tutması, zihninizi bu meselelerle meşgul etmesi açısından güzel fakat yeterli değil. Mesela Şeyh Eşref söylemişti, bir seyahatten geldiğinde, ders meclisi çok özlediğini, cennetten bir parça gibi hissettiğini söylemişti. Beraber oturmak, beraber olmak, bu bile insana çok şey katıyor.”* (Nabila, kişisel görüşme, Şubat 2015).

Sitenin yöneticisi Zahir ise öğrencileri tanımıyor olmanın bir “sorun” olduğu üzerinden durumu ele almakta ve online icazet vermeme sebeplerini açıklamaktadır:

*“Biz icazet verdiğimizde, bu kişi artık başkasına öğretebilir demiş oluyoruz. Öğretebilmenin de unsurları nelerdir? Bilgiye sahip olmak ve aynı zamanda karaktere de sahip olmak. Dolandırıcı olmadığımı, güvenilir olduğuma, dinin temsilcisi olduğuma, giyinişimle, davranışım, oturuşumla, kalkışımla, konuşmamla... Bunların her birini öğrencilerde bilemeyiz. Biz öğrencilerimizi tanımıyoruz. Ya dolandırıcılar, ya şeriata uygun yaşamıyorlarsa, ya sadece bilgiye sahip ve onunla amel etmiyorlarsa? Bizim yaptığımız şey şu, biz tamamlamışsın diplomasını veriyoruz. Bu programı, bu kursu tamamlamış olduğuna dair bir diploma. Online icazet vermiyoruz.”* (Zahir Razzaq, kişisel görüşme, Şubat 2015).

Zahir’in ifadesinden anlaşılacağı üzere, internet üzerinden kurulan ilişkilerde karşısında bulunan öğrencileri tanımadıkları için tam güven duyulamayacağı, bu sebeple de icazet vermediklerini anlamaktayız. Hoca, online olarak karşısında bulunan öğrencilerine ders vermektedir fakat bu dersin neticesinde nasıl bir etki uyandırdığı ve verdiği eğitimin nasıl bir karşılığının olduğunu tam olarak bilememektedir.

## **Sonuç**

Yaptığımız çalışmada farklı ülkelerde yaşayan ve farklı milletlerden olan katılımcılarımızın en genel anlamda ortak özelliği Müslüman olmaları ve dinlerini öğrenmek için online İslami eğitim alıyor olmalarıdır. Normal şartlarda Müslüman bir toplum içinde yaşarken dini pratikleri uygulamak ve dini olana yatkınlık daha kolay ve mümkünken tamamen farklı kültür ve inançlara sahip insanlarla çevrili bir yerde özgürlük sağlansa bile İslam dinini uygulamak ve manen yaşatmak oldukça zordur. Çünkü karşılarında bambaşka bir yaşam tarzı ile bu hayatın içine doğmaktadırlar. Bu yüzden kendi çizgilerini korumak ve yaşatmak ekstra enerji isteyen bir çaba gerektirir. Gayri müslim ülkelerde yaşayan ve dinini yaşamak isteyen bu Müslümanlar internet aracılığıyla dini eğitimden ve dini hayattan mahrum kalmamaya çalışmaktadırlar. Bu şekilde kendilerini diri tutmaya çalışan Müslümanların bir alternatif olarak interneti kullanması oldukça önemlidir. İnternet onlara hem dini bilgiye ulaşma hem de sanal ümmet olma nokta-

sında bir tür imkan sağlamaktadır. Bununla birlikte sınırsız bilgi sunmasıyla da tehlike de arz etmektedir. İnternette sınırsız ve her türlü bilginin barınması kullanıcının dikkatli ve seçici olmasını gerektirmektedir. Online eğitime tam bel bağlamadan ve yüz yüze eğitimden de kopmadan online eğitimin imkanlarından faydalanmak bu alanda yardımcı bir araç hükmünde olacaktır. Günlük telaşın içinde kısa bir vakitte olsa bu tür bir derse ayrılacak vakit dine yaklaşmayı sağlayacaktır. Online İslami eğitimin derse gitmeye vaktim ve imkanım yok gibi bahanelerin önüne geçen bir imkan olduğunu söylemek mümkündür. Fakat yine de İslami ilimler alanında derinleşmek isteyen kişiler için yeterli bir araç olmadığını da söylemeliyiz.

Son olarak kendine has kültürü olan İslam eğitiminin son 20 yıldır bambaşka bir şekilde insanlara sunuluyor olması meselesine değinmek gerekir. Dini bilgiye ulaşılan aracın tamamen yeni bir form alması bilginin algılanmasında ve uygulanmasında farklılıklar doğurma ihtimalini de içinde barındırmaktadır. İnternet hızı da beraberinde getirdiği için dini bilgiye erişimde *derinliğin* kaybolup *yüzeyselliğin* artabileceği şeklinde bir ihtimalden bahsedilebilir. Bu konu hakkında yapılacak çalışmalar günümüze ışık tutacaktır.

## Kaynakça

- Erken, B. (2016), *Online İslami Eğitim*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hadden, J. Cowan, D. (2000), The Promised Land or Electronic Chaos? Toward Understanding Religion on the Internet, J. Hadden ve D. Cowan içinde, *Religion On The Internet: Research Prospects And Promises*, New York: Elsevier Science Press.
- Roy, O. (2003), *Küreselleşen İslam*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Webster, J, Hackley, P. (1997), Teaching Effectiveness in Technology Mediated Distance Learning, *The Academy of Management Journal*, 40(6), 1282.

## İnternet Yayınları

- Ekinci, F. (2015), *İnternet ve İslam*, Erişim tarihi: 2 Temmuz 2015 [http://islamvemedya.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=418:internet-ve-islam&catid=24:manset&Itemid=140](http://islamvemedya.com/index.php?option=com_content&view=article&id=418:internet-ve-islam&catid=24:manset&Itemid=140)
- "History of IOU". (Tarih belirsiz), Erişim tarihi: 10 Mayıs 2018, <https://www.islamiconlineuniversity.com/history.php>
- "Who we are". (Tarih belirsiz), Erişim tarihi: 10 Mayıs 2018) <https://islamiconlineuniversity.com/about-iou/>
- "The new Muslim Course", (Tarih belirsiz), Erişim tarihi: 11 Mayıs 2018 <https://diploma.islamiconlineuniversity.com/opencampus/course/index.php?categoryid=20>
- "Welcome to diploma section". (Tarih belirsiz), Erişim tarihi: 11 Mayıs 2018 <https://diploma.islamiconlineuniversity.com/opencampus/>
- "Quran memorization". (Tarih belirsiz), Erişim tarihi: 11 Mayıs 2018 <http://www.iou-gqmc.com/one-on-one-quran-memorization/>

"IOU operations&maintanence". (Tarih belirsiz), Erişim tarihi: 11 Mayıs 2018 <https://donations.iou.edu.gm/many-small-drops-make-the-mighty-ocean/>.

"About us". (Tarih belirsiz). Erişim tarihi: 11 Mayıs 2018 <http://seekershub.org/home/about-us/>.

"Join the Prophetic spring". (Tarih belirsiz), Erişim tarihi: 11 Mayıs 2018, <https://seekershub.org/donate/all/donations.php>

"Answers". (Tarih belirsiz), Erişim tarihi: 12 Mayıs 2018, <http://seekershub.org/ans-blog/>

"Circles". (Tarih belirsiz), Erişim tarihi: 12 Mayıs 2018 <http://seekershub.org/home/studycircles/>

"About us". (Tarih belirsiz), Erişim tarihi: 13 Mayıs 2018 <https://qibla.com/about-us/>

"Why study online Islam". (Tarih belirsiz), Erişim tarihi: 13 Mayıs 2018 <https://qibla.com/about-us/why-study-islam-online/>

"Our teachers". (Tarih belirsiz), Erişim tarihi: 13 Mayıs 2018 <https://qibla.com/our-teachers/>





# Rusya Federasyonu'nda Din Eğitimi Model Arayışları ve İslam Kültürünün Esasları Dersi

Cemal Tosun,\* Ermamat Ergeshov\*\*

## Özet

Sovyetler Birliği sonrası sosyo-kültürel ve dinî alandaki gelişmeler Rusya Federasyonu'nu, devlet okullarında laiklik ilkesine ve dinî çoğulluk gerçekliğine uygun bir din eğitimi arayışına zorlamıştır. Mezhebî din eğitimi temelli başlayan arayış ve uygulamalar 2000'li yıllardan sonra yeni model arayışlarına doğru gelişmiştir. Sonuçta Rusya, kültürel temelli din eğitimi modelini tercih etmektedir. Bu modelin, Rusya Federasyonu toplumunun çoğulcu dinî yapısına uygun düşmesi ve farklılıkların barış içinde birlikte yaşamasına uygun olması beklenmektedir. Bu çerçevede 2009 yılında din dersleri devlet okullarında resmî statü kazanmış, laik etik ve dinî kültür konusunda daha kapsamlı bilgi sunacak Osnovy Religioznykh Kul'tur i Svetskoy Etiki (Din Kültürü ve Laik Etik Esasları) ders programı geliştirilmiştir.

Farklı kültür ve dinlerden pek çok insanın birlikte yaşadığı Rusya'nın, farklı modellerin bizzat uygulandığı uzun bir tarihi tecrübenin ardından, bu deneyimleri sonucu oluşturduğu ve uyguladığı din dersi modeli, din eğitimi konusunda farklı arayışlar içerisinde olan pek çok ülke/araştırmacı için incelenmeye değer niteliktedir. Tebliğimizde Rusya Federasyonu'nun din eğitimi model arayışlarının sonucu ortaya konmuş olan Osnovy Religioznykh Kul'tur i Svetskoy Etiki öğretim programının yaklaşımı, amacı ve muhtevası hakkında genel bilgiler verilecektir. Bu programın 6 modülünden biri olan "İslam Kültürünün Esasları" modülünün, Rusya'da uygulanmakta olan din öğretimi programı içerisindeki yerinin tespiti ve incelenmesi tebliğimizin asıl amacıdır. Bu çerçevede, ders programının ilgili modülü, metin içerik analizine tabi tutularak, konu, amaç, yöntem, açıklamalar gibi birtakım temel başlıklar altında incelenmektedir. Ayrıca, söz konusu ders modülünün ülke genelindeki seçim oranı, öğretmen yetiştirme anlayışı, ders kitabı ve materyal geliştirme, öğrenci ve velilerin derse ilgisi gibi hususlar da ele alınmaktadır. Elde edilen verilerin, Rusya'da uygulanmakta olan din eğitimi programının içindeki İslam din öğretiminin devlet okullarında uygulanmasının doğru bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Din Kültürü ve Laik Etik Esasları, İslam Kültürünün Esasları, Model Arayışları, Rusya Federasyonu.

\* Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Prof. Dr., tosun@divinity.ankara.edu.tr

\*\* Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Dr., ermamatrgshv@gmail.com

## Giriş

Rusya Federasyonu (RF) federal bir hukuk devletidir (Anayasa, Md: 1) ve Mihail Gorbaçov'un 1985 yılında başlattığı açıklık ve yeniden yapılanma politikasının başarılı olamayışının akabinde 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılması ile kurulmuştur (Somuncuoğlu, 2001: 44-46). Kuruluştan itibaren birçok alanda olduğu gibi din ve din eğitimi işleri alanında da çalışmalar yürütülmüştür. 1997 yılında, Vicdan Özgürlüğü ve Dinî Kuruluşlar Yasası kabul edilmiştir (Shahov, 2012: 158). Bu yasanın din eğitimiyle ilgili etkisi olan en önemli maddelerinden biri laik bir devlet olarak Rusya'nın dinî meselelerde münferit dinî kuruluşlar ile değil bunları temsil eden tüzel kişilikler ile işbirliği yapabileceğini ortaya koyan maddesidir. 2002 senesinde Devlet Başkanının Eğitim ve Bilim Bakanlığına verdiği talimatta: "Öncelikli olarak din eğitiminin geliştirilmesi için kurumsal, finansal ve metodolojik yardım sağlamak için birtakım tedbirlerin alınması" istenmiştir. Bu bağlamda Eğitim ve Bilim Bakanlığı ile Federal Eğitim Kurumu, dinî organizasyonlar ve manevî meslek kuruluşları ile işbirliği yaparak, 2005 yılından bu yana din eğitimi-öğretimi önlem paketini geliştirerek uygulamaya başlamıştır (Miniyanova, 2014: 188).

Bu tür girişimler, devlet okullarında din öğretiminin sistematik bir şekilde okutulmasına katkıda bulunmasına zemin hazırlamıştır. Böylece yetmişin üzerinde dinî mezhebin olduğu bilinen Rusya'da (Shahov, 2012: 27), özellikle 2000'li yılların başından itibaren, dinî okulların organizasyonu (Dualı, 2014: 11-15) ve dinî eğitimin müfredatını oluşturma yetkisini nerdeyse tekelinde bulunduran Rus Ortodoks Kilisesi (Dualı, 2012: 95; 2013: 230), bir nevi kontrol altına alınmış ve din eğitiminde kültürel çoğulculuğun esas alınması tercih edilmiştir. Bu çerçevede ülkenin geleneksel din varlığının temsilcileri olan Ortodoks-luk, İslam, Budizm ve Yahudilik, Rusya'nın tarihsel, kültürel ve ideolojik mirasının parçası olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşıma dayalı olarak 2009 yılında, dönemin Cumhurbaşkanı'nın yayınlattığı genelgeyle Osnovy Religioznykh Kul'tur i Svetskoy Etiki (ORKSE) adı altında kapsamlı eğitim programı geliştirilmesine başlanmıştır (Dualı, 2013: 232).

ORKSE programının RF okul sisteminde 4. ve 5. sınıf öğrencilerine; Laik Etiğin Esasları, Ortodoks Kültürünün Esasları, Dünya Dinleri ve Kültürlerinin Esasları, İslam Kültürünün Esasları, Yahudi Kültürünün Esasları ve Budist Kültürünün Esasları olmak üzere altı ana seçmeli ders modülü şeklinde okutulması önerilmiştir (Kozyrev, 2011: 1). Programın deneme uygulamaları 2010'da başlatılmıştır.

Doküman taraması yöntemine göre hazırlanan araştırmamızda Rusya Federasyonu'nun din eğitimi model arayışı ve ORKSE din dersi programının yaklaşımı, amacı ve muh-

tevası ile ilgili yayınlar, makaleler ve konferans materyalleri kullanılmıştır. ORKSE ders programının İslam Kültürünün Esasları (İKE) dışındaki modülleri, araştırmanın konu kapsamı dışında kaldığı için genel bilgilerle sınırlı kalacağını belirtmeliyiz. Rusya'da İslamî eğitimi temsil eden medrese ve üniversiteler de araştırmaya alınmamıştır.

Araştırmanın asıl amacını teşkil eden Rusya'da İslam dininin devlet okullarında öğretilmesinin doğru bir şekilde anlaşılması ve değerlendirilmesinde 4-5. sınıf öğrencileri için hazırlanan İslam Kültürünün Esasları ders kitabının, D. İ. Latyshina ve M. F. Murtazin, *ORKSE, Osnovy İslamskoy Kul'turi*, Prosveshsheniye, Moskova 2010 baskısı ve T. D. Shaposhnikova, R. B. Amirov vd., *ORKSE Osnovy İslamskoy Kul'turi*, Drofa, Moskova 2014 baskısı esas alınmıştır.

### Rusya Federasyonu'nda Din Öğretimi Model Arayışı

1991-2000 yılları arasında Rusya Federasyonu'nda din öğretimi dinî-mezhebi bağlamda gelişme göstermiştir. Bu gelişmede yönlendirici ve söz sahibi Ortodoks Kilise-si olmuştur (Bkz. Kozyrev 2001: 293; Kozyrev ve Fedorov 2007: 180; Dualı 2013: 229-230). Ancak bu durum birçok tartışmalara neden olmuş ve din öğretiminin sadece Ortodoksluk üzerinde gerçekleştirilmesi sorgulanmaya başlamıştır. Ülkede *nasıl bir din öğretimi yaklaşımı ve modeli uygulanmalı* bağlamındaki tartışmalarında, 1999 yılından itibaren Katolik, Protestan ve Yahudi temsilcileri *mezhebe dayalı modelinin* okutulmasından yana iken, Müslüman din adamları devlet okullarında din eğitiminin tarafsız olmak sureti ile bilimsel yaklaşımla okutulmasını ileri savunmuşlardır (Kozyrev ve Fedorov, 2007: 188).

Rusya'da dine inananların ve dini reddedenlerin durumunun çok karışık olduğu bilinmektedir. Şöyle ki, Rusya Kamuoyu Araştırma Merkezinin bulguları, ülkede hem dine inananların hem de ateistlerin sayısının arttığını göstermektedir. Örneğin 2007 yılında Ortodoksların oranı % 63, Müslümanların % 6, diğer inançlara mensup olanların % 1, ateist olanların ise % 16 iken, 2011 yılında Müslüman ve diğer dine inananların sayısında değişiklik olmamış, ancak Ortodokslar % 77'ye, ateistler de % 20'ye ulaşmıştır (Russ, 2016). 2013 yılının verilerine göre ülkede % 75 Ortodoks (% 98 Rus), % 7 Müslüman (% 39 Tatar, % 9 Avar, % 6 Başkır, % 1 Rus), % 1 Katolik (% 47 Rus ve % 16 Alman), % 1,5 Protestan (% 79 Rus, % 4,3 Alman vd.), % 0,5 Budist (% 88 Buryat ve Kalmık, % 5,7 Rus) ve % 0,5'ten küçük Yahudi (% 49,8 Rus, % 32,2 Yahudi), % 13 ateist olduğu kaydedilmiştir (Kargina, 2014: 179).

Bu dinî çoğul yapı, din eğitiminin tekrar gözden geçirilmesini tetiklemiştir. Fakat hangi din öğretimi modelinin seçilmesi gerektiği sorusu pek anlaşılır olmadığından tartışmalar uzun süre devam etmiştir. Çünkü eğitimin bir unsuru olmaktan çok *kilisenin misyonerlik amacını* teşkil eden bir din eğitimi anlayışı bir şekilde çözülmesi gerekmektedir. Nitekim mezhebe dayalı eğitim anlayışının içinde de: "Hangi dinî edebiyatlar okutulmalı? Hangi mezhebe öncelik verilmeli?" gibi birtakım belirsizlikler devam etmekteydi. 2000 yılına kadar devam eden bu arayışlarda İngiltere ve Almanya örneklerini savunanlar arasındaki çekişmeler belirgindir (Kozyrev ve Fedorov, 2007: 187).

Meselenin ancak akademik düzeyde, bilimsel yaklaşımla çözülebileceğini ön gören birçok akademisyen bu konuda ciddi araştırmalar yapmıştır. Öncelikli olarak, laiklik, laik eğitim, laiklik ve din, din eğitimi gibi kavramların açıklığa kavuşturulması üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bu konuda Lyudmila Harisova (2002) pedagojik bir problem olarak genel eğitim içerisinde dinî kültür, genel eğitim içerisinde dinî kültürün kullanımının pedagojik modeli vb. konularını işlemiştir. İgor Ponkin (2003) bu konuda 69 ülkeyi örnek alarak laiklik ve laik eğitimin temel unsurları, devlet okullarında ve kamu eğitim kurumlarında din eğitiminin uygulanması için yasal dayanaklar, laik okullarda din eğitimi konusunda yabancı mevzuatın gözden geçirilmesi vb. konularda detaylı araştırmalar ortaya koymuştur. İgor Metlik (2003) etnik-dini-mezhebi eğitimin modern laik okulda okutulması ile ilgili metodolojik önerilerde bulunmuştur. Fedor Kozyrev (2005) de devlet okullarında din eğitiminin örnekleri ve (2006) yabancı ülkelerin devlet okullarında mezheplerüstü din eğitiminin örneklerini ortaya koymuştur.

Bu süreçte önce Ortodoks Kilisesinin girişimiyle 1997 yılında geliştirilen ve 1999 yılında Eğitim Bakanlığı ile Ortodoks Kilisesi arasındaki anlaşmalar sonucu devlet okullarına önerilen *Ortodoks Kültürünün Temelleri* dersi 2000-2005 yılları arasında pek çok bölgede uygulamaya konuldu (Lukhovitskiy, 2007: 79-80). 2006 yılında ise, çoğulculuk çerçevesindeki arayışların sonucunda, *Ortodoks Kültürünün Temelleri* dersine paralel olarak devlet okullarında isteğe bağlı olarak okutulmak üzere *Dünya Dinlerinin Öğretimi* dersi geliştirilmiştir. Bu ders teolojik boyuta vurgu yapan derse alternatif olarak geliştirilmiş, kültürlerarası ve dinlerarası açılımlı yaklaşıma uygun bir derstir (Köylü, 2013: 320). Bu durum ülkedeki laik kesimi endişelendirmiştir ve Rusya'nın laiklik ilkesinin zedelenmemesi gerektiği ileri sürülmüştür (Dualı, 2013: 230). Kilisenin toplum üzerinde özellikle eğitim alanında artan etkisi ve çalışmalarının RF Anayasasına aykırı olduğu ve durumun tehlikeli hal aldığı, ülkedeki akademisyenler tarafından dile getirilerek, dönemin cumhurbaşkanına mektup gönderilmiştir (Ergeshov, 2017: 150).

Tüm eleştiri ve öneriler gereği, laiklik ilkesini zedelemeyecek ve dinî çoğulculuk esasına uygun bir din öğretiminin kabul edilmesi talep edilmiştir (Kozyrev, 2013: 228). Bu talep üzerine 2009 yılında seçmeli ORKSE kapsamlı eğitim programı geliştirilmiştir. RF Eğitim Bakanlığı 2009-2011 yılları boyunca yaptırdığı tartışmalı toplantılar sonunda ders programının pilot uygulaması için Kalmık, Karaçay-Çerkes, Udmurtya, Çeçen ve Çuvaş özerk cumhuriyetleri, Kamçatskiy, Krasnoyarskiy ve Stavropolskiy bölgelerini, Volgodsk, Kaliningradsk, Kostromsk, Kurgansk, Novosibirsk, Penza, Sverlovsk, Tambov, Tversk, Tomsk illerini ve Yahudi Otonom Bölgesini seçmiştir (Szrf, Md: 5369).

### **ORKSE Kapsamlı Din Kültürü Ders Programı**

ORKSE ders programı, çok uluslu Rusya halkının kültürel ve dinî geleneklerinin bilgisinin öğretiminin yanı sıra gençlerde, diğer kültür ve dünya görüşleri ile diyaloga dayalı bilinçli ahlakî davranışı geliştirme ve öncelikli olarak insana saygıyı öğretmeyi amaçlamaktadır (Shcherbinina, 2016: 2).

Ders programı, eğitim sisteminin bütünüyle bağlantılı olarak ve disiplinler arası bir yaklaşımla öğrencilere; *din, kültür, etik* gibi kavramları öğretmeyi; ahlaklı, sorumlu ve yaratıcı vatandaş yetiştirmeyi; Rus dili ve edebiyatı, tabiat bilimleri, dünya dinleri, tarih gibi dersler ile sistemli bir şekilde disiplinlerarası ilişki çerçevesinde katılımcılara temel bilgileri öğretmeyi, öğrencilerin kişiliğinin geliştirilmesi konusunda ortak gereksinimleri ortaya koymakla birlikte farklı olana saygılı olmayı öğretmeyi hedeflemektedir (Daniliuk, 2010: 5).

Pilot uygulama sonuçlarına ilişkin 29 Ekim 2009 № 1578-p tarihli rapora göre, ORKSE ders programını RF nüfusunun % 95'ini temsil eden 242.902 öğrenci seçmiştir. İlgili ders 9980 eğitim kurumu tarafından onaylanmıştır (Clay, 2015: 57). Program çerçevesinde 70 bin 756 öğretmen görevlendirilmiştir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfın sonu ve 5. sınıfın ilkyarısında, öğrencilere haftada bir saat olmak üzere yılda 72 saat ders verileceği kaydedilmiştir (Headline, 2012).

RF hükümeti tarafından onaylanan ORKSE ders programında üç önemli yaklaşım mevcuttur. Bunlardan ilki, dinle ilgili yaklaşımdır. Ders programı laik, insanî bilgi gelişim sürecinde dinin özünü anlamak için geliştirilen din öğretimi yaklaşımı çerçevesinde din bilimsel (teolojik değil) yaklaşıma dayanmaktadır. Başka bir ifade ile ORKSE dini, sosyo-kültürel olgu olarak en üst düzeyde objektif bakış açısı ile keşfetmeye çalışmaktadır. ORKSE ders programında uygulanan bilimsel yaklaşım dinin kavranmasına giderek

ağırlık vermektedir. ORKSE ders programında, *diyalektik, yapısal-işlevsel, fenomenolojik, karşılaştırmalı, tarihsel* vb. dinin çeşitli algılama yöntemleri aktif olarak kullanılmaktadır. Dahası söz konusu ders programı, dinin ortaya çıkışını, gelişimini ve işleyişini, sosyo-kültürel bir fenomen olarak inceleyen karmaşık bir disiplinler arası yaklaşımı benimsemektedir (Biryukova, 2016: 3).

ORKSE ders programının öngördüğü yaklaşımlardan kincisi kültürel yaklaşımdır. Öğrenmenin kültürel yönü, konu-içerik planının zenginleştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Kültürel yaklaşımda, bir insanın neden dua ettiği, neden dinî hayat sürdürdüğü ve bunun sonucunda ne ile karşılaşacağı, neyin iyi neyin de kötü olduğu açıklanır. Hangi tarafı seçeceği ve nasıl yaşayacağı kısmı öğrencilere ya da velilerine bırakılır. Öğrencilerin manevi ve ahlaki gelişiminde önemli olan bilgileri içeren ORKSE ders programı, dinin adalet sisteminin birimlerinin ulusal-kültürel bileşenlerini analiz edilmesi ile meşguldür. Bu bağlamda, öğrencilerde çok kültürlü yetkinlik oluşumunu sağlayacak olan din tabakalarının seçilmesine özen gösterilmiştir (Biryukova, 2016: 4).

ORKSE ders programındaki kültürel yaklaşım; ulusal zihniyet ve karakterlerin ayrıca dinî zihniyet ve karakterlerin özelliklerini ortaya koymaktadır ve bir sözcüğün anlamının farklı kültürlerdeki toplumsal-işlevsel özelliğine ve muğlak ana dilinde anlaşıldığı konumuna göre farklılaşabileceğini öğretmektedir. Bu bağlamda ORKSE ders programı doğrudan objektif içerik ötesinde, farklı din anlayışına mensup milletlerin kültürel özelliklerine öncelik vermiştir. Öğrencilere farklı kültürlerin temellerini tanıtan dinî kültürlerin ve laik etiğin özelliklerini anlatan kelimeler-sembollerle birlikte çalışılmıştır (Biryukova, 2016: 5).

Üçüncü olarak ORKSE ders programı, doktriner eğitim olmadığı için, laikyaklaşımagöre geliştirilmiştir. Dersi laik bir kurumdan mezun olan öğretmenlerin vermesi tercih edilmektedir. Ayrıca ders içeriğinde "laik" ve "dinî" kavramlar farklı kavramsal planlarda değerlendirildiği için bu kavramlar arasında çelişkinin olmamasına dikkat edilmiştir. Bu çerçevede ders programında "laik" insanın, din adamı ya da din görevlisi olmadığı, "laik" faaliyetin, dinî örgüt dışındaki dünyevî faaliyet olduğu açıklanmıştır ve laik bir adamın öğretmen, doktor, köylü ya da şehirli olduğu kadar belirli bir dine inanabileceği belirtilmiştir (Biryukova, 2016: 6).

ORKSE ders programı geliştirilirken üç önemli eğitsel ihtiyaç ve yeterlikler göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre: *Kişilik gelişimi açısından*; Rus sivil kimliğinin oluşturulması, kültürlerarası çeşitlilik ile uyumlu güvenli bir ortamın oluşturulması, öğrencilerde

ahlakî norm, sosyal adalet, özgüven ve özgürlük hakkındaki fikirler temelinde kişisel sorumluluğun geliştirilmesi, çekişmeli ortamlarda barışçıl yaklaşımı seçerek herhangi bir çatışmayı önleyebilme kabiliyetinin geliştirilmesi, ülkenin maddî ve manevî değerlerine gönüllü olarak sahip çıkmayı alışkanlık haline getirme motivasyonunu geliştirme hedeflenmiştir (ORKSE, 2009: 7; Daniliuk, 2010: 7).

*Ders konularının işlenmesi açısından;* katılımcılara - bilgi, anlayış ve değerleri kabul etmeyi, vatani sevme, ona sahip çıkma, ahlaklı ve merhametli davranmayı, görev ve sorumluluk olarak bilmeyi, ülkedeki tüm kültürel gelenek ve din anlayışlarının barış içinde yaşamanın temeli olduğunu farkına varmayı, laik ve dinî ahlakın temelleri arasında yapıcı ilişki kurmayı, insan hayatındaki ahlakî ve manevî değerlerin farkına varmayı öğretme amaçlanmıştır. *Derslerarası gereksinim açısından da;* öğrencilere - eğitim faaliyetlerinin amaçlarını koruma ve uygulama yollarını bulma yeteneğini geliştirmeyi, bilgi ve iletişim araçlarını uygun bir şekilde kullanmayı, bilgi toplama ve daha sağlam bilgiye ulaşma becerisini geliştirmeyi, argümanları daha önceden inşa edilmiş kavramlara atıfta bulunarak, neden sonuç ilişkileri kavramayı, kendi bakış açısı olduğu kadar farklı düşüncelerin olduğunu kabul etmeyi ve farklı kültürden olan arkadaşını dinlemeyi, ortak amaçları belirlemeyi ve bunları gerçekleştirmenin ortak yollarını bulmayı ve diyalog sayesinde karşılıklı anlaşabilmeyi öğretme hedeflenmiştir (ORKSE, 2009: 8; Daniliuk, 2010: 7-8).

Rusya devlet okullarında 4. sınıfın son dönemi ve 5. sınıfın ilk döneminde okutulan ORKSE ders programının altı modülünün her biri, içerik itibarı ile *vatan*, *aile* ve *din* olarak bilinen üç temel ulusal değer etrafında düzenlenmiş ve dört ana tematik blok ile temsil edilmiştir. Buna göre tematik blok konuları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

Birinci Tematik Blok	İnsan ve Toplum Hayatında Manevî Değer ve Ahlakî İdealler
İkinci Tematik Blok	Din Kültürü ve Laik Etik Esasları (Bölüm I)
Üçüncü Tematik Blok	Din Kültürü ve Laik Etik Esasları (Bölüm II)
Dördüncü Tematik Blok	Rusya'nın Çok Uluslu İnsanlarının Manevî Gelenekleri

Yukarıdaki tablodan anlaşıldığı gibi, birinci ve dördüncü tematik bloklar tüm eğitim modülleri için ortaktır. Ders programına giriş bağlamında hazırlanan birinci tematik kümelenmenin esas vurguları ilk derste okutulmaktadır ve insan yaşamında ve toplumsal hayatta önemli olan manevî değer ve ahlakî idealler hakkında genel bilgiler

sunulmaktadır. Dördüncü tematik blok beş derse bölünmüştür ve öğrencilere Rusya'da yaşayan bütün insanların kültürel ve dinî özelliklerine has manevî gelenekleri hakkında bilgi verilmektedir. Din Kültürü ve Laik Etik Esasları konulu ikinci ve üçüncü tematik bloklar ise modüllerin tabii içeriğine göre farklılaşmaktadır (ORKSE, 2009: 12; Gnezdi-lova, 2010, 34-38; Ergeshov, 2017: 159-163). Dinî kültürlerin ve laik etiğin temellerinin incelenmesine ilişkin dersin asıl amacı, ulusal dinî ve kültürel geleneğe katılım yoluyla öğrencinin bilincinde Rus vatandaş kimliğini oluşturulmaktadır. Bu hedefin uygulanmasında RF Eğitim Bakanlığı tarafından seçilen öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

### **Rusya Federasyonu'nda İslam Dininin Devlet Okullarında Öğretilmesi Bağlamında İslam Kültürünün Esasları Modülü**

İstatistiksel bilgilerde Rusya'da 2000 yılında 14 milyon, 2005 yılında 20 milyon, 2007 yılında da 23 milyon Müslümanın yaşadığı (Kaariainen ve Fruman, 2000: 216; Filatov ve Lunkin, 2005: 37; Ülger, 2007: 1403) belirtilmiştir, 2013 yılının verilerine göre Müslüman nüfusu % 4-6 arasında değişmektedir (Şahin, 2016: 30). 2018 yılı itibarı ile ise Rusya Federasyonu vatandaşı ve ülkede resmi olarak yaşayan Müslümanların sayısının 30 milyona ulaştığı bildirilmektedir. Bu Rusya nüfusunun % 20'sidir. Fakat Rusya Federal Göçmenlik Servisi, Müslümanların ülkeye kontrolsüz girmesi nedeni ile kesin bir sayının söylenemeyeceğini kaydetmektedir (Dedadi, 2018). Müslümanlar Rusya'nın içinde yer alan 21 özerk cumhuriyetlerin arasında Tataristan, Başkörtostan, Karaçay-Çerkes, Dağistan olmak üzere Volga ve Kafkasya bölgelerinde yaşamaktadırlar (Koychuev ve Shapovalov, 2008: 3; Markedonov, 2013: 4; Mukhametshin ve Zamaletdinov, 2017: 971).

Rusya'da İslamî eğitimin tarihi seyrine bakıldığı zaman, hem kız ve erkeklere özel olarak ayrılan hem de karma sisteme göre geliştirilen İslamî eğitim ve öğretimin, camii, medrese, mektep ve üniversitelerde yapıldığını görmek mümkündür (Shmonin, 2013: 7-8; Miniyanova, 2014: 181-186; Beyler, 2016: 94-97; Mukhametshin ve Zamaletdinov, 2017: 972; Almazova, 2017: 151-155). XX. yy başlarına doğru geleneksel İslamî eğitim ile İslam dininin öğretiminde *Cedidçi sistemi* (Mukhametshin, 2015: 36) paralel bir şekilde yürütülmüştür. İslam Kültürünün Esasları (İKE) modülünün farkı, devlet okullarında ülkenin genel eğitim sistemi içerisinde seçmeli bir ders olarak okutulmasıdır.

2000'li yılların başında modern Rus eğitim sisteminde İslam dininin yerinin belirlenmesi ve bireyin ortaya çıkışının kültürel içeriği ile çelişmeden, laik ve dini ilkelerin eğitim ve öğretilme ilişkilendirilmesine ilişkin sorulara cevap bulunması gerekmiştir. Sorunun



çözümüne ilişkin Müslüman akademi camiasında yaklaşık 15 sene içerisinde birçok ilmi çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Koychuev, Shapovalov, 2008: 44). Yayınlanan eserlerin içinden özellikle A. Harisova'nın "İslam. Okul Çocuklarının Manevî ve Ahlakî Eğitimi" (2002) adlı çalışması önem arz etmektedir.

Harisova ilgili çalışmasında, İslam dininin dünya dinlerinden biri olduğu için zengin bir ahlakî potansiyele, manevî kültür birikimine, tarihsel, sosyal, felsefî, pedagojik ve psikolojik bilgiye sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bir insanın manevî kültürünün, İslamî değerler ile anlam kazanabileceğini öne sürerek, İslam'ın değerlerini inceleyen eğitim alanı olarak, yazar 'kültür'e vurgu yapmıştır. Böylelikle: *eğitimsel* (öğrencilerde İslam dini hakkında bütünsel bakış açısı oluşturma); *didaktik* (öğrencilerin zihinsel ve bilişsel gelişimi, yaratıcılık ve eleştirel düşünme potansiyelinin geliştirilmesi); ve son olarak *dagelişimsel* (öğrencilerin ahlakî, ulusal, sivil, çevresel ve estetik kültürünün eğitilerek, geliştirilmesi) hedeflere göre oluşturulduğunda, İslam'ın eğitimsel potansiyelinin gerçekleşeceğini dile getirmiştir. İslam eğitiminin doktriner olmayan yönünü ise, ilgili dersin laik bir eğitim kurumunda, dünyayı ve katılımcıların dünyadaki yerini tanımasını sağladığına dayanarak savunmuştur (Harisova, 2002: 8-16).

Tataristan'da başlatılan bu gelişmelerin ardından Karaçay-Çerkes bölgesinde 2004 yılında, 10-11. sınıf öğrencileri için, dinlerin ortaya çıkışı ve gelişimi, dinî ibadet anlayışları ve tüm dinlere karşı saygılı ve hoşgörülü olmayı öğretmeyi hedefleyen, "Geleneksel Dinlerin Tarihi ve Kültürü" adlı ders okul müfredatına alınmıştır. Dağıstan özerk cumhuriyetinin ilkokullarında da "İslam Dininin Esasları" okutulmaya başlamıştır. Ayrıca laik eğitim kurumlarına bağlı ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında, tüm dinlerin tarihi, oluşum ve gelişim süreçleri, tören ve ayin özelliklerini anlatan zorunlu ve seçmeli dersler konulmuştur (Koychuev ve Shapovalov, 2008: 45-46).

Görünen o ki, İslam dininin doktriner olmayan özellikte ve kültürel bağlamda öğretilmesine ilişkin çalışmalar, İKE modülünün geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Ayrıca söz konusu modülün ORKSE kapsamlı eğitim programında yer alması ve ders içeriğine uygun bir şekilde oluşturulmasını sağlamıştır.

İslam Kültürünün Esasları (İKE) modülünü, 2009 yılında Rusya genel nüfusunun % 9'u seçmiştir; bu oran 2012 yılında % 4'e kadar düşmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı, 2011: 3; Headline, 2012). Bunun nedeni, İKE modülünün Rusya Müslümanlarının çoğunluk olarak yaşadıkları bölgelerin sadece belirli bir kısmında seçilmiş olmasıdır. Örneğin ilgili

ders modülü, Karaçay-Çerkes (% 66) ve Çeçenistan (% 99,64) özerk cumhuriyetinde seçilmiştir (Gazeta, 2010; Saraev, 2013: 113; Dualı, 2013: 238).

Rusya Federasyonu'na bağlı diğer özerk cumhuriyetlerinden Başkörtostan'da % 55 olan Müslüman nüfusun % 4,2'si, Dağıstan'da % 95 olan Müslüman nüfusun % 39,5'i, İnguşetya'da % 98,7 olan Müslüman nüfusun % 100'ü, Çeçenistan'da % 99 olan Müslüman nüfusun % 99'u İKE modülünü seçmiştir. Kabartay-Balkar ve Tataristan bölgelerinde ise ilgili modül tercih edilmemiştir (Almazova, 2017: 144).

ORKSE ders programının temeli "kültürel gelenek", "farklı dünya görüşleri", "maneviyat", "samimiyet" ve "ahlak" gibi bir arada toplayıcı kavramlar ile desteklendiği ve içerik bakımından, dinî ve insanî değerler ile yakından bağlantılı hümanizm ilkeleri çerçevesinde tasarlandığı (Daniliuk, 2010: 4) dikkate alınır, İKE modülünün, çoğulcu eğitim modelinin tamamlayıcı özelliğine göre oluşturulduğu anlaşılır (Altaş, 2003: 57).

Şimdi İKE modülünün müfredattaki yeri, konusu, amacı, hedefleri, yöntemi, ölçme ve değerlendirme sistemi, açıklamaları ve ders işleme örneklerini görelim.

Müfredattaki yeri: İKE çalışma modülü 1 yıl boyunca okutulur ve sınıflara haftada bir saat (toplamda 34 saat) yapılır. Modülün 31-34 derslerinde öğrencilerden çalışılan materyal temelinde yaratıcı projelerin hazırlanması istenmektedir. Hazırladıkları ödev ve proje çalışmalarının arkadaşlarının önünde sunulması için öğrenciler teşvik edilmektedir. Projeler hem bireysel hem de kolektif olabilmektedir. Projenin hazırlanması sırasında, öğrenciler, daha önce okudukları materyali genelleştirerek, yaratıcı ve etkinlik odaklı bir şekilde ödev hazırlama ve hazırladıkları materyalleri diğer arkadaşları ile paylaşma fırsatı bulmaktadırlar (Shcherbinina, 2016: 5).

Ana konuları: "Muhammed Peygamber: İslamî Gelenekte Örnek İnsan ve Ahlak Öğretmeni", "İslam'ın Esasları ve İslam Ahlakı", "Müslümanların Görevleri", "Camii: İslam Dünyasında Yeri, Önemi, Özellikleri", "İslam Dininin Rusya'ya Gelişi", "İslam'da Aile", "İslam'ın Ahlakî Değerleri", "İslam Dininde Sanat" ve "Müslüman Takvimi, Dinî Bayramları ve Tatilleri" (Latyshina ve Murtazin, 2010; Shaposhnikova vd., 2014) olarak belirlenmiştir.

Konu	Latyshina ve Murtazin, (2010), Sırası	Şaposhnikova vd., (2014), İslam Kültürünün Esasları.	
4. sınıf (son dönem)			1. Bölüm Yeni Konu ile Tanışma
<b>1 Blok 1.</b> <b>Giriş. İnsan ve Toplum Yaşamında Manevi Değerler ve Ahlaki İdealler</b> <b>Anavatanımız Rusya</b> (1 ders)			
<b>Blok 2.</b> <b>Din Kültürü ve Laik Etiğin Esasları, I. Bölüm</b> (16 ders)			2. Bölüm İslam Kültürüne Giriş
2	İslam Dininin Beşiği	İnsanlığın Manevî Değerleri. Kültür ve Din	
3	İslam'ın Kurucusu Muhammed Peygamber	İslam Geleneğinde Misafirperverlik	
4	Peygamberliğin Başlangıcı	Müslümanlar ve Komşuluk İlişkileri	
5	Peygamberin Mucizevi Yolculuğu	İslam ve Müslümanlık	
6	Hicret	İslam – Dünya ve İlk İnsanın Yaratılması Hakkında	
7	Kuran ve Sünnet	Peygamberler	
8	Allah'a İman	Muhammed Peygamberin Hayatı	
9	Kutsal Yazılar. Gönderilen Peygamberler	Kuran Hadisler	3. Bölüm Müslümanların Kutsal Kaynakları
10	Ahiret ve Kadere İman		

11	Müslümanlığın Şartları	Kâbe – Yasak Bölge	4. Bölüm İslam Dininde Kutsal Yapı ve Mabetler
12	Allah'ın Önünde Eğilmek (Namaz)	Müslümanların Kutsal Şehirleri İslam Dininin Sembolleri	
13	Ramazanda Oruç Tutmak	Camii ve Onun Müslümanların Hayatındaki Rolü	
14	Allah için Bağışta Bulunmak (Zekât)	Namaz ve İslam Dinindeki İbadet Kuralları	
15	Hac Yolculuğu	Müslüman Aile	5. Bölüm İslam kültüründe Aile Yapısı
16	Öğrencilerin Yaratıcı Çalışmaları	Müslüman Ailesinde Kadın	
17	Öğrencilerin Yaratıcı Çalışmaları	Müslüman Ailesinde Çocuk Yetiştirme	
5. sınıf ilk dönem			
<b>Blok 3. Din Kültürü ve Laik Etiğin Esasları, II. Bölüm (13 ders)</b>			
18	Rusya'da İslam Dininin Tarihi	İslam Takvimi	6. Bölüm İslam Takvimi ve Dini Bayramlar
19	İslam Dininde Ahlakî Değerler	En Önemli İslamî Bayramlar	
20	İyiliğin Oluşturulması	Cuma Günü	
21	Dostluk ve Karşılıklı Yardım	Müslüman Örf ve Adetleri, Ritüelleri	7. Bölüm İslam Dininin Rusya ve Dünyadaki Yeri
22	İslam Dininde Aile	İslam Dininin Dünyaya Yayılışı	
23	Anne-Baba ve Çocuklar	Rusya'da İslam Dini ve Rus Kültüründe Müslümanlar	
24	Yaşlılara Karşı Tutum	Müslümanlar I. Dünya Savaşında (Müslüman Gaziler)	
25	Misafirperverliğin Gelenekleri	Müslümanlar I. Dünya Savaşında (Müslüman Gaziler)	

26	Eğitimin Değeri ve Faydaları	Gerçek Müslümanın Davranışları	8. Bölüm İslamda Manevi Değerler
27	İslam ve Bilim	Cihad'ın Hakiki Anlamı	
28	İslam Sanatı	Günümüzde Müslümanlığın Şartlarına Göre Nasıl Hayat Sürdürmeli?	
29	Müslümanların Dinî Bayramları	Yardımlaşma (Sadaka) ve Hayırseverlik	
30	Vatan Sevgisi ve Saygısı	İslam Dininin Emir ve Yasaları	

#### **Blok 4. Rusya'nın Çok Uluslu Halkının Manevi Gelenekleri (4 ders)**

**30. Dersin tekrarı** Vatani sevmenin ve saygı göstermenin önemi, çok uluslu ve çok mezhepli Rusya halkının vatanseverliği.

**31. Ders** - Öğrencilerin Yaratıcı Çalışmaları.

**32. Ders** "Ortodoksluk anlayışım", "İslam anlayışım", "Budizm anlayışım", "Yahudilik anlayışım", "Görgü kurallarından anlatılmak istenen nedir?", "İnsan hayatı ve toplumdaki dinin yeri ve önemi nedir?" vb. konularda öğrencilerin yaratıcı çalışmalar gerçekleştirmesi beklenir. . .

**33. Ders** "Ben ve Dünya", "İnsanlarla nasıl ilişki kurarım?", "Rusya'nın benim için önemi", "Vatan dediğin nedir?", "Rusya'nın kahraman şehitleri", "Vatanımın gelişmesine ailemin katkısı", "Dedem Vatan koruyucusudur" vb. konularda öğrencilerin yazı yazmaları ve kendilerini anlatmaları beklenir. . .

**34. Ders** "Vatandaşların barış ve uyum içinde yaşamasında kültürlerarası diyalogun önemi" – konulu yaratıcı proje sunumu. . .

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi Latyshina ve Murtazin (2010) tarafından hazırlanan ders kitabı ile Shaposhnikova vd., (2014) tarafından hazırlanan ders kitabının konuları arasında pek çok farklılık bulunmaktadır. Buna göre 2010 yılında hazırlanan kitapta, insan ve toplum hayatında manevi değerler ve ahlak idealleri tanıtım olarak başlatılmış, İslam Kültürünün Esasları ve Rusya'da İslam Tarihi ile Rusya'da İslam Kültürü Özelliklerine daha çok yoğunluk verildiğini görmek mümkündür (Marchenko, 2013: 9). 2014 yılında basılan kitapta Rusya ve tüm dünyada bir bütün olarak Müslümanlara ve İslam'a karşı belirli olaylara bağlantılı olarak İslam dininin barışçıl yönü, kültürlerarası diyalog için katkısı, Rusya'nın kültürel ve millî değerlerinin oluşumundaki önemine vurgu yapılmış ve İslam dini kültürel bağlamda anlatılmaya çalışılmıştır (Shaposhnikova vd., 2014: 52-53). Bu iki eserdeki konulardan farklı bir boyutta geliştirilen O. Gnezdilova'nın (2010) önerisinde, konular arası farklılıkların olmasına rağmen, konuları birleştirici bloklar önemlidir.

Bu bağlamda 4. Blok'un 31. 32. 33. 34. dersleri, Vatani sevmek, memlekete sahip çıkmak ve çok uluslu, çok kültürlü ve çok mezhepli Rus halkına saygı duymak gibi konuları üzerine gerçekleştirilmiştir. ORKSE ders programının her bir modülünün özeti ve değerlendirilmesi olarak da bilinen 4. Blok, işlenmiş konuların temelinde, öğrencilere, yaratıcı proje sunma imkânı sağlamaktadır. Projeler, bireysel ve kolektif veya her iki şekilde de geliştirilebilmektedir. Ayrıca ebeveynlerin incelemesine sunulabilir mahiyettedir. Projelerin sunumu sırasında tüm öğrenciler, sınıfarkadaşlarından Rusya'nın diğer ruhsal gelenekleri hakkında bilgi almaktadırlar, modüllerinin ana içeriğini, genel bilgilerle tanıma fırsatını elde etmektedirler. Bir bütünlük olarak hazırlanan projelerin özellikle, Rusya'da kutlanan "Millî Birlik Festivali" arifesinde işlenmesi ders programının amacına uygun olmakla birlikte, başarılı olabileceği düşünülmüştür (Gnezdilova, 2010: 38; Ergeshov, 2017: 159-163).

**Amaç ve Hedefleri:** Söz konusu modül, öğrencilere Müslümanlığın ve İslam'ın manevî ve ahlakî kültürünün temellerini tanıtmayı amaçlamaktadır. Amaçlanan hedeflerle bağlantılı olarak, öğrencilere İslam kültürünün temelleri hakkında bilgi verilmesi; öğrencilerde ailenin ve toplumun iyi bir yaşama sahip olmasında ahlakî norm ve değerlerin önemli olduğu fikrinin geliştirilmesi; ilkökul seviyesindeki insanî konuların incelenmesinde, manevî kültür ve ahlak hakkında bilgi, kavram ve fikirlerin yaygınlaştırılması ve ulusal tarihin ve kültürün bütüncül bir şekilde algılanmasını sağlayan felsefî ve ideolojik temellerinin oluşturulması; öğrencilerde ahlakın, insan ve toplum hayatındaki önemini, sorumlu davranışın gerekliliğini kavrayabilme yeteneğinin geliştirilmesi; öğrencilere çok uluslu bir ortamda, toplumsal barış ve uyum uğruna karşılıklı saygı ve diyalog temelinde iletişim kurmanın yollarının öğretilmesi; farklı manevî ve laik geleneklere saygılı bir tutum oluşturmanın öğretilmesi; anavatan, ahlak, görev ve sorumluluk, merhamet, barışçıl yaklaşım gibi Rusya'nın çokuluslu halkın geleneksel kültürünün temelini oluşturan değerler ile öğrencileri yakından tanıştırma; kültürel ve manevî değerlerin korunması ve geliştirilmesi temelinde kuşaklar boyunca süreklilik sağlayarak eğitim araçlarının güçlendirilmesi dikkate alınmıştır (Latyshina ve Murtazin, 2010; Marchenko, 2013; Shaposhnikova vd., 2014; Shcherbinina, 2016).

**Yöntemi:** İslam Kültürü Esasları modülü ORKSE kapsamlı eğitim ders programının *egitim metodik kompleksine* göre geliştirilmiştir. Bu bağlamda ilgili modül, özel bir pedagojik teknoloji veya yöneme bağlı kalmayıp, evrensel ders geliştirme yönteminde okutulmaktadır. Eğitim materyalinin dersin sınırları içerisinde dağılımı, öğrencilerin sürekliliğini, yaş özelliklerini, evrensel öğrenme seviyelerini, konunun özgüllüğünü ve

ölçüsünü dikkate alınarak okutulur. Derste anlaşılması zor veya tartışmalı konuların açıklığa kavuşturulmasında daha önceden hazırlanılmış dinî ve teorik bilgi içeren ek materyalleri kullanma tavsiye edilir (Shaposhnikova vd. 2014: 15-16).

Esas materyaller olarak İKE ders kitabı için geliştirilmiş ana kaynaklar şunlardır: Daniliuk A. Ya., (2012), *Rusya halklarının ruhsal ve ahlaki kültürünün temelleri. Din kültürü ve laik etik esasları*. Daniliuk A.Ya., ve Marchenko O. N., (2012), *ORKSE kapsamlı ders programının "İslam Kültürünün Esasları" modülünün çalışma programı*. Latyshina D. İ., ve Murtazin M. F., (2012), *İslam Kültürünün Esasları*. Marchenko O. N., *Latyshina ve Murtazin'in Geliştirdiği İslam Kültürü Esasları ders kitabının iş geliştirme planlaması*. Shaposhnikova T. D., Bgazhnokov B. Kh., Voskresenski O. V., vd. (2010), *Din Kültürü ve Laik Etik Esasları: Öğretmenler için Kitap*. Daniliuk A. Ya., (2012), *Din Kültürü ve Laik Etik Esasları: Ebeveynler için Kitap* (Marchenko, 2013: 4).

Ders içinde eğitimsel iletişimin ana biçimleri monolog ve diyalog temellidir. Modül derslerinin işlenişinde öğrencilerin etkinliklerini organize etmenin başlıca yollarından biri, ders kitaplarıyla çalışmaktır. Bu görevleri yerine getirirken, öğrenciler, algılama; anlama; kendine özgü metin yaratma gibi bir dizi bilişsel eylem uygularlar (Shcherbinina, 2016, 16-17). Bu konuda öğrencilere "Neleri Öğreneceksiniz?" ve "Soru ve Görevler" başlıkları yardımcı olacaktır. Başlıklardan ilki, dersin hedeflerini belirler, çocukların ilgisini çekme özelliğindedir. Ayrıca dersin planlanmasında, modülün konu ve metin materyalleri ile çalışmak için olası seçenekleri sunmaktadır. Başlıklardan ikincisi ise konu ve materyallerin tekrarlanmasını, öğrencilerin akraba, arkadaş ve sınıftaki gruplar ile çalışmasını sağlamaktadır. Akabinde spesifik tavsiyeler sayesinde, dersi daha da kapsamlı bir şekilde kavrama olanağı sunmaktadır (Marchenko, 2013: 5).

Ölçme ve Değerlendirme Sistemi: İKE modülünde ölçme ve değerlendirme sistemi bir nevi kontrol etme potansiyeline sahiptir. Kontrol etmenin amacı, katılımcıların eğitim materyallerinde sunulan bilgilere hâkimiyetini, sorun ve sonuçları çözme kabiliyetini, genelleştirilmiş yargıya varma yeteneğini, ek kaynaklardan örnek verme ve bu bilgileri kullanabilme becerisini değerlendirmeye yarar. Sınavlar, test ve/veya yazılı sınav şeklinde yapılır ve 35-39 puan ve üzeri "pek iyi"; 21-35 arası "iyi"; 21 altı "daha sıkı çalış" kategorisine göre değerlendirilmektedir. Öğrencilerin başarı düzeyi *esas düzey* ve *esas düzeyin altında* şeklinde belirtilmektedir (Shcherbinina, 2016: 6-7, 9-10).

Açıklamalar: İKE modülünde açıklamalar konvansiyel işaretler ile İslam kültürünün esaslarını oluşturan belirteçlerde kullanılan kelime ve simgelerdir. Bu bağlamda ders

kapsamında *Slovarnaya Rabota* (Словарная Работа– Sözlük Çalışması), *Rasyas’nyayem* (Разъясняем– Açıklama Yarıyoruz) ve *Diyalog* (Диалог– Diyalog Kurtmaya Çalışıyoruz) gibi özel işaretler ve özel adlar (Allah, Muhammed), ibadet, tören ve kutlamalar (namaz, oruç, zekât, hac), dinî bayramlar (Kurban ve Ramazan), kutsal kitap ve mekânlar (Kur’an, Sünnet, Mekke, Medine) ve inşaat uygulamaları ile yapılar (cami, minare, medrese vb.) oluşturulmuştur (Marchenko, 2013: 31). Ayrıca bazı kelime birleşimlerini ve cümleleri seçerek konseptlerle çalışma tekniğinde açıklamazok işe yaramaktadır. Bu bağlamda *Obshee – O* (Общее– Genel), *Beseda – B* (Беседа– Konuşma), *Shedrost’ – Щ* (Щедрость– Cömertlik), *Edineniye – E* (Единение– Birliktelik), *Nujnoe – H* (Нужное– Gereklik), *İnteres – И* (Интерес– İlgi), *Estestvennost’ – E* (Естественность– Doğallık) gibi harfler yerleştirilmiştir. Bunların sayesinde, örnek kelime olarak seçilen iletişimin ne olduğu ve nasıl olduğu öğrenciler tarafından açıklanabilmektedir (Shaposhnikova vd., 2014: 27).

## 7) Ders işleme örneği:

7.1. Latyshina ve Murtazin’in (2010) hazırladığı İKE modülünün İslam dinine giriş başlıklı konusunun işlenişi:

Konu: İslam Dininin Beşiği-Amaç:İslam’ın beşiği olarak Arap Yarımadası hakkındaki ilke bilgileri öğrencilere sunmak.

Hedef: Bir dünya dini olarak İslam hakkında genel bilgi vermek; “İslam”, “Müslüman”, “İslam dini” terimlerinin anlamını açıklamak; İslam’ın gelişi arifesinde Arap Yarımadasında Arapların yaşam özelliklerini öğrencilere tanıtmak; Bedevilerin değerleri hakkında bir fikir vermek; Müslümanların kutsal yeri olan Mekke’nin ve Kâbe’nin geçmişi hakkında bilgi vermek; Metin incelemesi ve okumasından sonra metne göre soru geliştirme becerisi kazandırmak ve anladıklarını açıklama yetisini geliştirmek.

Temel terim ve kavramlar: Allah, İslam dini, İslam, Kâbe, Kur’an-ı Kerim, Müslümanlar.

Beklentiler: Öğrenciler, İslam’ın bir dünya dini olduğunu ve Arabistan’da ortaya çıktığını “İslam” kelimesinin ne anlama geldiğini ve İslam’da Tanrı’yı niçin “Allah” olarak adlandırdıklarını öğrenecekler. Müslümanların ana tapınağı–Mekke şehrindeki Kâbe ve İslam’ın diğer mabetleri hakkında ilk fikir edinecekler. Bedevi Arapların hayatlarını, yaşamlarının, mesleklerinin, geleneklerinin ve değerlerinin koşullarıyla tanışacaklar.

Görsel Araç Kullanımı: Arap manzarası, Suudi Arabistan, Mekke ve diğer şehirlerin mimarî yapıları, fotoğraf sergisinden yararlanılarak, Müslümanların coğrafi haritası, vi-



deo ve slaytlarla, Kuran-ı Kerim, Kâbe'nin Siyah Taşı gerçek veya maket halinde, çölde yaşayan göçebe Arapların yaşamı hakkında kısa video parçaları ile desteklenebilir.

Diğer modüller ile ilişkisi: Dünya dinlerinin menşei, yeri, peygamberleri, ders kitapları, kurucuları, ortak ve farklı yönleri hazır malzemeler ile açıklanabilir (Marchenko, 2013: 50-51).

Ders planı 3 aşamalı olarak düzenlenebilir:

*1. Dersin giriş (motivasyonel ve örgütsel) aşaması:* 1. Eğitim faaliyetlerin organizasyonu. 2. Bir önceki ders ile ilgili ödevin tartışılması ve "Sözlük" başlığının tekrar edilmesi; 3. Yeni ders konusunu anlama hazırlığı. 4. "Bu bölümde öğreneceksiniz" başlığı ile detaylı bir şekilde çalışma ve İslam, Müslüman, İslam Dini gibi anahtar kelimeleri açıklama.

*2. Dersin esas (bilgi ve analitik) aşaması:* 1. Kitaptaki metinle çalışmak; 2. Metin okuma gerçekleştirilirken öğrenciler ile konuşma, onların görüşlerini dinleme; 3. Dersle ilgili temel kavramlar ile yeni kelimelerin sözcüksel anlamlarını saptamak için "İslam kelimesi ..." gibi tamamlanması gereken önerilerde bulunma.

*3. Dersin son (değerlendirme ve refleksif) aşaması:* 1. Anlaşılmayan soruların açıklanması ve öğrencilerin sorularını cevaplandırma; 2. Konunun analizi için öğrencileri hazırlamak ve onları konu ile ilgili aile, akraba ve arkadaş çevresi ile konuşmaya hazırlama; 3. Derse ilişkin ödevi açıklama (Marchenko, 2013: 52).

7.2. Shaposhnikova vd.'nin (2014) hazırladığı İKE modülünün İslam dinine giriş başlıklı konularının işlenişi:

Konu: Olağan Bir Ders–İslam Kültüründe Misafirperverlik–Amaç: ORKSE ders programının altı modüllerinden biri olan İKE modülünün genel tanısını yapmak ve katılımcılara İslam dininin esasları anlatmak.

Hedef-birincil fikirlerle tanıştırma ve birincil fikirleri geliştirme: İslam kültüründe ailenin yeri ve rolü; Ulusal ve dinî kültürlerin çeşitliliği, ahlakî ve manevî değerleri; İslam kültürünün misafirperverlik geleneği ve değer anlayışı; manevî ve dinî değerlere, aile ve üyelerine, ulusal geleneklere saygıyı teşvik etme; duygusal algılama yeteneklerini geliştirme; konunun araştırılmasına ilgi geliştirme.

Bilgi güncelleme: Kültür ve dinî kültür hakkında bilgi elde edilmesi. Tartışmalar için olası görevler kültürün ve dinî kültürün ne olduğunu öğrencilere hatırlatmaya çalışmak. Ders esnasında, konu ile ilgili öğrencilere çeşitli mimari anıtların fotoğrafları, tabloların reproduksiyonları, edebî anıtlar vb. sunulabilir. Öğrencilerden, dini olmayan ile dinî

kültürü belirlemeleri, seçim nedenlerini açıklamaları ve ortak özellikleriyle farklılıklarını bulmaları istenebilir. Öğrencilerin “kültür” kavramını nasıl anladıklarını tespit etmek için “kültür” sözcüğüyle cümlecik veya cümleler çıkarma önerilmeli ve ardından hangi cümlelerin öğrencilerin okuduğu konuyla daha uyumlu olduğunun belirlenmesi istenebilir.

Etkinlik planlama: Kitaptan metinleri okumak; Resimli materyallerle çalışmak; Ders kitabındaki sorulara cevap aramak. Bu bağlamda metin dışı aşağıdaki gibi soru ve tartışmalar formüle edilebilir: *Hangi konuda çalışmamız gerektiğini unutma; Neden siz ve aileniz “İslam Kültürünün Esasları” modülünü seçtiniz?; İlgili derste ne öğrenmek istersiniz? vb.*

Sorunların tespit edilmesi, çözülmesi, bilgi ve becerilerin uygulanması: Kitaptan metni okumadan önce öğrencilerin dikkati diyalog simgesine çekilir; D-diyalogun ne olduğunu hatırlayın– şeklinde cümle kurulabilir. Bu bağlamda: Diyalogun ne olduğunu hatırlayın; Bize diyaloga katılanların nasıl davrandıklarını söyleyin; Soruyu soran kişinin nasıl davrandıklarını açıklayın; Sorunun hangi kişiye ait olduğunu açıklayın vb. olası tartışma görevleri geliştirilebilir.

Ödev: İşlenen konunun daha iyi anlaşılmasında yardımcı olacaktı ve ayrıca öğrencilerin “Rusya Halklarının Manevî ve Ahlakî Kültürü Esasları” başlığına göre oluşturulan ORKSE kapsamlı ders programının diğer modüllerini inceleyen sınıf arkadaşları ile konuşarak anlaşabilmelerini varsayar. Çünkü ORKSE ders programının, özellikle öğretim ve metodik kompleksi oluşturan modülleri ile ilgili ders kitaplarında bu görev bulunmaktadır. Ödevler, öğrencilerin farklı sınıf öğrencileri ile iletişim kurabilmelerinde ve ayrıca tartışma sonuçlarını biçimlendirmelerinde yardımcı olabilir (Shaposhnikova vd., 2014: 80, 85-88).

ORKSE ders programı içinde yer alan İslam Kültürünün Esasları ders modülü, kapsamlı öğretim programının esneklik ağırlıklı şekline göre geliştirildiği için ders konularının farklı öğrenme usulüne göre planlanabilmektedir. Bu noktada öne çıkan unsur, farklılıklara takılıp dersin amacından sapmayı engellemeyi ve ders öğretmenlerinden aynı performans sergilemesini beklememeyi garantiye almış olmasıdır. Yukarıda ders işleme örnekleri öğretmenlere kılavuzluk etmektedirler ve ders konularının asıl amaç ve hedeflerini belirlemede yardımcı olmaktadır.

8) Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: ORKSE kapsamlı ders programı, çağdaş dünyanın üç ciddi zorluğuna cevap vermeye yönelik bir girişimdir. Kuraev’in belirttiğine göre, bu sorunlar *Küreselleşmenin Meydan Okuması, Demografik Kriz ve İslam Çağırısı’dır*. Küreselleşmenin meydan okumasına ulusal ve kültürel kimliği genç nesle aktararak cevap verilebileceği öngörülmüştür. Bunun için, bilgi ve küresel dünyada

sadece yaşamak ve etkilenmek değil gerçekten yaşamayı öğrenmek gerekmektedir. Sonra, her açıdan son derece farklılaşmak sureti ile Rusya'daki her gelenek hakkında, doğru ve sevgi dolu bilgiler öğretilmelidir. Demografik kriz sorununa, ahlakî değer ve manevî ideallere yoğunlaşarak cevap verilmesi ileri sürülmüştür. Nitekim laikliği ile övünen ülkeler, dindarlığa pek önem veremedikleri için hızla ölümle baş başa kalmaktadır. Rusya'da ise çok çocuklu ailelerin genelinin dindar aileler olduğu bilinmektedir. Laik ideolojinin verimsiz olduğu yerde dinin kültürel mirası, ahlakî ve manevî değerleri önem kazanmaktadır. Bu da ORKSE ders programının boşuna genel eğitim sistemine getirilmediğinin göstergesidir (Kuraev, 2016: 4-5, 11).

Laik basın "İslam" kavramı ile "terör" kelimesinin neredeyse eşdeğer gördüğü dönemlerde İslam dininin doğru bir şekilde anlatılması zorunluluğu doğmaktadır. Bu da İKE modülünün gerekliliğini ortaya koymakta ve çağdaş dünyanın İslam Çağırısına verilebilecek en güzel cevabın ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır. Kuraev, bu bağlamda Rusya'daki İslam dinini, dünya mücevheri olarak tanıtılması, bir gayrimüslim ortamda yaşamış güçlü, yaratıcı ve zengin Müslüman milletler tarafından oluşturulan kültür olarak değerlendirilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Ayrıca o, Hıristiyanlarla Müslümanlar arasında eşsiz bir işbirliği deneyimi olan Rusya'nın bu konuda planlı-programlı hareket etmemesi durumunda, zaten tehdit altında olan sorunların çoğalabileceğini kaydetmektedir. Kuraev, bu nedenle, Rus İslam'ının özel tadının korunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu amaca ulaşılması Rusya'yı oluşturan Hıristiyan ve Müslüman ulusların barış içinde yaşamasına bağlıdır. Kuraev'in belirttiğine göre, Rusya'nın çocuklara yönelik İslam hakkında bilgi sahibi olması hayati önem taşıyor. Onun için Rusya'daki İslami eğitim kurumları, ekstremizm ve terörizm ile bağlı olarak değerlendirilmeyip, onlar üzerinde kontrol yapılmasının yerine onlara yardım konusunda hükümet katkısı gerekmektedir (Kuraev, 2016: 4-5).

Bu gerekçeler doğrultusunda oluşturulan ve yaklaşık 6 senedir geliştirilmeye çalışılan genelde ORKSE ders programının, özelde ise İKE modülünün asıl sorunu, öğretmen yetersizliğidir. Bu sorunun çözülmesi için ders programını öğretecek ilköğretim öğretmenleri arasından istekli olanlar seçilmiş ve mesleki beceri geliştirme aşamalarına zorunlu olarak alınmışlardır (Teplova, 2014: 7). Bu girişim hem öğretmen sayısının yetersizliğini kontrol etme, hem de öğretmen kadrosunun kimler tarafından yetiştirileceği konusunda kafa karıştıran soruların olası çözümü olarak görülmektedir.

ORKSE ders müfredatının oluşturulmasında en önemli görevi üstlenen RF Millî Eğitim Bakanlığı, program çerçevesinde 70 bin 756 öğretmenin görevlendirmiştir. Fakat sade-

ce 1000 aday öğretmene, ders temelleri üzerine hazırlık kursu okutabilmiştir. Kursun sonunda sınava alınan adayların arasından sadece 900'ü ders verme hakkına sahip olmuştur. Kurs esnasında, aday öğretmenler, ders içeriği, yöntemleri ve çalışma alanları ile ilgili bilgiler edinmiş, örnek olarak hazırlanan kitapların müellifleri ile görüşmeler gerçekleştirmişlerdir (Ergeshov, 2017: 164-165). Ancak halen bugünlerde ders programında uzman öğretmen yetersizliği devam etmektedir. O yüzden State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education of the City of Moscow "Moscow Institute of Open Education"(Moskova Şehri Ek Mesleki Eğitimde Özerk Eğitim Kurumu "Moskova Açık Öğretim Enstitüsü") inisiyatifi eline alarak, genel eğitim-öğretim sistemi içerisinde ek profesyonel programlar alanında uzman yetiştirmenin yeniden eğitim programlarını ve lisansüstü programları geliştirilmiştir.

Açık Öğretim Moskova Enstitüsü, ek mesleki gelişim programları konusunda öğretmenlerin eğitimini yürütmektedir. Bu bağlamda, mesleki eğitim (ikincil mesleki veya yüksek öğrenim) "Eğitim ve pedagojik bilimler" alanlarında ek yeterlilikler elde etmeye odaklanmıştır; yeni bir mesleki faaliyet türünün gerçekleştirilmesi için gerekli yeterliliği elde etmeyi amaçlamaktadır; kısa bir süre içinde yeni bir nitelik kazandırma Federal eyalet eğitim ve mesleki standartların gereklerine uygun olarak geliştirilmiştir. Eğitimin sona ermesinin ardından, profesyonel yeniden eğitim programı kapsamında, kalifikasyon (niteliklilik) tahsili ile yeniden mesleki eğitim aldığına dair bir diploma belgesi düzenlenir. Enstitü, yaz tatillerinde 6 ay ila 1 yıl 6 aylık dönemlerde mesleki yeniden eğitim programlarını geliştirme fırsatı sunuyor (Mioo, 2018).

İKE modülünde uzman adayların hazırlanması konusunda da başarıya imza atan enstitü, Teplova ve Dymina'nın, meslek eğitim ve pedagojik bilimler alanlarında ileri eğitim verilerek, profesyonel ve/veya mesleki ortaöğretim ve/veya yükseköğretime sahip olan öğretmenlere yeterlilikler kazandırma çalışmalarını onaylamıştır. Mesleki faaliyetler için gerekli olan yeni yetkinliklerin geliştirilmesini ve/veya elde edilmesini amaçlayan ek mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi ve mevcut nitelikler dâhilinde mesleki seviyenin artırılması için gerekli çalışmalar devam edilmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında ORKSE kapsamlı ders programına ilişkin gelişmiş eğitimin gerçekleştirilmesi ve uzman öğretmen adayların yetiştirilmesi için lisansüstü programları başvuruya açılmıştır. İKE modülünün lisansüstü ders programları ve çalışma takvimi, Teplova ve Dymina tarafından oluşturularak, enstitü rektörü A. İ. Rytov tarafından onaylanmıştır (Mioo, 2018). Niteliklilik tahsili ile yeniden mesleki eğitim için başvuran öğretmen adayların ve lisansüstü programı öğrencileri hakkında net bilgi henüz bulunmamaktadır.

İkinci önemli sorun ders kitaplarının ve öğretim araçlarının yetersizliğidir. Bazı öğretmenlerin belirttiklerine göre son öğretim yılında, öğretim Prosveshchenie yayınevi ders kitaplarına göre yürütülmüş, mevcut akademik yılında da Drofa yayınevi ders kitapları ulaştırılmaya çalışılmıştır (Sushinovka 2, 2017). Ancak söz konusu kitapların yetersiz kalması nedeni ile ders öğretmenlerine, hem alanında kendi imkânları ile mesleki eğitimini yükseltmeleri için hem de kitap yetersizliği konusuna çözüm üretmek için yukarıda zikredilen esas materyal ve ana kaynaklara ek olarak kullanılması öngörülen kitaplar listesi öğretmenlere verilmiştir.

Bu bağlamda: *Religii mira. Posobiye dlya uchitelya.*/Ya. N. Shchapov, A. I. Osipov, V. I. Kornev vd., (1994); Puchkov P. I. *Geografiya religiy*, (1975); *Istoriya religii.*/A. Yel'chaninov, V. Ern, P. Florenskiy, S. Bulgakov, (1991); Krymskiy A. Ye. *Istoriya Musul'manstva*, (2003); *Islam i musul'mane v Rossii. Sbornik statey.*/pod obshch. red. M. F. Murtazina, A. A. Nurullayeva, (1999); Ponkin I. V. *Svetkost' Gosudarstva*, (2004); Ponkin I. V. *Pravovyye Osnovy Svetkosti Gosudarstva i Obrazovaniya*, (2003); Metlik I. V. *Religiya i Obrazovaniye v Svetkoy Shkole*, (2004); Kulakov A. Ye. *Religii Mira: Metodicheskoye posobiye dlya uchitelya*, (1997); Kharisova L. A. *Islam: Dukhovno-nravstvennoye obucheniye shkol'nikov: Konspekty zanyatiy*, (2002) – ders kitaplarından faydalanmak, dijital eğitim (<http://mioo.seminfo.ru/> – <https://moodle.mioo.ru/>) ve internet kaynaklarından (<http://www.islam.gmir.ru/>) yararlanmak önerilmiştir (Teplova, 2014: 6; Teplova ve Dymina, 2015: 19-20).

## Sonuç

RF'nun din eğitimi modül arayışı sürecinde gelinen son nokta, eğitim alanında devlet ile dinî kurumlar arasındaki işbirliğinin sonucudur denilebilir. Rusya'daki geleneksel dinler artık bilimsel ve pedagojik ölçüde değerlendirilmekte ve devletin eğitim sisteminde önemli yere konulmaktadır. Dine geri dönüş sürecinde, bir mezhebin tekelciliğinden kurtarılarak, modern toplumun dünya görüşü ve kültürel çeşitliliği dikkate alınarak geliştirilen ORKSE kapsamlı din eğitimi dersi, profesyonel tartışma alanını teşkil etmektedir. Bu durum önceden oturtulmuş ideolojikleşme, sekülerleşme ve dinî otoritenin tarihsel perspektiflerinin izahı ile felsefî kavrayışlarının daha açık hale gelmesinde yardımcı olarak laik ve dinî eğitim arasındaki vasatlığı aşmada yardımcı olmaktadır. ORKSE kapsamlı eğitim programının geliştirilmesinden sonra, modern laik eğitim ideolojik çıkmazdan, dinî eğitim de mezhepsel izolasyondan bir nevi kurtarılmıştır. Din öğretiminin yeni perspektifinde öğretmen yetersizliği sorununun aşılması için ORKSE

ders programı, genel eğitim sürecinin bir parçası haline dönüştürülmüş, dersin uygulayıcısı olan öğretmenler, geçici kurslarla sınırlı kalmayıp, “ilahiyat” ya da “din çalışmaları” kapsamında daha nitelikli eğitime tabi tutulmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar, ileride öğretmen profilinin, ORKSE ders programının gereksinimine göre yetiştirileceği hususunda umut vermektedir.

Küreselleşme sürecinde İslam dini ile ilgili yanlış bilgileri ortadan kaldırılarak, doğru ve gerçek bilgileri öğretmeyi amaçlayan İKE dersi ise, ORKSE ders programının diğer modüllerinde okutulmakta olan dinî normatiflik özelliğini taşımaktadır ve geleneksel din anlayışı ile ulusal kültür fikrini birleştirerek, öğrencilere, İslam dininin tarihsel geçmişindeki ahlakî ve manevî değerleri, günümüz şartlarına uygun hale getirmek için her türlü çabayı göstermektedir. Geleneksel dinlerin Rusya halkının kültürel mirasının bir parçası olduğunu açıklayarak, öğrencilerde farklı olana karşı hoşgörüyü, saygıyı ve bir arada yaşama ilkesini geliştirmeyi hedefleyen İKE dersinin, alanında uzman öğretmenleri yetiştirme konusunda devlet ile işbirliği, Rusya Müslümanları için hayatın her alanında yetkin elemanlarının yetiştirilmesinde kararlı olduğunu göstermektedir.

2010 yılında yayınlanmış İKE modülüne ilişkin ders programı kılavuz kitabı İslam dininin esaslarına daha çok ağırlık vermiştir. 2014 yılındaki materyal çalışmaları ise İslam dininin daha çok kültürel yönüne ağırlık vermektedir. Böyle çalışmalar, öğrencilerin öncelikli olarak kendi dini hakkında doğru bilgilere sahip olmasını, ardından da çok uluslu, çokkültürlü ve çok dinli Rusya’da hoşgörü kültürünün pekiştirilmesini sağlamaktadır. Seküler toplumu tamamen dindar yapmanın ya da dindar çoğunluğu laik bir anlayışa zorlamanın mümkün olmadığı Rusya’da, dinin, eğitim süreci içerisinde ders olarak nitelendirilebileceği, akademik düzeyde araştırılabileceği ve kültürel yaklaşıma göre öğretilabileceği, genelde ORKSE kapsamlı ders programı, özelde de İKE ders modülü ile kanıtlanmıştır denilebilir.

## Kaynakça

- Almazova, L. (2017), Religious Studies and Teaching Religion to Children in Tatarstan, The Case of Islam, *Godudarstva, Religia, Tserkov’ v Rossii İ Zarubejom*, 35/4, 139-161.
- Anayasa, Md: I. *Rusya Federasyonu Anayasası*, I, 12 Haziran 2015 tarihinde <http://www.constitution.ru/> adresinden erişildi.
- Beyler, F. (2016), Rusya’da Medreseler ve İslamî Eğitim-Öğretim Alanındaki Faaliyetleri: Genel Bir Bakış, *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4/7, 88-103.



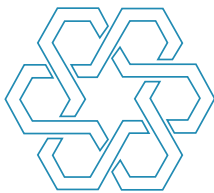
- Biryukova, O. (2016), *Religiovedcheski, Svetski i Kul'turologicheski Podhody k Prepodovaniyu Kursta ORKSE, Doklad po ORKSE. (ORKSE dersinin öğretimine yönelik dinsel, seküler ve kültürel yaklaşımlar, ORKSE dersi ile ilgili rapor)*. 04 Şubat 2018 tarihinde <https://infourok.ru/doklad-po-orkse-religiovedcheskiy-svetskiy-i-kulturologicheskiy-podhodi-k-prepodovaniyu-kursta-orkse-1235724.html> adresinden erişildi.
- Clay, E. (2015), Multiculturalism and Religious Education in the Russian Federation: The Fundamentals of Religious Cultures And Secular Ethics, *State, Religion And Church Journal*, 2/1, 44-47.
- Daniliuk, A. Ya. (2010), *Osnovi Religioznih Kul'tur i Svetskoj Etiki: Programmi Obşebrazovatel'nih Uchrejdeni, (Din Kültürü ve Laik Etik Esasları: Genel Eğitim Programları)*, Moskova: Prosveshchenie.
- Dedadi, (2018), Skol'ko v Rossii Musul'man? (Rusya'da ne kadar Müslüman var?), periyodik çalışma, 18 Ocak 2018 tarihinde [https://dedadi.ru/obshhestvo/skolko-v-rossii-musulman.html#\\_2018](https://dedadi.ru/obshhestvo/skolko-v-rossii-musulman.html#_2018) adresinden erişildi.
- Dualı, M. Ş. (2012), Rusya Müslümanları Örneğinde Din Ve Vicdan Özgürlüğü Sorunu, *Milel Ve Nihal*, 9/1, 81-104.
- . (2013), Rusya Federasyonu'nda Din Eğitimi Meselesi, *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 2/1, 219-245.
- . (2014), *Başlangıçtan Günümüze Rusya'da Din-Devlet İlişkileri*, İstanbul: İz Yayınları.
- Ergeshov, E. (2017), *Sosyal Yaşamda Önyargıların Aşılmasında Din Öğretimi Program Geliştirme Çalışmaları (Rusya Örneği)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi, Ankara.
- Filatov, S. B. ve Lunkin, R. N. (2005), Statistika Rossiyskoy Religioznosti: Magiya Tsifr i Neodnoznaçnaya Real'nost' (Rusya Dindarlık İstatistikleri: Sayıların Sihri ve BelirsizGerçek), *SotsiyologiyaReligii*, 28 Ocak 2018 tarihinde [http://ecsocman.hse.ru/data/967/921/1216/35-filatovx2c\\_lunkin.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/967/921/1216/35-filatovx2c_lunkin.pdf) adresinden erişildi.
- Gazeta, (2010), 07 Şubat 2018 tarihinde <https://www.gazeta.ru/social/2010/05/05/3362767.shtml?updated> adresinden erişildi.
- Gnezdilova, O. (2010), Prepodavanie Religii v Gosudarstvennih Shkolakh Rossii, (Rusya'da Devlet Okullarında Din Öğretimi), Voronij: *Eksperiment*, Çast 1, 34.
- Harisova, L. (2002), *Religioznaya Kul'tura v Soderjanii Obshego Obrazovaniya, (Genel Eğitim İçinde Dinî Kültür)*, Kazan: Kazanskiy Natsiyonal'nyy Pedagogicheskiy Universitet.
- Headline, (2012), 16 Kasım 2016 tarihinde <http://haberrus.com/headline/2012/09/08/rusya-okullarindadin-ve-ahlak-dersleri-zorunlu-oldu.html> adresinden erişildi.
- Kaariainen, K. & Furman, D. (2000), *Starye Tserkvi, NovyyeVeruyushchiye: Religiya V Massovom Soznanii Post-sovetskoi Rossii (Eski Kiliseler,Yeni İnançlar: Post-Sovyet Rusya'nın Din Hakkındaki Kitlese Bilinci)*, St Petersburg: Letniy Sad.
- Kargina, İ. V. (2014), Vliyaniye Krizisa Na Protestantskiye Konfessii V Sovremennoy Rossii, (Günümüz Rusya'sında Ekonomik Krizis Protestan Kiliseleri Üzerindeki Etkisi), *Vestnik Moskovskiy Gosudarstvennyy Institut MejdunarodnihOtnoşeniy*, 1/34, 177-183.
- Koychuev, Dj. ve Shapovalov, V. (2008), *Pedagogicheski Potentsial İslama v Svetskih Obrazovatel'nih Praktikh/Monografiya, (Laik Eğitim Uygulamalarında İslam'ın Pedagojik Potansiyeli/Monografi)*, Moskova: Servishkola.
- Kozyrev, F. (2001), *Religioznaya Pedagogika//Konsetpsiya, Programmi, Dokumentı (Din Eğitimi//Kavramlar, Programlar, Belgeler)*, St. Petersburg: Russkiy Hristianskiy Gumanitarniy Institut.
- Kozyrev, F. (2005), *Religioznoye Obrazovaniye v Svetskoy Shkole. Teoriya i Mejdunarodnyi Opyt v Otechestvennoy Perspektive, Monografiya, (Laik Devlet Okulunda Din Eğitimi: Teori ve Yerli Perspektifle Uluslararası Değerlendirme, Monografi)*, St. Petersburg: Apostolskiy Gorod.

- Kozyrev, F. (2006), *Nekonfessional'noe Religionoe Obrazovanie v Zarubejnoj Shkole, (Yabancı Ülke Devlet Okullarında Dinî Olmayan Din Eğitimi)*, St. Petersburg: Russkiy Natsional'nyy Pedagogicheskiy Universitet imeni A. İ. Gertsena.
- Kozyrev, F. (2011), Religious Education in the Russian Federation: The Interpretive Approach to 'Spiritual and Moral' Education in St. Petersburg, *Intercultural Understanding, The European Wergeland*, 27 Nisan 2017 tarihinde [https://www.researchgate.net/publication/228837563\\_Religious\\_Education\\_in\\_the\\_Russian\\_Federation\\_The\\_Interpretive\\_approach\\_to\\_'Spiritual\\_Moral'\\_Education\\_in\\_St\\_Petersburg](https://www.researchgate.net/publication/228837563_Religious_Education_in_the_Russian_Federation_The_Interpretive_approach_to_'Spiritual_Moral'_Education_in_St_Petersburg) adresinden erişildi.
- Kozyrev, F. (2013), Religiya v Sovremennom Obrazovanii: Osnovniye Ponyatiya i Tipologii, (Modern Eğitimde Din Öğretimi: Temel Kavramlar Ve Tipolojiler), *Vestnik Russkoy Hristiyanskooy Gumanitarnoy Akademii*, 14/1, 22-237.
- Kozyrev, F. ve Fedorov, V. (2007), *Religion And Education In Russia: Historical Roots, Cultural Context And Recent Developments*, in R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J-P. Willaime (Eds.), *Religion And Education in Europe: Developments, Contexts, And Debates*, Waxmann Münster, New York.
- Köylü, M. (2013), Rusya'da Din-Devlet İlişkileri ve Din Eğitimi, *Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi, Sempozyum Bildiri Kitabı*, (Eskişehir, 20-30 Kasım) editörler: Aydın H., ve Polat M., Eskişehir: Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, 313-324.
- Kremlin, (2015), 18 Aralık 2015 tarihinde <http://kremlin.ru/> adresinden erişildi.
- Kuraev, A. (2016), *Osnovy Pravoslavnoi Kul'tury v Shkole, Dlya Chego i Kak? Posobiye dlya Uchiteley i Roditeley, (Devlet Okulunda Ortodoks Kültürünün Esasları Dersi, Ne için ve Nasıl? Öğretmen ve Veliler için Kullanma Kitabı)*, Moskova: Prosspekt.
- Latyshina, D. İ. ve Murtazin, M. F. (2010), *Osnovy İslamskoi Kul'tury (İslam Kültürü Esasları)*, Moskova: Prosveshcheniya.
- Lukhovitski, V. (2007), *Svoboda Ubejdeniy v Gosudarstvennoy i Munitsipal'noy Shkole/Svoboda Ubejdeniy, Sovesti i Religii v Sovremennoy Rossii/Spetsiolizirovanniy İnformatsionno-Analitiçeskiy Doklad, (Modern Rusya'da Devlet ve Belediye Okulunda İnanç Özgürlüğü/İnanç Özgürlük, Vicdan ve Din. Uzmanlık Alanı bilgi-analitik rapor)*, Moskova: Moskovskaya Helsinskaya Gruppa.
- Marchenko, O. (2013), *Metodicheskoe Posobiye dlya Uchitelya, Pourochniye Razrabotki k m Uchebniku Latyshinoy D. İ. i Murtazina M. F. "Osnovy İslamskoi Kul'tury"; (Öğretmenler için Metodik Kılavuz. D. İ. Latyshina & M. F. Murtazin'in "İslam Kültürünün Esasları" Ders Kitabına İş Geliştirme Çalışması)*, Moskova: Pooshchreniye.
- Markedonov, S. (2013), The Rise Of Radical And Nonofficial İslamic Groups İn Russia's Volga Region, A Report Of The Csis Russia And Eurasia Program, *Center For Strategic And International Studies, January*, 1-33, New York.
- Metlik, İ. (2003), *Etnokonfessional'noe Obrazovanie v Sovremennoy Svetskoy Shkole/Nauchnye Trudy Gosudarstvennogo Nauchno-İssledovatel'skogo İnstituta Sem'i v Vospitaniya, (Modern Okulda Etno-Dinî Eğitim/Eğitimde Ailenin Yeri ile ilgili Devlet Araştırma Enstitüsünün bilimsel çalışmaları)*, Moskova: Rao.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2011), *Analiz Aprobatsii Kursa ORKSE v 2009-2011 godah (ORKSE Dersinin 2009-2011 yılları arasında Analiz Testi)*, Ministrestvo Obrazovaniya i Nauki Rossiyskoy Federatsii, Moskova: Akademiya.
- Miniyanova, A. (2014), *Pedagogical Innovations and the Reinvention of "Old" Pedagogy in Muslim Schools in Russia*, Muslim Education in 21st Century Asian Perspectives, edited by Sa'eda Buang & Phyllis Ghim-Lian Chew, London: Routledge (Taylor & Francis Group), 180-194.





- Mioo, (2018), 02 Şubat 2018 tarihinde <http://mioo.ru/obrazovatelnye-uslugi-mioo/povyshenie-kvalifik.html> adresinden erişildi.
- Mukhametshin, R. (2015), Strategicheskie Napravleniya Razvitiya Musul'manskogo Obrazovaniya v Rossii, (Rusya'da Müslüman eğitiminin gelişimi için stratejik yönergeler), *İslam in the Modern World*, 11/4, 35-46.
- Mukhametshin, R. ve Zamaletdinov, R. (2017), The Islamic Education in Contemporary Russia: Formation And Challenges, *The Turkish online Journal of Design, Art and Communication Tojdac*, April, 969-973.
- ORKSE, (2009), *Uchebnaya Programma Kursta Osnovy Religioznih Kul'tur i Svetskoy Etiki/Tekstovy Original, (Din Kültürü ve Laik Etik Esasları ders programı/Orijinal Metin)*, Moskova.
- Ponkin, İ. (2003), *Pravovie Osnovy Svetskosti Gosudarstva i Obrazovaniya, (Laik Devlet ve Eğitimin Yasal Temelleri)*, Moskova: Pro-Press.
- Russ, (2016), 07 Kasım 2016 tarihinde <http://magazines.russ.ru/oz/2013/1/21s.html> adresinden erişildi.
- Saraev, M. (2013), Geography of Modules Choice of the Course "Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics" when Introducing it in Russia and Religiosity of Population, *Transbaikal State University Journal*, 10/101, 110-116.
- Shahov, M. O. (2012), *Glava 6: Federal'nyy Zakon – o Svobode Sovesti i o Religioznih Obyedineniyah (Vicdan Özgürlüğü ve Dinî Kuruluşlar ile ilgili Federal Yasanın 6. Maddesi)*, 21 Ocak 2016 tarihinde <http://docplayer.ru/34201254-shahov-2012-indd-45.html> adresinden erişildi.
- Shaposhnikova, T. D., Savchenko, K. V. ve Emel'yankova, T. V. (2013), *Osnovy İslamskoi Kul'tury, Metodicheskoye Posobiye k Uchebniku Amirova R. B., Nasrtdinovoy Yu. A., Savchenko K. V., vd., (İslam Kültürünün Esasları, Amirova, R. B., Nasrtdinova Yu. A., Savchenko K. V., vd.'nin kitabı için metodik kılavuz)*, Moskova: Drofa.
- Shcherbinina, E. (2016), *Rabochaya Programma po kursu "Osnovy Religioznih Kul'tur i Svetskoy Etiki" Modul "Osnovy İslamskoi Kul'tury"*, (ORKSE ders programının İslam Kültürünün Esasları modülü için çalışma programı), Astrahan': Kirpichnozavodskaya Srednyaya Obsheobrazovatel'naya Shkola.
- Shmonin, D. (2014), Religion and Education in Contemporary Russia: The Dynamics of Recent Years, *Ispri Analysis, January*, 233, 1-10, 04 Temmuz 2017 tarihinde [http://www.ispionline.it/sites/default/files/pubblicazioni/analysis\\_233\\_2013.pdf](http://www.ispionline.it/sites/default/files/pubblicazioni/analysis_233_2013.pdf) adresinden erişildi.
- Sushinovka2, (2017), 13 Mart 2018 tarihinde <https://sushinovka2.jimdo.com/%d0%be%d1%80%d0%ba%d1%81%d1%8d/> adresinden erişildi.
- Szrf, Md: 5369. *Sobraniye Zokonadatelstva Rossiyskoy Federatsii, №45 ot 9 noyabrya 2009 goda, st. 5369 (9 Kasım 2009 tarihli 45 sayılı, Rusya Federasyonu Kanunları Külliyyatı)*, 16 Kasım 2016 tarihinde <http://www.szrf.ru/szrf/doc.phtml?nb=100&issid=1002009045000&docid=109> adresinden erişildi.
- Şahin, L. (2016), Rusya Federasyonu'nun Etnik ve Dinsel Yapısı, *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 3/2, 2148-6743, 15-32.
- Teplova, A. F. ve Dymina, E. V. (2015), *Programma Dopolnitel'nogo Professional'nogo Obrazovaniya (Povişeniya Kvalifikatsii), Metodika Prepodovaniya Modulya "Osnovy İslamskoy Kul'tury"*, (Ek Meslekî Geliştirme Programı (Nitelik Geliştirme Eğitimi) İslam Kültürünün Esasları Modülünü Öğretme Yöntemi), Moskova: Moskovskiy Institut.
- Teplova, E. F. (2014), *Programma Dopolnitel'nogo Professional'nogo Obrazovaniya (Povişeniya Kvalifikatsii), Metodika Prepodovaniya Modulya "Osnovy İslamskoy Kul'tury"*, (Ek Meslekî Geliştirme Programı (Nitelik Geliştirme Eğitimi) İslam Kültürünün Esasları Modülünü Öğretme Yöntemi), Moskova: Moskovskiy Institut.
- Ülger, İ. K. (2007), Rusya Azınlıkları, 38. İCANAS Bildiri Kitabı, *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, 3, 1399-1416, 27 Mayıs 2016 tarihinde <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/%c3%9clger-%c4%b0rfan-kaya-rusya-azınlıkları.pdf> adresinden erişildi.





# Hint Alt Kıtası'nda Ders-i Nizami: Geçmiş, Şimdiki Durumu ve Gelecek

Hafiz Aamir Ali\*

## Özet

610'da Hira Mağarası'nda "Oku" emriyle başlayan ilk vahiyden itibaren İslam dininde okumak hep ön plandadır. İslam peygamberinin yaşadığı Mekke başta olmak üzere o dönemin Arap toplumunda okuma yazma bilen insanların sayısı yok denecek kadar azdır.

Efendimizin vefattan sonra Hulefa-i Raşidin dönemi başta olmak üzere Emevilerin döneminde ilim öğrenmek hem siyasi hem de dini ihtiyaç olduğu için eğitim öğretim işleri yaygınlaşmaya başlamıştır. Hatta Abbasiler döneminde Kuran, Hadis, Tefsir, Fıkıh başta olmak üzere yeni Müslüman olan topluluklar için Arapça, belagat, sarf, nahiv, mantık, felsefi gibi her alanda büyük eserler yazılmıştır.

1001'de Gazneli Mahmut'un Hindistan'a düzenlediği seferlerden sonra hem yerliler hem de İslam'ı kabul edenler hem de Hindistan'a dışarıdan gelenler için İslam'ı öğretmek amacıyla çeşitli yerlerde madreseler kurulmuştur. Gazneli Mahmut'tan sonra ve İbrahim Ludhi döneminde (1001-1526) genel olarak Kuran, Hadis, Tefsir ve Fıkıh medreseler de okutulmaktaydı. Babürlerin en güçlü padişahı Ekber Şah (1554-1604) döneminde Kuran ve Hadis'in yanı sıra ekonomi, usul-i Fıkıh, Arapça ile beraber ve müzik gibi bilimler okutulmaktaydı.

Evrenzib döneminde (Ö.1707) Frengi- Mah medresesinin sahibi Mullah Nizamettin bir ders programı ve müfredat hazırlamıştır. Mulla'nın hazırladığı müfredatta mankulattan daha fazla makulat vardır. Bugün Hint alt kıtası (Pakistan, Hindistan, Bangladeş vs) ülkelerinde bu ders programı Ders-i Nizami olarak adlandırılmaktadır. Bu müfredat hakkında çeşitli eleştiriler hem dini hem de kendini modern olarak gören gruplar tarafından gelmektedir. Medresede okuyanlar bunu en iyi ders programı olarak görse de; kendisin modern olarak tanımlayan gruplar bunu faydasız ve yoksul ve fırkacı insanların bir eğitim sistemi olarak görmektedir. Zaman zaman bunlar arasında ciddi tartışmalar da ortaya çıkmaktadır.

Biz bu çalışmamızda Ders-i Nizami'nin ders programının geçmişi, bunun kuruş sebepleri ve dönemlere ayırarak, bunun faydası ve zararı hakkında farklı görüşleri anlatmaya çalışacağız. Sonuç olarak da bu sistemden mezun olanlar topluluklara ne katkı sağlıyor ve bu programın geliştirilerek nasıl daha yararlı hale getirilebileceği hususunda görüşlerimizi dile getirmeye çalışacağız.

**Anahtar Kelimeler:** Hint Alt Kıta, Ders-i Nizami, Geçmiş, Şimdi, Gelecek

\* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Bölümü, Doktora Öğrencisi, hafizaamirali@gmail.com

## Giriş

İslam'da ilim öğrenmenin ve öğretmenin önemi ilk vahiyden itibaren net bir şekilde görünmektedir. Yüce Allah'tan, Hazreti Peygamberimiz'e gelen ilk vahiy şöyledir "Yaratan Rabbinin adıyla oku! İnsanı bir kan pıhtısından yarattı!. Oku! Rabbin sonsuz kerem sahibidir. O Rab ki kalemlle yazmayı öğretti o İnsana bilmediği şeyleri öğretti." (Kur'an-ı Kerim, 96/1) Küfür, şirk ve karanlık içerisinde kaybolmuş bir topluma ilk verilen tavsiye ışığa kavuşmanın anahtarın okumak olduğu anlaşılmaktadır. İslam başlangıçtan beri Müslümanlara ilim öğrenmeyi tavsiye etmiştir. İslam'ın ilk çağında Cebrail Aleyhisselamın vasıtası ile inen vahiy ve Efendimizin buyurduğu fermanlar yani Kur'an ve Sünnet Müslümanların ilk müfredat ve ders programı olmuştur. Farklı vakit ve yerlerde inen Kuran'ın ayetlerini yazmak, okumak ve muhafaza etmek için çok çaba gösterilmiştir. Sahabeler arasında Hadis-i şerif de tekrarlanırdı ve bazı sahabeler Hadis-i şerifi yazarlardı. İslam geldiğinde Arap toplumunda sadece on yedi (Belazur, 2010: 640) kişi okuma yazmaya biliyordu ama Efendimiz'in bu ciddi ilgi ve dikkati sayesinde İslam'ın ilim için ettiği teşvik ve eğitimlerle kısa süre sonra okuma, yazmayı bilenlerin sayısı çok hızlı bir şekilde artmıştı.

Müslümanlar, ilme o kadar değer vermişler ki İslam ve ilim aynı anlama gelmeye başlamıştır. Necmettin Erbakan hocamızın ifadesi ile "İslam demek; ilim, çağdaşlık, sosyal adalet ve adil düzen demektir.". "İlim Çin'de dahi olsa alınır." Hadisi İslam'da ilmin ne kadar önemsendiğini ortaya koymaktadır. "İki günü denk olan zarardadır." buyuruyor Efendimiz Aleyhisselâm. Ne olacak o zaman? Her gün daha ileriye gideceğiz. Yani ilericilik ve çağdaşlık aslında İslam'ın bir sıfatıdır. Onsuz ileri gidilemez. O herkesi ileriye götüren, en güçlü motordur."

İslam'da peygamberin vefatından sonra Hz. Ebubekir döneminde Kur'an-ı Kerim'in mushaf hale getirilmesine başlandı. Hz. Ömer döneminin fütuh hareketleri sayesinde İslam, Arap diyarlarından Acem diyarlarına kadar ulaştı. Dolayısıyla her gün Müslümanlar yeni sorunlarla karşı karşıya kaldılar. Hz. Ömer (r.a) hayatının büyük bölümünde büyük yenilikler yaptı. Belâzür'e göre Hz. Ömer bütün sahabelerin isimlerini, nesiblerini ve verilen maaşları bir deftere yazmalarını emretti. Hatta bir savaşıdan sonra Medine'ye esir olarak gelen kölelere yazıcılık işi vermiştir (Belazur, 2010: 213).

## İslam İlimlerinin Ortaya Çıkışı

Hulefay-ı Raşidin döneminden sonra yani Emeviler ve Abbasiler döneminde İslam, dünyanın bütün medeniyetlerine ulaşmıştır. İslam'ın genişlemesi sayesinde yeni sanatlarda ve ilimlerde icraatlar başlamıştır. Kuran ve Hadisi okumak ve anlamak için Acemler sarf ve nahiv gibi ilimlere gerek duydular. Dolayısıyla nahiv ustası âlimler ortaya çıktı.<sup>1</sup> Âlimlerin ve fakihlerin büyük bir kısmı Kur'an ve Hadisten ışık alarak yeni sorunları çözmeye meşgul oldu. Böylece Fıkıh ve usulü ilmi ortaya çıkmıştır. Abbasi dönemlerinde Tefsir ve usulü Tefsir, Fıkıh ve usulü Fıkıh, Esmâ'ir-Rical, tarih ve Edebiyat eserleri yazılmaya başlandı.

Bu zamana kadar mescitlerde ve medreselerde temel Hadis, Kuran ve onu ilgilendiren ilimler öğretilmekteydi. Hicretin 5. yy. İmam-ı Gazali, Yunan felsefesi sebebiyle ortaya çıkan görüşleri ve fikirleri reddetmek için ilm-i Kelamın yolunu seçti. Bu, İslam felsefesi ve mantığın başlangıcı oldu. Bu ilimler hem o dönemde hem daha sonraki dönemlerde bütün İslam ülkelerinde müşterek idi. Ama zaman gittikçe farklı sebeplerden dolayı bazı ülkeler bazı ilimlerle şöhret kazandılar. Mesela Arap ülkelerinde Tefsir, Hadis, usul-ü Hadis ve esma'ürrical gibi ilimler ön plana çıkmaktaydı. Müslüman İspanya'da tarih, Edebiyat ve şiir daha çok ilgi görmekteydi. İranlılar ise mantık ve felsefeyle ilgilenmekten hoşnut oldular. Aynı şekilde Horasan ve Maveraünnehir'de (Orta Asya) sonraki dönemlerde Fıkıh, usul-ü Fıkıh ve tasavvuf ön planda oldu.

## Hindistan'a İslam'ın Girişi

636 yılında, Hz. Ömer (r.a) döneminde, Hakem b. Ebi-l Âs "Bahreyn" valisi, "Mugerye" adlı kardeşini "Debel"<sup>2</sup> üzerine göndermiştir. Bundan sonra Hz. Osman, Hz. Ali (r.a) ve Beni Ümeyye döneminde Hindistan üzerine bu seferlere devam edilmiştir (Belazur, 1988: 417). Hatta 709 yılında Muhammed bin Kasım Sind seferi ile Multan'a kadar bütün şehirleri fethetmiştir. 714 yılında Velid b. Abdülmelik'ten sonra halife olarak tahta Süleyman b. Abdülmelik geçti ve Muhammed bin Kasım'ı geri çağırdı. Muhammed bin Kasım dönükten sadece otuz sene sonra Hindistan'da hiçbir Arap kalmamıştı (Marx, 2012: 10).

Aynı şekilde hicretin 5. yüzyılında Gazneli Mahmut Panca, Sind eyaletlerini feth ederek Guccrat bölgesine kadar sınırlarını genişletmiştir. Ama Hindistan'da Müslümanların

1 Bu ilimlerin ortaya çıkışın tarihi ve neden hakkında geniş bilgi için mukaddime İbni Haldun'un II cilt bakınız.  
2 Karaçi'nin doğu tarafında Sind denizinin kenarında bir şehir, Muhammed bin Kasım buradan Sind'e girmiştir. Yâkût bin Abdullah el-Hamevî, *Mucem'ül Büldân*(çev. Dr. Gulam Ceylani), 1. Baskı, Elfaysal Market Urdu Bazar, Lahor 2008, s.150.

tam hâkimiyet dönemi 13. yüzyılda Kutbeddin Aybek adlı bir Türk kölenin hâkimiyeti ile başlamıştı. İşte bu dönemde Orta Asya'da Müslümanlar tefsir, Hadis ile birlikte sarf, nahiv, belagat, Edebiyat, Kelam ve tasavvuf ilmine önem vermeye başlamıştır. Zira Orta Asya, Anadolu ve başka İslam ülkelerinde Moğol istilaları yüzünden büyük kayıplar yaşanmıştır. Ama Hindistan Moğol istilasından zarar görmemiştir. Başka İslam ülkelerinde süfliler, âlimler ve Müslüman halkın büyük bir kısmı Hindistan'a gelmiştir. Doğal olarak bu âlimlerle birlikte bu ilimler Hindistan halkı içinde de ilgi görmeye başlamıştır.

## **Hindistan'da Ders-i Nizami'nin Geçmiş Tarihi**

Seyit Abdulhani kendisi "Hindistan'ın Eski Müfredat ve Tağyirat" adlı eserinde Hindistan'ın eski müfredatını dört bölüme ayırmıştır. Bizde buna dayanarak kısa bir şekilde orta çağda Hindistan'da Müslümanların müfredatında ne anlatılmaktadır bakalım.

### **1. Birinci Dönem**

Bu dönem hicretin 7. Yüzyıldan başlayıp hicretin 10. yüzyılında son buldu. Bu iki asır arasında sarf ve nahiv, Edebiyat , belagat, Fıkıh, usul-ü Fıkıh , mantık, Kelam, tasavvuf, Tefsir ve ilimlerde bilgili olmak fazilet sahibi olurdu. Bu dönemdeki yaşayan âlimlerin hayatına baktığımızda belli olur ki o dönemde Fıkıh ilmi en önemli ilimdir. Hadis ilminde "Meşarikül Envar" okunması yeterli sanılıyordu. Hadiste daha çok maharet sahibi mahir olmak için "Mesabih" son kitaptır. Bu dönemde müfredatta Hindistan'ın Müslüman hâkimlerinin etkilisiyle açık bir şekilde görünmekteydi. Zira Hindistan'da İslami devlet kuranlar Gazne ve Ghor ülkelerinden gelenlerdir. Bu ülkelerde Fıkıh ve usulü Fıkıh ilmini bilen kişiler fazilet sahibi sanılmaktaydı. Bu ülkelerde Fıkıh ilimleri ön plandaydı.

### **2. İkinci Dönem**

Hicretin 9. Yüzyılının sonlarına doğru Şeyh Abdullah ve Şeyh Azizullah Multan şehrinde, Delhi'nin hâkimi sultan İskender Lohdi'nin huzuruna geldiler. Önceden mevcut olan müfredatı daha iyi bir şekilde düzenlemek için Gazi Azid'in "Mutale ve Mavafık", Sekaki'nin kitabı "Miftahu'l-ulum" kitabını da müfredatın içerisine dahil ettiler. Aynı dönemde "Mutavvel, Muhtasu'l-meani, Telvi ve şerh-i akaid-i Nesefi" de önem kazanmıştır. Bu dönemin son yıllarında Şeyh Abdulhak Dehlevî hicaz âlimlerinden Hadis ilmini tamamladı ve bunu ön plana çıkarmak için çalıştı.

### 3. Üçüncü Dönem

10. yüzyılın son yıllarında Mir Fethullah Şirazi Hindistan'a geldi. O önceden mevcut olan müfredatı bazı felsefe ve mantık kitaplarını ilave etti. Bu dönemin en büyük âlimi Şah Veliyullah Dehlevî çok çalışarak Sihah-i sitte müfredatı içine dâhil ettiler. Lakin Ekber Şah döneminde (1556-1605) padişahın çevresinde sadece İranlı âlimler ve vezirler olduğu için mantık ve felsefe ilimleri yavaş yavaş bütün ilimlerin üstüne çıkmıştır. Bu yüzden Şah Veliyullah'ın tertip ettiği müfredat halk içinde tercih edilmemiştir.

### 4. Dördüncü Dönem

Bizi bu günlerde bile doğrudan doğruya ilgilendiren dönem Hicret'in 12. Yüzyılında miladi olarak ise 18. Yüzyılda başlamıştır. Bu müfredatın kurucusu Nizamettin Lakhanivi adlı bir âlimdir. Onun merkezi ise Laknuv şehrinde Frenk Mahallesi adlı bir medreseydi. Bugün Hint Alt Kıtası'nda bütün medreselerde Nizamettin'in müfredatı okutulmaktadır. Nizamettin kendisinden önceki dönemlerde okutulan kitapları bir araya getirerek yeni bir müfredat oluşturmuştur. Medreselerde devam eden bu eğitim sistemi Nizamettin'den dolayı "Ders-i Nizami" olarak adlandırıldı. Bu müfredat sistemi içerisinde on üç farklı konuda kırka yakın kitap okutulmaktadır. Usul-ü Fıkıh ile birlikte Tefsir, Hadis, matematik, mühendislik konularındaki kitaplar dâhil edilmiştir. Bu sistem içerisinde tıp, tasarruf konusunda hiçbir kitap olmamasına karşın mantık ve felsefe kitapları çok fazladır. Bazı tarihçiler ve araştırmacılara göre ders-i Nizami sistemini kuran Molla Nizamettin değildir. Hâkim Fethullah Şirazi'dir. Zira Molla Nizamettin sufi birisidir ve onun gözünde en önemli şey nefis tezkiyesidir. Sadece zahiri ilimleri bilmek değildir. Eğer ders-i Nizami müfredatın kurucusu olsaydı keskinlikle nefis tezkiyesi, günahlardan kaçınma ve iyi karakterli olunması için sistemin içine farklı kitaplar dahil ederdi. Ama ne yazık ki ders-i Nizami içerisinde böyle bir içerik bulunmamaktadır. Hatta ve hatta Kur'an ve Hadis ilimden bu müfredat içinde büyük bir boşluk bulunmaktadır.

### Ders-i Nizami'nin Bugünkü Hali

Şah Veliyullah'ın tertip ettiği müfredat Kur'an ve Hadis-i şerifin üzerine inşa edilmişti. O, Yunanların batıl felsefesini ve mantığını reddederek İslam'ın hakiki ilimlerini yaymaya çalışmıştır. Şah Veliyullah'ın görüşlerinin temel mantığı ise "Kur'an ve siyer" bütün eserlerin temel kaynağıdır. Bu kaynak insanın hem ruhani hem maddi gelişimini sağlayan en güvenli ve etkili yoldur. Çünkü ancak bu yolla insan ümmete liderlik yapmaya yetkili olabilir.

Aynı zamanda Şah Veliyullah kendi tertip ettiği müfredatta Arapça'ya da oldukça önem vermiştir. Çünkü Arapça hem Kur'an'ı, hem de Hadis-i şerifleri anlamak için çok önemlidir. Ama bugünde Hint Alt Kıtası'nda okutulan Ders-i Nizami ile hiçbir benzerliği yoktur. Hatta ve hatta onun aksine Arapçanın önemi kalmamıştır. Bu müfredattan mezun olan öğrenciler ne Arapçayı iyi konuşabilir ne de anlayabilir. Bunun temel nedeni ise ders-i Nizami'deki müfredat sisteminde bulunan Kur'an, Hadis ve Arapça yerine Yunanların batıl ve gereksiz felsefe ve mantık veya Fıkıh kitapları ya da Kalam kitaplarının karmaşık sorularıdır. Hâlbuki Kur'an Kerim ve Peygamber Efendimiz'in Siyeri, nefis tezkiyesi ve güzel ahlaka sahip insanlar yetiştirmek için temel kaynaktır. Ama ne yazık ki mevcut olan Ders-i nizami müfredatında Kur'an sadece isim olarak bulunmakta ve ne kadar acıdır ki Peygamber Efendimizin Siyeri bu müfredat içerisine dâhil bile edilmemiştir. İşte bu yüzden Ders-i Nizami'den mezun olanlar nefis tezkiyesi, ruhaniyet, güzel ahlak, temiz karakter ve basiretten mahrum olmaktadır. Bunun tarihte de örnekleri mevcuttur ama şu an bunu daha net bir şekilde görmek mümkündür.

Mevlânâ Reşit Ahmet Ganguhi, zahiri ilimlerin yani sıra batını ilimlere de oldukça önem vermekteydi. Ders-i Nizami hakkında "tezkurat-ür Reşit " adlı eserinde onun bu hususu kaydedilmiştir. O derdi ki "Benim herhangi bir müridim ve öğrencim felsefe ile uğraşırsa o benim müridim, öğrencim değildir". İmam Rabbani'nin, Ders-i Nizami müfredatına dâhil olan Yunanlıların felsefesi ve mantıkları hakkında görüşleri oldukça mühimdir. O derki "Kalam ve Fıkıh ilminin hocası sarf ve nahiv ilminin hocalarından daha iyidir. Sarf ve nahiv hocası felsefe hocasından daha iyidir. Zira felsefenin ilimlerle hiçbir alakası yoktur. Felsefenin çoğu meselesi gereksiz, maksatsız hatta batıldır. Bunu okuyanlar ise okuma-yazma bilen cahiller olurlar." (İshak 2009) Şah Veliyullah tarih öğrenmeyi "tezkir biyamillah" ile tabir etmiştir. Ve o bunu Kur'an'ın beş ilminden biri olarak görmekteydi. Müslümanların hâkim olduğu sınıflar ve mezhebi mollalar yeni ilimler bir taraf eski bilimlere düşmandır. Hatta ve hatta Ders-i Nizami müfredatı hakkında hiçbir kitap dâhil edilmemiştir.

### **Ders-i Nizami ve Eksikler**

Ders-i Nizamdan mezun olanlar Kur'an-ı Kerim ve tercümelerini neden bilmiyorlar? Bu sorunun temel sebebi ise ders-i nizamin müfredatına dâhil edilen kitaplardır. Hatta bazı araştırmacılara göre Ders-i Nizama halk penceresinden bakıldığı zaman seküler (dinsiz) bir ders programıdır. Bu müfredat geçmişteki zalim devlet adamları veya dinsiz hâkimlerin sadece devletin işlerini ileri götürmek ve kalifiye devlet yöneticileri yetiştirmek istedikleri için bu müfredatı uyguladılar. Bunun bir şahidi ise ders-i nizami müfredatına normal okullardan daha az dâhil edilen Kur'an ve Hadis tercümesidir.



Ders-i Nizam müfredatı içerisinde Peygamber Efendimiz'in Hadis-i şerifinin olmaması çok üzücü ve yanıltıcıdır. Bu medreselerde Hadisin mütalaası yapılmaz sadece gözden geçirilir. Hadis sadece son senede okutulur. O da Hadis kitaplarının sayfalarının üzerinden geçilir ve fazilet sahibi olmuş gibi mezun olurlar. Bir sene içerisinde Hadis-i şerifin bütün kitaplarını okutmak imkânsızdır. Ders-i Nizam hocaları ve Hadis hocaları özellikle fer'i meseleler ve aşiretçilik meselelerinin detaylarına bütün enerjilerini kullanırlar lakin İslam'ın temel eğitimlerinin, afaki unsurlarının, içtimai sisteminin ve gerçek ruhunun bu hocaların gözünde hiçbir değeri yoktur. Hatta bazı Şeyhu'l-Hadis hocaları bile rafa yeden (Namazda ellerini kaldırmak) ve buna benzer meseleleri yoğun bir şekilde anlatırken aynı Hadis kitabında ticaret, cihat, sosyal sorunlar geldiği zaman sadece tercüme eder geçer.

Ders-i Nizamı müfredatında birçok eksiklik vardır. Ama bunların içinden dört tanesi çok önemlidir. Bunlar Kur'an'ın tilaveti, Kur'an eğitimi, Hikmet eğitimi, nefsin tezkiyesi konularının olmamasıdır. Bunun tam tersi "ekabir peresti" (büyüklerini övmek) geçmişin faydasız görüşlerini ve boş fikirleri ön planda görmekteyiz. Bu boş fikirlerde Yunan felsefesi ve mantığı en ön plandadır. Geçmişini övmek hali ve istikbale gözlerini kapatıp hayatına devam etmek, taklit etmek, kaçınmayı bir alamet olarak görmeye başlamışlardır. Şah Veliyullah, İmam Rabbani ve Mevlana Ebu'l Kalam Azad "Müslümanların karakter ve imanının zayıflığının, ilimde geri kalmışlığının, ekonomik sıkıntılarının ve siyasi istikrarsızlığının temel sebebi bunlardır." demişlerdir. Mevlânâ Ebu'l-Kalam Azad Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk günleri hakkında şöyle bir değerlendirme yapmıştır: "Batı medeniyetinin gelişimi doğuda bir istikrarsızlığa sebep olmuştur. Bir taraf mazi ile bağlı geleneksel görüşler, ikinci taraf ise yeni usullerdir. İşte aynı istikrarsızlık İslam dünyasında da devam etmekteydi. Bunun yüzünden üç grup ortaya çıkmıştır. Bir grup eski medrese grubudur. Bunlar kendi geçmişinin geleneklerine çok bağlantılı bir şekilde kalmışlardır. Hiçbir hareket veya yumuşaklık bunların içine girmemiştir. İkinci grup ise yeni nesil grubudur. Bunlar batıl medeniyetin havası içerisinde büyümüşlerdir. Lakin İslami eğitim ve edepten mahrumdur. Bunlar mezhepçi Mollalarının ve halkın eskiden geleneklerini İslam olarak anlamışlardır. Bunlar gelenekleri gelişmeye engel olarak görmüşlerdir. Üçüncü grup ise ortada kalan gruptur. Bu grup önceden belirttiğimiz görüşlerin tam ortasındadır. Bunlar ne birinci grup gibi eski geleneklere bağlı ne de ikinci grup gibi batı içerisine dalıp gittiler. Bunlar İslam'ın gerçek ve Halis ruhuna zarar vermeyerek Batı medeniyetinin iyiliklerini alabileceklerini düşünmüşlerdir. Ne yazık ki Türkiye'de sadece ilk iki grup mevcuttur. Üçüncü grup yoktur. Tüm problemlerin kaynağı bence budur" (İshak 2009: 3).

## Değişiklik Nerede Olmalıdır

Dini medreselerde okutulan müfredatta çoğu kitaplar alt yüz veya yedi yüz sene önceden o dönemin şartlarına uygun olarak yazılmıştır. O günkü şartlara göre bu ders programı hem diniydi hem de dünyevi işleri için yeterliydi, uygundu. Bu müfredatın tam amacı ne dünyayı terk etmek ne de her şey dünyadır diye. Ama artık dönemin şartları, okuyan öğrencilerin ruh hali ve adetler değişmiştir. Bunun için böyle kadim kitapların yerini daha sonra ki dönemlerde yazılan daha kolay ve kısa kitaplar almalıdır. Öğrenciler dini medreselerde çağdaş ilimler, konular ve meselleri anlatan ve çözüm yolu gösteren kitapları okumalıdır.

Bugün dini işleri yapmak için öncelikle uluslararası durumları iyice bilmek aynı zamanda Müslümanlar, bir millet olarak neredeler bunu görmek gerekmektedir. Cihandaki milletler ve devletler arasında bizim yerimiz nerededir? Önemi nedir? Bizim dünyamızda bizim sağ, sol tarafımızdaki durumlar nedir diye bakmak lazım. Özellikle yeni mezun olan âlimler için çok lazımdır ki onlar dünyanın güncel durumlarına, çağdaş milletlerin dinlerine ve tarihlerine aşina olsun. En önemli nokta ise İslam ve Batı medeniyetlerinin arasında devam eden tartışma hangi noktada oluyor bunu iyice bilmek icap eder. Çünkü bu meseleye iyice hâkim olmadan bir âlim belki ufak tefek işlerinde başarılar gösterebilir ancak dünyayı etkileyen başarılar elde edemez.

Bunların yanı sıra Müslüman âlimler özellikle genç ilim sahipleri Birleşmiş Milletler tüzükleri, bundan farklı kurumlardan çıkan kararları, İslam eğitimleri ve usuller ile hangi noktalarda ayrılır bu bilmek lazım. Bunu başka ifadeler ile böyle söyleyebiliriz ki Birleşmiş Milletler'in hangi kanunları, İslam dininin kanunlarına terstir. Bunu iyice bilmeden biz İslam ve Batı medeniyetlerinin arasında devam eden mücadelenin temel nedenlerini anlamayız.

## Ders-i Nizam Medreselerden Eğitim Süresi

Bütün medreselerde hemen hemen Şevval ayından itibaren Ders-i Nizami eğitim yılı başlar ve Şaban ayının orta günlerinde sona erer. Takriben on ay devam eden bu eğitim yılında her Cuma veya bazı medreseler de Pazar gün tatil olur. Her sene de iki defa sınavlar olur, birinci sınav (Türkiye'nin eğitim sistemine göre vize diyebiliriz) her medresenin kendine özeldir, final ise bütün ülkede müşterek kurumda yapılır. Burada hem dikkat çekici hem de insana üzen şey şudur ki "her mezhebin kendine ait özel kurumları var ve o sadece kendi inancına ve akidesine göre sorular hazırlar ve sorar. Hatta

bazı sorular başka mezheplerin ve fırkanın aleyhinde olur. İslam'ın birlik ve beraberlik için çalışan bu medreselerinde kendi sınavlarını bile ortak yapmaktan acizdir. Bunlar İslam birliğini nasıl kuracaklar? Meselâ Pakistan'da Vahhabi medreseler kendine göre müfredat hazırlar ve sınav yapar, bu kuruma "Vifaku'l-Medaris-i Selefiye", Şii medreseler ise kendini ait özel kurumdan sınavlar yapar, bunu adı ise "Vifakü'l-Medaris-i Şii'dir. Berlivyi mezhebin kurumun adı "Tenzimu'l-Medaris"; Diyobandi mezhebin ise "Vifaku'l-Medaris-i Diyobandi" adlı kurumdan sınav yaparlar. Bunlarla birlikte Cemaat-i İslami, Minhacu'l-Kur'an ve başka birkaç kurumda aynı görev yapmaktadır.

Bu medreselerde hem eğitim hem de yemek ve konaklamak ücretsizdir. Soru şudur ki eğer bunlar öğrencilerden hiç para almıyorsa o zaman bu kurumlar nasıl işlerliğini devam ettiriyor? Hatta bu kurumların müdürleri nasıl zengin oluyor? Kısaca buna cevap verirken şunu söyleyeyim ki bazı medreseler devletten destek alır, bazı medreselere zengin ülkeler kendini amaçları için para verir ve kullanır. Ama çoğunlukla halkın yardımını ile bu medrese sistemi devam etmektedir.

Burada ben Hint Alt Kıtası'nın halkını da tebrik etmek isterim. Bu fakir halk işsizlik, fakirlik, fırka perest ve her şeyi rağmen hala her yıl yüzbinlerce rupi/dolar bu medreselere zekât, sadaka ve imdat adı altında veriyor. Eğer bu medreselerden daha iyi bilen, terbiyeli âlim mezun olursa o zaman bu halk ne kadar yardım edecek bunu çok kolay bir şekilde tahmin edebiliriz. Ama bunun için dini medreselerdeki ders programını bir kez daha baştan gözden geçirmemiz lazımdır.

Aşağıda biz bu medreselerde okutulan kitapları bir tablo şeklinde yazıyoruz. Aynı zamanda hangi kitabın hangi yılda yazıldığını ve hangi konuda olduğunu da belirliyoruz.

SINFI	KITAP ADI	YAZAR	ÖLÜM TARİHİ	KONU
1	Tercüme Kuran, (1-3)	-	-	Kuran
	Mizanu'l-Sarf	Siracü din b. Osman	-	Sarf
	Nehiv Miir	Seyid Şerif Curcânî	۱۷۱۳	Nehiv
	Tarikat-ı Cedide	M. Emin El-mısıri	-	Arap Edebiyat
2	Tercüme Kuran (4-9)	-	-	Kuran

	İlmu'İSiga	Mufti Eneyet Kakrovi	1862	Sarf
	Nûru'l-İzâh	Hasan bin Ammâr eş-Şürunbülâî	1659	Fıkıh
	Hideyüt'l-Nahiv	Ebû Hayyân Muhammed b. Yûsuf	1344	Nahiv
	Mecmü'l-Mantık	Anonim	-	Mantık
	Matematik, İngilizce	-	-	Yeni ilimler
3	Tercüme Kuran (10-18)	-	-	Kuran
	Riyazü's-Salihin	İmam-ı Nevevi	1277	Hadis
	Muhtasarü'l-Kuduri	Ahmed bin Muhammed	1036	Fıkıh
	Usul-u Şaşi	Nizameddin Ahmed b. Muha	937	Usul-u Fıkıh
	Kafiye	İbni'l-Hâcib	1233	Nahiv
	Mirkât	Fazl-i Hak Hayırabadi	1861	Mantık
	Siyret-i Resul	Noor Bakış Tavaüli	-	Siyer
	Tarihu'l-Hulefa	Celeleddin es-Suyûtî'nin	1505	Tarihi
	Dersu'l-Belaga	-	-	Belagat
4	Tefsir-i Celaleyn	Celâl ed-Dîn el-Mahallî/Suyûtî	1505	Tefsir/Kuran
	Müsned-i İmam-ı Azam Ebu Hanife	Muhammed b. Alî el-Haskefi	1677	Hadis
	el-HİDÂYE (cilt.1)	Alî b. Ebî Bekr el-Merginânî	1197	Fıkıh

	Nuru'l-envar	Molla Ceyyun Sıddıki	1718	Usul-u Fıkıh
	Molla Cami	Molla Abdurrahman Cami	1492	Nahiv
	Muallakat-ı Seba		-	Arap Edebiyat
	Şerh-i Tezhip	Abdullah Yezdi	981	Mantık
5	Tefsir-i Celaleyn (25-30)	Celâl ed-Dîn el-Mahallî/Suyûtî	1459... 1505	Tefsir/Kuran
	Mişkâtü'l-Mesabih	el-Hatîb et-Tebrîzî	1336	Hadis
	Hüsemi	Muhammed Hisem'üd-din	1247	Usul-u Fıkıh
	el-HİDÂYE (c.2)	Alî b. Ebî Bekr el-Mergînânî	1197	Fıkıh
	Makamat Hariri	Kâsım b. Alî el-Harîrî	1122	Arap Edebiyat
	Muhtasarü'l Meani	Sadüddin Taftazani	1395	Belagat
	El-kutbi	Muhammed b. Kutbdin Razî	1365	Mantık
6	Envaru't-Tenzil ve Esraru't-Te'vil	Kadî Beyzâvî	1286	Tefsir/Kuran
	Mişkâtü'l-Mesabih	El-Hatîb el- Tebrîzî	1336	Hadis
	Mustalahî'l-Hadîs	Dr. Mahmud Tahhân	?	Usul-u Hadis
	El-Hidâye (c.3)	Alî b. Ebî Bekr el-Mergînânî	1197	Fıkıh
	Münazara-yı Reşidiye	Abdurraşid Conpuri	1754	Münazara
	Hidayetü'l-Hikmet	Esiruddin el-Ebheri	1265	Felsefe
	el-Mutavvel	Sadüddin Taftazani	1395	Belagat

	Divan Mütenebbi +Hama- masa	Ahmed b. el-Hüseyin el- Mütenebbî / Abu Tammam Al Ta'î Habib Ibu Aus	965/845	Arap Edebiyat
7	Şerhu'l-Akaid-i Neseфи	Sadüddin el- Taf- tazani	1395	İlm-i Kelam
	Es-sirâcî	Sirâceddin Muham- med	1204	İlmi ferâiz (Mi- ras)
	Muvatta İmam Mu- hammed	Muhammed b. Hasan	805	Hadis
	Muvattam İmam Mâlik	Mâlik bin Enes	795	Hadis
	Şerh-i Manî'u Esar	Ebu Cafer et-Tahavî	933	Hadis
	El-Hidâye (c,4)	Alî b. Ebî Bekr el- Mergînânî	1197	Fıkıh
	Şerh-i Nuhbetü'l-fiker	İbn Hacer el- Askalanî	1449	Usul-u Hadis
	Süllemü'lulum	Kadı Muhammed Mübarek el- Hindi	1708	Mantık
8	Sahih-i Buhârî	Muḥammad ibn İsmâ'îl al-Bukhârî	870	Hadis
	Sahih-i Müslim	Müslim bin Haccâc	875	Hadis
	Cami-î Tirmizî	Muhammad ibn İsa at-Tirmizi	892	Hadis
	Sünen	Ebu Davud es- Sicistânî	889	Hadis
	Sünen	Ahmed ibn-u Şuayb Nesai	915	Hadis
	Sünen	İbn-i Mace el- Kazvini	887	Hadis
	Tez	-	-	-

Son olarak şunu söyleyip sözümü bitireyim ki Müslümanların bir millet olarak dünyaya ilim, sanat ve adaletle hükmettiği dönemlerde olduğu gibi yeniden ihtişamlı, azametli, istikbalin büyük ve güçlü devleti haline gelmeleri mümkündür. Kolaydır ve hatta bu yakındır. Bizler geleceğe güvenle, imanla bakıyoruz. Bu millet hiçbir zaman ümitsizliğe düşmemiştir, düşmeyecektir. Müslüman milletinde hem maddî hem de manevî kalkınmamızı sağlayacak azim, irade, iman mevcuttur.

Şimdi belki birisi bunun imkânsız olduğunu söyler ve öyle görebilir ama ben inanıyorum ki “Doğacaktır sana vadettiği günler Hakk’ın, kim bilir, belki yarın belki yarından da yakın.”

İkbal’in bu şiirini okuyup müsaade alayım.

Müjde, ey Hicaz meyhanesinin mey içiciler!

Uzun zaman sonra kendilerine geldi rintlerin

Ayna gibi parlayacak gökyüzü sabah nuruyla

Gecenin karanlığı ise cıva gibi kayıp gidecek

Gördüğü şeyler anlatılır gibi değil,

Hayret! Dünya nereden, nereye varacak!

Güneşin ışıltılarıyla gece sonunda çekip gidecek!

Bahçe, tevhit terennümüyle yeniden yeşerecek! (İkbal 2013: 224-228)

## Kaynakça

Belâzürî. Ahmed bin Yahyâ, (1988), *Fütühu’l Büldân*, Urduca çevirisi: Ebu’l Hayir Mevdudî, Lahore: Tahlikat.

İkbâl, M. (2013), *Hareket Zili*, Türkçe çevirisi: Celal Soydan. Ankara: Hece Yayınları.

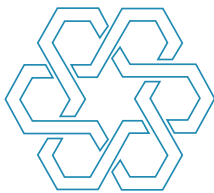
İshak, M. (2009), “Dersi- Nizami, Mazî, Hal, İstikbal”. *Cihat-i Kişmir*, Ağustos, Hindistan.

Kur’an-ı Kerim. (2012), Armağan kitaplar: Konya.

Marx, K. (2012), *Hindistan ka Tarihi Haka* (çev. Ahmet Selem), Taklikat: Lahor.

Muhamedullah, K. (2010), *Dar’l Ülüm*, 5, U.P. Hindistan.

Yâkût bin Abdullah el-Hamevî. (2008), *Mucemü’l Büldân* (çev. Gulam Ceylani), Elfaysal Market Urdu Bazar: Lahor.







# İngiltere'nin Din Eğitimi Tecrübesinde Özgün Bir Model: Yorumlayıcı Yaklaşım

Emre Altıntaş\*

## Özet

Çok kültürlülük etrafında devam eden tartışmaların en önemlilerinden bir tanesi kuşkusuz din eğitimi sahasında cereyan etmektedir. Tartışmalar daha çok heterojen toplumlarda din eğitiminin meşruiyeti, imkânı ve metotları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu meyanda özellikle Avrupa düşüncesinde değişik din eğitimi yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Çok kültürlü din eğitimi adına ortaya konulan farklı din eğitimi yaklaşımlarından bir tanesi Robert Jackson'a ait olan Yorumlayıcı Yaklaşım (Interpretive Approach) olmuştur. Jackson, bu yaklaşımla ilgili araştırmalarını Türkçeye, "*Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*" adıyla çevrilen müstakil bir esere konu etmiştir.

Yorumlayıcı yaklaşım, İngiltere'de din eğitimi araştırmaları yapan Ninian Smart'ın fenomenolojik din eğitimi modelinin tartışılmasıyla yine İngiltere'de Robert Jackson tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, farklı dinlerin anlaşılması ve aktarımında teorik bilgilerin yanı sıra bireysel tecrübeyi önceleyen alan araştırmalarına dayanmakta ve geleneksel din eğitimi anlayışlarına çeşitli eleştiriler getirmektedir.

Biz bu tebliğimizde, Robert Jackson'un geliştirdiği ve kendisine Türkçe akademik din eğitimi literatüründe fazla yer bulamayan yorumlayıcı yaklaşımı inceleyeceğiz. Yorumlayıcı yaklaşımın durduğu yerin daha iyi anlaşılması açısından başlangıçta günümüz din eğitimi yaklaşımlarına genel olarak değineceğiz. Daha sonra yorumlayıcı yaklaşımın arka planını aktarmak adına İngiltere din eğitiminin ve fenomenolojik modelin ülkedeki tarihsel tecrübesini aktaracağız. Bundan sonra yorumlayıcı yaklaşımın ana hatlarını ele alacağız. Ardından bu yaklaşımın içeriğini inceleyeceğiz. Son olarak yorumlayıcı yaklaşıma yapılan eleştirilere yer vererek bu yaklaşımın uygulanabilirliğiyle ilgili bir değerlendirme yapacağız.

**Anahtar Kelimeler:** Fenomenolojik Din Eğitimi, İngiltere, Robert Jackson, Yorumlayıcı yaklaşım.

\* MEB, Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmeni, edepyahu85@gmail.com

## Giriş

Birinci Dünya Savaşı'nın sonucunda imparatorlukların birçoğu tarih sahnesinden silinmiştir. Savaş sonrası dönem, ulus devletlerin dönemi olmuştur. Bu devirde başlayan değişik ülkelere göç dalgası İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yoğunluğunu giderek artırmıştır. Savaşların neticesinde yapılan göçlerle beraber toplumlar giderek heterojen bir yapıya bürünmüştür. Ayrıca 60'lı yıllardan itibaren çok sık gündeme gelmeye başlayan küreselleşmenin etkisiyle ulus devlet paradigması sorgulanmış; sosyal bilimlerde çok kültürlülük ve çoğulcu toplum yapıları tartışılmaya başlanmıştır (Yanık, 2012: 54-55; Altaş, 2003: 215).

Çok kültürlülük etrafında devam eden tartışmaların en önemlilerinden bir tanesi kuşkusuz din eğitimi sahasında cereyan etmektedir. Tartışmalar daha çok heterojen toplumlarda din eğitiminin meşruiyeti, imkânı ve metotları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu meydana özellikle Avrupa düşüncesinde değişik din eğitimi yaklaşımları ortaya çıkmıştır.

Çok kültürlü din eğitimi adına ortaya konulan farklı din eğitimi yaklaşımlarından bir tanesi Robert Jackson'a ait olan Yorumlayıcı Yaklaşım (Interpretive Approach) olmuştur. Jackson, İngiltere'deki Warwick Üniversitesi'nin uzun soluklu bir projesi şeklinde hayat bulan bu yaklaşımla ilgili kapsamlı çalışmalarını Türkçeye, "*Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*" adıyla çevrilen müstakil bir esere ve bazı başka çalışmalara konu etmiştir.<sup>1</sup>

İngiltere'de din eğitimi araştırmaları yapan Ninian Smart'ın fenomenolojik din eğitimi modelinin tartışılmasıyla yine İngiltere'de Robert Jackson tarafından geliştirilen yorumlayıcı yaklaşım; farklı dinlerin anlaşılması ve aktarımında teorik bilgilerin yanı sıra bireysel tecrübeyi önceleyen alan araştırmalarına dayanmakta ve geleneksel din eğitimi anlayışlarına çeşitli eleştiriler getirmektedir.

Biz bu çalışmamızda, Robert Jackson'un geliştirdiği ve kendisine Türkçe akademik din eğitimi literatüründe fazla yer bulamayan yorumlayıcı yaklaşımı inceleyeceğiz. Yorumlayıcı yaklaşımın durduğu yerin daha iyi anlaşılması açısından başlangıçta günümüz din eğitimi yaklaşımlarına genel olarak değineceğiz. Daha sonra yorumlayıcı yaklaşımın arka planını aktarmak adına İngiltere din eğitiminin ve fenomenolojik modelin ülkedeki tarihsel tecrübesine eğileceğiz. Bundan sonra yorumlayıcı yaklaşımın ana hatlarını ele

1 Bu çalışmalar arasında birçok kitap ve makale yer almaktadır. Bunların arasında en çok öne çıkan; "Jackson, R., (2004). Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy. London: Routledge." künyeli kitaptır.

alacağız. Ardından bu yaklaşımın içeriğini inceleyeceğiz. Son olarak yorumlayıcı yaklaşıma yapılan eleştirilere ve bu yaklaşımın genel bir değerlendirmesine yer vereceğiz.

## **Din Eğitimi Yaklaşımları**

Din eğitimi yaklaşımları olarak isimlendirilen ve günümüzde oldukça rağbet gören modellerin tarihsel arka planı çok fazla geriye gitmemektedir. Avrupa düşüncesinin bir ürünü olarak ortaya çıkan bu modeller, daha çok İkinci Dünya Savaşı sonrası şartlarla ilgilidir (Bahçekapılı, 2011a: 21-22).

Avrupa ülkeleri, İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonraki dönemde özellikle ekonomik sıkıntılarını aşmak amacıyla göçmen işçilerin bölgeye girmesine izin vermiştir. Çalışma amacıyla önemli bir kısmı eski sömürge ülkelerinden gelen bu insanlar, Avrupa'nın nüfus yapısını değiştirmiştir (Meredith, 2006: 155; Bahçekapılı, 2011a: 22). Yeni durumun bir sonucu olarak toplumlar, peyderpey çok kültürlü ve heterojen yapıya kavuşmuşlardır. Avrupa ile başlayan bu heterojenlik, göç dalgalarının değişik ülkelere genişlemesi ve küreselleşmenin etkisiyle toplum yapılarında dünya ölçeğinde hissedilen bir değişim yol açmıştır (Altaş, 2012: 17-18).

Toplumların yapılarının değişmesiyle birlikte, eğitim sistemi ve bu sistem içerisinde din eğitiminin konumu yeni tartışma konuları arasına girmiştir. Bu tartışmalar daha çok, farklı kültürlerden insanların bir arada yaşadığı bir toplumda din eğitiminin hangi anlayışla verilmesi gerektiği üzerinde yoğunlaşmıştır. Sonuç olarak din eğitiminin okullarda yer bulmasını betimleme açısından bazı yaklaşım biçimleri ortaya çıkmıştır (William, 2007: 57-60).

Bu yaklaşımlar kabaca iki açıdan tasnif edilmiştir. Birinci tasnifte, din eğitimi programlarının hangi inancın esas alınarak yapılacağı yani hedef ve amaçları söz konusu edilmiş ve temelde üç model ön plana çıkmıştır:

- a) "No Religious Instruction" adı verilen modelde devlet okullarında din eğitiminin yer alması öngörülmemiştir. Bu modele örnek olarak Fransa'nın uygulamaları verilebilir.
- b) "Confessional Religious Instruction" modelinde bir din veya mezhebe dayalı din eğitimi savunulmuştur. Adı geçen modelin uygulandığı ülkeler arasında Yunanistan ve İspanya sayılabilir. Ayrıca bu yaklaşım, tarihsel süreçte doktriner din eğitimi modeli adıyla da anılmıştır.

- c) “Non–Confessional Religious Education” yaklaşımında ise bir din veya mezhebe dayanmayan din eğitimi yapılması öngörülmüştür. Çok kültürlü toplumlar için düşünülen çoğulcu din eğitimi yaklaşımları, non–confessional model çerçevesinde değerlendirilmiştir. Günümüzde İngiltere bu modelin etkili uygulayıcı ülkelerinden birisidir (Schreiner, 2011: 18-19).

Din eğitimi açısından ikinci tasnif noktası, hedeflenen din eğitiminin nasıl yapılacağı yani metodu söz konusu edilerek tasarlanmış ve burada da üç model ön plana çıkmıştır. Micheal Grimmitt tarafından geliştirilen bu üç model; dini öğrenme, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme isimli yaklaşımları barındırmaktadır (Hull, 2003: 44-45; Kızılabdullah ve Yürük, 2008: 109).

Dini öğrenme (learning religion), confessional ve doktriner din eğitimi içine almaktadır. Bu anlayışta din eğitimi, tamamen bir inancın öğretilerini esas alarak yapılmaktadır. Dini öğrenmenin yapıldığı toplumlarda genellikle bir inanç grubu baskın durumdadır. Yapılan din eğitiminin ana amacı öğrencilere toplumda inanılan dini tanıtmak, sevdirmek ve öğrenciyi o dinin sadık inanırı kılmaktır (Kızılabdullah ve Yürük, 2008: 109-113; Okumuşlar, 2007: 254). Dini öğrenmede ayrıca bu eğitimi veren kişinin de anlatılan dinin inanırı olarak işe koşulması söz konusudur. Toplum yapısında çoğulculuğun ortaya çıkması, zamanla dini öğrenmenin sorgulamasına yol açmaktadır (Hull, 2003: 44).

Din hakkında öğrenme (learning about religion) modeli, dini öğrenmeye tepki olarak doğmuştur. Bu modelde öğretmen veya öğrencinin o dinin inanırı olmasına gerek yoktur. Verilen din eğitiminin odak noktası bireye din hakkında bilgi vermektir. Burada tek bir dine üstünlük verilmez. Tüm dinler eşit düzeyde incelenmeye çalışılır. Mesela Fransa’da devlet okullarında din dersi bulunmasa da tarih, coğrafya gibi birçok dersin içinde dini bilgiler yerleştirilerek öğretilir (Kızılabdullah ve Yürük, 2008: 113-117).

Dinden öğrenme (learning from religion) modelinde ise din öğretimi seküler okul programları içerisinde bir birim olarak görülmektedir. Bu model, din öğretiminin eğitimsel değeri üzerinde daha fazla durur. Bu nedenle dinden öğrenme modeline “eğitimsel din eğitimi” de denilmiştir (Hull, 2003: 45). Dinden öğrenmede, okulda öğrencinin gelişimine katkı sunması gerektiği düşünülen diğer dersler gibi din dersi de öğrenenle arasındaki mesafe korunarak verilir. Dinden öğrenmenin amacı, farklı dinlerin anlatıldığı ortamda öğrencinin kişisel yorumunu yaparak kendi fikrini oluşturmasıdır (Okumuşlar, 2007: 256-257). Günümüzde İngiltere’de yürürlükte olan ve her dine eşit düzeyde yak-

laşmaya çalışan din dersleri, din hakkında ve dinden öğrenme modellerini harmanlayan bir sistem ortaya koymaktadır (Kızılabdullah ve Yürük, 2008: 118-124).

Bu kapsayıcı ana tasnifin yanında Wande Albert tarafından ülkelerin din eğitimi anlayışları ayrı iki kategoride değerlendirilmiştir (Cush, 2011: 69-70). Birinci kategori “separative” din derslerini içeren ve tek değer odaklı din eğitimi ifade eden gruptur (Bahçekapılı, 2011a: 25). Separative, confessional ve doktriner yaklaşımların her biri aslında aynı bakış açısını yansıtmaktadır. Bu bakış açısına göre din eğitimi tek bir din/mezhep/görüş/değer merkeze alınarak yapılmalıdır. Anılan din eğitimine muhatap olan kişi, bu eğitimde sunulan din veya görüşün müntesibi yapılmaya çalışılmalıdır.

İkinci kategori “integrative” din dersi anlayışlarını içeren ve çok değer odaklı din eğitimi savunan yaklaşımdır. Non-confessional ve çoğulcu din eğitimi modelleri bu gruba dâhil olmaktadır. Çok değer odaklı din derslerinde her din/mezhep/görüş/değer olabildiğince objektif olarak sunulmaya çalışılmaktadır. Sunulan herhangi bir bakış açısı, öğrenen kişiyi kendi müntesibi yapma gibi bir amaca hizmet etmemektedir (Bahçekapılı, 2011a: 25).

Sonuç olarak, confessional/separative ve dini öğrenme modellerinde belirli bir dinin öğretimi ve telkini merkeze alınmışken non-confessional/integrative ve dinden öğrenme ile din hakkında öğrenme modellerinde dinlerin genel kültür düzeyinde ve objektif öğretimi önemli görülmüştür. Ayrıca çok kültürlü din eğitimi anlayışlarına kaynaklık etmeleri açısından non-confessional/integrative modeller ve dinden öğrenme ile din hakkında öğrenme yaklaşımları öne çıkmaktadır.

### **Yorumlayıcı Yaklaşımın Arka Planı**

Yorumlayıcı yaklaşım, yukarıda genel çerçevesi sunulan çağdaş din eğitimi yaklaşımları içerisinde çok kültürlü modellere yakınlık gösteren; non-confessional/integrative modeller içerisinde değerlendirilmesi gereken bir din eğitimi anlayışına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, çok kültürlü din eğitimi tecrübeleri açısından oldukça zengin bir birikime sahip olan İngiltere’de ortaya çıkmıştır. Temelde; yine bu ülkede geliştirilen fenomenolojik yaklaşımın eleştirel bir değerlendirmesine dayanmaktadır. Bu nedenle yorumlayıcı yaklaşımın arka planını anlamak için İngiltere’nin din eğitimi tarihine ve bu tarih içerisinde fenomenolojik yaklaşımın durduğu yere odaklanmak gerekmektedir.

İngiltere’de vatandaşlara yönelik eğitimin sağlandığı ilk mekân kilise olmuştur (Jackson, 2010: 217). O dönemde dünyanın geri kalanında da aynı tarzda olan bu durum

tarihsel açıdan oldukça normal gözükmetedir. Zira günümüz ölçülerindeki okulların kuruluş yaygınlaşması dünya genelinde ancak 19. yüzyılda gerçekleşen bir olgudur. Örneğin 1811-1860 yılları arasında bu ülkede Anglikan Kilisesi eliyle 17.000 ücretsiz okul kurulmuştur. Diğer mezhepler de işin içine katıldığında sayının daha da artacağı ortadadır (Newcombe, 2013: 369).

Kilisenin eğitim üzerindeki etkisinden din eğitimi meselesi de etkilenmiştir. Böylece İngiltere’de din eğitimi, 19. yüzyılın son çeyreğine kadar bütünüyle doktriner yöntemle ve kilise eliyle yürütülmüştür. İlk kurulan okullar Anglikan ve Katolik başta olmak üzere çeşitli Hıristiyan kiliseleri ve yardım kuruluşları bünyesinde açılmıştır. Bu okulların amaçları öğrencilere yazma ve hesap bilgilerini öğretirken dini propaganda yapma üzerine kurulmuştur. Dolayısıyla okul müfredatları da dini içerikle hazırlanmıştır (Thomas, 2006: 59).

Böyle bir ortamda ülkede din eğitimi konusunda yapılan ilk hukuksal düzenleme 1870 senesinde çıkarılan eğitim yasasıdır. Konuyla ilgili yapılan daha sonraki önemli iki hukuki düzenleme 1944 ve 1988 tarihli yasalardır. Bu üç eğitim yasası, eğitimle ilgili genel konuları düzenlerken din eğitimi meselesine önemli ölçüde yer vermektedir (Kaymakcan, 2004: 18-19).

1870 yasasından hemen önce, 1869 senesinde İngiltere’de devlet; kendisine bağlı okullar açmaya başlayarak ilkokulları zorunlu hale getirmiştir. Bu hamleyle devlet, eğitim alanındaki etkinliğini artırmayı amaçlayarak tamamen kiliselerin elinde olan eğitimde kendine ait bir alan açmaya çalışmış ve ilerleyen yıllarda bunda başarılı olmuştur.

1870 yasasıyla birlikte henüz açılmaya başlayan devlet okullarında din dersi verilmesi kabul edilmiştir. Devlet okullarında din eğitiminin hangi okulda olacağına karar verme yetkisi okul idaresine bırakılmıştır. Herhangi bir mezhebe göre yapılmaması öngörülen derslerde, isteyen öğrencinin muaf olmasına izin verilmiştir (Glenn, 2006: 293-294). Din derslerinde herhangi bir mezhebin esas alınmaması “*Cowper-Temple kuralı*” olarak anılmıştır. Bu kural ve derslerden muafiyet ilkesi İngiliz din eğitimi anlayışında günümüze kadar korunmuştur (Kaymakcan, 2004: 19-22).

1870’ten itibaren geçen yaklaşık 75 yıllık dönem, din eğitimi açısından bazı yeni düzenlemeler yapılmasını zaruri kılmıştır. Ayrıca İkinci Dünya Savaşı tüm Avrupa’yı olduğu gibi İngiltere’yi de etkilemiştir. Savaşın henüz bitmediği bir ortamda biraz da savaşın oluşturduğu yıkıcı ortamın eğitim üzerindeki negatif etkilerini hafifletmek için çıkarılan 1944 tarihli eğitim yasasında kilise ve devlet arasındaki işbirliğiyle hazırlanan ve din eğitimi ilgilendiren önemli maddeler bulunmaktadır (Copley, 1997: 15-16).

Buna göre devlet okullarında din dersi zorunlu hale getirilmiştir. Ders müfredatının hazırlanması sürecine kiliselere katılım hakkı tanınmıştır. Müfredat içeriğinde devlet okulları açısından bir mezhebe bağlı olmama hususu tekrar vurgulanmıştır. Devlet okullarında eğitimin toplu ibadetle başlaması şartı konulmuştur. Veli isteğine bağlı olarak öğrencinin din dersi ve toplu ibadetten muaf olabilmesi hakkı korunmuştur. Kilitise okullarındaki din eğitimi doğası gereği kilisenin bağlı bulunduğu mezhebe göre devam etmişti (Meredith, 2006: 156-157).

1930'lı yıllarda Nazilerden kaçan Yahudilerin, İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra Doğu Avrupa'dan gelen insanların, 1948 itibariyle iş gücü olarak göç eden Hindistan ve Pakistan kökenli kişilerin ve Afrika, Asya gibi ülkelerden gelenlerin yerleşmesiyle İngiltere; giderek birçok çok kültürün bir arada yaşadığı geniş bir etnik yelpazeye sahip olmuştur (Meredith, 2006: 155). Böylece farklı din ve kültürlerden insanları barındırma-ya başlayan ülkede, 1944 yasasında bazı değişikliklerin yapılması zaruri bir hal almıştır.

1944 yasasının yürürlüğe girmesinden sonra özellikle 60'lı yıllardan itibaren anılan sosyal farklılaşma gereği din eğitimi açısından tüm kesimlere hitap etmek amacıyla bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaları yapanlar arasında öne çıkan Ninian Smart, Lancaster Üniversitesi'nde Dini Araştırmalar Bölümünü kurarak geniş ölçekli bir din eğitimi araştırması projesini uygulamaya koymuştur. Bu projenin amacı, lise öğrencileri için farklı dinlerin de hesaba katıldığı materyal geliştirme hususu olmuştur. Zamanla projenin dogmatik olmayan ve fenomenolojik bir din eğitimi yaklaşımını esas aldığı gözlenmiştir (Osmanoğlu, 2016: 103).

1971 senesinde İngiliz Okullar Konseyi tarafından yine Ninian Smart önderliğinde hazırlanan "Working Paper 36" başlıklı rapor, belli bir inancın esas alındığı din eğitiminden dogmatik olmayan bir din eğitimine geçilmesi gerektiğini vurgulayarak önerilen bu yeni modeli "fenomenolojik yaklaşım" olarak isimlendirmiştir (Erricker, 2010: 45-46). Bu yaklaşımın İngiltere'de özellikle 70'li yıllarda yükselişe geçmesinin nedenleri arasında ülkede artan seküler yaşam tarzı ve yapılan göçler sayılmıştır. Bunun yanı sıra anılan yıllarda ülkede yükselişe geçen sosyal liberalizm de yukarıda sayılan nedenlere eklenmiştir (Cush, 2011: 71-72).

Smart'ın fenomenolojik yaklaşım olarak isimlendirdiği model, din fenomenolojisi adı altında dinler tarihi branşında ortaya konulan yöntemden ilham almıştır. Köken olarak Alman filozof Edmund Husserl'in (1859-1938) çalışmalarına dayanan bu metoda göre dini fenomenler, tarafsız ve önyargısız olarak incelenmelidir. Olay ve olgulara kuram ve

ön kabullerden bağımsız olarak yaklaşmak, adı geçen olay ve olgunun derinlemesine anlaşılmasını sağlayacaktır. Böylece farklı dini ve kültürel olgularda içkin olduğu düşünülen evrensel özü ortaya çıkarmak kolaylaşacaktır (Osmanoğlu, 2016: 104).

Fenomenolojik yaklaşıma göre bilinen dinlerin dışında bizzat dinin ontolojik yapısına muhalefet eden veya insan hayatına anlam verme hususunda dine benzeyen Marksizm gibi ideolojiler bile din eğitimi süreçlerine dâhil edilebilir. Ancak model, uygulamada altı büyük dinin din eğitimine konu edilmesini içermektedir. Dünya Dinleri Yaklaşımı (World Religions Approach) bu modelin ağırlık merkezini oluşturmaktadır.

Bu yaklaşımda İngiltere’de yaygın olan İslam, Yahudilik, Hristiyanlık, Hinduzim, Budizm ve Sihizm gibi dinler herhangi bir dinin referans alınmasına dayanmadan anlatılmaktadır. Metoda göre okullarda yapılan din eğitiminin amacı bireyi bir dinin mensubu yapmak olmamalıdır. Amaç kişiyi din hakkında anlama ve düşünme kapasitesi açısından geliştirmeye dayanmalıdır. Dini materyal ele alınırken o materyali ön varsayımlardan sıyrılarak anlamaya çalışmak gerekmektedir (Kaymakcan, 2004: 88; Osmanoğlu, 2016: 105).

Fenomenolojik yaklaşımın iki anahtar kavramı bulunmaktadır: Empati ve paranteze alma. Bu yaklaşıma göre bir düşünce anlaşılmaya çalışılırken sadece o düşüncenin teorik bölümü ele alınmamalıdır. Meselenin pratik boyutu da işe koşulmalıdır. Örneğin Müslümanların Hac ibadeti esnasında neler hissettiklerini aynen hissedebilmek empatidir ve en az konuyla ilgili teorik bilgiler kadar önemlidir. Paranteze alma ise kişinin kendi inancını ve o inancın başka düşünceler karşısında gösterdiği reaksiyonları mümkün olduğunca ertelemesidir. Böylece farklı düşüncelerin anlaşılmasının önündeki en önemli engel ortadan kalkacak ve kişi öğrenmek istediği inancı, bu inanca sahip kişinin içeriden hissettiği açılardan (insider perspective) duyumsayabilecektir (Osmanoğlu, 2016: 102-106).

Böylece denilebilir ki fenomenolojik yaklaşım, sadece bilgi veren bir din eğitimi anlayışını reddetmektedir. Ona göre din eğitiminde herhangi bir dine ait olan inanır sayısını artırma gibi gayeler güdülmemelidir. Dini araştırmalar esnasında farklı inançların anlaşılmaya çalışılması samimi olarak yapılmalıdır. Bir inancı anlamak için o inancı hali hazırda yaşayan kişinin içeriden sağladığı bakış açısı ve dini tecrübesi ele alınmalıdır (Kaymakcan, 2004: 89).

Fenomenolojik metod, geliştirilme aşamasında üç önemli eleştiriye maruz kalmıştır. Birinci eleştiri; herhangi bir inancın müntesipleri farklı grup ve mezheplere ayrıldığı için o inancın anlatımında hangi görüşün esas alınacağı üzerine yoğunlaşmıştır. İkinci



eleştirir, bir inancın müntesiplerinin genelde o inancı idealleştirerek ele almalarıdır ki bu beraberinde yüzeysel bir din algısını getirmektedir. Son eleştirir, bir inancın müntesiplerinin otomatik olarak o inancı en iyi bilenler olmaması üzerine kuruludur (Shepherd, 2003: 323). Her üç eleştirinin ortak noktası din ve inançların, bu din veya inanca bağlanmadan onu anlamaya çalışanlara ne kadar doğru aktarılabiliridir. Zira din ve inançlar ancak objektif olarak aktarıldıklarında doğru şekilde anlaşılabilirlerdir.

Smart'ın çalışmalarıyla çok kültürlü din eğitimi açısından fenomenolojik metodun öne çıkması, tek tip olarak okutulan din dersleri için önemli bir alternatif model oluşturmuştur. Ayrıca 1985 senesinde yayımlanan Swan Raporu'na göre değişik unsurların ülkeye entegrasyonu için devlet okullarının daha etkili olacağı vurgulanarak devlet okullarındaki fenomenolojik din eğitimi teşvik edilmiştir. Bu tartışma ortamı ve yapılan çalışmalar 1988 yasanın hinterlandını oluşturmuştur (Keskiner, 2008: 45).

1988 yasasında din eğitimi ile ilgili yapılan tartışmalara yönelik çözümler yer almıştır. Bu yasaya göre daha önce "din öğretimi" olan dersin ismi "din eğitimi" yapılmıştır. Müfredat hazırlanırken 1944 yasasında paydaş olarak görülen "diğer dini gruplar" genellikle değişik Hıristiyan mezhepleri olarak anlaşılmıştır. 1988 yasasında değişik din mensupları hesaba katılarak İngiltere'de mensubu bulunan tüm dini gruplar paydaş sınıfında zikredilmiştir. Ders müfredatı hazırlanırken ülke genelindeki tüm dini grupların dikkate alınması da bu yasanın getirdiği bir yenilik olmuştur. Din dersinin öğrencileri bir din veya inanca mensup olmaya zorlamaması ilkesi yine bu yasanın önemli ilkelerindedir (Bahçekapılı, 2011b: 17-18; Kaymakcan, 2004: 26-39).

Sonuç olarak denilebilir ki; İngiltere'de doktriner bir anlayışla başlayan din eğitimi tecrübesi, 20. yüzyılda ülkenin yaşadığı birtakım sosyal şartların yönlendirmesiyle sorgulanmaya başlamıştır. Özellikle 1950'li yıllardan itibaren çok kültürlü din eğitimi ihtiyacı baş gösteren ülkede 1960 ve 70'li yıllarda yapılan çalışmalarla fenomenolojik din eğitimi anlayışı doğmuştur. Bu anlayış, 1988 senesinde hukuki bir forma bürünerek okullardaki din derslerini çok kültürlü sosyal yapıya uyumlu hale getirmiştir. Yorumlayıcı yaklaşım da, okullardaki fenomenolojik din eğitiminin oluşturduğu bu tartışma ortamında vücut bulmuştur.

### **Yorumlayıcı Yaklaşımın Ana Hatları**

Yorumlayıcı yaklaşım, Robert Jackson isimli İngiliz din eğitimi uzmanı ve bir grup araştırmacının Warwick Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirdiği bir dizi proje esnasında geliştirilen bir din eğitimi yaklaşımıdır. Jackson'un deyiimiyle temelde Ninian Smart'a

ait fenomenolojik yaklaşımdan etkilenmekle beraber onun “sempatik bir eleştirisidir” (Erricker, 2010: 46-47; Jackson, 2005: 13).

Yaklaşım, İngiltere ve Galler’deki devlet okullarında verilen din eğitiminde istifade edilmek üzere 80 ve 90’lı yıllara yayılan bir periyotta geliştirilmiştir. Meselenin teorik zeminini, Jackson’un “*Religious Education: An Interpretive Approach*”(Türkçesi “*Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*”) isimli kitabında ortaya konulmuştur. Konunun pratik tarafı ise yine Jackson ve bir grup araştırmacı tarafından özellikle Hindu, Hristiyan, Sih, Yahudi ve İslam inancında olan aileler ve çocukları üzerine yapılan alan çalışmalarına dayanmaktadır (Osmanoğlu, 2016: 109; Nesbitt, 2006: 387-390).

Yorumlayıcı yaklaşım, Warwick Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen projelere dayandığı için “Warwick Projesi” adıyla da anılmaktadır. Üç aşamadan oluşan projenin ilk ayağı, İngiltere’deki dini gruplar üzerinde yapılmıştır. Bu ilk bölüm, dini kültürün çocuklara aktarılma süreçleri üzerinde durmaktadır. İkinci aşama, din araştırmaları ve din eğitiminde yöntem konularını içererek meseleyi teorik bir zeminde ele almıştır. Son aşamada tüm bu çalışmalardan hareketle yeni bir model olarak yorumlayıcı yaklaşım sunulmuştur (Jackson, 2006: 399-400).

Warwick Projesi, İngiltere’deki dört dini geleneğe (Hristiyanlık, Yahudilik, İslamiyet, Hinduizm) bağlı olan ve önceden belirlenmiş ailelerde, dini kültürün çocuklara nasıl tevarüs ettiğini etnografik metotla araştırmayı hedeflemiştir (Jackson, 2006: 404-406). Projenin hedefleri arasında ayrıca araştırma sonuçlarını makale ve kitap düzeyinde yayımlayarak bu verileri yorumlayıcı yaklaşımın lisansüstü programında kullanmak, etnografik metodu din eğitimi alanı için işlevsel hale getirecek teorik zemini oluşturmak, yorumlayıcı yaklaşıma uygun okul ders materyali hazırlamak vardır. Tüm bu amaçlarla işe koşulan Warwick projesi; bünyesinde proje yönetmeni, etnograf, fotoğrafçı, müfredat koordinatörü, müfredat geliştirmecilerin bulunduğu geniş bir ekip ve devlet tarafından bizzat desteklenen yüksek bir bütçeyle yola çıkmıştır (Kaymakcan, 2004: 96; Jackson, 2005: 167-168).

### **Yorumlayıcı Yaklaşımın İçeriği**

Yorumlayıcı yaklaşım temel olarak üç kavram üzerine bina edilmiştir: temsil (representation), yorumlama (interpretation) ve düşüncüsellik/dönüşümlülük (reflexivity).

Temsil (representation) kavramını ele alırken Jackson, “din” teriminin bizzat kendisinden hareket eder. Ona göre din kavramı, Batılı dünya görüşünün kendisini merkeze

olarak yeniden kurguladığı bir anlama bürünmüştür. Tarihsel sürece bakıldığında “din” denince akla gelen husus, Aydınlanmayla beraber dönüşüme uğramıştır. Din kavramı klasik zihniyette Tanrı ve evrene yönelik tutumu gösteren bir içeriğe sahipken modern dönemde inançlar ve düşünceler sistemine verilen isim olmuştur. O, dünya dinleri kavramının da bu dönüşümden nasibini aldığını hatırlatarak Edward Said’in meşhur oryantalizm eleştirisini hatırlatır. Bu eleştiride Said, İslam imajının Batı düşüncesi tarafından Batılı çıkarılara göre nasıl kurgulandığını örneklerle aktarmaktadır. Din kavramı da adı geçen kurgulamaya benzer bir süreç yaşamıştır (Jackson, 2005: 81-96).

Yorumlayıcı yaklaşım ise dinleri birbirlerinden etkilenen, dinamik ve değişen bir yapıya sahip, farklılıklar barındıran bir şekilde görmektedir. Bu yaklaşıma göre dinleri geçmişte olup biterek günümüzde sabit bir forma bürünmüş şekilde aktarmak yanlıştır. Dinlerin aktarımında bireysel öykülere ve dininin içindeki kişilerin bakış açısına (insider perspective) önem vermek gerekmektedir. Bir dini geleneğin tüm üyelerinin aynı inanca sahip olup, bazı dini hususları aynı tarzda gerçekleştirdiklerine vurgu yapan anlayışlar da yanlıştır (Jackson, 2006: 411).

Yorumlayıcı yaklaşım temsil meselesini dinler bağlamında ele alırken; etnografik bulgularla desteklenmiş, bireyden yola çıkarak o bireyin kendisini içinde gördüğü dini topluluğa doğru uzanan ve yaşanan dini gerçekleri hesaba katan bir din anlayışına sahiptir. Bu yüzden dinlerin incelenmesinde üç boyutu esas alır. Bireyden başlayan ilk boyut ikinci aşamada din içi gruplara yönelir. Son boyutta dinin genel ve büyük resmine odaklanılır (Osmanoğlu, 2016: 109).

Bireysel boyutta farklı dinlerden seçilen kişisel öykülere özellikle yer verilir. Böylece kişi, farklı dinlere inanan bireylerin şahsi öykülerine odaklandıkça kendi inancını karşılaştırmalı olarak sorgular. Yorumlayıcı yaklaşımda bu sorgulayıp anlamlandırma sürecine edifikasyon (edification) denilmekte ve kişi için bu süreç çok önemli görülmektedir. İkinci boyutta çeşitli üyelik gruplarına mensup olan birkaç kişiye odaklanılır. Burada bireysel öyküler yerine gruba yönelik dini pratikleri anlamaya endeksli katılım teşvik edilir. Grubun anlaşılması için onların dini yaşantılarına katılım gerçekleştirilir. Son aşamada ise dinlerin genel olarak kendisine odaklanılır ve dinler arası ortak noktalara vurgu yapılır (Osmanoğlu, 2016: 109-110).

Yorumlama (interpretation) kavramı, yorumlayıcı yaklaşımın ikinci önemli konusudur. Jackson eserinde, yorumlayıcı yaklaşımı açıklarken öncelikle metodoloji meselesine değinmektedir. Bu nedenle tartıştığı ilk metot, yorumlayıcı yaklaşımın oldukça önem verdiği fenomenolojik yöntemdir.

Jackson, fenomenolojinin Husserl ve öncesine kadar giden felsefi köklerini ele alırken onun zayıf yönleri olduğuna katılsa da Smart için yapılan eleştirileri yanlış bulmaktadır. Ona göre her ne kadar Smart'ın temel kavramları olan "paranteze alma" ve "empati"nin gerçekleştirilmesinde zorluklar bulunsada Jackson; bu iki kavramın bir dereceye kadar yanlış anlaşıldığını düşünmektedir. Ancak Jackson, geleneksel düzeyde fenomenolojik bir anlayışın dini verileri anlama hususunda yetersizliğini de özellikle vurgulamaktadır (Jackson, 2005: 21-50).

Jackson'a göre dinlerin anlaşılması için fenomenoloji dışında öne çıkan metotlar, genelde etnografya olarak adlandırılan sosyal ve kültürel antropolojide yer almaktadır. Ancak o, antropolojinin tarihsel olarak sömürgeci bir zihniyete sahip olduğunu ve çeşitli (evrimcilik, Marksizm gibi) görüşlerin etkisinde kaldığı dönemlerin bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenlerle dini verileri anlamada antropoloji, fenomenolojinin yerini tam olarak dolduramayacaktır. Fakat bazı yorumlayıcı antropoloji teknikleri de övgüye değer yönleri sahiptir ve din eğitimi sahasında mutlaka kullanılmalıdır (Jackson, 2005: 53-54;75).

Jackson, özellikle antropolog Geertz'in yöntemini esas almaktadır. Bu yöntemle göre araştırmacı bir toplumu dışarıdan resmetmekte ve bu onun uzak deneyimi olmaktadır. Bu toplumsal olayı içeriden yaşayanlar ise yakın deneyime sahiptirler. İşte bu iki deneyim arasında mümkün olduğunca tutturulabilen denge, en değerli antropolojik metodu bize verecektir. (Osmanoğlu, 2016: 111-112).

Yorumlayıcı yaklaşımın üçüncü terimi olan Düşünömsellik/Dönüşümlülük (reflexivity) kavramında ise öğrenci, farklı dinleri öğrenirken kendini sorgulayacak yani edifikasyon gerçekleştirilecektir. Ayrıca öğrenme materyali ve metotlarını da sürekli eleştirel bir bakışla ele alarak başkalarının tecrübelerinden kendine öğrenmeler sağlayacaktır (Jackson, 2006: 402-403).

Burada adı geçen üç kavram içerisinde zikredilen edifikasyon (edification) kavramına ayrıca değinmek gerekmektedir. Edifikasyon, Amerikan filozof Richard Rorty'den ilham alınarak üretilmiş bir kavramdır. Grimmitt'in dinden öğrenme yaklaşımıyla ortak noktalara sahiptir (Jackson, 2006: 403-404).

Jackson'a göre zihinsel ve etik olgunluğu andıran bir süreci içeren edifikasyon, empati temellidir. Burada fenomenolojik empatiden daha öte bir kavram olarak kullanılan empati; bireyin karşı tarafı tam manasıyla anlamasıdır. Edifikasyon esnasında birey, eleştirel bakışı ve bu bakış sayesinde sürekli öğrenmeyi esas almaktadır. Ayrıca Jackson, yine

bu bağlamda fenomenolojik metodun paranteze alma yaklaşımını da eleştirmektedir. Ona göre bireylerin kişisel dini inançlarını bir kenara bırakmaları yerine öğrenme ortamına getirmeleri onlar için daha öğretici olacaktır. Bu anlamda kişisel dini inancı paranteze almak yerine ortaya çıkararak öğrenme sürecine dâhil etmek daha önemlidir (Osmanoğlu, 2016: 113).

### **Yorumlayıcı Yaklaşım Yapılan Eleştiriler**

Jackson kitabının son bölümünde yorumlayıcı yaklaşıma yapılabilecek muhtemel eleştirilerin bir kısmını ön görmüş; bunları “görecelilik” ve “indirgemecelik” şeklinde tasnif ederek bizzat kendisi açıklamaya çalışmıştır (Jackson, 2005: 189-200).

Görecelilik adı altında yapılan eleştiriler, din eğitimi bünyesinde birden çok dine ve din içi farklı gruba yer verilmesinin yanlış olduğu fikrine dayanmaktadır. Böyle bir durumun din eğitimi alan kişilerde farklı dinlerin hakikat iddialarıyla muhatap olmak neticesinde kafa karışıklığına ve inanç krizine yol açacağı iddia edilmiştir. Ayrıca yorumlayıcı yaklaşımla yapılan bir din eğitiminde tüm dinlerin aynı düzeyde doğru olabileceği fikrinin örtük olarak ifade edildiği düşünülerek bunun yanlış olduğu savunulmuştur (Osmanoğlu, 2016: 113-114; Kaymakcan, 2004: 103-104).

Jackson, görecelilik bağlamında yapılan eleştirileri ciddiye almakla birlikte bunlara katılmamaktadır. Ona göre proje kapsamında geliştirilen müfredat malzemesi ve içerik tam anlamıyla göreceli bile değildir. Ayrıca gençlerin tek bir dinin doğru olduğu gerçeğinden uzaklaştırıldığını iddia edenlerin fikrini “nostaljik” bulmaktadır. Zira gençler artık kültürel istikrar, yaygın tek bir din gibi kavramların cari olduğu ortamlarda yaşamamaktadırlar. Hatta “tek dinin hakikat olduğu zamanlar” söylemi bile tarihsel olarak şüphelidir. Artık dünya çoğulcu bir yapıda yaşamaktadır ve gençler farklı dinlerin hakikat iddialarıyla muhatap olacaklar diye tek tip şekilde düşünülen din eğitimi onları geleceğe hazırlamayacaktır (Jackson, 2005: 190-191).

Jackson, görecelilik adı altında yapılan eleştirilerin yanlışlığını anlatmak için proje kapsamında görüşülen Laura ismindeki 12 yaşındaki Yahudi bir kızın yaşadıklarını örnek olarak vermektedir. Laura, tıpkı ailesi gibi Yahudiliğin ritüellerine oldukça bağlıdır. Ancak sınıfında farklı dinlerin öğretimi hakkında olumlu fikirlere sahiptir. Ona göre farklı dinler hakkında bilgi sahibi olmak korkulacak bir konu değildir. Derste kimse kendisinden anlatılan dine geçmesini beklememektedir. Ayrıca kendisinin Hindu, Müslüman, Sih inancında olan ve samimi olarak görüştüğü arkadaşları vardır (Jackson, 2005: 193-194).

Yorumlayıcı yaklaşıma indirgemecelik adı altında yapılan eleştiriler, herhangi bir din içindeki farklı yorum ve şahsi öykülere yer vermenin o dinin tutarlı bir bütün olduğu görüşünü zayıflattığı fikrine dayanmaktadır (Osmanoğlu, 2016: 114).

Jackson, bu eleştiriye de katılmamaktadır. Ona göre projenin ana görüşü, bir bütün halinde dinlerin varlık ve öneminin yok sayılmayacağıdır. Ancak tüm bütünler gibi dinler de birer inşadırlar. İçeriden bir kişinin dinin tabiatıyla ilgili fikri başka bir din müntesibinin aynı konuyla ilgili fikrinden farklı olabilir. Dini yorum ve mezhepler, içeriden olan kişiler ve ona müntesip olmayarak dışarıdan yorum getirenlerin etkileriyle birlikte oluşmaktadır (Jackson, 2005: 197-198; Osmanoğlu, 2016: 114).

Sonuç olarak yorumlayıcı yaklaşım, din eğitimi modelleri arasında oldukça orijinal içeriğe sahip bir yerde durmaktadır. Dinlerin temsilinin hali hazırdaki Avrupa merkezli halini eleştirmekte, başkasına ait bir görüşü sunarken ortaya çıkması muhtemel yanlışlara dikkat çekmektedir. Dini materyallerin yorumlanmasında sosyal antropolojiyi kullanmaktadır. Bu yorum esnasında öğrencinin kendi düşüncesini paranteze almak yerine tamamen ortaya koymasını savunmaktadır. Kişilerin başkalarının yaşam tarzı hakkında eleştirel bir düşünmeye giderek ahlaken yükseleceğine inanmaktadır (Jackson, 2003: 189-191).

## Sonuç

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki kitlesel göç dalgaları, ülkeleri farklı kültürlerin bir arada yaşadığı kültürel mozaikler haline getirmeye başlamıştır. 1960'lardan itibaren telafuz edilerek yaygınlaşmaya başlayan küreselleşmenin de etkisiyle yerel ölçekte çok kültürlü olan toplumlar, global düzeyde bir kültürel çeşitlilik ve haberdarlık yaşamaya başlamıştır. Bu ortamda tartışılan konulardan bir tanesi de farklı kültürlerin bir arada bulunduğu ortamlarda din eğitiminin nasıl verileceği üzerine olmuştur.

Çok kültürlü din eğitiminin imkânı üzerine yapılan tartışmalar din eğitimi yaklaşımlarını doğurmuştur. Bu yaklaşımlar; din eğitiminin dersler arasında yer almaması, belirli bir inanca göre yapılması ve birçok inancın objektif olarak verilmesi şeklinde özetlenmiştir. Ayrıca dini öğrenme, dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme; tek değer odaklı/çok değer odaklı gibi din eğitimi yaklaşımları da bulunmaktadır. Tüm yaklaşımlar esasen din eğitiminin herhangi bir inancı merkeze alıp almayacağı üzerine kurularak tartışılmıştır.

Çok kültürlü toplumlarda ortaya çıkan din eğitimi yaklaşımlarından bir tanesi de İngiliz din eğitimcisi Robert Jackson tarafından geliştirilen Yorumlayıcı Yaklaşım (Interpretive Approach) olmuştur. Bu yaklaşım, Warwick Üniversitesi'ne bağlı olarak gerçekleştirilen bir dizi din eğitimi projesi neticesinde ortaya çıkmıştır. Jackson, yaklaşımının teorik tarafını "*Religious Education: An Interpretive Approach*" isimli eserinde ortaya koymuştur. Bu eser Türkçe'ye "*Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*" adıyla çevrilmiştir.

Yorumlayıcı yaklaşım İngiltere'de ortaya konulduğu için bu ülkenin din eğitimi tarihinden etkilenmiştir. İngiltere, devlet okullarında din dersine 1870'ten beri yer veren bir ülkedir. 1944'te bu ders zorunlu hale getirilmiştir. Ülkenin giderek çok kültürlü bir toplum yapısına kavuşması, din eğitimi çalışmalarını bu ortama uygun bir arayışa yönlendirmiştir. Bu arayışlar esnasında çalışmalar yapan Ninian Smart, fenomenolojik din eğitimi adını verdiği bir din eğitimi modeli geliştirmiştir. Bu modele göre devlet okullarında verilen din dersi, İngiltere'de mensubu bulunan 6 din hesaba katılarak ve bu dinlerden herhangi birisi ötekileştirilmeden yapılmalıdır. 1988 senesinde çıkan eğitim yasasıyla İngiltere'deki din eğitimi, Smart'ın bu modeline göre dizayn edilerek güncellenmiştir.

Robert Jackson, fenomenolojik modelin tartışıldığı böyle bir ortamda yorumlayıcı yaklaşımını geliştirmiştir. Zaten Jackson, yaptığı işi fenomenolojik metodun sempatik bir tadili olarak görmektedir. Uzun yıllara dayalı alan çalışmalarıyla antropolojik metotları işe koşan Jackson, Warwick Üniversitesi bünyesinde yer alan başka uzmanlarla bu araştırmayı gerçekleştirmiştir.

Yorumlayıcı yaklaşım temelde üç kavrama dayanır: temsil (representation), yorumlama (interpretation) ve düşünümsellik/dönüşümlülük (reflexivity). Temsil meselesinde aslolan, dinlerin Avrupa merkezli sunumundaki yanlış algıyı ortadan kaldırmaktır. Dinler, klasik dönemde evrene ve yaratıcıya yönelik bir tutumdur. Modern dönemde ise inançlar bütünü olarak sunularak bir algı yanılması uğratılmıştır. Dinlerde temel unsur dinler tarihi eserlerinde anlatılanlar değil bireylerin yaşadıklarıdır. Modern dönem bu ikisi arasındaki mesafeyi oldukça genişletmiştir.

Yorumlamada ise fenomenolojik yöntemin empati ve paranteze alma kavramları eleştirilir. Empati başka inançtan olan kişiyi tam olarak anlamaktır. Bu kişiyi anlamaya çalışırken bireysel inançlarımızı paranteze almak yerine tartışma ortamına dâhil etmek daha sağlıklı olacaktır. Ayrıca etnografik metotları kullanmak din eğitiminde sağlam sonuçlar ortaya koyabilecektir. Düşünümsellik/dönüşümlülük ise Jackson'un edifikasyon diye adlandırdığı bir süreçtir. Burada birey farklı inançlarla kendi inancını bir arada

ele alınca sürekli devam eden bir sorgulamaya girişecektir ve bu sorgulamadan her seferinde daha fazla gelişerek ayrılacaktır.

Yorumlayıcı yaklaşım bazı eleştirilere de uğramıştır. Jackson, yaklaşımına yapılan eleştirilerin yanlış olduğunu düşünmektedir. Ona göre tüm dinlere aynı düzeyde yaklaşmaya çalışmak, göreceli bir inanç dünyası oluşturmaz. Zira gençler artık tek doğrunun savunulduğu bir dünyada yaşamamaktadırlar. Aksine onları bu yenedünyaya uyumlu hale getirmek için tüm inanç ve düşüncelerle karşılaştırmak daha doğrudur. Ayrıca herhangi bir din içindeki şahsi öykülere yer vermek o dinin bütünsel bir inanç biçimi şeklinde algılanan yapısına zarar vermez. Zaten Jackson, dinlerin değişmez bir bütün şeklinde görülmesine de karşıdır. Esasen yorumlayıcı yaklaşım, yapılan bu eleştirilerin dayanak noktalarına itiraz ettiği için ortaya çıkmıştır. O, din eğitiminde yeni ve farklı bir duruşu temsil etmektedir.

Tüm bu verilerin ışığında Jackson'un yorumlayıcı yaklaşımını ve bu yaklaşımın Türkiye din eğitimi tecrübesine sunabileceği muhtemel katkıları değerlendirmek gerekirse şunları kaydedebiliriz:

Yorumlayıcı yaklaşım, dinlerin Avrupa merkezli bir algı yanılmasına uğradığını iddia etmekte ve bunu anlatırken Edward Said'in Oryantalizm eserindeki "Doğuyu kendi görmek istediği pencereden görecektir" şeklinde algılayan Batı" düşüncesine atıf yapmaktadır. Dinlere bakışı açısından, din içi algı gruplarının farklılığı ve kültürün yöresel unsurlarının dinlerin pratik tarafına yaptıkları katkı hususunda Jackson haklıdır. Ancak onun; gençlere tüm dinleri öğretmek, aslında dinler arasındaki farkların sanılanın aksine daha az olduğunu benimsetme çabasını yanlış buluyoruz.

Burada John Hick'in "tüm dinlerin aynı hakikate hizmet ettikleri" fikrinden hareket ettiği izlenimini veren Jackson, esasen kendi düşünce sistemi açısından tutarlı olan bir işe soyunmaktadır. Zira anılan tüm din eğitimi yaklaşımları, aslında seküler kökenli arayışlardır. Özünde dini kültürel bir tevarüs aracı olarak gören bu yaklaşımlar, sosyal hayatta bir şekilde var olan dine yer bulma çabasının ürünüdür. Temelde tüm dinlerin hakikatin bir yüzünü temsil ettiği fikrine dayanmaktadır. Dolayısıyla Jackson, kendi içinde tutarlı bir düşünce sistemi kurmuş olsa bu sistem bize göre yanlıştır.

Yorumlayıcı yaklaşımın Türkiye din eğitimi tecrübesine muhtemel katkısı din derslerinin içeriği hususunda olabilir. Türkiye'de din dersleri ülkemizin din eğitimi tecrübesinin tarihsel durumundan kaynaklanan ve siyasi konjonktüre göre değişen bir meşruiyet sorunuyla karşı karşıyadır. Zira bu dersler ülkenin büyük çoğunluğu gözetilerek Sünni-



Hanefi-Maturidi bir anlayışla verilmektedir. Ayrıca Alevi ve Şafilik gibi farklı anlayışlar bu derslerde kendisine “bir şekilde” yer bulmaktadır. Dolayısıyla çoğulcu bir anlayışı tesis etmek mümkün olamamaktadır. Bu meseleyi çözmek için bize göre *Din ve İnançlar* adıyla ihdas edilecek bir ders, “din bilgisi dersi” olarak ülkemizde zorunlu olmalıdır. Öğrencilerin soyut düşünmeye başladıkları ilköğretim 8. sınıftan orta öğrenimin son basamağı olan 12. sınıfa kadar toplam 5 sene, haftada bir saat olması gereken bu ders; tamamen dinler, dinlerin alt grupları ve inançsızlık gruplarını anlatmayı esas alan bir kültür dersi haline gelmelidir. Yorumlayıcı ve fenomenolojik yaklaşımların objektif din anlatımı vurgusu burada esas alınmalıdır. Tüm müfredat genel kültür düzeyinde sunulmalıdır.

Bunun dışında “*İslam Dini*” adında bir ders, “din eğitimi dersi” anlayışıyla işe koşulmalıdır. İlkokul 1. sınıftan 12. sınıfın sonuna kadar, haftada 4 ders zorunlu-seçmeli statüde olması gereken bu derste, modern dönemin din eğitimi yaklaşımları esas alınmadan, İslam’ın inanç, ibadet, ahlak boyutları bölgelere göre esneklik içeren bir yapıda verilmelidir. Bu eğitimin verilmesinde Diyanet İşleri Başkanlığı paydaş kurum olarak işin içinde olmalıdır. Tüm öğrenciler otomatik olarak bu dersi almalı, istemeyenlere koşulsuz muafiyet hakkı tanınmalıdır. Dersler yerinde öğretim metotlarıyla zenginleştirilerek çoğunlukla camilerde, pratik tarafı ağır basacak biçimde tasarlanmalıdır.

Sonuç olarak yorumlayıcı yaklaşımın, Türkiye’deki din eğitimine metot boyutunda katkısı olabilecektir. Bu katkı, kültür düzeyindeki din bilgisi dersleri önerimizdeki dinlerin tarafsız anlatımı olacaktır. Ancak sadece İslam’ın anlatıldığı ve formel anlamda 40 dakikalık bir dersi aşan öğretimin yapıldığı din öğretiminde “tüm dinler eşittir” seküler arka planlı olarak verilecek bir din dersi; bu dersin hedefleri ve muhatapları açısından yanlış olacaktır.

## Kaynakça

- Altaş, N. (2003), Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi, *Dini Araştırmalar Dergisi* (17), 215-240.
- Altaş, N. (2012), Küreselleşme, Çok Kültürcülük ve Din Eğitimi. *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, İstanbul: DEM.
- Bahçekaplı, M. (2011a), Avrupa’da İslam Din Eğitimi Modelleri, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. (21),21-64.
- . (2011b), Integrative Religious Education Approach in the Context of England and Availability for Turkey, *Journal of Intercultural and Religious Studies*, (1), 9-29.
- Copley, T. (1997), *Teaching Religion: Fifty Years of Religious Education in England and Wales*, Great Britain: University of Exeter Press.
- Cush, D. (2011), *Without Fear or Favour: Forty Years of Non-Confessional and Multi-Faith Religious Education in Scandinavia and UK*, *Religious Education in A Plural, Secularised Society: A Paradigm Shift*, Münster: Waxmann.

- Erricker, C. (2010), *Religious Education*, Newyork: Routledge.
- Hull, J. (2003), Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, Ankara: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Glenn, C. (2006), Historical Background to Conflicts Over Religion In Public Schools, *Religious Education in Public Schools: Study of Comparative Law*, Netherlands: Springer.
- Jackson, R. (2003), Başkalarının Dünya Görüşlerini Anlama: Din Eğitimine Yorumlayıcı Yaklaşımlar (çev.İ. Kapaklıkaya) *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 189-216.
- . (2005), *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım*, (çev. Ü. Ok ve M. A. Özkan) İstanbul: DEM Yayınları.
- . (2006), Understanding Religious Diversity in a Plural World: The Interpretive Approach. *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education-Part One*. Netherlands: Springer.
- . (2010), Din Eğitiminde Uluslararası Eğilim ve Yerel Uygulamalar: İngiltere ve Hamburg'taki Gelişmeler (çev. H. K. Zengin), *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 9(18), 213-228.
- Kaymakcan, R. (2004), *Günümüz İngiltere'sinde Din Eğitimi*, İstanbul: DEM.
- Keskiner, E. (2008), Müslümanlar Bağlamında Batıda Vatandaşlık ve Din Öğretimi Tartışmalarına Bir Bakış. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (19), 25-55.
- Kızılabdullah, Y. ve Yürük, T. (2008), Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme, *Dini Araştırmalar Dergisi*, 11(32), 107-129.
- Meredith, P. (2006), Religious Education and Collective Worship in State Schools: England and Wales, *Religious Education In Public Schools: Study of Comparative Law*, Netherlands: Springer.
- Nesbitt, E. (2006), Ethnography, Religion and İntercultural Education, *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education-Part One*, Netherlands: Springer.
- Newcombe, S. (2013), Religious Education in The United Kingdom, *The Routledge International Handbook of Religious Education*, Newyork: Routledge.
- Okumuşlar, M. (2007), Çok Kültürlü Toplumlarda "Din Hakkında Öğrenme" ve "Dinden Öğrenme" Modeli, *Marife*, 7(2), 251-264.
- Osmanoğlu, C. (2016), Çoğulcu Din Eğitimi ve DKAB Dersi, Ankara: Nobel.
- Schreiner, P. (2011), Situation and Current Developments of Religious Education in Europe, *Religious Education in a Plural, Secularised Society A Paradigm Shift*,Münster: Waxmann.
- Shepherd, J. (2003), Fenomenolojik Bakış Açısı: Eleştirel Anlamda Sorgulayıcı Din Eğitimi (çev. D. Nasman), *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları, Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*, Ankara: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Thomas, R. M. (2006), *Religion in Schools*, London: Praeger.
- Willaime, J-P. (2007), Different Models for Religion and Education in Europe, *Religion and Education in Europe*, Münster: Waxmann.
- Yanık, C. (2012), Dünyadaki Çok Kültürlülük Tartışmaları Bağlamında Türkiye'de Çok Kültürlülük: Eleştirel Bir Bakış, (yayımlanmamış doktora tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi SBE.



# The Basics and Objectives of Moral Education of Global Citizens in Quran

Mohammad Reza Shabanian \*

## Abstract

Nowadays, the spread of social, political, economic and IT evolutions in the developed world has changed and has had impressive influence on various aspects of the social and cultural life of individuals and nations, in a way that local and national people have turned into global people, because all our movements on the world stage will be effective and lasting.

The subject of moral education of global citizen will intend to turn the morality of national citizen into a global citizen and to educate a person who adheres to the global citizen's moral standards and respect it so that observes global indicators and also can perform this kind of education in most countries.

The view of global and non-regional of the Quran to the status of human and his moral education are one of the benefits that can be highlight in the international arena until it will provide the humans interactions with different cultures, religions and orientations. But false impressions from the Quran have made it difficult for humans to interact and adapt. While there is evidence in the Quran that offers to the responsibility of all human toward each other, emphasis on the establishment of peace, equality, the brotherhood of human and avoiding violence. By providing a glorious Quranic view to human and his goals of life, can provide the ground for religious education in non-Muslim countries because the Quran has equal view to humans and supports from unified morality. The Quran does not consider any people to be superior and human superiority is measured with his performance. That is, anyone with any religion but the proper moral act is accepted by the Quran.

In this article, by studying the verses of the Quran, human dignity is considered as the foundation of the moral education of global citizen and by applying the deductive method of Quranic verses, the necessity of paying attention to human honor in the moral education of global citizen and not paying attention to ethnic and racial characteristics, gender, skin color, wealth, language and culture, ugliness or beauty and as well as the creation of peace, coexistence, mutual respect and the growth of moral virtues, are explained as the goal of the moral education of global citizen. And in the end, considering the global view of the Quran to morality, the moral education of global citizenship can be put as an effective idea.

In this article, I will focus on the basics and objectives of moral education of global citizenship from view of the Quran to prepare the ground for religious education in non-Muslim countries.

**Keywords:** Global Citizenship, Global Ethics, Human Dignity, Moral Education, Quran.

\* Religions And Denominations University, Student, mohammad.shabanian@gmail.com

## Introduction

Globalization is a problem that today human being faces, and subsequently, the formation of a “global village” and the concept of “global citizen” has been brought up that as a result, the teaching of global issues and the training of global citizen has been raised both in formal education of countries and informal education.

Faced with the relationship of cultures at different levels, education can help individuals face upcoming issues because the lives of children and adolescents are strongly transformed by what is happening in other parts of the world and it is appropriate to educate young people about knowledge, understanding, skills and values which are necessary for their full participation in ensuring their own well-being and others and creating constructive partnerships at the local and global level.

The institution of education can teach a variety of subjects to young people on global citizenship. But one of the most important educational issues seems to be to adhere to the moral principles of global citizenship. Citizens of the world should adhere to moral principles before engaging in economic, environmental and political issues and other ones because morality can play a role in regulating human relationships in different arenas. For example, fairness in judgment, honesty, and reverence of all human beings of any race are moral propositions that are appropriate before addressing the global economy or global politics. Therefore, one of the most important lessons of educating a global citizen is “moral education of a global citizen.”

Effective factors can play roles in achieving the moral education of global citizenship, one of the most important of which is the role of religions in the world. Religions, with an emphasis on the spiritual and metaphysical element of human life, have created coexistence among humans and peaceful life in the light of eternal divine. On the other hand, religions also were guilty in creating conflict and war. Biased perceptions, mainly the use of religions to dominate people, have led to the creation of wrong distinctions between religions themselves, as well as between religions and non-religious persons. So, although religions have led to unity and peaceful coexistence, but they caused division and distinction of people equally or less and this process has contributed to the distinction between humans and cultures.

Islamic religion is not out of this story. There are interpretations of the Qur’an -as the most important of Islamic sources- which, in political interests, have led to the formation of ideologies and any cult or group have caused different and sometimes

unethical perceptions of the Qur'an with different interpretive methods and ignoring the time of sending of the Qur'an and the present age. The existence of some forms of violence can be a clear example of this claim. Also claimed supremacy and rightness of various Islamic sects have also created a kind of conflict that everyone considers themselves right and the other is wrong. Therefore, interpretations of the Qur'an have become a tool for quarrels in today's world.

Considering the formation of the global village, the presence of global citizens in all areas of the world, the necessity of global moral education for interacting in other areas and, most importantly, the role of religions in achieving unity and coexistence in the global arena, it seems appropriate to examine two issues of the fundamentals of axiology and the objectives of moral education of global citizenship from the perspective of the Qur'an, and we can take some steps towards achieving a peaceful and ethical world and provide the ground for entry of Islamic education toward moral education of global citizenship.

Generally, Fanayi (2005) deals with priority of ethics over religion in "Religion in the moral equilibrium" but the educational and citizenship approach are not included. Yaljen (1395) in "An introduction to Ethical Education in Islam" mainly deals with the religious and divine aspect of moral education, and doesn't point out priority of ethics over religion.

We cannot find an article or a book that addresses directly moral education of global citizenship with a Quranic approach that emphasizes on settling the conflict or studies the Quran from the point of view of global ethics that include atheists. However there are works that address moral education from the Quran's approach, but global approach are not included in them and have not point out priority of global ethics over faith in in God and Shariah.

In this paper, it is attempted to emphasize on priority of morality over Shariah and I mention this issue that everybody with different beliefs is accepted warmly by the Quran just based on his moral action. And faith and acceptance of religion are not assumed in the matter of commitment to morality, and we can live peacefully in the field of morality with religious and non-religious people. But books that are written in the field of ethical education believe in the supremacy of faith to morality. Therefore, in this paper, I will explain the fundamentals and objectives of moral education of global citizenship through Quranic verses.

## Meaning of Morality

Akhlag is plural of kholgh or khologh and lexically means nature (Ibn Manzour, year: 139). Morality in the term, refers to fixed attributes in the soul, which are manifested in good and bad manners (Yeljeen, 1395: 15).

## Definition of Moral Education

In the issue of moral education, neither morality is discussed as a science nor the educational sciences, but the techniques of the science of education are used to realize the results and the goals that have been achieved and accepted in the field of **morality**. Therefore, the meaning of moral education in this research is: "Creating a kind of transformation having intellectual, emotional and behavioral areas in its domain. The intellectual dimension of moral education is to create an individual's ability to distinguish good from evil ... from the emotional point of view ... certain feelings are created in person ... Third, ... requires that the individual, in addition to having a proper moral judgment and having certain feelings, also act accordingly and his behavior is a manifestation of them (Bagheri, 1377: 11).

## Definition of Global Ethics

Ethics in its general category is divided into individual and social ethics. One of the emerging examples of social ethics is "global ethics" global ethics is an issue that in addition to the relationships of individual activists within a cultural context, it also takes place in interactions between national and international institutions. Therefore, global ethics is a set of common principles and procedures for religions, cultures, collective wisdom and universal expectations (Mirsharafoddin, 1387: 32).

## Definition of Global Citizenship

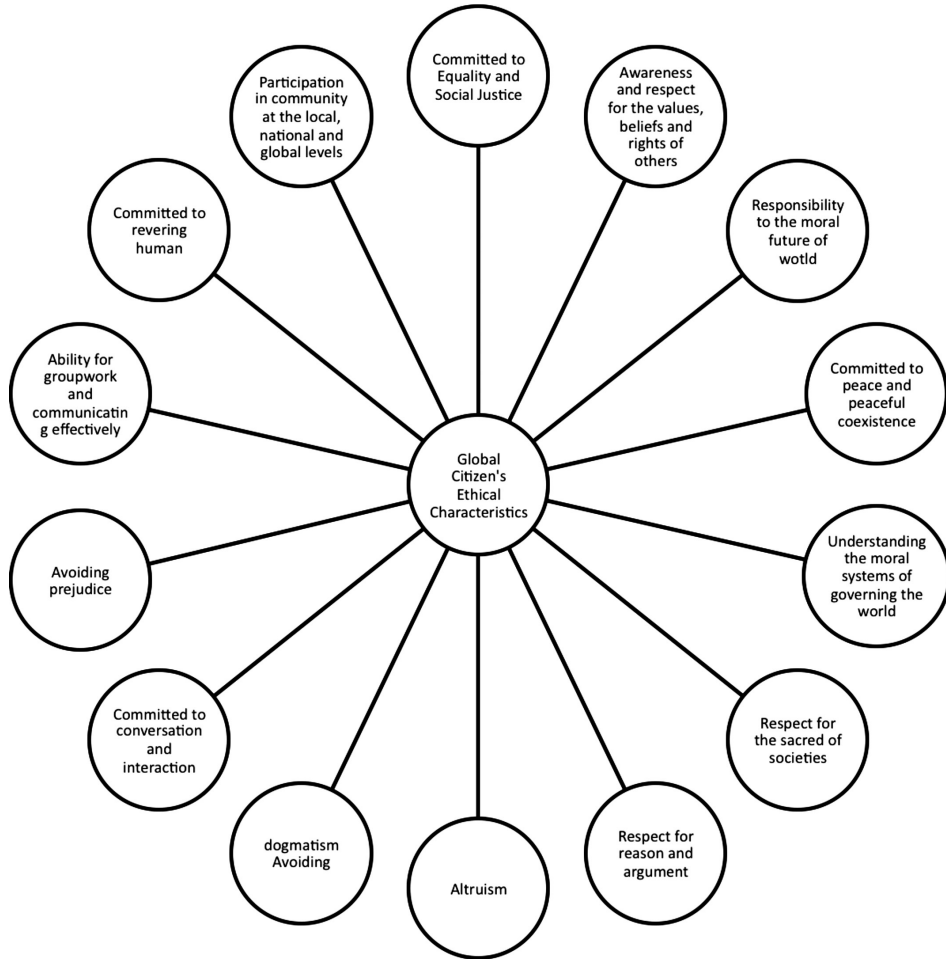
A definition has several types. What is used in this section is definition based on the case. Therefore I define global citizenship based on the case. A global citizen has many characteristics in the areas of ethics, economics, politics, and so on. A global citizen is one who does not have a geographical and political boundary and sees the whole world as his homeland. A global citizen extends his legs out of his environment and looks at the world as a whole. Hence, he considers single ethical, political, and economic

principles for a single world. The International Organization of Oxfam defines a global citizen as a person who:

- Is aware of the wider world and has a sense of their own role as a world citizen
- Respects and values diversity
- Has an understanding of how the world works
- Is outraged by social injustice
- Participates in the community at a range of levels, from the local to the global
- Is willing to act to make the world a more equitable and sustainable place
- Takes responsibility for their actions ([www.ideas-forum.org.uk/about-us/global-citizenship](http://www.ideas-forum.org.uk/about-us/global-citizenship)).

### **Definition of Moral Education of Global Citizenship**

Given the definition of moral education, as well as the characteristics of the global citizen, and given that the paper merely addresses the “moral” character of a global citizen, it considers the global citizen as a person who observes humane and moral values of all human beings, in all places and times and adheres to them, because all humans, at all times and places, inhabitants of a single ship. Therefore, the global citizen in this research is a citizen who adheres to trans-regional and trans-boundary morality. In the definition of global citizenship, we refer to the general characteristics of the global citizenship, but here we are considering the moral characteristics of global citizenship particularly.



Therefore, in the definition of “moral education of a global citizen”, we can say that creating a kind of transformation, in accordance with the principles of global ethics and the characteristics of the global citizen, by the education system, whose domains encompasses intellectual, emotional and behavioral aspects of students and increases their knowledge, skills and attitudes toward the moral principles of a global citizen.





## **The Priority of Morality Over Faith in God and Shariah in the Qur'an**

One of the fundamental issues in this study is to distinguish between the ethics governing human society before Islam and faith in God and Shariah. Ethics arise from the necessity of social life and before the presence of religion, it has become commonplace among the people that caused their interactions; like goodness of truth, badness of oppression, fairness in judgment, honesty, and so on. And Shariah means certain teachings of the Prophet, which is the source of the Qur'an and prophetic hadiths. Now we express the evidences that affirm this claim and confirm that morality is prevalent among the people due to the need for social life, and the Prophet Mohammad, while adhering to and endorsing this morality, has considered them necessary for faith in God and Shariah. In other words, morality has a pre-religious nature.

The requisite for acceptance of the Prophet Mohammad and faith in him is that one has at least fairness in judgment, is right-seeker and doesn't deny the truths. There are many verses that some people refused to hear the words of the Prophet due to their bias, wrong imitation, hiding right and pride. Lack of such vices and obligation for having least morality have been necessary in accepting the Prophet. Therefore, morality also has a pre-religious nature in terms of accepting the Prophet.

One of the reasons that led to the acceptance of the Prophet was his good morals. The Prophet penetrated into the hearts of people due to his high moral standards such as, softness, trust and so on and his moral characteristics provided the basis for acceptance of his teachings and faith in God. God says in the Qur'an: "It is part of the Mercy of Allah that thou dost deal gently with them Wert thou severe or harsh-hearted, they would have broken away from about thee" (Al-Imran, verse 159). It means, the softness of the Prophet with them is one of the things that causes them to accept Islam because he gives them proof and reason with a good temper pleasant moral characteristics. (Tabarsi, 1372: 869). Therefore, in this verse, the ethical precedence refers to the acceptance of the Prophet and emphasizes the importance of morality.

Morality, before the Prophet was dominant in society, because there was social life. As a director of the world, God has measures that, if the Prophet did not accept him, morality would remain in the society and the social system would not be disrupted. Such as the necessity of justice that is due to the lack of resources in the world, honesty and truthfulness. The Prophet also made the treaty with unbelievers. If the society did not adhere to the necessities of social life in the age of the Prophet and would not stay in the treaty, the treaty would be canceled and useless. The history of Islam is full of

various treaties of the Prophet with other groups. Therefore, these cases indicate that pre-Islamic morality existed in pre-Islamic society. In the Qur'an, there are references to moral vices that have prevented the perception of truth and prevented them from accepting the Prophet:

A. "When they are told to follow the (Revelation) that Allah has sent down, they say: "Nay, we shall follow the ways that we found our fathers (following)."What! even if it is Satan beckoning them to the Penalty of the (Blazing) Fire?" (al-Loghman, verse 21). It means when they give the unbelievers the facts and the teachings with reason, they respond with force, without giving any reason for their speech (Tabataba'i, 1417: 230). God blames them in this verse, because their actions are based on wrong imitation (Tabarsi, 1372: 502). Therefore, such people did not have least morality.

B. "Just in the same way, whenever We sent a Warner before thee to any people, the wealthy ones among them said: "We found our fathers following a certain religion, and we will certainly follow in their footsteps." (Az-Zokhruf, verse 23). This verse shows very well that the leaders of the struggle against the Prophets and those who raised the question of imitation of the ancestors and were standing up to this it strongly were the proud ones who introduced their method as an imitation their fathers without that they resorted to a reason (Tabataba'i, 1417: 230).

### **Acceptance of Goodness from All Human Beings**

From the perspective of the Qur'an, the moral act is accepted by anyone. God says in the Qur'an "Whatever good, (O man!) happens to thee, is from Allah" (Nesa, 79). The word "Hassan" in the verse implies the absolute goodness. The verse wants to know the reality of being, and God is the source of all good things. Every good deed that runs from anyone is from God, for it is only for him, and the deed is absolutely good. And this view causes that sectarianism and acceptance of moral action from a particular group is rejected. Therefore, from the perspective of the Quran, every good action from each person, comes from God and is pleasing.

### **Fundamentals of Axiology of Moral Education of Global Citizen from the Perspective of the Qur'an:**

In the definition of the moral education of the global citizen, it was stated that the education institution, or in particular the instructor, is trying to create changes in the intellectual,



emotional, and behavioral areas of a trainee in line with the principles of global ethics, in a process. The instructor will act in the realm of the practice and the reality of moral education, whether or not based on the mental and informational preconditions of the trainee, the educational goals. The trainer should understand the trainee as he is, so that he can make the necessary changes. What a trainer should know about human is his value in this world. Fundamentals of **Axiology** of moral education of global citizen discuss issues that somehow are related to desire of individual, persons, or public, or religions.

It is clear that the term “global citizen and global ethics” has not come in the Qur’an. But with regard to the characteristics of a global ethics and global citizenship, one can find Quranic verses that consider man and his moral values as transcendental, universal, all spatial and all time, without using the special expression. Let’s look at the value of people in this world, from the point of view of the Qur’an. Does the Quran give racial discrimination? Has Qur’an preferred race or religion? Has a man honored with certain conditions or an absolute human being?

A. God speaks about human dignity in the Qur’an: “We have honoured the sons of Adam” (Esra, 70) The meaning of dignity is that humans have intrinsic dignity and have the right to live in dignity in society, to be honored, and to expect his human rights to be respected.

B. The Holy Quran considers race color and etc. as conventional items and says that God reveals the real fulfillment of these matters on the Day of Judgment. On the other hand, as the Day of Judgment is the result of this world, and because in this world kinship and race do have superiority, so kinsmen have no place in the Day of Judgment. Therefore, no, race, and relative are superior to the other, and all are equal” Then when the Trumpet is blown, there will be no more relationships between them that Day” (Al-Mumenoon,101).

C. “It is He who created you from a single person” (Al-Araf, 189) the audience verse is the public. The meaning of “Nafs Vahedeh (single person)” is human. The creation of all human beings from one’s soul refers to the problem human’s creation of that all human beings with a variety of creation, different mood, and talents return to one root, and there is no superiority in the origin of creation.

According to the verses, it can be seen that from the point of view of the Qur’an and the Prophet’s approach, all human beings were equal, and there was no tribal and religious superiority, and the Prophet’ efforts were to establish a peaceful coexistence in social levels through declaring equality of all humans.

## **The Objectives of Moral Education of Global Citizenship from the Perspective of the Qur'an**

In this section, we look at the objective of moral education of the global citizen from the point of view of the Qur'an. The goal means what leads human activity and derives him to perform certain activities (Sho'arinejad, 1375: 28). In other words, educators need to know the path for their learners so that they have the right orientation in their educational activities. According to the mentioned principles of the Qur'an, what we seek from the moral education of the global citizen is the establishment of justice, peace and peaceful coexistence, and so on, all over the world. Now verses related to the goals of moral education of a global citizen are reviewed:

### **A. The Right Judgment in Disputes Between All Human Beings**

Obviously, there are disputes between individuals and governments at different national and international levels that need to be judged. God, remembering the story of Prophet David emphasizes on the right judgment. "O David! We did indeed make thee a vicegerent on earth: so judge thou between men in truth (and justice)" (Saad, 26). In this verse, the command to establish a rightful verdict is given to all human beings. It is understood through "*Alef and laam*" on the word "naas". Namely, if you want to rule people, judge based on truth, because all human beings are considered equal in having justice and right and there is no racial or religious discrimination in this kind of judgment. Therefore, the goal is to educate people who have fair judgments to establish a social system at global level.

### **B. The Rule of Goodness**

This rule is such that on the basis of which, everyone in the community pursues another goodness and calls for good and prevents evil: "Let there arise out of you a band of people inviting to all that is good, enjoining what is right, and forbidding what is wrong" (Al-Imran, 104). Therefore, another educational goal is that the spirit of goodness for all humans be raised in the learners.

### **C. Negation of Tribalism**

The Qur'an eliminates the tribal privileges in the tribal environment of the Arabian Peninsula, and talks to the public with the logic of Adam's child, and consider all as

brother and to belong to one family and consolidate the bond of all human beings for brotherhood and says: "O mankind! We created you from a single (pair) of a male and a female, and made you into nations and tribes, that ye may know each other (not that ye may despise (each other))." (Hojorat, 13) Therefore, the Holy Qur'an, by denying any racist thinking, has pointed to another educational goal of global principles of morality.

#### ***D. Cooperation on International Issues***

One of the necessities of social life is cooperation in each other's affairs. Social life and international system are impossible without cooperation in political, economic, social, cultural and educational dimensions. In order to solve the growing global problems, there is no choice but to participate and cooperate with all humans and institutions." Help ye one another in righteousness." (Al Maedah, 2).

#### **Conclusion**

By distinguishing between morality and prophetic Shariah, the primacy of morality on Shariah, as well as the acceptance of good deeds from anyone and the basis of the inherent dignity of humans, it is possible to speak of a morality that was before the religion and confirmed by the Qur'an. Relying on the points made, one can focus on the pre-religion morality and the inherent dignity of humans, and has endeavored to promote the moral education of the global citizen. Relying on global morality, it can be used for peace, unity and peaceful coexistence in the international arena. In other words, the moral education of a global citizen is a condition for entry into other dimensions of education, including spiritual, religious, economic, sexual education and etc. It is appropriate for the heads of religions, especially Islam, to be pioneer in systematizing the moral education of the global citizenship and provide the coexistence of all human beings together by agreeing on a single moral principle and take actions against violence being existent under the guise of the Quran.

#### **References**

- Yusuf Ali, A. (2006), *The Holy Qur'an*, Amana.
- Ibn Muhammad. (Bita), *Lesan al-Arab*, Beirut: Dar al-Fakr, Dar al-Ahya, Torath al-Arabi.
- Bagheri, K. (1378), *Principles and Methods of Ethical Education*, Tehran: Center for the Publishing of Islamic Development Organization.
- Sho'arinejad, A. A. (1375), *The Culture of Behavioral Sciences*, Tehran: Amir Kabir Publishing.



Tabataba'î, S. M. H. (1417), *Al-Mizan Tafsir al-Quran*, Qom: Islamic Publications Office.

Tabarsi, F. H. (1372), *Mjmaol al-Bayan fi Tafsir al-Quran*, Tehran: Naser Khosro Publication.

Mirsharafoddin, S. H. (2008), Global Ethics, Necessity of the World Society, *Journal of Research Ethics*, First Year, N. 2.

Yaljin, M. (1395), *An Introduction to Ethical Education in Islam*, Translation:?

Rafeei, B. (year), (*book's name*), Qom: Research Institute of Hawzah and University.



# Development of Hadith pedagogy in Islamic Seminaries: Visioning Progress from Pakistan to Turkey

Muhammad Imran Khan\*

## Abstract

The Dowra Hadith programme in Pakistan, taught through the final-year, in which the focus is the study of the major hadith canons represents a rich, rigorous and intellectually stimulating year of studies. My experiences studying the Dowra Hadith programme (and graduating from Pakistan), as well as learning Hadith in Syria and Turkey, along with my studies in western universities, are used as a basis for critical reflection and proposed improvements in the pedagogy and expositions of Hadith. Experience organising several hadith courses in Istanbul since 2011 are also factored into my findings. I assess the aims and methods of Hadith Studies and argue that a critical engagement with the humanities and in particular modern philosophical, theological (non-Islamic) and secular thought must be integrated sine qua non in a high-level Islamic scholars' curriculum. The same method, style and content of teaching in the Indian subcontinent is prevalent in western countries though it neither serves the needs of students, nor society, optimally. I argue which changes are most necessary in the teaching of Hadith and what the objectives of such a programme ought to be. In doing so, I use examples of socio-cultural applications which demonstrate the utility of Hadith as a powerful shaper of meaning in the sociocultural sphere and arbiter of Muslim citizens' Islamic identity. In conclusion, I outline the logistics of Turkey implementing such a programme practically and the benefits of this contextual approach as a result. My vision seeks to make Hadith Studies in Turkey at the cutting-edge of Hadith research by combining modern academic methods and amalgamating the best traditional methods of teaching and learning to enthuse a new generation of scholars to succeed in Hadith Studies. Novel insights, pragmatism and creativity as well as human and resource investment may attract the best students and teachers in the world to make Turkey the global hub of advanced Hadith research making an impact far beyond the confines of academic circles.

**Anahtar Kelimeler:** Hadith, Madrassas, Contextualisation

\* University of Cambridge, Student, mik30@cam.ac.uk

## Introduction

The paper which I present before you is based on my experience of studying the “Dowra Hadith” programme in Pakistan (2013-2014), as well as organising three hadith courses in Istanbul (2011, 2012, 2013) in addition to my general exposure to Islamic Studies, and more importantly, the Humanities, in western universities. The Dowra Hadith is the final-year (of six or eight years of a traditional Islamic Studies programme) in madrassas in the Indian Subcontinent and those modelled on them in the West in which Bukhari, Muslim, Tirmidhi, Sunan Abu Dawud and Imam Tahawî’s Sharh Ma’ani al-Athar (worship section only) are taught from the beginning to the end and typically some hadith from Ibn Maja and Sunan an-Nasai. In most cases they are taught in one academic year although several institutes teach them over two years (adding some extra books and teaching the latter two in their entirety). The course is taught exceptionally well in the several institutes I learnt in, or spent some time in, with much insightful, excellent and well-researched commentary. Teachers do not merely read all the hadith, as happens in most places including in the Arab world, but frequently comment upon relevant ones with substantial exegeses and reflections based on long-hours of research in preparation to teach. It is a time-intensive, rigorous and advanced course that garners the respect of Muslim scholars worldwide and is the distinguishing feature of the madrasa programme in Pakistan, India and Bangladesh.

Unfortunately, despite its value, its replication in the same fashion is non-existent in the Arab world or indeed in Turkey. Although I encourage international travel for studies, we do need to question how effective fourteen Turkish students who travelled to one seminary alone in Pakistan in 2017 will be on their return from Pakistan six-years. It is a huge and noble sacrifice but ultimately how will their success be measured and will they be equipped better than their Turkish-trained counterparts after the vision here is in praxis? Still, there is a need for teaching to improve; specifically the content. After presenting a brief overview of the history of Hadith education in the Indian Subcontinent, I will give some examples of how I think teaching Hadith can improve. This paper is based on a proposal I wrote to recommend ideas for an alternative hadith course which would have an international appeal and be taught in Istanbul. With the recent internationalisation of Turkey and the magnetism of Istanbul to attract leading global personalities, the time is right for Turkey to raise its confidence and strategy in Islamic Studies, in particular in the field of Hadith.





## 1. History of Education

The dars-e-nizami –a general education designed for the service elite– is a syllabus named after its eponymous founder, Mulla Nizam al-Din (d. 1748) of Sihala in Northern India (Zaman, 2007: 107). The syllabus of Maulana Nizamuddin introduced in the middle of the 18<sup>th</sup> century, known as the Dars-i-Nizami, is the fifth period of orthodox education reform in India<sup>1</sup> which may be found largely present in today's syllabi taught in the fully-fledge Islamic seminaries (Mujeeb, 1967: 405-407). Shah Waliullah had promoted the teaching of the traditional, transmitted sciences (*manqulat*). In this flux, the modernist Aligarh school (1875), attempted to anglicize the Muslim educational system, but this was contested by the Council of Religious Scholars (Nadwat al-Ulama) (Zaman, 2007: 107). Beyond curricular reforms, Nadwat al-Ulama (established in 1893), demanded an alliance of all Muslims. Preceding both of these institutions however was an institute that would eventually bequeath with its offshoots arguably the greatest number of Muslim religious scholars worldwide. Thus did Orthodoxy protected itself by seeking isolation from the contemporary world poignantly in 1867 with the establishment of the Darul Uloom at Deoband (Ibid, 522). However, Islam was reduced to a fixed syllabus of study: together with the denial of the need and value of further knowledge (Ibid).

## 2. Historic Examples

Such an attitude was conspicuous even in the time of Shah Waliullah, where the spiritual debilitation of Muslim India led him to translate the Qur'an into Persian, in opposition to the bitter polemics of the orthodox ulema. This offering to the average educated Muslim was meant to break the monopoly of the petty-minded theologian who lay greatest emphasis on the externalities of ritual. A century earlier, Abdul Haqq Dehlawi (1551-1642), through whom began the Indian Muslim tradition of the scholarship of hadith, wrote the duties of a Muslim monarch according to the canon law for Jahangir, and upon Shah Jahan's accession he collected forty traditions of the

1 See: M Mujeeb, *The Indian Muslims*, 405-408. The first was the advent of the Muslim Turks and extends to the fifteenth century. Studied, inter alia, Hidayat, Mashariq al-Anwar, Masabih as-Sunna, Awariful Ma'arif (Suharwardi), Kafiya of Ibn Hajib. The second was in the reign of Sikandar Lodi (1489-1517), focussed more on the syllabus of hadith. The third was at the end of the 16<sup>th</sup> and beginning of the 17<sup>th</sup> century, syllabus was expanded again. Some books on philosophy and medicine were introduced. The fourth, the high-water mark of orthodox education was the introduction of Malauna Nizamuddin's syllabus in the middle of the 18<sup>th</sup> century: Sharh al-Wiqayah, Nasafi, Sharh al-Mawaqif, Jalalyn, Beydawi, Mishkaat. The fifth and last period was the expansion of English education and the influx of western ideas and knowledge.



Prophet on the duties and responsibilities of a good ruler (Ahmad, 1964: 190). Molana Nizamuddin partially standardized the curriculum for scholars but was more interested in standardizing a method of learning than set texts, which is why he included a number of quite recent texts; a similar trend in which an older, traditional text is not necessarily favoured over newer ones was seen in Ottoman madrasas, on the authority of Sultan Sulayman in 1565 (Zaman, 2007: 66).

The severest internal critic of the Deoband school was Molana Ubayd Allah Sindi (d. 1943), who converted to Islam from Sikhism, was educated at Deoband under Molana Mahmood Hasan (d.1920), who sent Sindi to Kabul to help in the effort to dismantle British colonial rule in India. The British learnt of this and forced Sindi in exile in Soviet Russia, Turkey and the Hijaz, a profoundly enriching experience which led him to adopt a cosmopolitan perspective on Islam and the ulama. He accused Deobandi scholars for turning the promise of reformism into a narrow sectarian orientation which led to an increase in the “chronic fragmentation of the community”. The ‘ulema’s approaches in his time, he argued, rendered their tradition irrelevant and their foundational texts unintelligible. The Qur’an, he urged, had been revealed for the entire world. Yet he lamented the exclusivity of religious education, impenetrable to college students let alone non-Muslims. Sindi favoured a critical engagement with earlier discourses, which did not reinforce the Indian ulema’s sense of intellectual subservience and which need to address and contribute to the common good of their own society (Ibid: 68-69). Even the Government of Pakistan’s proposal in the 1960s for reform in Pakistani madrasas, *inter alia*, wanted to see the ‘ulema “address modern educated masses in a convincing manner” (Ibid: 81) Despite some progress this challenge is yet to be met. The traditional arguments of the faith need to be sharpened. They frequently fail to convince the modern educated Muslim, to whom Muslim scholarship must engage and respond, as Gai Eaton suggests, Islam is no longer a closed system (Eaton: 197). There is also insufficient attention to the psychological complexes of Muslims.

### **3. What are the Main Problems?**

The five main problems of how Hadith is generally taught in my view are summarized as:

First, the commentary is not confined to the most important hadith. With limited time and vast material; the material commented on must be justifiable. The commentary of hadith is not contextually relevant and only sometimes supports a robust intellectual defence of Islam. This leaves students ill-prepared and lacking confidence in wider

society. Second, the selection of Hadith is not as rich as it could be, though it is extremely rich. There is a need to research texts outside of the six canonical books of hadith. Third, the assessments are too narrow and tests are only through written exams. Multi-method assessment is required. Fourth, there is no syllabus of hadiths which should be memorized though this features as an essential component of the assessments. There is no specific time given in the day to structure memorization which would be of immense benefit in realising this aim. Fifth, the focus is on a core body of texts, mostly to do with worship, with much repetition in both texts and commentary. My focus here will only be on the first problematic.

#### **4. How to Make the Course Contextually Relevant (Some Issues):**

The epistemological concerns of outsiders must be addressed. For instance, striking at the heart of Islamic epistemology, H. A. Juynboll writes:

Too many companions, especially Anas, Abu Hurayrah, Ibn Abbas and Jabir b. Abdullah... the most important alleged hadith transmitters...were 'credited' with such colossal numbers of obviously forged traditions that it is no longer feasible to conceive of a fool-proof method to sift authentic from falsely ascribed material (Juynboll, 1993: 73-74).

If students are not aware of such scholarship than they lack the confidence to engage with such significant concerns of outsiders. This can be devastating to the morale and intellectual self-esteem of an inexperienced scholar sheltered from external criticism and lacking the tools to resolve such dilemmas.

It is the most difficult challenges in this advanced course that students should learn to reason while utilising hadith-based solutions.<sup>2</sup> How can data within the hadith be used

2 A further example of where research is required by scholars is on the hadith pertaining to the 73 sects. The delineation of 73 sects by some scholars of the Deoband school in their exposition perhaps echoes 'Abdulqahir b. Tahir al-Baghdadi who wrote *al-Farq baynal Firq* in which he enumerated the 73 sects as if announcing the closure of groups diverting from the "straight path", an untenable methodological conundrum (since he died in 1037-8, long before the birth of many such misguided groups). Where is the evidence for this given that categorically none of these were mentioned (the *khawarij* an ostensible exception)?<sup>13</sup> It is precisely when we bring into conversation broader strands of thought that an intellectual catalyst ushering in the positive change we desire is more likely to take place. To understand hadith pertaining to the actualisation of the socio-political ideals of Islam and early conflicts between sunnis and shias in the very early history *Izalat al-Khafa' an khilafat al-khulafa* by Shah Waliullah would be among the core preparatory readings. In addition to wider works on "controversy" such as Taha Jabir al-Alwani's "The Ethics of Disagreement in Islam" and "The Differences of the Imams by Muhammad Zakariyya Khandlawi, important reading would also be Ibn Taymiyya's "Treatise on Compassion between Muslims".

to equip students with methods, knowledge and ideas to problem-solve? Application to problems should be integral to such a programme. Otherwise scholarship risks becoming irrelevant. For example, in the conclusion to “Islam in Victorian Britain”, Ron Geaves writes in reference to the post-July 2005 London attacks, of the inability of religious leaders to meet modern challenges (Geaves, 2010: 303). This echoes Shah Waliullah’s point in Hujjat Allah al-Baligha where he declares the religious laws of Islam should be brought into the open fully dressed in reason and argument. Another example of the inability of religious leaders to resolve the dilemmas of the Muslims community is that in Belgium where Muslims are % 6 of the population, they are % 35 of the prison population. Of course, the problems are complex; with multiple-factors but it is precisely this complexity which Muslim scholars need to be prepared and confident to engage with by offering guidance and practical solutions.

In 2013 Foreign Policy magazine declared Karachi to be the world’s most dangerous mega-city. Ahead of Bogota, Columbia; Lagos, Nigeria; and Mexico city. It is better now than it used to be but the question remains what do Islamic scholars offer in peacebuilding and conflict resolution in the city with ostensibly the most madrasa students in the world. It is not only that Muslims do not appear to be overly concerned about bloodshed, it seems that the religious texts and resources have not been effectively galvanized to attenuate violence; the scholars no strategies to curtail the scourge of violence. Yet, an atheist school teacher in Rio De Janeiro where I delivered some lessons last year, told me: “the solution for the black man in the favela is Islam”. He repeated this phrase three times in a four-hour discussion. The transformative power of Islam is acknowledged as being socioculturally regenerative.

## 5. Examples of Two Hadith

The following hadith and others like it are not commonly known to Muslims or non-Muslims and yet ought to be crucial to assuaging violence in society, despite its authentically problematic nature:

“من عفى عن دم لم يكن له ثواب إلا الجنة”

“Whoever pardons for the spilling of blood; there will be no reward for him except paradise.”

This demonstrates forgiveness is a major theme in Islam. Here, the Prophet (peace be on him) used the greatest bargaining tool he had to encourage peace; to limit the possibility of cyclical violence. Given such rich resources why are Muslims not at the forefront of peace initiatives. According to my knowledge there is no centre of conflict resolution attached to any Muslim university in the world even though the Prophet came as “mercy to all people”. Nevertheless, if the state honoured this, ought it to imprison someone guilty of homicide even he is pardoned by the heirs given that recidivism is a major risk? Put in another way, “if we are vulnerable to harm from those who lack virtue, and yet also ought to care for the cultivation of virtue in others more than any other good, then vulnerability to harm becomes a political and ethical problem” (McCoy, 2013: 160).

In another example we are told by the Prophet Muhammad:

“تهادوا تحابوا”

“Mutually exchange gifts: your love for one another will increase.”

In American Indian societies, Durkheim’s work, developed by Mauss, on “the gift”, showed the giving of gift had three rules: one had to give, receive, and, after a suitable interval, return a counter-gift of greater value (1966: 10-11; 37-41). It created social power, creating a power-relation of indebtedness, obligation and loss of face, with honour only being gained through a counter-gift. Mauss shows a system of interconnecting and escalating gifts between individuals and groups all vying for prestige, relationships and power. 16 Implicit demands for a reciprocal counter-gesture are present in the initial offering.

The hadith tells us to exchange gifts, but crucially not to expect back, certainly not to expect a greater gift back. In Q74: 6: “ولا تمنن تستكثر” “Don’t covet that you are increased” encourages Muslims not seek anything in return for an offering that they have made. The highest ethic of not wishing anything in return for what you do for people is specific to the Prophet Muhammad according to some scholars.

## 6. Practical Solutions for Improvement

Some of the distinguishing features a course such as this may comprise in a resource-rich city like Istanbul which hosts a number of reputable universities and scholarly initiatives and a refreshing amount of international expertise are proposed as follows:

One, to begin a centre for peacebuilding and conflict resolution which would be impartial, objective and credible; rooted in the Islamic tradition yet with research that seeks to minimize conflict, wars and terrorism. Two, sponsoring chairs around the globe to teach hadith once a week in several locations while continuing to research. Three, bibliographic help would include an online library with access to journals for the latest research. Indeed, in the latest PISA (Programme for International Student Assessment) tests, the top performers were notable for treating teachers as professionals and giving them “time to prepare lessons”; high expectations and high standards were the results (*Must Try Harder*, 2016: 57). Four, a database to knowledge-share. This would help in the on-going intellectual development and research production which sought to develop the taught contents annually. Five, innovative and creative methods of disseminating results: through the media, cartoons, infographics, poetry, plays, competitions, quizzes, you tube programmes, debates, compilation of hadiths with calligraphers to be used in public spaces or mosques.

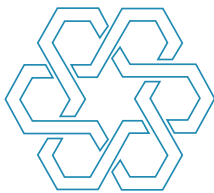
## Conclusion

In conclusion, The American Psychological Association aims to “increase public awareness of the benefits psychology brings to daily living”. It is up to Muslims to demonstrate public awareness of the sociocultural and psycho-spiritual benefits that Islam brings to daily living through a variety of methods, techniques and initiatives. Public education programmes, moreover, need to be accessible, engaging and inspiring for common people. For that to happen there is a need to execute a high-quality, intricately-planned and richly-executed programme that will have impactful results for those who are trained on it.

This paper has attempted to offer a perspective on improving the teaching of Hadith to counter the ossification and stagnancy that has crept into the teaching of Islam (hadith in particular) in order to imbue it with vibrancy and original thinking while training graduates who may then apply the rich tradition to real-world problems. At present an environment in which all those seeking knowledge and training may do productive work and be their best needs cultivating. Redressing cultural and social malaise on a greater scale requires the cooperation and training of many more scholars who have been through a madrasa education system that adopts creative approaches to Islamic learning which are cutting-edge, challenging and socially impactful. An edifying Dowra-Hadith-year in Istanbul will be an inspirational boost towards achieving that goal.

## References

- Ahmad, A. (1964), *Studies in Islamic Culture in the Indian Environment*, Oxford: Oxford university Press.
- Geaves, R. (2010), *Islam in Victorian Britain: The Life and Times of Abdullah Quilliam*, Leicestershire: Kube Ltd. Ibid., 522.
- McCoy, M. B. (2013), *Wounded Heroes: vulnerability as a virtue in ancient greek literature and Philosophy*, Oxford University Press: Oxford.
- Mujeeb, M. (1967), *The Indian Muslims*, London: George Allen and Unwin Ltd.
- Must Try Harder*, in *The Economist*, Dec 10th, 2016.
- William, M. (2005), *Baudrillard and the Media: A Critical Introduction*, Cambridge: Polity.
- Zaman, M. Q. (2007), *Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education*, Princeton & Oxford: Princeton University Press.







# Philosophical Studies of Islam in Japan: Relevance, Prospects, and a Preliminary Conceptual Strategy for Establishment and Islamization

Muhammed Yusra \*

## Abstract

Insofar as the official historical records can be traced, Japan has a 5000 year history of civilization. It is one of the few civilizations that have stood the test of time, remaining almost unchanged for more than five millennia while other civilizations emerged and collapsed.

Throughout the reign of this long civilization, countless foreign forces have tried to influence Japan in various ways. Among the most important forces which are the focal interest of this paper, are the intellectual, religious, and cultural forces couched in the bodies of thoughts such as Hinduism, Buddhism, Taoism, Confucianism, and, of course, Islam. None of these forces, however, have succeeded to influence the Japanese worldview and transform it substantially. Instead, almost all of them were Japanized to fit into the already existing Japanese worldview. For example, Zen Buddhism today is radically different from all other denominations of Buddhism – and even from the original Buddhism.

Owing to historical circumstances, it is most fortunate that Islam is the latest world religion that has ever come into contact with Japan. In the current modern world where rational structure of thought is the dominant mood, Islam can be presented to Japan in a manner which previous great traditions never got to enjoy before – in an academic, philosophical, and rational way; and thus opens to a brighter opportunity of establishing philosophical studies of Islam.

The purpose of this paper, therefore, is to propose some analyses on the prospects of Islamic philosophy studies in Japan and a corresponding preliminary conceptual strategy. In turn, we hope that this can contribute to better avenues in creating better engagements and civilizational dialogues between both Islamic and Japanese civilization, ultimately encouraging profound exchanges of wisdom.

The methodology of this study initiates with the survey on the contextual relevance of Islamic studies in Japan. Basically, it will attempt to answer the question of “why Japan?”; the answer from which is pertinent to Islamization efforts. Next, a survey and an analysis on the history of Japanese philosophy is conducted to trace the origin of the above mentioned context. A pattern is analysed from this historical timeline and is important in assessing relevant prospects and challenges. Then, previous attempts of Islamization are analysed to evaluate the degree of successes so far. Finally, a progressive preliminary strategy is proposed to continue the effort.

**Keywords:** Establishment, Islam, Islamization, Japan, Philosophical Studies, Prospects, Preliminary Conceptual Strategy, Relevance.

\* International Islamic University Malaysia, Undergraduate student, aburadhiah94@gmail.com

## Relevance: Why Japan?

As an introduction, let us consider our starting point of inquiry. Our starting point of discussion would be “Why Japan?”

First of all, the most prior relevance that interests us can be surmised under the term “Japan Problem”. The “Japan Problem” crisis is a geo-cultural crisis identified to be the main cause of many modern geopolitical and sociocultural problems Japan faced with other geo-cultural contexts. This “Japan Problem”, on the other hand, was shaped by the eurocentrism discourse prevalent in the West and later came into the Japanese mentality, making Japan a doppelganger of Europe (Itagaki, 2014).

This analysis is done by pointing out some integral elements that constitute the Japanese modern mentality, termed by Professor Itagaki as the “Japan Problem”, and then juxtaposing them against similar corresponding concepts found in the Eurocentric mentality. Some of these concepts are the Three-Country-worldview Japan has adopted, the “wa” ideology, and the intrinsic colonial-racist-militaristic character of Japan State since the seventh century.

The corresponding mentality in the Eurocentric discourse could perhaps be found in the concepts such as the “white man’s burden”, Huntington’s “clash of civilizations”, the “theological-metaphysical-scientific” conception of history by Auguste Comte, Kantian “cosmopolitanism”, and many more.

The problems that Japan is experiencing emerged from its modern historical experience. We say modern because the predicaments that raid Japan are only recent – started roughly from Meiji period. The racial superior mentality, however, as pointed out by Professor Itagaki, has been embedded in the Japanese xenophobic mentality since the seventh century. Also, impliedly, this “Japan Problem” came to occur and worsened with the influx of Western ideologies into the Japanese worldview. This, of course, led to the process of Westernization as have occurred in all of the colonised countries during the Western imperialism period. In addition, the loose grip of Japan to its own traditions compounded with the already resonant racial superiority with that of the West rendered Japan almost totally uprooted from its own religious and spiritual traditions, making it “more western than the West”.

In consequence there with, Japan does not only face problems internationally, but also internally. The latter includes sociocultural and philosophical problems, caused by

the Western ideologies in Japan. Unfortunately, because Japan is now more western than the West, the problems, therefore, are worse than those of the West. The extreme forms of these problems are evidently observable.

Philosophically, Japan faces with a staggering existential problem on a collective level. This can be observed interpretively in the progress of its history where it was and is still now continuously struggling to construct the identity of Japan-ness. Its overall attempt of self-imaging has always been “tug of war-like” where it peeks out to its neighbouring countries, searching for materials from which it can use as building blocks for its own identity while, at the same time, jealously claiming total dissociation from its “Other” (Blocker, 2001).

From the time of Emperor Jinmu in the seventh century, up until the inception of the Tokugawa shogunate period, Japan has depended upon China as its main source of cultural and political ideology; notably, Buddhism. Buddhism, specifically Zen Buddhism, served to further legitimize the political authority of the emperors. It also served to create most of the cultural components of Japan such as literature and arts, for example, the *samurai* culture.

While it reduced Buddhism influence which was pregnant with metaphysical, spiritual, and otherworldly concerns to that of aesthetical, psychological, and secular—which later was developed again into the former kind—Japan nevertheless utilized Buddhist religious categories to render Shintoism structured and assumed a more or less “otherworldly” character. If before, Shintoism never had any specific rituals, it did thereafter. The same goes to its shrines, pantheons, clergy, and even its name. Already in its first phase of self-imaging, it depended upon foreign civilizational forces such as Buddhism.

From the Tokugawa period onwards, Japan had neo-Confucianism as its socio-political ideology which elaborates and positions all the political actors of Japan; from the highest strata, the Emperor himself, to the lowest peasants, by the integration of Confucian five relationships ethics. This was done, ironically, in a period where Japan practiced the isolationism policy due to the impression that foreign affairs were nuisance to internal affairs. Nevertheless, neo-Confucianism was still an alien import in a self-isolated context.

Next, in its modern period starting from the Meiji restoration, Japan started to actively import Western philosophies in the hope of restoring itself and catching up with

the quick-paced global modernization. Ironically, this period was in fact, the most formative in delivering Japan further away from its intended aim of formulating its own identity. This occurred in a more paced manner than any other countries that it only took them less than half of a century to outpace other modernizing countries. It did so by keeping an awareness of the importance of not compromising their own root identity; or so they claimed. While its modernization slogan was, in part, was so, it nevertheless almost replaced every integral traditional component of its national identity with those of the West such as the concept of *samurai*.

This historical posture of Japan since the seventh century eventually amplified the idea which Dale terms as “the myth of Japanese uniqueness”; an idea which was latent in the self-image of Japan as it views its racial origin as divine (Dale, 2012). This is exemplified by what Itagaki terms as Japan’s “Three-Countries-worldview” where it viewed others as “barbarians” much like Europe’s “white man’s burden”.

This love-hate relationship between Japan and its neighbouring “barbarians” reflects Japan’s internal cognitive dissonance wherein, on one hand, it stubbornly believes in its racial superiority, while, on the other hand, it realizes the shortcomings of its own self-portrait. This identity crisis, of course, eventually spills out into its social, political, and cultural realms, and can be conspicuously seen on an individual and personal level. But these problems are much more observable and threatening in the modern period rather than in the pre-modern times; also, with which we are agreeably and mutually more concerned.

Presently, culturally, the identity crisis can be observed by the phenomena of counter-culture in Japan, and this is represented by the entertainment media and also, correlatively, by the millennials. The cultural gap between the mainstream traditional culture and the counter-culture is significantly large to the extent that both stand equally as mainstreams, marked by the notoriously famous debate on “the real and the apparent Japan”; geographically, between Kyoto and Tokyo, which of these two represents the real “Japan-ness”. To the foreign eyes, this is not perceivable as the counter-culture phenomena stands taller as its unfaithful simulacrum. To those who have the opportunity to observe this from within, they cannot help but notice this dissonant reality. Even local millennials and old timers can also notice it.

Basically, these contradictory elements can be seen as a “class struggle” of individualism versus collectivism. The direction of this trend, however, is showing the increasing



prevalence of individualism, often times uncontrollably and wildly unguided (Ogihara, 2017). This can be seen in the *kawaii* culture (How a melancholy egg yolk conquered Japan, 2017), *hikikomori*, peculiar sex culture which runs contrary to its “sexless” society, and many more. All of these are the knee jerk reactions of Japan’s individualism against its extreme collectivistic spirit. This collectivism, in fact, is embodied in an idiom: “the nail that sticks out will be hammered down”.

This cultural dissention, then, extends to the social domain where the dichotomy between individualism and collectivism can further be noticed in which individualism is struggling against the hegemony of collectivism to find its own stage. Suicides, *karoshi*, the decreasing rate of marriage which later leads to a peculiar culture of sex, which, in turn, jointly result into the problem of depopulation are all failed attempts of individualization (Kondo and Oh, 2010). These problems are extremely peculiar, so much so that they can rarely be found in the Western countries and other westernized countries as compared to their prevalence in Japan.

With regard to the Islamization perspective, this “Japan Problem” can be considered as an area of high interest for Muslims. After all, one of the most crucial components of Islamization is de-westernization. To counter the wave of westernization, therefore, “Japan Problem” as its extreme embodiment must be attended to. With that being said, it can rightly be put in the centre stage of our attention.

Secondly, on the other hand, from the perspective of academic concern, Nakamura rightly observes on the status of Islamic studies in Japan:

“The involvement of scholars in comparative religion has been very limited. This may be explained by the particular nature of Japanese interest in the Muslim world and the lack of religious interest in Islam, except its modern trends and Sufism. Some scholars, such as Oguchi and Kagaya, have argued that it is necessary to bridge the ‘mere’ religious and the ‘more than’ religious aspect of Islam.” (Nakamura, 2007).

The interests in Islamic studies by Japanese scholars sparked initially from various ways. Almost all of them were initiated as responses towards Japan’s immediate political needs. For example, the Japan-Muslim World Dialogue among Civilizations (JMDC) initiative was organized by the Japanese government to maintain the diplomatic relationship with the Middle Eastern countries—upon which Japan is dependent for most of its energy sources—and in conjunction with the Iraq war, in which Japan was partly responsible by assisting USA logistically. Even earlier during the Meiji era, Japan’s

interest in Islam was a part and parcel of its larger interest in conquering China—the history of which Islam played an integral role—much like the reason behind the interest of Europeans in Africa and Asia (Mohammad, 2015).

Meanwhile, a more genuine interest in Islamic studies fall under the scholarship on Sufism. As Nakamura points out, “The particular interest of Japanese scholars in Sufism may be due to the familiarity of Japanese religious traditions and Sufism.” (Nakamura, 2007). This appeal of Sufism to Japanese scholarship, I think, is based on the “religion-spirituality” distinction. In this distinction, the operative definition of religion is sociological, in which religion is considered as only a set of rites and rituals and a set of theological claims. The operative definition of spirituality, on the other hand, carries within it the notion of “Tao” or “dō/to” in Japanese language, which means “the way”. Therefore, Shinto, for instance, means “the way of the gods” (Maraldo, 2011). This definition is much more extensive for it includes various aspects of life plausible. As such, in reality, the Japanese does not have a term for religion, for, to them, religion, spirituality, and even culture, are one and the same as well as inextricably integrated into a unified whole.

Sufism, to Japanese scholarship, falls exactly into this category. In Islamic terminology, however, the term “dō” more or less corresponds to the term “dīn” which can be aptly translated as “the way of life”. Consequently, this implies that Islam is not merely limited to the aspects of rites and rituals, but also spiritual as intended by the Japanese. Islam, too, then, pervades the overall life of a Muslim as much as Japanese religious beliefs pervade their overall life.

The only real concern is that the bridge between Islamic exoteric aspects (laws, rites, rituals, etc.) and its esoteric aspects (*taṣawwuf*) are not detectable to them. To this, a lacuna in Islamic studies in Japan can be filled appropriately by presenting Islam’s proper definition of “religion” rendered by the term “dīn”. To this, again, as Nakamura rightly observes: “Some scholars, such as Oguchi and Kagaya, have argued that it is necessary to bridge the ‘mere’ religious and the ‘more than’ religious aspect of Islam.”

Conclusively, Islam as represented in Japanese academia is still far away from manifesting the true worldview of Islam for there is yet an epistemological standard set by Islam itself which serves as the proper epistemological authority. In short, Japanese academia is still unable to understand Islam introspectively.

In addition, from a historical perspective, Islam achieved its apex of intellectual sophistication in non-Arab and non-Persian contexts in the 16<sup>th</sup> century onwards. It



was since then that Islamic scholarly works written in non-Arabic and non-Persian languages can be found in abundance. In East and Southeast Asia, this is represented by the works of Wang Tai-yu and Liu Chih in China (Murata, 2000) and Hamzah Fansuri and Nuruddin Raniri respectively (al-Attas, 1969).

Muslim scholars of non-Arab and non-Persian backgrounds from all over the globe wrote scholarly works on the teachings of Islam with their respective native expressions. For example, Hamzah Fansuri on Islamic theology and mysticism with Hindu and Buddhist terminologies, and Wang Tai-yu with Confucian and Taoist expressions. However, not long after, these areas witnessed the coming of European imperialism and colonialism. This has been the major factor of the uncompleted effort of Islamization in East Asia; indeed, it has been the major factor of any non-European civilizational development.

The furthest land this achievement has reached so far is China and no further. As such, there are no works in Japanese with the sophistication standard that could match with the mentioned works above. While the necessity of doing so is a cultural imperative, the effort somehow has been halted for centuries – until now, that is. This cultural imperative is actually unquestionably essential to the modern and global philosophical concern. Therefore, an effort of continuing this civilizational dialogue between Islam and other civilizations which flourished once in 16<sup>th</sup> to 19<sup>th</sup> century should be re-initiated.

### **Japanese Philosophy: An Analysis on Its History**

I have elaborated briefly on the contextual relevance of why Japan is crucial in conducting this mutual civilizational dialogue. And this is surmised in the term that Itagaki coined as the “Japan Problem”; a geo-cultural plight that stemmed from a philosophically problematic worldview. By problematic, I mean the persistence of Japanese worldview to mould every intellectual force that has ever come into touch with it to fit into its own communalistic, nationalistic, and aesthetic worldview. To this, I will point out the essential characters of Japanese philosophy from its history.

Firstly, the historical development of Japanese philosophy could be divided into four phases: Shintoism and Zen Buddhism in The Buddhist Age; neo-Confucianism in the period of Tokugawa Shogunate; western philosophies in Japanese context during the time of Meiji era; and Western-style Japanese philosophy in post-Meiji times. All of these phases except the last one have been previously discussed concisely (Blocker, 2001).

Among its most dominant characters is the perennial confrontation between individualism and communalism. Both are two sides of the same coin: aspects of the human life, yet, the problem seems to be which is to take the centre stage. In Japanese worldview, in any case, it seems, communalism will prevail over individualism—marginalizing the individualistic aspect into the dark corner every time. Furthermore, this constant rendering of individualism as subservient would result into the revolt of individualism. Individualism is now subversive rather than subservient, and because in its philosophy Japanese worldview does not have a provision for individualism, its repressed uprising, hence, will burst wildly unguided. In the domain of culture, in consequence of as what has been mentioned above, there is the phenomena of counter-culture in which individuality is revolting to find its voice not being left unheard (Davies, 2002).

Another character is the persistent manoeuvre of Japanese worldview to culminate every philosophy to be nationalistic. Since the inception of the Japan state even in “The Age of the Gods” before the seventh century, myths of the origin of the Japanese race itself is irrevocably attached to divine entities. The House of Emperor, specifically, is the descendants of the sun god, Amaterasu. Buddhism is employed to raise the Emperor’s status as a Bodhisattva; neo-Confucian five-relation ethics to elevate the Emperor into the highest social and even metaphysical stratum; and even its post-Meiji philosophies cannot escape from eventually being turned into the state apparatus in which the state and its upholding is the final aim of philosophy.

Thirdly, the overall mood of Japanese worldview is aesthetic in character in a sense that they celebrate most what is immediate, intuitive, emotive, and consequently, secular, and practical. Hence, whatever philosophy that came into contact with the Japanese context was Japanized into amplifying the abovementioned elements over what is mediate, logocentric, rational; and is, in a sense, opposed to what is otherworldly, metaphysical, etc. This is, perhaps, the most basic character from which stem the other two—extreme communalism and nationalism—characters.

### **Islamic Studies in Japan: A Survey**

There have been many efforts of establishing Islamic studies in the Far East, but three main efforts are worthy of analysis; the Eastern metaphilosophy that was established by the late Toshihiko Izutsu, Islamic Area Studies by Yuzo Itagaki, and the Islamization





enterprise by Wang Tai-yu, Liu Chih, and Liu Zhi – the Chinese ulama tripartite. I have chosen to only discuss these three most influential and impactful efforts in this part, based on the following criteria; firstly, the efforts must have left indelible marks on the current matrix of thoughts related to Islam in the Sino-Japanese context and; secondly, the works are capable of providing room for potential progressive alternatives.

Izutsu is one of the most important foundations in shaping modern academia on Islam by a non-Muslim. His works have been widely acknowledged even by Muslim scholars themselves. Izutsu's works can be surmised as attempting to formulate a more or less uniform metaphilosophy under which the Eastern traditions can be unified conceptually. This is hoped to bring forth the patterns found in the clusters of Eastern thoughts which have served as the civilizational blueprints of all of the Eastern civilizations and be revived practically in the modern context. His methodology in doing so is by creating an "artificial space of thought". This space of thought is hypothetical, to be sure, and is constructed in such a way that components of worldviews of various traditions could be juxtaposed side by side so as to expose the fundamental similarities between them (Sawai, 2010). For example, in his *Sufism and Taoism*, Izutsu delineates closely similar Taoist and Sufi ontological concepts and fit them into an artificial space with a metaphysics of Being and the concept of "the perfect man" as its pivot (Izutsu, 1984).

A relevant point to note in this approach is that this space of thought is artificial, thus, is foreign to the subject of its study. Sufism and Taoism, therefore, are imposed upon them an alien structure and categories with which they are initially deconstructed and, then, into which they are fitted. In other words, Izutsu's own personal worldview is set as a puzzle frame to which the puzzle pieces obtained from the two traditions are arranged accordingly.

Inasmuch this enterprise is interesting, it risks the compared subjects to be reconstructed to the extent of compromising its original structure. Moreover, although some basic aspects are closely similar in concept and structure, this method is also risky in that it oftentimes fails to acknowledge the subtle yet significant differences in these distinct systems of philosophy. The hierarchy of beings, for example, in Sufism and Taoism are different in number of levels and in arrangement. This was pointed out by Wang Tai-yu when comparing Chinese philosophies and Islam. To this Murata writes (Murata, 2000).

"Wang's insistence that the first discernment is the most important – that is, the discernment between the Real One and the Numerical One – underscores two things.

One is that this distinction between God in His Essence and God as designated by the names and attributes is utterly essential to Islamic theology (even if the terms of discussion are not completely clarified in the earliest centuries of Islamic era). Second is that Wang felt that his Chinese audience would have difficulty making this distinction, because the Chinese traditions fail to do so. But neither Wang nor any other of the Chinese ulama whose works I have read would go so far as to claim that the Chinese had no understanding of God's essential incomparability with creation, his 'transcendence'. They surely had the understanding, but they did not differentiate clearly enough between the two basic levels of transcendence."

This would surely then compel us to concede that a reconstructed system is no longer the same system. Izutsu's method would perhaps be beneficial for concept-to-concept comparative study, but for a system-to-system study, this is not suitable, and this is the more so if included with Izutsu's aim at formulating an Eastern metaphilosophy – of which I think actually has a degree of considerable plausibility.

Another thinker responsible for introducing serious studies on Islam into Japanese academia is Yuzo Itagaki. In his article, Professor Itagaki proposes the concept of "super-modernity" based on the concept of "tawhīd" and its similar counterparts such as Hua Yan in Buddhism etc. (Itagaki, 2014). It is an alternative for modernism as a civilizational principle. This concept genuinely perceives civilizations as equal and that authentic civilizational interactions are that of a reciprocal nature and on a fundamental level. Also, this genuine mutual acknowledgment comes from the fundamental similarities found in the foundational blueprints of each civilization.

This concept of "super-modernity" led to the realization of which could actualize the "muwāṭṭin" revolution. It is a new kind of civic revolution which pursues both personal and global transformation through the concept of *Satyagraha* in Sanskrit which means "insistence of truth"; creating a decentralized state of sociocultural and socio-political organization in which no one party could claim to be the alpha male of the pack, but everyone humbly prepares themselves to continuously learn from others; emphasizing on the importance of values of authentic social solidarity; stressing a way of life that aspires to live in harmony with the environment by having a scientific humility in thinking about the limits of knowledge and technology; and a quest for restorative justice not by removal of evil or punishment, but by raising the awareness of the causes of evil or education.



With this vision in mind, Itagaki insists that area studies must be the foundation of knowledge. This accumulated knowledge, in turn, will further feed the super-modernity progress (Itagaki, 1997). In his conception, “area studies” is a dynamic interdisciplinary approach of studying the world civilizations. To this Itagaki says:

“Area studies can be a foundation of scholarship, if the process always starts with the systematic integration and classification of concrete knowledge of the world, and proceeds to the establishment of general theories, comprehensive systems, and accurate structures.”

This approach is currently systematically applied within the Japanese academia. It is done by dividing its key components and allocating them to several universities participating in this project (Islamic Area Studies, 1999).

The area studies conceived by Itagaki is systematically problematic. This is because the basic assumptions and the methodology of this area studies are ambiguous, perhaps, even paradoxical. From the outset, the idea proposed by Professor Itagaki is intended to combat disguised Orientalism that is creeping in the global academia. However, it seems to miss the mechanistic character of Western worldview, the influence of which upon the human science rendered it similarly mechanistic – and, indeed, it is this worldview that shapes the matrix of Orientalist disciplines after all.

Therefore, simply combating Orientalism with the exclusion of its patronizing worldview will create yet another form of Orientalism; only that the central pivot of that Orientalism has now shifted geographically. Furthermore, an insistence upon general theories based on concrete knowledge is an all too familiar attitude synonymous to that of Orientalism itself. In the final analysis, this approach will only produce sociological understandings of religious experiences found in societies while, simultaneously, implicitly neglecting the spiritual and metaphysical reality underlying these experiences.

The last scholarship to be discussed is the Islamization enterprise established by a tripartite of Chinese ulama; Wang Tai-yu, Liu Chih, and Liu Zhi, of which a similar model is what this paper aims to emulate for the Japanese context (Murata, 2000). The effort made by them is fairly simple in concept, although actually a herculean task in effort. Their effort was translating Islamic texts into native languages or expounding Islamic understandings in native languages; in this case, into Confucian-laden Chinese language.

Another point to note is that the aspect being greatly emphasized in this transposition effort is the *taşawwuf* aspect of Islam. Matters regarding metaphysics, cosmology, psychology, and many other philosophical concerns in Islam were presented in Chinese language from the perspective of Sufism; to which a translation of al-Jāmī's *Lawā'ih* by Liu Chih is a testament. Along with that, they occasionally addressed Islamic obligations and prohibitions that would come to the Chinese mind as peculiar such as consuming pork and wine. Interestingly, this is done by finding recourse for an answer in Chinese idioms. Also, important figures in Islam were named using Chinese sacred terminologies: God as "the Real One", the Prophet as the "Ultimate Sage", the Quran as "the Classics", etc.

### **Islamic Studies in Japan: A Preliminary Conceptual Strategy**

The best of efforts of establishing Islam anywhere could be found in the efforts done by the scholars of the past, especially among the higher Sufis. With that being said, this paper will only attempt to contextualize the models of which have been executed by countless Sufis in the Eastern contexts to that of Japan. The audience of this work would obviously be Japanese.

As discussed previously, the task undertaken by these scholars was to translate and transpose Islamic concepts and understandings into native languages. Evidently, a similar task should be done in the Japanese context. A brief look into the logic behind this approach, however, is integral in understanding its mechanism.

Language is the manifest form of how we understand reality. It is the tool by which we anatomize reality into categorical compartments. Language, then, is the manifest form of a particular worldview. The extent of vocabularies, the grammatical structure, and many other aspects of language and, therefore, worldview, differ from one culture to culture. Furthermore, both, it can be said, interacts mutually with each other. Influencing changes on language will variably exert changes in the worldview structure. This is what is done by revelation, for example, transforming the semantics of the Arabic language when secular terms are infused with Islamic religious connotations. The same strategy can then be applied to the Japanese context. But, of course, this is not done arbitrarily. There are several questions that need to be properly addressed first. The most important one would be: how to choose the key terms systematically? To this, I propose a comparative study between Islam and Zen Buddhism.



This comparative study, however, cannot be done in a manner similar to that of Izutsu's. It is not done by creating an artificial space of thought, but by utilizing the already available structure by both Islam and Zen Buddhism. It can be done by expositing Islam using Zen terminologies and philosophy; and then, reciprocally, presenting Zen using Zen terminologies but with Islam's structure of philosophy. The underlying logic behind this is that with the former, some Islamic concepts can be rendered familiar to Zen worldview. Then, with the latter, the familiarized concepts can be shifted semantically to bear Islamic meanings. The former eases the initiative steps, the latter finishes them.

The second question is: Why Zen? Zen is arguably the foundation of Japanese worldview. Although Japanese worldview is more or less a syncretism of Zen, Shintoism, and neo-Confucianism, it is Zen that which is responsible in invigorating this syncretism, both historically and philosophically. As said, Zen renders Shintoism structuralized and neo-Confucianism accepted in the Japanese context.

The third important point for us to consistently bear in mind is the fact that Islamization in East Asia is generally represented by the Sufis. It is a non-negligible fact that the Sufis were the most successful in representing Islam in these areas and were the most influential in formulating these respective identities. This leads us to believe, arguably, that Sufi thoughts appeal to the Eastern Asia audiences. Therefore, it is Sufism that must be the representative of Islam in having civilizational dialogues with the Japanese.

## **Conclusion**

This paper has outlined several relevant points regarding the importance of establishing Islamic studies, specifically philosophical studies of Islam. To this, I pose three suggestions: firstly, I demonstrated the cultural paradox of Japan caused by modernism and its significant impact towards other global scale aspects. As such, Islam which is very much concerned with the problem of modernity must assist Japan in combating this cultural paradox.

Secondly, I argued that Islam as represented in Japanese academia is still far away from manifesting the true worldview of Islam, for there is yet a proper epistemological standard which serves as the proper epistemological authority in understanding Islam. In short, again, Islam in Japan is not yet sufficiently understood in its own terms.

Thirdly, I proposed to revive the effort of civilizational dialogues between Islam and other non-Arab contexts that flourished between the 16<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> century. Such dialogues came to a halt after European imperialism and colonialism took place, however, it is felt that this current situation is most conducive to embark in continuing such an initiative again.

Next, I then make an analysis on Japanese worldview based on the historical developments of its philosophies. Based on this analysis, I pointed out three of the most dominant persistent characteristics of Japanese philosophies. These are its aesthetic approach of constructing its worldview to the expense of a more logocentric aspect; its incessant emphasis on undermining individualism; and, finally, its consistent manoeuvre to make nationalism as the standard of culmination of philosophy.

Subsequently, I analysed some important efforts of making Islam central to any system of thoughts—Islamization—by Professor Izutsu, Professor Itagaki, and the Chinese ulama tripartite. In all these attempts, I pointed out the disadvantages in the earliest two and favour the last one as the already available platform to progress Islamization.

Lastly, based on the previous two analyses I proposed a preliminary conceptual strategy by conducting a comparative study between Islam and Zen Buddhism. This comparative study has a specific methodology, aiming at expositing Islam using the key terms underlying the background of Japanese worldview.

It is very much hoped that this effort can and should appeal to the Muslim academia based on the relevance that I have proposed. There can never be a perfect metaphilosophy conceived by Professor Izutsu in the East, but if there should be any, perhaps, Eastern thoughts patterned fundamentally by Islam could be a near perfect candidate. This is already searchable in many Eastern traditions including India, China; made possible by works such as Sachiko Murata, and the African tradition – although is still, surprisingly, scarcely known to the world. This is however, not yet the case in Japan, but it can potentially be made possible in the not so far future.

## References

(1999). Retrieved from Islamic Area Studies: <http://www.l.u-tokyo.ac.jp/IAS/>

*About the IAS Network: An Introduction.* (n.d.). Retrieved from Joint Usage/ Research Center for Islamic Area Studies: <http://www.islamicareastudies.jp/en/ias/>



- al-Attas, S. M. (1969), *Preliminary Statement on A General Theory of the Islamization of the Malay-Indonesian Archipelago*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Askew, R. K. (2004), *The Cultural Paradox of Modern Japan: Japan and Its Three Others*. *New Zealand Journal of Asian Studies*, 130-149.
- Blocker, H. G. (2001), *Japanese Philosophy*. New York: State University of New York Press.
- Brownlee, J. S. (1999), *Japanese Historians and the National Myth, 1600 - 1945: The Age of the Gods and Emperor Jinmu*. Tokyo: University of Tokyo Press.
- Carter, R. E. (2013), *The Kyoto School: An Introduction*. New York: State University of New York Press.
- Dale, P. (2012), *Myth of Japanese Uniqueness*. Abingdon: Routledge .
- Davies, R. J. (2002), *The Japanese Mind: Understanding Contemporary Japanese Culture*. Vermont: Tuttle Publishing.
- Edelglass, W. (2009), *Buddhist Philosophy: Essential Readings*. Oxford : Oxford University Press.
- Heisig, J. W. (2001), *Philosophers of Nothingness: An Essay on the Kyoto School*. Honolulu: Univ. of Hawaii Press.
- How a melancholy egg yolk conquered Japan*. (2017, May 1st). Retrieved from YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=CTAnJTB9rol>
- How Japan's Economy Is Destroying Its Youth*. (2015, July 14th). Retrieved from YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=P5Pwn6JX4eY>
- Itagaki, Y. (1997), *Area Studies Must be the Foundation of New Scholarly Knowledge*. *Japan Center for Area Studies* . Osaka: National Museum of Ethnology.
- Itagaki, Y. (2007), *Civilizations to be Networked: Feasibility and Effects of Re-Vitalizing Tawhid (Universal Pluralism)*. *The 34th International Symposium*. Seoul: The National Academy of Science.
- Itagaki, Y. (2014), *A historical re-consideration of the "Japan problem" from the perspective of critical civilizational strategy*. *Inter-Asia Cultural Studies*, 63-90.
- Izutsu, T. (1984), *Sufism and Taoism: A Comparative Study of Key Philosophical Concepts*. California : University of California Press.
- Izutsu, T. (2001), *Toward a Philosophy of Zen Buddhism*. Colorado: Shambhala Publications.
- Izutsu, T. (2009), *Concept and Reality of Existence*. Petaling Jaya: Islamic Book Trust.
- Kasulis, T. P. (1987), *Zen Action/Zen Person*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Kasulis, T. P. (2008). *Intimacy or Integrity: Philosophy and Cultural Difference*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Kitaro, N. (1992), *An Inquiry into the Good*. Yale: Yale University Press.
- Maraldo, J. C. (2011), *Japanese Philosophy: A Sourcebook*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Mohammad, M. S. (2015), *An Assessment of the Record of the Japan-Muslim World Dialogue among Civilizations and Its Future Implications*. *Asian Journal of Political Science*, 282-300.
- Murata, S. (2000), *Chinese Gleams of Sufi Light*. New York: State University of New York Press.
- Nakamura, K. (2007), *Islamic Studies in Japan*. In Y. T. Gerrie Ter Haar, *Religion and Society: An Agenda for the 21st Century: 5 (International Studies in Religion and Society)* (pp. 261-265). Leiden: Brill.



Naoki Kondo and Juhwan Oh. (2010), Suicide and karoshi (death from). *Journal of Epidemiol Community Health*, 649-650.

Ogihara, Y. (2017), Temporal Changes in Individualism and Their Ramification in Japan: Rising Individualism and Conflicts with Persisting Collectivism. *Frontiers in Psychology*.

Sawai, Y. (2010), The Structure of Reality in Izutsu's Oriental Philosophy. In A. M. Thoha, *Japanese Contribution to Islamic Studies* (pp. 1-16). Kuala Lumpur: IIUM Press.

Suzuki, D. T. (2013), *An Introduction to Zen Buddhism*. New York: Grove Press.

Toshihiko Izutsu & Toyo Izutsu. (1981), *The Theory of Beauty in the Classical Aesthetics of Japan*. New York: Springer.

Watts, A. (1999), *The Way of Zen*. New York: Vintage.

Yuji Ogihara, Hiroyo Fujita, Hitoshi Tominaga, Sho Ishigaki, Takuya Kashimoto, Ayano Takahashi, Kyoko Toyohara, and Yukiko Uchida. ( 2015). Are common names becoming less common? The rise in uniqueness and individualism in Japan. *Frontiers in Psychology*.





# Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığının Eğitim ve Din Eğitimi Sorunları

Veli Öztürk\*

## Özet

Yunanistan'ın bağımsızlığını kazandığı 1830'dan itibaren Yunanistan'da yaşayan Müslümanlar azınlık haline gelmeye başlamıştır. 1830 tarihli Londra Protokolü, 1881 İstanbul Uluslararası Sözleşmesi, 1913 Atina Antlaşması Yunanistan'da yaşayan Müslüman azınlıklarla ilgili iken 24 Temmuz 1923'te imzalanan Lozan Antlaşması sadece Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığı'nın hukuki statüsüyle ilgili hükümler içermektedir. Türkiye ve Yunanistan arasında yapılan kültür antlaşmalarına ve Yunanistan hükümetlerince çıkarılan kanunlara rağmen Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığının genel sorunları ve bunların temellerini oluşturan eğitim ve din eğitimi sorunları çözülememiştir.

Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığı'nın bir asırdır yaşamakta olduğu hukuki, siyasi, ekonomik ve kültürel sorunlar bazı bilim adamlarınca incelenmiş, buna ilaveten Yunanistan'ın Avrupa Birliği'ne girdiği dönemden itibaren uluslararası insan hakları örgütleri, Avrupa Parlamentosu ve bazı Yunan yazarlar tarafından azınlığın yaşamakta olduğu sorunlar üzerine çalışmalar yapılmıştır. Tüm çalışmalara ve Türkiye ile Yunanistan hükümetleri arasında yapılan görüşmelere rağmen azınlığın eğitim ve din eğitim sorunlarının çözümüne yönelik iyileştirmeler gerçekleşmemiştir.

Bu tebliğde, Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığı'nın uzun dönemdir engellenen Cemaat-ı İslamiye Örgütleri ve müftülük seçimlerine de değinilerek eğitim ve din eğitimi sorunları incelenmeye çalışılacaktır. Araştırmada literatür tarama ve yorumlama yöntemi kullanılmış ve azınlık eğitiminde büyük başarılarla imza atmış Türkiye ilköğretmen Okullarından mezun olmuş emekli öğretmenlerin anılarını bir araya getiren "Bir Efsane Sona Eerken" isimli eserden büyük ölçüde yararlanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Azınlık, Azınlık Hukuku, Din Eğitimi, Din ve vicdan özgürlüğü, Eğitim.

\* Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Dr. Öğretim Üyesi, veli.ozturk@deu.edu.tr

## Batı Trakya Türk Toplumunun Azınlık Statüsünü Kabullemeye Yaşadığı Şok

Yunanistan topraklarında beş asırdan daha fazla bir süre hakim millet olarak yaşayan Batı Trakya Müslüman Türk Toplumunun azınlık statüsünü kabul edip öğrenmesi kolay olmamıştır. 14. yüzyıldan 20. yüzyılın başına kadar Osmanlı İmparatorluğu'nun Rumeli kesiminde, Edirne vilayeti gibi Osmanlı Devleti'ne başkentlik yapmış önemli bir merkeze bağlı olarak yaşamış, Selanik ve İstanbul'la yakın ilişkiler içinde bulunmuş Batı Trakya Müslüman Türk Toplumunun Yunanistan'a bağlı bir azınlık haline getirilmesi birçok sorunu beraberinde getirmiştir. 1912-1913 Balkan Savaşları ile başlayan ve Lozan Antlaşması ile sonlanan on yıllık süreçte, en çok iletişim ve etkileşim halinde buldukları Edirne ve Selanik'ten sınırlar aracılığıyla soyutlanıp izole bir azınlık haline gelmek Batı Trakya Müslüman Toplumunda büyük bir psiko-sosyal kırılma yaratmıştır. Kendilerini kısa bir süre içinde dini ve dili yabancı bir devlette, üstelik bu devletin merkezinden uzak, ücre denilebilecek bir kesiminde azınlık olarak bulan bu topluluk derin bir şok yaşamıştır. Bu şokun bir benzerini aynı şartlar içinde bulunan Makedonya Türkleri de yaşamıştır. Necati Cumalı'nın Makedonya 1900 adlı eserindeki tanıklıklar yaşanan kültür şokunu canlı bir biçimde ortaya koyar. Yaşanan şehir, kasaba ve köyler aynı ise de yeni bağlanan devletin yeni kanunları, dili, dini ve ilerleyen süreçteki demografik değişiklikler bu şokun uzantıları olarak yıllarca hissedilmiştir (Bostancı, 2014: 5).

Beş asırdan daha fazla bir süre bugünkü Yunanistan topraklarında hakim millet olarak yaşayan Batı Trakya Türk Toplumunun azınlık statüsünü benimsemesi ve yeni şartlara uyum sağlaması elbette sıkıntılı olmuştur. Lozan Antlaşması'nda yer alan etabli sorunun yedi sekiz yıl çözümlenmesi, Batı Trakya'ya Lozan Antlaşması'nın öngördüğünden daha fazla Rum göçmen yerleştirilmesi, fazla göçmen nedeniyle bazı azınlık okullarının ve medreselerinin Yunanistan hükümetince işgal edilmesi Türkiye ile yaptığı savaştan yenilerek çıkan Yunanistan'ın yaşadığı büyük ekonomik kriz azınlığın yaşadığı şoku daha da artırmıştır (İ. Sadık, 1934). Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığı'nın varlığını delil olarak göstermesinde hayati önem taşıyan Cemaat-ı İslamiye Örgütleri, Müftülük seçimleri ile ilgili yasal düzenlemelerin yapılmaması da eğitim ve din eğitimi alanlarındaki çalışmaları geciktirmiştir. 1922'de Türkiye'den sınır dışı edilen eski şeyhülislam Mustafa Sabri ve arkadaşlarının Yunanistan'a sığınıp Yunanistan'ın desteğiyle Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığı'nın eğitim ve din eğitimi kurumlarını yönetmesi, buna tepki olarak azınlık içinde oluşan inkılapçılar-gelenekçiler çatışması, eski harf-yeni harf, mektep-medrese çatışmaları azınlık toplumunun yaşadığı kültür şokunu derinleştirmiş, etkileri günümüzde bile hissedilen bölünmelere zemin hazırlamıştır (İnkılap, 1930; Hilmi, 1930).



Kronolojik olarak Türk-Yunan ilişkileri incelendiğinde, Yunanistan'da yaşayan Müslüman Türk Cemaatı'nın en çok arada kaldığı dönem 1923-1950 arasıdır. 1930'larda Türkiye ile Yunanistan arasında iyi ilişkilerin kurulup Mustafa Sabri ve bazı arkadaşlarının sınır dışı edildiği kısa bir süre dışında Yunanistan'ın bu dönemdeki politikası, Türkiye'de inkılaplar döneminde yaşananları bütünüyle İslam'dan uzaklaşma ve dinsizlik olarak tanımlama çabasıdır (Nuri, 1930: 1). Bu politikanın bir uzantısı olarak müftülüklerin ve Cemaat-ı İslamiye İdareleri'nin dolayısıyla da Yunanistan'da Müslümanlığın devlet tarafından korunduğu sık sık vurgulanıyordu. Gümölcine'de Mustafa Sabri taraftarlarının yayınladığı Yarın adlı gazetede yer alan şu cümleler bu açıdan önemli bir örnek oluşturmaktadır. "... Türkiye'de Müslümanlık kalmadığını görerek buradaki hükümetlerine (Yunan hükümetlerine) daha ziyade ısınmak isteyen tebaa-yı sadıka-yı İslamiye..." (Yarın, 1928). Bu politika Yunanistan'da henüz azınlık şartlarına alışmada zorluklar yaşayan Batı Trakya Müslüman Türk Cemaati arasında belirgin görüş ayrılıklarına yol açtı. Türk Devrimi'nden yana olanlar ve Yunan makamlarının da kışkırtmasıyla Türk Devrimi'ne karşı hatta ona düşman olanlar Türkiye'de yeni kurulan Cumhuriyet rejimine karşı olan görüşlerini basına taşıdılar. Bunun üzerine, Türkiye Cumhuriyeti 23 Kasım 1925'te aldığı bir kararla Gümölcine'de yayınlanan Balkan gazetesinin ve 10 Mart 1926'da aldığı bir diğer kararla yine Gümölcine'de yayınlanan Adalet gazetesinin Türkiye'ye sokulmasını yasakladı (Adıyeye, 2001: 40). Türkiye'de yapılan inkılapları savunan Mustafa Sabri ve arkadaşlarının inkılap karşıtı görüşlerine şiddetle karşı çıkan Mehmet Hilmi'nin çıkardığı Yeni Adım gazetesi, medreselerde yürütülen din eğitiminin ve medrese mezunlarınca köy ve şehir mekteplerinde yürütülen eğitimin çağdışı ve hayattan kopuk olduğunu ileri sürüp acilen yeni harflerle öğretime geçilmesini, Mustafa Sabri ve arkadaşlarının azınlık mektepleri ve medreselerden uzaklaştırılıp Yunanistan'dan sınır dışı edilmesini istiyordu. 1930'da Mustafa Kemal Atatürk ile Venizelos arasında geliştirilen dostluk politikası sonucunda Mustafa Sabri ve bazı arkadaşları sınır dışı edilse de Batı Trakya Müslüman Türk azınlığının eğitim ve din eğitimi sorunları 1950'li yıllara kadar çözülemedi. Mustafa Sabri ve arkadaşlarının Yunanistan'dan sürgün edilmesinden sonra Cemaat-ı İslamiye İdaresi başkanlığına atanan Mehmet Hilmi, Gümölcine ve İskeçe şehir merkezlerindeki okullarda yeni harflerle öğretime geçmeyi kısmen başarsa da köy okullarında, özellikle Balkan kolları köy okullarında yeni harflerle öğretime geçilememiş, nitelikli öğretmenler yetiştirilememiştir.

1934 yılından itibaren Batı Trakya'dan Türkiye'ye kitlesel göçlerin tekrar başlamasından endişe duyan CHP iktidarı, göçün sebeplerini anlamak üzere Atina Elçiliği'nde görev

yapan memurlarından M. Recep'i görevlendirmiş ve ayrıntılı bir rapor hazırlamasını istemiştir. Raporunda göçü doğuran faktörler anlatılırken; "köylerde okul ve öğretmen yetersizliği nedeniyle çocuklarını eğitememeleri, din adamı yetersizliği dolayısıyla dini törenlerinin yapılamaması, okullarda Latin harfli Türkçe ile mi yoksa Arap harfli Türkçe ile mi eğitim-öğretim yapılması noktasında halk arasında çıkan ihtilaf"lar belirtilmiştir (Öksüz, 2006: 75-77). Batı Trakya'da bu dönemde yayınlanan gazetelerde çıkan yazılar, Türkiye'nin Atina Elçiliği memuru M. Recep tarafından hazırlanan yukarıdaki raporda altı çizilen sorunları doğrular mahiyettedir. Batı Trakya'da Müslüman Türk azınlığının Türkiye ile milli kültür ve eğitim ilişkilerini ve iletişimini sürdürmesinin şart olduğunu, bunu sağlayamayan ve geleneksel eğitimle yetişmiş hocalara biat eden azınlık toplumunun asimile olacağını ileri süren Mehmet Hilmi gibi aydınların görüşlerine katılmamak mümkün değildir. Fakat Mehmet Hilmi'nin geleneksel din eğitimi kurumları olan medreselerde yetişmiş olan hocalara yönelik dili oldukça sert olup birleştiricilikten uzaktır. Batı Trakya Müslüman Türk azınlığının yaşadığı cepheleşme sorununun anlaşılmasına katkıda bulunabileceği için Mehmet Hilmi'nin yazılarından ve Menemen Olayı konusunda İnkılap gazetesinde yayınlanmış bir yazının bazı bölümlerini aktarmak istiyorum.

Türkiye'deki radikal laik Kemalistleri örnek alan Mehmet Hilmi, "Hocalara Sakın Bir Şey Koklatmayınız!" isimli makalesinde dönemin imam, vaiz ve müderrislerini şöyle eleştirmektedir:

"... Bugüne kadar hangi hocadan, hangi vakit bu millet bir istifade gördü? Bugün artık hocaya verilecek para haramdır. Çınarların altında, cami kapılarının önünde, medreselerin köşesinde filan şapka giydi gâvur oldu. "Falan (Latince harflerle) yazı yazdı dininden çıktı" demiyorlar mı? Bu sene Garbi Trakya köylerinin hiçbirisinde bir vaiz yer bulamamalıdır. Cenneti, cehennemi evdeki ninelerimiz de anlatıyor. Abdesti, namazı herkes bilir. Bunun için hoca beslemeğe hacet yoktur... Türkler eğer gözlerini açar, diğer yobazlara da birer birer yol gösterirlerse o vakit kendilerini felaketlerden kurtaracak, çocuklarına iyi bir istikbal hazırlayacaklardır. Yoksa Gümölcine muhiti hocalara bir müstemleke, onları besleyecek bir imaret, bir mutfak olursa ve öyle kalırsa kıyamete kadar orada ne hayırlı bir iş, ne de güler bir yüz imkânı hâsıl olmayacaktır. Çünkü zaman artık hocanın-hacının fetvasına, duasına bel bağlamıyor. İnsanların nasıl terakki ettiğini her gün görüyoruz... Gümölcine ve köylerinin vaziyetlerini bir kere gözümüzün önünden geçirelim. Baştanbaşa koyu bir cehaletten başka gözümüze bir şey çarpmaz. Sağlı sollu medrese ve tekke ve bunların pis kenef kokuları arasında harıl harıl dedikodu yayan bir bölük hoca ve hoca namzedi. Köylerde ise muallimin ismini işitmek müşküldür. Her memlekette yeni fikirlere, inkılaplara ve tekamül adımlarına mani ol-

mak isteyenler herkesten evvel mutaassıp din adamlarıdır... Bizde de hocalar bilimum felaketlerimizin müsebbipleri, amilleri değil midirler?.. (Atina Antlaşması'na göre) Müftülüklere cemaatlerden daha yüksek birer mevki verilmiştir. Hükümet Türklerin dini hususunun hakkıyla icrasını mümkün kılmak amacıyla bu müftülüklerin idaresi altına bir de Mahkeme-i Şeriyeye kabul etmiştir ki, bunun hükmünün icrası gibi kuvve-i icraanın vazifeleri meyanına sokulmuştur. Fakat bugüne kadar Türklerin başında salahiyattar cemaat heyetleri akli başında mebuslar bulunmadığı için bu dairenin mesul şahsiyetlerinin icraatının kontrol edemedi. Bunun neticesi olarak da umum müftüler istedikleri gibi hareket etmekte kaldılar. Gümölcine'de bir müftülük vardır bu Trakya'nın en büyük müftülüğüdür. Gümölcine müftülüğü katiyen Gümölcine ve havalesinin işlerine bakmıyor... Gümölcine müftülüğü kanunsuzluklar içinde bulunuyor. Zira bir adam hem memur hem amir olamaz. Ve iki memuriyetten de para alamaz. Hâlbuki müftü efendi hükmünü icra ettiremediği mahkeme-i şeriyeye hasılasından her ay iki bin beş yüz hükümetten de bin drahmi kadar bir para alıyor. Ondan sonra da kendisini hacı (emekli) yavaş mahallesi mütevellisi ve imamı olduğundan imamlıktan mütevellilikten, nikâhtan, ölüden diriden, emsaline sui misal olacak bir miktarda çekiyor. Bu payın müftü efendiye niçin verildiğini sormak istemiyoruz. Fakat bu kadar para alan bir adamın niçin çalışmadığını öğrenmek istiyoruz." (Hilmi, 1925; 1930; M. İ. Sadık, 1933; 1934).

Menemen Olayı nedeniyle İnkılap gazetesinde yayınlanan "Hortlayan Taassup" başlıklı yazıda Batı Trakya Müslüman Türk azınlığı için hayati öneme sahip olan din konusunda şunlara yer verilmekteydi.

"Geçen her saniye dini taassup ve irticanın hayatından bir nebze götürmektedir. Bu asırlarda artık dine dayanarak hareket etmek insan olduğunu unutmuş olmağa delalet eder.

Bugün dünyayı, dünyadaki mevcudiyetimizi düşünerek yalnız dünya işleri ile meşgul olmalı, onların icabatını ifa etmelidir. Dini ahirete bırakalım. Herkes öldükten sonra istediği gibi harekette serbesttir; fakat dünyada dinle idare edilmeye cevaz yoktur. Bunu arzu edenin ve bu arzuyu izhar edenin akibeti ahirete gönderilmek olmalıdır." (İnkılap, 1930: 1).

Azınlık gazetelerinden Müdafaa-i İslam'a göre otuzlu yıllarda Türkiye'de olduğu gibi birçok okulda din dersi kaldırılmış ve temel İslam bilgileri öğretilmez olmuştur. Devlet de bu işi görmezden gelerek körüklemiştir. Azınlık mekteplerinin ehliyetlessiz kişilerin ellerinde olması yalnız din, ahlak cihetinden değil, ilim, irfan, sanaat ve ticaret noktasında da yarının Müslümanlarına karşı bugünün insanlarını ağır mesuliyet altında bırakmaktadır. Mekteplerde din aleyhtarlığı yapılarak çocuklar zehirlenmektedir (Müdafaa-i

İslam, 1936). Bu durumdan endişe duyan Gümölcine Türk Cemaati heyeti 1940 yılında şu kararı almıştır:

“Cemaat mekteplerinde talebeye öğle ve ikindi namazlarının kıldırılması hakkında 3 Kanuni sani 1940 tarihli ve 50 kişinin imzası ile halkın riyasete hitaben vermiş oldukları istida mecliste müzakere edildikte: birçok seneden beri sabık cemaatler tarafından ihmal edilen işbu dini vazifenin yapılması için beş vakit namazlardan kabili tatbik olanların mekteplerde çocuklara kıldırıldıktan başka önümüzdeki 5 Nisan 1940 tarihine tesadüf eden Cum’a gününden itibaren her Cum’a günü umum talebeler ta’lim ve terbiye dairesinde müdür ve muallimleri ile birlikte eski camide namazlarını eda etmek üzere devam edilmesine ve bu hususta okullar müdüriyetine tebliğat yapılmasına ittifakla karar verilmiştir.” (Gümölcine Türk Cemaat Heyeti Karar Defteri, 1940: 6).

### **Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığının Eğitim ve Din Eğitimi Kurumlarının Hukuki Dayanakları**

1830’da Yunanistan’ın bağımsızlığını kazanmasıyla birlikte bu topraklarda yaşayan Müslümanların bir kısmı azınlık haline gelmeye başlamıştır. Bir asır içinde topraklarını hızla genişleten Yunanistan, 1912, 1913 Balkan Savaşları sonrasında imzalanan Atina Antlaşması ile Batı Trakya Müslüman Türk topraklarını da sınırlarına dâhil etmiştir. Yunanistan’da yaşayan Müslüman Türk azınlıklarının hukuki statüsünü teminat altına alan Cemaat-ı İslamiye İdareleri, müftülükler ve başmüftülük örgütü, vakıflar, eğitim ve din eğitimi kurumları hakkında en kapsamlı bilgi veren hukuki metin 1913 Atina Barış Antlaşması’dır. Bu antlaşma ilk defa 1881 İstanbul Uluslararası Sözleşmesi’nde yer verilen Cemaat-ı İslamiye İdarelerine müftülüklere daha geniş yer vermiş v ilk defa Atina’da başmüftülüğün ve kadı/hâkim yetiştirmek için Nüvvab’ın açılacağı hükmüne yer verilmiştir. Bu antlaşmanın 1., 2., 9., 11. ve 12. maddeleri ve antlaşmanın 3 nolu protokolünde Yunanistan’da yaşayan Müslüman azınlıkların hukuki statüsü teminat altına alınmıştır (Bostancı, 2014: 11-14). 1920 tarihli Yunanistan Sevrî’nde ve 2345 sayılı Kanunda da Yunanistan’da yaşayan Müslüman azınlık açısından oldukça önemlidir. Batı Trakya Müslüman Türk toplumunu azınlık olarak tanıyan ve azınlık statüsünü güvence altına alan en önemli hukuki dayanak 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Antlaşmasıdır. Antlaşma 143 madde olup kısımlara ve fasıllara ayrılmıştır. “Siyasi Hükümler” adını taşıyan I. Kısımın III. Faslı “Azınlıkların Korunması”na ayrılmış olup 9 maddeyi ihtiva etmektedir. 37-44 arası maddeler, Türkiye’deki gayrimüslim azınlıkların statüsünü belirlemektedir (Aslan, 1955: 235-236). 45. madde ise söz konusu maddelerde yer alan hükümlerin Batı Trakya’daki Müslüman azınlık için de geçerli olduğunu hüküm altına almıştır.

## Lozan Antlaşmasından Günümüze Yunanistan Hükümetlerinin Eğitim ve Din Eğitimi Alanlarında Çıkarıldığı Kanunlar ve Yaşanan Sorunlar

Lozan Antlaşmasından bu yana Yunanistan'da yaşayan Batı Trakya Müslüman Türk toplumunun eğitim ve din öğretimi kurumları hakkında 70 civarında kanun, kararname ve bakanlık kararı çıkarılmıştır. Bu yasal düzenlemelerin çoğu Lozan Antlaşması hükümlerine aykırıdır (Baltalı, 2012: 227).

1950'li yıllara kadar Batı Trakya Müslüman Türk azınlığı Osmanlı'dan devraldığı eğitim kurumları ile varlığını sürdürmeye çalışmıştır. Geleneksel eğitimi şiddetle eleştiren inkılapçı grupların tüm önerilerine ve daha ılımlı hocalar grubunun medreseleri ıslah teşebbüslerine rağmen azınlık eğitimi ve din eğitimi modernleştirilememiştir. Lozan Antlaşmasının kabulünden sonra İdadilerin orta kısımlarını bile sürdüremeyen azınlık toplumu, ilk ortaokul ve lisesine 1951'de Yunanistan – Türkiye arasında imzalanan Kültür Anlaşmasına dayanılarak 1951'de Gümölcine'de açılan Celal Bayar Lisesi ile kavuşmuştur. Bu anlaşma ile köy ve şehirlerdeki okul binalarını yenileyen ve ilkokul programlarını modern eğitim programı anlayışıyla yenileyen ve medreselerini imam-hatip okulları düzeyine ulaştıran azınlık toplumu, 1950-1967 arasında Cemaat-ı İslamiye İdareleri seçimlerine izin verilmesi nedeniyle en huzurlu ve mutlu dönemlerini yaşamıştır (Bostancı, 2014: 52-53). Batı Trakya Türkleri eğitimi ile ilgili ilk iç düzenleme 3065/1954 sayılı ve tarihli yasa ile olmuştur. Bu kanun, Azınlık Okullarını Türk Okulu olarak tanımlıyordu. Ayrıca, köy encümenlerine istedikleri öğretmenle sözleşme yapma özgürlüğü sağlıyordu. Bu özgürlük, 1109/1972 sayılı yasa ile yok edilip Türk İlkokulu ifadesi tabellardan kaldırılarak Azınlık Okulu ifadesini kullanma zorunluluğu getirilmiştir. 694/1977 sayılı ve tarihli yasa ile daha önce çıkarılmış yasalar yürürlükten kaldırılıp Albaylar Cuntası döneminde azınlık ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Selanik Özel Pedagoji Akademisi mezunlarının devlet memuru statüsü ile azınlık ilkokullarına atanması sağlanmıştır.

Demokrasiye geçilen 1975 yılından sonraki dönemde Lozan Antlaşması'na aykırı olan yasalar çıkarılmıştır. 695/1977 sayılı ve tarihli yasa ile azınlık okullarında Selanik Özel Pedagoji Akademisi mezunu öğretmenlerin idareci olması sağlanmıştır. 16287/1978 sayılı ve tarihli yasa ile azınlık okullarının müdür ve müdür yardımcılıklarına Selanik Özel Pedagoji Akademisi mezunu öğretmenlerin atanması sağlanarak azınlık okullarının devletleştirilmesinin önü açılmıştır. Z2/15/9.1.1985 sayılı Bakanlık Kararı ile de Batı Trakya'da 62 yıldır Türkçe dili ile okutulan Hayat Bilgisi dersi kaldırılıp yerine Yunanca

Çevre dersi konulmuştur. Z2/141/31.5.1994 Bakanlık Kararı ile sözleşmeli öğretmenlerin atama usulü yeniden düzenlenmiştir. Bu karar ile öğretmenlerin atanması ve disiplin soruşturmalarının kontrolü tamamen valilerin kontrolüne bırakılmıştır. 2341/1995 sayılı ve tarihli yasa ile Batı Trakya Türk ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin değerlendirilmesi Selanik Özel Pedagoji Akademisi'ne girişler ve yapısal düzenlemeler ve öğretmenlerin görevlerini yerine getirip getirmediği konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Z2412/8.11.1995 sayılı ve tarihli Bakanlık Kararı ile Batı Trakya Türk ilkokullarında ve liselerinde görev yapan öğretmenlerin yer değiştirmeleri düzenlenmiştir. Azınlığın lehine olan tek yasal düzenleme F.152.11/B3/790/28.2.1996 sayı ve tarihli Bakanlık Kararıdır. Bu kararla azınlık öğrencilerinden liseyi bitirenlerin % 0,5'inin kontenjanla, sınava girmeksizin Yunan üniversitelerine bağlı fakültele ve yüksek okullara girmesi sağlanmıştır. 2413/12.5.1996 sayılı ve tarihli kanun dış ülkelerde eğitim gören öğrenciler ve Batı Trakya Türk ilkokullarına Selanik Özel Pedagoji Akademisi mezunu öğretmenlerin sekreter olarak yerleştirilmesi ile ilgilidir. 2621/23.6.1998 sayılı ve tarihli kanunla medreselerin işleyişi ve yapılanması sağlanmış, medreselerin papaz okullarıyla eşdeğer olduğu belirtilmiştir. Bu kanunla kız öğrencilerin de medreselere girmesi sağlanmıştır. G2/5560/25.11.1999 sayılı ve tarihli Bakanlık Kararı ile medreselerde uygulanan ders programı, azınlık cemaatine ve müftülüklerle danışılmaksızın yeniden düzenlenmiştir. Çıkarılan kanunlarla devletleştirilen azınlık okullarında işlevi kalmayan encümenlerin görev ve sorumluluklarına yer veren son hukuki düzenleme 62092/10.06.2002 sayılı ve tarihli Bakanlık Kararı'dır (Baltalı, 2012: 226-229).

Batı Trakya Müslüman Türk azınlığı açısından çok önemli olan kurumlar Cemaat-ı İslamiye İdareleri, Müftülükler, vakıflar, mektep ve medreselerdir. 1923-1950 yılları arasında Yunanistan'ın iç sorunlarıyla ve II. Dünya Savaşı ile uğraştığı dönemde, Batı Trakya Müslüman Türk azınlığı, kendi içinde ikiye bölünmüştür. Bu durumdan yararlanan Yunanistan, Cemaat-ı İslamiye ve Müftülük seçimlerine izin vermemiş, cemaat idarelerine ve müftülüklere kontrol edebileceği kişileri atayarak azınlığın mektep ve medreseleri modernize etmesini engellemiştir. 19449'da Heybeliada Ruhban Yüksek Okulu'nun açıldığı dönemde Batı Trakya Medreseleri ıslah edilip yüksek kısımları öğretime açılmamıştır. Türkiye'nin tek partili dönemde eğitim kurumları programlarından Din derslerini kaldırması, ıslah edilmiş medreseler yerine açılan İmam-Hatip mekteplerini ve Darülfünun İlahiyat Fakültesi'ni kapatması Türkiye'yi örnek alan Batı Trakya Türk azınlığını olumsuz yönde etkilemiştir. Türkiye'nin 1951 Kültür Anlaşması'na din eğitimini dahil etmemesi de büyük bir dış politika hatası olmuştur. Yunanistan'ın Kıbrıs'ı ilhak



etmeye yönelik politikası nedeniyle 1951'de başlayan iyi ilişkiler 1967-1974 arasında Albaylar Cuntasının darbe ile iktidarı ele geçirmesinden dolayı sürdürülemedi. 1967-1974 yıllarında iktidarda bulunan Albaylar Cuntası, 1967'de Selanik Özel Pedagoji Akademisini kurup medreseleri bu akademiye mahreç yaparak asırlık din eğitimi kurumu olan medreseleri devletleştirmiştir. Vakıfları ve Cemaat-ı İslamiye İdarelerini kontrolü altına alan ve devletleştiren Askeri Cunta yönetiminin gayri hukuki uygulamaları Yunanistan'ın çok partili demokrasiye geçtiği 1975 yılından sonraki dönemde tasfiye edilmemiştir. Azınlık vakıflarının, medreselerin ve mekteplerinin devletleştirilmesine yönelik asimilasyon politikaları Yunanistan'ın Avrupa Birliği'ne girdiği dönemde de sürmüştür. Azınlık okullarının devletleştirilmesine ses çıkarmayan demokrasi dönemi Yunanistan hükümetleri Yunan anaokulları, ortaokul ve lisesine devam eden azınlık öğrencileri için programlarına Türkçe dersi koymaktan ısrarla kaçınmıştır. 2011-2012 öğretim yılında Batı Trakya Müslüman Türk azınlığına ait 174 ilkokulda 6157 öğrenci ve 660 Türk öğretmen bulunmaktadır. Gümölcine Celal Bayar Lisesi ve İskeçe Muzaffer Salihoğlu liselerinde 1078 öğrenci bulunmaktadır. Batı Trakya Türk liselerinden mezun olan öğrenciler için % 0,5'lik kontenjan ayrılması nedeniyle Yunanistan üniversitelerinde okuyan azınlık öğrencilerinin sayısı da artmıştır. 2011-2012 öğretim yılında Yunanistan üniversitelerine devam eden azınlık öğrencilerinin sayısı 1500'e ulaşmıştır. Ne yazık ki Batı Trakya Müslüman Türk azınlığı meslek liselerine sahip değildir. Bu boşluk, Batı Trakya Azınlığı Yüksek Tahsilililer Derneği bünyesinde Halıcılık, Resim, Biçki Dikiş, Bilgisayar gibi kurslar açılarak kapatılmaya çalışılmaktadır (Baltalı, 2012: 229-232).

Batı Trakya Müslüman Türk azınlığının kanayan yaralarından biri de müftülük seçimidir. İskeçe ve Gümölcine azınlığının oylarıyla müftü seçilen merhum Mehmet Emin Aga ve İbrahim Şerif'in 29 Eylül 1997 tarihinde Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nde açtıkları davalar müftülerin lehinde sonuçlanmasına rağmen Yunanistan hükümetleri seçilmiş müftülerin resmen çalışmalarına ve müftülük seçimlerinin yapılmasına izin vermeyerek Lozan Antlaşmasının ilgili hükümlerini çiğnemeye devam etmektedir (Bostancı, 2014: 64-81).

## Sonuç

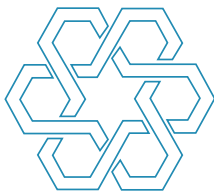
Yunanistan azınlık meselesine politik çıkarlarına göre yaklaşmaktadır. 1913 Atina Barış Antlaşması'nı Osmanlı ve Yunanistan topraklarında çok sayıda Rum ve Müslüman azınlık nüfusunun yaşadığı dönemde yapmış ve siyasi çıkarları gereği Müslüman azınlıklara

tam bir özgürlük vaat etmiştir. 1920 Yunan Servi ve 2345/1920 sayılı ve tarihli “Müftüler ve Başmüftü İntihabıyla İslam Cemaatlerine Ait Varidat-ı Evkafın Suret-i İdaresine Müteallik Kanun”da Yunanistan’ın büyük bir Müslüman-Türk azınlığını yönetmeye ve Türkiye’de yaşayan Rum azınlığının huzurunu esas almaya yönelik bir politika izlediği açıktır. Türkiye ile yaptığı topraklarını genişletme savaşını kaybeden Yunanistan, 1923-1950 yılları arasında azınlığı bölmeye yönelik politikalar izlemiştir. 1950’den sonra Kıbrıs’ı Yunanistan’a ilhak etmeye yönelik bir politika izleyen Yunanistan, azınlığa yönelik politikasını yumuşatmış, 1951’de Türkiye ile Yunanistan arasında imzalanan Kültür Anlaşması ile azınlığın eğitim sorunlarını çözmesine izin vermiştir. 1955’te İstanbul’da Rum azınlığa yönelik olarak meydana gelen olayların akabinde Yunanistan, Türkiye ilköğretmen okullarını bitirip Batı Trakya’ya dönen öğretmenlerin çalışmasını engellemiş ve 1923-1950 yılları arasında izlediği politikalara geri dönmüştür. 1963 yılında Kıbrıs’ta gerginlik artmış, Rum tedhişçiler Türklere saldırmaya başlamışlardır. 1964’te Türkiye, Yunanistan’a karşı bir yaptırım olması amacıyla 30 Ekim 1930 tarihli İkamet, Ticaret ve Seyrisefain Anlaşması’nı iptal ederek 12.000 Yunan uyruklu insanı sınır dışı etmiştir. Böylece, Patrikhane’nin cemaatinden yaklaşık olarak 40.000 insan Yunanistan’a gitmek zorunda kalır. 2 Kasım 1964 tarih ve 6/3801 sayılı Kararname ile bu Yunan uyrukların malları bloke edilir, el değiştirmesi yasaklanır, gelirlerinin de küçük bir kısmının yurtdışına çıkarılmasına izin verilir (Macar, 2012: 201-202). 1964 yılında Rum okullarına Ortodoks din adamlarının girişi, okullarda Yunan kitap ve ansiklopedilerinin okutulması, sabah duası ve dini bayramların kutlanması yasaklanır. Üç tane Rum Lisesi müdürü ile 11 Yunan öğretmen görevlerinden azledilir. Heybeliada Ruhban Okulu mezunlarının Rum okullarında öğretmenlik yapması yasaklanır (Macar, 2012: 205-206).

İzlediği yanlış Kıbrıs politikası nedeniyle Türkiye’de yaşayan Rum nüfusunun 5.000 civarına düştüğünü, Batı Trakya’da yaşayan Müslüman Türk nüfusunun 100.000 civarında olduğunu çok iyi bilen Yunanistan hükümetleri, askeri cunta yönetiminin 1967-1974 yıllarında azınlığa yönelik olarak izlediği azınlık eğitim ve din eğitimi kurumlarını ve bunların finans kaynağını oluşturan vakıfları eritme, devletleştirme politikalarını onaylamış, Cemaat-ı İslamiye İdareleri ve Müftülük seçimlerini engelleme politikalarını sürdürmüşlerdir. Nüfus üzerinden politikalar geliştiren Yunanistan, kendi Anayasasına, Türkiye ile imzaladığı Lozan Antlaşması’na ve altına imza koyduğu uluslararası sözleşmelere uyma niyetinde değildir. Türkiye ve Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığı bu gerçeği göz önünde bulundurarak politikalar geliştirmeli ve Lozan Antlaşması’ndan taviz vermemelidir.

## Kaynakça

- Gümölcine Türk Cemaat Heyeti Karar Defteri, (1940), Karar no: 6.
- Adıyeke, A. N. (2001), *Yunanistan Sınırları İçinde Müslüman Cemaat Örgütlenmeleri: 'Cemaat-ı İslamiyeler' 1913-1998*, Stratejik Araştırma ve Etütler Milli Komitesi Araştırma Projeleri Dizisi, Ankara.
- Aslan, Z. M. (1955), *Yeni Devletler Hukuku (Prensipler-Şahıslar)*, İstanbul: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Baltalı, İ. (2012), *Bir Efsane Sona Erişen*, Gümölcine: Batı Trakya Türk Öğretmenler Birliği Yayınları.
- Bostancı, H. (2014), *Lozan Antlaşması Sonrası Batı Trakya'da Din Eğitiminin Problemleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Hilmi, M. (1930), *Yeni Adım*.
- . (1925), *Yeni Ziya*.
- . "Gümölcine Hocaları ve Mustafa Sabri." *Yeni Adım* 1930.
- İnkilap. (1930).
- Macar, E. (2012), *Cumhuriyet Döneminde İstanbul Rum Patrikhanesi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Müdafa-i İslam, (1936).
- Nuri, O. (1930), 13 Yüz Ellilik Gidecek, *İnkilap*.
- Öksüz, H. (2006), *Batı Trakya Türkleri*, Çorum: Karam Yayınları.
- Sadık, M. İ. (1933), Çok Oluyorsun Müftü Efendi, *Ülkü* 1933.
- . (1934), Azınlığın yaşadığı sorunlar, *Ülkü* 1934.
- , (1934), Şeriatın Başına Gelenler, *Ülkü* 1934.
- , (1934), Eli Kırbaçlı Mülteci Müftü Mahkum Oldu, *Ülkü* 1934.
- Yarın. (1928).





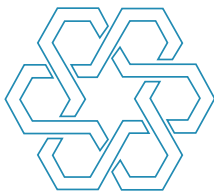
# Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve İmam Hatipler

## Religious Education in Formal Education Institutions

Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözüyle Ortaokul Seçmeli Din, Ahlak ve Değerler Dersleri  
**Cemal Tosun & Harun Çiftçi**

Örgün Eğitim Kurumlarındaki İslam Eğitime Yönelik Bir Yöntem Teklifi:  
Temsili / Metaforik Anlatım  
**Emrullah Tuncel**

Üniversite Ortamında Öğrenci Merkezli Çalışmalara Örnek Olarak Yapılandırmacı Sistemde  
Bir Modelleme Denemesi: "Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Platformu"  
Örneği  
**İsmail Cebeci & Kadriye Uğurlu & Alaadin Şahin**





# Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözüyle Ortaokul Seçmeli Din, Ahlak ve Değerler Dersleri\*

Cemal Tosun,\*\* Harun Çiftçi\*\*\*

## Özet

30 Mart 2012 tarihinde kabul edilen ve 11 Nisan 2012 yılında Resmi Gazetede yayınlanan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile birlikte okullarda seçmeli din, ahlak ve değerler dersleri uygulaması başladı ve programlara Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dersleri yerleştirildi. Bu yenilik sürecinde çeşitli toplumsal gruplardan farklı tepkiler geldi. Dört yıllık uygulama sonucunda, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin bu dersler hakkındaki düşüncelerinin tespiti önemlidir. Bu bağlamda çalışmamızın konusu; ortaokul seçmeli Din, Ahlak ve Değerler grubu dersleri hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin tespitidir ve değerlendirilmesidir.

Amaç; söz konusu derslerin okul programında yer almasının muhataplarınca nasıl karşılandığının ve dersler ile ilgili düşüncelerin neler olduğunun tespit edilmesi ve değerlendirilmesidir.

Çalışmamızda nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırma evreni Ankara ilindeki ortaokullardır. Örneklem, kolay ulaşılabilirlik ve maksimum çeşitlilik ilkelerine göre seçilmiştir. Görüşme ve doküman inceleme teknikleri kullanılarak veri toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır.

Velilerin seçmeli din derslerinin eğitim programındaki varlığı konusuna dair görüşleri olumlu ve eleştirel olmak üzere iki kategori altında toplanmaktadır. Olumlu düşüncelerde; seçmeli din derslerinin güzel bir hizmet ve gerekli bir uygulama olduğu, din eğitiminin okulda olması gerektiği, Kur'an kurslarının yetersiz olduğu, uygulamalı din eğitimine ihtiyaç olduğu, din derslerinin değer kazandırmak için bir fırsat olduğu, seçmeli din derslerinin ailenin din eğitimine katkı sağladığı, özellikle Kur'an-ı Kerim dersinin önemli olduğu düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Eleştirel düşünceler arasında; okulda sadece akademik eğitim olması gerektiği, din eğitiminin okulda başarılı olamayacağı hususları yer almaktadır.

Öğrenciler bu dersleri; dini öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, korkularını yenmeleri, merak ettikleri dini konuları öğrenmeleri açısından fırsat olarak görmek ile birlikte tekrar yönünden eleştirmektedirler.

Öğretmenler seçmeli din dersleri uygulamasının gerekli ve olumlu bir uygulama olduğu, DKAB dersinin uygulama eksikliğinin bu dersler ile giderildiği, din eğitimi açısından fırsat olduğu görüşündedirler. Bununla birlikte ders yapısı, uygulamada yaşanan olumsuzluklar, içerik ve materyal gibi yönlerden eleştirilerde bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlak ve Değerler Dersleri, Din, Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi, Kur'an-ı Kerim Dersi, Temel Dini Bilgiler Dersi.

\* Bu tebliğ Ankara Üniversitesi tarafından BAP projesi olarak desteklenmiş olan "Ortaokul Seçmeli Din, Değerler ve Ahlak Alanı Derslerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri İle Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezi veri olarak kullanılarak hazırlanmıştır.

\*\* Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Ana Bilim Dalı, Prof. Dr., tosun@divinity.ankara.edu.tr

\*\*\* MEB Ankara Mamak Şehit Ayhan Keleş İHO., Öğretmen, cumhuriyetharun@gmail.com

## Giriş

Eğitim sistemimiz içerisinde en çok tartışılan derslerden birisi din dersleridir. Tanzimat'la birlikte açılan modern mekteplerle başlayan bu süreç Cumhuriyet tarihi boyunca süregelmiştir. Okulda din derslerinin yeri, gerekliliği, fayda ve zararları gibi hususlar hep tartışılmıştır. Bu süreç içinde din derslerinin eğitim programlarındaki yerini ve konumu da etkilemiştir. 1939 yılına kadar din dersleri, en son köy ilkokullarından olmak üzere, kademeli olarak örgün eğitim programları dışına çıkarılmıştır. Her yeni durum yeni tartışmaları ve arayışları beraberinde getirmiştir (bkz. Bilgin, 2001; Ayhan, 2004). 1939-1948 yılları arasında Milli Eğitim'in hiçbir kademesinde din ve Ahlak dersleri yer almamıştır. 1948 sonra isteğe bağlı olarak ve kademeli bir şekilde din dersleri okul programlarında yerini almıştır. 1982 Anayasası ile birlikte din dersleri ilköğretim ve ortaöğretimde zorunlu ders olmuştur (Bilgin, 2001: 59; Bahçekapılı, 2013: 33-45). 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilen ve 11 Nisan 2012 yılında Resmi Gazete'de yayınlanan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile birlikte okullarda seçmeli din dersleri uygulaması başlandı.

Yapılan bu yasal değişiklik ve uygulanması sürecinde çeşitli toplumsal gruplardan farklı tepkiler gelmiştir. Mesela Eğitim Bir Sen tarafından hazırlanan "4+4+4 Yeni Eğitim Sistemi Ne Getiriyor? Neler Olmalı?" adlı çalışmada; seçmeli din dersleri ile birlikte Anayasa'da "Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır." (Anayasa 24. Maddesi 3.fıkrası) bulunan din eğitimi hakkı, uygulamaya konulmuştur. Din eğitimi konusunda Anayasal bir hak uygulama sahasına girmiştir. Bu durumdan dolayı memnuniyet duyulmaktadır (EBS, 2012: 11). Eğitim kolunun bir başka sendikası olan Eğitim İş ise seçmeli din dersi uygulamasını Anayasa'ya ve laikliğe aykırı bulmakta, ülkeyi geçmişe götüreceğine düşünerek ilgili değişikliğe karşı çıkmaktadır (<https://www.haberler.com/egitim-is-ten-4-4-4-e-karsi-mucadele-cagrisi-3890261haberi/haber>). Konu ile ilgili farklı düşünceler bulunmakla birlikte toplum nezdinde bu değişikliklerin ne anlama geldiği uygulama sahasında anlaşılabilir.

## Araştırmanın Konusu

Seçmeli din dersleri dört yılı aşkın bir zamandır uygulamadadır. Süreç içerisinde öğretmen, veli ve öğrencilerin bu derslere ilişkin düşünceleri önemlidir. Bu bağlamda çalışmamızın konusu; ortaokul seçmeli din, ahlak ve değerler grubu dersleri hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin tespiti ve değerlendirilmesidir.



## **Araştırmanın Amacı**

Amaç; söz konusu derslerin okul programında yer almasının muhataplarınca nasıl karşılandığının ve dersler ile ilgili düşüncelerin neler olduğunun tespit edilerek değerlendirilmesi ve program geliştirmeden değerlendirmeye katkıda bulunmaktır.

## **Araştırmanın Soruları**

Bu çalışmada cevabı aranan sorular şu soruda özetlenebilir:

Veliler, öğretmenler ve öğrenciler seçmeli Din, Ahlak ve Değerler dersleri hakkında neler düşünmektedirler, görüş, değerlendirme ve beklentileri nelerdir?

## **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Çalışmamız Ankara evreni ve Ortaokul seçmeli Din, Ahlak ve Değerler dersleri ile sınırlandırılmıştır.

## **Araştırmanın Yöntemi**

Çalışmamız nitel desenli bir durum çalışmasıdır. Derinlemesine, daha açık ve net veriler elde edilerek, bunlar üzerinden betimlemeler, analizler yapılmak istendiği için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

## **Evren Örneklem**

Araştırma evreni Ankara ilinde bulunan ortaokullardır. Çankaya, Mamak, Altındağ, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde amaçlı örneklem yöntemi ile kolay ulaşılabilirlik ve maksimum çeşitlik ilkeleri çerçevesinde örneklemeler seçilmiştir (Balcı, 1995; Patton, 2014.). Araştırma kapsamında 13 okulda veri toplanmıştır.

## **Veri Toplama**

Yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi teknikleriyle veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında 17'si öğretmen, 16'sı öğrenci ve 15'i veli olmak üzere toplamda 48 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayda alınmış daha sonra deşifre edilmiştir.

## Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırmada veri analizi bilgisayar destekli yapılmıştır. Araştırmada NVivo Pro 11 programı kullanılmıştır (Bazeley ve Jackson, 2015). Analiz sürecinde önce tündengelim ile araştırma sorularına dayalı olarak temalar oluşturulmuş ve metinlerin kodlanmasına geçilmiştir. Daha sonra tema altındaki metinler açık kodlama yapılarak tema içerisinde kategoriler oluşturulmuştur. Bu şekilde araştırmada tümevarım ve tündengelim yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

## Geçerlilik Güvenirlilik

Araştırmanın yapısal geçerliliği için; görüşmeler öncesi hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları alan uzmanlarınca incelenerek düzeltmeler yapılmış, görüşmelerde anlaşılmayan yerler katılımcılara sorularak teyit edilmiş, deşifre edilen ses kayıtları kontrol edilmiştir.

Farklı sınıflarda okuyan öğrenciler, derslere giren öğretmenler ve farklı sınıflarda öğrencisi bulunan veliler ile görüşme yapılarak veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Bu durum araştırmanın dış geçerliliği açısından önemlidir.

Veri analizi sürecinde, yapılan çalışmalar uzmanlar tarafından değerlendirilerek ve bulgular kısmında doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmanın iç geçerliliği sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenirliliği için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli yasal izinler alınmıştır. Katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu ile bilgilendirme yapılarak izin alınmıştır. Görüşmelerde katılımcıları etkileyecek ifadelerden uzak durulmuştur (Yin, 2002).

## Bulgular

### *Veli Görüşleri*

Katılımcı hiçbir veli din eğitiminin verilmesine karşı olmamakla birlikte, okulda seçmeli olarak din derslerinin verilmesi ile ilgili olumlu ve eleştirel yaklaşımlar çıktığı görülmektedir.

## 1. Seçmeli Din Derslerinin Okul Programında Olması Hakkında Olumlu Düşünceler

***“Seçmeli din dersleri güzel bir hizmet, olması gereken bir uygulama.”***

Türkiye nüfusunun büyük bir çoğunluğunun Müslüman olması, vatandaşların çocuklarının dinlerini öğrenmelerini istemesi ve toplumda din eğitimi konusunda bir beklenti bulunması seçmeli din derslerinin güzel ve olması gereken bir hizmet olarak değerlendirilmesini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda Veli 14 şöyle demiştir:

*“Çok olumlu karşıladım. Çok mutlu olmuştum, çünkü Müslüman ülkedeyiz Türkiye’de olması gerektiğini düşünüyorum din dersleri, Kur’an-ı Kerim zaten biliyoruz da güzel kızım burada pekiştirecek daha iyi olacak diye sevinmişim”.*

***“Din dersi tercihi çocuklara bırakılmayacak kadar önemli.”***

Veliler seçmeli din dersi tercihinin öğrencilere bırakılmayacak kadar önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin dini eğitimleri açısından seçmeli din dersleri bir fırsat olarak görülmektedir.

***“Din eğitimi okulda olmalı.”***

Velilerin din eğitimi konusunda okulu önelemekte oldukları görülmektedir. Okulda, müfredat programı içerisinde din eğitimi alınması daha uygun görülmektedir. Özellikle tatil dönemlerinde yapılan din eğitiminin başarılı olmadığı belirtilmektedir. Veli 04; *“Kuran dersini seçmek istedik, çünkü çocuklar okulda dinde çok eksikler. Biz ailede ne kadar verebiliyoruz ki. Ben yazın kursa göndermeye çalışıyorum ama bir yerde kopuyor, ya anneannesine gidiyor ya tatile gidiyor, orda bir kopuş yaşanıyor.”* ifadeleri ile seçmeli din derslerinin okulda eksik kalan ve tatil sürecinde tamamlanamayan din eğitimi için bir fırsat olarak görüldüğünü vurgulamaktadır.

Yaz kursları ile ilgili bir başka problem de Kur’an kurslarının yetersizliğidir. Elde edilen verilerde bazı katılımcılar yaz Kur’an kurslarının öğrenci sayısı, yaş gruplarının olmaması yönlerinden eleştirilmektedir.

***“Din dersleri değer kazandırmak için bir fırsat.”***

Toplumda ahlaki, milli ve manevi değerlerin kazandırılması konusunda bir ihtiyaç bulunmaktadır ki bazı veliler din derslerinin çocuklarına değer kazandırması için bir fırsat olarak görmektedir. Bu konuda Veli 13 şunları söylüyor; *“Ben milli manevi değerlere ağır-*

*lık verilmesini istiyorum ve bu tür çalışmaların iyi olduğunu düşünüyorum. Yani nesillerimiz adına, gelecek nesiller adına.”*

**“Ailece dinimizi öğreniyoruz.”**

Seçmeli din derslerinin öğrencilerin yanında bazı ailelerinin de dini konularda bilinçlenmesine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Çocuğu Kur’an-ı Kerim dersini alan Veli 03; *“Hocam, çocuk geliyor, bazı sesleri çıkarma, onu çalışırken, desteğimizi de alıyor, bizden de yararlanıyor. Biz de ondan bazı şeyleri öğrenmiş oluyoruz, seslerin çıkarılması bakımından.”* diyerek Kur’an okuma konusunda çocuğunun öğrendiği bilgilerden faydalandığını ifade etmektedir.

**“Din dersleri tek ders olmalı.”**

Görüşmelerde seçmeli Din, Ahlak ve Değerler grubunda bulunan üç dersin de önemli olduğu hatta üç dersin bir bütün şeklinde verilebileceği Veli 04 tarafından belirtilmektedir.

*“Ahlak ve Değerler grubundaki bu üç dersin seçmeli olması, bana göre bunu parça parça değil de tek bir bütün halinde çocuklara verseler, daha mantıklı olur. Bir bütün şeklinde, Peygamberimiz’in Hayatı olsun, Kur’an’ı Kerim olsun, Temel Dini Bilgiler olsun. Parça parça olması bence mantıklı değil.”*

Bu durumda veliler üç ders içinden birini seçmek zorunda kalmayacaklarını ifade etmektedirler.

**“En önemli ders Kur’an-ı Kerim.”**

Seçmeli din dersleri içerisinde veliler tarafından en çok ön plana çıkarılan ders Kur’an-ı Kerim’dir. Bu konuda Veli 12: *“Kur’an-ı Kerim, özellikle Kur’an-ı Kerim’in çok faydalı olduğunu düşünüyorum çocuğum için. Kur’an-ı Kerim’i öğrenir, geliştirir daha doğrusu. Biraz biliyorlardı ama geliştirmelerine yardımcı oldu.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmektedir.

## **2. Seçmeli Din Derslerinin Okul Programında Olması Hakkında Olumsuz Düşünceler**

Seçmeli din dersleri ile ilgili eleştiride bulunan veliler, okulda din eğitimi verilmesinin yanlış olduğu, okulun akademik eğitim yeri olduğu düşüncesidir.

### **“Okulda akademik eğitim olmalı.”**

Seçmeli din derslerine okulda yer verilmemesini düşünenlerin temel gerekçelerinin başında din eğitimi ihtiyacının okul dışında da karşılanabileceği, okulda öğrenciler için temel derslerin önemli olduğu düşüncesi gelmektedir. Bu düşüncede olan ve öğrencisini her hangi bir din dersi almayan Veli 10 okulun işlevini sadece akademik eğitim vermek şeklinde gördüğünü ifade etmektedir.

*“Yazın zaten Kuran kurslarına gidiyorlar, evde aileler dini eğitimi veriyor. Okulda bunlara gerekli olan Fen, Matematik, İngilizce dersleridir. Diğerlerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum. Temel derslerinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Aile zaten bu çocuğa dini eğitimi verir, yaz kurslarına gönderir, bir şekilde elinden geldiği kadar öğretir dinini.”*

Katılımcı velilerin bazıları seçmeli bazı din derslerinde öğreneceği bilgileri, öğrencinin kitap okuyarak çözebileceğini düşünmektedirler.

### **“Okulda din eğitimi başarılı olamaz.”**

Din derslerinde amacın davranış değiştirmek olduğu vurgulanmakla birlikte veliler daha önceki tecrübelerinden hareketle okulda öğrencilere dini davranışların kazandırılmadığını belirtmektedirler. Bu tecrübeden hareketle seçmeli din derslerinin okulda başarıya ulaşamayacağı belirtilmektedir. Konu ile ilgili Veli 06 şunları ifade etmektedir:

*“Bu derslerin çocuğum üzerinde bir iz bıraktığını, davranışlarını etkilediğini düşünmüyorum. Yani haftanın 2 saati seçmeli ders, Temel Dini Bilgiler mesela, bence, ben 3-6 yaş ve 7-11 yaş çocuk eğitimine gittim. Çocuk ailesinin aynası, annesi babası, özellikle annesi, çok vakit geçirdiği için, nasıl öğretirse, yani iki dersi 40+40= 80 dakika görme ile bir şey olmuyor. İlla ki bir şey kazandırıyor ama ben mesela, 6. sınıfta din hocası namaz kılmayı öğretiyor. Benim birçok tanıdığım arkadaşım var, namaz kılmayı bilmiyor. Onları da kınıyorum mesela. Siz nasıl öğrenmediniz, diyorum.”*

### **Uygulamada Yaşanan Problemler**

Seçmeli din derslerini seçen öğrenci velileri ders öğretmenin tavrı, okulun fiziki alt yapı yetersizliği, uygulamada yaşanan problemlerden kaynaklanan sebeplerle seçmeli din derslerine karşı eleştirel bir tavır içine girdikleri de görülmektedir.

## Öğrenci Görüşleri

Yapılan görüşmelere katılan bütün öğrenciler seçmeli din derslerinden en az birini almış veya alıyordu. Öğrencilerin Seçmeli din derslerini gerekli ve faydalı görmekte birlikte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi ile karşılaştırarak bazı yönlerden eleştirmekte oldukları görülmektedir.

### “Dinimi Öğrenmeliyim”

Katılımcı öğrencilerden bazıları dini öğrenme zorunluluklarının olduğunu ifade ederek, seçmeli din derslerinin bunun için bir fırsat olarak görmektedir. Dini öğrenmek için DKAB dersinin ders saati olarak yeterli olmadığı, seçmeli din dersleri ile dini öğrenmek için daha geniş zaman bulabildikleri ifade edilmektedir. Öğrenci 13 konu ile ilgili şu ifadelerde bulunmaktadır:

*“Bence olmalı çünkü biz İmam Hatip okumadığımız için din hakkında pek bilgim yok. Ders saati 2 saat haftada. O yüzden 2 saat olduğu için fazla bir ilgimiz olmuyor. Ama seçmeli dersleri seçince daha büyük katkısı oluyor. Daha iyi öğrenmiş oluyoruz.”*

Öğrencilerin dini bazı konulara özellikle ahiret hayatı, melek, cin gibi konulara meraklı oldukları görülmektedir. Seçmeli din dersleri ile bu meraklarını giderdikleri ve aynı zamanda öğrencilerin korkularına sebep olan yanlış bilgileri düzeltmelerine, dolayısı ile öğrencilerin korkularını yenmelerine sebep olduğu görülmektedir. Öğrenci 05 bu duruma işaret ederek şunları söylemektedir; *“Din ile ilgili merak ettiğim konular; mesele ben eskiden görmediğimiz varlıklar hakkında çok korkum vardı. Bu derste öğrendikten sonra korkum geçti. Evet, dersin bayağı bir faydası oldu.”*

Özellikle Kur’an-ı Kerim dersinde öğrenciler tarafından önemsenmektedir. Kur’an dersinde Kur’an-ı okuyan bazı öğrencilerde manevi bir rahatlama oluşmaktadır. Öğrenci 14 *“Kur’an-ı Kerim dersi iyi bir ders hem Allah’ın sözlerini okumak insanı güzel bir duygu rahatlatıyor.”* sözleri ile Kur’an-ı Kerim dersinin bu yönüne dikkat çekmektedir.

### Seçmeli Din Dersleri DKAB Dersinin Devamı

Öğrenciler seçmeli din derslerini DKAB dersinin devamı gibi görmektedirler. Bu durumdan memnun olan öğrenciler ile birlikte, çok tekrar olduğunu düşünüp eleştiride bulunan öğrenciler de bulunmaktadır. Özellikle Hz. Muhammed’in Hayatı (Peygamberimiz’in Hayatı) ve Temel Dini Bilgiler derslerinde tekrar durumu ön plana çıkarken, Kur’an-ı Kerim dersi ise tekrar gibi görülmemektedir.

Hız Muhammed'in Hayatı dersini almış olan Öğrenci 14 seçmeli din dersleri ile ilgili "Çok bir fark yok arada, sıkıldım." ifadelerini söylüyor.

## Öğretmen Görüşleri

Öğretmenler seçmeli din derslerinin okul programında olması hakkında katılımcı bir öğretmen dışında genel anlamda olumlu yaklaşılmaktadır. Katılımcı bir öğretmen seçmeli din derslerinin okul programında olmasının yanlış olduğunu ifade etmektedir.

### 1. Okulda Seçmeli Din Dersleri İyi Oldu

#### "Beklenen bir uygulama."

Ülkemizde yaşanan sosyal ve siyasi gelişmeler ile din eğitimi konusunda bir beklenti içine girildiğine değinen Öğretmen 03: "Yok tabii branşımız itibarıyla beklediğimiz şey oldu. Yani güzel bir gelişme oldu. Yani halkta da biraz en başta da hani gerek medyanın gerek şeyin tesiriyle biraz olumsuz propagandalar yapıldı. Ama zamanla alışıldı." sözleri ile seçmeli din derslerinin beklenen bir uygulama olduğunu belirtirken, ilk çıktığı dönemde yaşanan olumsuzluklara da değinmektedir. Yine Öğretmen 03, olumsuz propagandanın zamanla aşıldığını belirtmektedir.

#### "Nerden nereye..."

Özellikle kıdemli ve bayan öğretmenler seçmeli din derslerinin okulda olmasını büyük bir gelişme olarak görmektedir. 22 yıllık öğretmen olan Öğretmen 13, seçmeli din derslerinin çıkması ile ilgili "İlk çıktığında çok çok çok sevindim. Yani bu okulda biz namaz kılmaya izin verilmiyordu. Tuvalet arası bilmem ne iken okulda Allah'ın kelamını öğretmek benim için çok büyük bir şeref." ifadeleri ile duygu ve düşüncelerini belirtirken, seçmeli derslere girmenin kendisini çok mutlu ettiğini "Çok büyük. Yani çok büyük aşka girdim ben. Ne kadar yorulsam da çok severek hala giriyorum. Seçmeli dersin, o dersi seçen öğrenciler benim için özeldir." sözleriyle belirtmektedir.

#### "DKAB dersi yeterli değil."

Din eğitimi açısından okullarda uygulanan zorunlu DKAB derslerinin yeterli olmadığı, bu bağlamda seçmeli din dersleri öğrenciler için bir fırsat olmaktadır. Konu ile ilgili Öğretmen 09: "Yani bir ihtiyaç vardı açıkçası. Çünkü yani Din Kültürü içeriğini biliyoruz. Bazı üniteler dolu, zaman yetiştiriyor. Bazı konularda gerçekten yetersiz kalıyor. Bunun tamamlanması adına insanların da beklentileri vardı." sözleri ile bu duruma değinmektedir.

**“Din eğitimi için diyanet yetersiz kalıyor.”**

Ülkemizde Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından da din eğitimi verilmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından verilen din eğitiminin ulaştığı kesim bağlamında okul kadar kapsayıcı olmadığını Öğretmen 17, *“Kapsam açısından diyanetin yapması pek kapsayıcı olmuyor bütün herkese ulaşamıyor. Okullarda almak isteyen alıyor. Okullarda olması önemli. Herkesin diyanete gitme uğrama şansı olmuyor.”* sözleri ile belirtirken, okulda verilen din eğitimi daha kapsayıcı olduğunu vurgulanmaktadır. Okulda verilen eğitim zaman, mekan ve güven yönleri ile veliler tarafından daha ön plana çıkarılmaktadır. Katılımcı öğretmenler tarafından vurgulanan bu durum seçmeli din derslerini ön plana çıkarmaktadır.

**“Seçmeli din dersleri bir fırsat.”**

Okulda verilen din eğitimine farklı görüş ve anlayışta ki velilerde çocuklarını din derslerine gönderebilmektedir.

Ailelerin dini bilgisi ve ilgisi birbirinden farklı düzeydedir. Bazı aileler veya ortamlarda dine karşı bir merak, ilgi olmayabilmektedir. Böyle bir ortamda yetişen ve dine karşı merakı olan bir çocuğun gözü ile seçmeli din derslerine yaklaşan Öğretmen 12 şu açıklamada bulunmaktadır:

*“Değişim olmalı bence de olmalı yani bir çok derste seçmeli var bizim alanımızda da olmalı sadece kendi çevremiz açısından düşünmememiz lazım çünkü bazı çevrelerde belki de çocuklara tam bir dini eğitim aileden de dinleyebilir. Ya da kendisi şöyle yani az çok diyebilir de çocuk meraklıysa ama ailenin buna merakı yoksa yani gerekli ölçüde aileden bilgi almayabilir öğrenci. O yüzden de seçmeli ders bence çocuğun ilgisine göre gayet mantıklı. Yani benim için bir sorun yok.”*

Seçmeli din derslerinde öğrencilere dini sevdirmeye ve anlayış kazandırmanın birincil hedef ve bu derslerin bunun için fırsat olarak görülmesi önemli ve olması gereken bir durumdur.

**Uygulamalı Din Eğitimi**

DKAB dersi formatı gereği uygulama yönü eksik kalmış ve hep tartışılmıştır. Seçmeli din dersleri ile birlikte din eğitimine geçilmiş ve böylece seçmeli din derslerinde uygulama yapılabilmesi daha kolay olmuştur. Çünkü bu derslere gelen öğrenci isteyerek



ve öğrenmek için geliyor. Öğretmen 01 bu durumu *“Seçmeli derslerin olmasını güzel karşılıyorum. Ama biraz daha içeriğinin genişletilip öğrencilere daha çünkü buraya gelen öğrenciler kendi isteğiyle geldiği için onlara biraz daha ne diyelim fazla bilgi ve uygulamada daha geniş imkânlar sunabiliriz diye düşünüyorum.”* sözleri ile belirtmektedir. Seçmeli din dersleri uygulama ağırlıklı din eğitimi için bir fırsat olarak görülmektedir. Seçmeli din dersleri öğrencilere din eğitimi bağlamında uygulama yapma, daha geniş dini bilgi vermek için büyük bir fırsat olduğu belirtilmektedir.

## 2. Okulda Seçmeli Din Derslerine İhtiyaç Yok

Seçmeli din derslerine ihtiyaç olmadığı düşüncesinin temel dayanağı, DKAB dersinde zaten bu bilgilerin verildiği düşüncesidir. DKAB dersi içerik olarak seçmeli din derslerini, Kur’an-ı Kerim hariç, kapsadığı düşünülmekte, okulda programın içine ayrıca bu derslerin bırakılması öğrenci ve öğretmenlere artı yük getirdiği şeklinde görülmektedir. Öğretmen 05 bu durumu savunmaktadır:

*“Şimdi seçmeli derslerin çıkmasını açıkçası hani bir Din Kültürü öğretmeninin böyle demesi herkesi şaşırtabilir ama seçmeli dersler nasıl desem zaten Din Kültürünün bir parçasını onlar veriyor. Biz zaten onu 4. Sınıftan beri öğrencilere Hz. Muhammed’in Hayatını, Temel Dini Bilgileri bölünmüş işte namazları abdest namazı veriyorduk. Şimdi öğrenciler açısından şöyle düşünüyorum. Farklı bir şey olmadı.”*

Seçmeli din derslerine olumlu yaklaşan Öğretmen 10’da dört yıllık tecrübeye seçmeli din derslerinin amacına hizmet edemediğini *“Okullarda sağlıklı ve yeteri kadar ya şu aşamada bu derslerin verilebileceğini düşünmüyorum. Verilemediğini görüyorum. Böyle yaptım oldu yarım yamalak işte iyi kötude var ama içi boş gibi yapınca dinin ya da dinle ilgili derslerin itibarı düşmüş oluyor. İmaj zedelenmesi söz konusu.”* ifade etmektedir.

Öğretmen 11’de bu durumlara dikkat çekerek, seçmeli din dersleri üzerine iyice düşünülmesi gerektiğini *“Din Kültürü dersinin zorunlu olmasını ben gayet mantıklı, makul olduğunu düşünüyorum. Onun dışında Kur’an-ı Kerim olabilir, ama diğer derslerin gerekli olup olmadığı tartışılmalı, çok iyi tartışılmalı.”* sözleri ile belirtmektedir. Öğretmen 11 Kur’an-ı Kerim dışında diğer derslere olumlu yaklaşmamaktadır.

Öğretmen 11 din derslerinin, ders saatinin artırılması ile öğrencilerin dindar olamayacağı, ifadeleri ile belirtmektedir.

*“Yani, çok ayrı, böyle, din eğitimi felsefesi ile İslam felsefesi ile eğitim mantığı açısından, bunu hocalar daha iyi bilir, ... şayet bu programdan beklenen amaç olsaydı, bütün hocaların çocukları beş vakit namazlı ve en dürüst çocuklar olurdu. Yani çocuklar daha çok öğrenince, daha çok program yükleyince daha dindar filan olmuyor. Olmayacağını düşünüyorum. Biz kendi çocuklarımızdan biliyoruz.”*

Kendi yaşam tecrübesinden hareket ile çok bilgi yükleme ile dindarlık arasında mantıklı bir ilişkinin olmadığını belirterek, bu yönde de seçmeli dersleri eleştirmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın geniş kitleye seslenemediği için seçmeli din derslerinin bir fırsat olarak görüldüğünden bahsedilmişti. Bu düşüncenin tersini savunan Öğretmen 05 ifadeleri ile din eğitimi için okulun uygun olmadığını bunun DiB veya sivil dernekler aracılığı ile yapılması gerektiğini savunmaktadır.

*“Bence zaten Diyanet bunu yapıyor aslında. İsteyenler oraya gidebilir. Yani bunu illa okula sokup da bu şekilde vermenin bence yani bir anlamı yok. Konsept olarak okula müsait değil. Siz oturup altı ders mesela manevi olarak mesela bir şeye hazırlanacaksanız o yok. Öğrencilerde not kaygısı var zaten. Gelip o dersi hani nasıl desem biraz şey bunlar zaten isteyenler gönderiyorlar sivilere veya Diyanet'e.”*

Çocuğunun din eğitimi almasını isteyen veliler bir şekilde bunu karşıladığını, okulda bunu yaparak artı yük çıkarmaya gerek olmadığını belirtilmektedir.

## **Tartışma**

Temel Dini Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim derslerinin okul programında yer alması nasıl karşılanmaktadır?

Bu dersler ile ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini; birincisi okulda seçmeli din derslerinin yer alması, ikincisi ise verilen din dersleri hakkında düşünceler olmak üzere iki grupta toparlayarak ele alabiliriz.

Görüşme yapılan hiçbir katılımcı din eğitimi alınması hakkı hususunda olumsuz bir değerlendirme yapmamakla birlikte okulda zorunlu DKAB dersi yanında seçmeli din derslerinin de yer alması konusunda farklı görüşler dile getirilmiştir.

Elde edilen verilere göre, veli ve öğretmenler, din eğitimi ihtiyacının devlet kurumları aracılığıyla karşılanmasını istemektedirler. Devlet din eğitimini Diyanet İşleri Başkanlığı ve MEB aracılığı ile verebilmektedir. Araştırma yapıldığı süreç içinde yaşanan olayların

da etkisiyle öğretmen ve velilerde sivil oluşumlara karşı bir güvensizliğin ürünü olarak, din eğitimi ihtiyacını devlet bünyesindeki kurumlar aracılığı ile giderme isteği bulunmaktadır. Bu anlamda seçmeli din dersleri önemli bir ihtiyacı karşılamaktadır. Katılımcılar seçmeli din dersleri ile birlikte öğrencilerin İslam dinini doğru ve güvenilir kaynaktan öğrenmelerinin sağlandığını belirtmektedir. Bahçekapılı tarafında yapılan çalışmada da seçmeli din derslerinin din eğitimi ihtiyacını karşılayacağı belirtilmektedir (Bahçekapılı, 2013: 244). Araştırma verileri ile Bahçekapılı'nın verileri bir birini destekler niteliktedir.

Okulda verilen din eğitimi Kur'an kursundan daha iyi ve verimli olmaktadır. Veliler Kur'an kurslarında verilen din eğitiminden yeterince memnun olmadıklarını dile getirmekte ve okulda din eğitiminin verilmesinin daha iyi olacağını belirtmektedirler. Öğretmenler de benzer şekilde, okulda verilen din eğitiminin daha kapsayıcı ve etkili olduğunu belirtmektedir. Bunun tersini düşünen veli ve öğretmenler de bulunmaktadır. Bu bağlamda, okulda seçmeli din derslerinin yer almasını eleştiren bir öğretmen, din eğitiminin DİB'na bırakılması gerektiğini ifade etmektedir. Okulun akademik eğitim yeri olduğunu belirten bir veli ise din eğitiminin Kur'an kurslarında alınabileceğini belirtmektedir. Din eğitiminde, Kur'an kursları alternatifi olsa da verimlilik anlamında problemler yaşanmakta olduğu öğrenci görüşmelerinden de anlaşılmaktadır. Kur'an kursunda din eğitiminin sürekliliğinde problemler yaşandığı görülmektedir. Öğrenciler bir süre devam ettikleri Kur'an kursuna, zamanla gitmemeye başlamaktadırlar. Nitekim araştırma yaptığımız öğrencilerden sadece iki tanesi Kur'an kursuna gitmemekte geriye kalan 14 öğrenciden ise dördü sürekli Kur'an kursuna gittiğini ifade etmektedir. Kurslarının kalabalık olması ve yaş grubunun karışık olması bu duruma etki etmektedir. Diğer bir husus öğrencilerin yazın tatile gitmeleri ve yaz ayını dinlenmek için fırsat olarak görmeleridir. Nitekim Bahçekapılı da çalışmasında cami ve Kur'an kurslarında verilen din eğitiminin yetersiz olduğunu ve devamın sağlanamadığını belirtmektedir (Bahçekapılı, 2013: 247).

Öğretmen ve veliler, seçmeli din derslerinin okulda olması ile ilgili büyük mutluluk duymaktadırlar ve çok önemli görmektedirler. Yaşça büyük olan ve dini yaşantı anlamında öne çıkan, geçmişte bir takım zorluklar çeken kişiler için seçmeli din derslerinin okulda olması büyük bir olaydır. Öğretmenler bu dönüşümden, yani seçmeli din derslerinin okulda olmasında memnun olmaktadır. Değerler Eğitim Merkezi tarafından hazırlanan Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu'nun takdim bölümünde seçmeli din derslerinin eğitim sistemine konması Türkiye'de din eğitimi açısından önemli köşe taşıdır denilmesi bu bağlamda yerinde bir tespittir (Kaymakcan vd., 2013: 3).

Seçmeli din dersleri ailede alınamayan din eğitimi için fırsat olarak görülmektedir. İnsanların bilgi ve birikimleri bir birinden farklı düzeydedir. Her ailenin dini bilgisi ve yerliliği aynı değildir. Bu anlamda seçmeli din dersleri, ailelere çocuklarına vermeleri gereken din eğitimi sorumluluğundan kurtulmak için bir imkan sunmaktadır. Ailede alınamayan din eğitiminin okulda seçmeli din dersleri aracılığı ile alınabilmesi beklenmektedir. Seçmeli din dersleri üzerinden, öğrencilerin öğrendiklerini ailelerine taşımaları vasıtasıyla, aileler de din ile ilgili konularda bilgi sahibi olabilmektedir. Bahçekapılı çalışmasında seçmeli din derslerinin aileleri için yeni bir alternatif oluşturduğundan bahsetmektedir (Bahçekapılı, 2013: 246). Araştırma verileri ile bu anlamda örtüşmektedir. Bahçekapılı'nın velilerin çocuklarında "İslami bir bilinç oluşturmalıdır" tespiti ile ilgili sadece bir velinin ifadesi bulundu, bunun dışında İslami yaşam veya hayat vurgusuna araştırma verilerinde ulaşılmamaktadır.

Bazı veliler, okulda verilen din eğitimini fırsat bilerek çocuklarına din derslerini seçtiklerini ancak seçmeli din derslerinin çocuklarına bir şey kazandırmadığını ve bundan dolayı okulda seçmeli din derslerine gerek olmadığını belirtmektedirler. Katılımcı öğretmen tarafından yapılan, seçmeli din derslerinin moda akımı gibi, medyadaki haberler vs. ile insanların yöneldiğini, daha sonra beklediklerini alamayınca çocuklarının ihtiyaç duydukları farklı dersleri seçtikleri tespiti ile veli tavırları bir biri ile örtüşmektedir. Veliler seçmeli derslere sonuç odaklı yaklaşmaktadır.

Seçmeli din dersleri ile uygulamalı din eğitimi alma fırsatı olmaktadır. Öğretmen ve veliler dini ritüellerin nasıl yapıldığını çocuklarının öğrenme imkanı sunması açısından ve öğrendiklerini yaşantısına aktarabilme fırsatı bulabilecekleri için seçmeli din derslerini önemsemektedirler. Bahçekapılı çalışmasında elde ettiği verilerde din derslerinde bilginin davranışa dönüşmesi gerektiği beklentisi sonucuna ulaşmıştır (Bahçekapılı, 2013: 245). Bu veri araştırma verileri ile benzerlik taşıması ile birlikte araştırmamızda veliler çocuklarının dini bilgilerin ne olduğu, nasıl yapıldığını bilmesini daha ön planda tutmaktadırlar. Bilsin ne zaman isterse o zaman yapar düşüncesi ağır basmaktadır. Öğrenciler de bu düşünceye benzer şekilde, seçmeli din derslerini dini bilmek açısından önemsemektedirler.

Seçmeli din dersleri sadece dini bilgi anlamında değil, ahlaki eğitim anlamında da öğrenci ve aileler için bir fırsat olarak görülmektedir. Öğretmenler özellikle bazı velilerin ahlaki anlamda gelişim için son çare olarak din derslerini seçtiklerine dikkat çekmektedirler. Veliler de seçmeli dersleri ahlaki anlamda eğitim için bir fırsat olarak görmekte olduklarını ifade etmektedirler. Seçmeli din derslerinin öğrencilerin ahlaki gelişimini sağlamalarında önemli bir fonksiyonu yerine getireceği düşünülmektedir.

Doğan, Uğurlu ve Demir tarafında yapılan “4+4+4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmada da seçmeli din derslerinin ahlaki gelişime katkı sağlayacağı öğretmen ve okul yöneticileri tarafından belirtilmektedir (Doğan vd., 2014: 132). İlgili araştırma verileri ile yapılan çalışmada seçmeli din derslerinin ahlaki gelişim için fırsat olarak görülmesi bir birini desteklemektedir. Velilerin bu konuda seçmeli din derslerini çok önemseydiği öğretmen ve veli mülakatlarında dikkat çekmektedir. Veliler seçmeli din derslerini, kendilerinin veremediği veya vermekte zorlandığı ahlak eğitimi için bir fırsat olarak görmektedir.

Araştırma verilerine göre öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından Kur’an-ı Kerim dersi en önemli seçmeli din dersi olarak görülmektedir. Toplumda yaygın olan din anlayışının bir yansıması olarak Kur’an-ı Kerim dersi önemsenmektedir. Bu durum seçmeli ders tercih oranlarına bakılınca da görülmektedir. Diğer seçmeli din derslerinin içeriğine DKAB dersinde az veya çok değinilmektedir. Kur’an-ı Kerim dersi Kuran kurslarına alternatif olmaktadır. Bu durum da dersi daha önemli hale getirmektedir. Kur’an-ı Kerim dersi öğrencilere içsel bir haz, rahatlama da vermektedir. 2013 yılında ERG’nin yaptığı çalışmaya göre öğrenci, veli, okul yönetimi, öğretmen seçmeli ders tercihi yaparken din dersleri içinde önceliği Kur’an-ı Kerim dersine vermektedirler (Gürkan vd., 2014: 54). Bu durum yapılan araştırma verilerini destekler nitelikte olup seçmeli din dersleri içinde en çok Kur’an-ı Kerim dersinin önemli bulunduğunu göstermektedir.

Hız. Muhammed’in Hayatı ve TDB dersleri DKAB dersinin devamı niteliğinde görülmektedir. Kur’an-ı Kerim dışında diğer seçmeli din dersleri DKAB dersi ile ilişkilendirilmektedir. Bu durumdan memnun olup DKAB dersinin devamı olan bu derslerin yararlı olduğu ve devam etmesi gerektiğini düşünen öğrenci, veli ve öğretmenler olduğu gibi tekrar çok oluyor, hep aynı şeyleri görüyoruz düşüncesine kapılıp bu dersleri gereksiz gören katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcı öğrencilerden bazıları da seçmeli din derslerini değerlendirirken tekrarın çokluğuna dikkat çekmektedirler. Tekrardan dolayı seçmeli din derslerinin tek ders olması veya Hız. Muhammed’in hayatı ve TDB derslerinin birleşmesi gerektiğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Hasan Meydan tarafından yapılan ‘Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi’ adlı nicel çalışmaya göre öğrencilerin % 56,9’u seçmeli din derslerini DKAB dersinin tekrarı gibi görürken, yalnızca % 15,9’u seçmeli dersleri DKAB dersinin tekrarı gibi görmemektedir (Meydan, 2013: 246). Meydan’ın yaptığı araştırma, bulgularımızı destekler nitelikte olup seçmeli din derslerinin DKAB dersinin devamı gibi görüldüğünü ortaya koymaktadır.

## Sonuç

Veliler din eğitiminin devlet eliyle yapılmasını istemektedir.

Veli, öğrenci ve öğretmenler seçmeli din derslerinin okulda olmasına olumlu yaklaşmaktadırlar.

Okulda verilen din eğitim Kur'an kursu ve camilerde verilen din eğitiminden daha verimli olmaktadır.

Seçmeli din dersleri ailede öğrenilemeyen din eğitiminin öğrenilmesi için veli ve öğrencilere imkan sunmaktadır.

Seçmeli din dersleri ile öğrenciler dini ritüelleri yaşantı haline getirme fırsatı bulmaktadır.

Seçmeli din dersleri ile değer aktarımı, ahlaki eğitim imkanı sağlanmaktadır.

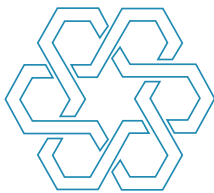
Seçmeli din dersleri içinde tüm katılımcı grupları için en önemli ders Kur'an-ı Kerim dersidir.

Hız. Muhammed'in Hayatı ve TDB dersleri DKAB dersinin devamı gibi görülmektedir.

## Kaynakça

- Acuner, H.Y. (2016), Öğrencilere Göre Seçmeli Kur'an-ı Kerim Dersi: Artvin İli Örneği, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 5/4, 850-871.
- Ayhan, H. (2004), *Türkiye'de Din Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2012), *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*, İstanbul: İlke Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2013), *Yeni Eğitimi Sisteminde Seçmeli Din Dersleri*, İstanbul: İlke Yayınları.
- Balci, A., (1995) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeleri (11 b.)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bazeley, P. ve Jackson K. (2015), *NVivo İle Nitel Veri Analizi* (Çeviren Arif BAKLA, Selçuk Beşir DEMİR), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin B. (2001), *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Gün Yayıncılık.
- Çelik, Z., Boz, N. Gümüş, S. ve Taştan, F. (2013). *4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu*, Ankara: Eğitim Bir Sen.
- Creswel, J. W. (2016), *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni* (Çev. Mesut BÜTÜN, Selçuk Beşir DEMİR), Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Chritensen, L. B. Johnson R. B. ve Turner L.A. (2015), *Araştırma Yöntemleri Desen Ve Analiz* (Çev. Ed. Ahmet AYPAY), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, S. (2014), *Program Geliştirme ve Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S. Uğurlu, C.T. ve Demir, A. (2014), 4+4+4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 115-138.

- EBS. (2012), 4+4+4 Yeni Eğitim Sistemi Ne Getiriyor? Neler Olmalı?, [www.ebs.org.tr/ebs\\_files/files/yayinlarimiz/236-egitimbirsen.org.tr-236.pdf](http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/236-egitimbirsen.org.tr-236.pdf) (Erişim Tarihi: 10/07/2016).
- Ensar Vakfı. (2012), 4+4+4 Eğitim Sistemi, Yeni Anayasa'da Dini Kurumlar Din Eğitimi ve Öğretimi, İsteğe Bağlı Din Eğitimi, <http://www.ensar.org/img201307317860834002.pdf>. Erişim tarihi 10.12.2015.
- Görer, Ü. (2015), Ortaokul Düzeyinde Din, Ahlak ve Değerler Alanındaki Seçmeli Derslerin Öğretmen-Öğrenci Görüşlerine Göre Program Açısından Değerlendirilmesi (Denizli Yatılı Bölge Ortaokulları Örneği), Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gürer, B. ve Keskiner E. (2016), Öğretmenlerin Görüşleri Doğrultusunda Din, Ahlak Ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerine Dair Bir İnceleme, *Royte Educational and Social Science Journal*, 3(1), 219-254.
- Gürkan, G., Koyuncu, F., Şaşmaz A. ve Dinçer, M.A. (2014), Temel Eğitimin Kademelendirilmesi Sürecinin İzlenmesi, İstanbul: ERG [www.egitimreformugirisimi.org/faaliyet-raporlari/](http://www.egitimreformugirisimi.org/faaliyet-raporlari/)
- Kaymakcan R. Aşlamacı İ., Yılmaz, M. ve Telli, A. (2013), Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu, İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları.
- Meydan, H. (2015), Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma), *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Türkic*, 10/3, 673-694.
- Meydan, H. (2013), Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 219-250.
- Patton, M.Q. (2014), *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çeviri ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi.
- Punch F. K. (2005), *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Saban A. ve Ersoy A. (2016), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarışık, Y., Düşkün, Y. ve diğerleri. (2016), *Çocukların Gözünde Okulda Yaşam araştırma Raporu*, İstanbul: ERG [www.egitimreformugirisimi.org/faaliyet-raporlari/](http://www.egitimreformugirisimi.org/faaliyet-raporlari/) erişim tarihi
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2002), *Case Study Research Design And Methods*, London: Sage Publications.
- Yurdakul, I. K., Çolak, C., Yaman, N. D. (2016). *Nitel Veri Analizinde Adım Adım NVivo Kullanımı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- <http://www.meb.gov.tr/ogrencilerin-gozde-dersleri-belli-oldu/haber/8377/tr> (Erişim Tarihi:02/02/2015)
- <https://www.haberler.com/egitim-is-ten-4-4-4-e-karsi-mucadele-cagrisi-3890261-haberi/> (Erişim Tarihi:10/07/2017)
- <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> (Erişim Tarihi: 18/08/2017)







# Örgün Eğitim Kurumlarındaki İslam Eğitime Yönelik Bir Yöntem Teklifi: Temsilî / Metaforik Anlatım

Emrullah Tuncel\*

## Özet

Bilindiği üzere İslamî eğitimin merkezinde Allah'ın ayetleri, Hz. Peygamber'in hadisleri ve bu ikisinin etrafında şekillenen Müslüman düşünürlerin eserleri yer almaktadır. Bu mezkûr kaynakların eğitici gücü ve dinamizmi sayesinde farklı ırklara mensup milletler, aynı idealler etrafında birleşerek tarihin akışı içerisinde dünyaya yön vermişlerdir. Bu noktada araştırılması gereken en önemli husus kanaatimizce, başta Kur'an olmak üzere bu kaynaklardaki eğitici ve dönüştürücü gücün temel sebeplerinin neler olduğunun tespitidir. Bu tespit bize, bugünün İslami eğitiminin nasıl olması gerektiğinin parametrelerini keşfetme konusunda da yardımcı olacaktır. Kanaatimize göre kaynaklarımızdaki bu gücün en önemli sebebi, hakikati anlatış/sunuş yöntemi, bir diğer deyişle hakikati ifade ediş biçimidir ki, bu da yoğun bir metaforik/temsili anlatım üslubunun hâkim ve etkili olmasıdır.

Bu sebeple günümüzde İslamî eğitim görevini ifa eden kişilerin, özellikle genç nesle ulaşabilmede ve onları ikna edebilmede, kaynaklarımızdaki temsili anlatım yoluyla insanları etkileme ve ikna etme gücünü günümüze taşıyabilmeleri elzemdir. Bir başka ifadeyle, söz konusu eğitimcilerimizin yapmaları gereken şey, Kur'an'ın temsili anlatım metodunu asrın idrakine sunabilmektir. Zira bu tür anlatımlarıyla Kur'an, dünyanın en etkili ve en hayret verici eğitimini gerçekleştirmiş ve bir vahşet toplumunu, bir medeniyet toplumuna dönüştürmüştür. Örneğin, yaşantılarında ticaret olgusuna büyük önem veren Mekke toplumuna bazı hakikatleri ticari kavramlar ve teşbihler eşliğinde anlatması, Kur'an'ın metaforlar ile anlatışının ve bu alandaki ızcının müşahhas bir örneğini teşkil etmektedir (bkz. Bakara, 16; Tevbe, 111; Saff, 10; Kâria, 6-8 vd.). Yine Kur'an'da ve medeniyetimizin temel kaynaklarında iman/mü'min, küfür/kâfir ve nifak/münafık gibi teolojik konularla; yeniden diriliş, cennet ve ceennem gibi uhrevî konular anlatılırken yoğun bir temsili/metaforik anlatıma yer verildiğini görmekteyiz. Zira bu emsaller/metaforlar sayesinde muhatabın zihninde manalar daha kolay şekillenecek dağınık olan hususlar toplanmakta ve karışık olan şeyler imtizaç etmektedir. Biz de İslam eğitimi alanında mesaisini harcayan eğitimcilerimize katkı sağlamak amacıyla hazırladığımız bu çalışmamızda, farklı seviyedeki örgün eğitim kurumlarında on iki yıl boyunca uygulayarak faydalı dönümler aldığımız bazı metaforları, şu ana başlıklar altında sunmaya gayret edeceğiz: I. İnanç-İbadet-Ahlak İlişisine ve Bütünlüğünün Önemine Yönelik Metaforlar II. Vahiy ve Peygamber Olgusuna Dair Metaforlar III. İnsan ve Peygamber İlişisine Yönelik Metaforlar IV. Peygamber Kıssaları ve Kavimlerin Helâkine Yönelik Metaforlar V. Kutsal Kitapların Gönderiliş Amaçlarına Yönelik Metaforlar VI. Dünyadaki İnanç Gruplarını Açıklamaya Yönelik Metaforlar VII. İbadet-İstikrar İlişisine Yönelik Metaforlar VIII. Günah ve Tövbenin Mahiyetine İlişkin Metaforlar IX. Ebeveyn-Evlat İlişisine Yönelik Metaforlar X. Mahşer ve Ahiret Ahvaline Yönelik Metaforlar.

\* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Öğretim Görevlisi, emrullahtuncel60@gmail.com

## Giriş

İslam eğitimi dendiğinde akla gelen en büyük eğitimci hiç şüphesiz Hz. Peygamber (sav)'dir. Zira O, her türlü eğitimden uzak kalmış (ümmi) bir toplumu adeta yeniden ihya ederek o toplumun vahşilikten medeniliğe, şifahlilikten kitabiliğe doğru terakki etmesini sağlamıştır. Hz. Peygamber hiç şüphesiz bu terakkiyi "*Sen bundan önce ne bir yazı okur ne de onu elinle yazardın...*" (el-Ankebût, 29/48) ve "*Sen kitap nedir, iman nedir bilmezdin...*" (eş-Şûrâ, 42/52) ayetlerinin de işaret ettiği gibi Kur'an sayesinde gerçekleştirmiştir.

Son peygamberin gelmesiyle birlikte artık kemale ulaşan İslam eğitim müfredatı, bu son (ahir zaman) evresinde, önce Mekke'de *Dâru'l-Erkam*'da başlamış ve akabinde Medine'de Mescid-i Nebî'nin bitişiğindeki *Suffa*'da devam ederek muhtelif devletler, milletler ve medeniyetler eliyle kurumsallaşarak günümüze kadar gelmiştir. Günümüzde ise bu eğitim Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı eğitim merkezleri, Kur'an kursları, camiiler, imam hatip liseleri, çeşitli resmi ve özel okullardaki din dersleri ve ilahiyat fakülteleri aracılığıyla devam ettirilmektedir. Bu eğitimin, birçok insana ulaşması hasebiyle en kapsamlı, en planlı ve en düzenli olan boyutu ise, hiç şüphesiz örgün eğitim kurumlarında verilen kısmıdır. Bu sebeple örgün eğitim kurumlarında icra edilen din eğitimi, hem dinin doğru/sahih bir şekilde algılanması hem de kitlelerin din ile sağlıklı bir ilişki kurabilmesi açısından son derece önemlidir. Binaenaleyh, bu eğitimi icra eden eğitimcilerimizin de önce medeniyetimizdeki bu büyük inkılâbı gerçekleştiren Kur'an'ın eğitim yönetimini ve üslubunu, daha sonra da günümüzde muhatap olduğu kitleyi -özellikle de gençleri- ve onların ilgi, ihtiyaç ve algı dünyasını doğru tespit etmesi gerekiyor ki, bu tespitten hareketle -Akif'in deyimiyle- asrın idrakine İslam'ı doğru sunabilmiş olsun.

Şu bir hakikattir ki, cennette işlediği bir hata sonucu dünyaya gönderilen ve burada adeta bir olgunluk testine tabi tutularak belirli süreçlerden geçirilen ve kendisinden de bu süreçlerin sonunda belirli bir nitelik kazanmış ve hak etmiş bir şekilde cennete girmesi beklenen insanın, bu eğitim yolculuğundaki en önemli yardımcısı ve yol göstericisi hiç şüphesiz Kur'an-ı Kerim'dir. Çünkü Kur'an'ın dinî öğretisi ontolojik açıdan hem fitrî hem de makul olup insanın zihnini ve gönlünü rahatlatan bir mahiyet arz ederken, onun dünyevî öğretisi de evrensel bir nitelikte olup insanların eğitimi açısından vazgeçilmez bir özellik taşımaktadır. Bu bağlamda Kur'an, en yüksek ilahi hakikatleri ve sırları teşbih, temsil ve metaforlarla insanların idrak seviyesine yaklaştırarak en ümmi bir kişiye dahi bunları anlatabilmektedir. O, bunları yaparken, kimi zaman teşbih ve temsillere

başvurarak hem en girift ve en ağır meseleleri insanların idrak seviyelerine indirebilmiş, hem de onların zihin ve gönül dünyalarında son derece etkileyici, dönüştürücü ve kalıcı izler bırakmayı başarmıştır. Zira bu emsaller ve metaforlar sayesinde zihinde manalar daha kolay bir şekilde şekillenerek dağınık olan düşünceler cem olmakta, karışık olan fikirler ise imtizaç etmektedir.

Nitekim yaşantılarında ticaret olgusuna büyük önem veren ve ticarî kârı hayatlarının en önemli gayesi haline getiren Mekke toplumuna bazı hakikatleri ticari kavram ve teşbihlerle anlatması ve *“ticaret/terazi/mizan/kâr/zarar”* gibi olgulardan hareketle onların nazarlarını gerçek kayıp ve kazanç yeri olan ahiret hayatına yönlendirmesi, Kur’an’ın bu alandaki mucizevi etkisinin müşahhas bir özelliğidir.<sup>1</sup>

İşte bu olgudan hareketle biz de bu çalışmamızda Kur’an’ın bu yöntem ve üslubundan (belagatinden) ilham alarak, örgün eğitim kurumlarında İslami bir eğitim veren/vermeyi amaçlayan muallimlerimize, her türlü bilgiye çok daha rahat ulaşabilen günümüz gençliğinin metafizik ve dînî soruları/sorgulamaları karşısında, onları hakikate daha kestirme yoldan ulaştıracak temsîli/metaforik anlatım yöntemi teklifinde bulunacağız. Bir başka ifadeyle, günümüzün örgün eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerimize, din eğitiminde kullanabilecekleri metafor örneklerini sunmaya gayret edeceğiz.

Bu yöntem teklifimizin ve örneklerimizin gerek resmî gerek özel okullarda gerek ilköğretim gerek ortaöğretim kademelerinde ve bununla birlikte bir taraftan da üstün zekâlî çocukların eğitiminde aktif görev almış bir eğitimci olarak on iki yıllık bilfiil gözlem ve deneyimlerimizin bir ürünü olduğunu hatırlatmayı gerekli ve önemli görüyoruz. Binâenaleyh, buradaki teklif ettiğimiz tüm metaforik/temsîli başlıklar ve bunların alt başlıkları, pratikte de uygulanmış ve faydası bizzat görülmüş bir nitelik arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmamızda, muhtelif seviye ve kademelerdeki örgün eğitim kurumlarında din eğitimi veren eğitimcilerimizin, dini eğitim alanında kullanabilecekleri bazı metaforları, şu ana başlıklar altında sunmaya gayret edeceğiz:

I. İnanç-İbadet-Ahlak İlişisine ve Bütünlüğünün Önemine Yönelik Metaforlar...

II. Vahiy ve Peygamber Olgusuna Yönelik Metaforlar

III. İnsan ve Peygamber İlişisine Yönelik Metaforlar

1 Bu bağlamda *“ticaret”* kavramının kullanımına yönelik *el-Bakara*, 2/16; *en-Nur*, 24/37; *el-Fâtır*, 35/29; *es-Saff*, 61/10 ve *el-Cuma*, 62/11 ayetlerine; *“mizan/terazi”* kavramının kullanımına yönelik ise, *el-Âraf*, 7/8-9; *el-Enbiya*, 21/47; *el-Mü’minün*, 23/102-103 ve *el-Kâria*, 101/6-8. ayetlerine bakılabilir.

- IV. Peygamber Kıssaları ve Kavimlerin Helâkine Yönelik Metaforlar
- V. Kutsal Kitapların Gönderiliş Amaçlarına Yönelik Metaforlar
- VI. Dünyadaki İnanç Gruplarını Açıklamaya Yönelik Metaforlar
- VII. İbadet-İstikrar İlişkisine Yönelik Metaforlar
- VIII. Günah ve Tövbenin Mahiyetine İlişkin Metaforlar
- IX. Ebeveyn-Evlat İlişkisine Yönelik Metaforlar
- X. Mahşer ve Ahiret Ahvaline Yönelik Metaforlar

### **I. İnanç-İbadet-Ahlak İlişkisine ve Bütünlüğünün Önemine Yönelik Metaforlar**

İslam dininin ve İslam eğitiminin temelini oluşturan ayet ve hadislere baktığımızda, iman etmedikçe cennete girilemeyeceği realitesiyle karşı karşıya kaldığımızı görmekteyiz (Âl-i İmran, 3/19; Âl-i İmran, 3/85; el-Mâide, 5/72; Müslim, "İman", 93-94). Tabii ki bu durum, öncelikle iman esaslarından haberdar olan (fetret ehlinde olmayan) kişilerle ilgili vurgulanan bir hakikattir. Bununla birlikte, sadece iman etmekle veya iman ettiğini söylemekle Müslümanlığımızın kemale ulaşmasının mümkün olmayacağı; beraberinde salih amellere ve ahlaki vasıflara da sahip olmak gerekliliği de yine ayet ve hadislerin vurguladığı bir hakikattir (el-Bakara, 2/8; el-Bakara, 2/214; Âl-i İmrân, 3/142; el-Ankebût, 29/2-3; el-Hucurât, 49/14).

Günümüzde gerek örgün eğitim kurumlarındaki öğrencilerin gerekse de muhtelif kişilerin din algısında bazen şöyle bir eksiklik göze çarpabiliyor: Bir grup, dini sadece ibadetlerden/ritüellerden ibaret zannederek onun kalp ve ahlak boyutunu yani özünü ihmal ederken; diğer bir grup da dini sadece maneviyattan ve kalbi hissiyatlardan ibaret zannederek onun ibadet/ritüel boyutunu gereksiz görebilmektedir.

Muhataplarının bu konudaki eksikliklerini gidererek onların sağlıklı ve bütüncül bir din algısına sahip olmalarını isteyen bir eğitimci ise, bu konuyu özellikle örgün eğitim kurumunda eğitim alan öğrencilerine, içlerinde buldukları güncel örneklerden hareketle aşağıdaki metaforlar eşliğinde anlattığı takdirde, iman-amel-ahlak ilişkisinin ve bunların birbirini tamamlayan bütünlüğünün; kısacası hakikatin bir bütün olarak çok daha kolay algılanıp içselleştirilmesinin gerçekleşmesine ön ayak olacaktır. Böylece aşağıda zikredeceğimiz metaforlar sayesinde, hem inanç esaslarının vazgeçilmez bir önceliğe sahip olduğu bilincini, hem de bu inancın beraberinde salih amel ve ahlaki erdemleri gerektirdiğini öğrencilerine güncel bir üslup ile aktarmış olacaktır.

### **I. I. İman Esasları/İbadetler/Allah'a İtaat/Allah Hakkı ve "Ders Notları" Metaforu**

Bir okulda eğitim gören öğrencilerin, eğitimlerinin sonunda başarılı olabilmeleri için ders notlarına ve öğretmenleri tarafından verilen ödevlere karşı titiz olmaları nasıl gerekli bir durum arz ediyorsa, dünyaya âlemlerin Rabbi tarafından eğitim amaçlı gönderilen insanların da O'nun verdiği ödevlere (ibadet ve ritüellere) azami titizliği göstermeleri ahirette alacakları "karnenin" başarısı için önemli bir parametre teşkil etmektedir. Öğretmenlerin verdiği ödevler nasıl ki öğrencilerin faydası için olup onların tekâmülü için söz konusuysa, Allah tarafından insanlara emredilen ibadetler de kendi zatı için değil insanların tekâmülü için söz konusudur. Binaenaleyh, sene sonundaki karnelerde nasıl ki dersler ve akademik notlar başarıyı önemli bir ölçüde etkiliyorsa, ahiretteki amel defterlerinde de Allah'ın, insanların tekâmülü için verdiği ödev niteliğinde olan ibadetler önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla Allah'a itaat ve Allah'a olan kulluk vazifemizi yapmak anlamındaki tüm ibadetler, karnedeki ders notları gibi bizim uhrevi karnemizin başarısı için olmazsa olmaz niteliktedir.

### **I. II. Güzel Ahlak/Mahlûkata Şefkat / Kul Hakları ve "Davranış Notları" Metaforu**

Örgün eğitimde yer alan bir öğrencinin, eğitiminin sonunda istenilen hedefe gelip gelmediğinin tek ölçüsü sadece ders notları değildir. Bununla birlikte davranış notları da o öğrencinin başarısında önemli bir yer teşkil etmektedir. Dolayısıyla, ders notları iyi olmasına rağmen davranış olarak sürekli problem çıkaran ve başta sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine saygısı olmayan bir öğrencinin, istenilen sonucu elde etmesi nasıl mümkün değilse, bir insanın da sadece ders notları mesabesinde olan ibadetleri yerine getirmesine rağmen davranış notu mesabesindeki ahlaki ilkelere ve kul haklarına aykırı hareket etmesi de onun uhrevi başarısını olumsuz etkileyecektir. Bu sebeple İslam âlimleri İslam dinini özetlerken "*Allah'a itaat ve mahlûkata şefkattir*" (*et-ta'zîm li emrillah ve ş-şefakatü alâ halkillah*) diye veciz bir şekilde özetlemişlerdir (Çağrı, 2009: 212). Günümüzde İslam eğitimi veren eğitimcilerimizin de bu veciz ilkeyi yukarıda zikretmeye çalıştığımız iki metafor eşliğinde anlatmaları, konunun günümüz insanları tarafından çok daha net bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

### **I. III. "Rakamlar-Sıfır-Bir" Metaforu**

Günümüz öğrencilerine, iman etmenin amellerin kabulü için olmazsa olmaz bir ön şart olduğunu, yukarıdaki başlığa göre şu metaforla anlatmak da mümkündür: Binlerce ve

hatta milyonlarca sıfır rakamı yazdığımızda, şayet bu sıfırların başında bir (1) rakamı olmadığında o zaman bu rakamlar nasıl sayısal bir değer ifade etmiyorsa; aynı şekilde temelinde/evvelinde iman olmadan yapılan salih ameller de ahirette bir değer ifade etmeyecektir (el-Bakara, 2/217; Muhammed, 47/9, 28).

Bununla birlikte baş tarafa bir adet bir (1) rakamı yazıldığında nasıl ki bunun sayısal değerini artırabilmek için mutlaka yanına (sağ tarafına) ilave rakamlar eklemek gerekiyorsa; aynı şekilde iman ettikten sonra da bir Müslümanın, bu imanının yanına salih amelleri ve ahlaki erdemleri ilave etmesi gerekir ki, bu durum ahirette kendisi için karşılığını görebileceği bir değer ifade etsin.

#### **I. IV. “Diploma-Öğrenci-Kayıt” Metaforu**

İman-amel ilişkisini öğrencilerine anlatan bir eğitimcinin bu konuda istifade edebileceği bir diğer metafor da başlıkta yer alan “Diploma-Öğrenci-Kayıt” metaforudur. Şöyle ki, bir öğrencinin, eğitim sürecinin sonunda diploma alabilmesi nasıl ki öncelikle okula kayıt yaptırmaya bağlıysa, aynı şekilde bir insanın da dünyadaki eğitiminin sonunda “diploma alabilmesi” (amel defterini sağdan alabilmesi) için- “okula/sisteme kayıt yap-tırma” anlamında- öncelikle iman etmesi gerekir. Zira okula kaydını yaptırmayan bir kişi, yüzlerce sınav kâğıdını doldursa ve performans ve proje ödevleri yaparak öğretmene teslim etse dahi, bu durum nasıl ki puan olarak kendisine dönmüyorsa, imansız bir şekilde yapılan salih amellerin de ahirette kendisine puan (sevap) olarak dönmesi mümkün değildir. Binaenaleyh, başlangıçta birkaç dakika süren bir kayıt işlemi nasıl ki, yıllarca sürecek sınavlardan ve ödevlerden puan alabilmenin; bir diğer ifadeyle okul hayatı boyunca verilecek emeklerin karşılığını görebilmek için elzem bir durum teşkil ediyorsa, birkaç dakikalık iman eylemi (kelime-i şehadet getirmek) de dünya hayatı boyunca yapılacak salih amellerin karşılığını görebilmek için elzemdir.

Bununla birlikte, “Nasıl olsa okula kaydımı yaptırdım. Artık okula uğramama gerek yok” diyerek okulu ve okulun kurallarını hiçe sayan bir öğrencinin, sene sonunda diploma alması nasıl mümkün değilse, aynı şekilde “Ben nasıl olsa iman ettim” diyerek dinin kurallarını hiçe sayan bir kişinin de (amelsiz) cennete girmesi mümkün değildir. Dolayısıyla bir öğrenciden nasıl ki okula yaptırdığı kaydın hakkını vermesi ve öğrenciliğinin gereğini yapması beklenirse; aynı şekilde bir Müslümandan da imanının gereği olan salih amelleri yerine getirmesi beklenir.

Bütün bunlarla birlikte okula kaydını yaptıran ve derslerine önem veren bir öğrencinin istenilen hedefe ulaşabilmesinin bir diğer yolu da okuldaki diğer bireylerle iyi geçinmesidir ki, bu durum inanç-ibadet-ahlak üçgeninde ahlaka tekabül etmektedir. Bir diğer ifadeyle, okula kaydını yaptırap da derslere devam etmesine rağmen okul arkadaşlarıyla iyi geçinmeyi bilmeyen bir öğrencinin başarıya ulaşması nasıl mümkün değilse; aynı şekilde iman ettiğini söyleyip de ibadetlerini yapan; ancak ahlaki niteliklerden yoksun olan bir kişinin de ahiret karnesinin iyi olması mümkün değildir. Zira mahşerde mizan kurulduğunda orada en kıymetli amellerden birisi de hiç şüphesiz güzel ahlak olacaktır (Tirmizî, *Birr*, 62; Ebû Dâvûd, *Edeb*, 8).

### **I. V. “Telefon–Şifre/Pin Kodu– Karakterler” Metaforu**

Günümüz öğrencilerine İslam eğitimi veren ve bu bağlamda inanç esaslarını anlatan bir eğitimci, yukarıdaki başlıkta yer alan metafordan şu şekilde istifade edebilir: Bir telefonda veya bilgisayarda, sistemin açılabilmesi için öncelikle pin kodu veya şifredeki karakterleri istenilen şekilde ve doğru olarak girmek gerekiyorsa, ahirette de cennetin kapılarının bize açılabilmesi için öncelikle inanç esaslarına bizden istenildiği şekliyle iman etmemiz ve onları tam anlamıyla eksiksiz ikrar etmemiz gerekiyor. Nitekim şifredeki karakterlerden bir tanesi bile eksik veya yanlış olsa nasıl ki sistem açılmıyorsa, iman esaslarından birisini inkâr etmek de kişiye ahirette cennetin kapısının açılmaması anlamına gelecektir (Tirmizî, *Birr*, 62; Ebû Dâvûd, *Edeb*, 8).

Bununla birlikte bir telefonda istifade edebilmek için şifreyi doğru girmek öncelikli ancak yeterli bir adım değilse ve aynı zamanda telefonun birtakım uygulamalara da sahip olması gerekiyorsa, aynı şekilde iman ettiğini ikrar eden bir kişiden de birtakım uygulamaları (amelleri) yerine getirmesi beklenir. Aksi halde yaşadığı hayat, şifresi doğru girilmesine rağmen uygulamaları olmadığı için işlevsiz bırakılmış ve kimseye faydası olmayan bir telefon hükmünde olacaktır.

Telefonun şifresini doğru giren ve gerekli uygulamaları telefonuna yükleyip onu kullanıma açan bir kişiden beklenen son bir şey daha vardır ki, o da bu telefonu faydalı işlerde kullanmasıdır. İşte metaforumuzun bu son örneği, kişideki (iman ve amel ile birlikte) ahlaki erdemlerin de bulunmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Zira telefonundaki gerekli şifre ve uygulamaların tamamını bilmesine rağmen onu insanların rahatsız olacağı tarzda kullanan kişiye telefonuna dair bu bilgiler nasıl fayda vermezse; aynı şekilde iman ve amelini güzel ahlak ile süslemeyen, yani bunları hayatına doğru ve faydalı bir şekilde aksettiremeyen bir kişinin de ahirette iflas edeceği bir sonuçla yüzleşme tehlikesi her zaman mevcuttur (Müslim, *Birr*, 59; Tirmizî, *Kıyamet*, 2).

## **I. VI. “Motor–Direksiyon–Fren” Metaforu**

İman-amel-ahlak üçlüsünün bütünlüğünü ve birini diğerine feda edemeyeceğimizi öğrencilerimize anlatırken kullanabileceğimiz bir diğer güncel metafor da “*Motor–Direksiyon–Fren*” metaforudur. Şöyle ki, bir aracın kendisinden bekleneni yerine getirebilmesi için öncelikle hareket ettirici bir güce yani bir motor sistemine ihtiyacı vardır. Bu durum, insandaki sahih bir imana benzemektedir. Ancak sadece motor sisteminin bulunması da o aracın kendisinden bekleneni gerçekleştirmesine yetmeyecektir. Bu sebeple de başta direksiyon ve tekerlekler olmak üzere aracın hareket edebilmek için gerekli olan diğer tüm aksam ve donanımlara da sahip olması gerekir ki, bu da kişi-deki salih amellerin (eylemin) gerekliliğine işaret etmektedir. Son olarak da bu aracın iyi bir fren sistemine sahip olması kendisinden beklenen olmazsa olmaz bir niteliktir. Aksi halde dünyanın en konforlu aracı dahi olsa, eğer iyi bir fren sistemine sahip değilse, o zaman diğer nitelikleri dikkate alınmayacaktır. İşte bu durum da bize göstermektedir ki, iman ve amel sahibi bir Müslümanın, aynı zamanda kendisini kötü söz ve eylemlerden uzak tutacak bir fren sistemine yani ahlaki erdemlere sahip olması beklenir ki, bunun aksi bir durum, kişiyi eldeki diğer imkânlarının da heba olması sonucuna götürebilir.

## **II. Vahiy ve Peygamber Olgusuna Dair Metaforlar**

### **II. I. “İdareciler–Resmi Yazılar–Nöbetçi Öğrenciler” Metaforu**

Allah tarafından gelen vahyin tek tek insanlara değil de sadece peygamberlere gelmesi olgusu, günümüz öğrencilerine “*İdareciler–Resmi yazılar–Nöbetçi öğrenciler*” metaforuyla anlatılabilir. Şöyle ki, bir okula gelen resmi yazılar nasıl ki herkesin adresine değil de sadece idarecilere geliyorsa ve idareciler de bu yazıları nöbetçi öğrenciler vasıtasıyla öğrencilere duyuruyorsa, aynı şekilde Allah tarafından insanların bilmesi gereken hakikatler de insanlara vahiy yoluyla ve peygamberler aracılığıyla duyurulmaktadır. Resmi yazılar nasıl ki sadece idarecilerin mail adresine gönderiliyor ve onlar da öğretmen ve öğrencilere duyuruyorsa; vahiy de sadece peygambere gelen bir mesaj olup diğer insanlar da bu yolla uyarılmaktadır.

Bu metaforu, “*İdareciler–Nöbetçi öğrenciler–Öğrenciler*” şeklinde de düşünmek mümkündür ki, o zaman bunu şöyle izah etmek mümkündür: Bir okul idaresi, sınıflara ve öğrencilere duyurulmak istenen bir konuyu nasıl ki nöbetçi öğrenciler vasıtasıyla tüm



okula duyuruyorsa; Yüce Allah da tüm insanlara mesajını ancak peygamberler aracılığıyla duyurmaktadır. Bu noktada öğrencilerden, nöbetçi öğrencinin getirdiği bilgiyi ciddiye alması beklenirken; insanlardan da peygamberlerin getirdiği bilgiyi ciddiye almaları beklenir. Çünkü bu durum, haber getirenden çok, kendisine haber getirilen kişinin menfaatini gerektiren bir durumdur.<sup>2</sup>

## II. II. “Günümüz Haberleşme Yöntemleri” Metaforu

İslam eğitiminin inanç esasları bölümü işlenirken vahiy kavramı ve olgusu hiç şüphesiz en merkezi kavramlardan ve olgulardan birisini teşkil etmektedir. Bu noktada “Vahyin Geliş Şekilleri” de en temel başlıklardan birisini oluşturmaktadır. Örneğin “Allah bir insanla ancak vahiy yoluyla veya perde arkasından konuşur yahut bir elçi gönderip izniyle ona dilediğini vahyeder. O yücedir, hakîmdir” (Şûrâ, 42/51) ayeti vahyin geliş şekillerine işaret eden ayetlerden birisi olup bu hakikat, günümüz öğrencilerine şu şekilde bir temsil ile anlatılabilir: Günümüzde nasıl ki bir kişiye bazen sms veya mail gibi ses ve görüntü olmaksızın; bazen de telefon veya internet üzerinden sesli veya görüntülü bir şekilde; bazen de bizzat bir kişiyi göndererek iletişime geçilebiliyorsa; aynı şekilde (teşbihte hata olmazsa eğer) Yüce Allah da bazen peygamberlerine perde arkasından (görüntü olmaksızın); bazen de vahiy meleğini göndererek çeşitli yollarla iletişim kurmaktadır. Günümüzde telefonumuza gelen bir mesajın nasıl ki kimden geldiğini anlama imkânına sahipsek, aynı şekilde bir peygamber de kendisine gelen mesajın Rahmani olup olmadığının yani kendisine gelen bilginin vahiy olup olmadığının farkındadır.<sup>3</sup> İşte günümüz öğrencilerine, günümüz gelişmiş iletişim sistemlerinden ve çeşitliliklerinden hareketle Allah ile peygamberler arası iletişim biçimi olan vahyi ve vahyin geliş şekillerini anlatmak çok daha kolay olabilmektedir.<sup>4</sup>

- 2 “Doğrusu size Rabbinizden açık belgeler gelmiştir; kim (bunları) görürse kendi lehine ve kim de (bunlara karşı) körlük ederse kendi aleyhinedir. Ben sizin beğiniziz değilim.” (el-En’âm, 6/104).
- 3 “(Ey Muhammed!) Biz, senden önce hiçbir resul ve nebi göndermedik ki, o, bir temennide bulunduğu anda, şeytan onun dileğine ille de (beşerî arzular) katmaya kalkışmasın. Ne var ki Allah, şeytanın katacağı şeyi iptal eder. Sonra Allah, kendi ayetlerini (lafız ve mana bakımından) sağlam olarak yerleştirir. Allah, hakkıyla bilendir, hüküm ve hikmet sahibidir.” (el-Hacc, 22/52).
- 4 Örneğin sayfalar dolusu bir bilgiyi internetten birkaç saniyede indirmek nasıl mümkün oluyorsa, aynı şekilde bir peygambere de bir anda birçok bilgi vahyedilebilmesinin imkânı ve olabirliği, bugün gelişen teknoloji sayesinde gençler tarafından çok daha kolay anlaşılabilir.

### III. İnsan ve Peygamber İlişisine Yönelik Metaforlar

#### III. I. “Yolcu–Gemi–Deniz” Metaforu

Hayat bir denize, insan ise bu denizdeki yolcuya benzerse eğer; peygamber de -Necip Fazıl'ın dediği gibi- insanı bu yolculuğunda sahile selamete götürən sağlam bir gemi gibidir. Deniz yolculuğuna çıkan bir yolcu için gemi, bir taraftan onu boğulma gibi çeşitli tehlikelerden korumakta, diğer taraftan da hedefine kolayca ulaşmasını sağlamaktadır. İşte hayat yolculuğuna çıkan bir insan da peygamber sayesinde hem yanlış ve tehlikeli yollardan kendisini korumuş olur, hem de hakikate daha kestirme yoldan ulaşma imkânına kavuşmuş olur.

#### III. II. “Öğrenci–Diploma–Müdür” Metaforu

Hayatı bir okula, insanı ise bu okuldaki öğrenciyeye benzetirsek şayet, peygamberi de bu okulun sonunda öğrencinin alacağı diplomaya mühür vuran bir idareci/müdür gibi düşünebiliriz. Nasıl ki bir öğrencinin eğitimin sonunda başarılı sayılabilmesi, diploma-sındaki bu mühre bağlıysa; insanların da kurtuluşa ermesi için sadece Allah'a iman etmesi yeterli olmayıp aynı zamanda Allah tarafından kendilerine “atanan” peygambere de iman etmeleri elzemdir.<sup>5</sup> Zira bir makamda bulunan kişiyi inkâr etmek, öncelikle onu o makama getireni inkâr etme ve önemsememe anlamına gelmektedir.

#### III. III. “Hasta–Reçete–Eczacı” Metaforu

İnsanı, etrafı çeşitli hastalıklarla çevrilmiş ve kendisi de şifa ve afiyete muhtaç durum-daki bir hastaya benzetirsek eğer, Allah'ın kitabı Kur'an ise içerisinde insana şifa olacak bilgilerin yer aldığı bir reçeteye benzer (*Yunus*, 10/57; *el-İsra*, 17/82.). Peygamber ise, bu reçetenin nasıl tatbik edileceğini tarif eden bir eczacı gibidir ki şayet bir kişi, eczacının söylediklerine kulak vermeyip de reçeteyi kendi kafasına göre uygulamaya kalkarsa, o zaman ilaçlar nasıl zehir etkisi yapabiliyorsa; peygamberin tavsiyelerini dikkate almayarak Kur'an'ı kendi kafasına göre uygulamaya kalkan kişi için de, gıda ve ilaç hükmün-de olan ayetler, beklenenin tam aksi bir tesire yol açabilir.<sup>6</sup> Zira uzman tavsiyesine aykırı bir şekilde ve dozunun altında veya üzerinde alınan gıda ve ilaçların, beklenenin tam aksine bir tesir yapma tehlikesi her daim söz konusudur.

5 Bu sebeple dünya eğitimimizin sonunda alacağımız diplomanın geçerli olabilmesi için o diplomanın sonunda “Muhammedün Rasûlullah” mührünün olması elzemdir.

6 Tarihte Kur'an ayetlerini kafalarına göre yorumlayarak Hz. Ali'yi bile tekfir eden Hariciler ile günümüzde onların uzantısı gibi hareket ederek İslam adına terör estiren bazı gruplar da bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

#### IV. Peygamber Kıssaları ve Kavimlerin Helâkine Yönelik Metaforlar

Tarih boyunca -fiziksel, sosyal, beşerî ve ahlaki yasalar gibi- Allah'ın kâinata ve dünyada koymuş olduğu kanunlara (Sünnetullah'a) aykırı davranan kavimlerin helak edilme gerekçelerinin ve hikmetlerinin, günümüz nesli tarafından daha iyi kavranabilmesi için şu iki metaforun kullanılmasının faydalı olacağı kanaatindeyiz.

##### IV. I. "Bilgisayara Format Atmak" Metaforu

Bir bilgisayardaki virüsler, işletim sistemini kilitleyecek hale geldiği zaman uygulanan format atma işlemi, nasıl ki sistemin selameti için gerekli bir durum arz ediyorsa, dünyadaki kötü insanlar da haddi aşarak artık iyilerin yaşam alanlarını yok etmeye başladığında, Yüce Allah tarafından helak edilmiş ve böylece de sistemin (yaşamın) devamı sağlanmıştır. Bu arada, format atmak isteyen kişi nasıl ki bilgisayardaki bazı dosyaları yedekliyorsa, Yüce Allah da helak öncesinde -Hz. Nuh'un gemisi ve içindekiler gibi- hayatın devamı için gerekli olan bazı insanları korumaya alıp onları adeta yedeklemiştir (*el-A'râf*, 7/64; *el-Fussilet*, 41/18).

##### IV. II. "Vücudu Ameliyat Etmek" Metaforu

Kur'an'ın birçok kıssasında yer alan kavimlerin helakine dair ayetleri okuyan günümüz neslinin, bu kıssalar karşısında Allah'ın adalet ve merhametine dair yanlış bir itikada sahip olmamaları için eğitimcilerimizin, "doktorun bir vücudu ameliyat etmesi" metaforunu kullanmaları mümkündür. Şöyle ki, vücudun herhangi bir yerinde bir problem (hastalık) meydana gelip de yayılma eğilimi gösterdiğinde, bu durumda bir doktorun yapması gereken operasyon (cerrahi müdahale) neyse, kavimlerin helak edilmesi de aynen buna benzemektedir. Zira böyle bir durumda doktorun gereksiz merhamet gösterip de hastalıklı bölgeye müdahale etmemesi, nasıl ki tüm vücudun/organizmanın hayatını riske atmak ve böylece de adalete aykırı bir tutum içerisine girmek anlamına geliyorsa; Yüce Allah'ın, tarihteki bazı kavimleri helak etmesi de O'nun mutlak adil oluşunun bir göstergesidir (*el-Ankebût*, 29/40).

#### V. Kutsal Kitapların Gönderiliş Amaçlarına Yönelik Metaforlar

Günümüz küreselleşen dünyasında farklı dini metinlere ulaşabilen ve dini gruplarla diyalog halinde olan gençlere İslam inanç esaslarının önemli ilkelerinden biri olan

kutsal kitap inancını doğru ve anlaşılabilir bir şekilde anlatabilmek oldukça önem arz etmektedir. Bu anlatım esnasında Allah'ın insanlara kitap göndermesinin hikmeti ve birbirinden farklı isimlerle gönderilen kitaplar ve peygamberler arasındaki ilişkinin doğru kurulması büyük önem arz etmektedir. Aksi halde gençlerin deizme kayması işten bile değildir.

Bizim burada metaforlarla izahta bulunurken dikkat çekmek istediğimiz husus, Allah'ın kutsal kitap gönderme hikmetine dair "önceki kitapların bozulması" şeklindeki izah tarzının yetersizliğini vurgulamaktır. Zira böyle bir izah şekli yerine, aşağıdaki metaforlar ile "vahiy-kitap-peygamber" olgusunu açıklamak hem İslam'ın ruhuna ve maksadına hem de zamanın ruhuna ve şartlarına daha uygun olacaktır.

### V. I. "Office Programları" Metaforu

Günümüzde bilgisayarlarda kullanılan Office programları nasıl ki şartların gelişmesine paralel olarak (Windows 95–Windows 98–Windows XP gibi) gitgide daha mükemmel bir formda üretilip insanların hizmetine sunuluyorsa; ("teşbihte hata olmaz" kaidesine) Yüce Allah da insanların gelişimine göre her daim yeni bir "program" niteliğinde olan (Tevrat–İncil–Kur'an gibi) yeni kitaplar göndermiştir. Bilgisayar programlarının en sonucusu (son sürümü), nasıl ki önceki uygulamaları ve hatta onlarda olmayan daha mükemmel uygulamaları kapsıyorsa; en son gönderilen kitap olan Kur'an'da önceki kitapları hem kapsar hem de tamamlar niteliktedir (*el-Bakara*, 2/3; *Âl-i İmran*, 3/3).<sup>7</sup>

### V. II. "Anayasa–Kanun–Tüzük Değişikliği" Metaforu

Kanun yapıcılar nasıl ki insanların ihtiyacına ve gelişimine göre anayasada veya kanunlarda çeşitli değişikliklere gidiyorlarsa; âlemlerin Rabbi ve mutlak adalet sahibi olan Yüce Allah da insanlara olan adalet, şefkat ve merhameti gereği tarih boyunca yeni kitaplar ve yeni şeriatlar (kanunlar) göndermiştir. Nasıl ki güncel hayatta ve mer'î hukukta en son çıkan anayasa/kanun/tüzük/yönetmelik, daha öncekileri yürürlükten kaldırıyor; son kitap olan Kur'an'da daha önceki kitapları yürürlükten kaldırarak nesh etmiştir (*el-Bakara*, 2/106; *en-Nahl*, 16/101-102).

7 (Bu konuda bir cihazın farklı zamanlarda çıkarılan (üretilen) çeşitli sürümleri ve bunlar arasındaki ilişki de örnek/metafor olarak verilebilir.)

### V. III. “İlk–Orta–Lise Ders Kitapları” Metaforu

Eğitimin en önemli ilkelerinden birisi, muhatapların seviyesine uygun bir müfredat ve usul belirleyebilmektir. Bu sebeple eğitim planlayıcıları ve yöneticileri, öğrencilerin seviyesine uygun müfredat/kitap/konu belirleyerek bunları uygulayabilecek nitelikteki öğretmenleri görevlendirip onları öğrencilere gönderirler.

Âlemlerin Rabbi olan Yüce Allah da Rab (terbiye edici) vasfıyla, dünyaya gönderdiği insanları hiçbir zaman müfredatsız (kitapsız) ve öğretmensiz (peygambersiz) bırakmamış ve insanların seviyesine ve gelişimine göre yeni bir müfredat (kitap) ve öğretmen (peygamber) göndermiştir (*Âl-i İmran*, 3/164).

Bu bağlamda Hz. Âdem, insanlığın anaokulu dönemindeki; Hz. Nuh, insanlığın ilkokul dönemindeki; Hz. İbrahim, ortaokul; Hz. Musa, lise; Hz. İsa, üniversite (lisans); Hz. Muhammed (as) ise, lisansüstü/doktora seviyesindeki hocası mesabesinde. Nasıl ki, doktora dönemi, öğrenciliğin son aşamasıysa, aynı şekilde Hz. Muhammed'den sonra yeni bir öğretmene; Kur'an'dan sonra da yeni bir kitaba ihtiyaç yoktur. Aynı şekilde bir sonraki eğitim dönemine/seviyesine ulaşan bir öğrencinin “Ben önceki (ilkokul-ortaokul) öğretmenlerimi ve kitaplarımı istiyorum” deme lüksü yoksa ahir zamanda yaşayan bir insanın da -itikadi açıdan- “Ben önceki kitaplara uymak istiyorum” deme lüksü olmayıp; uhrevi mes'uliyet açısından son peygambere ve son kitaba uymaktan başka bir seçeneği de yoktur. Çünkü her bir yeni kitap ve yeni öğretmen, bir önceki sınıftaki öğretmenin anlattığını tamamlamakta ve onlarla çelişki halinde değil uyum halindedir. İşte her bir kitap ve peygamber de öncekileri nakz etmek için değil, aksine tasdik ve ikrar etmek için gönderilmiştir (*el-Bakara*, 2/4, 136; *Âl-i İmran*, 3/3, 81, 84; *el-En'âm*, 6/92; *eş-Şûrâ*, 42/13)

### VI. Dünyadaki İnanç Gruplarını Açıklamaya Yönelik Metaforlar

Bir okulda nasıl ki farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip öğrenci grupları mevcutsa, Allah'ın biz insanları eğitim maksadıyla yerleştirdiği “dünya okulunda” da birbirinden farklı özellikte öğrenci profilleri mevcuttur. Dünyadaki bu farklı inanç gruplarını “Mü'min”, “Münafık”, “Müşrik” ve “Kâfir” olmak üzere dört kategoriye ayırıp bunları, uhrevi istikballeri açısından “Başarılı”, “Sorunlu”, “Devamsız” ve “Kayıtsız” öğrenci metaforlarıyla şu şekilde izah edebiliriz:

### **VI. I. Mü'min ve "Başarılı Öğrenci" Metaforu**

Bir okuldaki öğrencinin başarılı olabilmesi için öncelikle okul yönetimiyle, sonra öğretmenleriyle, sonra da diğer öğrencilerle iyi ilişkiler içerisinde olması gerekir. Daha sonra da yönetim/yetkili merci tarafından belirlenen müfredatı benimseyip derslere ve sınavlara girmesi ve beraberinde de verilen ödevleri yapması gerekir. İşte dünyayı bir okula benzetirsek; mü'min bir kul, bu okulun sahibini (Allah'ı), O'nun "atadığı" idareciyi (Hz. Muhammed'i) ve yine O'nun belirlediği müfredatı (Kur'ân'ı) benimseyen ve verilen ödevleri (ibadetleri) yerine getiren başarılı bir öğrenciye benzer. Böyle bir öğrenci nasıl ki okuldaki eğitiminin sonunda başarıyı elde ederse, mü'min bir kul da dünyadaki eğitiminin sonunda uhrevi başarıyı elde edecektir (*el-Bakara*, 2/1-5; *en-Nisa*, 4/152; *et-Tevbe*, 9/71-72; *el-Mü'minûn*, 23/1-11; *Fâtır*, 35/29-30).

### **VI. II. Münafık ve "Sorunlu Öğrenci" Metaforu**

Şayet bir öğrenci, okul yönetimi ve okulun ilkelerini benimser gibi görünüp de fırsatını bulduğunda aksine hareket etmeyi alışkanlık haline getirirse, böyle bir öğrenci için disiplin işlemi başlatılır ve bu tür tutarsız davranışlara devam etmesi halinde bu öğrenci başarısızlığa mahkûm olur. Aynı şekilde dünyada eğitim gören insanların bir kısmı da (münafık olanlar), görünüşte Allah'a ve O'nun belirlediği müfredat olan Kur'ân'a uyuyor gibi görünerek ikiyüzlü davranmayı tercih ederse şayet, işte o zaman onlar da bu eğitimin sonunda kaybetmeye mahkûm olacaklardır (*el-Bakara*, 2/8-16; *en-Nisa*, 4/137-138; 142-143; *Münâfikûn*, 63/1).

### **VI. III. Kâfir ve "Kayıtsız Öğrenci" Metaforu**

Okula kaydını yaptırmayan veya okulun yönetimini ve idarecisini benimsemeyen bir kişinin nasıl ki diploma alabilmesi mümkün değilse, dünyada yaşayıp da bu kurumun (dünyanın) sahibini ve Rabbini tanımayan inkârcı bir kişinin de -okula kaydı olmayan bir kişi gibi- bu eğitimin sonunda, uhrevi manada bir "diploma" alabilmesi mümkün değildir (*el-Bakara*, 2/6-7; *en-Nisa*, 4/150-151; *et-Tevbe*, 9/68).

### **VI. IV. Müşrik ve "Devamsız Öğrenci" Metaforu**

Bir öğrenci okula kaydını yaptırmasına ve okul yönetimini benimsediğini söylemesine rağmen müfredatı benimsemese ve derslere de devam etmezse, böyle bir durumda elbette ki diploma almaya hak kazanamaz. Aynı şekilde dünya adlı bu okulda Allah'a

inandığını söyleyip de O'nun dinini ve kitabını reddeden bir müşrik de böyle bir öğrencinin durumunu andırıyor ki, onun da böyle bir haldeyken dünyadaki eğitimini (uhrevi açıdan) başarıyla tamamlaması mümkün değildir (*en-Nisa*, 4/48; *el-Mâide*, 5/72).

Zira bir öğrenci, "Ben okulun sahibini kabul ediyorum ancak müfredatı kabul etmiyorum" dediğinde nasıl ki diplomadan mahrum kalırsa, aynı şekilde bir insan da "Ben Allah'ın varlığını kabul ediyorum ama O'nun belirlediği müfredatı (dini/kitabı) kabul etmiyorum" derse şayet, durumu bu öğrenciye benzer ki, böyle bir durum da kişiyi uhrevi "diploma" dan mahrum bırakır.

## VII. İbadet ve İstikrar İlişkisine Yönelik Metaforlar

### VII. I. "Vücut-Gıda" Metaforu

Vücutun güçten düşmemesi için nasıl ki her gün belirli zaman aralıklarında ve birbirinden farklı gıdalara ihtiyacı varsa, aynı şekilde imanın da kişinin kalbinde daimî olabilmesi için her gün farklı zamanlarda ve birbirinden farklı ibadetlere ihtiyacı vardır.

### VII. II. "Otomobil-Yakıt" Metaforu

Otomobilin yolda kalmaması ve hedefine ulaşabilmesi için nasıl ki yakıtı ihtiyacı varsa, insanın da cennete giden yolda, hedefine ulaşabilmesi için her daim yakıt niteliğindeki ibadetlere ihtiyacı vardır (*el-Bakara*, 2/197).<sup>8</sup>

### VII. III. "Cep Telefonu-Şarj" Metaforu

Cep telefonlarının bataryasının bitmemesi ve işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi için nasıl ki şarja ihtiyacı varsa, insanın da "iman enerjisinin" bitip tükenmemesi için her daim ibadete ihtiyacı vardır (*el-Hicr*, 15/99).

## VIII. Günah ve Tövbenin Mahiyetine İlişkin Metaforlar

İnsanları günahlarından tövbe etmekten alıkoyan şeylerden birisi de, tövbenin mahiyetini bilmemektir. Zira insanlar çoğu zaman "Bu kadar çok günah işledim. Artık affedilmem mümkün değil" veya "Bu günahları işledikten sonra benim ibadet etmeye yüzüm yok" gibi düşünceler sebebiyle tövbeden uzak duruyorlar. Bu sebeple, bu tür yanlış algıların oluşmaması için günümüz insanlarına şu metaforlar eşliğinde tövbenin mahiyeti anlatılabilir.

8 "...Ne hayır işlerseniz Allah onu bilir. (Ey müminler! Ahiret için) azık edinin. Bilin ki azığın en hayırlısı takvâdır..."

### **VIII. I. “Sınav–Yanlış Cevap–Silgi” Metaforu**

Hayat bir sınavsa, günahlar bu sınavdaki yanlış işaretlenen cevaplara; tövbe ise bu yanlışları fark ettikten sonra onları silerek doğru cevapları işaretlemeye benzer. Önemli olan sınav bitmeden (ölüm gelmeden) bu yanlışları düzeltmektir. Sınava giren bir öğrenci, yanlış işaretleme yaptığını fark ettiğinde nasıl ki, “böyle kalsın” demeyip hemen düzeltmeye koyuluyorsa; bir insan da günahını fark ettiğinde bir an evvel tövbeye yönelmelidir (*Âl-i İmrân*, 3/135).

### **VIII. II. “Yolculuk–Yanlış Adres–U Dönüşü” Metaforu**

Hayatı bir yolculuğa benzetirsek eğer, günahlar yanlış yol veya adres; tövbe ise aracın yanlış yola doğru gittiğini fark ettikten sonra u dönüşü yapabilmektir. Böyle bir durumda bir şoförden aracı ters istikamete çevirip aksi yönde sürmesi beklenirken; günahlara doğru sürüklenen bir insandan beklenen de bir an evvel bu durumu fark ederek -iş işten geçmeden- yaptıklarının aksi istikametine doğru hareket etmek, yani salih amelere yönelmektir (*en-Nisâ*, 4/17-18.). Tövbe kelimesinin, sözlük anlamı itibariyle “geri dönmek ve dönüş yapmak” manalarına gelmesi de bu durumu teyit eder niteliktedir (Topaloğlu, 2012: 279).

## **IX. Ebeveyn-Evlat İlişisine Yönelik Metafor**

### **IX. I. “Sınav – Öğrenci – Gözetmen” Metaforu**

Üniversite sınavına giren bir öğrenci nasıl ki sınav gözetmenlerini kendisi seçemiyor ve buna rağmen sınavının selameti için bu gözetmenlerin tavsiyelerini dikkate alması gerekiyorsa, bir evlat da dünya sınavındaki iki gözetmeni olan ebeveyninin tavsiyelerini uhrevi istikbali için dikkate almalıdır. Zira sınav gözetmenlerinin aksine hareket eden bir öğrencinin sınavı, -soruları doğru cevaplarsa bile- nasıl ki iptal edilerek o öğrenci başarısız sayılıyorsa, dünyada da anne baba rızasını kazanamayan bir evladın, uhrevi başarıyı elde etmesi mümkün değildir (*el-İsra*, 17/23-24; *Lokman*, 31/14-15; *Tirmizi, Bırr*, 3).

## **X. Mahşer ve Ahiret Ahvaline Yönelik Metaforlar**

İslam dininin ve İslam eğitiminin en önemli esaslarından (Zarûrât-ı dîniyye'den) birisi, hiç şüphesiz ahiret inancıdır (el-Bakara, 2/4; 62; 177; en-Nisa, 4/136). Zira bu inanç, aslında adaletli bir Allah inancının sonucu olup aynı zamanda da dünya hayatını anlamlandıran bir özelliğe sahiptir.



Ancak günümüzde deizmin, nihilizmin ve dünyevileşmenin özellikle de gençler arasında yaygınlaşmasının bir tezahürü olarak ahiret hayatının ve ahirete dair insanların geçireceği evrelerin sanki bir hayal gibi algılandığını ve bu inanç esasının içselleştirilemediği (yakini bir imana dönüşemediği) görülebilmektedir.

Bu sebeple, aşağıda zikredeğimiz temsil, teşbih ve metaforların, özellikle örgün eğitimde yer alan gençlerin, ahiretin ve ahiret ahvalinin gerçekliğini daha yakından hissetmelerine vesile olmasını umuyoruz.

### **X. I. Sûr'a Üfürülmesi ve "Son Zil" Metaforu**

Okulun son gününde eğitimin bittiğini gösteren son zil, dünya hayatının sona erdiği gün olan kıyamet gününde İsrail'in üfleyeceği Sûr'a benzer (*Tâhâ*, 20/102; *en-Neml*, 27/87; *ez-Zümer*, 39/68; *Kâf*, 50/20).

### **X. II. Güneşin Dürülmesi ve "Işıkların Söndürülmesi" Metaforu**

Okulun son gününde eğitim kurumunun ışıklarının söndürülerek eğitimin tamamlanması, kıyamet gününde güneşin ışığının söndürülmesine benziyor (*et-Tekvîr*, 81/1).

### **X. III. Mahşerde Haşr Olmak ve "Bahçedeki Sınıflar" Metaforu**

Karne günü okul bahçesinde öğrencilerin yaptıklarının sonucunu almak için sınıf sınıf toplanması, mahşer meydanında insanların saflar halinde toplanmasına benziyor (*el-Kehf*, 18/48).

### **X. IV. Meleklerin İnmesi ve "Sınıf Öğretmenleri" Metaforu**

Karne günü bahçede sınıflar/sıralar halinde bekleyen öğrencilere karnelerini dağıtmak için bahçeye doğru inmeye başlayan sınıf öğretmenlerinin durumu, mahşerde göklerin yarıp da meleklerin mahşerde bekleyenlere doğru inmeye ve amel defterlerini dağıtmaya başlamasına benziyor (*el-Furkan*, 25/25).

### **X. V. Amel Defterleri ve "Karnelerin Dağıtılması" Metaforu**

Okulun son gününde öğrencinin başarı durumunu gösteren karnelerin dağıtılması, dünya hayatının sonunda ve mahşer meydanında, insanlara amel defterlerinin dağıtılması anını hatırlatıyor (*el-İsra*, 17/13-14; *el-Kehf*, 18/49; *et-Tekvîr*, 81/10).

### **X. VI. Mizan ve “Ağırlıklı Not Ortalaması” Metaforu**

Amel defterlerinde kişinin sevap ve günahlarının yazılı/kayıtlı olmasına rağmen, amel-lerin ayrıca mizanda tartılması, -karnelerde ortalamaya farklı yansımaları olan farklı dersler gibi- ağırlıklı not ortalamasını çağrıştırmaktadır. Zira nasıl ki her dersin ağırlıklı not ortalamasına etkisi farklıysa, her amelin de mizandaki ağırlığı hem amelin türüne göre hem de kişinin niyet, samimiyet vb. durumlarına göre birbirinden farklı olacaktır (*el-A'râf*, 7/8-9; *el-Enbiya*, 21/37; *el-Mü'minûn*, 23/102-103; *el-Kâria*, 101/6-9).

### **X. VII. Cehennemlikler ve “Sınıfta Kalanlar” Metaforu**

Kıyamet günü amel defterleri sol tarafından verilecek olan ve günahları sevaplarından daha çok olan “*Ashabü'ş-şimâl*” kavramı bizlere, dünyada karnesini alıp da zayıfları iyi notlarından daha fazla olan ve sınıfta kalan kişilerin durumunu hatırlatıyor (*el-Hâkka*, 69/25-34; *el-Vâkıa*, 56/28-40). Buradan hareketle bir eğitimci, dünyevi istikbal için karne notlarına önem vermenin önemini vurguladıktan sonra, uhrevi istikbal için de helal ve haram sınırlarına dikkat etmenin çok daha önemli olduğunu ve karne gününün çabucak gelmesi gibi, hesap gününün de kaçınılmaz olarak karşımıza bir gün çıkacağını, örgün eğitimdeki öğrencilerine bu metafor eşliğinde aktarabilir.

### **X. VIII. Cennetlikler ve “Takdir-Teşekkür Alanlar” Metaforu**

Kıyamet günü amel defterleri sağ tarafından verilecek olan ve sevapları günahlarından daha çok olan “*Ashabü'l-yemîn*” kavramı bizlere, dünyada takdir veya teşekkür belgesi olarak sınıfını başarıyla geçen öğrencilerin durumunu hatırlatıyor. Bu durumda olan bir öğrenci nasıl ki, sevinçle haykıarak başarısının herkes tarafından görülmesini arzu ediyorsa; mahşerde de amel defterini sağ tarafından alarak sevapları günahlarından fazla olanlar, bunu haykıracak ve başarısını herkesin görmesini arzulayacaktır (*el-Hâkka*, 69/19-24; *el-Vâkıa*, 56/41-50).

### **X. IX. Sâbikûn ve “Dereceye Giren Öğrenciler” Metaforu**

Kur'an-ı Kerim'de mahşer meydanında amel defterlerini sağ tarafından alanlardan ve sol tarafından alanlardan bahsedilmekte, bununla birlikte bir de “önde olanlar ve öncüler” anlamında “*Sâbikûn*” kavramı geçmektedir ki, bunlar Allah'a kullukta önde olan ve cennete girmede de öncü olanlardır (*el-Vâkıa*, 56/9-12). Hesapsız bir şekilde cennete girecek bir grup olarak da düşünebileceğimiz Sâbikûn'dan olan bu kişileri, sene

sonunda karne töreninde ilan edilen ve başarı sıralamasında dereceye giren öğrenciler metaforuyla izah edebiliriz. Nasıl ki Ashâbu'l-yemîn kavramı, takdir teşekkür belgesi alan öğrencileri andırıyorsa Sâbikûn kavramı da dünya okulundaki eğitimin sona ermesi sonucunda çok daha başarılı olarak kullukta dereceye giren insanları sembolize etmektedir diyebiliriz.

### **X. X. Ashâbü'l-A'râf ve "Kurul Kararına Kalanlar" Metaforu**

Dünyadaki eğitimimizin sona erip de hesap günüyle birlikte ahiret evresinin tüm gerçekliğiyle hissedildiği bir atmosferde, Kur'an-ı Kerim bizlere cennet ve cehennem arasında bekletilen insanlardan bahsetmektedir. Bunlar ekser ulemanın görüşüne göre sevap ve günahları birbirine denk olan kişiler olup (Yavuz, 1991: 259), bunların, bir taraftan cennete gitme umuduyla heyecanlanıp ümide kapıldığını; diğer taraftan da cehenneme atılma korkusuyla Allah'a yalvarıp yakardığını görmekteyiz (*el-A'râf*, 7/46-47).

Bu durum, sene sonunda sınıfını geçip geçmediği henüz belli olmayan ve (Şube Öğretmenler Kurul Kararı gibi) kurul/yönetim kararıyla durumu netleşecek olan öğrencileri ve onların yaşadığı psikolojiyi andırıyor. Zira bu tür öğrenciler bir taraftan, sınıfını geçerek başarı belgesi almayı ve tatile çıkmayı hak eden öğrencilere bakarak onlara imrenmekte; diğer taraftan da sınıf tekrarına kalarak başarısız olan öğrencilerin durumuna bakarak tedirgin olmaktadır. İşte bu durum bizlere, ahirette A'râf ashabının yaşayacağı psikolojiyi ve endişeyi hatırlatmaktadır.<sup>9</sup> Buradan hareketle eğitimcilerimizin bu olguyu, ahirette gerçekleşecek olan A'râf olayını, iyilik ve ibadetleri artırmada motivasyon eksikliği hisseden ve iyiden yana tercihini yapmakta zorlanan öğrencilerine, uhrevi âlemde A'râfta kalmamaları adına bir uyarı olarak aktarmaları mümkündür (Yavuz, 1991, 259).

### **X. XI. Cennet ve Cehennem Ehlinin Diyalogu ve "Sınıfı Geçenlerle Kalanların Diyalogu" Metaforu**

Karne sonuçları açıklandıktan sonra, sınıfını başarıyla geçen öğrencilerle başarısız olan öğrencilerin birbiriyle kurdukları diyaloglar, günümüzde şahit olduğumuz sahneler-

9 Böyle bir durumda öğrencinin sınıfını geçip geçmeyeceği kurul/yönetim tarafından belirlenirken; a'râfta bekletilen insanların akibeti ise, tevhit ilkesi ve din gününün yegâne maliki olması gereği (bkz. *el-Fâtîha*, 1/4 ve *el-İnfîtâr*, 82/19), sadece Allah'ın adalet ve/veya merhametine göre belirlenecektir.

dendir. Bu tür diyaloglarda bir taraftan merak ve endişe duygusu, diğer taraftan da itiraf ve pişmanlık belirtileri hâkim olmaktadır.

Kur'an-ı Kerim'de A'raf Suresi'yle Müddessir Suresi'nde geçen ve cennetlikler ile cehennemlikler arasında gerçekleşecek olan bazı sahneleri tasvir eden kimi ayetler, İslam eğitimcileri tarafından örgün eğitimdeki öğrencilere anlatılırken, sene sonundaki çalışan ve çalışmayan öğrenci diyalogları metaforu üzerinden anlatılması, bir taraftan Kur'an'da anlatılan ahiret ahvalinin ne kadar makul ve gerçekçi (hakikat) olduğunun fark edilmesine; diğer taraftan da hesap gününe hazırlanmak gerektiğine dair inancın daha kolay içselleştirilmesine vesile olacaktır.

## Kaynakça

Çağrı, M. (2009), "Saygı", *TDV İslam Ansiklopedisi*, XXXVI, TDV Yayınları: İstanbul.

Ebû Dâvûd es-Sicistânî, *Sünenü Ebî Dâvûd (1409/1988)* (nşr. Kemâl Yûsuf el-Hût), Beyrut.

Ebû İsmâ Muhammed b. İsmâ b. Sevre (Yezîd) et-Tirmizî. (1356/1937), *El-Câmi'us-sahih/Sünenü't-Tirmizî* (nşr. Ahmed Muhammed Şâkir v.d.): Kahire.

Ebü'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc b. Müslim el-Kuşeyrî, *Sahihu Müslim*, (1374-75/1955-56) (nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâki): Kahire.

Komisyon, *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir-IV (2007)*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları: Ankara.

Topaloğlu, B. (2012), "Tövbe", *TDV İslam Ansiklopedisi*, TDV Yayınları: İstanbul.

Yavuz, Y. Ş. (1991), "A'râf", *TDV İslam Ansiklopedisi*, TDV Yayınları: İstanbul.



# Üniversite Ortamında Öğrenci Merkezli Çalışmalara Örnek Olarak Yapılandırmacı Sistemde Bir Modelleme Denemesi: “Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Platformu” Örneği

İsmail Cebeci,\* Kadriye Uğurlu,\*\* Alaaddin Şahin\*\*\*

## Özet

Sayısı gün geçtikçe artan yükseköğretim kurumlarındaki eğitimin kalitesini artırmak ve toplumun inşasında önemli rol oynayacak meslek elemanları yetiştirmek için üniversitelerde öğrenci merkezli çalışmaların önemi vurgulanan bu çalışmada; Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde, halihazırda eğitim gören öğrenciler tarafından kurulan “Arapça Hazırlık Platformu”, öğreneni merkeze alan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ile ilişkilendirilerek tanımlanmıştır. Öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımlarını öngören yapılandırmacılığın işbirlikli öğrenme modeline bir örneklik teşkil eden Hazırlık Platformu’nun dayandığı felsefi temeller ve faaliyet alanları ayrıntılandırılmış, üye öğrenciler ile yapılan mülakat sonuçları verilerek Platform’un öğrenciler üzerindeki etkileri ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Dini Eğitim, Hazırlık Platformu, İşbirlikli Öğrenme, Marmara İlahiyat, Öğrenci Merkezli Çalışmalar, Üniversite Eğitimi, Yapılandırmacı Eğitim.

\* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İslam Hukuku Anabilim Dalı, Doç. Dr., cebecii@gmail.com

\*\* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Öğrenci, kadriyegurlu@gmail.com

\*\*\* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Öğrenci, alauddinsahin@gmail.com

## Giriş

Modern dünyada üniversite sayısı artmakta, buna karşın üniversitenin anlamı ve üniversite eğitiminin keyfiyeti her geçen gün daha fazla tartışılmaktadır. Üniversite eğitiminin sadece öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilen akademik bir faaliyet olmaması gerektiği, öğrencilerin pasif birer obje olmaktan kurtulup farklı projeler yardımıyla eğitim içinde aktif rol almalarının ve birbirlerine faydalı olmalarının gereği ve etkileri üzerinde durulmaktadır. Artık eğitim ve meslek hayatında başarı; bireylerin üretken, problem çözme yeteneğine sahip, öğrendiklerini kullanabilen, sosyal ilişkileri gelişmiş, kabiliyetlerinin ve eksiklerinin farkında olup bunları geliştirmeyi bilen kişiler olmasına endekslenmiştir. Bu ise öğrencinin aktif olduğu bir eğitim sisteminde mümkün olmaktadır.

Bu çalışmanın amacı Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde faaliyet gösteren ve tamamıyla öğrenci merkezli bir çalışma olan “Hazırlık Platformu”nun felsefi temellerini, teorik ve pratik esaslarını ve işleyişini ortaya koyarak diğer kurumlar için bir uygulama modeli oluşturmaktır. Çalışmada, hem uygulayıcı hem de katılımcı öğrencilere önemli katkılar sağlamak üzere üretilen modelin teorik ve pratik aşamaları üzerinde ayrıntılarıyla durulacaktır. Platformun öğrenciler tarafından planlanan, uygulanan ve yönetilen yapısı ile yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri arasında bağlantılar kurularak pratikte alınan sonuçlar aktarılacaktır. Buna göre, projenin teorik arkaplan ve uygulama aşamalarında rol alan bir öğretim üyesi ve iki lisans öğrencisi tarafından kaleme alınan çalışmamızda, yükseköğretim kurumlarında öğrenci merkezli çalışmalara örneklik teşkil etmesi açısından “Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Platformu” tanıtılarak yapılandırmacı eğitim sisteminin işlevselliğine işaret edilecektir. Buna göre makalenin birinci bölümünde “Yapılandırmacı Eğitim Sistemi” anahtarlarıyla tanıtılacak, ikinci bölümde “Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Platformu”nun ne olduğu, hedefleri, kimlerden oluştuğu, platformun nasıl kurulup idare edileceği, ayırt edici özellikleri, örnek faaliyet planı ve oryantasyon programı, sınıf ziyaretleri ve danışmanlıklar, tanıtım ve motivasyon konferansları, ek ders halkaları, atölyeler; bilgi, kompozisyon, şiir yarışmaları, öğrenci sempozyumları, yabancı dil şenliği gibi gerçekleştirilen faaliyetler ile bülten, sosyal medya hesapları, faaliyetlerin arşivlenmesi, faaliyet raporu, hazırlık platformu odası gibi başlıklarla platformun kurumsal yapısı üzerinde durularak yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilişkilendirilecektir. Ayrıca kuruluşundan bu yana Hazırlık Platformu projelerinde aktif rol alan öğrencilerle yapılan mülakat sonuçları verilecek (EK1), bu çalışmanın ilgili öğrencilerin hayatında ne tür farklar oluşturduğu

araştırılacak ve verilerin analizi yapılacaktır. Hazırlık Platformunda faaliyet gösteren öğrencilerin geliştirerek hayata yansıttıkları projeler olan İmam Hatip Liseleri ve (İHL dışı) liseler danışmanlığı, yardımcı öğretmenlik projesi, lise yaz okulu, halka açık ders atölyeleri, sosyal sorumluluk projeleri, idealist öğretmen atölyesi, akademiye hazırlık faaliyetleri (akademik yazım kursları, öğretmen buluşmaları, mesleki ve akademik rehberlik çalışmaları) ve uluslararası öğrenciler için düzenlenen projelere dair bilgi verilecektir (EK2).

İlahiyat fakülteleri ile ilgili olarak daha önce böyle bir çalışmanın yapılmamış olması bu çalışmanın ortaya çıkışındaki temel sebebi oluşturmaktadır. Faaliyet gösterdiği dört yıl süresince binlerce öğrenciye yönelik projeler üreten ve bunların önemli bir kısmını hayata geçirme başarısına ulaşan Hazırlık Platformu'nun bu deneyiminin hem ulusal ve hem de uluslararası düzeyde sözlü ve yazılı olarak akademik bir formatta modellenerek paylaşılması genel manada tüm yükseköğretim kurumları için ve özellikle dini eğitim kurumları için önemli bir kazanım olacaktır.

## **1. Yüksek Öğretim Kurumları ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı**

### **1.1. Yükseköğretim Kurumlarının Amaçları**

Modern çağ, insanoğluna geçmişin birikimi, bugünün çalışmaları ve geleceğe dair aradığı her türlü bilgiyi elde edebilecek imkanlar sağlamaktadır. Artık ansiklopediler yerini hızla arama motorlarına, kütüphaneler e-arşivlere bırakmaktadır. Bu dönüşüm, insanı "üreten" hale getirmeyi amaçlayan eğitim anlayışında da dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Artık elde edilmesi kolaylaşan bilgiyi işleyebilen, analiz edebilen, üretime dökülebilen bireyler hedeflenmektedir.

Dünyada "üreten birey" yetiştirme ortamlarında üniversiteler kilit noktayı temsil etmektedir. Üniversiteler, temel eğitimin ardından olgun zihinleri tecrübe ile destekleyerek donanımlı ve alanına değer katan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan kurumlardır. 1997 yılında İngiltere'de yayınlanan Dearing Raporu'na göre yükseköğretimin amaçları;

- Bireylerin, yeteneklerinin yaşamları boyunca ulaşabilecekleri en üst düzeye ulaşmalarını sağlamak ve böylece entelektüel olarak gelişebilmelerini ve yaşadıkları topluma katkıda bulunarak kendini gerçekleştirmelerine olanak tanımak,
- Bireylerin bilgi ve kavrama düzeylerini yükselterek bunların ekonomi ve toplum yararına kullanılmasını teşvik etmek,

- Yerel, bölgesel ve ulusal düzeylerde uyumlu, sürdürülebilir bilgi temelli ekonominin ihtiyaçlarına hizmet etmek,
- Demokratik, uygar ve kucaklayıcı bir toplumun oluşmasında temel rol üstlenmek şeklinde belirtilmektedir (NCIHE, 1997; akt., Kalaycı ve Aktepe, 2004).

Üniversite sayısındaki artış ile üretimde beklenen kalitenin yakalanamayışı eğitim sistemlerinin sorgulanmasına yol açmaktadır. Yükseköğretim Kurulunun açıkladığı istatistiklere göre 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye’de bulunan 185 yükseköğretim kurumunda 7 milyon 198 bin 987 öğrenci eğitim görmüştür. Üniversite eğitiminden beklentilere karşın günümüzde yükseköğretimin kalitesi gittikçe daha fazla sorgulanmaktadır. Diplomalara, işe alım sürecinde adayın dikkate alınmasındaki birincil ölçüt olmakla birlikte artık yeterli görülmemektedir. İş verenler adayların deneyimli, problem çözme becerisine sahip, ekip çalışmasına uyumlu, zaman yönetimini bilen, üretken, zorlu çalışma şartlarına uyum sağlayabilen, yeniliklere açık, teknolojiyi kullanabilen, idealist bireyler olmalarını beklemektedir. Bugün birçok sektörde insan kaynakları departmanları, adayların kurumun beklentilerini karşılamada yeterliliklerini ölçmek için çeşitli yöntemler geliştirmektedir.

Üniversitelerin amaçları göz önünde bulundurulduğunda verilen eğitimin, öğrenciye bilgi kaynaklarına ulaşma becerisi kazandırma, öğrendiklerini uygulama, analiz etme, sorgulama ve bilgi üretme imkanları sağlaması gerektiği görülmektedir. Bununla birlikte her yıl yüzlerce yüksek eğitim kurumundan milyonlarca öğrenci, bu becerileri kazanmadan mezun olmaktadır. Üniversite eğitimindeki bu eksiklik, toplumun üretim gücüne yansımakta ve ülkenin gelişimini yavaşlatmaktadır. Özellikle eğitim fakültelelerinden yeterli donanıma sahip olmadan mezun olan öğretmenler, eğitim sisteminde önü alınamaz bir döngünün oluşmasına sebebiyet vermektedir.

Geçmişte üretilmiş bilgilerin ezberlenmesi anlayışının geride bırakıldığı modern eğitim sistemlerinde öğrenci odaklı çalışmalar dikkat çekmektedir. Üniversitenin demokratik ve üretken yapısında öğrencilere daha fazla rol verilmesi, yükseköğretimin amaçlarını gerçekleştirmesi ve nihayetinde hedeflediği kaliteye ulaşmasında etkili bir yoldur.

Bugün öğrenci merkezli öğretim anlayışlarının en çok ilgi göreni Yapılandırmacı Öğretim Modeli’dir. Hala epistemolojik ve yöntemsel olarak tartışılan yönleri olmakla beraber yapılandırmacı sistem bugün dünya üzerinde pek çok eğitim kademesinde müfredatları şekillendirmektedir. Son dönemde Türkiye’deki okul müfredatlarında da yapılandırmacı yaklaşımın etkileri hissedilmektedir.



## 1. 2. Yapılandırmacı Öğretim Modeli

Yapılandırmacılık, insanların nasıl öğrendiği ve bilginin içeriği konusunda geliştirilmiş felsefi bir yaklaşımdır (Durmuş, 2001: 35). Kökleri epistemolojik tartışmalara ulaşan yapılandırmacılığın kabul görmüş tek bir tanımını yapmak zordur. Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin nesnel ve ilham edilmiş olmasından ziyade, bireysel ve sosyal olarak yapılandırıldığını kabul eder. Yapılandırmacı epistemolojide birçok farklılıklar olmasına rağmen, ortak olan nokta, onun özne merkezli, deneyime dayalı ve göreceli olmasıdır (Matthews, 1992; akt., Zengin, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşım sistematik bir şekilde 1960'lı yılların başında Bruner tarafından gündeme getirilmiş olsa da bu anlayışın izlerini felsefe tarihinin derinliklerinde de görmek mümkündür. Bundan yaklaşık iki bin yıl önce Sokrates "Bilgi sadece algıdır" demiştir. On sekizinci yüzyıl neopolitan felsefecisi Vico, karmaşık insan yapısının biçimlenmesinde duyular, özelemler, saplantılar ve düşlerin etkisini vurgulamış, Decartes'ci doğrusal tümdengelimciliğe karşı karmaşıklığı savunmuştu. [...] Geleneksel sınıf düzenine karşı çıkan bayan Montessori, geniş ölçekli öğrenci insiyatifini öne çıkarmıştı. "Genetik epistemoloji" kavramının önderi Piaget, bireyin kendi kafasındaki gerçeklik modelini kendisi biçimlendirip sürekli yenilediğini ileri sürmüştü (Şimşek, 2004: 117).

Duckworth, Piagetian epistemolojinin ürünü olarak nitelediği yapılandırmacılık anlayışını, "Çevremizle kurduğumuz etkileşimlerde biz anlamlar almayız, veririz. Anlamlar bizim tarafımızdan yapılandırılır. Bildiğimiz herşey, bizim anlayışımıza göre organize edilir" sözleriyle özletmektedir (Şimşek, 2004). Yapılandırmacı öğretim anlayışı öğretmenden öğrenciyeye bilgi aktarımı yapıldığını kabul etmez. Çünkü diğer insanlardan gelen mesajları ileten uyarıcılar, anlamın iletilmesi için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle bireyler anlatımı yapılandırmak zorunda kalırlar. Diğer bir ifadeyle bilginin transfer yoluyla aktarımı, anlamın oluşması için yeterli olmadığından bilgi birey tarafından özgün bir biçimde yapılandırılır (Perkins, 1999; Fer ve Cırık, 2007).

Yapılandırmacılıkta bilgi "varlık" olarak görülür. Bilgi, öğrencinin nesnelere ve gerçek dünyayla etkileşimi sonucunda, öğrenci tarafından aktif olarak yapılandırılır. Sonuç olarak, zihinsel yapıların oluşmasıyla öğrenme meydana gelir; ancak dış gerçeklik her öğrenci tarafından farklı algılanır (Tenenbaum, Naidu, Jegerde & Austin, 2001; akt., Fer ve Cırık, 2007). Dolayısıyla aynı kaynaktan veri alan bireyler farklı sonuçlara gidebilir veya aynı sonuca farklı yollardan ulaşabilir. Çünkü yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, öğretme sonucu meydana gelmemektedir. Öğrenciler yeni bilginin bir sünger

gibi pasif alıcıları olamazlar; aksine aktif öğrencilerdir, kendi bilgilerini yapılandırırılar (Sewell, 2002; akt., Fer ve Cırık, 2007). Bu açıdan yapılandırmacılık, davranışçı öğretim sistemlerinin karşısında bir konum arz etmektedir. Diğer bir ifadeyle, davranışçı anlayışın aksine bilgi, öğretmen kanalıyla öğrencinin zihnine aktarılıp tekrar yöntemiyle pekiştirilen bir varlık değildir. Bilgi, öğrenenin zihninde kendi özgünlüğünde oluşur ve diğer bilgilerle birlikte yapıda yerini alır.

Davranışçılık, nesnel epistemolojiye dayandığı için “nesnelliğin” eş anlamlısı olarak kullanılmaktadır. Nesnel anlayışın temsilcileri yani davranışçılar, dünya hakkında güvenilir bilginin varlığına inanmaktadırlar. Eğitimcilerin amacı bu bilgiyi aktarmak, öğrenenlerin amacı ise bu bilgiyi almaktır. Bundan daha da ötesi nesnellik, öğrenenlerin aktarılanlardan aynı anlamı elde ettiklerini varsaymaktadır. Bu yüzden öğrenme, bu nesnel gerçekliği benimsemekten ibarettir. Eğitimin rolü, gerçek dünya hakkında öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmaktır. Tasarımcı veya öğretmenlerin rolü de olayları onlar için yorumlamaktır. Öğrencilere dünya hakkında aktarım yapılır ve kendi düşüncelerinde bu yapı ve içeriği aynen kopyalamaları beklenir (Murphy, 1997; akt. Zengin, 2010: 56).

Yapılandırmacılıkta ise bilgi nesnel olarak kabul edilmemektedir. Buna göre öğretmenin rolü; öğrencilerin ilgisini çekmek için farklı durumlar, sorular ve problemler kümesi etrafında bilgiyi organize etmektir. Öğretmenler; yeni anlamlar geliştirmeleri ve daha önceki bilgileriyle bunları birleştirmeleri için öğrencileri parçalara ayırır. Aktiviteler öğrenci merkezlidir. Öğrenciler kendi sorularını sormaya, kendi deneyimlerini gerçekleştirmeye, kendi analogilerini yapmaya ve kendi sonuçlarını çıkarmaya teşvik edilir (Hanley, 1994; akt. Zengin, 2010: 58).

<b>Davranışçı Yaklaşım</b>	<b>Yapılandırmacı Yaklaşım</b>
Öğrenme dıştan etkilerle (pekiştirme, tekrar) elde edilen bir sonuçtur.	Öğrenme, insan zihninde eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu oluşur.
Öğrenen dış uyarıcıların pasif alıcısıdır.	Öğrenen, uyarıcıların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
Eğitim programı tümevarım yoluyla ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	Eğitim programı tümdengelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilecek işlenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.

Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler.	Öğretmenler, öğrencilerin belli bir konudaki görüş ve fikirlerini almak için uğraşırlar.
Öğretmenler, öğrencilere bilgiyi aktaran kaynak durumundadırlar.	Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenlerler.
Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı "boş küpler" konumundadırlar.	Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumludur, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler ve böylece eğitimde aktiftirler.
Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitapları ile sınırlıdır.	Eğitim programı ile ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
Öğrenci değerlendirmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testler yoluyla eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.	Değerlendirme, öğretim sürecinden ayrı değildir. Öğretim devam ederken öğretmenin gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir.
Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.

*Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımların Karşılaştırılması (Kaynak: Özden, 2008: 67)*

Yapılandırmacı öğrenme bireyin kendisine özgü biçimde bilgiyi oluşturmasını açıklamaktadır. Bilgi, öğrencinin nesnelere ve gerçek dünyayla etkileşimi sonucunda öğrenci tarafından aktif olarak yapılandırılarak zihinsel yapıları oluşturur. Yeni zihinsel yapıların oluşması ise yeni öğrenmenin meydana gelmesi demektir. Öğrenci, çevresiyle kurduğu ilişkilere ve deneyimlere dayanarak gerçeği yorumlar ve yapılandırır. Gerçeğin nasıl olması gerektiği konusunda, bireysel beklentiler ile bireysel inançlar rol oynar. Bu çerçevede her bireyin farklı deneyimleri ve gerçekleri olduğu kabulü vardır. Çünkü dış gerçeklik her birey tarafından farklı algılanır (Fer ve Cırık, 2007: 30).

Yapılandırmacı öğrenme; öğrencinin bilgiyi anlaması, yorumlaması, farklı bakış açılarını tanıyıp kendi bakış açısını geliştirmesi, geliştirdiği bu bakış açısını savunabilmesi ve bu öğrenmenin günlük yaşam bağlamında, öğrencinin de bu bağlama katılımı ile gerçekleşmesi görüşüne dayanır (akt., Fer ve Cırık, 2007). Bu da öğrencinin öğrenme faaliyetinin doğrudan içinde olması, deneyimleyerek öğrenmesi ve geri bildirimlerde bulunmasıyla gerçekleşmektedir. Çünkü yapılandırmacı eğitim, tamamıyla öğrencile-

rin deneyimleriyle bağlantılıdır. Öğrenciler sınıfa kendi deneyimleriyle gelir ve onları derste kullanarak yeni bilgileri öğrenirler (Semerci, 2001: 430).

Yapılandırıcılıkta öğrenme “yeni bilgi ile eski bilgi ve deneyim arasında ilişki kurarak anlamı yapılandırma süreci” olarak görülür. Bireyin etrafındaki dünya ile etkileşimi, geçmiş yaşantılarıyla bir araya gelerek bilgi temellerinin oluşumunu sağlar. Gerçek dünya yaşantıları ile yeni fikir ve bakış açıları mevcut bilgilerle birleştiğinde yeni bilginin yapılandırılması gerçekleşir. Bu durumda öğrenme süreci, daha önce kazanılmış bilginin ortaya çıkarılma süreci ve öğrencilerin yeni bilgi ile aktif olarak ilişki içinde olmalarını sağlayan bir etkinlik olmaktadır (Fer ve Cırık, 2007: 28).

Üniversite ortamının üretken, demokratik ve özerk yapısı göz önünde bulundurulduğunda, yapılandırıcılık bu ortamın daha verimli hale getirilmesi için oldukça elverişli görülmektedir. Öğrenme ve üretimin bir araya getirilebileceği sistemler kurarak hem öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak eğitimde hem de hayata geçirecekleri projelerle üretimde verimi artırmak mümkündür. Hazırlık Platformu, felsefi altyapısı itibarıyla böyle bir hedefi taşımakta ve geldiği noktada, başarıya ulaşmış birçok projeye imza atmış bir oluşum olma özelliği arz etmektedir.

Yapılandırıcı öğrenme modelinin “aktif öğrenme”yi öngörüyor oluşu, öğrenci etkinliklerine ağırlık vermenin önemsendiği kurumlarda işlevselliğini artırmaktadır. İlahiyat fakülteleri özelinde, her biri birer din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olma adayı öğrencilerin okul içi faaliyetlere katılımı ve organizasyon becerisini kazanmaları, meslek hayatlarında daha başarılı ve üretken olmalarını sağlamaktadır. Din kültürü dersi söz konusu olduğunda emr-i bi'l maruf nehy ani'l münker esasına göre mesleki beceri diğer alanlara oranla daha fazla önem kazanmaktadır.

Bireylerin henüz öğrencilik döneminde aktif faaliyetler içerisinde olmaları; zaman yönetimi, ekip çalışması, problem çözme, hızlı karar verme, eksiklerinin ve yeterliliklerinin farkına vararak öğrenme stratejileri belirleme, etkili iletişim ve diplomatik formasyon gibi becerilere erkenden sahip olmalarını desteklemektedir. Okulda basit bir konferans organizasyonu ele alınacak olursa; hedef kitleyi göz önünde bulundurarak konu ve konuk belirleme, resmi izinleri tamamlama, hedef kitleyi cezbedecek tanıtım planlaması yapma, konuğu ağırlama, yapılan organizasyon hakkında ekip içi değerlendirme yapma ve rapor yazma gibi işlemler öngörülebilir. Bu işlemleri okul döneminde deneyimlemiş olan öğretmen adayının, meslek hayatında öğrencileriyle değer katan organizasyonlara imza atma hususunda daha cesur ve becerikli olacağı açıktır.

### 1. 3. Yapılandırmacılığın Çeşitleri

Yapılandırmacılığın çok çeşitli çevreler tarafından sahiplendiği, bu sebeple birçok anlayışın izlerini taşıdığı daha önce zikredilmişti. Buna bağlı olarak yapılandırmacılığın birçok çeşidinden bahsetmek mümkündür. Ancak bu çalışmada literatürde en fazla öne çıkan bilişsel, radikal ve sosyal yapılandırmacı anlayıştan bahsedilerek Hazırlık Platformu'nun felsefesini dayandırdığı Sosyal Yapılandırmacılık üzerinde durulacaktır.

#### 1. 3. 1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Piaget'nin çalışmalarının sonuçlarından yararlanılarak oluşturulan bilişsel yapılandırmacılık, nesnel anlayış çerçevesinde yer alarak yapılandırmacılığın en sade türünü oluşturur. Piaget'ye göre insan zihninin gelişimi temel olarak iki süreçten oluşur. Bu süreçler adaptasyon (adaptation) ve organizasyon (organization) işlemleridir.

Piaget'ye göre çocuk, bilgiyi bireysel olarak kendi eylemleri yoluyla öğrenir. Birey düşüncelerini anlamlı hale getirmek için çaba harcar. Bu süreçte birey, düşüncelerini yeni fikirlere ve yeni yaşantılara bilgi sağlama yoluyla adapte eder. Diğer bir anlatımla birey, önemli düşünceyi önemsiz düşünceden ayırmak için ya da bir düşünceyi diğerine bağlamak için adaptasyon sürecini kullanır. Bu adaptasyon süreci ya da diğer adıyla bilişsel yapı ise özlümleme (assimilation) ve uyarlama (accommodation) işlemlerinden oluşur (Piaget, 1955; akt., Fer ve Cırık, 2007).

Özümleme ve uyarlama işlemleri ile birey, yeni bilgiyi deneyimlerinden yararlanarak oluşturur. Özümleme bireyin dış olayları mevcut bilişsel yapısı ile yani mevcut şemalarıyla yorumlamasıdır. Diğer bir anlatımla bireyin dış olayları kendinde var olan zihinsel şemalara yerleştirmesidir. Bireyin dış dünyadan aldığı yeni bilgilerle kendi yaşantıları uygun olduğunda uyarlama oluşur. Bu durumda yeni bilgileri mevcut bilişsel yapısına alır.

Uyarlama işlemi ise bilişsel yapının değişimini içerir. Diğer bir anlatımla, mevcut şemayı yeni olaylara göre yeniden biçimlendirme ya da yeni şemalar oluşturmaktır. Özümleme, bireyin şemasındaki gerçeğe uygun ise bu durumda yeni bir uyarlama oluşmaz; buna karşın şema farklı ise yeni bir özümleme başlar. [...] Her bir uyarlama süreci özümleme ile başlar. Özümleme ve uyarlama süreçlerinin etkileşimi sonucunda birey bilişsel dengeye (equilibrium) ulaşır (Fer ve Cırık, 2007: 58-59).

### 1. 3. 2. Radikal Yapılandırıcılık

Piaget'nin çalışmalarından etkilenen bir psikolog olan Glasersfeld onun düşüncelerinden yola çıkarak radikal yapılandırıcılığı ortaya koymuştur. Ancak nesnel anlayıştaki nesnel gerçekliğin dış dünyadaki varlığının değişmezliği, radikal yapılandırıcılıkta yerini öznelliğe ve bireyin bilgiyi algılamasına bırakılmıştır, çünkü dışsal gerçekliğin varlığının tartışmalı olduğuna inanılmaktadır. Diğer bir anlatımla, radikal yapılandırıcı anlayışın epistemolojik temeli, gerçeği bilmenin kesin ve tek bir yolunun da olmayacağı fikri üzerine kurulmuştur. Bu görüşe göre bilgi, bilenden bağımsız bir şekilde doğada bulunmaz. Bilgi, öznenen bağımsız değildir; birey tarafından anlamlandırılır. Bilgi zihinsel süreçlerin düzenlenmesi sürecinden geçirilerek oluşturulur; bu nedenle bilgiyi oluşturma bireysel ve içsel bir süreçtir. Bireyin oluşturmuş olduğu bu anlamın, dışsal gerçeklikle uyumu beklenemez. Çünkü bireysel deneyimler değiştiğinden gerçekliğin tek bir doğru görüşü yoktur.

Nesnel anlayış çerçevesinde yer alan geleneksel yaklaşıma göre gerçekler, hazır olarak bulunmaktadır ve bireyler tarafından keşfedilerek tanımlanmalıdır. Radikal yapılandırıcılık ise "gerçek" kavramının anlamına farklı bir bakış açısı getirmektedir. Çünkü radikal yapılandırıcı bakış açısından, dışsal gerçekliğin varlığı tartışmalı görülmektedir. Radikal yapılandırıcı bakış açısından gerçek, bireysel deneyim sınırlarını aşamaz. Ancak bu durum, sosyal etkileşimin öğrenme üzerindeki etkisini yok etmek anlamına gelmemektedir (Glaserfeld, 1996; akt., Fer ve Cırık, 2007: 67). Hatta radikal yapılandırıcıya göre nesnel gerçekliğin varlığından söz edilemez. Oluşturulan bilgi öznedir. Anlam, bireyler tarafından dünyaya verilir. Birey, kendi gereklerinin ve sembolik formlarının yaratıcısıdır. Gerçekliğin tek bir bağımsız anlamı yoktur; sadece, deneyimde bulunan bireyler tarafından yapılandırılan anlamlar vardır (Tezci ve Uysal, 2004; akt., Fer ve Cırık, 2007: 67).

### 1. 3. 3. Sosyal Yapılandırıcılık

Sosyal yapılandırıcılık, öğrenmeyi açıklamada kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu savunan Lev Vygostky'nin görüşleriyle şekillendirilmiştir (Zengin, 2010)

Sosyal yapılandırıcılar, gerçekliğin insan aktivitesi yoluyla yapılandırıldığına inanmaktadır. Toplumun üyeleri hep birlikte dünyanın özelliklerini oluştururlar (Kukla, 2000; akt.; Zengin, 2010). Sosyal yapılandırıcılara göre gerçeklik keşfedilmez. O sosyal olarak oluşturulmadan önce yoktur (Kim, 2001; akt.; Zengin, 2010). Bilgi insan ürünüdür, sosyal ve kültürel olarak yapılandırılmıştır (Prawat ve Folden, 1994; akt., Zengin, 2010: 46).

Sosyal yapılandırmacılığa göre bireyler, birbirleriyle ve yaşadıkları çevre ile etkileşimleriyle yoluyla anlam oluştururlar. Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi sosyal bir süreç olarak görürler. Öğrenme, ne sadece bireysel bir aktivitenin içinde gerçekleşir ne de dış kuvvetler tarafından şekillendirilmiş davranışların pasif bir gelişimidir (McMahon, 1997; akt., Zengin, 2010). Anlamli öğrenme, bireyler sosyal aktivitelerle meşgul oldukları zaman gerçekleşir (Kim, 2001; akt., Zengin, 2010). Sosyal yapılandırmacılığın öğrenme üzerindeki genel perspektiflerine bakıldığında hem öğrenmenin içinde gerçekleştiği bağlamın hem de öğrenenlerin kendi öğrenme çevrelerine getirdikleri sosyal bağlamların son derece önemli olduğu görülmektedir (Zengin, 2010).

Vygotsky'e göre öğrencinin gelişimi, sadece bireysel çalışmayla anlaşılabilir; bireyin yaşamının geliştiği sosyal dünyayı da incelememiz gerekir. Sosyal çevre, çocukların öğrenmeleri ve anlamı yapılandırmaları için bir araçtır. Bununla birlikte sosyal çevre, kurallar ve normlardan meydana gelmektedir. Öğrenciler okul ortamında öğrenme deneyimleri ya da informal yollarla, toplumun hangi davranışları kabul ettiğini öğrenirler. Böylece, öğrenciler toplum içindeki davranışlarını da bu kurallara göre yönlendirirler. Bu nedenle öğrenciler, öğrenme süresince aktif birer katılımcı olarak öğrenme ortamına katılmalı ve deneyimler elde etmelidirler. Öğretmenler de bu deneyimlerin elde edilmesinde kolaylaştırıcı olarak görev almalıdırlar (Fer ve Cırık, 2004: 76).

Sosyal yapılandırmacıların kullandığı, Vygotsky'e air üç teori şöyledir:

1. *Anlamlandırma (Meaning Making)*: Kişilerin içinde yaşadığı toplum ve kültür, kişilerin bilgiyi anlamlandırmasında etkilidir. Çevremizdeki insanlar ve kültür, olayları algılamamızı ve anlamlandırmamızı etkiler ve bilgilerimizi bunlar vasıtasıyla oluştururuz.

2. *Bilişsel Gelişim Araçları*: Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar; kültür, dil ve çevresinde çocuk için önemli olan kişilerdir. Bu araçların şekli ve kalitesi bilişsel gelişimi biçimlendirir ve hızını etkiler.

3. *Yakınsal Gelişim Alanı (The Zone of Proximal Development)*: Vygotsky'e göre kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarılara doğru kayan bir yakınsal gelişim alanı vardır. Bu gelişim alanının tabanını kişinin yardım almadan çözebileceği problemler oluşturur. Yakınsal gelişim alanının tavanını ise kişinin yardım alsa bile asla çözemeyeceği problemlerden oluşur. Vygotsky, öğrenin kendi çözebileceği problemlerden başlayıp daha sonra problemleri yavaş yavaş zorlaştırarak ve öğretmen ya da arkadaşlarının yardımını alarak gelişim silindirindeki yakınsal gelişim alanını daha üst noktalara çıkarabileceğini savunur. Bu teoriye göre kişinin gelişimi sonsuzdur, bir yaşta sona ermez. Her seviyede yardımsız çözebildiği, yardım alarak çözebileceği ve yardım alsa bile

çözemeyeceği problemler olacaktır ve kişi yardım aldıkça problem çözme becerilerini geliştirecektir (Vygotsky, 1987, akt., Zengin, 2010: 46-47).

#### Problem Çözme Becerileri

*Vygotsky'de Yakınsal Gelişim Alanı (Kaynak: Özden, 2008)*

Yakınsal gelişim alanı, öğrencinin öğrenmesini iyi bir şekilde destekleyecek öğrenme ortamının planlanmasında kullanılabilir. Bu ortam, öğrenci için anlam ifade eden ve bilgisini ya da yeni bilgiyi uygulayabileceği ve yardım alabileceği bir ortam olmalıdır. Öğrencilerin çözebildikleri problemlerden başlanarak ve gittikçe daha zor problemleri çözmeleri desteklenerek gelişim silindirinde yükselmeleri sağlanmalıdır (Kılıç, 2001; akt., Zengin, 2010: 48).

Hazırlık Platformu'nun "bilgi ve tecrübeyi kullan, diğerlerinin bilgi ve tecrübelerinden istifade et" mottosu Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı ile paralellik arz etmektedir. Bu noktadan hareketle platformun çalışma yapısı birlikte üretme temeline dayanır. Yapılandırıcılığın öğrenme öğrenme modellerinden işbirlikli öğrenme modeli esas alınarak ekip üyelerinin gelişim silindirinde yükselmeleri amaçlanmaktadır.

#### 1. 3. 4. İşbirlikli Öğrenme Modeli

İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin kendi ve diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalıştıkları küçük grupların öğretimsel açıdan kullanılmasıdır (Johnson ve Johnson, 1993; akt., Zengin, 2010).

İşbirlikli öğrenme, bireysel başarının diğerlerinin başarısına bağlı olduğu; üyelerin yardımlaşma, geri bildirim sağlama ve motive etme yoluyla etkileşimde buldukları ekiplerle sağlanır. Bu ekipleri yönlendiren öğretmen veya lider; ekip üyelerinin sağlam bir iletişim kurması ve birbirlerini desteklemeleri için onlara alanlar oluşturmalı ve sinerji oluşturmalıdır. İşbirlikli öğrenmede ekip üyelerinin bireysel olarak kendilerinin ekip içindeki rollerini ve ekibin genel çalışmasını değerlendirip geri bildirimde bulunmaları önem arz etmektedir.

#### 1. 3. 5. İşbirlikli Öğrenme Modelinin Önemli Özellikleri

Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan'a (2013) göre işbirlikli öğrenme modelinin önemli özellikleri şunlardır:



**Olumlu Bağımlılık:** Olumlu bağımlılık, grubun her üyesinin öğrenmesi için tüm üyelerin sorumluluklarını yerine getirmelerini ifade etmektedir. Olumlu bağımlılığı oluşturmak için materyal ve görev stratejileri kullanılabilir. Öğrencilere görevlerini yerine getirebilmeleri için tek bir kaynak verilmesi ve ekip içerisinde dönüşümün sağlanması veya üyelere verilen çeşitli görevler ekibin olumlu bir biçimde birbirlerine bağlanmalarını sağlayacaktır. Buna göre farklı görevler üstlenen bireyler başarılı olmak için herkesin kendi rolünü başarması gerektiğini bilmelidir. Bunun için de grup içinde üyelerin birbirlerine katkı sağlamaları gerektiğinin farkında olunmalıdır. İşbirlikli öğrenme modeli ile oluşturulmuş gruplarda tüm üyeler, ortak amaç doğrultusunda bir şeyler üretmek ve başarmak için birlikte çalışırlar.

**Ferdi Sorumluluk:** Geleneksel öğrenme yönteminde bireylerin başarıları sınavlardan almış oldukları puanlar ile değerlendirilirken işbirlikli öğrenme modelinde başarı sadece bireysel olarak alınmış puanlarla sınırlı değildir. Başka bir ifadeyle, işbirlikli öğrenmede bireysel olarak sınavlardan alınan puanlar öğrencinin kendi başarı puanının sadece bir kısmını oluşturur. Başarı puanının geri kalan kısmı, genellikle büyük bir kısmı grup etkinliklerinden elde edilir.

**Grupların ve grup ruhunun oluşturulması:** İşbirlikli öğrenme grupları genellikle öğrencilerin önce başarıları dikkate alınarak heterojen bir yapıda oluşturulur. Grup oluşturmada dikkate alınan diğer önemli özellikler, yaş, cinsiyet, hobiler, ilgi alanları vb olarak sayılabilir. Bu şekilde birçok özellik göz önünde bulundurularak öğrenciler gruplara yerleştirilir ve böylece işbirlikli öğrenme etkinliklerine daha uygun grup oluşumu sağlanır. İşbirlikli öğrenmede oluşturulan gruplarda grup ruhu kazandırmak için grup üyelerinin, etkinlikler başlamadan önce bir süre bir arada olmaları sağlanır. Böylece üyelerin gruplarına; bir isim bulmaları, sloganlarını seçmeleri için fırsat verilmiş olur. Bu işlemler üyeler farkında olmadan grup ruhunu doğurur.

**Öğretmenin rolü:** Bu modelin uygulanmasında öğrenme büyük görevler düşmektedir. İşbirlikli öğrenme çalışmalarının etkili ve verimli olması için, bireyler arasında yoğun bir etkileşimin oluşması için uygun ortamların hazırlanması gerekir. Eğer grup elemanları arasında iyi bir güven, iletişim, paylaşım ve yardımlaşma ortamı sağlanamazsa grup çalışmalarının verimliliği azalır. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin sadece ders konularını öğrenmelerinden sorumlu olmayıp; aynı zamanda liderlik, paylaşım, olaylara empatik yaklaşım, uzlaşma ve etkili iletişim becerileri gibi önemli özellikleri de öğrencilere kazandırma sorumluluğunu üstlenmelidir. Ayrıca işbirlikli öğrenmede öğretmen,

çalışma süresince grubu aktif tutacak grup başlanlarını tespit eder ve öğrenme aktivitelelerini düzenler. İşbirlikli öğrenmede öğretmen, öğrencilere yol gösterici, çalışmalarını kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı bir rol de üstlenmelidir.

Sosyal becerilerin kullanılması: İşbirlikli öğrenme sınıflarının çoğunda öğrencilerin bir fikri eleştirebilme, özgüven geliştirme, empati yapabilme, başkalarına güvenme, iyi ilişkiler kurabilme gibi sosyal beceriler kazanmaları hedeflenir. Ayrıca işbirlikli öğrenmede aktif dinlemenin kazanılması önem verilen bir diğer sosyal beceridir.

## 2. Hazırlık Platformu

Hazırlık Platformu, üniversite hayatına adım atan öğrencileri kaynaştırma, üniversite hayatına alışma süreçlerini kolaylaştırma, takviye dersler ve etkinlikler düzenleyerek Arapça eğitimlerine katkıda bulunma, müfredata dahil edilemeyen dil becerilerini kazandırarak açıkları kapatma, öğrenciler üzerinde ortak çalışma bilincini geliştirerek uzun vadede okula ve cemiyete hizmet etmelerine yardımcı olmak üzere kurulmuş öğrenci merkezli bir çalışmadır. Buradan hareketle platformun başlıca hedefleri ise;

- Hazırlık öğrencilerini kaynaştırmak ve üniversite hayatına alışma süreçlerini kolaylaştırmak,
- Gerekli durumlarda ilgili öğrencilere psikolojik destek sağlamak veya bu alandaki uzmanlara yönlendirmek,
- Takviye dersler ve etkinlikler düzenleyerek Arapça eğitimlerine katkıda bulunmak,
- Müfredata dahil edilemeyen dil becerilerini kazandıracak programlar yapmak
- Gerekli durumlarda ihtiyaç sahibi öğrencilere burs temin edilmesi için girişimlerde bulunmak,
- Okul ve çevre ile ilgili her türlü problemi ilgili birimlere aktararak çözmeye çalışmak,
- Bir arada çalışma disiplini kazandırarak uzun vadede üniversiteye ve topluma katkı sağlamak şeklinde sıralanabilir.

Hazırlık Platformu esas itibarıyla bir danışman hoca ve hazırlık sınıfında okuyan bir grup öğrenciden oluşur. Ancak yeni gelen öğrencilerin karşılanması ve platforma dahil edilmesi amacıyla her yılın ilk dönemi, bir önceki yıl platformda görev almış öğrenciler platforma önderlik yapar. Buna göre yılın ilk yarısında lisans birinci sınıf öğrencileri

platformu kademeli olarak yeni gelen öğrencilere (hazırlık öğrencileri) devreder, ikinci yarıyılıda ise hazırlık öğrencileri platformun sorumluluğunu tamamen üstlenirler. İhtiyaç halinde üst sınıflara geçen öğrencilerle irtibat kurularak destek talep edilir.

Platform, sınıflardan seçilen iki temsilci ve ekibiyle birlikte danışman hoca ile istişare ederek yıl boyunca etkinlikler düzenler, lisans ve hazırlık öğrencilerini bir araya getirerek oryantasyonu ve danışmanlık faaliyetlerinin yürütülmesini sağlar. Bu bağlamda yeri geldiğinde öğrenciler arasından, yurt/burs/psikolojik destek/ders takviyesi gibi desteklere ihtiyacı olanları belirleyerek okuldaki yetkili mercilerle iletişime geçer.

Hazırlık Platformu öğrenci merkezli bir oluşum olmakla birlikte öğrenci kulüplerinden farklı özellikler taşımaktadır. Hazırlık öğrencileri üzerine yoğunlaşması, etkinlik ve kadro açısından çok daha geniş bir yelpazede faaliyet göstermesi ve her sene yeni gelen öğrencilerle kadrosunun ve yönetiminin değişmesi Hazırlık Platformu'nun en önemli farkları olarak zikredilebilir. Öğrenci kulüpleri, yönetimin mezun olmasıyla sonraki nesillere aktarılırken Hazırlık Platformu'nun temelleri yeni gelen öğrencilerin ilk ayların tecrübesizliğini üzerlerinden atmalarının akabinde platformun idaresini üstlenmelerine, inisiyatif alabilmelerine ve bu sayede yönetimde kemikleşme ve pasifleşme probleminden kurtulma hedefine dayanır. Hazırlık Platformu belli bir oluşumun temsilcisi veya kuruluşu olmaksızın, doğrudan toplumun her kesiminden gelen öğrencilerin ortak buluşma alanı olmasıyla da öğrenci kulüplerinden ayrılır. Parti, grup, STK ayrımı yapmaksızın tüm öğrenciler ile ilgilenir ve hiçbir oluşumun propagandasını yapmadan tarafsızlığını korumayı önemli bir düstur olarak addeder.

Hazırlık Platformu'nun faaliyet alanları detaylı bir şekilde ele alınacak olursa;

## **2. 1. Oryantasyon Programı**

Üniversite yönetimi tarafından her yılın başında yeni gelen öğrencilere üniversite, sosyal çevre ve şehir hakkında bilgi vermek amacıyla oryantasyon programı düzenlenir. Bu programda fakülte dekanı ve yardımcıları, Hazırlık Birimi Koordinatörlüğü, Hazırlık Platformu ve Arapça üzerine çalışmalar yapan kulüp başkanları konuşmalar yapar. Oryantasyon programı üniversiteye adım atmış öğrencilerin katıldığı, okuyacakları okul hakkında bilgi aldıkları ilk resmi programdır. Bu nedenle bu programda yapılacak sunum ve tanıtımlar oldukça büyük önem arz etmektedir. Hazırlık Platformu üniversite yönetimi ile işbirliği içerisinde bu programı organize edip 15-20 dakikalık bir sunum yaparak kendisini tanıtır ve yeni gelen öğrencileri faaliyetlerinden haberdar eder. Yeni

öğrencilerin sadece kendileriyle ilgilenecek bir platformun olduğunu öğrenmeleri, kendilerini güvende hissetmelerine katkı sağlar ve ayrıca içlerinden Hazırlık Platformuna katılabilecek potansiyel sahibi öğrencilere yol gösterilmiş olunur.

Oryantasyon programında yapılacak sunumun haricinde salon girişine kurulan stantta Hazırlık Platformu görevlileri, yeni gelen öğrencileri karşılayarak Platform faaliyetleri hakkında el broşürleri veya bülten dağıtır. Sunumun ardından öğrenciler salondan ayrılırken, platforma katılmak isteyen öğrencilerin bilgileri kaydedilir. Ayrıca stantta yeni gelen öğrencileri okulun; derslikler, kafeterya, fotokopi, kütüphane gibi bölümlerinde gezdirip fiziki imkanlar hakkında bilgi verecek bir ekip de hazır bulunur.

## **2. 2. Sınıf Ziyaretleri ve Danışmanlıklar**

Hazırlık Platformunun en önemli ve öncelikli işlevi danışmanlık sistemidir. Lisans öğrencilerinden oluşturulan Danışman Ekip, hazırlık sınıflarına düzenli olarak “toplu” ve “özel” ziyaretler gerçekleştirir, her daim telefonla iletişim halinde bulunur. İlk ziyaret danışman hocanın eşliğinde gerçekleşirken, sınıfın kendi danışmanının ferdi ziyaretlerinin yanı sıra platform görevlilerinden bir heyet sınıfları periyodik olarak ziyaret eder. Hazırlıktaki her sınıfın kendisine özel danışmanı bulunmakla beraber ekibin toplu ziyaretleri esnasında diğer danışmanlardan da istifade edilmesi sağlanır.

Danışmanların başlıca görevleri:

- Çay buluşmaları, sınıf toplantıları, kitap okuma saatleri vb. faaliyetler düzenleyerek öğrencilerin okula uyumunu ve fiziki imkanlardan istifade etmelerini sağlamak.
- Öğrenciler içinde maddi/manevi problemleri olanları tespit edip destek sağlamak, gerektiğinde ilgili mercilerle iletişimini kurmak.
- Arapça derslerinde sorun yaşayan öğrenciler ile etütler yapmak veya ek ders halleri için Hazırlık Platformu yönetimine talepte bulunmak. Öğrencileri Hazırlık Platformunun faaliyetlerinden haberdar etmek, onları bu etkinliklere katılmaya teşvik etmek ve etkinliklere dair öğrenci talep ve görüşlerini Hazırlık Platformuna aktarmak.
- Öğrencilerin sistem veya okul ile ilgili yaşadıkları sorunları nasıl çözeceklerine dair rehberlik etmek, okulun birimlerini yeni öğrencilere tanıtmak.
- Danışmanlık yaptığı sınıf ile rahat iletişim kurmak için telefon veya mail grupları kurarak ulaşılabilir olmak şeklinde sıralanabilir.

Bu görevleri gerçekleştirecek olan danışmanın sahip olması gereken başlıca özellikler ise; iletişim kurma, problem çözme, ve insiyatif alma becerisine olma şeklinde sıralanabilir. Ayrıca muhatap sınıfın İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip dışındaki liselerden mezun veya yurtdışından gelen öğrencilerden oluşması dikkate alınması, danışman seçimini etkileyen durumlar olarak belirtilebilir.

Danışmanlık sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanabilir;

- Hocalar ve sistem hakkında olumsuz yargılarda bulunulmamalıdır.
- Bir öğrenci olarak danışmanı ve bir öğrenci oluşumu olarak Hazırlık Platformu'nu aşan vaatlerde bulunmaktan kaçınılmalıdır.
- Sınıfla düzeyli ve samimi bir iletişim geliştirmeye gayret edilmelidir.
- Danışman öğrenciler Hazırlık Platformu dışında bağlı oldukları parti, STK, kulüp gibi kuruluşların tanıtımlarını danışmanlık sırasında "platform danışmanı" sıfatıyla değil, sair zamanlarda yapmalıdır.
- Danışmanlık yapılan sınıfta arkadaşlarıyla kaynaşamayan, sessiz kalan, derslerden ve üniversitenin imkanlarından istifade edemeyen öğrencilerle özel olarak ilgilenilmeli, başka öğrencilerle tanıştırılarak sosyalleşmeleri sağlanmalıdır.
- Sınıf içinde psikolojik sıkıntısı olan öğrenciler Platformun danışman hocasına bildirilerek randevu ayarlanmalı, öğrenciyi ve hocayı aşan noktalarda öğrenci profesyonel yardım almaya yönlendirilmeli ve yol gösterilmelidir.
- Öğrenciler Arapça öğrenme ve iyi bir eğitim planı hazırlama konularında motive edilmeli, bunun için ihtiyaç duyulan rehberlik sağlanmalıdır.
- Önceki yıllardan edinilen tecrübeler ışığında hazırlık sınıfları; sınav sistemi, devam durumu, yurt dışında eğitim imkanları, sınavlara hazırlanma metotları, Arapça'yı geliştirmek için yapılabilecek kişisel aktiviteler vb. konularda yönlendirilmelidir.
- Danışman kendisinin yalnızca yeni öğrencileri okula kaynaştırma görevi olduğunu unutmamalı, idare ve hazırlık öğrencileri arasında aracı olmadığını bilmelidir.
- Danışman her ay sonunda sınıfının gelişimini yansıtan bir rapor yazmalı ve Hazırlık Platformu başkanına teslim etmelidir. Platform başkanı gelen raporlar ışığında gerekli etkinlik düzenlemelerini yapmalı, sorunları bir rapor halinde idareye teslim etmelidir.

Bir diğer danışmanlık faaliyeti olan hazırlık sınıfları hoca danışmanlık sisteminde ise amaç; hazırlık öğrencilerinin İlahiyat Fakültesi'ne ve İstanbul'a intibaklarını sağlamak, öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları belli başlı problemleri çözmelerini sağlayıp daha donanımlı ve hazırlıklı olarak lisans eğitimine başlamalarına yardımcı olmaktır.

### **2. 3. Konferanslar**

*Tanıtım konferansları:* Hazırlık Sınıfları Koordinatörlüğünün; eğitim sistemi, sınıf geçme şartları, yurt dışına gönderilecek öğrencilerde aranan şartlar gibi işleyiş ile alakalı konularda verdiği bir konferanstır. Bu konferans dönemin ikinci haftasında Hazırlık Platformu tarafından koordinatörlük ile işbirliği içinde organize edilir.

*Motivasyon Konferansları:* Psikoloji, tarih, dil öğrenme yöntemleri ve gerekliliği gibi alanlarda öğrencilerin ilgisini çekecek ve Arapça derslerin yoğunluğundan bunalmış öğrencileri rahatlatacak konulardan seçilerek dönemde en az iki kere gerçekleştirilen konferanslardır.

*Arapça konferanslar:* Öğrencilerin ilgilerini çekecek çeşitli konularda, dili fasih ve tercihen ana dili Arapça olan hocalar tarafından verilmektedir. Müfredata uygun olarak güz dönemi vizelerden sonra basit konularla başlayıp, ikinci dönem sıklaştırılarak ve seviyesi artırarak devam etmektedir. Bu konferanslar için hazırlık birimindeki Arap hocalardan istifade edildiği gibi, okul dışından da konuşmacılar davet edilmektedir.

### **2. 4. Ek Ders Halkaları**

Lisans öğrencileri veya hazırlık hocalarının yetkin gördüğü hocalar tarafından, hazırlık öğrencilerinin ihtiyaç duyulduğu alanlarda (muhadese-kitabet-istima-kavaid vb.) müfredata paralel olarak dersler organize edilir. Ek derslerde müfredata bağlı olarak konu tekrarı ve alıştırmalar yapmaya özen gösterilir. Bu bağlamda ders halkaları kurulurken dikkat edilmesi gereken hususlar şöyledir:

- Dersi verecek öğrenci/hocalar özenle seçilmeli; koordinatörlük tarafından ek kaynak, aktivite ve çalışma materyalleri ile desteklenmelidir.
- Dersler lisans ve hazırlık öğrencilerinin sınav programına göre tarihlendirilmeli, ders programı önceden duyurularak kayıt alınmalıdır. Sınıflar en az 3-5 en fazla 8-10 kişiden oluşmalıdır.

- Ek ders halkalarında öğrencilerin ödevlerini yapmalarına yardımcı olursa da hiçbir öğrencinin ödevi Hazırlık Platformu üyeleri tarafından yapılmamalıdır.

## 2. 5. Atölyeler

Müfredata dahil edilemeyen alanlar başta olmak üzere öğrencilerin talepleri ve okulun imkanları doğrultusunda çeşitlenen ve Arapça olarak düzenlenen atölyeler; doğrudan öğrenci etkinliğinin hedeflendiği, öğrencilerin üretim yaptıkları ve bilgilerini kullandıkları bir faaliyettir. Hazırlık Platformu ekibi içerisinde Atölyeler Birimi tarafından öğrencilerin talepleri, ilgileri veya geri planda kalmış alanlara dair atölye çalışmaları başlatılır ve alanında uzman hocalar belirlemeye özen gösterilir. Öğrencilere duyuru yapılarak başvurular alınır. Atölye, tercüme veya yazı gibi sınıfın tümünün aynı seviyede olmasını gerektiren bir alanda açılmışsa, seviye tespit sınavı yapılarak çoğunluğun bulunduğu seviyede atölye çalışmaları başlatılır. Atölyeler Arapça dışında bir alanda yapılacaksa bile konuşma dili olarak Arapça kullanılarak eğitime katkı sağlanması tavsiye edilir.

Atölye çalışması yapılırken dikkat edilmesi gereken hususlar:

- Atölyeler öğrencilerin ilgi duyacakları alanlarda açılmalıdır.
- Atölyeden maksat öğrenci etkinliğini artırmaktır. Buna göre atölye hocası öğrencilerin sürekli aktif olacakları etkinliklerle uygulama ağırlıklı ders işlerken öğrencilere müfredat derslerinin ve ödevlerinin önüne geçecek sorumluluklar yüklememelidir.
- Atölyeler müfredat derslerinin takviye edildiği alanlar değildir. Ders takviyesi için öğrenciler Ek Ders Halklarına yönlendirilmelidir.
- Platformun atölyeden sorumlu çalışanı her hafta derse katılım göstererek sınıfın uyununu ve memnuniyetini takip etmeli, hocaların ihtiyaç duyduğu materyalleri temin etmeli ve atölyenin yapılacağı sınıfın rezervasyonu konusunda titiz davranmalıdır.
- Atölye çalışmalarının ölçme değerlendirme yöntemi, ortaya çıkan ürün ve devamlılıktır. Buna göre % 10'dan fazla devamsızlık yapan öğrenciye sertifika verilmemelidir.
- Atölyeler sonucunda elde edilen ürünler (tercümeler, yazılar, videolar, tiyatro çalışmaları vb.) iyi muhafaza edilmeli ve değerlendirilmelidir.
- Atölyeler kurlar şeklinde ilerlemelidir. Söz gelimi tercüme atölyesinin birinci kurunda öğrenciler temel çeviri tekniklerini öğrenirken ikinci kurunda kitap tercümesi yapmaya başlamalıdır.

- Atölyeler genel olarak Arapça bilgisinin kullanımını gerektirdiğinden bahar döneminde (öğrencilerin eğitimlerinin ilerlediği bir dönemde) başlatılmasında fayda vardır. Tercüme ve yazı gibi atölyeler ise daha çok hazırlığı bitirmiş öğrencilerin ilgisini çekmektedir.

Atölye çalışması yapılabilecek alanlar:

*Tercüme Atölyesi:* Arapça-Türkçe, Türkçe-Arapça şeklinde düzenlenebilecek tercüme atölyesi hem öğrencilerin bilgilerini kullanmalarına yardımcı olmakta hem de ileride oluşturulabilecek bir tercüme heyetinin de temelleri atılmaktadır. Bu atölyede, atölye hocasının belirlediği makale, kısa şiirler, haber metinleri, kısa hikâyeler vb. çevirisi yapılmaktadır.

*Yazı Atölyesi:* Öğrencilerin makale, hikaye, şiir vb edebi türleri yazdıkları bu atölyede her ders öğrenciler sınıf içinde yazma etkinliğinde bulunmakta, yazılan metinler bilgisayar ortamında muhafaza edilerek ileride yayımlanabilecek bir Arapça derginin yazı havuzu oluşturulmaktadır.

*Mûsikî Atölyesi:* Tercüme, edebiyat gibi alanlarla ilgilenmeyip musikiye ilgisi olan öğrencilerin Arapça etkinlikler yapabilecekleri bu atölyede klasik Arapça eserler icra edilmekte, öğrenciler uzman hoca eşliğinde eser seslendirerek veya enstrüman çalarak atölyede üretim yapmaktadırlar. Bu atölye aynı zamanda öğrencilerin Arapça Şenliklerinde, özel gün ve gecelerde, kutlama programlarında yeteneklerini sergilemelerine de olanak sağlamaktadır.

*Tiyatro Atölyesi:* Drama yöntemi eğitimin en etkili araçlarından birisidir. Tiyatro atölyesinde amaç, öğrencilerin bilgilerini bu yolla kullanarak kalıcı hale getirmelerini sağlamaktır. Tiyatro atölyesi alanında uzman bir hoca eşliğinde hem Arapça hem de teknik noktasında profesyonelliği hedeflemekte ve ortaya çıkan oyunun gösterimi yapılmaktadır.

*Dizi/Film Atölyesi:* Öğrencilerin seviyelerine göre fasih dilde seslendirilmiş dizi ve filmlerin izlenip Arapça olarak analizlerinin yapıldığı bir atölyedir. Film/dizideki yabancı kelimeler ve kalıp ifadeler atölyeye liderlik eden hoca tarafından önceden belirlenerek metin haline getirilmekte ve seyir esnasında film durdurularak öğrencilerin dikkati çekilip ilgili ifadelerin öğrenci zihninde yerleşmesi sağlanmaktadır. Dizi/Film Atölyesinde maksat asla öğrencilerin bir sınıfa geçip film izlemeleri değildir. Sınıf olarak izlenen şey hakkında değerlendirme yapılmalıdır.



## 2. 6. Yarışmalar

*Bilgi Yarışmaları:* Hazırlık biriminde ders veren hocalar tarafından gramer, kıraat, istima ve kelime bilgisine dair sorular hazırlanır. Her sınıftan üçer kişilik takımlar oluşturulur ve iki ayrı turda yarışma birincisi sınıf ve öğrenciler belirlenir. Birinci, ikinci ve üçüncü olan takıma fakülte yönetimi tarafından ödül verilir.

*Kompozisyon Yarışmaları:* Yarışma kurulu tarafından belirlenen bir veya iki konu, katılımcı öğrencilere yarışma esnasında verilir. Verilen süre içinde kurulun belirlediği özelliklerde bir kompozisyon yazmaları istenir. Yarışma sırasında matbu sözlük kullanımı serbesttir. Yarışmanın birinci, ikinci ve üçüncüsüne ödül verilir.

## 2. 7. Arapça Öğrenci Sempozyumu ve Arapça Şenliği

Sempozyumlar öğrencilere; bilgilerini kullanma, topluluk karşısında konuşma, sunum becerilerini geliştirme, bu tür faaliyetlerin işleyişi hakkında bilgi edinme gibi faydalar sağlar. Arapça Öğrenci Sempozyumu, öğrencilerin Arapça bilgilerini kullanma ve geliştirmelerini sağlamanın yanı sıra, henüz hazırlık sınıfındayken bir ürün oluşturma ve onu insanlara sunma tecrübesi kazanmalarını hedeflemektedir.

Arapça Şenliği her yıl bahar dönemi finaller öncesinde düzenlenir. Şenlik; sunumlar, bilgi yarışmaları, tiyatro gösterileri, şiir dinletileri ve stantlarla hazırlık öğrencilerinin sene boyunca öğrendiklerini sergileme fırsatı sunar. Şenlik, faaliyetlerin yoğunluğuna göre 2 veya 3 gün sürebilir. Hazırlık Platformu şenliğin organize edilmesinde Hazırlık Birimi Koordinatörlüğü ile işbirliği içinde çalışır.

## 2. 8. Geziler

Arap hocalar eşliğinde çeşitli mekanlara geziler düzenlenerek hem öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sağlanır hem de okudukları şehri tanımalarına yardımcı olunur. Gezi boyunca Türkçe konuşmak yasaklanır ve Arapça sohbet ortamı oluşturulur.

## Sonuç

Toplumun ilerlemesinde kilit noktayı teşkil eden yükseköğretim kurumlarında öğrenci merkezli çalışmalar üretken, çözüm odaklı, idealist, uyumlu, yaratıcı bireylerin yetişmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Hazırlık

Platformu; eğitim kuramları içerisinde öğrenciyi merkeze alan anlayışıyla göze çarpan ve gün geçtikçe daha fazla ilgi duyulan yapılandırmacı anlayışın işbirlikli öğrenme modeline somut bir örneklik teşkil etmektedir.

Hazırlık Platformu 2013-2014 eğitim öğretim yılında kurulmasından bu yana yaklaşık 2500 hazırlık öğrencisine danışmanlık hizmeti vermiş, sürekli yenilenip tazelenen bünyesinde 68 ekip arkadaşı ile fakülte genelinde her yıl yaklaşık 3500 öğrenciyi hedef kitle kabul ederek onlarca Arapça-Türkçe konferans, söyleşi, öğrenci sempozyumu, ek ders, motivasyon ve tanıtım toplantıları, şenlikler ve atölyeler düzenlemiştir. Üniversite ve fakülte yönetimleri, hazırlık sınıfları koordinatörlüğü ve danışman hocalarının yönlendirmesiyle hareket eden Platform; ekip içerisinde çalışan ve Platform'un hizmetlerinden istifade eden öğrenciler için değer katan çalışmalar gerçekleştirmiştir. Hazırlık Platformu'nda görev alan öğrenciler, ilerleyen süreçte daha pek çok verimli projeye imza atmış, akademik olarak gururlandırıcı başarılarla ulaşımlardır.

Platformun çeşitli kademelerinde görev alan öğrencilerle yapılan anket sonuçları, öğrenci merkezli çalışmalara dair bir çok faaliyetin plan, hazırlık ve icraat süreçlerinde ne gibi etkilerinin olduğunu gözlemlememize yardımcı olmaktadır. Bu anket sonuçlarından hareketle faaliyetlerde bizzat bulunan kimselerde; özgüven, ekip olarak çalışma tecrübesi ve bunun kendi içerisindeki kazanımlar, problem çözme, zaman yönetimi, kriz yönetimi gibi bir çok yetinin geliştiği ve bu kimselerin yaşamlarının diğer alanlarında bu yetilerini kullandıklarını gözlemlenmektedir.

## Ek 1: Hazırlık Platformunda Görev Almış Öğrenciler ile Yapılan Mülakat Sonuçları

2013-2014 öğretim yılından itibaren faaliyetlerini sürdürüp her yıl bayrağı yeni gelen öğrencilere teslim eden Hazırlık Platformu'nda görev almış on dört öğrenci ile yapılan mülakat çözümlenmeleri soru-cevap şeklinde aşağıda verilmiştir:

### **Hazırlık Platformu nedir, ne iş yapar?**

**Burak D.:** Hazırlık Platformu ilk bakışta sadece hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik faaliyetler düzenleyen bir yapı gibi gözükse de aslında Arapça ağırlıklı faaliyetleri ile her dönemden öğrencilere hitap etmektedir. Fakültede eğitimine yeni başlayan bir öğrencinin başta Arapça eğitimini doğru yöntemlerle sürdürmesine katkı sağlayacak organizasyonlar düzenlemektedir. Esasında Hazırlık Platformu bu öğrenciye önündeki beş yılı geçireceği fakültede birtakım sosyal hizmetlere katkı sağlamak, projeler üretmek ve aktif profilli bir birey olabilmek adına idman yapma imkanı sunan bir altyapıdır denilebilir.

**Mustafa O.:** Marmara Üniversitesi'nde faaliyetler gösteren Arapça eğitimi başta olmak üzere öğrencilerin gelişimi için gayret gösteren bir topluluktur.

**Abdülkadir Ç.:** Hazırlık Platformu, adı üstünde salt hazırlık sınıfı öğrencileri için projeler üreten, çalışmalar yürüten bir platformdur. Tamamen gönüllük zeminine kurulan platform hiçbir siyasi ve etnik kaygı taşımamaktadır. Platform, hazırlık sınıfına yeni başlayan öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenir, akademik, psikolojik ve sosyal alanlarda yardım eder.

**İlker Y.:** Hazırlık Platformu, okulumuzda bulunan ve her sene değişmekte olan hazırlık sınıfı öğrencilerinin okulumuzu ve İstanbul'u daha hızlı tanıma ile kaynaşmasında yardımcı olmaktadır. Gönüllü arkadaşlarımızdan oluşan bir hamilik grubu diyebiliriz.

**Hatice A.:** Hazırlık Platformu fakültede öğrenim hakkı kazanan tüm öğrencilerin okula ilk girişlerinden itibaren daha kaliteli bir eğitim öğretim hayatlarının olması için her türlü ilmi, sosyal çalışmalar yapan bir öğrenci topluluğudur. Öğrencinin motivasyonunun artması, aldığı eğitimi pratiğe dökebilmesi, eksik olduğu alanlarda eksikliklerini giderbilmesi için çeşitli program, proje ve faaliyetler gerçekleştirmektedir. Aynı zamanda platform içerisinde görev alan kimseler için de sosyal-dayanışma kabiliyetlerini artırmak ve hayata geçirmek istedikleri projeleri gerçekleştirebilecekleri bir zemin sağlamaktadır.

**Fatma Z.:** Hazırlık platformu gerek İstanbul'dan gerekse diğer illerden fakültemizi kazanıp gelmiş olan öğrencilerin okula ve hazırlık sınıfına adaptasyon sürecini hızlandırması, onların çeşitli ihtiyaçları için hem yardımcı olmayı hemde daha yardım bulacakları kişilere yönlendirmede aracı olmayı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmek için çeşitli organizasyonlar yapmayı kendine ilke edinmiş bir oluşumdur. Faaliyetlerde platforma üye olan öğrenciler ön plandadır ancak bazı danışman hocalarımız da arkamızda durarak bizlere destek verirler. Platformumuzun asıl ve en önemli faaliyeti danışmanlık sistemidir. Her hazırlık sınıfı için en az 2 danışmanımız bulunmaktadır. Bu danışmanlar sadece Arapça veya fakülteye alışma konusunda değil öğrencilerin her türlü probleminde onlara kılavuz olurlar, yol gösterirler. Danışmanlık faaliyetinden sonra oryantasyon, sınıf ziyaretleri, Arapça konferanslar, bilgi yarışmaları, kompozisyon yarışmaları, sempozyumlar, motivasyon toplantıları, koordinatör bilgi toplantıları, Türkçe konuşmanın yasak olduğu geziler gibi birçok faaliyete imza attık bu zamana kadar.

**Feyza A.:** Hazırlık Platformu üniversiteye yeni başlayanlara, üniversite hayatına adapte olmalarını kolaylaştırmak, bu süreçte yalnız bırakmamak adına kurulmuş gönüllülük esasına dayanan samimi bir topluluktur.

**Büşra Betül Ç.:** Hazırlık platformu bir danışmanlık sistemidir. Bir grup gönüllü öğrenci tarafından üniversiteye yeni gelen öğrencilerin okula adapte olmasını kolaylaştırmak amacıyla kurulmuştur. Aynı zamanda bir yıl boyunca alacakları Arapça eğitimlerine katkı sağlamak adına çeşitli programlar, faaliyetler düzenlemektedir.

**Ayşe Y.:** Hazırlık Platformu, doğal seyirde her sene yenilenen hazırlık öğrenci kadrosunun okula alışabilmesi, dersleri tanıyabilmesi ve öğretmenlerle olan ilişkilerini kuvvetlendirebilmesi için onlara destek olan, tabiri caiz ise ellerinden tutan tamamen gönül esaslı bir platformdur. Gerek çeşitli yardım faaliyetlerinde, gerekse konferans salonlarımızda profesyonel anlamda yapılan programlarda her daim en önde destek olan hatta çoğu zaman bu faaliyetlerin fikir sahibi olan Hazırlık Platformu, yapılan tüm program ve faaliyetlere hazırlık öğrencilerini de davet ederek onları okul ortamı ile tanıştırap aktif olabilmelerini sağlamaktadır.

**Semanur B.:** Hazırlık platformu hazırlık sınıflarının buluşma yeridir diyebiliriz. Hazırlık sınıfı öğrencilerine yardımcı olmak amacıyla bir grup öğrencinin oluşturduğu buluşma noktasıdır. Yarışmaları, yapmış olduğu Arapça ek dersleri, okuma alanları, film gösterileri, seminerleri vb. ile öğrencilere Arapça hususunda yardımcı olur ve onları destekler. Sadece Arapça konusunda öğrenciye destek olmaz, öğrencilerin hem maddi hem manevi problemleriyle yakından ilgilenilir.

**Ayşenur Ş.:** Hazırlık platformu üniversiteye yeni başlamış olan hazırlık öğrencilerine ister maddi ister manevi olsun yardım eden, öğrencileri destekleyen bir kulüptür. Daha senenin başında oryantasyon programı ile göreve başlayıp her sınıfa büyük sınıflardan danışman ağabey ve ablalar vererek hazırlık öğrencilerine sorularının cevaplarına hızlı bir şekilde ulaşma imkanı sağlar. Sene içinde çeşitli konferans sempozyum ve paneller düzenlemeye çalışır. Hazırlık öğrencilerinin katılabileceği ödüllü yarışmalar düzenler bu sayede Arapçayı sevdirmeye çalışır.

**Yasemin B.:** Hazırlık Platformu 2013 yılında bir kısım dertli öğrenci tarafından bir danışman hoca önderliğinde kurulmuş özelde Marmara İlahiyat hazırlık öğrencileri genelde ise tüm öğrencilerin maslahatlarını düşünen ve bu yönde faaliyetler gerçekleştiren bir topluluktur. Platformun ilk amacı Arapça öğrenimine katkı sağlayacak konferans, seminer söyleşi gibi faaliyetler düzenlemek olsa da Hazırlık Platformu birçok farklı alanda boy göstermiştir.

### ***Hazırlık Platformu'na nasıl dahil oldun?***

**Burak D.:** Fakülteye başladığımız ilk dönem sınıf temsilcisi seçilmiştim. Tüm sınıf temsilcilerinin bir araya geldiği ilk toplantıda yeni bir oluşum olan Hazırlık Platformu'nun kurulduğundan bahsedilerek hedefleri anlatıldı. Bu hedeflere katkı sağlayabilmek adına oluşuma katılarak ilk ekibin bir parçası olma imkanını elde ettim.

**Mustafa O.:** Yakın arkadaşlarımla tavsiyesiyle.

**Yusuf D.:** Hazırlık Platformu'na hazırlık sınıfında, lisanstan gelen Hazırlık Platformu'nun üyelerinin platform hakkındaki tanıtımı üzerine katılmak istedim ve bu kuruma dahil oldum.

**Abdülkadir Ç.:** Dört yıl geriye dönecek olursak; liseden sonra kendimi bir meşguliyetler girdabında buldum. Arapça altı yapı olmayınca haliyle çok çalışmam gerektiğinin farkındaydım. Bu yoğun çalışmalar arasındayken üniversitede hazırlık sınıfları için yarışmalar düzenlediğini duydum. Etkinliklerin tertibinde kendi arkadaşlarımı da görünce platformla yakınlaşmam başlamış oldu.

**İlker Y.:** İstanbul'a geldiğimde ve okulumuzu kazandığımda, yaşadıkları bazı tatlı problemleri hatırlayarak bizim o problemleri yaşamamamız adına gayret gösteren Hazırlık Platformu gönüllüleri ile tanıştım. Her sene ve her hazırlık sınıfını ziyaret ettikleri bir günde oldu bu cereyan. O gün ben de bu hareketin bir noktasında olmalıyım, deyip bu çalışmaya dahil oldum.

**Hatice A.:** Hazırlık Platformu'nu bir üst sınıfta öğrenim gören ve bizim sınıf danışmanımız olan öğrenci arkadaşlarımızdan öğrendim ve sınıf arkadaşım vasıtasıyla dahil oldum.

**Fatma Z.:** 2015 senesinde yapılan Hazırlık Sınıfları Arapça Öğrenci Sempozyumu'ndan sonra ilk defa Platform'dan haberdar oldum. Ancak katılmayı hiç düşünmemiştim. Yaz tatilinde hazırlık hocalarımızdan birisi bize bu platformu anlattı ve üye olmamızı, platform içerisinde yapacağımız faaliyetlerin bize gerek dil konusunda gerekse sosyal hayatımız konusunda faydalı olacağını söyledi. Bende değerli hocamın çağrısına uyarak o dönem platform başkanı ile iletişime geçip katılmak istediğimi belirttim. Böylece 1. sınıfta platforma dahil oldum.

**Feyza A.:** Kuruluşunda katkıda bulunan arkadaşlarım sayesinde platforma katıldım.

**Büşra Betül Ç.:** Hazırlık sınıfında birlikte olduğum yakın arkadaşlarım bu platformun kurucu ekibinde bulunan kimselerdi. Onlara bazı konularda yardımcı olmaya başladım ve doğrusu kendimi ekibin içinde buldum. Kendim hazırlık sınıfında okurken platformun çeşitli programlarına katılmışım, bu yüzden zaten platformun ne olduğu, neyi amaçladığı konusunda bir fikrim de vardı. Okula adapte olma sürecinde yaşanan sıkıntıları, alışma sürecini düşününce bunlar konusunda edindiğim tecrübelerimi aktardım, arkadaşlara bir faydam olsun istedim. Hazırlanan programlarda görevler aldım ve böylece platforma katıldım.

**Ayşe Y.:** Hazırlık platformuna dahil olmak hiç de zor olmadı. Çünkü dediğim gibi, zaten platformun amacı hazırlıktayken içimizde, yanımızda olmaktı. Bunu başardıkları ve hakikaten yardımcı olabildikleri için daha 1. sınıfta iken bu platforma katılmayı, kendime manevi anlamda destek olmak olarak algıladığım için amaç edindim.

**Semanur B.:** Ben Hazırlık sınıfındayken platform sınıf temsilcimiz (Allah ondan razı olsun) bana çok destek oldu. Zor zamanlarımda hep yanımdaydı. Ve bende dedim ki; Ben de bu kulübe dahil olup benim gibi olan öğrencilerin yanında olacağım. Onlara yalnız olmadıklarını hissettireceğim.) Daha sonra Hazırlık Platformu Başkanımız ile konuştum. O da beni Platform'a dahil etti.

**Ayşenur Ş.:** Çok hatırlamamakla birlikte sanırım şöyle oldu:

Geçen sene hazırlıkta bahar döneminde yurt dışına gitmiştim bizden bir üst sınıftaki arkadaşlar Hazırlık Platformu ya da hazırlıklarla ilgilenen birkaç kulüp söyleyip seneye bunlardan birinde görev almamızı ve yeni hazırlıklara Arapça dersi vermemizi tavsi-

ye ettiler. Çünkü bu bahsettiğim kişiler hazırlık güz döneminde bize muhadese istima gramer gibi dersler veriyorlardı. Üniversitenin açılmasına yakın da öğrenci gruplarına bilgilendirme mesajı atıldı. Dönemin başkanı ile iletişime geçip Platform'a katılmaya karar verdim.

**Yasemin B.:** Hazırlık Platformuna dahil oluşum hazırlıktayken sınıfımıza gelen danışmanlar vesilesiyle oldu. Danışmanlar görevlerini devretmek istediklerini ve bir alt dönemin onların yerini alması gerektiğini söylemesi üzerine bu görevi biz devraldık.

### ***Hazırlık Platformunda almış olduğunuz görevler nelerdir?***

**Burak D.:** Oluşuma girdiğim ilk dönem Hazırlık Platformu hanımlar ekibi hazırlık kız sınıfları arasında Arapça Bilgi Yarışması düzenlemişti. Buna mukabil dönemimizdeki Hazırlık Platformu erkek ekibinin ilk faaliyeti olan hazırlık erkek sınıfları Arapça Bilgi Yarışması'nın organizasyonunu üstlendim.

Daha sonra aynı dönem içinde bir ilkin gerçekleştirildiği Hazırlık Sınıfları Arapça Öğrenci Sempozyumu'nda hem bilfiil sunum yaptım hem de organizasyonda görev aldım.

Sonraki senelerde düzenlenen Arapça Şenliklerinde yine Sempozyum organizatörü vb. görevlerde bulundum.

İleriki dönemlerde Platform adına açılan Tercüme Atölyesi organizatörlüğünde bulundum.

Ayrıca bazı konferansların düzenlenmesine katkıda bulunmanın yanında alt dönemdeki öğrencilere birkaç Arapça dersi verdim.

**Mustafa O.:** Bilgi yarışması düzenlemiştik, bir programda sunuculuk yapmıştım. Onun dışında aklımda kalan genel olarak konferans yada diğer işlerde yapılan görev dağılımdan aldığım görevler, stant vs kurulduğunda orada bulunup stantla ilgilenmek vs. görevler.

**Yusuf D.:** Hazırlık Platformunda ilk olarak, abilerimin bana verdiği küçük ama tecrübe kazandıran görevlerle başladım. Örnek olarak sınıflara gidip bir programın duyurusunu yaptım, yeri geldiğinde program için gerekli teknik araç gereçleri program mahalline getirdim, yeri geldi konuk konuşmacıya su vermek için sahneye onca insanın önünde heyecanıma hakim olarak sahneye çıktım. Yaptığım küçük bir eylemdi ama kazandığım büyük bir tecrübeydi. Son olarak da zamanı geldi: Platformun başkanlığını devr aldım ve bu görevi yürüttüm ve hâlâ yürütmekteyim.

**İlker Y.:** Hazırlık sınıflarından biri ile ilgilendim ve hala ilgileniyorum. Onları programlardan haberdar ediyorum ve ilgilendiğim sınıftaki arkadaşların problemlerini ekip arkadaşlarımız ile çözüyoruz. Program düzenlediğimizde de kabiliyetime göre sorumluluklar, görevler alıyorum. Şayet yapılırsa Arapça yapılan röportajların video kurgusunu hazırlıyorum ve sosyal medya mecralarında paylaşımını yapıyorum.

**Hatice A.:** Platformun Ar-Ge ekibinde görev almaktaydım. Bunun yanı sıra dönem içerisinde gerçekleştirdiğimiz sempozyum, konferans tarzı programların hazırlanması, sınıf danışmanlığı tarzı görevleri yerine getirdim. Arapça ders halkalarının düzenlenmesi ve ilgili arkadaşlara ders anlatma platformun bana tahsis etmiş olduğu görevler arasındaydı.

**Fatma Z.:** Platforma birinci sınıfta dahil olduğumu belirtmiştim. O sene boyunca danışmanlık faaliyetinde bulundum. Kendi sınıfımın elimden geldiğince sıkıntılarına çözümler bulmaya çalıştım, onların sorularına cevaplar verdim, ara ara ziyaretlerde bulundum. Sınıfımla aramda sıkı ve güzel bir bağ kurduğumu düşünürüm. İlişkimiz sadece onların hazırlık sınıfında olduğu dönemde kalmadı. Halen devam ediyor ve benden gerek ders seçimlerinde gerekse diğer konularda yardım etmemi istiyorlar. Onlara hala yardımcı olabilmek hoşuma gidiyor tabi ki. Mezun olana kadar da bilmedikleri ve benim bildiğim hususlarda elimden geldiğince yardımcı olacağım inşallah. Daha sonra danışmanlık yaptığım dönemde hazırlık platformu başkanımız platformun gerçekleştirmeyi hedeflediği diğer faaliyetlerde üyeler arasında bir iş bölümü yaptı. Ben ve Yasemin önce Arapça Kompozisyon Yarışması organize ettik. Daha sonra ikimiz erkek arkadaşlardan da iki kişi ile beraber bir ekip olduk. Arapça Bilgi yarışması organize ettik beraber. Platform olarak fakültemizde düzenlen Arapça şenliğine hep birlikte destek verdik. 2. Sınıfta ise demokratik bir yolla oylama yaptık ve platformumuza başkan seçildim.

**Feyza A.:** Seminer hazırlama komitesinde yer alıyordum. Bunu dışında tüm arkadaşlarım gibi ihtiyaç anında diğer görevlerde de yer aldım.

**Büşra Betül Ç.:** Bana verilen bir sınıfın danışmanlığını yaptım. Düzenli olarak sınıfı ziyaret ediyor, arkadaşlarla tanışmaya onlarla iletişim kurmaya çalışıyordum. Kurulan telefon grubu ile de istedikleri zaman sorularını yöneltmelerini, gerek okul veya gerekse özel konularda yardımcı olmaya çalışacağımı dile getiriyordum. Hazırlanan tüm etkinliklerden haberdar ediyor ve katılmaları için teşvik etmeye çalışıyordum. Okula yeni geldikleri için üzerlerinde bir çekingenlik oluyor, kendileri için çok faydalı olacak programlarda girişken davranmıyorlar bu bakımdan onları yönlendirmenin çok etkili olduğunu düşünüyorum.



Görev aldığım bir başka program konferanslar. Hem okulumuzdan hem de okul dışından kıymetli hocalarla iletişime geçerek hazırlık öğrencisinin seviyesine uygun sunumlar yapmalarını rica ediyorduk. Genelde bu görevler ekip olarak üstlenildiği için rahatlıkla halledilebiliyor. Hem Arapça anlamında hem de psikolojik anlamda seminerlerle arkadaşlarımızı destekliyorduk.

Bilgi yarışması faaliyetinde de görev almıştım. Hocalarla görüşülerek soruların hazırlanması, yarışma formatına getirilmesi vs görevler üstlenebiliyorduk.

Danışmanlıkta devir teslim olduğundan, hazırlık sınıfına danışman olan yeni arkadaşlarımıza yardımcı oluyor bir süre danışmanın danışmanlığını yapıyorduk diyebilirim.

**Ayşe Y.:** Hazırlık platformunda aldığım düzenli görevlerden birisi, yapılan programların afişlerini danışmanı bulunduğum sınıfa ânında bildirmek, yapılan çeşitli kursaların tanıtımını onlara yapmak ve en önemlisi de bir sıkıntılarının olup olmadığını en içten şekilde sormaya çalışmaktır.

Diğer görevler ise;

Halep için büyük bir yardım başlatmıştık, orada görevli oldum. Keza İdlib için de aynı durum söz konusu idi.

Kızılay'ın bağış kampanyası için okulumuza gelmesi ile onlara, okulumuzda yabancılık çekmemeleri için yol arkadaşı oldum.

Oryantasyonda görevli oldum. Bunlar gibi hatırlayamadığım bir sürü programda görevli oldum. Ayrıca şu ânda hazırlık sınıfları için bir bilgi yarışması düzenlemeye çalışıyorum. Bunları çekinmeden sayabilmemin nedeni, bunları yapabilmemde benim çabamdan ziyade özellikle Hazırlık Platformu başkanımızın teşviğinin ve desteğinin bulunmasıdır.

**Semanur B.:** 1 yıla yakın bir süre sınıf temsilciliği yaptım. Çeşitli programlarda görev aldım. (oryantasyon organizasyonu gibi)

**Ayşenur Ş.:** Hazırlık sınıflarından birinin danışmanlığını yapıyorum o sınıfa okuldaki programlar, platformun etkinlikleri hakkında bilgilendirme yapıyorum. Soruları ve sıkıntıları ile elimden geldiğince ilgilenmeye çalışıyorum beni aşan konuları da başkana ulaştırıyorum. Toplantılara katılıyorum. Sene başında motivasyon programı için mekânın, ikramların, hediyelerin hazırlanmasına yardımcı oldum. Arap hocalara öğrenciler için düzenlenecek derslerde eğitim vermeleri için teklif sunmaya gittim. Ders saatleri

ile hocaların uygun olduğu saatleri uzlaştırmaya çalıştık. Bir programda başkanımız meşgul olduğu için salon ayarlamak için idareye gittim bir keresinde de öğrencilerin ders esnasında gerçekleşecek programa katılımlarını sağlayabilmek için yetkili hocadan izin almaya gittim. Kan bağışında broşür dağıtımında görev aldım en son hatırladığım da bu sene vefat eden Erdoğan Hocamız için düzenlenen mevlütte bayanlara lokum ikramında yardım ettim.

**Yasemin B.:** Arapça Bilgi Yarışmasında hocalarla görüşmeler, soruların düzenlenmesi ve tasnifi, yarışma esnasında öğrencilere verilmesi ve puanlama aşamalarında görev aldım. Hazırlık Platformu Bülteni editörlüğünü yaptım, aynı bülten için Arapçanın önemine dair bir şiir yazdım ve Arapça için çalışma yöntemleri yazısı yazdım. Hazırlık kız sınıflarına danışmanlık yaparak birçok noktada onlara yardımcı oldum. Arapça dizi-film gösterimlerinde bulduk.

### ***Hazırlık Platformunda yer almak sana neler kattı?***

- *Aldığınız görevlerin size kattıkları,*
- *Bu platformdaki ortam ve içerisinde olduğunuz sürecin size kattıkları nelerdir?*

**Burak D.:** Şüphesiz Hazırlık Platformunun bana en büyük katkısı fakültede bir faaliyet/organizasyon nasıl düzenlenir, ne gibi adımlar izlenir vb. şeylerin öğrenilmesi oldu. Hem sistemin nasıl işlediğini öğrenme fırsatı buldum hem de her organizasyonda gerek öğrenciler gerekse hocalarla kurulan temaslar neticesinde çeşitli tecrübeler kazandım. Mesela bir organizasyonda mekan nasıl ayarlanır, idari birimlerden kiminle iletişime geçilir, duyurular nasıl yapılır, kimden hangi izni alınması gerekir, katılımcılar nasıl yönlendirilir gibi basit gözükse ama organizasyonun temelini oluşturan şeyler...

**Mustafa O.:** Aldığım görevler farklı alanlarda deneyim ve tecrübe sahibi olmama sağladı, organizasyonlarda neyin nasıl işlediğini nasıl yapıldığını yaşayarak gördüm. Kişisel olarak bana katkı sağladığını düşünüyorum.

Ortam olarak birçok insan tanımama vesile oldu, her gün aynı ortamı paylaştığım halde tanışmamış olduğum insanlarla çeşitli görevlerde bir arada olup tanışma ve dostluk kurma imkanım oldu. Ayrıca hazırlık öğrencilerini platforma katma konusunda da aktif olarak rol almıştım.

*Peki bir kaç örnekle açıklayabilir misiniz?*

Hazırlığa yeni gelen öğrencileri platforma kazandırmak için onların bir dersine girip



dertlerini, sıkıntılarını, kaygılarını, sorularını vs dinleyip cevaplamıştım. Kendi adıma platform içinde yaşadığım ve aklımda kalan en iyi anım bu herhalde. Çünkü aklımda yıllar sonra bu sınıflarda ders verecek bi akademisyen olmak var, bir nevi onun fragmanını yaşamıştım o gün. Ve insanın tecrübeleriyle kendisinden daha az tecrübeli insanlara yol göstermesinin mutluluğunu yaşamıştım. Farkettim ki iyilik toprağa atılan bi tohum gibi; o gün o sınıfta konuşup dertlerini dinlediğim çocuklar şimdi 2. sınıfa geldi ve hala aramızda o günden kalma bir samimiyet, sevgi bağı var. Platform ya da diğer klüpler içinde olan kişilerin sadece program vs şeyler yapmaktan ziyade okuldaki diğer arkadaşları ve hocalarıyla aralarında sevgiye saygıya dayalı bağlar kurmaları içinde bu tarz yerler platform kulüp vs çok önemli bi yere sahip zannımca.

İkinci olarak aklımdan hiç çıkmayan ve benim için önemli olan bir anım ise Rahmetli Erdoğan hocamız ile tanışmamdır ki buna da hazırlık platformu vesile oldu. Kendisi dayımın çok yakın bir arkadaşı olmasına rağmen ve dayım her konuştuğumuzda yanına gitmem onunla tanışmam konusunda bana sürekli tavsiyede bulunurdu ama bir türlü denk getirip yanına gidememiştim. Platformda bilgi yarışması düzenleyeceğimiz zaman soru hazırlamaları için hocalardan ricada bulunduk ve onlardan birisi de rahmetli hocamızdı. O gün kendisine soru hazırlamasını rica ettiğimizde hemen kabul etti, Allah bilir ne kadar da yoğunluğu vardı ama sırf işimiz görülsün diye bize seve seve evet dedi. O sırada bizle biraz muhabbet etti, memleketimi vs. sorunca iş dayımın ona yıllar önce yolladığı ve benim ulaştırmadığım selama gelince bana şiveli uslubuyla hafif şaka hafif sistemli bi yolla takılmıştı. O günden sonra kendisini her gördüğüm de hasbıhal ettik, neşe dolu sevgi dolu bir insandı. Belki de platformda olmasaydım onunla da tanışma fırsatım olmayacaktı. Sadece Erdoğan hoca değil onun gibi bir çok hocamızla tanışmamıza da yine Platform vesile oldu.

Çok güzel dostluklar kazandım. Her gün aynı okulda derse girdiğim ama tanışmadım bi çok arkadaş vardı onlarla aynı işleri yapmak için bir araya geldiğimizde onları daha yakından tanıdım, halen Platformda temelini attığım dostluklarım devam ediyor ve Platforma dahil olmasaydım belki de bu arkadaşlarımla samimiyetim “selamün aleyküm aleyküm selam”ın ötesine hiç geçmeyecekti.

Yeri geldi güldük, yeri geldi birbirimize kızdık, yeri geldi hep birlikte bazı şeyleri dert edindik üzüldük. Kimi zaman ben arkadaşlarımı kimi zaman onları beni idare etti. Yanlışlarımızı anlayışla karşıladık, farklı düşüncelere sahip insanların birlikte güzel şeyler yapabileceklerini yaşayarak gördüm. Yine altını çizip söylüyorum ki Platform bünye-

sinde çok değerli insanlarla birlikte çalıştık benim açımdan bu insanlarla tanışmak yaptıkları işlerde onlara devede kulak sayılacak yardımlarda bulunmaya çalışmak güzeldi.

**Yusuf:** • Hazırlık Platformu bana ekip olarak hareket etme bilincini kattı, birlikte herşeyin üstesinden gelineceğini öğretti bir olay esnasında ani kararlar vermeyi tecrübe ettirdi (burası çok önemli!) Ayrıca sosyal ilişkilerde eskiye göre performansım arttı, beni sosyalleştirdi.

• Ortam olarak farklı kişilik ve fikirlere sahip insanlarla iç içe bulunma ve bu duyguyu tecrübe etme, ekip içi ilişkilerde nasıl davranılması gerektiğini, kişilerin ruhsal durumlarını iyi analiz edip ona göre muamele etme refleksleri ve tecrübeleri kattı diyebilirim.

*Bir örnekle açıklayabilir misin?*

Tabi açıklayayım : İlk defa kolektif ve okulun önde gelen bir kurumunun küçük de olsa bir üyesiydim. Akranlarım arasında acemilik olarak bir fark yoktu, yani hepimiz acemiydik. Arada bir kendimizi birbirimizden önde görürdük bir rekabet içindeydik. Ve bu rekabetin bazen olumlu faydası olduğu gibi bazen hem kendimize hem de kulübe birtakım zararları olabilirdi. Allah'a şükür bir sorun yaşamadık ama benim ekibim içinde birkaç arkadaş kendilerini diğer arkadaşlarından önde görerek bazı hatalara düştüler. Şimdi hatırladım, bir kan bağıışı yarışı yapılmasına karar verdik ve yarışma sonunda bizim maddi bütçemizi aşan bir vaatte bulunmuştuk ve sonra bu vaadimizi yerine getirmekte biraz geciktik ve prestij kaybına neden olabilme seviyesine gelmiştik neyse yine araya büyüklerimiz girdi ve bu sorunun üstesinden geldik. Burada yapılan ekip içinde bir arkadaşımızın bir hatasıydı ama en büyük bedeli başta başkan olarak ben ve platformun kendisi ödeyecekti. Neyseki bu işten de güzel tecrübeleri heybemize koyarak kurtulduk.

**Abdülkadir Ç.:** Üniversite yılları kişisel gelişim, entelektüel kültüre ulaşmanın en önemli merhalesidir. Bu düşünceye olduğum için üniversite ilk yıllarımı mümkün olduğunca farklılaştırmaya çalıştım. Bu farklılıklardan biri de Hazırlık Platformu idi. Platform çalışmalarındaki samimiyet ve gönüllülük beni en çok etkileyen kısımды, bu samimiye-tin eseri olarak hala bir şekilde platformla irtibatım devam eder.

**İlker Y.:** • Tanımadığım insanlar ile nasıl daha iyi iletişim kurabilirim diyerek, iletişimsel yönüm güçlendi. Geçtiğimiz yıllarda arkadaşlarımızla yaptığımız Arapça röportajların video kurgusunu yaptıktan sonra farkettim ki hem istima hem de video kurgu olarak gelişme sağladım.

• Hazırlık sınıfındayken dersler konusunda zorlandığım yerlerde arkadaşlarımız yardımcı oldular ve bu süreci en iyi ve faydalı geçirmemde beraber yol haritası çizdik. Ayrıca birçok kişi ile ortak programlar ve tabiri uygun ise işler yapma yönüm kuvvetlendi. Bir ekip ile hareket etme becerim gelişti diyebilirim. İlk vizelere girdiğimizde notlarım düşüktü. Ne yapacağım nasıl düzeltereğim diye düşünürken benim gibi bu süreçten geçmiş Hazırlık Platformu gönüllüleri imdadıma yetişti diyebilirim. Bizlere genel olarak neler yapmamız gerektiğini anlatırken notlarımız düşük de olsa moral verip bizleri motive ettiler.

**Hatice A.:** Bilgilerimizi pratiğe dökme imkanımız oldu. Bir program veya projenin hayatiyet kazanması için ortak çalışmalar gerçekleştirdik ve bu ekiple çalışma kabiliyetimi geliştirdi. Yapmak istediklerimizi, söylemek istediklerimizi ifade edebileceğimiz bir alan oluştu ve bu yeni bir eğitim kademesine adım atarken benliklerimizin oluşma sürecine önemli katkılar sağladı. Sosyal ilişkilerimiz gelişti. Sonraki dönemlerde yer aldığımız projelerde aktif ve üretici konumlarda olmamızı sağladı. Ayrıca proje geliştirme konusunda önemli maharetler edinmemizi sağladı.

**Fatma Z.:** Hazırlık platformunda yer almamın bana en önemli katkısı özgüvenimi daha ileri bir seviyeye çıkarmış olması diyebilirim. Çünkü faaliyetlerimizi organize ederken tek başımıza yapmıyoruz. Gerekli izinler için koordinatörlerle görüşüyoruz, idarecilerle görüşüyoruz bizlere o faaliyette yardım etmesini istediğimiz hocalara meramımızı anlatıyoruz. Kısacası iletişimimiz gelişiyor. Kimlerle nasıl şekilde konuşmamız gerektiğini öğreniyoruz. İçimizdeki çekingenlik yerini özgüvene bırakıyor. Sorumluluklarımıza sahip çıkma yeteneğimizi geliştiriyor. Bir işi organize etme kabiliyeti bizlere kazandırıyor. Çünkü en basitinden bir bilgi yarışması organize etmek bile kolay gibi gözükse de en ince ayrıntısına kadar dikkat etmek zorunda olduğumuzdan aslında sanıldığı kadar kolay olmadığını görüyoruz. Yaptığımız işte mükemmeliyetçi olmayı öğreniyoruz. En önemlisi ise daha öncesinde hiç tanımadığınız insanlara her türlü konuda nasıl yardım edebileceğinizi öğreniyorsunuz.

Platform içinde olduğum süreç bana bu fakülteden öyle yada böyle her türlü mezun olabileceğimi, her şeyin tamamen kendi kabuğuna çekilip ders çalışmak olmadığını bu yüzden de elimden geldiğince kendi sosyal yaşamımı geliştirecek olan bu tarz öğrenci merkezli çalışmalara katılmamın ne kadar faydalı olduğunu gösterdi. Hayatımı her türlü devam ettirebilirim. Sadece kendim için her şeyi yapabilirim ama Platform bana sadece kendim için değil kendimden önce başkaları için bir şeyler yapmayı öğretti.

Başkalarının dertlerine çözümler bulmayı, çözemezsem kimlerden nasıl yardım isteyeceğini öğretti. Bir diğer yandan Platform içerisindeki arkadaş ortamı benim en büyük avantajım oldu. Hazırlık sınıfından evet arkadaşlarım var ama lisans döneminde genellikle gruplaşmalar oluyor. Benim en büyük arkadaş grubum ise Platform'dan oldu. Platform'a katıldığım andan bu ana kadar bana birçok kişinin dostluğunu verdi platform. Sadece kendi dönemimi değil, sadece hazırlık sınıflarını değil alt ve üst dönemlerimi tanıma imkanı da verdi. Platform üyeleri arasındaki iletişim sadece faaliyetlerimiz için olan bir iletişim değil. Kendi içerimizde de birbirimize yardımcı oluyoruz üst dönemim bana, ben ise alt dönemlerime her türlü ihtiyaç ve eksiklikte yardımcı oluyoruz.

**Feyza A.:** Aldığım görevler sayesinde teknik anlamda çalışma prensipleri edindim. Örneğin; bir seminer hazırlamak için yapılması gerekenler nelerdir, resmî izinler, konferans salonunun ayarlanması vs. Platformun oluşturmuş olduğu samimi ortamda bir çok yeni arkadaş edindim. Birbirimizle paylaştığımız tecrübeler sayesinde hazırlık sürecinde pek zorluk çekmedim.

**Büşra Betül Ç.:** Daha hazırlıktayken böyle bir platformda bulunmak ve görevler üstlenmek, başka alanlarda da sorumluluk almamda, girişken davranmamda bana çok yardımcı oldu. Bir ekip içerisinde bulunma ve organize olma anlamındaki faydasının yanında, sürekli iletişim içerisinde olduğum kimselerin olması çevremi genişletti, yeni yeni arkadaşlıklar edinmeme vesile oldu. Programların planlanması ve yapılmasında hocalardan büyük destek alındığı için onlarla olan iletişimimi de olumlu yönde etkiledi.

Üniversitenin sadece derslerden ibaret olmadığını, kişinin kendini geliştirmesi için birçok fırsatının ve imkanının olduğunu gösterdi.

**Ayşe Y.:** Hazırlık platformu bana, aslında insanın eğer isterse her konuda yardımda bulunabileceğini öğretti. Ayrıca bana, böyle büyük bir mekânda ve üniversite ortamında, projelerin nasıl hayata geçirilebileceğinin usûlünü öğretti. Okulun üst kademeleriyse, daha ilk senemden çeşitli programlar hakkında fikir alış-verişi yapabilmemi sağladı.

• Bu platform ortamının bana kattığı en büyük hazine, gönül esaslı yapılan işlerde nasıl hevesli olunabileceğini ve hakikaten kişinin tüm benliği ile nasıl yardım edebileceğini öğretmesidir. Ayrıca ister istemez oluşan pozitif anlamda bir özgüven ile daha aktif bir kişilik olabilmemi sağlamasıdır.

**Semanur B.:** Hazırlık Platformu'nda yer almak bana birçok değer kazandırdı. Aldığım görevler neticesinde kendime olan özgüvenim arttı. Yapmış olduğum sınıf temsilciliği

görevimin hakkını verebilmek için Arapça ile yakından ilgilendim. Hazırlık sınıfındaki arkadaşlar bir şey sorduğu zaman onları cevapsız bırakmamak adına Arapçada kendimi geliştirme imkanı buldum. Bunun yanı sıra insanlara yardımcı olmak beni çok mutlu etti.

• İçerisinde bulunduğum ortam çok samimi bir ortamdı. Kendimi çok rahat ve güvende hissediyordum. Ben burada çok güzel arkadaşlıklar edindim. Fedakarlık ve vefayı gördüm burada. Allah bana böyle hayırlı bir platformun içinde bulunmamı nasip ettiği için çok şükrediyorum.

**Ayşenur Ş.:** Hazırlık platformunda yer almak bana öncelikle Platform'da görevli olanlar olsun hazırlıktaki kızlar olsun birçok yeni kişi ile tanışma, samimiyet kurma imkanı tanıdı. Bir programın hazırlanışında küçücük bir yardımım bile dokunsa birilerine yardım etmek, birileri için karşılık beklemeden bir şeyler yapmak, vaktimi ayırmak beni mutlu etti. En azından eğitim hayatım boyunca ne yaptığım sorulduğunda gezdim, ders çalıştım, okula gittim klişelerinde daha fazla söyleyebilecek bir şeylerim olmuş oldu.

**Yasemin B.:** Aldığım görevler sayesinde görevi hakkıyla yerine getirebilmek için kendimi geliştirme fırsatı buldum. Örn: Editörlük yaparken dil bilgisi bilgilerimi gözden geçirdim, danışmanlık yaparken sosyal yönümü geliştirme imkanım oldu. Hazırlık Platformu olarak imza attığımız etkinlikler sayesinde entelektüel seviyemiz çok gelişti. Birçok farklı alandan konuğu fakültemizde misafir ederek konuşmalarını dinleme imkanı edindik. Bu sayede kültürel olarak çok şey kattık kendimize.

Platformun bizlere en büyük katkısı grup çalışması noktasında ilerleme kaydetmemiz. Bununla beraber sadece kendimiz için değil başkaları için de bir şeyler yapabiliyor olmak...

### **Şu an neler yapıyorsunuz?**

*(Yaptığınız çalışmalarda hazırlık platformunun bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?)*

**Burak D.:** Şu an fakültemizdeki Ortadoğu'ya Bakış Kulübü'nün başkanlığını yürütmekteyim. Özellikle organizasyon kabiliyeti noktasında Hazırlık Platformu'nda elde ettiğim tecrübelerin etkisinin yüksek olduğunu düşünüyorum.

**Mustafa O.:** Şu anda hiç bir platform ve kulüpte görev almıyorum emekliye ayrıldım.

**Yusuf D.:** Şu an dediğim gibi başta Hazırlık Platformu'nun başkanlığını yürütüyorum aynı zamanda birkaç kulüpte faaliyet gösteriyorum. Dediğim gibi tecrübe kazanmak isteyenler için kulüpler ve Hazırlık Platformu gibi kurumlar verilebilecek en güzel ad-

res. Platform sayesinde bana verilen başkanlık görevini yerine getirmeye çalışıyorum. İnşallah bu görevi hakkıyla yerine getirenlerden olurum.

**Abdülkadir Ç.:** Arapçaya olan muhabbetime Platform'un katkısı göz ardı edilmez. Daha hazırlık sınıfındayken Platform Arapça Sempozyum düzenliyordu. Daha önce sempozyum tecrübem olmadığı için dili Arapça olan bir sempozyumda konuşma yapmak biraz cesaret isterdi. Arapçayı çok iyi bildiğimden değil bende merak dürtüsü bazen beni olmadık şeylere dahil eder. Nitekim bu sempozyum da böyle olmuştu. Daha sonraları fark ettim ki sempozyum vesilesiyle Arapçaya karşı epey özgüven, tecrübe kazanmıştım. Şu an kitap tercümeleri ve simültane çeviri yapıyorum. Kuşkusuz bu çalışmalarımın arka planında Platform'un katkıları vardır.

**İlker Y.:** Şu an okulumuzda bir kulüp ile ilgileniyorum. Hazırlık Platformu'nda da aldığımız görevler neticesinde kazandığım tecrübelerden çok faydalanıyorum.

**Hatice A.:** Şu an başka bir projenin içerisinde de yer almaktayım ve kısmi olarak Platform ile ilgilenmeye çalışıyorum. Yukarıda da zikrettiğim üzere ekip çalışmasını öğrenmiş olmak, küçük ayrıntı diyeceğimiz fakat projelerde hızlı adımlar atmamızı sağlayacak bir çok ayrıntıyı platformda çalışma yaparken öğrenmek bizim için büyük bir kazanç sağlamış oldu.

Örneğin bir proje yaparken hangi aşamaların nasıl olması gerektiğini öğrendik. Proje yazımının nasıl olacağı, projede çalışacak arkadaşlarla nasıl bir görev dağılımı yapacağımızı daha rahat bir şekilde tertip ettik. Çünkü öncesinde Platform'da bir çok buna benzer çalışmalar yaptık. Kabiliyetlerimizi keşfettik. Bir çalışmaların farklı çalışma vecdeleri var ve hangisinin bizim kabiliyetimize uygun olduğunu keşfetmiş olmak bize olumlu katkılar sağladı. Beşeri münasebetlerimizi geliştirmemizi sağladı. Bir proje için her ihtiyaç bizde mevcut olmadığında kimlerle hangi kurumlarla iletişime geçebileceğimizi öğrendik ve tatbik ettik.

**Fatma Z.:** Şu an halen Hazırlık Platformu hanımlar komisyonu başkanlığı görevimi devam ettiriyorum. Bununla beraber bir gençlik merkezinde öğretmenlik yapıyorum ve aynı zamanda da Türkiye İzcilik Federasyonu'nda oymakbaşı olarak izci liderliği yapıyorum. Tabi ki yaptığım çalışmalarda Hazırlık Platformu'nun büyük etkisi oluyor ancak diğer çalışmalarımın da Hazırlık Platformu'nda yaptığım görevde büyük etkisi oluyor. Yani tek taraflı değil. Hepsinin birleşmesiyle kendimde birtakım özelliklerin geliştiğini gözlemliyorum.



**Feyza A.:** Şu an okulumuzda var olan projelere elimden geldiğince katılmaya, destek vermeye çalışıyorum. Platformda öğrendiğim bilgilerin bir çok katkısı oldu.

**Büşra Betül .:** Platformun büyük katkısı hazırlık öğrencilerine yönelik görünse de işin mutfak kısmında çok güzel bir ekip ruhu var. Yapmak istediğiniz hemen her işte size yardımcı olacak kimseler yine bu ekip içerisinden çıkıyor. Çünkü birlikte iş yapmanın, bir Şeyler ortaya koymanın tadına varan kimseler yeni planlanlara çok açık oluyor ve kolayca organize olarak güzel ürünler ortaya koyuyorlar. Örnek vermem gerekirse fakültemizde liseli öğrencilere yönelik düzenlediğimiz ve benim başkanlığını yürüttüğüm “Lise Atölyesi” adlı çalışma platformdan bağımsız planlanmasına rağmen ekipte yer alan arkadaşlarımla çoğu Platform aracılığı ile tanıştığım kimselerdi. Kendi adıma da bu programda yer almamda platformun bana kattığı özgüven olduğunu söyleyebilirim.

**Ayşe Y.:** Şu anda danışmanı bulunduğum sınıf ile iletişim hâlinde bulunup onların her alandaki sorularını yanıtlamaya çalışıyorum. Geleneksel olarak, hazırlık sınıflarımızın her sene sonu yaptığı Arapça yarışmalar yahut bahar Őenlikleri için plan ayarlaması yapıyorum platform arkadaşlarımla birlikte.

**Semanur B.:** Şu an da Lisans öğrencisiyim ama bunun yanı sıra Arapça kurslarına gidiyorum. Arapça diziler izliyorum, kitaplar okuyorum. Arapça ile bu kadar yakından ilgilennemem tabi ki Hazırlık Platformu ile bir alakası var. Çünkü ben bu platformun içinde Arapçanın önemini anladım.

**Ayşenur Ő.:** Şu an okul dışında İSAM’ın Ladep programında eğitim alıyorum ve hafızlık yapıyorum. Programım oldukça ağır olduğu için açıkçası başka bir Şeye vaktim yok. Okul dışında yaptığım Őeylerde de platformun bi katkısını görmedim sanırım.

**Yasemin B.:** Şu anda fakülte dersleri ile meşgulüm. Maalesef platform için faaliyetlerde bulunamıyorum ancak platformun katkısını hayatımla pek çok alanında hissediyorum.

### ***Platformda görev alan (görev alacak) kişilere tavsiyelerin ve projelere dair önerilerin var mı? Varsa bizimle paylaşır mısın?***

**Burak D.:** Tabi ki. Öncelikle her arkadaşına mutlaka Hazırlık Platformu ve başka platformlarda yer almalarını Şiddetle tavsiye ediyorum. Sadece fakülte hayatı değil, geriye kalan ömürleri boyunca lazım olacak çeşitli kişisel gelişim, insanlar arası ilişkiler, organizasyon kabiliyeti vb. daha birçok konuya dair büyük edinimler elde edeceklerini arkadaş-

lar mutlaka bilsinler. Her organizasyondan sonra kişinin başka insanlara faydalı olmasını görmesinin verdiği haz tarif edilemez. Yine de fakülteye dönecek olursak ileride, geriye bakıldığında şayet oralarda güzel hizmetler ve izler bırakılabildiğinin görülmesi öyle sanıyorum ki ömür boyunca iyi olarak hatırlanacak paha biçilmez anılar olarak kalacaktır.

**Mustafa O.:** Bişeyler yaparken öncelikleri insanları kazanmak olsun, gerekirse tek tek herkesle iletişim içinde olsunlar. Bir işi yaptıkları zaman o işin gerçekten hakkını vererek yapsınlar ve en önemlisi rutin şeylerden ziyade hiç yapılmamış şeyleri yapmaya çalışsınlar ki bunun için de birlikte fikir alışverişi yapıp uzun uzadıya düşünsünler.

Yetimler, ağaçlandırma projeleri vs benim hep yapmak isteyip yapamadan bu işlerden ayırdığım şeylerdir. İnşallah bu tarz projeleri şu anda faal olanlar hayata geçirir.

**Yusuf D.:** Görev alan ve alacak kişilere tavsiye olarak: Her zaman abilerin dediklerine dikkat etmek onların verdikleri görevleri en güzel şekilde yerine getirmek ve ekip içinde dışında daima sosyal ve etkin bir yol izlemek. Projelere dair, daha önce birisi yapmış olup olmadığına bakmadan eğer o an toplumun, öğrencilerin o yönde bir ihtiyacı varsa o projeyi bir daha yapması, yeni projeler üretmeye bu konuda insanların düşüncelerini dinlemekten geri kalmaması onların nabzını tutması benim temel önerimdir. Ayrıca diğer kulüplerle iletişimde olup ortak bir çalışmaya imza atmalılar. İleriki günlerde benim projelerimde buna şahitlik edeceksiniz.

Arkadaşlar kulüp işi hayır işidir, vaktimiz yok deyip bu hayırdan kendinizi mahrum bırakmayın. Unutmayın ki bu ülkeyi yönetenlerden bu ülkenin kaderinde etkin rol üstlenen bir çok aydın, devlet adamı zamanında bu yollardan geçmiş insanlardır.

**İlker Y.:** Öneri proje olarak Hazırlık sınıfları arası Arapça münazara yarışması diyebilirim. Görev alan arkadaşlar da bence şu hususa dikkat etmeli: birlikte programlar yapılırken birbirimizin kalbini kırmamak. Şükür böyle bir problemimiz olmadı lakin bu olmayacağı anlamına gelmez. Bu hususa dikkat etmeliyiz. Ayrıca arkadaşlarımız ile irtibat halinde olmalıyız.

**Hatice A.:** Zamanımız yok diyerek bu tür çalışmalara katılmama gibi bir düşünceleri olmasın. Zira ekip çalışması olduğu için herkes küçük bir iş yaptığında mükemmel ve büyük işler ortaya çıkıyor. Muhakkak derste öğrenilen bilgilerin haricinde çok daha farklı deneyimler kazanabilecekleri ve yaptıklarının neticelerini gördüklerinde mutlu olabilecekleri bir platform burası. Geriye baktıklarında "iyi ki" olarak anlatacakları çalışmalarını

olacak. En önemlisi yapılan çalışmalar en nihayetinde birilerinin faydasına olacak ve bu bile katılmak için yeterli bir sebep. Platform mensupları olarak hepimiz bir sonraki gelen arkadaşlarımıza neler yaptığımızı anlatmak, öğretmek ve onları da bu grubun bir parçası haline getirmek en önemli hedefimiz olmalı yoksa bir kaç dönem sonra atıl bir hale gelebilir.

**Fatma Z.:** Benim Hazırlık Platformu için en büyük tavsiyem görev alan arkadaşların hepsinin istisnasız Platform'a kendi kurdukları bir oluşummuş gibi sahip çıkmalarıdır. Platformdaki meselelerin sadece başkanların derdi yada sadece üyelerin derdi değil hep birlikte herkesin derdi olmasıdır. Ancak bu şekilde hedeflenen organizasyonlar mükemmele en yakın şekilde icra edilebilir.

**Feyza A.:** Platform'da yer alan arkadaşlara en büyük tavsiyem ellerinden gelebildiği kadar arkadaşla ulaşmalarıdır.

**Büşra Betül Ç.:** Hazırlık öğrencisi için kendi gelişimi özellikle dil anlamında ilerleyebilmesi için hazırlanan programları takip etmesini ve katılmasını öneririm. Dil, kitap defter üzerinde çalışıla çalışıla gelişen bir şey olmaktan ziyade dinlemeyle konuşmaya çalışmakla yerleşiyor. Pratik anlamında da Platform'da düzenlenen Arapça seminerler, çizgi film izleme aktiviteleri vs programlar buna büyük destek sağlıyor.

Danışman kişilerle gerçekten bir arkadaşlık kurmalarını da tavsiye ederim. Soru sorulacak, yol gösterecek birilerinin olması okul içinde daha rahat olmalarını sağlayacaktır.

Platformda görev alan kimseler genellikle hazırlık sürecinde etkin olan öğrencilerden çıkıyor. Danışmanlarından gördükleri davranışları bir sonraki dönem kendileri danışman olarak aktarıyorlar. Burada güzel bir döngünün olduğunu söylemeliyim.

Öğrencilere faydalı olma anlamında sürekli yeni planlar farklı fikirler peşinde olmalılar, bunun kendi gelişimindeki etkisinin farkında olarak yaptıkları her işin onlara gelecekte yarar sağlayacağını bilincinde olurlarsa işe daha sıkı sarılacaklarını düşünüyorum.

**Ayşe Y.:** Şunu hakikaten samimi olarak söylüyorum ki, Hazırlık Platformu'nun yaptığı hiçbir proje boşuna değildir. Her biri insana bir mesaj veriyor gerek dersler bábında gerekse hayat anlamında. Bu sebeple, elden geldiği sürece projelerde yer alınmasını tavsiye ediyorum.

**Semanur B.:** Platform'da görev alacak olan arkadaşlarıma tavsiyelerimden birisi samimi ve gülyüzlü olmaları :) Bunun yanısıra çeşitli proje önerilerim var tabi ki. Bunlar-

dan iki tanesini sizlerle paylaşayım: Bir şeyi sevmeden onu başaramayız biliyorsunuz. Bu yüzden Arapçanın öneminden çok "Arapçayı nasıl sevdirebiliriz?", "Arapçayı sevmenin ve sevdirmenin yolları" adlı çalışmalarımız olacak inşallah. İkincisi Arapça gezilerimiz... Arap hocalarımız eşliğinde her Cumartesi İstanbul'un farklı bir mekanına gezi. Bu sayede hem gezmiş hem de Arapça'yı öğrenmiş oluruz biiznillah.

**Ayşenur Ş.:** Öncelikle şunu tavsiye edeyim, okul dışında yaptığımız etkinlikleri ya da dersleri olumsuz bir şekilde kesinlikle etkilemiyor çünkü bu sebepten Platform'a katılmak istemeyen arkadaşlarım oldu. Ben yaşamasam da bazı arkadaşlarım hazırlıktaki öğrenciler tarafından tınlanmamak gibi bir sorun yaşadılar. Öğrencilerle danışmanların arası birkaç sınıf istisna olmak kaydıyla genel anlamda istenilen düzeyde değil. Ayrıca Platform sürekli bir şeyler yapmaya çabalasa da öğrencilerden gerekli katılımı göremiyoruz. Geçenlerde Arapça kompozisyon yarışması düzenlendi, duyurular yapıldı onca ısrara rağmen katılım yok denecek kadar azdı. Öncelikle öğrencileri şevk için bir şeyler yapılması gerekiyor. Bu konuda belki hazırlık hocalarının destekleyici olması daha iyi olabilir. Belki sene başında küçük bir gezi düzenlenebilir sınıf bazında ya da yazın bir piknik... Bunlar dışında Platform okuldaki en aktif oluşumlardan biri diyebilirim. Belli bir çizelge oluşturuluyor ve çizelge düzenli bir şekilde uygulanıyor. Ben platformu oldukça beğeniyorum.

**Yasemin B.:** Platformda görev alacak arkadaşlarımız geçmişte çok ilgi toplayan faaliyetleri tekrarlamakla beraber hiç yapılmamış etkinliklere de imza atmalılar ve hali hazırda yapılmış şeyleri geliştirerek sunmalılar. Örneğin yurt dışına giden öğrenciler ile beraber ülke okumaları ve tanıtımı geleneği başlatabilirler. Böylelikle dönen arkadaşlarımız tecrübelerini paylaşırken gidecek olan arkadaşlarımız varsa korkularından ve endişelerinden sıyrılıp merak ettikleri noktaları öğrenebilirler.

## **Ek 2: Hazırlık Platformu'nda Görev Almış Öğrencilerin İmza Attıkları Diğer Bazı Projeler**

Hazırlık Platformu'nda görev alan öğrenciler, yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri bilgi ve tecrübelerle toplumsal ve akademik ihtiyaçları tespit edip her geçen gün bu ihtiyaçları karşılayacak yeni projeler üretme gayreti içinde bulunmaktadırlar. Öğrencilerin hayata geçirdikleri projelerin bazıları aşağıda verilmiştir.

### ***İHL Danışmanlık ve Yardımcı Öğretmenlik Projesi***

Başarılı ve ehil ilahiyat öğrencilerinin, İmam Hatip Lisesi öğrencilerine yönelik olarak yapacakları ders ve etkinlikleri içeren bir projedir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinden bilgi, ahlak ve iletişim açısından önde gelen öğrenciler tarafından icra edilmektedir. İmam Hatip Liselerinden fakülteye davet edilen öğrencilere rol model olma ve ahlak gelişimlerine katkıda sağlama amacıyla planlanan ders ve etkinliklerden ibarettir.

### ***Lise Yaz Okulu***

Bu etkinlik İmam Hatip Liseleri dışında okuyan lise öğrencilerine yöneliktir. Pek çok lise öğrencisinin İslam'a ilişkin temel bilgileri edinme noktasında yeterli imkanlardan mahrum durumda buldukları görülmektedir. Bu açığı kapatmak adına dini altyapısı olmayan öğrencilere yönelik planlanan etkinlik ve seminerler organize edilmektedir. Muhatap kitlenin dikkatini çekecek, dini konularda ilgisini uyandıracak temalar seçilmekte ve iletişim becerileri güçlü uzman isimler eşliğinde bu temalarda etkinlikler yapılmaktadır.

### ***Lise (İHL Dışı) Danışmanlık ve Yardımcı Öğretmenlik Projesi***

İmam Hatip Lisesi haricindeki liselerde eğitim gören öğrencilere yönelik düzenlenen Kur'an-ı Kerim'i güzel okuma, ilmihal, akaid, siyer gibi seminerlerin verildiği bir projedir. Bu projede fakülteadaki iletişim becerisi kuvvetli, başarılı öğrenciler liseli öğrencilere ders vermektedirler.

### ***Halka Açık Ders Atölyeleri***

Liseli öğrenciler için yapılan Kur'an, ilmihal, akaid, siyer gibi derslerin halka açık olarak gerçekleştirildiği bir projedir.

### ***Sosyal Sorumluluk Projeleri***

Bu proje, öğrencilerin toplumda yardıma ve desteklenmeye ihtiyaç duyan kesimlerle vakit geçirmesi ve muhataplara ve kendilerine katkı sağlaması üzerine odaklanmak-

tadır. Proje kapsamına öncelikle yetimler, engelliler, hastanede kalan ihtiyaç sahipleri, hapisanede kalan tutuklular, maddi durumu elverişli olmayan ailelerin çocukları vb. dahil olmaktadır.

Bu proje kapsamında katılımcı öğrenciler çocuk esirgeme kurumları, yetimhaneler, huzurevleri, hastaneler ve cezaevlerine ziyaretlerde bulunarak kitap okuma, sohbet etme, oyun oynama, okul derslerine yardımcı olma vb faaliyetlerde bulunmaktadırlar.

### ***Görme Engelliler Kitap Okuma Projesi***

Bu proje görme engelliler için kitap okuma ve bu kayıtları bir web sitesine yükleyerek kullanıma açma üzerinde durmaktadır. Çocuklar, gençler ve yetişkinler için siyer, hadis, fıkıh, ders kitapları gibi farklı kategoriler oluşturularak bunların seslendirmeleri yapılmaktadır. Elde edilen kayıtlar internet üzerinden kullanıma sunulmaktadır.

### ***İdealist Öğretmen Atölyesi***

Bu proje her biri birer din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmeni olmaya aday öğrencilerin mezun olmadan önce tecrübeli öğretmenler ve psikologlar eşliğinde mesleğe hazırlanmalarını desteklemek amacıyla planlanmıştır. Öğrenciler, çocuk ve ergen psikolojisi, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri ve materyalleri hakkında bilgi edinip tecrübeli öğretmenlerle sınıf ortamının problemleri hakkında söyleşilerde bulunmaktadırlar.

### ***Son Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bitirme Ödevi Sempozyumu***

Bu etkinlik, son sınıf öğrencilerinin hazırladıkları bitirme ödevlerinin sunulacağı bir sempozyuma şeklinde tasarlanmaktadır. Öğrenciler, son sınıfta hazırladıkları ödevlerini bu öğrenci sempozyumunda diğer öğrenciler ve hocalarının huzurunda sunmaktadırlar. Türkçe, Arapça, İngilizce, Fransızca, Almanca, Rusça, Malayca gibi çeşitli dillerde yapılan sunumlar, öğrencilere topluluk karşısında konuşma becerisi kazandırırken çalışmalarını başkalarıyla paylaşmanın heyecanını da yaşatmaktadır. Sempozyum öncesi sunum yapacak öğrencilere “Sunum Teknikleri” dersi verilmektedir.

### ***Uluslararası Öğrenciler için Faaliyetler***

Uluslararası öğrencilere yönelik okulun ilk haftasından itibaren danışmanlık ve rehberlik faaliyetleri yürütülerek Türkiye’ye uyumları ve okula intibaklarının hızlandırılması amaçlanmaktadır. Türkçe dersleri ile desteklenerek dil problemini aşmaları kolaylaştırılmaktadır. Ayrıca Türkiye ve İstanbul’da yaşamının pis noktaları hakkında konuşmalar yapılarak

resmi işlemleri nasıl halledebileceklerine dair yönlendirmeler yapılmaktadır. Şehrin ve ülkenin güzel mekanlarına geziler düzenlenerek kültürel faaliyetlere imza atılmaktadır.

Ramazan aylarında memleketine dönmeyen -başta ihtiyaç sahipleri olmak üzere- öğrenciler için iftar programları düzenlenmektedir. Okul içinde ve öğrenci/hoca evlerinde düzenlenen iftarlar sayesinde uluslararası öğrencilerin Ramazan'da ailelerinden uzakta olmanın burukluğu giderilmeye çalışılmaktadır.

### **Anabilim Dalları ile İlgili Organizasyonlar**

İlahiyat Fakülteleri anabilim dalları hakkında öğrencileri bilgilendirmek ve ilmi çalışmalarını planlamalarına yardımcı olmak üzere okuma grupları, atölyeler ve öğrenci sempozyumları düzenlenmektedir. Buna göre anabilim dalı başkanları ile ortak çalışmalar yürütülerek alanın özellikleri, yapılan çalışmalar ve ileride yapılabilecek akademik araştırmalara yönelik bilgilendirme sağlanmaktadır.

### **Sözlü Tarih Projesi**

Sözlü Tarih Projesi, tarihi yazılı belgelere ek olarak yaşayan bireylerin hafızasına dayalı anlatılarını dinleyerek kayda geçirme projesidir. Sözlü Tarih Projesi ilk planda şu kişilerle yapılmaktadır: Emekli hoca ve alimler, şehrin güngörmüş ve tecrübeli simaları, bir meslek veya zanaatle uzun yıllar meşgul olmuş kişiler.

Sözlü Tarih Projesi kapsamında mülakat yapılan Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin emekli hocalarının biyografileri bir kitap halinde basılmak üzere düzenlenmektedir.

### **Kaynakça**

Bayrakçelen, S., Doymuş, K. Doğan, A. (2013), *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları

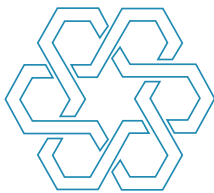
Durmuş, S. (2001), Matematik Derslerinde Yapısalcı Yaklaşımlar, *Etüt*, (6), 35-36

Fer, S. Ve Cırık, İ. (2007), *Yapılandırıcı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*, İstanbul: Morpa Yayınları

Kalaycı, N. ve Aktepe, A. (2004), Akademisyenlerin Yüksek Öğretimin Amaçlarına İlişkin Görüşleri ve Bu Görüşlerin Kalite Süreçleri İle İlişkisi

Özden, Y. (2008), *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Şimşek N. (2004), Yapılandırıcı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel bir Yaklaşım, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.







**Diyanet İşleri ve Yaygın Din Eğitimi Hizmetleri**  
**Religious Affairs Administration and Non-Formal Religious Education**

Diyanet İşleri Başkanlığı Bünyesindeki  
Kur'an Kurslarının Kadının Sosyalleşmesi Üzerindeki Etkisi

**Betül Aşkın**

Hz. Peygamber'in Hayatının Yetişkin Kadınlar Tarafından Öğrenilmesinde Görsel Medyanın  
Etkisi ve Kur'an Kurslarının Yeterliliğinin Tespiti Üzerine Bir Araştırma (Sakarya İli Örneğinde)

**Esra Atmaca**

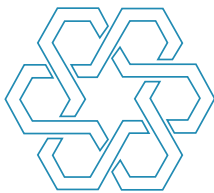
Dini Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri ve Din Eğitiminde Teolojik Yaklaşım Problematiği

**Havva Sinem Uğurlu & Cemal Tosun**

Yaygın Bir Eğitim Kurumu Olarak

Camilerin Çocuk Eğitiminde Bir Aşama Olarak Kullanılmasının İmkânı

**Sıddık Ağçoban**





# Diyanet İşleri Başkanlığı Bünyesindeki Kur'an Kurslarının Kadının Sosyalleşmesi Üzerindeki Etkisi

Betül Aşkın\*

## Özet

Nüfusunun çoğunluğunu Müslümanların oluşturduğu Türkiye'de, İslam dini eğitimi yapılması bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç doğrultusunda yaygın ve örgün eğitim kapsamında örgün din eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı, yaygın din eğitimi faaliyeti Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Çalışmamız, DİB'e bağlı Kur'an kursları üzerinden ilerlemektedir. Son on yıl içerisinde sayıları büyük oranda artış gösteren Kur'an kurslarıyla birlikte buralardan mezun olan öğrencilerin sayısında da artış olmuştur. Kurslar, öğrencilerin aldıkları eğitimlerle İslâmî çerçevede dinî tutum ve davranışlarının şekillendirmeyi, dinî kazanımlarda bulundurmaya hedeflemektedir. Bunun yanı sıra kurs ortamındaki sosyal etkileşimler, kadınların sosyalleşmesine imkân sağlamaktadır. Ders müfredatlarıyla birlikte öğrencilerin sınıf ortamında birbirleriyle paylaştığı tecrübeler, öğreticinin öğrencileriyle paylaştığı tecrübeler ve sınıf dışı etkinliklerle öğrenciler pek çok deneyim kazanmaktadır. Günümüzde komşuluk ilişkilerinin azaldığı, insan ilişkilerinde güvenin sarsıldığı, teknolojinin amaçsızca kullanılmasıyla birlikte gelen sanal âlemin gerçek ilişkileri zedelediği bilinen bir gerçektir. Durum böyle iken kimi zaman eğitim durumları, aile yapıları; kimi zaman hayat standartları ve kültürleri farklı olan kursiyerler aynı sınıf içerisinde ortak amaçla birlikte hareket etmektedir. Tüm farklılıkların göz ardı edilip Kur'an-ı Kerim'i öğrenme çabasıyla beliren manevi atmosfer, güven ortamının tesisine yardımcı olmaktadır. Çoğu zaman apartman dairelerinde kapı komşusunu bile tanımayanlar kurs ortamında tanışma fırsatı bulabilmekte; aile baskısıyla, eş baskısıyla evden çıkamayanlar kurs vesilesiyle arkadaş çevresi edinebilmektedir. Kadının aile içerisindeki, toplum içerisindeki rolü düşünüldüğünde kurslarda elde edilen kazanımın ileriye dönük olumlu manada toplumu şekillendireceği sonucu aşîkârdır.

Çalışmamızda, mülakat tekniğiyle elde ettiğimiz veriler doğrultusunda Kur'an kurslarının öğrencilerin sosyalleşmesi üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaştık. Giriş bölümünde araştırmanın yöntemi, amacı, örnekleme, DİB Kur'an Kursları ve sosyalleşme hakkında bilgi verilmektedir. Araştırma verilerinin yorumlanmasıyla çalışma nihayete ermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kadın, Kur'an Kursu, Sosyalleşme, Yaygın Din Eğitimi

\* İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursu Öğreticisi, comu.betul@hotmail.com

## Giriş

Başlangıcı insanın yaratılmasına dayanan eğitim gibi din eğitiminin de başlangıcı ilk insana dayanmaktadır. Din eğitimi, örgün ve yaygın olmak üzere iki temelde kategorize edilir.

Yaygın din eğitimi, "Yetişkinlere ve okul dışındakilere, örgün eğitim dışında ya da yanında din eğitimi ihtiyacında ve isteğinde olanlara, resmi ya da özel kurum ve kuruluşlarca yetişkinlerin dinî bilgilerini artırmak, dinî anlayışlarını geliştirerek hayatın dinî boyutunu yorumlamalarına yardımcı olmak amacıyla verilen planlı, amaçlı din eğitimidir (Tosun, 2002: 156)."

Ülkemizdeki örgün din eğitimi MEB tarafından yapılırken yaygın eğitim faaliyetleri Diyanet İşleri Başkanlığınca yürütülmektedir. T.C. anayasasının 633 sayılı kanunun ilk maddesinde belirtildiği üzere "İslam Dininin inançları, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek üzere; Başbakanlığa bağlı Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuştur." Yasal düzenlemelerde yaygın din eğitimi görevi lafzî yer almamakla birlikte DİB, yaygın din eğitim faaliyetlerini "dinkonusunda toplumu aydınlatmak" ifadesi doğrultusunda yapmaktadır (Bulut, 1999: 115). Ayrıca bu görev, millî birlik ve beraberliğin güçlendirilmesi, dinin bid'at ve hurafelerden arındırılarak doğru olanın halka ulaştırılması sorumluluğunun olduğuna da işaret etmektedir (Kayadibi, 2001: 54).

Yaygın din eğitimi kapsamında kadınlara yönelik DİB Kur'an Kurslarında eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. İslam dini vecibelerinin öğretilerek öğrencilerin dinî tutum ve davranışlarında olumlu yönde kazanımlar sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra gerek ders içeriği gerekse kurs içerisindeki atmosfer kadınların sosyalleşmesine ortam oluşturmaktadır. Çalışmamızda kursların kadınların sosyalleşmesi üzerindeki etkisi üzerinde duracağız.

## Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı Kur'an Kursları

Peygamber Efendimiz (s.a.v)'den günümüze kadar İslam tarihinde ilk vahyin insanlara tilavetle başladığını, tertil ile geliştiğini ve kıraat ilimleriyle Kur'an okumanın İslam tarihinde ilk sıralarda yer alan ilmî disiplinlerden biri olduğu bilinmektedir (Baltacı, 2000: 15). Kur'an-ı Kerim okumak sevab vesilesi olarak görülmüş, her dönemde tüm Müslümanlar bu amaçla Kur'an okumayı öğrenmeye yönelmişlerdir. Bu doğrultuda çeşitli müesseseler kurulmuş, Kur'an kursları da bunlardan biri olmuştur. 1924 Tevhid-i Tedrisat kanunu gereği medreseler kapatılmasıyla Daru'l-Kurralar da kapatılmış, mektep ye-

rine kurs olarak devam ettirilmiştir. O tarihten bu yana ülkedeki siyasi, politik ve sosyal nedenlerden dolayı kurslar kimi zaman kapatılma durumuna kadar gelmiş kimi zaman da sayılarında artış görülmüştür (Öztürk, 2000: 173-179).

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 2016 yılı verilerine göre Türkiye'de 15.742 kurs eğitim-öğretime devam etmekte, 19.454 öğretici görev yapmakta, 964.744 kadın öğrenci kayıtlı<sup>11</sup> bulunmaktadır (Diyanet İşleri Başkanlığı 2016 Yılı Kur'an Kursu İstatistikleri). 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibariyle 4-6 yaş grubuna hizmet vermeye başlanmıştır. Kursa kayıt yaptırmak için herhangi bir yaş sınırlaması olmayıp kayıt için kurs kayıt dilekçe formu" doldurulması yeterlidir. En az 12 öğrencinin talebiyle sınıf açılabilir (Diyanet İşleri Başkanlığı, "DİB Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt Ve Pansiyonları Yönergesi)(Hafızlık sınıfları için bu sayı 8'dir). 2012 eğitim öğretim yılı itibariyle kurslarda "İhtiyaç Odaklı Eğitim Programı" uygulamasına geçilmiştir. Bu program; "Öğrenen ve problem merkezli, öğrenenlerin bilişsel, sosyal ve duygusal yönden gelişimlerini dikkate alan; öğrenen merkezli yöntem ve teknikleri kullanmayı öngören; araştıran, sorgulayan, yorumlayan, işbirliği yapan, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ölçme ve değerlendirilmeyi temel kabul eden, Esnek Öğretim Programı" şeklinde tanımlanmaktadır (DİB İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursu Öğretim Programları). Kur'an kurslarında yüzünden okuyanlar için eğitim-öğretim yılı 4, hafızlık eğitimi yapanlar için 3 dönemden oluşmaktadır. Dört kura dayanan eğitim sürecinde "Temel ve Ek Öğretim" programı bulunmaktadır. Temel öğretim haftada 18 saat olup Kur'an-ı Kerim, itikat, ibadet, ahlak ve siyer derslerinden oluşmaktadır. Ek öğretim, her bir ders haftada 6 saattir ve Kur'an-ı Kerim (hatim, güzel Kur'an okuma ve ezber, ezber ve anlam, tecvit) ve Temel Dinî Bilgiler (itikat, ibadet, ahlak, siyer) olarak iki ana ders kategorisi bulunmaktadır (bkz. DİB İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursu Öğretim Programları). Yapılan son değişikliklerle birlikte kurslara kayıt esnasında ek evraklar istenmemesi, yaş sınırının kaldırılması öğrenci sayısında ciddi artışa sebep olmuştur.

Kurslar, Kur'an öğreniminin yanı sıra her Müslümanın bilmesi gereken temel dinî bilgileri öğretmeyi de amaçlamıştır. Günümüzde de kursların bu amaçların yanında başka kazanımlara vesile olduğunu söyleyebiliriz. Her kesimden insanın bir araya gelmesine imkân sağlanan kurslarda, öğrencilerin birbirleriyle tanışmaları, tecrübe paylaşımları, bilgi aktarımları gibi pek çok şekilde kendilerini ifade etme fırsatı bulabilmeleri, sosyal bir ortam meydana getirmektedir. Bu bağlamda da acaba Kur'an kursları kadınların sosyalleşmesini etkiler mi, sorusu açığa çıkmaktadır.

1 Ancak çeşitli sebeplerden dolayı kayıtlı olan öğrencilerin bir kısmı mezun olmadan kurstan ayrılmaktadır.

## Sosyalleşme Kavramı Üzerine

Sosyalleşme “bireyin, içerisinde yer aldığı toplumsal kurumların, yaşadığı kültürel ortamın kendisinden beklediği şekilde davranmayı ve diğer bireylerle uyum içerisinde yaşamayı öğrenme süreci”(Demir&Acar, 1993: 332) olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş bir ifadeyle sosyalleşme, “ferdin içinde yaşadığı grubun, toplumun, kültürün ve medeniyetin inançları, bilgileri, değerleri, modelleri ve sembolleri gibi o gruba, topluma, kültüre ve medeniyete mahsus duyuş, düşünüş, yapış ve inanış biçimlerini alması ve kendi ipinde özdeşleştirmek suretiyle şahsiyetine mal etmesi ve böylece çevresine uyum sağlama süreci (Günay, 1981: 193)” şeklinde ifade edilmektedir.

Bir süreç olarak ifade edilen sosyalleşme, hayat boyu devam etmekte olup kültür aktarımı eğitim öğretim yoluyla gerçekleşmektedir. Sosyal öğrenme ve sosyal etkileşimle sosyalleşme gerçekleşmektedir. Uygun şartlar olduğu takdirde dinî anlamda da bir sosyalleşme gerçekleşmektedir. Kültürün içerisinde maddî unsurlar olduğu gibi manevî-dinî unsurların da bulunması kaçınılmazdır. Kültür aktarımında dinî öğelerin de bulunması sebebiyle dinî sosyalleşme süreci karşımıza çıkmaktadır. Sosyalleşmenin alt başlığı olarak görebileceğimiz dinî sosyalleşme, “kişinin toplumdaki dinî unsurları, değerleri, sembolleri ve modellerini alarak kendi şahsiyetine mal etmesi ve böylece dinî kişiliğini oluşturan bir süreçtir. (Günay, 1981: 193). Nitekim dinin insanların davranışlarını, birbirleriyle olan ilişkilerini ve toplumsal yaşamlarını şekillendiren temel müesseselerden olduğu bilinmektedir. Din, insan hayatına anlam katma gibi asıl fonksiyonlarının yanında, toplumsal kontrol faktörü, dünyevî bilginin kaynağı, bireysel ve toplumsal kimliğin temeli, duyguların düzenlenmesi ifadesi için birleştirici bir unsur olmuştur (Kirman, 2005: 47). Fertleri birleştirme kuvvetine sahip olan din, bu kuvvetiyle bireylerin sosyalleşmesini de desteklemektedir. Toplum üzerindeki etkisini topluma nüfuz edip yeniden düzenleyerek bünyesindeki bireyleri olaylara karşı tavır almaya sevk etmek suretiyle göstermektedir.

Çocukluktan itibaren topluma intibakımızda etkili olan pek çok faktör bulunmaktadır. Aile, okul, toplumu oluşturan diğer bireyler, gruplar, cemaatler, kitle iletişim araçları vb. gibi pek çok aktör bireyin sosyalleşmesinde rol oynamaktadır. Kişinin, içerisinde hayata gözlerini açtığı aile, çocuğun sosyalleşmesinde ilk ve en önemli basamak olarak görülmektedir (Bilgiseven, 1987: 25). Anne-baba çocuğun ilk tecrübelerinde yanında olarak ona rol model teşkil etmekte, doğruyu yanlış ayırt edebilme yetisi kazandırmakta, çocuk için kendinden başka ilk birey olarak çocuğun karşısına çıkmaktadır. Zikredilen diğer faktörler zaman içerisinde bireyin hayatının bir parçası haline gelerek sosyal-

leşmesini sağlamaktadırlar. Toplum, ortak semboller kullanarak kalıplaşmış, alışkanlık haline gelmiş olan davranışların içselleşmesini sağlamakta ve onları kişiliğimizin birer parçası haline getirmeye çalışmaktadır (Yörük, 2013: 34). Birey için toplum içerisindeki ödevlerini öğrendiği, rollerini bildiği, toplumu tanıdığı, etrafının farkına vardığı sürece içselleştirdiği davranışlar bireyin kişiliğini kuvvetlendirecektir.

### **Araştırmanın Amacı, Yöntemi ve Örneklemi**

Araştırmamızda temel varsayım, DİB'e bağlı kadınlara yönelik Kur'ân kurslarındaki eğitim ve öğretimin kadınların sosyalleşmesi üzerinde etkisi olduğudur. Hipotezlerimiz genç yaştaki kadınların ileri yaştakilere göre daha çok sosyalleştiği, kursun genç yaşta olanların aile içi iletişimde daha etkili olduğu, kursun ileri yaştakiler için evlerin dışarıya çıktıkları yegâne kurum olmasıdır.

Ülkemizde sayıları son on yıl içerisinde büyük artış gösteren kurslar, daha çok öğrenci mezun etmekte ve ulaştığı kişi sayısı büyük oranda yükselmektedir. Hitap ettiği kitleyi de göz önüne bulundurarak verilen eğitim doğrultusunda dinî tutum ve davranışlarda, sosyal yaşantıda değişimlerin olması kaçınılmazdır. Kursların öğrencilerin dinî tutum ve davranışları üzerindeki etkilerin tespiti hususunda pek çok çalışma yapılmıştır. Fakat kurs ortamının, verilen eğitimin kadınların sosyalleşmesi üzerindeki etkilerin araştırılması yönünde eksik kalındığını söyleyebiliriz. Bu eksiklik, bizi bu çalışmayı yapmaya sevk etmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmamızda, Kur'ân Kurslarında verilen eğitimin sadece kadınların dinî tutum ve davranışlarında değil kadınların sosyalleşmesi üzerindeki etkilerinin olduğunu ortaya koymaya çalışacağız.

Araştırma örneklemini 2015 ve 2017 yılında İstanbul/Ataşehir-Ümraniye ilçe müftülüklerine bağlı yatılı olmayan Kur'ân kurslarına devam eden öğrenciler arasında seçtiğimiz 30 kişiden oluşmaktadır.

Çalışmamızda, katılımcılara açık uçlu sorular sorulabilen, gerektiğinde konuyla ilgili başka sorular yöneltilen ve cevapların kaydedilmesine imkân sağlayan nitel araştırma tekniklerinden "derinlemesine görüşme tekniği" kullanılmıştır (Kümbetoğlu, 2005: 71). Bunun yanı sıra katılımcıları gözlemlene imkânımız da oldu. Bu metodu tercih etmemizin sebebi bu tekniğin, söylenenlerin yüzeysel anlamlarının yanında gerçek ve derinliğine anlamları çıkarabilmeye yardımcı olması (Arslantürk, 2001: 117) ve katılımcıların (katılımcılar arasında ileri yaştaki öğrencilerin de bulunmasının etkisiyle) kendileri daha rahat ifade edebileceğini düşünmemizdir. Görüşmeler esnasında kadınlardan

öncelikle kendileri tanıtılmalarını istedik. Edinilen ön bilgiler sayesinde soruları görüş-mecinin ilgisi doğrultusunda yönlendirdik. 30 öğrenciyle mülakat yapılmıştır. Mülakat esnasında kayıt cihazı kullanılmış olup toplam görüşmeler 310 dk. sürmüştür. Her bir mülakattan sonra tarafımızca kayıtlar tekrar dinlenip belirlenen veriler yazıya geçiril-miştir. Elde edilen veriler benzerlikleri-ayrıştıkları yerler belirlenerek gruplandırılmış ve çalışmada başlıklar haline değerlendirilmiştir.

Çalışmamızda Kur'ân kursu öğreticisi ile öğrenciler arasında güzel bir iletişim olduğu, öğreticinin meslekî ve sosyo-kültürel anlamda yeterli bilgi düzeyinde olduğu varsayılmıştır. Aksi durumda elde edilen sonuçlardan çok farklı bir durumla karşılaşılabilir. Nitekim öğretmen, sınıf yönetiminde ve rehberlikte yol gösterici konumdadır.

Çalışmamızın sınırları, çalışmayla elde edilen sonuçları ülkemizdeki tüm kurslara genel-leyememizdir. Farklı illerde, farklı köy ve kasabalarda, farklı sosyo-kültürel-ekonomik şartlarda yaşayan kadınların aldığı eğitimin aynı sonuçları doğurduğunu söylememiz doğru olmayacaktır. Takdir edilir ki, sınırlı vaktimizde sayıları 16.000'i bulan kurslardaki öğrencilerin hepsine ulaşmak ve elde edilen verilerin tüm öğrenciler için aynı olduğunu düşünmek mümkün değildir. Öyle ki aynı kurs içerisinde çok farklı profildeki öğrenciler-le bile ortak noktaları tespit etmekte sıkıntı yaşadığımızı dile getirmeden geçemeyece-ğiz. Çalışma iki kursla sınırlı kalmakla birlikte bu çalışmanın Türkiye'deki diğer kursların da değerlendirilip genel kabul görecektir araştırmalar için pilot olabileceği kanaatindeyiz.

## Araştırma Örneklemine Ait Kişisel Bulgular

Çalışmamızda örneklem olarak seçilen kadınların yaş dağılımı aşağıda Tablo-1'deki gibidir.

**Tablo 1.**  
*Kadınların yaşlarına göre dağılımı*

Yaş	N	%
17-35	9	30
36-45	7	23
46-60	9	30
60 üzeri	5	17
Toplam	30	100



Örneklem olarak seçilen kadınların eğitim durumu Tablo-2’de verilmiştir.

**Tablo-2.**

Kadınların eğitim durumuna göre dağılımı

Eğitim durumu	N	%
Okur-yazar	2	7
İlkokul mezunu	10	33
Ortaokul mezunu	9	30
Lise mezunu	6	20
Üniversite mezunu	3	10
Toplam	30	100

Örneklem olarak seçilen kadınların medeni durumlarına göre dağılımı Tablo-3’teki gibidir.

**Tablo-3.**

Kadınların Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durumu	N	%
Bekar	3	10
Evli	22	73
Dul	5	17
Toplam	30	100

Örneklem olarak seçilen kadınların tamamı şu anda bir işte çalışmamaktadır ev hanımıdır. Ancak geçmişte iş deneyimi olduğunu belirtmektedirler. Verilen cevapları bu iş deneyimlerini göz önünde bulundurarak değerlendireceğiz.

## **Araştırma Bulguları ve Yorumları**

### **A. Dinî Eğitimi Edinme Kanalları**

İnsanoğlunun eğitim sürecinde etkili olan birçok bilgi elde etme kaynağı bulunmaktadır. Aile başta olmak üzere, okul, çevre, kitle iletişim araçları ve kitle iletişim araçlarındaki hızlı gelişimin getirdiği interaktif öğrenme bireyin eğitim sürecini şekillendirmektedir.

Dinî bilgi ediniminde de bu kanallar etkili olmakta, kişinin duygu, düşünce ve davranışlarına yön vermektedir.

Katılımcıların kursa gelmeden önce dinî bilgilerini nerden öğrendiklerini tespit etmek amacıyla sorular yönelttik. Akabinde kursa geldikten sonra hangi şekilde dinî bilgilerle ulaştıklarını sorduk. Katılımcıların tamamı ilk olarak ailelerinden eğitim aldıklarını ifade etti. Bir katılımcı (y. 53, i. o) kendisinin deyimiyle “ailesinden de doğru dürüst bir şey” öğrenemediğini, kursa gelene kadar hiçbir şekilde dinî eğitim almadığını, dinî sohbetlere dahi katılmadığını ifade etti. Katılımcıların bir kısmı ailenin yanı sıra çocukken camilerde verilen yaz kurslarından öğrendiklerini belirtti. İki katılımcı (y. 69, y. 75) dönemin şartlarından dolayı çocukluklarında köy odalarına gizlice sure ezberlemeye gittiklerini dile getirdi. Örgün eğitimine devam etmiş olanlar DİKAB derslerinde öğrendikleri, dersin özellikle de namaz sûrelerini ezberlemede etkili olduğunu söyledi. Yine katılımcıların tamamı kendi ifadeleriyle “kulaktan dolma bilgilerle” dinî öğrendiklerini vurgulayarak bu durumun ne gibi eksiklikler ortaya çıkardığını belirtti. Sadece bir katılımcı (y. 17, o. o) her yıl düzenli olarak camiye yaz kursuna gittiğini, ailesiyle evde düzenli olarak Kur’ân okuduğu, ailesinin sürekli dinî eğitime teşvik ettiğini söyledi.

Katılımcıların bir kısmı kursa gelmeden önce cemaat ve tarikat sohbetlerine giderek, büyük bir kısmı da ilmihal kitapları ve dinî içerikli kitaplardan dinî bilgi öğrendiklerini ifade etti. Katılımcıların tamamı son yıllarda TV kanallarındaki dinî sohbetlerin artmasıyla bu programları zaman zaman takip ettiklerini ve çok faydalı olduğunu belirtmektedir. Az bir oranda akıllarına takılan soruları internetten araştırdığını belirtmiştir. İletişim araçlarını takip eden katılımcıların tamamı izledikleri programlarda aynı konularda farklı fetvaların verilmesiyle büyük bir sorunla karşı karşıya kaldıklarını belirterek bunu büyük bir problem olarak görmektedirler. Tarafımızda DİB fetva hatlarından sadece 5 katılımcının haberi olduğu tespit edilmiştir.

Kursa geldikten sonra katılımcıların genelinde akıllarına takılan sorular için dinî kitaplara başvuruların arttığı ve DİB fetva hatlarının daha çok arandığı görüldü. Bunun yanında katılımcıların dinî sohbetlere, konferans ve vaazlara devam etme isteğinde yükselme tespit edilmiştir. Bir katılımcı (y. 25, o. o.) kursa gelmeden önce dinî sohbetlere ilgisi olmadığını ve sohbet hocalarının kendisine güven vermediğini ama kursa devam ettikten sonra kendisini tatmin edecek bir sohbet grubu aradığını, birden fazla sohbe katılarak kendine uygun olanı seçeceğini ifade etti. Diğer bir katılımcı, (y.31, o.o) çevresinde vaaz olduğunu duyduğunda kursa gelmeden önce dikkatini çekmediğini ama şu anda daha ilgili olduğunu, hem dinî bilgiler öğrenmek için hem de çevre edinmek için gitmeyi arzuladığını, belirtti.

Katılımcıların çoğunun TV programlarından dinî içerikli yayınları izlediğini ve bu konudaki sıkıntılarını belirtmiştik. Katılımcılardan bazılarının ifadelerinden kursa devam ettikten sonra programlar konusunda daha seçici olmaları gerektiğinin, Kur’ân ve sünnet doğrultusunda söylenenler arasında karşılaştırma yapılması gerektiği bilincinin oluştuğunu gözlemledik. Bu doğrultuda katılımcıların daha çok gözlem yapmaya ve mukayeseye yöneldiğini söyleyebiliriz. Nitekim bir katılımcı (y. 47, i. o) “Kursa geldikten sonra sadece dinî konularda değil hayatta her adımda sağlam bilgiye ulaşmak için, yanılmamak için seçici olmam gerektiğinin geç de olsa farkına vardım” demiştir.

Başlığımızın sonunda genel bir değerlendirme yapacak olursak, katılımcıların kursa devam etmeden ve ettikten sonra dinî bilgilere erişim yollarında zenginleşme olduğunu gördük. Katılımcılardan daha önce vaazlara çok az giden ya da hiç devam etmeyenlerin dinî sohbetlere karşı ilgilerinin ve devamlarının arttığını fark ettik. Sohbetlere katılım amacıyla ilk sırayı bilgi edinme alırken sosyal ortama girip arkadaşlık edinme ikinci sırada yer almaktadır. Sosyal bir aktivite olarak değerlendirebileceğimiz sohbet ortamları sayesinde daha çok insanla tanışıp paylaşımlarda bulunma imkânı elde etmişlerdir.

## **B. Kurs Ortamının Kazandırdıkları**

### **1. Sosyal İlişkilere, Arkadaşlık İlişkilerine Etkisi**

Belli bir amaç için bir araya gelen ve bu amaçla rol paylaşımında bulunup en az iki kişiden oluşan toplumsal birlikler grup olarak tanımlanmaktadır. Grubun bir çeşidi olarak görülen sınıf, öğretim amacıyla bir araya getirilmiş, birbirine benzer özellikteki öğrencilerden oluşan, özel olarak düzenlenmiş, okulun en küçük ama en temel bölümüdür (Ünal & Ada, 2011: 48). Yaşlarındaki ve eğitim durumlarındaki çeşitlilik hususunda örgün eğitimden farklılık arz etse de kurslardaki yaygın eğitim faaliyetleri de sınıflarda devam etmektedir. Öğrenciler, ihtiyaçları doğrultusunda belli amaçlarla kursa gelmektedir. Biz de katılımcıların kursa gelme sebepleri tespit etmek amacıyla soru yönelttik. Böylece ortak amaçları çerçevesinde birbirleriyle olan iletişimlerini yorumlamaya çalıştık.

Katılımcılara kursa gelme sebeplerini sorduğumuzda büyük oranda aldığımız ilk cevap Kur’ân öğrenmek, Kur’ân’ı daha iyi okuyabilmek oldu. İkinci sırada ise dinî bilgilerini öğrenmek, eksikliklerimizi gidermek oldu. Katılımcıların küçük bir oranı ilk cevap olarak dinî bilgiler öğrenmeye geldiğini belirtti. Bu iki cevabı katılımcıların ortak cevabı olarak görebiliriz. Bu sonuçlarla kadınlar büyük oranda Kur’ân öğrenmek için kursu tercih etmektedirler.

Zaman içerisinde birbirlerini daha yakından tanıma imkânı bulan kadınlar, amaçlarının aynı olduğunu anladıkça, birbirlerine benzer tecrübeler yaşadıklarını gördükçe sınıf atmosferi içinde birbirleriyle kaynaşmaktadırlar. Sadece sınıf ortamında kalmayıp kurs dışarısında da bir araya gelerek paylaşımlarda bulduklarını tespit ettik. Bir katılımcı (y. 20, lise) "Daha önce kasabada oturuyordum, İstanbul'a dokuz ay önce evlenerek geldim. Eşimin akrabaları dışında tanıdığım kimse yoktu. Kursa geldikten sonra burada çok samimi arkadaşlarım oldu. Kurs dışında da sık sık bir araya gelip hem dinî konularda hem de kişisel sorunlarımız üzerinde tartışıp görüş alışverişinde bulunuyoruz. Kurs bitince de arkadaşlarımla görüşmeye devam edeceğim, hatta birlikte başka kurslara da devam etmeyi düşünüyoruz." diyerek düşünceleri dile getirdi. Diğer bir katılımcı ise (y. 47, i. o) "Sınıf arkadaşlarımla kurs dışında ancak yolda karşılaştığımızda konuşuyorum. Ev işlerinden ve çocuklardan vaktim kalmadığından ev oturmalarını tercih etmiyorum, hiç kimseye gitmiyorum. İmkânım olsa bir araya gelmeyi isterim ama evden çıkıp geldiğim tek yer kurs. Buradaki arkadaşlarımı seviyorum, öğrenmek için geliyorlar ve samimiler." Diyerek kurs dışında kimseyle görüşmediğini söyledi. Başka bir katılımcı (y. 69, okur-yazar) "Arkadaşlarla kurs dışında yolda karşılaşırsak görüşüyoruz, selamlaşıyoruz. Onun dışında cemaat sohbetlerinde, Cuma Kur'ânlarında görüyorum. Onları yolda gördüğümde akrabalarımın birini görmüş gibi oluyorum çok seviyorum." cevabını verdi. Bir katılımcı (y. 65, i. o) "Arkadaşlarla yalnızca sınıfta görüşüyoruz, yolda karşılaşıyoruz. Sınıf dışında toplanmayı tercih etmiyorum, o kadar çok samimi değiliz, zaten evim de uzak kalıyor." şeklinde açıklama getirdi.

Katılımcıların tamamının cevabına çalışmamızda yer veremeyeceğiz. Özetle, genç yaşta olanlardan bir grup, belirli periyotlarla sınıf dışında da bir araya gelerek paylaşımlarda bulunmaktadır. İleri yaşta olanların iletişimi sınıf içinde kalmakta, özellikle toplanma amacıyla bir araya gelmemekte, yolda karşılaştıklarında görüşmektedirler. Sınıf dışındaki görüşmelerinde genellikle yaşları birbirine yakın olanlardan bir araya gelenler bulunmaktadır. Her biri için kurs, yeni arkadaşlıklar edinme vesilesi olmuştur. Aynı amaçlarla bir araya gelmenin neticesinde doğan bu arkadaşlık; paylaştıkları tecrübeler, sınıf ortamındaki atmosfer, öğrenmelerine destek olma, öğrenmeden doğan rekabet kendileri için bir bilgi edinme bir sosyalleşme vesilesi olmaktadır.

Farklı yaş gruplarının bir araya gelerek oluşturduğu sınıfta, bu farklılıktan doğan bir zenginlik üzerine değinmek istiyoruz. Aile dışında da farklı yaş grubundan oluşan insanlarla kurulan ilişkiler, bireylerin dinî değerleri benimsemelerinde etkili olmaktadır. Farklı kuşaktan bireyler, Kur'ân kursunda birlikte öğrenme, Kur'ân okuma, duâ ve iba-

det etme gibi etkinlikleri, bireylere ortak değerlerinin varlığını hissetme imkânı vermektedir. Ayrıca bu durum kişinin diğer yaş grubundaki insanların ihtiyaçlarının neler olduğundan haberdar olmasına vesile olmakta ve bilgi aktarımına olanak sağlamaktadır. Farklı kişilerle sosyal ilişkilere girerek iletişim kurma fırsatı, yeni arkadaşlıklara açık bir toplum oluşturma açısından önem arz etmektedir (Kılavuz & Barlas, 2014: 272). Bir katılımcı (y. 20, lise) “teyzelerle aynı sıralara oturmak bana çok şey kattı. Onlardaki azmi gördükçe daha fazla gayret göstermem gerektiğini, öğrenme konusundaki sıkıntılarını gördükçe yaşım ilerlemeden daha çok çalışmam gerektiğini düşünüyorum. Onlara saygı duyuyorum.” Diğer bir katılımcı (y. 31, o. o) “Maneviyatlarından dolayı onlara saygı duyuyorum, çay ikramlarında gönülden hizmet ediyorum, bizim de yaşanacağımızı düşündürüyorlar bana. Gayretleri çok hoşuma gidiyor. Yaşlandığımda dili dualı teyzeler gibi olmak istiyorum.” demiştir. Kur’ân kursuna devam eden ileri yaştaki yetişkinler hayat görüşleri ve ilgileri farklı olan daha genç yaştakilerle arkadaşlık kurmanın insanı dinçleştirdiğini keşfedecek, genç yaştakiler de kendilerinden büyüklerin hayat tecrübelerinden istifade edeceklerdir. İleri yaştakiler, genç arkadaşlarına bilgelik, deneyim, tarih duygusu ve yaşama derinliğine bakış açısı getirmektedir. Genç yetişkinler de yaşlı bireylerle iletişimi içinde olmanın olumlu etkilerinin farkına varırlar (Billig, 2000: 61). Bu açıdan farklı çeşitli yaş gruplarından oluşan kurslara devam eden bireyler, birbirleri için sosyal destek sağlayarak birbirlerinin sosyalleşme sürecine dahil olmaktadır.

Sınıf ortamında kurulan arkadaşlık ilişkileri sınıf dışında yeni insanlarla iletişime geçmeyi kolaylaştırmakta, sosyal iletişimi de olumlu yönde etkilemektedir. Hayatında evinin dışına pek çıkmamış, görüştüğü kişilerin sayısı sınırlı olan pek çok kadın, kurs sayesinde yeni bir çevre edinip farklı gruplarla iletişime geçme imkânı elde etmektedir (Aydın, 2010: 111). Katılımcılardan birinin ifadesini bu duruma örnek gösterebiliriz. “Eğim evden yalnız çıkmama izin vermiyor, bu yaşıma kadar bir başıma çıkıp geldiğim tek yer kurs oldu.” (y. 53, okr-yzr) Diğer katılımcıların da bu konudaki paylaşımları şu şekildedir: “Selam vermenin çok sevap olduğunu öğrendiğimden beri yolda tanımadığım birine de selam veriyorum, çekinmiyorum. Topluluk içinde dinî konular açıldığında konuşuyoruz, bu vesileyle tanışma fırsatımız oluyor. Ortak noktalarımız bizi birleştiriyor sanki.”

Kurs ortamında öğrenciler bir arada zaman geçirdikçe birbirlerini daha yakından tanıma imkânı bulmakta bu da birbirlerine karşı güven duygusu oluşturmaktadır. Son zamanlarda insan ilişkilerinde kaybetmeye başladığımız güven duygusunun yeniden ihdası için böyle ortamlara ihtiyaç vardır. Ortak amaçlarla bir araya gelerek İslam dininin insan sevgisine, Müslüman kardeşliğine verdiği önemi, Yüce Kur’ân’ın mesajlarını

yakînen öğrenebilmek kursiyeri tutum ve davranışlarını gözden geçirmeye yönelmektedir. Oluşan manevi atmosferle kardeşlik bağı güçlenmektedir. Çoğu zaman aynı apartmanda oturup birbirlerinden bi haber olanlar kursta aynı sırada oturduklarında tanışma fırsatı bulmuşlardır. Çalışmamız esnasında bu durumla pek çok kez karşılaştık. Ülke olarak sık sık sözünü edip hedeflediğimiz güven toplumunun inşası için kurslara da önemli rol düşmektedir. Nitekim ülke genelindeki katılımcı sayısını göz önünde bulundurursak atılabilecek olan adım yadsınamayacak derecededir.

“Ben uzun yıllardan beri iş hayatı içerisinde olduğum için sosyal bir insandım ama dinî konularda sohbette yetersizdim. Kurstan sonra bu yönüm de gelişti. Ayrıca mümkün olduğunca da sosyal yardım projelerine katılmaya çalışıyorum” ( y. 47, ün.). Öğrencilerin sosyalleşmesi üzerinde etkisini gördüğümüz diğer bir husus müfredatın bir uzantısı olarak nitelendirilebilecek sosyal yardım projelerine katılımıdır. Kurs öğreticisi rehberliğinde düzenlenen yardım kermesleri, yetimlere sahip çıkma, ihtiyaç sahiplerini kollama gibi yardım faaliyetlerine katılım farkındalık oluşturmaktadır. Bu tür faaliyetlerde gönüllü olarak görev alan öğrenciler, aileleriyle birlikte seferber olmakta; katkıda bulunmak için gayret göstermektedir. Bu tür faaliyetlere etrafındakileri de teşvik etmektedir. Çalışmamız esnasında öğrencilerin çoğunda faaliyet sonunda kendi çabasıyla başkalarının ihtiyacının giderildiğini görmek kendilerine manevi bir huzur ve mutluluk verdiğini gözlemledik. Bu projelere katılım, her iki taraf için de kazanımdır. Salt maddi olarak yapılan yardımın verdiği huzurdan ziyade bizatihi kendi gayreti, beden gücüyle katılım iç huzuru artırmaktadır.

## **2. Özgüven Oluşumuna Etkisi**

Kendini tanıma, “bireyin kendisiyle, duygu ve düşünceleriyle ilişki kurması, kendine olup biten duygusal ve düşünsel süreçlerle ilgili bir anlayışa kavuşması” şeklinde tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2006: 94). Kişinin, sahip olduğu becerileri keşfetmesi, yeni beceriler kazanması, neyi yapıp neyi yapamayacağını sorgulaması ve içindeki gücün farkına varması özgüvenin artmasına sebep olur. Özgüven, kişinin kendisiyle barışık ve kendisiyle özdeşleşmiş olduğuna dair duygu ve düşünceleri, bireyin kendisinden emin olduğuna dair çevresine göstermiş olduğu tavır ve davranışlarıdır (Akagündüz, 2006). Kendine güvenen bireyler de toplum içerisinde kendini daha rahat ifade edebilirler. İnsanın kendini tanıması, sosyal ilişkilerde sağlıklı iletişim kurmasının vasıtalarından biridir.

Bireyler, başkaları ve kendileri için önemli olan hususları, çeşitli durumlarda diğer insanları dinleyerek, fikirlerini ve görüşlerini açıklayarak ve gözlemleyerek öğrenirler.

İnsanın kişiliği ve huyları hayattaki bu olaylar ve tecrübeler sonucunda oluşmaktadır. Farklı yaş grubundaki bireyler, çevresindekilerin kendisi hakkındaki kanaatlerini dinlemede, beğenilen veya eleştirilen yönlerini görmeye çalışarak kendini değerlendirmeye tabi tutmaktadır. Bunun sonucunda bireyin benlik kavramında değişiklikler oluşabilmektedir (Kılavuz & Barlas, 2014: 272).

Kursun özgüvenlerinin arttığını ifade eden katılımcılardan birkaçının ifadelerine yer vermek istiyoruz. “Kabuğumuzda bir yaşantımız vardı, bu ortamlarda heyecanım atıyorum, kendime güvenim geliyor. Herkese tavsiye ediyorum ama kendi kabukları içinde kalıyorlar, sorunları içinde boğuluyorlar. Psikolojik bir terapi gibi oluyor. İsteddiğin kadar her şeyi öğrenebiliyorsun, kişinin paylaşımına bağlı.” (y. 47, i. o) “Çocukluktan beri konuşkan biri değilim, topluluk içinde de hep susarım yapım böyle benim. Ailece çok konuşkan değiliz biz. Kursta da hoca soru sorarsa cevaplarım ama bildiğimi bile anlatırken karıştırırım ben. Başlangıçta sıkılarak cevaplardım ama şimdi biraz daha rahatım. Sanki kendimi daha rahat hissediyorum, kendime olan güvenim arttı.” (y. 64, i. o) “Ben kendim için sosyal biriyim diyebilirim. Elimden geldiğince aktivitelere katılırım. Kursa geldikten sonra öğrenebildiğimi öğrendim. Kendimi keşfettim ben, daha çok daha çok öğrenmek istiyorum. Öğrendikçe de kendime olan güvenim artıyor. Bilmek galiba güven veriyor bana. Geç kaldığım için üzülüyorum, keşke gençliğime dönebilsem.” (y. 63, i. o) “Çok heyecanlıydım, derste arkadaşların içinde Kur’ân okudukça heyecanım azaldı. Başka yerde de okumalara katılabiliyorum” (y. 75, i. o) “Benim dünyam kapkaranlıktı, ben Kur’ân öğrenmeseydim çıldırırdım. Yaşadığım sorunlar yüzünden çok sıkıntıdayım. Kur’ân okudukça rahatlıyorum, buraya gelerek kafamı dağıtıyorum. Burada vakit geçirmek bana iyi geliyor. Kurs benim her şeyim oldu.” (y. 53, i. o)

İnsan kendisine, ailesine ve topluma karşı sorumluluklarını yerine getirebilmesi için toplumsal değişmeye paralel olarak eğitim süreçlerinde değişiklik yapmalıdır. Birey, davranışlarının Kur’ân ve sünnete uygunluğunun bilgisine sahip olmalı, mukayese de bulunarak doğru davranışı geliştirmelidir. Doğruların sürekli başkaları tarafından söylenmesi baskı ahlakını oluşturur. Baskı ahlakıyla yetişen kişi de baskıcı otoritenin devre dışı kalmadığı durumlarda uyum problemi yaşar (Torlak, 2014: 139). Bu sebeple kişi kendi oto kontrolünü sağlayacak ehliyetle olmalıdır.

Özgüvenle ilgili yapılan araştırmaların sonuçları, özgüven ile dinî tutum arasında pozitif bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Yaratıcıya olan inanç ve dinî tutumun artmasıyla birlikte aşağılık duygusu ortadan kalkmakta ve bu da kişinin kendisine daha çok güven duymasına sebep olmaktadır (Sarıçam & Güven, 2012: 582). Bizim çalışmamız

da genel verileri destekler niteliktedir. Kur'ân kurslarında gerek işlenen derslerle dinî tutumdaki değişiklikler gerekse sınıf ortamının kazandırdıklarının etkisiyle genel itibarıyla kadınların özgüvenlerinde artış olmaktadır. Bu da toplum içerisinde kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine imkân sağlamaktadır. Kendini daha rahat ifade edebilen bireylerin sosyalleşmelerinin pozitif yönde arttığını söyleyebiliriz.

Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda başarının verdiği heyecan ve istekle yarım kalan eğitimlerini tamamlama düşüncelerinin olduğunu görmekteyiz. Bazı katılımcılarımız bu durumu şöyle dile getirmektedir: "Yapamam dediğim konularda başarabildiğimi gördüm ve çok mutlu oldum. Özgüvenimin daha da arttığını gördüm ve yarıda bıraktığım okuluma Kur'ân kursu sayesinde başlamaya karar verdim." (y. 35, o. o) "Tabi önceden de kendime güvenim vardı, rahat ifade ederim kendim. Ama buraya geldikten sonra kendime güvenimin arttığını hissediyorum. Öğrendiklerim bana daha da güven verdi. Ortaokula başlamakta kararsızdım, buraya gelince başlamaya karar verdim ve bitirdim, hocam da sağ olsun beni destekledi. Şimdi liseye de devam edeceğim inşallah. İnsanda gayret, azim, çalışma ve en önemlisi istek olacak." (y. 54, o. o). Esasında bu cevaplar bize pek çok şey ifade etmektedir. Başarabildiğini gören insan (Kur'ân okumayı öğrenemeyeceğini düşünüp yıl sonunda okuyabildiğini görmek) yeni başarıları elde etmeye yönelmektedir. Ev işleriyle geçen tüm vaktinin doğru bir şekilde kullandığında ne kadar verimli olduğunu görenler, "vakit yok" mazeretinin geçersizliğini anlamaktadırlar. Böylece boşa zayi olan zamanı güzel işler yapmaya, ilim ile iştigal olmaya ayrılabilceği; vaktin ne denli kıymetli ve bereketli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kursa gelen kadınlara "kursa geldikten sonra kendinizi nasıl hissediyoruz?" şeklinde bir soru yönelttik. Katılımcıların tamamı çok iyi hissettiklerini, hafiflediklerini, huzurlu ve mutlu olduklarını ifade ettiler. "Kurstan sonra daha ılımlı, saki, sabırlı biri olduğumu düşünüyorum. Hayatım boyunca yaşadığım en güzel günler doğrusu." (y. 47, üni.). Bu sonuç, bizim açımızdan büyük önem arz etmektedir. Kadınların psikolojisine bu denli etki eden bir kurumun daha yakından incelenmesi gerekir. Bu da araştırmacılara yeni bir araştırma alanı açmaktadır.

### **3. Aile İçi İletişime Etkisi**

Anne, baba ve çocuklardan oluşan aile toplumun en küçük birimi olup toplumun temel taşı olarak görülmektedir. Neslin devam ettiği, insanın huzur bulduğu, insanı kötülüklerden alı koyan bir kurum olması hasebiyle aile, dinen de kutsal bir yuva niteliğindedir. Çocuk, anneden-babadan aldığı sevgiyle kabullenme, koruma, kollama gibi bütün olumlu duyguları; eğitimle verilen bilgileri, becerileri, yasakları değer yargılarını, görgü



kurallarını ve insanın sosyalleşmesi için gerekli olan tüm toplumsal değerleri öğrenir (Aydın, 2012: 290). Hem ebeveynler hem de çocuklar için aile ortamı her daim kazanımlarda bulunabilecekleri kutsal bir kurumdur. Ancak bu kuruma doğru bir şekilde yön verildiği takdirde bu kurumdan istifade edilmektedir. Bu noktada da ebeveynlere büyük rol düşmektedir. Modernleşmeyle anne-babanın rollerinin değiştiği ifade edilse de annenin aile içindeki eğitimdeki önemi herkes tarafından bilinmektedir (Canan, 2010: 99-106).

Katılımcıların kursa devam etmeden önce ve sonraki aile içi iletişimlerdeki tutumlarını karşılaştırmak amacıyla kendilerine sorular yönelttik. Aldığımız cevaplardan bazıları şöyledir: “Ben burada sabretmeyi öğrendim, önceden aceleciydim, şimdi düşünerek konuşmaya gayret ediyorum. Çoluğuma-çocuğuma, eşime karşı sesimi yükseltiyordum şimdi daha yumuşak olmaya çalışıyorum. Derslerde peygamberimizden verilen örnekler aklıma geliyor, kendimi engellemeye çalışıyorum.” (y. 54, o. o) “Eşime karşı daha ciddiye sert tutumlarım oluyordu. Şimdi daha merhametli olduğumu düşünüyorum. Okuduğumuz mealler aklıma geliyor, peygamberimizin sünnetleri aklıma geliyor.” (y. 38, lise) “Evde kurstan verilen derslere çalıştığım için kafamı derse veriyorum, gerginliğim gidiyor. Açıkçası çocuklara sinirlenecek vaktim kalmıyor. Böyle olunca sakin oluyorum, çocuklar ve eşim bundan memnun kalıyor tabii ki. Ben çalışırken çocuklar da derslerine çalışıyor. Eşim Kur’ân okuyabiliyordu ama çok sık okumazdı. Benim sayemde ben ona sordukça o da okumaya başladı.” (y. 32, o. o). “Aileme karşı davranışlarım hep çok iyiydi, şimdi de iyi. Bir şey değişmedi. Ama hep kurstan bahsediyorum onlara, torunlarımın da gelmesini istiyorum.” (y. 75, i. o) “Aileme karşı tabii ki değişti davranışlarım. Gür sesliyim ben hemen parlarım. Burada hocaların anlattığına göre sabrı öğreniyorsun, sevgili peygamberimiz nelere katlanmış biz kimimiz ki bu kadar cık şeylere katlanamıyoruz diyorum.” (y.62, i.o) Eşime, çocuklarıma karşı daha ılımlıyım, sinirlerime hâkim olabiliyorum. Kursa geldikten sonra manevi olarak çok kuvvetlendim. Ruhumun, kalbimin ilacını bulmuş gibiyim ben’ (y. 36, üni.)

Kurslara gelen kadınlar, burada aldıkları eğitimle ufukları açılmakta, hayata farklı yönlerden bakma imkânına erişmektedirler. İslam’ın insana hayat veren ilkelerini, değerlerini tanıyıp kavrayarak tutum ve davranışları, hayatları değişmekte, güzelleşmekte ve bu değişim tüm aileye yansımaktadır (Aydın, 2010: 111). Annenin hal ve tavırları, bilgisi, sosyalliği, duruşu evlatlarını da etkileyerek topluma katılacak olan bireylerin kişilik oluşumlarının şekillenmesine katkı sağlayacaktır. Bu açıdan anneleri ve anne adaylarını eğiten bir kurum olan Kur’ân kursları büyük önem arz etmektedir. Öğrenciler üzerinde “anne olma” rolünün önemini onlara hatırlatarak farkındalık oluşturmaktadır.

## Sonuç

Kadınların kursta ödev görevlerinin olması onlarda sorumluluk bilincini geliştirmekte, kabiliyetlerini keşfedip geliştirmek başarıyı tetiklemekte, sorumluluğu yerine getirmek beraberinde mutluluk getirmektedir. Kurs ortamındaki manevi atmosferin etkisiyle gönüllere huzur dolmaktadır. Hayatın stresinden bir nebze de olsa sıyrılıp kutsal bir amaç için bir araya gelme, zihni boşaltıp yenileme, yeni bilgiler öğrenme kadınların hayata bakış açılarını değiştirmeye sebep olmaktadır. Bilgi edinme, öğrendiklerini uygulayabilme, öğrenebildiğini görme özgüveni artırmaktadır. Özgüven kazanan bireyler de toplum içerisinde kendilerini daha rahat ifade ederek sosyal hayatta aktif rol almaktadırlar. Kadınlar, kendileri sosyalleştiği gibi aile bireylerinin sosyalleşme sürecine de katkıda bulunmaktadır.

Öte yandan kursiyerlerin zamanla birbirlerine güven duyması, insan ilişkilerinde kaybetmeye başladığımız güven duygusunun canlanmasına zemin hazırlamakta; komşuluk ilişkilerinin kuvvetlenmesine vesile olmaktadır. Bu ortamlarda öğrenciler Müslüman kardeşine güven duymanın örneklerini tecrübe etmektedirler. Elbette ki tüm kursiyerlerin "emin" sıfatını taşıdığını iddiasında değiliz ancak temennimiz bu yöndedir. Çünkü güvenilir insan olmak Kur'an ahlakının bir neticesidir.

Farklı kültürden öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda kültürel anlamda da kaynaşma olmakta; memleketlerin güzelliği, adetleri, özellikleri hakkında bilgi aktarımı yapılmaktadır. Aralarında iletişime geçerek memlekette yetiştirilen organik gıdalara ulaşma yolu açılmaktadır. Bilinen bir gerçek vardır ki; insanoğlu Yaradan'ın emri ile yiyeceklerin helal ve temiz olanlarından yemek durumundadır (2/168, 16/114). Genetiği bozulmuş katkılı ürünlerin tüketilmesiyle, bize verilen beden emanetini koruma sorumluluğumuzu yerine getirememekteyiz. Son zamanlarda göz ardı ettiğimiz bu durumun önemi üzerinde durulmalı, sağlıklı beslenme üzerinde farkındalık oluşturulmalıdır. Bu ağın oluşturulmasında kurslar güzel bir konumdadır.

Yaygın eğitim bağlamında Kur'an kurslarında kadınlara yönelik yapılan eğitim faaliyetleri üzerinde yaptığımız çalışmada kursların kadınların dinî tutum ve davranışlarda olduğu gibi sosyalleşmesi üzerinde de etkisi olduğunu doğruladık. Sosyalleşme oranları her bir birey için farklılık arz etmektedir. Ancak bütün kadınlar üzerinde az veya çok etkisi olduğunu söyleyebilmekteyiz. Diğer yandan kursların aileyi her yönüyle çekip çeviren anne ve anne adayları üzerindeki etkilerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Akademik çalışmalar açısından da bu alana daha fazla ağırlık verilmelidir. Temennimiz çalışmalarla bir an önce eksikliklerin giderilmesi yönündedir.

## Teklif ve Öneriler

- Sosyalleşme oranları her bir birey için farklılık arz etmektedir. Ancak bütün kadınlar üzerinde az veya çok etkisi vardır. Bu bağlamda kursların aileyi her yönüyle çekip çeviren anne ve anne adayları üzerindeki etkilerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.
- Kursların sadece Kur'ân öğretilen mekanlar olmadığına farkına varılmalıdır.
- Kur'ân kurslarının toplumda yeterince ve doğru bir şekilde tanıtımı yapılmalıdır.
- Kursların sosyal sorumluluk projelerinin gerçekleştirilebileceği uygun ortamlar olduğu, güzel organizasyonlarla başarılı sonuçlar elde edilebilir.
- Güven toplumunun inşasında kursların rolü üzerinde durulmalıdır.
- Kursa katılan kursiyerleri yönlendirmede, bilgiyle donatmada, onlarla sağlıklı iletişime geçmekte öğreticiye büyük rol düşmektedir. Öğreticinin önemine dikkat çekilmelidir.
- Nitelikli öğretici yetiştirebilmek için ilahiyat fakültelerinde branşlaşmanın üzerinde durulmalı, bir an evvel adım atılmalıdır.
- Öğreticilere pedagojik formasyon ve öğrencilik döneminde staj zorunluluğu getirilmelidir.
- Öğretici motivasyonunun artması ve mesleki tükenmişliğin olmaması için öğreticilerin kurum olarak desteklenmesi gerekmektedir.
- Akademik camiada bu sahaya dair bilgi eksikliği bulunmaktadır. Yapılacak olan alan çalışmalarıyla eksikliklerin giderilmesi hedeflenmelidir.
- Kadınlara, sahip oldukları güç fark ettirilmeli ve bu güç, doğru bir şekilde güzel işlere kanalize ettirilmelidir.
- Sınıf ortamının kültürel farklılığını avantaja çevirerek farklı memleketlerde yetişen doğal besinlere ulaşmaya fırsat olarak görülmeli, sağlıklı beslenmenin önemine dair farkındalık oluşturulmalıdır.

## Kaynakça

Arslantürk, Z. (2001), *Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*, İstanbul: Çamlıca Yay.

Akagündüz, N. (2006), *İnsan Yaşamında Özgüven Kavramı*, İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yay.

- Ayhan, H. (2004), *Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul: Dem Yay.
- Aydın, M. Ş., (2010), *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur’an Kursu*, Ankara: DİB Yay.
- . (2012), *Ailede Din Eğitimi*, Din Eğitimi El Kitabı (ed. Recai Doğan ve Remziye Ege), Ankara: Grafiker Yay.
- Baltacı, C. (2000), Kur’an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik, *Türk Eğitim Sisteminde Kur’an Kurslarının Yeri*, Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Bilgiseven, Â. K. (1987), *Eğitim sosyolojisi*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Billig, N. (2000), *Üçüncü Bahar, Yaşlılık ve Bilgelik* (çev. Gültekin Yazgan), İstanbul: Evrim Yay.
- Bulut, M. (1999) Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Yaygın Din Eğitimi Görevi, *Diyanet İlmî Dergi*,35/4.
- Canan, İ. (2010), *Aile İçerisinde Eğitim*, İzmir: Gül Yurdu Yay.
- Cebeci, S. (1996), *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara Akçağ Yay.
- Cüceloğlu, D. (2006), *Yeniden İnsan İnsana*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1993), *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, İstanbul: Ağaç Yay.
- Kayadibi, F. (2001), Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Yaygın Din Eğitiminde Görevi ve Fonksiyonu, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8.
- Günay, Ü. (1981), Türkiye’de Dini Sosyalleşme, *Türkiye’de 1. Din Eğitimi Semineri*, Ankara İFAV.
- Kılavuz, M. A. ve Barlas, F. B. (2014), *Yecder IV. Ulusal Din Görevlileri Sempozyum Bildirileri*, Her Yaş Grubuna Birlikte Din Eğitimi Hizmeti Götürebilecek Kurum: Kur’an Kursları, İstanbul: Yecder Kitapları.
- Kirman, M. A. (2005), *Din ve Sekülerleşme*, Adana:Karahan Kitapevi.
- Kümbetoğlu, B. (2005), *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*, İstanbul: BağlamYay.
- Sarıçam, H. ve Güven, M. (2012), Özgüven ve Dini Tutum, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5.
- Torlak, A. (2014), Kur’an Kurslarında Din Eğitimi ve Rehberlik Hizmetleri, *Yecder IV. Ulusal Din Görevlileri Sempozyum Bildirileri*, İstanbul: Yecder Kitapları,
- Tosun, C. (2002), *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Yay.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2011), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Ege Basım.
- Yörükkan, T. (2013), *Sosyolojik ve Sosyal psikolojik Görüş Açısıyla Öğrenme, Etkileşme, Sosyalleşme, Kültür ve Kişilik*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Diyanet İşleri Başkanlığı, İhtiyaç Odaklı Kur’an Kursları Öğretim Programları 2012(15.12.17)  
<http://www.diyaret.gov.tr/tr/kategori/istatistikler/136> (15.04.18)
- Kur’an Eğitimi ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi 2012 (15.12.17)



## **Hız. Peygamber'in Hayatının Yetişkin Kadınlar Tarafından Öğrenilmesinde Görsel Medyanın Etkisi ve Kur'an Kurslarının Yeterliliğinin Tespiti Üzerine Bir Araştırma** (Sakarya İli Örneğliğinde)

Esra Atmaca\*

### **Özet**

Bu çalışmada TV programları içerik veya yayın politikası açısından eleştirilmemektedir. Araştırmanın hedef kitlesi olan Kur'an kurslarında öğrenim gören yetişkin kadınların Hz. Peygamber'in hayatının öğrenilmesinde TV programlarından mı yoksa Kur'an kursundaki derslerden mi daha çok istifade ettikleri, bu esnada müfredatın mı yoksa TV programlarının da yaptığı gibi belli konuların ön plana çıkarılması usulünün mü daha etkin olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Aynı zamanda bu öğrencilere Siyer dersi veren öğreticilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ilgi ve algılarının yönleri tespit edilmiş, neticede ulaşılan veriler sayesinde Kur'an kurslarında Hz. Peygamber'in hayatının doğru ve etkili öğretimi için yapılması gerekenler hakkında öneriler sunulmuştur.

\* Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Dr. Öğretim Üyesi, esraatmaca@sakarya.edu.tr

## Giriş

Son yıllarda Hz. Peygamber'in hayatının öğrenilmesinde görsel medya etkin bir rol oynamaktadır. Hz. Peygamber'in hayatının duygusal ağırlıklı ele alındığı, bilhassa mu-cizeler veya Müslümanların gördüğü işkenceler üzerine odaklanılan bu programlara halkın ilgisi nedeniyle her geçen gün yenileri eklenmektedir. Bugün gerek örgün gerek yaygın eğitim kurumlarında Hz. Peygamber'in hayatını konu alan dersler yer almaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Kur'an kursları da bu yaygın eğitim kurumlarından biridir. Söz konusu medya programlarının izleyicilerinin genellikle yetişkin kadınlardan oluştuğu varsayımından hareketle aynı kitlenin Kur'an kurslarında da eğitim almış veya alıyor olduğu düşünülmektedir. Nitekim Türkiye'deki Kur'an kurslarının büyük çoğunluğunu bu düzeydeki öğrenciler oluşturmaktadır. İşte bu araştırma toplumun bu kesimi üzerinde yapılmaktadır.

Kur'an kursu öğrencilerine yönelik yürüttüğümüz bir proje kapsamında görüştüğümüz öğreticilerden bazılarının Siyer derslerinde öğrencilerin daha çok ilgi duydukları günlük hayatımıza etkisi bakımından Hz. Peygamber'in örnekliği, üstlendiği peygamberlik görevinin bir gereği olarak yeni bir toplum inşasında çektiği zorluklar gibi hususları ön plana çıkardıkları; doğum tarihi ve yeri, gençliği, savaşları gibi konuların müfredatta da yer aldığı üzere kronolojik olarak anlatımının kısa bir süre sonra unutulacağı düşüncesiyle gereksiz olduğunu düşündükleri ve bu doğrultuda derslerini şekillendirdikleri; diğer taraftan araştırmamızın konusu olan kadınların en çok sevdikleri dersin Kur'an-ı Kerim'den sonra Siyer dersi olduğu görülmüştür. Bu tespit bizi, zaten yapmayı planladığımız çalışmanın gerçekten ihtiyaç duyulan bir çalışma olduğuna ikna etmiştir. Acaba Kur'an kursları(nın bazıları)nda Siyer derslerinde TV programlarındaki usulün benzeri şekilde mi hareket ediliyor? Siyer dersini çok sevdiğini söyleyen öğrencilerin katıldıkları dersler hangi şekilde işlenmektedir? Öğreticilerin müfredatta uygun bir şekilde siyer dersi programını uygulayıp uygulamadıkları, eğer uygulamıyorlarsa nedenini, hangi konulara daha fazla önem verdiklerini, öğreticilerin gözüyle öğrencilerin ilgi duydukları meselelerin neler olduğunu ortaya koymak da amaçlarımız arasındadır. Bu tebliğde sunduğumuz bilgiler halen devam etmekte olan bir çalışmanın ön bulgularıdır. Dolayısıyla yapacağınız katkılar çalışmamıza değer kazandıracaktır.

## 1. Eğitim Aracı Olarak Görsel Medya

İnsan, hayatı boyunca bir şekilde öğrenme faaliyeti içerisinde. Bu öğrenmelerin bir kısmı yaşamın doğal seyrinde kendiliğinden olmaktadır bir kısmı da akademik an-

lamda çalışarak elde edilmektedir. Alanının uzmanları veya ilgililerince ortaya konulan bilginin ana gayesi ise yayılması ve çok sayıda kişiye ulaştırılmasıdır. Bunun için en etkili yollardan biri de kitle iletişim araçlarıdır. Kitle iletişim araçlarının, insan hayatının her adımında süregelen bir öğrenme süreci olarak algılanması onların pratikteki rollerini tanımaya katkı sağlaması açısından önemlidir. İletişim beraberinde öğrenmeyi de getirdiğinden kitle iletişim araçlarında da bu etkinin varlığı kaçınılmazdır (Furat, 2009: 41). Görsel medya içerisinde en fazla kullanılan televizyon, içeriğindeki çeşitlilik nedeniyle pek çok amaç için izlenebilmektedir. Genellikle genç bireyler eğlenme amaçlı televizyon izlerken yetişkinlerin amacı haber ve eğitim alma olmaktadır.

Televizyon, daha fazla kişiye ulaşabilmesi, eğlendirirken öğretebilmesi gibi özellikleri dolayısıyla da diğer iletişim araçlarına göre daha yaygın bir kullanıma sahiptir. Görüntünün ön planda olması okuma veya sadece dinleme gerektiren araçlara göre daha fazla ilgi çekmekte ve tercih edilmektedir (Furat, 2009: 56).

George Gerbner ve arkadaşları 1960'lı yıllarda televizyonun insanlar üzerinde uzun süreli değişiklikler meydana getirdiğini tespit ettikleri araştırmalarında elde ettikleri bulgular arasında çağdaş toplum insanının sürekli artan bir biçimde gerçek sosyal ilişki yerine televizyona yöneldikleri, televizyon seyretmenin izleyicilerinin geleneksel farklılıklarını bulanıklaştırdığı ve onları daha homojen bir ana akım içinde kaynaştırdığı gibi hususlar yer almaktadır (Erdoğan ve Alemdar, 2002: 204-205).

Ülkemizde de kitle iletişim araçlarından televizyon, insanlara ulaşmada en etkili olan araçların başını çekmektedir. Nitekim Türkiye halkı, televizyon izleme oranı açısından dünyada ilk sıralarda yer almaktadır. Bunda okuma yazma oranının, kitap okuma alışkanlığının düşük olmasının da etkisi vardır. Çünkü okuma alışkanlığı olmayan bireylere iletişim araçlarından dergi gazete gibi yazılı olanlarıyla ulaşmak mümkün değildir. Bu bireylere iletişim imkanı yaratan ise televizyondur (Karataş, 2013: 299).

## 2. Görsel Medyadaki Dinî Programlar / Medya Vaizleri

Televizyonlarda din adına konuşmalar içeren programlar düzenleyen, dinleyicilerini bazen anlattığı dini konular bazen de sorulan sorulara verdiği cevaplar sayesinde bilgilendirme amacı taşıyan din adamları veya ilahiyatçılara medya vaizi denmeye başlanmıştır. Bu kavram ilk ortaya çıktığında medyada din adına konuşup insanların zihinlerini bulandıran tartışmalar çıkaran kişiler olarak anlaşılmışken sonrasında medyadaki tüm vaizleri kapsadığı düşünülerek bu manada kullanımı a görülmüştür. Neticede medya

vaizliği terimi kullananların maksadına göre farklı anlamlara bürünebilmektedir. Dünya çapında dinlerini basın yayın yoluyla tebliğ eden pek çok din adamı ve Hıristiyan misyoner/vaizin var olduğu düşünüldüğünde terimin daha genel anlamda düşünülmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Neticede “medya vaizi, medya vasıtasıyla dini içerikli konuları anlatan ve sunan din adamları için kullanılan bir kavramdır” şeklindeki tarif isabetli görünmektedir (Karataş, 2013: 298).

Görsel medyada dinle ilgili konuların yer alması bazı araştırmacılarca dinin toplumdaki konumu bakımından değerlendirilerek çıkarımlarda bulunulmuştur. Mesela Çuhadar’a göre sonsuz, süregiden imgeler ve sesler bütünü olarak görülebilen televizyon kanallarında birbirinden bağımsız, birbiriyle çatışan söylemler ard arda yer alabilmektedir. Özellikle kandil, ramazan gibi özel günler için hazırlanan programlardaki duaların amin sesleri evlerimizi doldururken hemen ardından veya biraz öncesinde yarışma, eğlence, şiddet vb. öğeler içeren filmler veya reklamların varlığı şöyle bir algı oluşturmaktadır: Din hayatımızın bir parçasıdır ve gerektiğinde belli ritüellerle gerekli olan şeyler yerine getirilmelidir. Ancak bu gerekli zamanlar dışında kendi hayatımıza döner dünyevî işlerimize bakarız. Buna göre dinî anlayış tüm hayatımızda bütünleşmez, bazı vakitler dinleştirilirken diğerleri dünyevîleşir (Çuhadar, 2014: 145-146). Bostancı ise televizyon yayınlarındaki dini programların günah çıkarma ritüellerine düşünme eğiliminde olduğunu söylemektedir (Bostancı, 2004: 14).

Dini içerikli programlarda dindar yaşamın gerekleri, Hz. Peygamber’in hayatı, gelen sorular ışığında bilgiye ihtiyaç duyulan konular vb. yer almaktadır. Bu programlar üzerine yapılan bir araştırmanın sonuçları göstermektedir ki televizyondaki dini programlar yetişkinlerin duygu ve davranışlarında unutulmuş dini bilgilerin tekrarı, ahlaki değerlerin canlanması, bilinmeyen konuların öğrenilmesi, dini yaşantıyı gözden geçirmek, güncel dini meseleler hakkında kültürlerini artırma bakımından olumlu değişimler meydana getirmektedir. Dini programlarda söz hakkı verilen kişilerin alanında uzman, söylediği ve yaşadığı tutarlı, dinin gerçeklerini saptırmadan söyleyen, sevecen, samimi, kılık kıyafeten düzgün, bilgili ve kültürlü olmaları arzu edilmektedir. Dini programları tercih eden izleyicilerin genellikle eğitici-öğretici olanları izledikleri de tespit edilmiştir (Turan, 2007: 241). Bu programların içeriğindeki soru-cevap bölümleri de özel olarak Din Psikologları tarafından incelemeye tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır ki bu sorular dini sorular olarak yöneltiliyor gibi görünse de neredeyse yarısı psikolojik içeriklilerden oluşmaktadır (Göcen, 2016: 311). Bu da göstermektedir ki insanlar psikolojik sorunlarını bu alanın uzmanlarına ulaşıp çözmek yerine dini rehberlerden yardım istemektedirler.



Günümüzde dini içerikli TV programı sunan ve en çok takip edilen ilahiyatçılardan biri olan Mustafa Karataş'ın konuyla ilgili sunduğu bir tebliğde yer alan tespitleri şu şekilde sunar: Günümüze kadar televizyonlarda ilahiyatçılar genellikle teorik tartışmaları ve uç noktaları ele alırken Diyanet camiası pratikte yaşanan sorunları ve dindar insanın sorunluluklarını öne çıkarmışlardır. Halbuki medyayı takip eden izleyicilerin hem teorik hem de pratik bilgiye ihtiyacı bulunmaktadır. Televizyonlarda yapılan kafa karıştırıcı tartışmalar din bilginlerince bilerek veya bilmeyerek seyredilmiş, ya da gereksiz konular halkın karşısında tartışılarak kafa karışıklığına sebep olunmuştur. Bu kafa karışıklığının insanları araştırmaya sevk ettiği de bir gerçektir. Son yıllarda dini programlar pek çok formatta televizyon ekranlarında yerini almıştır. Bunlar bazen düzenli programlar olurken bazıları da ramazan ve kandil günleri için özel programlar olmuştur. Kendisi de bu programcılardan biri olan Karataş, medyanın bir Pazar yeri olduğunu ve bu pazarda serbest piyasa ekonomisinin geçerli olduğunu belirtmektedir. Pazarda her türlü ürünün yer alması kaçınılmazdır. Yapılması gereken pazarla mücadele etmek yerine pazarda rekabet etmek ve medya pazarına alternatif ürünler getirerek bu ürünleri güzel bir şekilde pazarlamak ve sunmaktır (Karataş, 2013: 312).

Görsel medyadaki dinî programların içerikleri hakkındaki genel değerlendirmeden sonra konumuz olan Siyer anlatımları üzerine yaptığımız araştırmaya geçmek istiyoruz.

### 3. Görsel Medyada Yer Alan Siyer Anlatımları Üzerine Bir Araştırma

Görsel medyada siyer sunumu hakkında alanın uzmanlarından Adem Apak, oldukça isabetli tespitlerde bulunmuştur. Apak'a göre görsel medyada yer alan siyer anlatımları seçme konular çerçevesinde genelde izleyici ve reyting hedefli olduğu için Hz. Peygamber'in hayatının öğrenilmesine katkı sağlamaktan ziyade menfi neticeler doğurmaktadır. Buna göre popüler kanallarda bu konuların yer alması uygun değildir. Ancak bunun telafisi için de alternatif önerilerin getirilmesi gerekir. Bu alternatif yöntem, siyer sunumlarının reyting kaygısı taşımayan kanallarda yayınlanması, seçmece konuların değil Hz. Peygamber'in hayatının bir bütün olarak ele alınması olabilir. Ayrıca bu tarz programların ilahiyatçılarca değil, hatta İslam tarihçilerince de değil siyer konularında araştırma yapmış uzmanlarca yapılması gerekmektedir. Bu uzmanlar bizzat sunumda bulunmasalar da onların danışmanlığının elzem olduğu kesindir (Apak, 2013: 129-130).

Varol, 2012 yılında Siyer bilgilerinin sunum şekli açısından farklı mecralarda da yer bulması gerektiği yargısından hareketle siyerin dijital ortamdaki sunumu hakkında bir

tebliğ sunmuştur. Siyer ilminin anlatım ve öğretiminde farklı yaklaşımların olmasının normal olduğunu, bu farklı yaklaşımların bir neticesi olarak basılı yayınlarda olduğu gibi dijital ortamda da çeşitli ürünlerin raflardaki yerini aldıklarını belirttikten sonra Hz. Peygamber'in hayatının anlatıldığı dijital yayıncılıkta konunun bilimsel tabana oturtulması ve yanlış bilgilerden arındırılarak sunulmasının en önemli konu olduğunu eklemiştir. Varol'a göre, Hz. Peygamber'in hayatının mucizeler üzerine oturtulması gibi yaklaşımlar ancak bilimsel çalışmaların bu alana yapacağı hizmetler ile son bulabilecektir (Varol, 2012: 540-543).

Görüldüğü üzere iki araştırmacı da alanın uzmanlarının siyerin anlatım veya basım-yayınında aktif olarak yer almaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. O zaman akademik çalışmaların yalnızca akademisyenler tarafından takip edildiği gerçeğinden hareketle toplumun diğer kesiminin bilgiye doğru kaynaktan ulaşmasını sağlamak için her seviyeye uygun özel çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu konuda son zamanlarda yapılan bazı yayınların hakkını da teslim etmemiz gerekir. Mesela Siyer alanında araştırmalarda bulunan İslam tarihçilerinden Şaban Öz, çocuklara yönelik yayınlar, siyerin roman türünde sunumu gibi çalışmalara imza atmaktadır.<sup>1</sup>

Siyer bilgilerinin Diyanet'in Kur'an Kurslarındaki durumunu tespit için başladığımız araştırmamızın başlangıç aşamasında Kur'an Kursu öğretmenlerinin bir kısmına anket çalışması düzenledik. Bu anket verileri ışığında siyer içerikli programlar ve Kur'an kurslarındaki siyer derslerinin yetişkin kadınlar üzerindeki etkisi ve öğretmenlerin bu konudaki tutumlarını ortaya koymaya çalışacağız.

### **3.1. Siyer İçerikli TV Programlarına Gösterilen İlgisi**

Kursiyerleri yetişkin kadınlar olan Kur'an Kursu öğretmenlerine öğrencilerin siyer içerikli programlara ilgi ve beğenilerini sordüğümüzde ortaya çıkan tabloya göre öğretmenlerin % 57'si öğrencilerinin bu programları takip ettiklerini, % 24'ü ise konu hakkında bir fikrinin olmadığını söylemiştir. % 19'luk kesim ise izlemediklerini iddia etmiştir. Ayrıca yaklaşık % 75'i öğrencilerinin bu programları beğendiğini, % 22'si kararsız olduğunu, % 2 oranında da beğenmediklerini ifade etmişlerdir. Takip etme oranı ile beğenme oranı arasındaki fark öğretmenlerin tahminlerinden oluşmuş olmalıdır.

1 Şaban Öz'ün çalışmaları arasında çocuklara yönelik hazırlanan *Peygamberimin Hayatından Hikayeler/Peygamberim Serisi*, roman türünde yazılan *Elçi* ve *Musab Ağlarken* yer almaktadır.

### **3.2. Öğreticilerin TV Programlarında Anlatılan Konular Bakımından Yetişkin Kadınları Gözlemleri**

Kur'an kursu öğretmenlerine TV programlarında genel olarak anlatıldığı üzere her anı mucizelerle dolu bir peygamber tasavvurunun O'nun örnek alınamayacak bir hüviyete bürünmesine sebep olup olmadığını sorduk. Aldığımız cevaplarda % 51 bu tasavvurun Hz. Peygamber'in örnek alınamayacak bir hüviyete büründüğünü kabul etmekte, % 24 kararsız kalmakta ve diğer % 24'lük kesim ise bu fikre katılmamaktadır. Yani öğretmenlerin çeyreği mucizelerle dolu anlatımların zararlı olmadığını düşünmektedir.

"Öğrencilerim siyer dersini işlerken TV programlarında duydukları bilgilerle mukayese ediyorlar" yargısına ise öğretmenlerin % 71'i katılırken, %13'ü katılmamaktadır.

"Öğrencilerim TV programlarında duyduklarının doğru olduğundan emin olmak için benim teyit etmemi önemsiyorlar." şeklindeki ifade ise oldukça yüksek oranda kişi tarafından onaylanmıştır. Buna göre öğretmenlerden % 75'i yetişkin kadınların TV programlarındaki bilgilerin öğretmenlerce teyit edilmesine önem verdiklerini belirtirken, % 11 kararsız kalmış, % 9 ise böyle bir tecrübe yaşamadığını göstermiştir. Bu da öğrencilerin Kur'an kursu öğreticisine duyduğu güveni ve eğitimde bire bir eğitimin önemini göstermesi bakımından değerlidir.

### **3.3. Öğreticilerin TV Programlarında Hz. Peygamber'in Anlatımında Kullanılan Üslup Bakımından Yetişkin Kadınları Gözlemleri**

Öğreticilere öğrencilerinin TV programlarındaki Hz. Peygamber anlatımlarının duygusal ağırlıklı işlenmesinden memnun olup olmamaları ile ilgili gözlemlerini sorduk. Aldığımız cevaplara göre % 24 muhtemelen bu konuda net bir fikri olmadığı için yorum yapmaktan kaçınmış, % 73 ise kadınların bu üslubu beğendiklerini belirtmiştir.

## **4. Kur'an Kurslarında Siyer Öğretimi**

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın hizmet sahasını camilerden sonra ikinci sırada Kur'an kursları oluşturmaktadır. Uzun yıllardır devam eden bu hizmet sahasında gerek hedef kitle gerekse öğretim programları açısından değişiklikler yaşanmıştır. Gelinek noktada bu kursların, ihtiyaç odaklı Kur'an kursları, hafızlık, yaz Kur'an kursları ve 4-6 yaş Kur'an kursları olarak devam ettiği görülmektedir. Bu kurslara çeşitli yaş ve cinsiyetten bireyler kaydolabilmektedir. Ancak özellikle ihtiyaç odaklı Kur'an kursları yetişkin kadınların

öğrenim gördüğü programların başında gelmektedir. Her yaş ve seviyeye göre istenilen saatlerde uygulanması mümkün olan bu program oldukça ilgi görmektedir. Bu çalışmamızda incelemeyi hedeflediğimiz kitle de İhtiyaç odaklı Kur'an kurslarına devam eden yetişkin kadınlardan oluşmaktadır.

İhtiyaç odaklı Kur'an kurslarında öğretim faaliyetleri Temel Öğretim ve Ek Öğretim şeklinde sınıflandırılmıştır. Temel öğretim haftada 18 saatlik bir eğitimi kapsarken, kursiyerlerin talepleri halinde tek bir dalda alabildikleri Ek öğretim programı ise haftada 6 saat olarak planlanmaktadır.

Konumuz olan Siyer öğreniminin kurs programlarındaki yerine baktığımızda ise bu dersin her iki program kapsamında da verildiğini görmekteyiz. Ancak pratikte ek programların daha çok Kur'an dersi için talep edildiği bilinmektedir. Bir öğretim yılında dört ayrı dönemden oluşan temel öğretim programlarında ise haftada bir ders saati siyer dersi yer almaktadır. Temel öğretim programlarının diğer saatlerinde ise 12 saat Kur'an-ı Kerim, 2 saat İbadet, 2 saat İtikad ve 1 saat de Ahlâk dersi bulunmaktadır.

Siyer dersi yıllık planını incelediğimizde 2017-2018 yılı için 9+8+8+8 olmak üzere toplamda 33 haftalık programda 33 saat siyer dersi planlandığı görülmektedir. Bu planın içeriğine göre ilk 9 haftalık sürede sosyal, kültürel ve dini hayat bakımından Hz. Peygamber'in doğduğu çevre, ailesi, doğumu, çocukluk yılları, gençlik çağı ve sosyal ilişkileri, seyahatleri, Erdemliler birliğine katılımı, Kâbe hakemliği, ticaretle uğraşması, evliliği, çocukları ve Kur'an-ı Kerim'e göre vahiy öncesindeki durumunun öğrenilmesi amaçlanmaktadır. 8 haftadan oluşan ikinci dönem ise Peygamberliğin ilk yılları, ilk İslam toplumunun dayanışması ve ilişkileri, Hz. Muhammed'e yönelik tepkiler ve bu tepkilere Kur'an'ın cevabı, Müslümanlara uygulanan işkenceler ve sosyal baskılar, Mekke halkının inananları boykotu, İsrâ hadisesi ve Yesriblilerle yapılan ilk görüşmeleri kapsamaktadır. Üçüncü 8 haftalık dönemde ise Medine'ye hicret, Hz. Muhammed'in Medine'deki ilk etkinlikleri, müşriklerle ilişkiler, Yahudilerle ilişkiler, Hıristiyanlarla ilişkiler, Mekke'nin fethi, veda haccı ve Hz. Muhammed'in vefatı konuları yer almaktadır.

Hz. Peygamber'in hayatının, ihtiyaç odaklı Kur'an kursları temel öğretim programının ilk üç döneminde genellikle kronolojik bazen de konulu olarak ele alındığı görülmektedir. Dördüncü ve son dönemde ise Hz. Peygamber'in kişiliği ve örnekliliği üzerinde durulmaktadır. Buna göre bu dönemin konuları Kur'an- Kerim'de Hz. Muhammed, İslâm'ı anlamada Hz. Muhammed'in örnekliliği (ibadetlerin yapılmasında, insan davranışlarında vb.) ve Hz. Muhammed'in örnek ahlakıdır.

Görüldüğü üzere haftada bir ders saatinde öğrencinin edinmesi planlanan bilgiler oldukça yoğundur. Özellikle son dönemin konularının Ahlâk dersi konularıyla örtüşmesinden ötürü bu konuların yer aldığı Ahlak derslerini de siyer konuları bağlamında düşünmek mümkündür.

Bu genel bilgilerden sonra Sakarya ili özelinde kurslarda gerçekleştirilen siyer öğretim faaliyetlerini değerlendirmeye geçebiliriz.

#### **4.1. Müfredat ve Yeterliliği**

Anket çalışmamızda Kur'an Kursu öğreticilerine yönelttiğimiz bazı sorular İhtiyaç odaklı Kur'an Kursu öğretim programında siyer dersine ilişkin müfredatın yeterli ve ihtiyacı karşılar düzeyde olup olmadığı, kendilerinin müfredata bağlı kalıp kalmadıkları yönünde olmuştur.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin % 77'si müfredata uygun ders işlerken % 15'i resmi müfredata bağlı kalmamaktadır. Öğreticilerin % 28'i müfredatın yeterli olduğunu düşünürken % 42'si yetersiz bulmaktadır. % 24'lük bir oran ise herhangi bir fikir beyan etmemiştir. Aynı şekilde yetişkin kadınlardan oluşan öğrenci kitlesinin ihtiyaçlarına cevap vermesi bakımından da müfredatın yeterliliği öğretmenlere sorulmuş, % 26 kararsız kalmış, % 37 ihtiyaçlara cevap verecek düzeyde olduğunu, % 35 ise yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Buradan elde edeceğimiz sonuç öğretmenlerin yalnızca % 28'i müfredatı yeterli bulmasına rağmen % 77'lik bir oran müfredata uygun ders yapmaktadır. Bu da kendilerine verilen sorumluluğu yerine getirmede hassas davrandıklarının bir göstergesidir.

#### **4.2. Öğrencilerin Siyer Dersine İlgisi**

Öğreticilerden % 89'u öğrencilerinin siyer dersine ilgi duyduklarını belirtmiş % 11'i ise kararsız kalmıştır. Bu soruya olumsuz yanıt veren hiç kimse olmamıştır.

Öğrencilerin siyer dersi özelinde ilgi duydukları konular arasında Hz. Peygamber ve ashabın yaşadığı sıkıntılara % 88 olumlu yanıt verirken % 5 olumsuz, % 7 ise kararsız kaldığını söylemiştir.

Yetişkin kadınların Hz. Peygamber'in mucizelerinin anlatımından hoşlandıkları yargısına % 77 oranında öğretici katılırken %9 katılmamıştır. Ayrıca % 84 oranındaki kişi

öğrencilerinin sahih bilgiler içeren düşündürücü konulara daha fazla ilgi duyduklarını belirtirken % 4 böyle olmadığını belirtmiştir.

Öğreticilerin % 70'i öğrencilerinin siyer dersinde kendilerini ağılatan, hüzünlendiren konuları daha çok sevdiklerini söylemiş, % 13 bu fikre katılmazken % 16'sı kararsız kalmıştır.

% 56 oranındaki öğretici öğrencilerinin kursa geldikten sonra önceki öğrenmelerinin yanlış olduğuna dair bilgi verdiklerini belirtmiştir. % 12 böyle bir bildirim ile karşılaşmış, % 32 ise net bir fikri olmadığı için kararsız kalmıştır.

Bu konuda ulaşabileceğimiz sonuç, yetişkin kadınların Hz. Peygamber'in hayatını öğrenmeye oldukça istekli oldukları, bu konular içerisinde öncelikle Hz. Peygamber ve ashabın çektiği sıkıntılar ikinci sırada da Hz. Peygamber'in mucizelerinin anlatılmasından hoşlandıklarıdır. % 70 oranında da ağılatan hüzünlendiren konuların ilgi gördüğü belirtilmiştir.

### **4.3. Siyer Derslerinin Pratikteki Durumu**

Şimdi de Kur'an kursu öğretmenlerinin siyer derslerinde takip ettikleri yöntem ve içeriği inceleyelim.

#### **4.3.1. İçerik Bakımından İnceleme**

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kurslardan uygulanmasını istediği programı yukarıda ana hatlarıyla ele aldık. Acaba öğretmenler bu programdaki konuların her birini aynı seviyede anlatıyorlar mı? Yoksa kadınların yaşlarını ve ilgi alanlarını hesaba katarak bazı konulardan bahsedip geçerken bazılarını daha fazla vurgu mu yapıyorlar? Evetse bu konular hangileri?

Büyük çoğunluğu orta yaşın üzerinde öğrencilerden oluşan Kur'an kurslarında öğretmenlerden % 72'si olayları kronolojik ele alırken % 20'si böyle yapmamaktadır. Hz. Peygamber'in doğum yeri ve tarihi gibi ezbere dayalı bilgilere % 92 oranında yer verilirken % 7'si bu bilgilere mutlaka yer vermediğini söylemiştir. Aynı şekilde tarih ve yer bilgilerinin unutulacağı düşüncesiyle vurgulanmadan sadece bahsedilip geçilmesi gerektiğini düşünenler % 16 oranındadır. % 70'i ise bunun doğru olmadığını düşünmektedir. Hz. Peygamber'in devlet lideri olmasının bir gereği olarak çeşitli düşman gruplarıyla yaptığı savaşları nedenleri ve sonuçları ile anlatmaya % 87'si önem verirken % 9 üzerinde durulmasına gerek görmemektedir. Hz. Peygamber'in eşleri ve ço-

cuklarının isimlerine dair bilgiyi % 93'ü derslerde yer verirken %4 isimlerin verilmesini zorunlu bulmamaktadır. Geri kalan çok az kısmı ise kararsız veya kısmen bu bilgilere yer vermektedir. Hz. Peygamber'in eşlerinin isimlerini sırayla zikretmeyip yalnızca eşlerine gösterdiği davranış modelleri üzerinde durmak gerektiğini düşünenler de % 84 oranındadır. % 13 ise bu fikre katılmayıp isimlerinin de öğrenilmesi gerektiğini belirtmiştir. Burada şöyle bir çelişki söz konusudur ki bir önceki soruda Hz. Peygamber'in eş ve çocuklarının isimlerini mutlaka öğretirim diyen öğretmenler devam eden soruda ise isimlerinin ezberlenmesinin zorunlu olmadığını, davranış modellerinin ehem olduğunu söylemişlerdir. Şu durumda oldukça büyük bir çoğunluğun bu bilgilere yer verdikleri fakat davranış örneğine daha fazla vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır.

Peygamberlerin hayatında yaşadığı olağanüstü tecrübelerle mucize denmektedir. Bu tecrübeler Allah'ın yaratması olarak meydana gelmektedir. Konunun kelâmî tartışmasını ilgili alan uzmanları yapadursunlar biz öğretmenlerin derslerinde bu tür mucizelere gösterdikleri ilgiye göz gezdirelim. % 52'lik kesim Hz. Peygamber'in hayatında yaşanan mucizelere sıklıkla vurgu yaptığını, % 23 ise yapmadığını, % 23 de sıklık miktarından emin olmayarak kararsız kaldığını belirtmiştir.

Hz. Peygamber'in mucizeleri arasında öncelikle çocukluk sürecinde yaşadığına inanılan bazı olaylar vardır. Bunlardan biri şakk-ı sadr olarak bilinen göğsünün yarılması hadisesidir. % 56 oranında bu hadise mutlaka derslerde anlatılırken, % 23 bu ilgiyi göstermemektedir. % 19'luk kesim ise net bir cevap verememiştir. Bu hadise üzerinde yaşanan tartışmalardan biri de olayın bedenen mi yoksa manen mi gerçekleştiği konusudur. Öğreticilerden % 45'i bu olayı bedenen yaşanan bir hadise olarak öğrencilerine aktarırken, % 38'i manen olduğunu söylemektedir. Mahiyeti hakkında yorum yapmak istemeyenler ise % 16'dır.

Hz. Peygamber'in çocukluk dönemine ait mucize içerikli rivayetlerden biri de bir bulutun gölgelemek amacıyla onu takip etmesidir. Bu hadiseyi derslerinde % 58 oranındaki öğretici detaylı bir şekilde ele alırken % 28 fazla bir vurgu yapmamaktadır.

Peygamberlik dönemi ile ilgili olarak müşriklerle gerçekleştirilen savaşlarda Hz. Peygamber'in mucizevi anlamda ilahi yardıma mazhar olduğu % 67 oranında derslerde ele alınırken % 11 bu konuya vurgu yapmamakta, % 21 ise sık olmasa da yer verdiğini belirtmektedir.

Bu anlatım şeklinin yani mucizelerin derslerde sıklıkla yer almasının doğru olduğunu söyleyenler % 42 iken % 30 ise mucizelerin sık sık anlatılmasını doğru bulmamakta-

dır. Bir katılımcı “Hanımlar Hz. Peygamber’in mucizelerinin anlatılmasından hoşlanıyor. Ama ben pek tercih etmiyorum” derken bir diğeri de aynı durumu “Daha çok abartılarak anlatılmış şeylere bayılıyorlar” şeklinde ifade etmiştir.

Mucizelerden sonra Hz. Peygamber’in hayatıyla ilgili olarak dinleyicilerce ilgi duyulan, üzüntüyle beraber heyecanla dinlenen konular arasında Hz. Peygamber ve ashabının çektiği eziyetler gelmektedir. Kadınların ilgi duydukları görülen bu konulara sık vurgu yapanlar % 88 oranındadır. Müslüman olanların çektiği işkenceler ise % 28 oranında sık ele alınırken % 55 bu konulara sık vurgu yapılmasını doğru bulmamaktadır. Katılımcılardan biri bu konuyla alakalı olarak “Genel olarak sabır gösterdikleri mevzuları ele alıyorum” demiştir.

#### 4.3.2. Hz. Peygamber’in Beşer-Rasul Yönleriyle Anlatımı

Hz. Peygamber’in hayatı konu olduğunda en çok tartışılan konulardan biri de onun peygamber olduğu için özel biri olduğu ve onun gibi davranmamızın mümkün olmadığı anlayışı ile onun da bir insan olduğu ve davranışlarının örnek alınabilmesi için bu açıdan ele alınması gerektiği anlayışının çatışmasıdır.

Öğreticilerden % 28’i öğrencilerine Hz. Peygamber’in bir peygamber olduğu ve onun gibi olamayacağımızı söylerken % 54’ü onun gibi olmanın mümkün olduğunu belirtmektedirler. Bu iki yargıya da kısmen katılan kararsız % 16’lık bir kesim de bulunmaktadır. Bununla birlikte öğreticilerin tamamı Hz. Peygamber’in bir beşer olduğunu vurgulayıp örnek alınabilecek biri olduğunu vurguladıklarını söylemişlerdir. Bu yaklaşımlardaki farklılık ise soruları algılama biçimlerinden kaynaklanmış olmalıdır.

Son olarak Hz. Peygamber’in hayatını kronolojik ele almaktan ziyade örnek alınabilecek yönlerini seçerek derslerde yer verdiğini belirtenler de % 79 oranındadır. % 9’u ise bazen kronolojik bazen özel konulara vurgu ile dersleri işlemektedir.

#### 4.3.3. Üslub Bakımından İnceleme

Bu çalışmada Hz. Peygamber’in hayatının anlatım biçimi de incelenmiştir. Öğreticilere son yıllarda televizyon programlarında karşı karşıya kaldığımız duygusal siyer anlatımı hakkındaki tutumlarını sorduk. % 35’i siyer derslerini TV programlarındaki gibi duygu yoğunluğu ile işlediğini belirtirken, % 40’ı bu üslubu benimsememektedir. % 23 gibi önemli bir oran da bazen bu şekilde bazen farklı şekilde anlatabildiğini ifade ederek



kararsızlığını belirtmiştir. Uygulamadaki görünümüyle öğreticilerin bu üslubun doğru olduğunu düşündükleri arasındaki görünüm benzerlik arz etmektedir. Nitekim % 42 siyer derslerinin duygusal ağırlıklı işlenmesi gerektiğini söylerken % 30 bunun doğru olmadığını ifade etmiştir. % 27 ise kararsız kalmıştır. Katılımcılardan biri duygusal ağırlıklı anlatım üslubu hakkında “Alemlerin efendisi. Duygusal anlatılması kaçınılmaz” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Bu soruyu duygusal ağırlıklı anlatım sorusundan farklı olarak ilmî bakış açısından uzak edebî anlayışla ele alınmasının sakıncası olup olmadığını sorduğumuzda % 27 sakıncası olmadığını söylemiş, % 55 ise böyle bir anlatımın sakıncalı olduğunu belirtmiştir. % 16 ise kararsızdır. “Edebî anlatımla çelişme olmayacağı için olabilir” diyerek sorunun ilmî bakışa dair kısmını atlayıp yalnızca edebî anlatım kısmına göre yorumlayanlar da olmuştur. Aynı şekilde öğreticilerin % 39’u Hz. Peygamber’in hayatını TV programlarında olduğu gibi coşkulu anlatmamız gerektiğini söylerken % 27’si buna katılmamaktadır. % 32 oranında ciddi miktarda kişi de tam olarak cevap belirtememiştir.

Hz. Peygamber’in hayatının duygusal anlatımı beraberinde ağlamayı ve ağlatmayı da getirmektedir. Katılımcıların % 88’i Müslümanların Hz. Peygamber için ağlamak yerine kendi hallerine ağlamaları gerektiğini belirtmiştir. % 10 ise tam bir karar verememiştir.

#### **4.4. Öğreticilerin Siyer Konuları Hakkındaki Görüşleri**

Hz. Peygamber’in hayatının siyer uzmanlarının bildirdiği ilmî gerçekliklerle ele alınması gerektiği fikrine % 84 katılırken % 11 kararsız kalmış % 4 ise katılmamıştır. Yine katılımcıların % 79 gibi büyük bir kesiminin Hz. Peygamber’in hayatının pek çok olağanüstülükler barındırdığını düşündükleri % 19’unun ise bunu doğru bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Kur’an kursu öğreticilerinin % 88’i Hz. Peygamber’in hayatına dair pek çok uydurma bilginin var olduğunu kabul etmekte, % 7 kararsız kalırken % 4 ise uydurma bilgilerin olmadığını inanmaktadır.

Katılımcılardan % 73’ü siyer konusunda yapılan yeni araştırmaları takip edip okuduklarını, % 22’si ise tam olarak takip ettiklerini söyleyemediklerinden kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Son olarak Hz. Peygamber’in hayatının tartışmaya kapalı bir biçimde hadisler vasıtasıyla bize tam ve eksiksiz olarak ulaştığını kabul edenler % 49 oranındadır. % 32 gibi önemli bir rakam da bilgilerinden emin değillerdir ve kararsız kalmışlardır.

## Sonuç

Araştırmada vardığımız mevcut sonuçları şu şekilde sıralamamız mümkündür:

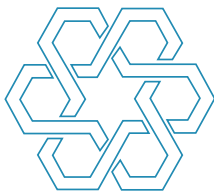
1. Öğreticilerin çeyreği mucizelerle dolu anlatımların zararlı olmadığını düşünmektedir.
2. Kur'an kursu öğrencileri TV programlarında izledikleri siyer sunumlarından ziyade kurstaki derslerde aldıkları bilgilere daha fazla güven duymaktalar. Bu da yüz yüze eğitimin önemini göstermektedir.
3. Öğreticilerin yalnızca % 28'i müfredatı yeterli bulmasına rağmen % 77'lik bir oran müfredata uygun ders yapmaktadır. Bu da Kur'an kursu öğretmenlerinin kendilerine verilen sorumluluğu yerine getirmede hassas davrandıklarının bir göstergesidir.
4. Yetişkin kadınların, Hz. Peygamber'in hayatını öğrenmeye istekli oldukları ve bu konular içerisinde öncelikle Hz. Peygamber ve ashabın çektiği sıkıntılar, ikinci sırada da Hz. Peygamber'in mucizelerinin anlatılmasından hoşlandıkları anlaşılmaktadır.
5. Mucizelerden sonra Hz. Peygamber'in hayatıyla ilgili olarak dinleyicilerce ilgi duyulan, üzüntüyle beraber heyecanla dinlenen konular arasında Hz. Peygamber ve ashabının çektiği eziyetler gelmektedir. Kadınların ilgi duydukları görülen bu konulara sık vurgu yapanlar % 88 oranındadır. Müslüman olanların çektiği işkenceler ise % 28 oranında sık ele alınırken % 55 bu konulara sık vurgu yapılmasını doğru bulmamaktadır.
6. Öğreticilerin tamamı Hz. Peygamber'in bir beşer olduğunu vurgulayıp örnek alınabilecek biri olduğunu öğrencilerine vurgulamaktadırlar.
7. Katılımcıların dörtte üçü siyer konusunda yapılan yeni araştırmaları takip etmektedir.

## Öneri

Hız. Peygamber'in hayatının toplum tarafından doğru bilinmesi için siyer uzmanlarının yaptığı çalışmalar -her ne kadar çoğunluğu yapıyor olsa da- tüm Kur'an kursu öğretmenlerince yakından takip edilmelidir. Ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı'nın özellikle dönem başlarında personele yönelik uyguladıkları seminer çalışmalarında siyer konularına da yer verilmeli, bu mümkün olamıyorsa da uzmanlarca hazırlanan çalışmaların okutulması sağlanmalıdır.

## Kaynakça

- Apak, A. (2013), "Görsel Medyada Siyer", *Siyer Atölyesi 2011: Türkiye'de Popüler Siyer Çalışmaları, Siyer Atölyesi 2012: Türkiye'de Çocuklara Yönelik Siyer Çalışmaları Tebliğler Kitabı*, 125-130.
- Bostancı, M. N. (2004), *Televizyon Dilindeki İslam*, Ankara: Odak Yay.
- Çuhadar, M. (2014), "Kandil ve Ramazan'ın Medya Tezahürleri", *Din ve Hayat: İstanbul Müftülüğü Dergisi*, (22), 144-148.
- Erdoğan İ. ve Alemdar K. (2002), *Öteki Kuram: Kitle İletişimine Yaklaşımların Tarihsel ve Eleştirel Bir Değerlendirmesi*, Ankara: ERK.
- Furat, A. Z. (2009), "Yaygın Din Eğitiminde Kitle İletişim Araçlarının Yeri", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (19), 37-62.
- Göcen, G. (2016), "Danışmanın Maneviliğinin Gerekliliği Üzerine: Dini İçerikli TV Programlarında Sorulan Sorular Üzerine Nitel Bir Çalışma", *Manevî Danışmanlık ve Rehberlik*, II, 283-313.
- Karataş, M. (2013), "Medya Vaizliği (Analitik Bir Yaklaşım)", *Vaaz ve Vaizlik Sempozyumu* (17-18 Aralık 2011), II, 297-312.
- Turan, İ. (2007), "Televizyondaki Dini İçerikli Programların Yetişkinler Üzerindeki Etkileri", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (23), sayfa aralığı?.
- Varol, B. (2012), "Dijital Ortamda Siyer Anlatım ve Öğretimi: (Tespitler-Problemler-Teklifler)", *Siret Sempozyumu I, Türkiye'de Siret Yazıcılığı*, 523-543.





# Dini Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri ve Din Eğitiminde Teolojik Yaklaşım Problematiği\*

Cemal Tosun,\*\* Havva Sinem Uğurlu\*\*\*

## Özet

Din hizmetlerinde dini danışmanlık ve rehberlik gibi alanlarda veya din eğitimi ve yaygın din öğretimi alanında “nasıl bir muhteva?” sorusu konu alanının önemli problematiklerinden biri olarak görülmektedir. Bu eğitim ya da hizmetlerin uygulamasında ve hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimlerinde muhtevanın yani teolojik içeriğin nasıl bir yaklaşımla ortaya koyulması ve eğitimlerde nasıl sunulması konusunda bilim alanında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Dünyada bu problematik bağlamında ortaya çıkan Manevi Teoloji ve Pratik Teoloji ismiyle iki teoloji yaklaşımından söz etmek mümkündür.

Manevi ve/veya pratik teoloji, 20. yüzyılda Hıristiyan geleneği ile modern bilimsel bulguları bir araya getirme çabası olarak ortaya çıkmış bir disiplinler arası alandır (Dingemans, 1996; Hunter, 2006: 8). Bu bir araya getirme çabası, gelişen bilimin verilerinden yararlanıp bireylerin içerisinde buldukları durumları daha iyi anlayarak bir teolojik çerçeve oluşturmak arzusuyla başlamıştır (Lartey, 2000; Graham, 2002: 56 vd.). Örneğin din hizmetleri alanında dini danışmanlık ve rehberlik uygulamalarının batıdaki tarihi gelişimi incelendiğinde bir yandan din danışmanlık uygulamaları yürütülürken diğer yandan var olan teolojik bakış açısının ihtiyacı karşılayıp karşılayamadığı tartışmalarının devam ettiği görülmektedir. Bu açıdan teolojinin pratiğe dönük bilgi ve uygulamalar üreten alanı din danışmanlık uygulamalarında kullanıma yönelik olarak bir değişim ve gelişim sergilemiştir. Sonuçta bu ihtiyacı karşılayabileceği düşünülen alan ise “Manevi Teoloji” ve/veya “Pratik Teoloji” olmuştur. Bu alanlar din danışmanlık uygulamalarında kullanılan teolojik içeriğin yeniden gözden geçirilmeleri ve teolojik konulara yeni bakış açıları getirilmesine vesile olmuşlardır.

Türkiye özelinde din eğitimi ve din hizmetleri alanında “nasıl bir muhteva?” sorusu bağlamında bilimsel bir düzlemde düşünmek gerekmektedir. Bu bildiride, söz konusu alanda düşünsel girişimde bulunmak amacıyla dünya literatürü üzerinden Türkiye için değerlendirmelerde bulunmak amaçlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Din Hizmetleri, Manevi Teoloji, Pratik Teoloji.

\* Bu bildiri, H. Sinem Uğurlu'nun Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanmış olduğu doktora tez çalışmasının ilgili bölümünden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

\*\* Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Prof. Dr., [tosun@divinity.ankara.edu.tr](mailto:tosun@divinity.ankara.edu.tr)

\*\*\* Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Öğretimi Özel Yöntemleri Anabilim Dalı, Dr. Öğretim Üyesi, [sugurlu@ankara.edu.tr](mailto:sugurlu@ankara.edu.tr)

## Giriş

Teoloji/İlahiyat eğitimi; muhteva, metodoloji ve yetiştirilecek insanın yeterlikleri açısından tartışılmaktadır. Bu tartışmaları besleyen iki ana unsurdan biri teolojinin geleneğidir; diğeri ise yaşanan hayat ile onu yaşayan toplum ve insanın durumu ve ihtiyaçlarıdır. Teolojinin geleneği, asıl kaynaklar, kutsal kitaplar gibi ve bu kaynaklara dayalı üretilmiş birikim üzerinden teoloji yapmayı önerir. Günün toplumundan ve insanından hareket ise, asıl kaynaklara ve geleneğe toplumsal ve bireysel durumlar merkezli yaklaşmayı talep eder. İkincisi, daha çok din hizmetinin insana ulaşması ve sunulan dinin insanın ihtiyaçlarını karşılaması, sorunlarını çözmeye katkı sağlaması merkezlidir. Dolayısıyla din hizmetleri ve din eğitimi boyutlarıyla ilişkilidir. Din hizmetleri alanında öne çıkan ise daha çok Dini Danışmanlık ve Rehberlik boyutudur. Buradan hareketle ilahiyat alanında yeni bir alan doğmuştur: Manevi Teoloji veya Pratik Teoloji.

Manevî Teoloji ve Pratik Teoloji, 20. yüzyılda Hıristiyan geleneği ile psikoloji başta olmak üzere beşeri bilimlerin bulgularını bir araya getirme çabası olarak ortaya çıkmış bir disiplinler arası alandır (Dingemans, 1996: 82; Hunter, 2006: 8). Bu bir araya getirme çabası, gelişen beşeri bilimlerin verilerinden yararlanıp bireyleri ve içerisinde buldukları durumları daha iyi anlayarak bir teolojik çerçeve oluşturmak arzusuyla başlamıştır (Lar-tey, 2000: 72; Graham, 2002: 56 vd.). Örneğin dini danışmanlık ve rehberlik uygulamalarının batıdaki tarihi gelişimi incelendiğinde bir yandan dinî danışmanlık uygulamaları yürütülürken diğer yandan var olan teolojik bakış açısının ihtiyacı karşılayıp karşılayamadığı tartışmalarının devam ettiği görülmektedir. Bu açıdan teolojinin pratiğe dönük bilgi ve uygulamalar üreten alanı dinî danışmanlık uygulamalarında kullanıma yönelik olarak bir değişim ve gelişim sergilemiştir. Sonuçta bu ihtiyacı karşılayabileceği düşünülen alan ise “Manevî Teoloji” ve “Pratik Teoloji” olmuştur. Bu alanlar dinî danışmanlık ve rehberlik uygulamalarında kullanılan teolojik içeriğin yeniden gözden geçirilmeleri ve teolojik konulara yeni bakış açıları getirilmesine vesile olmuşlardır. Bu alanları genel hatlarıyla incelemek din eğitiminde ve din hizmetlerinde içerik problemi ve “eğitim programlarının içeriği nasıl oluşturulmalı?” sorusu üzerinde düşünmeyi sağlayacaktır.

Türk yükseköğretiminde de benzer bir arayışın ve tartışmalarının varlığı malumdur. Uygulama alanında da dini danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin başladığı ve arayış içinde olduğu bilinmektedir. Örgün ve yaygın din eğitimine yönelik olarak nasıl bir ilahiyat eğitiminin gerektiği de aktüel arayış alanlarındandır. Bu tebliğde Batı’da aynı sorun ve ihtiyaçlar çerçevesindeki gelişmeler ele alınacaktır.

## Manevî Teoloji ve/veya Pratik Teoloji

Manevî Teoloji ve/veya Pratik Teoloji, 20. yüzyılda Hıristiyan ilahiyat geleneği ile modern bilimsel bulguları bir araya getirme çabası olarak ortaya çıkmış bir disiplinler arası alandır (Hunter, 2006: 8). Bu bir araya getirme çabası, gelişen bilimin verilerinden yararlanıp bireylerin içerisinde buldukları durumları daha iyi anlayarak bir teolojik çerçeve oluşturmak arzusuyla başlamıştır (Graham, 2002: 56 vd.).

Literatürde “Manevî Teoloji” ve “Pratik Teoloji” isimlendirmelerinin neredeyse eş anlamlı olduğunu savunanlar kadar bu iki isimlendirmenin birbirinden tamamen farklı anlamlar içerdiğini iddia eden bilim insanları da bulunmaktadır. Kendilerini manevî teolog olarak tanımlayan bilim insanları ilk dönemlerde *yalnızca hayat ve dinî literatür arasındaki* ilişki üzerine yoğunlaşmışlardır (Howe, 1960: 40). Bu haliyle manevî teolojiyle pratik teoloji arasında bir fark vardır. Şöyle ki: bu anlayışa dayalı bir disiplin olarak manevî teoloji; hangi teolojik görüşün manevî bakım ve dinî danışmanlık uygulamaları için uygun bir çerçeve oluşturabileceği ya da hangi teolojik konuların, örneğin, tıbben çözümsüz görünen bir rahatsızlığı bulunan kişilerle ilgilenmede kullanılabileceği gibi manevî bakım ve dinî danışmanlığın teorik arka planını oluşturan soru ve konularla ilgilenmektedir. Pratik teoloji ise daha spesifik bir odak noktasına sahiptir: Pratik teoloji, bireylerin günlük dinî ritüelleri veya problemleri gibi alanda çalışan bir dinî danışmanın çalışma alanına giren birçok konudaki içerik ve özellikle yöntem ile ilgilenmektedir (Howe, 1960: 40; Pattison&Lynch, 2005: 410). Örneğin; engelli bireylerle karşılaşmada ve onlara yönelik bir danışmanlık uygulamasında hangi teolojik içeriklerin kullanılabileceği ile manevî teoloji ilgilenirken bu teolojik içeriğin danışmanlık esnasında hangi yöntem ve teknikler kullanılarak en uygun şekilde danışmanlık sürecinin sürdürülebileceği ile pratik teoloji ilgilenmektedir. Kısaca manevî teoloji, manevî bakım ve dinî danışmanlık mesleğinin teorik arka planıyla, pratik teoloji ise uygulama esnasında işe koşulacak pratik veri ve yöntemlerle ilgilenmektedir.

Manevî Teoloji ve Pratik Teolojinin çalışma alanları arasında teorik düzeyde belirgin bir farklılık olduğu kabul edilmesine karşın özellikle din hizmetleri alanı düşünüldüğünde bu farklılığın üzerinde durulduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Her iki disiplinin de bireye dönük konuların yanında değişen ve gelişen sosyal ve politik konuların teoloji alanına yansıyan kısmıyla da yoğun olarak ilgilendiği ifade edilmektedir (Pattison, 1994: 185 vd.). Aynı şekilde bu disiplinlerin, günümüz modern hayatının deneyimlerinin dinî geleneğe yansımaları ve bu ikisi arasındaki ilişkiye eleştirel bakış, di-

siplinler arası yaklaşımları benimsemeleri, teoloji anlayışında liberal ve farklı modellere yönelmeleri ve teori ile pratik arasında bir dönüşümü öngörmeleri açısından temelde ortak yönleri sahip oldukları belirtilmektedir (Pattison & Lynch, 2005: 410-412). Bu ortak yönler ve çalışma alan ve tarzlarının benzerliği zamanla manevî teoloji ve pratik teoloji alanlarının eş değer kabul edilmeleri sonucunu doğurmuştur (Pattison, 1994: 186 vd.).

“Din adamlığının ve dini kurumun/kilisenin bütün etki ve fonksiyonlarını danışmanlık perspektifine taşıyan ve sonrasında bu perspektif vasıtasıyla teolojik bir düşünce ortaya koyan bilinç ve sorgulama disiplini” (Hiltner, 1958: 20) olarak tanımlanan pratik veya manevî teoloji, din adamının sorumluluk ve görev alanıyla ilişkilidir. Bu yaklaşım, teori-deki teoloji anlayışını din adamı için kullanılır kılabilmekle, yani pratiğe dönüştürebilmekle ilgilenmektedir (Newell, 2013: 4). Diğer bir deyişle; din tarafından telkin edilen bilginin kullanılabilir kılınmasını sağlamaya çalışmaktadır (Dyson, 2009: 20; Graham, 2006: 845). Ruhlara etki ve rehberlik eden bir sanat şeklinde de tanımlanan (Dyson, 2009: 20) pratik teoloji, gelenekten gelen ve yaşanan dinî değerlerin uyumunu, bu dinî değerlerin insan hayatının gerçekliğine yansımaları yollarını araştıran ve insanların ruhen inanç dolu bir yaşama sahip olması için din adamlarına yardımcı olan bir disiplindir (Newell, 2013: 6).

### **Pratik Teolojinin Bilimler Arasındaki Yeri**

Pratik teoloji disiplininin teolojinin sözlü, yazılı ve uygulama alanlarından en sonuncusu olarak kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Hunter, 2006: 10). Teolojinin uygulama kısmıyla ilgilenen pratik teologlar, inancın kendini uygulamada ortaya koymasının yolunun pratik ve teori arasındaki ilişkiyle olabileceğini savunmuşlardır. Pratik teoloji, teolojinin psikoloji ile etkileşim içerisinde olduğu kısımdır ve terapötik ve psikoterapötik kendilik anlayışı karşısında teolojinin kuramsal ağırlığını dengelemeyi amaçlamaktadır (Hunter, 2006: 11; Newell, 2013: 7).

Lartey, pratik teolojinin bir disiplin olarak ortaya çıkışı sürecinde birçok farklı konumlandırılması söz konusu olsa da bu konumlandırmalarda üç ana yaklaşımın gözlemlendiğini ifade etmektedir. Bunlardan ilki, pratik teolojiyi teoloji bilimlerinin bir dalı olarak gören yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre bilimsel bir disiplin olarak 20. yüzyılda ortaya çıkmasına karşın pratik teolojinin izlerini Yahudi ve Hıristiyan geleneğinde görmek mümkündür (2000: 72). Dinlerin ibadet vb. uygulama alanlarının doğuşlarından itibaren var olduğu düşünüldüğünde bu garipsenmeyecek bir durumdur. Bu bakış açısı-



nın en önemli temsilcisi Friedrich Schleiermacher<sup>1</sup> olarak kabul edilmektedir (Heitink, 1993: 22-24). Schleiermacher, pratik teolojinin diğer teoloji disiplinleriyle ilişkisini bir ağaç analogisiyle anlatmıştır. Bu ağacın köklerini felsefi teoloji, gövdesini Hıristiyan geleneğinin tarihi, inançsal ve yorumsal çalışmaları, dallarını ise kilisenin bireyler ve toplumla ilişkisi anlamında pratik teoloji oluşturmaktadır (Schleiermacher, 1875: 186 vd.) Schleiermacher'ın oluşturduğu analoginin teoriden pratiğe doğru dar anlamda bir tündengelim olduğu görülse de süregelen uzun yıllar boyunca bu anlayışın pek çok teolog tarafından benimsendiği ifade edilmektedir (Heitink, 1993; Dingemans, 1996: 82; Pattison & Lynch, 2005: 410). II. Dünya Savaşı sonrasında liberal Protestan anlayış pratik teoloji konusunda tündengelim yaklaşımının aksine deneyimlerden yola çıkan bir tümevarım yaklaşımına yönelmiştir. Bu yönelim, pratik teoloji alanının tek başına herhangi bir teoloji disiplinine dayanmadan bağımsız bir disiplin olarak ortaya koyulmasının da yolunu açmıştır (Pattison & Lynch, 2005: 410).

Lartey'e göre ikinci yaklaşım süreç yaklaşımı olarak nitelenebilir. Bu yaklaşımda ana vurgu metodadır. Pratik teolojinin amacı, teologların çalışmalarını daha verimli gerçekleştirebilmeleri için en uygun metotları ortaya koyma çalışmaları yapmaktır. Üçüncü ve son yaklaşım ise, teolojik bağlantı yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre pratik teoloji öncelikli olarak teolojinin bir alt dalı olmayıp teoloji yapma ya da teolog olmanın yollarını sunan bir disiplin konumundadır. Bu yaklaşım, inanç ve pratiğin muhtevasını sorgulama girişiminde bulunulması gerektiğini ifade etmektedir. Deneyimler ve bağlamları, geleneğin farkına varma, inancın içeriği ve eşit derecede makbul farklı inançların olabileceği konularında sorular sormaktadır (2000: 73-74).

Günümüzde bağımsız, disiplinlerarası bir disiplin olarak kabul edilen bu alanın çıkış noktası tüm yönleriyle "insan" ve onun ihtiyaçları olarak kabul edilmektedir (Pattison & Lynch, 2005: 408). Hıristiyan geleneğin modern bilimsel bulgularla iletişime geçmesi sonucu bireyin gündelik hayatta karşılaştığı problemler, ihtiyaç ve isteklerini daha iyi anlamak ve din adamına manevi bir çerçeve sunmak girişimleriyle oluştuğu ifade edilmektedir (Dyson, 2009: 20).

Bağımsız bir disiplin olarak görülmesine karşın günümüzde pratik teoloji alanının farklı bakış açılarıyla eleştirildiği de gözlenmektedir. Bu eleştirilerin halen alanın ne olduğu ve nasıl ilerlemesi gerektiği üzerine yoğunlaştığı ve aslında Lartey'in bahsettiği nite-

1 18. ve 19. yüzyıl Alman filozof ve teologu. Çalışmalarının çoğu din felsefesi ve hermenötik alanındadır. <http://plato.stanford.edu/entries/schleiermacher/>

lendirmelerin devamı olduğu gör÷lmektedir. Bu doğrultuda eleştirilerde bulunan Liberal-Akılıcı (Liberal Rational) yaklaşım, pratik teolojinin açık, akılıcı, akademik çalışmalarla desteklenen, genel-geçer ve güvenilir bir metodolojiye sahip olması gerekliliğine odaklanmaktadır (Howe, 1960: 38; Pattison&Lynch, 2005: 415). Bu yaklaşımın ortaya çıkmasında Paul Tillich (1886-1965)<sup>2</sup>'in modern deneyimlerle teoloji geleneğinin devam eden bir ilişki içerisinde olması gerektiğini savunan ilişkiyel metodu (Inbody, 1975: 472-492) etkili olmuştur. Liberal-Akılıcı yaklaşıma göre teoloji alanı tarih, eğitim, etik, İncil teolojisi ile doktrinal ve manevî teoloji alt disiplinlerine ayrılmaktadır. Bu alt disiplinlerin her biri birbirleriyle iletişim içerisinde olmak durumundadır ve zorunlu olarak birbirini etkilemektedir. Danışmanlık perspektifine pratik bakış açısıyla teolojik bir yansıma oluşturma çabasının gereği olarak pratik teoloji de teolojinin bir alt disiplinidir (Townsend, 2002: 72-73). Hatta teoloji, doğası gereği pratik olmak zorunda olduğundan bu alt disiplinlerden en önemlisidir. Hayatın akışı içerisinde bireylerin deneyimleri yeni teolojik bakış açılarını zorunlu kıldığı ölçüde pratik teoloji alanı gelişmeye devam edecektir (Pattison & Lynch, 2005: 416).

Neo-Gelenekçi (Neo-Traditional Confessional) yaklaşımda ise tarihsel Hıristiyan geleneği ile insan bilimlerini özellikle danışmanlık psikolojisini bağdaştırma çabası göze çarpmaktadır. Geleneksel yaklaşımda danışma ortamlarında danışmanın manevi kimliği ön plana çıkmaktaydı. Neo-Gelenekçi yaklaşımdaysa bu alanın kişilerin maneviyatı ölçüsüne bırakılamayacağı ifade edilmiştir. Danışman danışan tarafından kabul edilmeli ve empatiye dayalı bir iletişim yolu sürdürmeli, Tanrı'nın özelliği olan merhamet ile hareket etmelidir. Pratik teoloji bilimini yönlendiren ana unsur tarihsel Hıristiyan geleneği olmalıdır. Bu zengin gelenek modern yaşam tecrübeleriyle uyumlu olarak yorumlanmalı ancak sacayağı tarihsel gelenekten asla kopmamalıdır (Pattison & Lynch, 2005: 418-419).

Radikal-Özgürlükçü (Radical-Liberationist) yaklaşımda ise en güçlü vurgu sosyal ortama ve cinsiyet, ırk, köken, yetkinlik gibi bu ortamda ortaya çıkan sosyal kategorilerdir. Bu yüzden Özgürlükçü yaklaşımın teoloji anlayışı çoğunlukla dezavantajlı gruplar üzerinde odaklanmıştır. Bunlara Feminist teoloji, Engelliler teolojisi ya da Dışlanmış İrsal gruplar teolojisi gibi örnekler verilebilir. Radikal-Özgürlükçü yaklaşım bunlar gibi de-

2 Teolog ve varoluşçu filozof, "İlişkiyel Metod" adıyla bilinen bilimsel yöntemi geliştirmiştir. Tillich ile ilgili daha detaylı bilgi için bkz; <http://people.bu.edu/wwildman/bce/tillich.htm> Erişim Tarihi: 25/12/2016

zavantajlı grupların her biri için kendi özellerinde teoloji anlayışları oluşturulması gerektiğini savunmaktadır. Teoloji anlayışı insanların özgürlüğünü artırıcı bir bakış açısına sahip olmalıdır. Bu nedenle geleneksel Hıristiyan teoloji anlayışında var olan sınırlayıcı bir çok kavram ve metafor yerine yeni kavramların oluşturulması gerektiğini iddia etmektedir (Pattison & Lynch, 2005: 420-421).

### **Pratik Teolojinin Akademik Programdaki Yeri ve Özellikleri Tartışmaları**

Bu tartışmalar ışığında gelişen ve olgunlaşan pratik teoloji disiplini 20. yüzyılın sonlarında akademik öğretim programlarında yer almaya başlamıştır (Dingemans, 1996: 82). Akademik programlarda yer alışıyla birlikte bu disiplinle ilgili bir bilim dalı olarak belli başlı konular tartışılmaya başlanmıştır. Bunlardan ilk ve en önemlisi olan; “pratik teolojinin konu alanı, geleneksel kurumsal dinin/kilisenin sunduğu çerçeveden mi yoksa dinin toplumda karşılık bulduğu halinden mi oluşmalı? Yoksa her ikisini de içermeli mi?” soruları halen cevap bulmuş değildir. Benzer şekilde pratik teolojinin sosyal bilimler, deneysel bilimler ya da normatif teolojik disiplinler arasında mı olacağı, nicel, nitel ya da hermenötik metodolojiden hangisine yöneleceği ve doğası gereği var olan normatif arka planının nasıl konumlandırılacağı da tartışılmaktadır (Patton, 1981: 164; Dingemans, 1996: 83). Alanda çalışan teologlar 21. yüzyılda bu alanın teolojik olarak üç ana kaynaktan beslendiğini ifade etmektedir. Bunları; insani şartları ve dini pratiği kapsayan *manevi bağlam*, *dini gelenek* ve *kültürel şartlar* olarak sıralamaktadırlar. Pratik teolojiyi kullanan bir dini danışmanın bu üç unsur arasında anlamsal bir köprü kurarak görevini yerine getirmesi gerekmektedir (Park, 2006: 13).

Pratik teoloji konu alanının eğitim içeriğine dâhil edilmesi de alan uzmanları tarafından üzerinde durulan bir konudur. Açıklığa kavuşmadığı düşünülen nokta ise eğitim programlarında “yeterlik (competence)” olarak ifade edilen kavramın bu alan içeriğini ifade etmede başarılı olup olmayacağıdır. Pratik teoloji alanının özellikle yüksek öğretimde yeterliğin ötesinde hedefleri olduğu savunulmaktadır. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi ve ölçülmesinin ise teori ve pratiğin eşit düzeyde uyumlu olduğu özenle hazırlanmış bir müfredat ile mümkün olduğu ifade edilmektedir (Dyson, 2009: 24).

Pratik teoloji ile ilgili günümüzde tartışılan en önemli konulardan biri metodoloji sorudur (Browning, 1975: 151). Uygulamalı teoloji olarak düşünüldüğü dönemde pratik teoloji kilise ya da dini cemaatlerin din yorumlarının pratik yönüyle ilgilenen bir disiplin olarak görülmekteydi (Wyk, 1995: 86 vd.). Kısa bir süre sonra bu alanın çok disiplinli

bir alan olduğu tartışılmaya başlamıştır. Pratik teoloji alanı teoloji ile sosyal bilimlerin karşılıklı bilgi alış verişini mümkün kılan disiplinler arası bir bilim dalı olarak kabul edilmiştir. Ancak seküler toplumlarda sosyal bilimlere teoloji ile birlikte düşünmenin zorlukları ve alanın gelişen ve genişleyen durumu sebebiyle günümüzde pratik teoloji alanının bağımsız, kendine ait metodolojisi olan bir disiplin olduğu ya da olması gerektiği savunulmaktadır (Dingemans, 1996: 91).

Metodoloji konusu günümüzde halen tartışılmasına karşın pratik teoloji alanı tarihi süreç içerisinde çeşitli metodolojik yaklaşımlardan yararlanmışır. Wyk'a göre bunlardan manevî teoloji alanının amaç ve içeriğini ortaya koymada benimsenen iki yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan ilki *mezhepsel yaklaşımdır*. Bu yaklaşıma göre pratik teoloji çalışmalarında kutsal kitap merkezdedir ve pratik teolojinin tartışmasız tek ölçüt ve kaynağıdır. Kilise ve kilise hizmetleri ön plandadır. Kilise personelinin yetiştirilmesi disiplin için en öncelikli konudur. Diğer yaklaşım ise *bağlamsal yaklaşımdır*. Bağlam ve durum analizi bu yaklaşımda önemlidir. Kilise merkezlilik yerine yaşam merkezlilik esastır. Pratik teolojinin amacı, toplumu yeniden yapılandırmak ve sosyal değişimi sağlamaktır. Toplumsal inancın şekillenmesi için çalışmalar yapılması personel yetiştirmekten öncelikli olmalıdır. Dini pratik bağlamından koparılmamalıdır (1995: 88).

Pratik teolojinin bir disiplin olarak ortaya çıkmasıyla süreç içerisinde; özel durum ve bağlamların daha iyi anlaşılabilmesi için *tanımlayıcı-ampirik* (Hunter, 1980: 62-65) sosyal bilimlerle etkileşime geçerek bir takım davranış biçimlerini açıklamak için *yorumlayıcı*, teoloji ve etiğin doğası gereği ortaya çıkan soruların cevaplanmasında *normatif* ve ortaya çıkan durumların disiplin ışığında incelenip yönlendirme çalışmalarının yapılmasına yardımcı olmak için *uygulamalı* metod yaklaşımları da kullanılmışır (Wyk, 1995: 86; Osmer, 2011: 2). Bu anlatılanlardan hareketle 21. yüzyıl itibarıyla teoloji ve klinik temelli, disiplinler arası bağımsız bir disiplin haline gelen pratik teolojinin bahsedilen metodların hepsini teolojik temel, disiplinler arası işbirliği, teori ve pratiği harmanlama yoluyla gerektiği ölçüde kullanmakta olduğu, dolayısıyla "Manevî/Pratik Teolojik Metodoloji" adıyla bütünleyici ve tutarlı bir yöntem alanının ortaya çıktığı ifade edilebilir görünmektedir (Jennings, 1990: 862).

Pratik teoloji alanında tartışılan konulardan bir diğeri ise kimlik problemidir. Hatta pratik teoloji alanının dinî danışmanlık mesleğini icra edecek personelin meslekî kimliği problemi tartışmaları ile geliştiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çok kültürlü şartlar,



pratik teolojinin disiplinler arası bir alan olarak metodolojik karakteri, bireylerin ihtiyaçları ve terapötik ortamlarla karşılaşmasının getirdiği çeşitlilik kimlik karmaşalarının da oluşmasına sebep olmuştur. Bir disiplin olarak pratik teolojinin uygulama alanında dinî danışmanlık hizmetini gerçekleştiren danışmanların kendi dini/manevî kimliklerini danışma ortamına ne oranda yansıtacakları ve danışanların onları hangi kimlikleriyle benimseyecekleri konusunda kaygıları bulunmaktadır. Bu kaygılar, danışman “Tanrının bir temsilcisi mi?”, “Bir memur mu?” yoksa “Geleneğin bugüne taşıyıcısı mı?” vb. sorular etrafında şekillenmektedir (Park, 2006: 8). Bir yandan kendisini dini geleneğin temsilcisi gibi gören ya da öyle görülen bir dinî danışmanın diğer taraftan ağırlıklı olarak seküler psikoterapötik yöntemleri kullanması bu durumun kimlik konusunda bir çelişkiye dönüşmesi neticesini doğurmuştur. Manevî teologlar dinî danışmanların bu kimliğini zamanla seküler yöntemler ve bakış açıları dolayısıyla kaybedeceği ve dinî gelenekten uzaklaşacağı endişesi yaşarken, psikologlar da onların danışmanlık yöntemlerini yeterince kullanmadan bu işi bir vaaz ya da fetva verme yöntemine dönüştürecekleri kaygısında olmuşlardır. Bahsedilen kaygı ve tartışmalar neticesinde günümüzde dinî danışmanlık alanında kimlik konusu profesyonel kimlik vurgusu etrafında şekillenmiştir (Cole, 2008: 20-23).

Robert Duffett, dini danışman kimliğinin tartışmasız kabul gören dört karakteri olması gerektiğini şöyle ifade etmiştir; teorik ve pratik bilgi inşası, etik kodların ortaya koyulması, profesyonel bir akreditasyon kurumuna üye olmak ve ideal hizmet anlayışı (1993: 5 vd.). Profesyonel kimliğin, kişisel ve kurumsal kimliklerin birleşiminden oluşması gerektiği düşünülmektedir. Ancak teoloji ve diğer kültürel unsurların nasıl entegre edileceği profesyonel kimlik problemi konusunda temel problem olarak görülmüştür. Kimlik tartışmaları danışmanların geleneğin ve toplumun inançlarından yola çıkarak dini kapsayıcılığa ve manevi yeterliklere sahip olması gerekliliği etrafında şekillenmektedir (Park, 2006: 11). Profesyonel kimlik tartışmaları konunun yeniden metodoloji üzerinde yoğunlaşmasını da beraberinde getirmektedir. Nasıl farklı disiplinleri bir araya getiren bir alan bu disiplinlerin kullandıkları metodolojiyi yapısal olarak uygun hale getirerek kullanmaktaysa dinî danışmanlık mesleğini yapan kişi de teoloji ve psikoloji alanından metotları bir arada kullanmak durumunda kalmaktadır. Ancak bu durum metotsal açıdan yeni noktalara varılmayacağı anlamına gelmemektedir. Profesyonel kimlik konusunda arzu edilen çoğulcu, disiplinler arası, günün bakış açılarını yansıtan bir metodolojiyi beraberinde getirmesidir.

## Sonuç

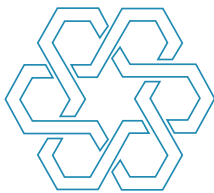
Manevi Teoloji ve/veya Pratik Teoloji Batı menşelidir ve Hıristiyan ilahiyatına aittir. Ancak ortaya çıkışına sebep olan ihtiyaçlar evrensellik arz etmektedir. Şöyle ki; pratik teolojiyi ortaya çıkaran, çağın insanını din ile buluşturmak ve sorunlarının çözümünde din ile katkı sunmak için uygun dini muhtevayı, yaklaşım ve yöntemi bulmak ihtiyacı olmuştur. Klasik ilahiyat bilgisinin ve bilgiyi üretme yaklaşımlarının günümüz insanına ulaşmada yetersiz kalması bu tür arayışları beraberinde getirmiştir. İslam İlahiyatı da bu yeterlik sorusunu kendisine yöneltmek ve kendi çözümünü üretmek durumundadır. Türkiye’de gündeme getirilen İlahiyat eğitimi akademik merkezli mi yoksa istihdam merkezli mi olmalı tartişmaları aslında bu arayışa işaret etmektedir. Dini danışmanlık ve din eğitimi hizmet alanları için pratik teoloji yaklaşımını ihmal etmemek, üzerinde eğitime ve uygulamaya yönelik bilimsel araştırmalar yapmak gerekir. Hıristiyan Batı örneğini taklit elbette çözüm olmaz; ama arayışın kendisi ve süreci örnek olabilir.

## Kaynakça

- Browning, D. (1975), Preface to a Practical Theology of Aging, *Pastoral Psychology*, 24 (229), 151-167.
- Cole Jr, A. H. (2008), *Be not anxious: Pastoral care of disquieted souls*, Wm. B. Eerdmans Publishing.
- Dingemans, G.D.J. (1996), Practical Theology in the Academy: A contemporary Overview, *The Journal of Religion*, 76 (1), 82-96.
- Duffett, R.G. (1993), The Future of Pastoral Counseling as a Profession (Ed. McHolland, J. & Niswander, B.J.), *The Future of Pastoral Counseling:Whom, How and for What Do We Train* (s.5-13), Fairfax VA: American Association of Pastoral Counselor.
- Dyson, A. (2009)., Pastoral Theology Towards a New Discipline, (Ed. David Willows & John Swinton), *Spiritual Dimensions of Pastoral Care-Practical Theology in an Multidisciplinary Context*, London/Philedelphia: Jessica Kingsley Press.
- Graham, E. (1996), *Transforming Practice: Pastoral Theology in an Age of Uncertainty*. Mowbray, London, New York.
- Graham, E. L. (2002), *Transforming Practice: Pastoral Theology in an Age of Uncertainty*, New York: Wipf & Stock Publishing.
- Heitink, G. (1993), *Practical Theology: History, Theory, Action Domains : Manual for Practical Theology*,(ev. Reinder Bruisma), Michigan/Cambridge: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Hiltner, S. (1958), *Preface to Pastoral Theology*, New York: Abingdon Press.
- Howe, R.L. (1960), The Crucial And Correlative Role Of Pastoral Theology, *Pastoral Psychology*11 (1), 37-44.
- Hunter, R. J. (1980), The Future of Pastoral Theology, *Pastoral Psychology*, 29 (1), 58-69.
- Hunter, R.J. (2006), Pastoral Theology: Historical Perspectives and Future Agendas, *Journal of Pastoral Theology*, 16 (1), 7-30.



- Inbody, T. (1975), Paul Tillich and Process Theology, *Theological Studies*, 36 (6), 472-492.
- Inglehart, R. ve Baker, W.E. (2000), Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values, *American Sociological Review*, 65 (19), 19-51.
- Jennings, T. (1990), Pastoral theological methodology. In R. Hunter (Eds.). Dictionary of pastoral care and counseling, Nashville, TN: Abingdon Press.
- Lartey, E. (2000), Practical Theology as a Theological Form, (Ed. David Willows&John Swinton), *Spiritual Dimensions of Pastoral Care*, London&Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Newell, E.D. (2013), *Pastoral Theology (The Poimenics)*, Basilmamış Doktora Tezi: Atlantic International University.
- Osmer, R. R. (2011), Practical Theology:A Current International Perspective, *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 67 (2), 1-7.
- Park, S. (2006), An Evolving History and Methodology of Pastoral Theology, Care and Counseling, *Journal of Spirituality in Mental Health*, 9 (1), 5-33.
- Pattison, S. (1994), *Pastoral Care and Liberation Theology*, New York: Cambridge University Press.
- Pattison, S. ve Lynch, G. (2005), Pastoral and Practical Theology, (Ed. David F. Ford-Rachel Muers), *The Modern Theologians-An Introduction to Christian Theology Since 1918*, New York: Blackwell Publishing.
- Patton, J. (1981), The pastoral counselor as specialist within ministry. *Pastoral Psychology*, 29 (3), 159-168.
- Schleiermacher, F. (1875), *Brief Outline of the Study of Theology*, William Farrer (çev.), Edinburg: Adams & Co.
- Steere, D.A. (2002a), Clinical Supervision of Pastoral Care (Ed. David A. Steere) *The Supervision of Pastoral Care*, Oregon: Wipf and Stock Publishers.
- Townsend, L. (2002), Theological Reflection, Pastoral Counseling and Supervision, *Journal of Pastoral Theology*, 12 (1), 63-74.
- Van Wyk, A. G. (1995), From Applied to Practical Theology, *Andrews University Seminary Studies*, 33 (2), 86-101.







# Yaygın Bir Eğitim Kurumu Olarak Camilerin Çocuk Eğitiminde Bir Aşama Olarak Kullanılmasının İmkânı

Sıddık Ağçoban\*

## Özet

Camiler (Mescitler) topluca ya da münferit olarak ibadet yapılan yerlerdir. Ancak tarihsel süreç içerisinde camilerin bunun yanında bazen mahkeme yeri olarak bazen de bir devlet kurumu olarak kamu hizmeti verdiği görülmüştür. Camilerde verilen kamu hizmetlerinin başında ise kuşkusuz eğitim hizmetleri gelmektedir. Nitekim camiler gerek İslam tarihinde gerekse Müslüman olduktan sonra Türk tarihinde sadece ibadet yeri olarak kullanılmamış aynı zamanda aktif şekilde yaygın eğitim kurumları olarak da faaliyet göstermişlerdir.

Günümüzde de camiler yaygın eğitimin bir parçası olarak işlevini sürdürmektedir. Fakat bu işlevin niteliği, tanımlanabilirliği, programlanması ve uygulanması ile ilgili sorunlar hala çözülebilmemiş değildir. Çoğunlukla da bu fonksiyon cami görevlilerinin kişisel çabalarıyla sınırlı bulunmaktadır. Yasal çerçevesinin tam anlamıyla çizilmemiş olması da ortak bir payda yakalanmasını zorlaştırmaktadır. Bu aşamada yaygın bir eğitim alanı olarak cami eğitiminin programlanması ve geliştirilmesi süreçlerinin henüz başında olduğumuz söylenebilir.

Bir eğitim sürecinin başarılı olmasının en önemli özelliklerinden biri de programlama aşamasında hedef kitlenin beklentilerinin belirlenmesidir. Hedef kitlenin beklentisi programın sürdürülebilirliği ve verimi açısından da kilit öneme sahiptir. Bu çalışma yaş ortalaması 14 olan 400 kadar çocuk üzerinde yapılan bir alan çalışmasından elde edilen verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır. İlk aşamada çocukların cami eğitiminden beklentilerinin ne olduğu üzerine odaklanılmıştır. Bu beklentiler camilerde çocuklara yönelik verilecek bir eğitim programının hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalara işaret ediyor. Daha önce yapılan başka bir çalışmadan elde edilen bulguların benzer olması da sonuçların genellenebilir olduğunu göstermektedir. Yine bu aşamada müfredatın içeriği ve sosyal etkinlikler hakkında elde edilen bulgular paylaşılmaktadır.

İkinci aşamada ise bu beklentilerin uygulanabilirliği tartışılmaktadır. Burada elde edilen bulgulardan yola çıkarak bazı istenmeyen durumlar (Karma eğitim gibi) ve aslında iyi olduğu belirlenmesine rağmen abartıldığı için tepki çeken (oyun oynatmak gibi) bazı uygulamalar üzerine analizler yapılmaktadır. Cami cemaati tarafından dışlanmış çocukların olumsuz algılarını yenmek üzere ileri sürülen öneriler de bu bölümde yer almaktadır. Nihayetinde ise başta altyapısal sorunlar olmak üzere bazı engellerin aşılmasından sonra camilerin yaygın eğitim fonksiyonlarının programlanabilir ve geliştirilebilir olduğu sonucu varılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Cami, Çocuk, Din, Eğitim

\* Kırklareli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Araştırma Görevlisi, s.agcoban@hotmail.com

## Giriş

Uzun yıllar boyunca cami merkezli toplum veya cami merkezli eğitim söylemini esas alan bilimsel çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Cami merkezli bir toplum veya eğitim kuşkusuz toplumumuz açısından geleneksel kökleri bulunan bir uygulamadır ve bundan dolayı bu konudaki öneriler meşrudur. Fakat bu önerilere dayalı görüşlerin taşıdığı anokranik sorunlar uyulama sorunları da beraberinde getirmektedir. Burada anokranik sorunlardan kasıt günümüzde yaşanan şartlar ve toplumsal nitelikler göz ardı edilerek eski uygulamaların sıradan kopyalarına odaklanmak ve bunu bir amaç haline getirmektir. Bu çalışma kurumsallaşmanın ve her kurumun görev ve yetkilerinin net olarak belirlendiği, yönetim süreçlerinin oldukça geliştiği bu dönemde, bütün camilerin planlı programlı bir eğitim yuvasına dönüştürülmesi görüşlerini fazla teorik bularak eleştirmekte ve onun yerine gerçekçi ve şu an uygulanabilir somut öneriler üzerine odaklanmaktadır.

İslam eğitim tarihinde bazı örneklerin verilmesi ele aldığımız önerinin tarihsel ve dini meşruiyetinin bulunduğunu göstermesi içindir. Medreseler kurulduktan sonra bile camilerin yanında olması ve cami derslerinin devam etmesi bu önerinin sosyal bir zorunluluktan öte bir tercih olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Burada tarihsel verilerden yola çıkarak cami merkezli bir eğitim sistemi sorgulanırken eskiden bunun sosyal bir zorunluluk olduğu günümüzde ise özgün bir eğitim tasarımı olarak uygulanacağı gerçeği göz önünde bulundurulmuştur. Camiler zaten şu an yaş farkı gözetmeksizin belli ölçüde yaygın yani halk eğitimi merkezi olarak kullanılmaktadır. Burada amaç daha programlı, verimli ve çıktıları gözlenebilir bir eğitimin imkanını sorgulamaktır.

Yazıda bir eğitim müfredatı şablon olarak önerilmektedir. İçerik önerisinde ise yaptığımız bir saha araştırmasının sonuçlarından yararlanılmaktadır. Eğitim-öğretim modeli olarak Doğal Ortam Eğitimi ve Aktif Öğretim Modeli görüşünden, yönetim olarak da Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliğinden yararlanılmıştır.

## Amaç

Cami merkezli toplum veya cami merkezli eğitim önerilerinin özellikle son yıllarda artarak devam ettiği görülmektedir. Fakat bu öneriler şu açılardan hata barındırmaktadır:

Birincisi, anokranizm sorunu: bu konuda ileri sürülen görüşlerin birçoğu anokranik (zamanlılık) sorunlar içerdiği gerekçesiyle eleştirilebilir görüşlerdir. Yaklaşık bin yıl ila

bin dörtyüz yıl öncesinden alınan örnekler üzerinden kurgulanan görüşlerin yaşadığımız zamanda uygulanabilirliği oldukça zor gözükmektedir. Nitekim o zamanda yaşayan toplumların yönetim biçimleri bir cami etrafında bir mahalleyi örgütlemek için gayet elverişliydi. Cami görevlileri aynı zamanda devletin yönetim organizmasının aktif bir parçasıydı. Hem sahip olduğu yasal yetkiler hem de geçirdiği eğitim süreci bir cami görevlisini bulunduğu bölgenin en etkili kişilerinden birisi haline getiriyordu. Fakat günümüzde cami görevlilerinin kanuni yetki ve sorumlulukları sınırlıdır. Mahalledeki yönetsel yetkileri, eğitim konusundaki sorumlulukları büyük ölçüde sınırlandırılmış ve bu sorumluluklar bu gün devletin başka organlarına nakledilmiştir. Bundan dolayı bu gün cami görevlilerinden eğitim ve öğretim başta olmak üzere fazla beklentiye girmek gerçeklere uygun düşmemektedir.

İkincisi, arkaizm sorunu: Cami merkezli toplum öngörülerindeki tarihsel vurgunun fazla ön plana çıkarılması arkaik bir anlayışı ihsas ettirmektedir. Bu anlayışta günümüzde işlevsel olan ve güncel sorunlarımızı çözmeye yarayan bir uygulamadan ziyade atalar uygulamasının canlandırılması gerektiği görüşü satır aralarında kolaylıkla okunabilmektedir. Oysa ataların uygulaması ve bunun dinsel referanslarının bulunması benzer uygulamaların meşruiyetini göstermesi açısından önemlidir. Fakat bunun aynen uygulanması -başta belirttiğimiz gibi- bir anokranizm sorununa yol açabilir gözükmektedir. Eski uygulamaların sıradan kopyaları üzerinde ısrarcı olmak ise bir arkaizm sorunu olarak görülmelidir. Arkaik bir görüşte önemli olan kurumların içinde buldukları güncel sorunlara çözüm üretmelerinden ziyade geleneksel faaliyetlerinin aynen tekrarlanmasıdır. Bu anlayış *"gelenegi aynen canlandırırsak sorunları zaten çözmüş oluruz"* temel ilkesine dayanan *"gelenekçilik"* anlayışıyla ilişkilendirilebilir.

Bu çalışma bu iki temel sorundan yola çıkarak uygulanabilir, programlanabilir, sürdürülebilir ve ölçülebilir bir cami merkezli eğitimin imkanını sorgulamayı amaçlamaktadır.

## 1) Fonksiyonel Dini Yapılar ve Dini Eğitim Açısından Doğal Bir Ortam Olarak Camiler

### a. Fonksiyonel Dini Yapılar

"Arapça cem' kökünden türeyen, "toplayan, bir araya getiren" anlamındaki câmi' kelimesi, başlangıçta sadece Cuma namazı kılınan büyük mescidler için kullanılan el-mescidü'l-câmi' (cemaati toplayan mescid) tamlamasının kısaltılmış şeklidir. Çoğunlukla aynı anlamda kullanılan Mescid ise Arapça'da "eğilmek, tevazu ile alını yere koymak"

mânasına gelen sücûd kökünden “secde edilen yer” anlamında bir mekân ismidir.” (Önkal ve Bozkurt, 1993: 46) Cami, Kur’an ve Sünnet’te mescit kavramıyla ifade edilir. Kur’an’da birçok ayette Allah’ın mescitleri kendisine atfettiği görülür. “Mescitler şüphesiz Allah’ındır...”(el-cinn 72/18); “Allah’ın mescitlerini ancak Allah’a ve ahiret gününe inanan..... kimseler imar ederler” (et-Tevbe 9/18) ayetler bunlardan bir kaçıdır.

İslam medeniyeti söz konusu olduğunda kuşkusuz camilerin münzevi birer ibadet yeri olmasının ötesinde bir anlam taşıdığı açıktır. Nitekim camiler İslam medeniyeti tarihi içerisinde sıradan bir sembolün ötesinde bir tasarım ilhamı ve yapı taşı olmuştur. Bundan dolayısıdır ki İslam medeniyetinin çıkış noktasının Cami olduğunu ileri sürenler olmuştur. İlk İslam toplumunun oluşumunda merkezi bir rol oynaması onun bir ibadet yeri olmanın ötesinde bir medeniyet merkezi olma özelliğine bağlanmıştır. (Keleş, 2013: 12-15) Nitekim Camilerin İslam tarihi boyunca ibadet yeri olarak değil okul kütüphane mahkeme salonu hastane misafirhane başta olmak üzere bir çok alanda işlevsel olarak kullanıldığı bilinmektedir (Başar, 1977: 61).

Burada yazının da içeriğine uygun olarak üzerinde odaklandığımız eğitim öğretim işlevi ibadet işlevinden sonra camilerin en önemli vasfı olarak tanımlanabilir. Zira Hz peygamber döneminde caminin en önemli özelliklerinden birinin eğitim öğretim merkezi olduğu bilinmektedir. Hz peygamber’in mescidinde namaz için ayrılan bir bölümden sonra ikinci bölüm “Suffa” denilen eğitim öğretim faaliyetlerine ayrılmış ve burası İslam dünyasının ilk üniversitesi sayılmıştır (Kazıcı, 2009: 231). “Suffa” daha sonra yapılacak camiler için de bir ilham kaynağı olmuş ve mescitler tasarlanırken aynı zamanda bir okul yapma hassasiyetiyle hareket edildiği görülmüştür.

İslam ilim tarihine yön vermiş büyük âlimler genellikle camilerdeki ders halkalarında yetişmiş ve kendileri de talebelerini çoğunlukla camilerde okutmuşlardır. Bu durum Selçuklu hükümdarı Alpaslan’ın (ö. 1072) ve daha sonra oğlu Melikşah’ın (ö.1092) veziri olan Nizamülmülk tarafından Bağdat ve Nişabur’da “Nizamiye Medreseleri” açılıncaya kadar devam etmiştir. Artık bundan sonra camilerin civarında medreseler inşa edilmeğe başlanmış bununla birlikte camilerde de ders okutulmaya devam edilmiştir (Pusmaz, 2008: 397). Medreseler kurulup geliştirilinceye kadar yüzyıllar boyunca camilerin aynı zamanda okul şeklinde kullanılma geleneğinin diğer Türk İslam devletinde de yaşatıldığı bilinmektedir (Başar, 1977: 63-64; Yazıcı, 2013: 30).

Mısır’da Fatimiler zamanında kurulan El Ezher Camii, Cami-Mektep modelinin en çarpıcı örneği olarak verilebilir. Camii, Kuruluşundan 17 sene sonra (h. 387) halife Aziz tara-

fından dini ve akli ilimlerin birlikte okutulduğu bir üniversiteye dönüştürülmüştür. O zamandan itibaren İslam toplumlarının değişik ülkelerden gelen öğrencilerin okutulup finanse edildiği bir merkeze dönüşmüştür (Kılıç, 1991: 153).

### **b. Eğitimin Doğallığı ve Doğal Dini Ortam**

Çocuk psikologu ve eğitimcisi İsviçreli bilim adamı Edouard Claparède (ö. 1940) doğanın en iyi biyolog olduğunu belirtmiş ve “doğal ortam eğitimi ve aktif öğretimi” merkeze alan bir eğitim modeline odaklanmıştı. “Doğal ortam” ve “görevsel eğitim” terimi onun sıklıkla kullandığı kavramlardandır (Bkz: Hameline, 1993).

Claparède’ye göre çocukta bazı ruhsal süreçler ve arzular bazı ihtiyaçlar doğunca kendiliklerinden harekete geçer. Bir aktif eğitim önerisi için merkezi konumda tanımlanan bu süreçler iradi olarak harekete geçirilebilir. Çocuğu aktif kılmak için onu bu ihtiyaç ve arzuları uyandırılacak şartlar içine sokmak gerekmektedir (Bovet, 1958: 174-175). Claparède bunu tabii bilimlerde öğretim için bir ilke olarak belirlemektedir. Fakat onun düşüncesinin temelinde yer alan “aktif öğretim” ve “görevsel eğitim” tanımlamaları bizim bu ilkenin dışına çıkmadan evrenini genişletebileceğimizi göstermektedir. Çünkü onun öğretisinde “faaliyetin” oynadığı üstün rol, çocuk psikolojisine uygun olarak insandaki yeteneklerin geliştirilmesinde bir adım daha ileri gitmemizi sağlamıştır.

“Faal okul” veya Claparède’nin deyimiyile “görevsel eğitim” yaklaşımı cami merkezli bir eğitim modeli için oldukça ilham vericidir. Burada “cami” Claparède’nin eğitim sisteminde özetlenen “aktif eğitim” ve “doğal ortamda harekete geçen ruhsal süreçler” tanımlarına uygun şekilde “doğal ortam”dır. Bu ortamda çocuk, aktif kılınmak için onun ruhsal ihtiyaç ve arzularını uyandırılacak şartlar içine sokulmakta ve yaratıcıyla ilgili taşıdığı gömülü duygular iradi olarak harekete geçirilmektedir. Claparède’nin uyarlanmış bir modeli olarak cami eğitimi eğitimde iki yönlü derinleşmenin imkanını sunmaktadır. Birincisi, İslam eğitim tarihi boyunca bilimlerin tasnif edildiği iki ana kategori olan “tabii bilimler” ve “Kuran merkezli bilimler” anlayışına uygun olarak “hikmet”le karışık bilimin inşasıdır. Bu bilim anlayışı aynı zamanda seküler ve materyalist bilim anlayışının da karşısındadır. İkincisi ise kişilik eğitimi olarak çocuğun inandığı değerleri yaşamayı sağlamaktır. Kuşkusuz bir inancın dışarıdan aktarılması ile onun doğal ortamında yaşanması arasında fark vardır. Planlanan bir cami merkezli eğitim hem hikmet merkezli ve çağı okumayı başaran bilimsel paradigmayı hem de inandığını yaşamayı öğrenmiş, öğrendiğiyle inandığını kaynaştırarak özümsemeyi başarmış bireyler yetiştirmeyi öngörmektedir. Bu durum sadece eğitimin değil geleneksel İslami eğitimin öğretileriyle de uyumludur.

Eğitim sözcüğünün kelime anlamı bir şeyi büyötmek, yükseltmek, geliştirmek, yetiştirmek, okutmak, tahsil ettirmek, ilim irfan ve malumat sahibi yapmak gibi anlamlara gelmektedir (Özyılmaz, 2003: 19). Terim anlamı ise genellikle “*bireyde pozitif davranış değıştirme süreci*” olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinden geçen bireyin davranışlarında bir değışme olması beklenir. Eğitim bireyin kişilik kazanmasının ve toplum içinde yer edinme sürecinin de başlangıcı olarak görülür. Pedagojik bir bakış açısıyla “dinin hedefi de insanın davranışlarında rabbani bir değışim meydana getirmek” (Doğan, 2012: 80-81) şeklinde açıklanmaktadır. Bu durumda programlanmış bir cami eğitimi bireyde hem pozitif bilimlere hâkimiyet kurmayı hem de Kuran merkezli bir yaşam biçimi kazandırmayı hedeflemelidir. Bu tarz bir eğitimi şu an uygulanmakta olan İmam-Hatip eğitiminden ayıran en temel etken burada caminin doğal bir eğitim alanı olarak seçilmiş olması ve programın merkezinde bulunmasıdır.

Bir cami eğitiminin en temel farkı ve özgünlüğü “simgesel yüklemeler”dir. Nitekim çocuklar, kendilerinde dini duygu belirmeye başlayınca öncelikle ailesinden daha sonrasında ise camiler gibi kutsal mekânlardan yakaladığı imajlar aracılığı ile tasavvur dünyasını oluşturmaktadırlar. Dini duygunun yönlendirici gücü ile birleşen imajlar ve tasavvurlar, dini düşüncenin çocukların zihninde şekillenmesine zemin hazırlamakta, bu da dini değerlerin çocuklarca özümsemesine yardımcı olmaktadır. Özümseme süreçlerinden sonra çocukların zihninde oluşan şema yapısı, bir başlangıç imgesi olan “cami”den yola çıkar ve parçadan bütüne giden bir ruhsal olgunluk sürecini tetikler. Böylece birey gelecekteki manevi dünyasının ilk temellerini atmış olur (Bilici, 2016: 130).

“Topluluk”un yapısal bir inşa olmaktan ziyade sembolik bir inşa olduğunu düşünen bazı sosyolog ve antropologlara göre topluluğu bir araya getiren bağlar mekanik bağlar değil, üyelerinin yükledikleri anlam depolarıdır. Toplumsal gerçeklik de bu anlamlar çerçevesinde simgesel olarak dışı vurulur. Bu yaklaşımın altındaki kuramsal çerçevede insanların içerisinde yaşadıkları realiteleri semboller kullanarak inşa ettikleri varsayılmaktadır. Semboller yaratılır, nesnelleştirilir ve sosyal ilişkiler vasıtasıyla içselleştirilir. Bundan dolayı bir sembol sistemi olarak dinin zorunlu şekilde sosyal süreçlerle sıkı irtibatlı olduğu düşünölmür (Bilgin, 2009: 188-189). Cami’nin İslam dininde ve geleneğinde en güçlü sembollerden biri olduğu düşünöldüğünde onu sosyal süreçlerle irtibatlandırmanın en güçlü yollarından birinin de cami eğitimi olduğu anlaşılır.

Bu durumda programlı bir cami eğitimi aynı zamanda imgesel örgülerin etkin bir şekilde kullanılmasını öngörmektedir. Burada “Cami” ye uzun bir gelenek boyunca yüklen-

miş olan kutsallık imgesi yaradılıştan gelen saklı inanma eğilimini tahrik etmek için bir araçtır. Pozitif bilimlerin aynı ortamda okutulması ise günümüzde ilimler sınıflanırken sıklıkla düşülen seküler tasnif hatasının minimize edilmesini sağlar.<sup>1</sup>

## 2) Somut Bulguların Tespiti

Çalışmanın bu bölümünde cami ortamında verilecek bir eğitimle ilgili ipucu niteliğinde olacak somut veriler paylaşılmaktadır. Bu çalışma 14-17 yaş aralığında olan bir denek grubunun cami eğitimi hakkındaki görüş ve yaklaşımlarını tespit etmek için yapılmıştır. Bu grubun cami hakkındaki görüşleri bu çalışmada ele aldığımız programlanabilir bir cami eğitiminin planlanmasında fikir verici niteliktedir. Bununla birlikte bu çalışma kuşkusuz daha da geliştirilebilir ve daha kapsayıcı ve tanımlayıcı veriler toplanabilir.

### a. Demografik Tespitler

Çalışmanın bu aşmasında yaş ortalaması yaklaşık 14 olan denek grupları üzerinde elde edilen veriler değerlendirilmektedir. Çalışma 2015 yılında Kırklareli merkezde 312 kişi üzerinde yapılan uygulamaya dayanmaktadır.<sup>2</sup> Bunun 66 (% 22,7) tanesi 10-13 yaş aralığında, 225 (% 77,3) tanesi ise 14-17 yaş aralığındadır. Yaş ortalamasının 13'ün üzerinde olması çocukların denek olma keyfiyetini taşıdığını yani ölçülen alana yönelik bilişsel düzeylerinin yeterli olduğunu gösterir. Örneklem grubun cinsiyetine göre dağılımında ise 103 (% 35,4) tane kız, 187 (% 64,3) tane erkek vardır. Bu çalışmada elde edilen veriler 2013 yılında İstanbul'un Beyoğlu semtinde aynı yöntemle bizzat tarafımızdan

- 1 2015 yılında bir İmam Hatip lisesinde seküler algılar üzerine yaptığımız fakat henüz yayımlanmamış bir çalışmada İmam Hatip öğrencilerinin bazı dersleri dini sayarken bazılarını dindışı saymak yönünde bir eğilimleri olduğunu tespit ettik. Mesela Kur'an ve Arapça dersi dini sayılırken başta matematik ve İngilizce olmak üzere diğer dersleri dini olmayan dersler olarak görüyorlardı. Yine öğrenciler imamlık mesleğini, dini en çok temsil eden meslek olarak görürken mesela avukatlığı din dışı meslek olarak tanımlıyorlardı. Bu da öğrencilerin bilinç dünyasında bilim ve eğitim konusunda aslında temelden gelen bir seküler ayırım olduğunu göstermektedir. Bu durum ortaokulda öğretmenlik yaptığımız yıllarda gözlemlediğimiz duruma da örtüşmektedir. Nitekim özellikle kader bahsinde Allah'ın kainatı yarattığı hassas düzene örnekler verilirken bazı öğrenciler "hocam bu konu biyoloji dersinin değil mi?" diye itiraz ederlerdi. Seküler ayırım dini olanla dini olmayanın ayrılması demektir. Ve yaradılıştaki hassas dengeyi Allah'ın mucizesi olarak ele alan geleneksel İslam öğretisi açısından hatalı bir sınıflama olarak görülür.
- 2 Bunlardan bir kısmı bilimsel ölçülere uymadığından iptal edilmiştir ve toplamda 291 kişi değerlendirilmeye alınmıştır. Uygulamada elde edilen veriler Likert tipi anket yöntemiyle toplanmış ve SPSS sosyal analiz programına yüklenmiştir. Çalışmanın güven testleri yapılmış ve Cronbach's Alpha: 0,742; KMO katsayısı: 0.756; p: 0.000. olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre çalışmada sağlanan veriler; faktör analizine uygun, ideal güvenilirlik aralığında ve oldukça anlamlıdır.

yapılan bir araştırma sonucuyla kıyaslanmıştır (Bkz., Ağçoban, 2013). Böylece elde edilen veriler bir yandan başka verilerle test edilirken diğer yandan yöresel farklılıklardan kaynaklanan durumların çalışmanın “sınırlılığını” ne derecede etkilediği görülmüştür. Hacmi kabarttığı düşüncesinden dolayı tablolar metinden çıkarılmış sadece rakamlar ve oranlar kullanılmıştır.

Denekler üzerinde ilk ölçülen bilgiler Mescid-i Nebi’ye çocukların gelip gelmediğine yöneliktir. Çocukların camiye gelmesinin dinsel meşruiyeti (Bkz.: Karacabey, 2000) bizce hakkında tartışması bile artık gereksiz görülecek kadar bellidir. Fakat çocukların bu bilgiye sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla sorulan soruya gelen cevaplara bakıldığında çocukların % 93,1 oranında bu bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Çocuklar ortalama % 86 oranında “camiye gitmek için büyümeyi beklemenin” doğru olmadığını düşünürken % 75,9 oranında “camiye giden çocukların yetişkinlerle aynı sevabı alabileceklerini” düşünmektedirler. Aynı zamanda % 91,7’si camide kılınan namazın evde kılınan namazdan daha sevap olduğunun farkındadır. Bu durumda camilere giriş çıkışlarda kısıtlandıkları takdirde çocukların büyük oranda bunun dini bir meşruiyetten kaynaklanmadığını fark edecekleri açıkça görülebilmektedir.

Dini en çok kimin temsil ettiğine yönelik soruya verilen cevaplar cami görevlilerinin manen büyük bir sorumluluk taşıdıklarının ifadesi olmuştur. Nitekim elde edilen verilerde dini temsiliyet noktasında imamlık mesleği bariz bir şekilde öne çıkmaktadır. Deneklerden alınan sonuçlara göre dini, imamlar % 95,5 oranında temsil ederken –mesele- öğretmenler % 22,0 oranında temsil etmektedir. Bu sonuçlar, çocukların dini temsil etme hususunda imamları rol model olarak gördüklerini göstermektedir. Bir başka soruya verilen cevapta çocuklar % 95,9 oranında camiye “dini bir sembol” olarak gördüklerini belirtmişlerdir. % 95,5 oranında imamı “dini temsil eden kişi” olarak görmeleri ile camiye % 95,9 oranında “dini bir sembol” olarak görmeleri arasında anlamlı bir ilişki kurulabilir. Ayrıca bu, günümüzde İmam-Hatip liselerinin yaygınlığına rağmen dini eğitimde camiler ve cami görevlilerinin merkezde oldukları yönünde güçlü bir toplumsal algı olduğunu göstermektedir.

### ***b. Camilerde Yapılabilecek Sosyal Etkinliklerle İlgili Tespitler***

**Camilerde Oyun Alanları:** Araştırmalara göre camiler yapılırken yaklaşık % 70’i avlu ve bahçe olarak düşünülür. Ancak buralar genellikle plansız ve şekilsiz bırakılarak işlevi azaltılır. Daha çok da dini kitap, tesbih, takke gibi ticari ürünlerin satış yeri olarak kul-



lanılır (Onay, 2008: 238). Oysa “camilere avlusundan ve bahçesinden geçilerek girilir” düşüncesine uygun olarak büyük şehirlerde bir apartmanın küçük dairesi içinde sıkılan ve sokağa da çıkamayan çocuklar için camiler bahçe ve avlularıyla bir açık hava din eğitim yeri olarak kullanılabilir (Ayhan, 1985: 172). Ne var ki ülkemizde çocukların camilerde oyun oynuyorlar diye kovulması çok tanıdık bir durumdur. Birçok caminin avlusunda “*çocukların oyun oynaması yasaktır*”, “*oyun oynamak yasaktır*” gibi uyarılarla karşılaşılmaktadır.

Bu durum hakkında çocukların fikrini almak amacıyla yönelttiğimiz “çocuklar cami avlularında oyun oynamak isteyince yetişkinler tarafından kovuluyor” ifadesine %58,1 oranında pozitif yanıt gelmiştir. Buna katılmayanların oranı ise toplamda %22,3’tür. Bu sonuçlara göre nerdeyse 5 çocuktan 3’ünün bu duruma maruz kalmış olabileceği tahmin edilebilir. Öyleyse cami görevlilerinin yetişkin cemaati bu konuda uyarma sorumluluğunun olduğu görüşü haklı bulunmalıdır.

Bunun ardından deneklere camilerde oyun yerleri ile ilgili görüşleri soruldu. Onlara “*Çocuklar oyun oynuyor diye camilerden kovulmamalıdır. Onun yerine camilerde çocuklar için oyun yerleri olabilir*” ifadesini yöneltildi. Buna toplamda % 54,7 oranında olumlu yaklaşılırken % 26,6 oranında olumsuz yaklaşmıştır. Bu ifade daha önce yaptığımız çalışmada da aynı şekilde kullanılmış ve sonuçlar %54,6 oranında olumlu çıkarken %30,8 oranında olumsuz çıkmıştı (Ağçoban, 2013: 73). Sonuçların birbirine çok yakın çıkması hatta olumlu yaklaşanların nerdeyse birebir tutması sonucun bir kez daha doğrulandığını gösteriyor. Burada şaşırtıcı olan durum olumlu yanıt oranlarının oldukça yüksek beklenmesiydi. Her ne kadar çıkan sonuç yarıdan fazla olduğu için önemli olsa da “tamamen katılıyorum” diyenlerin oranının %33’te kalması böyle bir talebin olduğu fakat beklenti yoğunluğunun düşük olduğu anlamına gelmektedir.

**Spor yarışları ve sanatsal etkinlikler:** Deneklerden % 65,5’i cami hocaları futbol oyunları düzenlerse daha çok çocuğun camiye geleceğini düşünmektedir. Müftülüklerin organize edeceği turnuvalara da benzer bir oranda % 67,1 ile olumlu yaklaşılmaktadır. Ancak burada erkeklerin ortalamasının yaklaşık % 70 çıkarken kızların ortalamasının yaklaşık %60 çıktığını belirtelim. Buna göre camilere bağlı spor etkinlikleri kız çocukları tarafından olumlu karşılanırken katılımın erkeklere göre düşük olacağını iddia edilebilir. Camilerde ilahi koroları olabilir diyen kızlar yaklaşık % 90 çıkarken erkekler yaklaşık % 80 çıkmaktadır. Spor etkinlikleri ile müzik etkinliklerinde kız erkek ayrışması eşit katı sayılı fakat çapraz çıkmaktadır. Buna göre bu tip etkinliklerde kızların koro, ebru vs.

erkeklerin ise spor faaliyetlerine yönlendirilmesinin isabetli olacağı öngörülebilir. Spor etkinliklerine yönelik talep Büyükşehir'de (İstanbul'da) %86 ile daha yüksek oranda çıkmaktadır. Bu durum şehirlerde bu tip faaliyetlere duyulan ihtiyacın şiddeti ile açıklanabilir. Bu sonuçlar bize camilerde benzer organizasyonların çocukların ilgisini çekmek için bir yöntem olarak kullanılabilceğini göstermektedir.

**Kur'an kurslarında geziler:** İstanbul'da yapılan anket sonuçlarından biri de deneklerin toplamda yaklaşık % 88'i, 10-19 yaş arası deneklerin ise % 85'i yaz Kur'an kurslarında gezi yapılabileceğini belirtmesiydi (Ağçoban, 2013: 75). Buradan yola çıkarak yaz aylarında Kur'an kurslarında gezi faaliyetlerinin yoğun bir taleple beklendiği sonucuna ulaşılmıştı. Bu sonuç daha sonra yapılan çalışmanın verileriyle karşılaştırınca % 63,8 ile önemli ölçüde farklı çıktığı görüldü. Bu rakam yüzde üzerinden bakınca yeterli bir çoğunluğu ifade etmesine rağmen önceki rakamlarla kıyaslanınca belirgin bir fark ortaya çıkmaktadır. İkinci çalışmanın yürütüldüğü Kırklareli şehrinin küçük olması ve tabiatla organik bağının devam etmesi bu talebi düşürmüş olabilir. Buna göre, büyükşehirlerde çocuklar kurs dışında bir faaliyet olarak gezi programlarını oldukça yüksek ve yoğun bir taleple beklerken küçük şehirlerde bu talep yüksek olmakla birlikte yoğunluk derecesi düşmektedir. Ayrıca gezi yapma talebi erkeklerde kızlara göre daha yüksek çıkmaktadır.

**Camilerde kütüphane imkanı:** İlk mescitlerin özellikleri arasında eğitim öğretim ve bilgi toplamanın önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştik (Kazıcı, 2003: 273; Çelebi, 1974: 212). Önceki çalışmada deneklere "Camilerde özellikle kadın ve çocukların yararlanacağı aile kütüphaneleri olabilir" ifadesi yöneltilmişti. Buna göre % 72,3 oranında olumlu yanıt gelmişti (Ağçoban 2013: 74). Buna olumsuz yaklaşanların oranı sadece % 6,9'da kalmıştı. İkinci çalışmada ise bu oran % 54,8 çıkmıştır. Bu sonucun da yaklaşık % 20 fark açısından diğer sonuçlara benzer çıkması aynı şekilde Büyükşehirin sosyalitesi ile ilgili olarak yorumlanabilir. Buna göre camilerde çocukların yararlanmasına uygun kütüphaneler olabilir. Çocukların ödevlerini yapmak için bu kütüphaneleri kullanabileceği görülmektedir. Çalışmada cami görevlilerinin çocukların yazılı sınavlarına yardımcı olmasının da büyük oranda memnuniyet oluşturacağı tespit edilmiş bulunmaktadır.

Yukarıda sayılan tüm bu ilgi alanları daha öncesinden camilerden küstürülmüş çocukların tekrar kazanılması için de fırsat olarak kullanılabilir. Nitekim bazı görevlilerin gerçekleştirdiği somut uygulamalar bu konuda başarı sağlandığını göstermektedir. Bunun yanında düzenli hediyeler ve şekerleme takdimlerinin de camiye çocukların ilgisinin arttığını somut olarak göstermiştir. Bu tip uygulamalar cami etkinliklerinden

faydalanan çocukların memnun kalmasını sağladığı gibi ilgisi olmayan veyahut azarlanma gibi olumsuz anılarından dolayı uzaklaşmış çocukları da camiye yöneltmektedir. Fakat başta da belirttiğimiz gibi biz bu çalışmada bundan ötesinin imkanını sorgulamaktayız. Bundan sonraki bölümde cami eğitiminin programlanmasını ele alacağız.

### 3) Eğitimin Programlanması ve Öneriler

#### a. Programlama

Çalışmanın bu aşamasında bir cami eğitimin programlanması ve eğitim öğretim müfredatın içeriği bir taslak olarak sunulmaktadır. Bir önceki bölümde elde edilen somut veriler ve ilk bölümde ele alınan teorik içerikler bu bölümde birleştirilmekte ve nihayet somut bir öneri olarak daha anlaşılır bir formata dönüştürülmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi bu çalışmada amaç az sayıda, uygulanabilir ve gerçekçi bir öneriye odaklanmaktır. Bütün camilerin tek tip bir formasyonla eğitim yuvasına dönüştürülmesine yönelik yaklaşımları gerçekçi bulmadığımızı başta belirtmiştik. Hatta günümüz şartları göz önüne alındığında cami merkezli bir toplum teorisinin en azından yakın gelecekte uygulanmasının oldukça zor olduğu hatta günümüz şartlarında bunun gerekliliğinin bile tam olarak cevaplanamamış soru işaretleri taşıdığı görülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada ileri sürülen görüş ve öneriler yasal çerçevede tanımlanmış, çok az sayıda, proje nitelikli olacak uygulamalarla sınırlıdır. Önerinin içeriği tartışılabilir hatta örnek uygulamalar başarısız bile olabilir fakat bunun cesurca denemesi eğitim tarihimiz açısından önemli görülebilir. Aşağıda *“Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği”* ile ilgili ileri sürülen görüşler de bu kapsamda değerlendirilmelidir.

Burada eğitimin programlanma aşaması bütün detaylarıyla uzun uzun anlatılmamış, yazı hacmine uygun olarak sadece ana şablon belirtilmeye çalışılmış ve özgün olarak sunulan kısım kısaca belirtilmeye çalışılmıştır.

Eğitim programı *“öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”* olarak; program geliştirme ise *“eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü”* olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlara uygun olarak; program kılavuzunu; hedefleri, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç-gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazılı program da Resmi eğitim programını oluşturmaktadır (Demirel, 2013: 4-5).

Öğrenme-öğretme süreci yukarıda belirtildiği gibi “aktif öğretim” ve “görevsel eğitim” metodu esas alınarak geliştirilen bir cami-eğitim programında hedef belirlemesi yapılırken soyut içerimlerin genişletilmesi ve ahlaki öğretilerin karmaşık felsefi akıl yorumlarına girilmeden anlaşılır, somut ve uygulanabilir olarak belirlenmesi programın özünü oluşturmaktadır. Soyut içerimlerden kasıt başta, eğitimden ilahi bir inanç sürecinin doğal tetikleyicisi olması beklendiğinden kuşkusuz sağlıklı ve ikna olmuş bir Allah inancıdır. Burada en zor olan kısım inancın ölçülebilirliği sorunudur. Nitekim ölçme ve değerlendirme işlemleri hem eğitimin gerekli unsurlarından olup hem de eğitim süreçlerinin yorumlanabilir rakamlara dönüşmesini gerekli kılmaktadır. Bu durumda soyut ve subjektif bir kavram olan “inancın” hem genel hedeflerden olması hem de rakamlanmasının çok güç olması kuşkusuz sorun oluşturmaktadır. Bu durumda inançla ilgili hedefler belirlenirken geleneksel tekke metodunda olduğu gibi belli ön kabullerle hareket edilebilir veya daha radikal bir öneriyle dünyada örneği görülmemiş bir inanç ölçeği geliştirmek için kapsamlı bir çalışma başlatılabilir. Fakat inancın her halde öğrenilmiş şartlı kabullerden ve yüzeysel bilgilerden oluşmadığının kesin bilinmesi gerekmektedir. Çünkü böyle bir imanın çok eskiden beri manipülasyona açık olduğu görülmüş ve o olgun iman sayılmamıştır.

### ***b. İçerik (Müfredat) Şablonu***

Cami eğitiminin en somut, gözlenebilir ve ölçülebilir tarafı eğitimin somut içeriğidir. Bu içerik üç ana kategoride sınıflandırılabilir. 1-Teorik ilimler, 2- Pratik ilimler, 3-Beden eğitimi ve sanatsal faaliyetler. Teorik ilimler seküler bir sınıflama hatasına düşmeksizin matematik, fizik, felsefe, İslam akaidi gibi bilimleri bu sınıfa alınabilir. Pratik bilimler de aynı mantıkla mühendislik ve sağlık bilimleri gibi pozitif bilimlerle fıkıh ve İslam hukuku gibi kuran merkezli uygulamalı bilimleri kapsamaktadır. Beden eğitimi ve sanatsal faaliyetler ise ikinci bölümde sayılan faaliyetleri kapsayabilir.

Bununla birlikte bu kısımda dikkat edilmesi gereken hususlar vardır: Spor ve beden eğitimi faaliyetleri fazlaca seküler bir eylem olarak algılandığından Allahın evi imajını koruyan camilere uyarlanması dikkat gerektirmektedir. Fazlaca oyunlaştırılmış bir eğitim içeriği eğitimin alıcıları olan öğrenciler tarafından bile camilerde hoş karşılanmaya bilir. Yukarıda sonuçlarını paylaştığımız çalışmada bu duruma rakamlarla değinilmişti. Aynı şekilde araştırmada bilgisayar oyunları da sevilen bir eylem olarak görülürken camilerde eğitime uyarlanmasının hoş karşılanmadığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Kız öğ-

renciler Ebru, Minyatür gibi sanatsal etkinliklere yönelirken erkek öğrenciler spor faaliyetlerine daha çok ilgi duymaktadır. Spor etkinliklerinin yarışmalı olması tercih edilebilir. Kırsalla bağı büyük ölçüde kopmuş büyük şehirlerde kırsal etkinliklerin içeriği artırılmalı ve tabiat bağları güçlendirecek uygulanabilir etkinlikler eğitime dahil edilmelidir.

Böyle bir eğitimde karma eğitim hakkındaki beklentiler de göz önünde bulundurulmalıdır. Hatalı bir cinsiyetçi ayırımına gitmeksizin cinsiyetlerin tercihi göre değişen bir eğitim müfredatı geliştirilmelidir. Zira araştırma sonucuna göre erkek çocuklarının yaklaşık % 55'i kız çocuklarının ise % 70'ten fazlası karma cami eğitiminden rahatsızlık duymaktadırlar. Böyle bir durumda karma eğitim sorunu laik-muhafazakar gibi ideolojik kavramlar üzerinden değil beklenti ve talepler üzerinden çözülmesi önerilebilir.

### **c. Mevzuat**

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okulların proje okulu olarak belirlenmesini öngörmektedir. Bu durumda belirli yerlerde belirli sayıda cami merkezli okul(lar) uygulaması belirli eğitim reformu ve programları uygulayan proje okulu kapsamında görülebilir. Bu okullar yönetmeliğe göre belli altyapı şartlarını taşıyan hazır kurumların veya tasarlanan altyapı şartlara uygun inşa edilecek kompleks yapıların (külliye) Bakan tarafından onaylanması ile faaliyete geçmektedir. Bu okulların belirlenmesi, öğrencilerin seçilmesi ve kaydı öğretmen olarak atanacaklarda aranacak genel şartlar, yönetici olarak görevlendirileceklerde aranacak genel şartlar ve görev süreleri yönetmelikle belirlenmektedir. Yine bu okulların bağımsız ve örgün eğitim veren bir kurum olarak belirlenmesi de yasalar tarafından sağlanabilir ve bu durumda diploma, yeterlilik ve denklik mevzuatının yazılması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program Ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2016).

Araç-gereçler ise kurumun soyut ve somut hedeflerini göz önünde bulundurarak yönetmelikte tespit edilmiş komisyon tarafından geniş bir eğitimci önerisi alınarak belirlenir. İzleme ve değerlendirme sonuçlarının değerlendirilmesi sonucu uygulamanın başarılı olduğu kanaati hâkim olursa nicelik iştahına kapılmamak koşuluyla sayıları artırılabilir. Bu uygulama aynı zamanda uyarlanmış bir medrese prototipi olarak da değerlendirilebilir. Cami merkezli programlı bir eğitim kurumu için yukarıda adı geçen yönetmelik mevzuat açısından uygundur.

#### **d. Mimari**

İslam eğitim tarihine bakınca büyük mescitler içinde gerçek bir örgün eğitim kurumu hüviyetine hakkıyla sahip olabilen çok sayıda örnekler çıktığı görülmektedir. Zaman içerisinde öğrenim yeri olarak medreseler kurulduğundaysa camiler hemen bitişikte yahut bizzat medresenin tamlayıcısı olarak onun içerisinde bulunmaya devam etmiştir (Yazıcı, 2013: 27). Ayrıca örgün öğretim tarzında programlanmış fakat eski medrese yöntemini takip eden uygulama örnekleri de vardır (Bkz.: Atalay, 2006). Bu örnekler cami merkezli tasarlanmış bir eğitim kompleksinin geleneksel meşruiyeti olduğunu göstermektedir. Günümüzde böyle bir eğitim yerleşkesinin özel olarak tasarlanması gerekmektedir. Kurumsallaşmış bir cami eğitiminde fiziki ortam, araç-gereç, plan-program öngörülen eğitim standartlarına göre düzenlenmeli, kişi değil eğitim merkezli, hiyerarşik ve ılımlı bir eğitim atmosferi olmalıdır (Doğan, 2012: 88).

#### **Öneri**

Ana şablonunu belirlemeye çalıştığımız bu öğretim modeliyle ilgili bir uygulama önerisi Milli Eğitim Bakanlığı'na sunulabilir. Detaylı bir proje çalışması tamamlandıktan sonra yetkililere sunulur. Projede müfredat detaylarından mimari yapıya, eğitim kadrosunun özelliklerinden ölçme değerlendirme sistemine, finansmanından uluslararası vizyonuna kadar her alan belirtilir. Eğitim sistemi içerisinde otonom bir örnek olması durumunda özel bir yasayla düzenlenmesi ve ilk etapta sadece pilot bir uygulama olarak yürürlüğe konulması esastır. Uygulama verileri üzerinden gelecek sonuçlar, sistemi geliştirmek ve hatalarını ayıklamak için kullanılır. Böyle bir eğitim sistemi, başarılı olması ve uluslararası bir vizyonu yakalamayı başarması durumunda İslam toplumları için örnek gösterilebilir.

#### **Sonuç**

Günümüz Türkiye şartlarında programlanabilir bir cami eğitimi mümkündür. Hatta yasal düzenlemeleri yapıldığı takdirde bu eğitimin bağımsız bir örgün eğitim olarak tasarlanması dahi imkan dahilinde gözükmektedir. Bu eğitim kendine has bir mimariye sahip ve kompleks bir yapıdadır. Eğitimin teorik ilimler, pratik ilimler, beden eğitimi ve sanatsal faaliyetler olmak üzere sınıflandığı bu sistem örnek bir uygulama olarak özel program uygulayan eğitim kurumları yönetmeliğine tabii olabilir.

Bu, doğal öğrenme metodunu esas alan ve kişide manevi öğretilerle, somut bilimsel öğretileri beraber yürüten karmaşık bir sistemdir. Bu sistemde doğal öğrenme ortamı camidir. Bilimlerin tasnifi, müfredat içeriği, bedensel ve sanatsal faaliyetler, ruhsal eğitim uygulamaları ile tamamen özgün ve günümüzde dünya çapında teknolojik ve fikri gelişmeleri yakından takip etmeyi ve kendini buna uyarlamayı başaran kapasitesi geniş bir kurumdur. Vizyon belirleme ve bu vizyona sadık kalma konusunda örnek bir uygulamadır. Bu vizyon sayesinde aynı zamanda dünya çapında fikri ve teknolojik gelişmelere öncülük etme konusunda isteklidir.

Öğrenciye pasif alıcılar gözüyle bakmayıp öğrenci taleplerini sürekli gözetmesi bakımından öğrenci merkezli, kendini sürekli yenilemesi bakımından yenilikçi, bir dünya görüşüne sahip olduğundan vizyonerdir. Ürettiği bilimi dışarıya aktarmak ve teorik bulguları pratiği geçirmek açısından da eylemcidir. Bu aynı zamanda mevzuatlara dayanan uygulanabilir ve sürdürülebilir bir eğitim projesidir.

Bu uygulama Hz peygamber döneminden bu yana İslam eğitim tarihinin bütün aşamalarından ilham alarak tasarlanmış özgün bir eğitim reformudur.

## Kaynakça

- Atalay, T. (2006), Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Geleneksel Cami Eğitimi, *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, VIII(2), 115-135.
- Ayhan, H. (1985), *Din Eğitimi ve Öğretimi*, Ankara: DİB Yayınları.
- Ağçoban, S. (2013), Kadın ve Çocuklara Verilen Hizmetler Açısından Camiler, *Diyanet İlmî Dergi*, XLIX(4), 61-77.
- Başar, Z. (1977), *Tarih Boyunca Çeşitli Hizmetleriyle Camilerimiz*, Ankara: Güneş Matbaacılık T.A.Ş.
- Bilgin, V. (2009), Dini Sosyalleşme ve Dini Bilinçlenmede Caminin Yeri ve Önemi, Sosyal ve Ferdi İşlevleri Açısından Namaz ve Cami -Tartışmalı İlmî Toplantı-, 18-19 Ekim 2008, Üsküdar Belediyesi Altunzade Kültür Merkezi, 187-209.
- Bilici, A. B. (2016), Çocukların Dini Gelişmelerinde Camilerin Rolü, *Turkish Studies = Türkoloji Araştırmaları: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, XI(5), 117-136.
- Bovet, P. (1958), *Din Duygusu ve Çocuk Psikolojisi* (çev. Selahattin Odabaş), Ankara: Türk Tarih Kumu Basımevi.
- Celebi, A. (1974), *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi* (çev. Ali Yardım: çev), İstanbul: Damla Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2013), *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2012), Cami Merkezli Din Eğitiminde Profesyonellik ve Kurumsallaşma, *Cami Merkezli Din Eğitimi, Yecder II. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri* (09 Nisan 2011 - İstanbul), 71-93.

- Hameline, D. (1993), Édouard Claparède (1873–1940), <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/claparee.pdf>, Son Erişim: 09.03.2018 The following text was originally published in Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), XXIII(1/2), 159–71.
- Karacabey, S. (2000), "Hadislerin Metin Tenkidinde Fiili Sünnete Müracaatın Önemi Bağlamında Kadınların ve Çocukların Camiye Gitmeleri İle İlgili Hadislerin Değerlendirilmesi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, IX(9), 260-261,
- Kazıcı, Z. (2003), *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Kazıcı, Z. (2009), *Asr-ı Sadet ve Hulafa-i Raşidin Döneminde Cami ve İfa Ettığı Hizmetler, Sosyal ve Ferdi İşlevleri Açısından Namaz ve Cami* (ed: Bedrettin Çetiner), İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Keleş, E. (2013), *Medeniyetin Başladığı Yere Dair, Medeniyetin Başladığı Yer Cami*, Ankara: DİB Yayınları.
- Kılıç, M. (1991), İslam'da Toplumu Dinamikleştiren Kurum: Cami ve Sosyal Hayattaki Yeri, *Diyanet İlmî Dergi [Diyanet Dergisi]*, XXVII(4), 147-159.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2016, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>, Son erişim tarihi: 19.03.2018
- Onay, A. (2008), *Türkiye'nin Cami Profili*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Önkal, A. ve Bozkurt, N., (1993), "Cami", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, VII, İstanbul.
- Özyılmaz, Ö. (2003), *Çocukluk ve Gençlik Çağında İslami Eğitimi ve Psikolojik Temelleri*, İstanbul: Pınar Yayınları.
- Pusmaz, D. (2008), Cami Derslerini Verimli Kılmak İçin Bazı Mülâhazalar, I. Din Hizmetleri Sempozyumu (3-4 Kasım 2007), II, 392-404.
- Yazıcı, N. (2013), *Eğitim Merkezi Olma Yönüyle Camilerimiz, Medeniyetin Başladığı Yer Cami*, Ankara: DİB Yayınları.



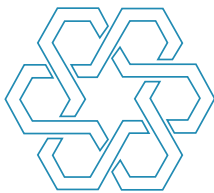


# Din Eğitiminde Medya, Cemaatler ve STK'lar

## Media, Congregations and NGO's in Religious Education

Türkiye'de Dini Yapılar, Din Eğitimi ve Müslümanların Birliği Sorunu  
**Furat Akdemir, Hüseyin Güleç**

Diriliş Ertuğrul Dizisindeki İslami Motiflerin Din Eğitimi Açısından İncelenmesi  
**Kübra Köroğlu**





# Türkiye'de Dini Yapılar, Din Eğitimi ve Müslümanların Birliği Sorunu

Furat Akdemir,\* Hüseyin Güleç\*\*

## Özet

Din insan içindir ve insanın dünya hayatını doğru bir zeminde yaşanmasını hedefler. Din bu bağlamda, bireyin iman, davranış ve ahlak açısından doğru ve sağlıklı bir şekilde eğitilmesini amaçlar. Bu amaç din eğitimi ve öğretimi ile bireye sağlanır. Bu yönü ile din eğitimi, İslam'ın gerçekleştirmek istediği inanç, amel ve ahlak umdelerinin yöntem ve ilkelerini ortaya koyar ve geliştirmeye çalışır. Ayrıca geliştirdiği metodoloji ile bireye dini bilginin verilmesini ve değersel davranışlar ilkelerinin gerçekleştirilmesini amaçlar. Din, kutsal yönü olan bireyin yaşamında en etkili değer yargılarının başında gelmektedir. Bu yüzden dini değerler doğru, özgün, kaynağından, objektif ve kucaklayıcı bir şekilde, dinin temel amacı gözetilerek, kişi ve kurumların çıkar ve menfaatlerine alet edilmeden verilmelidir. Tarihten günümüze İslam ve diğer dinler zaman zaman kendi inananları tarafından kavram ve değerlerinin değiştirilmesi ve yozlaştırılması ile farklı amaçlara alet edilmiştir. Bu yüzden dini bilgilerin sağlıklı, bilinçli ve yetkin kurumlar ve kişiler eli ile verilmesi önemlidir. Zaman içinde İslam toplumunda gelişen dini, siyasi ve sosyal olaylar farklı dini yapıların şekillenmesine neden olmuştur. Günümüzde de bu karakteristik dini yapılar din eğitiminde etkin rol oynamaktadırlar. Genellikle kişi, eser veya bir düşünce etrafında şekillenen bu dini yapılar daha çok parçacı, araçsal ve belli amaç çerçevesinde eğitim vermektedirler. Daha çok ilmi bir yöntem gözetmeden bireyi kendi düşünceleri doğrultusunda eğitmekte ve şekillendirmektedirler. Her dini yapı bireyi daha çok kendi içinde şekillendirerek, kendi dini yapılarının ve düşüncelerinin içinde şekillendirmektedirler. Sonuçta bu durum İlahiyat Fakülteleri, Diyanet ve bu dini yapılar arasında çok sesli, çok farklı, karmaşık ve bazen de çatışma içeren bir görüntü sergilenmektedir. İslam, Müslümanlar arasında kardeşliği, birlik ve beraberliği esas almış olmasına rağmen geleneksel nokta üzüntü vericidir. Bu bağlamda örgün eğitim veren akademik kurumlar, yaygın eğitim kurumları ve sivil inisiyatif grupları daha dikkatli ve sorumlu davranmalıdır. Özetlemeye çalıştığımız çalışmamızda ülkemizde ki dini grupların yapısal özellikleri, din eğitiminde ki yerleri, sorunlar ve çözüm önerileri üzerinde durulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Dini Yapı, Hz. Muhammed, İslam, Müslüman.

\* Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Dr. Öğr. Üyesi, fuatakdemir@duzce.edu.tr

\*\* Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Dr. Öğr. Üyesi, huseyingulec@duzce.edu.tr

## Giriş

İnsanlık tarihi boyunca din, insanın var olduğu tüm toplumlarda göze çarpan bir olgudur. Dinin insan ve toplum hayatı içinde bir gerçeklik olarak var olması, bir bilinç oluşturması ve insanın dini değerlere meyilli olmasının nedeni, dini duygunun fitrî bir özellik taşımasıdır. Din insanı şekillendiren, bir gaye ve hedefe yönlendiren bir değerdir. Bu yönü ile din, bireyin düşünce, söz ve eylemlerini belirleyen ve ona yön veren değerler bütünüdür. Bu kişinin yaşamında önceliği ve belirleyiciliği olan en önemli zihnî bir kabuldür. Tarih, Atropoloji, Sosyoloji, Arkeoloji, Sanat Tarihi, Kültür ve Medeniyet gibi bilimlerin ortaya koyduğu veriler, dinin insan ile birlikte var olduğunu, insan ve toplumlar için vazgeçilmez olduğunu ortaya koymuştur.

Din, insanlık tarihinin tüm dönemlerinde etkin olmuş, insan ve toplumların düşünce ve yaşam biçimlerinde etkin rol oynamıştır. İnsan, yaşamında karşılaştığı zorluklar, anlamlandıramadığı olaylar, ölüm, ve karşılaştığı tabiat olaylarını yorumlamada yüce bir varlığa yönelme ihtiyacı hissetmiştir. Din, gerçekte insan fitratının dayandığı ve varlığı ile özdeşleştiği bir gerçektir. Bu fitrat Yüce Allah tarafından insana verilmiş bir insani özelliktir. Bu Kur'an-ı Kerim'in ifadesi ile Allah'ın insanın özüne yerleştirdiği fitrî özelliktir. *"Böylece sen, batıl olan her şeyden uzaklaşarak yüzünü kararlı bir şekilde (hak olan) dine çevir ve Allah'ın insan bünyesine nakşettiği fitrata uygun davran: (ki,) Allah'ın yarattığında bir bozulma ve çürümeye meydan verilmesin: bu, sahih (bir) din(in gayesi)dir; ama çoğu insanlar onu bilmezler."* (Rûm 30/30) İnsan varlığına yaratılışta verilen bu özellik, insan ile yüce ve kutsal varlık arasında olan bağın fitri olduğunu ortaya koymuştur. Fitratullah kavramındaki fitrat, Arapça *"fatere"* kökünden türemiş, Allah'ın *"fâtır"* olduğu ve bu isminin gereği *"Allah'ın tüm varlık türlerinin yaratıcısı ve onların yaratılış özelliklerini ve niteliklerini belirleyen"* olması anlamını taşımaktadır. Allah'ın isimlerinden biri olan *"fâtır"*<sup>1</sup> Allah'ın yaratıcı isimlerinden birisi olarak, Kur'an-ı Kerim'de bir sûreye isim olarak verilmiş; *"tüm varlığın ve alemin yaratıcısı"* anlamlarına gelmektedir. Fitrat, temiz, berrak, katıksız ve saf, yaratılış ifade eder. İnsanı yüce ve kutsal olanı (Allah) aramaya yönelten bir duygudur. İnsan fitratı, fitrî ihtiyaçları yanında yüce ve kutsal olan rabbini aramayı ve bulmayı da hisseder.

İnsan özelliği itibarı ile yüce ve kutsal bir varlığa güvenme, sığınma, yönelme ve bağlanma duygusu hisseder. İnsanın yüce ve kutsal bir varlığa yönelmesi, dua ve bağlan-

1 *"Bakin, ben batıl olan her şeyden uzak durarak yüzümü gökleri ve yeri var eden Allaha çevirmekteyim; ve ben Ondan başkasına ilahlık yakıştıranlardan değilim!"* En'am 6/79; Bkz. En'am 6/19; Yûsuf 12/101; İbrâhim 14/10.

ma duygusu ona güven ve huzur verir. İnsan bazen korku, üzüntü, çaresizlik, ümitsizlik ve bunalım yaşayabilir. Ayrıca hayatında içinde olumsuz çok sayıda felaket ve sıkıntılarla karşılaşabilir. Böyle durumlarda din, insana insana sığınılacak bir liman ve güven ortamı olmuştur. Din pek çok öğretisi ile insana çıkış kapısı açmakta, rahatlatmakta ve huzur vermektedir.

İnsan toplumları hiçbir dönemde dinsiz ve inançsız yaşamamıştır. İnsanın yaşamında dinin daima var olması, insanın, inanma ve bağlanma duygusunun insanın varlığına yani fitratına yerleştirilmiş bir özellik olduğu gerçeğini ifade eder. İnsan ile birlikte var olan din, insan ile birlikte varlığını sürdürmeye devam edecektir. İnanılan varlık ve değerler toplumdan topluma farklı olsa da insanlar mutlaka bir inanç sistemine bağlı kalmışlardır. Bağlı kaldıkları dine ve inanç sistemine göre bir düşünce ve davranış geliştirmişlerdir.

İslam vahyi, dini kutsal ve yüce varlık ile ilişkilendirmiş (Âl-i İmrân 3/19), onun koyduğu ilkeler bütünü olarak ifade etmiştir<sup>2</sup>. İslam dininin yüce kitabı Kur'an-ı Kerim; dinin Allah tarafından elçileri vasıtasıyla insanlara gönderilen değerler bütünü olduğunu ifade etmiştir (Şûra 42/51; Hâdîd 57/25). Bağlanmanın ve yönelmenin de sadece Allah'a olmasını bir inanç olarak ortaya koymuştur.<sup>3</sup> Bu yönü ile din tanımını yapan bütün İslam alimleri, İslam'ın öncelikle Allah'a ait olduğu ve bu yönü ile gerçek bir din olduğu tanımını yapmışlardır. *"Din akıl sahiplerini elçilerin bildirdiği gerçekleri benimsemeye çağıran ilâhi bir kanundur."* (Cürcânî, 2012: 174).

Yaratılıştta insana verilen fitrâtın insan tarafından doğru değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi önemlidir. Aile, okul, çevre ve toplum kişinin dini fitratında etkin olabilmektedir. Bu etkenler kişinin dini fitratında ve yönelişlerinde doğru ve yanlış yönelmesinde etkin olabilmektedir. Bu yüzden Hz. Muhammed buna dikkat çekmiştir.: *"Her doğan çocuk muhakkak İslam fitratı üzerine doğar. Anasıyla babası onu Yahudi veya Hıristiyan veya Mecusi yaparlar. Nasıl ki her hayvanın yavrusu aza itibariyle tam olarak doğar. O hayvanın burnunda, kulağında eksik, kesik bir şey görür müsünüz?"* (Buhari, Cenaiz, 80,93; Müslim, Kader, 22-25).

Farklı etkenler insan fitratı üzerinde etkili olabilmektedir. İslâm doğru dinin inanç, ibadet ve ahlak ilkelerini sistematize edip ortaya koymuştur. Buna karşın, dini anlamaya

2 Zümer 39/3 " İyi bilin ki, halis din yalnız Allah'ındır. O'nu bırakıp da başka dostlar edinenler, "Biz onlara sadece, bizi Allah'a daha çok yaklaştırsınlar diye ibadet ediyoruz" diyorlar. Şüphesiz Allah, ayrılığa düştükleri şeyler konusunda aralarında hüküm verecektir. Şüphesiz Allah, yalancı ve nankör olanları doğru yola iletmez."

3 De ki: "Ben yalnız Rabbime yalvarırım ve O'ndan başka hiç kimseye ilahlık yakıştırmam". Cin 72/20-23. Bkz. Mü'min 40/14.

çalışan, algılayan ve yaşamaya çalışan insan olduğu için bazı dış ve iç etkenler kişide etkili olabilmektedir. İnsanın, din ve inanç yolculuğunda etken olan çok sayıda faktörler olduğu bir gerçektir. Yeryüzünde farklı dini yapılar, inanışlar, kutsallar, yüce kabul edilen değerler, mabudlar, dini algılar, yaşantılar bu gerçeği ortaya koymaktadır. Bir takım farklı din anlayışı ve inançlar ve kutsallar aynı din içinde de görülebilmektedir. Bu yüzden din algısı ve düşüncesinin doğru ve sağlıklı bir zeminde gelişmesi ve yerleşmesi önemlidir.

Tarihsel süreçte ilahi olsun, beşeri olsun tüm dinler çeşitli siyasi, sosyal ve psikolojik unsurlardan etkilenmişlerdir. İslam dini’de tarihi süreçte farklı etmenlerden etkilenmiştir. İslam dininin temel kitabı olan Kur’an, indiği özelliği ve orijinalliği ile değişmeden günümüze gelmiştir. Fakat tarihi süreçte İslam dini içinde pek çok farklı dini yapılar oluşmuştur. Bu yapılar dinin hedeflediği birlik, beraberlik, hoşgörü ve kardeşlik kültürünü zedelemiştir. Günümüzde de İslam toplumunda çok farklı dini yapılar dinin belirlediği kardeşlik, hoşgörü, birlik ve beraberlik duygularını zaman zaman zedeleyebilmektedirler. Bu bağlamda ülkemizde var olan dini yapılar ve özelliklerinin neler olduğu, örgün ve yaygın din eğitiminde konularının neler olduğu önem arz etmektedir. Ülkemizde dini yapılar, günümüz ve geleceğin kuşaklarını yetiştireceklerdir. Fakat günümüzde gerek ülkemizde ve gerekse İslam dünyasında Müslümanlar sağlıklı bir toplum yapısı geliştiremedikleri bir gerçektir. Müslümanlar kendi içinde İslam’ın ortaya koyduğu, kardeşlik, birlik ve beraberlik, hoşgörü, inanç özgürlüğü, diğergam ve güven, vs. gibi değerleri yeteri kadar geliştiremedikleri ve yaşamadıkları bir gerçektir.

## 1. Türkiye’de Dini Yapılar

İnsanlık tarihinde insanı etkileyen ve yönlendiren etkili unsurların başında din gelir. Din taşıdığı kutsallık, vaatleri, vaidleri ve etkinliği ile insanı doğrudan etkileyen en önemli bir güdüdür. İnsan fitratının dini rahat benimsemesi ve meyilli olması da bu güdüyü etkin kılmıştır. Din, bu yüzden tarihsel süreçte insanı etkileyen ve yönlendiren bir araç olmuştur. Din bir değer olarak, devletlerin, komutanların, siyasilere, toplum liderlerinin, din adamlarının, eğitimcilerin ve öğretmenlerin doğru veya yanlış amaçla kullandığı bir araç olarak günümüze kadar gelmiştir. İnsan varlık olarak dini doğru bir amaçla kullandığı gibi yanlış hedefler doğrultusunda da kullanmıştır.

İslam dini, ilahi vahiy boyutu, kitabı ve elçisi ile temel esasları belirlenmiş bir dindir. İslam’da Din insana hitab eden ilahi esaslar bütünüdür. Hedef insan olduğu için alıcı insandır. İnsan, dinini aile, çevre, okul, deneyimler ve aklı çerçevesinde almaktadır. Bu

unsurlar kişinin din algısının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. İslam düşünce tarihine bakıldığında İslam dini çerçevesinde çok sayıda dini yapılar gelişmiştir. Bu yapılar siyasi ve sosyal olaylar neticesinde geliştiği gibi dini yorumlama şeklinde de ortaya çıkan ameli ve inanç grupları olmuştur. İslam düşüncesinde asıl sorun siyasi ve sosyal olaylar sonucu ortaya çıkan yapıların kendilerini din ile temellendirmeleri olmuştur. İslam düşünce tarihi ve sistematığı de olması gereken normal seyrinde gelişmemiştir. Gelişen pek çok siyasi ve sosyal olay dini düşüncenin ve dini yapının şekillenmesinde etkin olmuştur. Bu durum İslam düşüncesinde geçmişten günümüze çok sayıda dini grubun gelişmesine ve şekillenmesine yol açmıştır.

Dini yapılar kavramı ile Türkiye’de din eğitimi ve öğretiminde rol alan, insanların din algısının, düşünce ve yaşam biçiminin şekillenmesinde etkin olan yapılar ve kişiler ele alınacaktır. Ülkemizde din eğitimi ve öğretiminde çok sayıda dini yapı etkindir. Bu yapılar resmi dini yapılar ve gayri resmi dini yapılar diye ayrıştırılabilir. Ayrıca buna ek olarak bazı kişilerinde dini anlama ve yaşamada etkinliği bir gerçektir. Resmi ve gayri resmi yapılar örgün ve yaygın din eğitimi ve öğretimini yürütmektedirler.

### 1.1. Resmi Dini Yapılar

Türkiye’de Din alanında örgün<sup>4</sup> ve yaygın din eğitim<sup>5</sup> veren resmi ve gayri resmi kurumlar bulunmaktadır. Bu kurumlardan bazıları hem örgün ve hem de yaygın eğitim verdikleri gibi bazıları da sadece yaygın din eğitim vermektedirler. Ülkemiz’de resmi olarak örgün ve yaygın eğitim kurumları formal din eğitim<sup>6</sup> vermektedirler. Resmi olmayan dini yapılar ise formal ve informal<sup>7</sup> din eğitim vermektedirler.

- 4 Okullarda yürütülen din eğitimi, “*örgün din eğitimi*” olarak adlandırılır. Örgün din eğitimi planlı programlı ve dizgelidir. (Akyürek, 2013: 92)
- 5 Yaygın din eğitimi sürekli, tüm topluma açık, bir yönü ile planlı ve programlı bir eğitimidir. Günümüzde cami ve mescidlerde, ev sohbetlerinde, tarikat ve cemaatlere ait mekanlarda yapılan sohbetler yaygın din eğitimi alanına girer. (Doğan, 2013: 290-291)
- 6 Formal Eğitim: Belirli bir plan dahilinde, belirli bir müfredata uygun, belirli kuralları, yöntemleri olan, belirli zaman ve mekanlarda verilen eğitimlerdir.  
Formal eğitimin özellikleri şunlardır:  
Planlıdır, Programlıdır, Amaçlıdır, Öğretici vardır, Yer, yöntem, süre, içerik ve uygulama bellidir, Olumlu davranışlar çıkarmaya yöneliktir. (Eskicumalı, 2015: 3-4).
- 7 İnfomal Eğitim: İnfomal eğitimler en genel ifadeyle; sistemsiz, programsız ve plansız olan eğitimlerdir.  
İnfomal eğitim özellikleri:  
İnfomal eğitimler her an olabilirler. İnfomal eğitimler her yerde yapılabilirler. Kişilerde istendik davranışlar beklenmez. Ancak yapılan gözlemlerde bunun da olduğu gözlemlenmiştir. (Eskicumalı, 2015: 2-3).

### 1.1.1 Diyanet İşleri Başkanlığı

Türkiye’de dinin örgün ve yaygın olarak eğitilmesi ve öğretilmesinde kanuni olarak görevli kurumların başında Diyanet İşleri Başkanlığı gelmektedir. Osmanlı devletinde İslam dinine dair işler ve Müslümanlara sunulacak din hizmetleri, bir devlet görevlisi olan Şeyhülislam tarafından idare edilmiştir. Şeyhülislamlık, İmparatorluğun son iki asrına gelinceye kadar vakıflar ve din hizmetlerinin yanında adliye ve eğitim hizmetlerini de yürütmüştür. Son dönemlerde kabine sistemine geçildikten sonra Şeyhülislam, Şer’iye ve Evkaf Nazırı adıyla kabine üyesi sayılmış ve görev süresi, üyesi olduğu hükümetin ömrüne bağlı hale gelmiştir.

Cumhuriyetin ilanından önce, kurtuluş savaşı ve yeni bir devletin kurulması sürecinde TBMM Hükümeti döneminde din hizmetleri, 3 Mayıs 1920 tarihinde oluşturulan hükümette, Osmanlı dönemindeki Şeyhülislamlık ve Evkaf Nezaretinin hizmetlerini deruhte etmek üzere Şer’iye ve Evkaf Vekâleti adı altında bir bakanlık yer almış ve 3 Mart 1924’te Diyanet İşleri Başkanlığı kuruluncaya kadar ülkede din hizmetlerini yürütmüştür.

Cumhuriyetin bir kurumu ve kuruluş kökeni itibarıyla Şeyhülislâmlığa dayanan ve onun geleneksel misyonunu sürdürmek üzere kurulan Diyanet İşleri Başkanlığı’nın görevi, kuruluş kanunu olan 3 Mart 1924 tarihli ve 429 sayılı Kanun’da *“İslam dininin itikat ve ibadet alanıyla ilgili işleri yürütmek ve dini kurumları idare etmek”* şeklinde ifade edilmiştir. Ülkedeki tüm cami ve mescitlerle bunların görevlilerinin idaresi Başkanlığa verildiği gibi tekke ve zaviyelerle bunların görevlisi olan şeyhlerin idaresi de Başkanlığa verilmiştir. 1925 yılında tekke ve zaviyelerin kapatılması ile birlikte bunlara dair hususlar Başkanlığın görev alanından çıkarılmıştır.

29.04.1950 tarihinde yürürlüğe giren 5634 sayılı Kanunla Diyanet İşleri Reisliği’nin adı “Diyanet İşleri Başkanlığı” olarak değiştirilmiş, Evkâf Umum Müdürlüğü’ne devredilen cami ve mescitlerin idaresi ve cami görevlileri (Hademe-i Hayrat) kadroları yeniden Diyanet İşleri Başkanlığı’na verilmiştir.

1961 Anayasası Diyanet İşleri Başkanlığı’nı Anayasal bir kurum olarak düzenlemiş, genel idare içinde yer vermiş ve bu kurumun, özel kanununda gösterilen görevleri yerine getirmesini öngörmüştür. 1982 Anayasası, ‘Genel idare içinde yer alan Diyanet İşleri Başkanlığı, laiklik ilkesi doğrultusunda, bütün siyasi görüş ve düşüncülerin dışında kalarak ve milletçe dayanışma ve bütünleşmeyi amaç edinerek, özel kanununda gösterilen görevleri yerine getirir.’ hükmü ile Başkanlığın görevlerini yerine getirirken uyması gereken kıstasları belirlemiş, Başkanlığa tarihi bir misyon yüklemiştir.



5634 sayılı Kanunla oluşturulan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın teşkilat ve kadro yapısı 1965 yılına kadar aynen devam etmiştir. 15.08.1965 tarihinde yürürlüğe giren 633 sayılı *"Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun"* Başkanlığın görevleri noktasında önemli bir açılım getirmiş, İslam dininin ahlak alanı ile işleri yürütmek de görevler arasında sayılmıştır. Kanun'da Başkanlığın görevi, *"İslâm dininin inançları, ibadet ve ahlâk esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek"* şeklinde ifade edilmiştir.

14.12.1983 tarihli Resmî Gazete'nin mükerrer sayısında yayımlanan 190 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin eki sayılan cetvellerde Başkanlığımıza tahsis edilen kadrolar da yayımlanmış ve 3046 sayılı *"Bakanlıkların Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun"*a uygun olarak Başkanlık yeniden teşkilatlandırılmıştır. Başkanlığın mevcut teşkilat yapısı, 633 sayılı Kanun'da çok kapsamlı değişiklikler yapan 01.07.2010 tarihli ve 6002 sayılı Kanun ile belirlenmiştir.

Bu bağlamda, çağımızda din hizmeti sunmanın bir gereği olarak cami dışı din hizmetlerinin önü açılmış, Başkanlık personelinin hizmet içi eğitimleri için gerekli alt yapı hazırlanmış, radyo ve televizyon kurulması Başkanlığa bir görev olarak verilmiştir. Başkanlık, toplumu din konusunda aydınlatma noktasında her türlü imkândan yararlanmaya memur edilmiştir. Modern yönetimin bir gereği olarak insan kaynakları yönetim sistemi benimsenmiş ve personelin kariyer sistemine göre alınarak yetiştirilmesi sağlanmıştır. Başkanlığın ihtiyaç duyduğu kadrolar ihdas edilerek personelin yıllardır mağdur durumda bulunduğu özlük hakları istenildiği gibi olmasa da iyileştirilmiştir. Özetle, söz konusu Kanun din hizmetlerinin önünü açmış, engel görülebilecek bazı hususları bertaraf etmiş, personelin uygun bir ortamda hizmet etmesini sağlamıştır.<sup>8</sup>

### 1.1.2. İlahiyat/İslami İlimler Fakülteleri

İlahiyat Fakültesinin kurulması fikri Türk Üniversiteleri içinde İslâmi İlimlerin modern ilim zihniyeti ile okutulması ihtiyacından doğmuştur. Ortaçağ Türk ilim müesseseleri olan Medreseler hem İslâmi ilimleri hem de kendi zamanlarının müspet ilimlerini okutmaktaydılar. Medreselerde ihtisasa doğru gidildiği zamanlar olmuş, mesela Selçuklular devrinde Darü's-Şifalar, Rasathanelerden ayrı Darü'l-Hadisler meydana getirilmişti.

8 <http://www.diyabet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay//1/diyabet-isleri-baskanligi-kurulus-ve-tarihcesi>, (Kuruluş ve Gelişim Tarihi, 28.05.2013)

Daha ziyade İstanbul'da toplanmış olan Osmanlı medreseleri bu ihtisası bir yana bırakarak Ulum-u Arabiyye ve Ulum-u Dahile'yi aynı sistem içinde birleştirmişti. Orta öğretim üzerine yükseköğretimin birkaç safhası yerleştirilmiş olan ve Sahn-ı Seman, Sahn-ı Süleymaniye ile en yüksek kademesine ulaşmış olan Fatih-Süleymaniye medreselerine İstanbul Üniversitesinin ortaçağdaki temeli gözıyla bakmak ve o devirde okutulan İslami ilimler şubesini de İlahiyatın ilk şekli olarak görmek doğru olur.

Bununla beraber, asıl İlahiyat Fakültesi fikri modern üniversite fikri ile birlikte doğmuştur. Ortaçağ zihniyetindeki müesseselerin karşısında bu yeni müesseseyi kurma teşebbüsü 1846 yılına kadar çıkar. Bu tarihte Ayasofya ile Sultan Ahmet arasında "Dar'ül Fünûn" olarak bir bina yapılmaya başlanmış ise de 1859 da tamamlanan bu bina bu işte kullanılmamıştır. İlk Dar'ül-Fünûn müdürü olan Hoca Tahsin Efendi, sırf şahsi teşebbüsü ile kendi evinin bazı odalarında ilk Dar'ül-Fünûn derslerini 1279 (1861) Recebin 22'sinde serbest dersler halinde vermeye başlamıştı. 1866'da bu dersaneler Atik Ali Paşa Camii karşısındaki Nuri Efendi konağına kaldırılmış, bir müddet sonra da konak yanmıştır. Bunun üzerine yeni bir bina Dar'ül-Fünun olarak yaptırılarak 1869'da Sadrazam Ali Paşa tarafından açılmış, bununla beraber bu ilk Dar'ül-Fünun hoca ve talebe azlığından iki sene kadar devam ettikten sonra 1871'de kapanmıştır.

İkinci Meşrutiyetten (1908) sonra Edebiyat Fakültesine yeni kürsüler ilave edilerek Edebiyat, felsefe, tarih ve coğrafya şubelerinden ibaret üç yılda tamamlanan nispeten daha mükemmel hale getirilmiş bir Fakülte haline getirildi. Aynı yıllarda medreseden bağımsız üniversite kadrosu dahilinde modern zihniyete uygun bir ilâhiyat Fakültesi tasavvuru uyandı. Bu tasavvur özellikle Emrullah Efendi'nin hazırladığı Daru'l- Fünûn projesinde olgunlaştı. Rasyonel bir düşünce ile maarifin yukarıdan aşağıya doğru bütün memlekete yayılması, bunun için de işe her şeyden önce üniversitenin kurulmasıyla başlanması gerektiği fikrinden hareket eden Emrullah Efendi'nin teşebbüsü maarif tarihimizde "Tuba Ağacı" nazariyesi adıyla tanınmaktadır. Bu teşebbüs 1912'de bir kanun ile tatbik sahasına kondu.

(Osmanlı Padişahı V. Mehmet Reşat tarafından tasdik edilen kanunla kurulmuş olan) Emrullah Efendi Daru'l-Fünûn'unda imtihanlar icazetname (licence) ve Ruus (doctorat) olarak iki kısma ayrılmaktadır. 11 Ekim 1919'da çıkan kanun Daru'l- Fünûn'un Hukuk, Tıp, Edebiyat ve Fünûn medreselerinden meydana geldiğini belirtmekte ve bu suretle İlahiyat veya Şer'i İlimler Fakültesini kaldırmaktaydı. Mütareke yıllarında Emrullah Efendi-Ziya Gökalp Daru'l-Fünûn'una karşı uyanan reaksiyon Şer'i İlimler Fakültesinin kaldırılması şeklinde kendini göstermiştir (Koştaş, 1990: 1-27).

### 1.1.2.1. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra Türkiye Büyük Millet Meclisi İlahiyat Fakültesi'nin açılmasını tekrar ele aldı. Daru'l-Fünûn'a muhtariyet veren kanun layihası 1924'te müzakere edildi. Müzakerelerden sonra İstanbul Daru'l-Fünûnunun hükmi şahsiyeti hakkındaki kanun 21 Nisan 1924 (17 Ramazan 1340) te kabul ve tasdik edildi. 1924'te kurulan İlâhiyat Fakültesi 1933 yılına kadar dokuz sene faaliyetine devam etti. 1933'te Daru'l-Fünûnun lağvedilerek yerine kurulmuş olan İstanbul Üniversitesinde İlahiyat Fakültesine yer verilmedi. "İslâm Tetkikleri Enstitüsü" 1936 yılında talebe yokluğu ile ri sürülerek lağvedildi (Koştaş, 1990: 1-27). Kapatılmış olan İlahiyat Fakültesi'nin yerine Edebiyat Fakültesine bağlı ve sadece araştırma yapabilecek bir kuruluş olan İslam İlimleri *Tetkik Enstitüsü* açılmıştır. Bu Kurum da 1936 yılından sonra atıl hale gelmiş ve kadrosunun dağılması üzerine 1941 yılında kapatılmıştır (Ergin, 1977: 1241; Parnaksızoğlu, 1966: 25; Ayhan, 1999: 41, 49, 50).

Böylece İmam-Hatip Mekteplerinin 1930'da, Darulfünûn İlahiyatFakültesi'nin 1933'de kapatılmasıyla 1951 yılına kadar Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kursları dışında din adamı yetiştiren resmi kurum kalmamıştır (Koştaş, 1990: 1-27; Ayhan, 2000, 70-72).

O tarihten sonra ne İstanbul ve ne Ankara Üniversitesinde bu derslerin muadilleri okutulamadı. Yalnız İstanbul Edebiyat Fakültesinde 1933'te Doç. Hilmi Ziya Ülken Türk Teffekkürü Tarihi derslerini okutmaya başlamıştı. Bu ders 1942'den itibaren Felsefe Tarihi Kürsüsüne bağlı "Türk – İslâm Felsefesi Tarihi" dersi halini aldı (Koştaş, 1990; 1-27).

### 1.1.2.2. Bugünkü İlahiyat Fakülteleri

İstanbul Daru'l-Fünûnu İlahiyat Fakültesinin kapanmasından 16 yıl sonra 1949'da İlahiyat Fakültesi bu defa Ankara Üniversitesine bağlı olarak 21 Kasım günü açılmıştır. Ankara Üniversitesi Senatosunun bir İlahiyat Fakültesi açılması hakkındaki kararını müteakip 3 Mayıs 1949'da zamanın hükümeti şu gerekçe ile kanun teklifini Türkiye Büyük Millet Meclisine getirmişti:

Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki -örneklerine benzer bir İlâhiyat Fakültesinin kurulmasını kararlaştıran Ankara Üniversitesi Senatosu, bu fakültenin şimdilik geniş tutulmasında zaruret olmayan kadrolarını ilişik cetvelde görüldüğü şekilde tespit etmiştir ..." (Koştaş,1990:1-27).

### 1.1.2.3. İslami İlimler Fakülteleri

1971 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi'ne bağlı beş yıl süreli İslami İlimler Fakültesi kurulmuştur. 1959'da Milli Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu'nun, Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararına dayanan 17 Kasım 1959 gün ve 575 sayılı kararı ile İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır.

1951 yılında açılan İmam-Hatip okullarından mezun olanların dinî yüksek öğrenim görmelerini sağlama düşüncesinin ortaya çıkardığı bir kurumdur. İmam-Hatip Okulu mezunları, 1949'da açılan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dahil hiçbir yüksek öğretim kurumuna giremiyordu. 1957-1958 öğretim yılı sonunda İmam-Hatip okulları ilk mezunlarını verdi. İstanbul'daki mezuniyet törenine katılan dönemin başbakanı Adnan Menderes, Milli Eğitim Bakanı Celâl Yardımcı'ya bu okul mezunları için bir dinî yüksek öğretim kurumunun açılması için tâlimat verdi. Celâl Yardımcı'nın görevlendirdiği Millî Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu 29 Ağustos 1958'de, "Orta dereceli okullara din bilgisi öğretmeni, İmam Hatip okullarının birinci devrelerine yeter sayı ve değerinde bir tadrîs heyeti kazandırmak" amacıyla Eğitim enstitüleri seviyesinde bir din okulunun açılmasına karar verdi.

Millî Eğitim Bakanlığı Tâlim ve Terbiye Dairesi, 24 Eylül 1959'da "orta ve muadili okullarımızla öğretmen okullarımıza din dersleri öğretmeni yetiştirmek üzere" Yüksek İslâm Enstitüsü adıyla bir okulun açılması yönünde karar aldı; ayrıca 17 Kasım 1959'da İkinci Müdürler Komisyonu Kararı kabul edildi. Her iki karar Millî Eğitim Bakanlığına vekâlet eden Tefvik İleri tarafından onaylandı. İlk Yüksek İslâm Enstitüsü 19 Kasım 1959 tarihinde İstanbul'da İmam-Hatip Okulu binasında öğretime başladı; ardından Fındıklı'daki Namık Kemal İlkokulu'na ve 1966'da Üsküdar Bağlarbaşı'nda ki yeni binasına taşındı. Enstitünün resmî işlemleri ilk zamanlar Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'nce yürütüldü; 1961'de Din Eğitimi Müdürlüğü kurulunca buraya bağlandı. Bu müdürlük 1964'te Din Eğitimi Genel Müdürlüğü haline getirildi. İstanbul'dan sonra vatandaşların kurduğu derneklerin de katkılarıyla Konya (1962), Kayseri (1965), İzmir (1966), Erzurum (1969), Bursa (1975), Samsun (1976) ve Yozgat (1980) Yüksek İslam enstitüleri takip etmiş, Yozgat Yüksek İslam Enstitüsü 1981 'de bakanlıkça kapatılmıştır. 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Erzurum Yüksek İslam Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ile birleştirilmiş ve bu fakülte ile diğer Yüksek İslam Enstitüleri, ilahiyat fakültelerine dönüştürülerek buldukları illerin üniversitelere bağlanmıştır. Böylece yüksek din öğretimi kurumlarında birlik sağlanarak bu kurumlar aynı idari ve ilmi esaslara kavuşturulmuştur (Öcal, 2013: 48-52). 27 Haziran 1987

tarihinde Şanlıurfa'da Gaziantep Üniversitesi'ne bağlı İlahiyat Fakültesi açılmış, daha sonra bu fakülte yeni kurulan Harran Üniversitesi'ne bağlanmıştır (Ayhan, 2000: 70-72).

1982 den 1987 ye kadar Türkiye'de 8 ilahiyat fakültesi faaliyettedir. 2000'li yılların başlarında Türkiye'deki ilahiyat fakültesi sayısı 13 idi. 2012 yılı sonunda ise Türkiye'de bulunan açık olan ilahiyat fakültesi sayısı 63'e ulaşmıştır (Demircan, 2012: 35-39). 2017 yılında öğrenci alan Devlet bağlı İlahiyat/İslami İlimler fakültesi sayısı 79'e ulaşırken, bunların dışında dört tanede Vakıf/Özel İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi açılmıştır.

Türkiye'de genelde din eğitiminin, özelde ise İlahiyat Fakültelerinin öteden beri toplum ilişkileri, din-devlet ilişkileri ve laiklik çerçevesinde çok ciddi tartışma ve gerilim alanlarından birini teşkil ettiği bilinmektedir (Kaymakcan, 2006: 22 vd.). İlahiyat Fakültelerinin kuruluşundan günümüze kadar yaşadığı tarihi süreç gözden geçirildiğinde bu durumu açıkça görmek mümkündür. Hiç kuşkusuz gerilim alanı olması ve üzerinde yoğun tartışmaların yapılması İlahiyat Fakültelerinin, Türkiye'de belli amaçlar için olmazsa olmaz oluşu ve yerlerinin farklı bir alternatif ile doldurulamayışıyla doğru orantılıdır ( Subaşı, 2003: 151 vd). İlahiyat Fakültelerinin Türkiye toplumunun din anlayışı ve algısının inşasında önemli fonksiyonları bulunmaktadır. Bu çerçevede, bilindiği gibi Türkiye'de din eğitiminin uygulanmasında izlenen din eğitimi politikalarına göre çeşitli dönemlerde farklılıklar olmuştur (Kaymakcan, 2006: 22 vd).

### 1.1.3. İmam-Hatip Liseleri

İlk defa 1913 yılında imam ve hatip yetiştirmek üzere "İslah-ı Medaris" programı çerçevesinde "Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutaba" adıyla bir okul açılmıştır. Ancak 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 2. maddesine göre kanunun neşriden on üç gün sonra Maarif Vekaleti'nin yayımladığı bir genelge ile bütün medreseler kapatılmıştır. Aynı kanunun 4. maddesi gereğince yirmi dokuz merkezde ilkokula dayalı olarak dört yıllık İmam- Hatip mektepleri açılmış. Bir talimatname ile bu okulların yönetimi ve öğretim şekli düzenlenmiş, okutulacak dersler belirlenmiştir (Ayhan, 2000: 70-72).

1923-1924 öğretim yılında yirmi dokuz yerde 2258 öğrenciyle açılan bu mekteplerin bazısı öğretime başladığı yıl mezun vermiştir. Fakat İmam- Hatip Okullarına öğrenci ilgisi giderek azalmış, bu yüzden okul sayısı 1924-1925 öğretim yılında yirmi dokuzdan yirmi altıya, 1925-1926'da yirmiye düşmüştür. Bir yıl sonra sadece İstanbul ve Kütahya'da birer okul kalmış, 1929-1930 öğretim yılında ise tamamen kapanmıştır (Ayhan, 2000: 191-194; Ergin, 1977:1241; Öcal, 1998: 241-244; Parmaksızoğlu,1966: 25).

1927'de ortaokulların 1929-1931 yılları arasında ilkokullarla öğretmen okullarının programlarından din bilgisi derslerinin çıkarılması ve 1933'te İstanbul Darülfünunu İlahiyat Fakültesi'nin kapatılmasıyla, *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'nun amir hükmüne rağmen tarihinde ilk defa ülkede örgün din eğitim ve öğretimi tamamen kaldırılmıştır (Ayhan, 2000: 191-194; Ergin, 1977: 1241; Parmaksızoğlu, 1966: 25).

1946 ve 1947'de din bilgisi dersleri konması ihtiyacı, din görevlisi sıkıntısı siyasi ve devlet kademesinde konu edinmiş, fakat gerçekleştirilememiştir. 10 Şubat 1948 tarihinde toplanan Cumhuriyet Halk Partisi meclis gurubunda Başbakanın teklifi üzerine "İlkokullarda tahsil gören çocuklara din dersleri verilmesi ve ayrıca İmam ve Hatip gibi Din adamları yetiştirmek amacıyla meslek okulları açılması konularını inceleyip prensip kararına bağlamak için" bir komisyon kurulmuş bu komisyonun hazırladığı rapor (*İslam-Türk Ansiklopedisi Mecmuası*, 1948:9-11). Parti Meclisinde değerlendirildikten sonra rapordaki diğer teklifler benimsenmemiş, sadece *din hizmetlerini göreceklemanların* yetiştirilmesi amacıyla İmam Hatip Kursları'nın açılması teklifi kabul edilmiştir (Banguoğlu, 1984: 99-100).

Halkın talepleri yanında bazı aydınların, siyaset ve devlet adamlarının da hissettiği bu ihtiyaç karşısında ilk defa 15 Ocak 1949'da İstanbul ve Ankara'da olmak üzere İmam Hatip Kursu adıyla on aylık bir öğretim kurumu açılmış, daha sonra bunların sayısı ona çıkmıştır (T.B.M.M.,1997:524). Nihayet Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Müdürler Komisyonu'nun 13 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı kararıyla *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'nun 4. maddesine istinaden İmam-Hatip okullarının açılmasına karar verildi ve bu karardan dört gün sonra yedi ilde (İstanbul, Ankara, Adana, Konya, Kayseri, Maraş, Isparta) ilkokula dayalı ortaokul seviyesinde dört yıllık İmam-Hatip okulları öğretime başladı. İmam-Hatip okullarının ilk mezunlarını verdiği 1954-1955 öğretim yılında bu okulların üç yıllık lise kısmı da açıldı (Ayhan, 2000: 191-194).

## 1.2. Resmi Olmayan Dini Yapılar

Türkiye'de resmi dini eğitim kurumlarının yanında resmi olmayan dini eğitim kurumları ve din eğitimi veren yapılar bulunmaktadır. Medreseler ülkemizde resmi olarak kapatıldığı halde bazı bölgelerde eğitim ve öğretime devam etmektedir. Bu kurumlar daha çok resmi bir boyut kazanması için Diyanet'e bağlı kurumlar şeklinde hizmet sunmaktadır. Geçmişte ki Medrese usullerinin uygulandığı bu kurumlarda Arapça eğitimi klasik eserler ve yöntemlerle okutulmaktadır. Bunun yanında Fıkıh, Akaid, Tefsir ve Hadis dersleri okutulmaktadır. Medreselerde formal eğitim verilmekte ve eğitim süreci daha çok ezber ve belli bir sisteme göre yapılmaktadır.

### 1.2.1 Medreseler

Medrese geçmişte İslam eğitim sisteminin temel kurumu idi. Sözlükte “okumak, anlamak, bir metni öğrenmek ve ezberlemek için tekrarlamak” anlamına gelen ders (dirase) kökünden bir mekan ismidir. İslâm dünyasında, medreselerden önce, eğitim-öğretim faaliyetleri, mescit, cami, bilginlerin evleri, saray, kitapçı dükkânı gibi değişik isim ve özellik taşıyan yerlerde yapılırdı (Kazıcı, 1995: 78). Özellikle mescit ve camiler, yeni dinin akidelerinin öğretildiği yerler olarak kullanıldığı gibi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü yerler olarak da kullanılmaktaydı.

Hız. Peygamber’in suffa ashabının, cami ve mescitler yanında şekillenen eğitim modeli ile gelişen medreseler, İslam eğitim kurumlarının merkezi olmuştur. İslam Tarihi boyunca İslam dünyasında Müslümanların din, felsefe, mantık, mühendislik, tıp, hat ve sanat eğitimi gördüğü bir kurumdur. Tarihsel süreçte değişim göstermiş, fakat çağın şartlarına uyum sağlayamamıştır. Müslüman Türklerde Karahanlılar ile başlayan medrese kurumu, Selçuklularda Nizamiye Medreseleri, Osmanlılarda Sahn-ı Seman Medreseleri ile gelişim ve değişim göstererek 20. asrın son dönemine kadar gelmiştir. İslâm dünyasının fikri üstünlük devri, tekamül halindeki alemle temasını kaybetmesinden, başka kültürlerle münasebetlerinin yetmezliğinden, en sonra onu ilmi keşifler ve icatlar alanında verimsiz kılan skolastik zihniyetten dolayı zevale yüz tutmuştur.” (Ülken, 1961: 2). Millî Mücadele’den sonra 03.03.1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun birinci maddesi olan “Türkiye dahilindeki bütün müessesat-ı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekaleti’ne merbuttur” ifadesi ile Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış ve zamanın Millî Eğitim Bakanı Vasıf Bey’de 13.03.1924 tarihli genelgesiyle medreseler üzerindeki tasarruf hakkını kullanarak medreseleri kapatmıştır (Ülken, 1961:2-8).

Günümüzde medreseler resmi olmadığı halde bazı şehir, kasaba ve köylerde eğitime devam etmektedir. Medreselerde ağırlıklı olarak klasik Arapça dersleri, Kur’an-ı Kerim ve dini ilimler dersleri verilmektedir. Günümüzde dini yapıların (cemaat ve tarikatlar) bir bölümü, medrese geleneğini sürdürerek, bu yöntem ile eğitim vermektedirler.

### 1.2.2. Dini Gruplar (Cemaat ve Tarikatlar)

Türkiye’de ki dini gruplar çok çeşitlilik arz etmektedir. Bu yapılar genel olarak cemaat ve tarikat diye isimlendirilmektedir. Bu yapıları özel isimleri ile değil genel ve ortak özellikleri ile ele alacağız. İslamiyet’te mezhepler, tarikatlar, dini-siyasi cemaatler, partiler ve örgütler, sır grupları, dayanışma teşkilatları gibi değişik boyut ve özellikteki sosyal

gruplar bulunmaktadır. Bunlara mensubiyet, kişileri birer fert olmanın ötesine taşır. Ortak bir irade etrafında onları toplar. Grubun müşterek menfaati çoğu kez bireysel menfaatlerin önüne geçer. Tabii bir dayanışma/kardeşlik ruhu doğar. Bir otoriteye bağlılık ve hiyerarşik bir görev dağılımı oluşur. Denetim sistemi kurulur. Gevşek veya sıkı disiplin buna eşlik eder. Umumiyetle grubu benzerlerinden ayırt eden sadece kendisine mahsus ritüelleri ortaya çıkar. Gruba giriş ya da kabul esasları belirginleşir ve genellikle gruba davet edici misyoner bir söylem gelişir (Fichter, ty.: 52-53; Dönmezer, 1984: 187-188; Kalyoncu, 200: 52-53).

### 1.2.2.1 Cemaatler

Cemaat; toplamak, bir araya getirmek anlamındaki ceme'a (جمع) kelimesinin mastarından türeyen "insan topluluğu" anlamına gelir (İbn Manzur, 1990; 53-57). Cemaat kelimesi de, Ceme'a gibi "insan cemaatinin (topluluğunun) ismidir" (İbn Manzur, 1990; 53-57). Cemaat; Müslümanların din kardeşliği esasına dayalı olarak gerçekleştirdikleri ve katılmak zorunda oldukları birlik, beraberlik ve "İslâm dinine mensup olanlar, onların yolu, siyasi birlik" manasında da kullanılmaktadır (Başoğlu, 2011: 279-281). Sosyoloji literatüründe ise cemaat kavramı, cemaat üyelerinin ortaklaşa paylaştıkları bir şeye, genellikle ortak bir ideolojiye ya da bir kimlik duygusuna dayanan, özel olarak oluşturulmuş bir toplumsal ilişkiler bütünüdür (Marshall, 1999: 12).

Cemaat, bireylerden oluşan, sınırlı hedefleri gerçekleştirmek veya belirli ihtiyaçları karşılamak için oluşan bir yapıdır (Cürcânî, 2012: 140). Cemaat organik bir iradeye sahip olan fertlerin birleşmesidir. Cemaat, fertlerden oluşan, sosyal bir beden gibi aralarında ahenkli bir ilişki söz konusudur. Ferdi irade kalkar, topluluğun ortak iradesi devreye girer. Cemaati meydana getiren psikolojik duygular, hissi bağlılık, ortak çıkar, düşünce, sadakat ve sevgidir. İlişkiler yüz yüze, samimi ve süreklidir. Cemaat (community), küçük veya büyük herhangi bir grubun bireylerinin, kendi menfaatlerinden daha çok çok, ortak menfaatlerin gözetildiği, sık sık bir araya geldiği yapı olarak tanımlanabilir.

Ülkemizin tarihi ve sosyal yapısının bir tezahürü olarak Cemaat kavramı bugün dini sosyal, kültürel, siyasal ve hatta ekonomik gündemimizin kilit kavramlarından biri haline gelmiştir. Bu anlamda "Türkiye'deki hatta İslam dünyasındaki dini ve toplumsal hayatı doğru anlayabilmek için anahtar niteliği taşıyan kavramlardan birisi "cemaat"tir.<sup>9</sup>

9 Hasan Onat, "Türkiye'de Cemaat Meselesini Konuşmak Kolay Değildir", <http://www.hasanonat.net/index.php/24-tuerkiye-de-cemaat-meselesini-konusmak-kolay-degidir>. 20.11.2010.



Ülkemizdeki cemaatler kendi içlerinde farklılık göstermektedirler. Bunlar oluşturdukları yapı, teşkilatlanma, eğitim ve hizmet alanları, eğitim yöntemleri ve dini düşünce yöntemleri ile ayrışır. Bazı cemaatler medrese ve Kur'an eğitime ağırlık vermektedir. Bu yapılar günümüz şartlarının gereği olan MEB'e bağlı resmi eğitim kurumları da açmaktadırlar. Bazı cemaatler ise daha çok öğrencilere yönelik açmış oldukları yurt ve evlerde hizmet sunmakta, kendi cemaatlerine ait eserler okutularak bir cemaat birlikteliği geliştirmeye çalışmaktadırlar. Cemaatlerin bazısı açmış oldukları kurslarda Kur'an eğitimi ve hafızlık kursu da vermektedir. Cemaatlerin tümü ağırlıklı olarak üniversite öğrenciler için düşük ücretle iâşe ve ibate imkanları sağlayarak, öğrencileri kendi cemaatlerine yönlendirmeye kazandırmaya çalışmaktadırlar. Aynı zamanda bazıları kurdukları dernekler üzerinden ihtiyaç sahibi insanlara yardım etmektedirler. Bazı cemaatler kendilerine ait cami ve mescidler inşa etmişlerdir, Diyanet'e bağlı olan bu mekanlarda, kendi imamları ve vaizleri hizmet vermektedir. Cemaatlerin yurt ve evlerinde daha çok informal eğitim verilmektedir.

#### 1.2.2.2. Tarikatlar

Arapça'da "yol, , izlenecek usûl, hâl ve durum" gibi anlamlar ifade eden "târîk" ve "tarikat" kavramı, insanların manevî niteliklerini geliştirmek için kurulan manevî yol demektir. Tarikat önceleri âhireti yönelik bir çaba, zühd hayatı, dünyadan yüz çevirmek, nefsi terbiye etmek, nefse ait güçleri kontrol için izlenen yol anlamındadır. Daha sonra ise bir tekke ve zâviye çevresinde "şeyh"denilen mânevi bir rehber gözetiminde rûhî eğitim gören kişilerin uydukları ahlâkî, sosyal kaidelerin tümüne ad olmuştur (Cürçânî, 2012: 215; Yazıcı, 2011: 95; İslami Bilgiler Ansiklopedisi, 1993: 181).

Tasavvufî düşüncenin kurumlaşmış hali, diye tarif edebileceğimiz tarikatların XII-XV. asırlar arasında teşekküllerini tamamladıkları ve İslam toplumunda önemli işlevlere sahip oldukları bilinmektedir. Osmanlılarda tarikatlar çoğunlukla devletle barışık kalmakla birlikte zaman zaman resmî kontrolden uzak, bazen devlet desteğinde, bazen bağımsız vakıflar aracılığıyla finanse edilerek varlıklarını sürdürmüşlerdir (Gündüz, 1984: 20-40). Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde de 30 Kasım 1925'de Türbelerin, Tekke ve Zaviyelerin Kapatılması Kanunuyla resmen yasaklanmış olmasına rağmen tarikatlar, faaliyetlerine illegal olarak devam etmişlerdir. 1983'de hazırlanan Anayasa'nın 24. maddesine istinaden tarikat faaliyetlerine kısmen izin verilmiştir (Sarıkaya, 1998: 95).

Tarikatler İslam düşüncesi içinde tasavvuf düşünce geleneği içinde karizmatik şahsiyetler tarafından kurulmuş yapılardır. Tarikat kurucularının çoğu yaşadıkları dönemde ilmi bir düşünce geleneği oluşturmuş şahsiyetlerdir. Bu şahsiyetler dönemleri içinde bir tarikat yapısı meydana getirmiş değillerdir. Bu yapılar çoğunlukla tarikat liderinin ölümünden sonra sevenleri ve görüşlerini benimseyenler tarafından kurulmuş yapılar dır. Böyle bir teşkilatlanma kurucunun ölümü üzerine taraftarlarının bir arada kalabilme istek ve ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Güngör, 1991: 106). Tarikat geleneğinin sonraki sürecinde, tarikat liderinin bir din büyüğü olarak etrafına cemaat toplayabilmesi için o günkü dini hayatın artık eski günlerin heyecanını vermeyecek kadar gevşemiş ve şekilci bir hâl almış olması gerekir. İşte böyle zamanlarda ortaya çıkan tarikat kurucuları, yaşanan dini hayata itiraz etmeleri ve ona bir alternatif göstermeleri ile tebarüz ederler. Bu sayede bir müddet sonra etraflarında samimi bir müritler topluluğunun inşâ sürecini başlatmış olurlar (Güngör, 1991: 106). Bu inşâ sürecinde olağanüstü özelliklere sahip liderlerin yeri ve konumu önem arz eder. Liderlerden bazıları mevcut tarikatlerin reformcuları olmuşlar, yeni ve genellikle eskisine göre daha sıkı kurallar koymuşlardır. Bazıları da tarikat sistemine bir değişiklik, yeni bir yorum getirerek kol sahibi olmuş ya da kol ona nisbet edilmiştir. Bu şekilde ana tarikatlerin birçok alt gruplara ayrıldıkları görülmüştür. Alt gruplara ayrılışlar bile tarikatlerin hemen hepsi “silsile” adı verilen ruhani bir otorite zinciri ile kendilerini Hz. Ali ve Hz. Ebubekir’e ve ondan da Hz. Peygamber’e dayandırmaktadırlar. Tasavvufî bilgi ve ilim olan keşf, marifet ve batinî bilgi de bu yolla telakki edilmektedir. Ayrıca mistisizm ile tasavvuf arasındaki en büyük farklardan birisi de silsiledir (Kara, 1990: 234-235).

Tarikat düşünce sisteminde bir kimsenin herhangi bir şeyhe bağlanmadan bir tarikatte ilerlemesi mümkün değildir. Tarikate girmek isteyen kişi, şeyhin huzurunda tövbe eder, artık günah işlemeyeceğine, tarikatın esaslarına bağlı kalacağına ve bunun için mücahede ve riyazette bulunacağına söz verir (Kara, 1990: 232). Günümüzde tarikatlere girişte herhangi bir şekil ve merasim kaydı daha sadeleşmiştir. Her hal ve şekilde herhangi bir şeyhe intisap eden bir derviş, tarikate girerek bu yolda ilerlemeye başlar. Bu aşamadan sonra müritten hayatı boyunca tarikate mensûbiyet, kendi şeyhinden başka bir şeyhe meyletmeme ve emre itaat ve vazifeye riayet etmesi beklenir (Efe, 2013: 62).

Doğru yolu bulmak için ihtiyaç duyduğunuz kılavuz, şeyhtir. Bu kabulden ötürü şeyh/mürşid müritler tarafından model kabul edilmektedir. Dolayısıyla şeyh, yaşayışı, bilgisi, kişiliği ile İslamiyet’in ve mensubu olduğu tarikatın görevlerini aksatmadan yerine getirişi ile örnek olmak zorundadır. Ayrıca şeyh, mürit için büyük bir otoritedir, dinin

ve tarîkatin gereklerini yerine getirmede etkili bir motivasyon unsurudur. Bazı müritler için şeyh, dinî dünyevî her türlü şeyin danışılacağı, en basit konuda bile görüşünün alınabileceği karizmatik bir lider olarak kabul edilmektedir. Bu kabulden dolayı birçok mürit için şeyh/mürşit hata yapmaz, yanılmaz; yapmışsa veya yaparsa muhakkak bir hikmeti vardır.

Tarikatler yapı olarak daha tutucu ve katı dini yapılardır. Bağlı oldukları tarikat geleneğine göre dini ritüeller geliştirmişlerdir. Tarikatlerde geçmişe dayalı giyim tarzı şekilleri göze çarpmaktadır. Tarikata girmek için belli bir ritüel geliştirilmiştir. Şeyh, Allah ile mürid arasında vesiledir. Her kişinin mutlaka bir şeyhi olmalıdır. Tarikata girdikten sonra belli bir takım zikir ve virdler yapılması zorunluluğu vardır. Tarikatlerin bir kısmı medrese geleneğine göre öğrenci yetiştirmektedirler. Tarikatler, ev ve yurtlar açarak öğrencilere ibate ve iâşe hizmeti sunmaktadırlar. Bu dini yapılar, son yıllarda dini eser, giyim ve eşyalarda ticari girişimler gerçekleştirerek şirketleşmiş, ticari alanda gelişim sağlamışlardır. Bu yapılar da medrese eğitimi dışında daha çok informal eğitim verilmekte, müntesiplerine şeyhe ve tarikte bağlı bir düşünce geliştirmektedirler.

Aynı dine mensup grupların kendi aralarında bir yarış ya da mücadele içinde oldukları görülür. Sosyal psikolojiye göre, gruplar arasındaki benzer olan ve olmayan tutumlar böyle bir karşıtlığın nedenleridir. “Sizin istediğinizi biz de istiyoruz”, “sizin sevdiğinizi biz de seviyoruz” şeklindeki benzer tutumlar, “biz doğrusunu biliyoruz”, “biz daha çok seviyoruz”, “biz daha çok istiyoruz” biçimindeki kalite iddialarıyla bir müsabaka bilinci yaratır. “Sizin sevdiğiniz bazı şeyleri biz sevmiyoruz”, “sizin istediğiniz bazı şeyleri biz istemiyoruz”, “bizim istediğimiz şeyleri siz istemiyorsunuz” şeklindeki benzer olmayan tutumlar da aynı sonuca götürür (Sezen, 1990: 227; Büyükkara, 2007: 108-109).

Bu yapılar üyelerini, bir geleneği olan düşünce yapısı, geliştirdikleri dini düşünce veya şahıs eksenli bir otorite etrafında bilinçlendirmeye ve bağlı tutmaya çalışmaktadırlar. Düşünce biçimleri, kişileri yapı içindeki daha çok otorite olan kişi veya düşünceye bağlı (mürid) kılmaktır. Cennet, kurtuluş, tövbe ve bağışlanma inancı ve düşüncesi daha çok kendi düşünceleri ve dini yapıları ile endekslidir. Bu yapılardan bazılarında Allah-insan arasında dini otoriteler yetkindir, ancak onun vasıtası ile bu gerçekleşebilir. Allah ile insan arasında vesile olması ve aranması gerekmektedir. Dinde Allah ile insan arasında aracısı olmayanların aracısı şeytandır. Şeyhi olmayan şeyhi şeytandır düşüncesi ile dini otoriteye ve bu yapıya bağlılık düşüncelerinin önemli bir özelliğidir. Ayrıca tövbenin, affın ve bağışlanmanın ancak dini otorite aracılığı ile mümkün olacağı düşüncesi geliştirilerek kişileri bu dini yapı içine bağlı kılmaya çalışmaktadırlar.

Bu dini yapıların hemen hepsinde kurtarıcı/mehdi düşüncesi önemli bir yer tutmaktadır. Kurtarıcı/Mehdi<sup>10</sup> ahirete doğru gelerek, yeryüzünde hak ve adaleti hâkim kılacak ve Müslümanları kurtaracaktır. Mehdi düşüncesi bu yapılarda dini liderin mehdi olma olasılığını güçlendirmekte ve otoritesini güçlendirmektedir. Bu yüzden Mehdi anlayışı bu yapılarda sıkı sık konu edilmekte ve gündeme geldiği görülmektedir.<sup>11</sup>

Bu yapılarda Vahyin<sup>12</sup> anlamı ve özelliği değiştirilmiş ve sıradanlaştırılmıştır. Vahiy/ilham Elçiler dışında özel bazı kişilere gönderilebilir ve bu doğaldır. Bu dini yapıların bazılarında dini otoriteler vahiy alabildiklerini iddia etmektedirler. Yazdıkları eserleri ilahi kaynaklı, Allah tarafından yazdırılmış ve Kur'an gibi vahiy özelliği taşıdığını ileri sürmüşlerdir. Bu yüzden, bu eserlerde ki dini düşünce yapısı özeldir, kutsaldır ve dini açıdan bağlayıcıdır, düşüncesi geliştirilmeye çalışılmaktadır.

## 2. Türkiye'de Din Eğitimi

Din, insana sunduğu değerler ve esaslar ile insanı bilinçlendiren ve yönlendiren en önemli güdüdür. Din; fitrat, iman, duygu, amel ve kutsal ile insana yön veren en özel ve etkin bilgidir. Bu yüzden dinin insan hayatında çok önemli bir yeri vardır. Din bir iman konusu olduğu için insanın nihai davranışına yön veren dürtüdür. Bu yüzden tarihsel süreçte en çok dini değerler ve kavramlar üzerinden insanlar etkilenmeye ve yönlendirilmeye çalışılmıştır.

- 10 Malik b. Enes, Buhari ve Müslim gibi titiz davranan hadis alimleri mehdi kelimesinin geçtiği rivayetlere yer vermezken Ahmed b. Hanbel, İbn Mace, Ebu Davud, Tirmizi, Hakim ve Taberani gibi muhaddisler eserlerinde bu tür rivayetleri nakletmişlerdir. Hz. Peygamber' e atfedilen ve ravileri güvenilirmez bazı metinlerde belirtildiğine göre dünyanın ömründen bir gün bile kalsa Allah bu günü uzatıp mutlaka bir mehdi gönderecektir. Hz. Hasan veya Hüseyin'in neslinden gelecek olan bu kurtarıcının adı Resul-i Ekrem'in adına, babasının adı da onun babasının adına uygun olacak (Muhammed b. Abdullah) ve zulümle dolu olan dünyayı adaletle dolduracaktır. Beş, yedi veya dokuz yıl hüküm sürüp bütün Müslümanları hakimiyeti altına alacak, iktidarı sona erince de kıyamet kopacaktır. (Yavuz, **"Mehdi"**; TDV İslam Ansiklopedisi, 2003, cilt: 28; 372).
- 11 İbn Haldun, bu tür mehdi ve Mesih istismarçıları ve takipçileri için şunları söylemektedir: *"Akılları zayıf olanlardan birçoğu, şeytanî arzulara ve vesveselere kapılarak, daveti tamam olacağı ve maksadına ereceği hayaliyle 'Ben Mehdi'yim' diye zuhur ederler. Bunlardan birçoğu öldürüldü."* (İbn Haldun **Mukaddime**, MEB, 1989, II, 180).
- 12 Kur'an-ı Kerim, Vahyin Allah'a ait özel bir bilgi olduğu ve Melek Cebrail vasıtası ile Elçilere gönderildiğini vurgular. *"Allah bir insanla (elçiyile) ancak vahiy yoluyla veya perde arkasından konuşur, yahut bir elçi gönderip izniyle ona dilediğini vahyeder. O yücedir, hakîmdir"*. (Şurâ, 42/51). *"Şüphesiz bu Kur'an, âlemlerin Rabbi'nin indirmesidir."* (Şuârâ 26/192). *"Şüphesiz bu, korunmuş bir kitapta bulunan değerli bir Kur'an'dır. Ona ancak temizlenenler dokunabilir. O, âlemlerin Rabbinden indirilmiştir"*. (Vakıa 56/77-80) *"Hayır! Şüphesiz bunlar (âyetler), değerli ve güvenilir kâtiplerin elleriyle (yazılıp) tertemiz kılınmış, yüce makamlara kaldırılmış mukaddes sahifelerde (yazılı) bir öğüttür; dileyen ondan (Kur'an'dan) öğüt alır"*. (Abese 80/ 15-16)

Türkiye’de din eğitimi, resmi veya resmi olmayan kurumlar eliyle yaygın ve örgün bir tarzda verilmektedir. Ülkemizde din eğitimi çok başlı, ilmi/bilgisiz, düzenli/düzensiz, amaçlı/amaçsız, belli bir hedefi olan/olmayan, birleştirici/ayırıştırıcı tarzda verildiği görülmektedir. Din eğitimi veren resmi kurumlar daha çok formal bir eğitim yöntemi izlerken, resmi olmayan kurumlar ağırlıklı olarak informal bir yöntem izledikleri görülmektedir.

Türkiye’de İlahiyat ve İslâmi İlimler Fakülteleri devlete bağlı ve son dönemde özel olarak din eğitimini örgün ve uzaktan eğitimle vermektedirler. Bu kurumlar dini ilimleri ve din eğitimini Multidisipliner özellikte, bilimsel, araştırmacı, çağdaş ve çoğunlukla herhangi bir kaygı ve baskı görmeden vermektedirler. Öncelikle İlahiyat, İslâmi İlimler ve Din Bilimleri Fakültelerinin, İslâm Dinini akademik olarak, ilmi, objektif ve doğru bir yöntemle öğretmeleri dinin ve eğitimin amacı açısından önemlidir. Bu yöntem İslâm Dininin doğru anlaşılması ve yaşanması açısından katkı sağlayacağı gibi Müslümanların birliğine de önemli katkı sağlayacaktır. Resmi dini yapılar İslam Dininin bireysel ve toplumsal çıkarlarından ve siyasi kaygılardan uzak tutularak öğretilmesi için önemli bir imkandır. Siyasi bazı kaygılar taşısa da bu kurumların olumlu yönleri daha fazladır. İslam dininin belli bir düşünce, anlayışın (mezhebin, kişinin, cemaatin, tarikatın) maddi ve manevi kaygıların endişesinden uzak tutulması ve öğretilmesi Müslümanların geleceği ve birliği açısından önemlidir. Akademik kurumlar bu açıdan önemli bir fırsattır. Din, sadece vahyin belirlediği ilkeler ve ölçüler üzerine kurularak, Hz Peygamber’in örnekliliği ile sunulmalıdır.

Bu Fakülteler yukarıda saydığımız nedenlerden dolayı dinin doğru ve sağlıklı öğretilmesi açısından önem arz etmelerine rağmen, bu kurumlarda çalışan öğretim üyesi ve öğretim görevlilerinin bazılarının siyaset, mezhep, tarikat ve cemaat bağlantılı fikirlerinden dolayı farklı din anlayışlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum Müslümanların birlik ve beraberliğini olumsuz bir şekilde etkilemekte ve aynı zamanda dinin farklı amaçlara ve düşüncelere alet edilmesine, yanlış dini algıların oluşmasına ve yaşanmasına neden olmaktadır. Bu durum dinin amacının ve hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından sorunlar oluşturmakta, Müslümanların ortak bir dini düşünce ve anlayışta birleşmeleri önünde önemli bir engel oluşturmaktadır.

Bireyin ruh ve beden kabiliyetlerinin tümünü bir arada geliştirmek, eğitimin en önemli amacıdır. Zihin, irade, vicdan, duygu, dikkat ve alışkanlık gibi ruhî yeteneklerin birlikte ele alınması eğitimde esastır (Ayhan, 1995: 27) Bu bağlamda din eğitimi, genel eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olan alanlardan biridir. Din geçmişten günümüze bütün toplumlarda var olan bir olgudur. Dinin doğru yaşanması için doğru ve sağlıklı öğrenilmesi ve öğretilmesi bu açıdan önem arz eder.

Din eğitimi inandığı dini öğrenip başkalarına da öğretme ihtiyacından doğmuştur. Bu bağlamda din eğitimi, bireysel ve toplumsal bir olgu olarak eğitime konu olan dinin sonraki nesillere aktarılması, birey ve toplumda dini bilginin geliştirilmesi etkinliğidir (Bilgin, 1995: 43). Başka bir deyişle din eğitimi, dinin bireyde duygu, düşünce ve davranış gelişimleri hedeflenerek bireylere aktarılması ve bilinçlendirilmesi sürecidir (Yılmaz, 2003: 59).

Din eğitimi insanlara imana ulaşma garantisi veremez. Fakat imana vardırımda planlı, programlı bir şekilde hareket ettiğini söylemek mümkündür. Bu bakımdan din eğitimi insanların inancını bilinçli bir şekilde geliştirebilecek yapıya sahiptir. İnanç duygusunun yanlıya yönelmeden veya yanlış bilgilerle dayandırılmadan önce gerçek din insanlara öğretilirse, dinin ellerde bir oyuncak olarak görülmesinin önüne geçilmiş olur. Dini bilginin doğru verilmesi için, eğitim bilimlerinin verilerine uygun olan her türlü metot kullanılmalıdır. Delillerle desteklenen dini eğitim, hiç şüphesiz insanların doğru bir imana sahip olması açısından çok önemlidir (Başkurt, 2002: 9, 89-113).

Din eğitiminin bireysel ve sosyal pek çok amacı vardır. Din Eğitiminin öncelikli amacı; bireyin ruh, beden, duygu, zihin ve heyecan dinamizmini bozmadan, dini değerleri ile barışık, onu kendi iç dünyasında tutarlı, sorumluluklarının bilincinde yetiştirmek ve topluma kazandırmaktır. Bir başka ifadeyle din eğitimi, bireyleri doğru dini kaynaklardan, dinin kendi sistematiği içinde ve dinin amaçladığı doğrultuda bilgilendirerek dinî ihtiyaçlara, sorulara ve beklentilere doğru cevaplar vermeyi; bireylere hurâfe ve batıl inançlardan uzak bir din anlayışı kazandırmayı hedeflemelidir.

Din Eğitimi ve programlarının günün şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun olması önemlidir. Bireyin ve toplumun kendilerini dini yönden gerçekleştirmeleri, çağın ortaya çıkan fikri yapılarına ve sorunlu fikirlere cevap bulmaları ve farkındalık oluşturması din eğitiminin temel hedefidir.

Osmanlı Devletinde diğer eğitim kurumları yanında en yaygın olarak faaliyet gösteren kurum medreseler olmuştur. 18. yüzyılın sonlarında yüksek öğretimde başlayan ve 1838'de açılan rüştiyelerle devam eden Batı tipi okullar ve bunların program ve işleyişini tamamen Batı eğitim sistemine göre düzenleyen *1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*, medrese sisteminden oldukça farklı bir yapılanma meydana getirmiştir. 16. yüzyıldan itibaren gerilemeye başlayan medreseler, bu yeni eğitim kurumlarına paralel bir gelişme gösteremeyince güvenirliliğini önemli oranda yitirmiştir. *1839 Tanzimat* ve özellikle *1856 Islahat* Fermanı ile tanınan haklar sonucu hızla çoğalan azınlık ve yabancı okullar, medreselerin cazibesinin kaybolmasında bir başka önemli etken olmuştur (Ergin, 1977: 134 vd.; Koç, 2000: 278).

*İlmiye Medreseleri* ise Anadolu ve Rumeli'deki taşra medreseleri idi. Yeni bir düzenleme ile öğretim süresi 6'şar yıllık iki devreye ayrılmış bu medreselerin sayısı 465'i bulmuştur. Bu medreseler daha ziyade köyler için bilgili imam, hatip, müezzin hatta vaiz yetiştirecekti." (Edip, 1947: 8-9; Koç, 2000: 279).

Diyanet İşleri Başkanlığı kurum olarak İslam dininin sağlıklı ortamlarda ve doğru bir şekilde öğretilmesi açısından önem arz etmektedir. Devletin Anayasası ve kanunları çerçevesinde resmi ve yasal bir kuruluştur. Bu durum Diyanet'in din hizmetini yasal zeminde sunmasını ve meşruluğunu güçlü kılmıştır. Diyanetin bu bağlamda laik sistemde varlığı ve hizmetleri ülke huzuru, müslümanların birlik ve beraberliği açısından önemlidir. Ayrıca resmi bir kurum olarak din hizmetlerinin daha güçlü, etkin, verimli ve en ücra yerlere kadar ulaşmasına katkı sağlamaktadır. Diyanetin önceki başkanlarından Ali Bardakoğlu bir kurum olarak Diyanet'i şu üç temel özelliği ile ifade etmiştir. "Bir kamu kuruluşu olarak Diyanet'in üç temel özelliğinden bahsedebiliriz. Diyanetin ilk özelliği, devletin bütün kanunlarıyla, Anayasayla, Cumhuriyetle, laiklikle hiçbir sorunu olmadan hizmet üretmesi ve hareket etmesidir. Diyanetin ikinci özelliği özgür bir kuruluş olması, dini bilginin özgürce üretilmesine ve sunulmasına özel önem vermesidir. Diyanetin üçüncü özelliği ise sivil bir kuruluş olmasıdır. Yani, halkın yaşayan dindarlığını ve dini taleplerini göz önünde bulundurarak, onu önemseyerek, ona uygun hizmet üretmek sivil bir kuruluş olarak diyanetin görevleri arasındadır." (Bardakoğlu, 2006: 9-20).

Diyanet ülkemizdeki Müslümanların dini ihtiyaçlarına yönelik hizmet sunmaktadır. Özellikle ülkemizde halkın çoğunluğunun Hanefi olmasından dolayı bu mezhep bağlamında hizmet vermektedir. Diyanet ülkemizde farklı tarikat ve cemaatler gibi alt oluşumları esas alarak değil, daha çok İslam ve Müslüman üst kimliğine özen göstermektedir. Bu durum özellikle Alevilik ve diğer farklı mezheplere de eşit mesafede olmasına ve objektif bir kurum olmasına imkan sağlamaktadır. Fakat Diyanet İşleri Başkanlığı, resmi olmasa da sünni dini düşünce yapısına sahiptir. Düşünce ve görüşleri, eserleri ve fetvalar bunu temsil etmektedir. Ehl-i Sünnet anlayışının Eş'ari ve selefi düşünce yapısı gerek Diyanet ve gerekse diğer İlahiyat/İslâmî İlimler, İmam-Hatip gibi resmi kurumlarda etkendir. İlahiyat/İslami İlimler ve İmam-Hatip okullarında ki eserler ve müfredatın büyük çoğunluğu bu düşünce yapısını temsil etmektedir. Yöntem ve düşünce olarak çok fazla olmasa da bireysel olarak Hanefi/Maturidî /akılcı çizgi de bu kurumlarda eğitim verilmektedir.

Diyanet, dini cemaatlerle ilişkilerini, onları kontrol sadedinde ve onlara ait Kur'an kurslarında temsil hakkı elde etmekle sürdürüyor görünmektedir. Aslında bu cemaatler, kendi Kur'an Kurslarının Diyanet'e bağlanmasına, kendi din anlayışlarını ve dünya görüşlerini meşrulaştırmak ve hukuki açıdan takibattan kurtulabilmek için razı olmuşlardır. Bu durumda Diyanet'in kontrolünde görülen bu mekanlarda, İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak konuları ilgili dini cemaatin kontrolünde verilmektedir. "Bu yapı korunduğu sürece, mezheplerin ve tarikatlerin DİB'da temsil edilmesiyle de, din hizmetlerinin kalitesi artmayacaktır. Aksine dini cemaatlerin bu kurum üzerindeki kontrolünü güçlendirecektir. Dolayısıyla bazılarının sandığı gibi, şu anki sorunlar, temsil yoluyla çözülebilecek türden sorunlar değildir (Bardakoğlu, 2006: 116).

Ülkemizde ki medrese, cemaat ve tarikatlerin zihinsel dini düşünce yapısı ise ağırlıklı olarak selefi anlayışın etkin olduğu Ehl-i Eser/Eş'ari çizgisindedir. Bu yapılarda din eğitiminde esas olan Arapça öğrenmek ve dini metinleri okuyabilmektir. Bu durum özellikle geçmişte yazılmış metinlerin tümünün hatasız ve doğru olduğu anlayışını temsil eden zahiri/literal bir düşünce biçimidir. Bu anlayış selef anlayışının dini düşünce yapısını temsil etmektedir. Bu dini yapılar eserlerin zahiri bağlamında dini düşünce ortaya koymakta, eğitim ve öğretim yürütmekte, fikri yapı geliştirmekte ve bu bağlamda eserler kaleme almaktadırlar.

İslam düşünce geleneği içinde gelişen, dini yapıların düşüncelerini ve anlayışlarını, tevhid inancı esas almadan ve tahlile tabi tutmadan bir öğreti olarak sunmak ciddi sorunlar doğurmuştur. Bu düşünce biçimlerinin bir öğreti, din bilgisi şeklinde sunulması yanlış anlayışların dine dönüşmesine ve din içinde farklılıkların oluşmasına neden olmaktadır. Bu yapılarda her düşünce biçimi kendini doğru ve kurtuluştaki olan fırka olarak görmekte, İslam ile aynileştirerek, kendi düşüncelerini, eserlerini ve dini şahsiyetlerini kutsallaştırarak eleştirel yapıyı ortadan kaldırmaktadır.

### 3. Müslümanların Birliği Sorunu

Kur'an-ı Kerim, Müslümanların birlik olmasını ayrılığa düşmemesini (Âl-i İmrân 3/103, Enfâl 46,73; Hucurât 49/10), vahye tabi olmasını (En'am 6/50, 106; A'râf 7/203; Yûnus 10/15, 109; Kehf 18/27, 110; Ahzab 33/2) ve Hz. Muhammed'i örnek almasını (Ahzâb 33/21), tavsiye etmiştir. Dini insanların kendi anlayışlarına göre değil vahyin ortaya koyduğu ilkeler doğrultusunda anlamayı ve yaşamayı emretmiştir. (Yûnus 10/15; Hakkâ 69/40-48). Dinin, hiçbir şeyin aracı veya menfaati kılmamayı özenle vurgulamıştır. "Dini



*ayakta tutun ve onda ayrılığa düşmeyin” diye Nuh’a tavsiye ettiğini, sana vahyettiğimizi, İbrahim’e, Musa’ya ve İsa’ya tavsiye ettiğimizi Allah size de din kıldı. Fakat kendilerini çağırıldığı bu (din), Allah’a ortak koşanlara ağır geldi. Allah dilediğini kendisine (peygamber) seçer ve kendisine yöneleni de doğru yola iletir.” (Şurâ 42/13).*

Vahiy, yüce ve kutsal özelliğinden dolayı ortaya koyduğu ilkeler ve değerler ile bireyi ve toplumu en çok etkileyen unsurların başında gelmiştir. Bu açıdan din kişisel, siyasi ve sosyal olaylara en çok alet edinen unsur olmuştur. Yüce vahyin önemli hatırlatmalarına rağmen tarihsel süreçte İslam Dinî ve değerleri pek çok grup ve kişiler tarafından farklı amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır. İslâm dini içinde gelişen gruplar ve anlayışlar, kendilerini meşru gösterme ve hakikat olarak ifade etme yoluna gitmişlerdir. Bu durum, ayrılıklarını meşru göstermek için vahiy ve nübüvvet kurumu dahil her şeyin tahrif edilmesine ve özünden koparmaya yol açmıştır. Oluşan dini yapılar ve gruplar varlıklarını sürdürmek için her türlü düşüncüyü din ile ilişkilendirmiş, dini değerlerin ve kavramların zemin kaybına uğramasına neden olmuşlardır.

Dini grupların kendileriyle dış dünya arasında bazı psikolojik barikatlar kurarak özel bir grup kimliği oluşturduklarını ve grubun sınırlarını çizdiklerini ya da çizilmiş olan sınırı tahkim ettiklerini biliyoruz (Büyükkara, 2007; Usul, 2007: 109; Paloutzian, 1996: 166; Volkan, 2005: 203). Fakat aynı gayeye ulaştıran en etkili yol, bir grubun kendisini merkeze konumlandırarak “öteki” oluşturma teşebbüsüdür. İslam düşüncesinde “kurtulan fırka” (*el-fırkatu’n-naciye*) kavramı yer yer bu gaye için hizmet görmüştür. Kendilerini dinsel gövdenin ana eksenine yerleştiren gruplar uyuşamadıkları başka cemaat, hareket ve akımları bidatçılıkla suçlayarak dışlamışlar, onları “sapkın grup” (*el-fırkatu’d-dalle*), “cehennemlik grup” (*el-fırkatu’n-nariye*) gibi adlarla ötekileştirmişlerdir (Okumuş, 2005: 47-59, 56 vd.; Büyükkara, 2005: 446.) Kendileri dışındaki oluşumların menşesinde komplocu mantıkla gayri müslim parmağı aramışlardır. Ehl-i Sünnet kavramının da bu yönde sorunlu biçimde istihdam edildiği örnekler bulunmaktadır.<sup>13</sup>

Ülkemizde resmi ve resmi olmayan dini yapılar ve içinde bulunan kişilerin çoğunluğu kendilerini ağırlıklı olarak Ehl-i Sünnet çizgisinde ifade etmektedir. Fakat daha çok Ehl-i

13 Türkiye’de dini yapılar kendi dışındakilerini birilerinin piyonu, batı tarafından ve ABD tarafından oluşturulmuş bir yapı diye itham etmektedirler. Aynı husus İslam düşüncesi içinde ki yapılar içinde söylemler yapılmaktadır. Işıkçı cemaatin söylemi bu bağlamda uygun bir örnek olabilir. Grubun rehber kitaplarının birinde şu ifadeler yer almaktadır: “Bugün Müslüman denilen üç büyük İslam fırkası vardır. Şiiliği Yahudiler kurdu. Vehhabiliği İngilizler kurdu. Ehl-i Sünnet’i Türkler korumaktadır. İstanbul’daki Hakikat Kitabevi İslam’ı yaymaya çalışmaktadır”, (Heyet, “*Faideli Bilgiler*”, 2001: 199). Benzer söylemler için bkz. (Tekin, 2006: 2/7, 53-64; Büyükkara, 2005: 115).

Sünnet çatısı altında olan Ehl-i Eser ve Eş'ari çizgisinin takip edildiği görülmektedir (Güleç, 2015: 329-338).

Bu çizgi daha tutucu ve literal bir düşünceyi temsil etmekte ve daha radikal bir din anlayışına zemin hazırlamaktadır. Bu yüzden bütün dini yapılar 15 Temmuz'da gelişen olumsuz olaylardan sonra kendi dini düşüncelerini ve konumlarını gözden geçirmelidir. Din insanların dünya ve ahiret yaşamına çözüm ve değer üretmek için gönderilmişken, müntesipleri tarafından bir sorun yumağı haline getirilmiştir. Ülkemizde din işlerini yürüten ve Müslümanların birliği hususunda önemli bir görevi olan Diyanet İşleri Başkanlığı bu bağlamda misyonunu gerçekleştirmedi sorunlar yaşamaktadır.

Diyanet İşleri başkanlığı üstlendiği misyonu gerçekleştirmek için mesleki, akademik ve zihinsel açıdan kendini geliştirmiş din görevlilerine ihtiyacı vardır. Ülkemizin en uzak köşelerine kadar hizmet sunabilen Diyanet İşleri Başkanlığı din eğitiminde en etkin rol oynayan bir kurumdur. Başkanlığın aktif, yönlendirici ve söz sahibi bir din eğitimi etkinliği ve başarısı geliştirebilmesi için iyi yetişmiş din adamları istihdam etmelidir. Bunları yetiştirmek ve gerçekleştirmek öncelikle ilahiyat ve İmam-Hatiplerin görevidir. Diyanet İşleri Başkanlığının din hizmeti, söylem ve otoritesinin etkinliği; iyi yetişmiş din adamları, görevlilerinin kuruma bağlılığı, ilmi ve sağlıklı bir din anlayışıdır. Diyanet'in din konusunda etkin ve otorite olamamasının nedenleri: Diyanet'e yapılan siyasi müdahaleler, iyi yetişmiş din adamı eksikliği, din adamlarının kurumsal aidiyet problemi, kuruma karşı samimiyet ve sadakat, farklı dini yapılara bağlılık, onlara ve dini bakış açılarına hizmet, İslam dünyası ve ülkemizdeki dini yapılara karşı geliştirilemeyen teolojik ve etkin dini söylemi, vs sayılabilir.

Diyanet, İlahiyat/İslami İlimler ve İmam-Hatiplerin bu konuda ihmali ve etkisizliği Türkiye'de ki dini yapıların etkinliği ve FETÖ yapılanmasında bir olgu olarak ortaya çıkmıştır. Din eğitiminin sağlıklı ve doğru zeminlerde verilmemesi, merdiven altı yapılara fırsat verilmesi ve önlem alınmamasının faturasını devlet ve millet bedel olarak ödemmiştir. Bu olgu aynı zamanda İslam ve Müslüman imajını da olumsuz olarak etkilemiştir. Yaşanan tüm bu olumsuzlukları ve nedenlerini Türkiye'de ki sorumlu kişiler ve kurum mensupları itiraf etmiştir. Diyanet İşleri eski başkanlarından Ali Bardakoğlu bu durumu şöyle itiraf etmişti:

*"Dini cemaatlerin din konusunda yazıp ettikleri dikkatimizi çekiyordu. İlahiyat fakülteleri ve diyanet işleri başkanlığı olarak merdiven altı bilgilere karşı iyi mücadele verilmediğini söyleyebilirim. O da bizim kusurumuzdur. Sorun yazılı dini bilgi değil. Asıl sorun şifai dini*

*kültür ve inanışlardır. Yazı dökümanları arasında çok ciddi sorun olmayabilir. O bilgiler bizim geleneksel kitaplarımızın satırları arasında da bulunabilir. Asıl sorun mensuplar arasında yaygınlaşan şifai kültür ve inançlar. Olayı araştırırken sadece yazılı evrak dökümanlara değil mensuplar arasında kulaktan kulağa aktarılan bir önemli mücevherat gibi elden ele verilen şifai bilgiler. Yazılı kaynaklardan hesap vermesi zor olacağı için kulaktan kulağa yayılan şifai bilgiler. 15 Temmuz'u hazırlayan en önemli etkenlerden birisi. FETÖ üyelerinin zihinlerinde takılı olan şifai inançlardır. Kendi aralarında ürettikleri şifai aktarım ve kültüdü. Araştırmacılar hem diyanet hem komisyonun şifai inanışlarla ilgilenmesini yarar görüyorum"<sup>14</sup> Bardakoğlu'nun şifa kültür dediği unsurların çoğunun bu dini yapıların eserlerinde geçmektedir.*

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın 15 Temmuz darbe girişiminden sonra hazırladığı rapor bu konuda çok önemli bir olguyu gözler önüne sermiştir. Bu rapor sonuçları açısından sağlıksız, temelsiz ve yanlış dini bilgilerin neler doğurduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Tarihte benzer olayların yaşanmış ve örneklerinin olmasına rağmen bu durumun tekrar yaşanması üzüntü vericidir. Bu yapıların resmi dini yapıları alet ederek gelişim göstermesi ve hizmetlerini geliştirmesi ayrı bir sorundur. Diyanet'in hazırladığı 140 sayfalık raporda göz önüne serdiği temelsiz ve sapkın din anlayışlarının, dinin temel ilkelerinden, ilimden ve olgulardan uzak olduğu, hayal ve psikolojik sapmalardan oluştuğunu ortaya koymuştur.

Bu raporda göze çarpan tutarsız ve sapma dini bilgilerden bazıları özet başlıkla şunlardır: Yüce Allah'ı cisim olarak düşünen veya O'na cismanî özellikler nisbet eden tam bir 'Mücessime' ve Allah'ı yaratıklara benzeten 'Müşebbihe' tavrıdır. Hz. Peygamber'in konuştuğu cami cemaatinin arasında olduğu iddiası (Kendi Dilinden Fetö, 2017: 15), doğrudan Allah'ı gördüğünü ve müşahede ettiğini iddia etmekte, Allah, Cebrail ve Hz. Peygamber ile nitelik ve niceliği belirsiz bir şekilde görüştüğünü (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 18). Yüce Allah ile konuşabileceğini ve O'nu müşahede edebileceğini (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 20), Allah ile konuştuğunu ve muttali olduğu (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 24), kendisini Allah tarafından seçilen yüce bir kişi olarak takdim ettiğini Hz. Peygamber ile görüştüğünü, buna ilaveten sahabe, evliya ve mukarrebîn ile de yüz yüze görüşüp sohbet ettiğini (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 35), Hz. Peygamber'i örgütünün müfettişi gibi göstermek (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 48) Melek ve cinlerle

14 "Diyanet İşleri eski Başkanı Bardakoğlu: Diyanet'in kusuru, merdiven altı bilgilere karşı iyi mücadele vermediğidir",<http://www.hurriyet.com.tr/diyanet-isleri-eski-baskani-bardakoglu-diyamet-40280672> ; Nursima Keskin / ANKARA, (DHA) 17.11.2016.

görüştüğünü (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 50) Gelecekte haber verme ve kehane-tin gerçek bilgi olduğunu (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 56-57) gayb alemini bildiğini ve gaybe müttali olduğunu (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 62-64) keşif ve kerametle hadis alınabileceğini (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 71) Hz. İsa'nın babasının Hz. Muhammed (s.a.s.) olduğu (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 73) Hıristiyanlık ile İslamiyet'i yakınlaştırma çabası (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 76) cemaatinin Allah tarafından desteklendiği (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 92) ve seçilmiş olduğu (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 103) iddiası, Hz. Peygamber'in uluslararası örgütlenmeyi yaptığı iddiası (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 105) ölmüş birisinin dirilip geri gelmesi (Örgütlü Bir Din İstismarı, 2017: 117) vs gibi dini motiflere büründürülmüş pek çok hezayan ve psikolojik sapmalar ortaya koymuştur.

Polis Akademisi Raporunda bu dini yapının hezayanlarının nedenleri ve düşünsel temelleri özlü bir şekilde ortaya konmuştur. Bu yapı tasavvufi kavram ve değerleri de kendi amaçları uğruna istismar etmiş, kendisini ilk zamanlar cemaat önderi gibi gösteren örgüt elebaşı, tasavvuftaki mürşidin sahip olduğu önem, mürşit-mürit ilişkisi ve rüya üzerinden bilgi edinme süreci gibi tasavvufi kavram ve değerleri kendi otoritesini pekiştirmek için kullanmıştır. Bu şahsiyete bir tarikat ve cemaat liderinden çok daha farklı özellikler yüklenmeye başlanmış, bu kişi rüyasında sürekli Hz. Muhammed'i ve Allah'ı gördüğünü ileri sürmüş ve otoritesini pekiştirmiştir. Bu kişi verdiği talimatların kendisine rüyada bildirildiğini söyleyerek yapılan eylemlere meşruiyet kazandırmak istemiştir. Bu rüyalara bakıldığında elebaşının dinsel pozisyonunun Hz. Peygamberle bazen eşit bazen ise üstün olarak kurgulandığı görülmektedir (Yeni Nesil Terör: 2017: 15-18).

Bu örgütlü yapı içinde bu kişi bir Mehdi/Mesih (semavi dinleri de birleştirme misyonu olan) olarak görülmüştür. Aslında bu yapının örgütlü sapma ve hezayanlarla dolu şekillendirilmiş dinî bir yapılanma ve ezoterik (gizli/kapalı) bir modern kült (cemaat) olduğu görülmektedir. Burada asıl sorun bu kadar sapkın ve yanlış bilgilere insanımızın nasıl inandığı sorunudur. Bu durum insanımıza doğru ve sağlıklı bir din bilgisi veremediğimiz olgusunu da ortaya koymaktadır.

Diyanet İşleri Başkanlığı hazırladığı rapor ile yaşanan 15 Temmuz süreci olgusunu hazırlayan nedenlerin başında, sapkın bir dini düşünce biçimi olduğunu ortaya koymuştur. Bu süreçten sonra ilahiyat, diyanet ve resmi dini kurumlar bu yanlış ve temelsiz düşünceyi eleştirir bir yöntem izlediler. İlahiyat, Diyanet ve dini yapılar dini söylemlerinde farklı bir teolojik dil kullanmaya başladılar. Tevhidi esas alan, doğru kaynaklı vahiy ve

bilgi temeli dini düşünceyi seslendirmeye başladılar. Fakat bu söylem Fetö'nün beslediği kaynaktan ve düşünceden beslenen bazı dini yapıları rahatsız etti. Bu tutarsız dini düşünce ile bazı dini yapılar dilerine zemin bulmakta ve kendilerini dini gerçekliğin merkezine yerleştirmişti. Bunlar zemin buldukları anlayış dışında ki düşünceleri dışlamakta ve ayrıştırıcı bir dil kullanmaktaydılar. Bu dini yapılar, Diyanet ve akademik çevrenin ortaya koyduğu eleştirel ve bilgi kaynaklı dini düşünceyi çok sert bir eleştiriye tabi tutarak susturdular. Bu süreçten sonra Diyanet ve İlahiyat çevreleri bu dini söylemlerinden dolayı geri adım atmak zorunda kaldılar.

Türkiye'de dini yapılar dağınık, çok sesli ve farklı düşünsel yapılar ortaya koymaktadırlar. Bu durum dini yapılar arasında ciddi tartışma, çekişme ve tekfirleşmeler kadar gitmektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı, etkin bu dini yapıların din konusunda kullandıkları ayrıştırıcı, dışlayıcı ve tekfir söylemlerinin önüne geçmek için zaman zaman görüşmeler yapmaktadır. Diyanet son olarak dini çekişmeleri asgariye indirmek, toplumda dini ve sosyal barışı sağlamak için 2017 yılında 26 dini grupla görüşmeler yapmıştır. Toplumda oluşan dini çekişmeler, 15 Temmuz darbe girişimi ve DEAŞ'ın İslam adı altında gerçekleştirdiği terör eylemlerinden sonra oluşan olumsuz algıyı kırmak için gerçekleştirdiği görüşmelerde bu dini gruplardan beş temel ilke üzerinde hassas davranılmasını istemiştir.

1. Tekfir Etmeyeceksin, Sadece kendini hak bilip, kendin gibi inanmayan, kendin gibi düşünmeyen ve kendin gibi yaşamayanları dinden çıkmakla suçlamayacaksın.
2. Ötekileştirmeyeceksin; Kendin gibi inanmayı ve yaşamayı ötekileştirmeyeceksin, azınlığa düşürmeyeceksin.
3. İslam'dan ayrılmayacaksın; İslam ilminden ayrılmayacaksın, İslam'ı kendine göre yorumlamayacaksın.
4. Şahısçı olmayacaksın, şahısları hakikatin yerine ikame edemezsiniz, baki hakikatleri fani şahsiyetler üzerine bina edemezsiniz. Biz irademizi bir faniye teslim edemeyiz.
5. Şiddete karşı duracaksınız; Kim olursa olsun şiddete başvurduğu zaman, toplum olarak, millet olarak hepimizi karşısında bulmalı.

DİYANET'in bu çabası toplumda var olan ayrıştırıcı, izole edici, tekelci ve parçacı din anlayışını daha birleştirici bir sağlıklı bir zemine çekmektir. Bu yapılar din üzerinden kendilerine özel, ayrı ve dini bir konum elde etmeye çalışmaktadırlar. İçinde buldukları yapının düşünce, kişi ve eserlerini kutsayan bir fikir yerleştirmeye çalışmaktadırlar. Bu yapılar kendi dışındakileri dışlayan bir dil ve dini düşünce ortaya koymakta,

gettolar kurmakta, siyaset, ticaret ve holdingleşerek güç devşirmeye çalışmaktadırlar. Müntesiplerin ekendi yapıları içinde tam bir teslimiyet düşüncesi geliştirerek, irade ve sorgulamayı kaldırarak özgür ve çoğulcu düşüncüyü ortadan kaldırmakta, grup kimliğini İslam ve Müslüman kimliği özdeşleştirmektedirler. Tüm bu olgular, resmi ve resmi olmayan dini yapılar içinde insanlara örgün ve yaygın din eğitimi biçiminde verilerek, bilinçli ve bilinçsiz bir şekilde yapılmaktadır. Bu durum günümüzde olduğu gibi Müslüman toplumu ayırıştırmakta, çok farklı ve çok yapıllı bir dini olgu oluşturmaktadır.

## Sonuç

İslam, vahye dayanan bireysel ve toplumsal yaşanan bir dindir. Kur'an; İslam'a inanan ve kabul eden kişiyi mü'min ve müslüman<sup>15</sup> olarak nitelemiştir. İslam'a inanan kişinin kendisini bunların dışında başka bir isim ve sıfatla nitelemesi Müslümanların birliğine ve beraberliğine zarar vermektedir. Resmi ve resmi olmayan dini yapılar verdikleri örgün ve yaygın eğitimde dini, sahih kaynaklarından, bilgi temelli ve birleştirici bir dil ile vermelidirler.

Ülkemizde ve dünyada dini kurumların en büyük sorunu aldıkları dini düşünce ve eğitimin için daha çok Ehl-i Sünnet çatısı altında yer alan Ehl-i Eser ve Eş'ari çizgisine yakın olmasıdır. Bu yapı daha tutucu ve literal bir düşünceyi temsil etmekte ve daha radikal bir din anlayışına zemin hazırlamaktadır. Bu yüzden İslam düşünce geleneğinde ötelenen daha çok nas ve akli önceleyen, nassın akıl, vicdan ve olgu ile beslenen Maturidî çizgisinin bilgi ve usul kaynakları öncelenmelidir. Bu düşünce yapısı İslâm'ı ve Müslümanları çağın şartlarına çözüm üreten, daha etkin ve gündemde tutacaktır.

Dini işleri yürütmekle görevli Diyanet İşleri Başkanlığı ülkemizde dini birlik ve toplumsal kardeşlik için önemli bir kurumdur. Bunları gerçekleştirmek için kurumun ve çalışanlarının gayri resmi dini yapılardan uzak bir din anlayışı ortaya koymaları gerekmektedir. Diyanet tüm siyasi müdahalelerden uzak, iyi yetişmiş ve kurumsal aidiyet olan din adamları istihdam etmelidir. Diyanet yaygın din eğitiminde günümüz insanlığının ve Müslümanların problemine çözüm üretecek bir din dili geliştirmelidir. Özellikle Diyanet ve İlahiyat camiaları dünyada gelişen din dışı akımlar, İslam dünyasında ve ülkemizde ortaya çıkan radikal, siyasi ve sapkın dini akımlara karşı diyalektik ve kelâmî bir yöntem ortaya koymalıdır.

Dini yapılar içinde buldukları dini düşünceyi doğru dini kaynaklar bağlamında yeniden ele almalıdırlar. Dini düşüncelerini vahyin, sahih sünnetin ve ortak aklın süzgecinden geçirmelidirler. Bu yapılar siyaset, kamusal alan, ticaret, para ve adam kazanmaktan ellerini çekip kendi asli ve sivil hizmet alanlarına çekilmeliler. Ayrıca kayıt dışılıktan çıkarak, açık, şeffaf ve denetlenebilir olmalılar. Bu alanların zemininin çok kaygan olmasından dolayı meydana gelebilecek yanlışlar Müslümanlara karşı güven sorunu oluşturabilmektedir.

Dini yapıların asıl görevi bireyi ve toplumu din konularında sağlıklı ve doğru bir şekilde bilgilendirmektir. Bireyin ve toplumun değerlerine bağlı, birlik ve beraberlik içinde bir gelecek kurmasına yardımcı olmaktır. Bu yüzden hiçbir dini yapı kendi dini düşünce yapısını, grubuna ait eserlerini ve kişilerini merkeze alıp kutsamamalıdır. Kendisini hakikatin merkezine yerleştirerek dışlayıcı ve tekdüze bir dil kullanmamalıdır. Kendi dışındakine daha olumlu, kardeş, dindaş ve kaynaştırıcı bir dil ve eğitim vermelidir.

## Kaynakça

- Akyürek, S. (2013), *İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Kuramsal Çerçeve Din Eğitimi El Kitabı* (Editörler: Recai Doğan, Remziye Ege) Ankara: Grafiker Yay.
- Ayhan, H. (1995), *Eğitim Bilimine Giriş*, İstanbul: Şûle Yay.
- . (1999), *Türkiye’de Din Eğitimi (1920–1998)*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı (IFAV).
- . (2000), “İlahiyat Fakültesi”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, XXII, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 70-72.
- , (2000), “İmam-Hatip Lisesi”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, XXII, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 191-194.
- Banguoğlu, T. (1984), *Kendimize Geleceğiz*, İstanbul: Derya Dağıtım.
- Bardakoğlu, A. (2006), *Freedom with Religion: the Turkish Experience*, Religion and Society New Perspectives from Turkey, Ankara: Presidency of Religious Affairs.
- Başkurt, İ. (2002), “İslam Eğitime Dair Bazı Meseleler”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (9), İstanbul. 89-113.
- Başoğlu, T. (2011), “Tefrika”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, XXXX, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 279-281.
- Bilgin, B. (1995), *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Yeni Çizgi Yay.
- Büyükkara, M. A. (2005), “Bir Bilim Dalı Olarak İslam Mezhepleri Tarihi ile İlgili Metodolojik Problemler”, İslami İlimlerde Metodoloji (Usul) Meselesi, I, İstanbul.
- . (2007), “Dini Grup Yapılarında Dine İlişkin Muhtemel Anlama ve Temsil Sorunları”, Usul, İslami Araştırmalar, (7), 107-136.
- el-Cürcâni, S. Ş. (2012), *Kitabu’t-Ta’rifât*, Beyrut: Daru’n-Nefâis.
- Demircan, A. (2012), *Türkiye’de Yüksek Din Öğretiminin Serüveni*, Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslami İlimler (Uluslararası Sempozyum), (1), Bingöl.

- Din İşleri Yüksek Kurulu Başkanlığı (Hazırlayan). (2017), *Kendi Dilinden Fetö: "Örgütlü Bir Din İstismarı"*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yay.
- Doğan, R. (2013), *"Yaygın Din Eğitiminin Neliği" "Din Eğitimi El Kitabı"* (Editörler: Recai Doğan, Remziye Ege), Ankara: Grafiker Yay.
- Dönmezer, S. (1984), *"Sosyoloji"*, Ankara.
- Efe, A. (1977), *"Dini Gruplar Sosyolojisi"*, İstanbul: Dönem Yay.
- Ergin, O. *"Türk Maarif Tarihi"*, İstanbul.
- Eskicumalı, A. (2015), *"Eğitimin Temel Kavramları"*, Ankara: Pegem Akademi.
- Edip, E. (1947), "Dini İrfan Müesseselerini Nasıl Yıkıldılar", *İslam-Türk Ansiklopedisi Mecmuası*, II, 87.
- Fichter, J. (ty.), *Sosyoloji Nedir* (çev. N. Celebi), Konya.
- Güleç, H. (2015), *"Şafii Mezhebinde Hadisin Kaynak Değeri"*, İstanbul: Tayf Yay.
- Gündüz, İ. (1984), *"Osmanlılarda Devlet-Tekke Münasebetleri"*, İstanbul: Seha Neşriyat.
- Güngör, E. (1991), *"İslam Tasavvufunun Meseleleri"*, İstanbul: Ötügen Neşriyat.
- Heyet. (2001), *"Faideli Bilgiler"*, İstanbul.
- Heyet. (1993), *"Tarikat", İslami Bilgiler Ansiklopedisi*, İstanbul: Hikmet Neşriyat.
- <http://www.diyaret.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay//1/diyaret-isleri-baskanligi-kurulus-ve-tarihcesi>. Kuruluş ve Tarihi Gelişim, 28.05.2013.
- <http://www.hurriyet.com.tr/diyaret-isleri-eski-baskani-bardakoglu-diyaret-40280672>. Diyanet İşleri eski Başkanı Bardakoğlu: *"Diyanet'in kusuru, merdiven altı bilgilere karşı iyi mücadele vermediğidir"*, Nursima Keskin/ANKARA, (DHA); 17.11.2016.
- İbn Haldun. (1989), *"Mukaddime"*, İstanbul: MEB.
- İbn Manzur. M. (1990), *"Lisânü'l-Arab"*, Beyrut: Dâr Sadır.
- İslam-Türk-Ansiklopedisi Mecmuası. (1948), II, 96.
- Kalyoncu, H. (2006), *"Liderlere Tapınma Psikolojisi"*, İstanbul.
- Kara, M. (1990), *"Tasavvuf ve Tarikatlar Tarihi"*, İstanbul: Dergâh Yay.
- Kaymakcan, R. (2006), "Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler", *EKEV Akademi Dergisi*, 10(27), 21-36.
- Kazıcı, Z. (1995), *"Anahatlarıyla İslam Eğitimi Tarihi"*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yay.
- Koç, A. (2000), "Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (7), 277-334.
- Koştaş, M. (1990), *"Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi"*, *AÜİFD*, 31, 1-27.
- Marshall, G. (1999), *"Sosyoloji Sözlüğü"*, Ankara: Bilim ve Sanat.
- Okumuş, E. (2005), *"Ehl-i Sunnet ve'l-Camaat'ın Bir Meşruiyet Aracı Olarak İcat ve İstihdamı"*, *Marife* 5/3, 47-59.
- Onat, H. (2010), *"Türkiye'de Cemaat Meselesini Konuşmak Kolay Değildir"*, <http://www.hasanonat.net/index.php/24-tuerkiye-de-cemaat-meselesini-konusmak-kolay-degildir>.
- Öcal, M. (1998), *"Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi"*, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 7,7.



- Öcal, M. (2013), *“Yüksek İslâm Enstitüsü”*, TDV İslam Ansiklopedisi, XLIV, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 48-52.
- Paloutzian, R. F. (1996), *“Invitation to the Psychology of Religion”*, (2nd ed.). Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966), *“Türkiye ’de Din Eğitimi”*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Polis Akademisi Başkanlığı. (2017), *Yeni Nesil Terör: “Fetö’nün Analizi”, Fetö Çalıştay Raporu*, Polis Akademisi Yay. 31, Rapor No: 10.
- Sarıkaya, M. S. (1998), *“Cumhuriyet Dönemi Türkiye’sinde Dini Tarikat ve Cemaatlerin Toplumdaki Yeri”*, *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 93-102.
- Sezen, Y. (1990), *“Sosyolojide ve Din Sosyolojisinde Temel Bilgiler ve Tartışmalar”*, İstanbul: İFAV Yayınları.
- Subaşı, N. (2003), *“Öteki Türkiye’de Din ve Modernleşme”*, Ankara: Vadi Yay.
- T.B.M.M. (1997), *“Tutanak Dergisi”*, XX, s. 524.
- Tekin, M. (2006), *“Işıkcılık”*, *Demokrasi Platformu*, 2/7, 53-64.
- Ülken, H. Z. (1961), *“Türkiye’de Batılılaşma Hareketleri”*, Ankara: T.T.K.B.E.
- Volkan, V. D. (2005), *“Körü Körüne İnanç”*, İstanbul Yayınevi.
- Yavuz, Y. Ş. (2003), *“Mehdi”*, *TDV İslam Ansiklopedisi*, XXVIII, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 371-374.
- Yazıcı, N. (2011), *“Tarikat”*, *TDV İslam Ansiklopedisi*, XL, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 95-105.





# Türkiye’de Dini Yapılar, Din Eğitimi ve Müslümanların Birliği Sorunu: Diriliş Eruğrul Dizisindeki İslami Motiflerin Din Eğitimi Açısından İncelenmesi

Kübra Köroğlu\*

## Özet

Günümüzün görsel medya araçlarından en önemlisi televizyondur. Televizyon programları içinde de en çok izlenme potansiyeline sahip olan dizilerdir. Büyük reytingler alan bu tür diziler bireyi ve toplumu duygu, düşünce ve ahlaki yönden etkilemekte ve yönlendirmektedir. Bu dizilerden bir tanesi de “Diriliş Ertuğrul” dizisidir. Dizi Osmanlı devletinin tohumlarını atan “Ertuğrul Gazi’nin” hayatını ele alır.

Bu çalışmada dizide geçen İslami motiflerin yaygın din eğitimi açısından değerlendirilmesi yapılmaktadır. Araştırmanın amacı; tarihi içerikli bir dizinin bugünün insanına yansıtılmasında verilen İslami anlayışın ne olduğu ve dizide geçen inanç, ibadet, ahlak ve sosyal-siyasal mesajların bireye ve topluma katkılarının neler olduğunu tespit etmeyi amaçlanmaktadır.

Bu çalışma nitel tasarımla toplanan verileri, dizinin bazı bölümleri özellikle de -sezon finali- izlenerek içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Sezon finali Türk toplumun tarihini yansıtan ve bugünün insanının yaşadıklarına değinen önemli bölümlerdir. Araştırma sonucu bu bölümlerde aile içi ilişkilerde olumlu mesajlara, adalet mekanizmasının düzenle işletilmesi sonucunda halkın devlete olan bağlılığının artması, Kur’ani perspektifte inanç, ibadet, dua gibi kavramların bireysel ve toplumsal yönden olumlu mesajlar içerdiği analiz edilmiştir.

**Anahtar Kelime:** Din Eğitimi, Diriliş Ertuğrul, Kitle İletişim, Televizyon Dizileri, Yaygın Eğitim.

\* İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din İlimleri Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, koroglukubra33@hotmail.com

## Giriş

Eğitim, insanın kendi değerlerini, kabiliyetlerini, duygu ve düşüncelerini geliştiren bir süreçtir. Eğitimin gerekliliği yıllardan beri tartışılrsa da önemi geç de olsa anlaşılmıştır. Çünkü insan ancak eğitim yoluyla bir şeyler üretebilir ve yaşama ait değerler bulabilir. İnsanoğlu var olduğu günden beri yaşam sürdürdüğü dünyayı anlamaya çalışmıştır. Bu anlama ve anlamdirmada, yol haritası olarak dini ve dini ilkelerin öğretileri de esas almıştır. Böylelikle (Kılavuz & Yılmaz, 2009: 125)'in deyimiyle "Fıtrattaki inanma duygusunun bir gereği olan din ve insanları etkileme gücüne sahip bulunan eğitim kavramlarının işbirliğinden doğan din eğitimi, bireysel ve toplumsal yaşantı açısından önemli bir ihtiyaçtır."

Eğitimin bir alt dalı olan din eğitimi de yaygın ve örgün olarak ikiye ayrılır. Örgün din eğitimi okul içinde verilen din eğitimidir. Yaygın din eğitimi ise "Diyamet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülen, her yaşta insana vaaz, hutbe, kurs, seminer, konferans ve basın yayın yoluyla, temel dini bilgileri, din kültürünü ve ahlaki değerleri kazandırmayı hedefleyen" (Gün, 2012: 239, 240) eğitimin adıdır.

Teknolojinin gelişmesiyle yaygın eğitimde kitle iletişim araçları kullanılmaya başlanmıştır. Bilginin daha kısa sürede yayılması, kişileri etkileyici ve yönlendirici etkisinin oluşu bu araçlara yönelimi arttırmıştır. Bu araçlar içinde en önemlisi televizyondur. Evlerin baş köşesine yerleşen, insanlara neşeli vakitler yaşatan televizyon, izleyicisinin duygu ve düşüncesi dünyası yönlendirdiği bir gerçektir. İnsanı, etkileme gücüne en çok sahip olan televizyon dizileridir. Çünkü senaryolarda insanlar günlük yaşamının bir benzerini bulabilir.

Televizyonda en çok izlenen program türüne baktığımızda dizilerdir.<sup>1</sup> Bu program türü birçok yönden diğer program türlerinden farklıdır. İnsanın günlük hayattaki yaşam akışının bir benzeri dizi senaryolarında işlenmektedir. Bu özellikler ile televizyonun bir kitle iletişim aracı olarak sahip olduğu vasıfların bir arada bulunması dizi filmlerin izlenme oranının fazla olmasına, toplumda kolayca kabul görmesine ve etkisinin artmasına zemin oluşturmaktadır (Kırtepe, 2015: 230). Televizyon dizilerinin, özellikle son yıllarda artan ivmesi, toplumsal kültüre etkisi ve kendi çevresinde yeni bir kültür oluşturması ayrıca değerlendirmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu dizilerin gündelik yaşamdan (Papatyam, Star TV) politikaya (Veda Kanal D), aile içi ilişkilerden (Bir Kadın Bir Erkek, Star TV)

1 RTÜK, Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması, 2012, s. 24-25.

töresel inançlara (Hayat Devam Ediyor, ATV), toplumsal yapıdan (Yalan Dünya, Kanal D) psikolojik hislere (Beşinci Boyut, STV) dair pek çok konuda mesajlar vermesi akademik alanda da çözümlene ihtiyacı oluşturmaktadır. Sosyal Antropolog Tayfun Atay katıldığı TV programında, günde 3-4 saatini dizi izlemeye ayırdığını belirttiikten sonra dizi ve toplumsal yaşam arasındaki ilişkiye dair şu önemli tespiti yapıyor:Türkiye’de diziler toplumu anlamak için çok önemli ama bu anlamda diziler yeterince ciddiye alınmıyor. Türkiye’de diziler İkinci Bahar ile ciddiye alınmaya başlandı. Orada anlatılan hayatın geleneksel yaşam biçimi, geleneksel kültür kalıplarından modern kültür kalıplarına geçiş, bunun için kullanılan simgeler önemliydi. Diziler doğal bir antidepresan etkisi yapar, ancak izleme saatlerinin abartılması da tehlikeye yol açabilir (akt. Geçer, 2015: 16).

İlk dönem Türk dizilerine baktığımızda din, dindarlar ve dini semboller genellikle olumsuz bir yönde ya da hiç anlatılmaktadır. Mesela; “1989-2002 yılları arasında 13 yıl kesintisiz yayınlanan “Bizimkiler” dizisi yapımcısı Umur Bugay övünerek şöyle anlatır: “Bizimkiler tamamen laik bir dizidir, çünkü başka dizilerde bazı karakterler Ramazan’da oruç tutarken “Bizimkiler” yıllar boyunca Ramazan’ı pidesinin dahi adı geçmeden devam ediyor” (akt. Zengin, 2014). Bunun yanı sıra son dönemlerde ekranlarda yayınlanan, her ne kadar dini bir eğitim amacı güdülmese de, dini içeriklere yer veren yapımlar vardır. Bu yapımlar arasında Kurtlar Vadisi ve çeşitli sır dizileri gibi yoğun izlenme oranlarına ulaşabilmiş yapımlar da bulunmaktadır. Her ne kadar bu programlarda kasıtlı bir “dini eğitim” politikası izlendiğinden söz edilemese de, içerdikleri dini konularla beraber insanlar üzerindeki uzun vadeli etkileri incelendiğinde bir nevi eğitim fonksiyonu sürdürdükleri anlaşılmaktadır (Furat, 2009).

Görüldüğü gibi Türk dizi içerikleri toplumun sosyo-kültürel ve dini yapısına göre zaman zaman değişen bir hal almıştır. İlk dönem din, dindarlara karşı bakış gerici, çağ dışı aktarılrken, son on yıldır muhazakarlar tarafından yönetilmesinin katkısıyla da içtimai hayattaki ılımlı bir dini hava televizyon kanallarına yansıtılmış. Kanallarda geçmişin aksine din adamlarına, dindarlara daha sempatik yansıtılmış, dini argüman ve semboller sıkça kullanılmıştır. Konumuz itibariyle yayımlanan bazı tarihi dizilere baktığımızda Bir Zamanlar Osmanlı (2012, TRT), Harem (2012, FOX), Fatih (2013, Kanal D), Muhteşem Yüzyıl (2015, STAR), Muhteşem Yüzyıl (2011, SHOW TV), Osmanlı’da Derin Devlet (2013, TRT), Filinta (2014, TRT), Diriliş Ertuğrul (2016, TRT), Payitaht 2. Abdulhamit (2017, TRT) gibi diziler yayınlanmıştır. Bu dizilerinden bazıları yayımlandığı tarihten itibaren izleyici kitlesinin eleştirici oklarına tabi tutulmuştur. Mesela Muhteşem Yüzyıl adlı dizi ilk bölümle olay sahne dedikleri “harem” ile hem tarihçilerin hem de dindar kesim taraftan

şiddetle karşı çıkmıştır. Hatta dönemin başbakanı tarafından 'Kanuni'nin 30 yılı at üstünde geçmiştir. Ben o dizinin yönetmenlerini de televizyon sahiplerini de kınıyorum' diyerek eleştirmiştir.<sup>2</sup> Bu sahnelerin dışında Hürrem Sultan'ın Müslüman olma sahneleri gibi bazı dini argümanlar kullanılmış olsa da baştaki tarih dışı ve bir padişaha yakışmayan müstehcen hallerin gösterilmesiyle çok da kabul görmemiştir. İzleyici dizide kendinden bir şey bulamamış ve değerlerine hakaret olarak görmüştür. RTÜK'e gelen şikâyetlerle diziyeye ağır para cezaları kesilmesine rağmen dizi yayından kalkmamıştır.

Bizim çalışmamızın asıl konusu olan "Diriliş Ertuğrul" dizisi ise son zamanlarda büyük izleyici kitlesinin beğenisini toplar. Yapımcı Mehmet Bozdağ'ın ifadesiyle "Dizimiz en son dün yayınlandı ve yine reyting rekorları kırdık. Erişilmesi zor bir başarıya daha imza attık. Her bölüm, Türkiye'de, Avrupa'da ve yayınlandığı ülkelerde reyting rekorlarında ilk sırada. Kendi kırdığımız rekorları aşar hale geldik" dedi.<sup>3</sup>

Bu çalışmada yaygın din eğitimi açısından televizyon dizilerinden Diriliş Ertuğrul dizisi incelenmiştir. Çalışmanın hedefi dizide geçen İslam dinine ait kavramların nasıl anlatıldığı, anlatılan bu kavramlarla izleyiciye ne tür mesajlar verilmek istenildiği araştırılmıştır. Dizide bazı bölümleri, özellikle sezon finalleri ve reyting alan bazı sahneler izlenerek incelenmiştir. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Türkiye'de böyle büyük bir izleyici kitlesine sahip olan bu dizi, acaba hangi argümanlar ve işleyişle insanların beğenisini kazanır?
- Dizide din eğitimi açısından hangi değerler geçer?
- Dizi tarihi gerçeklere bire bir uygun mu?
- Dizide İslam dinine aykırı sözlü ve görsel iletiler var mıdır?
- Dizide fiziksel cinsel ya da kıyafet unsurları var mı?

2 <http://www.hurriyet.com.tr/basbakan-erdogandan-muhtesem-yuzyila-agir-elistiri-22009998> haberin yazarı, haberin tam adı ve tam erişim tarihi gerekli.

3 <http://www.aksam.com.tr/televizyon/dirilis-ertugruldan-bir-rekor-daha/haber-612063> haberin yazarı, haberin tam adı ve tam erişim tarihi gerekli.

## **Diriliş Ertuğrul Dizisi**

### **1. Dizisinin Künyesi**

**Dizinin Adı :** Diriliş Ertuğrul

**Kanal:** TRT1

**Yönetmen:** Metin Günay

**Senarist:** Mehmet Bozdağ, Atilla Engin

**Oyuncular:** Engin Altan Düzyatan, Esra Bilgiç, Kaan Taşaner, Hülya Darcan, Kürşat Alınacı, Cem Uçan, Uğur Güneş, Serdar Gökhan, Didem Balçın, Cengiz Coşkun, Cavit Çetin Güner, Nurettin Sönmez, Barış Bağcı, Hüseyin Özay, Burcu Kıratlı.

**Tür:** Aksiyon, Tarih

**Süre:** 120 dakika

**Yapım:** 2014, Tekden Film

### **2. Dizinin Konusu**

Dizinin ana hikayesi bir rüya ile başlayan ve üç kıtaya hüküm süren bir devletin hikayesidir. Oğuzların bozok kolunun kayı boyuna mensub olan Ertuğrul Gazi'nin hayatını ele alır. Babası Süleyman Şah, annesi Haymana Ana, kardeşi Gündoğdu, eşi Halime Hatun'dur.

Dizi üç sezon olup bölümler halen devam etmektedir. İlk sezonda Kayı boyu alplerinden olan Ertuğrul obada yaşanan kıtlık ve yurt bulmak için Haleb'e elçi olarak gönderilir. Elçilik vazifesini hakkı ile yerine getiren Ertuğrul hem babasının gözünde hem de obasında takdirle karşılaşır. Bundan sonra Ertuğrul'u zor bir süreç beklemektedir. Çünkü Tapınak Şövalyeleri'ne ve diğer bazı bölgesel güçlere karşı verdiği zorlu mücadeleyi anlatır. İkinci sezonda daha çok Moğollar ve onların yaptığı istilası üzerine şekillenir. Moğollar Anadolu'yu yakıp yıktıktan sonraki izlerini anlatıyor. Üçüncü sezonda ise Kayı boyu artık kuruluş temellerinin atıldığı Söğüt bölgesine yerleşmiş bulunuyor. Ertuğrul Bey'in önderliğinde, Candaroğulları ve Bizans'a karşı mücadeleye girişen boy, tüm mücadelelerden daha da güçlenerek ve büyüyerek çıkıyor.

### 3. Dizinin Karakterleri

**Ertuğrul Gazi:** Osmanlı Devletinin nüvelerini atan Süleyman Şah'ın oğlu olan Ertuğrul Gazi, 400 çadırılık obasıyla Pasinler ovasına üzerinden batıya ilerleyerek Söğüt ve Domaniç bölgesine yerleşir. Çocukluğundan beri korkusuz bir yiğit olarak yetişen Ertuğrul, cenge atılmaktan ve mücadeleden asla çekinmemektedir. Müthiş savaşma kabiliyeti, zekası ve cesaretinin yanı sıra oldukça duygusal ve merhametli bir yapısı da bulunmaktadır. Düşmanları tarafından yiğitliği ile korkulan biri olmuştur. Ertuğrul Gazi arkasında **Osmanlı Beyliği**'nin kurucusu Osman Gazi'yi bırakarak vefat etmişti. Diriliş Ertuğrul'da Ertuğrul Gazi'yi oyuncu **Engin Altan Düzyatan** canlandırıyor.

**Endülüslü Muhiddin İbn Arabi:** Ünlü mutassavvıf olan İbn Arabi, İspanya'da dünyaya gelmiştir. Hayatı boyunca Mekke, Medine, Şam, Haleb'e yolculuk yapmıştır. Dizide büyük beğeni toplar. Kuruluş dönemindeki sancılar sırasında Ertuğrul Bey ve arkadaşlarına yardım etmiştir. Manevi halleri ve sözleriyle Ertuğrul'u manen diriltmiştir. Rivayetlere göre o dönemde yaşayıp yaşamadığı belli değildir. Bu rolü Osman Soykut canlandırır.

### 4. Araştırmanın Yöntemi

#### 4.1. Örneklem

Bu çalışmada Diriliş Ertuğrul dizisi örnek olarak hazırlanmıştır. Dizinin bazı bölümleri özellikle de -sezon finalleri- izlenerek değerlendirilmiştir. Sezon finali Türk toplumun tarihini yansıtan ve bugünün insanının yaşadıklarına değinen önemli bölümlerdir.

#### 4.2. Metodoloji

Söylem analizi çalışmamızın yöntemini oluşturmaktadır. Söylem analizinde temel olan metindir. Analizin nesnesi, sözlü, yazılı ve sözsüz metinlerdir (Karaçoşkun, 2002:71-72). Buna göre örnek aldığımız Diriliş Ertuğrul dizisi değerlendirirken, karakterlerin diyalogları ve dizinin bölümleri esas alınarak söylemsel analizde bulunulmuştur.

### 5. Bulgular

#### 5.1. İnanç, İbadet Eksenli Konulara İlişkin Mesajların Analizi

Türkler, İslam dini ile ilk kez Hz. Ömer zamanında karşılaşmıştır. Kitleler halinde İslam'ı benimsemeleri ise Abbasi devleti ile Çin devleti arasında yapılan Talas savaşında Karluk Türkleri'nin Müslümanlara yardım etmesi ile başlamıştır. Nitekim bu savaşta Türkler'in,



Müslümanlar'ı yakından tanımaları ve dinleri arasındaki benzerlikleri dolayısıyla İslam dinini benimsemişlerdir. Bir Türk devleti olan Osmanlı'da İslam dini ve geleneğini yakından tanımaktadırlar.

Bu bağlamda dizide ilk göze çarpan devletin önemli işlerinin görüşüldüğü toyda obanın beyi toy konuşmasına başlamadan "Ol deyince olduran, gönüllerimizi imanla dolduran Yüce Allah'ın 99 adıyla, Bismillahirrahmanirrahim." diyerek başlaması, her hayırlı işte besmele ile işe başlamanın önemini gösterir. Bununla beraber cenge giderken "Alahu Ekber", "Ya Allah", "Hay'dır Allah", "Hasbun Allah" gibi zikirler edilerek gidilir. Kazanılan zaferlerin Allah tarafından nasip edildiği, kişilerin bu vazifeyi yaparak Allah'ın dinine yardım ettiği anlatılır.

İslam tarihinde yiğitliği ile nam salan, Hz. Peygamber'in övdüğü, dört halifenin sonucusun olan Hz. Ali, dizinin öne çıkan mesajlarındandır. Kendilerine Hz. Ali'nin yolundan gidenler olarak kılıçlarıyla İslam'ın bayrağını son nefese kadar taşınması vazifesi edinmişlerdir. Nitekim birinci bölümden Ertuğrul ile Deli Demir'in konuşması "Zülfikardan gayri kılıç, Ali'den gayri yiğit olmaz." söylemi bize Hz. Ali'nin Uhud'da dokuz kişiyi öldürmesi üzerine "La feta illa Ali, la seyfe illa Zülfikar" ibaresi pek çok şair tarafından nazma çekilmiştir.<sup>22</sup> bölümde Süleyman Şah'ın "Ol deyince olduran, gönüllerimizi imanla dolduran Yüce Allah'a, sancağa, pusata yemin olsun. Çıktığım gaza yolunda Hızır Ata yoldaşım Hz. Ali Pirim olsun, zülfikar pusatım, düldül atım olsun. Sefer bizim zafer Allah'ın olsun." ve 101. bölümde ise Ertuğrul ve oğlu Gündüz arasında şöyle bir konuşma geçer: "Zülfikar neydir baba? Zülfikar, Hz. Ali'nin şanlı kılıcıdır. Nasıl bir kılıçtır baba? Bak oğul! Hz. Ali yiğitlerin piridir. Zülfikar da Peygamberimiz tarafından Hz. Ali'ye verilmiş kılıcın adıdır." söylemi ile Hz. Ali'ye, Zülfikar, "Allah'ın Arslanı" lâkabı Bedir savaşındaki üstün gayreti, yine bu savaşta bir kılıç, bir kalkan ve bir de deve verildiği riyavetine değinilir.<sup>4</sup> Görüldüğü gibi Türk inanç temellerinde olan Ali figürü kullanarak alevi kültürüne hitap edilip, kucaklayıcı bir izleyiciyi kitlesi oluşturulmuş.

Dizinin diğer çarpıcı yönü toplu yapılan dua, nikah töreni, cuma namazları, cenaze merasimi gibi ibadetlerin İslam geleneği ile bire bir bağdaşmasıdır. Özellikle bu ibadetleri gösterilen sahnelerin kısa kesilmeyip uzun gösterilmesi, izleyici kitlesinde dini ve ahlaki şuurun aşılarmaya çalışıldığıının göstergesidir. Bu bağlamda 4. bölümde alplerin şehit olduğu bir savaşta oba ahalilerince kılınan görkemli cenaze namazı, yine 26. bölüm

4 Bkz. Mustafa Öz, "Zülfikar", TDV İslam Ansiklopedisi.

sezon finalinde Süleyman Şah'ın bir seferde şehit olması sonucu öldüğü yerde sancağı dikilerek defnedilmesi, dizinin genel karakterinde şehitliğin ne kadar şerefli bir mevki olduğu anlatılır. Şehit olmak Kuran'ı Kerim'de "...Ve sakın Allah yolunda Öldürülenlere «ölüler» demeyin; tersine onlar diridirler. Fakat siz bunun şuurunda değilsiniz."<sup>5</sup> ayeti ve Hz. Peygamber'in "Kim Allah'ın adını, hükmünü yüceltmek, her şeyin üstüne çıkarmak için savaşırsa, o Allah yolundadır." hadisi<sup>6</sup> gibi diğer birçok ayet ve hadislerle bu vazife-nin ne kadar büyük olduğu anlatılmıştır. Türk İslam geleneğinde güzel bir şekilde yaşama-k, ondan sonra Allah yolunda O'nun rızası için şehid olmak, her mü'minin hayal etti-ği bir mutluluktur. Şehitlik bir nimettir ve herkese nasip olmaz. 15 Temmuz'da yaşanan elim hadise ile şehit olmak için canını feda eden Türk halkı bu değerın ne kadar önemli olduğunu bir kere daha göstermiştir. Dizi bu yönde müslüman için önemli vazife olan şehitliği ve milliyet şuurunu aşılamaaya çalışmıştır.

Diğer bir ibadette ünlü mutasavvuf İbn Arabi'nin ve müridleri tarafından yapılan toplu zikir sahneleridir. Sahnelerde genellikle bir halka halinde oturarak sesli olarak "La İlahe İllallah" zikri yapılır. Zikir İslam geleneğinde Kur'an ve hadislerde çokça teşvik edilen bir ibadettir. Bilindiği gibi tasavvufi tarikatların da kendilerine göre değişik zikir çeşitleri ve usûlleri vardır. Dizi de bu şekilde yapılan toplu zikirler, halkın kültürünü yansıtan, günümüzde de varlığını devam ettiren bazı tarikatlar tarafından yapılan zikirle örtüş-mektedir.

Dizide bir başka husus Kur'an ayetlerin sıkça geçmesidir. Bu bağlamda bazen ayet nu-maraları ile birlikte söylenirken, bazen de numaralar verilmeden konuşmalar içinde ser-piştirilmiştir. Örneğin; 5. bölümde üstad ile İbn Arabi'nin konuşmasında İbn Arabi'nin "Bismillahirrahmanirrahim, yıldızların mevkilerine andolsun! Şüphesiz ki bu büyük bir yemindir. O elbette ki değerli bir kitaptır ve ona ancak temiz olanlar dokunabilir." ayetini okur. Ve Kur'an-ı Kerim'i göstererek asıl güneşin Kur'an olduğunu anlatır. Burada geçen ayet Vakıa suresinin 85-89. ayetleridir. 16. bölümde İbn Arabi'nin cuma hutbesinde " Ey aziz Müslümanlar! Yüce Allah Nisa suresinde buyurur ki; Kim Allah'a ve Resul'üne itaat ederse Allah'ın kendilerine lütuflarda bulunduğu peygamberler, sıddıklar, şehidler ve salih kişilerle beraberdir. Bunlar ne güzel arkadaşlardır." ayetini okuyup tefsir etmesi, 22. bölüm de Ertuğrul'un Kurtoğlu'nun yaptığı hainliği anlatarak "Hak geldi batıl zail oldu" demesi İsra suresinin 81. ayetine gönderme yapar. Yine etkileyici bir sahne olan

5 Bakara Suresi, 153-157.

6 Buhari,Kitabu'l-Cihad,16;Müslim,Kitabu'l-İmaret,42.

Adiyat suresinin ilk ayetleri ile Ertuğrul'un dua etmesi: "Soluk soluğa koşan atlara and olsun! Nallarından kıvılcımlar çıkanlara and olsun! Boyumuz için, beyimiz için, töremiz için, ölmekten korkar isem kara çelik öz kılıcımla göklerde çim gibi biçileyim, yağız yer delisin, ismin bengudaşlardan silisin..."; bunun yanında Fetih ve Fil sureleri işlenmiştir. Görüldüğü gibi ayetlerin dizinin geneline yayılarak konulara atfen belli ayetlerin işlenmesi, verilmek istenen mesaja dinden karşılığı bulunarak anlatılmıştır.

Dizinin öne çıkan başka mesajı "tevekkül" kavramıdır. Tevekkül herhangi bir işte Allah'a dayanıp güvenme, işimizi ona havale etme manasına gelir. Dizi de geçen "sefer bizim, zafer Allah'ındır." sloganı bize tevekkül inancını anlatır. Şöyle ki bir işi yaparken ona çaba göstermeli, elimizden geleni yaptıktan sonra sonucunu Allah'a bırakmalıyız. Böylelikle tevekkül atıl bir bekleyiş olmaktan çıkar aktif bekleyişi getirir.

«Allâh'a dayandım!» diye sen çıkma yataktan...  
Ma'nâ-yı tevekkül bu mudur? Hey gidi nâdan!  
Ecdâdını, zannetme, asırlarca uyurdu;  
Nerden bulacaktın o zaman eldeki yurdu?

Üç kıt'ada, yer yer, kanayan izleri şâhid:  
Dinlenmedi bir gün o büyük nesl-i mücâhid.  
Âlemde «tevekkül» demek olsaydı «atâlet»,  
Mîrâs-ı diyânetle yaşar mıydı bu millet?  
Çoktan kürenin meş'al-i tevhîdi sönerdi;  
Kur'an duramaz, nezd-i ilâhî'ye dönerdi.

Mehmet Akif'in müthiş dizeleriyle anlattığı gibi atalarımız üç kıtaya hüküm süren toprakları evlerinde oturarak feth etmemişlerdir. Bize düşen ülkemizi muaasır medeniyetler seviyesine çıkmamız için tüm gücümüzle çaba sarfetmeliyiz.

## **5.2. Kıssa ve Kıssadan Hisse Kullanımına Ait Mesajların Analizi**

Sözlükte "bir kimsenin izini sürmek, ardınca gitmek; bir kimseye bir haber veya sözü bildirmek" gibi manalara gelen kıssa kelimesi bir kimse yahut bir şeye ait hadiseleri adım adım, nokta nokta takip edilerek anlatılması, hikaye edilmesi ve bu niteliği taşıyan hikayeyi ifade eder (Şengül, 2002: 498-501).

Kur'an-ı Kerim'de birçok kıssa bulunmaktadır. Kıssaların amacı, muhatapların anlayış seviyelerine inerek ve bir olayı somut hale getirmeye çalışmaktır. Kur'an'daki kıssalar tarihi ve temsili olmak üzere iki gruba ayrılır. Tarihi olanlar bir olaya ışık tutarken, temsili olanlar önemli şahısların karşılaştığı olaylara anlatarak, muhataplara ayrıntıya girmeden mesajını ulaştırmaya çalışır. Kur'an'daki kıssalar, insan tabiatını bütün açıklığıyla ve bütün yönleriyle ortaya koyar. Olayları inceleyen herkes, orada kendisini bulur. Herkes kendi yaşadığı ve hissettiği şeylerin olaylarda farklı şekillerde anlatıldığını görür. Sonuçta herkes kendine uygun bir şeyler bulup dersini alır ve hayata geçinmeye çalışır (Akıncı, 2004: 43).

Din eğitim ve öğretim de kıssaların ve kıssadan hisse dediğimiz hikayelerin önemi büyüktür. Çünkü hikayeler; akla yakınlaştırmak, olayları somut hale getirerek zihinde kalıcı kalmasına yardımcı olmak, insanların hayatlarında karşılaşabilecek sorunlarıyla yüz yüze getirmesinde en önemli araçtır. Dizide bu bağlamda yaşanan hadiselerle paralel olarak Kur'an'da geçen bir kıssayı ya da peygamberimizin, geçmişte yaşamış büyüklerin hayatlarından kesitler sunarak izleyiciye bilgi verip, olayı somutlaştırmaktadır. Böylelikle atalarının bu zorlukları yaşadığını ve zorluklarla nasıl başa çıktığını izleyiciye göstererek de bunu kendilerinin de yaşayabileceğini gösterir. Bu bağlamda Deli Demir adlı karakterin dizi içinde çocuklara bazen de büyüklerle anlattığı hikayeler göze çarpar. Mesela 15. bölümde kayının evlatlarına Malazgirt Meydan Savaşı'nı ve Sultan Alpaslan'ı anlatır. Yiğit Alperen Sultan Alpaslan tüm müminin İslam'ın kahramanı olup, kefenini giyip savaş meydanına çıkar. Sultan'ın adaletin temsilcisi olduğu, rıza-yı İlahi için cenge çıktığını çok şehit verilmesine rağmen savaşın başarılı bir şekilde kazanılır. Bizans'ın yenilen kendi kumandanına işkence yapmasını anlatarak Bizans'dan dost olmaz mesajını çocuklara verir. Bir başka hikaye 19. bölümde yiğitler yiğidi Oğuz Kağan'ın hikayesini anlatır. Oğuz Kağan'ın alplığı, birçok masuma umut olduğu, düşmana korku saldığı, açları doyurduğu, çıplakları giydirdiği gibi vasıfları anlatır. Bunun yanında Kürşat'ın, Süleyman Şah'ın ve Hz. Ali'nin yiğitlik hikayeleri anlatılır. Ertuğrul beyin "Atalarımızın destanlarını masal mı sandın? Onlar bebe uyutmak için değil; adam uyandırmak içindir." demesi anlatılan hikayelerin kuru bir laf kalabalığından ziyade insanda milli coşkuyu arttırdığı görülür. Bu hikayelerle yeni yetişen nesilde bir "tarih şuuru" oluşturulmaya çalışılmış. Çünkü bir milleti millet yapan tarihin derinliklerinde gelen değerleridir. Bir millet dünüyle ne kadar alakalı yaşarsa o nispette geleceğini, yarınlarını sağlam temellere oturtmuş olur. Geçmişini unuttuğunda kendine yabancılaşmış olur. Dizi bu destanlarla tarihin daha da derinliklerine inmiş, izleyicide tarih ve millet bilincini arttırmıştır.

Ayrıca Deli Demir karakterindeki zatın etrafına halkı ya da çocukları toplayarak anlattığı hikayeler yaygın din eğitiminde yaren sohbetlerine bezmektedir. Dizide Kur'an'da geçen peygamberlerin kıssaları da anlatılır. Başta Hz. Peygamber olmak üzere Hz. İbrahim, Hz. Yusuf, Hz. Eyüp gibi peygamberler anlatılır. 9. bölümde İbn Arabi tarafından sevdiklerini hüznle bekleyen, hallerinin ne olacağından endişe eden Gökçe ve Ay kıza Hz. İbrahim ve oğlu İsmail'in kıssası anlatır. Allah'ın emri üzerine Hz. İbrahim'in İsmail'i kurban etmesi istenilir. İçi acı dolu olsa da Hz. İbrahim eline bıçağını alır lakin Cebrail oğlunun yerine kesilmesi için bir koç getirmesiyle imtihanı başarılı bir şekilde geçer. Buradan hareketle büyük dava için büyük kurbanlar gerekir. Siz sevdiğiniz için endişe etmeyin. Allah onları zayi etmez. 15. bölümde İbn Arabi Hz. Peygambere suikast kıssasını anlatılır ki bir müşrik elinde kılıçla Hz. Peygambere "seni benim elimden kim kurtaracak" der. Hz. Peygamber ise "Allah" der, yer gök inler. O müşrik Allah nidası karşısında elindeki kılıcı yere düşürür ve kılıcı eline alan bu sefer Hz. Peygamberdir. Rabb'ine gönülden bağlı bir kalp hangi tehlike karşısında olursa olsun O'na niyaz eder. Kalbi Allah için çarpan kişi için korku yoktur. Bunun yanında Hz. Ömer'in Müslüman oluşu, minber kıssası, imam Maturidi, Zeynel Abidin kıssaları, değirmenci kıssası, Habil ve Kabil'in kıssası, beddua kıssası ve Kudüs'ün önemine dair kıssalar gibi yoğun bir kıssa anlatımı kullanılmıştır.

Görüldüğü gibi kıssa anlatımı yazılı ve görsel medyada önemi büyüktür. Anlatılan hikayelerin yaşamda yansımaları oluşu, izleyicinin ruh dünyasını daha çok yer edinir. Kendi dinini, geçmişini daha iyi öğrenmesine, unutulmuş değerlerin gün yüzüne çıkmasını sağlamıştır.

### **5.3. Rüya Kullanımına İlişkin Mesajların Analizi**

Sözlükte "görmek" anlamındaki rü'yet kökünden türeyen rü'yâ kelimesi uyku sırasında zihinde beliren görüntülerin bütünü (düş) ifade eder. Hz. Peygamber, "Rüya Allah'tan, hulm ise şeytandandır" demiştir (Çelebi, 2008: 306-309). Rüya görmeyen insan yoktur. Rüya insanın olmanın bir vasfı ve ihtiyacıdır. İslam dininde rüyaların önemi büyüktür. Kur'an-ı Kerim'de Hz. İbrahim, Yusuf ve Mısır hükümdarının gördüğü rüyalar söz edilmekte (Yusuf 12/4-5, 43, 100; es-Sâffât 37/105), Resûl-i Ekrem'in gördüğü bir rüyanın doğru çıktığı Allah tarafından bildirilmektedir (el-Feth 48/27; Çelebi, 2008). Bundan dolayı müslüman ilim adamları rüya konusu ile ilgilenmişlerdir. Peygamberlerin gördüğü rüyalar vahiy, takvâ sahibi müminlerle velilerin gördüğü rüyalar ilham mahiyetinin

dedir. Gazzâlî, Resûl-i Ekrem'den sonra vahiy gelmeyeceğinden gayb âlemiyle ilişkisinin rüya ile kurulduğunu belirtir (İhyâ, IV, 488; el-Münkız: 44; Uludağ, 2008: 309-310).

Görüldüğü gibi tasavvufî hayatta rüya; mârifet, hikmet, vaaz, irşad, uyarı vb. hususların kaynağıdır. Pek çok dinî ve ahlâkî hakikate rüyada vâkıf olunmuştur. Birçok sûfî, zâhid ve velî gördüğü rüyaya göre hayatına ve davranışlarına yön vermiştir (Uludağ, 2008)

Bu bağlamda dizide 46. bölümde Ertuğrul rüyasında babası Süleyman Şah'ı görür. Babası rüyasında oğluna şu öğüdü verir:

**Süleyman Şah:** Olacak olan oğlun Osman, makus tarihimizi deçitirecek, Oğuz'un köklerini salacak bu topraklarda. Salacak ki senin neslin Allah yolunda gazaya varsın, cihad etsin. Unutma oğul! Evlat babanın sırrıdır. Allah yar ve yardımcısı olsun Oğuz'un.

92. bölümde Ertuğrul, Oğuzlar'ın tüm boylarından temsilciler ve bir sedir üzerinde bir çocuk görür. Kayı boyları ellerinde cihan devletinin alametleri olan Kur'an-ı Kerim, Hz. Peygamber'in sünneti, ok, pusat ve 9 saçaklı tuğu Ertuğrul'a takdim ederek, gelecek olan oğlu Osman'ı müjdelemişlerdir.

Bir başka örnek 61. bölümde Ertuğrul obadan ayrılmaya karar verir. Haymana Ana ise bir yandan oğlu ile gitmeyi arzularken bir yandan da obayı bırakmak istememektedir. Rabbine yalvararak doğru yolu göstermesini ister. Ve rüyasında eşi Süleyman Şah'ı görür:

**Süleyman Şah:** Yüce kitabımız Kur'an-ı Kerim dinimizi gösteren yoldur. Sancak gölgezimizde neslini büyüteçimiz en emin yerdir. Pusatımız ise gaza ve fetih kapısıdır. Varıp gidesin. Kur'an'ın olduğu cihandaki her karış toprak bizim otağımızdır Haymana. Bilesin ki oğullarımız kendi kaderlerine yürüyeceklerdir. Hak yolundan ayrılmayacaklardır. Olman gereken yerde Ertuğrul'un yanında olasin." der. Haymana'nın kararsız olduğu konuda Allah doğru yolu göstermiştir. İslam'da bunun kaynağı istihare namazı dediğimiz "bir şeyin kendisi hakkında hayırlı olup olmadığını anlamak için iki rekât namaz kılıp dua ederek rüyasında manevî bir işaret almak amacıyla uykuya yatma" ile benzerlik gösterir ki bu halk arasındaki önemine binanen çok yapılan bir ibadettir. Bir diğer örnek 55. bölümde Ertuğrul'un çocuğu ve milletini düşündüğü sıkıntılı bir zamanda babası Süleyman Şah'ı rüyasında görür. Babası devletinin ve milletini çocuğu gibi sevmesini, Allah için çabalaması ve umutsuzluğa düşmemesi öğüdünü verir. Ertuğrul uyandığında bu rüyayı gösterdiği için Allah'a şükreder. Yine 89. bölümde Sultan Aladdin'in hasta olması ile İbn Arabi onun rüyasına girer. Sultan dayanak gücü olmadı-

ğı söyler. İbn Arabi ise ona sabretmesini, Hayy ve Kayyum olan Allah'ın ismi ile dua etmesi gerektiğini anlatır. Elini onun göğsüne koyup Hayy olan Allah'tan şifa ister. Temiz kalpli bir müminin rüyasında Allah'tan bazı işaretler alabilir.

Görüldüğü gibi rüyalar konusu hem tasavvufta hem de halk arasında önemli görülen bir konu olmuştur. Halk arasında sabahları uyanıldığında "bugün rüyamda şunu gördüm" diye başlayan sohbetler meşhurdur. Fakat her rüya görenin rüyası çıkmamaktadır. Çünkü rüyalar Allah tarafından gelen sadık rüyalar, şeytan ve nefisten gelenler yalancı rüyalar vardır. Burada rüyalarla verilen mesajlar, halk arasında yaygın olan bir gerçek gözler önüne serilmiştir. Kalbin safiyetini bozmamış gönüllere, sıkıntıya düştükleri zaman onlara yol göstermek amacıyla Allah tarafından gelen ilhamlar olabileceği ve bunun yalnız o kişilere mahsus olduğu anlatılmaktadır. Kişi bu rüyalarla ermiş olduğu manası çıkarmamalı ve onu da diğer nimetler gibi görmelidir. Olağan bir durumda yalnızca rüyalarla bu işi halledebileceğini düşünmemeli, öncelikle yapması gerekenleri yapmalıdır. Bundan sonra Allah yol gösterirse de şükürle karşılamalıdır. Ayrıca dizide rüyaların bu kadar sık gösterilmesi izleyicinin gerçekten kopmasına neden olduğu da unutulmamalıdır.

#### **5.4. Ahlaki Değerlere İlişkin Mesajların Analizi**

##### **5.4.1. Aile Yapısı ve Aile İçi İlişkiler**

Aile yapısı ve aile içi ilişkiler çerçevesinde bakıldığında İslami ve Türk örf anlayışın varlığı görülmektedir. Dizideki kadınların üstlendikleri roller anne, eş ve ev hanımlığı, bazı durumlarda yönetici rol ile çevrilidir. Erkeklerde ise bazıları belli bir meslekte, bazıları alp dedikleri yalnız savaş, avlanmak işleri ile meşguldür. Ata erkil bir toplum olmasına rağmen kadınlara karşı saygılı davranılır ve onların görüşlerine önem verilir. Eşler birbirlerine destek olup, aralarında saygı ve sevgi üzerine bir ilişki vardır. Bu bağlamda 26. bölüm sezon finalinde Süleyman Şah bir sefere gidecekken eşi Haymana Ana ile sohbeti:

**Süleyman Şah:** Obamızın vekaleti sendendir. Beyliğin mührü de obanın şerefi de sana emanettir.

**Haymana Ana:** Gözün arkada kalmasın Beyim!

**Süleyman Şah:** "Sen varken kalmaz" der ve alnından öper.

Görüldüğü gibi bir erkek koskoca beyliği ve şerefini eşine emanet edecek kadar güvenir. Yine aynı bölümün devamında Süleyman Şah'ın ölümü ile eşi Haymana Hatun toyu toplar ve eşinin emanetine sahip çıkar. Obayı beylik seçimlerine kadar en güzel şekilde yönetir. Yani kadınlar yalnızca eve hapsolmemiş yönetim gibi önemli işleri zamanı geldiğinde yapmışlardır.

Yine aynı bölümde Ertuğrul ve yeni evlendiği eşi Halime Hatun'un sohbeti:

**Halime Hatun:** Dügün günümüz acı ile dolduğuna üzülme Ertuğrul! Senin yuvana döndüğün her gün benim düğün günüm. Sen sadece dikkatli ol olur mu?

**Ertuğrul:** Sen benden hayır duanın esirgemediğin sürece ben neyden korkarım.

**Halime Hatun:** Yolun açık olsun. Güneş tenini yakmasın, yağmur canını üşütmesin, ayağına taş değmesin, su gibi git su gibi dön." diyerek eşine hayır duasında bulunur ve destekçisi olur.

Dizinin genelinde kadınlar cinsel obje gibi gösterilmemiş, aksine kadınların haklarına riayet edilmiş, onlarla her konuda istişare edilerek fikirleri alınmış, kadınlar da eşlerine karşı her zaman destekçi olma gibi olumlu mesajlara yer verilmiştir. Bunun yanında baba-çocuk, anne-gelin, kardeşler arası ilişkilerde son derece İslami geleneğe dikkat edilerek sunulmuştur. Mesela aile üyelerinden birinin çadırına girerken izin istenilmesi, babanın verdiği bir görevi tereddütsüz yapılması, anne ve babanın huzurunda saygı gereği eğilme gibi geleneksellik hakimdir. Yine anneler çocuklarını yetiştirmede titizlikle uğraşırlar. İslam inancı, Türk töre kuralları, baba ve anneye saygı, kılıç kullanma, ata binme, vatan ve millet duyguları gibi noktalarda eğitmeye çalışılmaktadır.

101. bölüm de Haymana Ana "Biz Türk hatunuyuz. Bizim bir elimiz işte, bir elimiz pusattır" diyerek Türk kadınının boş işler peşinde koşmadığını, gerektiği zaman ülkesi için her türlü fedakarlık da bulabileceğini gözler önüne serer.

Bilindiği gibi son dönemde kadına şiddetin artmasıyla ve buna paralel olarak aile kurumu bozulmaya başlamıştır. Bazı dizilerde gösterilen çarpık aile hayatı ile bu durum meşrulaştırmaya çalışılmaktadır. Böylelikle halk bu durumdan hoşnut olmamış, kendi değerlerini bulduğu dizilere yönelmiştir. Büyük beğeni ile izlenen bu yapıt Türk toplum aile yapısını uygun içerikleri halka sunmaktadır.



#### 5.4.2. Adalet

Adalet, İslam devletlerinin en önemli temel yapıtaşdır. Adalet hakkın gözetilmesi ve hakkın yerine getirilmesidir. Adaleti sağlayacak olan Allah'ın yeryüzündeki halifesidir. Bundan dolayı devlette huzur ve güven ortamı olması için bu mekanizmanın iyi işletilmesi gerekir. Böylelikle halkın devlete olan güveni ve bağlılığı artar. Adaleti ile ün salmış Osmanlı devleti de bu kurumu padişah dahi ayırım yapmadan titizlikle işletmeye çalışmıştır.

Dizide bu bağlamda 22. bölümde "Toy Allah'ın adaletinin tecelli ettiği yer", kendilerini "adaletin temsilcisi" olduklarını, devletin içindeki hainlerin adaletle yargılanacağını, adaletten vazgeçilmemesi gerektiği anlatılır. Süleyman Şah ve Haymana Ana'nın hain Kurtoğlu hakkında konuşması:

**Süleyman Şah:** Ertuğrul beni çok uyardı keza sende öyle. Kurtoğlu hakkında dedikleriniz hepsi çıktı. Onu zamanında dinlememekle büyük hata ettim.

**Haymana Ana:** Adalet incinmesin dedin. Doğru dedin adalet incinmesin varsın biz incinelim. Adaletin olmadığı yerde çocuklarımızı yaşamaya mahkum etmek utancından Rabbim bizi korusun!

Ertuğrul Bey "Biz Oğuz'un şanlı soyuyuz. Adalet ve hürriyet üzere doğduk, öyle yaşar öyle ölürüz! Sonsuza kadar adalet! Sonsuza kadar hürriyet!", " Bizim töremizde hesap sormak toya, hesap vermek beye düşer", " Adalet en büyük hazinedir." gibi mesajlarla adaletin önemine değinilir. Padişah da olsa adaletten vazgeçilmemesine vurgu yapar.

Sağlıklı toplum ve devlet düzeni için adaletin olması şarttır. Adaletten yoksun olan devletler yıkılmaya mahkum olmuşlardır. Osmanlı'nın üç kıtaya hüküm sürmesinin en önemli nedeni adaleti titizlikle uygulamasıyla hem toprakları hem de gönülleri fethetmiştir. Böylelikle huzur içinde yaşayan halk, devletin kalkınması için çabalamıştır.

#### 5.4.3. Merhamet

Sözlükte "acıamak, şefkat göstermek" anlamında masdar, "acıma duygusu, bu duygunun etkisiyle yapılan iyilik, lütuf" anlamında isim olarak kullanılan merhamet ve aynı mânadaki rahmet kelimeleri öncelikle Allah'ın bütün yaratılmışlara yönelik lütuf ve ihsanlarını ifade etmekte, bunun yanında insanlarda bulunan, onları hemcinslerinin ve diğer canlıların sıkıntılarını karşısında duyarlı olmaya ve yardım etmeye sevkeden acıma

duygusunu belirtmektedir (Çağırıcı, 2004: 184-185). Kur'an'da ve birçok hadiste Allah'ın kullarına karşı merhametinden, diğer varlıklara lutuf ve ihsanından bahseder. Rahmet peygamberi olan vasıflanan Hz.Muhammed'de insanlara karşı merhametli olunmasını şiddetle tavsiye etmiştir. Bir hadisinde şöyle buyurur: "İnsanlara merhamet etmeyenlere Allah da merhamet etmez." Bundan dolayı merhamet müminin en önemli özelliği olmuştur. Çocuklara, yaşlılara, kadınlara, yetimlere, kimsesizlere, hastalara olmak üzere tüm insanlara ve tüm canlılara merhametli olmak müslümanın görevidir. Bazı durumlarda merhametten taviz verilebilir; mesela ülkenin ve vatanın milli birlik ve beraberliği tehdit eden iç ve dış unsurlara karşı merhametli davranmak olmaz. Maide suresi 8.ayet "Bir topluluğa olan kininiz, sizi adaletten alıkoymasın. Adalet yapın. O, takvaya daha yakındır. Allah'tan korkup sakının. Şüphesiz Allah, yapmakta olduklarınızdan haberi olandır." çerçevesinde merhamet ölçüsü belirlemeli, diğer dinlere ve millete mensup olanlara milli egemenliğimiz tehdit edilmediği sürece adaletle davranılmalıdır.

Dizi de bu değer şöyle verilir: 22. bölümde devlete hainlik yapan Kurtoğlu için;

**Süleyman Şah:** Hainlere merhamet edilmez Kurtoğlu!

100. bölümde kaçırılan oğlu için gözyaşı döken Halime Sultan "merhamettin maraz doğurduğu" söyler. Ertuğrul ise "bizim merhametimiz derya gibidir. Düşman bir damla cirkef damlattı diye o deryadan vazgeçmeyiz. Varsın merhametimiz maraz olup dönsün, bizden de intikam olarak geri döner." Böylelikle savaşıırken dahi merhametin elden bırakılmaması esas alınırken, devletin ve milletin bağımsızlığını tehdit eden kişi ve milletlere karşı merhametin yerini intikamın alması gerekmektedir.

14. bölümün bir sahnesinde İbn Arabi'nin anlattığı beddua kıssasında "Hz. Peygamber'in İslam'ı anlatmak için gönderdiği 70 sahabi Bir'i Maune denilen yerde şehit edilir. Rahmet peygamberi bu hadiseden çok müteessir olur. Bir müddet sabah namazından sonra zalim müşriklere beddua eder. Şu ayet nazil olur: Ey Peygamber biz seni alemlere rahmet olarak gönderdik." bunun üzerine Peygamber bedduayı bırakır. Günahkar ve zalimde olsa Müslüman'a beddua etmeyeceğiz. Şeytanın gönlümüze yer etmesine izin vermeyeceğiz."

Burada anlatılan kıssa ile Müslüman müslümana beddua eder mi? Sorusu akla gelmektedir. Bir ara gündemi meşgul eden bu soruya birçok ilim adamı cevap vermiştir. Bu vakia ile bir kere daha değinilerek müslüman zalim de olsa ona beddua edilmemelidir.

Müslüman'ın asıl vasfı merhamettir. Kendi dindaşı yanlış yaptığında ona merhameti gereği dua etmesi gerekir. Ertuğrul "Biz müslümanlar cenk ettiğimiz kafire bile son bir-kez merhamet gösteririz ki belki doğru bulur." diyerek barış dini olan İslam'ın yeryüzüne yayılması ancak merhamet iledir.

Ahlaki konulara ilişkin mesajlara baktığımızda diğer değerler şöyle sıralanabilir:

- Töre kurallarına bağlılık
- Dürüstlük, Sıdk
- Toplumsal rollerin uygun dağılımı
- Yardımlaşma, fedakarlık
- Vatan ve millet sevgisi
- Sözünde durmak, ahde vefa
- Bir işi amacına uygun icra etmek, ihlas sahibi olma

## **5.5. Sosyal-Siyasal Konulara İlişkin Analizler**

### **5.5.1. Hilafet, Otorite ve Cihan Hakimiyeti**

Hilafet yani devlet başkanlığı Hz. Peygamber'in vefatından sonra Hz. Ebubekir ile başlayıp, son halife Abdulmecid'e kadar devam etmiştir. Müslüman toplumlarda devlet başkanlığına hilafet denmesi halifenin risaletine gelmiştir. Görevi hariç Hz. Peygamber'in yerine geçerek onun dünyevi otoritesini temsil etmesi, yeryüzünde dinin hükümlerini uygulamak, dünya işlerini düzene sokmak üzere Allah'ın yeryüzündeki hakimiyetini veya bütün müminlere ait olan hilafet ve yetkiyi temsil etmesi gibi sebeplerle açıklanır (Avcı, 1998: 539-546). Bundan dolayı bu kurum her Müslüman devlet için önemlidir. Çünkü halifeliği "birleştirici bir siyasi otorite" olarak görmüşlerdir. Türk kökenli bir devlet olan Osmanlı'da daha kurulduğu ilk günden beri Türk devlet temel yapısı gibi "Türk cihan hakimiyetini", "cihanşumul devlet" yapısını büyük hedef olarak belirlemiştir.

Bu bağlamında baktığımızda dizide halifelik kurumu ismen zikretlimese de " *Bir müslüman yiğidin çıkıp tüm müslümanlara yapılan zulmü durdurup, onları tek bir bayrak altında toplayacağı, bu yiğit için tohumların şimdiden atılığında*" bahsedilir. 2. bölümde Ertuğrul ve arkadaşları bir yerde konaklarken yanlarına gelen Şövalye Titus onlara Haçlılar'ın Müslümanlar'a yaptığı zulümleri anlatır. Müslümanlar'ın bunlarla baş edemeceğini söyler:

**Titus:** İlahi! Müslümanlar birbirine kılıç çekmekte.

**İbn Arabi:** Tasalanma! Allah bir yiğit çıkarır ve onun sancağı altında Müslümanlar'ı toplar. Onun çocukları da Kostantini feth eder, Mekke'ye de, Medine'ye de hizmet eder.

46. bölümde Ertuğrul rüyasında babası Süleyman Şah'ı görür. Babası rüyasında oğluna şu öğüdü verir:

**Süleyman Şah:** Olacak olan oğlun Osman, makus tarihimizi deçitirecek, Oğuz'un köklerini salacak bu topraklarda. Salacak ki senin neslin Allah yolunda gazaya varsın, cihad etsin. Unutma oğul! Evlat babanın sırrıdır. Allah yar ve yardımcısı olsun Oğuz'un.

Günümüzdeki müslüman ülkelere baktığımızda siyasi, toplumsal ve kişiler arası ilişkide ümmet fikrinin yerini millet fikri almış ve bazı ülkeler kendi çıkarları için İslamın temel değerlerinden taviz vermiştir. Müslümanlar birbirini katleder hale gelmişlerdir. Bu durumda müslüman ülkelere düşen vazife kaynağını Kur'an ve sünnetten alarak " ortak bir akıl" oluşturmak ve dış politikada bu akılla hareket etmektir.

### 5.5.2. Devlete Bağlılık

Türk Devlet yönetiminde "kut" inancı hakimdir. Bu inanca göre devleti yönetme görevi Tanrı tarafından padişaha ve oğullarına verilmiştir ve kutsal bir vazifedir. Bundan dolayı padişaha itaat, Tanrı'ya itaat olarak algılanır. Padişah da Tanrı'dan aldığı bu görevi dini inanç ve töre kurallarına göre adaletle yönetir. Kut inancı ve müslüman devletlerdeki halifelik anlayışı halkta devlete olan bağlılığı artmış, devlete sahip çıkmak, devletin ebet müddet daimi için çalışılmıştır. Devletin ve halkın menfaati dahi olsa düşman devletlerle iş birliğine girilmemiş, vatani ve milli değerleri tehdit eden unsurlar bertaraf edilmeye çalışılmıştır. Devlet içindeki hainlerle ciddi mücadele edilmiş ve onları cezalandırmada adaletten ayrılmadan verilmiştir. Bu bağlamda 22. bölümde Süleyman Şah'ın kardeşi Kurtoğlu güya devletin gelişmesi için beyliğe düşman olan tapınak şövalyeleri ve Kara toygar ile işbirliği yaparak Süleyman Şah'ı ve ailesini sürgün eder. Ertuğrul'un gelip onun ihanetlerini anlatarak tekrar obayı babasına teslim eder.

**Kurtoğlu:** Merhamet!

**Süleyman Şah:** Hainlere merhamet edilmez Kurtoğlu!

23. bölümde:

**Süleyman Şah:** Adaletten nasibini almamış bu soysuz, aileme de yiğit kardaşlarıma da her türlü zulmu yaptı. Buna rağmen ben adaletten vazgeçmem. Yaptıklarının cezasını toyda alacaktık. Verilen ceza neyse yerine getirelecektir. Bundan kimsenin şüphesi ve endişesi olmasın. Dört bir yanımız düşmanlarla sarılı olsa da haçlılar huzurumuzu bozsa da birliğimizi de dirliğimizde bitirmedik. İçimizdeki fitne ateşi bugün sönmüş-tür. Düşmanımız ne kadar güçlü de olsa obamızı Allah'ın izniyle koruruz. Vatan hainliği cezasına gelindiğinde ise "İhanetin neden ve niçin" yapıldığı söz konusu bile olamaz. İhanet ihanettir.

Türkiye'de yaşanan "15 Temmuz Darbe Girişimi" ile ülkemiz büyük bir dayanışma örneği göstermiştir. Ülkemizin milli birlik ve beraberliğinin sarsılmadığı bir kere daha görülmüştür. Türk halkının da çabalarıyla vatanın huzurunu bozmak isteyenlere gereken cevap verilmiştir. Yaşanan bu üzücü hadise yazılı-görsel medya içeriklerine de yansımıştır. Başladığı günden beri vatan ve millet sevdasından bahseden "Diriliş Ertuğrul" dizisi de yaşanan bu elim hadiseyi en güzel şekilde işlemiştir: 62. bölümde Ertuğrul Bey düşman karşısında yenilmekten, birlik ve dirlikten dua ederek Allah'tan yardım ister. Yine devletin her daim temiz olması ve bataklıkları temizlemesi gerektiğinden bahseder: "Biz seve seve can veririz lakin bir karış toprak vermeyiz", "Hainleri temizledik şimdi fetih vaktidir" söylemleri ile darbe girişimde milletin nasıl darbeyi yapanlara fırsat vermediğine gönderme yapılır. Artık Türkiye için içte ve dışta yeni açılımların olacağı, halkın daha rahat ve refahta yaşayacağı gibi olumlu mesajlar verilir.

Halkın devlete olan bu bağlılığın ardına baktığımızda İslam inancının getirdiği "ulul-emre itaat" ve hiç şüphesiz adaletle yönetilme vardır. Dizi de Ertuğrul Bey halkın güvenini kazanmada adaletle yönetmesinin etkisinin olduğunu anlatır.

Türkiye içinde bulunduğu konum itibarıyla geçmişten beri dış güçlerin hedefi halinde olduğundan bu değerlerin yaşatılması adına dizi, izleyicisine olumlu mesajlar vermektedir. Nitekim halk arasında dizinin fon müziğinin telefon zil sesi yapılması ve bazı siyasi partilerin seçim müziği olması kişi de milli duyguları harekete geçirdiğinin kanıtıdır. Yine halkın kendi iradesi ile seçtiği hükümete yapılmış darbeyi, aslında kendine yapılmış bir darbe olarak görmesi, millet ve devlet şuuru ile hareket edildiğinin göstergesidir.

Sosyal ve siyasal konulara ilişkin mesaj başlığında diğer değerler şöyle sıralanabilir:

- Halkın yurttaşlık bilinci
- Vatan ve millet sevgisi
- Bireysel ve Toplusal kurallara saygı
- İla-ı kelimetullah ve cihad

## Sonuç

Çarşamba gününün heyecanla beklenen dizisi Diriliş Ertuğrul'da geçen İslami motiflerin din eğitimi açısından incelenmiştir. Dizide karakterler ve karakterler üzerinde geçen olayların günün insanına hangi değerleri benimsetmeye çalışıldığına bakıldığında özetle şunlar söylenebilir.

Osmanlı'nın kuruluşundan önceki süreci anlatan dizi, inanç, ibadet, sosyal, siyasi, ahlaka dair kadar birçok noktada mesajlar vermiştir. Mesajların genel karakterinde İslam dini, Türk töre kuralları ve tarihi gerçeklerde göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Tarihin derinliklerinden gelen bilgileri, kişide dini ve milli şuuru arttıracak biçimde işlenmiştir.

Dizinin genelinde değerleri geliştirici sözel ve görsel iletiler bulunmaktadır. Nitekim inanç ve ibadet içerikli mesajlarda belli ayetlerin ve dua cümlelerinin sözel ifadesi, ibadetlerin ifa edilmesinde görsel sahnelerin sıkça kullanılması izleyicide ibadet bilinci arttırmaktadır. Bununla beraber aile içi ilişkilerde belli değerlerin dizinin genel bölümlere yayılmasıyla, bu kurumun önemi canlı tutulmaya çalışılmıştır. Aile yapısında toplumsal rollerin dağılımı Türk aile yapısına uygun verilmiş. Babalar ya bir meslekte ya da oba için asker olarak çalışmış, anne de ev işleri ve çocuk bakımı ile ilgilenmiş. Cinsel çağrışım yapabilecek kıyafet ve fiziksel cinselliğe ise hiçbir şekilde yer verilmemiştir.

Dizide izleyinin rol model aldığı Ertuğrul cesaretli, obası için çalışan, yardımsever, merhametli, zeka seviyesi yüksek, dinine bağlı bir kişidir. Diğer model olan İbn Arabi, tasavvuf şeyhidir. Öğütleri ile birçok kişiyi irşad eder. Halim selim bir tabiata sahiptir. Türkiye'nin içinde bulunduğu siyasi, politik şartlarda göz önüne alınarak geliştirilen dizi, her daim bir olmaktan, devlet ve milletin ebet müddet daimi için çalışması gerektiğinden bahseder. İç ve dış düşmanlara karşı her an teyakkuza olma, canını hiçe sayıp bu uğurda ölmeyi göze almış tarihi büyüklerimiz gibi içinde yaşadığımız bu ülkenin kolay kurulmadığını anlatarak farkındalık oluşturmuştur. Çünkü geçmişte yaşanan vakiaları iyice anlamadan geleceğimize yön vermeyiz.

Bunun yanında dizinin zaman anlayışında eksikler vardır. -örneğin; 1. sezonda Ertuğrul ve Tapınak şövalyelerin bağlantısı yoktur. 2. sezonda Ertuğrul Moğolların eline geçme-

di. Kayı boyu Dodurgalı ya sığınmadı. İbn Arabi'nin o dönemde yaşaması imkan dahilinde değildir. Bazı devlet adamları -Titus, Kara Toygar, Bamsı- kurguya dayanmaktadır. Ayrıca şiddet içerikli sahnelerin kanlı ve kafa kesme görüntülerinin açık ve net biçimde verilmesi çocukları ve gençleri olumsuz etkilemektedir. Dizide rüyaların sık kullanılması izleyicinin gerçeklikten kopmasını neden olmaktadır. Nitekim son dönemde bazı tarikat ve cemaatlerin mensuplarını rüya yoluyla kendine bağlılığını kuvvetlendirmektedir.

Yaygın din eğitimi yönünde -o dönem açısından kaynak yetersizliğini de göz önüne alırsak- milletin değerlerine saygılı,vatan ve millet şuuru aşılayan izlenmesi olumlu bir dizidir.

Sonuç olarak bu tür yapımların artması bir taraftan eğlence vakit geçirme, bir taraftan da din ve değerler alanında sağlıklı mesajlar verilebilir. Ama bu yapımları oluşturken muhakak din eğitimi uzmanlarından yardım alınmalıdır. Yoksa "yarım hoca dinden eder" hesabı yanlış öğrenmelere yol açılabilir.

## Kaynakça

- Akıncı, A. (2004), Kur'an'daki Kıssaların ve Din Öğretimindeki Yeri, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (13), 41-63.
- Avcı, C. (1998), "Hilafet", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, XVII, 539-546.
- Çağrı, M. (2004), "Merhamet", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, XXIX, 184-185.
- Çelebi, İ. (2008), "Rüya", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, XXXV, 306-309.
- Furat, A. Z. (2009), Yaygın Din Eğitiminde Kitle İletişim Araçlarının Yeri: Televizyon Örneği, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, cilt (sayı), 37-62.
- Geçer, E. (2015), Türk Dizileri Üzerine Kültürel ve İdeolojik Bir Değerlendirme: MADE IN TURKEY. *Müteffikir*, 2(3), 13-23.
- Gün, A. (2012), Yaygın Din Eğitimi Kapsamında Kadınların Eğitimi, *OMU İlahiyat Fakültesi Dergisi* (32), 237-272.
- Karaçoşkun, M. (2002), Bireysel ve Toplumsal Çözümde Televizyon Faktörü Üzerine Düşünceler, *C.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi*,227-233.
- Kılavuz, M. A. & Yılmaz, H. (2009), Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XVIII(2).
- Kırtepe, S. (2015), Televizyon Dizileri Hakkında İzleyici Değerlendirmeleri, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, III(1), 229-260.
- Şengül, İ. (2002), "Kıssa", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, XXV, 498-501.
- Uludağ, S. (2008), "Rüya", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, XXXV, 309-310.
- Zengin, F. (2014), *Medya ve Din*. (Ed. M. Çamdereli, B. Doğan, & N. Şener), İstanbul: Köprü Kitaplar.



# uluslararası islam eğitimi kongresi

27 - 28 nisan 2018, istanbul

Düzenleyenler / Organizers



**YEKDER**  
Din Eğitimi  
Akademisi



Marmara Üniversitesi  
İlahiyat Fakültesi

Destekleyenler / Supports

