

ISSN 2149-9845

E-ISSN 2636-7807

**TÜRKİYE**  
**DİN EĞİTİMİ**  
**ARAŞTIRMALARI**  
**DERGİSİ**

TURKISH JOURNAL OF RELIGIOUS EDUCATION STUDIES (TJRES)

مجلة بحوث التربية الدينية التركية

Sayı 9 / Number 9

İzmir - 2020



# TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Turkish Journal of Religious Education Studies

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları altı ayda bir yayımlanan uluslararası ve hakemli bir dergidir.

Turkish Journal of Religious Education Studies is an international, peer reviewed and biannual journal.

Sayı/Number 9 • Haziran/June 2020 • ISSN 2149-9845 • E-ISSN 2636-7807

**İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü / Owner and Chief Executive Officer**

Mehmet BAHÇEKAPILI

**Baş Editör / Editor in-Chief**

Mustafa USTA

**Sayı Editörü / Editor**

Recep Emin GÜL

**Editörler / Editors**

Siebre MIEDEMA (VU University Amsterdam)	Christopher G. ELLISON (The University of Texas at San Antonio)
Cemal TOSUN (Ankara Üniversitesi)	Recai DOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Muhittin OKUMUŞLAR (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Zeki Salih ZENGİN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Nurullah ALTAŞ (Atatürk Üniversitesi)	Michael NIELSEN (Georgia Southern University)
Ahmet KOÇ (Marmara Üniversitesi)	Friedrich SCHWEITZER (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Mehmet BAHÇEKAPILI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Süleyman AKYÜREK (Erciyes Üniversitesi)
Safnaz ASRİ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Mohammed DERRADJ (University of Algeria II)
Ednan ASLAN (Universität Wien)	Kenan SEVİNÇ (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)	Murat Şimşek (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Recep Emin GÜL, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)	

**Kitap Değerlendirme Editörleri / Book Review Editors**

Hakkı KARAŞAHİN (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	Mehmet Akif ŞENTÜRK (Brunel University London)
Ahmet GEDİK (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	Hülya HACİSMAİLOĞLU (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)

**Yayın Kurulu / Editorial Board\***

Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi (TURKEY)	Ayman AGBARIA, University of Haifa (ISRAEL)
Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Süleyman AKYÜREK, Erciyes Üniversitesi (TURKEY)
Ednan ASLAN, Universität Wien (AUSTRIA)	Safnaz ASRİ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Nedim BAHÇEKAPILI, Islamitische Universiteit Europa (HOLLAND)	Mehmet BAHÇEKAPILI, Yalova Üniversitesi (TURKEY)
İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TURKEY)	Bayraktar BAYRAKLI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Bezza BİLGİN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Ahmet Ali ÇANAKCI, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)
Mohammed DERRADJ, University of Algeria II (ALGERIA)	Recai DOĞAN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)
Christopher G. ELLISON, The University of Texas at San Antonio (USA)	Ahmet GEDİK, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Recep Emin GÜL, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)	Hülya HACİSMAİLOĞLU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Ali İNAN, Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi (TURKEY)	Recep KAYMAKCAN, Sakarya Üniversitesi (TURKEY)
Ahmet KOÇ, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Mustafa KÖYLÜ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (TURKEY)
Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)	Muhiddin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TURKEY)
Siebre MIEDEMA, VU University Amsterdam (HOLLAND)	Friedrich SCHWEITZER, Eberhard Karls University (GERMANY)
Halil İbrahim ŞENAVCU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Bülent UÇAR, Universität Osnabrück (GERMANY)
Mustafa USTA, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Prof. Dr. Edmunt WEBER, Universität Frankfurt am Main (GERMANY)
Samet YAĞCI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	

\*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by surname

**Kapak Tasarımı / Cover Design**

Furkan Selçuk Ertargin

**Tasarım / Graphic Design**

Mehmet BAHÇEKAPILI

**Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date**

Limit Ofset – 27.06.2020

## İNDEKSLER



## Yazım Kuralları

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi (TUDEAR) altı ayda bir yayımlanan ve içeriğini oluşturan gerek Türkçe gerek İngilizce makalelerin konusunda uzman akademisyenlerce değerlendirildiği bir yapıya sahiptir. Değerlendirilmesi amacıyla gönderilen makalelerin kabul görebilmesi için daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olması şartı aranmaktadır. Arz edilen makaleler ilk olarak yayın kurulu tarafından incelenmektedir. Eğer bir makale içerik ve stil açısından gerekli koşulları karşılırsa değerlendirmeyi yapan kişiler, daha sonra makaleyi yayımlanma için uygunluğu yönünden incelemeye tabi tutar.

Tüm makaleler iki hakem tarafından değerlendirilir ve gerekli görüldüğü takdirde üçüncü bir hakeme gönderilir. Bir makalenin yayımlanması hakemlerin onayına bağlıdır. Yazarlar hakemler tarafından istenen gerekli düzeltmeleri yapmakla yükümlüdür.

Genel olarak arz edilen çalışmalar şu formatta olmalıdır:

Makaleler en az 5000, en çok 8000 kelimedenden oluşmalıdır. Makaleler MS Word işlemcisinde normal kenar aralıkları, 10 puntoluk Times New Roman yazı tipi ve 1.5 satır aralığıyla sola dayalı olarak yazılmalıdır.

Tablolar, figürler, resimler ve çizelgeler derginin sayfasına uygun boyutta olmalıdır. Eğer gerekiyorsa daha küçük puntolarla ve tek satır aralığıyla da yazılabilirler.

Tablolar ve çizelgeler, yazınızdaki görünümüne uygun olarak sıralı bir şekilde numaralandırılmalıdır. Tablo gövdesinin hemen altına tablolara ait dipnotlar koyulmalı ve bunlar küçük harfli tanımlayıcı harflerle belirtilmelidir. Dikey cetveller kullanılmaktan kaçınılmalıdır. Mümkün olduğu kadar az tablo kullanılmalı ve tablolarda sunulan verilerin hâlihazırda makalenin herhangi bir yerinde belirtilen sonuçlarla aynı olmamasına dikkat edilmelidir. Aynı bir sayfa oluşturulmalı ve yazar(lar)ın tam adı ve kurumsal unvanları ile, yazışmayı yapan yazar(lar)ın posta adres(ler)i, iş/cep telefon numarası ya da numaraları, elektronik posta adres(ler)i buraya yazılmalıdır.

Çalışmanın, aşağıda belirtilen bölümleri içermesi gerekmektedir:

Türkçe bir başlık ve 5-8 anahtar kelime içeren 150-200 kelimelik bir özet.

İngilizce bir başlık ve 5-8 anahtar kelime içeren 150-200 kelimelik bir özet.

Ayrıca, Türkçe yazılmış makalelere makalenin Genişletilmiş İngilizce Özetin de eklenmesi gerekmektedir. Bu geniş özet 1500-2000 kelime arasında olmalıdır; makalenin başlığı, alt başlıkları ve tüm referanslarını da içermelidir. Bu bölüm, yapılan çalışma yayımlanmaya kabul edildikten sonra da gönderilebilir.

TUDEAR'ın referans göstermede kullandığı format, APA (American Psychological Association) Style 6th Edition'dır. Gerek alıntılmalarda gerekse de bibliyografya kısmında yazarlar, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yayımladığı Amerikan Psikoloji Derneği Yayım Kılavuzu'nda belirtilen yazım kurallarını ve formatını takip etmelidir.

Yayım aşamasının ilk adımı için makalelerinizi derginin e-mail adresi olan tudearjournal@gmail.com adresine word dosyası halinde gönderiniz. Yazılarınız editörler kurulu tarafından yapılan ilk incelemeden sonra, değerlendirilmek üzere alanındaki uzman akademisyenlere gönderilecek ve değerlendirme sonuçları tarafınıza gönderilecektir.

TUDEAR yazarlardan herhangi bir başvuru veya yayın ücreti talep etmemektedir.

## **Guidelines for Authors**

Turkish Journal of Religious Education Studies (TJRES) is a peer reviewed biannual academic journal publishing articles in both English and Turkish. In order to gain acceptance, all articles submitted to TJRES for evaluation must have never been previously published. Submissions are first reviewed by the editorial board. If an article satisfies the necessary conditions of style and content, reviewers will then proceed to evaluate its suitability for publication.

All articles undergo evaluation by two anonymous reviewers. If necessary, the article may be sent to a third reviewer for further assessment. The publication of an article depends upon the approval of these reviewers. Authors must provide the necessary corrections demanded by reviewers.

In general, any submitted work should provide the following formatting conditions.

Articles must be between 5,000 and 8,000 words. They should be written in MS Word Processor in normal margins and Times New Roman, 10-pt, space 1.5 lines, aligned left.

Tables, figures, pictures, and graphs should fit the journal page. If needed, they may be written in a smaller font size and their text may be single spaced.

Tables and graphs should be numbered consecutively in accordance with their appearance in the text. Place footnotes to tables below the table body and indicate them with superscript lowercase letters. Avoid vertical rules. Be sparing in the use of tables and ensure that the data presented in tables does not duplicate results described elsewhere in the article. In a separate first page the full name and institutional affiliation of all author(s) and mailing address(es), work/mobile phone number(s), and e-mail address(es) of the corresponding author(s) should be included.

The study must include the following sections:

A Turkish title and abstract between 150 and 200 words including 5-8 keywords.

An English title and abstract between 150 and 200 words including 5-8 keywords. A long summary in English should be added for the articles in Turkish. This extended summary should be between 1,500-2,500 words, including the English title, sub-topics of the article, and all references. This section may be sent after the study has been accepted for publication.

TJRES uses APA Style 6th Edition in references. The writing rules and format specified by the Publication Manual of American Psychological Association [APA], published by American Psychological Association, are to be followed both in text citations and bibliography.

Authors are invited to submit contributions electronically as email attachments to the e-mail address of the journal: [tudearjournal@gmail.com](mailto:tudearjournal@gmail.com). Typescripts employing diacritics for transliteration should be submitted in hard copy as well, with an indication of the software used. Authors should reserve one complete copy of their typescript, as hard copies will not be returned in the event that an article is not accepted.

The journal does not demand any article processing or submission charges from authors.

## İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

### ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

*A Bibliographic Review on the Qualification of Articles about Values Education in Turkey  
Türkiye’de Yayınlanan Değerler Eğitimi Makalelerinin Niteliği Üzerine Bibliyografik Bir Araştırma*  
HASAN MEYDAN, RECEP KAYMAKCAN, FATMA AKTAŞ / 11-32

*Din Eğitimi Sosyoloji Gözüyle Okumak  
Reading Religious Education from Sociological Perspective*  
BÜLENT ÇELİKEL / 33-50

*Son Dönem Osmanlı Dünyasında İçtimai İmtizaca ve İdari İnisyatife Bir Engel: Müskirat Müptelaları  
An Obstacle to Social Adaptation and Administrative Initiative in The Late Ottoman World: Alcoholic  
Beverages Addiction*  
ERCÜMENT TOPUZ / 51-65

*Bir Hadis İhtisas Kurumu Olarak Nuriyye ve Eşrefiyye Dârülhadisi  
As a Hadith Specialization Institution: Nuriyya And Ashrafiyya Dar AL-Hadith*  
RIDVAN KALAÇ / 67-82

*Abdülhâlîm Efendi'nin Tercümesinden Hareketle Mollâ Câmî'nin Şevâhidü'n-Nübüvve Adlı Eserinin  
Kaynakları  
Based on the translation of Ahizade Abdulhalim Effendi, the sources of the work of Molla Jami named  
Shawaheed al-Nubuwwa*  
FARUK SÖNMEZ / 83-96

*Türkiye ve Norveç’te Din Dersi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi  
Training of Religious Education Teachers in Turkey and Norway*  
ZEHRİ GELİCİ / 97-115

*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1982-2019)  
A Bibliographical Study on Religious Culture And Ethical Knowledge Course Textbooks (1982-2019)*  
MAHMUT ZENGİN & İBRAHİM GÜMÜŞAY / 117-186

*İslam Hukukunda Evlenme Yasağı ve Hikmetleri  
The Prohibitions and Wisdoms of Marriage in The Islamic Law*  
SEMRA PEKER / 187-215

*Mutluluk Tarihi  
History of Happiness*  
HANDAN YALVAÇ ARICI / 217-243

*Tarih-Olay-Bağlam Bütünlüğünde C-H-L Kökünün Anlamsal Serüveni  
Lexical Adventure of C-H-L Root in History-Event-Context Integrity*  
HATİCE MERVE ÇALIŞKAN BAŞER / 245-267

## **KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/BOOK REVIEWS**

Gözütok, Ş. (2019). *İslam medeniyetinde eğitim felsefesi*. İstanbul: Ensar Yayıncılık, 302 s.  
HACER BAŞAK / 271-273

### **ETİK BEYANI**

Türkçe / 275-278

English / 279-282



ARAŖTIRMA MAKALELERİ  
RESEARCH ARTICLES





# A BIBLIOGRAPHIC REVIEW ON THE QUALIFICATION OF ARTICLES ABOUT VALUES EDUCATION IN TURKEY\*

Hasan MEYDAN\*\*  
E-mail: hasanmeydan77@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9093-7555>

Recep KAYMAKCAN\*\*\*  
E-mail: rkaymakcan@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6342-1246>

Fatma AKTAŞ\*\*\*\*  
E-mail: fatmaaktas12@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4234-3768>

**Citation/©:** Meydan, H., Kaymakcan, R. & Aktaş, F. (2020). A Bibliographic review on the qualification of articles about values education in Turkey. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 11-32.

## Abstract

The study aims to analyse the scientific academic background of the concept of 'values education' which has nearly twenty years historical background in Turkey. In this context, 957 articles completed by the end of 2017 regarding values education were examined. The articles in the research have been examined by considering variables such as publishing performance in terms of year, institution, department; distribution by method and related components, and according to the topics discussed; theory, approach, and models used in creating scientific background. The research is structured in descriptive document scanning model. Both qualitative and quantitative methods were used in data analysis. Examination forms developed by the researchers

---

\* This articles delivered from the research report and titled 'Akademide Değerler Eğitimi'. Many thanks to the Centre for Values Education which financially supported the study. To reach the full report in Turkish: <https://dem.org.tr/yayin/raporlar/2019/04/akademide-degerler-egitimi-tezler-ve-makaleler-1989-2017>.

\*\* Associate Professor, Sakarya University.

\*\*\* Professor, Centre for Values Education.

\*\*\*\* Instructor, İstanbul Gelişim University.

were used to analyse the articles. As a result of the examinations, it is carried out that the highest number of articles (113) was reached in 2015; while most of the articles (70.7%) are written by researchers working in the field of education, researchers from the fields of theology (11.6%), science-literature (6.1%) and other fields (4.5%) have also contributed extensively to the articles; the rate of articles scanned in high-level indexes (SSCI, SCI and AHCI) and articles in foreign languages was low; the studies which samples are from primary and higher education are more intense; the most addressed issues were the value preferences, and attitudes and evaluations regarding the values education; in 22.7% of the articles, a clear, understandable and independently followed and repeatable method was not specified; while the explanation of academic contribution of the article was found to be incompatible with the subject, problem and method, and scientifically problematic in 4.2% of the articles, no explanation about the academic contribution was specified in half of the articles.

**Keywords:** Values education studies, Values education in academy, Values education in Turkey, Monitoring values Education

## **TÜRKİYE'DE YAYINLANAN DEĞERLER EĞİTİMİ MAKALELERİNİN NİTELİĞİ ÜZERİNE BİBLİYOGRAFİK BİR ARAŞTIRMA**

### **Öz**

Bu makale Türkiye’de yaklaşık otuz yıllık bir tarihi geçmişe sahip “değerler eğitimi” olgusu üzerine yazılmış makalelerin bilimsel-akademik arkaplanını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda 2017 yılı sonuna kadar tamamlanan değerler eğitimi ile ilgili toplam 957 makale incelenmiştir. Makaleler yıl, kurum, akademik disipline ait yayın performansı; kullanılan yöntem ile ilgili hususlar, makalede incelenen konular ve bilimsel arkaplanı yapılandırmak için başvurulan teoriler, yaklaşımlar ve modeller gibi değişkenlere göre analiz edilmiştir. Çalışma betimsel doküman incelemesi modelinde yapılandırılmıştır. Veri analizinde hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. İncelemede araştırmacılar tarafından geliştirilmiş form kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, en yüksek makale yayın düzeyine 113 makale ile 2015 yılında ulaşıldığı makalelerin çok büyük kısmının (%70,7) eğitim alanında çalışan akademisyenler tarafından yazıldığı, ilahiyatçılar (%11,6), fen-edebiyat (%6,1) ve diğer alanların (4,5) makalelere yoğun olarak katkı verdiği anlaşılmaktadır. Üst düzey indekslerde (SSCI-SCI-AHCI) taranan dergilerde yayınlanan ve yabancı dilde yayınlanan makalelerin oranı oldukça düşük, iköğretim ve üniversiteyi örneklem alan çalışmalar oldukça yoğundur. En sık ele alınan konular değer tercihleri ve değer eğitimine ilişkin tutum ve değerlendirmelerdir. Makalelerin %22,7’sinde açık ve bağımsız olarak tekrarlanabilir bir bilimsel yöntem açıklaması yapılmamış, makalelerin %4,2’sinde araştırmanın özgün değeri açıklanırken araştırma konusu, problem ve yöntemi ile örtüşmeyen açıklamalara yer verilmiş, makalelerin yarısında ise özgün değer hiç belirlenmemiştir.

**Anahtar Kavramlar:** Değerler eğitimi araştırmaları, Akademiye değerler eğitimi, Türkiye’de değerler eğitimi, Değerler eğitimi çalışmalarını izleme

## Introduction

In Turkey, values education which is one of the most studied topics in recent years has been an issue in the academy about 30 years ago (See Meydan, 2018). Hundreds of articles have been studied in different academic fields about values and values education and related topics. The main goal of this article is to review these studies, contributed by thousands of academicians and researchers from different backgrounds, in a holistic perspective. As a researcher working in the field of values education, it is possible to propose a number of indicators suggesting a need for self-criticism to all conducted studies.

A literature review will be sufficient to recognize the limitations of many articles. The main themes of the studies are the examination of values education in connection with the curriculum, the opinions of the stakeholders, and determination of the context of values in literary texts. As there are many repetitive studies among studies conducted with different data collection and analysis methods having educational, historical, religious, sociological, psychological and cultural perspectives, there are also various studies with original subject, method and approach (See Meydan, 2018). However, it is understood that there is a need for a perspective that will enable to reach the results obtained by evaluating the broad academic experience in a holistic way.

Analysing the academic knowledge produced in the field of values education in terms of research topics, methods, conclusions and recommendations, the issues that need to be studied, and scientific and ethical problems will provide an important resource for creating a holistic value education policy. Similar studies have been carried out in Turkey with limited sample and focused on technical subjects such as research methods, data collection techniques and the department where the studies are conducted. In these studies, articles in the field of values education have been examined in a way to produce results related to the quantity of the studies rather than the quality of the research processes and the information produced (Baş & Beyhan, 2012; Adıgüzel & Ergüney, 2014; Levent & Kınık, 2017; Beldağ, 2016; DüNDAR & Hareket, 2016).

As in all fields of education, policy, strategy and method development studies in the field of values education cannot be carried out independently from scientific discussions on values and education. Although none of the scientific studies dealing with the different dimensions of reality in various ways can tell us the absolute truth alone, it provides some conclusions about reality. Studies that combine these results and different perspectives and findings are more likely to develop a policy of values education that will attain

common sense. With these conclusions and studies, developing a values education policy that will reach social common sense is much more possible. In this sense, the article aims to provide a holistic perspective to attain the scientific knowledge by using academic experience about values in Turkey on education policy and research.

### **1. Aim of Research**

The aim of the research is 'to examine the academic studies on values education from the first one until 2018 in Turkey in terms of their potential to contribute to the development of values education theories and processes and to evaluate their weaknesses and strengths'. The following research questions were investigated in the study which consists of qualitative and quantitative evaluations of academic studies:

- a) How are the distribution and variation of the articles performance in values education in terms of period, indexes and academic disciplines?
- b) How is the distribution of the topics handled in articles of values education?
- c) How is the efficiency of values education articles in terms of problem-based scientific research design and method?

### **2. Method**

The research is structured in descriptive survey model. The research is structured in descriptive document scanning model. Both qualitative and quantitative methods were used in data analysis. Document analysis from qualitative research methods and descriptive statistics such as frequencies and percentage from quantitative methods were used in analysing the data.

#### **2.1. Data Sources and Study Group**

The studies on values education which are conducted by scholars from Turkey were examined in this study. A three-step process was followed in determining the publications to be examined. In the first stage, the databases were browsed with pre-determined keywords. In the second stage, studies reached as a result of browsing and not majorly related to values education were eliminated by examining the titles, abstracts and keywords. In the third stage, among the articles of which entire texts were read, those which could not be linked to values education within the framework of the objectives of our research were eliminated.

Browsing of the databases and finding the articles (the first two stages) were completed during February, March, April and May (2018). The articles were determined by browsing the databases of DergiPark, ISAM, Sobiad, ASOS, TEI, Araştırmak, ERIC, Jstore, ProQuest, InformaWorld, DOAJ, EBSCOHost, Google Scholar, Index Islamicus, Index Copernicus, Web of Science, and ISI. While browsing in Turkish, the keywords used were 'değer' (value), 'değerler' (values), 'değerler eğitimi' (values education), 'değer eğitimi' (value education),

'karakter' (character), and 'karakter eğitimi' (character education). After examining the articles based on their titles, abstracts and keywords, those which repeated or were not related to values education were eliminated, and the remaining 1042 articles were examined mainly. Since 85 more articles were eliminated during the main examination for not being related to values education, a total of 957 articles were the subject of examination. While browsing in English, the words 'value education' OR 'values education' OR 'character education' OR 'moral education' AND 'Turkey' OR 'Turkish' were used for scanning, and 306 articles were accessed in the first browsing. 211 articles determined to be not related to values education in the preliminary evaluation in accordance with the research criteria were eliminated, and the remaining 95 articles were reserved for detailed examination. As four other articles that could not be associated with values education were eliminated during the detailed examination, a total of 91 articles were subjected to examination.

Some basic criteria were taken into account in order to see if the article to be examined is related to values education within the objectives of the research. The first criterion was that the title, abstract or keywords of the article mentioned the words value, values, character, values education or character education. Despite including these words in the title, abstract or keywords, the articles that did not have their focus on values or values education apart from some indirect mentions were not included in the research. Additional criteria such as the article's relation with affective education and whether the sampling was one of the education stakeholders or not were also applied.

In addition to the points mentioned above, the data sources of the research are limited to the framework given below:

- a) The articles used as data sources in the research are those whose full texts researchers were able to access. No article was examined based on its abstract.
- b) The research is limited to the studies conducted between 1989, when the earliest academic publication as a dissertation was done by Aydemir (1989), and the end of the year 2017 based on the database browsing with the keywords determined according to the project aim.
- c) Articles published only in Turkish or English were examined.

## **2.2. Data Collection Instrument**

Examination forms developed by the researchers were used to examine the articles. The examination form was prepared in Microsoft Excel program, and both the numeric expressions about the codes and inferences and explanations enabling descriptive analysis were entered in this form. The formation of the form was completed in a process. By reviewing similar domestic and foreign studies in the literature, potential examination points, themes, categories, codes and criteria were determined. Among the similar studies, the study which was taken into account the most in the preparation of the form

was 'Moral Education Trends over 40 Years: A Content Analysis of the Journal of Moral Education (1971-2011)' by Lee and Taylor (2013). A draft form was created and assessed with the participation of all researchers. Assessment criteria, codes, categories and themes were discussed in the meetings; what the codes meant and how much and in what form they could be included in the article were exemplified. The articles were examined first by each researcher separately and then by combining the results. The points that were not marked with the consensus of all the researchers were discussed based on the article text, and a consensus was built. The themes, codes and categories included in the data collection tool were determined by an understanding that would provide results suitable for research purposes with the scientific terminology.

### **2.3. Data Collection Process**

Data collection process of the project took place between May 2018 and November 2018. The examination process was conducted as independent parallel examination. Each article was examined by at least two researchers. Both the researchers' forms were matched and the points that showed discrepancy were re-examined by being opened to discussion or by consulting the opinion of a third researcher when necessary, and then the last marking was completed. In order to communicate regarding the points that resulted in hesitations in the examination process, an online platform was created, and discussions were held through this platform.

Other principles followed by the research team during the examination of the articles are as follows:

- a) If there was a case that the author indicated regarding the examination points, it was accepted as it was. If not, the researcher tried to make inferences from the hints.
- b) In evaluations related to value education approaches, development approaches and learning-teaching models and methods, whether the approach was clearly applied in the article's content was taken into account. For instance, if it was possible to identify according to which approach the applied values education activities were prepared in an experimental article, this was taken as a criterion for the point in question.
- c) Considering the possibility of tending to make superficial examination with the convenience of having many options, agreeing on a single and common point as much as possible was encouraged. However, for the cases in which reflecting the essence of the text was thought to be difficult, the option of multiple marking or using the other option and entering data manually were used unhesitatingly.

### **2.4. Validity and Reliability**

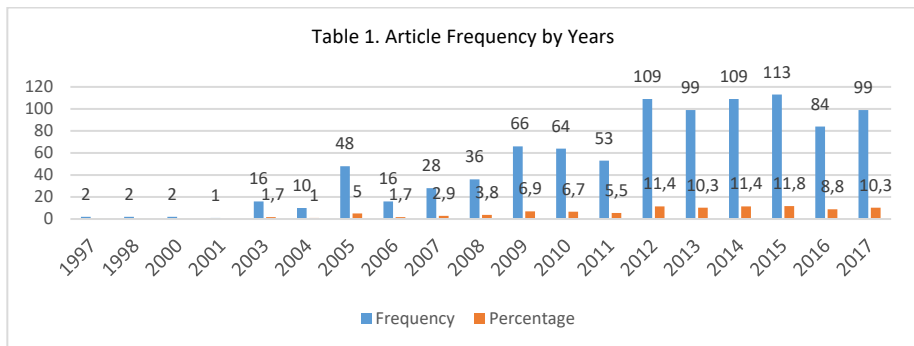


Conducting the research as transparent and clear as possible, taking precautions that would decrease the effects of subjective evaluations on the result, correct choice of data sources and the confirmation of internal and external consistency of analyses are among the factors that strengthen the validity and reliability of qualitative researches. The following strategies were followed to ensure the validity and reliability of the research:

- a) *Long-term depth-focused interaction with the data sources:* Full texts of the articles were thoroughly read and the data obtained were recorded. In order to confirm the accuracy of coding and inferences, different parts of the article were read comparatively and multiple times when necessary. Where the necessary inferences were drawn was marked on the article, and in cases that the researcher was not sure, other group members were consulted for further assessment.
- b) *Independent parallel examination:* All articles were independently reviewed and coded by at least two researchers, and it is seen that the agreed rate of coding was quite high. As a result of the pairing, reliability coefficient for qualitative research of Miles and Huberman (1994) was calculated. The coefficient which indicates the reliability of the study when it is above 0.80 was calculated as 0.88 for this study. Online or face-to-face interviews were conducted on differentiating coding.
- c) *Detailed and data-based description:* The data obtained in the research were written in a detailed way on the examination form and coded. Data analysis and drawing themes from the qualitative data processes adhered to the raw data. To ensure reliability in this respect, direct references to the texts were made when necessary.
- d) *Archiving the documents of the research process:* In order to increase the verifiability of the reliability of study, raw data obtained within the research, tables created in the analysis stage, classifications, results obtained, notes taken are stored for the purpose of being examined when necessary.

### 3. Findings

#### 3.1. Values Education Article Publication Performance

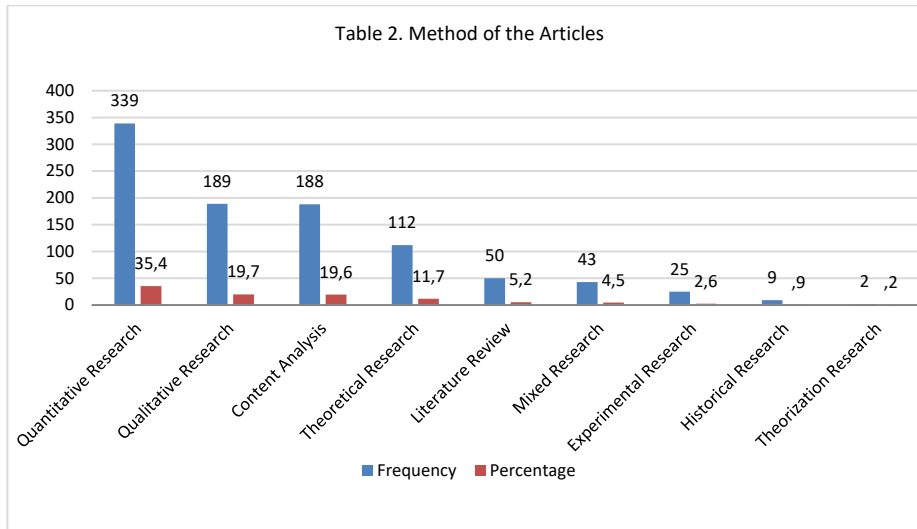


According to the scanning conducted in line with the research criteria, a total of 957 articles were published between the 1997 and 2017. In terms of quantitative development, 2005 and 2012 are seen to be the threshold jump periods. Most publications are made between 2012 and 2015. After the year 2015 which is the peak period of publications, there has been a partial decrease which has been followed by relatively fewer article publications. Whether the decrease after 2015 is temporary or is a permanent case as a result of reaching satisfaction in values education will be revealed in time.

Our examinations show that 29.4% (281 articles) of 957 articles have been published previously as thesis or paper. 8% of the articles are scanned in SSCI, SCI and AHCI indexes which are accepted as top level indexes. The rate of articles scanned by at least one of the other international indexes is 66%. 25.9% of the articles are in national indexes or databases. 90% of the articles are in Turkish, and 9.5% were published in English.

The author of 70.7% of the articles, the first author in articles with multiple authors, is an academic or researcher in the field of education. The contribution of researchers working in theology to value education articles is 11.6%; sciences and humanities 6.1%; economics and administrative sciences are 4.5%. 21 of the studies were published by researchers working in the field of medicine and health sciences, 11 in arts, and 9 in sports. 27 of the articles have been published by researchers working in the fields of engineering, communication, security, humanities and social sciences, tourism, computers, informatics, agriculture etc.

### 3.2. Articles in terms of their Methods



Quantitative method was used the most in the articles (35.4%). The rate of qualitative researches trying to understand ethno-cultural phenomena through techniques such as observation and interviewing was 19.7%. The rate of content analysis studies defined by the researchers under the qualitative research model, but mostly aimed at determining the values in a story or novel text, is 19.6%. 11.7% of the articles consist of theoretical researches aimed at revealing the importance of a certain subject and concept or compiling and gathering information from different sources within the framework of a certain argument. The rate of literature revealing the perspectives of the works from a certain period, person or thought regarding the values and their education is 5.2%.

The point that is important in terms of giving an idea about the quality of value education research is the lack of mixed, experimental and theorization research which provides access to more holistic information as a result of long-term research processes. The ratio of mixed studies among all articles is 4.5% (43 articles). This includes researches that are often not evaluated among mixed research models<sup>1</sup> and are based on one of the qualitative and quantitative data in a single-layered process and uses the other as an auxiliary data source to support it. Therefore, it is seen that the proportion of the studies with real mixed designs is less. The frequency of using experimental methods which are important for methods, techniques and material development processes in value education is 2.6% (25 articles); while theorization studies that provide comprehensive models remain in 0.2% (2 articles).

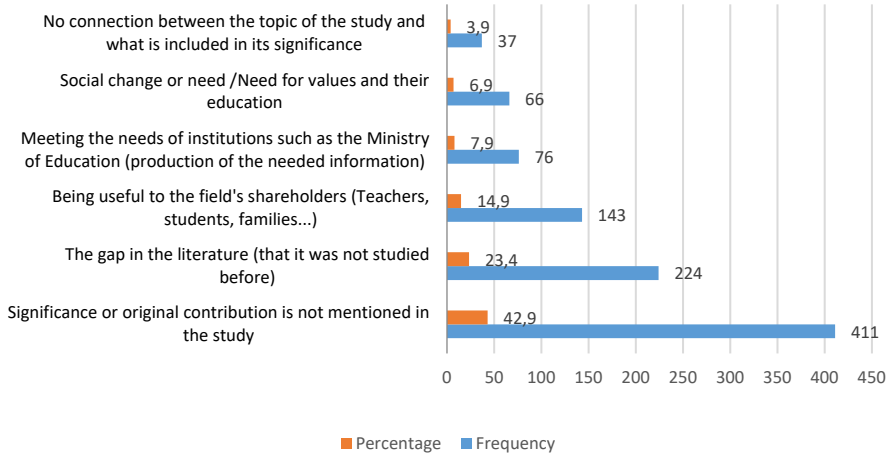
### 3.3. Academic Contributions of the Articles

The importance or academic contribution in scientific research is the expression of the difference from the research done before it, to which problem or deficiency it will bring a solution and what kind of solution this will be, and what contributions it will make to the related fields conceptually, theoretically or methodologically, based on the literature evaluation. It refers to the contribution that is intended to be made for the identification, definition and elimination of a deficiency or problem. At the beginning of the study, the researcher should define the theoretical and conceptual framework of the topic and identify the deficiency or problem with a critical evaluation of the literature and ultimately express the contribution of their research in a succinct way.

---

<sup>1</sup> For detailed information about mixed design, see Baki, A. & Gökçek, T. 2012. "Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11(42), ss.01-21.

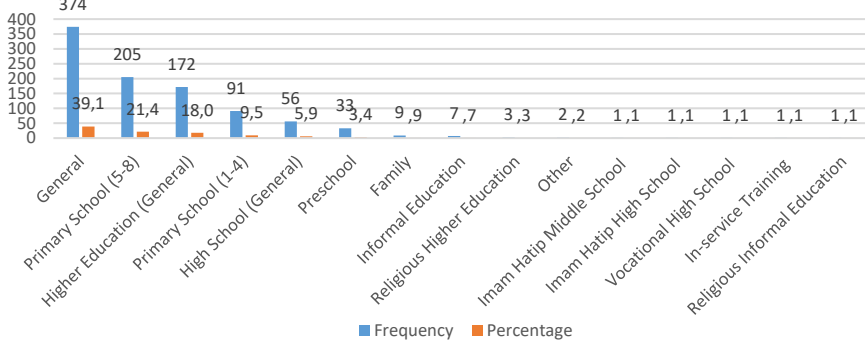
Table 3. Articles in terms of identification of the original contribution



It was determined that 42.9% of the articles did not contain an original value description. In 23.4% of the articles, the original value is defined as the gap in the literature, the contribution to the literature, or the fact that the topic has not been studied before. The production of important information for value education shareholders such as family, teacher and student is specified as the original value in 143 (14.9%) articles. The information needed by the Ministry of Education and other institutions where value education studies are carried out has been shown as the original contribution in 7.9% of the studies, and that the social change and transformation has increased the need for studies in the field of values and education was identified as the original value for 6.9% of the articles. In 37 (3.9%) articles, no correlation was found between what was written as the original value of the article and the subject matter of the article.

### 3.4. Contents of Articles

Table 4. Values Education Level Studied in the Articles



In the articles, the areas where the education of values and the levels of work are intense and the need for research is high are examined. According to the data, values and their education were generally handled in 374 articles without any level determination. Secondary education level of primary education (middle school) was the most studied education level with 205 articles, while general higher education was the second with 172 articles. Values and their education were examined in 91 articles in the first level of primary education (primary school), while general secondary education was the subject of 56 articles.

33 articles for preschool education and only 9 articles on values and their education in the family have been written, the sum of both being less than 5% of all articles. However, the periods and environments in which affective gains can be best achieved are family and preschool education environments. The total number of articles on the issues related to values and their education in religious education environments was five. Another area that has been surprisingly under-studied is vocational secondary education. Only one article about values education in vocational schools has been published.

One of the most striking results in the data is frequency of studying values and their education in higher education. Values and their education in higher education were studied in 18% of the articles. Most of these articles are aimed at determining the value preferences of the students of higher education - especially education faculty. Although this is explained by the easily accessible sampling and the importance of value preferences of prospective teachers in articles, the fact that one of every five articles is in this field is a negative situation regarding the perception of work-quality in scientific research.

### 3.5. Key Topics Discussed in Values Education Articles

Table 5. Key Topics Discussed

	Topics	Primary Topic		Secondary Topic		General	
		F	%	F	%	F	%
1	Value preferences/Attitudes and Perceptions Regarding Values and their Education	309	32,3	80	25,9	389	30,73
2	Course Books/Education Materials /Literary Texts and Values Education	110	11,5	17	5,5	127	10,03
3	Significance and Contribution of Administrators and Teachers in Values Education	61	6,4	29	9,4	90	7,11
4	Other Topics	54	5,6	34	11	88	6,95
5	Historical Experience, Sources and Examples	71	7,4	13	4,2	84	6,64
6	Education Programs, Curricula and Values Education	64	6,7	13	4,2	77	6,08
7	Religion/Belief/Religious Practice and Values Education	34	3,6	13	4,2	47	3,71

8	Moral/Ethical/Personality Development and Values Education	32	3,3	14	4,5	46	3,63
9	Trial/Development of Methods and Techniques in Values Education	31	3,2	13	4,2	44	3,48
10	Citizenship/Democracy/Democratic Attitude and Values Education	21	2,2	20	6,5	41	3,24
11	Education Administration/Politics and Values Education	21	2,2	11	3,6	32	2,53
12	Pre-Service Teacher Training and Values Education	14	1,5	12	3,9	26	2,05
13	Bullying/Violence/Youth Problems and Values Education	20	2,1	4	1,3	24	1,90
14	Good Application Examples in Values Education/Domestic Models	14	1,5	11	3,6	25	1,97
15	Values Education Approaches	11	1,1	11	3,6	22	1,74
16	Different Country Applications/Models in Values Education	16	1,7	5	1,6	21	1,66
17	Significance and Opinions of Family and Parents in Values Education	18	1,9	2	0,6	20	1,58
18	Environment Factors/Shareholders in Values Education	13	1,4	5	1,6	18	1,42
19	Philosophical Foundations of Education and Values Education	17	1,8	-	-	17	1,34
20	Academic Success/Spiritual Well-being and Values Education	13	1,4	4	1,3	17	1,34
21	Education Technologies, Media and Values Education	11	1,1	2	0,6	13	1,03
22	Learning-Teaching Approaches and Values Education	2	0,2	1	0,3	3	0,24
<b>Total</b>		<b>957</b>	<b>100</b>	<b>309</b>	<b>100</b>	<b>1266</b>	<b>100</b>

It is observed that 648 articles handled a single topic, while more than one topic was handled in 309. The most frequently covered topics in articles are values education and attitudes and comments regarding value preferences. In total, 389 articles have studied this topic as primary or secondary topics. 10.03% of articles studied values and their education in textbooks and auxiliary teaching materials, and 7.11% studied education shareholders' significance and qualities in values education. Historical experience, resources and examples in values education were studied in 6.64% of articles, while 6.08% handled values and their education in educational programs.

Religion, beliefs and worshipping practices in value education (3.71%), moral/ethical/personality development and values education (3.63%), introducing, testing and developing methods and techniques in values education (3.48%), citizenship, democratic attitudes and values (3.24%), and education management/policies and values education (2.53%) are topics covered in more than 30 articles. All other topics are studied less than once a year on average. For example, only three articles about learning and

teaching approaches and values education, 25 (1.97%) on examples of good practice, 22 (1.74%) on value education approaches and 18 (1.42%) on the environment and shareholders in value education have been written.

When a holistic reading on the findings is made, it is interesting to see that there is a lack of studies aimed at integrating the philosophical and experiential background of education with values education, while on the contrary there is an excess of studies aimed at assessing value preferences and education applications and especially determining value in curricula, textbooks, literary works and auxiliary teaching materials. The findings also show development of methods, techniques and models in value education, associating value education with psychological and educational-scientific foundations, and the limitation of studies aimed at efficient use of in-school and out-of-school domains in value education.

### 3.6. Theories, Approaches, and Models Used to Form the Scientific Framework in Values Education Articles

Table 6. Approaches, Theories, and Models Used in the Articles

	Approach in the Article	f	%
Psychological Development Theory/Approaches	No Theory or Approach	806	93,6
	Cognitive Moral Development (Piaget, Kohlberg)	34	3,6
	Psycho-social Theory (E. Erikson)	13	1,4
	Other Theories	14	1,4
Learning-Teaching Theories/Approaches	No Learning-teaching theory	881	92,0
	Constructivist Learning	35	3,7
	Social Learning	21	2,2
	Other Theories, Approaches and Models	20	2,0
Values Education Approaches/Models	No Values Education Approach	738	77,1
	Direct Teaching of Values	102	10,7
	Moral Judgment	45	4,7
	Character Education	44	4,6
	Moral Education	38	4,0
	Value Explanation	26	2,7
	Value Analysis	26	2,7

One of the factors that will enable a strong structure of the theoretical background in value education studies is the consideration of psychological development approaches because value education is directly related to the affective and cognitive dimension of the

human personality. In 896 (93.6%) of the articles examined, no development approaches were applied in the process of defining the research topic and problem or evaluating the findings. This is considered a serious inadequacy in the scientific infrastructure of the articles.

The most widely mentioned theory of development in articles is the theory of cognitive moral development, which establishes a relation between cognitive structure and moral development. As described by Piaget or Kohlberg, this theory was prominently included in the evaluation of theoretical background or findings in 34 (3.6%) articles. E. Erikson's psycho-social theory was prominently included in 13 (1.4%) articles. Among the 14 theories evaluated in the other category, psychoanalytic theory was addressed a total of four (0.4) times. Carol Gilligan's theory, which explains moral development in women as care and justice in men, has been prominently included in the theoretical structure of two articles. Social development theory, positive psychology, autonomous-relational self-approach, multi-intelligence, self-determination and ecological perspective in intergenerational value transformations, value-attitude-behaviour model and emotional attachment theories were each included once.

Another factor that will strengthen the theoretical background of values education studies is the scientific depth of education. It is possible to produce more efficient studies by utilizing the pedagogy knowledge accumulation of problem identification, research design and evaluation of findings. In this context, when we look at values education articles, the situation does not seem very pleasant. In 92% of the articles, no learning-teaching theory is included in the theoretical structure of the research, the design of the research model or the evaluation of the findings. In 76 (8%) articles, a learning-teaching theory appears to have been taken into account.

The most applied learning-teaching approach in articles is the constructivist learning approach with 3.7% and social learning theory with 2.2%. While behavioural learning is highlighted in 4 articles, Montessori model in 3, multi-intelligence theory, learning styles approach, lifelong learning and problem-based learning each in 2 articles; brain-based learning, learning by doing principle, active and integrated learning, web-based learning approach and project-based learning are each taken into account in one article.

In 738 (77.1%) of the articles, the approaches widely used in the field of values education are not included in the process of establishing the theoretical framework, designing the research model and evaluating the findings. In the remaining 219 (22.9%) articles, at least one of the value education approaches is systematically involved in defining the subject and problem of the article or discussing or interpreting the findings.

The most referenced approach is the direct teaching approach of values with 102 (10.7%) articles. Kohlberg's approach to moral judgment is extensively covered in 44 (4.7%) articles; the character education model in 44 (4.6%) paper on the process of structuring



the theoretical background or evaluating the findings. The moral education approach of a religious-based moral education has been highlighted in 38 (4%) articles.

It is seen that approaches that support value relativity in value education and advocate a student-centred approach to education are less handled than other approaches. 26 (2.7%) articles are structured based on the value explanation/clarification approach that emphasizes individuality and relativity in value education. The value analysis approach that benefits from scientific research processes and project-based education by focusing on social problems in value education is also highlighted in 26 (2.7%) articles.

### 3.7. Scientific Inadequacies in the Articles

Within the values education researches, some methodological problems were determined in the articles reviewed. These problems also point to issues of value education studies scientifically. Table 7 presents some of the findings that are expected to contribute to the studies that can improve the quality of value education and develop the theory and practice of value education. The details are given in the following headings.

Table 7. Significant Scientific Inadequacies in the Articles

	Significant Scientific Inadequacies in the Articles	Numbers of Articles
I	In the study, a method that is clear, comprehensible, and independently could be followed is not specified.	218
II	The essential parts such as subject and problem, purpose, method and findings that should be included in the article summary is not included.	132
III	The study does not have a problem statement and therefore an appropriate original value or the significance of the study.	41
IV	The introduction part of the article is based on the values definition and values clarifications from the previous studies without being evaluated in the context of the subject and problem of the article instead of defining the subject and the problem effectively.	31
V	In the article, there were generalizations based on the personal opinion and experience of the author instead of the conclusions and recommendations obtained from the findings.	29
<b>Total</b>		452

#### 3.7.1. Inadequacies Regarding Methodology

In 268 of the values education articles, a clear, comprehensible, independently can be followed-up and repeatable method is not indicated. This shows that 22.7% of the articles do not have any concerns about following a proper method and explaining it (See for examples: Kasapoğlu, 2003; Kelptekin, 2010; Sahib ve Demirel, 2010). It also shows that

there is a problem about the systematicity and transparency of knowledge, which is the basis of the scientific research. However, the fact that scientific data is auditable and falsifiable depends on obtaining and presenting it through a systematic and a clear process.

The findings reviewed in the context of methodological problems in the articles are summed up around the following themes:

- a) In most of the articles, distinct headings in which information about the method is conveyed are not given or information about the method is not given in the introduction or in any other title.
- b) In some articles, information about the method is given in a distinct title or in the different parts of the article. However, there are shortcomings regarding data collection tools, development and structure of the tools, data collection processes, population-sample or research group, or data analysis methods.
- c) As a common situation in theoretical articles; problems, aims, original values, characteristics of data sources, the reasons to select them, and the conceptual and theoretical structure based on the information are not given.
- d) In qualitative and experimental studies, procedures and processes that are important for reliability are not clearly included.
- e) Some articles do not contain information about the method in the main text of the article; however, some brief information about method is given in the abstract. This situation is a problem in terms of clarity of the method and it also reveals the situation of giving an information in the abstract which is not included in the main text of the study.
- f) While the article does not provide a clear and sufficient information about the method of the study, describing some concepts about methodology by giving long and unnecessary excerpts from some research methods books which is based on stereotyped writing methods remains beyond its purpose.

### **3.7.2. Inadequacies Regarding Abstract**

In 132 of the articles reviewed, it was found that the abstract did not give an idea about the subject and problem, purpose, method and findings of the article. These articles have an abstract but is incomplete. Articles in some of the old dated journals (e.g. World of Philosophy Journal) which did not provide abstracts due to the publication template of the journal were excluded. The inadequacies are grouped under the following headings:

- a) The information about the purpose, scope, and method of the study is not included in the abstract of the article.
- b) The information about the method, which should be included in the main text and abstract of the article, is not included in the main text, only briefly mentioned in the abstract.

- c) Indicating only the findings and results in the abstract.
- d) Presenting one or more paragraphs from the introduction part as abstract.

### **3.7.3. Inadequacies Regarding Distinctive Value Definitions Based on Problem Statement**

The distinctive value or academic contribution of the article expresses the potential of contribution to the development of theory and practice in the field of study. In 41 articles, there were gaps regarding the distinctive value of the studies. Identified inadequacies are presented in the following themes:

- a) Determining a distinctive value that contradicts with subject, aim and method of the article and which are not possible to be studied or reached by the method is stated.
- b) Presenting the importance of the general subject, method, person, works, and concept studied in the article as distinctive value.
- c) Including purpose, research questions or technical information about the method instead of distinctive values under the heading of "Importance or Distinctive Value".
- d) Definition of distinctive value by conflicting expressions (e.g. 'there are many studies in the field that detect this problem, so this study is important') or essentialist understanding (e.g. 'because it is important').

### **3.7.4. Creating the Introduction Part of the Article from Excerpts which are Unrelated to Subject and Problem**

In the introductory part of 31 articles, an introduction has been made with the related definitions of value, value taxonomies, etc. from the previous studies without being evaluated in the context of the subject and the problem of the study instead of defining the subject and problem. Some examples of such studies are presented below in two categories:

- a) The definitions of value and approaches to value taxonomy are presented without making any connection with the subject and in a stereotyped way through quotations from early studies in the early 2000s.
- b) The important and known conceptual framework and theoretical structure of the article is disregarded, and familiar value definition and taxonomies or general explanations are considered sufficient in the introduction and findings parts.

### 3.7.5. The Problem of Presenting Results and Recommendations not based on Study Findings

In 29 of the articles reviewed, the results and recommendations were not based on the study findings. In such studies, the authors either give directly the results and recommendations of other studies or include experiences that are not related to his/her own study. The followings are examples of how this problem appears in these articles:

- a) Giving results directly from other studies and obtained from his/her own study.
- b) Giving results and suggestions by highlighting results and suggestions which are not directly related to the main subject and purpose of the study.
- c) Giving results and recommendations that contradict the findings of the study.

## 5. Conclusion and Evaluation

At the end of browsing conducted according to the research criteria, a total of 957 values education articles were found to be published between the first publication in 1997 and the end of 2017. The most quantitatively productive period was between 2012 and 2015, with the highest number of articles (113) being published in 2015. While the vast majority of articles (70.7%) are written by researchers working in the field of education, researchers from theology (11.6%), science and humanities (6.1%) and economics, business, political science and public administration (4.5%) also heavily contributed to the articles. A total of 1679 researchers contributed to the articles as authors. It is seen that an average of 1.75 authors contributed per article. The fact that one third of the articles have been published as papers or thesis before and that proportions of articles scanned in the highest-ranking indexes (SSCI, SCI and AHCI) and articles in foreign languages were low is noteworthy.

The important point in terms of giving an idea about the nature of value education research in the findings is the lack of mixed, experimental and theory development research, which allows access to more holistic information as a result of long-term research processes. These studies do not reach even one per cent in all studies<sup>2</sup>. It has been found that almost half of the articles do not contain description of a distinctive value as academic contribution, 37 articles show no relationship between the topic of the article and what was indicated to be its original value, and clear mistakes were made in defining original value. Considering the importance of the original value in terms of problem-based

---

<sup>2</sup> Similar findings are noted in the study of Dündar and Movement (2016), one of the rare studies examining values education articles in the literature. The study found that the field literature compilation /literature review and quantitative descriptive research were high in number among the values education studies and that documents and surveys were the most preferred data collection tools. See Dündar, H. & Movement, E. 2016. "Değerler Eğitimi Araştırmalarında Yönelimler: Değerler Eğitimi Dergisi Örneği." *Akademik Bakış Dergisi*, 55, ss.207-233.

scientific research, this situation remains one of the essential issues to be improved in researches.

More than half of the articles were allocated to the study of values in the curriculum, textbooks or materials or to determine the value preferences of education stakeholders, while subjects such as method, model and technic development/trial in value education that would contribute directly to the field have been studied in a limited number of studies. Preschool, which is the most critical period for value education, is the least studied education level among all levels of education. The lack of articles on values and its education in vocational education is another remarkable issue today, when work ethic is a very important phenomenon.

An interesting finding regarding the subject and value education studied in articles is the high frequency of studies in higher education. Approximately one out of every five articles is written on value education in higher education. This result, which belongs to a period that is not very efficient for value education in terms of development, is often explained in articles with easily accessible sampling or the importance of prospective teachers in values education, and thus can be considered as a negative situation related to the perception of work-quality in scientific researches. Therefore, some rare journals focusing on education scanned in high-level indexes in Turkey regard articles with such sampling not suitable for publication<sup>3</sup>. It is understood that this issue should be taken into account in values education research designs.

While the value education articles with sample from higher education are frequently published, only nine articles discussed value education in the family have published. It seems that the family, which is the most important stakeholder group of affective education, has not been adequately addressed. One of the reasons for this inadequacy can be the difficulty of family researches. The results of this study showed that researchers prefer to work with easily accessible samples. However, it can also be considered that to make values education a part of the formal curriculum in 2004 and to assign value education with the first lesson circular numbered 53 published in 2010 as a responsibility of schools also were effective on this.

Findings related to the article subjects show that there are few studies aimed at integrating the intellectual and experiential background of education and values education. One of the basic characteristics of scientific knowledge is that it has a cumulative progression. Researchers use the basic approaches, models and methods produced by scientific methods in a unique way and deal with current problems and bring

---

<sup>3</sup> See: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/pages/view/guideForAuthors#focusAndScope>, Accessed December 29, 2018, 01:51 pm.

a new approach to them. While making use of the previous findings in the formation of the theoretical framework, defining the subject and problem, structuring the research model and interpreting the findings, they can place their views on their problems on a scientific basis. In this context, it is understood that values education approaches are very limited in the articles, especially student-centred approaches are taken into consideration only in 52 articles.

Values education is built on the cognitive, affective and behavioural learnings in a similar way to other learning and education fields. Therefore, values education can be based on a more scientific basis when studied in connection with the general scope of education and learning-teaching theories. However, a research design based on educational approaches was determined in only 8% of the articles and development approaches in about 6% of the articles. It can be said that further researches are needed to develop value education methods and techniques based on developmental and theoretical foundations. For example, brain-based learning, project-based learning, and problem-based learning theories can be studied in values education in terms of practices of them.

It is understood that the number of studies on methods and technical experimentation/development, examples of good practice and educational technologies and values education that have the potential to make a direct contribution to the development of value education is very small among the articles. On the other hand, while the sum of these researches does not reach 50, the numbers of articles about the value preferences of education stakeholders and which values are included in educational materials, which are weak in theoretical foundation and are aimed at describing the existing, are 389 and 127, respectively. In the most general sense, science provides a person with the opportunity to describe, understand, explain, prediction and control what is happening. Although all these functions of science work in a related manner, studies that are related to the functions such as prediction and control after understanding and explanation have higher potential to make concrete contributions to the improvement of educational processes. Such functions can be performed in education through methods, techniques, models, material development and experimentation studies. This function is weaker in articles that aim at determining the value preferences of education stakeholders, which constitute a very large number of studies in the literature.

Some scientific inadequacies have been identified in the value education articles in terms of defining the subject and problem and explaining the distinctive value: (i) no problem grounding based on the accumulation and deficiencies in the field is done by evaluating the theoretical and conceptual framework of the field; (ii) there is the habit of repeating the literature that appeared in the first studies instead of conducting a good field review and a broad and profound reading; (iii) researchers are unable to connect their subjects, findings, theoretical background of their research and the points related to the problem situation to the general literature and knowledge of values education.

### Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author.

### Funding Acknowledgements

This articles delivered from the research report and titled 'Akademide Değerler Eğitimi'. Many thanks to the Centre for Values Education which financially supported the study. To reach the full report in Turkish: <https://dem.org.tr/yayin/raporlar/2019/04/akademide-degerler-egitimi-tezler-ve-makaleler-1989-2017>

### Acknowledgements

Authors thank the Values Education Centre scholars Ahmet Çakmak, Büşra Gügen, Büşra Yıldırım, Büşranur Topal, Ebru Erman, Fatmanur Dikmen, Hatice Yıldız Ayaydın, Hüseyin Can Coşkun, İlknur Korkmaz, Merve Reyhan Baygeldi, Mesut Rahmi Cinemre, Selda Karaaslan, Sümeyra Arıcan, Yakup Ayaydın who contributed to the data collection process of the article.

### References

- Adıgüzel, O. & Ergünay, O. (2014). Türkiye'de değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme perspektifinden incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11(41), 18-33.
- Aydemir, C. (1989). *Ömer Seyfettin ve hikâyelerinde eğitim değerleri*. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 01-21.
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2012). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 55-77.
- Beldağ, A. (2016). Values Education Research Trends in Turkey: A Content Analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 101-112. doi:10.11114/jets.v4i5.1325.
- Chi-Ming, A. L. & Taylor, M. J. (2013). Moral Education Trends over 40 Years: A Content Analysis of the Journal of Moral Education (1971–2011). *Journal of Moral Education*, 42(4), 399-429. doi:10.1080/03057240.2013.832666
- Dündar, H. & Hareket, E. (2016). Değerler Eğitimi Araştırmalarında Yönelimler: Değerler Eğitimi Dergisi Örneği. *Akademik Bakış Dergisi*, 55, 207-233. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/pages/view/guideForAuthors#focusAndScope>, Accessed December 29 2018, 01:51 pm.

- Kasapoğlu, A. (2003). Kuran'ın İffet Anlayışı: Batılı Cinsel Ahlak Anlayışları İle Bir Mukayese. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 3(4), 2-125.
- Kelpetin Arpağuş, H. (2010). "Gelenek ve Şifahî Kültür Bağlamında Osmanlı Toplumunda Dinî Değerler: Otodidakt Eğitim Kurumları ve Kaynakları Örneği." *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8), 81-126.
- Levent, F., Şehkar, F. & Kınık, F. (2017). Türkiye'de Eğitim-Öğretim Alanında Etik Konulu Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *İş Ahlakı Dergisi*, 10(1), 99–114.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2010). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İlk Ders Genelgesi*, vol. 53.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sahib, H., Demirel, S. (2010). Islamic Values In a Multi-Cultural Society. *Journal of Faculty of Theology*, 22, 211-244.



# DİN EĞİTİMİNİ SOSYOLOJİ GÖZÜYLE OKUMAK

Bülent ÇELİKEL\*

E-mail: bulentcelikel@mu.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7307-7100>

**Citation/©:** Çelikel, B. (2020). Din eğitimi sosyoloji gözüyle okumak. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 33-50.

## Öz

Din eğitimi biliminin en dinamik ve en hassas konularından biri bu alanın 'temellendirilmesi' ile ilgilidir. Zira bu konuda geliştirilen görüşlerin makul, tutarlı ve sağlam argümanlara dayanması gerekir. Bu zorunluluk din eğitimi bilimine 'savunmacı' yaklaşımın ötesinde, disiplinler arası konumunu da destekleyen, 'anlayıcı-yorumlayıcı' niteliğini kazandırır. Yine bu zorunluluk 'insan doğası' ile ilgili fikirlerin gelişim seyrini de dikkate almayı gerektirir. Aksi durumda ortaya koyulan görüşler gerçeklikle tezat teşkil edecek, bu da uygulamada birtakım sıkıntılara yol açacaktır. İnsan doğası söz konusu olduğunda eğitimde temellendirmenin daha çok psikoloji bilimi çerçevesinde yapıldığı görülür. Böyle de olsa ortaya konulan fikirler insanın sosyal yönüyle yakından ilişkilidir. Nitekim psikolojinin gelişim çizgisi içinde 'pasif' noktadan 'aktif' bir noktaya doğru ilerleyen insan anlayışı, sosyolojik düşünce geleneğinde de 'toplumsal aktör' fikrine doğru gelişim göstermiştir. Bu gelişim, George Herbert Mead temsilinde sembolik etkileşimciliğin 'benlik', 'anlam', 'katılım', 'deneyim' gibi konular etrafındaki yaklaşımında daha net görülür. Bu makalede, özellikle 'yapı-özne' (structure-agency) ikiliğinin ortaya çıkardığı sorunlar karşısında bütünleştirici niteliği bakımından Anthony Giddens'in 'sosyalleşme' tanımı doğrultusunda, sembolik etkileşimciliğin önce eğitimdeki yansımaları daha sonra da din eğitimindeki izdüşümleri ele alınmıştır. Bu şekilde günümüzde din eğitiminin uygulamada yüz yüze kaldığı sorunların çözümünde ihtiyaç duyulan gerçekçi zemine sosyolojik bakış açısının sunacağı katkı somut bir şekilde örneklendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Sosyolojik temel, Benlik, Sosyalleşme, Sembolik etkileşimcilik, George Herbert Mead

\* Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

## READING RELIGIOUS EDUCATION FROM SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

### Abstract

One of the most dynamic and sensitive subjects of the science of religious education is related to the 'justification' of this field. Because academics working on this subject must base their opinions on reasonable, consistent, and solid arguments. This imperative gives the science of religious education an 'understanding-interpretive' which supports its interdisciplinary position beyond the 'apologetic' approach. This imperative also requires taking into account the course of development of ideas related to 'human nature.' Otherwise, it will be in contradiction with the work put forward, and this will cause some problems in practice. When it comes to 'human nature,' it is usual to base education on the psychological perspective. Even so, the ideas put forward are closely related to the social aspect of the human. Thus human understanding, evolving from 'passive' point to an 'active' point in the development process of psychology, has developed towards the idea of 'social actor' in the tradition of sociological thought. This development is more apparent in the view of the symbolic interaction theory representing George Herbert Mead on topics such as 'self,' 'meaning,' 'participation,' 'experience.' In this article, based on Anthony Giddens' definition of 'socialization' reflecting an integrative sociological approach, especially in the face of the 'structure-agency' dichotomy. This article first highlighted the reflections of the symbolic interaction theory in education and then its projections in religious education. It illustrates the contribution of the sociological perspective to the need for a realistic perspective in the solution of the problems faced by religious education in practice today.

**Keywords:** Religious education, Sociological foundation, Self-concept, Socialization, Symbolic interactionism, George Herbert Mead

### Giriş

Eğitimde etkin uygulama bakımından insanı tanımak son derece önemlidir. 'İnsan doğası' söz konusu olduğunda eğitimde temellendirmenin daha çok psikolojik çerçevede yapıldığı görülür. Oysa hem felsefi hem de sosyolojik açıdan temellendirme söz konusu olduğunda da 'insan doğası' üzerinden açıklama yapmak kaçınılmazdır. Mesela eğitim felsefesi bakımından eğitimde amaçlar çerçevesinde tartışılan 'toplum-çocuk' ikiliği ve onun ortaya çıkardığı sorunların 'insan doğası' üzerinden bütünleştirici bir çözüme kavuşturulmaya çalışıldığı görülür. Buna göre "her bireye, gerçekten insani olan bir kültür içinde kendi doğasını gerçekleştirme imkânı sağlanmalıdır" (Reboul, 1991, ss. 28-30). Aynı tartışmanın

sosyolojide de ‘yapı-özne’ (structure-agency) ikiliği (Giddens & Sutton, 2018, ss. 52-57.)<sup>1</sup> bağlamında ‘bağımlılık-özgürlük’ şekline dönüşerek devam ettiği görülür (Bauman, 2019, ss. 32-51). Bu yaklaşım tarzı din eğitimine de yansımış, din eğitimi temellendirme çabasının insandan başlaması gerektiği vurgulanarak eğitimin ‘insan doğası’ ile bu ilişkili durumu dikkate alınmıştır (Tosun, 2014, s. 99). Bu çerçevede insanların düşünen, eleştiren bireyler olarak yetiştirilmesinin, din eğitimi bakımından, ‘itaat-özgürlük’ ikiliğinin doğurduğu sorunların çözümünde etkili olacağı vurgulanmıştır (Bilgin, 1988, s. 19). Bununla beraber eğitim sosyolojisi ile ilgili literatürde ‘sosyalleşme’ sürecinin ayrı bir bölüm olarak işlenmesi de (Tezcan, 2018) yine ‘insan doğası’nın sosyal yönü üzerinden konunun tartışıldığını göstermektedir. Ancak yukarıda bahsettiğimiz, ‘yapı-özne’ ikiliğine dayanan bakış açısı, ‘insan doğası’nın sosyal yönünü birbirleriyle etkileşimleri içinde bütüncül bir şekilde anlamamızı zorlaştırmaktadır. Çünkü bu bakış açısı, insanın ‘sosyal bir varlık olması’ ile ‘özne olma durumu’ arasında bütüncül bir ilişki öngörmemektedir. Bundan dolayı ‘yapı-özne’ arasındaki ilişkinin sosyolojide ele alınış biçimini belirginleştirirken öncelikle, daha bütüncül bir bakış açısını yansıtmaması bakımından şu tanıma dikkate alacağız: “Sosyalleşme, toplumun yeni üyelerinin sosyal normlar ve değerler konusunda *farkındalık* geliştirmelerini sağlayan ve ayrı bir *benlik* duygusuna erişmelerine yardımcı olan sosyal süreçlerdir.” (Giddens & Sutton, 2018, s. 254).<sup>2</sup>

Bu tanımda geçen *farkındalık* ve *benlik* kavramları psikolojik ağırlıklı kavramlar olsa da bunların sosyal normlar ve değerler bağlamında ‘yapı-özne’ bütünlüğü içinde ele alındığını söylemek mümkündür (Giddens, 2005). Ayrıca bu tanım ‘sosyal gelişim’ ile ‘kimlik gelişimi’ arasındaki ilişkiye ‘itaat’ nazarıyla bakmaması bakımından da kayda değer görülmüştür. Zaten çağdaş sosyalleşme teorilerinin bu sürece sadece ‘aktarma’, ‘benimsetme’ ve ‘adaptasyon’ nazarıyla bakmadığı da belirtilmektedir (Vermeer, 2017, ss. 188-189). Uyumun ve bütünlüğün sadece ‘yapı’ lehine söz konusu edildiği yaklaşım tarzlarının kısmen haklı eleştirisi (Spring, 1997)<sup>3</sup> bir yana, bu eleştirilerin de dengeyi, aşırı bireyselleşmeye varacak şekilde (Çelikel, 2019), ‘özne’ lehine değiştirdiği ve bu yaklaşımın toplumsal sonuçlarını pek de hesaba katmadığı dikkatten kaçmamaktadır. Bu bağlamda söz konusu ikilemlerle bakış açısına dayanan tartışmanın ‘bağımlılık-özgürlük’ şeklindeki yansımalarının bir nevi eğitim alanındaki tezahürü olan ve her türlü itaat fikrine karşı çıkan radikal eğitim geleneği, tahakkümcü yapının eğitim yöntemlerinde etkin olmasının

---

1 Sosyolojinin temel tartışma konularından biri olan ‘structure-agency’ ikiliği ‘yapı-özne’ kavramları ile karşılanmıştır. Buradaki ‘özne olma durumu’, yalnızca nesnel ve edilgen dünya karşısındaki eylemlerin sahibi olan bir varoluşa değil, aynı zamanda toplumsal yapılar içerisinde herhangi bir eylemi gerçekleştirebilecek potansiyeli taşıyan konumlara da işaret etmektedir (Bilton, 2009, s. 17).

2 Bu tanım, Giddens’in sosyal teoriyi düalizmlerden kurtarmaya dönük bakış açısına da uygun gözükmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Giddens, 2005).

3 Ayrıca bkz. (Baker, 1995; Hern, 2008; Illich, 2000).

ideolojik denetleme mekanizmasını ve bu yapıyı güçlendiren itaatkâr insan modelini ortaya çıkardığı (Spring, 1997, s. 9)<sup>4</sup> fikrinden beslenmiştir.

Burada temel sıkıntı bireylerin sosyalleştikçe kendilerini sarmalayan dünyanın farkına varmaları ve bu *farkındalığın* beraberinde birtakım kısıtlamalar getirmesidir. Zira bizatihi sosyal hayat, eylemi sınırlandıran bir deneyimdir ve her birey içine doğduğu sosyal dünyada sınırlanmış ve kısıtlanmış bir şekilde yaşar. Mesela âdetler, gelenekler, değerler bireyleri ve davranışlarını kısıtlar. Bu kısıtlama kolektif yaşamının bir özelliğinden yani, iyi-kötü ve doğru-yanlış hakkında paylaşılmış fikirlere dayanarak hayatı sürdürme gereğinden kaynaklanır (Bilton vd., 2009, ss. 16-17). Kültürün davranışı şekillendirmekle beraber kısıtladığı doğrudur; ancak kültürün aynı zamanda davranışı ürettiği de unutulmamalıdır (Hewitt & Shulman, 2019, s. 61). Temel tartışma da bu gerekliliği tasdik noktasında kendini gösterir. Yani “insan davranışını sınırlamaya ya da yönlendirmeye yarayan kurulmuş çerçeveler ve örgüt kalıpları” (Bilton vd., 2009, s. 15) anlamına gelen ‘yapı’lar, insan davranışı için yalnız kısıtlama olarak mı okunmalıdır? Ya da bunun dışında bir okuma yaparak, insan doğasını bir arada yaşamayı imkânsız kılacak kadar kaba ve tehlikeli görerek, yapıların, sosyal bakımdan denetlenen bir terbiye vasıtasıyla, insan davranışının kabul edilebilir ölçütlerini belirleme ve bu doğrultuda zorlama hakkı olduğunu kabul mü edeceğiz? (Bauman, 2019, s. 43)

Burada doğru bakış açısı yukarıda da değindiğimiz ‘bütüncül bakış açısı’dır. Öncelikle sosyal kurumları bireylerin davranışlarını kısıtlayan yapılar olarak okumaktan vaz geçmeliyiz. Mesele özgürlükse bu, toplumu görmezden gelerek gerçekleşmez. Toplumsal hayat bir kısmını kontrol edebildiğimiz bir kısmını kontrol edemediğimiz birçok etmen tarafından etkilenir. Bu çerçevede insan davranışını şekillendiren biyolojik, fiziksel, psikolojik ve nihayet toplumsal pek çok etkiden bahsedebiliriz. Tamamen sınırsız bir dünyada yaşamadığımız gibi, sadece arzularımıza göre davranma özgürlüğümüzün olduğu bir sosyal dünyaya da sahip değiliz. Her şeyden önce sosyal olarak inşa edilmiş bir dünya içine doğarız ki bu, bizi hem yaşadığımız ‘an’la hem de ‘geçmiş’le birleştirir. Kimliklerimiz ‘an’ ile ‘geçmiş’ arasında karmaşık etkileşimlerle şekillendirilir (Bilton vd., 2009, ss. 15-17).

İnsanların bu şekilde ortak sosyo-kültürel kaynaklara dayanarak davranışları konformizm<sup>5</sup> olarak da yorumlanmamalıdır. İnsana fikirler, inançlar, ilkeler tarafından yol gösterilmesi, yani insanın değerlere yönelimi, onun ‘özne olma durumu’na engel olarak yorumlanamaz. Tam aksine bu durum insan davranışına deterministik yaklaşımın yetersizliği fikrini destekler. Çünkü insan davranışının oluşumunu basit etki-tepki yaklaşımının ötesinde değerlere yönelimle izah etmek, onun aynı zamanda bilinçli bir

<sup>4</sup> Bu konunun sosyolojik bakımdan analizi için bkz. (Esgin, 2014, ss.17-57).

<sup>5</sup> İnsanların bireysel amaçlar oluşturmadan ya da verili yapıları sorgulayarak eleştirel yaklaşımolar geliştirmeden, yalnızca toplum tarafından belirlenmiş ödüllere ulaşmak amacıyla tamamen toplumun belirlediği yöntemlerle hareket etme davranışı (Bilton, 2009, s. 17).

varlık olduğunu kabul etmek anlamına gelir. Ayrıca bilgi sahibi olan özne olarak da insan, içinde yaşadığı sosyal dünyada inşa ettiği algılar ve kurduğu sebep-sonuç ilişkisi doğrultusunda sosyal etkilerin farkında olur. Bu *farkındalık* ona seçme edimini kontrol etme imkânı sunar. Bu şekilde içine doğduğu sosyal çevrede yürüttüğü müzakereler vasıtasıyla yolunu belirler ve hayata dair belli bir anlam üreterek kendi sosyal kimliğini geliştirmede etkin bir rol sergiler (Bilton vd., 2009, ss. 15-16). Tam bu noktada sosyal etkileşime ivme kazandırması bakımından *benlik* kavramı sosyal hayatın temel becerilerini edinme sürecini açıklamak için kullanılan kavramlardan biri olarak belirginleşir (Bauman, 2019, s. 40).

*Benlik* ve gelişimi konusu 'bağımlılık-özgürlük' meselesine sosyolojik açıdan farklı bir yaklaşım tarzını açığa vurur. Bauman, 'bağımlılık-özgürlük' meselesini 'bir grubun üyesi olma' fikri üzerinde temellendirirken grubun bir yandan bireyin özgür olmasını sağladığını diğer yandan da özgürlüğünün sınırlarını çizerek onu kısıtladığını vurgular. Bu vesileyle birey, isteklerinin peşinden giderken uygun davranış biçimlerini seçmeyi öğrenmekle birlikte durumu doğru okuma becerisi de kazanır. Ayrıca grup, bireyin özgürlüğünün hayatiyet kazanacağı alanı da belirler. Birey, grup dışına çıktığı an daha önce edindiği bütün beceriler avantaj olmaktan çıkıp ayak bağı olmaya başlar. Bu haliyle bir grubun üyesi olmak, özgür seçime dayanmadığı için bağımlılığın tezahürüdür. Yani üyesi olduğumuz grubu özgürce seçmeyiz, onun içine doğarız. Bu yüzden özgürlüğümüzün alanı özgür seçimin konusu değildir. Öte yandan üyesi olduğumuz bu grup hayatımız, isteklerimiz, amaçlarımız, neyi yapıp neyi yapmayacağımız ile ilgili kararlarımızı da belirler. Böylelikle hem gündelik hayatta yerine getirmemiz gereken görevler ve karşılaştığımız sorunların çözümüne ilişkin bilgiyi elde ederiz hem de bu bilgiyi *içselleştiririz* (Bauman, 2019, ss. 39-40).

Sosyalleşme açısından da yorumlayabileceğimiz bu *içselleştirmenin* nasıl olduğu, gündelik hayatın temel becerilerini edinme sürecinin nasıl geliştiği anlaşılmalı, çalışılırken, sembolik etkileşimciliğin kurucusu olarak kabul edilen, George Herbat Mead (1863-1931)'in kavramsal çerçevesi kullanılmış, özellikle *benlik* kavramı merkezi bir rol oynamıştır (Bauman, 2019, s. 41).

### 1. George Herbert Mead'ın Yaklaşımı

Davranışı sadece gözlenebilen ve ölçülebilen yönüyle konu edinen davranışçılık, davranış öncesi psikolojik süreçte uyarıcı-tepki arasında yer alan özgür irade, düşünce ve duygu gibi iç etkileri göz ardı etmesiyle insanı iradeli ve amaçlı bir varlık olmaktan uzaklaştırmıştır (Çelikel, 2014). Mead, J. B. Watson tarafından geliştirilen bu davranışçı yaklaşımı eleştirerek (Mead, 2015, ss. 100-109; Mead, 2017, ss. 133-140) daha sonra sosyal

davranışçılık olarak anılacak (Ritzer & Stepnisky, 2014, s. 337)<sup>6</sup> bir yaklaşım ortaya koymuştur.

Mead'a göre insanlar birbirlerine bağlı oldukları için işbirliği yapmak zorundadırlar. Bu işbirliği de insanların birbirlerinin niyetlerini tahmin yetenekleri sayesinde olur. İnsanlar davranışlarını bu tahminler sayesinde yönlendirirler. Bununla birlikte diğerlerinin davranışlarını tahmin edebilmek için de onların neye benzediklerini tasavvur edebilmek yeteneğimiz vardır. İnsanların hem kendilerinin hem de diğerlerinin üzerinde düşünebilme yeteneklerinin temelinde uyarın-tepki arasında gecikmeyi mümkün kılan merkezi sinir sistemi vardır. Dolayısıyla insan zihni neye nasıl tepki vereceğini seçer. Bu yüzden davranış basit bir tepki olarak izah edilemez (Mead, 2015, ss. 125-164; Mead, 2017, ss. 154-163; Goodwin & Scimecca, 2015, ss. 253-254).

Watson ise, Mead'dan farklı olarak, hem sadece gözlenebilir davranışların bilimsel araştırmaya konu edileceğini savunarak natüralist ve katı materyalist bir yaklaşım ortaya koymuş hem de davranış basit uyarın-tepki reflekslerine dayanarak açıklamak suretiyle aşırı determinist bir bakış açısı geliştirmiştir (Ertürk, 2017, ss. 242-246; Goodwin & Scimecca, 2015, ss. 250-251).<sup>7</sup> Davranış bu şekilde tanımlamak, sosyolojik bakımdan 'öznenin merkezinden kopması'na yani, seçme edimini, alternatif eylem imkânını, iradeyi yok sayarak 'determinizm-iradecilik' arasında bir gerilime yol açmıştır (Swingewood, 2014, s. 336).

Bu yönüyle Mead, tıpkı psikolojinin gelişim seyrinde olduğu gibi, sosyolojik çözümlemede hem açık (nesnel) hem de kapalı (öznel) davranışın önemini vurgulamış; sadece tasarımları konu edinen öznelcilik (Cooley) ile sadece toplumsal olguları konu edinen nesnelcilik (Durkheim) arasında konumlanmıştır. Mead'in kurucusu olduğu sembolik etkileşimci gelenek, insan davranışının ihmal edilen öznel ve yorumlayıcı yönlerinin çözümlenmesini ön plana çıkarmıştır (Blumer, 2004). Böylelikle nesnel yapı ya da durum tarafından belirlenen birey (pasif), öznel anlamın da dikkate alındığı kısmen daha özgür (aktif) bir seviyeye çıkarılmıştır. Sonuçta davranış ya da toplumsal eylem bir uyarana doğrudan verilen tepki olarak değil, toplumsal aktörün nesnel uyarana ilişkin öznel tanımlaması ya da yorumlaması olarak kabul edilmiştir. Son tahlilde hem nesnel dünyanın gerçekliği ve bireyin gelişimindeki rolü kabul edilmiş hem de bu nesnel dünyanın içinde yer alan insanın öznel yorumu dikkate alınmıştır (Poloma, 2012, ss. 232-233).

---

<sup>6</sup> Sosyal davranışçılık tanımlaması Mead'in kendine ait olmayıp, sonraki yorumcular tarafından Mead ile Watson'ın davranışçılık anlayışlarını birbirlerinden ayırt etmek için kullanılmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Turner & Beeghley & Powers, 2013, s. 483; Parkovnik, 2015, ss. 288-293).

<sup>7</sup> Bu determinist yaklaşımın eleştirisinden başlayarak ilerleyen psikolojideki gelişim çizgisinin din eğitimi bakımından sonuçlarının değerlendirilmesi için bkz. (Çelikel, 2014).

Mead davranışa dair izahında olduğu gibi *benliği* de hem nesnel (toplumsal) hem de öznel (iç deneyim, bilinç) bakımdan tanımlayarak onu mekanik ve pasif bir seviyeden daha dinamik bir seviyeye çekmeyi başarmıştır. Bu yönüyle Mead, Simmel'in sosyalleşme ve etkileşim temelli sosyolojisinden büyük oranda etkilenmiştir (Swingewood, 2014, ss. 283-284). O, "toplumsal gerçekliğin bireylerin gündelik eylemleriyle sürekli yeniden kurulan bir süreç olduğunu" savunarak (Mead, 2015, s. 200; Mead, 2017, s. 218; Swingewood, 2014, s. 289) aktörün rolünü (özne) vurgulamış, böylelikle 'yapı-özne' ikiliğinden kaynaklanan soruna bütüncül bir yaklaşım sergilemiştir. Ona göre toplumsal yapı, "işlevselci gelenekte yer aldığı gibi kendinde bir gerçeklik değil, toplumun üyelerinin ortak eylemlerinin bir ürünüdür." (Poloma, 2012, s. 246)

Mead'in *benlikle* ilgili cevap aradığı temel soru şu olmuştur: "Birey, nasıl kendini deneyim alanı içindeki bir nesne olarak görebilir?" Ona göre bu soru, bireyin dâhil olduğu sosyal davranış veya faaliyet sürecine atıfta bulunularak cevaplandırılabilir (Adade, 2019, s. 89). Zira bireyin kendini bir nesne olarak görme kapasitesi diğer insanlarla etkileşim sonucunda öğrenilen bir davranış tipidir. *Benlik* de doğuştan değil sonradan, toplumsal deneyim ve etkinlik süreci içinde ortaya çıkar (Turner vd., 2013, s. 490). Bu süreçte bireyler (i) eylemlerde bulunurlar, (ii) kendilerini nesnelere olarak görürler, (iii) eylemlerinin sonuçlarını değerlendirirler, (iv) diğerlerinin kendi eylemlerine tepkilerini yorumlarlar, (v) bir sonraki adımda nasıl davranmaları gerektiğine karar verirler, (vi) yeniden eylemlerde bulunurlar ve (vii) kendi eylemleri hakkında 'benlik-imgeleri' üretirler (Turner vd., 2013, ss. 492-493).

Toplumdaki diğer bireylerin hareketlerini okuyup, onların tutumlarını edinen bireyler, bu şekilde bir 'benlik imgesi' geliştirirler. Bu 'benlik imgesi' belirli tepkiler üreten davranışsal uyarıcı olarak işler. Bu uyarıcıya verilen başka tepkiler bireyin rol almasına imkân tanır ve böylece yeni 'benlik imgeleri' ve davranışsal uyarıcılar üreten hareketler sergilenir. Birey *benliği* bu şekilde diğerlerinin hareketini okumak suretiyle algılar (Mead, 2015, s. 214, Mead, 2017, s. 229; Turner vd., 2013, s. 490).

Bireyin diğerlerinin 'rolünü alarak' onların hareketlerini yorumlayıp bir 'benlik imgesi' geliştirebilmesi için 'anlamı sembolleri kullanma yeteneği'ni kazanması gerekir (Mead, 2015, ss. 61-74; Mead, 2017, ss. 100-111). Bununla birlikte *benlik*, zihnin kapasitelerine de bağımlıdır. Yani bireyler kendilerini deneyim alanlarındaki bir nesne olarak ifade edebilmenin yanında yine bir nesne olarak kendilerine yönelik tepkileri de düzenleyebilmelidirler (Mead, 2015, s. 125; Mead, 2017, s. 154). Dolayısıyla rol alma ve anlamı sembolleri kullanma yetenekleri ile zihnin davranış kapasiteleri istikrarlı bir *benlik* gelişiminin ön koşuludur. Mead bu yaklaşımıyla, *benliğin* insanın içinde yer aldığı ortama uyum ve adaptasyon çabaları sonucunda oluştuğunu vurgulamıştır (Turner vd., 2013, s. 493).

Onun bu görüşleri, makalenin girişinde yer verdiğimiz 'sosyalleşme' tanımında yer alan *benlik* kavramının sosyalleşme süreci ile ilişkisi bağlamında bir izahını sunmaktadır. Bu şekilde bir süreç, 'sosyal baskıları içselleştirme' olarak da yorumlanmış, sosyalleşmenin olabilmesi için özgür eylemde bulunma ve sorumluluk alma becerisinin de kazanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu becerilerin kazanılmasındaki etkin rollerinden dolayı da diğerleri 'sosyalleştireci failer' olarak önemli (significant others) addedilmiştir (Bauman, 2019, s. 45).

Makalenin başından beri vurgulamaya çalıştığımız gibi, sosyolojide insan davranışı üzerinde bu denli tartışılması 'yapı-özne' ikiliğinin ortaya çıkardığı gerilime dayanan bir sorunun çözümüne dönüktür: Toplum nesnel yasaların yönettiği bir sistem (yapı) olarak gördüğümüzde toplumsal yapının ve değişimin şekillenmesinde toplumsal aktörün (özne) rolünü nasıl izah edeceğiz? (Swingewood, 2014, s. 272).

Mead'ın öncülüğünde sembolik etkileşimci yaklaşımın, *benlik* kavramı merkezindeki çözümlenmeleri, toplumsal değişim ya da dönüşümde aktörün rolünü izaha dönük önemli bir gayret olarak belirir (Güngör, 2013). Bu yaklaşımın eğitimdeki yansımaları da genelde bireyin bu rolü etrafında belirginleşir.

## 2. Eğitim Düşüncesindeki Yansımalar

Eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumun kurumlar vasıtasıyla yansıtılan ortak alışkanlıklarını *içselleştirdiği* önemli bir süreçtir. Mead da bu sürece vurgu yaparak *benlik* gelişimini bireyin içinde yaşadığı toplumun tutumlarını *içselleştirmesine* bağlamıştır. Ona göre birey, içinde yer aldığı geniş toplumun tepkilerine eş tepkiler vermedikçe ne *benliği* gelişir ne de o toplumun gerçek üyesi olur. Bununla birlikte Mead, kurumların yaratıcılığı bastırmaması gerektiğinin de farkındadır. O, kurumların insanların yaratıcı potansiyellerine ve birey olmalarına imkân tanımaları gerektiğini vurgularken, kiliseyi çok katı, esneklikten uzak, ilerici olmayan, bireyi ortadan kaldıran, baskıcı, basmakalıp, ultra muhafazakâr bir toplumsal kurum olarak kabul edip, bu şekilde bir işleyişi haklı çıkaracak hiçbir mazeretin olmadığını söylemiştir (Ritzer & Stepnisky, 2014, ss. 351-352).

Hem söz konusu *içselleştirme* hem de *benliğin* gelişim sürecinin temel özelliğinden dolayı eğitim süreci, sadece, çocuğun 'ötekiler' tarafından talimatlarla doldurulup, sopa ile ayartıldığı, baskılandığı, çocukların boyunlarını bükerek izledikleri bir süreç olarak görülmemiştir. Zira *benlik*, çocuk ile çevresi arasındaki 'etkileşim' içinde gelişir (Bauman, 2019, s. 41). Bu etkileşim süreci içinde zamanla bireyin kendini, benliğini kontrol etmesi de beklenir ki bu benlik kontrolünü de yapacak olan bizzat bireyin kendisidir (Bauman, 2019, s. 45). Bu yüzden eğitim, bireye bu otokontrol imkânını da sunan dinamik bir süreçtir.

'Etkileşim' süreci insanların paylaştıkları sosyal ortama yükledikleri ortak anlamlarla beslenir (Ergün, 1997, ss. 145-146). Bu yüzden bireylere eğitim yoluyla ortak anlamların



kazandırılması (kültürleme) hedeflenir. Ancak bunun gerçekleşebilmesi öğrencinin işbirliği ve koordinasyon sürecine 'katılması'na bağlıdır. Eğitim sürecinde 'anlam', ancak öğrencinin tepkisi ile ortaya çıkar. Zira 'anlam', öğrenciye aktarılan bir şey değildir, öğrencinin eylemleri ve etkileşimi ile sürekli olarak bizzat oluşturduğu bir şeydir. Eğitim de bu manada hem 'yaratıcı' (creative) hem de 'dönüştürücü' (transformative) bir süreçtir. Eğitim, anlamın öğretmenden öğrenciye, ebeveyninden çocuğa, nesilden nesile aktarıldığı statik bir süreç değil, çocuğun da, yetişkinlerde olduğu gibi, kendince anlam ürettiği dinamik bir süreçtir. Bunun için de çocuk, doldurulması gereken boş bir kap olmanın ötesinde yeni anlam(lar)ın kaynağıdır (Biesta & Trohler, 2016; Sutinen, 2008). Bu itibarla erken çocukluk dönemindeki eğitime önem veren Mead, bu dönemde öğretmenlerin çocukların çevrelerinin onlarda ilgi ve davranış uyandıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğini söyler. Bu yüzden alan çalışması ve laboratuvar ile öğrencilere deneysel bir öğretim uygulanmasını gerekli gören Mead, Dewey'in Chicago Üniversitesi'ndeki eğitim ve felsefe çalışmalarını da etkilemiştir. Chicago Üniversitesi'ndeki Laboratuvar Okulu'nda yaptığı çalışmalarla Dewey'in pragmatik düşüncelerinin şekillenmesine katkıda bulunmuştur (Cevizci, 2011, ss. 122-146). Her iki düşünürün de eğitim bakımından özellikle erken çocukluk dönemine önem vermelerinin temel nedeni demokrasinin eğitim düzeyi yüksek bir toplum gerektirdiğine ilişkin kanaatleri ile birlikte, değerlerin gündelik yaşamın her alandaki problemine yansıtılmasının gereğine inanmalarıdır (Guttek, 2001, ss. 94-95).

Bu yaklaşım tarzı eğitimi, çocuğun herhangi bir sosyal duruma tepki gösterdiği 'sosyal etkileşim' süreci olarak tanımlamayı mümkün kılmaktadır. Dahası bu 'etkileşim süreci'nde çocuğun ortaya koyduğu tepki, eğitim materyalinin ve içeriğinin değişmesine neden olduğu için, anlamın iletilmesinde eğitim, 'yaratıcı' (creative) ve 'dönüştürücü' (transformative) bir sosyal süreç olarak işlev görür (Biesta, 1997).

Sembolik etkileşimcilikten beslenen bu eğitim fikrinden esinlenerek, genel manada, iki eğitim anlayışı belirginleştirilmiştir. Bilginin aktarılmasına dayanan (transmission) ve bilginin dönüştürmesine dayanan (transformative) eğitim anlayışı (Wardekker & Miedema, 2016, s. 569).

Özne-nesne ayrımına dayanan *ilk anlayışa* (transmission) göre, öğrencinin içinde bulunduğu çevre özümsemesi gereken gerçeklerin ve anlamların bulunduğu objektif bir dünyadan ibarettir. Bunların toplumda yer edinebilmesi ve sosyal uyumun sağlanabilmesi için yeni nesle aktarılması gerekir. Öğretmen bu süreçte bu bilgi birikimini öğrencilere aktaran arabulucu konumundadır. Bu anlayışta öğrenciler bir öğretmen ya da danışman nezaretinde bilgi ve yeteneklerinin yönetildiği bir süreçte, öğrenmek için öğrenirler.

*İkinci anlayışta* (transformative) bilgi edinme süreci özne-nesne düalizmini reddeder, bütüncül bir şekil kazanır. Öğrenme, öğrencilerin içinde var oldukları toplumda kültürel olarak yapılandırılmış pratiklere katılım yeterliliklerinin gelişmesi olarak anlaşılır. Bu anlayışta 'katılım' merkezî fikir olarak yer etmiştir. Bundan dolayı sosyal şartlar ve ortam

(yapı), birey (özne) için sınırlayıcı bir şekilde yorumlanmamalı, sosyo-kültürel açıdan yapılandırılmış bütün davranışlar için temel olarak kabul edilmelidir. Bu açıdan okulun amacı 'öğrencilere sosyo-kültürel olarak yapılandırılmış, belirli bir zamanda gerçekleşen ve belli bir sosyal ortam içinde yer alan pratiklere katılım imkânı tanımak' şeklinde formüle edilir. Burada öğrenme, bilişsel ve bireysel bir süreç olmanın ötesinde bir bütün olarak bireyin kişilik gelişimi, yetenekleri ve potansiyeli ile ilgilidir. Dönüştürücü yönüyle eğitim aktif bir süreçtir ve dönüşüm bizzat öğrencilerin gerçekleştirdiği bir faaliyettir. Kişisel gelişimlerini tamamlamak için öğrencilerin bu adımı atmaları şarttır (Wardekker & Miedema, 2016, ss. 566-569). Bu yönüyle dönüştürücü eğitimin görevi, toplum-birey (yapı-özne) geriliminde bireyin, baskıcı yapıların farkına varmasına ve bunları değiştirme yeteneğini geliştirmesine yardımcı olmaktır (Taylor & Cranton, 2012, ss. 27-29).

Dönüştürücü (transformative) anlayış iletişim süreci açısından da ele alınmıştır. Bilginin aktarımı (transmission) anlayışı, gönderen-alıcı şeklinde işleyen modelde merkezî rol oynar. Bu modelde iletişim, bilginin bir ortamdan (gönderen) başka bir ortama (alıcıya) bir kanal veya ortam üzerinden aktarılması işlemidir. Ancak bu model bilginin bir yerden başka bir yere aktarılmasına ilişkin teknik süreci açıklamak bakımından yeterli olsa da insanlar arası iletişimi açıklama bakımından yetersizdir. Bunun temel nedeni insanlar arası iletişimin 'bilgi aktarımı' ile değil de 'anlam değişimi' ile ilgili olmasıdır. 'Anlam' ise pasif olarak kullandığımız bir şey değil aktif olarak ürettiğimiz bir şeydir. Oysa gönderen-alıcı modeli, alıcı tarafındaki 'yorumlama' eylemini ihmal eder (Biesta & Miedema, 2002, ss. 179).

Sosyal etkileşim bakımından da sosyal ve kültürel 'anlam' sosyal pratiklerde yatar. Çocuk bu pratiklere 'katılım' sağlayarak anlama erişebilir. Ancak bu da basit bir süreç değildir. Sosyal pratiklere katılım sağlayan bireylerin her birinin faaliyetleri arasında belli bir koordinasyonun olması gerekir. Burada 'katılım' sadece bilişsel açıdan değil, duygu, inanç, tutum, değerler, istekler, alışkanlıklar, eğilimler, eylemleri içermesi bakımından bütüncül ve kompleks bir süreçtir. Bu da okula öğrencilerin kimlik gelişimi ile ilgili pedagojik bir görev yüklemektedir (Biesta & Miedema, 2002, s. 180).

Makale boyunca, yapı-özne ilişkisi bağlamındaki sosyolojik tartışmaların arka planında, yapıların 'kısıtlama' ya da 'baskılama' özelliğinin olduğu yönündeki görüşlerin de yer aldığını gördük. Mead temsilinde, sembolik etkileşimcilik, eğitim bakımından radikal geleneğin bu bağlamdaki eleştirilerine bir tür cevap şeklinde okunabilir. Ayrıca sosyalleşme süreci insanın bir kültürün üyesi olması anlamına da uzak değildir. Başka bir deyişle kültürleşme süreci sosyalleşme sürecinden ayrı düşünülemez. Sosyal etkileşim bakımından diğer kişiler ne kadar önemli ise sosyal kurumlar da o denli önemlidir. Çünkü etkileşim sosyal ortamdan izole bir süreç değildir, sahip olunan roller bu süreçte her bireye (özne), sosyal durum ya da kurumun (yapı) sunduğu bir imkân olarak belirir. İşte eğitim de bu imkânların düzenleyici mekanizması olarak önem arz eder. Bu yüzden eğitim, insanı kültürel hayata hazırlayıcı sosyal süreçler olarak yorumlanmış, kişiler ve sosyal kurumlar

kültürleşme süreci bakımından zorunlu görülmüştür. Bu açıdan aile, akran grubu, medya, dinî kurumlar ve devlet birey üzerinde etkili olur. Bu zorunlu ilişkiden dolayı da, bir öğretim programının başarısını belirleyen temel ölçüt, toplumla uyum derecesi olmuştur (Gutek, 2001, s. 5). Din eğitimiyle ilgili teorik düzeyde yapılacak her türlü temellendirme de söz konusu zorunlu ilişkinin bir yansıması olarak önemli addedilmiştir (Gearon, 2014). Bununla birlikte bu zorunlu ilişkiyi sadece toplumsal uyum lehine yorumlamanın, bireyin özneleşmesi-nesneleşmesi ve kültürlemenin uygulama tarzı ile ilgili sorunları gündeme getireceği de akıldan çıkarılmamalıdır.

### 3. Din Eğitimindeki İzdüşümler

Batıda din eğitimi sosyolojik açıdan temellendirme girişimleri sosyal değişimin ortaya çıkardığı sorunların çözümünde dinin rolü vasıtasıyla din eğitime yer açmak şeklinde kendini gösterir. Mesela sosyal din eğitimi teorisi temelde “insan haklarının ihlali ve sosyo-ekonomik adaletsizliklerin çözümünde dinlerin katkısının ne olacağı” sorusu bağlamında din eğitime yer açmaya çalışmıştır (Köylü, 2006; Moore, 1989). Makale boyunca belirginleştirmeye çalıştığımız sosyolojik yaklaşım açısından ‘sekülerleşme, çoğulculuk bağlamında okulda din eğitiminin yeri’ gibi sorunların din eğitimi sosyolojik bakımdan temellendirmede çıkış noktası olduğu dile getirilmiştir (Aydın, 2017; Ceylan, 2018; Wardekker & Miedema, 2016, ss. 562-565).

Dönüştürücü yaklaşım, din eğitimi sadece olgusal bilgi veren doktriner boyutun ötesine taşımakta ve din eğitiminin sosyalleşme sürecindeki rolünü yorumlama imkânı sunmaktadır (Miedema, 2014; Wardekker & Miedema, 2016, s. 565). Bu eğitim anlayışı, özellikle çoğulcu modellerde, din eğitime yer açar (Wardekker & Miedema, 2016, s. 567). Çünkü Mead ve Dewey’in düşüncelerinden etkilenen bu bakış açısına göre dinî alan diğer sosyal uygulama alanlarından ayrı görülmemektedir. Buna göre din eğitimi sadece dinî bir topluluğa katılmanın ötesinde, kültürel faaliyetlerin her türlüüne ‘katılım’la ilgilidir. Zira dinî pratikler ve doktrinler düşüncelerimizi ve davranışlarımızı etkileyen kültürel enstrümanlardır. Bu enstrümanlar gündelik hayatın dönüştürücü kaynağıdır. Bunlar vasıtasıyla yaşanan dinî tecrübe ve inanç, davranışı temellendirir (Wardekker & Miedema, 2016, s. 575). Bu kaynakların sadece bilişsel açıdan ele alındığı doktriner öğretim, söz konusu dönüştürücü işlevin gerçekleşmesini engelleyebilir. Bunun önüne geçebilmek için din eğitimi, din ile diğer tecrübe alanları arasındaki her türlü yapay ayrımı ortadan kaldıracak şekilde, günlük hayatla bağlantı içinde olmalıdır. Bu yüzden din eğitimi açık olmalı, kuralcı ve zorlayıcı olmamalı, öğrencilere yaratıcı denemelerde bulunmaları için mümkün olan fırsatı sunmalıdır (Wardekker & Miedema, 2016, ss. 577-578).

Aydınlanma sonrası Batı’da din eğitime genel eğitim içinde yer bulmaya dönük gayretlerin din ile ilişkileri noktasında ikileme yol açan üç husustan çıkış yolu aradıkları üzerinde durulur: Eleştirel rasyonalite, özerklik ve çoğulculuk (Conroy & Davis, 2019, ss. 455-456). Bu hususlardan özellikle çoğulculuk etrafında yoğunlaşan tartışmalar,

fenomenolojik yaklaşım (Ceylan, 2019) temelinde, din eğitimi anlayışını ‘belli bir dine ait inancı besleme’ fikrinden ‘kişisel gelişim için bir araç’ fikrine dönüştürmüştür (Bahçekapılı, 2011, s. 143). Aynı zamanda kültürel bir değişim anlamına gelen bu dönüşümle birlikte, çoğulcu toplumlarda, din ve ahlâk özel yaşantı alanına ait konular olarak görülmeyle başlanmış, her bireyin özel yaşantı alanının okulda temsil edilmesi gerektiği kanaatiyle, din eğitimi okul müfredatında zorunlu bir ders olarak yerini korumuştur (Conroy & Davis, 2019, s. 450; Roux, 1998).

Türkiye’de din eğitiminin gelişim sürecine baktığımızda, din öğretiminin okuldaki durumuna yönelik meseleye, yine toplumsal uyuma dair zorunluluktan hareketle, ilk defa ‘din dersinin teorisi’ başlığı altında dikkat çekilmiştir:

“Din dersinin teorisi, çok amaçlı (pluralist) toplumun, onun bir uzantısı olan okulun ve dinin amaçlarının birlikte düşünülüp değerlendirilmesi ile geliştirilebilir. Başka bir ifadeyle, böyle bir teori için devletin eğitim felsefesinin (uzak hedef), okulların genel amacının ve dinin özel amacının birbirini zedelemeyecek bir biçimde bir araya getirilmesi gereklidir.” (Bilgin, 1988, s. 43).<sup>8</sup>

Bununla birlikte din eğitiminin devlet kurumlarındaki statüsü belirlenirken “toplumsal sorunlara çözümler üretme konusunda dinden, din eğitiminden azami ölçüde yararlanma” amacı da dile getirilmiştir (Aydın, 2018, s. 347). Bu yönüyle ‘sosyalleştirme’ pragmatik bir görev olarak tanımlanmış, içinde yaşanan toplumun değerlerinin bilinmesi ve benimsenmesi de uyum sürecine dahil edilerek, bu süreçte manevi değerlerin ihmal edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır (Tosun, 2014, s. 97). Buna ilaveten ‘sosyalleşme’, topluma uyum çerçevesinde değerlendirilirken, bu uyumun körü körüne bir bağlanmanın ötesinde “çevreyle bilinçli biçimde, sağlıklı ilişkiler kurma” şeklinde olması gerektiği de hatırlatılmıştır (Aydın, 2018, s. 337). Hatta gençlerin kişilik geliştirirken toplum tarafından kısıtlanmadan ve sınırlanmadan özgün bir kişilik geliştirmelerinin İslam eğitim felsefesi bakımından son derece önemli olduğu da dile getirilmiştir (Gündüz, 2003, s. 279). Yine okulda din öğretimi, sosyalleşme, kültürlenme ve bunların bireyin gelişimine katkısı etrafında temellendirilmekle birlikte (Akyürek, 2017), din dersinin konularının hem sağlıklı kişilik kazandıracak hem de toplumun faydalı bir üyesi kılacak şekilde bir bütünlük arz etmesi gerektiği de vurgulanmıştır (Parladır, 1999, s. 70).

Ayrıca din eğitim-öğretiminin, Batıda olduğu gibi ‘rasyonalite, özerklik ve çoğulculuk’ konuları çerçevesinde tartışılarak, dünyadaki gelişmeleri dikkate alan gerçekçi bir zemin üzerinde temellendirilmeye çalışıldığını da söylemek mümkündür (Aydın, 2011).<sup>9</sup> Yine din öğretiminin “din hakkında entelektüel bilgi”nin yanında “güçlü bir kişilik ve dünya görüşü” kazandırması gerektiği de vurgulanmış, bunun da belleme, ezber ve tekrardan (aktarım)

<sup>8</sup> Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. (Doğan, 2019).

<sup>9</sup> Bu çerçevede problem alanlarını belirleyen ilk kişi Beyza Bilgin’dir. Bkz. (Bilgin, 1988, ss. 18-25; Altaş, 2019).

ziyade araştırma, anlama ve sorgulama (dönüştürme) ile mümkün olacağı dile getirilmiştir (Demir, 2015; Selçuk, 2000, s. 224).<sup>10</sup> Bu bağlamda “öğrencinin aktif katılımının” din öğretiminde yöntem açısından önerildiği de görülmektedir (Doğan, 2015, s. 365; Ev, 2012). Zira din eğitimi geleneğinde “öğrenen merkezli” bir anlayıştan ziyade, “öğretmen ve konu merkezli” anlayışın hâkim olması din eğitiminin nasıl olması gerektiği yönündeki bilimsel düşüncüyü olumsuz yönde etkilemiş ve gecikmeye neden olmuştur (Aydın, 2011; Çelikel, 2009; Tosun, 2014, s. 41). Sosyolojik düşüncenin uzanımları çerçevesinde değerlendirebileceğimiz bu konular yanında, doğrudan sosyolojinin alanına giren ‘çok kültürlülük, sosyalleşme, sosyal barış, sosyal kimlik, vatandaşlık’ gibi konular da din eğitimcilerinin ilgi duyduğu konulardır (Altaş, 2003; Furat, 2013; Nazıroğlu, 2013; Okumuşlar, 2013; Turan, 2013; Yılmaz, 2003).

Türkiye’de din eğitimi alanında entelektüel düzeyde bütün bu ümit verici ve gerçekçi değerlendirmelerin uygulama alanında ne derece karşılık bulduğu araştırma konusudur. Ancak din ve ahlak öğretiminin Türkiye’deki kendi tecrübi zeminini de ihmal etmeden (Tosun, 2014, ss. 109-112) din eğitimi gerçekliğini dikkate almanın ötesinde, işe koşmanın gerekliliği her geçen gün kendini daha fazla hissettirmektedir. Bu yönüyle, farklı bir kültür için dile getirilen şu öngörünün son tahlilde bize de hitap ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır: “Başarılı bir din eğitimi, şimdi ve gelecekte, dinî cemaatlere verilmiş yetkilerle ve dinî temelli bağlanmaların eğitilmiş zihinler tarafından kabul edilen ve onaylanan akıl yürütme stillerine meydan okuyuşuyla ciddi biçimde uğraşmak zorundadır.” (Conroy & Davis, 2019, s. 457)

## Sonuç

Din eğitimi bilimsel açıdan temellendirmeye dönük çalışmaların, dayandıkları teorik çerçeve bakımından, bu alanın meşruiyetini (niçin) sağlama gayreti olarak algılanması mümkündür. Şüphesiz başlangıçta bilim olma yolunda bu tip gerekçelendirmeler önemli bir boşluğu doldurmuştur. Bununla birlikte din eğitimi alanında gerekçelendirmelerin daha problem merkezli (nasıl) bir bakış açısıyla yapıldığı çalışmaların sayısı da ümit verici bir şekilde artmıştır. Bu durum, ülkemizde din eğitimi biliminin gelişim yolunda kayda değer bir ivme kazandığının göstergesidir.

Din eğitiminin her iki bileşeni, yani ‘eğitim’ ve ‘din’, ‘insan’ konusunda kesiştiği için temellendirmeler de insanın bu iki olgu arasındaki hususiyetleri çerçevesinde yapılmıştır. Konu ‘insan’ olunca meseleye çoğunlukla psikolojik bakış açısıyla yaklaşım ağırlık kazanmıştır. Oysa insan aynı zamanda sosyal bir varlıktır ve onun bu özelliği eğitim

---

<sup>10</sup> İslâm açısından ‘iyi insan’a dair tanımlamanın sorgulama, eleştirel düşünce gibi konular çerçevesinde yapılması da kayda değerdir. Bkz. (Aydın, 2018, ss. 115-128). Bilginin niteliğine dair buna benzer bir değerlendirmeyi Fazlur Rahman da yapmış ve meseleyi İslam düşüncesinin gelişimi bakımından tartışmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Çelikel, 2008).

süreciyle doğrudan ilgilidir. İnsanın bu özelliğini psikolojiden bağımsız sadece sosyoloji gözüyle yorumlamak da din eğitimi biliminin konumunu ve işlevini göz ardı etme anlamında, parçacı bir yaklaşımı yansıtır. Psikolojide ve sosyolojide ‘insanın doğası’na ilişkin anlayışın edilgin bir noktadan daha etken bir noktaya doğru gelişimi, daha bütüncül bir yaklaşımın gelişimine yardımcı olmuştur.

Makalenin girişinde tercih ettiğimiz tanım, sosyolojideki bütüncül analiz geleneğinin bir ürünü olması bakımından yol gösterici olmuştur. Bu bağlamda özellikle ‘benlik gelişimi’nin sosyal bir süreç olarak değerlendirildiği, Mead temsilindeki sembolik etkileşimci geleneğin, eğitim düşüncesindeki yansımaları, din eğitimcilerini de etkilemiştir. Her iki alandaki bu etki düzeyi, hem eğitimde hem de din eğitiminde sosyolojik bakış açısının nasıl işlevsel kılınabileceğine ilişkin somut bir örnek teşkil etmektedir. Şöyle ki sosyolojide, özellikle ‘yapı-özne’ ikiliğinin doğurduğu sorunlar, sosyalleşme meselesi etrafında analiz edilmiş ve yapıların kısıtlayıcı ya da baskılayıcı niteliği ile birey arasındaki etkileşim bütüncül bir bakış açısıyla izah edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu etkileşim süreci izah edilirken ‘toplumsal uyum’ konusu, ‘itaat-özgürlük’ ikiliği dâhilindeki bir mesele olarak gündeme getirilmiştir. Söz konusu sosyoloji geleneği etkileşim sürecini sadece ‘uyum’ açısından değil, ‘benliğin üretildiği bir süreç’ olması bakımından da kıymetlendirmiştir.

Yine *sosyolojide* insanı ‘toplumsal aktör’ olarak yorumlama çabaları, eğitimde ‘öğrenci merkezli’ anlayışın gelişimine katkıda bulunmuştur. Mead’ın benliğin gelişim sürecine dair sosyolojik izahları, *eğitim* sürecinde öğrencinin ‘katılımı’ ile ‘deneyimlerinin’ önemini fark etmeyi sağlamıştır. Ayrıca sosyal etkileşim sürecinde ‘anlam’a vurgu yapılması, bilginin işlevi konusunda ‘dönüştürücü’ anlayışın gelişimine imkân tanımış, eğitim süreci daha dinamik bir düzeyde ele alınmıştır. Bütün bu yönüyle, sosyoloji ile eğitim düşüncesi arasındaki bu etkileşim, radikal eğitim geleneğinin, özellikle ‘okulsuz toplum’ ya da ‘zorunlu eğitime hayır’ şeklinde sloganlaşan ve özne lehine aşırı vurguya yer veren eleştirilerine, yapı-özne bütünlüğü çerçevesinde verilen bir tür cevap olarak da yorumlanabilir.

‘Çoğulculuk, sekülerizm’ gibi sosyal meselelerin din eğitimi açısından ortaya çıkardığı sorunlar, bu sosyolojik yaklaşımın perspektifinden okunmuştur. Böylelikle din eğitimi biliminin dinamik yönü belirgin hale getirilerek epistemolojik düzeyde bilginin din eğitimi sürecine nasıl dâhil edileceği hususunda sorgulamaya dayalı yeni bir bakış açısı geliştirilmiştir. Din eğitiminde bilginin ‘aktarımı’na dayalı klasik anlayışın, sosyolojide belirginleşen dinamik insan anlayışıyla uyuşmadığından hareketle, ‘benlik’ ve ‘anlam’ gibi dinamik kavramların oluşturduğu şemaya uygun ‘dönüştürücü’ bir anlayış teklif edilmiştir.

Din eğitimindeki bu gelişmeler ülkemizde de din eğitimcileri tarafından tartışılıp, değerlendirilmiştir. Özellikle din öğretiminde ‘yöntem’ konusundaki arayışlar, bu alanda paradigma değişimini kaçınılmaz kılmıştır. Bununla beraber akademik düzeydeki bu dinamizmin, uygulama düzeyinde hak ettiği yeri ne derece bulduğu araştırma konusudur.

Bu zaafı gidermenin yolu sosyal gerçekliği olduğu gibi görebilmekten ve akabinde bu gerçeklikle tezat teşkil etmeyecek modeller geliştirmekten geçer. Sosyal gerçekliği dikkate almanın belki de en önemli yönü onun durağan olmaması, sürekli bir gelişim ve dinamizm içinde olmasıdır. Yine bu gerçeklik sadece tek bir açıdan yorumlayamayacağımız kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Bundan dolayı eğitimde 'tek tipleştirici' yaklaşımlar eleştirilmiş, bunun yerine bireyin eğitim sürecine kendi yeteneklerini keşfedebileceği ve işe koşabileceği bir şekilde aktif katılımı esas alınmıştır. Bu yüzden din eğitimi alanında yapılan çalışmalarda şimdiki kadar ortaya konulan çözüm odaklı yaklaşımların, sosyolojik gerçeklikleri hesaba katarak geliştirilmeleri bugün daha da önemli hale gelmiştir. Ancak böylelikle bugün din eğitimi alanında karşılaşılan sorunların temelindeki naif yaklaşım, ihtiyaç duyduğu gerçekçi perspektife kavuşmuş olacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Adade, Q. C. (2019). *Symbolic interactionism: The Basics*. Vernon Press.
- Akyürek, S. (2017). İlk ve ortaöğretimde din öğretimi: Kuramsal çerçeve. R. Doğan & R. Ege (Ed.), *Din Eğitimi El Kitabı* içinde (5. Baskı, ss. 87-112). Ankara: Grafiker.
- Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve din eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Altaş, N. (2019). Kültürlerarası eğitim anlayışının gelişim sürecinde Prof. Dr. Beyza Bilgin. M. Selçuk & C. Tosun & R. Doğan (Ed.), *Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan: Beyza Bilgin'de Din Eğitimi, Din Eğitiminde Beyza Bilgin*. İçinde (ss. 157-174) Ankara: Grafiker.
- Aydın, M. Ş. (2011). *Açık toplumda din eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, M. Ş. (2018). *Din eğitimi bilimi*. Kayseri: Kimlik.
- Aydın, M. Z. (2017). Dünyada din eğitim ve öğretimi. R. Doğan & R. Ege (Ed.), *Din Eğitimi El Kitabı* içinde (5. Baskı, 197-234). Ankara: Grafiker.
- Bahçekapılı, M. (2011). Batılı ülkelerde din eğitiminin kültürlerarası barış ve hoşgörüyü olan katkısının üzerine bazı değerlendirmeler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 129-152.
- Baker, C. (1995). *Zorunlu eğitime hayır* (2. Baskı). (A. Sönmezay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Bauman, Z. (2019). *Sosyolojik düşünmek* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Biesta, G. J. J. (1997). *George Herbert Mead's lectures on philosophy of education at University of Chicago (1910-1911)*. Annual Meeting of the American Educational Research Association The John Dewey Society Chicago.

- Biesta, G. J. J., & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teacher and Teaching Education, 18*, 173-181.
- Biesta, G. J. J., & Trohler, D. (2016). Introduction: George Herbert Mead and the development of a social conception of education. In G. J. J. Biesta & D. Trohler (Ed.), *The Philosophy of Education: George Herbert Mead*. (pp.1-16). Routledge.
- Bilton vd., T. (2009). *Sosyoloji* (2. Baskı). (K. İnal, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Bilgin, B. (1988). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Blumer, H. (2004). *George Herbert Mead and human conduct*. (Morrione, T. J. (Ed.). New York: Altamira Press.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.
- Ceylan, Y. (2018). Din eğitimine pragmatist bir yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XLVII*, 139-159.
- Ceylan, Y. (2019). Ninian Smart'ın din eğitimiyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 23(79)*, 483-498.
- Conroy, J. C., & Davis, R. A. (2019). Din eğitimi. H. Ünder (Ed.), & N. Doğan (Çev.), *Eğitim Felsefesi Kılavuzu*. İçinde (ss. 444-457). Ankara: Pegem A.
- Çelikel, B. (2008). Fazlur Rahman'ın geleneksel islâmî eğitim eleştirisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 27*, 133-145.
- Çelikel, B. (2009). Din eğitimi neden çağdaşlaş(a)madı? fazlur rahman'ın küreselleşme bağlamındaki cevabı. *Türkiye Günlüğü, 97*, 172-180.
- Çelikel, B. (2014). Din eğitiminin psikolojik temeli üzerine bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi, 18(58)*, 537-550.
- Çelikel, B. (2019). Aşırı bireycilik ve din eğitimi. M. Bayyigit & M. Özkan & A. A. Çanakçı & A. Abdelghany (Ed.), *Hız Peygamber ve Gençlik Sorunları*. İçinde (1. Baskı, ss. 370-374). Konya: Palet.
- Demir, Ö. (2015). Felsefe ve din eğitimi ilişkisinde felsefi kazanımlar. *Ekev Akademi Dergisi, 19(64)*, 195-224.
- Doğan, R. (2015). İlahiyat fakültelerinin eğitim anlayışı nasıl olmalıdır? *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır?* İçinde (ss. 351-370). İstanbul: Ensar.
- Doğan, R. (2019). Prof. Dr. Beyza Bilgin'in okulda din öğretimine/din derslerine yaklaşımı. M. Selçuk & C. Tosun & R. Doğan (Ed.), *Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan: Beyza*



- Bilgin'de Din Eğitimi, Din Eğitiminde Beyza Bilgin* içinde (ss. 129-148). Ankara: Grafiker.
- Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (4. Baskı). Ankara: Ocak.
- Ertürk, Y. D. (2017). *Davranışlarımız ve biz*. İstanbul: Pozitif.
- Ev, H. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde probleme dayalı öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Furat, A. Z. (2013). *İslam toplumunda kimlik oluşumu ve din eğitimi*. Konya: Yediveren.
- Gearon, L. (2014). The Paradigms of contemporary religious education. *Journal for the Study of Religion*, 27, 55-81.
- Giddens, A. (2005). *Sosyal teorinin temel problemleri* (Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2018). *Sosyolojide temel kavramlar* (A. Esgin, Çev.). Ankara: Phoenix.
- Goodwin, G. A., & Scimecca, J. A. (2015). *Klasik sosyolojik teori* (Ü. Tatlıcan, Ed.). İstanbul: Say.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitim felsefesi*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Gündüz, T. (2003). *İslam, gençlik ve din eğitimi*. İstanbul: Düşünce.
- Güngör, Ö. (2013). Sosyolojik bir teori olarak sembolik etkileşimciliğin ontolojik temeli ve din olgusu. *AİBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 57-91.
- Hern, M. (2008). *Alternatif eğitim: Hayatımızın okulsuzlaştırılması* (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Hewitt, J. P., & Shulman, D. (2019). *Benlik ve toplum: sembolik etkileşimci sosyal psikoloji*. (B. Aktaş, Çev.). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Illich, I. (2000). *Okulsuz toplum*. (M. Özay, Çev.). İstanbul: Şûle.
- Köylü, M. (2006). Sosyal din eğitimi modeli: abd ve latin amerika ülkeleri örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 109-128.
- Mead, G. H. (2015). *Mind, self and society: the definitive edition*. (Morris C. W., Ed.). USA: The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (2017). *Zihin, benlik ve toplum*. (Y. Erdem, Çev.). Ankara: Heretik.
- Miedema, S. (2014). From religious education to worldview education and beyond: the strength of a transformative pedagogical paradigm. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 82-103.

- Moore, A. J. (1989). A social theory of religious education. In a. j. moore (ed.), *religious education as social transformation* (pp.9-36). Religious Education Press.
- Nazıroğlu, B. A. (2013). *Vatandaşlık ve din eğitimi*. İstanbul: Açılım Kit.
- Okumuşlar, M. (2013). *Sosyalleşme sürecinde din eğitimi*. İstanbul: Yediveren.
- Parladır, S. (1999). Genel öğretim-din eğitimi ilişkisi. *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İçinde* (ss.65-70). Ankara: Türk Yurdu.
- Poloma, M. M. (2012). *Çağdaş sosyoloji kuramları* (5. Baskı). (H. Erbaş, Çev.). Ankara: Palme.
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2014). *Sosyoloji kuramları*. (H. Hülür, Çev.). Ankara: De Ki.
- Roux, C. (1998). Paradigm shift in teaching religion. *Journal for the Study of Religion*, 11(2), 125-138.
- Selçuk, M. (2000). Din eğitimi özgürleştiren bir süreç olabilir mi? *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde (ss.207-225). Ankara: MEB.
- Spring, J. (1997). *Özgür eğitim* (2. Baskı). (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Sutinen, A. (2008). Constructivism and Education: education as an interpretative transformational process. *Studies in Philosophy and Education*, 27(1), 1-14.
- Swingewood, A. (2014). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (O. Akınhay, Çev.; 4. Baskı). Ankara: Agora.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The Handbook of transformative learning*. Jossey-Bass Pub.
- Tezcan, M. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- Tosun, C. (2014). *Din eğitimi bilimine giriş* (7. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Turan, İ. (2013). *Avrupa birliği sürecinde türkiye'de din eğitimi politikaları*. İstanbul: İz.
- Turner, J. H., Beeghley, L., & Powers, C. H. (2013). *Sosyolojik teorinin oluşumu* (3. Baskı). (Ü. Tatlıcan, Çev.). Bursa: Sentez.
- Vermeer, P. (2017). Din eğitimi ve sosyalleşme (R. Diler, Çev.). *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, V (1), 185-199.
- Wardekker, W. L., & Miedema, S. (2016). Kimlik, kültürel değişim ve din eğitimi (R. Gürel, Çev.). *Bilimname*, XXX (1), 561-580.
- Yılmaz, H. (2003). *Din eğitimi ve sosyal barış*. İstanbul: İnsan.

# SON DÖNEM OSMANLI DÜNYASINDA İÇTİMAİ İMTİZACA VE İDARI İNİSİYATİFE BİR ENGEL: MÜSKİRAT MÜPTELALARI

Ercüment TOPUZ\*  
E-mail: ercumenttopuz@yyu.edu.tr  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9458-1384>

**Citation/©:** Topuz, E. (2020). Son dönem Osmanlı dünyasında içtimai imtizaca ve idari inisiyatife bir engel: Müskirat müptelaları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 51-65.

## Öz

Müskirat müptelalığı, ferdin ihtiyarını, toplumun imtizacını ve devletin ayıklığını ayartan bir hastalık olarak görülmüştür. İnsanın bilme ve eyleme faaliyetlerini, ifrat ve tefrit dizgelerinde gezindiren müskirat müptelalığı, kendilik bilincinde meydana getirdiği bölünme ile cinnete ve şiddete kapı aralamış kendinden başlamak üzere en yakınlarına bile zararı meşrulaştırmıştır. Bu meşrulaştırım, kendilik bilincinin belirtecini teşkil eden başkalarıyla birlikte olma ilkesini de ihlal ederek birlik ülküsünün mütekamil formu olan toplumda tehdit etmiştir. Fert ve toplum sağlığını tehdit eden müskirat müptelalığına, devlet ayıklığının temsilcileri olan amir ve memurlarının da bulaşması durumunda, idari inisiyatif halkın hukukuna göre iş görmemiş ve yerelde devlet olma olanağının ortadan kalkmasına kapı aralanmıştır. Bu araştırma zikredilen başlıkların nasıl müskirat müptelalığıyla ber-heva edildiğine odaklanmış ve bahse konu tablo, dönem vesikaları ve vakanüvislerin kaleme aldıkları tarihler başta olmak üzere araştırma eserlerden faydalanılarak somutlaştırılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ferdi, İçtimai, Devlet, Osmanlı, Müskirat.

## AN OBSTACLE TO SOCIAL ADAPTATION AND ADMINISTRATIVE INITIATIVE IN THE LATE OTTOMAN WORLD: ALCOHOLIC BEVERAGES ADDICTION

### Abstract

Alcohol addiction is seen as a disease that threatens the will of the individual, the adaptation of the society and the soberness of the state. Alcohol addiction, which is a

\* Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü.

habit that moves people's knowing and acting activities in their extremes, has opened the door to insanity and violence with the division it has created in the self-consciousness and has legitimized the damage even to the closest ones. This legitimization also threatened society, the ideal form of the mature of unity, by violating the principle of being with others, which constitutes the marks of self-consciousness. When alcohol addiction, which threatens the health of the individual and the community, also infected some officials and executives who are representatives of the state sobriety, administrative initiative could not work according to the law of the people, which also opened the door to the elimination of the possibility of statehood in the local area. This research focused on how the aforementioned titles were destroyed by alcohol addiction, and the picture in question has been tried to be embodied by making use of the studies, especially the period documents and chronicles written by historiographers.

**Keywords:** Individual, Social, State, Ottoman, Alcoholic beverages addiction.

## Giriş

Müskirat; Arapça “sarhoşluk, mestlik” (Sami, 1327, s.768) anlamlarına gelen “sekr” kökünden türetilmiş olup “sarhoşluk veren, mükeyyifata mucib” (Sami, 1327, s.1444) içkiler kümesidir. Vasat üzere işgören insanı ifrat ve tefrit arasında gezindiren keyfiyeti dolayısıyla belli kültürel havzalarda sakınılması gereken bir tüketim ürünü olarak ön plana çıkartılmıştır. Mezkûr keyfiyet, kişiyi kendiliğinden soyundurduğu için insani bir zaruriyet olan toplumsallaşmanın teşkilini de tehdit ve tehir etmesi, “müskirat”ın içtinab edilmesi gereken bir içki bileşkesi olmasına neden olmuştur. Bu hassasiyet dolayısıyla kelimeye mesken meyhanelerin ve kelimeye misafir mey-keşlerin, ilahi emir/yasaklar ve beşerî kaide ve kurallarca kısıtlandırıldıkları veya tamamen yasaklandırıldıkları bilinmektedir.

Tabiattaki sirkülasyonun çeşitli bitkilerde meydana getirdiği mayalanmanın ilk insanlardan itibaren bulunduğu rivayeti, müskiratın tarihçesini insanla çağdaş kılmaktadır. İnsanlığın ilk beşiklerinden olan Mezopotamya sakinlerinin, müskiratın üretimine ve tüketimine yönelik uygulamaları ve bu tespitin eski ve yeni ahitçe de teyid edilmesi bu tür ürünlerin tarihi arka planın derinliğinin önemli temsilidir (Bozkurt, 2000, s.455). Millattan sonra mezkûr coğrafyanın alışkanlıklarını tevhid eksenli ilahi bir dizge üzerinden güncelleyen İslam dini de müskiratın üretimini, tüketimini ve ticaretini “haram” kategorisine dâhil ederek müntesiplerini bu maddeden men’ etmiştir. Müskirat müptelalarını veya meyl edenlerini ise had ve tazir müeyyideleri kapsamında cezalandırarak ferdi sihhati temin ve içtimai istikrarı teyid etmeye çalışmıştır.

İslam şeriatını kendilerine şiar edinen devletlerin de müskirata yaklaşım tarzları “haram” hususiyetine göre şekillenmiştir.<sup>1</sup> Aynı devletler, dindaşları dışındaki tebasının müskirata yönelik üretim, tüketim ve ticari alışkanlıklarını da yine şiar edindikleri şeriatin ölçülerine göre tahdit ve tayin etmişlerdir. Zimmi hukuku çerçevesinde tahdit ve tayin edilen ölçüler, zamanın şeraitine ve şarinin siyasi ve iktisadi durumuna göre kısa sürelerle de olsa zaman zaman esnetilmiş veya katı kurallara tabi tutulmuştur (Topuz, 2019, s.409).

Kurumsal tercihlerinde İslami kaide ve kuralları da dikkate alarak gerçekleştiren devletlerden olan Osmanlı Devleti’nin de müskirata yaklaşımı, tercihlerine mutabık bir tarzda şekillenmiştir. Kuruluş dönemi alışkanlıklarının aşiret temelli olması, kitabi İslam (fıkıh) ile olan alış veriş saydamlaştırdığı, bu durumun da müskiratın kullanımını köreltmediği rivayet edilmiştir. İstanbul merkezli Roma İmparatorluk mirasının Osmanlı Devleti’ne devriyle birlikte kitabi İslamın galib psikolojiyle tanzim gücünün gittikçe artırıldığı ve Mekke, Medine başta olmak üzere Bağdat, Şam, Kahire gibi İslam merkezlerindeki fıkhi geleneğin tevarüsüyle mezkûr pozisyon pekiştirildiği bilinmektedir. XIX. yüzyılla birlikte ise; hazza dayalı hissiyatın mezkûr tefekkür dünyasıyla iltisaklı ilhamından değil de Hristiyanlığın eleştirisinden devşirilen aydınlanma düşüncesiyle irtibatlı ilhadından kaynaklanan sistematığı, kendisine hedef tayin etmesiyle devletin müskirat karşısındaki tutumlarında belirgin değişimler gündeme gelmiştir (Topuz, 2019, s.416). Bu tür gelişmeler ve tercihler müskiratın Osmanlı dünyasındaki üretimini, tüketimini ve ticaretini etkilemiştir.

### **Müskiratın Men’ine Bir Neden: Şiddet, Cinnet ve Cinayet**

Yaşamın idamesi itidale istinad ettiğiinden dolayı iaşenin güvenliğini temin için teşkil olunan devletlerin istikrarı da iktisadi davranış biçimleriyle kurduğu kolerasyonun şiddetine göre şekillenmiştir. İfratı ve tefriti tenkil edip vasatı tecviz eden bu davranış biçimi, müskirata menba’ olan yiyecek ve içeceğin tüketimini, üretimini ve ticaretini vasat kabul edip helal kılarken bu yiyecek ve içeceklerin mayalanması ile ortaya çıkan müskiratın istimalini, istihsalini ve alışverişini ise farklı ve aşırı bir form görerek haram kabul etmiştir. Böyle bir tasnifte teşvik ve tenkil tercihinin sebebi ise mayalanmanın mamül olan müskiratın sekr özelliğinden kaynaklı davranış bozukluklarına ortam hazırlaması olmuştur.

---

<sup>1</sup> Haram, maslahata sedd mefsedete sebep olan eylemlerdir. Fesadın tasfiyesi ve failinin tasaffisi için fıkıhta üç basamak söz konusu olmuş bunlar sırasıyla; zaruriyet, haciyat ve tahsiniyyattır. Her üç halin tesisinden maksat dünya ve ahiret iyiliği içindir. Müskiratın men’inde bu bağlamda değerlendirilmektedir (Dönmez, 2003, ss. 82-83).

İradeyi<sup>2</sup> ve ihtiyarı<sup>3</sup> felç eden müskirat kaynaklı ortamın, fizyolojik ve psikolojik yetilere ket vurarak kısa soluklu şahsiyet bölünmelerine (Evren, 2004, ss. 112-115) neden olduğu bu geçici kendilik karmaşasının da sosyolojik bağlamda kalıcı hasarlara ortam hazırladığı Osmanlı arşiv belgelerine yansımıştır. Bu bağlamda ilginç bir örnek fıkhî kaide ve kurallar üzerinden adaletin savunusunu yapmak üzerine yetiştirilen suhte sınıfının müskirata meyl etmeleri ile ortaya çıkan sonuç olmuştur. “Esedullâh b. Seyyid Ali nâm müteseyyid sûhteler ile Yûsuf b. Mahmûd ve Ahmed b. Mansûr ve Mehmed b. Velî nâm sûhteler ikindüden sonra sarhoş ve âlet-i harb ile Silivri çarşûsı'nda ba'zı Yahûdî ve Nasârânun kiminün çalmasın ve takyesin ve kiminün bıçağın ve kiminden hamr akçasın isteyüp ve ba'zı Müslimânlar da hü itâle iderken çıkup İstanbul cânibine müteveccih olup kasaba-i mezbûre makabirinün civârında Ayazma yanında Sarandaloz nâm zimmîyi yapışup, soyup katl eylemek istedüklerinde mezbûr zimmî feryâd itdükde etrâfda olan ehl-i hırfet ile kasabadan dahı niçe Müslimânlar ve zimmîler varduklarında mezkûrûn sûhteler ok atup kılıç ve bıçak çeküp kasaba-i mezbûre câbîsi Velî nâm kimesnenün Ali nâm kulın ok ve bıçak ile urup katl id (mişlerdir)...” (3 Numaralı Mühimme Defteri, 1993, s. 402). Haksızlığa hukuki bağlamda kalkan olacak kadı adaylarının adaletsizlik iddiasıyla kıyama teşebbüs ettikleri dönemlerde sarhoşluk hallerinde bulunanların bu iddianın savunusunu değıilde adaletsizliğin bizzat temsilcileri olmaları müskiratın neden olduğu şahsiyet bölünmesinin şiddet ve cinnetle sonuçlanabileceğini göstermiştir.

Şiddeti kolaylaştıran müskiratın, kazalara mahal olduğu da malumun ilamıdır. XIX. yüzyılda devletlerarası ticaretin yoğunlaşmasıyla Marmara denizindeki gemi trafiğinin artması bölgedeki ulaşımın daha dikkatli bir şekilde icrasını zaruri kılmıştır. Ancak ulaşım teşne tekne sahiplerinin müskirata meyilleri özellikle gece saatlerinde karşıdan karşıya geçişleri tehlikeli bir hale getirmiştir. Bu durumu tebyin edecek en önemli temsil Tanzimat Fermanı'yla birlikte anılan Mustafa Reşid Paşa'nın oğlu aynı zamanda Abdülmecid'in damadı sabık Hariciye ve Hazine-i Hassa Nazırı Ali Galib Paşa'nın sarhoş bir tekne sahibinin kollarındaki ölümü olmuştur. A. Cevdet Paşa bu temsili şu şekilde tasvir etmiştir. “Dâmâd-ı şehriyârî Ali Galib Paşa reb'ülevvelin yirminci cuma günü araba ile Büyük-dere'ye ve andan Fındık-suyu'na gidip orada akşam taâmını ettikten sonra gece saat dörde karib avdet ile Büyük-dere'ye gelirken arabası devrilmek gibi bir muhatara savuşdurarak Büyük-dere'ye gelip üç çifte kayığa râkiben avdet etmiş ve havanın mağmum ve kayıkçıların sarhoş olması hasebiyle Yeni-köy'ün üst tarafında vâki' tabye hizâsında kayık bir İngiliz vapuruna çatıp devrilmiş olduğundan pek âla yüzgeç olan hamlacısı Paşa'yı çıkarmak

---

2 İrade, insanın fiziki ve psikolojik ihtiyaçlarından neşet eden yapma isteğine koşullandırılmış bir tercihtir (Çağırıcı-Hökelekli, 2000, s. 381).

3 İhtiyar, birkaç şey arasından birini bilinçli olarak ve gönül rızasıyla yapma veyahut yapmamayı ifade eder (Apaydın, 2000, s. 575).

isteyip ancak Paşa ana pek sıkı sarılmış olduğundan ikisi birlikte batmışlar. Bu arada Şevki nam uşağı dahi beraber gark olmuş.” (Cevdet, 1960, s. 69)

Müskirat müptelaları, muhataplarının ölümüne veya bunlarda fiziki hasarlara veya psikolojik travmalara ortam hazırlamamışlar aynı zamanda kendilerine de zarar vermişlerdir. Cabi tarihinde “İlâkin birkaç gün akdem paskalaya olmağın, Çengel Karyesi’nde bir sarhoş kâfir, kendüsünü piştob ile urup helâk ettiği” (Cabi, 2003, s. 432) beyanı gibi birçok veri dönem kaynaklarınca zikredilmiştir. Hakeza arşiv belgelerine de bu tür hadiselerin yansıdığı örnek vesikada görülmektedir. “Sokr haliyle yedinde bulunan sağır bıçak ile kimesnenin men’i olmaksızın kendisini darb u cerh iderek müteessiren helak olmuş ve mersumun varisleri dahi madden katlden dolayı kimesneden da’va ve nizaları olmadığı huzur-ı şer’ide irad ve ityan etmişlerdir” (A. MKT.UM. 2/17).

Kısa soluklu şahsiyet bölünmesinin, şiddeti veya cinneti meşrulaştıracak davranış bozukluklarına sebebiyet verdiği, bunun sonucunda cinayetlerin, tecavüzlerin, kavgaların ve hakaretlerin artışına ortam hazırlandığına ilişkin birçok temsil, konunun zaman aralığını teşkil eden XIX. yüzyılda mevcut olmuştur. Bu tür hadiseler aileden başlamak üzere ortak yaşam alanlarını teşkil eden mahallenin ve şehrin düzenini hatta millet sistemi olarak tesmiye edilen hoşgörü kültürünün devamlılığını tehdit ettiği gibi devletin ayıklığına eşlik eden amir ve memur sınıfının da yönetme kabiliyetini felç etmiştir. İçtimai olanın imtizacını tehlikeye atan ve idari alanın inisiyatifini körelten bu tür tehditler, İslam hukukunun müeyyidelerinden olan had ve ta’zir uygulamalarıyla tenkil ve teskin edilmeye çalışılmıştır (Ahmed Cavid, 1998, s. 203).

### **Aile İçi Şiddete Bir Neden: Sarhoşluk**

Osmanlı Devleti’nde toplumsal alanın imtizacı, iktisadi olanın istihali ve siyasi sistemin istikrarı toplumun en küçük birimi olan ailenin sihatine istinad etmiştir (Kınalızade, 2014). Bu istidalde önermenin cüzünü teşkil eden ailenin kurucu bir unsur olarak görülmesi, devletin bu kuruma ayrı bir ehemmiyet atfetmesine neden olmuştur. Böyle bir hassasiyet dolayısıyla bu kurumun kuruluşu muayyen müdahalelerle teşvik edilmiş (DH. MUİ. 49/25)<sup>4</sup> istikbaline meydan olan doğum hadiselerindeki sıradışlıklar taltif edilmiş (C.BLD. 85/4229) ve bu sürece ket vuran çocuk düşürme teşebbüsleri ise belli tehditlerle men’ edilmeye çalışılmıştır (C.DH. 242/12099)<sup>5</sup>.

4 “Düğün ve cihaz masrafları israfatının ahali üzerinde hasıl ettiği tesirat ve mazarratın izalesi zımında bir komisyon teşkiline mübaderet olunduğuna...”.

5 “... ahali ve ibadin kesret-i vefretiyile hasıl olageldiği zahir ve bahir iken memalik-i mahruse-i asitane-i şahane ahalisinden ba’zıları .... badi’-i killet-i nesl-i beni adem olan iskat-ı cenin madde-i kerihesini irtikab etmekte olup bu durumun men’i hakkında emrin kadı ve naiblere yazıldığı...”.

Varlığını, ailenin istikbaline istinad ettiren devlet, yukarıdaki hassasiyeti dolayısıyla aile içi ilişkilerin kargaşaya ve kavgaya sürükleyen sekr hallerini ve hadiselerini önlemek amacıyla da belli müeyyidelere başvurmuştur. Müskirat müptelalarının aile içi şiddete sebebiyet verdikleri zaman devlet, suçun şiddetine ve meydana getirdiği psikolojik travmaya göre yaptırımlarını çeşitlendirmiştir. Bu müeyyideler, sürgün, küreğe konma, idam ve prangaya vurma gibi cezalardan oluşmuştur.

Hicri 1204 tarihli belgede aile içi şiddete sebep olan “divan-ı humayun çavuşlarından Hüseyin Çavuş’un oğlu yine divan-ı humayun çavuşlarından Hasan Çavuş (un) şarib-ül-hamr olup sekran olduğu halde zevcesini kiçe ile daima darb -ittiği- (C.ZB. 16/786) ve mezbure (kadın) dahi harik (yangın) var deyu sayha (çığılık) ile komşuları bi-huzur etmekle” (C.ZB. 16/786) bu duruma müdahil olan komşuların da tahkir edildiği (mezbur Hasan’a pend u nush eylediklerinde herbirlerine itale-i lisan ile şütum eylediğinden) ve müskir müptelasının fiil-i şeniası bunlarla sınırlı kalmayıp mahallenin gençlerine sözlü ve fiziki sarkıntılık yaptığı da belirtilerek (... bazı etfal-ı müslimine dahi fiil-i şeni’ kasdıyla taaruz eylediğini) bu tür irtikapların ailenin istikbalini iptal, içtimai imtizacın imkanını iskat ettiği gerekçesiyle bahse konu olumsuzluklara meydan veren kişi Bursa’ya sürgün edilmiştir.

Müskiratın etkisiyle aile içi şiddete sebep olan sarhoşların sürgün edilmesine ilişkin müeyyideye bir diğer örnek ise parçalanmış ailesini bir araya getirecek bahanelere tevessül etmek yerine boşanmış olduğu eşine fiziksel şiddet uygulayan ve hakeret eden Süleymaniyeli a’ma Mehmed’in tavrı olmuştur. “Zevce-i mutallakasını darb etmesinden dolayı seeleden Süleymaniyeli a’ma Mehmed’in tefevvühat maddesinden dolayı mahkumiyeti ve memleketine matrudiyeti mesbuk olduğu anlaşılmasına binaen bu gibi tardı tekerrür idenler hakkında şura-yı devlet karar-ı ahirine tevfikan ba’dema avdetine meydan verilmemek üzere merkumenin yine memleketine defi’ ve i’zama idare komisyonunca bi-t-tensib merkume İskenderun tarihiyle ....” (C.ZB. 450/113.) memleketine sürgün edilmiştir.

“Kağıthane’de mukim Debreli Osman oğlu Vehbi Çavuş’un saika-ı sekrle zevcesi Feraiye’yi keser ile kolundan cerh eylediğine” (DH.EUM.AYŞ. 61/33) dair Beyoğlu müddei umumiliğine tevdi olunan hadisede de belirtildiği üzere sarhoşluk halinin geçici düzeyde şahsiyet bölünmesini hangi düzeye taşıdığıнын somut bir temsili olmuştur. İradeyi felç ve ihtiyarı kör eden sarhoşluğun etkisiyle yaşanan şiddet hadiseleri bunlarla sınırlı olmayıp, aile içi hizmetle mükellef cariyelerin ölümüyle sonuçlanan hadiselere de meydan verdiği dönem vesikalarına yansımıştır. Eğin kaymakamı Reşad Bey’in sarhoşluk haliyle evinde hizmetli dört köylü kızına fiziksel şiddet uygulayıp birisinin ölümüne sebebiyet vermesi mezkûr vesikalardan birisidir. Zikrolunan hadise belgede şu şekilde beyan edilmiştir: “Reşad Bey hanesi hudmet-ı dahiliyesinde istihdam eylemekte olduğu dört nefer köylü kızları sekr haliyle evde darb eylemesinden naşi bunlardan yedi yaşında Zeliha nam kızın te’sir darb ile vefat eylediği haber verilmiştir.” (DH.MKT. 224/79).



Bu tür cinayetlere sebebiyet veren bazı mücrimlerin de cezai müeyyidelerini yumuşatmak maksadıyla sarhoşluk bahanesine başvurdukları Hicri 1271 tarihli belgede belirtilmiştir. “Dökmeci Panayot’un sekr halinde sağır oğlu Yorgiyi denizde yıkarken gark ve telef ettiği olduğu haber verilmesinden naşi mersum ahz u girift ile lede-l-istintak .....mersumenin inkarı üzerine bunda dahi kizbi meydana çıkıp şu hallere nazaran keyfiyetin kasden vuku’ mertebe-yi tahkikata varmış olduğundan ve bu makulelerin emsaline ibret-i müessire olmak üzere” beş sene pranga ile tedib edilmesi kararlaştırılmıştır (A.MKT.MVL. 69/39.).

Klasik devlet geleneğinin sürdürülebilirliği aile, şehir ve devlet arasındaki denklemin doğru orantılı bir şekilde kurulmasında gören Osmanlı siyasal düşüncesi, aile kurumunun sıhhat ve istikbaline ilişkin tehditlerin tenkili noktasında hem teşrii ve hem de icrai noktada yukarıda zikredilen örneklerde görüleceği üzere önlemler almışlardır. Aynı hassasiyeti, toplumsal imtizacın müşahhas formatı olan şehrin düzeninde ve bu düzene öngörülebilir bir hayat ve yaşam hakkı tayin ve tahsis eden devlet değirmeninde de göstermiştir.

### **Toplumsal İmtizaca Bir Engel: Sarhoşluk**

Osmanlı siyasi düşüncesi, “nizam-ı aleme” koşullandırılmış telkinlerin tevillerinden teşkil olmuş bir nasihatname külliyatı gibidir. Hikmet-i nazari ve ameli olarak tesmiye edilen bu külliyatta, fert-aile, topluluk-toplum ve siyaset-devlet şeklinde tasnif edilmiş doğallığın bir-aradalığı/tümdeşliği bunların kendi mesuliyetlerinin ve birbirlerine karşı mükellefiyetlerinin yerindeliğiyle mümkün olabileceği vaz’ edilmiştir. Bu modelde fert ve ailenin bir ve birlikteliği; itidal üzere davranmasına, topluluğun ve toplumun insicam ve imtizacı; ittihad ve ittifak ile hareket etmesine ve böyle bir tablonun vahdetinin de devletin adalet üzere iş görmesiyle mümkün olacağı bildirilmiştir (Kınalızade, 2014). “İtidal”, “ittihad/ittifak” ve “adaletin” izdivacından toplumsal imtizac ve siyasal istikrar doğmuştur.

Coğrafi, dini, kavmi vb. farklılıklara ev sahipliği yapan Osmanlı Devleti, çok çeşitli toplumsal yapının imtizacını, mezkur ittihad ve ittifakin irtifasına göre şekillendirmiş ve bu doğrusal deneyimin basamaklarını ise müsamaha ve tahammül kültürüne istinad ettirmiştir. Müsamaha müslümanların mesuliyetine, tahammül ise gayrimüslimlerin mükellefiyete tevdi ve tevcih olunmuş gibidir. İtibari olarak millet-i hakime ve millet-i mahkume tasnifinin tarifine temel teşkil eden bu tevcihat birarada yaşamının önemli bir kaynağıdır. Müslümanlar (Millet-i hakime) İbrahimi bir dinin temsilcilerinden biri olan ancak daha sonra dejenere olduğuna inandıkları Hristiyanlığa ve müntesiplerine bunların tahammül mükellefiyete göre müsamaha gösterecekler, Hristiyanlar da uydurulmuş bir din olarak gördükleri İslamiyete ve müntesiplerinin müsamahalarına karşılık kendi gelecekleri için tahammül edeceklerdir. Müslümanın müsahaması ve Gayrimüslimin tahammülü toplamından toplumsal imtizacın hasıl olduğu iddia edilebilir. Böyle bir kültürün tesisi ise fert-toplum ve devletin ayıklıklarıyla mümkün olacağı malumun ilamıdır. Dolayısıyla ferdin ve ailenin ayıklığını ayartarak bunların itidal üzere davranış biçimlerine ket vurup acziyete ve tecezziyete neden olan müskirat müptelalığının, toplumsal imtizacı da hedef alan

ortamlara kapı aralaması devletin yarınlarına ilişkin korkuyu katmerlemiştir. Topluluğun ittihadını ve toplumun ittifakını inkıza sürükleyecek bu korkunun izdüşümlerini dönem vesikaları ve kronikleri üzerinden takip etmek mümkündür.

Dönemin müşahit ve memurlarından A. Cevdet Paşa'nın Şanizade Ataulahtan yaptığı alıntıda Katolik bir Ermeni'nin sarhoşluğun etkisiyle bahse konu ittihadın esaslarının tasfiye edilip eşitlik üzerine kurulu bir toplumsal yapının inşa edileceğini söylemesinin, Osmanlı toplumsal yapısının hâkim tarafında bir irkilmeye neden olacağı izahat varestedir. Mevzuya mesel hadise şu şekilde tavih edilmiştir; "ve istanbul Ermeni patriğine rum patriği kadar nüfuz verilip anın vasıtasıyla ermeni taifesi umuru dahi devletin dil-hahı vechle tesviye edilir idi. Katolikler ise papaya merbut ve lede-l-icab piskoposlarının azl ve nasbı papanın iradesine menut idi. Ve katolik olanların bir alafranga yola girmeleri ve hürriyet ve serbestiyete dem ırmaları dikkat-i nazarı celb ediyordu. Hatta katolik ermenilerinden biri, kadeh yaranından bir müselimana nim-mest iken siyak-ı sohbet-i cer iderek "behey sultanım vakt olacaktırki bir sabah uyandıgınızda nagehan kapularınızın önlerinde ikişer sultat (asker) bekliyor göreceksiniz ama bundan size mala ve ırza zerre kadar zarar olmayacaktır. Fakat bizler sizin tagallübünüzden kurtularak biz ve siz serbest ve müsavi olacağız bu cümlemize eyüdü demiş olduğu şanizade tarihinde mesturdur. " (A. Cevdet, 1309, s. 10).

İttihad ve ittifakın istinad ettiği değerlerden biri olan "tahammül"<sup>6</sup> kültürünü, tamm-ı müsavat ile değiştirmeyi hayal eden bu sarhoşluk hali'nin dönem itibarıyla bir tehdit olarak algılandığı muhakkaktır. Bu tahayyülün hukuken tahakkuku için yüzyılın ikinci yarısı fiilen tatbiki için ise mezkur asrın sonu beklenilecektir. Belirtilen zaman aralıklarına kadar toplumsal imtizacın bir tarafını tahammül kültürü teşkil etmiştir. Fıkhi perspektifçe sınırları tayin edilen bu kültürel yaklaşım, gayrimüslim kesiminin davranış biçimlerinin belli mükellefiyetler içerisinde gerçekleşmesine izin vermiş ve bunların Müslim bir toplumsal zeminde yaşayışlarına meşruiyet sağlamıştır. Bu meşruiyetin esaslarını tasfiyeye yönelik teşebbüsler, toplumsal imtizacın izalesine ortam hazırlayacağından dolayı merkezi irade başta olmak üzere yerel yönetimler bu konuda çok fazla hassasiyet göstermişlerdir. Sarhoş bir şekilde geceleri kilise çanını çalarak<sup>7</sup> bölge sakinlerinde heyecana sebep olan Draç

6 Tahammül kültürü; çeşitli özelliklere sahip toplulukların farklılıklarını muhafaza etme adına efendilik iddiasına sahip olanların imtiyazlarını kendisine gösterilen müsamaha karşılığında taşıma yükümlülüğüdür.

7 Kilise çanlarının kullanımına ilişkin belli kaide kurallar söz konusudur. Mahallin yapısı dikkate alınarak kilise, gayrimüslim bir yerde ise ibadetin duyurusuna ilişkin ilanın maden çanlardan değil de tahta çanlarla yapılmasına izin verilmiştir. Bu kaide "Islahat Fermanına" kadar devam etmiş bu döndemden sonrada uygulamanın sürdürüldüğü ancak geçmişe nazaran yumuşatıldığı görülmüştür. Devletin kilise çanına ilişkin bu hassasiyeti zimmi hukukunun bir tezahürüdür. Dolayısıyla çanın çalınması müslim – gayrimüslim eşitliğini ihsas ettiren bir sembol olduğu gibi gayrimüslim kesimde ise siyasi bir statünün istiklaliyetine bir işaret olduğu hissiyatı vakidir (DH.H. 37/21). Bu tespitin tarihi temsilininin miladı, Fatih dönemi kanunnamesi, noktası ise Islahat Fermanındaki madde olmuştur. "Ve kiliseleri ellerinde ola, okuyalar âyinlerince. Amma çan ve nâkus çalmayalar. Ve kiliselerin alub mescid etmeyem. Bunlar

papazının cezalandırılmasına yönelik hassasiyetin Rum Patrikhanesince kulak ardı edilmesi üzerine merkezi erkin konuyu çözüme kavuşturma karşısındaki ısrarı, bahse konu hassasiyetten kaynaklanmıştır. Çünkü çanın açıktan çalınması toplumsal imtizacın hâkim tarafını teşkil eden Müslümanların müsamahasına bir saldırı olarak algılandığı dönem belgelerince ifade edilmiştir (DH.H. 37/21).

Müslümanların müsamahasına sedd çeken bir diğer gayri meşru tavır ise İslamın temel esaslarına karşı sarhoşluk perdesi altında gerçekleştirilen küfürler olmuştur. Müskirat kaynaklı bu irtikabın birarada yaşama olanaklarını ne derece tehdit ettiğine ve bu anlamda nasıl bir korkuya meydan verdiğine ilişkin süreci dönem verileri üzerinden okumak olanaklıdır. Erzurum'da asayişten sorumlu Ermeni komiserin sarhoşluk nedeniyle "din-i mübin-i İslamı tahkire cür'et eylemesinin" halkın heyecanına medar olacağı ve şiddete varan tepkilerine ortam hazırlayacağı endişesinin dile getirilip, mürtekip komiserin tutuklanıp gizli bir şekilde payitahta gönderilmesine yönelik idari inisiyatifin tedirginliği bu bağlama somut bir temsilidir. Muhtasar bir şekilde nakledilen hadise belgede tafsilatıyla şu şekilde tanzih edilmiştir;

"Erzurum'da zabitan ile ma'zul me'murinin bir Ermeni polis komiserinin saika-i sekr ile din-i mübin-i İslamı tahkire cür'et eylemiş olmasını ser-rişte ittihaz iderek ahali-i islamiyeyi teheyüç etmekte olduklarından bayramda iğtişaat vuku'undan havf bulunduğu beyanıyla emn ü asayişin muhafazasına mes'ul olduklarının ve bu hususta vali paşaya muavenet olunmasının taraf-ı acizleri me'murin-i mahalliye-i askeriyyeye telgrafla tavsiye olunması münasip olacağı Fransa sefaretinden ifade edildiği bittezkire samiye işar buyrulması üzerine keyfiyetin dördüncü ordu-yu humayun müşriyet-i celilesine tebliğ kılındığı 25 Ramazan sene 315 tarihli tezkire-i hususiye-yi acizanemle arz ve işar kılınmıştı. Tebligat-ı vakaya cevaben müşriyet-i müşarün ileyhadan bu kere varid olan telgrafnamede mugayyir-ı rıza -yı ali ahvale meydan verilmemesi hakkında icra kılınan tebligat üzerine yedinci fırka kumandanlığından alınan cevapta merkurum mahfuzan darsaadete gönderilmesi üzerine ahalinin heyecanı bertaraf olduğu ve zaten hzf-ı asayiş emrinde mahallince hertürlü tedavir-i askeriye ittihaz edilmiş ve edilmekte bulunmuş olup hükümet-i mahalliyede daimen muavenet olunmakta bulunduğu gibi saye-i asayişvaye-i hazreti hilafet penahide mugayyir rıza-i ali bir hal vukuuna meydan verilmeyeceği ve asayiş-i mahallinşnde derkemal idüğü gösterilmiş olduğu işar kılınmış ve keyfiyet bab-ı aliyede cevaben derdest-i izbar bulunmuş olmağla ..." (Y.MTV.173/104).

Müslümanların kutsalına dil uzatıp toplumsal imtizacı tehdit eden bir diğer müskirat bağlantılı hadise "Kıbrıs ceziresinde Magosa kazasına tabi Varoş kasabası ahalisinden Nikola'nın kavli-şeniası olmuş ve bu durumun halkın iğbirarına neden olacağı kaygısının

---

*dahi yeni kilise yapmayalar.* (Akgündüz, 1990, s. 477); "Ahalisi karışık olmayıp yalnız bir mezhep cemaatiyle meskûn olan yerlerde «Zahiren ve alenen ayin icrası»na müsaade edilecektir." (Danişmend, 1972, s. 174). İslahat fermanında yer alan bu madde ile çanın çalınmasına veya çalınmamasına ilişkin karar muallakta bırakılmıştır. Bazı yerlerde çan açıktan çalınırken bazı yerlerde ise şikayetlere konu olduğundan yasaklanmıştır.

bir neticesi olarak “işbu fazih-i kabiha cüretine mebni Nikola'nın ikamet ettiği yerden payitahta gönderilmesi” (A. MKT.UM. 234-17) emredilmiştir.

Bu kavli-şeniaların iştirasına, sunni gelenekten ayrı tutulan şia tarikine mensup Osmanlı coğrafyasında meskun İran tebasından kişilerin de meyl ettiği görülmüştür. Hicri 1300 tarihli Dahiliye Nezareti'ne “İran tebasından olup zevcesinin hanesinde akraba taalukatıyla beraber sakin olan Seyyid Ahmed Kazvini nam kimesnenin sarhoş olduğu halde zokakda sebb-i din eylediğinden beyn-el ahali galeyanına mucib olduğu cihetle taht-ı mevkufına alınıp hakkında lazım gelen muamelenin...” (DH.ŞFR. 124-98.) yerine getirilmesi için yazılan dilekçe, yukarıda izah edilmeye çalışılan hassasiyetten kaynaklanmıştır.

Gayrimüslim kesiminde veya sünni geleneğin dışında görülen Şia mezhebindeki müskirat müptelalarının İslamın kutsallarına karşı sergiledikleri saygısızlıklar nasıl Müslümanların müsamahasının sınırlarını zorlayarak toplumsal teheyüce ortam hazırlamışlarsa aynı şekilde Müslüman toplulukları içindeki sarhoşların da Gayrimüslimlerin mukaddesatına hedef alan gayrimeşru söz ve fiilleri aynı neticeye kapı aralamıştır. Bu tür hadiselerin tenkili ve sarhoşların te'dibleri için cezai müeyyidelerin sürgün talebi üzerinden gerçekleştirilmesi toplumsal teheyücün teskin edilmesi hassasiyetinden ileri geldiği vesikalarca belirtilmiştir. Konu hakkında ilk örneklerden biri Halep vilayeti tahsil memuru Said Efendi'nin müskiratın etkisiyle Cizvit manastırına zorla girip manastırda görevli kişiyi darp etmesi olmuştur. Hadisenin sadece toplumsal imtizacı tehdit etmekle kalmadığı devletlerarası bir problemin zuhuru da kapı aralayacak potansiyele sahip olduğu Fransız sefaretinin olaya müdahil olmasından anlaşılmaktadır (DH.MKT. 2537/107).<sup>8</sup>

### **Devletin Ayıklığına Memur İdarî İnisyatifi Körelten Müptela: Sarhoşluk**

Ferde itimat ve topluma ihtiyat telkin edici hizmetlerle mükellef amir ve memurların sarhoş edici içeceklerle olan ilgi ve alakaları, zamanla hastalık derecesine varmış ve varılan nokta sadece mezkur müstahdemlerin sıhhatini tehdit etmekle kalmamış aynı zamanda devletin ayıklığını ayartarak fert, toplum ve devlet arasında çok çeşitli olumsuzlukların zuhuru ortam hazırlamıştır. Umum nizamı tanzimle mesul memur ve amirin müskirata meyl, “hırsız içerden olunca kapı kilit tutmaz” darb-ı meselinin bir temsili olarak son dönem Osmanlı toplumsal yapısının iç huzursuzlarının belli bir bölümüne ayna olmuştur.

Fert, toplum ve devlet ilişkilerinin yeniden tanımlanmaya çalışıldığı bir dönem aralığında mezkûr tanımlamanın muhafızları olması gereken güvenlik görevlilerinin (Yeniçeriler) toplumsal hassasiyetinin saydamlaştığı Ramazan ayında bile müskiratın etkisiyle tam tersi istikamette davranışlar sergilemeleri, mezkûr darb-ı meselin müşahhas

8 “Halep vilayeti tahsil memuru Said Efendi'nin hal-i sekran iken refakatinde bulunan zabıta neferinin inzıam-ı muavenetiyle Cizvitler manastırına cebren girerek manastırın kapıcısını darb ve camlarını şikest ile haml olan revolveri bi-t-teşhir tefevvühat-ı tehditkaranede bulunduğu bahisle düçar-ı mücazat edilmeleri hakkında Fransız sefaretinin bil-i'ta 14 Nisan 314 tarihli tezkire-i aliye düsturlarıyla tevdi (kılınmıştır)...”

temsillerinden biridir. Hicri 1225 (M. 1810) tarihinde vuku'bulan hadise Cabi tarihinde şu şekilde nakledilmiştir.

“Üsküdar'da Dîvân-ı hümâyûn çavuşlarından Deli Şerif nâmin oğlu erâzil makulesinden, bir gayrı Orta yoldaşı iken, Ellidokuz Bölüğe semer devirüp ve Ellidokuz'lar "bizlere yoldaş oldu, kendi Ortasını bıraktı" deyü, mezbûra mûmâşât ve i'tibâr eylediklerinde, mezbûr haşârâtını müzdâda ve derûnunda merkûz olan mel'ânetini âşikâr, re'âyâyı soymak ve Ramazân-ı Şerif de gündüz işret edüp sarhoş, zâbitâna karşı komak ve ahz olundukda, yoldaşlarının recâsiyle halâs olmağla, giderek haddini tecâvüz ve ma'lûm-ı Pâdişâhı olmak rûtbelerine reşide ve Segbânbaşı Ağa, her ne kadar Ortası zâbitânından mezbûru taleb eyledikte, gâh taşra kaçırıp firâr etmiş ve gâh sefere gitmiş deyü, avk u te'hîr ve giderek zâbitânım dahi dinlememeğe başlayüp ve taşra gitmeyüp, Üsküdar'da ve gayrı mahallerde silâh ile geşt ü güzâr ve gâh Orta'da karakullukçu olmağla, bu defa yasak olup, sâz çalınmak kahvelerde ve silâh ile gezmek ve şâir, mezbûr olduğu kahvede, kol gezerken inâdına sâz çaldırmak. Ramazân'da işret ile re'âyâdan akça almak ve şâir cürm-i gûnâ gûnuyla..." (Cabi, 2003, s. 703).

Müskirata meyledip mükellefiyetini terk ederek belirtilen aralıktaki mesafeyi artıranlara ilişkin belge bağlamında ilk örnek ise yerel önderlerdendir.<sup>9</sup> Yeni düzene ilişkin kaygıların dillendirilmeye başlandığı bir dönemde Söğüt kasabası voyvodasının sarhoşluk nedeniyle hem fukaraya zulm edip hem de ulaşımın kontrol ve koordinasyonu ile konumlandırılan Söğüt menziline, zulmünün merkezi haline getirmesi, devlet, toplum ve fert arasındaki tasviri ayrılığı, itibari anlamda biraradalığa dönecek idari inisiyatifin iğfaline neden olmuştur (C.NF. 29/1445).<sup>10</sup> Bu bağlama bir diğer örnek de dönemin ünlü ayanlarından Tirsiniklioğlu'nun müskirat müptelalılığıyla hem kendini hem de mükellef olduğu toplumun işlerini unutmuş olmasıdır. M. Ahmet Asım bu durumu şu şekilde tavih etmiştir; “mest-i la-yu'kal olmağla ekser mesalih-i mühimme atıl ve bir taraftan kendünün zevk u safası mühmel ü atıl kaldığına mebni, rikab-ı umuru bi'l-külliyeye merkumun rakabe-i temşiyet ü kifayetine taklid etmekle, cümletü'l-mülk-i umur ve mu'avvelün aleyh-i cumhur olmuş idi.” (M. Asım, 2015, s. 1405).

Devlet olma olanaklığını tehdit eden bu tür davranışlara, merkezi iktidarın yereldeki mukteditleri olan amir ve memurlardan da iştirak edenlerin olduğu dönem vesikalarına

<sup>9</sup> Devlet ve toplum arasındaki makası daraltmakla mükellef yerel önderler, Celaliler asrı olarak tesmiye edilen XVII. Yüzyılda ortaya çıkmış seyfiye, kalemiye, ilmiye veyahut yerel düzeyde güç sahibi devletle ilişkisi olmayan eşraftan oluşmuştur. Bu hususiyetleri dolayısıyla kendilerine belli imtiyazlar tanınmıştır. Mezkûr aralıkta iş görenlerin kendilerine tanınan imtiyazları iğfal etmelerinden dolayı XVIII. yüzyılda belli düzenlemeler yapılmış ve Sened-i ittifakla güçlerinin zirvesine çıkmışlar ancak II. Mahmud'un merkezietçi hassasiyetlerinin ilk kurbanları olmuşlardır.

<sup>10</sup> “Söğüd kasabası voyvodaı mest-i müdam ve hakimi dahi voyvoda-i merkume tabi' olup ötedendenberü menzil-i zalimedir. Fukaranın deyni yoktur deyü fukarayı tahrik etmeleriyle kasaba-i mezkur menzircisi adem-i takatden firar ve amed-şüd iden ulaklar teraküm ve umur-ı mühimme ta'til (olunmuştur)”.

yanımsmıştır. İdari ihtiyarlarını keyfiyetleri lehine kullanan müskirat bağımlısına bir örnek Gelibolu kaymakamının tüccarı tehdit, memuru tahkir ve toplumu teheyyüce sevkettiği hadise olmuştur. “Gelibolu kaimakamı rütbe-i selase ashabından Mahmud Bey’in güzeran eden Pazar akşamı saat bir raddelerinde sarhoş olduğu halde mahalde bulunan bakkaldan müskirat isteyip, bakkal sahibinin vermemesi üzerine merkumu zabıtaya vermek için zabıtayı çağırdığı ve kendisindeki sarhoşluk hali dolayısıyla zabıtayı tokatlayıp halkı rahatsız ettiği belirtilmiştir.” (A.MKT.NZD. 260/78-1-2). Ferde itimadı ve topluma ihtiyadı telkin etmek yerine ferdi tehdit ederek emniyeti, toplumu teheyyüce sevk ederek de asayiş sarsan bu sarhoşluk hallerinin görevden azl veya nefy şeklinde cezalandırıldığı ancak “çamur at izi kalsın” darb-ı meselinin hatıra getireceği üzere devletin halk nezdindeki imajına leke sürmüştür.

Bu bağlama bir diğer örnek Isparta’da yaşanmıştır. Isparta’ya sürgün edilen Binbaşı Salih Efendi’nin içkinin tesiriyle mesuliyetinin muazzezliğini, maaşın yekununa tercih ederek toplumsal ittifadın temeli olan inanç esaslarına ve devletin kendisiyle özdeşleştirilen padişaha ve hilafet makamına karşı ileri geri konuşması fert, toplum ve devlet üçgenindeki düzen alışverişinin kontrol ve koordinasyonu mükellef amirin nasıl bir psikolojik payandadan pay alıp devletin ayıklığını ayartarak idari inisiyatifini körelttiğine somut temsil olmuştur (YPRK.UM. 79/6).<sup>11</sup>

Devletin ayıklığına memur müstahdemin, müskiratın etkisiyle mezkur uyanıklığı nasıl uyuttuğuna son örnekler ise; biri ülkenin batısında gayrimüslim bir mülazımın bir diğeri ise ülkenin doğusunda Müslüman bir mutasarrıfın kendi şahsi menfaatleri lehlerine hareket ederek mezkur uyanıklığı ayartıp halkın ayaklanmasına sebep olacak ortamlara kapı aralamaya çalışmaları olmuştur. Bu bağlamın ilk örneği Şarki Rumeli hududunda vaki Karçeme karyesinde memur Mülazım Vasil’in davranış bozukluğudur. “Mülazım Vasil geçende sarhoş olduğu halde mezkur karyenin İslam mahallesi kahvehanesine gelerek ahali-i İslamiyeden mevcut olanları ve şer-i şerifi tahkir zımında bir takım hezeyanları serdedip, bazılarını darp etmiş olduğuna ve bunun gibi imale-i... bulunduğu dair” (A.MTZ (04). 73/47) irtikapları, ferdi itimadı ihafe ve içtimai imtizacı da izale ederek toplumda devlet olma olanağını yerelde imkânsız kılacak bir zemine kapı aralamıştır. Bu aralıkta iş gören diğer örnek ise Muş mutasarrıfı Selim Paşa’nın bir fesada meydan verecek aşırılıklarının mest-i müdamın etkisiyle farkında olmaması hadisesidir. Hicri 1241 tarihinde vuku’bulan mezkûr hadise vesikada şu şekilde tebyin edilmiştir: “Muş mutasarrıfı Selim Paşa aşırup taşarmış ve bayağı Devlet-i Aliyeyi isga’ etmemek suretini çoktan tutmuş ve

---

<sup>11</sup> “Isparta’da ikamete me’mur olan Binbaşı Salih Beğ bulunduğumuz odaya sarhoş olduğu halde gelerek bir müddet oturduktan sonra maaşının dün olmasından ve Rumeli şahane ümerasının tam maaş almakda olduklarından ve kendüsünün tard-ı teb’idi pederi Osman Ağa’nın yüzünden olduğundan pederim Osman Ağa padişah olsun Sultan Hamid’de pederimin makamına insün hasta ise hastalığı ilan itsün ta’bir-i elfazıyla tefevvühat ve ta’kiben haşa sümme haşa Allah yok, padişah yok, bundan sonra tövbe olsun namaz kılmayacağım diye tefevvühat u fezahat-ı lisanıyede bulunduğu...”

kendisinden diyanet eseri kalmadığından başka bir fesad çıkarmağa çalışmakta ve mest-i müdam idüğünden ne yaptığını bilmemekte olduğu tebeyyün etmiş(tir)” (HAT.811/37220).

Osmanlı Devleti'nin son yüzyılında hanedanın, raiyyetini rey sahibi kılma adına egemenlik imtiyazından vazgeçmesinin tarihi olan batılılaşma çabaları, bu topyekûn özveriye rağmen kendi içinde başarısız olmasının temel saiklerinden biri, kendisini yerelde temsil eden bazı amir ve memurların müskirat vb. alışkanlıkların etkisiyle idari inisiyatifi, halkın hakkına değil de nefislerinin lehine kullanmaları olmuştur.

### **Sonuç**

Bilme ve eyleme faaliyetlerinin vasat üzere gerçekleştirildiğinde sıhhat, ifrat ve tefrit üzere gerçekleştirildiğinde ise hastalık getirdiğine ilişkin “gerçeklik”, tüm kültürlerin ortak bir önermesidir. Araştırmanın öznesi konumundaki müskiratın, mezkûr önermenin olumsuz tarafına taalluk eden tarafı ise müptela boyutudur. İbtıla derecesinde müskirata olan bu yakınlık ferdi, kendiliğinden soyundurup kişilik bölünmelerine sebep olarak şiddete ve cinnete kapı araladığı ve insan türünün yarını olan aileyi parçaladığı Osmanlı Devleti örneğinde ve vesikaların eşliğinde açıklanmıştır.

Ferdi kendiliğinden koparan müskirat, toplumsallaşmanın aralığı olan başkaları gibi olma olanağını da ortadan kaldırarak toplumu tehdit etmiştir. Bu tehdit, Osmanlı toplumsal yapısı için şeddeli bir tehlikeye ortam hazırlamıştır. Mezkûr yapı, kendilik bilincine sahip birçok toplumsal kompartımanlardan meydana geldiği ve bu kompartımanlar arasındaki imtizacın da “kendinden olmayanların kendiliklerine müsamaha veya tahammül ederek” sağlandığı için kendini kaybedenlerin kendi gibi olmayanlara hitap değil itap edeceği malumun ilamıdır. Metin içerisinde, belgelerin nezaretinde açıklandığı üzere, müskirat bağımlılarının farklı toplumsal kompartımanların mukaddesatına ilişkin sözlü ve fiili müdahalelerinin infiallere kapı aralayarak toplumsal imtizacı tehlikeye atacağı korkusu, müskiratın hitaba mı veyahut itaba mı ortam hazırladığının bir temsili olmuştur.

Ferdi kendiliğinden kopararak toplumsal imkânı iptale yeltenen müskirat müptelalığının idari inisiyatifin amir ve memurlarına da sirayeti, devletin ayıklığını ayartan bir uyuşukluğa meydan vermiş ve islahat asrının yeniden tanımlandırmaya çalıştığı fert, toplum ve devlet arasındaki ilişkinin insicamına değil de irtihaline neden olmuştur.

### **KAYNAKÇA**

*3 Numaralı Mühimme Defteri (966-968/1558-1560)*. (1993). Ankara: Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı.

Ahmed Cavid (1998), *Hadika-i vekayi*. Adnan Baycar (Haz.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Ahmed Cevdet (1309). *Tarih-i Cevdet*. (C. 11). Dersaadet: Matbaa-i Osmaniye.

Ahmed Cevdet (1960). *Tezahir* 13-20. Cavid Baysun (Haz.), Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Akgündüz, A. (1990), *Osmanlı kanunnâmeleri ve hukukî tahlilleri*, (C. 1), İstanbul: Fey Vakfı.
- Apaydın, H. Y. (2000). İhtiyar, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (C. 20, ss. 575-576). İstanbul: TDV.
- Bozkurt, N. (2000). İçki, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (C. 20, ss. 455-456). İstanbul: TDV.
- Cabi Ömer Efendi (2003). *Cabi tarihi (Tarih-i Sultan Selim-i Salis ve Mahmud-ı Sani)*. M.A. Beyhan (Haz.). Ankara: Türk Tarihi Kurumu.
- Çağırıcı, M & Hökelekli, H. (2000). İrade, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (C. 22, ss.381-384). İstanbul: TDV.
- Danişmend, H. İ. (1972). *İzahlı Osmanlı tarihi kronolojisi*, (C. 4). İstanbul: Türkiye.
- Dönmez, K. İ. (2003). Maslahat, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (C. 28, ss. 79-94). İstanbul: TDV.
- Evren, C.E. (2004), Alkol/madde kullanım bozukluğunda kişilik bozukluğu ek tanısı: bir gözden geçirme, *Klinik Psikiyatri*, 7, 111-119.
- Kınalı-Zade Ali Çelebi (2014), *Ahlâk-ı alâ'i*. F. Unan (Haz.) Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- M. A. Asım Efendi (2015). *Asım Efendi tarihi*. Z. Yılmaz (Haz.). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu.
- Şemseddin S. (1327). *Kamus-i Türki*. Dersaadet: İkdâm Matbaası.
- Topuz, E. (2019). Müskirata mesken meyhaneden balodan bozma baloza: Osmanlı'da eğlence mekânlarının dönüşümü, ihlaller ve tedbirler, *Van YYÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (46), 407-426.

## Arşivler

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı (Osmanlı Arşivi)

- A.MKT.MVL. 69/39. H-02-03-1271. (Sadaret, Mektubi Mühimme Kalemi Evrakı)
- A.MKT.NZD. 260/78.H-21-12-1274 (Sadaret, Mektubi Nezaret ve Devair Evrakı)
- A.MKT.UM. 2/17. H-14-01-1266. (Sadaret, Mektubi Umum Vilayat Evrakı)
- A. MKT.UM. 234-17. H-14-01-1266. (Sadaret, Mektubi Umum Vilayat Evrakı)
- A.MTZ (04). 73/47.H-17-09-1319. (Sadaret, Mümütaze Kalemi-Bulgaristan)
- C.BLD. 85/4229. H-08-07-1233. (Cevdet Tasnifi-Belediye)
- C.DH. 242/12099. H-29-09-1254. (Cevdet Tasnifi, Dahiliye)
- C.NF. 29/1445. H-29-06-1204. (Cevdet Tasnifi, Nafia)



- C.ZB. 16/786. H-13-11-1204. (Cevdet Tasnifi, Zabtiye)  
C.ZB. 450/113 R-10-12-1319.(Cevdet Tasnifi, Zabtiye)  
DH.EUM.AYŞ. 61/33. H-10-10-1340. (Dahiliye, Emniyet Şubesi)  
DH.H. 37/21. H.28-08-1331. (Dahiliye, Hukuk)  
DH.MKT. 224/79. H-09-10-1311. (Dahiliye, Mektubi Kalemı)  
DH.MKT. 2537/107.H-16-06-1319. (Dahiliye, Mektubi Kalemı)  
DH. MUİ. 49/25. 17-12-1327. (Dahiliye, Muhaberat-ı Umumiye İdaresi)  
DH. ŞFR. 124-98.R-04-12-1300. (Dahiliye, Şifre Kalemı)  
HAT.811/37220. H-07-04-1241. (Hat-ı Humayun)  
Y.MTV.173/104.H-08-10-1315. (Yıldız, Mütenevvi Maruzat)  
YPRK.UM. 79/6.H-06-07-1324.(Yıldız Parekende Evrakı, Umumi)



# BİR HADİS İHTİSAS KURUMU OLARAK NÛRİYYE VE EŞREFİYYE DÂRÛLHADİSİ

Rıdvan KALAÇ\*

E-mail: r30kalac@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3257-2471>

**Citation/©:** Kalaç, R. (2020). Bir hadis ihtisas kurumu olarak Nûriyye ve Eşrefiyye dârülhadisi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 67-82.

## Öz

Kur'an'dan sonra dini konularda hadisler ikinci önemli kaynak kabul edilmiştir. Hz. Peygamber'in sözleri, fiilleri ve takrirleri demek olan hadisler, ilk asırlarda daha çok âlimlerin evleri, mescid/camiler ve medreseler gibi çeşitli yapılarda öğrenilmiştir. Sonraları bu alanla ilgili faaliyetler, kendine has müesseselerde yoğun bir şekilde icra edilmiştir. Bu yapılardan biri de hadis ihtisas medreseleri diyebileceğimiz dârülhadislerdir. Müfredatını yoğunlukla hadis öğrenimine tahsis eden bu kurumlar, İslâm coğrafyasında dârülhadis adıyla ilk defa hicri altıncı asırdan itibaren Dimaşk'ta ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yapıların ilk örneği ise Dimaşk ve Halep Atabegi Nûreddin ez-Zengî'ye (ö.569/1174) nispet edilen ve meşhur tarihçi İbn Asâkir (ö.571/1175) adına yaptırılan Nûriye Dârülhadisi'dir. Bu yapı kendinden sonraki dârülhadislerin inşa edilmesi için ilham kaynağı olmuştur. Nitekim bu dârülhadisten sonra özellikle Dimaşk'ta Eyyübîler asrında pek çok yapı inşa edilmeye başlanmıştır. Bu yapılardan biri de Eşrefiyye Dârülhadisi'dir. Eşrefiyye Dârülhadisi'ni önemli kılan husus, buranın hadis meşihatını İbnu's-Salâh eş-Şehrezûrî (ö.643/1245), en-Nevevî (ö.676/1277) ve el-Mizzî (ö.742/1341) gibi önemli muhaddislerin yürütmesidir. Çalışmada dârülhadis adıyla ilk olması hasebiyle kurulan Nûriye Dârülhadisi ile Dimaşk'ta oldukça önemli bir yere sahip olan Eşrefiyye Dârülhadisi, bu yapılarda yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri, bu yapıların hadis eğitiminde icra ettikleri fonksiyonlar, okutulan hadis kitapları, burada yetişmiş olan muhaddis âlimler ile buraların akademik ve idari kadroları hakkında bilgi verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Hadis, Nûriyye, Eşrefiyye, Dârülhadis, İlmi Faaliyetler.

\* Dr., Arş. Gör. Van YYÜ, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Hadis Anabilim Dalı.

## AS A HADITH SPECIALIZATION INSTITUTION: NURIYYA AND ASHRAFIYYA DAR al-HADITH

### ABSTRACT

After the Qur'an, the hadiths were accepted as the second most important source of religious matters. The hadiths, which are the sayings, actions and confirmations of the Prophet, have been learned in various structures such as houses of scholars, masjids / mosques and madrasas in the early centuries. Later on, activities related to this field were carried out intensively in their own institutions one of these structures is the dâr al-hadiths which we can call as hadith specialization madrasah. These institutions, which have allocated intensely to the education of hadiths, began to emerge in Damascus by the sixth century, which was first assumed in the Islamic world under the name of dâr al-hadiths. The first example of these structures is Nûriyye Dar al-hadiths, which was built in the name of the famous historian İbn Asâkir (ö.571 / 1175), which is attributed to the Atabak of Damascus and Aleppo Nur al-Dîn al-Zangî (d.569 / 1174). This structure was the inspiration for the construction of the next dar al-hadith. As a matter of fact, after this dar al-hadith, especially in Damascus, in Ayyubids century began to be built many buildings. One of these structures is Ashrafiyya Dar al-hadith. What makes the Ashrafiyya Dar al-Hadiths important is that it carried out by important hadithsians such as İbn Salah al-Shahrezurî (d.643 / 1245), en-Nawawî (d.676 / 1277) and al-Mizzî (d.742 / 1341). In our work, Nuriyya Dar al-Hadith, which was founded as the first dâr al-hadith under the name of dâr al-hadith, and Asrafiyya Dar al-Hadith, that Famous scholars, who have a very important place in Damascus, had taught, were discussed. Besides these the educational activities carried out in these structures, the functions of these structures in hadith education, the hadith books that were taught and the hadith scholars who were trained here was handled.

**Keywords:** Hadîth, Nûriyya, Ashrafiyya, Dar al-Hadith, Scientific Activities

### Giriş

Mekke döneminde Hz. Peygamber'in (s.a.s.) dine dair bilgileri insanlara ulaşabildiği her yerde tebliğ etmenin yanı sıra Dârülerkam denilen bir yeri merkez olarak kullandığı bilinen bir durumdur. Medine'ye yapılan hicretten sonra dini eğitim ve öğretimin merkezi Mescid-i Nebevî olmuştur. Mescid-i Nebevî'nin bitişiğine kimsesiz fakir sahâbîlerin kalması için inşa edilen Suffe ise, Mescid'e bağlı giderek önemli bir eğitim ve öğretim kurumu haline gelen bir kimliğe bürünmüştür. Nitekim Allah Resûlü, Suffe ehlinin eğitim ve öğretim

işleriyle bizzat ilgilenmiş ve burada yetişen sahâbîler zamanlarının büyük bir kısmını öğrenimle geçirmişlerdi. Mescidlerin bu şekilde eğitim merkezi olması Hz. Peygamber zamanında başlamış sonraki asırlarda da devam etmiştir. Öyle ki İslâm tarihinde önemli bir yer edinen Hasan el-Basrî (ö.110/728), İmâm-ı Azâm Ebû Hanîfe (ö.150/767), İmâm Şafîî (ö.204/820), İmâm Mâlik (ö.179/795) ve Ahmed b. Hanbel (ö.241/855) gibi önemli zatlar mescidlerde yetişmiş ve buralarda öğrenci yetiştirmişlerdir. Netice olarak yaklaşık ilk dört asır boyunca eğitim ve öğretim için resmî kurumlardan ziyade mescid veya camiler ile âlimlerin evleri ilim öğrenme merkezleri olmuştur (Bozkurt, 1993, ss. 527-529; Yücel, 2015, s. 141).

Dördüncü asra gelindiğinde ilk resmi eğitim kurumu olan Nizâmiye medreseleri kurulmuştu. Büyük Selçuklu veziri olan Nizâmülmülk (ö.485/1092) tarafından inşa edilen bu yapılar, Fatımiler'in Şiî propagandasına karşı ehl-i sünnet itikadını güçlendirmek amacıyla inşa edilmişti. Bu medreselerden sonra eğitim-öğretim faaliyetleri için kurumsallaşma süreci başlamıştır (Bozkurt, 2003, ss. 323-327; Özeydin, 2007, ss. 188-191; Yücel, 2012, s. 12).

İslâm tarihinde ilk asırlarda daha çok âlimlerin evleri, mescid ve câmiî gibi çeşitli yerlerde icra edilen hadis öğrenimi faaliyetleri de, sonraki asırlarda medreseler başta olmak üzere farklı müesseselerde sürdürülmüştür. Nitekim Hadis ilmiyle ilgili faaliyetler medreselerin kurulmasıyla bu yapılarda daha aktif bir halde icra edilmiştir. Ancak medreseler, İslâmî ilimlerin genelini ihtiva edecek bir müfredata sahipti. Bu açıdan ilk başlarda medreselerde tefsir, fıkıh, hadis, tasavvuf ve kelim gibi temel İslâmî ilimlere dair bir ihtisaslaşma söz konusu değildi. Ancak sonraki asırlarda bu ilimlere dair ihtisaslaşma süreci başlamış ve medreselerle aynı kökten gelen türdeş kurumlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Örneğin Kur'an ilimleri ihtisas merkezleri diyebileceğimiz 'dârülkurânlar', hadis ihtisas merkezleri denilen 'dârülhadisler' ve tasavvuf ihtisas merkezleri denilen 'zaviye', 'tekke', 'ribat' gibi adlarla anılan kurumlar, ihtisaslaşma sürecinde ortaya çıkan bazı müesseselerdir (Makdisî, 2012, ss. 73-74).

"Mekân, yer ve ev" gibi çeşitli anlamlar taşıyan dâr kelimesi ile hadis kelimesinden oluşan dârülhadis, "hadis okutulan yer" demektir. Bu yapılara "dârü's-sünne", "dârü's-sünneti'l-Muhammediyye" veya "dârü's-sünneti'n-nebeviyye" adı da verilmiştir (Bozkurt, 1993, ss. 527-529; Tunç, 2018, s. 239; Yücel, 2012, s. 11). İslâm eğitim ve öğretim tarihinde eşsiz bir yere sahip olan ve hadis ihtisas merkezleri olan dârülhadisler, İslâmî ilimlere dair umumi eğitim verilen medreselerde belli bir müddet eğitim görüp önemli bir seviyeye geldikten sonra hadis alanında mütehassis olmak isteyen talebeler için inşa edilen medreselerdir. Dârülhadislerin ilk örneği dördüncü yüzyılda Nişabur'da görülmüştür. Nişabur'un önde gelen muhaddislerinden Ahmed b. İshâk es-Sıbgî (ö.342/954), "dârüssünne" ismiyle anılan bir müessese kurmuş ve bunun idaresi için bazı vâkıflar tesis etmiştir. es-Sıbgî'nin kurduğu bu müessesenin idaresi onun vefatından sonra vasiyeti üzerine talebesi meşhur muhaddis Hâkim en-Nisâbü'rî'ye geçmiştir (es-Sübki, 1992, s. 159).

Nişabur'da tesis edilen dârüssünnelerden sonra Dimaşk'ta, dârülhadis adıyla ilk defa müstakil bir öğretim müessesesi inşa edilmiştir.<sup>1</sup> Dimaşk ve Halep Atabegi Nüreddîn ez-Zengî (ö.569/1174) tarafından altıncı asırda Dimaşk'ta kurulan bu müessese, kurucusuna nispetle Nûriye Dârülhadisi olarak anılmıştır. Bu ilk örnekten sonra Dimaşk'ta çeşitli dârülhadisler<sup>2</sup> kurulmuştur.<sup>3</sup> Bu dârülhadislerden<sup>4</sup> biri de Eşrefiyye Dârülhadisi'dir. Tarihi seyir içerisinde inşa edilen ilgili hadis ihtisas kurumları hakkında verilen bu bilgilerden sonra hadis eğitimi açısından önem arz eden Nûriyye ve Eşrefiyye Dârülhadisi, bu kurumların bünyesinde yürütülen hadis faaliyetleri, bu kurumlarda okutulan hadis kitapları, bu kurumlara hocalık yapan muhaddis âlimler, yetişen hadis talebeleri ve son olarak buraların eğitim ve idari işlerinden sorumlu olan akademik ve idari kadroları hakkında bilgi verilecektir.

### 1. Nûriyye Dârülhadisi

Nûriye Dârülhadisi, Dimaşk'ta Asruniyye çarşısının güneyinde kurulmuştur. Dârülhadisin batısında Eşrefiyye Dârülhadisi, karşısında ise Âdiliyye Suğra Medresesi yer almaktadır (İbn Mibred, 1943, s. 215; Bedran, 1985, s. 58). Bu yapı, dârülhadis ismiyle ilk defa müstakil bir hadis eğitim müessesesi olarak Nüreddîn Mahmûd ez-Zengî tarafından inşa edilmiştir (İbn Mibred, 1943, s. 215; Nuaymî, 1990, ss. 74-75). Nüreddîn ez-Zengî, dârülhadisi Dimaşk'ın önde gelen muhaddis ve tarihçisi İbn Asâkir (ö.571/1175) adına yaptırmış ve meşihat makamına onu tayin etmiştir (Nuaymî, 1990, ss. 74-75). Bu müessesenin Selahaddîn-i Eyyûbî'nin eşi İsmet Hatun tarafından inşa edildiğine dair kaynaklarda bazı görüşler serdedilmiştir (Bedran, 1985, s. 59). Bu görüşün tarihi gerçeği yansıtmadığı ifade edilmiştir (Atan, 1993, s. 56; Bozkurt, 1993, ss. 527-529). Ancak İsmet Hatun'un bu kuruma bazı hizmetleri olduğu ve buraya bazı şeyler vakfetmiş olması muhtemeldir.

Nûriye Dârülhadisi'nin yapımında İbn Asâkir'in büyük bir etkisinin olduğu söylenilmektedir. Nitekim onun telif etmiş olduğu *Takviyetü'l-Münne 'alâ İnşâ'i Dâri's-Sünne* isimli eserinin başlığından, onun Nüreddîn ez-Zengî'yi bu konuda teşvik ettiği anlaşılmaktadır (Muhammed Ebu'l-Ferec, 2002, s. 50). Ancak İbn Asâkir'in bu eseri günümüze ulaşmış değildir. Dârülhadise ait herhangi bir kitabenin olmayışı ve tarihi

---

1 Nûriyye Darülhadisi'nin ilklığı meselesi hakkında geniş bilgi için bkz., Yücel, 2017, ss. 88-91.

2 Dimaşkta kurulan dârülhadisler şunlardır: Nûriyye, Eşrefiyye (Cevvaniyye), Eşrefiyye (Berraniyye), Bahaiyye, Himsiyye, Samiriyye, Devâdariyye, Sükeriyye, Şukayşikiyye, Urviyye, Faziliyye, Kalanisiyye, Kûsiyye, Kerûsiyye, Nefisiyye, Nâsiriyye, Tenkiziyye, Sababiyye, Ma'bediyye. Ayrıntılı bilgi için bkz., Nuaymî, 1990, ss. 15-95. Bu kurumlardan son üçü dârülhadis olmasının yanında aynı zamanda dârü'l-Kurandır.

3 Dârülhadisler hakkında detaylı bilgi için bkz., Bozkurt, 1993, ss. 527-529; Yardım, 1993, ss. 529-532; Atan, 1993; 2012; Kurt, 2018, ss. 76-99.

4 Günümüzün çağdaş bazı dârülhadisleri ile hadis fakülteleri ve bu kurumların icra etmiş oldukları eğitim öğretim faaliyetleri hakkında ayrıca bkz., Tunç, 2018, ss. 239-249.

kaynaklarda da bu konuda herhangi bir bilgiye yer verilmemesi, bu müessesenin yapılış tarihini tespit etmeyi zorlaştırmaktadır. Fransız Müsteşrik Nikita Elliseeff, bu yapının 566/1170 yılında yapıldığını kaydetmişse de bu bilgiyi nereden aldığına dair herhangi bir kayıt düşmemiştir (Atan, 1993, ss. 56-57; Bozkurt, 1993, ss. 527-529). Diğer bir taraftan dârülhadiste İbn Asâkir'in imla etmiş olduğu en eski semâ kayıtları, bu yapının takriben yapılış tarihi hakkında bizlere bir fikir vermektedir. İbn Asâkir'in *Fazlü Recep ve Keşfu'l-Muğatta* isimli eserlerine ait semâ kayıtlarından ilki 23 recep 566 yılı diğeri ise 28 Recep 566 yılında gerçekleşmiştir. Bu kayıtlara göre dârülhadisin bu tarihlerden bir müddet önce inşa edildiği söylenebilir (Muhammed Ebu'l-Ferec, 2002, s. 52).

Nûriye Dârülhadisi, Nûreddîn ez-Zengî tarafından inşa edilen Nûriye Kübra ve Nûriye Suğra medreseleriyle<sup>5</sup> karıştırıldığı görülmektedir. Ancak Nurîye Dârülhadisi, bu iki yapıdan farklı olarak Nûreddîn ez-Zengî tarafından inşa edilen bir yapıdır. Örneğin son asırlarda, Şam'ın tarihten günümüze kadar siyasi sosyal ve kültürel faaliyetleri hakkında bilgi verilen bir çalışmada Nûriye Kübra Medresesi anlatılırken bu yapının Şam'da inşa edilen ilk dârülhadis olduğu ve hadis meşihat makamına İbn Asâkir'in tayin edildiği ifade edilmiştir. Diğer taraftan Nûriye Suğra medresesinin ise, Asruniyye bölgesinde bulunduğu ve Eşrefiyye Dârülhadisi ile Asruniyye Medresesi karşısında yer aldığı ifade edilmiştir (Kürd Ali, 1983, ss. 73-74). Ayrıca eserin başka bir yerinde Nûriye Suğra'nın kalenin içinde olduğuna dair bir bilgi kaydedilmiştir (Kürd Ali, 1983, s. 95). Ancak burada Nûreddîn ez-Zengî tarafından inşa edilen bu üç müessesenin karıştırıldığı görülmektedir. Biri Hayyât denilen bir yerde olup Nûreddîn ez-Zengî'nin türbesi de orada bulunmaktadır. Bu Nûriye-i Kübrâ Medresesi'dir. Biri Asruniyye bölgesinde yer alan yapıdır ki bu da Nûriye Dârülhadisi'dir. En son yapı ise Nuriye-i Suğra Medresesi olup, Dımaşk kalesi yakınlarındadır.

Nûriyye Dârülhadisi'nin mimari yapısı hakkında bilgi verecek olursak; 16.30x17.20 metre genişliğinde bir bina olan bu müessese kare şeklinde inşa edilmiştir (Bozkurt, 1993, ss. 527-529). Dârülhadisin güney tarafında ibadet ve derse tahsis edilen büyük bir namaz alanı vardır. Çatısı taşla örtülü ortasında abdest alımı için küçük bir havuz yer almaktadır (Bedran, 1985, ss. 58-59). Doğu ve batı tarafında uzanan bazı odalar yer almaktadır. Bunlardan iki tanesi hadis tedrisine tahsis edilmiştir. Diğer iki odadan biri kütüphane biri de şeyhin odasıdır. Ayrıca girişin her iki tarafında da iki tane oda bulunmakta olup biri hizmetçi odası diğeri ise dârülhadisin eşyalarının konulduğu depo olarak kullanılmıştır. Diğer taraftan bu yapı kendinden sonraki dârülhadislerin mimarisini de etkilediği ifade edilmiştir. Bununla birlikte bu yapı, önceki medrese mimarilerinden de farklılık arz etmiştir. Örneğin bu müessesede medrese mimarisinin önemli bir unsuru kabul edilen eyvan denilen bölüm yoktur (Atan, 1993, ss. 57-58).

<sup>5</sup> Hanefî fıkına göre eğitim ve öğretim faaliyetleri sürdüren bu iki medrese hakkında ayrıca bkz., Yılmaz, 2017, ss. 92-94.

Nûriyye Dârülhadisi'nde müderrisler, ziyarete gelen misafirler ve yatılı kalan talebeler için tahsis edilen bir bölümünün olduğu kaydedilmiştir. Örneğin Endülüslü Arap seyyahı İbn Cübeyr'in (ö.614/1217) seyahatnamesinde kaydettiğine göre o, 581/1184 yılında Dımaşk'ı ziyaret etmiş ve bu ziyareti esnasında bir müddet bu dârülhadiste kaldığını ifade etmiştir. Ancak İbn Cübeyr, dârülhadisin o zamanki mimari yapısı, fiziki özellikleri ve eğitim öğretim faaliyetlerine dair eserinde herhangi bir kayıt düşmemiştir (İbn Cübeyr, 1964, s. 234). Diğer bir taraftan kaynaklara bakıldığında burada misafir olarak ilk ikamet eden kişinin Ebû Ca'fer Ahmed b. Alî el-Kurtûbî (ö.596/1200) olduğu ifade edilmiştir. Nitekim Makrizî'nin ifade ettiğine göre el-Kurtûbî, Kurtuba'yı terk ettikten sonra sırasıyla Mekke, Mısır, Bağdat, Musul gibi kentleri dolaşıp dönemin ünlü muhaddislerinden hadis öğrenmiş ve daha sonra Dımaşk'a gitmiş ve oraya yerleşmiştir. Seyahatine Dımaşk ile son veren el-Kurtûbî, burada bir müddet Nûriyye Dârülhadisi'nde kalmıştır (Makrizî, 1991, ss. 529-530). Diğer bir taraftan bazı önemli hadis âlimlerinin burada doğduğu kaydedilen bilgiler arasındadır. Örneğin ünlü tarihçi Safedî'nin kaydettiğine göre Cemâluddîn Ebu'l-Abbâs es-Sâbüni (ö.731/1330) bu yapıda doğduğunu ifade etmiştir (Safedî, 2000, s. 179; 1998, s. 434).

Nûriyye Dârülhadisi'nin yapımından itibaren pek çok vakfa sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Nitekim Nuaymî'nin ifade ettiğine göre bu yapının inşa edilmesinden hemen sonra Nûreddîn ez-Zengî, bu kuruma ve burada hadis ilmiyle meşgul olan kimselerin ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla pek çok vâkif tahsis etmiştir (Nuaymî, 1990, s. 74; Bedran, 1985, s. 59). Ancak zamanla artan talebe sayısı gibi birtakım nedenlerden dolayı mezkûr vâkıfların bu kurumun ihtiyaçlarını gidermede yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Nitekim bu nedenle el-Melikü'l-Eşref Mûsâ zamanında Eşrefiyye Dârülhadisi'nin gelirlerinden buraya iki bin dirhem aktararak ekonomik durumunun düzeltilmeye çalışıldığı kaydedilmiştir (Nuaymî, 1990, s. 74). Aslında buranın sahip olduğu bazı vâkıfları kaybettikten sonra ekonomik olarak bazı sıkıntılara maruz kaldığını söyleyebiliriz. İbn Kesîr'in kaydettiğine göre 611/1214 yılında bu müesseseye yakın Kaymazıyye tarafındaki bazı hendeklerin genişletilmesinden sonra bazı binalar yıkılmış ve yıkılan bu binalar arasında Nûriyye Dârülhadisi'ne ait bazı yapılar da bulunmaktaydı (İbn Kesîr, 1998, s. 41).

İlk hadis ihtisas merkezi olan Nûriyye Dârülhadisi, hadis tarihinde oldukça önemli bir yer edinmiş ve bu yapı daha sonra yapılacak olan dârülhadisler için bir ilham kaynağı olmuştur. Nitekim bu müesseseden sonra Dımaşk başta olmak üzere İslâm coğrafyasında pek çok yerde bu yapıdan esinlenerek dârülhadisler inşa edilmeye başlanmıştır. Nûriyye müessesesini önemli kılan hususların başında çok sayıda muhaddisin yetişmesine vesile olmasıdır. Öyle ki bu kurumun meşihat makamı ve eğitiminde dönemin önde gelen muhaddisleri görev almıştır. Dımaşk medreseleri arasında oldukça fazla ilmi hareketlilik yaşayan bu medresede öncelikle meşhur muhaddis ve tarihçi Ebu'l-Kâsım Alî İbn Asâkir (ö.571/1176) görev almıştır. İbn Asâkir vefatına kadar bu vazifesini devam ettirmiştir (Nuaymî, 1990, ss. 74-75; Bedran, 1985, ss. 59-60). İbn Asâkir'in burada hadis dersleri icra



ederken yetiştirdiği talebelere okuttuğu eserler arasında<sup>6</sup> Beyhâkî'nin (ö.458/1066) *Delâilu'n-Nubuvve'si*, Yahya b. Muhammed es-Sâid'in (ö.318/930) *el-Emâlî'si* ve kendisinin telif ettiği *Fadlu'r-Receb*, *Keşfu'l-Muğattâ* ve *Kitabu't-Tecrid* isimli eserler bulunmaktadır (el-Hâfız, 2006, ss. 96, 102, 115-117, 123-125; Kurt, 2019, s. 81).

İbn Asâkir'den sonra Nûriyye'nin hadis meşihatını oğlu Ebû Muhammed Kâsım b. Ali b. Asâkir (ö.600/1203) üstlenmiştir (Nuaymî, 1990, s. 75; Bedran, 1985, ss. 59-60). Babasının yanında yetişen önemli bir muhaddis olan Ebû Muhammed Kâsım, semâ' kayıtlarından anlaşıldığına göre burada görev süresince babasının telif ettiği *Târihu Dımaşk* ve *Tebyînu'l-Kezibî'l-Müfterî'sini*, kendi telif etmiş olduğu *Fadlu'-Şa'bân*, *Ta'ziteyü'l-Müslim*, Abdullah b. Mübarek'in *Müsned'ini*, *Cüz'ü İbni'l-Ğitriif*, *Min Hadisî Ebî Bekr en-Nâsibî* ve *Min Hadisî'l-Fezâri* gibi pek çok eser okutmuştur (el-Hâfız, 2006, s. 134). Ebû Muhammed Kâsım'dan sonra bu yapının meşihatını yaklaşık bir asır gibi uzun bir müddet İbn Asâkir'in soyundan gelen âlimler yürütmüştür. Nitekim Ebû Muhammed Kâsım'dan sonra sırasıyla İbn Asâkir ailesinden Ebu'l-Kâsım Ali b. Kâsım b. Asâkir, Ebû Mansûr Abdurrahmân b. Muhammed b. Asâkir, Ebu'l-Berekât Hasan b. Muhammed b. Asâkir, Ebu'l-Hasan Abdulvehhâb b. Hasan b. Muhammed b. Asâkir gibi aileden pek çok muhaddis âlim buranın meşihat görevini üstlenmiştir. Ayrıca İbn Asâkir ailesi dışında Zeynuddîn Hâlid b. Yûsuf en-Nablûsî, Tâcuddîn el-Firkâh, Muhammed b. Ali es-Sâbûnî, Şerefuddîn en-Nablûsî, Fahruddîn el-Hanbelî ve Alauddîn b. Attâr gibi pek çok isim de burada görev almışlardır.<sup>7</sup>

Dârülhadisin 1893'te geçirdiği büyük bir yangın neticesinde günümüze kapısı, avlusu, yıkılmış zemini, mihrap ve birkaç odanın dışında tamamen harap bir vaziyette ulaşabilmiştir (İbnü'l-Mibred, 1943, s. 215; Bedran, 1985, s. 59; Bozkurt, 1993, ss. 527-529). Ancak Dımaşk'taki mevcut medreselerin fiziki yapıları hakkında bilgi verilen bir vesikadan anlaşıldığına göre Nûriyye Dârülhadisi, günümüze bir asır kadar yakın zamanda 1328/1910 yılında 6 odaya sahip olup eğitim öğretim faaliyetlerini 10 kadar talebeyle devam ettirebilmiştir (el-Müneccid, 1973, s. 318).

## 2. Eşrefiyye (Cevvâniyye) Dârülhadisi

Eşrefiyye Dârülhadisi, Dımaşk kalesinin doğu kapısı civarında Asrûniyye Medresesi'nin batısında yer alır. Dârülhadisin kuzeyinde Hanefilere ait Kaymazıyye adıyla anılan bir medrese bulunmaktadır. Eyyûbîler'in Dımaşk ve el-Cezîre hükümdarı el-Meliku'l-Eşref Mûsâ (ö.635/1237) tarafından yapıldığı için ismini kurucusundan alır. Aslında kaynakların verdiği bilgiye göre el-Meliku'l-Eşref Mûsâ, Dımaşk'ta iki dârülhadis inşa etmiştir. Birincisi bu dârülhadis olup Eşrefiyye Cevvâniyye ismiyle meşhur olmuştur (Nuaymî, 1990, s. 15; Bedran, 1985, s. 24; Kürd Ali, 1983, ss. 71-72). Diğeri ise bu dârülhadisten sonra Dımaşk'ın

<sup>6</sup> Bu yapıda okutulan eserler için ayrıca bkz., Yücel, 2017, ss. 93-100.

<sup>7</sup> Tarih boyunca burada müderrislik görevi üstlenen kimselerin daha geniş listesi için bkz., Nuaymî, 1990, ss. 74-84; Bedran, 1985, ss.59-60; Yücel, 2017, ss. 91-93.

Salihîye bölgesinde inşa edilen Eşrefîye Berrâniyye<sup>8</sup> Dârülhadisi'dir (Nuaymî, 1990, s. 36; Bedran, 1985, s. 32; Kürd Ali, 1983, s. 71-72).

Araştırmaya konu olan Eşrefîye Cevvâniyye Dârülhadisi, Dımaşk'ta Nûriye Dârülhadisi'nden sonra tesis edilen ikinci dârülhadistir. Bu yapı el-Meliku'l-Eşref Mûsâ'nın emriyle 628/1230 yılının Ramazan ayında inşa edilmeye başlanmıştır. Bu dârülhadisin yapıldığı yerde daha önce Selahaddîn Eyyûbî'nin valilerinden olan Sarııddîn Kaymaz en-Necmî'ye (ö.596/1199) ait bir ev ve yine ona ait Kaymazîyye adıyla anılan bir hamam bulunmaktaydı. el-Meliku'l-Eşref burayı sahibinden satın alıp evin bulunduğu mekana dârülhadis binasını, hamamın bulunduğu mekana ise burada müderrislik vazifesini icra edecek olan âlimlerin barınması için bir ev yaptırmıştır (İbn Kesîr, 1998, s. 201; Nuaymî, 1990, s. 15; Bedran, 1985, s. 25; Kürd Ali, 1983, s. 71; Demir, 2017, ss. 60-61).

Dârülhadisin inşa süreci iki yıl sürmüştür. 628/1231 yılında inşa edilmeye başlanılan bu yapı, 15 Şaban 630 tarihinde Cuma gecesi hadis öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Dârülhadisin açılış merasimi ise, el-Meliku'l-Eşref tarafından buranın meşihatına atanan meşhur muhaddis İbnü's-Salâh yapmış ve İbnü's-Salah sultanın da hazır bulunduğu bu merasimde ilk hadis dersini vermiştir (Sıbt İbnü'l-Cevzî, 2013, s. 319; Zehebî, 1998, s. 52; İbn Kesîr, 1998, s. 202; Nuaymî, 1990, s. 15; Demir, 2017, ss. 60-61). Esasında buranın kurucusu olan el-Meliku'l-Eşref, hadis derslerine ve hadisçilere özel bir ilgi vardı. Nitekim onun hükümdarlığı süresince bu yapı başta olmak üzere bazı hadis kurumlarına oldukça büyük mali yardımlarda bulunduğu ve elindeki tüm imkânları bu kurumların ihtiyaçları için seferber ettiği kaydedilmiştir. Eşrefîye Dârülhadisi'nin yeni açıldığı anlarda el-Meliku'l-Eşref, İmâm ez-Zebîdî olarak meşhur olan Hüseyin b. Mübârek er-Rebiî'den (ö.631/1233) burada Buhârî'nin *Sahih*'ini kıraat etmiştir (Zehebî, 1998, s. 52; İbn Kesîr, 1998, s. 202).

Eşrefîye Dârülhadisi'nin fiziki yapısı hakkında bilgi verecek olursak; bu yapı oldukça zarif bir mimariye sahiptir. Dârülhadise kırmızı ve siyah taşlarla yenilenmiş olan bir kapıdan girilip, doğu tarafında güzel bir holden geçildikten sonra, ortada su akan bir havuzun bulunduğu avluya varılır. Bu avlunun doğu ve batı tarafında odalar yer almaktadır. Batı kısmında abdest alma yeri ve iki oda bulunmaktadır. Buranın mescidinde taştan bir mihrap ve sonradan ilave edilen tahtadan yapılmış bir minber yer alır. Buranın kubbesi Türk mimarisinin, mihrabı ise Memlükler'e ait mimarinin izlerini taşır. Dârülhadis binasının doğu tarafında beş kat, batı tarafında ise üç kat yer alır. Üst katlara taştan yapılmış merdivenlerle çıkılır. Üst katlar burada kalan talebeler için bir pansiyon görevi görür. Dârülhadisin güney tarafında ise, hadis şeyhinin oturması için inşa edilmiş bir ev bulunmaktadır (İbnü'l-Mibred, 1943, s. 214; Bedran, 1985, s. 24; Atan, 1993, s. 93).

Dârülhadisin ilk inşa faaliyetinden itibaren yukarıda saydığımız fiziki özellikleri muhtevi olduğunu ifade etmemiz mümkün değildir. Nitekim bu yapının tarihte bazı felakete

---

<sup>8</sup> Eşrefîye Berrâniyye Dârülhadisi hakkında geniş bilgi için bkz., Kalaç, 2019, ss. 68-69.

maruz kaldığı ve bu felaketler neticesinde bazı unsurlarının hasar gördüğü anlaşılmaktadır. Kaynakların kaydettiği bilgilere göre bu yapının maruz kaldığı felaketlerin başında Moğol saldırıları gelir. Ancak Moğol saldırılarından hasar gören bu yapı, zamanın hadis şeyhi Abdullah b. Mervân el-Fârîkî (ö.703/1304) tarafından onarılmış ve tekrar hizmete açılmıştır (İbnü'l-Mibred, 1943, s. 214; Bedran, 1985, s. 29). Eşrefiyye Dârülhadisi, 1330/1912 yılında da bazı felaketlere maruz kalmıştır. Bu tarihte meydana gelen büyük Dımaşk yangınında, şehrin pek çok medresesiyle birlikte bu yapı da yanmış ve büyük bir hasar görmüştür. Ancak akabinde tekrar restore edilmiştir (Kürd Ali, 1983, s. 72). Dımaşk'ta varlığını sürdüren medreselerin fiziki yapıları hakkında bilgi verilen bir vesikadan anlaşıldığına göre Eşrefiyye Dârülhadisi, günümüze bir yüzyıl kadar yakın zamanda 1328/1910 yılında 18 odaya sahip olup eğitim öğretim faaliyetlerini 6 kadar talebeyle devam ettirebilmiştir (el-Müneccid, 1973, s. 318).

Burada yetişen ilim ehlinin ve hocaların ihtiyaçları başta olmak üzere Eşrefiyye Dârülhadisi'nin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bu müessesenin, inşa edildiği günden itibaren pek çok vakfa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Müessesenin kurucusu el-Meliku'l-Eşref tarafından buraya bağışlananlar arasında; Hirman Köyü'nün üçte bir hissesi, iki fırın, on dükkân, Kayseriyetü'l-Âdil'in tamamı, bir ağıl, Meryem Kilisesi yakınlarında bir oda, Bâbu'l-Berid denilen bir yerde dört dükkândan dört hisse, Harîriyyin denilen yerde iki dükkândan iki hisse, Haddâdin denilen bir yerde bir dükkândan bir hisse gibi çeşitli gelirler/vakıflar vardır (Bedran, 1985, ss. 24-25). Şafiî âlimlerden Takiyuddîn es-Sübkî (ö.756/1355) kendi zamanında bu yapının Hazrema köyü ebedi vakıflarından olmak üzere üç köy ve 40 kilometrelik bir araziye sahip olduğunu ifade etmiştir (es-Sübkî, t.y., s. 108). Vakfedilen şeyler bunlarla sınırlı değildir. Bilakis buraya manevi değeri oldukça yüksek şeylerin de vakfedildiği kaydedilmiştir. Nitekim bir bilgiye göre, dârülhadisin kurucusu el-Meliku'l-Eşref, Nizâmuddîn Ebu'l-Abbâs es-Sülemî'nin yanında bulunan Hz. Peygamber'e ait nalini/sandaleti ondan alarak buraya vakfetmiştir (Sibt İbnü'l-Cevzî, 2013, s. 319; İbn Kesir, 1998, s. 202; Nuaymî, 1990, s. 15; Bedran, 1985, s. 25).

Eşrefiyye Dârülhadisi'nin meşihat makamına kuruluşundan itibaren hadis rivayetinde mütehasıs meşhur muhaddisler tayin edilmiştir. Bu dârülhadis İslâm dünyasında meşhur muhaddisleri ve müderris topluluğunu bünyesinde barındırmıştır. Burada meşihat makamına getirilecek muhaddislerin hem rivayet ilimlerini hem de dirayet ilimlerini şahsında bir araya getirmesi şartı aranmıştır. Diğer bir taraftan rivayet ilimlerine dair ileri sürülen şart, dirayet ilimlerine takdim edilmiştir (Nuaymî, 1990, ss. 15-16; Bedran, 1985, s. 25). Örneğin bir hadis şeyhinin dirayet ilimlerinde diğerinin ise rivayet ilimlerinde mütehasıs olması durumunda rivayet ilimlerinde mütehasıs olan kişi meşihat makamı için tercih edilmiştir. Bu yapıda verilen dersler, büyük bir muhaddis topluluğunun yetişmesine katkıda bulunmuştur. Mesela yukarıda işaret edildiği gibi buranın ilk hadis şeyhi olan İbnü's-Salâh'ın bu müessesede yetiştirdiği talebeler içerisinde Ebû Zekerriyya Yahya en-Nevevî (ö.676/1277), İbn Hallikân (ö.681/1282), Muhammed b. Hüseyin b.

Rezîn, Ebû Şâme el-Makdisî (ö. 665/1267), Kemâl Sellâme, Kemâl İshâk ve Abdurrahman b. Nûh el-Makdisî gibi devrin önde gelen muhaddisleri vardır (Nuaymî, 1990, s. 16; Tantâvî, 1979, s. 11; Demir, 2017, s. 62-66). Ayrıca burada İbn Hacer el-Askalânî de bir müddet hocalık yapmış ve İbnü's-Salâh'tan sonra devam ettirilmeyen imla geleneğini devam ettirmeye çalıştığı kaydedilen bilgiler arasındadır (Kandemir, 1999, s. 515).

Meşihat mansıbına atanan İbnü's-Salah, hadis usulüne dair *Mukaddime/Ma'riefü Envâi Ulûmi'l-Hadis* isimli eserini burada hocalık yaparken kaleme almıştır. İbnü's-Salah'ın burada on üç yıl kadar hadis hocalığı yaptığı kaydedilmiştir (İbn Salah, 2002, s. 25). Onun burada düzenlediği hadis imla meclisleri oldukça meşhur olmuştur (Sıbt İbnü'l-Cevzî, 2013, s. 319; İbn Kesîr, 1998, s. 202). İbnü's-Salah'tan sonra dârülhadisin meşihat makamına İbnü'l-Herestânî İmâduddîn Abdülkerim (ö.662/1263) tayin edilmiştir. İbnü'l-Herestânî'den sonra ise bu görevi Ebû Şâme el-Makdisî devralmıştır. Kaydedilen bilgilere göre Ebû Şâme, burada *Kitabu'l-Meb'âs* isimli bir eserden dersler yapmış ve onun hadis derslerine, Dimaşk kadısı İbn Hallikân başta olmak üzere şehrin önde gelen muhaddisleri de hazır bulunmuştur (Nuaymî, 1990, ss. 17-18). Ebû Şâme'nin vefatından sonra buranın meşihat makamına meşhur muhaddis Yahya en-Nevevî, ondan sonra ise Abdullah b. Mervân el-Fârikî (ö.703/1304) bu göreve tayin edilmiştir (Nuaymî, 1990, ss. 19-21). en-Nevevî'nin burada okuttuğu hadis kitapları arasında Buhârî ve Müslim'in *Sahih*'leri, Ebû Dâvud'un *Sünen*'i, Tahâvî'nin *Şerhu Meâni'l-Âsâr*'ı, Kuşeyrî'nin *Risâlesi*, Nasıruddîn el-Makdisî'ye ait *el-Hücce* ile *Safvetü's-Safve* gibi çeşitli eserler vardır (Sehâvî, 2005, s. 37; Demir, 2017, ss. 68-69). Burada hocalık yapanlar arasında mezkûr âlimler dışında Takiyuddîn es-Sübkî (ö.756/1355), Tâcuiddîn es-Sübkî (ö.771/1370), Bahauddîn es-Sübkî (ö.773/1372) (Nuaymî, 1990, ss. 27-29), meşhur muhaddislerden el-Mizzî (ö.742/1341) gibi dönemin önde gelen muhaddisleri de vardır. el-Mizzî, bu görevi vefat edene kadar devam ettirmiştir. Talebesi Takiyuddîn es-Sübkî, dârülhadise el-Mizzî'den daha âlim bir kişinin burada görev yapmadığını ifade etmiştir (Kandemir, 2005, ss. 220-221).

Eşrefiyye Dârülhadisi'nde müderrislik yapanlar bunlarla sınırlı değildir. Bilakis Nuaymî burada şeyhlik yapan kimselere dair uzun bir listeye yer vermiştir.<sup>9</sup> Ayrıca bu dârülhadisin Şafîi/Eş'arî ekolünün kontrolünde olduğunu ifade etmek mümkündür. Nitekim burada şeyhlik yapan kimselerin tamamının Şafîi olduğu görülmektedir. Burada müderrislik yapabilmek için Şafîi olmanın yanı sıra itikatta da Eş'arî düşüncesini benimsemek gerektiği anlaşılmaktadır. Nitekim el-Mizzî'den sonra boşalan Eşrefiyye Dârülhadisi'nin şeyhliğine meşhur muhaddis ez-Zehabî'nin (ö.748/1348) getirilmesi gündeme gelmiştir. Ancak her ne kadar fıkhıta Şafîi mezhebine uysa da itikadi konularda Selefin/Hanbelîlerin inancını benimsediği ve dolayısıyla Eş'arî olmadığı gerekçesiyle Zehabî'nin bu makama getirilmesi Şafîi'ler tarafından engellenmiştir (Altıkulaç, 2013, s. 181).

<sup>9</sup> Bu liste için bkz., Nuaymî, 1990, ss. 21-36.

## 2.1. Eşrefiyye'nin Kadrosu

Dârülhadisler hakkında genel bir bilgi sahibi olmak ve bu yapıların eğitim ve idari kadrosunun kimlerden oluştuğu ve bu müesseselerde işlerin nasıl yürüdüğü hakkında fikir sahibi olmak için ilgili kurumun vakıf belgelerine sahip olmak gerekir. Ancak bu yapıların hepsinin vakıf belgeleri günümüze ulaşmış değildir. Diğer taraftan Eşrefiyye'nin vakıf belgelerinin günümüze ulaştığı ifade edebiliriz. Dârülhadislerin genel işleyişi hakkında bir kanaat oluşturması açısından Eşrefiyye Dârülhadisi'nin vakıf metninde yer alan bilgiler büyük önem taşımaktadır. Eşrefiyye'nin vakıf metni, es-Sübkî vasıtasıyla günümüze ulaşmıştır. es-Sübkî'nin *Fetâvâ*'sına aldığı 29 Ramazan 632 (17 Mayıs 1234) tarihli belgeye göre buranın işleyişi şu şekildedir (bkz. es-Sübkî, t.y., ss. 108-115; Bedran, 1985, ss. 25-28):

Nâzir: Dârülhadisin idari kadrosunun başında yer alan ve dârülhadisi idare eden müdürdür. Müessesenin işleyişinden, müessesenin ihtiyaç duyduğu mum, yağ, kandil, temizlik araç ve gereçleri, hasır vs. şeyleri temin etmekten sorumludur. Dârülhadisin gelir kaynağı olan vâkıfları toplar ve ilgili yerlere harcar. Dersleri kontrol eder. Vazifeli personelin maaşlarını dağıtır. Müesseseye vakfedilen kitapları kayıt altına alır.

Muhaddis: Dârülhadisin meşihat makamıdır. Şartları sağlayan ve burada görev yapan bir muhaddise aylık 90 dirhem maaş verilir. Dârülhadisin öğretim görevlileri kadrosunda en yüksek maaşı muhaddis alır. Burada görev yapacak olan muhaddis, hem rivayet hem de dirayet ilimlerinde vukûfiyet sahibi olması gerekir. Ayrıca rivayet ilimlerinde ihtisas sahibi olanlar, dirayette ihtisas sahibi olanlara tercih edilir (Nuaymî, 1990, ss. 15-16; Bedran, 1985, s. 25). Görevli muhaddisin soyundan gelenlere her ay 50 dirhem maaş bağlanırdı. Ayrıca Şam dışında âli isnad için gelip bu yapıda misafir edilen muhaddislere her gün 2 dirhem verilirdi. Hadis ahzette işi bittiğinde ise kendisine 30 dinar verilirdi. Eğer gelen muhaddis Şam şehirlerinden gelmiş ise, zikredilen meblağdan daha az ücret verilir, eğer Şam'da ikamet eden biri ise kendisine 10 dinar verilirdi.

İmâm, Mukrî ve Kiraat-ı Seb'a Talebeleri: İmâm'ın görevi 5 vakit ve teravîh namazını kıldırma idi. İmâm kiraat-ı seb'a'da bilgi sahibi ise, bu alanda eğitim gören talebelere de sorumluydu ve imamlık ile mukrîlik vazifesi kendisinde toplanırdı. Böyle bir durumda olan kişi aylık 60 dirhem maaş alırdı. Ancak imam kiraatte bilgi sahibi değilse kiraat için başka bir görevli tayin edilir ve maaş bölüşülürdü. Sayıları on kadar olan kiraat-ı seb'a talebelerine ise aylık 10 dirhem burs verilirdi.

Hadis Kârî, Talebeleri ve Dinleyicileri: Hadis kârî, şeyhin okuduğu dersleri tekrar eder. Bunun için aylık 24 dirhem maaş alır. Hadis talebeleri her ay 8 dirhem maaş alır. Talebelere verilen ücret talebenin derslerdeki gayretine göre değişiklik arz ederdi. Örneğin bir hadis kitabını ezberleyen talebeye teşvik babında ilave maaş bağlanırdı. Dışardan gelen hadis dinleyicilerine ise aylık 3-4 dirhem verilirdi. Aralarında ileri seviyeye gelenlerin maaşları nâzir tarafından 8 dirheme çıkarılırdı.

Müezzin ve Kayyım: Müezzinin görevi ezan okumak ve kamet getirmektir. Aylık 20 dirhem maaş alırdı. Dârülhadisin hizmetlerinden ve işlerinden sorumlu iki kayyım bulunurdu. Her birine aylık 15 dirhem maaş verilirdi.

Kütüphane Görevlisi, Kırtasiyecisi ve Kapıcı: Dârülhadisin kütüphanesinden, buradaki kitapların muhafazasından sorumlu olup maaşı 18 dirhemdir. Dârülhadisin kırtasiyecisi ise, hadis istinsahı için gerekli olan kâğıt, divit, mürekkep, kalem gibi malzemeleri tedarik ederdi. Ayrıca bu görevli, imlâ meclisinde hadis yazan kimselere kâğıt tedarik ederdi. Dârülhadisin kapıcısı ise 15 dirhem alırdı.

Son olarak burada dikkat çekmemiz gereken önemli hususlardan birisi ise Eşrefiyye Dârülhadisi'ndeki bütün görevlilerin beş günde bir öğle namazından sonra toplanması gerektiğidir. Toplantıdan sonra nâzır, bunlara ya yemek ikramında bulunur ya da yemek bedeli olarak 100 dirhem dağıtır. Ayrıca nâzırın Ramazan ayında çalışanlara iftar vermesi gerekir. Nâzır iftar veremezse buna bedel olarak, çalışanların mertebesine göre 1000 dirhem dağıtır. Eşrefiyye Dârülhadisi'nin bu vakfiye metni, söz konusu yapı başta olmak üzere dârülhadislerin nasıl işlediğini, buralardaki personelin vazifelerini ve bu vazifeleri karşılığında aldıkları ücretleri ortaya koymasından dolayı çok önemlidir.

## Sonuç

Hz. Peygamber döneminde eğitim faaliyetlerinin merkezi ilk başlarda Dârülerkam olup Medine'ye yapılan göç ile birlikte bu faaliyetler Mescid-i Nebvî'de devam etmiştir. Hz. Peygamber zamanında mescitlerin ibadet faaliyetlerinin yanı sıra eğitim merkezi olarak kullanılması, İslâm dünyasında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sonraki asırlarda mescitlerde devam etmesini beraberinde getirmiştir. Nitekim İslâm düşünce tarihinde önemli etkileri bulunan ilk dönem âlimlerin neredeyse tamamı mescitlerde yetişmiş ve burada talebe yetiştirmişlerdir. Mescitlerin İslâm dünyasında bu şekilde eğitim merkezi olarak kullanılması Nizâmiye medreselerinin tesis edilmesine kadar devam etmiştir. Sistemli ve en düzenli eğitim kurumlarından biri olan ve medrese denilen bu yapıların inşası, ilmi faaliyetlere dair oluşan ihtiyaçları daha güzel karşılamış ve eğitim öğretim faaliyetlerinin daha verimli yürütülmesine büyük katkıda bulunmuştur. Ayrıca medreselerin inşa edilmesinden sonra eğitim ve öğretim faaliyetleri için kurumsallaşma süreci başlamıştır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde medreselerle başlayan kurumsallaşma sürecinin bir diğer adımı medreselerle aynı kökten gelen türdeş kurumların tesis edilmesidir. Bu kurumlardan birisi ise hadis öğrenimi için inşa edilen dârülhadislerdir. Nitekim fiziki özellikleri bakımından medreseler ile dârülhadislerin hiçbir farkı yoktur. Aralarındaki tek fark verdikleri eğitimin mahiyetindedir. İslâmî ilimlere dair temel eğitim verilen medreselerde bir müddet öğrenip görüp önemli bir seviyeye geldikten sonra hadis alanında mütehasşis olmak isteyen talebeler için inşa edilen dârülhadisler, bir bakıma hadis fakülteleridir. Hadis ihtisas merkezleri de diyebileceğimiz dârülhadisler, özellikle Eyyûbiler asrında Dimaşk

bölgesinde yoğun bir şekilde kendisini göstermiştir. Bu yapıların çoğunun devlet emirleri tarafından inşa edilmesi dikkat çekicidir. Bu durum dönemin siyasetçilerinin ilmi faaliyetlere verdiği önemi ortaya koymaktadır. Dârülhadisler, bünyelerinde sağladıkları hadis eğitimi ile sonraki kuşak muhaddislerin yetişmesine büyük katkı sağlamıştır. Ayrıca hadis ilmi açısından büyük bir önemi haiz olan bu müesseselerde rivayet ilimlerine dair faaliyetlerin hangi ortamlarda ve hangi şartlarda icra edildiği ve bu faaliyetleri sürdüren meşhur muhaddislerin nasıl yetiştiklerine dair hususlar, bu kurumlara dair çalışmalarda ve incelemelerde ortaya çıkmaktadır.

Diğer bir taraftan çalışmamıza konu olan ve iki önemli dârülhadisten biri olan Nûriyye Dârülhadisi, dârülhadis adıyla fonksiyonel ve sistemli ilk müessese olup hicri VI. asırda Selçuklu atabegi Nüreddîn Mahmûd ez-Zengî tarafından Dımaşk'ta inşa edilmiştir. Ünlü tarihçi ve muhaddis âlim İbn Asâkir adına yaptırılan bu müessesede İbn Asâkir'in ailesi başta olmak üzere dönemin önde gelen muhaddisleri hadis müderrisliği icra etmiştir. Hadis tarihinde bu yapı oldukça önemli bir yere sahip olmuştur. Çünkü bu yapı bünyesinde bulundurduğu muhaddisler ve yetiştirdiği talebelerin yanı sıra kendinden sonraki yapıların inşası adına bir ilham kaynağı olmuştur. Öyle ki bu yapıdan sonra İslâm coğrafyasının çeşitli yerlerinde dârülhadis adıyla pek çok müessese tesis edilmiş ve bu müesseselerde dönemin önde gelen muhaddisleri yetişmiştir. Dârülhadislerin ilmi düzey bakımından ileri seviyede diyebileceğimiz yapılarından birisi ise Eşrefiyye Dârülhadisi'dir. Hadis ilmi açısından ulaştığı ilmi düzeyinden dolayı, bu yapıların en meşhuru Eşrefiyye olmuştur. el-Meliku'l-Eşref Mûsâ tarafından inşa edilen bu yapının meşihat makamına hadis rivayetinde mütehasıs ve meşhur muhaddisler tayin edilmiştir. Esasında Eşrefiyye Dârülhadisi, bünyesinde barındırdığı muhaddislerle İslâm dünyasında benzeri olmayan bir yapıdır. Diğer bir taraftan burada icra edilen hadis dersleri sonraki asırlarda büyük bir muhaddis topluluğunun yetişmesine önemli katkıda bulunmuştur. Örneğin İbnü's-Salah'ın bu yapıda yetiştirdiği talebeler arasında Nevevî, İbn Hallikân, Ebû Şâme gibi önemli simalar yer almaktadır. Bu şahıslar sonraki dönemlerde bu müessesenin aynı zamanda hadis hocaları olmuştur. Bunun dışında devrin önde gelen rical âlimi olan ve *Kütüb-i Sitte* ricaline dair ilk temel eser olan *Tehzîbu'l-Kemâl fî Esmâi'r-Ricâl* adlı eserin müellifi el-Mizzî ve meşhur muhaddis İbn Hacer el-Askâlânî de bu yapının sonraki asırlarda hadis hocaları arasında yerini almıştır.

### **Kaynakça**

- Altıkulaç, T. (2013). Zehebi. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 44, ss. 180-188). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Atan, A.H. (1993). *Dârülhadis müessesesinin ortaya çıkışı ve ilk dönem Dımaşk dârülhadisleri*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Bedran, A. (1985). *Münâdemetü'l-atlâl ve müsâmeretü'l-hayâl*. Dimaşk: el-Mektebetü'l-İslâmî.
- Bozkurt, N. (1993). Dârülhadis. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C.8, ss. 527-529). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Bozkurt, N. (2003). Medrese. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 38, ss. 323-327). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Demir, A. (2017). Bir hadis ihtisas medresesi olarak eşrefiyye el-cevânîyye dârü'l-hadis'i ve ihtisaslaşmaya katkısı. 6. *Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı*. 4, 59-72.
- Ebu'l-Ferec, Muhammed (2002), *Dârüs-sünne: dârü'l-hadisî'n-nûriyye bi Dimaşk*. Thk.: Muhammed Mucîr, Dimaşk: Dârü'l-Beşâir.
- el-Hâfız, Muhammed Mûtî' (2006). *el-Mehâsinu's-sultaniyye fî dâri hadisî'n-nûriyye*. Dimaşk: Dârü'l-Beyrutî.
- el-Müneccid, Selahaddin (1973). Vesikatün Resmîyyetün an Medârisi Dimaşk el-Kadîme. *Mecelletü Mecmâ'i'l-İlmîyî'l-Arâbî bi Dimaşk*. 48/2. Dimaşk.
- es-Sübkî, Tâcüddîn Ebû Nasr Abdülvehhâb b. Ali (1992). *Tabakâtü's-şâfi'îyyetü'l-kübrâ* (C.4). Thk.: Mahmûd Muhammed et-Tanâhî-Abdülfettâh Muhammed el-Hulv. Kahire: Dâru Hicr.
- es-Sübkî, Takıyyüddîn Ebü'l-Hasen Ali b. Abdilkâfi (t.y.). *Fetâva's-Sübkî*, (C. 2). Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- İbn Cübeyr, Muhammed b. Ahmed el-Belensî (1964). *Rihletü İbn Cübeyr*, Beyrut: Dârü Sadr.
- İbn Kesîr, Ebü'l-Fidâ İsmâ'îl b. Ömer ed-Dimaşkî (1998). *el-Bidâye ve'n-nihâye*, (C. 17). Thk.: Abdullah b. Abdülmuhsin et-Türkî, Kahire: Dâru Hicr.
- İbn Mibred, Yusuf b. Abdilhâdi (1943). *Simâru'l-mekâsid fî zikri'l-mesâcid*, Thk.: Muhammed Es'ed Talas. Beyrut: el-Me'hedü'l-Fransî bi-Dimaşk.
- İbn Salâh, Ebû Amr Takıyyüddîn eş-Şehrazûrî (2002). *Ma'rifetü envâi 'ulûmî'l-hadis*, Thk.: Abdullatif el-Hümeym ve bşk. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmîyye.
- Kalaç, R. (2019), *Kudâme ailesi ve hadis*, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Van.
- Kandemir, M. Y. (1999). İbn Hacer el-Askâlânî. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 19, ss. 514-531). İstanbul: Diyanet Vakfı.



- Kandemir, M. Y. (2005). *Mizzî, Yusuf b. Abdurrahman. Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 30, ss. 220-221). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Kurt, A. (2019). *Eyyûbîler devrinde hadis*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kahramanmaraş.
- Kürd Ali, M. (1983). *Hitatü's-Şam*, (C. 6). Dımaşk: el-Mektebetü'n-Nûriyye.
- Makdisî, G. (2012). *Ortaçağda yüksek öğretim*, Ter. Ali Hakan Çavuşoğlu –Tuncay Başoğlu. İstanbul: Klasik.
- Makrizî, Ebu'l-Abbas Ahmed b. Ali (1991). *el-Mukaffa'l-kebîr*, (C. 1), Thk.: Muhammed Ya'lâvî. Beyrut: Dârü'l-Garbi'l-İslâmî.
- Nuaymî, Abdulkadir b. Muhammed en-Nuaymî ed-Dımaşkî (1990). *ed-Dâris fi tarihî'l-medâris*, (C.1). Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Özaydın, A. (2007). *Nizâmiye Medresesi, Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde. (C.33, ss.188-191). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Safedî, Salâhuddîn Halîl b. İzzeddîn (1998). *A'yanu'l-asr ve a'vanu'n-nasr*, (C. 1). Thk.: Ali Ebû Zeyd ve bşk. Dımaşk: Dârü'l-Fikr.
- Safedî, Salâhuddîn Halîl b. İzzeddîn (2000). *el-Vâfi bi'l-vefeyât*, (C. 8). Thk.: Ahmed el-Arnaût - Türkî Mustafâ. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- Sehâvî, Ebu'l-Hayr Şemsuddîn (2005). *el-Menhelü'l-azbi'r-râvî fi tercemeti kutbi'l-evliya en-Nevevî*. Thk. Ahmed Ferîd el-Mezîdî, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Sibt İbnü'l-Cevzî, Ebü'l-Muzaffer Yûsuf b. Kızıoğlu (2013). *Mir'âtü'z-zamân fi târihi'l-a'yân*, (C.22). Thk.: Muhammed Berekât vdğ. Dımaşk: Dâru'r-Risâleti'l-Âlemiyye.
- Tantâvî, Ali (1979). *el-İmâmu'n-Nevevî*. Dımaşk: Dârü'l-Fikr.
- Tunç, M. (2018). *Suud selefilîği –hadis ilmi bağlamında bir araştırma-*. İstanbul: İz.
- Yardım, A. (1993). *Dârülhadis. Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 8, ss. 529-532). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Yılmaz, H. (2017). *Zengi ve Eyyûbî Dımaşk'ında ulema ve medrese*. İstanbul: Klasik.
- Yücel, A. (2015). *Hadis Tarihi*. İstanbul: İFAV.
- Yücel, E. (2012). *Osmanlı devri dârülhadisleri ve hadis eğitimi*. AÜSBE Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Yücel, E. (2017). *Nûriyye dâru'l-hadisi ve ilklîği meselesi. Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 22/2 77-103.

Zehebî, Şemsüddîn Muhammed b. Ahmed (1998). *Târîhu'l-İslâm ve Vefeyâtü'l-Meşâhîr ve'l-A'lâm*, (C. 45), Thk. Ömer Abdüsselâm Tedmürî, Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-Arabî.

# ABDÜLHÂLİM EFENDİ'NİN TERCÜMESİNDEN HAREKETLE MOLLÂ CÂMÎ'NİN ŞEVÂHİDÜ'N-NÜBÜVVE ADLI ESERİNİN KAYNAKLARI

Faruk SÖNMEZ\*

E-mail: faruksonmez123@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5336-5300>

**Citation/©:** Sönmez, F. (2020). Abdülhâlîm Efendi'nin tercümesinden hareketle Mollâ Câmî'nin şevâhidü'n-nübüvve adlı eserinin kaynakları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 83-96.

## Öz

Şevâhidü'n-nübüvve, Molla Câmî'nin tefsir, hadis, siyer ve daha pek çok İslâmî kaynaklardan istifade ederek, Hz. Peygamber'in nübüvvetini delillerle anlattığı eseridir. Eser Alf Şîr Nevâyî'nin isteği üzerine h. 885 (m. 1480) yılında kaleme alınmıştır. Arapça ve Farsça yazılmış başka *Şevâhidü'n-nübüvve*, eserleri olmakla birlikte bu eserler içerisinde en meşhuru Câmî'nin eseridir. Mollâ Câmî'nin *Şevâhidü'n-nübüvve*'sinin Türkçeye dört tercümesi yapılmıştır. Bu tercüme eserlerinde Kâtip Çelebi'nin de *Keşfü'z-zünün*'da belirttiği gibi dil ve üslup bakımından en başarılısı Abdülhâlîm Efendi'nin eseridir.

Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi'nin en önemli eserlerinden biri de Mollâ Câmî'den çevirdiği *Şevâhidü'n-nübüvve*'sinden tercümesidir. Ahîzâde, Mollâ Câmî'nin eserine sadık kalarak eseri aslına uygun bir şekilde tercüme etmiştir. Bu çalışmada Mollâ Câmî'nin *Şevâhidü'n-nübüvve*'si ve Türkçeye yapılmış tercüme eserlerinden olan, Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi'nin *Şevâhidü'n-nübüvve*'sinden bahsedilecektir. Bu çerçevede Mollâ Câmî'nin Farsça kaleme aldığı *Şevâhidü'n-nübüvve* adlı eseri temel alınarak; Türkçe bir tercümesi olan Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi'nin *Şevâhidü'n-nübüvve* Tercümesi üzerinden eserin kaynakları incelenecektir.

**Anahtar Kavramlar:** Mollâ Câmî, Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi, Şevâhidü'n-nübüvve, Tezkire, Delil.

\* Arş. Gör. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü.

## BASED ON THE TRANSLATION OF AHIZADE ABDULHALİM EFFENDİ, THE SOURCES OF THE WORK OF MOLLA JAMI NAMED SHAWAHEED AL-NUBUWWA

### Abstract

Shawaheed al-Nubuwwa is the work of Molla Jami, which he has proved Muhammad's prophethood with evidence by taking advantage of tafsir, hadith, prophetic biography and many other Islamic works. The work was written in h. 885 (1480) at the request of Ali Shir Nawayi. Although there are other Shawahid al-Nubuwwa works written in Arabic and Persian, the most famous of these works is Jami's. Four translations of Molla Jami's Shawaheed al-Nubuwwa have been translated into Turkish. As mentioned by Katip Chalabi in Kashf al-Zunun, the most successful in terms of language and style is the work of Ahizade Abdulhalim Effendi.

One of the most important works of Ahizade Abdulhalim Effendi is the translation work translated by Molla Jami from Shawaheed al-Nubuwwa into Turkish in h. 1009 (1600/1601). Ahizade translated the work in accordance with its original form by faithfully to Molla Jami's work. In our study, we will talk about the Shawaheed al-Nubuwwa of Molla Jami and a Turkish translation Shawaheed al-Nubuwwa of Ahizade Abdulhalim Effendi. In this context, based on the work written by Molla Jami in Persian, Shawaheed al-Nubuwwa; the sources of the work will be examined through Turkish translation of Ahizade Abdülhalim Effendi.

**Keywords:** Molla Jami, Ahizade Abdülhalim Effendi, Shawaheed al-Nubuwwa, Tazkirah, Evidence.

### Giriş

Türk edebiyatında daha çok Mollâ Câmî olarak bilinen Abdurrahmân Câmî'nin asıl adı Nûrüddîn Abdurrahmân b. Nizâmüddîn Ahmed b. Muhammed el-Câmî'dir (Okumuş, 1993, s. 94). Mollâ Câmî, h. 817 (m. 7 Kasım 1414) yılında Horasan'ın Câm ilinin Hurcerd köyünde dünyaya gelmiştir (Devletşah, 1977, s. 561). Câmî, Timur Devleti'nin güçlü hükümdarı Sultan Hüseyin Baykara döneminde yaşamış âlim bir şairdir. Kelam, tasavvuf, şiir ve dinî pek çok alanda kırktan fazla eser kaleme almış bir mütefekkidir. Geldiği aile, yetiştigi kültürel muhit ve bulunduğu ilmi meclisler onun iyi bir şahsiyet olarak yetişmesine vesile olmuştur. Keskin zekâsı, ilmî istidadı, fikirleri ve çeşitli kabiliyetleri hasebiyle, devrin sultanları başta olmak üzere birçok âlimin dikkatini celp etmiştir (Hikmet, 1994, s. 6).

Timur Devleti'nin önemli merkezlerinden olan Semerkand ve Herat'ta yaşayan Câmî, kendi coğrafyası dışındaki diğer hükümdarların da takdirlerine mazhar olmuştur (Algar, 2016, s. 85). Türk coğrafyasında olması hasebiyle Türk hükümdar ve âlimleriyle iyi ilişkiler kurmuştur. Mollâ Câmî'nin bu ilişkileri sadece Türk devlet adamlarıyla sınırlı kalmamıştır.

Nitekim Câmî'nin hemen hemen bütün eserleri Türkçeye tercüme edilmiştir. Bunun yanında Osmanlı şairleri Câmî'nin eserlerine nazireler, tahmisler ve tanzirler yazarak ona olan hayranlıklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan Câmî'nin Türk edebiyatı üzerinde derin izler bıraktığı söylenebilir. (Turgut, 2013, s. 63). Osmanlı coğrafyasında Mollâ Câmî'nin manzum eserlerinin yanı sıra mensur eserleri de çok rağbet görmüştür. *Baharistân*, *Nefehat'l-üns* ve *Şevâhidü'n-nübüvve* Osmanlı sahasında farklı yüzyıllarda çevirileri yapılmış başlıca eserlerdir.

### 1. Mollâ Câmî'nin Şevâhidü'n-nübüvve'si

Hz. Muhammed'in peygamberlik delillerini konu edinen pek çok edebi tür vardır. Bunlar "*Delâ'ilü'n-nübüvve*, *A'lâmü'n-nübüvve*, *Şevâhidü'n-nübüvve*, *Me'âricü'n-nübüvve*, *Hasâ'isü'n-nebi*, *Beşâ'irü'n-nübüvve*, *İsbâtü'n-nebî*, *İsbâtü'r-risâle*, *Âyâtü'n-nübüvve* ve *Hüccetü'n-nübüvve*'dir. Bu türler aynı amaçla yazılmış olsalar da aralarında birtakım farklılıklar vardır. Bu farklar çok belirgin olmayıp küçük nüanslarla birbirinden ayırt edilebilir. Bu türler içerisinde en yaygın olanı *Delâ'ilü'n-nübüvve*'dir. *Şevâhidü'n-nübüvve* ise müstakil bir tür olarak çok bilinmeyip daha çok Mollâ Câmî'nin eseriyle tanınmıştır. Bu sebeple *Şevâhidü'n-nübüvve* denildiğinde akla ilk olarak Mollâ Câmî'nin eseri gelir (Ahatlı, 2011, s. 87).

*Şevâhidü'n-nübüvve*'nin tam adı *Şevâhidü'n-nübüvve li-takviyeti ehli'l-fütüvve* olup h. 885 (m. 1480) yılında Alî Şîr Nevâyî'nin isteği üzerine kaleme alınmıştır. *Şevâhidü'n-nübüvve*, *Nefehâtü'l-üns*'ün ilk cildi ya da tamamlayıcısı mahiyetinde bir eserdir. Farsça yazılan eser; sebep-i teliften sonra, bir mukaddime, yedi rükün ve bir hatimeden meydana gelmektedir (Öz, 2010, s. 20). Mollâ Câmî, *Şevâhidü'n-nübüvve* adlı eserini Hz. Muhammed'in hak peygamber olduğuna; kutsal kitaplar başta olmak üzere, hadis, tefsir, siyer, İslam tarihi ve menkıbe kitaplarını kaynak kullanarak yaklaşık beş yüz rivayeti bir araya getirmesiyle oluşturmuştur. *Şevâhidü'n-nübüvve*, Farsçada bu isimle kaleme alınmış ilk eserdir. Mensur bir eser olan *Şevâhidü'n-nübüvve*'nin içerisinde yer yer manzum parçalar da mevcuttur. Bunun yanında eserin içerisinde Arapça yazılmış ayet, hadis, şiir ve pek çok kelamı kibarlar vardır. *Şevâhidü'n-nübüvve*'nin Türkiye'deki muhtelif kütüphanelerde on beş civarında yazma nüshası mevcuttur. Eser, h. 1279 (m. 1863), h. 1288 (m. 1871) yıllarında Hindistan'da, 1876 ve 1882 yıllarında Leknek'de ve 1379 yılında da Tahran'da basılmıştır (Öz, 2010, s. 20). Çalışmanın konusunu oluşturan *Şevâhidü'n-nübüvve'nin* Türkçeye dört tercümesi yapılmıştır. Bu tercümelemlerin sonuncusu Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi tarafından yapılmıştır.

### 2. Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi

XVI. yüzyıl ulemâ zümresine mensub "Ahîzâde" ailesinden gelen Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi, h. 963/ (m. 1556) tarihinde İstanbul'da doğmuştur. Kaynaklarda adı Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi, künyesi ise Abdülhâlîm Hâlîm b. Mehmed b. Nurullâh b. Yusuf olarak geçmektedir. Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi, baba tarafından dedesi Nurullâh Efendi (v.

989/1575) Muhaşşi Ahî Çelebî'nin damadıdır. Muhaşşi Ahî Çelebî'ye nispetle aile mensuplarına "Ahîzâde" denilmiştir (Kurtuluş, 2014, ss. 225-226). Aynı zamanda bir şair olan Ahîzâde, şiirlerinde "Hâlîmî" mahlasını kullanmıştır (Mehmed Süreyya, 1996, s. 111). Ahîzâde Osmanlı Devleti'nin yükselme dönemi padişahları; Kânûnî Sultân Süleymân (v. 974/1566), II. Selim (v. 982/1574), III. Murad (v. 1003/1995) ve III. Mehmed (v. 1012/1603) dönemlerinde İstanbul, Bursa ve Edirne'de farklı vazifelerinde bulunmuş büyük bir devlet adamıdır. Kadılık, kazaskerlik, müderrislik gibi görevlerin yanında; mütercimlik, hattatlık ve şairlik gibi meziyetlere sahip çok yönlü bir şahsiyettir. Hayatı hakkında pek çok tarih ve tabakat kitabı bilgi vermektedir (Güleç, 1988, s. 548). Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi'nin hayatı, eserleri ve şahsiyeti ile ilgili en önemli bilgileri talebesi olan Nevî-zâde Atâ'i'nin "Hadâikü'l-hakâik fi Tekmileti's-şakâik" adlı eserinden öğreniyoruz (Atâ'i, 2017, ss. 1306-1312). Ahîzâde, yakalandığı şirpençe hastalığından rahatsızlanarak h. 1013 (m. 1604) yılında ebediyete irtihal etmiştir. Kardeşi Şeyhülislam Ahîzâde Hüseyin Efendi tarafından Fatih'te yaptırılan Çukur Medresesi'ne bitişik türbede medfundur (Güleç, 1988, s. 548).

### 3. Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi'nin Şevâhidü'n-nübüvve Tercümesi

Mollâ Câmî'nin *Şevâhidü'n-nübüvve* adlı eserinden Türkçeye dört tercüme yapılmıştır. Bunlar Lâmi'î Çelebî'nin *Şevâhidü'n-nübüvve Tercümesi* h. 915 (m. 1510), İbrahim İbn Hızır'ın *Şevâhidü'n-nübüvve Tercümesi* h. 918 (m. 1512/1513), Senâ'î'nin *Şevâhidü'n-nübüvve Tercümesi* h. 962 (m. 1554/1555) ve sonuncusu olan Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi'nin tercümesi h. 1009 (m. 1600/1601) tarihinde çevirilmiştir. Dönemin sultanı III. Mehmed'e sunulan eser Edirne'de kaleme alınmıştır. Eserin yurt içinde ve yurt dışında tespit edilmiş 24 nüshası mevcuttur. Tercümenin "Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi Fatih Nu: 4275" kaydındaki nüshası 523 varak olup en hacimli nüshasıdır. Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi, tercümede Mollâ Câmî'nin *Şevâhidü'n-nübüvve*'sine bağlı kalarak aslına uygun bir tercüme yapmıştır. Metnin tamamında Ahîzâde'nin eklemesi olan Türkçe 63 beyit, 6 kıta ve 8 mısra bulunmaktadır. Bu eklemelerine rağmen mütercim, Mollâ Câmî'nin kullandığı kaynakları değiştirmemiştir.

### 4. Şevâhidü'n-nübüvve'de Kullanılan Kaynaklar

Mollâ Câmî, *Şevâhidü'n-nübüvve*'de Hz. Muhammed'in peygamberlik delillerini ortaya koyarken pek çok farklı kaynaktan istifade etmiştir. Bu kaynakların başında İslam dininin temel referans kitabı Kur'ân-ı Kerîm ile diğer kutsal kitaplar gelmektedir. Eserde ayetler Arapça şekliyle gösterilmiştir. *Şevâhidü'n-nübüvve*'de ayrıca hadis kaynaklarından da istifade edilmiştir. Bu kaynaklar bazen muhaddisler ve kaynakları belirtilerek verilmiş, bazen de kaynağı belirtilmeden konuyla ilgili hadisler aktarılmıştır. Yine Tevrât, Zebûr ve İncil gibi kutsal kitaplardan çok sayıda alıntı yapılmıştır. Câmî, bu kaynakların yanında devrin bazı; tasavvuf, tarih ve dini eserlerinden de istifade etmiştir. Bu eserlerin yanında ismen kaynak verdiği âlimler de bulunmaktadır. Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi, *Şevâhidü'n-nübüvve* Tecümesi'nde Molla Câmî'nin kaynaklarına sadık kalarak herhangi bir ekleme

yapmamıştır. Bu nedenle çalışmamız Mollâ Câmî'nin Farsça eseri temel alınıp örnekleri Türkçe tercümelerinden biri olan Ahîzâde Abdülhâfîm Efendi'nin *Şevâhidü'n-nübüvve* adlı tercümesinden verilmiştir. Kaynaklara verilen örnekler Ahîzâde tercümesinin "Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi Fatih Nu: 4275" kaydındaki nüshasından verilmiştir. Bu nüsha gerek tarih olarak müellif nüshasına yakın olması gerekse en çok rivayet ihtiva etmesi bakımından tercih edilmiştir. Mollâ Camî, *Şevâhidü'n-nübüvve* adlı eserini kaleme alırken yararlandığı kaynak eser ve şahıslar şu şekildedir:

## 5. Kutsal Kitaplar

### 5.1. Kur'ân-ı Kerîm

Kur'ân-ı Kerîm, yüce Allah tarafından Cebrâil (a.s.) vasıtasıyla son peygamber olan Hz. Muhammed'e indirilen kutsal kitaptır. Kur'ân-ı Kerîm, 114 sure ve 6666 (veya 6236) ayetten müteşekkildir. Kutsal kitabımız Fatıha suresi ile başlayıp Nas suresi ile bitmektedir. Kur'ân-ı Kerîm, Hz. Peygamber'in en büyük mucizesi olarak kabul edilmektedir. Mollâ Câmî de *Şevâhidü'n-nübüvve* adlı eserinde Hz. Peygamber'in peygamberlik delillerini; ayet, hadis ve bazı dinî kaynaklar kullanarak ortaya koymuştur. Bu kaynaklar içerisinden kuşkusuz en önemli yeri Kur'ân-ı Kerîm tutmaktadır. Mollâ Câmî, delil getirirken kullandığı kaynaklar içerisinde Kur'ân-ı Kerîm'i diğer kaynaklardan ayırarak farkını şu şekilde zikretmiştir: "*Kur'ân-ı 'azîmüştân ve tenzîl-i cezyîl-i celîlü'l-'unvân nice ve cûhdan mu'cizedür hüccet-i i'câzi budur ki, fûşâhat-ı müfredât-ı kelimâtı ve belâğat-ı nazm-ı leţâfet-i semâtı bir vech üzeredür ki, cümle-i feşâha-i 'Arab ve belâğâ-i aşhâb-ı urb-ı kemâl-i intizâm ve insicâm üzere olan nazm-ı bed'ü'l-nizâmîni mişalini irâdeden 'ac-z-i kuşûrlarına i'tar olan ol talebe-i müstehtîl talebe liyâkatleri olmadığına ikrâr bahrinden igtirâf itdiler.*" (Ahîzâde, h. 1009, vr. 252).

*Şevâhidü'n-nübüvve*'de en çok istifade edilen kaynak Kur'ân-ı Kerîm'dir. Mollâ Câmî, eserinde Kur'ân-ı Kerîm'i 11 defa ismen zikredip doğrudan kaynak olarak belirtmiştir. Bunun yanında Câmî, 44 sureden 139 ayeti alıntı yapıp Efendimizin peygamberliğine delil olarak göstermiştir. *Şevâhidü'n-nübüvve*'de iktibas edilen ve delil gösterilen sureler şunlardır: Fâtıha, Bakara, Âl-i İmrân, Nisâ, Mâide, En'âm, A'râf, Enfâl, Tevbe, Hûd, İbrâhim, Hicr, İsrâ, Kehf, Meryem, Tâhâ, Enbiyâ, Nûr, Şu'âra, Neml, Kasas, Rûm, Lokman, Fâtır, Yâsîn, Şurâ, Ahkaf, Muhammed, Fetih, Hucûrât, Kamer, Vâkıa, Mücâdele, Mümtehine, Saff, Cumâ, Tahrîm, Kalem, Müddessir, Kıyâmet, Fecr, Duhâ, Alâk ve Kevser'dir. *Şevâhidü'n-nübüvve*'nin mukaddime kısmında Kehf suresinden bir ayet şu şekilde alınmıştır:

وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ (18/Kehf 2). "*buyurulup küfr ü imân Rabbü'l-'alemîniñ intifâ'ı olmadığı cihetden siyyân olduğu iş'âr olunup ammâ avâhîr-i 'ahd-ı hümâyün ve eķ'âşi zamân-ı sa'âdet-numunlarında cenâb-ı Rabbü'l-'ibâd ve şaraf-ı bâşeref-i melik-i cevâddan kıtâl ü cihâd ile mükellef ve zât-ı bî-enbâz-ı sa'âdet-ihrâz*

*lâzümü'l-izâzî ulû'l-azimden kılinmağ sa'âdetiyle müşerref kalınup gubâr-ı fitne vü fesâdı teskîn ve suyûf-i dîn-i metini keskîn idüp cev-f-i pür-ıhafları kân-ı kîn olan müşrikîn dūzağ-ı kemim-i katl ü ihlâk meslekine islâk ile emr olundu." (Ahîzâde, h. 1009, vr. 8). Yine metnin devamında Kur'ân-ı Kerîm'den şu şekilde istifade edilmiştir. "Hażret-i İbrâhim 'aleyhi's-selâm Rabbü'l-izzet cenâbına du'â idüp آيَاتِكَ مِنْهُمُ يُتْلُو عَلَيْهِمْ رَبَّنَا وَإِنَعْتُ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ مِنْهُمُ يُتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ مِنْهُمْ يُتْلُو عَلَيْهِمْ (2/Bakara 129). deyü benüm fark-ı farkad-ı sayam tâc-ı pür-ibthâc-ı risâletle mütevevce olunmağı ricâ ve hâl-ı meymenet-me'âlim muqaddimât ba's u irsâl ile mürevevce olunmağı istid'â idüp" (Ahîzâde, h. 1009, vr. 26).*

## 5.2. İncil

H. İsa'ya (a.s.) indirilen kutsal kitaptır. İslam dinine göre kutsal bir kitap olarak kabul edilir. Bununla birlikte zaman içerisinde tahrif edildiğine inanılır. İncil, H. Muhammed'in gelişini ve peygamberliği hakkında bazı malumatlar içerir (Harman, 2000, ss. 270-276). Bu malumatlarla ilgili Şevâhidü'n-nübüvve'de 9 yerde alıntı yapılmıştır. Mollâ Câmî'nin eserinden hareketle Ahîzâde'nin Şevâhidü'n-nübüvve tercümesinde İncil'den yaptığı alıntı şu şekildedir: "Ve yine İncil'de vârid olmuş ki, 'İsa 'aleyhisselâm buyurmuş;"

إني ذاهب إلى ربي وربكم والفرار قليباً رجاء وهو الذي يشهد لي بالحق كما أشهدت له وهو الذي نفسي لكم كل شيء

"ya'ni taħkiqân ben Allah te'âlâ Hażret'ine giderim ya'ni anî emri ile semâya şu'ud iderim benden sonra Farâklid gelir ya'ni ol beni ki benüm için şahâdet Haĸĸ'a itse gerekdür ben anî çün şahâdet-i Haĸĸ'a itdügüm gibi ol şol kimesnedür ki size nesnenî ma'nâsını beyân ider dimekdür" (Ahîzâde, h. 1009, vr. 43).

## 5.3. Tevrât

Yüce Allah tarafından H. Musa'ya (a.s.) indirilen kutsal bir kitaptır. İslam dininin kutsal kitabı Kur'ân-ı Kerîm'de, Tevrât'ın H. Musa peygambere indirilen kutsal bir kitap olduğu ifade edilir. Müslümanlar tarafından kutsal kabul edilen Tevrât'ın zaman içerisinde tahrif edildiğine inanılır (Adam, 2012, ss. 40-45). Şevâhidü'n-nübüvve'de Tevrât'ta H. Muhammed'in ümmeti ve peygamberliği ile ilgili bahsi geçen yerlerden alıntılar yapılmıştır. Câmî, Tevrât'tan H. Peygamber'in nübüvveti ile alakalı 9 alıntı yapmıştır. Mollâ Câmî'nin bir nakille Tevrât'tan aktardığı alıntı şu şekildedir: "Abdu'llâh bin 'Ömer rağiya'llâhu 'anhudan su'âl itdüm ki Tevrât'da Peyğamber'iñ şalla'llâhu te'âlâ 'aleyhi ve sellem ba's-ı şerîfi ne vech üzredür didi ki tenzil-i celilde mezkûr olan veche münâsib vech üzredür. Şu 'ibâretle vâkı' olmuşdür ki buyurur;"

إن أرسلك شاهدًا ومبشرًا ونذيرًا وحرزًا للأمين أنت عبدي ورسولي سميتك المتوكل لست بفظ ولا غيظ ولا سحاب في الأسواق لا يدفع السيئة السنة ولكن تغفو وتصفح يغفر ولن أقبضك حتى أقيم بك العوجاء بأن يقولوا لا إله إلا الله فافتح بك إذا صمًا وأعينًا

عميًا وقلوبًا علمًا



“*Ya‘ni ya Muhammed tâc-ı pür-ibtihâc risâletle tezyîn ve bu hıdmet-i behiyye için taşhîs ü ta‘yîn iderim şol maşlaḥat için ki ḥâline şâhid ve onların nik ü bedini mütefaḥḥîş ve müte‘âhid olup ḥilye-i İslâm ve şelâḥla müteḥalli ve rezâil-i küfr ü fücûrdan müteḥalli olanlara şevâb-ı bî-ḥişâbla tebşîr ü kâfir u ‘âşî fâsiḳ u mürtekib-i ma‘âşî olanları teḥvîf ü taḥzîr idesin ümmî olan tâife ki murâd tâife-i ‘Arab’dur dimişlerdür.”* (Ahîzâde, h. 1009, vr. 33-34).

#### 5.4. Zebûr

İslam dinine göre Zebûr, yüce Allah tarafından Hz. Dâvûd’a (a.s.) indirilen kutsal bir kitaptır. İslam’da Zebûr’un da İncil ve Tevrat gibi zamanla tahrif edildiğine inanılır (Gürkan, 2013, ss. 171-173). Şevâhidü'n-nübüvve’de Hz. Muhammed’in nübüvvetine Zebûr’dan bir alıntı yapılmıştır. Hz. Muhammed’in peygamberlik delili şu şekilde zikredilmiştir. “*Ve yine Ḥazret-i Dâvûd ‘aleyhi’s-selâm buyurdılar ki Zebûr’da mezbûrdür ki;*”

اللهم ابعث منهم السنة بع الفترة

“*Ya‘ni bir peygamber irsâl ile ki Tevrât sünnetini iḳâmet itsün fitratından sonra bundan murâd itse Ḥazret-i Muhammed şalla’llâhu te‘âlâ ‘aleyhi ve sellem zirâ Ḥazret-i Dâvûd’dan sonra Tevrat-ı şeri‘âtını ba‘dü’l-‘aşra iḳâmet ider peygamber ol Ḥazret-i ‘Alî’den ğayrı bu kadar ki ‘İsa ‘aleyhi’s-selâm fitratından sonra ba‘iş olunmuş degildir”* (Ahîzâde, h. 1009, vr. 33).

#### 6. Hadis Kitapları

##### 6.1. Sahîh-i Buhârî

Muhammed b. İsmail el-Buhârî h. 194 (m. 810) yılında Buhâra’da dünyaya gelmiştir. Dönemim önemli ilim merkezlerinden olan Basra, Şam, Hicaz, Kufe, Mısır ve Bağdat’ta bulunmuş ve buralardaki önde gelen muhaddislerden hadis ilmini tahsil etmiştir. Buhârî, h. 256 (m. 870) tarihinde Buhâra şehri yakınlarındaki Hartenk’te vefat etmiştir (el- A‘zamî, 1992, ss. 375-376).

Müslüman toplumlarında *Sahîh-i Buhârî* diye anılan eser Buhârî’nin on altı yıllık emeklerinin mahsulüdür. *Sahîh-i Buhârî*, mükerrerler dahil 7275 hadis ihtiva etmektedir. İslam âlimlerince Kur’ân-ı Kerîm’den sonra en çok itimat edilen kitaptır. Bu sebeple eser üzerine pek çok tercüme, şerh ve akademik incelemeler yapılmıştır (el- A‘zamî, 1992, ss. 375-376).

Şevâhidü'n-nübüvve’de, Arapça orijinali veya Türkçeye tercüme edilmiş şekliyle 28 hadis bulunmaktadır. Bu hadislerin kaynağına baktığımızda pek çoğunun temel kaynağı *Sahîh-i Buhârî*’dir. Mollâ Câmi Şevâhidü'n-nübüvve’de eser ismi zikrederek üç yerde *Sahîh-i Buhârî*’den alıntı yapmıştır. Buhârî’de kaynağı bulunan aşağıdaki hadis, metin içerisinde şu

şekilde geçmiştir. “*Benî İsrâ’îl’den aḥz ü istirdād ve mülk ü salṭanatu dahı anlardan nez’ ü ib’ da idüp bir ḳabile-i nebıleye idā’ itdüm ki رعیتہ عن مسئول وکلکم راع کلکم* (Buhârî, Cuma, 10 (I,304) *rütbesine isti’dād ve ‘ināyet-i ‘aliyye-i İllāhî’yyeden istifāza ü istimdād için ra’î-i eḡnām ile iḡtınām ideler ve ‘izzeti bir ḳavimde vażı’ idem ki*” (Ahîzâde, h. 1009, vr. 12).

## 6.2. et-Târihu'l-Kebîr

Buhârî'nin *el-Câmi'u's-Sahîh*'den sonraki en önemli hadis eseridir. Buhârî, daha on sekiz yaşındayken eserini yazmaya başlamış ve vefatına yakın bir zamanda tamamlamıştır. *et-Târihu'l-Kebîr* başta sahâbe, tâbiîn ve tebeu't-tabiîn olmak üzere müellifin zamanına kadar hadis nakleden kadın, erkek, sika ya da zayıf râviler ile ilgili kısa bilgiler ihtiva etmektedir. Râviler hakkında verdiği bilgiler açısından çok önemli olan eser, 2500 civarında hadis ihtiva etmektedir (Buhârî, 2001, ss. 8-10).

*Şevâhidü'n-nübüvve*'de Buhârî'nin *et-Târihu'l-Kebîr*'ine bir yerde atıfta bulunmuştur. Bu atıf Hz. Muhammed'in nev-i şahsına münhasır güzel kokusunu anlatmak için yapılmıştır: “*İmâm Buḡârî raḡimehu ‘İllâhi te’âlâ ‘aleyhi Târîḡ-i Kebîr’inde dimişdür ki, ol Ḥazret-i ‘alî-rütbet ḳudum-ı sa’âdet-tevâmı bir râhdan murûr u ‘ubûr buyursalar ‘uḡb-ı ḡamîdü’l-âḡibelerince ol tarîḡ-i müstakime sülûk iden büy-ı iḡdâm-ı sa’âdet-encâmların istiḡâm ile cenâb-ı pür-nürin murûrını tıyûr ve büy-ı dilâ-viz-i’anberinden toyardı.*” (Ahîzâde, h. 1009, vr. 244).

## 6.3. Kitâbü's-Sünen

Eserin müellifi olan Ebû Dâvûd es-Sicistânî h. 202 (m. 817-18) tarihinde İran ile Afganistan arasındaki bir sınır bölgesi olan Sicistân adlı köyde dünyaya gelmiştir. Zengin bir aileden gelen Ebû Dâvûd Sicistân'daki ilk tahsilinden sonra hadis ilmini arttırmak için önce Bağdat'a daha sonra da Basra'ya giderek burada uzun süre kaldı. Ebû Dâvûd, başta Müslim b. İbrâhim el-Ezdî olmak üzere Tebuzekî, Ebû'l-Velîd ve Ârim el-Basrî gibi önemli âlimlerden hadis ilmini tahsil etti (Ebû Dâvûd, ts, s. 3-16).

*Kitâbü's-Sünen*, *Kütüb-i Sitt*e'deki altı hadis kitabından biridir. Ebû Dâvûd'un hayatı boyunca topladığı 500.000 hadisten 4800 tanesini seçerek oluşturduğu hadis kitabıdır. Eser ahkâm hadisleri ihtiva edip sünen türünün en muteber kitaplarındandır. Ebû Dâvûd, eserini hocası olan Ahmed b. Hanbel'e takdim ederek onun takdirini almıştır (Ebû Dâvûd, ts, ss. 3-16).

Mollâ Câmî, *Şevâhidü'n-nübüvve*'de Kitâbü's-Sünen'den iki alıntı yapmıştır. Bu alıntıların birincisi Ehl-i Beyt ile ilgilidir. İkinci alıntı ise Hz. Peygamber'den sonra gelecek olan halifelerin ismi ve sırası hakkındadır. Ehl-i Beyt ve sonrasında gelen halifeler ile ilgili *Kitâbü's-Sünen*'den şu şekilde alıntı yapmıştır. “*Kitâbü's-Sünen adlu kitâbında Ebû Dâvûd raḡmetu ‘İllâhi ‘aleyhi buyurmuşlar ki, ḡalife-i ḡamiseden biri Ebû Bekr ve biri ‘Ömer ve biri ‘Oḡmân ve biri ‘Alî’dür.*” (Ahîzâde, h. 1009, vr. 389).

#### 6.4. Câmi'ü'l-usûl

İbnü'l-Esîr Mübârek b. Muhammed olarak bilinen âlimin tam künyesi; Ebû's-Seâdât Mecdüddîn el Mübârek b. Esîrüddîn Muhammed b. Muhammed eş-Şeybânî el-Cezerî'dir. H. 544 (m. 1149) tarihinde Cizre'de dünyaya gelmiştir. Bir takım devlet görevlerinin yanında asıl ününü ilmine borçludur. İbnü'l-Esîr; tefsir, hadis, edebiyat ve biyografi alanlarında vukufiyeti olan çok yönlü bir âlimdir. İbnü'l-Esîr, h. 606 (m. 1210) tarihinde vefat etmiştir (İbnü'Esîr Mecdüddin, 1963, ss. 9-20).

Tam ismi *Câmi'ü'l-usûl li-ehâdisi'r-Resûl* olan eser *Kütüb-i Sitte*'deki hadisleri bir araya getirmek amacıyla kaleme alınmıştır. Eser Mebâdî, Makasid ve Kitâbü'l-Levâhik adlı üç bölümden meydana gelmektedir. İbnü'l-Esîr kitabında hadisleri Buhârî ve Müslim'deki şekilleriyle almıştır (Çakan, 1985, ss. 102-104).

*Şevâhidü'n-nübüvve*'de, Câmi'ü'l-usûl'den iki alıntı yapılmıştır. Bu alıntılardan ilki Hz. Peygamberin kıyamet gününü ve şartlarını zikrettiği rivayettir. İkinci alıntı ise Efendimizin yakın gelecekte doğacak olan torunu Hz. Hasan'ın vasıflarını anlatmak için yapılmıştır. Hz. Peygamberin kıyamet gününü ve şartlarını anlattığı olay, *Câmi'ü'l-usûl*'den nakille şu şekilde aktarılmıştır: “*Ya'ni Câmi'ü'l-usûl'de kıyâmet günü ve şartlarının 'âlametlerini beyân itdüğü zamân, İbn Mes'ûd rağıya 'llâhu 'anhu rivâyet itmiş ki*” (Ahîzâde, h. 1009, vr. 470).

#### 7. Siyer Kaynakları

##### 7.1. Şerefü'l-Mustafâ

Eserin müellifi Ebû Sa'd Abdülmelik b. Muhammed Nîşâbur'un bir semti olan Hargûş'ta doğmuştur. Nîşâbur, Bağdat, Mekke, Şam, Kûdüs ve Mısır'daki ilim merkezlerini gezerek tahsilini tamamlamıştır. Hadis ve fıkıh alanlarına vakıf olan Hargûşî, aynı zamanda mutasavvıftır. Hayattaki bütün kazancını, kütüphane, hastane ve vakfiyeler gibi hayır işlerinde kullanmıştır. Hargûşî, doğduğu yer olan Nîşâbur'un Hargûş semtinde h. 406 (m. 1015/1016) tarihinde vefat etmiştir (Uludağ, 1997, ss. 167-168).

Şerefü'l-Mustafâ; Harguşî'nin *Şerefü'n-nebî*, *Şerefü'n-nübüvve* ve *Delâ'ilü'n-nübüvve* gibi isimlerle de anılan şemail ve siyere dair bir eseridir. Farsçaya da tercüme edilen bu eserin ülkemizdeki çeşitli kütüphanelerde yazma nüshaları da mevcuttur (Uludağ, 1997, ss. 167-168).

*Şevâhidü'n-nübüvve*'de, *Şerefü'l-Mustafâ* adlı eserden üç yerde alıntı yapılmıştır. Bu alıntılardan ilki Hz. Peygamber'in Medine'de bir mescit inşa etme isteği ve bu esnada inşaatta kullanılacak malzemelerden olan direklerin, olağanüstü hallerinden bahsetmesiyle ilgilidir. *Şerefü'l-Mustafâ*'dan yapılan ikinci alıntı Hayber fethi ile Hz. Peygamber'in eline geçen merkeble konuşma hadisidir. Üçüncü alıntıda bu hadisenin devamı niteliğindeki rivayetten yapılmıştır. “*Kitâb-ı Şerefü'l-Muşşâfâ'da eydür: Ata vü*

*ecdādımdan sem‘imize qar‘ itmişdür ki bizüm neslimüze enbiyâ-i i‘zâmdan yedi ‘aded nebîyy-i sa‘âdet-medâr suvâr olmuşlar ve bizim âhîr neslimize bir peygamber suvâr olsa gerekdür.*” (Ahîzâde, h. 1009, vr. 195).

## 8. Tasavvuf Kaynakları

### 8.1. Fütûhât-ı Mekkiyye

Kısaca İbnü'l-Arabî olarak bilinen müellifin asıl adı Muhyiddin Muhammed b. Ali b. Muhammed el-Arabî et-Tâî el- Hâtîmî'dir. İbnü'l-Arabî, h. 560 (m. 1165) yılında Endülüs'ün Güneydoğusundaki Mursiye (Murcia) de dünyaya gelmiştir. Asil ve zengin bir aileye mensup olan İbnü'l-Arabî çok iyi bir eğitim almıştır. Hayatı boyunca birçok Müslüman beldesini dolaşan İbnü'l-Arabî buralardaki âlimlerden istifade etmeyi de ihmal etmemiştir. İslam tarihindeki en büyük mutasavvıflardan biri olarak gösterilen Arabî, "vahdet-i vücûd" düşüncesinin de kurucusudur. Yüksek ilminin yanında çok velûd olan müellifin 250 civarında eserinin olduğu düşünülmektedir (Keklik, 1966, ss. 6-140).

Kısaca *Fütûhât-ı Mekkiyye* olarak bilinen eserin tam adı *el-Fütûhâtü'l-Mekkiyye fî ma'rifeti'l-esrâri'l-mâlikîyye ve'l-mülkiyye*'dir. Tasavvuf klasikleri arasında gösterilen eser zaman zaman eleştirilmekle beraber, yazıldığı günden beri sürekli önemini korumuştur. (Kılıç, 1996, ss. 251-258). Ekrem Demirli tarafından 18 cilt şeklinde Türkçeye çevrilen eser üzerinde pek çok akademik çalışma yapılmıştır.

Mollâ Câmî, tasavvufî düşünce olarak İbnü'l-Arabî'yi kendine pîr kabul etmiş ve başta vahdet-i vücûd olmak üzere birçok düşüncesine katılmıştır. Eserinin dört yerinde *Fütûhât-ı Mekkiyye*'den alıntı yapılmıştır. Câmî, *Fütûhât-ı Mekkiyye*'den yaptığı alıntılarını düşüncesini güçlendirmek veya delil göstermek için kullanmıştır. "*Ve yine mervîdür ki, Şeyhin celaleynîñ kerâmât ‘adidesinden ma‘dûd ve Şeyh-i Ekber Şeyh Muhyiddîn-i ‘Arabî Hazretleriniñ Fütûhât-ı Mekkiyye nâm kitâb-ı celîl lâzîmü'l-tebcilinde mevcûddür.*" (Ahîzâde, h. 1009, vr. 15).

### 8.2. Sıfatu's-Safve

*Sıfatu's-safve*'nin müellifi Ebü'l-Ferec İbnü'l-Cevzî'dir. Soy olarak Hz. Ebû Bekir'e dayanan İbnü'l-Cevzî h. 510 (m. 1116) tarihinde Bağdat'ta doğmuştur. Tahsil hayatında seksenden fazla âlimden dersler aldı. Tefsir, hadis, akaid, tarih ve biyografi gibi alanlarda pek çok eser telif etmiştir. İbnü'l-Cevzî h. 597 (m. 1201) tarihinde vefat etti. Mezarı Bâbü Harb Kabristanı'nda bulunup Ahmed b. Hanbel'in yanına defnedilmiştir (İbnü'l-Cevzî, 1997, ss. 21-22).

İbnü'l-Cevzî, *Sıfatu's-safve*'yi Ebû Nuaym el-İsfahânî'nin *Hilyetü'l-evliyâ* isimli eserini kısaltarak bazı sûfî ve zâhidleri eklemesiyle yeni bir tertiple kaleme almıştır. *Hilyetü'l-evliyâ*'da 688 zahid ve sûfî hakkında bilgi bulunmasına karşılık *Sıfatu's-safve*'de 234'ü kadın olmak üzere bu sayı 1031'e çıkarılmıştır (İbnü'l-Cevzî, 1979, s. 202).

Şevâhidü'n-nübüvve'de İbnü'l-Cevzîden iki yerde alıntı yapılmıştır. *Sıfatu's-safve*'den isim olarak ise sadece bir yerde alıntı yapılmıştır. “*İbn-i Cevzî Şıfatu's-safve nâm kitâbında irâd itmiş ki, sünn-i şeriflerinde dört kul var biri altmış üç olmak biri altmış beş olmak ve elli yedi olmak ve seksen olmak val'llâhu a'lem.*” (Ahîzâde, h. 1009, vr. 457).

## 9. Diğer Dini Kaynaklar

### 9.1. Rebî'ü'l-Ebrâr

Zemahşerî olarak bilinen müellifin asıl adı Ebü'l-Kâsım b. Ömer b. Muhammed el-Hârizmî ez-Zemahşerî'dir. H. 467 (m. 1075) yılında Türkmenistan'ın Taşavuz ili Köroğlu kazasının Zemahşer bölgesinde doğmuştur. "Cârullah" ve "Fahr-i Hârizm" lakaplarıyla da anılan Zemahşerî önde gelen Mutezile âlimlerindedir. Tefsir, hadis, kelâm ve fıkıh gibi ilimlerin yanında Arap dili ve edebiyatı konusunda da vukufiyeti olan çok yönlü bir şahsiyettir. Bu ilimlerde kaleme aldığı altmışa yakın eser olmakla birlikte daha çok *Keşşâf* adlı tefsir kitabıyla tanınmıştır. Zemahşerî, h. 538 (m. 1144) yılında Özbekistan sınırları içerisindeki Cürçâniye bölgesinde vefat etti (Öztürk, 2013, ss. 235-238).

Eserin tam adı *Rebî'u'l-ibrâr ve nusûsü'l-ahbâr (fusûsü'l-ahbâr)*'dir. Muhâdarât sahasında kaleme alınmış en önemli eserlerden biridir. *Rebî'u'l-ibrâr*, halifelerin, büyük sahâbîlerin ve bazı fakihlerin hikmetli sözleriyle ders alınacak hikâyeler ve bazı şairlerden yapılan iktibaslardan meydana gelir (Öztürk, 2013, ss. 235-238).

Mollâ Câmî, *Şevâhidü'n-nübüvve*'de bu eserden sadece bir adet alıntı yapmıştır. Hz. Muhammed'in Hicret'inden sonraki süreçte meydana gelen fevkalade hadiselerden biri nakledilirken Zemahşerî ve eserine şu şekilde müracaat edilmiştir: “*Ve yine Zemahşerî Rebî'ü'l-ibrâr nâm kitâbında Ümmü Ma'bed'ün hemşire-zâdesi olan Hind'den rivâyet ider ol dağı Ümmü Ma'bed'den rivâyet ider ki Ümmü Ma'bed dimiş, Hâzret-i Rasûl-i Ekrem şalla'llâhu te'âlâ aleyhi ve sellem benüm haymemde cevâb itdiler.*” (Ahîzâde, h. 1009, vr. 89).

### 9.2. Delâ'ilü'n-Nübüvve

Eserin müellifi Ebu'l-Abbâs Ca'fer b. Muhammed b. el-Mu'tez el-Mustağfirî en-Nesefî'dir. Kısaca İmâm Mustağfirî olarak bilinen âlim h. 350 (m. 961) yılında Nesef'te (Nahşeb) doğmuştur. Dedesi ve babası gibi kendisi de hadis ilmiyle ilgilendi. Aile büyüklerinden aldığı eğitimin dışında dönemin önemli muhaddislerinden Ebü'l-Heysem Muhammed b. Mekkî el-Küşmîhenî, Ebû Abdullah Muhammed b. Ahmed Guncâr ve Ahmed b. Muhammed el-Kelâbâzî gibi âlimlerden ders aldı. Güvenilir bir hadis hafızı olarak bilinen İmâm Mustağfirî, h. 432 (m.1041) tarihinde vefat etmiştir. (Hatipoğlu, 2006, ss. 108-109).

*Delâ'ilü'n-nübüvve*, Hz. Muhammed'in mucizeleri, sîreti ve bazı velilerin kerameti hakkında kaleme alınmış bir eserdir. Bu mevcut konular çerçevesinde aktarılan rivayetlerden

meydana gelmektedir. Eser iki ana bölüm ve yedi babdan müteşekkildir. (Yavuz, 1994, s. 115).

*Şevâhidü'n-nübüvve*'de Câmî, isim olarak İmâm Mustağfirî'den yedi, eseri *Delâ'ilü'n-nübüvve*'den ise iki yerde alıntı yapmıştır. Bu alıntılar "Mustağfirî, *Delâ'ilü'n-nübüvve* adlı eserinde rivayet etmiştir" ya da "Mustağfirî'nin rivayet ettiği gibi" şeklinde zikredilmiştir. *Şevâhidü'n-nübüvve*'de müellif ve eser ismi zikredilerek şu şekilde bir alıntı yapılmıştır: " *Ve yine mervîdür ki, Delâ'ilü'n-nübüvve nâm kitâbda imâm Mustağfirî mevşûk-ı bî-kimesneden naql-i tarikiyle zikr ider ki, biz üç nefer-refîk Yemen cânibine hemrâh olup gîtdük yanımızda bir Kûfî şahş vardı ki, şeyhînin mükerrimin haqqında şân-ı şerîflerine sezâ olmaz kelimât-ı nâ-şâyeste söyleyüp her çend ki, pend-i bend ile peyvend itmek kaçd olundu* (Ahîzâde, h. 1009, vr. 231). Sadece Mustağfirî'nin ismi verilerek de şöyle bir alıntı yapılmıştır: " *Ve yine ol kabiledendür İmâm Müstağfirî rahmetu'llâhu 'aleyhi buyurmuşlar ki haram-ı muhteremde bir şecer sâyesinde bir cemâ'at qarâr itmişler idi. Yanlarında nân getürmüş adamları yok idi içlerinden biri tîr ve kemân elüne alup bir âhû şikâr itdi*" (Ahîzâde, h. 1009, vr. 344).

#### 10. Şahısların Rivayetleri

*Şevâhidü'n-nübüvve*'de yukarıda zikredilen yazılı kaynakların dışında bir de şahıslardan rivayet edilen kaynaklar mevcuttur. Bu alıntılarda eser ismi belirtilmeksizin sadece şahıs isimleri zikredilmiştir. Bu şahıslar içerisinde ismi en sık zikredilen âlim yedi yerde ismi geçen İmâm Mustağfirî'dir. Eseri zikredilmeden ismi anılan diğer âlimler ise şunlardır: Cüneyd-i Bağdâdî, Bâyezîd-i Bistâmî, İbn Attar, Vâkîdî, Müslim ve İmâm Nevevi'dir. Bir rivâyette İmâm Mustağfirî'den nakille şu bilgiler aktarılmıştır. " *Ve yine ol kabiledendür İmâm Mustağfirî rahmetu'llâhu 'aleyh rivâyet itmiş ki bir kavm hac-ı şerife gitmişler haram-ı muhtereme yetişdiklerinde bir menzile nüzül itdiler bir âhû ol kavme qarib-i mahale geldi.*" (Ahîzâde, h. 1009, vr. 394).

#### Sonuç

Molla Câmî, Hz. Muhammed'in peygamberliğine dair mu'cizelerini anlattığı bunun yanında; Hulefâ-yı Râşidîn, On iki imam ve bazı sahabilerin kerametlerini konu edindiği *Şevâhidü'n-nübüvve* adlı eserini h. 885 (m. 1480) yılında kaleme almıştır. Yaklaşık 500 civarında rivayetin nakledildiği eser, mensur olarak yazılmıştır. *Şevâhidü'n-nübüvve*'nin Türkçeye dört tercümesi yapılmıştır. Bu tercümelerden sonuncusu h. 1009 (m. 1600/1601) yılında Ahîzâde Abdülhâlm Efendi tarafından yapılmıştır. Molla Câmî, *Şevâhidü'n-nübüvve*'yi kaleme alırken başta Kur'ân-ı Kerîm olmak üzere pek çok kitaptan istifade etmiştir. Eserde Kur'ân-ı Kerîm ve hadislerden yapılan alıntılar yanında; Tevrat, Zebur ve İncil gibi kutsal kitaplardan da alıntılar yapılmıştır. Molla Câmî, kutsal kitaplar ve hadis-i şerifler dışında ayrıca; tefsir, hadis, tasavvuf ve İslam tarihi kaynaklarından da

yararlanmıştı. *Şevâhidü'n-nübüvve'*de rivayetler aktarılırken, kullanılan bu dini kaynakların kimi zaman müellifi kimi zaman ise sadece eser ismi zikredilir. Zikredilen yazılı kaynaklar dışında eser ismi verilmeksizin sadece şahıs ismi verilerek yapılan alıntılar da mevcuttur. Bu tür örneklerde ise genellikle tanınmış bir İslam âliminden alıntılar yapılır. Eserde bu anlamda ismi en çok zikredilen âlim İmâm Mustağfirî'dir.

#### KAYNAKÇA

Adam, B. (2012). Tevrât. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 41, ss. 40-45). İstanbul: TDV.

Ahatlı, E. (2011). *Peygamberlik ve Hz. Muhammed'in Peygamberliği*. Ankara: DİB.

Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi, (h. 1009). *Şevâhidü'n-nübüvve tercümesi*. Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi, Fatih Nu: 4275.

Algar, H., (2016). *Abdurrahmân Câmî*. Abdullah Taha Orhan, Zeyneb Hafsa Orhan. (Çev.). İstanbul: Litera.

Ali Asgar, H. (1994). *Câmî hayatı ve eserleri*. M. Nuri Gençosman. (Çev.). İstanbul: MEB.

A'zamî, M. M. (1992). *Buhârî, Muhammed b. İsmâil. Diyanet İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 6, ss. 368-372). İstanbul: DİB.

Buhârî, (2001). *et-Tarihu'l-kebir*. Mustafa Abdülkadir Ahmet Ata. (Nşr.). Beyrut.

Çakan, İ. L. (1985). *Hadis edebiyatı*. İstanbul: İFAV.

Devletşâh, (1977). *Tezkire-i devletşâh*. Necati Lugal. (Çev.). İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser.

Ebû Dâvûd, (ts.). *es-Sünen*. M. Muhyiddin Abdülhamid, (Nşr.). Beyrut.

Güleç, H. (1988). Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 1, s. 548). İstanbul: TDV.

Gürkan, S. L. (2013). Zebur. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 44, ss. 171-173). İstanbul: TDV.

Harman, Ö. F. (2000). İncil. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 22, ss. 270-276). İstanbul: TDV.

Hatipoğlu, İ. (2006). Mustağfirî. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 32, ss. 108-109). İstanbul: TDV.

İbnü'Esir Mecdüddin. (1963). *en-Nihaye*. Mahmud M. Et-Tenahi & Tahir Ahmed ez-Zavi, (Nşr.). Kahire.

İbnü'l-Cevzi. (1979). *Sıfatü's-safve*. (Mahmud Fahuri-M. Revvas Kalaci, Nşr.) Beyrut.

- İbnü'l-Cevzi. (1997). *el-Mevzu'at*. (Nureddin Boyacılar, Nşr.) Riyad.
- Kandemir, M. Y. (1994). Ebû Dâvûd es-Sicistânî. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 10. ss. 119-121). İstanbul: TDV.
- Keklik, N. (1966) *Muhyiddin İbnü'l-Arabî: Hayatı ve Çevresi*. İstanbul. İFAV.
- Kılıç, M. E. (1996). el-Fütûhât-ı Mekkiyye. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 13. ss. 251-256). İstanbul: TDV.
- Kurtuluş, R. (2014). Ahîzâde Abdülhâlîm Efendi. *Ahîlik Ansiklopedisi* içinde. (C. 1, ss. 225-226). Ankara: Gümrük ve Ticaret Bakanlığı.
- Mehmed Süreyya, *Sicill-i Osmanî*. (Nuri Akbayar, Haz.) (C. 1). İstanbul, Tarih Vakfı Yurt.
- Nev'i-zâde Atâ'i, (2017). *Hadâikü'l-hakâik fi Tekmileti's-şakâik*. Suat Donuk, (Haz.). (C. 2). İstanbul, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Okumuş, Ö. (1993). Câmî, Abdurrahmân. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde çinde (C. 7, s. 94). İstanbul: TDV.
- Öz, M. (2010). Şevâhidü'n-nübüvve. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 39, s. 20). İstanbul: TDV.
- Öztürk, M. (2013). Zemahşerî. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 44. ss. 235-238). İstanbul: TDV.
- Turgut, K. (2013). Abdurrahmân Câmî, Düşünce ve Eserlerinin Türk Edebiyatına Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uludağ, S. (1997). Hargûşî. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 16, ss. 167-168). İstanbul: TDV.
- Yavuz, Y. Ş. (1994). *Delâ'ilü'n-nübüvve*. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. 9, s. 115). İstanbul: TDV.



# TÜRKİYE VE NORVEÇ'TE DİN DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ\*

Zehra GELİCİ\*\*

E-mail: zehra3772@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0622-5062>

**Citation/©:** Gelici, Z. (2020). Türkiye ve Norveç'te din dersi öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 97-115.

## Öz

Bu çalışmada Türkiye ve Norveç'te din dersi öğretmenlerinin yetiştirilmesi incelenmiş, bu konuda iki ülke arasındaki farklılıklar ve benzerlikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın temel amacı, Türkiye ve Norveç'te din dersi öğretmenliği alanında öğretmen yetiştirme sistemini incelemek ve Türkiye'de bu alanda öğretmen yetiştirme politikalarına katkı sağlamaktır. Çeşitli ülkelerdeki uygulamalar, bizlere farklı bakış açıları kazandırabilir. Bu sebepten ülkemizi, yerinde inceleme, gözlem ve tecrübe etme fırsatı bulduğumuz Norveç ile karşılaştırdık. Yaptığımız araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. İlk olarak doküman analizi yöntemiyle bu konuda kaleme alınmış kitap, makale ve tezler tetkik edilmiş, analiz aşamasında ise betimleme ve görüşme yöntemi kullanılarak yorumlamalarda bulunulmuştur. Araştırma sonucunda iki ülke arasında farklı bir öğretmen yetiştirme sistemi olduğu görülmüştür. Kendi özelimizde Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda nicelikten ziyade nitelik sorununa vurgu yapılmış öğretmen kalitesini yükseltmek için öncelikle mesleki kalitenin artırılması üzerinde durulmuştur. Bu sebeple hizmet içi eğitimlerin önemine yer verilmiş hepsinden öte öğretmen adaylarına yaptıkları işin önemiyle ilgili olarak bir şuur kazandırılmasının altı çizilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Eğitimi, Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitimi, Türkiye, Norveç

\* Bu makale "Türkiye ve Norveç Devlet Okullarında Din Öğretimi" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

\*\* Dr., Diyanet İşleri Başkanlığı, Üsküdar Müftülüğü, Kur'an Kursu Öğreticisi

## TRAINING OF RELIGIOUS EDUCATION TEACHERS IN TURKEY AND NORWAY

### ABSTRACT

This study examines the cultivation of religion teachers in Turkey and Norway, it has tried to reveal the differences and similarities in the two countries in this regard. The main objective of the study was to examine Turkey and teacher training systems in the field of teaching religion classes in Norway and is contributing to teacher training policies in this field in Turkey. Applications in different countries can give us different perspectives. For this reason, we compared our country with Norway, where we had the opportunity to examine, observe and experience on the spot. Qualitative research methods were used in our research. Firstly, books, articles and theses written on this subject with the document analysis method were examined, and in the analysis phase, interpretations were made using the description and interview method. As a result of the research, it was observed that there is a different teacher training system between the two countries. Primarily it focused on improving the quality of vocational teachers made to increase the emphasis on quality rather than quantity for teacher training in Turkey quality problem in our own privacy. For this reason, the importance of in-service trainings has been emphasized and above all, it has been underlined that teacher candidates should be given a consciousness regarding the importance of their work.

**Keywords:** Teacher Education, Training of Religious Education Teachers, Turkey and Norway.

### GİRİŞ

Öğretme ve öğrenme, insanlar arasındaki ilişkilerin en önemlisidir. Öğrenme ve öğretme süreci en üstün varlık olan insan için sadece belirli bir zaman dilimi için söz konusu olmayıp hayat boyudur. Sürekli yeni şeylerle karşı karşıya kalan insan, her an öğrenmeye ve bilgisine güvendiği bir öğretmene muhtaçtır (Parladır, 1996, s. 121).

Hiç şüphesiz öğretmenler, eğitimin en vazgeçilmez öğeleridirler. Eğitimde kalite deyince her ne kadar okulların fiziki yapısı ve donanımı, son gelişmelere uygun programlar geliştirme gibi etkenler akla gelse de eğitimde kaliteyi sağlayacak en önemli faktörün öğretmenler olduğu aşikardır. Son yıllarda birçok ülkenin eğitim sistemlerindeki aksaklıkları öğretmen eğitimiyle ilişkilendirdiği ve bu konuda sürekli reform çalışmaları yürüttüğü göz önünde bulundurulursa biz de ülkemizde eğitimde kaliteyi artırmak adına “nasıl bir öğretmen yetiştirmeliyiz?” sorusunu kendimize sormalıyız. Dünyada eğitimde kaliteyi ortaya koyan bazı ölçekler vardır. Bunlardan en başta geleni kuşkusuz uluslararası yapılan bazı sınavlardır. Özellikle PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Projesi) gibi sınavların sonuçları, pek çok ülkenin kendi eğitim kalitesini ve başarısını anlamasına imkân sağlamış, alınan olumlu

ya da olumsuz sonuçlar, öğretmenlerle ilişkilendirilmiştir. PISA'nın kurucu başkanının “her şey öğretmenin elinde. Öğretmenin gücü, yeterliliği ne kadarsa bunu sonuçlarda da görebiliyoruz” ifadeleri kaliteli eğitimin kaliteli öğretmenden geçtiği anlayışını ortaya koymaktadır (Polat, 2019). Bu testlerin eğitim politikalarının başarı ya da başarısızlığının bir göstergesi olarak ülkeler için önemli bir ağırlığı olduğu ortadadır. Yine bu testler, hükümetlerin düşündükleri eğitim politikalarını yasalaştırmak için bir gerekçe oluşturmaktadır (Afdal, 2013, s. 168).

Dolayısıyla bu sınavlarda olumsuz sonuç alan ülkeler, öğretmen eğitimi konusunda yeni düzenlemelere ihtiyaç duymaktadır (Aksoy ve Gözütok, 2017, s. 1673). Türkiye açısından bahsi geçen bu sınavların sonuçları, Türk öğrencilerin OECD ortalamalarının çok altında olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye açısından her ne kadar 2018 PISA sonuçları, OECD ortalamalarına en çok yaklaşan yıl olsa da hala istenilen seviyeye gelinememiştir. Bunun neticesinde, her ülkede olduğu gibi Türkiye’de de öğretmen yetiştirme konusunu gündeme getirmiştir. Hiç şüphesiz genel öğretmen eğitimindeki aksaklıklar din dersi öğretmenliği için de söz konusudur.

Bu araştırmada öncelikle Türkiye ve Norveç'te genel öğretmen eğitimi ele alınacak, daha sonra her iki ülkede din dersi öğretmeni yetiştirme sistemi detaylarıyla ortaya konacaktır. Sonuç kısmında ise din dersi öğretmenlerinin eğitimi konusunda başarıya ulaşmak için neler yapılabilir sorusuna cevap aramaya çalışacağız.

### **1. Norveç'te Genel Öğretmen Eğitimi**

Norveç'te öğretmen eğitimi, 1890'da ayrı bir kanunla düzene sokulmuştur. Bugün Norveç'te öğretmen eğitimini (Hagesather ve Sandsmark, 2006, s. 277) veren iki kurum vardır. Bu kurumlar Eğitim, Araştırma ve Kilise İşleri Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Öğretmen eğitimi veren kurumlardan ilki “Öğretmen Eğitim Kolejleridir (Høyskole)”. Devlete ait bu kolejlerin tarihi 1826'lara kadar uzanmaktadır. Bu yönüyle ülkedeki en köklü kurumlar arasında sayılmaktadır. Tüm kurumlarda olduğu gibi Hristiyan değerlerin etkili olduğu bu kolejlerde de öğretmen eğitimi 1900'lü yılların üçüncü çeyreğine kadar çok uzun bir süre din eğitimi içinde değerlendirilmiştir. 1975 yılına gelindiğinde öğretmen yetiştirme kuralları okulöncesi ve ilköğretim için çıkarılan bir yasayla yeniden düzenlenmiştir. Bu tarihten itibaren öğretmenlere üniversite ya da kolejlerden mezun olma şartı getirilmiştir. 2017 yılına kadar Norveç'te okul öncesi öğretmenliği için öğretmen adayları üç yıllık programlarda, zorunlu okul öğretmenleri ise öğretmen eğitim kolejlerinde 4 yıllık programlarda öğrenim görmekteydiler (Garm ve Karlsen 2014, s. 734). Fakat 2017'de Eğitim Bakanlığının yaptığı değişiklikle bu kolejlerdeki ilk ve ortaokul öğretmenliği bölümü, master programı ile birleştirilerek beş yıla çıkarılmıştır (Slik Blir den Nye Lærerutdanningen, 10.12.2019). Bugün için Norveç'te ilk ve ortaokul zorunludur, lise ise isteğe bağlıdır. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin yetiştirilmesi ise sadece bu kolejler

vasıtasıyla olmaktadır. Üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme bölümleri ise liselerdeki öğretmen ihtiyacını sağlamaya yöneliktir.

Kolejlerdeki öğretmenlik bölümünde okuyan bir öğretmen adayı Matematik, Pedagoji, Norveççe derslerinin zorunlu olduğu ilk seneden sonra 1-7 arası sınıflara mı yoksa 5-10 arası sınıflara mı derse girmek istediğine karar vermek zorundadır. Eğer öğretmen adayı 1-7 arası sınıflara derse girmek istiyorsa 2.sınıfta bölümünü seçmekte, 5-10 arası sınıflara girecekse 3. sınıfta bölümünü seçip ona göre eğitim görmektedir (Schanke, 15.12.2014). Bütün öğretmen adaylarının zorunlu olarak ilk üç sene aldığı derslerin toplamı 90 puandır, öğretmen adayı geriye kalan 90 puanı seçtiği derslere göre tamamlamaktadır. Bir öğretmen adayı uluslararası standartlara göre 5 yıllık eğitimin her yılı için 60, toplamda ise 300 kredi almaktadır. Ders seçmede özgür olan adaylar, seçtikleri derslerin yarısının Matematik, Norveççe ve KRLE kısaltmalı din dersi gibi ilkokulda okutulan zorunlu derslerden biri olmasına dikkat etmeleri gerekmektedir (Garm ve Karlsen 2014, s. 735). Geriye kalan seçim haklarını beden eğitimi, sanat ve el becerileri, yemek ve sağlık, müzik, fen, sosyal bilgiler dersinden yana kullanabilirler. 4. ve 5. sınıfta master programına devam edebilmek için bu derslerden en az birinde 60 puan almak zorunludur. 4 ve 5 sınıflardaki master programı ise 30 puan öğretmen adayının öğretmenliğini yapmak üzere seçtiği derste tez olmak üzere, bilim ve metot, eğitim bilimlerine giriş, öğretmenlik eğitimi ve pedagoji derslerinde 120 puanı tamamlayarak eğitimini bitirir. Eğitimin sonunda ise başta zorunlu olarak eğitimin gördüğü Matematik ve Norveççe öğretmenliğinin yanında uzmanlığını seçtiği bir üçüncü dersin öğretmeni olma yeterliliğini alarak mezun olur (Grunnskolelærerutdanning for trin 1-7, 08.12.2019). Örneğin öğretmen adayı din dersi öğretmeni olmak için 2. sınıftan itibaren KRLE kısaltmalı din dersinin eğitimini alır ve 4 ve 5. sınıflarda KRLE alanında tez yazarsa mezun olduğunda hem matematik hem Norveççe hem de KRLE derslerine girebilecek bir öğretmen adayı olur. Görüldüğü üzere bugün için yüksek lisans, öğretmen eğitim programlarından ayrı değildir. Fakat Norveç'te öğretmen eğitimi bölümlerinin çoğu sadece MA<sup>1</sup> derecesine sahiptir (Munthe ve Malma 2011, s. 442). Yine bir öğretmen adayı eğitimi süresince 110 gün staj yapmak zorundadır. Öğretmen adayları, eğitimleri süresince her dönem kendileri için belirlenen okullarda staj yaparlar (Grunnskolelærerutdanning for trin 1-7, 08.12.2019).

Sonuç olarak, Norveç'te 5. sınıftan 13. sınıfa kadar bütün sınıflarda ders vermek isteyen bir öğretmen adayına aynı program yeterlilik kazandırmaktadır. Dolayısıyla Norveç yüksekokullarında her ders için müstakil öğretmenlik bölümleri yoktur. Öğretmen adaylarının bu okullara kabulü ise lise ortalama notlarına göredir. Buna göre öğretmenlik okumak isteyen bir öğrencinin lise ortalamasının en az 6 üzerinden 3-3, 5 olması gerekmektedir.

---

<sup>1</sup> MA: Master of Academy Programları, genelde Felsefe, Teoloji, Güzel Sanatlar, Dil ve Tarih Bilimleri gibi sözel içerikli master programlarıdır.

Norveç'te öğretmen olarak görev yapmak isteyen bir aday mezun olunca münhal kadrolarla ilgili bilgilerin paylaşıldığı belli başlı siteleri takip ederek boş kadrolara müracaat ederler. Gelen cevaba göre ihtiyaç hangi okuldaysa o okula giderek okul idarecileriyle bir mülakat gerçekleştirirler. Öğretmen adayını kabul edip etmeyeceğine bu idareciler karar verir ve eğer öğretmen adayı işe kabul edilirse altı aylık bir deneme sürecinden geçirilir. Bu süreç sonunda öğretmen adayından memnun kalınmışsa öğretmen, kadroya geçer.

## 2. Türkiye'de Genel Öğretmen Eğitimi

Bildiğini öğretmek İslamiyet'in bir prensibi olması hasebiyle, öğretmenlik bir görev olarak yapılagelmiş ve tarih boyunca ilmî çalışmaların aktarımı bu şekilde gerçekleşmiştir. Fakat öğretmenlerin yetiştirilmeleri için Osmanlı'nın yükseliş dönemine kadar müstakil bir kurum oluşturulmamıştır. Öğretmen eğitiminin sistemli bir şekilde ele alınması ise Fatih dönemine rastlamaktadır (Mehmedoğlu, 2001, s. 175). Ancak daha sonra bu sistem devam ettirilmemiş her seviyede öğretmen ihtiyacı ayrı bir öğretmen yetiştirme programı olmadan medreselerden giderilmeye çalışılmıştır. (Arıcı, 2018, s. 878) Öğretmenlerin özel bir eğitime tabi tutularak yetiştirilmesinin gerekliliğinin Tanzimat'tan sonra anlaşıldığını söyleyebiliriz. Tanzimatla birlikte ilk olarak 1848 yılında Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere Daru'l Muallimin adıyla ilk öğretmen okulları açılmıştır (Madden, 2006, s. 36). Bu dönemde faaliyete başlayan diğer öğretmen okullarını ise 1862'de açılan ve sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştiren Dar-ul Muallimin-i Sıbyan, 1870'de açılan ve kız rüşdiyeleri ile sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştiren Dar-ul Muallimat ve son olarak 1878'de açılan ve askeri okullar için sivil öğretmen yetiştiren Menşe-i Muallimin olarak sıralayabiliriz (Cicioğlu, 1985, s. 14).

Cumhuriyetin kurulmasından sonra ise örgün öğretimin değişik kademelerine öğretmen yetiştirme görevinin, değişik tip ve düzeydeki öğretim kurumları tarafından yürütülegeldiği görülmektedir. Köy okullarında görevlendirilmek üzere Köy Öğretmen Okulları 1934'te kurulmuş, fakat bunlar 1940'ta Köy Enstitülerine dönüştürülmüştür. İlkokullarda görev yapmak üzere Köy Enstitüleri (1940-1954) ve İlk Öğretmen Okulları açılmıştır. Her düzeyde öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesini öngören ve 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na kadar Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı İlköğretmen okulları ve Köy Enstitüleri olmuştur (Başkan, 2001, s. 21). Ortaokul ve liselere ise Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve Üniversiteler öğretmen yetiştirmiştir. 1982 yılına dek öğretmen yetiştiren kurumlar, MEB bünyesinde iken bu tarihten itibaren tüm öğretmen eğitim kurumları, öğretmen kalitesini artırmak amacıyla YÖK çatısı altında toplanmıştır (Eşme, 2001).

Öğretmen kalitesini artırmak için üniversiteler bünyesine alınan öğretmen eğitimindeki kalitesizliğin ve sorunların devam etmesi üzerine, YÖK ve MEB Eğitim fakültelerinin yapısını ve işleyişini yeniden yapılandırmak amacıyla 1997 yılında Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) adıyla eğitim fakültelerinde köklü değişiklikler öngörmüştür. Bu

değişikliklerden biri de tezsiz yüksek lisans programlarının yürürlüğe konmasıdır. Bu 1,5 yıllık program esas olarak meslek bilgisi derslerinden oluşmaktaydı. Tezsiz Yüksek Lisans Programının en önemli özelliği ise Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri Enstitüleri marifetiyle yürütülüyor olmasıydı (Kartal, 2011, s. 52). Buna göre, bu programlar, fen-edebiyat fakülteleriyle eğitim fakültelerinin özellikle ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında birlikte çalışmalarını gerektirmiştir. İlgili programdaki (ortaöğretim fen ve matematik alanlarıyla ortaöğretim sosyal alanlar öğretimi programları) öğrencinin beş yıla çıkarılan lisans öğrenimi süresince ilk yedi yarıyıda fen-edebiyat fakültelerinden alan derslerini almalarını, sonraki üç yarıyıda da eğitim fakültelerinde formasyon derslerini (öğretmenlik mesleğine ilişkin dersler) alarak mezun edilmeleri kararlaştırılmıştır. Ayrıca fen-edebiyat ve ilahiyat fakültesi mezunlarına da tezsiz yüksek lisans yaparak öğretmen olma hakkı sağlanmıştır. Bu fakültelerden mezun olanlardan tezsiz yüksek lisans programına alınacak olanlar Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) puanlarıyla mezuniyet not ortalamalarına göre seçilmişlerdir. Üç yarıyılı kapsayan tezsiz yüksek lisans programından mezun olanlar, öğretmen atamalarında eğitim fakültesi mezunlarına denk sayılmıştır (Akdemir, 2013, s. 22).

YÖK, 2009 ve 2010 yıllarında tezsiz yüksek lisans programlarını yeniden düzenlemiştir. Buna göre tezsiz yüksek lisans programını kaldırmış, bunun yerine lisans eğitimi sırasında (dört yılda) pedagojik formasyon sertifikası/öğretmenlik sertifika programı uygulamasına izin vermiştir. Aynı kurul sertifika programının kredisini de daha da azaltarak 26 krediye düşürmüştür (Kartal, 2011, s. 53). Yapılan son düzenlemeyle bu programların bünyesinde yer alan formasyon eğitiminin sadece belirli birkaç üniversite (Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi) tarafından verilmesine karar vermiştir. Sonradan bu ayrıcalığı haksızlık olarak gören ve itirazda bulunan başka üniversiteler de “formasyon programı” olarak anılan bu eğitimi verme hakkını elde etmişlerdir. YÖK bu programlara öğrenci alınmasını lisans düzeyinde belirli bir not ortalamasına sahip olmak (4 üzerinden 2,5 not ortalaması) ve alt sınıflardan iki dersten daha fazla dersten kalmamış olmak gibi kriterlere bağlamıştır. Yeni şekliyle iki yarıyılık bir süreyi kapsayan tezsiz yüksek lisans veya daha yaygın olarak bilinen adıyla formasyon programları önceki yıllarda uygulanan tezsiz yüksek lisans programlarının yerini almıştır (Akdemir, 2013, s. 22). Bu pedagojik formasyon programları, teorik alan eğitimi dersleri ve pratik okul uygulama çalışmaları olmak üzere iki bileşenden meydana gelmektedir. Teorik alan bilgisinin uygulamaya dönüşümünü gerçekleştiren pratik okul uygulama çalışmaları, öğretmenlik (Pedagoji) programlarının 1/3’ünü (12-15 kredilik) oluşturmaktadır (Kartal, Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması: Etkin öğretmen Yetiştirme Modeli).

Türkiye’de, öğretmen olmak için lisans mezunu olmak ve formasyon almış olma şartı vardır (Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları, mad. 7, 14.12.2019). Dolayısıyla da öğretmen olmak isteyen her aday merkezi bir sınavla aldığı puana göre öğretmen

yetiştiren programlara yerleşir, mezun olduğunda ise yine merkezi bir sınav olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile ve mülakatlar neticesinde ataması gerçekleşir.

### 3. Norveç'te Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitimi

Norveç'te zorunlu eğitim on yıldır. Din eğitimi ise, çoğulcu toplum yapısına geçiş süreci, ulusal Hristiyan kültürü, insanların mezhep öğretilerinden uzaklaşması ve laiklik gibi gerekçelerle 1997 yılından beri (Flornes, 2001) tüm öğrenciler için 1. sınıftan itibaren zorunludur. Norveç'te zorunlu olan bu din dersi, ilkökul seviyesindeki okullarda haftada 2 saattir ve bu 10 yıllık zorunlu eğitim müddetince 1-7. sınıflar için 427 saat (haftada 60 dk), ortaokul seviyesinde ise 8-10. sınıflar için 157 saat (haftada 45dk) olmak üzere toplamda 58 460 dakikaya tekabül etmektedir (Krogstad, 2011, s. 155). Halihazırda Norveç'te öğretimin bütün kademeleri için müfredât kapsamında hedeflenen beceri seviyesi çerçevesinde verilecek ders saatlerinin %55'i Hristiyanlık ana başlığına, sürenin ortalama %25'i Yahudilik, İslam, Hinduizm, Budizm ve diğer dinî çeşitlilik (ortaokul kısmında) ile hayat görüşlerine, kalan sürenin %20'lik kısım ise, ana başlıklardan felsefe ve etiğe ayrılmıştır (Læreplan i Kristendom, Religion, Llivssyn og Etik, 2015).

Bu derslere girecek din dersi öğretmenleri için, Norveç'te, öğretmen eğitimindeki düzenlemelere ve dersin okuldaki pozisyonuyla ya da ders içeriği ile ilgili değişikliklere bağlı olarak eğitim tercihleri yıllar içinde değişikliğe uğramıştır. Şu anda Norveç'te 6 Üniversite ve 30 Kolej (Høyskole) bulunmaktadır. Son zamanlarda Norveç üniversitelerinde pedagojik çalışmalarla birleştirilmiş öğretmen eğitimi kursları da geliştirilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük bir kısmı özellikle de ilkökul öğretmenleri, üniversite kolejlerinde eğitim görmektedirler (Bråten ve Skeie, 2014, s. 227).

Norveç'te Din dersi öğretmenleri, üniversitede her zaman öğretmen eğitiminin bir parçası olan (Garm ve Karlsen, 2014, s. 735) KRLE dersi için asgari 20 ECT<sup>2</sup> puanıyla 4 yıllık bir eğitim süresinden geçmiş olmaları gerekmektedir. Bu, din eğitimi düzenli bir okul dersi yapma sebeplerinden biridir. Branş öğretmenliği daha çok ortaöğretimde kullanımdadır. Bu ders öğretmenleri eğitime katılırlarsa en az iki okul dersi için diploma alırlar ve uzmanlık diplomalarını dini çalışmalardan alabilirler. Yine bir yıllık da bir öğretmen eğitimi vardır (Krogstad, 2009, s. 155).

Norveç'te var olan KRLE öğretmen eğitimi modellerini aşağıda tablodaki gibi göstermek mümkündür:

---

<sup>2</sup> Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System-ECTS) ECTS kredisi, bir dersin başarıyla tamamlanabilmesi için, öğrencinin yapması gereken çalışmaların tümünü ifade eden bir değerdir. Bu sistem Avrupa ülkeleri tarafından öğrencilerin yabancı üniversitelerde almış oldukları eğitimlerin, kendi ülkelerindeki yükseköğretim kurumları tarafından tanınması ile ilgili sorunlara çözüm getirmek üzere geliştirilmiştir. Öğretmen eğitiminde daha önce 30 olan bu kredi 2003 reformuyla 20'ye düşürülmüştür.

Tablo 1. Norveç'te KRLE Öğretmen Eğitimi Modelleri

Öğretmen Eğitim modeli	Kurum	Çalışma Alanı	Din Eğitiminde uzmanlaşılacak dersler	Kredisi
1-7.Sınıflar için 4 yıllık genel Öğr. Eğt.	Üniversite Kolejleri ve Bazı Üniversiteler	İlkokul	KRLE	30 (+30)
5-10.sınıflar için dört yıllık genel Öğr. Eğt.	Üniversite Kolejleri ve Bazı Üniversiteler	İlk ve Ortaokul	KRLE	30 (+30)
Bir yıllık Pratik-Didaktik Öğretim	Üniversiteler ve Bazı Üniversite Kolejleri	Ortaokul ve Lise	Dini Dersler (Teoloji veya Felsefe)	60 (veya master diploması)
Beş yıllık birleştirilmiş Öğr. Eğt.	Üniversiteler	Ortaokul ve Lise	Dini Dersler (Teoloji veya Felsefe)	60 (veya master diploması)

Kaynak: Andreassen, (2013, s.156).

Din dersi öğretmenlerinin eğitimi için bu seçenekler mevcut olmakla birlikte eğitim bakımından Norveç'teki bütün öğretmenler, öğretmen eğitiminde din eğitimi konusunda temel bilgilere, yeterliliğe sahiptirler. Bunun sebebi öğretmen eğitimi müfredatında Norveççe ile birlikte KRLE dersinin de zorunlu olarak tüm öğretmen adayların verilmesidir. Çoğu sınıf öğretmeni, ilköğretim sırasında kendi sınıflarında diğer okul dersleriyle birlikte din dersini de öğretmektedir. Çünkü, Norveç okul sisteminde sınıf, sosyal eğitim için önemli bir yer olarak görülmektedir. Bu sebeple eğitilmiş sınıf öğretmenleri genel olarak kendilerini yetersiz hissetmedikleri sürece ilköğretimin sonuna kadar ders verebilmektedir. Hükümet yapmış olduğu bir reformla din dersi öğretmenliğini bir meslek dersi öğretmenliği olarak kabul etmiştir. Buna göre 5. sınıftan itibaren din dersini sınıf öğretmenleri yerine din dersi öğretmenleri vermektedir (Krogstad, 2011, s. 95). Ancak eğer sınıf öğretmeni kendini bu konuda yeterli görüyorsa yine din dersini verebilmektedir.

Norveç'te öğretmen yetiştiren kurumlar için müfredat düzenlemelerini eğitim bakanlığı yapmaktadır (Berg, 2006, s. 88). İlkokul öğretmen eğitiminde her 5 yılda bir reform yapılan ülkede, 1998 yılında Hristiyanlık, Ahlâk Eğitimi ve Dünya Görüşleri dersi programları çok inançlı yaklaşımla yeniden düzenlenerek yeni bir müfredat oluşturulmuştur (Flornes, 2007, s. 4). KRLE öğretmenlerinin eğitimi için hazırlanan bu müfredatta üç farklı amaç göze çarpmaktadır. Bunlar:

1. Dini öğrenme: Din dersi müfredatının ana içeriği (dünya görüşleri, felsefe, moral ve ahlâk eğitimi) hakkında toplu bilgi edinmektir (Flornes, 2007, s. 40). Millî yasada bu durum, başarı hedefleri kısmında, "öğrenciler, ilköğretim ve lisedeki KRLE dersinde hayat felsefeleri ve dinler hakkında, çoğulculuk, farklı gelenekler ve



inançlar hakkında uygulama, ahlâk ve estetik ifadeler hakkında bilgi edinmelidir” şeklinde yer almaktadır (Andreassen, 2013, s. 157).

2. Nasıl öğreteceğini öğrenmek: Genel pedagojik kabiliyetler, metotlar, davranışlar, değerler, ahlâk ve benzeri...
3. Din eğitimini nasıl öğreteceğini öğrenmek: Din öğretimi, dünya görüşleri, felsefe ve ahlâk için özel kabiliyet ve yetenekleri içermektedir (Flornes, 2007, s. 40).

Bu amaçlara binaen yeni müfredat, İslâm, Budizm, Musevilik, Hinduizm, Felsefe ve ahlâk eğitimi gibi çok sayıda yeni konuyu kapsamaktadır.

Zorunlu eğitimde din derslerinde işlenen konular, en güncel haliyle özetle, İncil eğitimi, İncil'den hikayeler İncil türleri, kutsal kitap İncil, günümüz Hristiyan hayat görüşleri, Hristiyan bayramları, dini semboller, yerel hayatta Hristiyanlık, Hristiyan inancı ve ahlâkı, Hristiyan mezhepleri, benzerlikleri ve farklılıkları Hristiyanlık tarihi, ilk Hristiyanlık tarihi ve şahsiyetler, eğilimler, kültürel ifadeler, modern Hristiyanlık tarihi, diğer dinler ve hayat görüşleri, kıssalar ve bayramlar, İslâm, Yahudilik, Hinduizm, Budizm, dünya görüşleri, zamanımızda dindarlık, felsefe ve etik, ahlâkî duyarlılık, değerler ve seçim, insanoğlunun felsefi yorumları gibi konulardır (Læreplan i Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk , 2015). KRLE dersi öğretmenleri için hazırlanmış müfredat da okullarda okutulan ders müfredatıyla aşağı yukarı aynı konulara sahiptir. Ancak, öğretmen eğitimi müfredatında okullardaki KRLE dersi müfredatında sıklıkla değinilen “Kültürel Miras” yaklaşımı daha az vurgulanmaktadır. Burada KRLE için genel bir tanım yapılırken “Norveç kültür ve tarihi, özellikle Hristiyan inanç ve geleneklerinden etkilenmiştir” ifadesiyle kültürel mirasa dolaylı bir vurgu yapılmıştır. Bunların dışında öğretmen eğitimi müfredatında insan haklarına özel bir vurgunun yapıldığı da dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmen adayları, insan hakları ile ilgili konularda, BM Çocuk Hakları Anlaşması hakkında ve din öğretiminden kaynaklanan tartışmaların sonuçları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. BM ve AIHM'den gelen eleştirilerle birlikte insan haklarıyla ilgili bütün tartışmalara din dersi öğretmenlerinin eğitimi de dâhil olmaktadır. Bu yüzden öğretmen eğitimi müfredatına bu özel hedefi ifade eden bir ek yapılmıştır (Andreassen, 2013, s. 157).

Son olarak KRLE alanında öğretmenlik eğitimi alıp da bu dersin öğretmenliğini yapanlarla ilgili ilginç bir ayrıntı vardır ki o da KRLE öğretmen adaylarının veya öğretmenlerinin arasında, Hristiyan olanların yanı sıra ateist, agnostik, seküler veya Müslüman olanların da varlığıdır (Krogstad ve Berge, 2009).

#### **4. Türkiye’de Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitimi**

Cumhuriyet sonrası Türkiye’de ilk olarak 1924’te ilkökul programlarına “Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri” adıyla ikinci sınıftan itibaren iki ders, ortaokul programına ise haftada bir saat “Din Dersi” olarak konulan din öğretimi, 1930’da hem ilk mektep hem de orta okul müfredatından kaldırıldı. 1939’da ise köy okullarından kaldırılan din dersleri ilkökulda

1949'a, ortaokulda ise 1957 yılına kadar müfredatta kendine yer bulamadı (Aydın, 2016, ss. 70-77).

1949 da ilkokulların 4 ve 5. Sınıflarına din dersi program dışı ve ihtiyari olarak yeniden kondu. 1950'de ise program içine alınarak yine seçmeli olmaya devam etti. 1974- 1975 öğretim yılında ilkokul 4 ve 5. Sınıflara haftada birer saat olmak üzere zorunlu Ahlak dersi kondu. Bu programda da Din Bilgisi dersi haftada bir saat ve seçmeli olarak yerini aldı (Aydın, 2016, s.94-96). 1980 darbesi ise okullardaki din dersleri açısından tam anlamıyla bir dönüm noktası olmuştur. Zira darbe sonrası askeri yönetim eğitim öğretim alanında yeni yapılanmaya gitmiş ve anayasanın 24. Maddesiyle Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi adıyla ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu derslerden biri olmuştur.

Ağustos 1997'de yürürlüğe giren 8 yıllık kesintisiz eğitimden sonra, Nisan 2012'de eğitim sisteminde okullardaki din dersleri bakımından önemli kararların alındığı ve halen uygulanmakta olan 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. 12 yıllık Zorunlu Eğitim Yasası'nın din eğitimi açısından getirdiği önemli yeniliklerden biri, 1982'den beri zorunlu olarak ilköğretim 4. sınıftan 12. sınıfa kadar okutulmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi yanında, din eğitimi ile ilgili yeni derslerin öğretim programlarına dâhil edilmesidir. Söz konusu yeni dersler, Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler dersleridir (Bahçekapılı, 2014, s. 191).

Bu yeni sistem ilkokulu 4 yıla indirip ortaokulu 4 yıla çıkarınca zorunlu din dersinin kredi yükü artmış ayrıca konulan üç seçmeli dersle birlikte tekrar açılan İmam hatip ortaokullarındaki meslek dersleri de eklenince bu ders yükü din eğitimi öğretmeni ihtiyacını da artırmıştır. Mevcut bu derslere giren öğretmenlerin nerede nasıl yetiştiği konusunu geçmeden evvel, Türkiye'de din öğretimi yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunun tarihinden başlamak yerinde olacaktır.

Tarihi açıdan, Türkiye'de çeşitli kademelerde Din Öğretimi yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi Osmanlı'da Tanzimat sonrasına denk gelmektedir. 1870 yılında kurulan Darul Muallimat kurumlarında Din dersi verecek öğretmenler yetiştirilmiştir (Mehmedoğlu, 2001). 1900 yılında ise Darulfunun'da dört yıllık bir Ulum-u Aliye-i Diniye Şubesi (İlahiyat Fakültesi) açılmıştı. Fakat bu fakülte 1914 yılında kapatıldı ve İstanbul'daki tüm medreseler, Tal-i Kısmı Evvel, Tal-i Kısmı Sani ve Kısm-ı A'li şeklinde bölümlere ayrılarak Darul-Hilafeti'l Aliye Medreseleri adı altında toplandı. 1924'te ise modern üniversite fikriyle üç yıllık olmak üzere Darul Fünun İlahiyat Fakültesi kurulmuştur (Aydın, 2016, s. 80).

Cumhuriyetle birlikte öğretmen eğitimi gerek felsefi gerekse yöntemleri bakımından değişmeye başlamıştır. İlk ve Orta kız mektepleri ile erkek yetiştirme mekteplerinde Din Dersi okutulmuş ancak ders saatleri azaltılmıştır. Din Derslerinin okullarda isteğe bağlı hale getirildiği 1949 yılından 1980'li yıllara kadar yeteri kadar din dersi öğretmeni olmadığı için (Zengin ve Yapıcı, 2006, s. 130) bu dersleri, öğretmen okullarında yetişen ve bilgisi bu

okullarda aldıkları Din Bilgisi dersiyle sınırlı olan sınıf öğretmenleri tarafından okutulmuştur. Sonrasında ilk olarak 1972 yılından itibaren Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin lisans programına, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yerleştirilmiş böylece Din Bilgisi öğretmenlerini yetiştirme işini ilk olarak bu fakülte üstlenmiş olmuştur. 1982-1983 öğretim yılında DKAB dersleri zorunlu olarak okutulmaya başlandıktan sonra, bu derslerin branş öğretmenlerince okutulması için teşebbüsler başlamıştır (Aydın, 2004). Daha sonraları ise 1984'te 4 ve 5. sınıflarda DKAB derslerini branş öğretmeni Yüksek İslâm Enstitüsü, İslâmi İlimler Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi mezunu isteklilerin okutması kabul edilmiştir (Ayhan, 2004, s. 31).

1997 yılında öğretmen yetiştirme sisteminde din dersi öğretmeni yetiştirmeyi de kapsayan köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Bu değişikliğe göre okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar, lisans düzeyinde dört yıl, sadece ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar, yüksek lisans düzeyinde beş- beş buçuk yıl yürütülecektir (Aydın, 2016, s. 243). Yine aynı yıl yapılan değişiklikle 1997-1998 öğretim yılından itibaren, temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla bazı İlahiyat Fakültelerinde, 1998-1999 öğretim yılında ilk defa öğrenci kabul eden, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği lisans programları açılmıştır (Turan, 2013, s. 18). 2006 yılına geldiğinde ise ilköğretim DKAB Öğretmenliği bölümü, Eğitim Fakültelerine aktarılmış, çok geçmeden 2012 yılında tekrar geri alınmıştır (Ev, 2015, s. 85). Yüksek Öğretim Genel Kurulu, 5 Mayıs 2014 Tarihli toplantısında alınan karar ile de DKAB Öğretmenliği Programlarına öğrenci alımını durdurmuştur. Şu an adı geçen bölümlere öğrenci alınmamaktadır. Öğretmen ihtiyacı bir süre İlahiyat Fakültesi öğrencilerine 3. Sınıftan itibaren formasyon programı verilerek giderilmeye çalışılmıştır.

Son olarak 07.06.2017 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu toplantısında; "İlahiyat/İslami İlimler/İslam ve Din Bilimleri fakültelerin mevcut lisans programlarının içine minimum 25 kredi tutarında pedagojik formasyon derslerinin yerleştirilmesine ve 2017-2018 öğretim yılından itibaren de yeni lisans programlarının uygulanmasına karar verilmesi nedeniyle halihazırda din dersi öğretmeni yetiştirmede başa dönmüş ve din dersi öğretmenleri yalnızca ilahiyat fakültelerinde yetiştirilmeye başlanmıştır (Arıcı, 2018, s. 883).

Tüm fakülte ve bölümler gibi İlahiyat fakültelerinin müfredatlarını da Yüksek Öğretim Kanununun 7. Maddesi uyarınca YÖK tespit etmektedir. Hali hazırda İlahiyat fakültesi programlarında Pedagojik formasyon dersleriyle birlikte Kur'an-ı Kerim, Arapça, Hadis, Fıkıh, Tefsir, Kelam, Felsefe, Tasavvuf gibi dersler bulunmaktadır. Ancak İlahiyat fakültelerinin mevcut programı da Türkiye'de din dersi öğretmeni yetiştiren bir kurum olarak yeterli olup olmadığı hususunda tartışma konusu olmaktadır. Bu eleştirilerin başında bütün öğrencilerin ilgi alanlarına bakılmaksızın aynı dersleri görerek bu kurumlardan mezun olması ve bu programla hangi mesleklere ne tür eleman yetiştirileceği

hususunun açıklığa kavuşturulmadan ilahiyat fakültelerinde tek tip bir program uygulanması gelmektedir (Korkmaz, 2012, s. 130).

## SONUÇ

Türkiye ve Norveç'te genel öğretmen eğitimi ve din dersi öğretmeni yetiştirme konusunu ele aldığımız çalışmada ortaya koyduğumuz bilgilerden yola çıkarak, her iki ülke öğretmen yetiştirme sistemi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar şu şekilde tespit edilmiştir:

Öncelikle görülmüştür ki, Norveç'te din dersleri için öğretmen yetiştiren iki kurum vardır. Norveç'te bu görevi üniversiteler ve kolejler üstlenirken, Türkiye'de din dersi öğretmenlerini 2017 itibari ile İlahiyat fakülteleri yetiştirmektedir.

Norveç'te din dersi ya da zorunlu eğitimde mevcut olan dersler için müstakil öğretmenlik bölümleri bulunmamaktadır. Bütün öğretmen adayları genel öğretmenlik bölümünde eğitim görüp, en fazla üç alan seçerek mezun olduğunda seçmiş olduğu derslerin öğretmenliğini yapacak yeterlilikte sayılır. Türkiye'de ise branş öğretmenliği vardır ve bir aday hangi alanı seçmişse onun öğretmenliğini yapar.

Norveç'te öğretmen adayları her döneme yayılmış 110 günlük bir staj gerçekleştirirken Türkiye'de öğretmen adayları staj eğitimini son sınıfta haftada 6 saat olmak üzere 14 hafta yapmaktadırlar.

Norveç'te üniversite ya da kolejlerden mezun olan öğretmen adayları başka bir şart aranmadan altı aylık bir deneme süresi sonunda kadrolu olarak göreve başlarken Türkiye'de İlahiyat Fakültesi mezunları öğretmen olabilmek için diğer öğretmen adayları gibi merkezi olarak yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavına girmek ve mülakat sınavlarını geçmek zorundadır. Norveç'te öğretmen alımları daha farklıdır. Norveç'te bir öğretmen adayı KRLE öğretmenleri de dahil mezun olunca nerelerde öğretmen ihtiyacı olduğuna dair ilanların yer aldığı belli başlı siteleri takip ederek istediği okula başvurmaktadır. Okul yöneticileri tarafından mülakata alınan öğretmen adayı bu sınavda başarılı olursa öğretmen olarak işe alınır ve maaşları da belediyeler tarafından ödenir. Türkiye'de ise öğretmen atamaları tamamen Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir.

Norveç'te göreve başlayan bir öğretmen ilk yılını tecrübeli bir öğretmenle geçirecek bir anlamda mesleğe ısındırılır ve tecrübe kazanması sağlanır. Bu uygulamaya 2016 yılı itibariyle Türkiye'de de başlanmıştır (MEB Öğretmen Strateji Belgesi).

Her iki ülke öğretmenlerinin profiline baktığımızda ise Norveç'te din dersi öğretmenlerinin inançları farklı olabilmektedir. Türkiye'de ise Din dersi öğretmenin Müslüman olması veya herhangi bir dine mensup olmasıyla ilgili hukuki bir gereklilik bulunmamasına (Kaymakcan, 2008, s. 149) karşın Norveç'teki gibi Türkiye'de Müslüman olmayan kimselerin din dersi öğretmeni olduğu gibi bir durum da tespit edilmemiştir.

Yine Norveç'te ülkenin tarihinde din dersinin olmadığı hiçbir dönem olmadığı için (Garm ve Karlsen, 2014, s. 734) din derslerine girecek öğretmen bulma konusunda herhangi bir problem yaşanmamıştır. Oysa Türkiye'de Cumhuriyetin ilk yıllarında dine karşı soğuk duruş, öğretmen eğitimi politikalarında da kendini göstermiş bu sebeple özellikle din derslerinin programa alınmaya başlandığı 1950'li yıllarda din derslerine girecek öğretmen bulmakta zorluklar yaşanmıştır. Günümüzde ihtiyacın çok üzerinde din dersi öğretmeni yetişmesine rağmen, bu öğretmenlerin atanması konusunda belirlenen kontenjanların yetersizliği sebebiyle din eğitimi alanında hala öğretmen ihtiyacı vardır.

Son olarak Norveç'te bir öğretmen adayı, öğretmenlik eğitiminin bir parçası olan yüksek lisans eğitimini görerek öğrenimini tamamlar. Daha önce belirttiğimiz gibi zorunlu eğitimdeki diğer bütün ders öğretmenleri gibi KRLE öğretmenliğinin de ayrı bir bölümü yoktur ve genel öğretmenlik içinde KRLE alanını seçerek eğitim gören din dersi öğretmenleri eğitimlerinin bir parçası olan yüksek lisansını da yine KRLE alanında yaparlar. Türkiye'de ise henüz bu uygulama yoktur. Ancak Milli Eğitim Bakanının Ekim 2018 itibarıyla yaptığı açıklamaya göre Türkiye'de de önümüzdeki yıllarda öğretmenler için yüksek lisans uygulamasına geçilmesi düşünülmektedir.

Buraya kadar ifade ettiğimiz iki ülke arası benzerlik ve farklılıkların bir tablo halinde özeti şu şekildedir:

Tablo 2. Türkiye ve Norveç'te Öğretmen Yetiştirme ile İlgili Karşılaştırmalar

	TÜRKİYE	NORVEÇ
Eğitim Veren Kurum	Üniversite	Üniversite ve Kolejer
Kurumlara Kabul	Merkezi Sınav	Lise Diploması Notu
Öğrt. Eğitim Süresi	4 yıl	4 +1 yıl
Öğretim Programlarını Belirleyen Kurum	Yüksek Öğretim Kurumu	Eğitim, Araştırma ve Kilise İşleri Bakanlığı
Yüksek Lisans	Yok	1 yıl
Staj	Son sınıfta haftada 6 saat olmak üzere 14 hafta	Toplamda 110 gün olmak üzere her dönem
Öğretmenlerin Ataması	Merkezi Sınavla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından	Mülakatla, Belediyeler tarafından

İki ülke arasındaki bütün bu benzerlik ve farklılıkları din dersi öğretmenleri eğitimi açısından değerlendirirsek, son yazdığımızdan hareketle öncelikle, öğretmenlere yüksek lisans mezunu olma şartı getirilirken Norveç'teki uygulama örnek alınabilir. Yani yüksek

lisans eğitimi, lisans eğitiminin içinde değerlendirilmeli öğretmenlik için belirlenen programın süresi aşılmamalıdır. Daha önce öğretmen kalitesini artırma maksadıyla karar verilen tezsiz yüksek lisans uygulaması ülkemizde 4+ 1,5 ve 3,5+1,5 olarak iki farklı şekilde uygulanmıştır. Ancak bu model ülkemizde istenildiği kadar başarılı olamamıştır. Bunun en büyük sebeplerinden biri zaman içerisinde tezsiz yüksek lisans programının bir gelir kaynağı olarak görülerek pek çok eğitim fakültesi (alan öğretmenliği programı olan/olmayan) tarafından, atanacak öğretmen sayısını anormal şekilde artmasına yol açacak kadar yüksek kontenjanlarla açılmış olmasıdır. Bir diğeri de 4+ 1,5 ve 3,5+1,5 şeklinde iki farklı uygulamanın olmasıdır. Çünkü, eğitim fakülteleri kendi öğrencileri yanında 4+1,5 öğrencilerine yeterince ilgi gösterememişlerdir. Bu modelin başarısı uygulamanın teklifine bağlı olacaktır. Diğer yandan uygulamanın kesinlikle örgün öğretim şeklinde (Kartal, 2011, s. 55) ve program içerisinde yapılması gerekir. Dünyada bu konuda 4+1 ve 4+2 şeklinde uygulamalar vardır. Norveç'in uyguladığı gibi 4+1 şeklindeki uygulama Türkiye'de de uygulanabilir. Aksi takdirde bugün ki manada fakülteyi bitirip ardından ÖSYM'nin yapacağı sınavlara ve fakültelerin mülakatlarına girip öğretmen adayını iki üç yıl süreli başka bir programı bitirmeye zorlamak konuyu farklı bir çıkmaza sürükleyebilir ayrıca bu durum, bir an önce hayata atılmak isteyen adaylar açısından yorucu ve zaman kaybı olarak görülebilir.

İkinci olarak Türkiye'de anlaşıldığı üzere nicelik değil nitelik sorunu vardır. Öncelikle kaliteyi etkileyen öğretmen yetiştiren kurumlarla ihtiyaç arasındaki denge gözetilerek kontenjanların belirlenmesi ve öğretmen strateji belgesinde hedef olarak ortaya konan öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda eğitimlerin iyileştirilmesi ve bu programlarda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının iyileştirilmesinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu sorun din dersi öğretmeni yetiştiren programlar için de geçerlidir. 2019 yılı itibarıyla 107 adet Yüksek Din Öğretimi kurumunda İLİTAM dahil yüz elli bini aşkın öğrenci okumaktadır. Bu öğrenci sayısı İlahiyat Fakültelerinin istihdam yerleri olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaçlarının kat ve kat üstündedir. Bu büyüme kontrol altına alınamazsa İlahiyat Fakültelerinden mezun olanların istihdam sıkıntısı artacak ve buna bağlı öğrenci motivasyonu ve niteliği düşecektir (Genç, 2018, s. 158). Bu sebeple bu kurumlara kabul edilecek öğrenci sayısı üzerine yeniden bir değerlendirme yapılabilir.

Bunun yanı sıra öğretmen kalitesini artırmak için pratik okul çalışmalarının saati artırılabilir. Zira 21. yy. öğretmen eğitimindeki eğilim, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleriyle neler yapabileceklerini görmelerini sağlayacak gerçekçi bir ortamın sunulduğu klinik uygulamaya doğru evrilmektedir (Kartal, Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması: Etkin Öğretmen Yetiştirme Modeli). Türkiye ile Norveç mukayesesinde staj bakımından Türkiye oldukça geride görünmektedir ve Norveçli öğretmen adayları öğrendiğini uygulama konusunda eğitimlerinin 110 günü staj yaparak Türk adaylara göre daha çok zaman bulmaktadır. Teorik alan bilgisinin uygulamaya

dönüşümünü gerçekleştiren pratik okul uygulama çalışmaları profesyonel öğretmen eğitiminde son derece önemli olmasına karşın ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarında ve ilahiyat fakültelerinde bu süre haftada 6 saat olmak üzere 14 haftadır.

Ancak öğretmen kalitesini etkileyen hususlardan biri olan branşlaşma bakımından Türkiye, Norveç'e göre önde görülmektedir. Norveç'te din dersi öğretmenliği genel öğretmenlik eğitiminin içinde yer almaktadır. Buradan yola çıkarak Türkiye'de İlahiyat fakültelerinde yetişen din dersi öğretmenlerinin Norveçli meslektaşlarına göre alanlarında daha bilgili olacağı düşünülebilir.

Norveç ve Türkiye'deki din dersi öğretmen yetiştirme programlarını kıyasladığımızda ise Norveç'teki adayların tamamen öğretmenlik üzerine yetiştirildiği ve meslek hayatlarında karşılarına zorluk olarak çıkabilecek, ülkedeki farklı dinler hakkında bilgi ve AİHM'de mahkûm olma sebeplerinden biri olan çocuk hakları üzerine eğitildiklerini görüyoruz. Türkiye'de ise din dersi öğretmenlerinin yetiştiği kurum olarak İlahiyat Fakültelerinde bir din dersi öğretmenin çok büyük bir olasılıkla meslek hayatında karşılaşacağı Caferilik, Alevilik hatta Şafilik konusunda ya da bütün dünyada gündem olan cihad vb. güncel konularda yeterince eğitim görmemektedir. Örneğin Alevilik AİHM'de dava konusu olmasına rağmen İlahiyat Fakültelerinde Mezhepler Tarihi derslerinde okutulan ders kitapları Ehl-i Sünnet ve Şîlik başlığı altında farklı İslamî ekolleri incelemekle birlikte, Alevilik konusu kendine ancak ekler bölümünde yer bulmaktadır. Alevilik konusunun ele alınabileceği seçmeli derslerden biri olan Çağdaş İslami Akımlar dersi, küresel ölçekli İslamî hareketleri incelediğinden Alevilik konusuna bakmamaktadır. Yine seçmeli ders olarak okutulan Türkiye'de Dini Akımlar dersinde de öğretim elemanlarının dinî cemaat ve tarikatlar üzerine yoğunlaştığı, Alevilik'le ilgili özel bir ilgileri yoksa bu konuyu işlemedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlik programlarında Din Eğitimi ile Kültürlerarası Din ve Ahlak Öğretimi derslerinde Alevilik'in nasıl öğretime konu edilebileceği sadece bir haftanın konusu olarak bulunmaktadır. Ancak son yıllarda birkaç üniversitenin İlahiyat Fakültelerinde seçmeli Alevilik-Bektaşılık dersinin müfredata eklenmeye başladığı görülmektedir (Yılmaz, 2016, s. 108). Bu sebepten İlahiyat Fakültelerinde tek tip programla birçok meslek grubuna eleman yetiştirmek yerine ya İlahiyat Fakülteleri bünyesinde bölümleşmeye gidilmeli, öğrenci seçeceği mesleğe göre dersler seçmeli ya da din dersi öğretmenliği için ilahiyat fakültelerinden bağımsız ayrı bir fakülte olmalıdır.

Son olarak öğretmen adaylarının alan bilgisinin artırılmasına yönelik uygulamalar öğretmen kalitesini de artıracaktır. Din dersleri öğretmenleri özelinde alan bilgisinin yükseltilmesi, din dersi öğretmenlerinin görev yaptıkları alanın zor ve kırılğan olması hasebiyle çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü din dersi öğretmenleri, mesleğe başladıklarında üstesinden gelmekte zorlandıkları meselelerle sıkça karşılaşmaktadırlar. Din dersi öğretmenlerinin bütün bu sorunlarla baş edebilmesi ve bu süreçleri takip edebilmesi büyük ölçüde etkili ve sürdürülebilir bir hizmet içi eğitimle mümkün görülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar DKAB öğretmenlerinin hizmet içi eğitim

faaliyetlerini mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunların çözüm yeri olarak gördüklerini ortaya koymaktadır (Öz, 2014, s. 123). Alan bilgisi bakımından yüksek din dersi öğretmenleri yetiştirilebilmesi için düşünülebilecek bir diğer alternatif ise İlahiyat Fakültelerine öğrenci seçiminde tıpkı güzel sanatlar ve beden eğitimi bölümlerinde olduğu gibi merkezi sınavın yanında fakültelerin yapacağı bir özel yetenek sınavı olabilir. Bu sınav özellikle Kur'an okuma becerisi üzerine olmalıdır. İlahiyat Fakültelerinin genel ortaöğretim ve liselerin yanında İmam Hatip Liseleri ve Diyanet kadrolarına da öğretici sağladığı dikkate alındığında böyle bir giriş sınavı faydalı olacaktır. Zira Diyanet İşleri Başkanlığı'nın hizmet içi eğitimlerinde bir Kur'an Kursu öğreticisinin Kur'an Kurslarına gelen ya da İmam Hatip liselerinde okuyan öğrenciler kadar Kur'an okuyamadığı gibi durumlara rastlanmaktadır. Bu durum hem İlahiyat Fakültesi mezunu olan kişinin saygınlığına zarar vermek de hem de muhataplar tarafından İlahiyat fakültelerinin eğitim kalitesini sorgulamaya sebep olabilmektedir.

Son tahlilde hem genel hem de din dersi öğretmenlerinin kalitesini artırmak için öğretmen eğitiminde yapılması gereken en önemli şey belki de bir öğretmen adayına öğretmenliğin aslında sadece kişinin geçimini sağlayacak bir memuriyet olarak görmemesini, bu mesleği kutsamasını ve bir mefkure olarak görmesini aşılacak olacaktır (Topçu, 2012, ss. 66-67).

#### KAYNAKÇA

- Afdal, H. W. (2013). Policy making processes with respect to teacher education in Finland and Norway. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. 65(2), 167-180.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turckic*. 8(12), 15-28.
- Aksoy, E.; Gözütok, F. D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *Elementary Education Online*. 16(4), 1672-1688.
- Andreassen, B. (2013). Religion education in Norway: Tension or harmony between human rights and christian cultural heritage? *Temenos*. 49(2), 137-164.
- Arıcı, İ. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmen adaylarının rehberlik anlayışları. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 60. Autumn II. 227-240.
- Arıcı, İ. (2018). Din dersi öğretmeni yetiştirme faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(56). 877-884.
- Aydın, M. Ş.(2004). Bir din öğretimi materyali olarak DKAB dersi öğretim kılavuzları. *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Çalışma Toplantısı- I*, İstanbul: DEM.
- Aydın, M. Ş. (2016). *Cumhuriyet Döneminde din eğitimi öğretmeni yetiştirme ve istihdamı*. İstanbul: DEM.



- Ayhan, H.; Kökeleli, H.; Mehmedoğlu, Y.; Öcal, M. (2004). *Din ve ahlak öğretimine yeni yaklaşımlar*. Halil Ekşi (ed.), İstanbul: DEM.
- Bahçekapılı, M. (2014). *Türkiye'de din eğitiminin dönüşümü (1997-2012)*. İstanbul. İlke.
- Başkan, G. A. (2001). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*. Ankara: Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Bråten, O. M. H.; Skeie, G. (2014). Religious education at schools in Norway. In Martin Rothgangel. G. Skeie, M. Jäggl (ed.). *Religious education at schools in Europe part:3 Northern Europe*. (pp. 209-236). Göttingen: Vienna University Press.
- Berg, B. (2006). Development of teacher education in Norway with a focus on 4-year undergraduate study. In (Ed. Pavel Zgaga). *Modernization of study programmes in teachers' education in an international context* (pp. 85-97). Ljubljana: University of Ljubljana of faculty of education.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Eğitim İzleme Raporu, Öğretmenler, Erişim: 2017-2018. İnternet ortamı: <http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Ogretmenler.22.11.18.pdf>
- Eşme, İ. (2001). *Yüksek öğretmen okulları*. İstanbul: Bilgi Başarı.
- Ev, H. (2015). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlilikleri bağlamında ilahiyat fakülteleri ve öğretmen yetiştirme sistemini yeniden yapılandırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(4), 83-100.
- Flornes, K. (2001). Çoğulcu toplumların okullarında zorunlu din öğretimi. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul.
- Flornes, K. (2007). An action research approach to initial teacher education in Norway. (Doctorate thesis) School of Education The University of Birmingham.
- Garm, N., Karlsen, G. E. (2014). Teacher education reform in Europe: The case of Norway; trends and tensions in a global perspective. *Teacher and Teacher Education*. 20 (7), 731-744.
- Genç, M. F. (2018). İmam hatip okulları ve ilahiyat fakülteleri örneğinde din eğitiminde kalite sorunu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 7, 145-166.
- Hagesather, G.and Sandsmark, S. (2006). Empirical evaluation of RE in Norwegian school. *British Journal of Religious Education*. 28 (3) September. 275-287.
- Kartal, M. (2011). Türkiye'nin alan öğretmeni yetiştirme deneyimleri ve sürdürülebilir yeni model yaklaşımları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 50-57.

- Kartal, M. *Türkiye’de öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması: Etkin öğretmen yetiştirme modeli*. Erişim: 11.05.2020. İnternet ortamı:<http://kisi.deu.edu.tr//mehmet.kartal/turkiyede-ogretmen-egitiminyeni-den-yapilandirilmesi-etkin-ogretmen-yetistirme-modeli.pdf>
- Kaymakcan, R. (2008). Almanya ve Türkiye’de din özgürlüğünün bir parçası olarak din dersi. *Göç ve entegrasyon- Almanya ve Türkiye’de azınlık çoğunluk ilişkileri* içinde (ss. 147-157). Ankara: Konrad Adenauer Stiftung.
- Korkmaz, M. (2012). İlahiyat fakültelerinin yaygın din eğitimi yeterlilikleri: Eğitim-öğretim alanı. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 10(24), 127-146.
- Krogstad, H. L.; Berge, M. B. E. (2009). Norway: Common compulsory religious education. İn: Hans-Georg Ziebertz, Ulrich Riegel (ed.). *How teachers in Europe teach religion* (ss. 153-167). Berlin: Lit Verlag.
- Krogstad, H. L. (2011). *The Religious dimension of intercultural education*. Vol:14, Berlin: LİT.
- Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(1), 35-42.
- Mehmedoğlu, Y. (2001). *Tanzimat sonrasında okullarda din eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Munthe, E; Malma, K. A. S (2011). Teacher education reform and challenges in Norway. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*. 37(4), 441-450.
- Öz, A. (2014). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişiminde hizmet içi eğitimin yeri (İstanbul örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*. 12(28). Aralık 121-168.
- Parladır, S. (1996). *Din eğitimi bilimine giriş*. İzmir: Anadolu.
- Polat, S. (2014). *Türkiye’nin 2023 vizyonu ve eğitimde orta kalite tuzağı*. İstanbul: SETA Vakfı.
- Polat, T. (2019). *PISA bize ne dedi?* Erişim: 12.02.2020. Yeni Şafak Gazetesi. İnternet ortamı: <https://www.yenisafak.com/yazarlar/turgaypolat/pisa-bize-ne-dedi-2053565>
- Schanke, Å. -Høgskolen i Oslo og Akershus KRLE Bölümü Öğretim Üyesi- “Norveç Okullarında Din Öğretimi” konulu görüşme, Oslo: 15. 12. 2014.
- Topçu, N. (2012). *Türkiye’nin maarif davası*. İstanbul: Dergâh.

- Turan, E. Z. (2013). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Necmettin Erbakan ÜSBE.
- Yılmaz, S. (2016). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Türkiye'deki inanç gruplarına bakışı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 57(1), 103-144.
- Zengin, Z. S.; Yapıcı, A. (2006). İlköğretim okullarındaki DKAB dersleri için öğretmen yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 4(11), 127-154.
- 115.000 öğretmen açığı var. Erişim: 12.11.2019. İnternet ortamı: <http://www.trthaber.com/haber/turkiye/115-bin-ogretmen-acigi-var-176231.html>
- Eğitim reformu girişimi. Politika notu*. Erişim: 20.09.2019. İnternet ortamı: [http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/2014\\_MEB\\_B%C3%BCtce\\_PN\\_13121013.pdf](http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/2014_MEB_B%C3%BCtce_PN_13121013.pdf)
- Grunnskolelærerutdanning for trin 1-7*. Erişim: 08.12.2019. İnternet ortamı: <https://www.uia.no/studier/grunnskolelaererutdanning-for-trinn-1-75>
- KRLE Dersi 2015 Müfredatı. *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Erişim: 20.08.2016. İnternet ortamı: <http://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. Erişim: 14.12.2019. İnternet ortamı: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_11/14162856\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/14162856_9_cizelgeveesaslar.pdf)
- Öğretmen strateji belgesi*. Erişim: 10.10.2019. İnternet ortamı: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406>
- Slik Blir den Nye Lærerutdanningen*. Erişim: 10.12.2019. İnternet ortamı: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-bli-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>



# DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERS KİTAPLARI ÜZERİNE BİBLİYOGRAFİK BİR ÇALIŞMA (1982-2019)

Mahmut ZENGİN\*  
E-mail: mahmudzengin@hotmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9042-7379>

İbrahim GÜMÜŞAY\*\*  
E-mail: gumusay.5454@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2368-9264>

**Citation/©:** Zengin, M. & Gümüşay, İ., (2020). Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitapları üzerine bibliyografik bir çalışma (1982-2019). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 117-186.

## Öz

Okullarda kullanılan ders kitapları eğitim için son derece işlevsel özelliklere sahiptir. Ders kitapları devletlerin vatandaşlarına kazandırmak istediği temel bilgi, tutum, davranış ve değerlerin aktarılmasında elverişli kaynak olma özelliği taşırlar. Ders kitapları ayrıca öğrenciler için okullarda önemli ve erişilebilir kaynak olması yanında öğretmenler için de düzenleyici metinlerdir. Din dersleri açısından bakıldığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları öğrencilerin dini bilgi elde edebilecekleri temel bir kaynak olması yanında öğretmenlerin din öğretimini hangi sınırlar içinde gerçekleştireceğine dair bir kılavuz niteliğindedir. 1982-2019 yılları arasında okullarda okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını konu edinen bu çalışma bibliyografik bir inceleme olup belirtilen yıllarda kabul edilmiş ders kitaplarının tespitini amaçlamaktadır. Bu çalışmanın DKAB ders kitapları üzerine yapılacak araştırmalarda araştırmacılara rehberlik etmesi umulmaktadır. Bu çalışma ders kitaplarının içeriğine yönelik bir inceleme yapmamakta, sadece onların bibliyografik olarak tespitini kapsamaktadır. Yapılan incelemede 1982-2019 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı'nın okullarda okutulmak üzere onayladığı toplam 633 DKAB ders kitabı tespit edilmiş, bu kitaplar sınıf seviyesi, ders kitabı yazarlarının meslekleri, en uzun süre okutulan ders

\* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

\*\* Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

kitapları, en çok ders kitabı yazarlar, en çok ders kitabı hazırlayan yayınevi gibi özelliklere göre değerlendirilmiştir. Ayrıca tespit edilen 633 DKAB ders kitabı liste olarak çalışmanın sonuna eklenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Din eğitimi, din öğretimi, din dersi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Ders kitabı.

## **A BIBLIOGRAPHICAL STUDY ON RELIGIOUS CULTURE AND ETHICAL KNOWLEDGE COURSE TEXTBOOKS (1982-2019)**

### **Abstract**

Textbooks used in schools have very functional features for education and have the characteristics of being convenient sources in the transfer of basic knowledge, attitude, behavior and values that states want to bring to their citizens. Textbooks are also significant and accessible resources for students as well as regulatory texts for teachers. In terms of religious education, religious culture and ethical knowledge textbooks are a basic source which students can obtain religious knowledge, as well as a guide which determine the borders in religious instruction for teachers. This study, as a bibliographical research, aims to identify religious culture and ethical knowledge textbooks taught in schools between 1982-2019. It is hoped that this study would provide guidance for researchers who are going to study on them. This study does not examine the contents of the textbooks, just covers their bibliographical determination. A total of 633 religious culture and ethical knowledge textbooks approved by the Ministry of National Education to be taught in schools 1982-2019 were identified. These textbooks were evaluated according to the features such as the grade level, the professions of the textbook authors, the longest taught textbooks, authors who write the most textbooks, publishing house that produces the most textbooks. 633 religious culture and ethical knowledge textbooks also listed in the end of the study.

**Keywords:** Religious education, Religious teaching, Religious course, Religious culture and ethical knowledge, Textbook.

### **1. Giriş**

Ülkelerin eğitim çağındaki tüm bireyleri belli amaçlar doğrultusunda yapılandırılmış okullarda eğitime muhatap olmaktadır. Okullar hem akademik açıdan hem de temel değerlerin kazandırılması boyutuyla öğrencilere etki etmektedir. Eğitimin siyasal işlevi bağlamında devlet ve hakim ideolojik sınıflar, temel hassasiyetlerinin aktarılmasında öğretim programları ve ders kitaplarını işlevsel açıdan etkili bir şekilde kullanmaktadır (İnal, 2008; Tosun, Doğan, & Korkmaz, 2001). Toplumsal hayatın hemen hemen tüm alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da devlet belirleyici bir etkiyle ders kitaplarına

müdahale ederek kendisi için meşru ve doğru olan bilgileri ve kültürel öğeleri yeni nesillere transfer etmeye çalışır (İnal, 2008, s. 116). Bu yönüyle ders kitapları stratejik açıdan son derece önemli araçlardır. Binbaşıoğlu'nun (1994) da ifade ettiği gibi önceden belirlenen bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı hedefleyen ders kitapları, öğrenme sürecinin en önemli öğretim materyali olarak günümüz okullarında hala yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

Eğitim sistemi içinde tanımlanmış tüm dersler ve bu derslerin kitapları, ilgili disiplinin temel amaçları yanında ulusal eğitim hedeflerini de referans olarak kabul eder. Bir ülkedeki din-devlet ilişkilerinin ve bu kapsamda devletin din politikalarının okullardaki din eğitimini önemli ölçüde etkilediğini söylemek mümkündür. Nitekim Türkiye'de din dersleri ile ilgili yaşanan gelişmelerde devletin bu konudaki politikalarının izlerini takip etmek zor değildir. Yıldırım'ın (2001, s. 609) da belirttiği gibi devlet, bireylere kazandırmak istediği temel anlayışa dair bilgileri ders kitaplarına yansıtmaya çalışmıştır.

Ders kitapları devletin eğitime yüklediği siyasal işlevleri yansıtmalarının yanında ayrıca öğrenci ve öğretmenler açısından son derece belirleyici ve düzenleyici metinlerdir. Bu kapsamda din dersi kitapları öğrencilerin dini konularda okulda bilgi edinebilecekleri önemli bir kaynak olma özelliğini taşımaktadır. Aynı zamanda bu kitaplar öğretmenler açısından da neyi, nasıl ve hangi sınırlar içinde anlatabileceklerine dair düzenleyici ve denetleyici kaynaklardır (Zengin & Menküç, 2017).

Türkiye'de din dersi kitapları farklı boyutlarıyla inceleme konusu yapılmıştır. Bu kapsamda literatürde DKAB ders kitaplarını Şekil, içerik, dil ve anlatım, öğrenme öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme gibi çeşitli açılardan inceleyen lisansüstü çalışmalar tespit edilmiştir (Diler, 2001; Kahraman, 2003; şahin, 2010). Ayrıca literatürde din anlayışı, ahlak eğitimi, Hz. Peygamber tasavvuru gibi çeşitli temaların ders kitaplarına yansımalarını inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Aybar, 2008; Çekin, 2012; Coştu, 2015; Göçeri, 2002; Osmanoğlu, 2015; Öztürk, 2011; Safiye, 2011; şimşek, 2012; Sümertaş, 2011; Yılmaz, 2014).

Bu araştırma ise, 1982-2019 yılları arasında okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarını bibliyografik olarak tespit etmeyi ve incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, 1924 yılından dersin zorunlu olduğu 1982 yılına kadar okutulan din ve ahlak dersi kitaplarını bibliyografik açıdan değerlendiren Zengin ve Menküç'ün (2017) *"Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Din ve Ahlak Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik bir Çalışma (1924-1982)"* adlı araştırmanın bir devamı niteliğinde olup 1982-2019 yılları arasında okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarını konu edinmektedir. DKAB ders kitapları üzerine yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol göstermesi ümit edilen bu araştırmada ders kitaplarının içeriğine yönelik bir analiz yapılmamakta, belirtilen tarihler arasında okutulan DKAB ders kitaplarının bibliyografyasını tespit etmeye çalışmakta ve bunları çeşitli açılardan değerlendirmektedir.

## 2. Yöntem

Çalışmada nitel tarama modeli esas alınmış, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 187). 1982-2019 yılları arasında okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kitaplarının tespitinde Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi referans alınmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kitaplarının tespit ve değerlendirilmesi aşağıdaki kriterler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

- Öncelikle Tebliğler Dergisi yıl yıl taranarak ders kitapları tespit edilmiştir. Belirli sürelerde yürürlükte kalan ve Tebliğler Dergisinde o yıllar içinde tekrar eden ders kitapları yıl yıl yazılmamıştır. Bunun yerine kitapların ilk tavsiye edildikleri yıldan başlanarak hangi yıla kadar tavsiye edildiği ve okutulduğu bilgisine yer verilmiştir.
- Çalışmada ders kitapları yıllara göre yazar ve kitap ismi verilerek belirtilmiş, kaynak gösteriminde ise ders kitaplarının geçtiği Tebliğler Dergisine atıf yapılmıştır.
- 1982-2019 yılları arasındaki ders kitaplarını bütüncül bir şekilde görebilmek için çalışmanın sonunda eğitim kademelerine göre tüm Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kitapları ek liste halinde verilmiştir. Ders kitaplarının künyesi verilirken mümkün olduğunca kitabın ilk baskıları dikkate alınmıştır.
- Çalışmanın sonuç kısmında, belirtilen tarih aralığında okutulan DKAB ders kitabı sayısı, bu kitapların eğitim kademelerine ve sınıflara göre dağılımı, en uzun süreli okutulan ders kitapları, en çok ders kitabı yazan yazarlar, en çok ders kitabı hazırlayan yayınevleri, ders kitabı yazarlarının mesleği, en çok ders kitabının kabul edildiği yıllar gibi çeşitli değişkenler açısından değerlendirme yapılmıştır.

### 3. 1982-2019 Yılları Arasında Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitapları

Türkiye’de 1980 askeri darbesinin ardından yapılan 1982 anayasasında din öğretiminin zorunlu hale getirilmesini içeren karar son derece önemli bir gelişme olup din dersleri açısından yeni bir dönemin ve uygulamanın da başlangıcı olmuştur (Altaş, 2002, s. 146). Yapılan düzenleme ile 1982 öncesinde isteğe bağlı “Din Bilgisi” dersi ile 1974-1975 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokulların 4. sınıfından lise son sınıfa kadar haftada bir saat olmak üzere zorunlu bir ders olarak konulan “Ahlak” dersi (Milli Eğitim Bakanlığı, 1974) birleştirilmiş, böylece “Din ve Ahlak Bilgisi Dersi” ismiyle temel ve ortaöğretim düzeyinde zorunlu bir ders haline getirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1982). Din öğretiminin zorunlu hale getirilmesi düşüncesi kamuoyunda özellikle laiklik ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun temel felsefesine aykırılık üzerinden çeşitli eleştirilere maruz kalmış, Müslüman olmayan öğrenciler ile farklı din yorumlarını benimseyenler açısından problemlere sebep olacağı belirtilmiş ve bu uygulamaya karşı çıkmıştır. Fakat 1982 anayasasının 24. Maddesi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu bir ders olduğu hüküm altına alınmıştır (Altaş, 2002, s. 146).



Din öğretiminin zorunlu hale getirilmesine yönelik bu düzenlemenin hemen akabinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders kitaplarının yazıldığı görölmektedir. Yeni anayasa 7 Kasım 1982 tarihinde halk oylaması neticesinde kabul edildiği için Tebliğler Dergisi'nde DKAB ders kitapları ile ilgili alınan kararlar 1983 yılından itibaren görölmeye başlamıştır. DKAB dersinin zorunlu olması sonrasında yazılan ilk ders kitaplarının akademisyenler tarafından yazıldığı ve uzun yıllar okullarda okutulduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda 1983 yılından itibaren okutulması kararlaştırılan DKAB ders kitapları ve bunların yürürlükte olduğu yıllar Tablo 1'de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1983, ss. 91-99):

Tablo 1. 1983 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Doç. Dr. Kerim Yavuz Doç. Dr. Ünver Günay	Milli Eğitim Yay.	1983-1998
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Doç. Dr. Beyza Bilgin	Milli Eğitim Yay.	1983-2001
Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1	Doç. Dr. Abdölkadir şener-Doç. Dr. Orhan Karmış	Milli Eğitim Yay.	1983-1998
Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2	Prof. Dr. Cihat Tunç	Milli Eğitim Yay.	1983-2001
Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3	Prof. Dr. Ethem Ruhi Fiğlalı	Milli Eğitim Yay.	1983-2001
Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1	Doç. Dr. Günay Tümer Doç. Dr. M. Rami Ayas	Milli Eğitim Yay.	1983-1998
Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2	Doç. Dr. Süleyman Hayri Bolay	Milli Eğitim Yay.	1983-2005
Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3	Doç. Dr. Mehmet Aydın	Milli Eğitim Yay.	1983-2005

Tebliğler Dergisi'nde 1990 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurtdışındaki Türk çocukları için de Din Kültürü ve Ahlak bilgisi ders kitapları yazdırdığı bilgisine yer verilmiştir. Bu kapsamda C. Sümer, S. Berna, Z. Erkuş, N. Gökaydın ve H. Bilecik tarafından hazırlanan ve Bakanlık tarafından üç kitap olarak basılan "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1-2-3*" (Milli Eğitim Bakanlığı, 1990, s. 167) adlı kitaplar, 1990-1997 yılları arasında yurtdışındaki Türk çocukları için okutulacak ders kitapları olarak gösterilmiştir.

1993 yılında Bakanlık tarafından basılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının yanında özel yayınevleri tarafından hazırlanan DKAB ders kitaplarının da kabul edildiği görölmektedir. Bu ders kitapları Tablo 2'de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1993, ss. 324-345):

Tablo 2. 1993 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 (iki ayrı kitap olarak)	Akif Gülle-İrfan Çalışkan	Gendaş Dağıtım	1993-1998
Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1-2-3 (üç ayrı kitap olarak)	Üzeyir Gündüz Gıyasettin Kaya Akif Gülle	Gendaş Dağıtım	1993-2000
Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1-2-3 (üç ayrı kitap olarak)	Nevzat Pakdil A. Serdar Müftüoğlu Üzeyir Gündüz	Gendaş Dağıtım	1993-1998
Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3	Doç. Dr. Osman Çetin Yrd. Doç. Dr. Mustafa Öcal Doç. Dr. Hüseyin Algül	Altın Kitaplar Yay.	1993-1998

1994 yılında DKAB ders kitaplarının adı “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” olarak değiştirilmiş ve özellikle Bakanlığın yayınladığı ders kitapları dışında özel yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarının sayısında önemli bir artış gerçekleşmiştir. Bu yıl Bakanlık tarafından kabul edilen ders kitapları aşağıdaki Tablo 3’de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1994a, ss. 336-375; 1994b, s. 604):

Tablo 3: 1994 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 (iki ayrı kitap olarak)	Ahmet Uluşan	Dersal Yay. Dağ.	1994-1998
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 (Beş ayrı kitap olarak) Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1-2-3 (Üç ayrı kitap olarak)	Dr. İlyas Çelebi Yrd. Doç. Dr. Adil Bebek Dr. Nebi Bozkurt	Salan Yayınları	1994-1998
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 (iki ayrı kitap olarak)	Mustafa Aşkar -Sırrı Er Rıfki Kaymaz	SEK Yayınları	1994-1998
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Akif Gülle Gıyasettin Kaya	Gendaş Yay. Dağ.	1994-1998
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 (iki ayrı kitap olarak)	Dr. Asaf Demibaş Abdullah Manaz	İlke Bas. Yay.	1994-1998
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 (Beş ayrı kitap olarak)	A. Reşid Çınarlı Kemalettin Kadimoğlu	Meram Yayıncılık	1994-1997
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	H. Durna-M. Demir	Basamak Yay.	1994-1997
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 (Beş ayrı kitap olarak)	Mehmet Doğru Talip Arışahin	Damla Yayınevi	1994-1999

Zengin & Gümüşay, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1982-2019)

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 (iki ayrı kitap olarak)	Gündüz Çakıroğlu	Başarı Yayıncılık	1994-1999
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Aydın Tanrıverdi	Barış Yayıncılık	1994-1998
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6-7-8 (Üç ayrı kitap olarak)	H. Hüseyini Dilaver Hakkı Şirin Abdulgaffar Gündeşli	Gün Yayıncılık	1994-1998
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6-7-8 (Üç ayrı kitap olarak)	Dr. K. Özdemir-A.Arslan	Gaye Ders Kitap.	1994-1998
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Dr. İrfan Gündüz Sıtkı Abdullahoğlu Abdüllatif Türker	Erdem Yayınları	1994-1998
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6-7-8 (Üç ayrı kitap olarak)	M. Raif Hatipoğlu Said Çiftçi	Başarı Yayıncılık	1994-1998
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1	Yaşar Taşdemir Ali Kara Mustafa Kuzu	Bayrak Yayınları	1994-1998
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1-2 (iki ayrı kitap olarak)	Doç. Dr. Osman Çetin Yrd. Doç. Dr. Mustafa Öcal Doç. Dr. Hüseyin Algül	Altın Kitaplar Yay.	1994-1998

1995 yılında ilkokul kademesinde okutulmasına onay verilen DKAB kitapları listesine T. Zahid Arvasi ve D. Çilingir tarafından 4. ve 5. Sınıflar için ayrı ayrı hazırlanan ve Öğün Yayınları tarafından basılan “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5” adlı kitaplar da eklenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995, ss. 434, 440).

1996’da önceki yıllarda ders kitabı hazırlayan yazarlardan bazılarının farklı sınıf düzeyleri için DKAB ders kitapları hazırladıkları dikkati çekmektedir. Lise düzeyinde bu yıl bir yeni DKAB ders kitabı daha tavsiye edilen kitaplar listesine dahil edilmiştir. 1996 yılı Tebliğler Dergisi’nde tavsiye edilen ders kitapları aşağıdaki Tablo 4’de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1996, ss. 202-239):

Tablo 4. 1996 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6-7-8 (üç ayrı kitap olarak)	Doç. Dr. Osman Çetin Yrd. Doç. Dr. Mustafa Öcal Doç. Dr. Hüseyin Algül	Altın Kitaplar Yay.	1996-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	T. Zahid Arvasi	Serhat Yayınları	1996-2001

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	Dr. İrfan Gündüz Sıtkı Abdullahoğlu Abdüllatif Türker	Erdem Yayınları	1996-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Dr. İ. Gündüz- A.Türker- S. Abdullahoğlu-M. Yılmaz	Erdem Yayınları	1996-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7-8 (iki ayrı kitap olarak)	Aydın Tanrıverdi	Bilim Kültür Yay.	1996-2001
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3	Mustafa Ünal	Uygun Yayıncılık	1996-2004

1997 yılında hem ilköğretim hem de lise kademesi için DKAB ders kitaplarına yeni kitaplar eklenmiştir. Yeni yazarlar yanında önceki ders kitabı yazarlarının farklı sınıflar için hazırladıkları kitaplar görülmektedir. MEB'in 1997'de Tebliğler Dergisi'nde tavsiye ettiği DKAB ders kitapları ve geçerli olduğu yıllar Tablo 5'de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1997, ss. 303-361):

Tablo 5. 1997 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Ahmet Tekin	Gizem Yayıncılık	1997-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-6 (iki ayrı kitap olarak)	Aydın Tanrıverdi	Özgün Mat.	1997-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Hasan Sarısoy Ömer Yılmaz Vehbi Vakkasoğlu	Kaan Yay.	1997-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7-8	Prof. Dr. S. Hayri Bolay Prof. Dr. A. Küçük Doç. Dr. Cemal Tosun	Yuva Yay.	1997-2001
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1-2 (iki ayrı kitap olarak)	A. H. Eroğlu Yrd. Doç. Dr. M. Katar K. Kuzucu	Özgün Mat.	1997-2005
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1	Mustafa Ünal	Uygun Yayıncılık	1997-2005
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2	Mustafa Ünal	Uygun Yayıncılık	1997-2003
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2	M. Kuzu-A. Kara- Y. Taşdemir- B. Kılıç	Bayrak Yayınları	1997-2001

1998'de yayınlanan Tebliğler Dergisi incelendiğinde önceki yıllardaki gibi ağırlıklı olarak mevcut ders kitabı yazarlarının farklı sınıflar düzeyinde DKAB ders kitaplarını hazırlamaya

devam ettikleri anlaşılmaktadır. Bu sene okullarda okutulması tavsiye edilen ders kitapları Tablo 6'da yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1998, ss. 892-984):

Tablo 6. 1998 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 (iki ayrı kitap olarak)	Üzeyir Gündüz	Gendaş Yay.	1998-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 (iki ayrı kitap olarak)	Doç. Dr. Osman Çetin Yrd. Doç. Dr. Mustafa Öcal Doç. Dr. Hüseyin Algül	Altın Kitaplar Yay.	1998-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Ahmet Tekin	Gizem Yayıncılık	1998-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-7 (iki ayrı kitap olarak)	Hasan Sarısoy Ömer Yılmaz Vehbi Vakkasoğlu	Kaan Yay.	1998-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7-8 (iki ayrı kitap olarak)	T. Zahid Arvasi	Serhat Yay.	1998-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	H. H. Tekişik Dr. Nihat Kahveci	Tekişik Yayınları	1998-2003
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	H. H. Tekişik Dr. Nihat Kahveci	Tekişik Yayınları	1998-2006
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1-2-3 (üç ayrı kitap olarak)	Prof. Dr. S. Uludağ Prof. Dr. H. Hökelekli Yrd. Doç. Dr. E. Uysal	Ölke Yayınları	1998-2002
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1-2 (iki ayrı kitap olarak)	Nadi Çakır	Küre Yayınları	1998-2002
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3	Dr. A. Eroğlu Yrd. Doç. Dr. M. Katar	Özgün Mat.	1998-2002

1999'da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarına daha önceki kitap yazarlarının farklı sınıflar için hazırladıkları çalışmaların kabul edildiği görölmektedir. Yazarların birden fazla sınıf için hazırlamış oldukları ders kitaplarının farklı yıllarda kabul edilmiş olmasında iki temel faktörün etkili olduğu söylenebilir. Bunlardan birisi, yazarların ders kitaplarını hazırlama ve okutulmak üzere Bakanlığa başvurma sürelerinin farklılık arz etmesi, diğeri ise birden fazla sınıf için hazırlanan çalışmaların Bakanlık tarafından incelenip değerlendirilmesi ve tavsiye kararı verilmesi süreçlerindeki zaman farklılıklarıdır. 1999 yılında tavsiye edilen DKAB ders kitapları Tablo 7'de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1999, ss. 444-466):

Tablo 7. 1999 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Mustafa Ünal	Sürat Yay.	1999-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Ahmet Tekin	Gizem Yay.	1999-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Prof. Dr. S. Hayri Bolay Prof. Dr. A. Küçük Doç. Dr. Cemal Tosun	Murat Yay.	1999-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	M. Ünal-N. Çakır İ. Özkan	Uygun Yay.	1999-2001
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3	Nadi Çakır	Küre Yay.	1999-2003

Türkiye’de 2000 yılı DKAB öğretim programları açısından bir dönüm noktasıdır. Bu yıl, 1982’den sonra ilköğretim programlarında amaçlar, temel yaklaşım ve içerik konusunda önemli bir değişim yaşanmış ve ilköğretim DKAB programı yenilenmiştir. Bakanlığın bu sene tavsiye ettiği ders kitapları bir önceki programa göre hazırlanan çalışmalardır. 2000 yılında Tebliğler Dergisi’nde tavsiye kararı verilen ders kitapları Tablo 8’de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000, ss. 552-584):

Tablo 8. 2000 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6 (üç ayrı kitap olarak)	Sabit Canbullan	Meram Yay.	2000-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-6 (iki ayrı kitap olarak)	M. Ünal-N. Çakır	Uygun Yay.	2000-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	A. Ak-R. Arslan	Serhat Yay.	2000-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-8 (iki ayrı kitap olarak)	M. Ünal-N. Çakır İ. Özkan	Uygun Yay.	2000-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7-8 (iki ayrı kitap olarak)	Ahmet Tekin	Gizem Yay.	2000-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	H. H. Tekişik Dr. Nihat Kahveci	Evren Yay.	2000-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	Mustafa Ünal	Sürat Yay.	2000-2001
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Hasan Sarısoy Ömer Yılmaz	Kaan Yay.	2000-2001

	Vehbi Vakkasoğlu		
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1-2-3 (üç ayrı kitap olarak)	A. Arslan-R. Yılmaz	Serhat Yay.	2000-2005

2001 yılında Bakanlık tarafından yeni tavsiye edilen DKAB ders kitaplarının sayısının azaldığı görülmektedir. Bunda 2000 yılında gerçekleştirilen ilköğretim DKAB programlarındaki değişimin etkili olduğu söylenebilir. Yeni programa göre ders kitaplarının hazırlanması ve bunların gerekli incelemeler sonrasında kabulünün belli bir süreç alması nedeniyle yeni DKAB ders kitapları, aşağıda da belirtileceği üzere 2002 ve sonrasında artış göstermiştir. 2001’de öncekilerden farklı olarak sadece iki DKAB ders kitabının tavsiye edildiği tespit edilmiştir. Bunlar; sadece bu yılda geçerli olan A. Ak ve R. Arslan tarafından hazırlanan ve Serhat Yayınları tarafından basılan “*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5*” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001, s. 393) adlı kitap ile 2001-2005 yıllarında geçerli H. H. Dilaver, Ö. Öcal, Doç. Dr. Cemal Tosun ve Doç. Dr. A. Aşıkoğlu’nun lise 1 için hazırladıkları ve Gün Yayıncılık tarafından basılan “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1*” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001, s. 395) adlı kitaptır.

2002 yılında yeni ilköğretim DKAB öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarının tavsiye kararlarında yer almaya başladığı görülmektedir. Bu yıl ilköğretim için kabul edilen ders kitaplarının yazarlarının önceki yazarlardan farklı olduğu, Bakanlığın bir komisyona hazırlattığı ders kitapları yanında özel yayınevlerinin de bu konuda hazırlık yaptıkları anlaşılmaktadır. Lise düzeyinde daha önceki ders kitaplarının yürürlükte olduğu, sadece bir yeni kitabın kabul edildiği tespit edilmiştir. 2002’de tavsiye kararı verilen DKAB ders kitapları Tablo 9’da yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2002, s. 361-389):

Tablo 9. 2002 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 (beş ayrı kitap olarak)	Komisyon	Milli Eğit. Bak.	2002-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 (beş ayrı kitap olarak)	Dr. H. Gökbulut Ö. Öcal	Bil ve Kül. Yay.	2002-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 (beş ayrı kitap olarak)	Mehmet Yavuzcan	Ders Kitapları	2002-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 (beş ayrı kitap olarak)	Ü. Özden Ö. Yılmaz	Hitit Yay.	2002-2005
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2	H. H. Dilaver-Ö. Öcal, Doç. Dr. C. Tosun Doç. Dr. A. Aşıkoğlu	Gün Yay.	2002-2004

2003 yılında da ilköğretim kademesi için farklı yazarlar tarafından DKAB ders kitaplarının yazımı devam etmiş ve yenileri eklenmiştir. Bu kapsamda hazırlanan ve MEB tarafından uygun bulunan kitapların listesi Tablo 10'da yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2003, ss. 187-222):

Tablo 10. 2003 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-7-8 (dört ayrı kitap olarak)	A. Tekin- C. Türkeli Dr. İ. Maraş	Gizem Yay.	2003-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 (iki ayrı kitap olarak)	Gökhan Sarı	Metro Yay.	2003-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Prof. Dr. A. Küçük Yrd. Doç. Dr. M. Katar, A. Ünal- D. Arık A. İ. Güngör	Tutibay Ltd. Ş.	2003-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-6-7 (üç ayrı kitap olarak)	Dr. M. Vural-Dr. M. Ay Dr. M.S. Saruhan-E. Şahin	Koza Yay.	2003-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Gürsel Kandemir	Erel Yay.	2003-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Yrd.Doç. Dr. Hasan Kurt	Öğün Yay.	2003-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Zeynel Çağlar	Sevgi Yay.	2003-2006
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1-2-3 (üç ayrı kitap olarak)	Abdurrahman Yılmaz	Tutku Yay.	2003-2005
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1-2-3 (üç ayrı kitap olarak)	Mustafa Pınar	Tutibay Ltd. Ş.	2003-2004
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3	A. H. Eroğlu Yrd. Doç. Dr. M. Katar K. Kuzucu	Özgün Mat.	2003-2005
Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3	H. H. Dilaver-Ö. Öcal, Doç. Dr. C. Tosun Doç. Dr. A. Aşkoğlu	Gün Yay.	2003-2005

2004 yılında Bakanlığın tavsiye kararlarında sadece 8. sınıflar için bir adet yeni DKAB ders kitabı yer almaktadır. Bu kitap da 2004-2006 yılları arasında geçerli H. H. Tekişik ve Dr. Nihat Kahveci tarafından hazırlanan ve Evren Yayınları tarafından basılan “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8” adlı eserdir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004, ss. 558).

2005’de ilköğretim kademesinde okutulmak üzere oldukça fazla ders kitabının kabul edildiği tespit edilmiştir. Bu yıl lise düzeyinde ise yeni DKAB ders kitabı tavsiyesi yoktur. Bunun sebebi, 2005 yılında ortaöğretim DKAB dersleri için hazırlanan yeni öğretim



programının 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanacak olmasıdır. İlköğretim kademesi için hazırlanan kitaplara bakıldığında ise çoğunluğunu yeni yazarların oluşturduğu görölmektedir. Bakanlığın 2005 yılında okutulması için onay verdiği DKAB ders kitapları Tablo 11’de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005, ss. 285-298):

Tablo 11. 2005 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Prof. Dr. A. Küçük Yrd. Doç. Dr. M. Katar A. Ünal- D. Arık A. İ. Güngör	Tutibay Ltd. ř.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 (beş ayrı kitap olarak)	M. şahinbaş-A. Kabakçı	Tutku Yay.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 (beş ayrı kitap olarak)	Prof. Dr. R. Kılıç Prof. Dr. B. Adam Doç. Dr. A. H. Eroğlu Y. Karahan	Önde Yay.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-6-7 (üç ayrı kitap olarak)	Hüseyin Yayla	Evren Yay.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Mustafa Ünal	Uygun Yay.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8 (iki ayrı kitap olarak)	Sabit Canbullan	Meram Yay.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-7 (iki ayrı kitap olarak)	Doç. Dr. Hasan Kurt	Öğün Yay.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Prof. Dr. M. Z. Aydın Prof. Dr. A. Gökbel Yrd.Doç.Dr.D. Tatlıloğlu Yrd. Doç. Dr. G. Yavuz M. Kelebek- H. Çaldak	Kendileri	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-7-8 (üç ayrı kitap olarak)	Dr. Mehmet Evkuran	Dörtel Yay.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-6 (iki ayrı kitap olarak)	Turgay Yüce	Meram Yay.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	A. Gündüz- Dr. İ. Canikli	Okyay Yay.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-7 (iki ayrı kitap olarak)	Zeynel Çağlar	Sevgi Yay.	2005-2006

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Dr. Abdurrahman Memiş	Bu Yay.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6-7-8 (üç ayrı kitap olarak)	M. Ünal ve İ. Koç	Doku Yay.	2005-2006 2010-2014
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6-7 (iki ayrı kitap olarak)	Prof. Dr. A. Küçük Yrd. Doç. Dr. M. Katar A. Ünal- D. Arık A. İ. Güngör	Tutibay Ltd. Ş.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6-7-8 (üç ayrı kitap olarak)	Prof. Dr. S. Hayri Bolay	Murat Yay.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7-8 (iki ayrı kitap olarak)	A. Ak-G. Sarı-R. Arslan	Metro Yay.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7-8 (iki ayrı kitap olarak)	Üzeyir Gündüz	Gendaş Yay.	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Enver Yeniçeri	Kendisi	2005-2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	H. Hüsnü Tekişik	Üner Yay.	2005-2006

2006 yılında MEB'in tavsiye kararı verdiği ders kitapları incelendiğinde önceki yıllarda ders kitabı hazırlayan yazarların farklı sınıflar için kabul edilen eserleri yanında yeni yazarlar tarafından hazırlanan DKAB ders kitaplarının da kabul edildiği anlaşılmaktadır. Bir önceki yıla nazaran daha az olmakla birlikte 2006 yılında da ilköğretim kademesi için yazılan kitapların sayısının fazla olduğu görülmektedir. Bu sene yeni ortaöğretim DKAB programı için hazırlanan ders kitaplarının da Bakanlık tarafından kabul edildiği tespit edilmiştir. 2006 yılında MEB'in tavsiye ettiği DKAB ders kitapları Tablo 12'de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006, ss. 480-513):

Tablo 12. 2006 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8 (iki ayrı kitap olarak)	Zeynel Çağlar	Sevgi Yay.	2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7 (dört ayrı kitap olarak)	Dr. H. Kıziler-S. Öztürk	Top Yay.	2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-6 (iki ayrı kitap olarak)	Dr. Mehmet Evkuran	Dörtel Yay.	2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8 (iki ayrı kitap olarak)	Dr. M. Vural-Dr. M. Ay Dr. M.S. Saruhan-E. Şahin	Koza Yay.	2006

Zengin & Gümüşay, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1982-2019)

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Prof. Dr. M. Z. Aydın -Prof. Dr. A. Gökbel-Yrd.Doç.Dr. D.Tatlılıoğlu- Yrd. Doç. Dr. G. Yavuz- M. Kelebek-H. Çaldak- Yrd.Doç.Dr. M.D. Karacoşkun- Yrd. Doç. Dr. G. Sebatişik	Kendileri	2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	A. Gündüz- Dr. İlyas Canikli	Okyay Yay.	2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	A. Ak-G. Sarı-R. Arslan	Metro Yay.	2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	M. Ünal-I. Koç	Doku Yay.	2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Prof. Dr. A. Küçük- Yrd. Doç. Dr. M. Katar, A. Ünal- D. Arık- A. İ. Güngör	Tutibay Ltd. ř.	2006
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Prof. Dr. R. Kılıç Prof. Dr. B. Adam	Önde Yay.	2006
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	A. Ekşi-R. Yıldırım S. Gökdöğan- Ö. Yılmaz E. Koç	Milli Eğit. Yay.	2006-2010
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10-11 (üç ayrı kitap olarak)	Dr. H. Kıziler- G. Işıldak N. Koçak- Ö. Ocal	Tutku Yay.	2006-2010
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10-11 (üç ayrı kitap olarak)	M. şahinbaş-A. Yılmaz	Dikey Yay.	2006-2010
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10-11 (üç ayrı kitap olarak)	Kasım Barman	Tutibay Yay.	2006-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Dr. M. Akgül- A. Albayrak A. Çatal- A. Kara- E. Özbay Y. Yumak	Milli Eğit. Yay.	2006-2010
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	H. Paça-Dr. M. Yıldız- A.S. Türker- M. Balcı-T. Çiftçi- A. Karaçoban	Milli Eğit. Yay.	2006-2010

Milli Eğitim Bakanlığı'nın tüm derslerin öğretim programlarını yenileme çalışmaları kapsamında 2005-2006 öğretim yılında ortaöğretim ile başlayan süreç, 2007-2008 eğitim öğretim yılında ilköğretim kademesi ile devam etmiştir. Bu çerçevede ilköğretim DKAB öğretim programı da yenilenmiştir. Ortaöğretim DKAB ders kitaplarında olduğu gibi MEB'de çalışan öğretmenlerden oluşturulan bir komisyona yeni ilköğretim DKAB öğretim programına uygun ders kitapları hazırlattırılmıştır. 2007-2012 yılları arasında geçerli Dr. M. Akgül, Dr. R. Yıldırım, A. Albayrak, A. Çatal, T. Çiftçi, A. Ekşi, A. Kara, E. Koç, E. Özbay, H. Paça, M. şimşekçakan ve A. Sacit Türker'in hazırladığı ve Milli Eğitim Yayınlarından basılan "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7 ve 8" adlı eserler bu kapsamda hazırlanan ders kitaplarıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007, s. 594).

2008 yılında ilköğretim kademesi için Bakanlığın hazırlatmış olduğu DKAB ders kitaplarının dışında özel yayınevleri tarafından da yeni kitaplar hazırladığı tespit edilmiştir. Bu yıl yeni

bir uygulama olarak ilköğretim DKAB ders kitapları yanında öğretmen kılavuz kitapları da yürürlüğe girmiştir. Ortaöğretim kademesi için öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmamıştır. 2008 yılı için Tebliğler Dergisi'nde kabul edildiği belirtilen DKAB ders kitapları ile öğretmen kılavuz kitapları Tablo 13'de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008, ss. 209-256):

Tablo 13. 2008 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 (beş ayrı kitap olarak)	Dr. M. Akgül- M. Aldı- T. Çiftçi- A. Ekşi- E. Koç- H. Paça- A. Sacit Türker- A. Albayrak- A. Çatal-F. Demirci- A. Kara- E. Özbay- M. Şimşekçakan	Milli Eğit. Yay.	2008-2012
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Dr. M. Akgül-M. Aldı ve diğerleri	Milli Eğit. Yay.	2008-2012
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7 (dört ayrı kitap olarak)	Mehmet Şahinbaş	Tuna Matb.	2008-2016 (2013 hariç)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Mehmet Şahinbaş	Tuna Matb.	2008-2012
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-7 (iki ayrı kitap olarak)	M. Ünal- İ. Koç	Doku Yay.	2008-2012
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-7 Öğretmen Kılavuz Kitabı	M. Ünal- İ. Koç	Doku Yay.	2008-2012
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6-7-8 (üç ayrı kitap olarak)	İbrahim Kani	Batu Yay.	2008-2012
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	İbrahim Kani	Batu Yay.	2008-2012
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Prof. Dr.A.H. Eroğlu- Prof. Dr. R. Kılıç-Prof. Dr.B. Adam	Gizem Yay.	2008-2012
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Prof. Dr.A.H. Eroğlu- Prof. Dr. R. Kılıç-Prof. Dr.B. Adam	Gizem Yay.	2008-2012
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	D. Şahin-H. Karaağaç	Küre Yay.	2008-2016 (2013 hariç)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	Sezgin Öztürk	Yıldırım Yay.	2008-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	E. Koç- A. Ekşi-H. Paça- E. Özbay-Dr. R. Yıldırım- A.	Milli Eğit. Yay.	2008-2012

Zengin & Gümüşay, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1982-2019)

	Albayrak- A. Çatal- A. Kara- A. Sacit Türker- Dr. M. Akgül- T. Çiftçi		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	M. İşler-H. Kaya-Ö. Tekin-M .Tüzel	Gizem Yay.	2008-2012
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	Dr. H. Kıziler- G. Işıldak N. Koçak- Ö. Öcal	Tuna Matb.	2008-2012

2009 yılında önceki yıllarda kitap hazırlayan yazarların farklı sınıflar için hazırladıkları DKAB ders kitapları yanında yeni bazı yazarların eserlerinin de kabul edildiği tespit edilmiştir. Bu yıl MEB tarafından okutulması uygun bulunan ders kitapları Tablo 14’de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009, ss. 29-61):

Tablo 14. 2009 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	A. Baştürk-M. Özdemir	İlke Bas. Yay.	2009-2016 (2014 hariç)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	A. Baştürk-M. Özdemir	İlke Bas. Yay.	2009-2016 (2014 hariç)
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7-8 (iki ayrı kitap olarak)	K. Demirtaş-M. Özdemir	İlke Bas. Yay.	2009-2016 (2014 hariç)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	K. Demirtaş-M. Özdemir	İlke Bas. Yay.	2009-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	Adem Çatak	Başaran Eğit. Y.	2009-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Adem Çatak	Başaran Eğit. Y.	2009-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	Ahmet Ortaç	Harmanda Yay.	2009-2013
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Ahmet Ortaç	Harmanda Yay.	2009-2013
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	M. Ünal- İ. Koç	Doku Yay.	2009-2012
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	M. Ünal- İ. Koç	Doku Yay.	2009-2012
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10-11-12 (dört ayrı kitap olarak)	Yavuz Kızılkaya	Batu Yay.	2009-2013

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10 (iki ayrı kitap olarak)	Sezgin Öztürk	İndeks Yay.	2009-2013
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	D. Şahin-H. Karaağaç	Küre Yay.	2009-2013
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	M. İşler- M. Tüzel	A Yay.	2009-2013
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	Doç. Dr. Mehmet Evkuran	Dörtel Yay.	2009-2012

2010 yılında MEB tarafından hem ilköğretim hem de ortaöğretim DKAB öğretim programları güncellenmiş ve 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanması kararı alınmıştır. 2010 yılında MEB'in tavsiye kitap kararları incelendiğinde gerek daha önceki yıllarda kitap hazırlayan yazarların yeni kitapları gerekse ilk defa eserleri kabul edilen yazarların kitaplarından oluşan oldukça fazla ders kitabının kabul edildiği tespit edilmiştir. 2010 yılında tavsiye kararı verilen aşağıdaki Tablo 15'de yer alan kitapların 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren okutulması kararlaştırılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010, ss. 15-55):

Tablo 15. 2010 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 (beş ayrı kitap olarak)	M. İşler ve M. Tüzel	A Yay.	2010-2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	M. İşler ve M. Tüzel	A Yay.	2010-2014
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 (iki ayrı kitap olarak)	Abdurrahman Yılmaz	Bilge Ders Kit.	2010-2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Abdurrahman Yılmaz	Bilge Ders Kit.	2010-2014
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	A. Baştürk- M. Özdemir	İlke Bas. Yay.	2010-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı	A. Baştürk- M. Özdemir	İlke Bas. Yay.	2010-2017
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Yılmaz Karahan	Gizem Yay.	2010-2017 (2014 hariç)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Yılmaz Karahan	Gizem Yay.	2010-2017 (2014 hariç)
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 (iki ayrı kitap olarak)	İbrahim Kani	Altın Bil. Bas.	2010-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	İbrahim Kani	Altın Bil. Bas.	2010-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Sadullah Macit	Bilim Yay.	2010-2016

Zengin & Gümüşay, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1982-2019)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Sadullah Macit	Bilim Yay.	2010-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	A. Tuncer-R. İnce	Kök Yay.	2010-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	A. Tuncer-R. İnce	Kök Yay.	2010-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-6-7-8 (dört ayrı kitap olarak)	B. Güleç-G. Güleç-Z. Taşkın-İ. Bulut	Ata Yay.	2010-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	B. Güleç-G. Güleç-Z. Taşkın ve İ. Bulut'un	Ata Yay.	2010-2017
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	K. Demirtaş-M. Özdemir	İlke Bas. Yay.	2010-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı	K. Demirtaş-M. Özdemir	İlke Bas. Yay.	2010-2017
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	M. Ünal- İ. Koç	Doku Yay.	2010-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	M. Ünal- İ. Koç	Doku Yay.	2010-2015
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	Prof. Dr.A.H. Eroğlu- Prof. Dr. R. Kılıç-Prof. Dr.B. Adam	Gizem Yay.	2010-2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Prof. Dr.A.H. Eroğlu- Prof. Dr. R. Kılıç-Prof. Dr.B. Adam	Gizem Yay.	2010-2014
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Mehmet şahinbaş	Bilge Ders Kit.	2010-2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Mehmet şahinbaş	Bilge Ders Kit.	2010-2014
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Doç. Dr. Nurullah Altaş	Sevgi Yay.	2010-2017 (2015 hariç)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Doç. Dr. Nurullah Altaş	Sevgi Yay.	2010-2017 (2015 hariç)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	M. İşler-H. Kaya-Ö. Tekin-M. Tüzel	A Yay.	2010-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	K. Demirtaş-Dr. F. Özkan	Küre Yay.	2010-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10	B. Güleç-G. Güleç-Z. Taşkın	Ata Yay.	2010-2017 (2015 hariç)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-11	A. Çatak-H. Kızılar	Karizma Yay.	2010-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Ahmet Ortaç	Üner Yay.	2010-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Mehmet Tüzel	A Yay.	2010-2016

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10-11	Dr. Recep Ardoğan	Yakın Çağ Yay.	2010-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Emine Yıldırım	Lider Yay.	2010-2017 (2015 hariç)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	Kenan Demirtaş	Özgün Mat.	2010-2017 (2015 hariç)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	A. Yılmaz-M. Şahinbaş	Bilge Ders Kit.	2010-2013

2010 yılı Tebliğler Dergisi'nin farklı sayılarında 2011-2012 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere bazı DKAB ders kitaplarının kabul edildiği tespit edilmiştir. Yeni ilköğretim ve ortaöğretim DKAB öğretim programlarının 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren yürürlüğe gireceğine dair kararlar birlikte değerlendirildiğinde bu kitapların yeni programa göre hazırlandığını söylemek mümkündür. Bu kapsamda okutulması uygun bulunan ders kitapları Tablo 16'da yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010b, s. 1522; 2010c, s. 1643; 2010d, s. 1721; 2010e, ss. 1784-1785):

Tablo 16. 2010 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 (iki ayrı kitap olarak)	Emin Erdoğan	Başarı Yay.	2011-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Emin Erdoğan	Başarı Yay.	2011-2015
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	B. Güleç-G. Güleç-Z. Taşkın-İ. Bulut	Ata Yay.	2011-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı	B. Güleç-G. Güleç-Z. Taşkın-İ. Bulut	Ata Yay.	2011-2015
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Doç. Dr. Nurullah Altaş	Sevgi Yay.	2011-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Doç. Dr. Nurullah Altaş	Sevgi Yay.	2011-2015
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Pelin Pektaş	Karizma Yay.	2011-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Pelin Pektaş	Karizma Yay.	2011-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10-11 (üç ayrı kitap olarak)	Adil Kabakçı	Tutku Yay.	2011-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	B. Güleç-G. Güleç-Z. Taşkın	Ata Yay.	2011-2015



Zengin & Gümüşay, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1982-2019)

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Prof. Dr.A.H. Eroğlu- Prof. Dr. R. Kılıç-Prof. Dr.B. Adam	Gizem Yay.	2011-2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Prof. Dr.A.H. Eroğlu- Prof. Dr. R. Kılıç-Prof. Dr.B. Adam	Gizem Yay.	2011-2014
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	Dr. Recep Ardoğan	Öğün Yay.	2011
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Dr. Recep Ardoğan	Öğün Yay.	2011
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Prof. Dr. Recai Doğan	Yıldırım Yay.	2011-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Prof. Dr. Recai Doğan	Yıldırım Yay.	2011-2016

2011 yılında MEB'in kabul ettiği ve 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olacak kitaplar bir önceki yıla göre oldukça sınırlıdır. Bir yeni yazar dışında daha önce ders kitabı hazırlamış yazarların farklı sınıflar için yazdıkları eserlerin kabul edildiği görülmektedir. Kitaplar incelendiğinde daha çok ortaöğretim için tavsiye kararları verildiği anlaşılmaktadır. Bu yıl kabul edilen DKAB ders kitapları Tablo 17'de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011, ss. 22-69):

Tablo 17. 2011 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-6 -7-8 (dört ayrı kitap olarak)	Sadullah Macit	Tav. Dağ. Paz. Mat.	2011-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Sadullah Macit	Tav. Dağ. Paz. Mat.	2011-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10	Sadullah Macit	Bisiklet Yay.	2011-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10	Abdurrahman Yılmaz	Dikey Yay.	2011-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Adem Tuncer	Koza Yay.	2011-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	B. Güleç-G. Güleç-Z. Taşkın	Bilim ve Kültür	2011-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	Dr. Recep Ardoğan	Öğün Yay.	2011-2015

2012 yılında ilköğretim kademesinde iki farklı yazara ait yeni kitaplar kabul edilirken, özellikle ortaöğretim düzeyinde Bakanlığın bir grup öğretmene DKAB ders kitaplarını hazırlattırdığı, ayrıca özel yayınevlerinden de bazı ders kitaplarının okutulmasını uygun bulduğu tespit edilmiştir. Bu yıldan itibaren okutulması uygun bulunan ders kitapları Tablo 18'de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012, ss. 28-69):

Tablo 18. 2012 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Adil Kabakçı	Tutku Yay.	2012-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Adil Kabakçı	Tutku Yay.	2012-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6 -7-8 (beş ayrı kitap olarak)	Nazım Genç	Netbil Bas. Yay.	2012-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Nazım Genç	Netbil Bas. Yay.	2012-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Prof. Dr. Recai Doğan	Yıldırım Yay.	2012-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Prof. Dr. Recai Doğan	Yıldırım Yay.	2012-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Prof. Dr. Recai Doğan-Yılmaz Karahana	Yıldırım Yay.	2012-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Prof. Dr. Recai Doğan-Yılmaz Karahana	Yıldırım Yay.	2012-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Prof. Dr. Recep Kılıç	Gizem Yay.	2012-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Prof. Dr. Recep Kılıç	Gizem Yay.	2012-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10-11-12	Nazım Genç	FCM Yay.	2012-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	Dr. A. Türkan-Dr. R. Şahan-A. Meydan-A. Sacit Türker	Milli Eğit. Yay.	2012-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Dr. A. Ekşi-A. Yapıcı-E. Özbay- Dr. M. Akgül	Milli Eğit. Yay.	2012-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	E. Koç-M. Şimşekçakan-M. Baydaş- Dr. E. Altaş	Milli Eğit. Yay.	2012-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	Abdurrahman Yılmaz	Dikey Yay.	2012-2016

2013 yılında MEB'in kabul ettiği ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında geçerli olacak DKAB ders kitapları incelendiğinde daha önceki yazarların farklı sınıflar için hazırlamış oldukları bazı eserlerin kabul edildiği görülmektedir. 2013 yılında onay verilen ders kitapları Tablo 19'da yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013, ss. 40-69):

Tablo 19. 2013 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-6-7 (üç ayrı kitap olarak)	Adil Kabakçı	Dikey Yay.	2013-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-6-7 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Adil Kabakçı	Dikey Yay.	2013-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6-7-8 (üç ayrı kitap olarak)	Komisyon	Milli Eğit. Yay.	2013-2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Komisyon	Milli Eğit. Yay.	2013-2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	Nihat Koçak	Nova Yay.	2013-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	Dr. Mehmet Evkuran	Ada Yay.	2013-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Sadullah Macit	Gekçen Berke Yay.	2013-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	Mehmet Şahinbaş	Tutku Yay.	2013-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	Adil Kabakçı	Tutku Yay.	2013-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	Sezgin Öztürk	Dikey Yay.	2013-2016

2014 yılında DKAB ders kitabı yazarları arasına yeni bazı isimler katılmış, önceki yıllardaki gibi bazı yazarların yeni kitapları 2014-2015 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere MEB tarafından uygun bulunmuştur. Ders kitapları incelendiğinde ağırlıklı olarak ortaöğretim kademesine yönelik kitapların daha fazla olduğu, ayrıca bazı kitapların sadece bir yıl süreyle onay aldığı görülmektedir. MEB'in onay verdiği DKAB ders kitapları Tablo 20'de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014, ss. 40-70):

Tablo 20. 2014 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Pelin Pektaş	Karizma Eğit. Yay.	2014-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Pelin Pektaş	Karizma Eğit. Yay.	2014-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Yılmaz Karahan	Yıldırım Yay.	2014-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Yılmaz Karahan	Yıldırım Yay.	2014-2016

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	Abdurrahman Yılmaz	Tutku Yay.	2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Abdurrahman Yılmaz	Tutku Yay.	2014
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Muzaffer Aydın	Küre Yay.	2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Muzaffer Aydın	Küre Yay.	2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	F. Dinç-M. Fatih Solak	Zambak Yay.	2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	Yılmaz Güneylüoğlu	Tekno Artı Yay.	2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	Prof. Dr. Recai Doğan	Yıldırım Yay.	2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	Mehmet Şahinbaş	Tutku Yay.	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	Y. Karaca-M. Fatih Solak	Zambak Yay.	2014-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	Yılmaz Karahan	Yıldırım Yay.	2014
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	Dr. H. Kızıler	Karizma Eğit. Yay.	2014-2015
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	A. Yılmaz-M. Şahinbaş	Bilge Ders Kitapları Yay.	2014

2015 yılında MEB'in onay verdiği DKAB ders kitapları incelendiğinde ilköğretim kademesi için yeni bazı kitapların hazırlandığı dikkat çekmektedir. Ortaöğretim kademesi için de daha önceki ders kitabı yazarlarının farklı sınıflar için yazdıkları ders kitaplarının kabul aldığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere kabul edilen DKAB ders kitapları Tablo 21'de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015, ss. 29-67):

Tablo 21. 2015 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 (beş ayrı kitap olarak)	Komisyon	Milli Eğit. Yay.	2015-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Komisyon	Milli Eğit. Yay.	2015-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7 (dört ayrı kitap olarak)	Hacer Yıldız	Gün Yay.	2015-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Hacer Yıldız	Gün Yay.	2015-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-7 (üç ayrı kitap olarak)	Numan Erdem	Fenbil Yay.	2015-2016

Zengin & Gümüşay, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1982-2019)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-7 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Numan Erdem	Fenbil Yay.	2015-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8 (iki ayrı kitap olarak)	Fikri Özdemir	İpekyolu Yay. Tutku Yay. (8).	2015-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Fikri Özdemir	İpekyolu Yay. Tutku Yay. (8).	2015-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Emin Erdoğan	Başarı Yay.	2015-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Emin Erdoğan	Başarı Yay.	2015-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Mustafa Ünal	Doku Yay.	2015-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Mustafa Ünal	Doku Yay.	2015-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Abdurrahman Yılmaz	Dikey Yay.	2015-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Abdurrahman Yılmaz	Dikey Yay.	2015-2016
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Dr. Adem Çatak	Karizma Yay.	2015-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Dr. Adem Çatak	Karizma Yay.	2015-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Dr. Hamdi Kıziler	Karizma Yay.	2015-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10-12	Yılmaz Karahan	Yıldırım Yay.	2015-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	Prof. Dr. Recai Doğan	Yıldırım Yay.	2015-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	Hacer Yıldız	Gün Yay.	2015-2016
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	Fazlı Dinç-Y. Karaca	Ney Yay.	2015-2016

2016 yılındaki kararlar incelendiğinde de önceki yıllarda ders kitabı hazırlayan yazarların farklı sınıflar için yazdıkları eserlerin yanında yeni birkaç yazarın çalışmasının da kabul edildiği görölmektedir. Önceki yıllarda kitap hazırlamış yazarların eserlerinin bir kısmının farklı yıllarda onay almış olmasının daha önce de vurgulandığı üzere MEB'in eserleri inceleme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili olabileceği gibi yazarların farklı sınıflar için farklı yıllarda kitapları hazırlamış olmalarının da etkili olduğu söylenebilir. 2016 yılında karar verilen ve 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren okutulacak olan kitaplar Tablo 22'de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016, ss. 20-67):

Tablo 22. 2016 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Bekir Pınarbaşı	İpekyolu Yay.	2016-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Bekir Pınarbaşı	İpekyolu Yay.	2016-2017
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Mustafa Ünal	Doku Yay.	2016-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Mustafa Ünal	Doku Yay.	2016-2017
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Ali Sedat Aslan	Ank. Ödev Yay.	2016-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Ali Sedat Aslan	Ank. Ödev Yay.	2016-2017
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Prof. Dr. Recai Doğan	Tuna Mat.	2016-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Prof. Dr. Recai Doğan	Tuna Mat.	2016-2017
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Fikri Özdemir	İpekyolu Yay.	2016-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Fikri Özdemir	İpekyolu Yay.	2016-2017
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	Kenan Demirtaş	İlke Bas. Yay.	2016-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Kenan Demirtaş	İlke Bas. Yay.	2016-2017
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7-8 (iki ayrı kitap olarak)	Prof. Dr. Ahmet Hikmet Eroğlu	Gizem Yay.	2016-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Prof. Dr. Ahmet Hikmet Eroğlu	Gizem Yay.	2016-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-11	Bekir Pınarbaşı	Tutku Yay.	2016-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10-12	Fikri Özdemir	İpekyolu Yay.	2016-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10-12	Hacer Yıldız	Gün Yay.	2016-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-12	Dr. Hamdi Kıziler	Bir Ocak Yay. Karizma E.Yay. (12)	2016-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Fazlı Dinç-Y. Karaca	Ney Yay.	2016-2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Hadi Gündür	Ata Yay.	2016-2017

2017 yılında MEB'in onayladığı ve 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olan DKAB ders kitapları incelendiğinde oldukça fazla sayıda kitabın kabul edildiği görölmekle birlikte 2018 yılında DKAB öğretim programlarında değişikliğe gidildiği için sadece bir yıl süre ile okutulabilmiştir. Ders kitaplarına daha önceki kitap yazarlarının yanı sıra yeni bazı yazarların kitaplarının da eklendiği görölmektedir. 2017 yılı ve sonrasında ders kitapları ile birlikte hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları uygulamasından vazgeçildiği tespit edilmiştir. Bu yıl kabul edilen ders kitapları Tablo 23'de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017, ss. 24-84):

Tablo 23. 2017 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Bekir Pınarbaş	Dikey Yay.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Numan Erdem	Fenbil Yay.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Bekir Pınarbaşı	İpekyolu Yay.	2017
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 (iki ayrı kitap olarak)	Ayhan Baştürk- Murat Özdemir	İlke Bas. Yay.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8 (iki ayrı kitap olarak)	Selahattin Çamyar	Tutku Yay.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5 (iki ayrı kitap olarak)	Yılmaz Karahan	Gizem Yay. (4) Yıldırım Yay. (5)	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-6-7-8 (beş ayrı kitap olarak)	Hacer Yıldız	Gün Yay.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-5-8 (üç ayrı kitap olarak)	Fikri Özdemir	İpekyolu Yay. (4) Tutku Yay. (5-8)	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-6 (iki ayrı kitap olarak)	Emin Erdoğan	Uygun Basın (5-6)	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Abdurrahman Başçı	Tuna Mat.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Ali Sedat Aslan	Ank. Ödev. Y.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-8 (iki ayrı kitap olarak)	Prof. Dr. Recai Doğan	Tuna Mat. (5) Yıldırım Yay. (8)	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-7 (iki ayrı kitap olarak)	Numan Erdem	Fenbil Yay.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5-6-7-8 (dört ayrı kitap olarak)	Z. Taşkın-B.Güleç-G. Güleç-Dr. İ. Bulut	Özgün Mat.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Safiye Özdemir	Dörtel Yay.	2017

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi  
Turkish Journal of Religious Education Studies

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6-8 (iki ayrı kitap olarak)	Kenan Demirtaş-Murat Özdemir	İlke Bas. Yay.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	Kenan Demirtaş	İlke Bas. Yay.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7-8 (iki ayrı kitap olarak)	Prof. Dr. Ahmet Hikmet Eroğlu	Gizem Yay.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7-8 (iki ayrı kitap olarak)	Dr. Adem Çatak	Bir Ocak Yay. (7) Karizma Yay. (8)	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Prof. Dr. Nurullah Altaş	Sevgi Yay.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Abdurrahman Yılmaz	Dikey Yay.	2017
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Muzaffer Aydın	Küre Yay.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	Yılmaz Güneylüoğlu	Tekno Artı Yay.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	Nihat Koçak	Nova Yay.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	Doç. Dr. Mehmet Evkuran	Ada Matb.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10-11-12 (dört ayrı kitap olarak)	Hacer Yıldız	Gün Yay.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10-12 (üç ayrı kitap olarak)	Fikri Özdemir	İpekyolu Yay.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10 (iki ayrı kitap olarak)	M.Yılmaz-V. Karataş-A. Y. Okudan-D. Menküç-E. Ö. Doğan-E. Köroğlu-F. An-T. K. Uysal-A. Macit-S. Nayir-S. Kırman	Milli Eğit. Yay.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-11 (iki ayrı kitap olarak)	Kasım Barman	Özgün Mat.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-11(iki ayrı kitap olarak)	Prof. Dr. Recai Doğan	Yıldırım Yay.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10-12 (üç ayrı kitap olarak)	Dr. Hamdi Kıziler	Bir Ocak. Yay. (9) Karizma Yay. (10-12)	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10-11 (üç ayrı kitap olarak)	B.Güleç, G.Güleç- Z.Taşkın	Bilim ve Kültür Yay.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10- 11-12	Nazım Genç	Netbil Bas. Yay. (9-10-11-12)	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-11	Bekir Pınarbaşı	Tutku Yay. (9- 11)	2017



Zengin & Gümüşay, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1982-2019)

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10-11	Selahattin Çamyar	İpekyolu Yay. (10) Tutku Yay. (11)	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10-12	Yılmaz Karahan	Yıldırım Yay. (10-12)	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Safiye Özdemir	Dörtel Yay.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Emine Yıldırım	Gezegen Yay.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Hadi Gündür	Ata Yay.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Yard. Doç. Dr. D. Şahin- H. Karaağaç	Küre Yay.	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11-12	Sezgin Öztürk	Dikey Yay. (11-12)	2017
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	Doç. Dr. Recep Ardoğan	Öğün Yay.	2017

2018 yılında MEB'in onayladığı ve 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olan DKAB ders kitaplarına bakıldığında MEB'e bağılı kamu okullarında görev yapan öğretmenlere tüm sınıflar için kitap yazdırıldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında özel yayinevleri tarafından hazırlattırılan bazı ders kitapları da kabul edilmiştir. Bu yıl okutulması uygun bulunan ders kitapları Tablo 24'de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, ss. 2021-2044):

Tablo 24. 2018 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Furkan Özudoğru-Dilek Menküç-Emine Öğülmüş Doğan- Sümeyye Kırman-Hulusi Yiğit	Milli Eğit. Yay.	2018-2019
İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Gülhanım Demirtaş	İlke Basım Yay.	2018-2019
İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Bekir Pınarbaşı	Tutku Yay.	2018-2019
Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Abdullah Açık- Ayşe Macit, Hulusi Yiğit- Emine Öğülmüş Doğan-Elif Emine Dirlik	Milli Eğit. Yay.	2018-2019
Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Bekir Pınarbaşı	Dikey Yay.	2018-2019
Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Sümeyye Kırman- Dilek Menküç, Tuğba Kevser Uysal, Hatice Büşra Paksoy	Milli Eğit. Yay.	2018-2019

Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Selahattin Çamyar	Gün Yay.	2018-2019
Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	Nezihi Mustafa Pesen- Dilek Menküç- Dilek Türk Soydaş- Sümeyye Kırcan- Ayşe Macit	Milli Eğit. Yay.	2018-2019
Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Abdullah Açıık, Hatice Büşra Paksoy, Muhammet Beyazal, Sabahattin Nayir	Milli Eğit. Yay.	2018-2019
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	Abdullah Pektaş, Furkan Özudoğru, Mustafa Nezihi Pesen, Sinan Özyurt	Milli Eğit. Yay.	2018-2019
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	Nihal Kalelihan	Bilim ve Kültür Yay.	2018-2019
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9-10 (iki ayrı kitap olarak)	Prof. Dr. Recai Doğan	Nev Kitap Yay.	2018-2019
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Dr. Numan Konaklı- Hüseyin Çınar- Süleyman Emiroğlu	Milli Eğit. Yay.	2018-2019
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	Bekir Çelik-Ebru Karataş- Ömer Bahadır- Rifat Mehri -Yahya Dağ	Milli Eğit. Yay.	2018-2019
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	Doç. Dr. Ali Kuzudişli	Eksen Yay.	2018-2019
Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	Ferumaz Yılmaz- H. İsmail Doğan- Sümeyye Özkan- Yusuf Öztürk	Milli Eğit. Yay.	2018-2019

Tebliğler Dergisinin Ocak 2019 sayısında okutulması uygun bulunan DKAB ders kitaplarına bakıldığında 2018’de ortaokul kademesi için kabul edilen ders kitaplarının isimlerinde “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” başlığının kullanıldığı görülmektedir. Bu ders kitaplarının yazarlarında ise herhangi bir değişiklik olmamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019, 11-41). Mayıs 2019’da yayınlanan ek Tebliğler Dergisi’nde ise 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere yeni bazı kitapların kabul edildiği tespit edilmiştir. Kabul edilen DKAB ders kitaplarının tamamı özel yayınevleri tarafından çeşitli yazarlara hazırlattırılan kitaplardan oluşmaktadır. Özellikle ortaokul kademesi için yazılan kitapların fazla olduğu görülmektedir. 2019 yılında kabul edilen bu ders kitapları Tablo 25’de yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019b, ss. 251-263):

Tablo 25. 2019 Yılında Kabul Edilen DKAB Ders Kitapları ve Okutulduğu Yıllar

Ders Kitabının Adı	Yazar/ları	Yayınevi	Geçerli Olduğu Yıl/lar
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi İlkokul 4	Selahattin Çamyar	Dikey Yay.	2019-

Zengin & Gümüşay, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1982-2019)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi İlkokul 4	Dr. Hüsnü Yücekaya	Ordinat Eğitim Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5	Prof. Dr. İsmail Erdoğan- Dr. Enver Demipolat- Dr. Rahime Çelik- Gözde Etik Acar- Mehmet Önal	Lisans Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6-7 (iki ayrı kitap olarak)	Sadullah Macit	FCM Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6	Safiye Özdemir	Dörtel Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6	Fikri Özdemir	Dikey Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6	Gülhanım Demirtaş- Kenan Demirtaş- Murat Özdemir	İlke Basım Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul 7	Fikri Özdemir	Dikey Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7	Selahattin Çamyar- Hacer Yıldız	Gün Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8	Prof. Dr. Recai Doğan	Nev Kitap Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8	Zekai TAşIN	Ata Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8	Fikri Özdemir	Dikey Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8	Kenan Demirtaş- Ayhan Baştürk- Murat Özdemir	İlke Basım Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8	Fikri Özdemir-Selahattin Çamyar	Tutku Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaöğretim 10	Nihal Kalelihan	Bilim ve Kültür Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaöğretim 11	Prof. Dr. Recai Doğan	Nev Kitap Yay.	2019
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaöğretim 11	Bekir Pınarbaşı-Fikri Özdemir	Dikey Yay.	2019

## Sonuç

Modern dönemde okullar toplum eğitimi açısından önemli işlevlere sahip olup, devletlerin kültürel, tarihi, milli ve manevi değerlerini bir sonraki nesle transfer etmede son derece elverişli kurumsal yapılar olma özelliği göstermektedirler. Okulların bu işlevi yerine getirmesinde öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının stratejik önemi bulunmaktadır. Ders kitapları hedeflenen bilgi, beceri, davranış ve değerleri

kazanabilmeleri doğrultusunda öğrenciler için kullanışlı bir kaynak niteliği taşıırken, öğretmenlere de öğrenme-öğretme sürecinde kılavuzluk yapar. Ders kitapları bir ülkenin sosyal, kültürel, siyasi, milli ve manevi eğilimlerini önemli ölçüde yansıtır. Din dersleri üzerinden meseleye bakılacak olursa cumhuriyet döneminde din-devlet ilişkileri, din ve din eğitimi politikalarının izlerini din dersi kitaplarında bulmak mümkündür. Ders kitapları bu özelliği nedeniyle farklı disiplinler tarafından inceleme konusu yapılmaktadır.

1982-2019 yılları arasında okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının bir bibliyografyasının çıkarılmasını amaçlayan bu çalışmanın, DKAB ders kitapları üzerine yapılacak akademik çalışmalarda araştırmacılara önemli bir katkı sağlayacağı umulmaktadır. Daha önce Zengin ve Menküç (2017) tarafından hazırlanan ve 1924-1982 yılları arasındaki din ve ahlak dersi kitaplarının bibliyografyasını içeren araştırmayla birlikte düşünüldüğünde bu çalışma ile 1924-2019 yılları arasında okullarda okutulan din dersi, ahlak dersi ve DKAB ders kitaplarının tamamı araştırmacıların istifadesine sunulmuş olmaktadır. DKAB ders kitapları bibliyografyasının tespitinden sonra elde edilen bilgiler çeşitli açılardan değerlendirilmiştir.

1982-2019 yılları arasında okullarda okutulmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'nın 633 adet DKAB ders kitabını onayladığı tespit edilmiştir. Bu kitapların sınıf düzeyleri açısından nasıl bir dağılım gösterdiğine bakıldığında ilköğretim kademesinde 4. sınıflar için 91; 5. sınıflar için 100; 6. sınıflar için 81; 7. sınıflar için 90; 8. sınıflar için ise 93 adet DKAB ders kitabının kabul edildiği anlaşılmaktadır. Ortaöğretim kademesinde 9. sınıflar için 52; 10. sınıflar için 53; 11. sınıflar için 45; 12. sınıflar için 28 adet ders kitabı kabul edilmiştir. 12. sınıf ders kitabı sayısının diğer sınıflara göre düşük olmasının sebebi, MEB'in 2005-2006 öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere lise eğitimini dört yıla çıkarması ve bunu yeni kayıt olacak öğrencilerden başlayarak kademeli olarak uygulaması ile ilgilidir. Nitekim 12. sınıf DKAB ders kitapları 2008 yılından sonra devreye girmiştir. Zengin ve Menküç'ün (2017) çalışmasında 1924-1982 yılları arasında kabul edilen din ve ahlak dersi kitaplarının sayısının 136 olduğu belirtilmektedir. Bu kapsamda 1982-2019 yılları arasında yazılan kitaplar önceki dönemde yazılan kitapların yaklaşık 4.5 katıdır. 1924-1982 yıllarını kapsayan 58 yıllık süreçteki ders kitabı sayısının daha düşük olması uygulanan din eğitimi politikaları ile din derslerinin okul sistemi içindeki statüsü ile ilgilidir. Bu kapsamda 1933 yılından itibaren şehir ilkokullarından, 1939'dan itibaren köy ilkokullarından 1948 yılına kadar din derslerinin tasfiye edilmesi, 1927 sonrasında ortaokullardan din derslerinin kaldırılması, 1967 öncesinde lise düzeyinde din derslerine hiç yer verilmemesi, ayrıca 1948 sonrasında tüm eğitim kademelerinde din derslerinin seçmeli olması ders kitabı sayısının daha düşük olmasında etkili olmuştur.

1982-2019 yılları arasında okutulmak üzere kabul edilen 633 adet DKAB ders kitabının 63 tanesinin Milli Eğitim Bakanlığı, 570 tanesinin ise özel yayınevleri tarafından basıldığı tespit edilmiştir. Buna göre DKAB ders kitaplarının % 90'ı özel yayınevleri, % 10'u Milli Eğitim Yayınları tarafından basılmıştır. Farklı sınıf seviyeleri için farklı yazarlar tarafından

hazırlanmış tüm ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları referans alınarak yapılan incelemede en çok DKAB ders kitabı hazırlayan ilk 10 yayınevi ve bastıkları kitap sayıları şöyledir: Milli Eğitim Yayınları 63; Tutku Yayınları 34; Gün Yayınları 29; Gizem Yayınları 28; Dikey Yayınları 25; İlke Bas. Yay. 22; Yıldırım Yayınları 20; İpek Yolu Yayınları 15; Doku Yayınları 16 ve Karizma Yayınları 15. Bu verilere göre her bir yayınevi müstakil olarak değerlendirildiğinde en çok ders kitabının MEB'in kendi yayınevi olan Milli Eğitim Yayınları tarafından basıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada DKAB ders kitaplarının Tebliğler Dergisi'nde ilk tavsiye edildiği yıldan başlayarak hangi yıllar arasında okutulduğu da incelenmiştir. Bu veri üzerinden en fazla yürürlükte kalan ilk 10 kitap ve bunların kaç yıl süre ile okutulduğu da tespit edilmiştir. Buna göre en fazla süre okutulan DKAB ders kitabında ilk iki sırayı 22 yıl ile Doç. Dr. Mehmet Aydın tarafından hazırlanan "*Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3*" ile Doç. Dr. Süleyman Hayri Bolay'ın "*Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2*" adlı kitaplar almıştır. Bunları sırasıyla şu kitaplar takip etmektedir: Doç. Dr. Beyza Bilgin "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5*" (18 yıl); Prof. Dr. Cihat Tunç "*Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2*" (18 yıl); Prof. Dr. Ethem Ruhi Fığlalı "*Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3*" (18 yıl); Doç. Dr. Abdülkadir Şener ve Doç. Dr. Orhan Karmış "*Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1*" (15 yıl); Doç. Dr. Günay Tümer ve Doç. Dr. M. Rami Ayas "*Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1*" (15 yıl); Doç. Dr. Kerim Yavuz ve Doç. Dr. Ünver Günay "*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4*" (15 yıl); Mustafa Ünal "*Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 3*" (9 yıl); A. H. Eroğlu-Yrd. Doç. Dr. M. Katar-K. Kuzucu "*Liseler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1-2*" (8 yıl). Belirtilen bu kitapların uzun süre okutulması Türkiye'de DKAB dersi öğretim programlarının hazırlanması ve güncellenmesi süreçleriyle yakın ilişkisi bulunmaktadır. 1982 yılında ilköğretim kademesi için hazırlanan DKAB öğretim programı 2000 yılına, ortaöğretim DKAB öğretim programı ise 2005 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Öğretim programları güncelleme süreçlerinin çok uzun bir zaman dilimine yayılması, bu yıllar arasında okutulan ders kitaplarının da uzun yıllar okullarda okutulmasını beraberinde getirmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen kılavuz kitapları da dahil olmak üzere en çok DKAB ders kitabının hangi yıllarda kabul edildiği de incelenmiş olup bu yıllarda kabul edilen kitap sayılarına dair bilgiler şu şekildedir: 2017 yılında 79; 2010 yılında 76; 2005 yılında 43; 2015 yılında 42; 1994 yılında 42; 2008 yılında 35; 2006 yılında 29; 2016 yılında 28; 2012 yılında 26; 2003 yılında 22; 2002 yılında 21; 2009 yılında 21 ve 2013 yılında 18 adet. Bu verilere göre öğretim programı değişikliklerinin hemen akabinde kabul edilen DKAB ders kitabı sayılarının daha yüksek olduğuna dair genel bir değerlendirme yapmak mümkündür.

1982-2019 yılları arasında kabul edilen DKAB ders kitaplarının yazarlarına yönelik bazı incelemeler de yapılmıştır. Aynı kitapta ortak yazar olarak bulunanlar müstakil kitap yazarı gibi kabul edilmiştir. Bu kapsamda en çok ders kitabı yazan 10 kişi şöyledir: Mustafa Ünal (27 kitap); Fikri Özdemir (22 kitap); Mehmet Şahinbaş (22 kitap); Hacer Yıldız (22 kitap); Bayram Güleç (21 Kitap); Güler Güleç (21 Kitap); Zekai Taşkın (21 Kitap); Abdurrahman

Yılmaz (20 Kitap); Prof. Dr. Recai Doğan (18 Kitap) ve Yılmaz Karahan (11 Kitap). En çok ders kitabı yazar ilk on yazar incelendiğinde içlerinde sadece bir akademisyenin yer aldığı görülmektedir.

DKAB ders kitabı yazarlarının mesleki dağılımına bakıldığında akademisyen ve bunların dışındaki yazarlar şeklinde iki kategorik ayırım üzerinden değerlendirme yapmak mümkündür. Doktora ve üzeri akademik ünvana sahip yazarlar akademisyen olarak referans alınmıştır. Bazı yazarların akademik ünvanları yıllara göre farklılık göstermekte olup, bunların tespitinde bu yazarların Tebliğler Dergisi'nde en son kabul edilen ders kitaplarında belirtilen ünvanları esas alınmıştır. Örneğin; 2000 yılında Yrd. Doç. Dr. ünvanına sahip bir yazar 2005 yılında Doç. Dr. ünvanı ile ders kitabı yazmış ise bu yazar doçent kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu durum sadece daha sonraki yıllarda kitap yazıp ünvanı değişenlerle sınırlıdır. Akademisyen kategorisinde birden fazla yazarın yer aldığı kitap sayılarının tespitinde ders kitabı, tek bir kitap olarak ünvanı yüksek olan akademisyene frekans olarak yansıtılmıştır. Buna göre DKAB ders kitabının yazımında 14 profesörün 54 adet kitap, 15 doçentin 26 adet kitap, 9 yardımcı doçentin 12 adet kitap ve 29 doktor ünvanına sahip yazarın 83 adet kitap yazdığı bilgisine ulaşılmıştır. Akademisyen kategorisinin dışındaki yazarların hepsinin mesleki durumlarını tespit etmek mümkün olmamakla birlikte bu yazarların büyük bir çoğunluğunun öğretmen olduğu söylenebilir. Özellikle 2005 sonrasında MEB'in kendi bastığı DKAB ders kitaplarını DKAB öğretmenleri ile İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmenlerine hazırlattığı görülmektedir. Akademisyenler dışında 179 yazarın (komisyon olarak yazılan kitaplar tek bir yazar olarak kabul edilmiştir) kılavuz kitaplar dahil olmak üzere 458 adet kitap hazırladıkları tespit edilmiştir.

DKAB ders kitaplarının tek yazarlı veya çok yazarlı olma durumlarına bakıldığında ise 356 adet ders kitabının tek yazar tarafından kaleme alındığı, 277 kitabın ise çok yazarlı olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarının yazımında erkek-kadın yazar sayıları incelendiğinde erkek yazar sayısının kadınlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. 1982-2019 arasında kabul edilen ders kitaplarının yazarları içinde toplam 17 kadın yazar bulunmaktadır. DKAB ders kitabı yazımında kadın yazarların özellikle 2010 sonrasında artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bunda Millî Eğitim Bakanlığı'nın ders kitabı yazımında DKAB öğretmenlerini görevlendirmiş olmasının etkisi bulunmaktadır. Nitekim bu 17 kadın yazarın çoğunluğu MEB'in görevlendirdiği öğretmenlerden oluşmaktadır.

### **Kaynakça**

Altaş, N. (2002). Türkiye'de zorunlu din öğretimini yapılandıran süreç hedefler ve yeni yöntem arayışları. *Dini Araştırmalar*, 4(12), 145-168.  
<https://doi.org/10.1501/0000028>

Aybar, F. B. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında kullanılan içerik ve etkinliklerin inanç öğrenme alanı kazanımlarının gerçekleşmesine katkısı (Ders*

*kitaplarına dayalı içerik analizi*). Ankara Üniversitesi.

- Binbaşioğlu, C. (1994). Ders kitapları üzerine. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (195), 26–33.
- Çekin, A. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında tasavvuf öğretileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 140–151. <https://doi.org/10.14686/buefad.v1i1.1082000055>.
- Coştu, K. (2015). *1924-1949 Yılları arasında din eğitime yönelik yayınlanan eserlerin değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi.
- Diler, H. (2001). *İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erciyes Üniversitesi.
- Göçeri, N. (2002). Devlet politikası olarak din kültürü ve ahlak bilgisi kitaplarında insan anlayışı ve hoşgörü. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 27–40.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji*. İstanbul: Kalkedon.
- Kahraman, S. (2003). *Lise II. Sınıfta Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Form ve Muhteva Y.nünden Değerlendirilmesi*. Erciyes Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1974). *Tebliğler Dergisi*, 37(1798), 301–308.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1982). *Tebliğler Dergisi*, 45(2109), 149–164.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1983). *Tebliğler Dergisi*, 46(2135), 89–116.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1990). *Tebliğler Dergisi*, 53(2307), 161–200.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1993). *Tebliğler Dergisi*, 56(2383), 313–376.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1994a). *Tebliğler Dergisi*, 57(2406), 321–412.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1994b). *Tebliğler Dergisi*, 57(2412), 581–612.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). *Tebliğler Dergisi*, 58(2432), 417–519.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1996). *Tebliğler Dergisi*, 59(2454), 169–280.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *Tebliğler Dergisi*, 60(2476), 289–400.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). *Tebliğler Dergisi*, 61(2491), 881–992.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). *Tebliğler Dergisi*, 62(2503), 433–496.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Tebliğler Dergisi*, 63(2513), 545–608.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). *Tebliğler Dergisi*, 64(2525), 369–432.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). *Tebliğler Dergisi*, 65(2537), 353–416.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *Tebliğler Dergisi*, 66(2549), 179–242.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *Tebliğler Dergisi*, 67(2561), 537–600.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Tebliğler Dergisi*, 68(2572), 281–344.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Tebliğler Dergisi*, 69(2585), 473–536.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Tebliğler Dergisi*, 70(2599), 509–612.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Tebliğler Dergisi*, 71(2606), 209–256.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Tebliğler Dergisi*, 72(2616), 1–72.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010a). *Tebliğler Dergisi*, 73(2628), 1–64.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010b). *Tebliğler Dergisi*, 73(2634), 1485–1524.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010c). *Tebliğler Dergisi*, 73(2636), 1605–1648.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010d). *Tebliğler Dergisi*, 73(2637), 1649–1728.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010e). *Tebliğler Dergisi*, 73(2638), 1729–1796.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Tebliğler Dergisi*, 74(2640), 1–80.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Tebliğler Dergisi*, 75(2652), 1–80.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Tebliğler Dergisi*, 76(2664), 1–80.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Tebliğler Dergisi*, 77(2676), 1–82.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Tebliğler Dergisi*, 78(2688), 1–81.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Tebliğler Dergisi*, 79(2700), 1–85.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Tebliğler Dergisi*, 80(2712), 1–104.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Tebliğler Dergisi*, 81(2729), 2021–2044.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). *Tebliğler Dergisi*, 82(2736), 1–64.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019b). *Tebliğler Dergisi*, 82(2740), 247–264.
- Osmanoğlu, C. (2015). Ders kitaplarına göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin din anlayışı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (31), 265–285.  
<https://doi.org/10.9761/jasss2651>
- Öztürk, H. (2011). *Cumhuriyet dönemi İslam tarihi Çalışmalarında Hz. Muhammed tasavvuru (1923-1938)*. Ankara Üniversitesi.
- Safiye, K. (2011). Cumhuriyet dönemi örgün eğitim kurumlarında ahlak eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(1), 209–238.



[https://doi.org/10.1501/ilhfak\\_0000001064](https://doi.org/10.1501/ilhfak_0000001064)

- şahin, K. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının ders kitabı inceleme kriterlerine göre değerlendirilmesi (Muğla İl Örneği)*. Selçuk Üniversitesi.
- şimşek, E. (2012). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitapları “ahlak” öğrenme alanlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (38), 189–214. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2619929>
- Sümertaş, B. (2011). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında kullanılan ayet çevirilerinin anlaşılabilirlik sorunu. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11(1), 201–216.
- Tosun, C., Doğan, R., & Korkmaz, A. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu din kültürü ve ahlak bilgisi 4-8*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5th ed.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, E. (2001). Devletin resmi din anlayışı: din dersi kitapları deneyimi (1923-1950). Kollektif (Ed.), *Türkiye’de Sivil Toplum ve Milliyetçik içinde* (ss. 609–616). İstanbul: İletişim.
- Yılmaz, M. (2014). İnanç öğrenme alanları açısından lise din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 117–134.
- Zengin, M., & Menküç, D. (2017). Türkiye’de Cumhuriyet döneminde din ve ahlak dersi kitapları üzerine bibliyografik bir çalışma (1924-1982). *Turkish Studies*, 12(10), 361–386.

#### **EK 1: 1982-2019 Yılları Arasında Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitaplarının Listesi**

##### **4. Sınıf Ders Kitapları**

1. Yavuz, K., & Günay, Ü. (1983). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: MEB
2. Gülle, A., & Çalışkan, İ. (1993). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Gendaş Dağıtım.
3. Uluşan, A. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Dersal.
4. Çelebi, İ., & Bebek, A., & Bozkurt, N. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Salan.
5. Aşkar, M., & Er, S., & Kaymaz, R. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: SEK.

6. Demirbaş, A., & Manaz, A. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: İlke.
7. Çınarlı, A. R., & Kadimoğlu, K. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Meram.
8. Durna, H., & Demir, M. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Basamak.
9. Doğru, M., & Arışahin, T. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Damla.
10. Çakıroğlu, G. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Başarı.
11. Tanrıverdi, A. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Barış.
12. Arvasi, T. Z., & Çilingir, D. (1995). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Öğün.
13. Tekin, A. (1997). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
14. Tekişik, H. H., & Kahveci N. (1998). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Tekişik.
15. Gündüz, Ü. (1998). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Gendaş.
16. Çetin, O., & Öcal, M., & Algül, H. (1998). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitap.
17. Canbullan, S. (2000). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Meram.
18. Ünal, M., & Çakır, N. (2000). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Uygun.
19. Ak, A., & Arslan, R. (2000). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Serhat.
20. Komisyon. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: MEB.
21. Gökbulut, H., & Öcal, Ö. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Bilim ve Kültür.
22. Özden, A. Ü., & Yılmaz, Ö. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Hitit.
23. Yavuzcan, M. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Ders Kitap.
24. Tekin, A., & Türkeli, C., & Maraş, İ. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
25. Sarı, G. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Metro.
26. Küçük, A., & Katar, M., & Ünal, A., & Arık, D., & Güngör, A. İ. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Tubitay.
27. Şahinbaş, M., & Kabakçı, A. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1.

- Baskı). Ankara: Tutku.
28. Kılıç, R., & Adam, B., & Eroğlu, A. H., & Karahan, Y. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Önde.
  29. Yayla, H. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Evren.
  30. Ünal, M. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Uygun.
  31. Canbullan, S. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Meram.
  32. Kızıler, H., & Öztürk, S. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İzmir: Top.
  33. Evkuran, M. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Dörtel.
  34. Çağlar, Z. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Sevgi.
  35. Vural, M., & Ay, M., & Saruhan, M. S., & Şahin, E. *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Koza.
  36. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & diğlerleri. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: MEB.
  37. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & diğlerleri. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: MEB.
  38. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & diğlerleri. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB.
  39. Şahinbaş, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Tuna Matbaa.
  40. Şahinbaş, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Tuna Matbaa.
  41. Ünal, M., & Koç, İ. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Doku.
  42. Ünal, M., & Koç, İ. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Doku.
  43. İşler, M., & Tüzel, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: A.
  44. İşler, M., & Tüzel, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: A.
  45. Yılmaz, A. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Bilge Ders Kitabı.
  46. Yılmaz, A. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Bilge Ders Kitabı.
  47. Baştürk, A., & Özdemir, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: İlke Basım.
  48. Baştürk, A., & Özdemir, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: İlke Basım.

49. Kani, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Altın Bilgi.
50. Kani, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Altın Bilgi.
51. Karahan Y. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
52. Karahan Y. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
53. Doğan, E. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Başarı.
54. Doğan, E. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Başarı.
55. Taşkın, Z., & Güleç, B., & Güleç, G., & Bulut, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Ata.
56. Taşkın, Z., & Güleç, B., & Güleç, G., & Bulut, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Ata.
57. Altaş, N. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Sevgi.
58. Altaş, N. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Sevgi.
59. Pektaş, P. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Karizma.
60. Pektaş, P. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Karizma.
61. Macit, S. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Tav. Dağıtım.
62. Macit, S. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Tav. Dağıtım.
63. Kabakçı, A. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
64. Kabakçı, A. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
65. Genç, N. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Netbil.
66. Genç, N. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Netbil.
67. Doğan, R. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
68. Doğan, R. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
69. Komisyon. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: MEB.
70. Komisyon. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB.
71. Yaldız, H. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Gün.

72. Yıldız, H. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Gün.
73. Erdem, N. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Fen Bil.
74. Erdem, N. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Fen Bil.
75. Özdemir, F. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.
76. Özdemir, F. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.
77. Pınarbaşı, B. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.
78. Pınarbaşı, B. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.
79. Pınarbaşı, B. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.
80. Pınarbaşı, B. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
81. Erdem, N. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). İstanbul: Fen Bil.
82. Baştürk, A., & Özdemir, M. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: İlke Bas.
83. Çamyar, S. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
84. Karahan, Y. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
85. Yıldız, H. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Gün.
86. Özdemir, F. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: İpekyolu Yayınları.
87. Furkan Özüdoğru-Dilek Mengüç-Emine Öğülmüş Doğan- Sümeyye Kırman- Hulusi Yiğit (2018). *İlkokul din kültürü ve ahlak bilgisi 4*. Milli Eğitim.
88. Demirtaş, G. (2018). *İlkokul din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: İlke.
89. Pınarbaşı, B. (2018). *İlkokul din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
90. Çamyar, S. (2019). *İlkokul din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
91. Yücekaya, H. (2019). *İlkokul din kültürü ve ahlak bilgisi 4* (1. Baskı). Ankara: Ordinat.

## 5. Sınıf Ders Kitapları

1. Bilgin, B. (1983). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: MEB.
2. Gülle, A., & Çalışkan, İ. (1993). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Gendaş.

3. Uluşan, A. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Dersal.
4. Çelebi, İ., & Bebek, A., & Bozkurt, N. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Salan.
5. Aşkar, M., & Er, S., & Kaymaz, R. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: SEK.
6. Gülle, A., & Kaya. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Gendaş Dağıtım.
7. Demirbaş, A., & Manaz, A. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: İlke.
8. Çınarlı, A. R., & Kadimoğlu, K. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Meram.
9. Doğru, M., & Arışahin, T. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Damla.
10. Çakıroğlu, G. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Başarı.
11. Arvasi, T. Z., & Çilingir, D. (1996). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Öğün.
12. Tanrıverdi, A. (1997). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Özgün Matbaa.
13. Tekişik, H. H., & Kahveci, N. (1998). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Tekişik.
14. Tekin, A. (1998). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Gizem Yayınları.
15. Sarısoy, H., & Yılmaz, Ö., & Vakkasoğlu, V. (1998). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Kaan.
16. Gündüz, Ü. (1998). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Gendaş Yayınları.
17. Çetin, O., & Öcal, M., & Algül, H. (1998). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitap.
18. Ünal, M., & Çakır, N., & Özkan, İ. (2000). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Uygun.
19. Canbullan, S. (2000). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Meram Yayınları.
20. Ak, A., & Arslan, R. (2001). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Serhat.
21. Komisyon. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: MEB.
22. Gökbulut, H., & Öcal, Ö. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Bilim ve Kültür.
23. Özden, A. Ü., & Yılmaz, Ö. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Hitit.

24. Yavuzcan, M. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Ders Kitap.
25. Küçük, A., & Katar, M., & Ünal, A., & Arık, D., & diğeri. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Tubitay.
26. Vural, M., & Ay, M., & Saruhan, M. S., & Şahin, E. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Koza Yay. Dağıtım.
27. Tekin, A., & Türkeli, C., & Maraş, İ. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
28. Sarı, G. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Metro Yayınları.
29. Kurt, H. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Öğün.
30. Aydın, M. Z., & Gökbel, A., & Tatlılıoğlu, D., & Yavuz, G., & Kelebek, M., & Diğeri. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Kendileri.
31. Kılıç, R., & Adam, B., & Eroğlu, A. H., & Karahan, Y. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Önde.
32. Şahinbaş, M., & Kabakçı, A. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
33. Evkuran, M. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Dörtel.
34. Yüce, T. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Meram.
35. Gündüz, A., & Canikli, İ. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Okyay.
36. Çağlar, Z. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Sevgi Yayınları.
37. Ermiş, A. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Bu Yayınları.
38. Kıziler, H., & Öztürk, S. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İzmir: Top.
39. Aydın, M. Z., & Gökbel, A., & Tatlılıoğlu, D., & Yavuz, G., & Kelebek, M., & Diğeri. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Kendileri.
40. Ünal, M., & Koç, İ. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Doku.
41. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & Diğeri. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: MEB.
42. Şahinbaş M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Tuna Matbaa.
43. Şahinbaş M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Tuna Matbaa.

44. Akgül, M., & Aldı, M., & Çiftçi, T., & Ekşi, A., & Diğerleri. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: MEB.
45. Akgül, M., & Aldı, M., & Çiftçi, T., & Ekşi, A., & Diğerleri. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB.
46. Baştürk A., & Özdemir, M. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: İlke Bas.
47. Baştürk A., & Özdemir, M. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: İlke Bas.
48. İşler, M., & Tüzel, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: A.
49. İşler, M., & Tüzel, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: A.
50. Yılmaz, A. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Bilge Ders Kitabı.
51. Yılmaz, A. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Bilge Ders Kitabı.
52. Kani, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Altın Bilgi Yayınları.
53. Kani, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Altın Bilgi.
54. Macit, S. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Bilim.
55. Macit, S. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Bilim.
56. Tuncer, A., & İnce, R. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Kök.
57. Tuncer, A., & İnce, R. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Kök.
58. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z., & Bulut, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Ata.
59. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z., & Bulut, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Ata.
60. Ünal, M., & Koç, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Doku.
61. Ünal, M., & Koç, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Doku.
62. Erdoğan, E. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Başarı.
63. Erdoğan, E. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Başarı.
64. Eroğlu, A. H., & Kılıç, R., & Adam, B. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5*



- (1. Baskı). Ankara: Gizem.
65. Eroğlu, A. H., & Kılıç, R., & Adam, B. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
66. Genç, N. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Netbil.
67. Genç, N. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Netbil.
68. Kabakçı, A. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
69. Kabakçı, A. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
70. Pektaş, P. (2014). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: İstanbul: Karizma.
71. Pektaş, P. (2014). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: İstanbul: Karizma.
72. Karahan, Y. (2014). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
73. Karahan, Y. (2014). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
74. Komisyon. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: MEB.
75. Komisyon. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB.
76. Yıldız, H. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Gün.
77. Yıldız, H. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Gün.
78. Erdem, N. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Fen Bil.
79. Erdem, N. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Fen Bil.
80. Ünal, M. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Doku.
81. Ünal, M. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Doku.
82. Aslan, A. S. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Ödev.
83. Aslan, A. S. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Ödev.
84. Doğan, R. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
85. Doğan, R. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
86. Özdemir, F. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.
87. Özdemir, F. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5 öğretmen kılavuz kitabı*

- (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.
88. Baştürk, A., & Özdemir, M. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: İlke Bas.
89. Erdoğan, E. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Uygun Basın.
90. Karahan, Y. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
91. Yıldız, H. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Gün.
92. Özdemir, F. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.
93. Başçı, A. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Tuna Matbaa.
94. Aslan, A. S. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Ödev.
95. Doğan, R. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Tuna matbaa.
96. Erdem, N. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). İstanbul: Fenbil.
97. Taşkın, Z., & Güleç, B., & Güleç, G., & Bulut, İ. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Özgün Matbaa
98. Açıık, A., & Macit, A., & Yiğit, H., & Doğan, E. Ö., & Diğerleri. (2015). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: MEB.
99. Pınarbaşı, B. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi 5* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
100. Erdoğan, İ., & Demirpolat, E., & Çelik, R., & Acar, G. E., & Diğerleri. *Din kültürü ve ahlak bilgisi ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5* (1. Baskı). Lisans.

## 6. Sınıf Ders Kitapları

1. Şener, A., & Karmış, O. (1983). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). Ankara: MEB.
2. Sümer, C., & Berna, S., & Erkuş, Z., & Gökaydın, N., & Diğerleri. (1990). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). Ankara: MEB.
3. Gündüz, Ü., & Kaya, G., & Güllü, A. (1993). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). İstanbul: Gendaş.
4. Çelebi, İ., & Bebek, A., & Bozkurt, N. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1. Baskı). İstanbul: Salan.
5. Çınarlı, A. R., & Kadimoğlu, K. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1. Baskı). İstanbul: Meram.
6. Doğru, M., & Arışahin, T. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1. Baskı).

Ankara: Damla.

7. Dilaver, H. H., & şirin, H., & Gündeşli, A. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Gün.
8. Özdemir, K., & Arslan, A. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Gaye Ders Kitapları.
9. Gündüz, İ., & Abdullahoğlu, S., & Türker, A. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Erdem.
10. Hatipoğlu, R., & Çiftçi, S. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Başarı.
11. Arvasi, T. Z. (1996). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Serhat.
12. Tanrıverdi, A. (1996). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Bilim Kültür.
13. Çetin, O., & Öcal, M., & Algül, H. (1996). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
14. Tanrıverdi, A. (1997). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Özgün Matbaa.
15. Sarısoy, H., & Yılmaz, Ö., & VVakkasoğlu, V. (1997). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Kaan.
16. Ünal, M. (1999). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Sürat.
17. Tekin, A. (1999). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Gizem.
18. Bolay, S. H., & Küçük, A., & Tosun, C. (1999). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Murat.
19. Canbullan, S. (2000). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Meram.
20. Ünal, M., & Çakır, N., Özkan, İ. (2000). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Uygun.
21. Komisyon. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: MEB.
22. Gökbulut, H., & Öcal, Ö. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Bilim ve Kültür.
23. Özden, A. Ü., & Yılmaz, Ö. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Hitit.
24. Yavuzcan, M. *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Ders Kitap.
25. Kandemir, G. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Erel.

26. Vural, M., & Ay, M., & Saruhan, M. S., & Şahin, E. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Koza.
27. Kurt, H. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Öğün.
28. Çağlar, Z. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Sevgi.
29. Şahinbaş, M., & Kabakçı, A. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Tutku.
30. Kılıç, R., & Adam, B., & Eroğlu, A. H., & Karahan, Y. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Önde.
31. Yayla, H. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Evren.
32. Ünal, M., & Koç, İ. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Doku.
33. Yüce, T. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Meram.
34. Küçük, A., & Katar, M., & Ünal, A., & Arık, D., & Diğerleri. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Tubitay.
35. Bolay, S. H. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Murat.
36. Gündüz, A., & Canikli, İ. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Okyay.
37. Kızıler, H., & Öztürk, S. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İzmir: Top
38. Evkuran, M. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Dörtel.
39. Ak, A., & Sarı, G., & Arslan, R. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Metro.
40. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & Diğerleri. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: MEB.
41. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & Diğerleri. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: MEB.
42. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & Diğerleri. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). Ankara: MEB.
43. Şahinbaş, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Tuna Matbaa.

44. şahinbaş, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). Ankara: Tuna Matbaa.
45. Kani, İ. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Batu.
46. Kani, İ. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). İstanbul: Batu.
47. İşler, M., & Tüzel, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: A.
48. İşler, M., & Tüzel, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). Ankara: A.
49. Demirtaş, K., & Özdemir, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: İlke Bas.
50. Demirtaş, K., & Özdemir, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: İlke Bas.
51. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z., & Bulut, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6*. (1.Baskı). Ankara: Ata.
52. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z., & Bulut, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). Ankara: Ata Yayınları.
53. Macit, S. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6*. (1.Baskı). Ankara: Bisiklet.
54. Macit, S. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). Ankara: Bisiklet.
55. Genç, N. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6*. (1.Baskı). İstanbul: Netbil.
56. Genç, N. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). İstanbul: Netbil.
57. Doğın, R., & Karahan, Y. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Yıldırım.
58. Doğın, R., & Karahan, Y. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). Ankara: Yıldırım.
59. Kılıç, R. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Yıldırım.
60. Kılıç, R. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). Ankara: Yıldırım.
61. Kabakçı, A. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Dikey.
62. Kabakçı, A. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). Ankara: Dikeyç
63. Komisyon. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: MEB.
64. Komisyon. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). Ankara: MEB.
65. Komisyon. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: MEB.
66. Komisyon. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). Ankara: MEB.

67. Yıldız, H. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Gün.
68. Yıldız, H. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). Ankara: Gün.
69. Erdoğan, E. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Başarı.
70. Erdoğan, E. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6 öğretmen kılavuz kitabı* (1.Baskı). İstanbul: Başarı.
71. Erdoğan, E. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). İstanbul: Uygun Basım.
72. Yıldız, H. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Gün.
73. Taşkın, Z., & Güleç, B., & Güleç, G., & Bulut, İ. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Özgün Matbaa.
74. Özdemir, S. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: Dörtel.
75. Demirtaş, K., & Özdemir, M. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 6* (1.Baskı). Ankara: İlke Bas.
76. Kırman, S., & Menküc, D., & Uysal, T. K., & Paksoy, H. B. (2018). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6* (1. Baskı). Ankara: MEB.
77. Çamyar, S. (2018). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6* (1. Baskı). Ankara: Gün.
78. Macit, S. (2019). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6* (1. Baskı). İstanbul: FCM.
79. Demirtaş, G., & Demirtaş, K., & Özdemir, M. (2019). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6* (1. Baskı). Ankara: İlke Basım.
80. Özdemir, S. (2019). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6* (1. Baskı). Ankara: Dörtel.
81. Özdemir, F. (2019). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6* (1. Baskı). Ankara: Dikey.

## 7. Sınıf Ders Kitapları

1. Tunç, C. (1983). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). Ankara: MEB.
2. Sümer, C., & Berna, S., & Erkuş, Z., & Gökaydın, N. & Diğerleri. (1990). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). Ankara: MEB.
3. Gündüz, Ü., & Kaya, G., & Güllü, A. (1993). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). İstanbul: Gendaş Dağıtım.
4. Çelebi, İ., & Bebek, A., & Bozkurt, N. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Salan.

5. Çınarlı, A. R., & Kadimoğlu, K. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Meram.
6. Doğru, M., & Arışahin, T. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Damla.
7. Dilaver, H. H., & şirin, H., & Gündesli, A. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Gün.
8. Özdemir, K., & Arslan, A. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Gaye Ders Kitapları.
9. Hatipoğlu, M. R., & Çiftçi, S. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Başarı.
10. Tanrıverdi, A. (1996). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Bilim Kültür.
11. Çetin, O., & Öcal, M., & Algül, H. (1996). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
12. Gündüz, İ., & Abdullahoğlu, S., & Türker, A. (1996). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Erdem.
13. Bolay, H., & Küçük, A., & Tosun, C. (1997). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Yuva.
14. Sarısoy, H., & Yılmaz, Ö., & Vakkasoğlu, V. (1998). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Kaan.
15. Arvasi, T. Z. (1998). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Serhat.
16. Ünal, M., & Çakır, N., & Özkan, İ. (1999). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Uygun.
17. Tekişik, H. H., & Kahveci, N. (2000). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Evren.
18. Tekin, A. (2000). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
19. Ünal, M. (2000). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Sürat.
20. Komisyon. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: MEB.
21. Gökbulut, H., & Öcal, Ö. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Bilim ve Kültür.
22. Özden, A. Ü., & Yılmaz, Ö. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Hitit.

23. Yavuzcan, M. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Ders Kitap.
24. Vural, M., & Ay, M., & Saruhan, M. S., & Şahin, E. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Koza.
25. Tekin, A., & Türkeli, C., & Maraş, İ. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
26. Küçük, A., & Katar, M., & Ünal, A., & Arık, D. & Diğerleri. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Tubitay.
27. Ak, A., & Sarı, G., & Arslan, R. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Metro.
28. Ünal, M., & Koç, İ. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Doku.
29. Gündüz, Ü. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Gendaş.
30. Yayla, H. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Evren.
31. Evkuran, M. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Dörtel.
32. Bolay, S. H. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Murat.
33. Şahinbaş, M., & Kabakçı, A. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
34. Kurt, H. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Öğün.
35. Kızıler, H., & Öztürk, S. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İzmir: Top.
36. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & Diğerleri. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: MEB.
37. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & Diğerleri. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: MEB.
38. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & Diğerleri. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB.
39. Şahinbaş, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Tuna Matbaa.



40. şahinbaş, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Tuna Matbaa.
41. Ünal, M., & Koç, İ. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Doku.
42. Ünal, M., & Koç, İ. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Doku.
43. Kani, İ. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Batu.
44. Kani, İ. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Batu.
45. şahinbaş, M. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Tuna Matbaa.
46. şahinbaş, M. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Tuna Matbaa.
47. Demirtaş, K., & Özdemir, M. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: İlke Bas.
48. Demirtaş, K., & Özdemir, M. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: İlke Bas.
49. Ortaç, A. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Harmanda.
50. Ortaç, A. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Harmanda.
51. Çatak, A. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Başaran Eğitim.
52. Çatak, A. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Başaran Eğitim.
53. Eroğlu, A. H., & Kılıç, R., & Adam, B. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
54. Eroğlu, A. H., & Kılıç, R., & Adam, B. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
55. İşler, M., & Tüzel, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: A.
56. İşler, M., & Tüzel, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: A.

57. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z., & Bulut, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Ata.
58. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z., & Bulut, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Ata.
59. Ardoğan, R. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Öğün.
60. Ardoğan, R. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Öğün.
61. Macit, S. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Tav. Dağıtım Pazarlama Matbaa.
62. Macit, S. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Tav. Dağıtım Pazarlama Matbaa.
63. Genç, N. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Netbil.
64. Genç, N. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Netbil.
65. Komisyon. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: MEB.
66. Komisyon. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB.
67. Kabakçı, A. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
68. Kabakçı, A. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
69. Yılmaz, A. (2014). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
70. Yılmaz, A. (2014). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
71. Komisyon. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: MEB.
72. Komisyon. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB.
73. Yıldız, H. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Gün.
74. Yıldız, H. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Gün.
75. Erdem, N. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Fenbil.

76. Erdem, N. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Fenbil.
77. Demirtaş, K. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: İlke Bas.
78. Demirtaş, K. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: İlke Bas.
79. Eroğlu, A. H. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
80. Eroğlu, A. H. (2016). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
81. Yıldız, H. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Gün.
82. Erdem, N. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Fenbil.
83. Taşkın, Z., & Güleç, B., & Güleç, G., & Bulut, İ. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Özgün Matbaa.
84. Demirtaş, K. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: İlke Bas.
85. Eroğlu, A. H. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
86. Çatak, A. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). İstanbul: Bir Ocak.
87. Pesen, N. M., & Menküç, D., & Soydaş, D. T., & Kırman, S., & Diğerleri (2018). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi 7* (1. Baskı). Ankara: MEB.
88. Özdemir, F. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
89. Macit, S. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7* (1. Baskı). İstanbul: FCM.
90. Çamyar, S., & Yıldız, H. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7* (1. Baskı). Ankara: Gün.

## 8. Sınıf Ders Kitapları

1. Fiğlalı, E. R. (1983). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). Ankara: MEB.

2. Sümer, C., & Berna, S., & Erkuş, Z., & Gökaydın, N., & Diğerleri. (1990). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). Ankara: MEB.
3. Gündüz, Ü., & Kaya, G., & Gülle, A. (1993). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). İstanbul: Gendaş Dağıtım.
4. Çelebi, İ., & Bebek, A., & Bozkurt, N. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Salan.
5. Çınarlı, A. R., & Kadimoğlu K. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Meram.
6. Doğru, M., & Arışahin, T. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Damla.
7. Dilaver, H. H., & Şirin, H., & Gündeşli, A. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Gün.
8. Özdemir, K., & Arslan, A. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Gaye Ders Kitapları.
9. Hatipoğlu, M. R., & Çiftçi, S. (1994). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Başarı.
10. Tanrıverdi, A. (1996). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Bilim Kültür.
11. Çetin, O., & Öcal, M., & Algül, H. (1996). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
12. Gündüz, İ., & Abdullahoğlu, S., & Türker, A., & Yılmaz, M. (1996). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Erdem.
13. Bolay, S. H., & Küçük, A., & Tosun, C. (1997). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Yuva.
14. Arvasi, T. Z. (1998). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Serhat.
15. Ünal, M., & Çakır, N., & Özkan, İ. (2000). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Uygun.
16. Tekin, A. (2000). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
17. Sarısoy, H., & Yılmaz, Ö., & Vakkasoğlu, V. (2000). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Kaan.
18. Komisyon. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: MEB.

19. Gökbulut, H., & Öcal, H. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Bilim ve Kültür.
20. Özden, A. Ü., & Yılmaz, Ö. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Hitit.
21. Yavuzcan, M. (2002). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Ders Kitap.
22. Tekin, A., & Türkeli, C., & Maraş, İ. (2003). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
23. Tekişik, H. H., & Kahveci, N. (2004). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Evren.
24. Kılıç, R., & Adam, B., & Eroğlu, A. H., & Karahan, Y. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Önde.
25. Canbullan, S. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Meram.
26. Gündüz, Ü. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Gendaş.
27. Tekişik, H. H. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Üner.
28. şahinbaş, M., & Kabakçı, A. *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
29. Yeniçeri, E. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Kendisi.
30. Ünal, M., & Koç, İ. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Doku.
31. Evkuran, M. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Dörtel Yayınları.
32. Ak, A., & Sarı, G., & Arslan, R. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Metro.
33. Bolay, S. H. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Murat.
34. Çağlar, Z. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Sevgi.
35. Vural, M., & Ay, M., & Saruhan, M. S. & şahin, E. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Koza.

36. Küçük, A., & Katar, M., & Ünal, A., & Arık, D., & Diğerleri. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Tutibay.
37. Kılıç, R., & Adam, B. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Önde.
38. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & Diğerleri. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: MEB.
39. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & Diğerleri. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: MEB.
40. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & Diğerleri. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB.
41. Kani, İ. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Batu.
42. Kani, İ. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Batu.
43. Eroğlu, A. H., & Kılıç, R., & Adam, B. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
44. Eroğlu, A. H., & Kılıç, R., & Adam, B. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
45. Demirtaş, K., & Özdemir, M. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: İlke Bas.
46. Demirtaş, K., & Özdemir, M. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: İlke Bas.
47. Ünal, M., & Koç, İ. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Doku.
48. Ünal, M., & Koç, İ. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Doku.
49. İşler, M., & Tüzel, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: A.
50. İşler, M., & Tüzel, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: A.
51. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z., & Bulut, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Ata.
52. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z., & Bulut, İ. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Ata.

53. şahinbaş, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Bilge Ders Kitap.
54. şahinbaş, M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Bilge Ders Kitap.
55. Altaş, N. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Sevgi.
56. Altaş, N. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Sevgi.
57. Doğan, R. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
58. Doğan, R. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
59. Macit, S. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Tav.
60. Macit, S. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Tav.
61. Genç, N. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Netbil.
62. Genç, N. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Netbil.
63. Komisyon. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: MEB.
64. Komisyon. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB.
65. Aydın, M. (2014). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Küre.
66. Aydın, M. (2014). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Küre.
67. Komisyon. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: MEB.
68. Komisyon. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB.
69. Özdemir, F. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
70. Özdemir, F. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
71. Ünal, M. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Doku.

72. Ünal, M. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Doku.
73. Yılmaz, A. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
74. Yılmaz, A. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
75. Çatak, A. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Karizma.
76. Çatak, A. (2015). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8 öğretmen kılavuz kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Karizma.
77. Çamyar, S. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
78. Eroğlu, A. H. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
79. Yıldız, H. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Gün.
80. Özdemir, F. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
81. Doğan, R. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
82. Taşkın, Z., & Güleç, B., & Güleç, G., & Bulut, İ. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Özgün Matbaa.
83. Demirtaş, K., & Özdemir, M. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: İlke Bas.
84. Çatak, A. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). İstanbul: Karizma.
85. Altaş, N. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Sevgi.
86. Yılmaz, A. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
87. Aydın, M. (2017). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: Küre.
88. Açık, A., & Paksoy, H. B., & Beyazal, M., & Nayir, S. (2018). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi 8* (1. Baskı). Ankara: MEB.
89. Taşın, Z. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8* (1. Baskı). Ankara: Ata.
90. Doğan, R. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8* (1. Baskı). Ankara: Nev Kitap.
91. Özdemir, F. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
92. Demirtaş, K., & Baştürk, A., & Özdemir, M. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8* (1. Baskı). Ankara: İlke Basım.



93. Özdemir, F., & Çamyar, S. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8* (1. Baskı). Ankara: Tutku.

## 9. Sınıf Ders Kitapları

1. Tümer, G., & Ayas, R. (1983). *Lise din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). Ankara: MEB.
2. Pakdil, N., & Müftüoğlu, A. S., & Gündüz, Ü. (1993). *Lise din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). İstanbul: Gendaş.
3. Çelebi, İ., & Bebek, A., & Bozkurt, N. (1994). *Lise din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). İstanbul: Salan.
4. Taşdemir, Y., & Kara, A., & Kuzu, M. (1994). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). İstanbul: Bayrak Basım.
5. Çetin, O., & Öcal, M., & Algül, H. (1994). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitap.
6. Eroğlu, A. H., & Katar, M., & Kuzucu, K. (1997). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). Ankara: Özgün Mat.
7. Ünal, M. (1997). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). İstanbul: Uygun Yayınları.
8. Uludağ, S., & Hökeleklı, H., & Uysal, E. (1998). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). İstanbul: Ülke.
9. Çakır, N. (1998). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). Ankara: Küre Yayınları.
10. Arslan, A., & Yılmaz, R. (2000). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). İstanbul: Serhat.
11. Dilaver, H. H., & Öcal, Ö., & Tosun, C., & Aşıkoğlu, A. (2001). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). Ankara: Gün.
12. Yılmaz, A. (2003). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
13. Pınar, M. (2003). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 1* (1. Baskı). Ankara: Tutibay.
14. Ekşi, A., & Yıldırım, R., & Gökdoğan, S., & Yılmaz, Ö., & Diğerleri. (2006). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: MEB.
15. Kızılar, H., & Işıldak, G., & Koçak, N., & Öcal, Ö. (2006). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
16. Barman, K. (2006). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Tutibay.
17. şahinbaş, M., & Yılmaz, A. (2006). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
18. Kızılkaya, Y. (2009). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). İstanbul: Batu.
19. Öztürk, S. (2009). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: İndeks.
20. Demirtaş, K., & Özkan, F. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1.

- Baskı). Ankara: Küre.
21. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Ata.
  22. İşler, M., & Kaya, H., & Tekin, Ö., & Tüzel, M. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: A.
  23. Çatak, A., & Kızılar, H. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). İstanbul: Karizma.
  24. Kabakçı, A. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
  25. Macit, S. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Bisiklet.
  26. Yılmaz, A. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
  27. Genç, N. (2012). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). İstanbul: FCM.
  28. Türkan, A., & Meydan, A., & Şahan, R., & Türker, A. S. (2012). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: MEB.
  29. Koçak, N. (2013). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Nova.
  30. Evkuran, M. (2013). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Ada.
  31. Dinç, F., & Solak, M. F. (2014). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Zambak.
  32. Güneşlioğlu, Y. (2014). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Tekno Artı.
  33. Doğan, R. (2014). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
  34. Özdemir, F. (2016). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.
  35. Kızılar, H. (2016). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). İstanbul: Bir Ocak.
  36. Pınarbaşı, B. (2016). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
  37. Yıldız, H. (2016). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Gün.
  38. Güneşlioğlu, Y. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Tekno Artı.
  39. Koçak, N. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Nova.
  40. Evkuran, M. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Ada.
  41. Özdemir, F. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.
  42. Yılmaz, M., & Karataş, V., & Okudan, A. Y., & Menküc, D., & Diğerleri. (2017).

*Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: MEB.

43. Yaldız, H. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Gün.
44. Barman, K. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Özgün Matbaa.
45. Doğan, R. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
46. Kızıler, H. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). İstanbul: Bir Ocak.
47. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Bilim ve Kültür.
48. Genç, N. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). İstanbul: Netbil.
49. Pınarbaşı, B. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
50. Pektaş, A., & Özudoğru, F., & Pesen, M. N., & Özyurt, S. (2018). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: MEB.
51. Kalelihan, N. (2018). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Bilim ve Kültür.
52. Doğan, R. (2018). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 9* (1. Baskı). Ankara: Nev Kitap.

## 10. Sınıf Ders Kitapları

1. Bolay, S. H. (1983). *Lise din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). Ankara: MEB.
2. Pakdil, N., & Müftüoğlu, A. S., & Gündüz, Ü. (1993). *Lise din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). İstanbul: Gendaş.
3. Çelebi, İ., & Bebek, A., & Bozkurt, N. (1994). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). İstanbul: Salan.
4. Çetin, O., & Öcal, M., & Algül, H. (1994). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitap.
5. Eroğlu, A. H., & Katar, M., & Kuzucu, K. (1997). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). Ankara: Özgün Matbaa.
6. Ünal, M. (1997). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). İstanbul: Uygun Yayınları.
7. Kuzucu, M., & Kara, A., & Kılıç, B., & Taşdemir, Y. (1997). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). İstanbul: Bayrak.
8. Uludağ, S., & Hökeleklİ, H., & Uysal, E. (1998). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). İstanbul: Ülke.
9. Çakır, N. (1998). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). Küre.
10. Arslan, A., & Yılmaz, R. (2000). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). İstanbul: Serhat.

11. Dilaver, H. H., & Öcal, Ö., & Tosun, C., & Aşıkoğlu, A. (2002). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). Ankara: Gün.
12. Yılmaz, A. (2003). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
13. Pınar, M. (2003). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 2* (1. Baskı). Ankara: Tutibay.
14. Kızıler, H., & Işıldak, G., & Koçak, N., & Öcal, Ö. (2006). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
15. Barman, K. (2006). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Tutibay.
16. Şahinbaş, M., & Yılmaz, A. (2006). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
17. Akgül, M., & Albayrak, A., & Çatal, A., & Kara, A., & Diğerleri. (2006). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: MEB.
18. Şahin, D., & Karaağaç, H. (2008). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Küre.
19. Öztürk, S. (2009). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: İndeks.
20. Kızılkaya, Y. (2009). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). İstanbul: Batu.
21. Ortaç, A. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Üner.
22. Yıldırım, E. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Lider.
23. Tüzel, M. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: A.
24. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Ata.
25. Ardoğan, R. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Yakın Çağ.
26. Kabakçı, A. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
27. Macit, S. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Bisiklet.
28. Yılmaz, A. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Dikey.

29. Tuncer, A. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Koza.
30. Genç, N. (2012). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). İstanbul: FCM.
31. Ekşi, A., & Yapıcı, A., & Özbay, E., & Akgül, M. (2012). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: MEB.
32. Macit, S. (2013). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). İstanbul: Gökçen Berke.
33. Kıziler, H. (2015). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). İstanbul: Karizma Eğitim.
34. Karahan, Y. (2015). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
35. Özdemir, F. (2016). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.
36. Karaca, Y., & Dinç, F. (2016). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Ney.
37. Gündür, H. (2016). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Ata.
38. Yıldız, H. (2016). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Gün.
39. Yıldız, H. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Gün.
40. Özdemir, F. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.
41. Yılmaz, M., & Karataş, V., & Okudan, A. Y., & Menküç, D., & Diğeri. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: MEB.
42. Kıziler, H. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). İstanbul: Karizma Eğitim.
43. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Bilim ve Kültür.
44. Genç, N. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). İstanbul: Netbil.
45. Çamyar, S. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: İpekyolu.

46. Karahan, Y. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
47. Özdemir, S. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Dörtel.
48. Yıldırım, E. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Gezen.
49. Gündür, H. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Ata.
50. Şahin, D., & Karaağaç, H. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Küre.
51. Konaklı, N., & Çınar, H., & Emiroğlu, S. (2018). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: MEB.
52. Doğan, R. (2018). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10* (1. Baskı). Ankara: Nev Kitap.
53. Kalelihan, N. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ortaöğretim 10* (1. Baskı). Ankara: Bilim ve Kültür.

#### 11.Sınıf Ders Kitapları

1. Aydın, M. (1983). *Lise din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). Ankara: MEB.
2. Pakdil, N., & Müftüoğlu, A. S., & Gündüz, Ü. (1993). *Lise din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). İstanbul: Gendaş.
3. Çetin, O., & Öcal, M., & Algül, H. (1993). *Lise din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
4. Çelebi, İ., & Bebek, A., & Bozkurt, N. (1994). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). İstanbul: Salan.
5. Ünal, M. (1996). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). İstanbul: Uygun Yayınları.
6. Eroğlu, A., & Katar, M. (1998). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). Ankara: Özgün Mat.
7. Uludağ, S., & Hökekleli, H., & Uysal, . (1998). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). İstanbul: Ülke.
8. Çakır, N. (1999). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). Ankara: Küre Yayınları.
9. Arslan, A., & Yılmaz, R. (2000). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). İstanbul: Serhat.
10. Pınar, M. (2003). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). Tutibay.
11. Yılmaz, A. (2003). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). Ankara: Tutku.

12. Dilaver, H. H., & Öcal, Ö., & Tosun, C., & Aşıkoğlu, A. (2003). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). Ankara: Gün.
13. Eroğlu, A. H., & Katar, M., & Kuzucu, K. (2003). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 3* (1. Baskı). Ankara: Özgün Matbaa.
14. Kıziler, H., & Işıldak, G., & Koçak, N., & Öcal, Ö. (2006). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
15. şahinbaş, M., & Yılmaz, A. (2006). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
16. Barman, K. (2006). *Din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Tutibay.
17. Paça, H., & Yıldız, H., & Türker, A. S., & Balcı, M., & Diğerleri. (2006). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: MEB.
18. Öztürk, S. (2008). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
19. şahin, D., & Karaağaç, H. (2009). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Küre.
20. Işler, M., & Tüzal, M. (2009). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: A.
21. Kızılkaya, Y. (2009). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). İstanbul: Batu.
22. Ardoğan, R. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Yakın Çağ.
23. Çatak, A., & Kıziler, H. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). İstanbul: Karizma.
24. Kabakçı, A. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Tutku Yayınları.
25. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Bilim ve Kültür.
26. Genç, N. (2012). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). İstanbul: FCM.
27. Koç, E., & şimşekçakan, M., & Baydaş, M., & Altaş, E. (2012). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: MEB.
28. Yılmaz, A. (2012). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
29. şahinbaş, M. (2013). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
30. şahinbaş, M. (2014). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
31. Karaca, Y., & Solak, M. F. (2014). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1.

Baskı). Ankara: Zambak.

32. Yıldız, H. (2015). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Gün.
33. Doğan, R. (2015). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
34. Pınarbaşı, B. (2016). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
35. Yıldız, H. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Gün.
36. Barman, K. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Özgün Matbaa.
37. Doğan, R. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
38. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Bilim ve Kültür.
39. Genç, N. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). İstanbul: Netbil.
40. Çamyar, S. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
41. Pınarbaşı, B. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
42. Öztürk, S. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
43. Çelik, B., & Karataş, E., & Bahadır, Ö., & Mehri, F., & Diğerleri. (2018). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 11* (1. Baskı). Ankara: MEB.
44. Doğan, R. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ortaöğretim 11* (1. Baskı). Ankara: Nev Kitap
45. Pınarbaşı, B., & Özdemir, F. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi ortaöğretim 11* (1. Baskı). Ankara: Dikey.

## 12. Sınıf Ders Kitapları

1. Koç, E., & Ekşi, A., & Paça, H., & Özbay, Ö., & Diğerleri. (2008). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: MEB.
2. İşler, M., & Kaya, H., & Tekin, Ö., & Tüzel, M. (2008). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Gizem.
3. Kızılar, H., & Işıldak, G., & Koçak, N., & Öcal, Ö. (2008). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Tuna Matbaa.
4. Evkuran, M. (2009). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Dörtel.



5. Yılmaz, A., & şahinbaş, M. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Bilge Ders Kitabı.
6. Demirtaş, K. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Özgün Mat.
7. Güleç, B., & Güleç, G., & Taşkın, Z. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Ata.
8. Ardoğın, R. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Öğün.
9. Genç, N. (2012). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). FCM.
10. Öztürk, S. (2013). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
11. Kabakçı, A. (2013). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Tutku.
12. Kıziler, H. (2014). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). İstanbul: Karizma Eğitim.
13. Karahan, Y. (2014). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
14. Yılmaz, A., & şahinbaş, M. (2014). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Bilge Ders.
15. Karahan, Y. (2015). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
16. Karaca, Y., & Dinç, F. (2015). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Ney.
17. Özdemir, F. (2016). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.
18. Kıziler, H. (2016). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Karizma Eğitim.
19. Yıldız, H. (2016). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Gün Yayınları.
20. Yıldız, H. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Gün.
21. Özdemir, F. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: İpek Yolu.

22. Kızılar, H. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). İstanbul: Karizma.
23. Genç, N. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). İstanbul: Netbil.
24. Karahan, Y. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Yıldırım.
25. Öztürk, S. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Dikey.
26. Ardoğan, R. (2017). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: Öğün.
27. Kuzudişli, A. (2018). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). İstanbul: Eksen.
28. Yılmaz, F., & Doğan, H. İ., & Özkan, S., & Öztürk, Y. (2018). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 12* (1. Baskı). Ankara: MEB.

# İSLAM HUKUKUNDA EVLENME YASAĞI VE HİKMETLERİ

Semra PEKER\*

E-mail: semra.peker@yalova.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6521-4726>

**Citation/©:** Peker, S. (2020). İslam hukukunda evlenme yasağı ve hikmetleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 187-215.

## Öz

Allah, insanı yaratan ve tabiatının gerektirdiği ihtiyaçlarını en iyi bilendir. Bundan dolayıdır ki, kanunlarını onun hayatına uygun olacak şekilde indirmiştir. Erkek ve kadının beraberlik sebebi ve neslin devamlılığı için olan nikâh ve hükümleri de bu kanunun bir parçasıdır. İki bölümden oluşan bu makale, İslam hukukunda erkeğe ve kadına evlenilmesi haram olanları ve hikmetlerini açıklamayı hedeflemiştir. Birinci bölüm, erkeğe kendileriyle evlenilmesi ebediyen yasak olan kadınları içerir. Bu bölümde, akrabalık, hısrımlık ve süt yakınlığı olmak üzere nikâhı haram kılan üç sebep yer alır. İkinci bölümde ise erkeğe kendileriyle evlenilmesi geçici olarak yasak olan kadınlar incelenmiştir. Bunlar, ilk eşi için geri dönüşü olmayan (bâin) boşanma ile ayrılan kadın, başka bir erkeğin nikâhında olan veya iddet bekleyen kadın, semâvi bir dine tabi olmayan –müşrik- kadın, eşinin kız kardeşi ve onun hükmünde olan kadınlar – aynı zamanda ikisiyle nikâh yapılamayan kadınlar- ve dört eşle evli olan bir erkek için beşinci hanım olmak üzere beş alt bölüme ayrılmıştır. Makalede, bu sınıfların her biri için hükmün detayları, meseleleri ve hikmetlerine yer verilmiştir. Bu hükümlere ilaveten sonuç olarak İslâm'ın kemâli ve onun insan ve nesle verdiği önem vurgulanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** İslam hukuku, Evlilik-Nikâh, Kadınlar, Haram, Akrabalık, Hikmetler.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Yalova Üniversitesi İslâmi İlimler Fakültesi İslâm Hukuku Ana Bilim Dalı.

## THE PROHIBITIONS AND WISDOMS OF MARRIAGE IN THE ISLAMIC LAW

### Abstract

Allah, who created the human and who knows the best what the needs required by human nature. Therefore, Allah made the laws to suit the human life. The union (marriage) of a man and a woman for the purpose of provision for the continuity of the generation are also part of this law. This article consists of two parts aims to explain the forbidden (haram) women for the men to marry and the wisdoms behind it in the Islamic law. The first part includes women who are forbidden for men to marry forever. In this section, there are three reasons that make the marriage forbidden (haram): kinship, relatives and milk Kinship. In the second part, women who are temporarily forbidden for the men to marry are examined. It is divided into five subdivisions, These are the woman who is separated by a divorce and not permissible to return, the woman who is in the marriage contract with another man or waiting for iddah, the woman whose religion is not one of the heavenly religions and the wife's sister and the women who are having the same status or who cannot be married to the two of them at the same time and the women who is to be the fifth wife of a man who is married to four wives. The article includes details, issues and wisdom of the provision for each of these classes. In addition to these provisions, as a result, the perfection of Islam and its importance to people and generations are emphasized.

**Keywords:** Islamic law, Marriage, Women, Haram, Kinship, Wisdoms.

### Giriş

“Biz, gerçekten insanı en güzel bir biçimde yarattık” (Tîn, 95/4) âyetinde beyan edildiği üzere, Allah Teâlâ insanı olağan üstü güzellikte yaratmıştır. “Gerçekten biz Âdemoğlunu şerefli kıldık” (İsrâ, 17/70) âyetinde de onu değerli bir varlık olduğu vurgulanmıştır. “Ondan da iki cinsi: erkek ve dişi var etti” (Kıyâme, 75/39) âyetinin işaret ettiği üzere, onları birbirlerine muhtaç kadın ve erkek çiftler olarak var etmiştir. Hayatın devam edebilmesi için de çiftler arasında bir bağ kurmuştur. “Yine O'nun âyetlerindedir ki, sizin için nefislerinizden kendilerine ısırırsınız diye eşler yaratmış, aranızda bir sevgi ve merhamet koymuştur. Şüphesiz ki bunda düşünecek bir kavim için nice ibretler vardır” (Rum, 30/21). Bu bağ, “evlilik” ve çiftler arasındaki bu ilişki durumu “evlilik hayatı” olarak bilinmektedir. Allah Teâlâ, meşru kıldığı bu evlilik hayatını düzenleyerek, insanı rehbersiz kendi haline bırakmamış, hükümlerini emir ve yasaklarını detaylı olarak açıklamıştır. İşte bu yasaklardan biri de, Allah Teâlâ'nın erkeklere ve kadınlara haram kıldığı evliliklerdir. - Dinen yasaklanan evlilikleri, makalemizde detaylarıyla ele alacağız. Cemiyetin, sağlam,

doğru, kuvvetli, temiz bir nesilden oluşması için, fertlerin evliliklerinde bu yasakları itibara almaları gerekmektedir.- Beşeriyetin, dünyayı imar etmesinin çekirdeğini bu evlilik müessesesi oluşturduğundan dolayı bu mevzu çok büyük bir öneme sahiptir.

Makalenin asıl konusuna geçmeden önce ilgili bazı kavramları tanıtmada fayda vardır.

“Haram” ve “Hıram” (الحرام و الحرام) Arap dilinde “helal” (الحلال) lafzıyla zıt anlamlıdır. Ayette şöyle buyrulur: “Yok ettiğimiz kasaba halkının... bize dönmemesi haramdır (imkansızdır)” (Enbiyâ, 21/95). Çoğulu, hurum (الحُرْم): haramlar, muharrem (المُحَرَّم): haram kılınan şey, (Bk. Cevherî, 1979c, s. 1895; İbn Manzûr, t.y.c, ss. 119-120) muharremât (المُحَرَّمَات): haram kılınanlar, men edilen kadınlar şeklinde kullanımları vardır. “Biz daha evvel ona süt analar (in sütünü emmeyi) haram etmişdik” (Kasas, 28/12) ayetinde bu anlamda kullanılmıştır. Bütün bu ayetlerde "haram" kelimesi, "yasaklanan" manasına gelmektedir.

Sözlükde haram lafzı, mahzurlu, memnu' ve mezcür (yasak), mâsiyet, zenb ve ism (günah), kabih (çirkin), seyyie (kötü), fâhiş (büyük hata), harac (sıkıntı), tahrîm (yasaklamak) ve ukûbe (cezalandırma) diye de isimlendirilir (Bk. İbn Neccâr, 1993, s. 387).

Bir fıkıh usulü terimi olarak haram, teklifi hükümler taksimini itibara aldığımızda farzın/vacibin zıttı olur (Bk. Zerkeşî, 1992, s. 255). Hakikatte ise, helal lafzının zıt anlamlısıdır (Bk. Gazâlî, 1983, s. 76; İbn Kudâme, 1986a, s. 208). “Diliniz yalana alışmış olduğu için “şu haram, bu helaldir” demeyin” (Nahl, 16/116) ayetinde de bu anlamda kullanılmıştır.

Burada bazı usûl alimlerinin “haram” tariflerine yer verebiliriz. Beydâvî (ö. 685/1286) “(Haram), failinin (yapanın) zemmedildiğidir” (İsnevî, 1999, s. 79) şeklinde tarif eder. Âmidî (ö. 631/1233): “Şer’î olarak (haram), (zatın) kendisine ait bir fiil olması yönüyle değil, zemme (kötülemeye) sebep olduğundan dolayı ortaya çıkandır” (Âmidî, t.y., s. 106) tarifinde, hüsün ve kubuh meselesini itibare almıştır. İbnü’n-Neccâr (ö. 972/1964) da “(Haram) şer’î olarak, söz olsun, kalp ameli olsun, failinin zemmedildiği şeydir.”<sup>1</sup> (İbn Neccâr, 1993, s. 386-387) tanımını yapmıştır. Bu tarifte, “zem - ذم -” lafzıyla, tenzihen mekruh, mendup, mubah, “haram” hükmünün dışında kalmıştır. “Fail - فاعل -” lafzıyla da, farz ve vacip hükümleri tanımın dışında bırakılmıştır. Zira farz ve vacipte terk eden - تارك - zemmedilir. “Söz” lafzıyla, gıybet, ara bozuculuk vs. “kalp ameli” lafzıyla, nifak, kin vs. haram hükmüne dâhil olmuştur. “Şer’î” lafzı ise, bu zemetmenin, Allah ve Resulü (s.a.v.) ölçüsüyle olduğunu ifade etmektedir.

<sup>1</sup> 'ما ذم فاعله ولو قولاً ولو عمل قلباً شرعاً'

Konumuzun başlığında geçen “Muharramât - محرمات -” lafzıyla kastedilen, belli sebeplerle erkeğe evlenmesi haram olan kadınlardır. Bunları sırasıyla delilleri ve bazı tafsilatları ile anlatacağız.

## 1. Erkeklerle, Evlenmesi Ebediyen Yasaklanan Kadınlar

Aşağıda zikredilen kadınlarla evlenmesi, erkeğe ne şekilde olursa olsun ebediyen yasaktır. Bu kadınlar, Nesep yani soy itibarıyla olan akrabalık (karâbet) sebebiyle evlenilmesi ebediyen yasaklanan, evlilikle oluşan akrabalık (hısımlık/musâheret) sebebiyle evlenilmesi ebediyen yasaklanan ve süt bağı ile oluşan akrabalık (rada) sebebiyle, evlenilmesi ebediyen yasaklanan kadınlar olmak üzere üç bölümde incelenir.

### 1.1. Nesep (Soy) İtibarıyla Olan Akrabalık Sebebiyle Evlenilmesi Ebediyen Yasaklanan Kadınlar

Nesep akrabalığı sebebiyle erkeğe evlenmesi haram olan kadınlar konusu bağlamında öncelikle “akrabalık ve nesep” kavramlarının açıklanması yararlı olacaktır. Karâbet (akrabalık) Arap dilinde mastar olan bu kelime, yakınlık manasına gelmektedir. Maddi ve manevi manada da kullanılır. Kelimenin aslından, Karube-yakruba-karâbeten ve kurbeten ve kurbâ ve makraba ve makrube ve kurbân ve karâbe şeklinde türevleri vardır. Manası nesep bakımından yakınlık demektir (Bk. Cevherî, 1979a, ss. 100-120; İbn Manzûr, t.y.a, s. 665). Bu lafızlar kullanımda bazı farklılıklar gösterebilir. Kurban-القرب-: mekânda yakınlığı, Kurbe-القربة-: makamda yakınlığı, karâbe-القربة-: nesep, soyda yakınlığı ifade ettiği bilinmektedir (Feyyûmî, 1998, s. 189; Bk. Matrîzî, 1979, s. 165). “Nesep (çoğulu: ensâp) ise Arap dilinde akrabalık manasına gelir. Karâbe kelimesiyle eş manada da kullanılır. Sadece baba tarafından olan akrabalığa nesep dendiği rivayet olunmuştur (Bk. İbn Manzûr, t.y.a, s. 755).

Kavramsal analizden sonra İslami açıdan nesep akrabalığı sebebiyle evlenilmesi haram olan kadınlar konusunun aslı ve kaynağının “Sizlere, analarınız, kızlarınız, kız kardeşleriniz, halalarınız, teyzeleriniz, erkek ve kız kardeşlerinizin kızları...” (Nisâ, 4/23) ayeti olduğunu söyleyebiliriz. Yani, zikri geçen bu yedi kadınla evlenmek, erkeğe nesep akrabalığı sebebiyle ebediyen haram kılınmıştır. Bu yedi kadın, dört kategoride toplanır:

- Şahsın usulü: Annesi, anne ve babasının annesi, onların anneleri vb. (yukarı doğru).
- Şahsın Füruları: Kızı, kızı ve oğlunun kızı, onların kızları vb. (aşağıya doğru).
- Uzak da olsa Anne-babanın veya onlardan birinin fûruları.
- Dedelerin veya ninelerinin doğrudan veya birinci dereceden fûruları.

Bu kategorilerin beyanı ise şu şekildedir:

#### 1.1.1. Şahsın usulü: Annesi, annenin ve babasının annesi, onların anneleri vb. (yukarı doğru)

Kur'an-ı Kerim'de, on bir yerde (Abdu'l-Bâkî, 1368, s. 79) varit olan "ümme'hât" (anneler) kelimesi Arap lügatinde "ümm" (Anne) lafzının çoğuludur. Bu kelime, bütün yaratılmışlar için kullanılabilir. (Bk. İbn Manzûr, t.y.c, ss. 28-29). "Ümmât" -أُمَّات- kelimesinin ise, insanoğlu dışındaki yaratılmışlar için kullanıldığı varittir. "Ümm" Arap dilinde her şeyin aslı anlamına gelir. Doğru kabul edilen görüşe göre: çoğuluna ilave edilen "hâ" -ه- harfi; insan ve hayvanı ayırmak içindir (Bk. İbn Manzûr, t.y.c, ss. 28-29; Kurtubî, t.y.b, ss. 107-108).

"Ümmehât" (anneler) kelimesini, şer'î olarak, İbn Kudâme (ö. 620/1223) şöyle tanımlar: "Hakiki anlamıyla kendisini doğuran kişi veya mecazî anlamıyla "seni doğurana doğuranlar" şeklindeki kendisine doğum sebebiyle "anne" ismi nispet edilen kadınlardır" (Bk. İbn Kudâme, 1986c, s. 514).

Annelerle ebediyen evlenmenin yasak oluşu az önce zikri geçen ayetle sabit olup ulema tarafından ittifakla kabul edilmiştir. Abdullah b. Abbas (r.a.): "Nesep (bağından) yedi, evlilik (bağından) yedi (kişi) haram kılındı", dedikten sonra, Nisâ Suresi 23. ayeti okumuştur (Buhârî, 1997, ss. 1108-1109).

Anne ve baba tarafından olan büyük anneler de bu haram hükmüne dâhildirler. Hanefi âlimi Cessâs (ö. 370/981) bunu şöyle açıklar: "Size şunları nikâhlamak ..." -ayet-i kerimesi-hakikatte, ismin içerdiği manada umum (genellik) ifade eder. Ne kadar (yukarıya) doğru soy uzun olursa olsun, büyük annelerle (nikâhlanmanın) haram olmasında bir ihtilaf yoktur. Babaların babaları ve onların babaları ve daha yukarısını, babalar kelimesi nasıl içine alıyorsa, anneler kelimesi de, annenin annesi ve daha yukarısını içine aldığından, (ayette) "anneler" lafzıyla yetinilmiştir" (Cessâs, 1986b, s. 123).

Şahsı doğuran "anne" hakikati ifade ederken, kendini doğurmayan, annesinin annesi ve yukarısı -الأمهات-; mecazî mana taşır. Usul ulemasından, tek bir lafzın, hakikat ve mecaz manasını taşıyabileceğini söyleyenler: Bu -Nisâ Suresi, 23- ayetle annelerin haram kılındığı görüşündedirler. Fakat tek lafzın hem hakikat, hem de mecazı aynı anda ifade etmeyeceğini savunanlar ise; "bu ayetle annesi haram kılındı, annesinin annesi ve yukardaki anneler ise icmâ deliliyle haram olduğunu" ifade ederler (İbn Hazm, t.y., s. 521; Kâsânî, 1982a, s. 257; Bk. Serahsî, 1414, s. 198). Ki, bir erkeğin, hakikatteki ve mecaz manadaki bütün anneleri ile nikâhlanmasının haram olduğu icmâ ile sabittir (Behûtî, t.y.c, s. 284; İbn Hazm, t.y., s. 620; İbnü'l-Arabî, t.y., s. 372; Kâsânî, 1982a, s. 257; Nevevî, 2005b, s. 314; Şîrâzî, t.y., s. 42).

### 1.1.2. Şahsın Füruları: Kızı, kızı ve oğlunun kızı, onların kızları vb. (aşağı doğru)

Ayette geçen "benât" (kızlar) -بنات-, Arap lügatinde: "bint" (kız) -بنت- kelimesinin çoğuludur. Kelimenin kökü: "binve" -بنوة-, "vav" harfine bedel olarak, ortadaki sakın harf sebebiyle, te'nîs alameti olmayan "te" -ت- harfi getirilmiştir (Bk. İbn Manzûr, t.y.d, s. 89).

Erkeğin, kızı, çocuklarının kızları, onların kızları, vb. (aşağısı) ile evlenmesi ebediyen haram kılınmıştır. Bu hükmün delili (Nisâ, 4/23): “Size şunları nikâhlamak haram kılındı: Anneleriniz, kızlarınız...” ayeti kerimesidir. Erkeğin, anneleriyle nikâhlanmasının haram olduğu icmâ ile sabit olduğu gibi, kızları ve aşağısına uzanan bütün kızları ile nikâhlanmasının da haram olduğu da icmâ ile sabittir (Bk. Kâsânî, 1982a, s. 257).

Kur’ân-ı Kerim’de varit olan “benât” -بنات- (kızlar) kelimesini, fakihler şer’î olarak şöyle tanımlarlar: “Senin doğumunla, soyundan sana nispet ettirilen -mirasçı olsun olmasın- kızların, çocuklarının kızları ve onların kızları ve aşağısı” (İbn Kudâme 1986c, s. 514). Kâsânî’nin (ö. 587/1191) de zikrettiği gibi, çocuklarının kızları ve daha aşağısı, -Nisâ 23-ayetiyle haram kılınmıştır. Onlar, kardeşlerin kızlarından daha yakındırlar. Zira kardeşler babasının çocukları, bu kızlar ise kendi çocuklarıdır (Behûtî, t.y.a, s. 285; Cessâs, 1986b, s. 123; İbn Hazm, t.y., s. 520; İbnü’l-Arabî, t.y., s. 372; Kâsânî, 1982a, s. 257; Nevevî, 2005a, s. 175; Serahsî, 1414, s. 198; Şîrâzî, t.y., s. 42; Zerrûk, 1982a, s. 37).

Allah (c.c.) pek çok ayette: “Ey Âdemoğlu!” (A’râf, 7/ 27, 31, 35) hitabıyla bütün çocukları, Adem (a.s.)’in oğlu olarak isimlendirmiştir. Aynı şekilde, Resûlullah (s.a.v.) efendimiz, kadınların adet halini beyan da: “Bu Allah’ın, Âdem’in kızlarına yazdığı ve takdir ettiği” (Buhârî 1997, s. 64) buyurarak, bütün kızları Âdem (a.s.)’in kızları olarak vasıflandırmıştır. Nisâ suresindeki ayette geçen “kızlar” da bu manadadır (Bk. İbn Hazm, t.y., s. 521). Kişinin kızları veya torunları ile evliliğinin yasaklığı konusunda ittifak olmakla birlikte zina sonucu doğan çocuğu hakkında ihtilaf oluşmuştur. Konuyla ilgili üç farklı yaklaşım vardır:

*Birinci Görüş:* Kişinin zina sonucu olan kızı, erkeğe nikâhlanması haram olan kadınlardan değildir. Zira Kızın babasına nispet ettirilmesi sabit değildir. Bu görüşün sahibi, İmam Mâlik ve Hicaz ehliinden olan bazı Şâfii ulemasıdır (Bk. Hattâb, 1992, s. 413; Kurtubî, t.y.b, s. 115; Zerrûk, 1982a, s. 40). Maliki âlimlerinde Kurtubî (ö. 671/1273), ayetin tefsirinde meseleyi şöyle açıklar: Mâlik ve Hicaz ehliinden varit olan doğru rivayet, zinanın hükmünün olamamasıdır. Çünkü Allah’ü Teâlâ “Size şunları nikâhlamak haram kılındı: ... Karılarınızın anneleri” (Nisâ, 4/23) buyurdu. Lafız itibarıyla, zinadan olanlar anlaşılmaz. Aynı şekilde, zinada mehir, iddet bekleme, miras, çocuğun babaya nispet ettirilmesi vb. hükümler gerçekleştirilmediğinden caiz nikâh hükmü de verilmez (Bk. Kurtubî, t.y.b, s. 115).

Şâfii âlimlerinden Ebu İshâk Şîrâzî’nin (ö. 476/1083) bu husustaki açıklamaları şöyledir: “Ayşe (r.anh.) validemizden varit oldu ki: Hz. Peygamber’e –ona salat ve selam olsun-bir kadınla zina eden, sonra da onun annesiyle veya onun kızıyla evlenmek isteyen adamdan sorulduğunda, şöyle buyurdular: “Haram, helalı haram kılmaz” (Beyhakî, t.y., s. 168, 170). Yani ancak nikâhla olan haram kılınır. Zina ettiği kadının annesi ve kızıyla nikâhlanmak haram olmaz. Aynı şekilde, ayet ve varit olan habere göre, kadının da zina ettiği erkeğin oğlu veya babasıyla nikâhlanması caizdir. Bu alaka şehvetsiz cimâ’ gibidir. Bir kimse



çocukla livâta<sup>2</sup> yapsa, bu çocuğun annesi ve (ilerde olacak) kızı, ayet ve habere göre, nikâhı haram olmaz. İmam-ı Şafii: “onunla evlenmesini kerih görüyorum, şayet evlenirse nikâhı fesih (iptal) olmaz” demiştir” (Şîrâzî, t.y., s. 43).

*İkinci Görüş:* Kişinin zina sonucu doğan kızı, nikâhlanması haram olan kadınlardan içersinde yer alır. Bu Hanefi (İbn Nüceym, t.y., s. 73; Kâsânî, 1982a, s. 257) ve Hanbelilerin (Behûtî, t.y.b, s. 73; Bk. Merdâvî, t.y., s. 117) görüşüdür. İmran b. Husayn (ö. 52/673), Şa’bî (ö.104/722), ‘Atâ’ (ö.114/732), Hasan (ö.110/728), Süfyânü’s-Sevrî (ö.161/778) ve İshâk’dan (ö. 238/853) da bu şekilde rivayet olunmuştur.

Hanefilerin, “zinadan olan kızı, erkeğe nikâhlanması haram olan kadınlardan değildir” görüşünde olan Şafiilere olan bazı itirazları şu şekildedir: “Hakikatte İnsanın kızı, kendi suyundan yaratılan dişiye verilen isimdir. Lakin şer’î olarak, zina sonucu olan kızın babasına nisbeti fuhşun yayılmasına sebebiyet vereceğinden caiz görülmemiştir. Şer’î olarak kızı denmemesi, kendi suyundan yaratılmış olduğundan, hakikatte kendisine nispet ettirilmesine mani değildir” (Kâsânî, 1982a, s. 257).

Şafiilerin görüşlerini temellendirmek için kullandıkları Hz. Ayşe hadisine gelince, Ebu Muhammed Menbecî (ö.686/1287), bu hadisin senesinde yalanla itham edilen Osman b. Abdurrahman<sup>3</sup> (Bk. İbn Hacer el-Askalânî, 1996, s. 69; Menbecî, 1983, s. 678) sebebiyle, (Bk. Menbecî, 1983, s. 678) hüccet olamayacağını söylemiştir.

*Üçüncü Görüş:* Kişinin zina sonucu olan kızı ile nikâhlanması mekruhtur. Bu görüş, Maliki âlimi, Zerrûk’dan (ö. 899/1493) rivayet olunmuştur (Bk. Zerrûk, 1982b, s. 40).

Mesele tafsilatlı bir şekilde incelendikten sonra, delillerinin kuvvetliliği ve nikâh mevzusunda sakınmanın önceliğine binâen, Hanefi ve Hanbeli ulemâsının görüşünün doğruya en yakın olduğu anlaşılıyor.

### 1.1.3. Anne-babanın veya onlardan birinin fûrûları

Bu Kadınlar: Anne-baba aynı olan kız kardeşleri, anneleri farklı aynı babadan olan kız kardeşleri, babaları farklı, aynı anneden olan kız kardeşleri, bu kimselerin kızları ve oğullarının kızları ve bu şekilde soyun aşağısına uzananların tamamıdır. Kur’ân-ı Kerim’de, kız kardeş manasına gelen -أخت- lafzı, kelime itibarıyla aslı -الأخوة- ve -و- harfi hazfedilerek, -ه- harfi -ت- harfine taklip edilmiştir (Bk. İbn Manzûr, t.y.d, s. 22).

“Kız kardeş” -الأخت- kelimesinin şer’î manası: Aslından (soyundan), anne ve babasına (anne ve baba olarak) ortak olan her dişiye kız kardeş denir” (Bk. İbnü’l-Arabî, t.y., s. 372; Kurtubî

<sup>2</sup> Erkekler arasında olan eşcinsellik.

<sup>3</sup> Osman b. Abdurrahman el-Kâdî, el-Vakkâsî, Ebu Amr, el-Medenî, Maliki olduğu rivayet olunur. Metruk, İbn Maîn yalancı olduğunu, İbn Hayyân, sika ravilere nispet ettirerek uydurma hadis rivayet ettiğini söylediler. Hârûn Reşit hilafetinde ölmüştür.

t.y.b, s. 108). Veya “(Kız kardeş): Rahimde veya kan bağılılığında yakın, yan yana olandır” (Bk. Serahsî, 1414, s. 198).

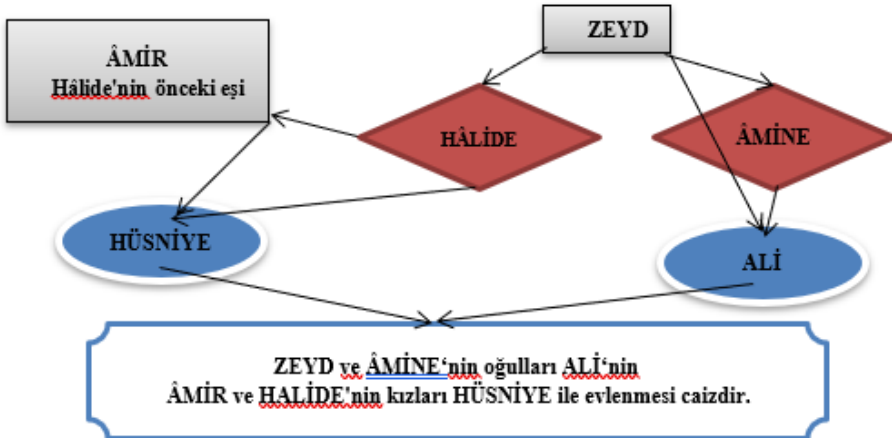
Kız kardeşlik üç yönlüdür: Anne ve baba tarafından (anne ve baba aynı), sadece baba tarafından (anne farklı), sadece anne tarafından (baba farklı). Bütün bu kadınlarla nikâhlanması, erkeğe “Kız kardeşleriniz” (Nisâ, 4/23) ibaresiyle ayet-i kerimede haram kılınmıştır. Aynı şekilde, ayet-i kerime “Erkek ve kız kardeşlerinizin kızları” lafzıyla, erkek kardeşin ve kız kardeşin kızlarının nikâhı da haram kılınmıştır. Ebu Bekr el-Cessâs ayet-i kerimede, “kız ve erkek kardeşin kızları (haram kılındı)” şeklinde ayrıca zikredilmesinin sebebini şöyle açıklıyor: Erkek kardeş ve kız kardeş denildiğinde, bu kelimeler, onların kızlarını içermez. Kızı denildiğinde ise, kızının kızı, oğlunun kızı ve daha aşağısını da içine alır. Aynı şekilde, erkek kardeşin ve kız kardeşin çocuklarının kızları ve aşağısı, erkeğe nikâhlanması haram olan kadınlardır” (Cessâs, 1986b, s. 123).

Evlenilmesi yasak olan kişilerden kardeşlerin anlatıldığı bu başlıkta yer verilmesi gereken önemli bir meselede şudur. Aralarında rahim veya kan bağı yakınlığı olmayan, üvey kız kardeşi konumunda olanla evlenmesi caiz olur mu?

İslam hukukunda bu konu şu şekilde izah edilir:

Kız kardeşinin kızı öz kardeşi değilse, nikâhı haram olamaz. Erkek ve kadın, başka eşten çocukları olduğu halde evleniyorlar. Bu ikisinin de çocukları oluyor. Bu çocukla, diğer iki çocuk arasında hiçbir rahim veya kan bağı bulunmadığından, nikâhları caiz olur. Örneğin Zeyd’in, Âmine ve Halide isimli iki karısı var. Zeyd’in Âmine’den, Ali isimli bir oğlu, Karısı Halide’nin önceki eşi Âmir’den, Hüsniye isminde bir kızı var. Hüsniye’nin kız kardeşi konumundaki öz olmayan babasının diğer karısı olan Âmine’nin oğlu Ali ile evlenmesi caizdir (Cessâs, 1986a, s. 372).

Bunu bir sema ile göstermek, mevzuya daha açıklık kazandıracaktır:



#### 1.1.4. Dedelerin veya ninelerin doğrudan veya birinci dereceden füruları

Bu kadınlar: kendi halaları, kendi teyzeleri, annesinin teyzeleri, babasının teyzeleri, onların teyzeleri ve daha öncekilerdir.

Ayet-i kerimede varit olan, -عَمَّة- hala, yani, soyunun aslı olan, babanın kız kardeşi, babasının babası olan dedesinin kız kardeşi ve bu şekilde daha yukardakilerin kız kardeşleridir. Bazen de hala, anne tarafından olur, yani, annenin babasının kız kardeşi.

Aynı şekilde, ayet-i kerimede geçen: -خالَة- teyze, yani: kendi annesinin kız kardeşi, annesinin annesi olan ninesinin kız kardeşi ve bu şekilde daha yukardakilerin kız kardeşleridir. Bazen de teyze baba tarafından olur, yani: babanın annesinin kız kardeşi (Bk. İbnü'l-Arabî, t.y., s. 372; Kurtubî, t.y.b, s. 108).

Erkeğin, halaları ve teyzeleri ile nikâhlanması ittifakla haramdır (İbn Hazm, t.y., s. 570; İbn Kudâme, 1986c, s. 514-515; İbnü'l-Arabî, t.y., s. 372; İbnü'l-Hümâm, t.y.b, s. 208; Kâsânî, 1982a, s. 257; Şîrâzî, t.y., s. 42). Haram kılan Ayet ise (Nisâ, 4/23): "...halalarınız, teyzeleriniz.. sizin için nikâhlanması yasak kılındı..." Hala ve teyzenin daha yukarısının da nikâhının haram kılınması, , ulemanın da beyan ettiği gibi, saygıyla yükseliş manasını da ifade eden "halalarınız ve teyzeleriniz" lafzıyladır (Bk. İbnü'l-Arabî, t.y., s. 372).

Halanın, amcanın, teyzenin, dayının kızlarına gelince; bunlarla nikâhlanması caizdir. Çünkü Allah, ayette nikâhı haram olanları sırasıyla zikrettikten sonra, şöyle buyurmuştur: "Bunların dışında kalanlar ise (evlenmek istemeniz) size helal kılındı" (Nisâ, 4/24) Bizzat amcaların, halaların, dayıların ve teyzelerin kızlarını, Ahzab Suresindeki ayette (Ahzap 33/50) lafzıyla zikrederek, ihtilafa yer vermeyecek şekilde hükmü beyan etmiştir. "Ey peygamber! Biz bilhassa sana şunları helâl kıldık: Mehirlerini vermiş olduğun eşlerini, Allah'ın sana ganimet olarak ihsan buyurduklarından sahip olduğun cariyeleleri, amcalarının kızlarından, halalarının kızlarından, dayıların kızlarından, teyzelerinin kızlarından seninle beraber hicret etmiş olanları..." ayetten de anlaşıldığı üzere amca, dayı, hala ve teyze kızları ile evlilik kişiye haram kılınmıştır. Ayet Hz. Peygamber'e hitapla başlamış olsa da, peygamber için sabit olan hüküm, O'na has kılacak bir delil olmadıkça, bütün ümmet için de sabittir (Bk. Kâsânî, 1982a, s. 257).

Netice olarak, mevzumuzun ilk bölümü olan, "Nesep akrabalığı sebebiyle evlenilmesi ebediyen yasak olanlar, Nisâ Suresi'nin yirmi üçüncü ayetinde varit olan yedi sınıf kadınlardır. Bunlar: anne, kız, kız kardeş, hala, teyze, erkek kardeşin kızları, kız kardeşin kızlarıdır. Bu kadınlarla erkeğin nikâhlanması ittifakla haramdır (Bk. Cessâs, 1986b, s. 123; İbn Rüşd, t.y., s. 24; İbnü'l-Hümâm, t.y.b, s. 208; Züheylî, 1985, s. 131).

#### 1.1.1.5. Bahsi Geçen Kadınlarla Nikâhın Haram Olmasının Hikmeti

Hanefi fakihlerinden Kâsânî, bu hikmeti şöyle açıklar: "Bu kadınlarla evlenmek, akrabalık bağlarına zarar verir. Zira genellikle, hiçbir nikâh, eşler arasında vuku bulan laubâli hal,

hareket ve konuşmalardan uzak olamaz. Bu durum da aralarında meydana gelen kabalık ve tatsızlık, akrabalığı kesmeye kadar götürebilir. Sıla-ı rahmi kesmek (dinimizde) haram kılınmıştır. Bu anlam, bu yedi sınıf kadını içine alır. Akrabalarla alakayı kesmek haram olup, onlarla iletişimde olmak vacip kılınmıştır. Bunun içindir ki; evlat, anne-babaya iyilikle refakat etmek, üzerlerine kanatlarını germek, saygın ve güzel söz söylemekle emredildi. Onlara, öf dahi demek yasak kılındı. Şayet onlarla nikâh caiz olsaydı; kadın eşinin emri altında, ona itaat etmesi gerekeceği için akrabalık bağlarına hürmetsizlik edebilecekti. Bu da akrabalık bağlarının saygınlığa tezat bir davranış olurdu” (Kâsânî, 1982a, s. 257).

“Ayrıca, akrabalarla evlilik, neslin zayıflamasına ve hastalığa sebep olabilir. Akrabadan olmayan, uzak soyla evlenmenin uygun olduğu, tıpta ve dinde de sabittir ki, bu durum neslin kuvvetli olmasını temin eden sebeplerdendir. Varit olan bir eserde: “اغربوا لا تضووا”<sup>4</sup> (İbn Hacer el-Askalânî, t.y., s. 309; Reşit Rızâ, t.y., s. 27; Nâblusî, 2005, s. 85). “Yabancılarla evlenin ki çocuklarınız zayıf olmasın,”<sup>5</sup> (İrâkî, s. 479) denilerek, akraba dışından evlenmeye teşvik edilmiştir” (Züheyfî, 1985, s. 131).

## 1.2. Evlilikle Oluşan Akrabalık Sebebiyle; Evlenilmesi Ebediyen Yasaklanan Kadınlar

Musâhara kelimesinin aslı, yakınlık, güvey olmak ve kadın tarafından akrabalık manalarına gelmektedir. Kelime itibarıyla, adamın kızının eşi (damadı) ve kız kardeşinin eşi (eniştesi) evlilikle olan bağ olup, sıhr -الصَّيْهُر- diye isimlendirilir (Bk. Fîrûzâbâdî, 1986, s. 549). Burada kast olunan, Evlilikle oluşan akrabalık sebebiyle nikâhlanması haram olan kadınlardır.

Bu akrabalık türü, nikâh akdi ile veya cimâ ile sâbit olur. Mutlak bir şekilde, nikâh akdi ile beraber bu kadınlarla evlenmek erkeğe ebediyen haram kılınmıştır. Aranan şart, nikâhın sahih olmasıdır. Eşler arasında hürmet-i musâherenin sabit olması, fâsit ve bâtil nikâh akdinde farklılık arz ediyor. Bu hususta Hukuk-ı Aile Karanamesinde şöyle denilmektedir: “Takarrub vukû bulsun bulmasın ale’l-ıtlak nikâh-ı bâtil ile henüz takarrub vukû bulmayan nikâh-ı fâsîd asla hüküm ifade etmez. Binâenaleyh beyinlerinde (aralarında) nafaka, mehir, neseb, iddet, hürmet-i musâhere ve tevârüs gibi nikâh-ı sahih ahkâmı sabit olmaz. Nikâh-ı fâsîdde takarrüb vukû bulmuş ise işbu takarrüb üzerine yalnız mehir ve iddet lâzım ve neseb ve hürmet-i musâhere sabit olur. Fakat nafaka ve tevârüs gibi ahkâm sabit olmaz. Ale’l-ıtlak nikâh-ı bâtil ve fâsîdde tarafeynin zevciyyet üzre bakâları memnûdur. Müfârakat

4 Aslı -الصَّيْهُر- ed-dâvî: Bedeni zayıf manasındadır. Burada kast olunan mana: “Uzak olan, yabancılarla evlenin, akrabalarla evlenmeyin.” İmam Gazâlî bunu şöyle açıklıyor: “Şehvet, dokunma ve bakma hisleriyle uyanır, (alışılmışın dışında) yeni değişik olanla duygu daha da kuvvetlenir. Her dâim gördüğü, alışılmış olana gelince, onu idrak etme hususunda duygular zayıflar, şehveti uyandırmaz.”

5 Bu eseri, araştırdığım hadis kaynaklarında bulamadım. Büyük Hadis âlimi İrâkî, İbn Salâh’dan, bu eserin dayandığı bir kaynak bulmadığını naklediyor.

etmedikleri sûrette bi'l-muhâkeme beynleri tefrik olunur” (Bk. Hukuk-i Âile Kararnamesi, md.74.75.76). Bu kadınları, dört bölümde incelemek mümkündür:

- a. Asılların (köklerin) karıları: Babaların eşleri ve daha yukarısı.
- b. Fûruların karıları: Oğulların eşleri ve daha aşağısı
- c. Eşlerin asılları (kökleri): Eşlerin anneleri ve daha yukarısı
- d. Eşlerin çocukları, yani: rebâib, başka eşlerden olan kızları ve daha aşağısı.

Evlilikle oluşan akrabalık sebebiyle bu kadınların nikâhı, erkeğe ebediyen haram kılınmıştır. Bu kadınların kısa bir tanıtımı, konuya açıklık kazandıracaktır.

### **1.2.1. Asılların karıları, yani: babaların eşleri ve (dedesinin nikâhladığı ve yukarısı)**

Asıllar dediğimiz babalar ve onların babaları ve yukarıya uzanan bütün babaların eşleri, zıfâf münasebeti vuku bulsun veya bulmasın, nikâh akdiyle, ebediyen evlenilmesi haram olan kadınlardandır. Haram kılan ayeti kerime ise şudur: “Babalarınızın evlendikleri kadınlarla evlenmeyin, geçmişte olanlar artık geçmiştir; çünkü bu bir fuhuş ve iğrenç bir şeydi, ne kötü yoldu!” (Nisâ, 4/22).

Ayet-i Kerimede varit olan -نِكَاح- “nikâhladı” dan kastedilen: “Cinsi münasebet bulunsun veya bulunmasın, yapılan nikâh sözleşmesidir. Bu sözleşmeyle, babasının bu karılarıyla evlenmesi ebediyen yasaktır. Baba lafziyle de dedesi ve daha yukarısına uzanan bütün babalar kast olunur” (Bk. Züheylî, 1985, s. 132).

Babasının karısı, uzak olsun veya yakın olsun, mirasçı olsun veya olmasın, soy veya süt akrabalığından olsun, erkeğe nikâhlanması ebediyen haramdır. Aynı şekilde, babasının eşi veya baba tarafından dedesinin eşi, anne tarafından dedesinin eşi, yakın olsun, uzak olsun hepsi aynı hükümdedir. Bu hususta da ulema arasında hiçbir ihtilaf yoktur (Behûtî, t.y.c, s. 288-289; Bk. Cessâs, 1986a, s. 113; İbn Kudâme 1986c, s. 618; İbn Rüşd t.y., s. 25; İbnü'l-Hümâm, t.y.a, s. 260; Kâsânî, 1982a, s. 260; Kurtubî, t.y.b, s. 113). Bera' b. Âzib'in (ö. 72/691) rivayet ettiği şu sahih hadis de en bariz delil olarak zikrediliyor: “Dayım Ebu Bürde b. Niyâr (ö. 41/661), elinde bir sancakla bana uğradı. Ona, Nereye gidiyorsun? Diye sordum. Bana, Resûlullah -ona salat ve selam olsun-, babasının karısı ile evlenen bir adamın boynunu vurmam ve malını almam için beni gönderdi, dedi” (Bk. Ebu Dâvud, 1998b, s. 603-604; Tirmizî, t.y., s. 643).

Dedelerin nikâhladıklarıyla da evlenmesi, ümmetin icmâsiyle haramdır. Hakikat ve mecazın bir lafızda toplanmasında bir mâni görmeyenlere göre, bunun haramlığı da nasla sabittir (Bk. Kâsânî, 1982a, s. 260). Aynı şekilde, babasının cima' ettiği cariyeyle de cima' edemez (İbn Hazm, t.y., s. 525; Mâverdî, 1999, s. 202). Ayetle evlenilmesi haram kılınan: “Sadece babasının karısıdır. Bu karının kızı veya annesi, kendisine nikâhı haram olup, oğluna helaldir. Babası da bu kadının başkasından olan kızıyla veya annesiyle evlenebilir” (Bk. Züheylî, 1985, s. 132).

### **1.2.1.1. Erkeğe, babanın nikâhlandığı kadınla evlenmesinin ebediyen haram olmasındaki hikmet**

Hanefi âlimi Kâsânî, bu hikmeti şöyle açıklıyor: “Babasının eşiyle evlenmesi, sıla-ı rahimi kesmeye yol açar. Zira babası karısını bıraktıktan sonra, pişmanlık duyup, tekrar geri isteyebilir. Oğlu nikâhlayacak olursa, ondan uzaklaşma ve kalplerinde nefret hâsıl olur, birbirlerinden koparır. Bu sıla-ı rahimi kesmenin tefsiridir. Ve sıla-ı rahimi kesmek haramdır. Haram kılınmasının sebebinin sırrı nikâhtır. Bunda zıtlık vardır ve cehaletin getirdiği bu zıtlığı bertaraf etmek için haram kılınmıştır” (Kâsânî, 1982a, s. 260). “Aynı şekilde, babanın nikâhlandığı, anneye benzer. Yani, anne makamındadır. Onunla oğlunun nikâhı, fuhşun en çirkinidir. Bunun içindir ki, babanın karısıyla nikâhlanması: nefret, iğrenç, büyük öfke manalarına gelen “nikâhu’l-makt” olarak isimlendirilmiştir. Allah şöyle buyurur: “Babalarınızın evlendikleri kadınlarla evlenmeyin, geçmişte olanlar artık geçmiştir çünkü bu bir fuhuş ve iğrenç bir şeydi, ne kötü yoldu!” (Nisâ, 4/22) (Bk. Zeydân, 1997, s. 220).

### **1.2.2. Fûruların karıları, yani: oğulların eşleri ve daha aşağısı**

Erkeğe, oğlunun karısı, torununun karısı ve daha aşağısı ile nikâhı ebediyen haramdır. Bu kadının, akrabalarından olması, anne tarafından hısım olması, oğlunun cimâ yapmış olması, boşamış olması veya ölümlle ayrılmış olmaları hükmü değiştirmez (Cessâs, 1986a, ss. 129-130; Kâsânî, 1982a, s. 260; Serahsî, 1414, s. 201). İbn Kudâme el-Makdisî: “Bir kimseye; nesep veya sût bağılılığından olsun, yakın olsun, uzak olsun, oğlunun karıları, kızının oğullarının karıları, nikâh akdi ile beraber, bu kadınlarla nikâhlanması haramdır. Bu hususta herhangi bir hilaf bilmiyoruz” (Bk. İbn Kudâme, 1986c, s. 518; İbn Rüşd, t.y., s. 25; İbnü’l-Hümâm, t.y.b, s. 208; Serahsî, 1414, s. 200; Şîrâzî, t.y., s. 42) diyerek ulamanın bu husustaki ittifakına işaret etmiştir.

### **1.2.2.1. Babalara, oğullarının karıları ile nikâhlanmalarının haram olmasının sebebi**

“Oğul, karısını boşadıktan sonra, pişman olup tekrar geri almak isteyebilir. Şayet babası onunla evlenecek olursa, oğlunun içinde, babasına karşı, kin, nefret duyguları oluşacak, bu da akrabalık bağlarını kesmeye iletacaktır. Ve sıla-ı rahimi kesmek de dinimizde şiddetle haram kılındı. Bu nikâh haram kılınmalı ki; harama iletmesin” (Kâsânî, 1982a, s. 260).

### **1.2.3. Eşlerin asılları: Eşlerin anneleri ve daha yukarısı**

Eşlerin anneleri, annelerinin anneleri ve daha yukarısı anne tarafından olsun, baba tarafından olsun, nikâh akdi ile beraber –cima tahakkuk etsin, etmesin- nikâhlanması haramdır. Delili şu ayet-i kerimedir: “karılarınızın anneleri size haram kılındı” (Nisâ, 4/23). İbn Kudâme bu kısmı şöyle açıklıyor: “Kim bir kadınla evlenirse, o kadının soyundan veya sût bağıyla, uzaktan veya yakından kim olursa olsun, bu kadının bütün anneleri kendisine nikâh akdiyle, haram olur. Ahmet b. Hanbel’in sözü bu şekildedir. Ulemanın çoğu da bu görüştedir. İbn Mesud, İbn Ömer, Cabir, İmran b. Husayn, tabiin ulemasının pek çoğu,

İmam-ı Malik, İmam-ı Şafii, Hanefiler bu görüşü teyit edenlerdendir. Hz. Ali'den: "Ancak cinsi münasebette bulunursa, (nikâhladığı kadının) annesinin nikâhı, kızının nikâhının haram kılındığı gibi kendisine haram olur" şeklinde rivayet olunmuştur. "Cinsi münasebet olsun olmasın, nikâhladığı kadının annesinin nikâhı kendisine ebediyen haramdır" hükmünün delili: "Karılarınızın anneleri.. size haram kılındı" ayetidir. Yani, "kadınlarınızdan nikâhladığınız" ibaresindeki genel ifadeyle, anneleri de bu hükme girer" (Cessâs, 1986a, s. 128; İbn Abdulber en-Nimerî, 1414, s. 459; İbn Kudâme, 1986c, s. 515; İbn Rüşd, t.y., s. 25; İbnü'l-Hümâm, t.y.b, s. 208; Kal'acî 1981, s. 648; Kâsânî, 1982a, s. 258; Serahsî, 1414, s. 199; Şîrâzî, t.y., s. 42).

Maliki ulemasından İbn Rüşd (ö. 596/1198), meseledeki ihtilaf sebebini şöyle açıklıyor: "...Cinsi münasebet olmadığında, -nikâhladığı karısının annesi kendisine haram olmaz- hükmü: Hz. Ali ve İbn Abbas'dan zayıf isnatla rivayet olunmuştur. İhtilafın temelinde, "Zevcelerinizin valideleri ve kendilerine mukarenette bulunmuş olduğunuz zevcelerinizden yanlarınızda bulunan üvey kızlarınız... size haram kılınmıştır" (Nisâ, 4/23) ayet-i kerimesindeki "bihinne" zamiri, sadece, en yakın isim olan -Rabâib: karısının çocukları- lafzına dönüyor olması veya ondan önce zikredilen "karılarınızın anneleri" lafzının da bu zamirle kastedilen olması meselesi vardır. "Bihinne" zamirinden kastın sadece "rabâib" lafzı olması veya "rabâib ve zevcelerinin anneleri" olması ihtimali ihtilafa sebep olmuştur. Cumhuriyet ulemanın hüccet getirdiği bir delil de şu Hadis-i şerif'tir: "Nebi -ona salat ve selam olsun- Efendimiz: Kim ki, bir kadın nikâhlarsa: mukarenette bulunsun bulunmasın, (zevcelerinin) annelerinin nikâhı helal olmaz" (Beyhakî, t.y., s. 160) diye buyurmuşlardır" (İbn Rüşd, t.y., s. 26).

#### 1.2.4. Zevcelerin çocukları: Rebâib -ربائب-, başka eşlerden olan kızları ve daha aşağısı

Er-Rabîbe -الربيبة-: Zevcelerin, başka eşten olan kızıdır. -رَبِيَّةٌ- Arapça da terbiye etti manasındadır. Rabîbe olarak isimlendirilmesi de himayesinde terbiye etmesindedir. Rabîbe terbiye edilen demektir (Bk. İbnü'l-Arabî, t.y., s. 378; Kurtubî, t.y.b, s. 112).

Zevcelerinin başkalarından olan kızları (rebâib -ربائب-), kızlarının kızları ve daha aşağısı: mukarenette bulunulduğu zaman, ebediyen, kendisine nikâhı haram olur. Cimâ olmayıp, boşama veya vefat sebebiyle eşinden ayrıldığında, rabîbesi -bu eşin kızı, kızının kızı ve daha aşağısı- ile nikâhlanmak haram olmaz. Bu görüşü teyit eden delil: "kendileriyle gerdeğe girdiğiniz kadınlarınızın yanınızda kalan üvey kızlarınız ki, onlarla gerdeğe girmemişseniz size bir engel yoktur (sizin üzerinize -gerdeğe girdiğiniz kadının kızı haram kılınmıştır)" (Nisâ, 4/23) âyet-i kerimesidir. "Ancak gerdeğe girdiği zevcelerin kızları (rebâib) ile nikâhlanması ebediyen yasaklandı. Bu kızların, nesep veya süt yakınlığından olup olmaması, mirasçı olması vs. hepsi aynı hükümdedir. Annesiyle gerdeğe girdiği takdirde, üvey kızı, yanında olsun olmasın, bütün fakihlere göre nikâhı haram olur" (İbn Kudâme, 1986c, s. 516).

Gerdeğe girmeden eşi vefat ederse, üvey kızının haram olup olmaması hususunda iki rivayet varittir. Zeyd b. Sabit'ten, "Ölüm, iddet bekleme ve mehir hükümlerini vacip kıldığından, üvey kızıyla nikâhlanmasını da haram kılar" şeklinde rivayet olundu. Hz. Ali, İbnü'l-Münzir (ö. 318/930) "Gerdeğe girmeden vefat eden eşinin kızı (rabîbesi) haram olmaz, evlenmesi caizdir" demişlerdir. İmam-ı Malik, Sevrî, Evzâ'î, Şafii, Ahmet b. Hanbel, İshak, Ebu Sevr ve onlara tabi olanlar: "Bir kimse bir kadınla evlenirse ve bu eşi ile gerdeğe girmeden boşanırsa veya bu karısı ölürse, Üvey kızı ile nikâhlanması haram olmaz" görüşündedirler. Çünkü Allah Teâlâ: "kendileriyle gerdeğe girdiğiniz kadınlarınızın yanınızda kalan üvey kızlarınız ki onlarla gerdeğe girmemişseniz size bir engel yoktur" buyurmuştur. Bu kesinlik ifadesini içeren nas terkedilerek, zayıf olan kıyasla amel edilmez (Cessâs, 1986a, s. 128-129; İbn Hazm, t.y., s. 527-528; İbn Kudâme, 1986c, s. 517; İbn Rüşd, t.y., s. 25; İbnü'l-Hümâm, t.y.b, s. 208; Kal'acî, 1981, s. 648; Kâsânî, 1982a, s. 259; Kurtubî, t.y.b, s. 113; Serahsî, 1414, s. 199-200; Şîrâzî, t.y., s. 42).

#### **1.2.4.1. Mesele: Üvey kızın nikâhının yasaklanmasında, yanında olması şartı aranır mı?**

Bu hususta iki görüş vardır. *Birinci Görüş:* Üvey kızının yanında olması (beraberinde yaşaması): nikâhının haram kılınmasında şart koşulur. Yanında değilse, nikâhı helaldir. Bu görüş, Ömer b. el-Hattab ve Ali b. Ebi Talib'ten rivayet olunmuştur. Davud ez-Zâhirî'nin (ö. 270/883) görüşü de budur (Bk. İbn Kudâme, 1986c, s. 516). "Yanlarınızda bulunan üvey kızlarınız (sizin üzerine haram kılınmıştır)" (Nisâ, 4/23) ayetini delil getirmişlerdir. İbrahim b. Meysera'dan (ö. 132/750) rivayet olundu ki: "Hayırla övdüğü, Sevâe'den Abdullah b. Ma'bet denilen bir adam ona şunu haber verdi, babası -veya dedesi-başkasından oğulları olan bir kadın nikâhladıktan sonra genç bir kadın daha nikâhladı. Birinci karısının (başkasından olan) oğullarından biri ona: Sen annemizin üzerine evlendin, yaşlandı diye genç bir kadın alarak ondan vazgeçtin, (annemizi) boşa! Dedi. O da: Yemin ederim ki: kızınla beni nikâhlamadıkça boşamam! (Birinci karısının başkasından olan bu oğlu), kızını ona nikâhladı. Ki; bu ikisi aynı yerde yaşamıyorlardı. (Abdullah b. Ma'bet) anlatmaya devam ederek şöyle dedi: Süfyan b. Abdullah es-Sekafî'ye gelerek: Ömer'e benim için sor, dedi. O da.. beni (Ömer'in) huzuruna girdirdi. Ona durumu anlattım. Bana, bunda beis olmadığını söyledi. (Birini tarif ederek) ona sorup tekrar kendisine (onun cevabını) haber vermeme istedi. Dediği kimseye gittiğim de onun Ali (b. Ebi Talib) olduğunu gördüm. Ona aynı durumu sordum. O da beis olmadığını söyledi. Böylece ikisinin (de kavlini) cem' etmiş oldu" (Abdurrazzâk, 1983, s. 279; Kal'acî, 1981, s. 648). Bu, bazı âlimlerin ve Zahirî mezhebi mensuplarının söyledikleri şaz rivayettir. Maliki müfessirlerinden Kurtubî tefsirinde bu durumu şöyle naklediyor: "Üvey kızı, annesi başka belde de olsun veya münasebette bulunduktan sonra ondan ayrılmış olsun, ancak (onunla beraber aynı yerde yaşarsa) nikâhı haram olur." Allah-ü Teâlâ, üvey kızıyla nikâhı, iki şartla haram kıldı: yanında olması ve annesi ile gerdeğe girmiş olması. Bu şartlardan biri eksik olursa, nikâhı haram olmaz. Zira Resulüllah -ona salat ve selam olsun- buyurdular ki, "Üvey kızım yanımda olsaydı, bana nikâhı helal olmazdı, (lakin) o süt yakınlığından olan



kardeşimin kızıdır (nikâhı haram olur).”<sup>6</sup> (Müslim, 1990 s. 1072) Ali’den caiz olduğu rivayet olundu” (Kurtubî, t.y.b, s. 112).

*İkinci Görüş:* Rabîbenin (üvey kızının) yanında olma şartı yoktur. Annesi ile gerdeğe girmişse, nikâhı ebediyen haramdır. Fakihlerinin çoğu bu görüştedirler (İbn Kudâme, 1986c, s. 516; İbn Rüşd, t.y., s. 25). İbn Rüşd’ün ifade ettiği gibi, ihtilafın temelinde “yanlarınızda bulunan” (Nisâ, 4/23) lafzını içeren âyeti kerimedir. Bu “yanında olması, beraber yaşaması” sıfatının hükme etkisi var mıdır, yok mudur? Yoktur diyenlere göre, (Üvey kızı) ibaresinden ziyade olarak zikredilmiştir. Açıklama babındadır, yanında olsun olmasın, mutlak surette üvey kızının nikâhı ebediyen haram kılınmıştır, görüşündedirler. “Haram kılınmasında, üvey kızının yanında olması şartı vardır” görüşünde olanlar da meseleyi, “taabbudî-gayri mu’allel” yani, illeti aranmadan kabul edilen hüküm olarak değerlendirdiler (Bk. İbn Rüşd, t.y., s. 25).

Birinci görüşün zayıf olduğunu söyleyen ulemâdan Kurtubî, İbnü’l-Münzir ve Tahâvî’nin (ö. 321/933) şu sözleri nakledilir: “Ali’nin rivayeti sabit (sahih) değildir, zira (senedindeki) İbrahim b. Ubeyd (ö. 224/838): Malik’den, Malik: Evs’den, o da Ali’den rivayet etmiştir. Ve İbrahim b. Ubeyd’in kim olduğu bilinmiyor. İlim ehlinin çoğu, onu reddetmektedir. Onun kabulü hususunda ihtilaf vardır. -Ayrıca-Ebu Ubeyd, görüşü reddederek, “Kızlarınızdan ve kız kardeşelerinizden bana sormayınız” diyerek umumi bir lafız kullanarak, “yanlarında olan” şeklinde bir ilavede bulunmamıştır. Haram kılınmasında, hepsini mutlak zikretmiştir. Tahâvî “yanlarında olan” lafzını ibarelerimde ilave etmeme sebepim, genelde yanlarında olmalarındandır, bundan, “yanlarında değilse nikâhı helaldir” manası çıkmaz” görüşündedir” (Kurtubî, t.y.b, s. 112). Yapılan uzun araştırma ve münakaşalardan sonra, ikinci görüşün daha doğru olduğu anlaşılıyor.

#### **1.2.4.2. Mesele: Karısıyla gerdeğe girmeden olan beraberlikleri; bu karısının başkasından olan kızıyla nikâhlanmasını haram kılar mı? Haram olması için cimâ şartı var mıdır?**

Karısı ile cima yapması: karısının başkasından olan kızının nikâhını haram kılar” hükmünde ulemânın ittifakı varttir (İbn Rüşd, t.y., s. 25). Lakin cima olmaksızın, elleme, avret mahalline şehvetli veya şehvetsiz bakma vb. durumlardaki beraberliği üvey kızının nikâhını haram kılar mı? meselesinde ihtilaf ettiler.

İmâm Ebu Hanife, Sevri, el-Evzâ’î (ö. 157/774), el-Leys b. Sa’d ve imâm Şâfiî’nin iki görüşünden biri şudur: “Karısına şehvetle dokunursa, bu karısının annesinin ve başkasından olan kızının nikâhı kendisine haram olur, aynı şekilde, karısına da bu zatın babasının ve başkasından olan oğlunun nikâhı haramdır.”

<sup>6</sup> Süt yakınlığı, kadının kız kardeşi ve üvey kızın haram kılınması.

İmâm Şâfii'nin diğer görüşü Öpmek, şehvetle dokunmak, akrabalık bağıyla olan nikâhın haram kılınmasında, cimâ makamındadır" şeklindedir. Ömer b. el-Hattab ve İbn Mes'ûd'dan da bu şekilde rivayet olundu (Bk. Kal'acî, 1981, s. 648).

İbn Hazm ve Müzenî "Ancak cima olursa haram olacağı" görüşündedirler. İmâm Şâfii'nin iki kavlden tercih edilen de budur.

### 1.2.4.3. Bakma Konusunda Yaşanan İhtilaf

Malik, Hz. Ömer b. el-Hattab ve Zührî'den: "Saçı, göğsü veya güzelliklerine lezzet ararak bakarsa anne de kız da ona haram olur" rivayetini nakletmiştir (Bk. Mâlik, 1994, s. 195). Hz. Ömerden Mekhûl kanalıyla nakledilen diğer bir rivayete göre: Ömer b. el-Hattab bir cariyeyi soyup bakmıştır. Daha sonra oğullarından biri, o cariyeyi istediği zaman, Ömer ona "o sana helal değildir" demiştir (Bk. Abdurrazzâk, 1983, s. 280-281; Kal'acî, 1981, s., 647).

Ma'mer'den ise şöyle bir rivayet vardır: Zührî'ye, cariyesini öpen veya ona dokunan bir adam, cariyenin annesiyle cima yapabilir mi diye sordum, bana "hayır, o (cariye) ne (adamın) babasına ne de oğluna helal olmaz" diye cevap vermiştir (Abdurrazzâk, 1983, s. 280).

Hanefilere göre, avret mahalline şehvetle bakmak, oraya şehvetle dokunmayla eşdeğerdir (Bk. İbnü'l-Hümâm, t.y.b, s. 208). Sevri, şehvet kaydını zikretmeden, kasıtlı olarak avret mahalline bakmak veya dokunmanın haram olduğu görüşündedir. Bakmayla haram kılınmanın delili de nikâh yerine geçen duyguların yaşanmasıdır ve hükümler lafızlara değil anlamlara bağlıdır (Bk. İbn Rüşd, t.y., s. 25; Kurtubî, t.y.b, s. 113).

"İhtilafın temeli ayetteki: 'kendileriyle gerdeğe girdiğiniz' lafzının ifade ettiği gerçek mana: cima mı yoksa cima dışı lezzet almak mıdır? Şayet kasıt, cima dışı lezzet almaksa: bakmak dâhil midir? Hanefi ve Hanbeliler, erkeğe haram kılınması için cimanın olması yeterli olduğundan, usûl veya fûrûlarıyla olan haram hükmünü, zina veya fasit evliliğe de vermişlerdir" (Behûtî, t.y.c, s. 292; İbn Rüşd, t.y., s. 25; İbnü'l-Hümâm, t.y.b, s. 208; Züheylî, 1985, ss. 132-133).

## 1.3. Süt Bağı -الرضاعة- İle Oluşan Akrabalık Sebebiyle; Evlenilmesi Ebediyen Yasaklanan Kadınlar

### 1.3.1. Süt Bağının Tespiti

Süt bağı-الرضاع- konusu, fakihlerin çokça ihtilafa düştüğü konulardan birisidir. Bu ihtilafların tafsilatı, çalışmamızın konusu olmamakla birlikte, mevzumuzla açıklık getireceğinden, bazı hususlara ve kavramlara değineceğiz.

Rada kelimesi lügatte, annesini emdi-فهو راضعاً، ورضاعاً، ورضعاً، ورضعاً، ورضعاً، ورضعاً- fiilindedir. Radâ, anne sütünü emme, sütünden içme anlamındadır (Bk. Cevherî, 1979b, s. 1220; Fîrûzâbâdî, 1986, s. 1932; İbn Manzûr, t.y.b, s. 125).

Istilahta ise radâ, bir kadının sütünden almak veya çocuğun midesine sütün gitmesidir. Başka bir ifadeyle, çocuğun, kadının sütünü doğrudan emerek veya başka bir vasıtayla içmesidir (Bk. Şerbînî, t.y., s. 414). Radâ, nikâhın haram kılınması ve mahremiyete dair pek çok hükümleri etkileyen bir durumdur.

### 1.3.2. Mahrem kılan sütün miktarı

Fakihlerin, mahrem kılan sütün miktarında iki meşhur görüşleri vardır.

*Birinci Görüş:* Hanefi ve Mâliki mezhebiyle imâm Ahmed b. Hanbel'den nakledilen iki görüşten birisine göre, bebeğin emdiği sütün azı da çoğu da mahremiyet oluşturur. Hz. Ali ve İbn Abbas'tan da bu görüş, Sait b. el-Müseyyib, el-Hasan, Mekhûl, Zührî, Katade, el-Hakem, Hammâd, Evzâ'î, el-Leys ve Süfyân'ın-Sevrî yoluyla nakledilmiştir (İbn Kudâme, 1986d, s. 210; İbnü'l-Hümâm, t.y.b, s. 438; Kâsânî, 1982b, s. 5; Mâlik, 1994, s. 288; Mevsîlî, 1395, s. 117; Zeyle'î, 1403, s. 181).

Bu görüşte olanların delili "Sizlere, analarınız, kızlarınız, kız kardeşleriniz, halalarınız, teyzeleriniz, kardeşlerinizin kızları, kız kardeşlerinizin kızları, sizi emziren sütanneleriniz, sütkardeşleriniz" (Nisâ, 4/23) ayetindeki süt miktarı belirlemeyen genel lafızdır. Bunun anlamı haram hükmünün süt bağı ile kayıtsız olarak ilişkili olmasıdır. Aynı şekilde Hz. Peygamber'den nakledilen "nesepten dolayı haram olan (nikâh), süttten dolayı da haramdır" (Bk. Buhârî, 1997, s. 1107; Müslim, 1990, s. 1068) rivayetinde de emilen sütün miktarının belirlenmesi az veya çok olsun süt sebebiyle mahremiyet oluşacağını gösterir.

*İkinci Görüş:* Mahrem kılan sütün sınırı beş ve üstü olan emzirme sayısıdır. İmam Şâfiî, İbn Hazm ve imâm Ahmed b. Hanbel'in tercih ettiği bu görüşün dayanağı Hz. Aişe ve İbn Mes'ûd'tan nakledilen rivayettir (İbn Hazm, t.y., s. 521; İbn Kudâme, 1986d, s. 210; Şerbînî, t.y., s. 415). "Kur'an'dan indirilenlerin arasında (bilinen on emzirmenin haram kıldığı hükmü) vardı, sonra (bilinen beş ile) nesih edilmiş ve bu Kur'an'da bu beş hükmü okunuyorken, Resulü Allah -ona salat ve selam olsun- vefat etmiştir" (Müslim, 1990, s. 1075). Hz. Aişe'den nakledilen bu rivayet emmenin beş dafa olması gerektiğini göstermektedir. Başka bir delil ise 'Urva b. ez-Zübeyr'in: "Peygamber'den (s.a.s.) rivayet ettiği şu hadistir. Hz. Peygamber Sehle b. Süheyl'e: "onu -yani Selem'i- beş kez emzir, ki; süt ile mahrem olsun" (Bk. Mâlik, 1417, s. 605).

Mahremiyet oluşturacak olan süt miktarı konusunda fakihlerde meşhur olan bu iki görüştür. Konuyla ilgili üç defa on defa ve bir gün bir gece emzirme şeklinde üç farklı görüş daha vardır. Ancak bu görüşler fazla taraftar bulmamıştır.

### 1.3.3. Süt sebebiyle haram olan kadınlar

Süt bağı ile olan mahremliğin temeli "sizi emziren sütanneleriniz, sütkardeşleriniz size haram kılındı" (Nisâ, 4/23) ayetidir. Hanefi âlimlerinden Kâsânî, süt bağının, ayette zikri geçmeyen akrabalara da şamil olduğunu şöyle açıklar: "Allah Teâlâ, akrabalık sebebiyle

(nikâhlanması) haram olan kadınları tek tek saymıştır, fakat süt bağı sebebiyle (nikâhlanması) haram olan kadınlardan anne ve kız kardeşlerin zikri ile yetinmiştir. Süt bağından haram olan diğer kadınlar, içtihat ve istidlalle anlaşılacaktır” (Bk. Kâsânî, 1982a, s. 261-262). Hanbeli âlimi İbn Kudâme de: “anneler ve kız kardeşler -ayet- metninde geçmektedir. Süt bağına ulaştığı diğer hanımlar ise, genel manada hükme dahildir ve bunda bir ihtilaf bilmemekteyiz” (Bk. İbn Kudâme, 1986c, s. 520) diyerek aynı görüşü teyid eder.

Konuyla ilgili sünnetteki delil ise, Ümmetin annelerinden Ayşe'nin efendimizden şu rivayetidir: “Radâ (emzirmek), doğurmak gibi haram kılar” (Bk. İbn Kudâme, 1986c, s. 520). Efendimiz, Durra b. Ebi Seleme hakkında şöyle buyurmuşlardır: “O rabîbem –başka eşten olan kız- benim yanımda olmasaydı bana -nikahı- haram olmazdı, o, kız kardeşimin sütkızıdır. Beni ve Ebu Seleme'yi Sevbiye emzirmiştir...” (Buhârî, 1997, s. 1107).

Fakihler, süt bağı sebebiyle haram olan kadınları sekiz sınıfa ayırmışlardır (Behûtî, t.y.c, s. 294; Cessâs, 1986b, s. 124; İbn Hazm, t.y., s. 521; İbn Kudâme, 1986c, s. 515-520; İbn Rüşd, t.y., s. 26-30; Kâsânî, 1982a, s. 261-262; Kurtubî, t.y.b, s. 111-112; Şîrâzî, t.y., s. 43; Züheylî, 1985, s. 137-138).

1. Şahsın süt bağıyla olan asılları ve üstleri: Anne ve anneanneler.
2. Şahsın süt bağıyla olan fûruları: Sütkızı ve kızları, oğlunun sütkızı ve kızları.
3. Süt bağıyla olan anne ve babanın fûruları: Sütkız kardeşler, sütkardeşlerin ve sütkız kardeşlerin kızları.
4. Süt bağıyla olan dede ve ninelerin yakın fûruları: Süt halalar, süt teyzeler ve sütannenin eşinin kız kardeşi. Nesepte olduğu gibi süt halakızları ve süt teyzekızları helaldir.
5. Şahsın –eşiyle gerdeğe girsin veya girmesin- karısının sütannesi, anneanesi ve üstleri.
6. Nesepte olduğu gibi süt bağından olan –eşiyle münasebeti olsun veya olmasın- karısının babası, dedesi ve üstleri.
7. Nesepte olduğu gibi –oğlu eşiyle münasebette bulunsun veya bulunmasın- sütoğlunun eşi, kızı ve kızının kızları.
8. Nesepte olduğu gibi şahsın –eğer münasebet olduysa- eşinin sütkızı ve çocuklarının kızları.

#### **1.3.4. Süt sebebiyle haram kılınmanın hikmeti**

Süt akrabalarıyla nikâhın haram kılınmasının sebebi, sütün insan vücudunu beslemesidir. Şöyle ki sütannenin sütü, bebeğin etini besler ve kemiğini büyütür. Abdullah b. Mesuddan rivayet edilir ki: “ancak kemiği güçlendiren ve eti besleyen, emzirmeye itibar olunur” (Bk. Ebu Dâvud, 1998a, s. 549). Kemiği güçlendirmesi ve eti beslemesi sebebiyle, süt gıdadır ve emziren kişi bu -emdiği sütün miktarı ile- doğrulanır ve emen bebek emilen kimsenin bir parçası olur (Züheylî, 1985, s. 141).

## 2. Erkeğe, Evlenmesi Geçici Olarak Yasak Olanlar

Çalışmamızın ikinci ana başlığı, beş bölüm içermektedir. 1. Üç boşama (beynine kübra) ile ayrıldığı kadın, 2. başka bir erkeğin nikâhında olan veya iddet bekleyen kadın, 3. semavi bir dine tabi olmayan –müşrik- kadın, 4. eşinin kız kardeşi ve onun hükmünde olan kadınlar –aynı zamanda ikisiyle nikâh yapılamayan kadınlar- ve 5. dört eşle evli olan bir erkek için beşinci kadın.

Bu alt başlıkların altında erkeğe, geçici olarak nikâhlanması haram kılınan kadınları ele alacağız. Haram kılan sebep ortadan kalktığında nikâh da helal olur.

### 2.1. Üç talakla (beynune kübr) boşadığı kadın

Üç kez eşini boşayan erkeğe, tekrar bununla olması caiz değildir. Ancak o boşanan kadın başkasıyla evlenerek gerdeğe girerse ve isteğiyle boşanma olursa veya vefat sebebiyle iddetini beklerse, yeni bir nikâhla, ilk eşiyile tekrar evlenmesi caiz olur. Bu hükmün delili ise şu ayettir: “Bundan sonra kadını boşarsa, kadın başka birisiyle evlenmedikçe bir daha kendisine helal olmaz. Eğer ikinci koca da onu boşarsa, Allah’ın yasalarını koruyacaklarını sanırlarsa eski karı kocanın birbirlerine dönmelerine bir engel yoktur. Bunlar, bilen kimseler için Allah’ın açıkladığı yasalardır” (Bakara, 2/230).

Nafi’den şöyle rivayet olunur: “İbn Ömer, üç kez boşanan kadından sorulduğunda (eğer bir veya iki kez boş olmuşsa, - nikahı helaldir- ve Hz. Peygamber (s.a.s.) bana bunu emretmiştir. Fakat üç kez boşamışsa, bu eşine, başkasıyla nikâhlanmadan helal olmaz derdi” (Buhârî, 1997, s. 1141). Hz. Aişe’nin hadisinde olduğu gibi, bu meselede, boşanan kadının ikinci eşiyile cimâ yapması şart koşulmuştur. Hadis şöyledir: “Bir adam eşini boşadıktan sonra başkasıyla evlenip ondan da boşanmıştı. Şöyle ki ikinci eşi cimâ ve münasebette zayıf ve yetersiz olduğundan onunla yapamayıp kısa sürede ayrılmışlardı. Kadın, Resûlullah’a (s.a.s.) gelip ona: Ya Resûlellah! Eşim beni boşadı ve ben başkasıyla evlendim. Fakat gerdekte yetersiz ve zayıftı, bana yaklaşmadı ve bir şey veremedi. İlk eşime dönebilir miyim? Diye sormuştu. Hz. Peygamber (s.a.s.) “(ikinci) eşini tatmadan ve o seni tatmadan – gerdeğe girmeden- birinci eşine helal olamazsın” (Buhârî, 1997, s. 1141; Müslim, 1990, s. 1055-1056).

Nakledilen ayet ve hadis metinlerinden, üç kez boşanan kadının birinci eşine tekrar helal kılınması için şu şartların gerekliliği anlaşılıyor:

1. Kadının başkasıyla nikâhlanması. Ayette geçen, “kadın başka birisiyle evlenmedikçe” (Bakara, 2/230) lafzı bunu ifade eder.
2. Kadının başkasıyla olan nikahının sahih bir nikâh olması. Zira; ayette “nikâh” lafzı, sahih, muteber bir nikah olmasını gerektirmektedir.
3. Kadının, bu ikinci eşiyile gerdeğe girmiş olması. Bu da, hadis rivayeti ile sabittir.

Muasır İslam Hukuku araştırmacılarından Vehbe Züheyli bu şartlara şunu da eklemiştir: “Hanbeli ve Malikiler dördüncü bir şart koşmuşlardır. “cimanın helal olması”, yani ay hali, nifas, ihram veya farz bir oruç halinde olmamasıdır. Bu durumlar ve benzerlerinde olan cima, Allah katında caiz olmadığı için birinci eşine helal olamaz” (Bk. Züheyli, 1985, s. 144). Züheyli, Hanefi ve Şafii fakihlerinin bunu şart görmediklerini belirtmiştir (Bk. Cessâs, 1986a, s. 390-391; Kurtubî, t.y.a, s. 146-154).

## 2.2. Başka Bir Erkeğin Nikâhında Olan veya İddet Bekleyen Kadın

Bu bölümde iki ana konu vardır: Evli kadın ve iddet bekleyen kadın. Her ikisini ayrı bir şekilde ele alacağız.

**2.2.1. Evli kadın:** evli olduğu sürece, eşinin üzerindeki nikah hakkına binâen, müslim veya gayrimüslim başka bir erkekle nikâh akdi yapamaz. Bu yasaktaki temel delil, şu ayettir: “Muhsanâtla (Evli kadınlarla) evlenmeniz de haram kılındı. Maliki bulunduğunuz cariyeler müstesna, bunlar, Allah’ın üzerinize farz kıldığı hükümlerdir” (Nisâ, 4/24). Buradaki “muhsanât” lafzı evli anlamında ve “sizlere, analarınız... haram kılındı” (Nisâ, 4/23) ayetine atfedilmiştir. İbn Rüşd bu kesinliği şu şekilde ifade etmiştir: “Evli kadının yasağına gelince, bu kadının başka bir erkekle evlenmesinin haram olduğunda -alimler- ittifak etmişlerdir” (İbn Rüşd, t.y., s. 36). Bu meselede, Kâsânî’nin açıklaması da şöyledir: “kocası Müslüman veya kâfir olsun, tek başına esir düşen kadın hariç (nikâhı haramdır). Ayette (muhsanât) lafzı tüm evlileri kapsayacak şekilde geneldir ve bunlardan memlukler (cariyeler) istisna edilmiştir. Bu istisna, müstesnanın cinsinden olup eşleri olmayan esirler anlamındadır” (Kâsânî, 1982a, s. 268).

Evli kadını nikâhlamak, başkasının hakkına tecavüz etme, soyların birbirine karışması, insanlar arasında nefret ve kavga oluşması vb. sebeplerinden haram kılınmıştır.

**2.2.2. İddet bekleyen kadın:** boşanma veya ölüm sebebiyle, geçmiş bir evlilik sonrasında iddet bekleyen kadın, iddeti bitmeden başkasıyla nikâhlanamaz. Bu hükmün delili: “müddet sona erene kadar nikâh akdine kalkışmayın” (Bakara, 2/235) ve “boşanan kadınlar, kendi kendilerine üç aybaşı hali beklerler” (Bakara, 2/228) ayetleridir (Bk. Züheyli, 1985, s. 147). Kurtubî, bu hükmü şöyle ifade etmiştir: “Allah, iddette (olan kadınla) nikâh akdini şu ayetle haram kılmıştır: “müddeti sona erene kadar nikâh akdine kalkışmayın”. Bu ayette "sona erene kadar" ibaresinden kastın iddet olduğunda ihtilaf yoktur” (Bk. Kurtubî, t.y.a, s. 193).

İddet bekleyen kadınla evliliğin haram olduğu konusunda, Kâsânî’nin ifadesi şu şekildedir: “(-iddet- müddeti sona erene kadar nikâh akdine kalkışmayın) ayeti sebebiyle kocası için iddet bekleyen kadınla nikah olmaz. İddet bekleyen kadınla açık bir şekilde nişan da yapılamaz. Delillere binâen, boşanma, ölüm, şüpheli nikâh akdi sebebiyle beklenen iddet müddetinde, nikâhın sözü bile caiz olmadığına göre; nikâh yapmanın caiz olmadığı daha evlidir. İddet (bekleyen kadının) eşi, başka bir manisi yoksa, bu iddet müddetinde karısıyla

tekrar evlenebilir. Çünkü iddet ona verilmiş bir haktır. “Onlar için size iddet saymaya lüzum yoktur” (Ahzâb, 33/49) ayetinde iddet, eşlere izafe ettirilerek, onun hakkı olduğuna işaret etmiştir ve insan, hakkı olduğu şeyden kısıtlanamaz” (Kâsânî, 1982a, s. 268). Şîrâzî, iddet bekleyen kadınla nikahlanmanın yasak oluş sebebini şöyle açıklamıştır: “iddet, nesep ve soyları korumak için farz kılınmıştır. Zira, bu sürede nikâh caiz olsaydı, soylar karışır ve – nesebin – korunması sağlanamazdı” (Şîrâzî, t.y., s. 45).

İddet bekleyen kadınla nikâhın haram olmasının bir hikmeti de, eski eşinin – maddi ve manevi – eserlerinin ve etkisinin karısı üzerinde taze oluşudur. Aralarındaki bu bağa hürmet ve soyların temiz kalabilmesidir.

### 2.3. Semavi Bir Dine Tabi Olmayan Kadın

Bu bölümde üç bahis vardır: Müşrik kadın, Mecusi kadın ve Samira ile Sabî'e kadınlar.

**2.3.1. Müşrik kadın:** Kitabî olmayan veya semavi bir kitaba inanmayan kadındır (İbn Kudâme, 1986c, s. 548; İbnü'l-Hümâm, t.y.b, s. 231; Kâsânî, 1982a, s. 27; Şîrâzî, t.y., s. 44).

Bir Müslüman erkeğin, müşrik veya putperest bir kadınla nikâhlanması caiz değildir. “Allah’a eş koşan kadınlarla onlar imana gelinceye kadar evlenmeyin” (Bakara, 2/221) âyeti bu tür evlilikleri haram kılmıştır.

“Mürtet -dinden dönen- kadın, hangi din üzerine olursa olsun (Müslüman erkek için) nikâhlanması haramdır. Çünkü mürtet (kadının) mensup olduğu bir din olmadığından, onun nikahını teyit eden bir hüküm de yoktur. Bu sebeple de böyle kadınların nikahının (İslam’da) yasaklanması evladır” (Bk. İbn Kudâme, 1986c, s. 548).

“Aynı şekilde ateist veya maddeye inanan –Allah’ın varlığına veya semavi dinlere inanmayan- komünist, varoluşçu, Behâî, Kâdiyâniye vb. gibi dinlere mensup kadınla evlenmek de haramdır.

Müşrik vb. kadınla evlenmenin haram kılınmasının sebepleri arasında, eşler arasındaki uyum ve iç huzurunun sağlanamaması sayılabilir. Çünkü akidenin farklı olması endişe ve ıstırap sebebidir, eşler arasında da nefrete iletir. Evlilik hayatı ancak muhabbet, rahmet ve sevgiyle, sakinlik ile istikrar gayesiyle kurulan ilişki üzerine olur. Ayrıca kadının başka bir dine mensup olması, ihanet, fesat ve kötülüğe iletip emanet, doğruluk ve hayırdan uzak tutabilir. Çünkü başka dine mensup olan kadın, hurafe ve eğitilmemiş huyların tesiri altında kalarak, kendini kötülüklerden uzak tutacak Allah’a, kıyamete, hesaba ve tekrar dirilmeye olan imana sahip değildir” (Dağcı, 2000; Liv, 2019; Züheylî, 1985, s. 151-152).

Kitap ehli kadınla nikâhlanmak icmâ ile caizdir. Bu hususta, İbn Kudâme el-Makdisî'nin açıklaması şöyledir: “Kitap ehli olan hür kadınlarla nikâhın helal olduğu hükmünde ihtilaf yoktur. Bu, Hz. Ömer, Hz. Osman, Hz. Talha ve başkalarından rivayet edilmiştir. İbnü'l-Münzir de, seleften bunu haram kılan yoktur, Hallâl’de, Hüzeyfe, Talha, Cârûd b. el-Mu’allâ

ve Ezîne el-'Abdî'nin, ehli kitap olan hanımlarla evlendiklerini rivayet etmiş ve diğer ilim ehli bunu olumlu karşılamışlardır" (İbn Kudâme, 1986c, s. 545), demiştir.

Ehli Kitap olan bir hanımla nikahın caiz olduğunun delili: "sizden önce kendilerine kitap verilenlerden iffetli kadınlar -mehirlerini verdiğiniz takdirde- size helâldir" (Mâ'ide, 5/5) âyeti kerimesidir.

Davut (a.s.)'ın Zebû'u veya Şît (a.s.)'ın Sahifeleri gibi Yahudi ve Hristiyanlık hariç, diğer kitap ehli olan kadınları nikâhlamak müslüman erkek için caiz değildir (Şîrâzî, t.y., s. 44).

Müşrik kadınla, kitap ehli olan kadın arasındaki farkı, Kâsânî şu şekilde ifade etmiştir: "Asıl olan, müslümanın kâfir -müslüman olmayan- bir kadınla evlenmemesidir. Çünkü; din ayrılığının oluşturabileceği düşmanlık, nikâhın maksadı olan muhabbet ve sekînete aykırılık arzeder. Kitap ehli olan kadınla evlenmek caiz kılınmıştır; şöyle ki evlilik onu İslam'a çekebilir, gerçeği öğrenmesine sağlayabilir. Müslüman bir erkeğin kitâbî kadınla evlenmesi, onun İslam dinine girmesine bir vesile olabilir; bu işte sebeptendir ki, onu nikâhlamak caiz kılınmıştır" (Kâsânî, 1982a, s. 270).

**2.3.2. Mecusi kadın:** kitapları olmadıkları için mecusilerle evlenilemez. İbn Kudâme: "Mecus'un bir kitabı yoktur ve onların kurbanları caiz değildir ve kadınlarıyla evlenmek helal olmaz, İmâm Ahmed b. Hanbel'in sözü de bu şekildedir ve Ebu Sevr hariç tüm âlimlerin görüşü böyledir" (Bk. İbn Kudâme, 1986c, s. 547; İbnü'l-Hümâm, t.y.b, s. 230; Kâsânî, 1982a, s. 271; Şîrâzî, t.y., s. 44), diyerek, hükümdeki bariz görüşleri zikretmiştir.

**2.3.3. Sâmir<sup>7</sup>** (Şehristânî 1980a, s. 218) **ve Sâbi'e<sup>8</sup>** (Şehristânî 1980b, s. 5) **kadınlar:** Şafii'nin bu konudaki görüşü: Peygamberlere ve kitaplara iman etme konusunda, Yahudi ve Hristiyanlara muvafakat ederlerse onlar gibi olurlar. Onlara muhalefet ederlerse, putperest hükümdedirler (Şîrâzî, t.y., s. 44).

Hanefilerin görüşü ise Kâsânî'nin şu sözlerle ifade edilmiştir: "Sâbi'îlere gelince, İmâm Ebu Hanife, müslümanın onlarla nikahlanmasını caiz görmektedir. Ebu Yusuf ve Muhammed ise caiz olmadığını söylerler. Şöyle de denilmiştir: bu gerçekte olan bir ihtilaf değildir. Mezheplerinin tam olarak bilinmediğindedir. İmâm Ebu Hanife, onların bir kitaba inandıklarını, Zebû'u okuduklarını, gezegenlere tapmayı sadece Kâbe'nin yüceltilmesi gibi yüceltiklerini, yahudi ve hristiyanlardan farklılıklarının az olduğunu, bu sebeplerle de onlarla nikâhlanmanın caiz olduğunu söylemiştir.

<sup>7</sup> Sâmir: Kudüs dağları ve Mısır'ın yapıtı olan Karâyâ'da kalan bir kavimdir. Temizliğe Yahudilerden daha çok dikkat ederler. Mûsa, Hârûn, Nuh oğlu Yuşa'nın peygamberliklerine inanıp sonrası gelen bir peygamber hariç tüm peygamberleri inkâr etmişlerdir.

<sup>8</sup> Sâbie: lügatte صبياً saptı ve yoldan çıktı demektir. Bu topluluğun haktan ve peygamberlerin yolundan çıktıkları için onlara Sâbi'e ismi verilmiştir. Bunların mezhebi taassup ve ruhaniyete dayanır.



Ebu Yusuf ve Muhammed de onlar gezegenlere kulluk eden bir millettir ve durumları putperestler gibidir. Bu sebepten de onlarla nikâhlanmak haramdır, görüşündedirler (Kâsânî, 1982a, s. 271)”

#### **2.4. Eşinin Kız Kardeşi ve Onun Hükmünde Olan Kadınlar -Aynı Zamanda İkisile Nikâh Yapılamayan Kadınlar-**

Erkeğin aynı anda iki kız kardeşi nikâhlanması şu ayetle yasaklanmıştır: “iki kız kardeşi bir arada almak suretiyle evlenmek –geçmişte olanlar hariç- size haram kılındı” (Nisâ, 4/23). “Kur’an’da zikredilen, iki kız kardeşin bir nikahta toplanmasının haram olduğu hükmü: Bu kardeşlik, soy veya süt bağıyla olsun, özgür veya köle olsun, farklı babadan veya farklı anneden olsun, hepsi için geçerlidir. Şayet, iki kız kardeşle aynı akitle evlenirse –akit zamanı veya sonrası öğrense de- bu nikah akti fasit olur. Çünkü, kız kardeşlerin birbirlerine üstünlükleri yoktur. Lakin, -aynı anda değil de- birisinden sonra diğeriyle nikah akti yaparsa: ilk akit sahih olup, iki kardeşi bir araya topladığı için, ikincisi geçersiz sayılır. Allah’a hamd olsun ki bu konuda ihtilaf yoktur” (Cessâs, 1986b, s. 134; İbn Kudâme, 1986c, s. 519; Kâsânî, 1982a, s. 262; Şîrâzî, t.y., s. 43).

Bu hükmün hikmeti hususunda Kâsânî şunu demiştir: “çünkü o ikisini -bir nikahta-toplamak sıla-i rahmi (akrabalık bağlarını) koparır. Şöyle ki, iki kuma arasında olan duygular belirgindir. Bu duygular bağları koparır. Akrabalık bağlarını koparmak da haramdır. Harama ileten -amel de- haramdır” (Kâsânî, 1982a, s. 262).

Sünneti, Ümmü -Habîbe’den- (r.ah) rivayet olunan şu hadis, bu hükmün en bariz delilidir. "Dedim ki: Ya Resulellah! Kız kardeşim Ebu Süfyan’ın kızını nikâhla. (Resülullah): “Bu (durumdan) hoşnut kalır mısın?” deyince ben “Evet, ben senin için tek -hanım- değilim ve bu hayırda kız kardeşimin de bana eşlik etmesini isterim” diye cevap verdim. Peygamber bana: “bu bana helal değildir” cevabını vermiştir. Ben de ona: “Ya Resulellah! Vallahi, sen Durra b. Ebu Seleme’yi nikâhlamak istemenden konuşalım mı?” “Ebu Seleme’nin kızı mı?”, “evet”, “Vallahi benim yanımda olmasaydı, bana nikahı helal olurdu. O benim kardeşimin sütkızıdır. Beni ve Ebu Seleme’yi Sevbiye emzirmiştir. Bundan dolayı, benden kızlarınızı ve kız kardeşlerinizi (nikâhlamamı) istemeyin” (Bk. Buhârî, 1997, s. 1109-10).

Doğum bağı kardeşlik bağından daha güçlü olduğundan; anne ve kızının aynı nikah aktinde toplanmalarının haram olması şüphesiz daha evladır. Metindeki, iki kız kardeş hakkında olup, daha evla olanları da içerir (İbn Kudâme, 1986c, s. 524).

Erkeğin, bir kadınla halasını veya bir kadınla teyzesini aynı vakitte nikâhlanması, Ebu Hüreyre’nin Efendimizden şu rivayetiyle haram kılınmıştır: “Kadın ile halası, kadın ile teyzesi aynı vakitte nikâhlanamaz” (Buhârî, 1997, s. 5110).

“Bu konuda ilim ehli, ayrılığa düşmemiş -haram olduğunda ittifak etmişlerdir-. Sadece, - Râfida ve Hâriciler gibi- bazı bidat ehli bu durumu caiz görmüşlerdir. Hakikatte veya meczada, hala ile teyzenin arasında bir fark yoktur. Onlar, babalarının halaları ve teyzeleri,

annelerinin halaları ve teyzeleri gibidir. Soy veya süt bağı ile de olsa, durum aynıdır, karısının bu akrabalarından biriyle de aynı anda evlenmesi caiz olmaz. Bu nikâh, evlilikte olan rakiplik ve kıskançlık duygularından dolayı akrabalık bağlarını zedeleyebilir...” (Bk. İbn Kudâme, 1986c, ss. 522-524).

## 2.5. Dört Eşle Evli Olan Bir Erkek İçin Beşinci Kadın

Hür olan dört kadınla evli olan bir erkeğin, beşinci kadınla nikâhlanması yasaktır. Yani, aynı vakitte, beş hanımla nikâhlı olamaz. Bu konuda ki delil: “hoşunuza giden başka kadınlarla iki, üç ve dörde kadar evlenebilirsiniz” (Nisâ, 4/3) âyetidir. Aynı şekilde bu görüş -Râfidî ve onun gibi görüşü ile amel edilmeyenler fırkalar hariç- sünnet ehlinin icmâsiyle sabittir. Köleye gelince, “ilim ehli onun iki kadını nikâhlamasında ittifak edip dört kadını nikâhlamasında ihtilaf etmişlerdir. Sahabeden Hz. Ömer, Hz. Ali, Abdurrahman b. Avf, tabiinden Ata’, el-Hasan el Basri, eş-Şa’bî, Katâde, Sevrî, İmam Şafii, İmâm Ahmed b. Hanbel ve Hanefi fakihler köle ancak iki kadını nikâhlayabilir görüşündedirler.

Kâsım b. Muhammed, Salim b. Abdullah, Tâvûs, Mücahit, Zührî, Rabî’a, Malik, Ebu Sevr ve Davud ez-Zahiri, ayet lafzının umûmilik ifade etmesi ve bu durumun şehvet ve lezzet illetlerini içermesi vb sebeplerle, hür ve köleyi, hükümde aynı görmüşlerdir. Sahabeden böyle duyduklarını ve zamanlarında da buna muhalefet edenin bulunmadığı için icmâ sayıldığını söylemişlerdir (Bk. İbn Kudâme, 1986c, ss. 472-473).

## Sonuç

İslâm dininde Allah (c.c.)’ın, hüküm indirmediği hiçbir mesele yoktur ve her hüküm insanın maslahatıdır. Bu hükümler, insanın tabiatına uygun, maddi ve manevi saadetini temin eden, her zaman ve zeminde geçerliliğini koruyan, dengeli, uyumlu ve kusursuz kanunlardır. Evlilikle alakalı kanunlar, toplumun bel kemiği ve devletin çekirdeği mesâbesinde olan âilenin, temel esaslar üzerine bina edilmesini, sağlam, temiz, sağlıklı, kuvvetli, stresten uzak, saygı, sevgi ve güven gibi değerlere sahip olmasını hedefler. Bu hedefin tahakkukunda rol oynayan unsurlardan biri de İslâm Hukukunda, erkeğe bazı hanımlarla evlenmesinin yasak kılınmasıdır.

Fakihler, nikâhı haram olan kadınları iki ana gruba ayırmışlardır. Bunlar, kendileriyle evlenilmesi ebediyen yasak olan kadınlar ve kendileriyle evlenilmesi geçici olarak yasak olan kadınlardır. Birinci grupta nikâhın haram kılınması üç sebebe dayanmaktadır: Akrabalık, hısımlık ve süt bağı. İkinci grup ise beş sınıftır: İlk eşi için geri dönüşü olmayan boşanma ile ayrılan kadın, başka bir erkeğin nikâhında olan veya iddet bekleyen kadın, semavi bir dine tabi olmayan kadın, eşinin kız kardeşi ve onun hükmünde olan kadınlar ve dört eşle evli olan bir erkek için beşinci hanım.

İslam Hukukunda, bu hanımlarla evlenmenin erkeğe yasak kılınmasındaki hikmetlerin başında, akrabalık bağlarının kopmaması, toplumun çekirdeği olan ailenin sağlam değerler üzerine bina edilmesi gelir. Bu yasaklar, kişilerin iç dünyasında rahatlık oluşturacağından,

eşler arasındaki muamelelerde de meyvasını verir. Genellikle stresin yol açtığı aile içi problemlerin azalmasına yardımcı olur. Ayrıca, haramın kapısı olan pek çok fitneler de bu yasaklarla kaldırılmış olur. Mesela: rebibe dediğimiz, eşlerin başkasından olan çocuğu, eşe ebediyen haram kılınarak, aralarında evlat-ebeveyn alakası ve duyguları temin edilmiş, toplumda oluşabilecek fitne engellenmiştir. Kardeşler arasında sevgi ve saygıyı emreden dinimiz, iki kardeşi bir nikah altında toplamayı yasaklayarak bu güzel alakanın dâim olmasını sağlamıştır. Müşrik kadınla evlenmeyi yasaklayan dinimizin, bu yasaktan, nesillerin akidesini korumayı ve iki dünya selameti için insanlığı şirkten uzak tutmayı hedeflediği gerçeği aşikârdır.

Diğer bir hikmet de et ve kemik gelişiminde esas unsur teşkil eden anne sütü çocuğun, annenin karakterlerini kazanmasına sebep olmasıdır. Sütteki maddeler çocuğun genetik yapısına -DNA- tesir eder. Emzirilen çocukların biyolojik ve duygusal olarak birbirlerine benzedikleri bilimsel olarak ispatlanmıştır. İslâm dininin, süt emdiği kadının akrabalarıyla evlenmesini yasaklamış olması neslin felaletine mâni olacak hikmeti içerdiği inkâr edilemeyecek bir gerçektir.

İslâm dininin, evlilikte getirdiği bu yasaklar, selim fitratın kabul edip benimsediği, huzur bulduğu kararlardır. Sağlıklı, kuvvetli, huzurlu imanlı, dîni ve toplumsal değerlere sahip nesiller, bu yasakların getirdiği kayıtlarla kurulmuş ailelerde yetişir. Bu aileler de ahlaki ve medeni vasıflarla donatılmış gelişmiş bir devleti oluştururlar. Dünya barışı ve selameti de böyle devletlerin varlığıyla mümkün olabilir.

### Kaynakça

Abdu'l-Bâkî, Fuat. (1368). *Mu'cemu'l-müfehres li-elfâzi'l-Kur'ânî'l-Kerîm*. Kahire: Dâru Kütüb'il-Mısıriyye.

Abdurrazzâk, Ebu Bekr b. Hümâm es-San'ânî. (1983). *Musannef (C. 6)*. thk. Habîburrahmân el-A'zamî. Beyrut: el-Mektebû'l-İslâmî.

Âmidî, Seyfuddîn Ebu'l-Hasan Ali b. Ebu Ali. (t.y.). *el-İhkâm fî usûli'l-ahkâm (C. 1)*.

Behûtî, Mansur b. Yunus. (t.y.a). *Ravdu'l-murbi' şerhu Zâdi'l-mustenka' (C. 2)*.

Behûtî, Mansur b. Yunus. (t.y.b). *Ravdu'l- murbi' şerhu Zâdi'l-mustenka' (C. 5)*.

Behûtî, Mansur b. Yunus. (t.y.c). *Ravdu'l- murbi' şerhu Zâdi'l-mustenka' (C. 6)*.

Beyhakî, Ebu Bekr Ahmed b. el-Hüseyn. (t.y.). *es-Sünenül-kübrâ (C. 7)*. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.

Buhârî, Ebu Abdullah Muhammed b. İsmail. (1997). *Sahîh*. Riyad: Dâru's-Salâm.

Cessâs, Ebu Bekr Ahmed b. Ali er-Râzî. (1986a). *Ahkâmu'l-Kur'ân (C. 1)*. Beyrut: Dâru Kitabi'l-Arabî.

- Cessâs, Ebu Bekr Ahmed b. Ali er-Râzî. (1986b). *Ahkâmu'l-Kur'ân* (C. 2). Beyrut: Dâru Kitabi'l-Arabî.
- Cevherî, İsmail b. Hammâd. (1979a). *Sihâh tâcu'l-lüga ve sihâhu'l-Arabiyye* (C. 1). thk. Ahmed Abdulgafûr Attâr. Beyrut: Dâru'l-İlm li'l-Melâyîn.
- Cevherî, İsmail b. Hammâd. (1979b). *Sihâh tâcu'l-lüga ve sihâhu'l-Arabiyye* (C. 3). Beyrut: Dâru'l-İlm li'l-Melâyîn.
- Cevherî, İsmail b. Hammâd. (1979c). *Sihâh tâcu'l-lüga ve sihâhu'l-Arabiyye* (C. 5). Beyrut: Dâru'l-İlm li'l-Melâyîn.
- Dağcı, Şamil. (2000). İslam aile hukukunda evlenme engelleri-II. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (41):137-94.
- Ebu Dâvud, Süleyman b. el-Eş'as es-Sicistânî. (1998a). *Sünen* (C. 2). thk. Muhammed Avvâme. Cidde-Beyrut: Dâru'l-Kible-Müesseset Reyyân.
- Ebu Dâvud, Süleyman b. el-Eş'as es-Sicistânî. (1998b). *Sünen* (C. 4). thk. Muhammed Avvâme. Cidde-Beyrut: Dâru'l-Kible-Müesseset Reyyân.
- Feyyûmî, Ahmed b. Muhammed b. Ali. (1998). *Misbâhu'l-münîr*. Beyrut: Mektebet Lübnan.
- Fîrûzâbâdî, Mecduddîn Muhammed b. Yakup. (1986). *el-Kâmusu'l-muhît*. Beyrut: Muesseset Risâle.
- Gazâlî, Ebu Hâmid Muhammed b. Muhammed. (1983). *Mustasfâ min ilmi'l-usûl* (C. 1). Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Hattâb, Şemsuddîn Ebu Abdullah Muhammed b. Muhammed b. Abdurrahman et-Tarâblusî el-Magribî. (1992). *Mevâhibu'l-celîl fî şerhi Muhtasari Halîl* (C. 3). Beyrut: Dâru Fikr.
- İbn Abdulber en-Nimerî, Ebu Ömer Yusuf b. Abdullah b. Muhammed el-Endülisî. (1414). *el-İstizkârü'l-câmi' li mezâhib fukahâ il-emsâr* (C. 5). thk. Abdulmu'tî Emîn Kal'acî. Dimeşk-Kâhira: Dâru Kuteybe-Dâru'l-Vâî.
- İbn Hacer el-Askalânî, Ebu'l Fadl Şihâbuddîn Ahmed b. Ali. (t.y.). *Telhîsu'l-Habîr fî tahrîci ehâdis'ir-râfi' el-kebîr* (C. 3). thk. Seyyid Abdullah Hâşim el-Yemânî.
- İbn Hacer el-Askalânî, Ebu'l-Fadl Şihâbuddîn Ahmed b. Ali. (1996). thk. İbrahim Zeybek ve Âdil Murşit. *Tehzîbu't-Tehzîb* (C. 3). Beyrut: Muesseset Risâle.
- İbn Hazm, Ebu Muhammed Ali b. Ahmed. (t.y.). *Muhallâ* (C. 9). Beyrut: Dâru Fikr.

- İbn Kudâme, Muvaffakuddîn Ebu Muhammed Abdullah b. Ahmed b. Kudâme el-Makdisî. (1986a). *Mugnî (C. 1)*. thk. Abdullah b. Abdulmuhsin et-Turkî ve Abdulfettâh Muhammed el-Hulv. Kahire: Hacr.
- İbn Kudâme, Muvaffakuddîn Ebu Muhammed Abdullah b. Ahmed b. Kudâme el-Makdisî. (1986b). *Mugnî (C. 5)*. thk. Abdullah b. Abdulmuhsin et-Turkî ve Abdulfettâh Muhammed el-Hulv. Kahire: Hacr.
- İbn Kudâme, Muvaffakuddîn Ebu Muhammed Abdullah b. Ahmed b. Kudâme el-Makdisî. (1986c). *Mugnî (C. 9)*. thk. Abdullah b. Abdulmuhsin et-Turkî ve Abdulfettâh Muhammed el-Hulv. Kahire: Hacr.
- İbn Kudâme, Muvaffakuddîn Ebu Muhammed Abdullah b. Ahmed b. Kudâme el-Makdisî. (1986d). *Mugnî (C. 11)*. thk. Abdullah b. Abdulmuhsin et-Turkî ve Abdulfettâh Muhammed el-Hulv. Kahire: Hacr.
- İbn Manzûr, Ebu'l-Fazl Cemâleddin Muhammed b. Mükrim. (t.y.a). *Lisânü'l-Arab (C. 1)*. Beyrut: Dâru Sâdir.
- İbn Manzûr, Ebu'l-Fazl Cemâleddin Muhammed b. Mükrim. (t.y.b). *Lisânü'l-Arab (C. 8)*. Beyrut: Dâru Sâdir.
- İbn Manzûr, Ebu'l-Fazl Cemâleddin Muhammed b. Mükrim. (t.y.c). *Lisânü'l-Arab (C. 12)*. Beyrut: Dâru Sâdir.
- İbn Manzûr, Ebu'l-Fazl Cemâleddin Muhammed b. Mükrim. (t.y.d). *Lisânü'l-Arab (C. 14)*. Beyrut: Dâru Sâdir.
- İbn Neccâr, Muhammed b. Ahmed b. Abdulaziz el-Futûhî el-Hanbelî. (1993). *Şerhu'l-Kevkebi'l-münîr (Muhtasaru't-Tahrîr) (C. 1)*. thk. Muhammed ez-Züheylî ve Nezih Hammâd. Riyad: Mektebetü Ubeykân.
- İbn Nuceym, Zeynuddîn b. İbrahim b. Muhammed. (t.y.). *el-Bahru'r-râik şerhu Kenzî'd-dakâik (C. 3)*. Beyrut: Dâru'l-Kitabi'l-İslâmî.
- İbn Rüşd, Ebu'l-Velîd Muhammed b. Ahmed b. Rüşd el-Kurtubî. (t.y.). *Bidâyetu'l-müctehid ve nihâyetu'l-muktasid (C. 2)*. Beyrut: Dâru Fikr.
- İbnü'l-Arabî, Ebu Bekr Muhammed b. Abdullah. (t.y.). *Ahkâmu'l-Kur'ân (C. 1)*. thk. Ali Muhammed el-Becâvî. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- İbnü'l-Hümâm, Kemâleddin Muhammed b. Abdulvâhid. (t.y.a). *Fethu'l-kadîr (C. 2)*. Beyrut: Dâru Fikr.
- İbnü'l-Hümâm, Kemâleddin Muhammed b. Abdulvâhid. (t.y.b). *Fethu'l-kadîr (C. 3)*. Beyrut: Dâru Fikr.

- İsnevî, Cemaluddîn Abdurrahim b. el-Hasan. (1999). *Nihâyetu's-su'l fi şerhi Minhâci'l-vusûl ilâ ilmi'l-usûl li'l-kâdî Beyzâvî (C. 1)*. thk. Şaban Muhammet İsmail. Beyrut: Dâru İbn Hazm.
- Kal'acî, Muhammed Revvâs. (1981). *Mevsûat Fıkhî Ömer b. el-Hattâb*. Kuveyt: Mektebetü Fâlih.
- Kâsânî, Alâaddîn Ebu Bekr b. Mes'ûd. (1982a). *Bedâiu's-sanâî fî tertîbi's-şerâî' (C. 2)*. Beyrut: Dâru'l-Kitabü'l-Arabî.
- Kâsânî, Alâaddîn Ebu Bekr b. Mes'ûd. (1982b). *Bedâiu's-sanâî fî tertîbi's-şerâî' (C. 4)*. Beyrut: Dâru'l-Kitabü'l-Arabî.
- Kurtubî, Ebu Abdullah Muhammed b. Ahmed el-Ensârî. (t.y.a). *el-Câmi' li ahkâmi'l-Kur'ân (C. 3)*.
- Kurtubî, Ebu Abdullah Muhammed b. Ahmed el-Ensârî. (t.y.b). *el-Câmi' li ahkâmi'l-Kur'ân (C. 5)*.
- Liv, Cemil. (2019). İtikadi problemlerin evlilik akdine etkisi bağlamında bir değerlendirme. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15(15): 157-83.
- Mâlik, Enes b. Âmir el-Asbahî. (1417). *Muvattâ (C. 2)*. thk. Beşşâr Avvâd Ma'rûf. Beyrût: Dâru Garb'ıl-Arabî.
- Mâlik, Enes b. Âmir el-Asbahî, el-Medenî. (1994). *Müdevvene (C. 2)*. Beyrut: Dâru'l-Kutubî'l-İlmiyye.
- Matrîzî, Ebu'l-Feth Nâsiruddîn. (1979). *Mugrib fî tertîbi'l-mu'rib (C. 2)*. thk. Mahmut Fâhûrî - Abdulhamid Muhtar. Halep: Mektebetü Usâme b. Zeyd.
- Mâverdü, Ebu'l-Hasan Ali b. Muhammed b. Muhammed b. Habîb el-Basrî el-Bağdadî. (1999). *Hâvî kebîr fî fıkhî mezhebi's-Şâfîi (C. 9)*. thk. Şeyh Ali Muhammed Mu'avvad - Şeyh Adil Ahmed Abdulmevcûd. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Menbecî, Ebu Muhammed Ali b. Zekeriya. (1983). *Lubâb fî'l-cem'i beyne's-sünne ve'l-kitâb (C. 2)*. thk. Muhammed Fazl Abdulaziz el-Murâd. Cidde: Dâru Şurûk.
- Merdâvî, Alaaddîn Ebu'l-Hasan Ali b. Süleyman. (t.y.). *İnsâf fî ma'rifeti'r-râcih mine'l-hilâf (C. 8)*. Beyrut: Dâr İhyâ el-Fıkr el-Arabî.
- Mevsilî, Abdullah b. Mahmud b. Mevdût. (1395). *el-İhtiyâr li ta'lil-muhtâr (C. 3)*. thk. Mahmud Ebû Dakîka. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Müslim, b. Haccac. (1990). *Sahîh-i Müslim (C. 2)*. İstanbul: Çağrı.
- Nâblusî, Muhammed Râtib. (2005). *Mevsûatu'l-i'câzi'l-ilmî fî'l-Kur'ân ve's-sünne (C. 1)*. Dimişk: Cârü'l-Mektebî.

- Nevevî, Ebu Zekeriya Muhyiddîn b. Şeref. (2005a). *Minhâcu't-tâlibîn ve umdetü'l-müftîn fi'l-fıkıh (C. 3)*. thk. İvad Kasım Ahmed İvad. Beyrut: Dâru Fikr.
- Nevevî, Ebu Zekeriya Muhyiddîn b. Şeref. (2005b). *Minhâcu't-tâlibîn ve umdetü'l-müftîn fi'l-fıkıh (C. 17)*. thk. İvad Kasım Ahmed İvad. Beyrut: Dâru Fikr.
- Serahsî, Şemsüddîn. (1414). *Mebûsât (C. 4)*. Beyrut: Dâru'l-Kütüb'ül-İlmiyye.
- Şehristânî, Ebu'l-Feth Muhammed b. Abdülkerîm b. Ebu Bekr Ahmed. (1980a). *el-Milel ve'n-nihal (C. 1)*. Beyrut: thk. Muhammed Seyit Keylânî. Dâru'l-Ma'rife.
- Şehristânî, Ebu'l-Feth Muhammed b. Abdülkerîm b. Ebu Bekr Ahmed. (1980b). *el-Milel ve'n-nihal (C. 2)*. Beyrut: thk. Muhammed Seyit Keylânî. Dâru'l-Ma'rife.
- Şerbînî, Muhammed Hatîb. (t.y.). *Mugni'l-muhtâc ilâ ma'rifeti me'ânî elfâzi'l-minhâc alâ metni minhâci't-tâlibîn li'n-Nevevî (C. 3)*. Beyrut: Dâru Fikr.
- Şîrâzî, Ebu İshak İbrahim b. Ali Fîrûzâbâdî. (t.y.). *Mühezzeb (C. 2)*. Mısır: Şurakâ İsa el-Bâbî el-Halebî.
- Tirmizî, Ebu İsâ Muhammed b. İsâ. (t.y.). *Sünen (C. 3)*. thk. Ahmed Şakir. Beyrut: Dâru İhyâ'it-Turâs.
- Zerkeşî, Bedruddîn Muhammed b. Bahadır. (1992). *el-Bahru'l-muhît fî usûli'l-fıkıh (C. 1)*. thk. Ömer Süleyman el-Eşkar. Kuveyt: Dâru's-Safve.
- Zerrûk, Ahmed b. Muhammed el-Birinsî el-Fâsî. (1982a). *Şerhu Zerrûk 'alâ metni'r-risâle (C. 2)*. Beyrut: Dâru Fikr.
- Zerrûk, Ahmed b. Muhammed el-Birinsî el-Fâsî. (1982b). *Şerhu Zerrûk 'alâ metni'r-risâle (C. 6)*. Beyrut: Dâru Fikr.
- Zeydân, Abdülkerîm. (1997). *Mufasssal fî ahkâmi'l-mer'e ve'l-beyti'l-müslim (C. 6)*. Beyrut: Muessesetür'r-Risâle.
- Zeyle'î, Fahrüddîn Osman b. Ali b. Yusuf el-Fîrûzâbâdî eş-Şîrâzî. (1403). *Tebyîn'ül-hakâik şerh'ü Kenz'ük-dekâik (C. 2)*. thk. Muhammed Hasan Hîtû. Dımeşk: Dâru Fikr.
- Züheylî, Vehbe. (1985). *el-Fıkhu'l-İslâmî ve edilletühü (C. 7)*. Dımeşk: Dâru Fikr.





# MUTLULUK TARİHİ

Handan Yalvaç ARICI\*  
E-mail: handanyalvac@hotmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4179-3919>

**Citation/©:** Yalvaç Arıcı, H. (2020). Mutluluk tarihi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 217-243.

## Öz

Antik Çağ'dan günümüze düşünce sistemlerinin, kadim inançların ve ilahi vahiylerin önceledikleri konulardan biri olan mutluluk, birey ve toplumların nihai amaçlarından biri olması nedeniyle her çağda gündemini korumaktadır. İnsanla birlikte tarih sahnesinde varlık bulan mutluluğa özgü bir tarih çizelgesi bulunmaktadır. Tarihsel süreçte yaşanan her türlü değişim ve dönüşümün mutluluğa yüklenen anlamları etkilediği görülmektedir. Her çağ kendi perspektifine göre mutluluk tecrübesini yaşamakta ve bu tecrübeyi yorumlamaktadır. İlk Çağ'da Tanrıların hediyesi veya şans olarak görülen, Orta Çağ'da teolojinin belirlediği alan içerisinde yaşanılacağı kabul edilen mutluluk, modern dönemde sınırlarını bireyin tayin ettiği bir durum olarak yaşanmaktadır. Modern anlayışa göre mutluluk, bireyin arzu ve isteklerinin tatmin edilmesi tasavvuruyla şekillenmektedir. Bu makalede Antik Çağ'dan günümüze değişim ve dönüşüm süreçleriyle mutluluk tarihi anlatılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Mutluluk, Ahlak, Mutluluk Tarihi, Mutluluk Ahlakı, Modern

## HISTORY OF HAPPINESS

### Abstract

From the First Age up to now, happiness, which is one of the priorities of thought systems, ancient beliefs and divine revelations, maintains its agenda in every age as it is a feeling that every individual desires to reach. There is a timetable specific to the happiness that exists on the stage of history with human beings. All kinds of changes and transformations in the historical process affect the meanings attributed to

\* Dr., İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD.

happiness. Each era experiences happiness and interprets this experience according to its own perspective. Happiness, which was seen as a gift or chance of the Gods in the First Age and accepted to be experienced within the field determined by theology in the Middle Ages, is experienced as an emotion determined by the individual in the modern era. According to modern understanding, happiness is shaped by the idea of satisfying the desires and desires of the individual. This article describes the history of happiness with the processes of change and transformation from Antiquity to the present day.

**Keywords:** Happiness, Morality, History of happiness, Eudaimonia, Modern.

## Giriş

Düşünce tarihinde farklı anlamların yüklendiği mutluluk, genel anlamda bireyin iyi olma halini koruması, saadet, bahtiyarlık anlamlarına gelmektedir (Akalin, 2011, s. 1716). Her bireyin iç dünyasında mutluluk duygusuna ait farklı ölçütleri olduğu bilinmektedir. İyi olma, öznel iyi olma, yaşam kalitesi, bireysel ve sosyal refah gibi birçok kavramı içinde barındıran mutluluk kavramının birçok tanımı olmakla birlikte (Veehoven, 1997, s. 5), kişinin hayatını bir bütün olarak değerlendirdiğinde hayattan ne kadar çok hoşlandığı ne kadar iyi hissettiği, hayatından ne kadar tatmin olduğu üzerine yaptığı öznel bir değerlendirme olarak kabul edilmektedir (Veehoven, 2006, s. 1). Dolayısıyla her birey kendi zihinsel tasavvuruna göre mutluluk duygusunu tanımlamakta ve yüklendiği anlam çerçevesinde bu duyguyu değerlendirmektedir (Çilingir, 2000, s. 28). Bireyin genetik olarak taşıdığı mirası, aldığı eğitim ve çevre mutluluk anlayışını etkileyen faktörlerdir. Fiziksel çevre, sosyal çevre, demografik, ekonomik ve sosyo-ekonomik yapı, eğitim gibi değişkenler, hayata dair bakış açıları bireyin mutluluk algısını şekillendirmektedir.

Tarihsel süreçte mutluluk anlayışının yaşanan çağın öğretileri ve imkanlarına göre temellendirildiği görülmektedir. İlk Çağlarda doğayla iç içe, tarım toplumunda yaşayan bireyin mutluluk anlayışı yaşadığı şartlara ve toplumsal hayatın öngördüğü düzene göre inşa edildiği aynı zamanda dönemin insanının keşfettiği, ürettiği ve sahip olduklarıyla mutlu olduğu anlaşılmaktadır. Antik Çağ'da iyi yaşam ve erdemle ilişkilendirilen mutluluk, insan davranışlarının nihai amacı olarak kabul edilirken, Orta Çağ döneminde hem ahlak ile ilişkilendirilmiş hem de ahiret merkezli bir mutluluk anlayışı ortaya koyulmuştur. Rönesans dönemi mutluluk anlayışında ilk değişim ve dönüşümler kendini göstermeye başlamış, sanayi devrimiyle birlikte üretimin, tüketimin ve eğitimin öncelikli olduğu bir zaman diliminde yeni arayışların hâkim olduğu bir mutluluk anlayışının oluştuğu müşahade edilmektedir. Aydınlanma döneminde bu değişim ve dönüşümler hızlanmış ve mutluluk kavramı seküler bir form kazanmıştır. Modern çağla birlikte mutluluğun erdem ve ahiretle ilişkisi kalmamıştır. Dönemsel ve bireysel öznelliğe sahip bir paradigma olan mutluluğun insanlık tarihi boyunca değişim ve dönüşümler geçirdiği aynı zamanda bireylerin ve toplumların yaşamlarını şekillendirdiği görülmektedir.

## Mutluluk Nedir?

Mutluluk sözlüklerde “*Bütün özelemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut.*” (Akalin, 2011, s. 1716), “*Mutlu olma hali, mutlak iç huzur*”, (Tuğlacı, 1974, s. 2036), “*Eksiksiz bir hoşnutluk durumu, ongunluk*” (Büyük Larousse, 1986, s. 8421), “*İnsanların dünyada ve ahirette ulaşmayı hedefledikleri en yüksek ideal, şuurun tatmini, ruhun tatmini ve huzuru, dinginlik hali*” (Bolay, 1996, s. 289), “*Bilinci dolduran tam bir doygunluk durumu*” olarak tanımlanmaktadır (Çağbayır, 2007, s. 3329). Mutluluk, İngilizcede “happiness” sözcüğü ile karşılanmakta (Özbalkan, 1999, s. 1456), bu sözcüğün etimolojik kökünün şans, talih, uygunluk manasında kullanılan “hap” ya da “tesadüfen olma” anlamında “happen” olduğu düşünülmektedir (Onions, 1966, s. 427). Mutluluk ahlaki olarak kabul edilen, Yunancada iyi olma, mutluluk anlamında kullanılan “eudaimonia” (Onions, 1966, s. 330), sözcüğü iyilik hali, iyi oluş anlamında “eu” (Onions, 1966, s. 320), ilahi güç, Tanrı manasına gelen “daimon” sözcüklerinden oluşmakta ve iyiliğin tanziminin Tanrılara ait olduğu düşüncesini ifade etmektedir (Onions, 1966, s. 255). Latince de refah ve bolluk manasına gelen “felicita” (Hançerlioğlu, 1978, s. 190), Almandada şans, talih, mesut manasında “glück” (Steuerwald, 1988, s. 660), Fransızcada mesut, mutlu anlamında “bonheur” (Kocabay, 1968, s. 526), Arapçada sıkıntıda, zorlukta olmamayı ifade eden “saade” sözcükleriyle ifade edilmektedir (İbn Manzur, 1997, s. 262).

Psikoloji sözlüklerinde “*sevinç duygusu, iyi olma, memnuniyet*” (Vandenbos, 2007, s. 429), felsefe sözlüklerinde “*İnsan eylemlerinin ve çabalarının nihai ve en yüksek amacı olan hal, yaşamdaki en yüksek değer ya da hedefe ulaşma durumu, acının yokluğu ya da haz hali*,” (Cevizci, 1997, s. 612). “*Yetkin düzeyde doymuşluk duygusu, eksiksiz esenlik*” olarak tarif edilmektedir (Timuçin, 2004, s. 365). Felsefe disiplininde mutluluk duygusunu meydana getiren üç basamaklı bir yapıdan bahsedilmektedir.

1. Mutluluk duygusunun ilk basamağı insanda hazzın var olması aynı zamanda acının olmaması durumuyla yaşanan genel iyilik hali olarak kabul edilmektedir.
2. İkinci basamak, insan varlığının kendi çaba ve faaliyetleriyle kendini gerçekleştirme duygusunu elde etmesidir. Bu basamakta insanın hazların toplamından daha çok hazların uyumuna ve insanın bütün boyutlarıyla mutlu olabileceği ifade edilmektedir.
3. Üçüncü basamakta, bireyin doğa yasalarına uyumlu, ölçülü ve özgürce yaşayabilmesidir. Kısaca bireyin yetkinlik halini kazanmasıdır (Cevizci, 1997, ss. 612-613).

Her disiplin için farklı bir tanımı olan mutluluk kavramı tek bileşeni olan bir yapı değildir. Mutluluk kavramı psikoloji, sosyoloji, iktisat gibi disiplinler içerisinde değerlendirildiğinde iyi oluş, öznel iyi oluş, yaşam memnuniyeti, yaşam doymu ve yaşam kalitesi gibi kavramları içine alan üst bir yapı olduğu görülmektedir. Mutluluk insanlık tarihi kadar kadim aynı zamanda insanlığın yaşadığı değişim ve dönüşümlerle sürekli güncellenen bir duygudur. Günümüzde sadece felsefe disiplininin konusu değil aynı zamanda nöroloji,

psikoloji, sosyoloji, iktisat gibi birçok disiplinin konusu olmaktadır. Dolayısıyla mutluluk iyi oluş, öznel iyi oluş, yaşam tatmini gibi birçok kavramı içinde barındıran üst bir kavram olarak kabul edilmekte ve her disiplinin kendi kuralları içerisinde değerlendirilmektedir.

### **Batılı Düşünürlerde Mutluluk**

Antik Çağ filozoflarından Herakletios (M.Ö. 540-480) mutluluğu insanın iç dünyasıyla ilgili bir duygu olarak görmektedir. Ona göre, dünya olması gerektiği gibi devamlılığını sürdürürken herkes bu düzen içerisinde mutluluğu kendi iç dünyasında bulabilir. Demokritos (M.Ö. 460-370) mutluluğun, ruhun iyi durumda ve dingin olması hali olarak tanımlamaktadır. Ona göre, mutlu olmak için çaba sarf edilmeli ve kişinin elindekilerle yetinip, gereksinimlerinden fazlasını istememe olgunluğuna erişmesi gerekmektedir. Sokrates (M.Ö. 469-399) insanın erdemli ve doğru olmakla mutluluğa ulaşabileceği görüşündedir. Erdemli olmak kişiyi mutluluğa ulaştırdığına göre mutluluğun ahlaklı olmak üzerine bina edilebileceğini savunmaktadır. Aynı zamanda kişinin kendi kendisiyle uyum halinde olduğunda mutlu olabileceğini, kendisiyle uyumsuz birinin asla mutluluğu yakalayamayacağını belirtmektedir. Sokrates'in öğrencisi Kyrene okulunun kurucusu Aristippos (M.Ö. 435-355), mutluluğa götüren en güvenli yolu özgürlük olarak kabul etmekte, yalnızca kendine dayanan, kimseye bağlı olmayan kişilerin gerçek mutluluğa ulaşacaklarını belirtmektedir (Akarsu, 1982, ss. 26-56).

Stoacılar en yüksek iyi ve en yüksek amacın mutluluk olduğunu, kişinin doğayla ve kendisiyle uyumlu bir yaşam sürdürerek mutluluğa ulaşacağı görüşündedirler. Bütün bu uyumla birlikte erdem mutluluğun bütün koşullarını barındırdığını, en iyinin erdem olduğunu savunmaktadırlar (Akarsu, 1982, ss. 57-58). Stoacılığın kurucusu kabul edilen Kıbrıslı Zenon (M.Ö. 425) erdem dışında hiçbir şeyi değerli görmez ve tam bir mutluluğa erdemle ulaşabileceği görüşündedir. Ona göre insan mutluluğu dış etkenler ve kaderle ilişkili değildir, bütün yaşananlara karşı kişinin gösterdiği tavırla ilgilidir. Onun bu görüşü Stoa mektebinin üç yüzyıl boyunca dayandığı temel görüş olmuştur (Birand, 1958, s. 97). Platon (M.Ö. 428-348) mutluluğa ulaştıracak yolun iyilik olduğunu düşünmektedir. Ona göre insan için en yüksek amaç iyi olmaktır. İnsanı iyi kılan doğruluk, ölçülülük ve adaletli olmaktır. Platon doğruluk, adalet ve ölçülülük gibi iyiliklerle mutluluğa ulaşacağını bildirmektedir. Yaşadığı döneme imzasını atmış olan Platon, sadece bireysel mutluluğu konu olarak ele almamakta aynı zamanda toplumsal mutluluğa da dikkat çekmektedir. Toplumsal mutluluk için toplumsal ahlak ve devletin gerekliliğini savunmaktadır (Akarsu, 1982, ss. 84-91). Aristoteles (M.Ö. 374-322) mutluluğun en yüksek iyi ve en yüksek amaç olarak görmüş, mutluluğun herkese göre bir tanımı olduğunu, zengin bir kişi için onur, fakir için zenginlik, hasta biri için sağlık olarak tarif edileceğini belirtmiştir. Ona göre en genel anlamda mutluluk, ruhun akla uygun etkinlikleri ve ruhun kendisi için amaç olan erdeme uygun davranmasıdır (Aristoteles, 1997, s. 4, 20). Aristoteles "Erdemin ödülü mutluluktur" diyerek mutluluğun kaynağını erdemden aldığını bildirmektedir (Aristoteles, 1997, s. 15).

Epikür (M.Ö. 341-270) felsefenin tek amacının insanı mutluluğa ulaştırmak olduğunu, fizik ilminin kişiyi önyargılardan kurtaracağını, etiğin ise mutluluğun yollarını öğreteceğini belirtmektedir (Akarsu, 1982, s. 81). Ona göre mutluluğun kaynağı zevktir. İnsanoğlunun bütün eylem ve çabalarının ölçüsünün zevk olduğunu düşünen Epikür, zevkin tabiatın varlıklara aşıladığı bir duygu olduğunu iddia etmektedir. Düşünme kabiliyetine sahip olmayan çocukların hatta hayvanların bile zevke yöneldiklerini, aynı zamanda acı ve elemelerden kaçmaya çalıştıklarını söyleyerek zevkin bedensel olarak acı çekmemek ve ruhsal olarak huzursuzluk hissetmemek olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda mutluluğu erdeme, erdemi ölçülülüğe dayandırmakta, ancak akıllı, namuslu ve doğru yaşayanların mutlu olabileceği, mutlu olanların akıllı, namuslu ve doğru yaşayabileceği görüşündedir (Epikür, 1962, s. 37, 38). Orta Stoaculardan Panaitios (M.Ö.185-99) insanın kendi kendini yetiştirebileceğini ve böylelikle mutlu olabileceğini düşünmektedir. Ona göre bir insan, arzu ve isteklerini akıllı ile yenebildiği, isteklerini kontrol altına alabildiği zaman mutluluğa erişebilir. Bir başka ifadeyle Stoaculara göre erdem mutluluğu oluşturan en önemli unsurdur (Birand, 1958, s. 107, 114-115).

Romalı düşünür Lucius Annaeus Seneca (M.Ö.5–M.S.65) mutluluğa felsefeyle ulaşılabileceğini söyleyen bir düşünürdür (Pattabanoğlu, 2015, s. 140). Ona göre felsefe bilge kişilerin işidir, bilge kişi doğaya uygun yaşamalı ve en yüce iyiyi ulaşmalıdır. Seneca mutlu bir yaşamın bilgeliği öğrenmekle mümkün olabileceği görüşünü savunmaktadır. Çünkü bilgeliği öğrenmiş kişi hayatı boyunca karşılaştığı zor şartlarla nasıl mücadele edebileceğini ve kendi ruh halini doğanın yasaları ile nasıl dengeleyebileceğini bilir (Selen, 2014, s. 23). Felsefesini Tanrı'ya güvenmek, vicdanın sesini dinlemek ve insanların kardeşçe yaşamaları üzerine temellendiren Epiktetos (M.S. 50-135) (Demirpolat, 2004, s. 76), kişinin arzularını elde ettiğinde mutlu olamayacağı görüşündedir. Epiktetos'a göre mutluluk, arzu edilen şeyi elde etmek ve ondan zevk almak değil, aksine hiçbir şeyi arzu etmeyerek arzu ve isteklerden özgür olmaktır (Epiktetos, 1999, s. 157). İmparator filozof Marcus Aurelius Antoninus (M.S. 121-180) mutluluğu evrensel doğa ve onun yasasına uygun biçimde kişinin kendine özgü olanı gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Ona göre mutlu yaşamak için kişinin görevlerini doğru bir şekilde, özenle ve iyi niyetle yapması, içsel deneyimlerine özen göstermesi, kimseden hiçbir şey beklememesi, söylem ve eylemlerinde dürüstlüğü öncelemesi gerekmektedir (Antoninus, 2012, s. 87, 26). İlk Çağın son dönemlerinde din ile felsefenin birbiri içine geçtiği ve felsefede dini motiflerin baskın olduğu görülmektedir. Bu dönemin önemli ekollerinden biri Yeni Eflantunculuk mektebidir. Bu mektebin kurucularından sayılan Plotinos (M.S. 204-269) (Birand, 1958, s. 122, 123), insanın Tanrı'yı bilip kavradığı ve ruhun bedenden Tanrı'ya yöneldiği zaman mutlu olabileceği görüşündedir. Ona göre, insanın Tanrı'ya yönelişi ve cezbe hali insan için en yüksek hedeftir (Birand, 1958, s. 127).

Orta Çağ'ın önemli düşünürlerinden kabul edilen Aziz Augustinus (354-430), Abaelardus (1079-1142) ve Thomas Aquinas (1225-1274)'un görüşleri dönemin teolojik temelli

düşünce anlayışını resimlemektedir. Augustinus bütün insan eylemlerinin en üst amacını mutluluk olarak görmekte ve Tanrı'yı anlayıp, emirlerine uyulduğu zaman mutluluğa ulaşılacağını savunmaktadır (Bravo, 2007, s. 112). Abaelardus ise dünyadaki mutlulukların gelip geçici olduğunu, insanın ölümden sonra Tanrı'nın adil kararıyla mutluluğa erişebileceği görüşündedir (Çotuksöken, 1993, s. 149). Yaşadığı dönemde mutlulukla ilgili görüşlerini tafsilatlı bir şekilde açıklayan Thomas Aquinas mutluluğun tam iyiyi kazanmak olduğunu, tam iyi ve yüce olanın Tanrı olabileceğini söylemektedir. Ona göre dünyadaki mutluluklar eksiktir, gerçek mutluluğa Tanrı'yı görmekle erişilebilir (Aquinas, 1941, ss. 69-70). Orta Çağ'ın teolojik temelli, birlikli-kapalı felsefi anlayışından sonra yeni bir dönem kendini göstermeye başladı. Rönesans dönemiyle birlikte düşünce ve bilim teolojik zorlamalardan, dinsel veya mezhepsel baskılardan özgürleşme mücadelesine girdi (Veenhoven & Dumludağ, 2015, s. 61). Aydınlanma dönemi birçok düşünür bağımsız düşünce için savaş verdiler. Yapılan mücadeleler sonucunda yeni bir dönem yaşanmaya başladı. Bu dönemin düşünce dünyasında Antik Çağ dönemindeki gibi özgürlük ve çeşitlilik kendini göstermektedir. Özgür düşünceyle birlikte mutluluğun sadece ahiret hayatına ait olmadığı, dünyada da mutluluğun yaşanabileceği tezi öne sürülmüştür (Akarsu, 1982, ss. 118-119).

Aydınlanma döneminin filozoflarından Montaigne (1533-1592) mutluluğu erdeme bağlı olarak değerlendirmekte, erdemi ise aklın dışında olmayan bir yetkinlik olarak tarif etmektedir (Montaigne, 1997, s. 240). Kişinin mutlu olabilmesi için içgüdü ve duygularını akılla düzenlenmesi gerekmektedir. Özellikle aşırı duyguların insanı doğasına uygun olmayan yollara saptıracağını, bu durumun kişiyi mutsuz edeceğini belirtmektedir (Akarsu, 1982, s. 119). Ayrıca Montaigne insanın bir şeylere sahip olmakla mutlu olmayacağını ancak sahip olduklarının keyfini çıkarabilecek imkanların kişiyi mutlu edeceğini düşünmektedir (Montaigne, 1997, s. 141). Bilimsel deneycilik düşüncesinin öncülüğünü yapmış olan Francis Bacon (1561-1626) dinsel inançlar olmadan insanı mutluluğa götürecek davranışları bir sistem içerisinde ele almakta, iyi kavramını bireyin, toplumun ya da bütünün iyiliği içerisinde değerlendirmektedir. İyi olanın yararlı olduğu, yararlıının da erdem olduğu görüşündedir. Bacon'a göre sadece erdemli davranışlar insanı mutluluğa ulaştırmaktadır (Akarsu, 1982, s. 120, 121). Ahlakın dinden referans almasına karşı çıkan düşünürlerden Thomas Hobbes (1588-1679) mutluluğu "*İnsanın zaman zaman arzu ettiği şeyleri elde etmede sürekli başarı göstermesi, yani sürekli muvaffak olması*" (Hobbes, 2007, s. 55) olarak tanımlamaktadır. İnsan hayatında zihinsel olarak sürekli bir dinginlik olamayacağını, hayatın hareketten ibaret olup bir nesneden diğerine arzunun devamlı ilerleyişi olduğunu belirten Hobbes sürekli başarılı olmanın insanı mutlu edebileceği görüşündedir. Ahirette Tanrı'nın vadettiği mutluluğun dünyada bilinemeyeceği için dünyadaki düzene göre mutlu olunacağını savunmaktadır (Hobbes, 2007, s. 55).

Modern felsefenin ve analitik geometrinin kurucusu kabul edilen 17. yüzyılın önemli düşünürlerinden René Descartes (1596-1650) mutluluğu tam bir ruh memnurluğu ve iç

hoşnutluğundan ibaret olarak görmektedir. Ona göre mutluluk şans eseri elde edebilecek bir duygu değildir (Descartes, 1992, s. 29). Mutluluğu bilgeliğin meyvesi olarak tarif eden Descartes, mutlu olmanın yolunun hakikatin bilgisine sahip olma, kararlılık ve elimizde olmayan isteklerden vazgeçmek olarak tasnif etmiş olduğu üç kurala uyulduğu zaman mümkün olacağı görüşündedir (Descartes, 2010, ss. 242-246). Ampirizmin kurucusu kabul edilen John Locke (1632-1704) her insanın mutluluğu isteyip, üzüntü ve acılardan uzaklaşmayı hedeflediğini, her kişinin yaşadığı olaylara göre farklı mutluluk arayışlarında olduğunu beyan etmektedir. Locke'a göre insanların davranışları mutluluk anlayışlarına göre şekillenmektedir. Dolayısıyla bireyler mutluluk-mutsuzluk kavramları üzerine iyi ve kötü kavramlarını bina ederek bir davranışın iyi ya da kötü olduğuna karar vermektedirler. Locke mutluluk arayışının insan davranışlarına yön verdiğini aynı zamanda mutluluk ilkesinin ahlaki bir form alabilmesi için akıl süzgecinin kullanılması gerekliliğini savunmaktadır (Özcan, 1987, ss. 575-576). Ahlâkî duygu teorisiyle döneminde iz bırakan Anthony Shaftesbury (1671-1713) gerçek mutluluğun tek yolunun erdem olduğu görüşündedir. Dolayısıyla davranışlarında doğru ölçüyü bulan kimsenin ahirette ödül almak için değil erdemli olmak için erdemli olacağını savunmaktadır (Akarsu, 1982, s. 132). Aydınlanma çağının önemli düşünürlerinden David Hume (1711-1776) mutluluğu toplumsal faziletlerin içerisinde değerlendirmekte ve *"toplumun düzeni, ailelerin uyumu, dostların birbirlerini desteklemeleri, daima siyasilere kibar hâkimiyetlerinin bir sonucu olarak düşünülür."* söylemiyle tarif etmektedir. Hume'a göre toplumsal ve siyasal düzen, insanların aralarındaki uyum mutluluğun önemli unsurlarındandır (Hume, 1875, s. 179).

Utilitarizmin temsilcilerinden Jeremia Bentham (1748-1832), her insanın hazza yönelik elemenden kaçtığını, dolayısıyla haz ve elemi insan davranışlarının ölçüsü olarak görmektedir. "Yarar" kavramını haz olarak tanımlayan Bentham, hazı hayatın amacı olarak kabul etmektedir. Ahlak literatüründe "Ahlak aritmetiği" olarak yer alan bu konuyu, Bentham "haz veya mutluluk sayımı" olarak değerlendirmektedir. Ona göre haz ve elem ölçülebilir aynı zamanda hazların hesaplanarak varacağı sonuç mutluluktur (Anay, 2011, s. 105). Faydacı filozoflardan John Stuart Mill (1806-1873) mutluluğu ahlaki eylem ve yaşamın tek amacı olarak, hazı ise eylemlerin biricik ölçütü olarak görmektedir. Mill insanların deneyimledikleri olaylara göre hazlar arasında seçim yaptıklarını vurgulamaktadır. Ona göre insan başkalarının mutluluğunu düşünmek zorundadır. Hatta insanlığın mutluluğu için kişi kendi mutluluğunu terk edebilecek erdeme sahip olmalıdır. Sadece başkalarını ilgilendirmeyen ya da etkilemeyen konularda bireyselliğe öncelik verilebileceği görüşündedir. Mill'e göre en önemli amaç, en çok insanın en yüksek derecede mutluluğu elde edebilmesidir (Möngü, 2015, ss. 27-28).

Ahlâkın nihai gayesinin mutluluk olduğu görüşünü savunan evdemonik anlayışa karşı Immanuel Kant (1724-1804) ve onu takip eden düşünürler farklı bir yaklaşım ortaya koymuşlar, bütün ahlak görüşlerini amaç güden (teleolojik) ve amaç gütmeyen (deontolojik) olmak üzere iki kısımda ele almışlardır. Teleolojik olanı mutluluk ahlâkı,

deontolojik olanı ödev ahlâkı olarak değerlendirmişlerdir. Kant'tan önceki ahlak düşünürlerinin çoğunluğu mutluluğu amaç, ödevi ise araç olarak görmüşlerdir. Kant, ahlakı amaç olmaktan çıkarıp araç haline getiren bu anlayışa karşı çıkmıştır (Çağrı, 2008, s. 320). O mutluluğu *"Akıl sahibi bir varlığın varoluşunun bütünü içinde her şeyin kendi arzu ve istemesine uygun olup bittiği dünyadaki durumudur; dolayısıyla mutluluk, doğayla bu varlığın bütün amacının ve istemesinin en temel belirlenme nedeninin uyuşmasına dayanır."* şeklinde tanımlamaktadır (Kant, 1999, s. 135). Ahlaklılık ilkesi ile mutluluk ilkesini birbirinden ayıran Kant en yüksek iyinin mutluluğa götüren ahlaklılığa uygun olması gerektiğini belirtmektedir (Kant, 1999, s. 102, 135).

19. yüzyılın önemli düşünürlerinden Arthur Schopenhauer (1788-1860) mutluluğu farklı bir perspektiften değerlendirmekte, sadece kendi iç dünyalarında hakikati bulan kişilerin mutlu olabileceklerini iddia etmektedir. Ona göre en mutlu insan, içindeki zenginlik kendisine yeterli olan ve varlığını devam ettirmek için kolayına dışarıdan bir şeye ihtiyaç duymayıdır. Dışarıdan gelecek olan şeylerin ithal ve pahalı olup, kişiyi bağımlı kılacağını, dolayısıyla kişinin hayatında sıkıntılar oluşturacağını savunmaktadır (Schopenhauer, 2007, s. 15). Schopenhauer ıstırap ve can sıkıntısının insanın mutluluğunun iki temel düşmanı olduğunu belirtmektedir (Schopenhauer, 2007, s. 9). Nihilist felsefenin temsilcilerinden Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) mutluluğun anlık ve gelip geçici bir duygu olduğunu, kimsenin bu duyguya erişemeyeceğini düşünmektedir (Nietzsche, 2015, s. 207). O insanların sadece kendilerini güçlü hissettikleri ve fitratlarına uygun davrandıkları zamanlarda mutluluğu hissedebilecekleri görüşündedir (Nietzsche, 2016, s. 90). Nietzsche'ye göre ahlak mutluluğa götüren bir yol değildir. Aksine birçok mutsuzluk kaynağı ahlak sebebiyle ortaya çıkmaktadır. Çünkü ahlaklı olmak insanın davranışlarını kısıtlamakta ve kişiye derin bir mutsuzluk yaşatmaktadır (Nietzsche, 2015, s. 81).

20. yüzyılda mutluluk anlayışının tamamen farklı bir perspektife büründüğü, erdemle veya öteki dünya ile bağlantısının kalmadığı, seküler ve insanın kendi tercihine dayalı bir bakış açısı oluşturulduğu görülmektedir (Diş, 2008, s. 30). Dönemin önemli düşünürlerinden Bertrand Russell (1872-1970) mutluluğun Tanrıların bir lütfu olmadığını, bireyin ancak kendi çabasıyla ona ulaşabileceğini savunmakta aynı zamanda mutluluğun bazen dış koşullara bağlı olarak meydana geldiğini iddia etmektedir (Russell, 2016, ss. 171-179). Özgün düşünürlerden Jean Baudrillard (1929-2007) 20. yüzyılda dünyanın üretim toplumundan tüketim toplumuna geçtiğini, insanların mürif olmakla mutlu olabilecekleri inancının hâkim olduğunu belirtmektedir. Baudrillard bireylerin tükettikçe mutlu olacakları düşüncesinin sahte bir mutluluk ürettiği görüşündedir. Ona göre hayatları tüketim nesnelileriyle çepeçevre sarılmış olan insanlar köleleştirilmekte, özgürlüklerini gönüllü olarak feda etmekte ve anlık mutlulukların peşine düşerek gerçek mutluluktan uzaklaşmaktadırlar. Ancak tüketim merkezli yaşamayan kişiler mutluluğa ulaşabilmektedirler (Anık, 2016, s. 448-449). 21. yüzyılda mutluluk perspektifi teknoloji ile birlikte yeniden değişim ve dönüşüm yaşamaya başlamıştır. Bu dönemin düşünürlerinden



olan pragmatizmi yeniden yorumlayan postyapısalcı bir görüşü savunan (Ayaz, 2016, s. 58) Richaerd Rotry (1931) mutluluğu kişinin kendi öz yaratımıyla oluşturduğu söz dağarcığı vasıtasıyla olaylara, olgulara yüklediği anlam olduğunu belirtmekte aynı zamanda bireyin küçük ya da büyük tutkularını gerçekleştirerek mutlu olabileceğini düşünmektedir (Özkan, 2017, s. 58).

### **Müslüman Düşünürlerde Mutluluk**

İslam düşünürleri mutluluk ahlaki manasına gelen evdemonizm kavramı yerine kurtuluş vesilesi, talih, uğur, bereket anlamlarına gelen “es-sa’ade” (Çağrı, 2008, s. 319), insan için son mutluluk anlamında “es-sa’adetu’l-kusva” (Vural, 2003, s. 321), en üstün mutluluk manasında “es-sa’adetu’l-uzma” veya “es-sa’adetu’l-ulyâ” terkiplerini kullanmışlardır (Devellioğlu, 1993, s. 903). İlk İslâm filozofu olarak tarihte yerini alan Ya’kub b. İshak Kindi (801-873) *Risâle fi’l-Hîle li-Def’i’l-Ahzân* adlı eserinde insanın mutlu olabilmesi için kendini üzüntüden nasıl kurtarabileceği konusunu anlatmaktadır (Çağrı, 2008, s. 320). Kindi mutluluğu gelip geçici hazların ötesinde manevi, zihni ve ruhsal yetkinlikle ulaşılabilecek bir duygu olduğunu düşünmektedir (el-Kindi, 2012, s. 17). Bir başka ifadeyle insanı ancak değişimi olmayan akli ve manevi hazlar mutluluğa ulaştırabilmektedir. Ona göre mutluluğun ebedi olmayan oluşma (kevn) ve bozulma (fesad) âleminde aranması gerekmektedir. Çünkü kevn-fesad dairesinin içinde olan duyu hazları ve duyu istekleri gibi geçici hevesler insanı mutlu edemeyeceğini savunmaktadır. Ayrıca kaybedildiği taktirde üzüntüsü çekilecek nesnelere sahip olmayan kişilerin kalıcı mutluluğa erişebileceğini bildirmektedir (el-Kindi, 2012, s. 51, 81).

İslâm düşünce tarihinde mutluluk konusunu detaylı bir şekilde ele alan, mutluluğu meşhur bir amaç olarak gören Farabi (870-950), her ne zaman olursa olsun başka bir şey için değil bizzat kendisi için istenilen, tercih edilen bir gaye olduğunu, mutluluğa ulaşıldığında, onunla birlikte ondan başka hiçbir şeye ihtiyaç kalmayacağını düşünmektedir (Farabi, 1993, s. 26, 27). O mutluluğu insan ruhunun vücutta, maddeye ihtiyaç hissetmeyecek bir tekâmül mertebesine ulaşması olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle mutluluk insan nefsinin maddeye muhtaç olmayacak şekilde yetkin olmasıdır. Farabi bu yetkinliği “Nihai Mutluluk/es-Saadetu’l-Kusva” olarak isimlendirmektedir. Farabi mutluluğu en büyük hayır ve en büyük fazilet olarak kabul ettiği için onun dışındaki her şeyin sadece mutluluğa ulaştıracak araçlar olduğu görüşündedir. Bu sebeple mutluluk hayır için yapılan hayırdır ve hiçbir zaman hayırdan başka şeyler için istenmemektedir. Dolayısıyla kişiyi mutluluğa ulaştıran kendi güzel eylemleridir. Mutluluğa engel olan ise düşüklük, rezillik, hasislik gibi kötülük içerikli eylemlerdir. Farabi’ye göre dünya ve ahiret mutluluğu sadece ve sadece erdemler vasıtasıyla elde edilebilmektedir (Farabi, 2001, ss. 69-70; Farabi, 1987, s. 39; Farabi, 2018, s. 1).

Din ile felsefeyi, akıl ile nakli birleştirmeye çalışan İhvân-ı Safâ (Koç, 1999, s. 31), grubu her şeyi iyi olması bakımından ele almaktadır. Onlara göre mutlak iyi olan mutluluktur ve

mutluluk sadece kendi özünden dolayı istenir. Bir başka ifadeyle mutluluk kendisi için talep edilen, mutlak iyi olandır (Bircan, 2001, s. 58). İhvân-ı Safâ mutluluğu dünyevi ve uhrevi olarak iki kısımda ele almaktadır. Her varlığın en iyi durumda en mükemmel amaca erişmek için hayatını devam ettirmesi ve en uzun süre yaşamasını “dünyevi mutluluk”, her nefsin en iyi durumda en yetkin amaca doğru yükselip ebediyen varlığını idame ettirmesini “ahiret mutluluğu” olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla İhvân-ı Safâ topluluğu mutluluğu bizatihi amaç olarak görmektedir (Çağrı, 2008, s. 321). İslâm tarihinde hekim-filozof olarak yer almış olan Ebû Bekir er-Râzî (865-925) ruhun gerçek mutluluğa erdemler vasıtasıyla ulaşabileceğini savunmaktadır. Ona göre ölçülülük, cesaret, bilgelik ve adalet erdemlerini hayatına alan (Aydın, 2014, s. 56) ve tutkularını aklın boyunduruğuna veren kişiler gerçek mutluluğa erişebilir (Fahri, 2004, s. 110). Mutluluğa giden yolun akıl, bilgi ve güçlü bir irade ile mümkün olabileceği, tutku ve ihtiraslarıyla davrananların mutsuz olacakları görüşündedir (Kaya, 2007, s. 482). İslam ahlak felsefesinin önemli düşünürlerinden İbn Miskeveyh (932-1020) mutluluğu “*son gaye, en uçtaki yetkinlik, gayelerin en değerlisi*” olarak tanımlamaktadır (İbn Miskeveyh, 2017, s. 53). Tam olan amacın sadece mutluluk olduğunu, mutluluğa erişen kişinin ona herhangi bir şey ekleme ihtiyacının olmayacağını belirtmektedir (Bircan, 2001, s. 58-59). Ona göre kemal mertebesine ulaşmış bireyler, bedene ihtiyaç duymadıkları için bedensel mutluluklara da ihtiyaç duymazlar. İbn Miskeveyh mutlu olan kişilerin hikmetten nasiplerini almış, ruhani hayat sahipleri oldukları, bu âlemdekilerin yardımıyla hikmetin inceliklerini elde edebilecekleri, ilahi nur ile aydınlanacakları görüşündedir. Aynı zamanda bu kişilerin bedene ait mutluluklara ulaşmak isteyenler gibi üzüntüler, sıkıntılar yaşamayacaklarını düşünmektedir (İbn Miskeveyh, 2013, ss. 58-59).

İslâm Meşşai okulunun en büyük sistemci filozofu olarak kabul edilen (Alper, 1999, s. 319) İbn Sina (980-1037) ahlakın gayesinin mutluluk olduğunu ve en yüksek mutluluğa ölümden sonra ulaşabileceğini düşünmektedir (Durusoy, 1999, s. 329). Ona göre mutluluğun tanımı, özü itibarıyla istenilen ve peşine düşülen aynı zamanda diğer şeylerin kendisinden dolayı tercih edildiği ilk gayedir. Bu cihetle her varlığın elde etmeye çalıştığı en değerli şey mutluluktur. O geçici hazların insana mutluluk vermeyeceğini, mutluluğa ulaşmanın ana şartının bilgi ve hikmet olduğu görüşünü savunmaktadır (İbn-i Sina, 2011, ss. 27-29). İslam tarihinin ilk dönem düşünürlerinden Ebu'l-Hasen el-Maverdi (972-1058) dinin öncelikli şartının akıl olduğunu ama sadece akıl gücü kullanılarak mutluluğa ulaşamayacağı görüşündedir. Ona göre, güçlü ile zayıfı eşit, yöneten ile yönetileni birbirine denk yapabilecek bir hüküm akıl vasıtasıyla verilemez (Maverdi, 1988, ss. 33-34). Bu nedenle, insanların işlerini, sosyal ilişkilerini düzenlemek ve mutluluğun tesisi için din gereklidir (Maverdi, 1998, s. 202). Maverdi, dünyada mutluluğu elde edebilmek için bireyin iş, yaşayış ve düzeni ile ilgili olarak itaatkar bir nefis, kalbin kendisine meyilli olduğu, kişiyi doğruluğa yöneltecek samimi bir dost ve zaruri ihtiyaçları gidermek için yeterli sermaye olmak üzere üç unsurun gerekli olduğunu ileri sürmektedir (Maverdi, 1988, ss. 220-235).

İslam ahlak düşünürlerinden Râgıb el-İsfahânî (954-1108) insanın yaratılmışlar arasında mutluluğu kazanmaya elverişli bir fitratla yaratıldığını (el-İsfahânî, 1983, s. 59), insanların dünyada kendilerine verilen nimetleri yaratılış amaç ve hikmetlerine göre kullandıkları taktirde mutluluğa ulaşacaklarını savunmaktadır (el-İsfahânî, 1983, s. 108-109). İslam düşünürlerinden Gazalî (1058-1111) mutluluğu ahirete endeksli bir paradigma üzerinden değerlendirmektedir. Gazalî'ye göre her güzellik, her lezzet ve yaşanan her mutluluk nimettir ve gerçek nimet ise ahiret mutluluğudur. Ahiret mutluluğuna götürmeyen dünyevi mutluluğun nimet olamayacağı görüşündedir (Gazalî, 1977, s. 123). O mutluluğun anahtarını sonsuz bilgide görmekte, sonsuz bilgiyi de “marifetullah” olarak tanımlamaktadır. Marifetullah yani Allah’a dair bilginin (Durusoy, 2003, s. 54) kalbin en büyük lezzeti ve kişinin en büyük mutluluğu olduğunu düşünmektedir (Gazalî, y.y., ss. 40-41).

İşrâkîliğin kurucusu kabul edilen İslam düşünürlerinden Şihâbuddin Sühreverdî (1153-1191) (Yalın, 2017, s. 264) mutlu kimselerin hakka inanıp bilgili kimseler olduklarını, mutsuz kimselerin ise hakka inanmayıp cehaletleri sebebiyle acı çektiklerini söylemektedir. Mutluluğu haz-elem ilişkisi içinde değerlendiren Sühreverdî'ye göre bedeni hazlara düşkün olan kişiler ruhani hazları anlayamazlar. Melekut aleminin müşahade edilebilmesi ve hakkın nurlarının işrâkıyla haz duyulabilmesi için bedensel meşguliyetlerden uzaklaşılması gerekmektedir. Böylelikle nefis arif olur, kişi bedeninin karanlıklarından kurtulup hakiki olan hayatın özünü bulur ve mutluluğa ulaşır (Yalın, 2017, s. 282). İslam düşünürlerinden Nasîrüddîn-i Tûsî (1201-1274) ahlak anlayışını mutluluk ahlakına dayandırmakta, mutluluğu akli haz olarak değerlendirmektedir (Gafarov, 2012, s. 444). Ona göre mutluluk, her bireyin kendine özgü öznel değerlendirmesidir. Buna mukabil mutlak iyi ise herkesin kabul ettiği ortak ve objektif bir değerdir. Mutluluğu tam ve izafi olmak üzere iki kısımda ele alan Tûsî, tam mutluluğun nihaî gaye olduğunu belirtmekte ve mutluluğa mutlak iyilik gibi objektif bir değer atfetmektedir (Tûsî, 2005, ss. 101-102; Ocak, 2012, s. 131). Bir başka ifadeyle mutluluğu mutlak iyilik gibi genel erdemler içerisinde görmektedir.

İslam düşünürlerinden Adudüddin el-Îcî' (1281-1355) üzüntünün istenen ve arzu edilen şeyleri kaçırmaktan aynı zamanda arzu ve istenilen şeylerin devamlılığını beklemekten meydana geldiğini belirtmektedir. Ona göre bu durum cehaletten kaynaklanmaktadır. Mutluluk geçici olana yönelmeyip, salih amellere yönelenlerin ulaşabileceği bir durumdur (el-Îcî, 2015, s. 61). Dönemin önemli düşünürlerinden İbn Haldun (1332-1406) mutluluğun ancak kişinin kendisini ahlaki faziletlerle donatarak elde edebileceğini düşünmektedir. Ona göre insanoğlu aklının muktezasınca faziletleri ve reziletleri birbirinden temyiz etmektedir, aynı zamanda fitratı icabı övülen eylemleri yapmaya meyil etmekte, kötü olan eylemlerden kaçınmaktadır. Dolayısıyla her insanın faziletleri öğrenmesi fitraten mümkündür. Faziletlere sahip olan kişide mutluluk hasıl olmakta ve o mutluluktan sevinç tezahür etmektedir (İbn Haldun, 2015, s. 273). İslam düşünürlerinden Muhyiddin Kafiyeçi

(1386-1474) dünya ve ahiret mutluluğunun kaynağını ilim olarak görmektedir. Kafiyeci'ye göre ilim bizatihi kendisi sebebiyle istenendir. Çünkü ilim hem dünya ve ahiret mutluluğuna hem de Allah'a yaklaşır bir vasıttır. İnsanoğlu için, derece yönünden her şeyden üstün olan ebedi mutluluğa ulaşmak için ilim bilmek ve o ilimle amel etmek gerekmektedir (el-Hanefi, 1974, ss. 82-83). Şer'i meseleleri çözme ve fetva verme konusundaki üstün yeteneği nedeniyle "müfti's-sakaleyn" (insanların ve cinlerin müftüsü) lakabıyla meşhur olan Kemalpaşazâde (1469-1534) mutluluğun kaynağını erdemde görmektedir (Turan, 2002, s. 239). Ona göre kişinin erdem çizgisinde durabilmesi için arzu gücü, öfke gücü ve düşünme gücü olmak üzere üç yetkinliğe sahip olması iktiza etmektedir. Arzu gücünün erdemi, bireyin fizyolojik ve biyolojik gelişimini sağlayacak sebeplere yönelmesini, öfke gücünün erdemi, bireyin varlığını koruyacak hazırlıklar yapmasını ve düşünme gücünün erdemi bireyi hidayete erştirecek olan ilimlerin tahsilini yapmasını ifade etmektedir. Kemalpaşazâde, ancak bu üç güce ait erdemleri hakkıyla yapan kişilerin mutluluğa ulaşabileceği görüşündedir (Alper, 2010, s. 169, 158).

İslam ahlakçılarından Kınalızâde Ali Efendi (1510-1572) mutluluğa ulaşabilmek için temel prensibin iyi olma ve iyiyi yaşama olduğunu düşünmektedir. Ona göre iyiyi bilme ve onu yaşama bir yetkinliktir. İnsanın yetkinlik ve mutluluğu, düşünce ve etkinlik yoluyla kazanabileceğini belirten Kınalızâde, kişinin yetkinleşmesinin sadece bilgiyle olabileceğini aynı şekilde mutluluğun ancak doğru bilginin kazanılmasıyla elde edilebileceği görüşünü savunmaktadır (Kınalızade Ali, 2007, s. 48). Osmanlı bilim ve düşünce tarihinde yaşadığı dönemin en önemli fikir adamlarından biri olarak kabul edilen Kâtip Çelebi (1609-1657) (Gökay, 2002, s. 36; Ülken, 1991, s. 177) dünyada kemâliyetlerle şereflenmek, erdemli olabilmek, dünya ve ahiret mutluluğuna ulaşmak için hikmet ilmi bilmenin gerekli olduğu görüşündedir. Ona göre kişi, kendi gücü ve seçimiyle ortaya çıkan eylem ve amellerini "amelî hikmet" sebebiyle yani, kendisini faziletlerle donatıp rezilliklerden arındırma yoluyla dünya ve ahiretini iyileştirebilmekte ve mutluluğu elde etmektedir (Çelebi, 2014, s. 676; Bulut, 2006; s. 676). İslam düşünce tarihinin önemli isimlerinden Erzurumlu İbrahim Hakkı (1703-1780) mutluluğu tasavvufi ahlak perspektifinden değerlendirmektedir. Her yönden mutluluğa ulaşabilen kişiyi ideal insan ya da kâmil insan olarak tanımlamaktadır. Ona göre kâmil insanın mutluluğa ulaşması erdemler vasıtasıyladır. Erdemi ifrat ve tefritten uzak davranışlar olarak gören Erzurumlu İbrahim Hakkı, mutluluğun Allah'a yakın olma ve O'nun rızasını elde etmekle gönülde tezahür edebilecek bir duygu olduğu görüşündedir (Karadeniz, 2006, ss. 133-134). Osmanlı Devleti'nin önemli alimlerinden Hüseyin Remzi Bey (1839-1898) mutluluğun elde edilmesi için ahlak ilminin öğrenilmesi gerektiği düşüncesindedir. Üstün ahlak sahibi olabilmek için güzel eylemleri yapabilmenin ve kötü ahlaktan sakınmak için kötü eylemlerden uzaklaşabilmenin yolunun ahlak ilmini öğrenmekle edinilebileceği görüşündedir. Din-i sahihe iman olmadan ahlaka ulaşmak, dolayısıyla mutluluğu elde etmeyi imkânsız görmektedir (Kurt & Tüz, 2015, s. 283, 294).

20. yüzyılın önemli filozoflarından Babanzade Ahmed Naim (1872-1934)'e göre mutluluğun kaynağı güzel ahlaktır, güzel ahlakın kaynağı da noksanlık ve istisna kabul etmeyen, evrensel ve zorunlu yasanın kaynağı olan ilahi vahiydir. Ona göre herhangi bir eylemin ahlaken iyi olması vahiy merkezli olmasına ve Allah rızası için yapılmasına bağlıdır. Dünyevi ve uhrevi mutlulukların en üstününün Allah'ın rızası olduğunu düşünen Ahmed Naim, vahyin teklif ettiği prensipleri mutluluk için zorunlu kabul etmektedir (Naim, 2010, s. 44-47). Cumhuriyet döneminin önemli düşünürlerinden Nurettin Topçu (1909-1975) dünya ve ahiret mutluluğuna ulaşabilmek için kişinin dürtüsel olarak aşağı canlılarından farklı olmayan istek, arzu ve hırslarından kendini kurtarması gerektiği görüşündedir. Ona göre bu istek, iştah ve tutkular insanın ahlaki olarak sefaletleridir ve bütün ahlaksızlıkların kaynağıdır. Nitekim Nureddin Topçu, ahlakın gayesinin insanın ruhunu kirleten, süflileştiren ve geçici olana bağımlı kılan her türlü istek, arzu ve tutkulardan kişiyi uzaklaştırıp hakikate yöneltmek olduğunu düşünmektedir. Ahlakı din üzerine temellendiren Topçu, kişinin mutluluğu elde edebilmesinin ancak vahyin gösterdiği yolları takip ederek ahlaki erdemleri kazanmasıyla mümkün olabileceğini belirtmektedir (Topçu, 2005, s. 29).

Sonuç olarak, Antik Çağ döneminden itibaren batı düşüncesi ve İslam düşünce geleneğinin önemli konularından birinin mutluluk olduğu görülmektedir. Antik dönemden Aydınlanma dönemine kadar mutluluk problemi genel olarak ahlak konusu ile birlikte değerlendirilmektedir. İslam ahlak düşüncesinde mutluluğun erdemlerle ilişkilendirildiği, mutlak iyinin ne olması gerektiği konusu tartışıldığı anlaşılmaktadır (Arvas, 2017, s. 117). Antik Çağ'dan günümüze batı düşünürlerinin mutluluk anlayışı değerlendirildiğinde mutluluğun çok farklı değişim ve dönüşümler geçirdiği açık bir şekilde görülmektedir.

### **Antik Çağ'dan Günümüze Mutluluk Anlayışı**

Antik Çağ'dan günümüze kadar birçok düşünürün, teoloğun mutluluk kavramını tartıştıkları, mutluluğa farklı anlamlar yükledikleri görülmektedir. Yaşanılan dönemin koşullarının, inanç sistemlerinin, politika yapıcılarının mutluluk anlayışını etkilediği aynı zamanda her dönemin düşünürünün kendi tasavvuruna uygun şekilde mutluluk konusunu ele aldığı anlaşılmaktadır. İlk insandan günümüze yazıya intikal etmiş olan her duyguyu tarihsel açıdan değerlendirmek mümkündür. Sevgi, nefret, mutluluk, mutsuzluk gibi birçok duygu insanoğlunun varlığıyla birlikte var olmakta ve her duygu zaman içerisinde birtakım değişim ve dönüşümlerle tarihte yerini almaktadır. Ontolojik serüveni insanla başlayan mutluluk duygusunun insanlık tarihi kadar kadim bir tarihi bulunmaktadır. Mutluluğun tarihsel süreci analiz edildiğinde yüzyıllar içerisinde çok büyük değişim ve dönüşümler geçirdiği müşahade edilmektedir. "Mutluluk" sözcüğüne ilk defa M.Ö. 5. yüzyılda yazılı metinlerde rastlanmaktadır. İlk tarih kitabı olarak kabul edilen "Herodot Tarihi" isimli eserde insanın mutluluk arayışı konu olarak ele alınmaktadır. Bu yüzyılda mutluluk talih, şans, mucize olarak yorumlanmaktadır. Batı tarihinin doğuşunda mutluluk şans meselesi olarak telakki edilmektedir. Öyle ki, dönemin oyun yazarlarının metinlerinde oyunlar

mucize kabul edilen mutlu sonla değil trajediyle bitmektedir (McMahon, 2013, ss. 20-26). Tarihsel süreç analiz edildiğinde Antik dönemde talih, mucize olarak tanımlanan mutluluk kaderci ve evdemonizm olmak üzere iki yapı üzerine inşa edilmektedir.

Antik Yunan ve antikite dünyasında mutluluk, insanın başına gelen ve üzerinde kontrol sahibi olamadığı bir durum olarak düşünülmekteydi. Bireyin mutlu olabilmesi için talihin önemli bir rolü olduğu görüşü hakimdi. Dolayısıyla mutluluğu kaderci bir bakış açısıyla değerlendiriyorlardı. O dönem insanı eldekilerle yetinir, yaşadığı şartlar olumsuz olsa bile şartları değiştirmeyi düşünmezdi. Çünkü tanrıların kendileri için en iyisini düşündüğünü ve gerekli olan mutluluğu onlara sunacaklarına inanmışlardı. İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinde Akdeniz Havzasından Anadolu, Mısır, Doğu Akdeniz, İran ve Mezopotamya'ya kadar olan bölgede mutluluğu Tanrılara bırakma, tevekkül etme en kabul gören inanç formuydu. Firavunun zalimane hakimiyeti altında ya da Pers krallarının topraklarında yaşam mücadelesi veren insanlar için siyasi ya da ekonomik olarak kendilerinden daha güçlü olan kişilere veya iktidar sahiplerine hizmet etmek en büyük mutluluk olarak görülüyordu (McMahon, 2013, s. 37).

Dönemin insanı, mutluluğu tesadüf eseri olarak kabul ediyor, lehine veya aleyhine olan durumları tanrısal bir kaynağa atfederek mütevekkil bir duruş sergiliyordu. İlk çağlarda yaşayan birey, 21. yy. insanı gibi sadece lehine olan durumları tesadüfi talih olarak yorumlamıyor aynı zamanda aleyhine olan durumları da tesadüfi talih olarak değerlendiriyordu. Dolayısıyla tesadüfi talih her zaman lehte olmayacağı için aleyhte olabilecek durumlara karşı temkinli davranıyorlardı. Böylelikle kendilerini olumsuz etkileyebilecek aleyhte tesadüfleri tamamen ortadan kaldıramasalar bile ihtimal dahilindeki olumsuzlukları birtakım önlemlerle azaltabiliyorlar, aynı zamanda kendilerini tanrılarına karşı olası isyandan koruyorlardı (Schmid, 2014, ss. 17-18). Bu kaderci anlayışta olası olaylara temkinli yaklaşımla birlikte tanrılara tevekkül etme davranışı vardı. Dolayısıyla dönemin teolojik ve siyasi yapısı mutluluk perspektifini kaderci bir zemin üzerine inşa ediyordu.

Antik dönemin mutluluk anlayışını şekillendiren ikinci yapı evdemonizm anlayışıydı. Bu anlayışa göre, bir kişinin mutlu olarak nitelendirilmesi için o kişinin karakterinin ve ahlaki tutumunun genel erdem prensiplerine uygun olması gerekmektedir (Marar, 2012, s. 23). Antik dönemde nihai arzu, son amaç olarak görülen mutluluk; erdemle birleşmiş refah olarak tanımlanmaktaydı. M.Ö. 5. yy. ortasından 3. yy. ortasına kadar Antik Yunan düşünürleri mutluluğu amaçlar hiyerarşisinde nihai hedef olarak kabul ederek hayattaki değerini yükseltmişlerdi. Dönemin Yunanlı ve Romalı düşünürleri mutluluğun öznelenden ziyade nesnel yani, bireysel bir kanaate dayanan bir durum olduğu, hayatın parçalarında değil bütününde değerlendirilebileceği, erdemin ödülü ve ruhun uyumu olarak tarif etmişlerdir (McMahon, 2013, s. 64, 82). Sonuç olarak, Antik Çağ döneminde mutluluk kaderci ve ahlakçı olmak üzere iki anlayışın etrafında tarihsel yolculuğuna devam etmiştir.

Dönemin aydınları tarafından mutluluk, genellikle iyi ve erdemli davranışlarla bir bütün olarak değerlendirilmiştir.

M.Ö. 3. yy. ortasından Orta Çağ dönemine kadar mutluluk en yüksek amaç olarak görülmeye devam etti. Bir başka deyişle mutluluk hiçbir amacın aracı değildi. Sadece mutluluğa götüren araçlar vardı. Yaşamın ve varoluşun tek amacı, nihai hedefi mutluluktan (Sponville, Delumeau, & Farge, 2018). İnsanoğlu amaç olarak gördüğü mutluluğu kimi zaman iç alemde kimi zaman dış alemde aramaya devam etti. Bu duygu insanlık tarihinin sayfalarında farklı yorumlarla yerini almaktaydı. Nitekim M.S. 79 yılında Vezüv Yanardağı'nın patlamasıyla toprak altına gömülen Pompei şehrinde yüzyıllar sonra bulunan kalıntılarda fırıncı dükkanının duvarında yer alan bir söz insanın mutluluk arayışını somutlaştırmaktadır. Kırmızı travertene oyulmuş "Mutluluk burada yaşıyor" ifadesi mutluluğun uzaklarda olmadığını, insanın bu duyguyu kendine en yakın yerlerde aradığını göstermektedir (McMahon, 2013, s. 84).

Mutluluk keşfi üzerine arayışlar hem bireysel hem toplumsal alanda kendini gösterirken yaşanan dönemi şekillendiren siyasi, ekonomik ve teolojik unsurlar farklı mutluluk yorumlarına zemin oluşturmuştur. Antik Çağ'da kadercilik ve erdem üzerine inşa edilen mutluluk anlayışı, Orta Çağ (M.S. 375) itibarıyla "teolojik merkezli" bir yapıya dönüşmüştür. Bu perspektif Rönesans döneminin başlangıcı kabul edilen 1300 yılına kadar, yaklaşık bin yıllık bir zaman dilimine imzasını atmıştır. Bu dönemin önemli özellikleri kapalı tarım toplumlarının teokratik olarak yönetildiği feodal birimlerden oluşması, yönetimde yerelliğe öncelik verilmesi ve toplumsal hayatın din merkezli olmasıdır. Din merkezli bu yapı o günün din anlayışı olan Hıristiyanlığı kurumsal bir hale getirmiştir (Ağaoğulları & Köker, 2004, ss. 92-93). Böylelikle hayatın her alanı Hıristiyanlık anlayışına göre inşa edilmeye çalışılmıştır.

Orta Çağ modeli mutluluk anlayışı dini bir formla şekillenmeden önce geçmiş dönemlerdeki gibi ahlakla temellendirilmekteydi. Dönemin insanı mutlulukla doğruluğu birbirinden ayırmamış, dürüstlüğün olmadığı yerde mutluluğun olmayacağına inanmıştı. Erdem ve Tanrı'dan uzak bir mutluluğun insanı kaosa sürükleyeceği görüşü hakimdi. İnsan hayatını bir yolculuk gibi tasavvur ettikleri için zamanla bu hayatın sonunda hakiki mutluluğa ulaşabileceği inancı yaygınlaşmıştı (McMahon, 2013, s. 251). Orta Çağ'da insana düşen sorumluluk Tanrı'nın kudreti karşısında teslimiyet göstermekti. Çünkü insana verilen ikramların hepsi Tanrı'nın takdiri olarak kabul edilmekteydi. Aynı şekilde mutluluk da Tanrı'nın takdiriyle verilen bir lütuftu. Ancak bu dünyada mutluluğu kâmil manada hiç kimse hak edemez ve ona ulaşamazdı (Neiman, 2016, ss. 170-175). Dolayısıyla mutluluk öte dünyada yaşanabilirdi. Bu dünya mükemmellikten uzak, sıradan ve vasat bir yerdi. Sadece kurtuluşun olacağı gerçek ve mutlak dünyada mutluluktan bahsedilebilirdi. Orta Çağ düşüncesindeki bu anlayışla birlikte mutluluğu nihai amaç olarak gören antik düşüncenin yolları birbirinden ayrılmıştı (Pascal Bruckner, 2012, s. 11). Yani, Antik Çağ anlayışında mutluluk dünyada aranırken, Orta Çağ anlayışında öte dünyada aranmaktaydı.

Böylelikle mutluluk Orta Çağ insanı için amaç olmayan, bu dünyada ulaşılamayacak bir ütopya haline gelmişti.

Ebedi hayatı önceleyen teolojik temelli bir düşünce sisteminin hâkim olduğu Orta Çağ döneminde mutluluk kavramına olumlu bakılmıyordu. Toplumsal inanç ve değerleri şekillendirmeye çalışan dönemin kilise yönetimi Hz. İsa'nın yaşadığı üzüntüleri, sıkıntıları "acı çekmek" üzerine temellendirmekte ve bu anlayışı kutsallaştırmaktaydı. Kilisenin oluşturduğu tasavvura göre mutluluk, bu dünyada mevcut olmayan, insanoğlu dünyaya gelmeden önce var olan bir duyguydu. Yalnızca hakiki inananların dünya hayatından sonra mutlu olacakları inancı kabul görmekteydi. Böylelikle mutluluğa dünya hayatında yer verilmemekte ve dünyevi mutlulukların istenmemesi gerektiği algısı oluşturulmaktaydı. Orta Çağ batı düşüncesini formüle eden kiliselerin tümü dünyevi mutluluğa aynı şekilde olumsuz bir paradigmayla bakmamış olsalar da o dönem için mutluluk genelde dünya hayatı için olumsuz, ahiret hayatı için olumlu bir duygu olarak kabul edilmekteydi (Veehoven & Dumludağ, 2015, s. 61).

Dünya hayatında mutluluğa yer vermeyen bakış açısını daha uç bir zemine taşıyan bazı din adamları "İsa'nın hiç gülmediği" inancını benimseyerek gülümsemenin bile günah olduğu sonucuna varmışlardı. Aynı zamanda bu bakış açısı din adamları aracılığıyla halk arasında yayılmış ve kabul görmüştü. Öyle ki, yaşadıkları çağda gülmeyi ve zevk almayı sağduyulu dindar insanın yapamayacağı ancak çılgın kişilerin yapabileceğini düşünenler bile vardı (Sponville, Delumeau, & Farge, 2018, s. 79). Sonuç olarak, teolojik temelli düşünce yapısının hâkim olduğu Orta Çağ döneminde ahiret merkezli bir mutluluk anlayışına dayalı evdemonik bir yapı varlık göstermekteydi (Akarsu, 1982, s. 118). Orta Çağ kültüründe Antik Çağ'dan farklı yeni bir anlayış hâkim olmuştu. Bu anlayışa göre, hiç kimse mutluluk duygusuna bu dünyada ulaşamazdı ama dünyada Tanrı'nın onayladığı bir hayat yaşanırsa o yaşantı "iyi hayat" olur ve kişiye cenneti kazandırır. Dolayısıyla kişi, ahirette hak ettiği takdirde cennete girebilir ve sadece cennette mutlu olabilirdi. Mutsuz bir mücadele yeri olarak tasavvur edilen bu dünyada mutluluğu beklemek yanlıştı ve mutluluğu dünyada isteme düşüncesi insanı iyi hayat anlayışından uzaklaştırırdı. Mutluluğa dair bu bakış açısı Orta Çağ'a egemen olmuştu (Marar, 2013, s. 20). Orta Çağ Hristiyanlığı yaklaşık bin yıllık döneminde mutluluk duygusunu bu dünyadan ötelemiş, ahirete transfer etmişti.

Orta Çağ döneminde dünyanın batısında olduğu gibi doğusunda da insanın mutluluk arayışı vardı. 7. yüzyılda İslam dininin geldiği ve yayıldığı coğrafyada farklı bir dönem yaşanmaktaydı. Bu döneme mutluluk dönemi, insanların en bahtiyar oldukları çağ anlamına gelen "Asr-ı Saadet" denilmekteydi. Asr-ı Saadet döneminde insanlık için hidayet rehberi olan Kur'an indirilmiş, bütün insanlığa rahmet ve örnek olarak gönderilen Hz. Peygamber bu zaman diliminde yaşamış ve ashabını en güzel şekilde yetiştirmiştir. İslâmiyet'in tebliğ edilip yaşandığı bu zaman dilimi mutluluk çağı olarak tarihte yerini almıştır (Özaydın, 1991, s. 501). İslâmiyet'ten önce Arap coğrafyasında "cahiliye devri" diye adlandırılan zaman diliminde düzenlenmiş hukuk kitapları yoktu. Öyle ki, o dönemde



hukukun üstünlüğünden ziyade üstünlerin hukuku geçerliydi. Toplumda “Mikro milliyetçilik” denebilecek asabiyet bağı yani, kabilecilik çok büyük rol oynamaktaydı (Öztürk, 2011, ss. 236-237). Cahiliye toplumu hürler, esirler ve esirler ile köleler arasında orta bir sınıf kabul edilen özellikle Arap olmayan kişilerin siyasi ve sosyal anlamda Kureyşliler’in hakimiyetindeki köleliklerini simgeleyen mevali olmak üzere üç gruptan müteşekkildi. Cahiliye toplumunda her türlü hak gibi mutluluk da sadece hürlerin hakkı olarak görülüyordu (Çağatay, 1957, ss. 118-119).

Cahiliye anlayışının hâkim olduğu yüzyılda İslam dininin gelmesi ve toplumda yaygınlaşmasıyla ırk, renk, dil, kabile, mülkiyet gibi farklar ortadan kalkmış, özgürlük, adalet, eşitlik gibi insan hak ve hürriyetine dair ilkeler benimsenmeye başlanmıştı. Artık insana insan olarak değer verme ve üstünlüğün ancak iman ve takvada olabileceği görüşü hâkim olmaktaydı. Böylece cahiliye dönemi anlayışı yerini medeniyete bırakmaktaydı. İslam’ın ortaya koyduğu mutluluk algısı müteakip yüzyıllarda dönemin yöneticilerinin yönlendirmesiyle ahiret istikametine kaydırılmış, dünyada yaşanamayacak gibi kabul edilmiş olsa da vahyin öğretilerinden olan mutluluk anlayışı çağlar boyunca aynı kalmıştır. Kur’an’a göre mutluluk bizatihi kendinde bir gaye olmayan bir duygudur. Mutluluğun amacı; Allah’ın sevgisini kazanmak ve dünya hayatında kişinin istek ve ihtiyaçlarını Allah’ın belirlediği kriterlere uygun davranışlarla gerçekleştirmesi aynı zamanda hayatın dinamiklerini kalıcı olan üzerine yerleştirerek yaşamaktır (el-Attas, 2011, ss. 235-237).

Hayatta değişmeyen tek şeyin değişim olma yasasına binaen tarihte binlerce yıllık hakimiyeti olan Orta Çağ dönemi yeni bir değişim ve dönüşümün eşğine gelmişti. 14. yüzyılın ortalarından itibaren skolastik düzene karşı yeniden bir oluşuma girildi. Yeniden doğuş, yeniden diriliş anlamına gelen “Rönesans” sözcüğü “Aydınlık Çağ” olarak kabul edilen yeni dönemin ismi aynı zamanda yeniliklerin habercisi olmuştu. Bu dönemde birçok alanda Antik Yunan kültürü yeniden canlandırılmış (Coşkun, 2003, s. 48), kendini iyi hissetme düşüncesi ivme kazanmaya başlamıştı. Yeni ve farklı düşüncelerin tezahür etmesiyle birlikte, Katolik Hristiyanlığın Orta Çağ boyunca iddia ettiği aksine insan doğasının ilk günahla kirlenmediği, arzunun istenilebilir olduğu, insanın doymayan arzularından iyiliklerin meydana gelebileceği gibi görüşler yaygınlaşmaktaydı. Aydınlanmacı filozoflar ve sonrasında birçok düşünür mutluluk, haz, arzu, bilinç ve özgürlüğü yeniden yapılandırdıkları ahlak anlayışının merkezine koymuşlardı (Marar, 2012, s. 21).

Mutluluğu muhteşem bir cennet olarak tasvir eden Hristiyanlık, insanların Adem’in hatası sebebiyle mutluluğu kaybettiklerini ama Tanrı’yla buluşmayı umut edenler ve Tanrı’nın öğütlerini dinleyenlerin cennette o duyguyu doyasıya yaşayacaklarına inanıyorlardı. Buna göre mutluluk bir umut nesnesiydi, kendisine ulaşıp ulaşılmayacağı tam olarak belli değildi. Batı’da aydınlanma süreciyle birlikte cennet ve mutluluk perspektifi değişmeye başladı. Cennet, bütün acıların teselli olabileceği, açlık ve susuzluk gibi ihtiyaçların giderilebileceği bir durum olarak anlaşılıyordu. Mutluluk ise siyasi, politik bakış açılarına

göre yeniden tanımlanıyordu. Artık sadece teolojik temelli bir mutluluk anlayışı yoktu. Öyle ki, 18. yüzyılda Aydınlanma devrimi sırasında herkesin mutlu yaşamaya, özgür olmaya, kendini özgürce ifade edebilmeye hakkı olacağı için mutluluğun politik olarak örgütlenmesi gerektiği düşünülüyordu. Jakobenler yani, devrimci demokratlar ve Jirondenler yani, krala yakın burjuvazi grup 1789 yılını politik mutluluk olarak ilan ederek gündelik hayat içerisinde mutluluk tanımı yapmaya çalıştılar. Böylelikle insanlar Hristiyanlığın sonsuz mutluluk vaadi yerine zevk alabilecekleri bir hayat yaşamayı tercih ettiklerini gösterdiler (Sponville, Delumeau, & Farge, 2018, ss. 11-12). Dolayısıyla Antik Çağ'daki kaderci ve ahlak merkezli mutluluk, Orta Çağ'da cennetle tasvir edilirken 1789'da politik mutluluk olarak tanımlanmaya başlanmış oldu.

Aydınlanma Döneminin ardından Fransız Devrimi ile birlikte insanın kim olduğu, nereden geldiği sorularına teolojik bir yaklaşım yerine felsefi yaklaşımlarla cevap aranmaya çalışılmış, insanın ilk günahı literatürden çıkartılmış, tüm insanlık için mutluluk manifestosu ilan edilmişti. Rönesans döneminde doğayı, dini ve toplumu skolâstik geleneğin perspektifinden bağımsız bir bakış açısıyla değerlendirebilme imkânı oluşmuştu. İnsan ve doğanın araştırılmasına duyulan ihtiyaç artmış, doğa yasalarının keşfi, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte insanlık tarihi hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecine adım atmıştı. Doğa bilimleri her problemi, her keşfi doğanın içinde ve gücünde bulma arayışına girmişti. Çünkü insanlık doğanın kesin yasalarla işleyen olgularla dolu olduğunu, astronominin işaret ettiği devasa boyuttaki nesnelere bile basit nesnelere hareketlerinden anlaşılabilirliğini keşfetmişti (Köroğlu & Köroğlu, 2016, s. 5). Böylelikle Rönesans döneminde bilimin özgürce ortaya koyduğu çalışmalar insanlık için sistematize edilmiş, özgür düşünceyle birlikte duyguların da özgür bir alanda yorumlanabilmesi ve ifade edilmesine olanak tanınmıştı.

Dönemin düşünürleri kâinatı akıl-bilim ilişkisinde okumaya çalışmış, bu hayatın bir kefarete ya da acı çekme yeri olmadığını düşünmüşlerdi. Bu perspektifle birlikte dünyanın var oluşunu çile çekmek olarak yorumlayan bakış açısı değişmeye başlayınca o çileyi çeken, sıkıntılara duçar olan insan bedenini geçici ve hakir gören bakış açısı da değişmeye başlamış, insan bedenine iyi bakılması, korunması gerekliliği ortaya koyulmuştu. Böylelikle Rönesans'ta insanın bedeni kendisine dost mertebesine ulaşmıştı. Orta Çağ'ın skolastik düşüncesinde hakir görülen insan bedeni için artık rahatlık, konfor dönemi başlamıştı. Bir başka ifadeyle beden rahatlığını, konforunu sağlayan her şey önemli bir nesne haline almıştı (Bruckner, 2012, s. 33).

Bedensel konfor hayat alanında da kendini gösterdikçe bireysel arzu ve istekler önemli görülmeğe başlamıştı. Her ne kadar 18. yüzyılda toplumun her kesiminde mutluluk söylemleri çoğalsa da bu duygu daha çok üst tabakada yani soylular arasında yaşanmakta, halk tabakalarının ya da köylü, zanaatkar gibi kesimlerin mutluluğa ulaşması düşünülmezdi. İktidarda olanların toplumsal tabakalara uygun formüle ettikleri mutluluk anlayışı topluma benimsetilmeye çalışılmaktaydı. Halkın mutluluğu kişinin işini iyi yapması,

toplum içinde yükselme arzusu, çalıştığı yerde insanlarla sıcak bir iletişim kurması, yoğun çalışması, namuslu bir hayat yaşaması olarak kabul ediliyordu. Köylü olanlar ise muhtaç ya da sefil bir durumda olsalar bile doğayla birlikte oldukları, kentin ölçsüz hayatından uzak kaldıkları için mutlu olduklarına inanıyorlardı ya da inandırılmışlardı. Bu yüzyılda bireyin özel alanında özel bir mutluluğu olmadığı gibi mutluluğun evde değil sokaklarda, salonlarda, partilerde olabileceği düşünülüyordu (Sponville, Delumeau, & Farge, 2018, s. 95, 108).

Toplumsal tabakalara göre mutluluk tasavvuru oluşturulsa da ilk defa Aydınlanma döneminde mutluluğu kadın, erkek, çocuk tüm insanların elde edebilecekleri, herkesin mutlu olabileceği fikri savunulmaya başlandı. Aynı zamanda mutluluk Tanrı'nın bir hediyesi olmadığı gibi talihin de bir oyunu değildi. Kişinin yaptığı muhteşem bir davranışa karşılık verilen ödül olarak da kabul edilemezdi. Dolayısıyla mutluluğun Tanrı'yla, talihle, erdemli davranışlarla ilgisi yoktu. Mutluluk duygusu insanlar tarafından elde edilebilecek, doğanın insana bahşetmiş olduğu bir hediye idi. Dönemin düşünürlerine göre mutsuzluk, insanların inanç sistemleri, yönetim biçimleri, hayat şartları ve geleneklerinin temelinde var olan yanlışlıklar sebebiyle ortaya çıkmaktaydı. Şayet bireysel ya da toplumsal olarak bu yanlış paradigmalara değiştirilirse mutluluktan bahsedilebilirdi. Artık Aydınlanma dönemi insanı için mutluluk tanrısal bir kusursuzluğa dayanmayan, dünyada elde edilebilecek bir hakikat olarak görülüyordu (McMahon, 2013, s. 31). Dolayısıyla tarihsel süreçte mutluluk artık dinden bağımsız olarak, tamamen seküler bir bakış açısı üzerinden değerlendirilmekteydi.

18. yüzyılın sonunda ise mutluluk siyasi bir kavram olarak ele alınmaya başlandı. Thomas Jefferson Bağımsızlık Bildirgesi'nde mutluluk arayışı hakkını apaçık bir hakikat olarak ifade ederken, 1789 yılında Fransızlar İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirgesi'nde belgenin son satırında "herkesin mutluluğu" ibaresini kullanmışlardı. Böylelikle insanın mutluluk arayışı siyasi literatürde yer almaya başlamıştı (McMahon, 2013, s. 32). Artık mutluluk farklı bir mecra ya doğru yönelmiş, farklı bir şekilde anlaşılmaktaydı. Olabildiğince Tanrı'dan ve talihten uzaklaşmış olan, lütuf olmaktan çıkan, bir hak olarak kabul edilen mutluluk insana sorumluluk yüklemekteydi. Her birey mutluluğun yükümlülüğünü kendi üzerine almak durumundaydı (Neiman, 2016, ss. 170-175; McMahon, 2013, s. 82). Amerikan Anayasası'nda yer alan insanın mutluluk arayışı hakkı, yaşama ve özgürlük ile birlikte devredilemez haklar arasında zikredilmişti. Sonuç itibarıyla yaşam ve özgürlük gibi haklar arasında yer alan mutluluk kutsanmaya başlanmış, modern dünyanın kutsalları arasına girmeye hak kazanmıştı (Marar, 2012, s. 25).

Aydınlanma Döneminin etkileri 19. yüzyılda da kendini göstermekteydi. Bu dönemde yeni felsefi problemler tezahür etmekte, marksizm, liberalizm, nasyonalizm, sosyalizm gibi çok çeşitli görüşler ortaya çıkmakta ve bu görüşler bireysel ve toplumsal hayatı etkilemekteydi (Armağanoğlu, 2004, s. 12). Marksizm'in etkisiyle kişinin kendisini ancak kendi çabasıyla mutlu edebileceği inancı yaygınlaşmıştı. Artık kabul gören görüşe göre mutluluk işlenmiş

yaşama sanatının bir ürünüydü ve bu ürün ancak bireysel çabayla elde edilebilirdi. Aydınlanma ile birlikte kişinin kurtuluşu kendi iş ve çalışmasına bağlanmıştı. İnsanın alnından damlayan terde bile mutluluk aranmaktaydı. Topluma empoze edilen görüş, emekten keyif almak yerine emeğin kendisini keyif olarak görmektir. Kişinin işinin dışında mutluluk araması lüks bir anlayıştı. Birey için ideal olan kendini gerçekleştirme ve emeğinden mutluluk duymasıydı. Dolayısıyla insanın mutluluğu kutsanmış olan emeğe bağımlıydı (McMahon, 2013, ss. 422-423).

19. yüzyılda geleneksel ahlak söylemleri sertleşmiş, ekonomi felsefesinin dayattığı emek anlayışına uygun olarak insanın zevk ve mutluluk ihtiyacı önemsenmemişti. Dönemin felsefe sistemleri aynı zamanda Hristiyanlık inancı insanın yaşama zevkini ve mutluluk arayışını yoksunlaştırmıştı. 19. yüzyılın sonlarına doğru geleneksel ahlak söylemlerinin, inanç sisteminin çok katı olduğu ve bu durumun insanın mutluluğunu gölgelediği fark edilmişti. Bu tespitten sonra İncil metinleri tekrar okunup yeniden yorumlanmaya gidildi. Yapılan çalışmalarda İsa'nın hayatı boyunca hiç çileci bir kişi gibi yaşamadığı, insanların yemek davetlerini geri çevirmediği, Kana denilen yerde küpleri şarapla doldurduğu keşfedildi. Bu keşifler insanın mutluluk problemini tekrar gözden geçirmesine ve gündeme taşınmasına neden oldu. İnsanlığın sonsuz yazgısını yok saymadan, bedensel boyutuna da önem verilmeye başlandı (Sponville, Delumeau, & Farge, 2018, ss. 80-81). 19. yüzyılın sonlarına doğru daha çok toplumsal pragmatizm öne çıkartılmış, kötü ve yanlış olan davranışlardan uzaklaşarak iyi ve doğru olan davranışlara yönelmenin erdemli davranışın temeli olarak kabul edilmişti. Mutluluğun ölçütü, ahlaki eylemlere uyumluluk olarak görülmüş, toplumsal alanda mutluluğun bireylerin birbirlerine karşı saygılı, hoşgörülü ve dayanışmacı oldukları takdirde tezahür edebileceği görüşü yaygınlaşmıştı (Hançerlioğlu, 2000, ss. 190-195). 19. yüzyıl insanı mahremiyeti, özel hayatı dile getirmeye başlamış aynı zamanda bireyin özel alanında kendine ait özel mutluluk anlayışı hâkim olmaya başlamıştı. Artık insanlar mutluluğu evlerinin dışında salonlarda, partilerde aramaktan vazgeçmişlerdi. Dolayısıyla bireysel mutlulukların olabildiğince ivme kazandığı bir döneme girilmişti (Sponville, Delumeau, & Farge, 2018, s. 108).

Birinci Dünya Savaşı'ndan önceki otuz yıl boyunca teknoloji, tıp ve eğitim alanında çok büyük gelişmeler olmuş, bu gelişmeler adeta Aydınlanma Dönemi'nin zaferi olarak kutlanmaya başlanmıştı (Delacampagne, 2010, s. 1). 20. yüzyıla girildiğinde insanlık tarihi boyunca görmediği kadar suçla, savaşla karşı karşıya kalmıştı. I. ve II. Dünya savaşlarının yaşandığı aynı zamanda silahsızlanma ve barışın sürekliliği için çabaların yoğun olduğu, ekonomik sarsıntıların dalga dalga yayıldığı, dünyanın siyasal problemlerin çoğaldığı bir dönem yaşanmaktaydı (Armağanoğlu, 2004, s. 121). Buhranların yaşandığı bu zaman diliminde modernitenin ortaya çıkışıyla dünyada köklü değişimler meydana geldi. Modernitenin doğuşu bilimlerin temellendirilmesinde ve bilimsel disiplinlerde yeni sorgulayıcı bir sistem oluşturdu (Delacampagne, 2010, s. 4). Aynı zamanda rasyonalizyon, sekülerleşme, bireyselleşme gibi modernitenin bileşenleri olarak kabul edilen akımlar

dünyada etkili olmaya başladı. Böylece bilimsel ve teknolojik ürünlerin yaygınlaşmasıyla aile, din, sosyal ilişkiler, siyaset ve sanat gibi yaşamın birçok alanında değişimler meydana geldi (Touraine, 2010, s. 25).

20. yüzyıla imzasını atan modernizmin çağdaşlaşma olarak kabul edilmesiyle birlikte eskiden uzaklaşma ve gelenekten kopukluk şeklinde bir anlayış tercih edilmeye başlandı. “Modern İnsan” tamlamasıyla zihinlerde oluşan tasavvur; batılı gibi düşünen, batılı gibi davranış modelleri olan kişiler olarak anlaşılır oldu (Kızılcelik, 1996, s. 9). Aydınlanma döneminde talep edilen özgürlükler modern dönemde dinden özgürlük olarak inşa edilmeye başlandı. Böylelikle mutluluk tamamen seküler bir yapıya büründü. Artık yeni bir çağ yaşanmaktaydı ve bu çağın modern bir mutluluk anlayışı vardı. Modern insan için mutluluk şans ya da Tanrı'nın lütfü değildi, her kişinin kendi tercihiyle oluşan bir durumdu. Aydınlanma döneminde mutluluk insan için bir görev, bir sorumluluk aynı zamanda ihtiyaca binaen şekillendirilen bir hayat tasavvuru olarak kabul edilirken, modern dönemde elde edilmesi zorunlu, elde edilemediği takdirde arkasından koşulan tek amaç olarak görülmeye başlandı. Bir başka ifadeyle mutluluk, modern dünyanın evrensel amacı olmuştu (Farrelly, 2015, ss. 112-113).

Sanayileşme ve hemen sonrasında ortaya çıkan modernleşme, birey ve toplumların gündelik yaşamını etkiler hale gelmişti. Globalleşen dünyada teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi aynı zamanda endüstrideki gelişmeler üretimin artmasına neden olmuştu. Ürünlerin süratle tüketilmesine yönelik çalışmalar tüketim ruhunu arttırmıştı. Bu yüzyılda birey üretici olmaktan çıkıp tüketici statüsüne geçmişti. Dolayısıyla üretim toplumu dönemi kapanıp, tüketim toplumu dönemi açılmıştı (Kırılmaz & Ayparçası, 2016, s. 46). Üretenin kendisi için ürettiği, emekle üretim arasında bir bağın olduğu tarım toplumundan sonra üretim ile tüketimin birbirinden ayrıldığı sanayi devrimi yaşanmaktaydı. Bu dönemde insanlar sadece kendileri için üretmiyordu aynı zamanda satmak, kar elde etmek için üretiyordu. 21. yüzyıla girerken üretim mekanikleşmiş tamamen tüketim endeksli bir dönem yaşanılmaya başlanmıştı (Alvin Toffler, 1981, s. 65, 69). Dolayısıyla tüketime endeksli bir dönemde mutluluk tüketici bir kimliğe bürünmüş oldu.

## **Sonuç**

Antik Çağ'dan günümüze kadar olan “Mutluluk Tarihi” değerlendirildiğinde her dönem mutluluk kavramına farklı anlamlar yüklediği görülmektedir. İnsanların inançları, yaşadıkları kültür, ekonomik ve siyasi hareketlilikler, politika yapıcılarının uygulamaları gibi birçok faktörün mutluluk algısını etkilediği anlaşılmaktadır. Tarihsel süreçte kimi zaman övülen kimi zaman yerilen mutluluk, insanoğlu için daima duygusal bir tatmin arayışı olarak yolculuğuna devam etmektedir. İlk çağlarda tanrıların lütfü ve şans olarak kabul edilen mutluluğun zaman içerisinde dünyada değil sadece ahirette yaşanılacağına inanılmış ve mutluluğun merkezi dünyevi alandan uhrevi alana doğru değişim göstermiştir. Aydınlanma döneminde bilim ve teknolojideki gelişmeler, felsefi akımlar, politika

yapıcıların tutumları, ekonomik ve sosyal hareketlilikler gibi birçok faktörün etkisiyle mutluluk anlayışı teolojik sınırlarını yıkıp tamamen seküler bir anlayışı temsil etmeye başlamıştır. Modern zamanlarda modern bir mutluluk anlayışı inşa edilmekte, imajların hâkim olduğu modern dünyada mutluluk görsellere monte edilmekte, yaşanılardan ziyade gösterilen bir durum halini almaktadır. Dolayısıyla tarihsel süreçte mutluluk farklı anlamlar yüklenerek, farklı kaynaklardan beslenerek yolculuğuna devam etmektedir.

Mutluluk zaman çizelgesi incelendiğinde mutluluğun geçirdiği evrelerin insanlığın yaşadığı olaylara uygun değişim ve dönüşümler barındırdığı anlaşılmaktadır. Kadim ve modern bakış açısına göre mutluluk insanoğlu için bir amaç olarak kabul edilse de iki düşüncenin birbirinden farklı merkezleri bulunmaktadır. Kadim anlayışa göre mutluluk, ahlaki davranışların ölçüsüyken, modern anlayışa göre ahlakilikle ilişkisi olmayan bireyin tatminine yönelik psikolojik durumlar olarak görülmektedir. Teknolojinin gelişmesi sonucu hızla değişen hayat şartlarıyla birlikte yeni formlar alan mutluluğun gelecekte de tahayyül edemeyeceğimiz değişim evrelerinden geçeceği muhakkaktır. Ancak değişmeyecek tek şey, insanoğlu var olduğu sürece onun mutluluk arayışı var olmaya devam edecektir. Çünkü yaşamak insan için tek başına yeterli değildir, hayat içerisinde mutluluğa ait ontolojik aynı zamanda özel bir alan bulunmaktadır.

#### **Kaynakça**

- Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe sözlük* (11 Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akarsu, B. (1982). *Ahlak öğretileri*, İstanbul: Remzi.
- Alper, Ö. M. (1999 ). İbn Sina. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. XX, s. 319). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Alper, Ö. M. (2010). *Kemalpaşazade bağlamında bir tasavvurun yeniden inşası*. İstanbul: Klasik.
- Anık, M. (2016). *Aykırı bir düşünür olarak J. Baudrillard ve gösteriş amaçlı tüketim. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47).
- Anay, H. (2011). *Jeremy Bentham'ın etkisi ve yararcılığın çağdaş Arap düşüncesine girişi. Osmanlı Araştırmaları, The Journal of Ottoman Studies* (37).
- Antoninus, M. A. (2012). *Düşünceler* (4. Baskı). (H. Ünal, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.
- Aquinas, S. T. (1941). *The Summa theologica (ST)*. London: Burns OateaşWashbourne LTD.
- Aristoteles. (1997). *Nikomakhos'a etik*. (S. Babür, Çev). Ankara: Ayraç.
- Armağanoğlu, F. (2004). *20. yy. siyasi tarihi 1914-1995* (11. Baskı). İstanbul: Alkım.
- Arvas, F. B. (2017). Psikolojide ve İslam düşünce geleneğinde mutluluk kavramı: karşılaştırmalı bir çalışma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4).

- Ayaz, B. (2016). *Jacques Derrida, Richard Rorty ve doğruluk. Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR), 1(2)*.
- Aydın, F. (2014). Teleolojik ahlak anlayışlarında mutluluğa ulaşmada ahlaki değerlerin yeri. *Asya Öğretim Dergisi, 2(2)*.
- Ağaoğulları, M. A., & Köker, L. (2004). *İmparatorluktan tanrı devletine*. Ankara: İmge. (1986). mutluluk. *Büyük Larousse* içinde. İstanbul: Gelişim.
- Birand, K. (1958). *İlk Çağ felsefesi tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Bircan, H. H. (2001). *İslam felsefesinde mutluluk*. İstanbul: İz.
- Bolay, S. H. (1996). *Felsefe doktrinleri ve terimleri sözlüğü* (6. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Bravo, H. (2007). Augustinus'un varlık ve bilgi görüşleri", *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* (15).
- Bulut, E. (2006). Kâtip Çelebi'nin düşüncesinde akli ilimlerin yeri ve önemi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Cevizci, A. (1997). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Coşkun, İ. (2003). Modernliğin kaynakları: Rönesans üzerine bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi, 3(6)*.
- Çağatay, N. (1957). *İslam'dan önce Arap tarihi ve cahiliye çağı*. Ankara: MARS T. ve S.A.S. Matbaası.
- Çağbayır, Y. (2007). *Orhun yazıtlarından günümüze Türkiye Türkçesinin söz varlığı Ötüken Türkçe Sözlük*. Ankara: Ötüken.
- Çağrı, M. (2008). Saadet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. XXXV, ss.319). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Çelebi, Ç. (2014). *Keşfü'z-zunûn an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn* (C. I). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Çilingir, L. (2000). *Ahlak felsefesine giriş*. Ankara: Elis.
- Çotuksöken, B. (1993). *Ortaçağ yazıları*. İstanbul: Kabalıcı.
- Delacampagne, C. (2010). *20. Yy. felsefe tarihi*. (D. Çetinkasap, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Demirpolat, E. (2004). Epiktetos'un hayatı, eserleri ve felsefi görüşleri. *İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9(2).
- Descartes. (1992). *Ahlak üzerine mektuplar*. (M. Karahasan, Çev.) Ankara: MEB.

- Devellioğlu, F. (1993). *Osmanlıca Türkçe ansiklopedik lügat* (11. Baskı). Ankara: Aydın.
- Diş, S. B. (2008). Bir dayatma halini alan mutluluk talebi. *Temaşa* (8).
- Durusoy, A. (1999). İbn Sina. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. XX, ss. 329). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- el-Îcî, A. (2015). *Ahlaku adudüddin* (1. Baskı). (İ. Çelebi, Çev.) Ankara: TDV.
- el-Attas, N. (2011). İslam'da mutluluğun anlamı ve tecrübesi. *Kelam Araştırmaları*, 9(2).
- el-Bağdadî, A. M. (2003). Maverdî'nin siyasi düşüncesinde insan ve toplum. (M. Sarıbiyık, Çev.) *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları*, V (2).
- el-Hanefî, M. E.-K. (1974). *Kitabü't taysir fi kavaidi ilmit-tafsir*. (İ. Cerrahoğlu, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- el-İsfahânî, E.-K. R. (1983). *Mutluluğun kazanılması*. (L. Doğan, Çev.). İstanbul: Bahar.
- el-Kindî, Y. b. (2012). *Üzüntüden Kurtulma Yolları*. (M. Çağrı, Çev.). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Epikür. (1962). *Mektuplar ve maksimler*. (H. Örs, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Epiktetos. (1999). *Düşünceler ve sohbetler*. (C. Süer, Çev.) İstanbul: Kaknüs.
- Fahri, M. (2004). *İslâm ahlâk teorileri*. (M. İskenderoğlu, & A. Arkan, Çev.). İstanbul: Litera.
- Farabi. (1987). *Fususul-medeni*. (H. Özcan, Çev.) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Farabi. (1993). *Mutluluk yoluna yönelme*. (H. Özcan, Çev.) İzmir.
- Farabi. (2001). *el-Medinetü'l-fâzıla*. (N. Danışman, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Farabi. (2018). *Mutluluğun kazanılması*. (A. Arslan, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Farrelly, E. (2015). *Mutluluğun sakıncaları*. (E. Gökyaran, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat.
- Gökyay, O. S. (2002). Kâtip Çelebi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam ansiklopedisi* içinde. (C. XXV, ss. 36). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Gafarov, A. (2012). Ebû Ca'fer Nasîrüddîn Muhammed b. Muhammed b. el-Hasen et-Tûsî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (C. XXXI, ss. 444). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Gazali, (1977). *İhya-u ulumi'd-din*. İstanbul. (Ahmed Serdaroğlu, Çev.). İstanbul: Bedir.
- Gazali, (y.y.). *Kimya-yı saadet*. (M. A. Müftüoğlu, & Ahmed Serdaroğlu, Çev.) İstanbul: Çelik.
- Hançerlioğlu, O. (1978). *Felsefe ansiklopedisi kavramlar ve akımlar* (C. 4). İstanbul: Remzi.



- Hobbes, T. (2007). *Leviathan*. (S. Lim, Çev.) İstanbul: YKY.
- Hume, D. (1875). *The Philosophical works of David Hume* (C. II). (T. Green, & T. Grose, Dü) London: Longmans, Green, and Co.
- İbn Manzur, E.-F. C. (1997). *Lisanu'l-arabi'l-muhit*. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İbn Miskeveyh. (2013). *Tehzibu'l-ahlak/Ahlak eğitimi*. (2. Baskı). (A. Şener, İ. Kayaoğlu, & C. Tunç, Çev.) İstanbul: Büyüyenay.
- İbn Miskeveyh. *Mutluluk ve felsefe: Tertibu's-sa'adat ve menazilu'l-ulum*. (2017). (H. Özturan, Çev.) İstanbul: Klasik.
- İbn Haldun. (2015). *Tercüme-i mukaddeime-i İbn Haldun*. (1. Baskı). (A. C. Paşa, Çev.) İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- İbn-i Sina. (2011). *Mutluluk ve insan nefsinin cevher olduğuna ilişkin on delil*. (F. Toktaş, Çev.) Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kant, I. *Pratik aklın eleştirisi*. (1999). (I. Kuçuradi, Ü. Gökberk , & F. Akatlı, Çev.) Türkiye Felsefe Kurumu, Çeviri Dizisi.
- Karadeniz, H. (2006). Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın ahlak felsefesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kaya, M. (2007). Ebu Bekir Razi. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde. (C. XXXIV, ss. 482.). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Kınalızade Ali. (2007). *Ahlak-ı alai*. (M. Koç, Dü.) İstanbul: Klasik.
- Kırılmaz, H., & Ayparçası, F. (2016). Modernizm ve postmodernizm süreçlerinin tüketim kültürüne yansımaları. *İnsan ve İnsan Dergisi* (8).
- Kızılcelik, S. (1996). *Postmodernizm dedikleri*. İzmir: Saray.
- Koç, A. (1999). *İhvan-ı Safa'nın eğitim felsefesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Kocabay, Y. (1968). *Türkçe Fransızca sözlük* (C. 3, ss. 326.). Ankara: Başnur Matbaası.
- Koroğlu, C. Z., & Koroğlu, M. A. (2016). Bilim kavramının gelişimi ve günümüz sosyal bilimleri üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (25).
- Kurt, İ., & Tüz, A. (2015). *Son dönem Osmanlı ahlâk terbiyecileri ve ahlak terbiyesi* (1. Baskı). İstanbul: Ensar.
- Möngü, B. (2015). Modern dünyada mutluluk: John Stuart Mill'in faydacı etiği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19 (1)).
- Marar, Z. (2012). *Mutluluk paradoksu*. (S. Çağlayan, Çev.) İstanbul: Kitap.

- Maverdi, E.-H. A. (1988). *Edebü'd-dünya ve'd-din*. Beyrut: Dâru İhyai'l-Ulum.
- McMahon, D. M. (2013). *Mutluluk/mutluluk üzerine tarihsel bir çalışma*. (K.Tanrıyar, Çev.). İstanbul: E.
- Montaigne. (1997). *Düşünceler*. (S. Eyupoğlu, Çev.) İstanbul: Cem.
- Naim, A. (2010). *İslam ahlakının esasları*, (1. Baskı). (R. Kılıç, Çev.) Ankara: TDV.
- Neiman, S. (2016). *Ahlâki açıklık*. (N. Tokdoğan, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Nietzsche, F. W. (2015). *Böyle buyurdu Zerdüş*. (7. Baskı). (M. Batmankaya, Çev.) İstanbul: Say.
- Nietzsche, F. W. (2015). *İyinin ve kötünün ötesinde* (8. Baskı). (A. İnan, Çev.) İstanbul: Say.
- Nietzsche, F. W. (2016). *Tan kızılığı ahlaksal önyargılar üzerine düşünceler*. (6. Baskı) (Ö. Saatçi, Çev.). İstanbul: Say.
- Ocak, H. (2012). Kınalızade Ali Efendi'de mutluluk ahlâki kavramının felsefi temelleri. *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (1).
- Onions, C.T. (1966). *The Oxford dictionary of English etymology*. New York: Oxford University Press.
- Özaydın, A. (1991). Asr-ı Saadet. *Türkiye Diyanet vakfı İslam ansiklopedisi* içinde. (C. III, ss. 501.). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Özbalkan, N. (1999). *Büyük İngilizce-Türkçe genel sözlük* (C. 2). İstanbul: Alfa.
- Özcan, M. T. (1987). John Locke'ın birey anlayışının felsefi temelleri. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 52.
- Özkan, S. Ç. (2017). Richard Rorty'de kamusal alan-özel alan ayrımı ve eleştirisi. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* (23).
- Öztürk, M. (2011). İslam öncesi Arap toplumunda ahval-i şahsiye hukuku. *Kur'an'ın anlaşılmasına katkı açısından Kur'an öncesi Mekke toplumu. 8. Türkiye Tefsir Akademisyenleri Buluşması*.
- Pascal Bruckner. (2012). *Ömür boyu esenlik*. (B. Uzma, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Pattabanoğlu, F. Z. (2015). Seneca'da felsefe ve ölüm. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (22).
- Russell, B. (2016). *Mutlu olma sanatı*. (Y. Sağlamtürk, Çev.) İstanbul: Say.
- Schmid, W. (2014). *Mutsuz olmak*. (T. Bora, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Schopenhauer, A. (2007). *Okumak ve yaşamak üzerine*. (A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: Şule.

- Selen, E. (2014). Seneca'nın Hercules Furens adlı eseri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sponville, A. C., & Delumeau, J., & Farge, A. (2018). *Mutluluğun en güzel tarihi* (2. Baskı). (S. Özen, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Steuerwald, K. (1988). *Türkçe Almanca sözlük* (1. Baskı). İstanbul: ABC Kitabevi.
- Tûsî, N. (2005). *Ahlâk-ı nâsîrî*. (A. V. Taştan, & H. Nazlıgül, Çev.) Ankara: Fecr.
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe sözlüğü* (5. Baskı). İstanbul: Bulut.
- Toffler, A. (1981). *Üçüncü dalga*. (A. Seden, Çev.) İstanbul: Altın Kitaplar.
- Topçu, N. (2005). *Ahlâk*. İstanbul: Dergâh.
- Touraine, A. (2010). *Modernliğin eleştirisi* (7. Baskı). (H. Tufan, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.
- Turan, Ş. (2002). Kemalpaşazade. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam ansiklopedisi* içinde (C. XXV, ss.239). İstanbul: Diyanet Vakfı.
- Tuğlacı, P. (1974). *Okyanus Türkçe sözlük*. İstanbul: Pars.
- Ülken, H. Z. (1991). *Kâtip Çelebi ve fikir hayatımız*. Ankara: TTK.
- Vandenbos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington, USA: American Psychological Association.
- Veehoven, R., & Dumludağ, D. (2015). İktisat ve mutluluk. *İktisat ve Toplum Dergisi* (58).
- Veehoven, R. (1997). Advances İn Understanding Happiness, *Published in French in Revue Québécoise de Psychologie*, 18.
- Veehoven, R. (2006). How do we assess how happy we are? Tenets, implications and tenability of three theories. *USA: Paper presented at conference on 'New Directions in the Study of Happiness: United States and International Perspectives*.
- Vural, M. (2003). *İslam felsefesi sözlüğü*. Ankara: Elis.
- Yalın, S. (2017). Sühreverdî'nin el-Elvahu'l-imadiyye adlı eseri temelindeki fizik ve metafiziğe ilişkin görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2, 12-23.



# TARİH-OLAY-BAĞLAM BÜTÜNLÜĞÜNDE C-H-L KÖKÜNÜN ANLAMSAL SERÜVENİ\*

Hatice Merve ÇALIŞKAN BAŞER\*\*

E-mail: haticemervecaliskan@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0877-7757>

**Citation/©:** Çalışkan Başer, H. M. (2020). Tarih-olay-bağlam bütünlüğünde c-h-l kökünün anlamsal serüveni. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 245-267.

## Öz

Zamanın geçmesiyle kültür, yaşama biçimi, ilgiler, pek çok şey değişmekte, dönüşmektedir. Kelimeler de bu dinamik yapıdan etkilenmektedir. Söylediklerimizi iyi anlatmak ve söyleneni iyi anlamak için bu değişime kayıtsız kalamayız. Kur'an'ın da söylemi yazıya geçirilmiştir ve onu daha iyi anlamak için onun kelimelerini iyi bilmek gerekmektedir. “C-h-l” kökü üzerinden yapılan bu çalışmayla hem kelimenin dönüşümünü görmek hem de Kur'an nüzulünün dinamik yapısı içerisindeki değişimleri okumak amaçlanmıştır. Bu makalede öncelikle c-h-l kökünün sözlük anlamlarından hareketle farklı formlarının anlamlarına yer verilmiştir. Yine kökün eş ve zıt anlam kökleri ile bu köklerin ilişkili olduğu kelimeler aktarılmış ve tüm bulgular tablo halinde gösterilmiştir. Daha sonra c-h-l kökünün geçtiği yirmi dört ayet, Mekkî ve Medenî ayrımı dikkate alınarak, iniş sırası gözetilerek gruplar halinde incelenmiştir. Cehl kelimesinin eş anlamlarından hareketle ayetlere manalar verilmiş ve hangi ayette hangi eş anlamının kullanıldığı belirtilmiştir. Mekke’de zaafaların alışkanlıklara, Medine’de keyfiliğe ve aşırılığa dönüştüğü ve bunların hatalara sebebiyet verdiği; tüm bu hataların “cehl” şeklinde isimlendirildiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Cehl, Sefeh, Kufr, Bağy, Tuğyan, Mekkî, Medenî.

\* Bu çalışma, “Kur’an-ı Kerim’de c-h-l Kökünün Semantik Analizi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Dr., Arş. Gör., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi.

## LEXICAL ADVENTURE OF C-H-L ROOT IN HISTORY-EVENT-CONTEXT INTEGRITY

### Abstract

With passing of time; culture, lifestyle, interests, many things change and transform. Words are also affected by this dynamic structure. We cannot be indifferent to this change in order to explain what we say and understand what is said. The discourse of the Qur'an has also been written and it is necessary knowing its words well to understand it better. With this study carried out on the "c-h-l" root, it was aimed both to see the transformation of the word and to read the changes in the dynamic structure of the Qur'an's arrival. In this article, firstly, the meanings of the different forms of the root of c-h-l are based on the dictionary meanings. Again, the root and opposite meanings of the root and the words that these roots are related are transferred and all the findings are shown in a table. Later, the twenty four verses where the c-h-l root passes were examined in groups considering the Meccan and Madinan distinctions, taking into account of chronological order. Based on the synonyms of the word Cehl, the verses are given meanings and which synonyms are used in which verse. Weaknesses; turned into habits In Mecca, turned into arbitrariness and extremism in Madinah, and these caused mistakes; it is concluded that all these errors are named as "cehl".

**Keywords:** Cehl, Sefeh, Kufr, Bagy, Tugyan, Meccan, Madinan.

### Giriş

### GİRİŞ

Bu çalışmanın konusu c-h-l kökünün geçtiği ayetlerin tarihi arka planını ve bağlamını incelemektir. Böylelikle c-h-l kökünün anlamsal değişimi ve dönüşümü izlenmiş olacaktır. Kur'an kelimelerle konuşan bir hitaptır ve söylemi yazıya geçirilmiştir. İnmeye başladığı dönemde muhatap onu iyi anlamaktaydı. Çünkü onun kullandığı kelimeler o döneme aitti ve mevcut kültürel ve sosyal durum üzerine söz söylemekteydi. Ancak zamanın ilerlemesiyle kaçınılmaz olan değişim, onun ne demek istediğini anlamayı güçleştirmeye başlamıştır. "C-h-l" kökü üzerinden yapılan bu çalışmayla kelimenin değişimi ve dönüşümünü tespit edip nüzul dönemindeki sosyo-kültürel durumu anlamaya çalışarak, o dönemin penceresinden Kur'an'a bakmak amaçlanmıştır. Yine bu çalışmanın başka amacı c-h-l kökünün anlam alanı tespit edilerek, tarih ve tefsir ilimleri yardımıyla ayetlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sunmaktır. Çalışmada ilk olarak sözlükler yardımıyla c-h-l kökünün anlam alanı, eş ve zıt anlamları tespit edilecek ve bunlarla ilişkili olduğu kelimeler belirlenecektir. Böylelikle kelimenin tüm yönleri ortaya konulmuş olacaktır. Daha sonra bu kökün geçtiği her bir ayetin, cehl kelimesine verilen anlamlardan hareketle, tarihi arka plan, varsa iniş sebebi ve tefsiri bilgiler yardımıyla derinlemesine incelenerek ne demek istendiği anlaşılmasına çalışılacaktır.

## 1. C-h-l Kökünün Anlam İncelemesi

### 1.1. Kökün Anlam Alanı

Sözlüklerde “cehl” ve “cehâlet” kelimeleri “bilmenin” - “ilmin” (Ferâhîdî, 2004, s. 133; Ezherî, 1964, s. 56; İbn Zekeriyya, 1622, s. 489; Benênî, 1992, s. 146; Bustânî, 1987, s. 133) zıttıdır ve “bir işi ilimsiz yapmak” (Halîl b. Ahmed, 2004, s. 133) manasını taşımaktadır. “Câhil” ise, âlimin, arifin zıttı (Bustânî, 1987, s. 133) anlamına gelmektedir. Ayrıca kendine yüklenen bu sıfattan habersiz, ahmak kimsedir (Feyyûmî, 1315 (h), s. 53).

“Cehile” fiili bir gerçeği bilmemek anlamına gelir (Halîl b. Ahmed, 2004, s. 133; Zemaşerî, 1922, s. 145; Zebîdî, 1994, s. 129; Bustânî, 1987, s. 133). Kelimenin isim formunda “cehûl” şeklinde kullanımıyla ise tecrübesiz manasına geldiğini görmekteyiz (Benênî, 1992, s. 147; Bustânî, 1987, s. 133). Cehl kelimesi, işin esasını bilmemek, söz konusu durum hakkında tecrübesiz olmak anlamlarına gelmektedir.

Cehl kelimesinin diğer bir anlamı sefehliktir. Bustânî bu kelimenin mecaz olarak ahmaklık ve isyan manasında olduğunu, günah işleyen kimsenin aptal olduğunu (Benênî, 1992, s. 146) ve Allah’a isyan eden kimsenin bu ahmaklığından vazgeçmediği müddetçe “câhil” olacağını söylemiştir (Bustânî, 1987, s.133). Zebîdî de benzer şekilde Râgîb’den yaptığı alıntıyla; cehlin; nefsin ilimsiz olması, bir şeyin olduğu durumunun tersine inanmak, olduğundan farklı şekilde düşünmek ve gerçeğin tersine olan şey olduğunu söylemektedir (Zebîdî, 1994, s. 130). Buradaki ifadelerden bir konuda ilim eksikliğinden ziyade, doğruyu bildiği halde yanlışta ısrarcı olmanın, ahmakça davranmanın ön plana çıktığını görmekteyiz.

Bu anlamların yanı sıra “cehl” kelimesinin “hilm” kelimesinin zıttı olduğunu (Ezdî, 2005, s. 565); mutmain olma, iç huzur, güven, sükûnet gibi manaların tersi olan “ciddiyetsizlik, düşüncesizlik” anlamlarına geldiği söylenmektedir (İbn Zekeriyya, 1622, s. 489). Dolayısıyla aşırıya gitmek, sinirlenmek, köpürmek, kabalaşmak, ahmak, aptal gibi davranmak, kötü huylu olmak için de aynı kelime kullanılmaktadır (Enîs v.dğr., 1972, s. 143). Zemaşerî “cehilet el-kıdr” kelimesinin tencerenin fokurdaması, şiddetlenmesi anlamında kullanıldığını İslam öncesi şiirden örnek vererek açıklamıştır (Ezherî, 1964, s. 56; Zemaşerî, 1922, s. 145). İslam’dan önce Arapların Allah’ı, peygamberi bilmeyip kibirli davranıp soylarıyla övünmeleri de cehl sayılmıştır (İbn Muhammed, 1322, s. 223). Bazı sözlükler aynı kelimeye avını parçalayan “aslan” anlamını da vermişlerdir (Fîrûzâbâdî, 1913b, s. 253; Zebîdî, 1994, s. 130).

Birinin câhil olduğunu düşünmek, onun câhil olduğuna hükmetmek anlamına gelen “istechele-استجهل” (Zemaşerî, 1922, s. 145) mecaz olarak kullanıldığında “hareket ettirmek/sallamak, hafife/alaya almak, kur yapmak (Râzî, ts., s. 272; Fîrûzâbâdî, 1913b, s. 253; İbn Manzur, 1956a, s. 130), tahrik etmek (İbn Zekeriyya, 1622, s. 490; Zebîdî, 1994, s. 130; İbn Manzur, 1956a, s. 130)” anlamlarına gelmektedir. Bundan başka “el-ceyhele-

الجبهة", "el-michel-المجهل", "el-michele-المجهلة" formlarında da gelen "el-ceyhelu-الجيهل" kelimesi "közü hareket ettiren tahta parçası, ateş çubuğu" manasına gelerek bambaşka bir nitelik kazanmıştır (Ezdî, 2005, s. 565; Zebîdî, 1994, s. 130; Enîs v.dğr., 1972, s. 144). Bazı Arapça sözlükler c-h-l kökünün açıklarken bu manaya da yer vermektedirler. Yine aynı kelimenin bir kadın adı olduğunun bilgisine yer veren sözlükler de vardır (İbn Manzur, 1956a, s. 130; Fîrûzâbâdî, 1913b, s. 253). Kelime "el-mechûletu-المجهولة" formunda geldiğinde ise "süt vermeyen deve" ya da "süt vermekten kesilmiş deve" anlamını taşımaktadır (Ezherî, 1964, s. 57; Zemahşerî, 1922, s. 145; Fîrûzâbâdî, 1913b, 253).

"Cehâlet" formuyla ise kelime, bilgisizlik hali (Benenî, 1992, s. 147), İslam'dan önce Arapların cehâlet ve dalalet içindeki dönemi (Halîl b. Ahmed, 2004, s. 133) ve İslam zamanındaki şirk ehli için (Ezdî, 2005, s. 565) kullanılmıştır. Bu kelime "el-câhiliyyetu el-cehlêu-الجاهلية الجاهلاء" şeklindeki kalıpta da yine ara dönem, sakinlik dönemi manasına gelip, İslam'dan önceki dönemi nitelemek için kullanılmaktadır (Zemahşerî, 1922, s. 145; İbn Manzur, 1956a, s. 130). Kur'an ayetleri gelmeye başlamadan Arapların durumunu anlatmak için de "câhiliyye çağı" dendiğini söyleyenler olmuştur.

## 1.2. Kökün Eş ve Zıt Anlam Kökleri

Sözlük çalışmaları neticesinde bu bölümde c-h-l kökünün eş ve zıt anlamlarını tespit edip her bir eş ve zıt anlamlı kelimenin de ilişkili olduğu anlamları belirlemeye çalışacağız. İzutsu'nun dediği gibi tüm bu ilişkiler c-h-l kökünün semantik rengini bize verecektir (İzutsu, 2014, s. 45).

Kökün eş anlamlarından biri olan "sefeh" hareket ve acecelik anlamına gelir. Hilm kelimesinin zittidir (İbn Manzur, 1956a, s. 497). Akıl eksikliği nedeniyle kişinin hafifliği anlamına da gelir (İsfahânî, 2012, s. 500). İnsanın şehvete meyletmesi (İsfahânî, 2012, s. 500) ya da birinin herhangi bir şeye meyletmesi anlamına gelen *heva* (Halîl b. Ahmed, 2004, s. 272) ve kişinin görerek değil zihinsel faaliyeti ile elde ettiği bilgi olmayan, şüphe barındıran kesinlik (İbn Manzur, 1956b, s. 272; Fîrûzâbâdî, 1913b, s. 665) anlamına gelen *zan* ile ilişkilidir.

İkinci anlam haddi aşmak, azgınlığa sevk etmek (İsfahânî, 2012, s. 634), zulümde ve isyanda ileri gitmek (Fîrûzâbâdî, 1913b, s. 863), zorbalık, dik kafalılık (Halîl b. Ahmed, 2004, s. 571) anlamına gelen "tuğyan" kelimesidir. Bu kelime de aydınlığın olmaması (İsfahânî, 2012, s. 657), ışığın gitmesi (Halîl b. Ahmed, 2004, s. 588) manalarına gelen "zulüm" kelimesi ile ilişkilidir.

Kökün üçüncü anlamı ise kesin olarak bildiği halde bilmezlikten gelme (27/Neml:14), inatçılık, dik kafalılık (Halîl b. Ahmed, 2004, s. 848; Fîrûzâbâdî, 1913a, s. 99) demek olan "kufır" dür ve bu kelime muhalif olma, bilerek direnme, yoldan sapma (İsfahânî, 2012, ss.



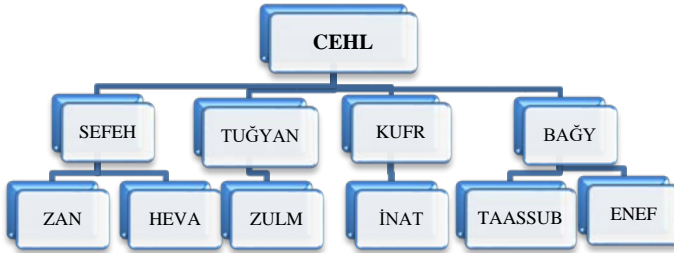
732-733), aşırılık ve taşkınlık yapma, bildiği şeye sırt çevirme (Halîl b. Ahmed, 2004, s. 235) anlamına gelen “*inat*” kelimesiyle ilişkilidir.

Son anlamı ise “*bağy*”dir. Bu kelime bir şeyde orta yolu aşmayı istemek anlamına gelmektedir (İsfahânî, 2012, s. 158). Doğruluktan sapmak, suç işlemek anlamına da gelir. Akıl, bilinç ve doğru davranışın tersine bir şeydir (Halîl b. Ahmed, 2004, s. 82). Tutuculuk, fanatizm, hoşgörüsüzlük anlamlarına gelen “*taassub*” (Güneş, 2014, s. 783) ve öfke, izzet, zillet anlamlarında “*enef*” (İsfahânî, 2012, s. 104) kelimeleriyle ilişkilidir.

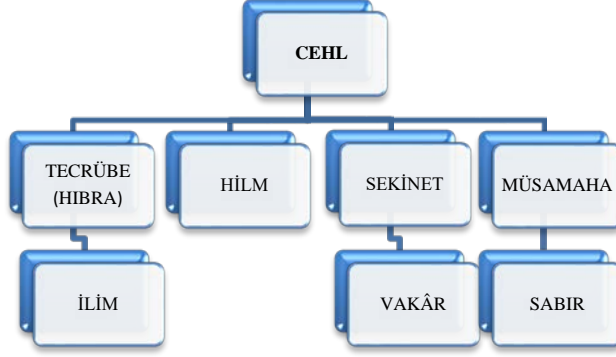
C-h-l kökünün zıt anlamlarına baktığımızda, bir şeyin iç yüzünü bilmek, haber yoluyla bir şeyleri öğrenmek anlamında “*tecrübe*” (el-İsfahânî, 2012, s. 328); tefekkür ve tedebbür ile bir şeyi bilmek, hakikatini, iç yüzünü anlamak anlamında “*ilim*” (Fîrûzâbâdî, 1913b, s. 519) yumuşak huyluluk, sabırlı olma, temkinli hareket etme manasına gelen “*hilm*” (Halîl b. Ahmed, 2004, s. 209) yumuşak huyluluk, kibarlık, ağırbaşlılık anlamlarına gelen “*sekînet*” (Halîl b. Ahmed, 2004, s. 436), hoş görülü davranmak, kolaylaştırmak (Halîl b. Ahmed, 2004, s. 443), kaba, hırçın ve inatçı davranmak yerine yumuşaklık ve kolaylık göstermek anlamlarında “*müsamaha*” (Fîrûzâbâdî, 1913a, s. 482) kelimelerinin ön plana çıktığı görmekteyiz.

Aşağıdaki ilk tablo c-h-l kökünün eş anlamlarını, ikinci tablo zıt anlamlarını göstermektedir. Bahsettiğimiz tüm ilişkisel anlamları bu tablolar üzerinden toplu biçimde görmek yararlı olacaktır.

Tablo 1. C-H-L kökünün eş anlamları



Tablo 2. C-H-L kökünün eşanımları



Tüm verilerden hareketle c-h-l kökü; hareket ve acelecilik hali, orta yolu ve sınırları aşarak taşkınlık, zulüm meydana getirmek, hareketin yokluğu, duyguları, benliği kontrol edememe, sabır ve deneyim eksikliği anlamlarında kullanılmaktadır. O halde c-h-l kökünün özünde “doğal eğilimlerin terbiye edilmemesi, eğitilmemesi durumunda ortaya çıkan davranış” anlamının olduğu düşünülebilir. Bu, bazen verimsiz, fayda vermeyen bir duruma sebep olurken, kimi zaman taşkınlık, zorbalık olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanın doğasındaki meyillerin eğitilerek kontrol altına alınmayışı, taassubu ve alışkanlıklarda inatla ısrar etmeyi doğurmaktadır. Bu da kişiyi yanlış veya doğru olup olmadığını irdelemeden davranışlarında saplantılı hale getirmektedir.

## 2. C-h-l Kökünün Geçtiği Ayetler

Kur’an’da c-h-l kökü yirmi dört ayette geçmektedir. Bunların on beş tanesi Mekki, dokuz tanesi Medeni’dir. Biz bu ayetleri iniş sırasını dikkate alarak ve birbirine yakın tarihte inenleri bir grupta olacak şekilde incelemeye çalışacağız. Her ayetin önce mealini verdikten sonra, bazı tefsiri bilgiler neticesinde ayette geçen “cehl” kelimesinin birinci bölümde tespit ettiğimiz eş anlamlarından uygun olanını ve ayete uygun düşen manayı vermeye çalışacağız.<sup>1</sup>

### 2.1. Mekki Sureler

#### 1. Grup

<sup>1</sup> Tezimizde hem surenin arka planına ilişkin bilgiler hem yararlanılan tefsir kaynakları hem de değerlendirmeler oldukça geniş yer tutmaktadır. Bunun bir makale olması sebebiyle burada, ayetleri oldukça öz bir şekilde değerlendirmeye çalıştık. Ayrıca tezimizi hazırlarken Taberi’ye kadar ulaştığımız tüm müfessirler, ondan sonra ise yaklaşık her yüzyıldan bir müfessir olacak şekilde pek çok tefsirden istifade ettik. Ancak burada hepsini zikretmek ve değerlendirmek mümkün olmayacağı için genellikle görüşümüzü oluşturmamıza temel teşkil eden müfessirleri vermekle yetindik.

“İsrailoğullarını denizden geçirdik ve sonrasında kendilerine ait puta tapan bir topluluğa rastladılar ve; ‘Ey Musâ, bize de onlarınkine benzer ilahlar yapsan’ dediler. Musâ; ‘Gerçekten siz **cahil** bir topluluksunuz dedi.’ (7/A’raf 138).

“Af/kolaylık yolunu tut, iyiliği emret. **Cahillerden** yüz çevir.” (7/A’raf 199).

C-h-l kökü ilk kez 7/A’raf suresinde kullanılmıştır. İnış sırası 39 olan surenin bi’setin yaklaşık olarak 5. ya da 6. yıllarında inmiş olması muhtemeldir (Çalışkan, 2014, s. 51). Bu dönemlerde Kur’an’daki tevhid vurgusunun yoğunlaştığı ve şirkin sert bir dille eleştirildiğini görmekteyiz (Câbirî, 2013a, s. 242). Bunun yanında müşrikler inananlara hem psikolojik hem de fiziksel şiddet uygulamaya başlamışlardır. İlk ayetin tefsirinde Râzî, İsrailoğulları’nın, Firavun ve ordusunun helak olduğunu görmelerine rağmen, ısrarla yine put taleplerinin açık bir suç olduğunu söylemiştir. Onların bu istekleri 39/Zümer Suresi’nin üçüncü ayetinde “(Biz onlara) Allah’a bizi çok yakınlaştırsınlar diye tapıyoruz” ifadesindeki gibidir. Allah’tan başkasına ibadet ise küfürdür (Râzî, 1981e, s. 232; İbn Kesîr, 1997b, s. 467). Seyyid Kutub, İsrailoğulları’nın şirkten sonra Mûsâ (as)’nın dinini kabul ettiklerini; ancak kararsız yapılarından ötürü puta tapan topluluk gördüklerinde eski inanışlarına dönme arzusunda olduklarını, onların bu arzularının bilgisizlik değil, ahmaklık olduğunu söylemiştir (Kutub, 1968c, s. 1364). Burada cehl kelimesi ahmak tavrılarından ötürü “sefeh” ve eylemleri, eski inançlarına dönmede bir inat barındırdığı için “kufr” ile eş anlamlı kullanılmıştır. Dolayısıyla ilk ayet “cahil topluluk” “ahmak/inatçı topluluk” şeklinde anlaşılabilir.” Vahiy geldiği sırada müşriklerin eziyetlerinin arttığını söylemiştik. Sonraki ayette de buna karşı inananlardan beklenen tavır açıklanmıştır. Zira ikinci ayeti Zemaşerî “o beyinsizlere onların beyinsizlikleri gibi karşılık verme, onlara karşı halim ol, kötülüklerine karşı yumuşak davran” şeklinde açıklamıştır (Zemaşerî, 1998d, s. 367). Râzî, sana zulmedenleri affettiğinde de yüz çevirmiş olursun (Râzî, 1981h, s. 107) diyerek onların tavrını zulümle eş değer tutmuştur. Bunlardan başka “câhilleri” sağlıklı ilişkiler kuramayan “sefehler” (Abduh, 1947d, s. 537) şeklinde bir izah da bulunmaktadır. Burada vurgu daha çok davranışlarının zulüm içermesiyle ilgilidir. Yani câhil kelimesi zorbalık yaptıkları için “tuğyan” ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır. O halde ayette “cahillere” “zorba” anlamını vermek uygun olacaktır.

“Rahmanın kulları yeryüzünde alçakgönüllü (hilmle) yürürler. **Cahillerle** karşılaştıklarında (onlar kendilerine sataştıklarında) ‘selam’ derler.” (25/Furkan 63).

Nüzûl sırasına göre 7/A’raf Suresi’nden iki sure sonra yer alan 25/Furkan Suresi de aynı tarihi arka plana sahip bir suredir. Müşrikler inananlara güç kullanarak eziyet etmekte ve ayette onlar, bu tavrılarından ötürü “câhilleri” diye anılmaktadır. Mukâtil, bu kişileri tefsir ederken “aptal, ahmak” (Mukâtil, 2003b, s. 441; İbn Ebî Hâtim, 1997, ss. 2722-2723), Hevârî ise “halim olmayanlar” şeklinde izah etmiştir (Hevârî, 1990a, s. 216). Bu kişilerin müşrikler olduğuna dair yorumlar da vardır (İbn Sellâm, 2004, s. 489). Zemaşerî “edebî azlığı, günahattan sakınmanın olmayışı, ahmaklık ve zorbalık” kavramlarını kullanmıştır

(Zemahşerî, 1998d, s. 368). İbn Aşur, burada cehl kelimesinin hilmin zıttı olduğunu söylemiştir (İbn Âşûr, 1984b, s. 69). Kelime burada müşriklerin güç kullanarak zulmetmelerinden ötürü “*tuğyan*” ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır. O halde ayetteki *cahillere* “*zorba*” anlamını vermek mümkündür.

“Siz kadınları bırakıp da erkeklere mi şehvetle yaklaşıyorsunuz? Gerçekten siz **cahil** bir topluluksunuz.” (27/Neml 55).

25/Furkan Suresi’nden beş sure kadar sonra gelen surenin Habeşistan hicretinden sonra gelmiş olması muhtemeldir. Bu da inananların biraz olsun güçlenmesine sebep olan Hz. Hamza ve Hz. Ömer’in Müslüman olmalarından sonraki zamana rastlar (İbn Hişam, 2006, s. 457; Şulul, 2003, s. 144). Surede kadınları bırakıp erkekleri tercih eden Lût (as) kavminin yapılan uyarıyı dinlemediklerinden bahsedilmiş ve bu kavim “*câhil kavim*” olarak nitelendirilmiştir. Buradaki durum, doğruyu söylediklerini bildikleri halde, toplumun ahlakını islah için gönderilmiş peygamberleri inkâr etmeleridir. Zemahşerî Allah’ın erkekler için kadınları yarattığını, kadınları kadınlar için veya erkekleri erkekler yaratmadığını, böyle eylemlerin ahlaksız, edepsiz davranışlar olduğunu söylemiştir (Zemahşerî, 1998d, s. 462). Kutub ise burada ceHLin ahmaklık anlamında da kullanıldığını, fitrattan sapmanın aptallık ve azgınlık olduğunu söylemiştir (Kutub, 1968e, ss. 2647-2648). Burada cahil kelimesi hem azgınlık anlamına gelen “*tuğyan*” hem de haddi aşmak anlamında “*bağy*” kelimesiyle eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla burada cahil topluluk, “*haddi aşan, ahlaksız*” topluluk anlamındadır.

“Boş, kötü söz duyduklarında ondan yüz çevirirler. Ve ‘Bizim işimiz bize, sizinki sizedir. Selam olsun size. **Cahilleri** istemeyiz’ derler.” (28/Kasas 55).

28/Kasas Suresi, 27/Neml Suresinden hemen sonra 49. sırada yer almaktadır. 25/Furkan 63. ayetteki gibi müşriklerin sataşmaları karşısında inananların tavrına yer verilmiştir. Mukâtil cahillerin “*ahmak, aptal kimse*” (Mukâtil, 2003b, s. 500) manasında, İbn Âşûr, hilmin zıttı manasında (İbn Âşûr, 1984c, ss. 145-146), Derzeze ise “*beyinsizler ve sapmışlar*” manasında kullanıldığını söylemektedir (Derzeze, 1984a, s. 323). Burada yine 7/A’raf 199 ve 25/Furkan 63. ayette olduğu gibi bir sataşma durumu devam etmektedir. Cehl bu sebeple “*tuğyan*” kelimesiyle eş anlamlı olarak kullanılmakta ve ayette “*zorba*” anlamına gelmektedir.

## 2. Grup

“Ey kavmim! Sizden bir mal istemiyorum. Benim karşılığım Allah katındadır. İnananları yanımdan kovacak değilim. Şüphesiz onlar rablerine kavuşacaklar. Görüyorum ki siz **cahil** bir topluluksunuz.” (11/Hûd 29).

“(Allah) Ey Nûh! Şüphesiz o senin aileden değildir. O iyi olmayan bir iş yapmıştı. Hakkında bilgin olmayan şeyi benden isteme. Senin **cahillerden** olmamanı öğütlerim.” 11/Hûd 46

11/Hûd suresi nüzul olarak 52. sırada yer alır. İlk ayette Nûh (as)'un kavmin ileri gelenlerinin, onun insan oluşu ve etrafında fakirlerin bulunması nedeniyle kendisine inanmayacaklarını söyledikleri anlatılmış ve Nûh (as)'un ayetteki sözlerine yer verilmiştir. Hz. Muhammed'in vahyi insanlara ilettiğinde de bir grup onun insan oluşunu, melek olmayışını eleştirmiştir. Ona ilk inanan kesim ise fakirlerden oluşmuştur. Burada belki de Nûh kavminin tavrı örneği içinde inananlara teselli verilerek inanmayı, maddeten üstünlükle ilişkilendirenlere cevap verilmek istenmiştir. Taberî, Allah'ın insanları soy ve şerefine göre değil, amellerine göre değerlendireceğini söylemektedir (Taberî, 2001g, ss. 385-386; Râzî, 1981f, s. 223). Zemahşerî de "*câhil topluluk*" ibaresini "*rezil, alçak, ahmak*" olarak açıklamıştır (Zemahşerî, 1998d, s. 462; Râzî, 1981a, s. 194). Diğer ayette Nûh (as) oğlunun inkârcılardan olmamasını istediğini ancak oğlunun inananlarla gemiye binmediğini, bunun üzerine O'nun Allah'a "*oğlum da ailemdendir*" diyerek kurtulması için istekte bulunduğunu ve Allah'ın da buna cevap verdiğini anlamaktayız. Abduh'a göre, câhil nitelmesi ile Allah'ın yarattıklarında hükmü kaldırmak için soru soran, heva ve şehvetine itibar eden kişiler kastedilmektedir (Abduh, 1947e, c. 12, ss. 44-46). Kutub, Nûh (as)'a verilen cevabın azarlama içerdiğini ve ondan bilmediği konularda istekte bulunmaması gerektiğini söylemektedir (Kutub, 1968d, s. 1893). O halde ilk ayette sınıfsal bir ayrıcalık isteyen kişilere cahil topluluk dendiğini görmekteyiz. Bu tavır da bir nevi putperestlik örneği olduğu, aşırılık ve inat içerdiği için kelime "*bağy ve kufır*" ile eş anlamlıdır ve ayete "*menfaatçi/zorba*" anlamı verilebilir. İkinci ayette arzularda meyletme ve zan durumu olduğu için kelime "*sefeh*" kelimesiyle eş anlamlıdır ve ayete "*bilmezden gelme*" anlamlarını vermek mümkündür.

"(Yusuf) Rabbim, zindan bunların beni davet ettiği şeyden daha güzeldir. Eğer onların hilelerini benden uzaklaştırmazsan **cahillerden** olurum." (12/Yusuf 33).

"(Yusuf): 'Siz **cahil** kimseler iken Yusuf ve kardeşine ne yaptığınızı biliyor musunuz?'" 12/Yusuf 89

12/Yusuf suresi iniş olarak 11/Hûd suresinden hemen sonra gelmiştir. Mukâtil, ayetteki "*câhillerden*" olurum ifadesini "*günahkârlardan olurum*" şeklinde açıklamıştır (Mukâtil, 2003b, s. 147). Benzer şekilde Taberî de İbn Zeyd ve İbn İshâk'dan aktardığı rivayetlerle "*Allah'ın emir ve yasaklarına karşı gelenlerden, isyan edenlerden olurum*" anlamına geldiğini söylemektedir (Taberî, 2001h, ss. 146-147). Bunun yanı sıra kötü işler yapan, ahmak, terbiyesiz kimse (Zemahşerî, 1998c, s. 282), nefse uyararak aptallaşmak, (Abduh, 1947e, ss. 297-298) ve kadınların tahrikleri karşısında zaafa düşmek (Kutub, 1968d, s. 1871) şeklinde açıklamalar da vardır. Diğer ayete geldiğimizde başlangıçta Yûsuf (as)'un kardeşlerinin kıskançlık içeren davranışları anlatılmıştır. Onların davranışı ile Hz. Muhammed'e gelen peygamberliği onun statüsüyle bağdaştırıp doğru bulmayan Mekkeliler'in tavrı bir noktada benzemektedir. Mukâtil "*câhilûn*" kelimesini "*günahkârlar*" olarak açıklamaktadır (Mukâtil, 2003b, s. 162). Râzî, bu cehalet halini, kötü, sakıncalı, kendini beğenmiş hal olarak izah etmiştir (Râzî, 1981g, s. 207). Bazı âlimler Allah'a isyanın

her türlüünü cehl olarak isimlendirmişlerdir (İbn Kesîr, 1997c, s. 408). İlk ayet heva ile ilgili olduğundan “sefeh”, ikinci ayet de yine heva ve bunun yanında aşırılık içerdiğinden “sefeh ve bağy” ile eş anlamlıdır. İlki ahlaksızlıktan kaynaklı ahmaklık ikinci kibirden kaynaklı ahmaklık durumu içermektedir. O halde iki ayete de “ahmak” manasını vermek mümkündür.

“Eğer onların yüz çevirmeleri sana zor geldiyse, yapabilirsen yerin içinde bir tünel ya da gökte bir merdiven ara ki onlar için bir mucize getiresin. Eğer Allah isteseydi onları hidayet üzere toplardı. O halde **cahillerden** olma.” (6/En’am 35).

“Ayetlerimize inananlar sana geldiklerinde onlara şöyle söyle; ‘Selam size. Rabbiniz rahmeti kendi üzerine yazdı. Kim **cehaletle** günah işler ve sonra tövbe eder düzelirse, Allah bağışlayıcıdır, merhametlidir.’” (6/En’am 54).

“Şayet onlara melek indirseydik, ölüler onlarla konuşsaydı ve her şeyi karşlarına toplasaydık, Allah istemedikçe onlar inanmazlardı. Fakat onların çoğu **cahildirler**.” (6/En’am 111).

Bu surenin inışı 12/Yûsuf Suresi ile yakın zamanlara rastlamaktadır. İbn Abbas’tan gelen rivayete göre ilk ayet, Kureyşliler’den bir grubun Hz. Muhammed’e gelerek, kavimlere geldiği gibi bir mucize getirecek olursa kendisine inanacaklarını söylemesi ama Allah mucize göndermeyince gitmeleri, Hz. Muhammed’in, kavminin inanmasını istediği için bu duruma üzülmeye başladığı (Çetiner, 2016a, s. 361). Burada, cahiller ibaresinin, “Allah’ın bunu yapmaya kadir olduğunu bilmeyenlerden olma” (Taberî, 2001f, s. 229), “bunun aksini isteyenlerden olma” (Zemahşerî, 1998b, s. 341) şeklinde açıklamaları vardır. İkinci ayette Zemahşerî “cehaletle” ifadesinin bir kişinin zannederek, bilerek zarara yol açan bir işi yaparsa o kişinin aptallığı olduğunu söylemiştir (Zemahşerî, 1998b, s. 353). Râzî burada anlamın kişinin şehvet ve istek ile günah işlenmesi olduğunu, kişinin günah olduğunu bilmesine rağmen arzularına uyarak bunu işlediğini belirtmektedir. Burada hata ve yanlış ile bir işi yapmak anlamının doğru olmadığı, çünkü hatanın tövbe gerektirmediğini eklemiştir (Râzî, 1981d, s. 4-5). Abduh ise iffet ve hikmetin zıttı olan sefeh ve hafiflik olduğunu söylemiştir (Abduh, 1947c, ss. 449-450). Üçüncü ayet de ilkinin benzeridir. Tûsî de bu davranışların inattan ötürü olduğunu, bu nedenle Allah’ın onları câhil olarak nitelendirdiğini belirtmiştir (Tûsî, 1376, s. 239). Cehl ibaresi ilk ayette zan ikincide heva içerdiği için “sefeh”, üçüncüde ahmaklık ve inatçı tavırlarından ötürü “sefer ve kufur” ile eş anlamlıdır. O halde ilk ayet “bilmiyor gibi davranma”, ikinci “şehvetine uyarak” üçüncü ise “ahmak/inatçı” anlamlarına gelmektedir.

### 3. Grup

“De ki: ‘Ey **Cahiller!** Benim Allah’tan başkasına kulluk etmemi mi istiyorsunuz?’ (39/Zümer 64).

Sure, nüzûl olarak 59. sırada yer alır. Bu zaman zarfında Hz. Ömer'in inananların tarafına geçmesiyle Müslümanlar güçlenmiş, müşriklerin ise buna karşı yeni çözüm arayışları gündeme gelmiş, bunun üzerine Müslümanlarla evlilik, ticaret gibi her türlü ilişkiyi kesmek suretiyle onlara boykot uygulamaya başlamışlardır (Şulul, 2003, ss. 144-145). Dolayısıyla surenin arka planına baktığımızda bir yandan inandığı değerlere sarılan bir yandan da fiziksel, ekonomik ve politik şiddete maruz kalan bir Müslüman grup görüyoruz. İbn Abbas'tan gelen rivayete göre, Mekkeli müşrikler Allah'a inanmayı, Hz. Muhammed'in kendi ilahlarına ibadet etme şartına bağlamışlar ve üzerine bu ayet gelmiştir (Süyûtî, 2002, s. 224). Derveze, müşriklerin Allah'tan başkasına ibadet etmelerini câhillik olarak izah etmiştir (Derveze, 1984b, s. 343). Tavırlarında hala süregelen bir inatçılık ve ahmaklık olduğu için kelime "*sefeh ve kufır*" ile eş anlamlıdır. Buradaki "*cahiller*" kelimesine de aynı anlamı vermek mümkündür.

"(Hûd) Dedi ki: 'Bilgi (azabın vakti ile ilgili), sadece Allah'ın katındadır. Ben size benimle gönderileni tebliğ ediyorum. Ancak görüyorum ki, siz **cahil** bir topluluksunuz.'" )46/Ahkaf 23).

Surenin inişi 66. sraya denk gelir. Hûd (as) kavmi Allah'tan başkasına ibadetleri nedeniyle uğrayacakları zararın farkında olmayıp bir an önce azabın gelmesini istemektedir (Taberî, 2001, s. 155). İbn Kesir, bu kavmin akletmedikleri ve anlamadıkları için böyle nitelendirildiklerini (İbn Kesir, 1997d, s. 289), Kutub, öğütlere ve uyarılara rağmen hala tavrı alıp yalanladıkları ve meydan okudukları için durumlarının aptallık, ahmaklık olduğunu söylemektedir (Kutub, 1968g, s. 3266). Bir önceki ayete benzer şekilde ahmak tavırları ve ısrarları sürmektedir. Kelime "*sefeh ve kufır*" ile eş anlamlıdır. Dolayısıyla ayette cehle, ahmaklık anlamı vermek mümkündür.

"Şüphesiz Rabbin **şehvetine uyarak** günah işleyen sonra bunun ardından tövbe edip düzelen kimselerin yanındadır. Şüphesiz Rabbin bundan sonra da bağışlayıcıdır, merhametlidir." (16/Nahl 119).

Sure nüzûl olarak 70. sırada yer alır. Zemaşerî buradaki ceahlin kötülüğü bilmeden yapmak değil, şehvete uyarak kötü davranışta bulunmak olduğunu söylemiştir (Zemaşerî, 1998c, s. 482). Bu ayet 6/En'am Suresi'nin 54. ayeti ile benzerdir. Dolayısıyla yine heva durumu olduğu için "*sefeh*" ile eş anlamlıdır ve ayete "*şehvete uyarak*" anlamını vermek mümkündür.

## 2.2. Medenî Sureler

### 1. Grup

"Hani Musa kavmine; 'Şüphesiz Allah bir inek boğazlamanızı emrediyor' demişti. Onlar da; 'Sen bizimle alay mı ediyorsun?' dediler. Musa; '**Cahillerden** olmaktan Allah'a sığınırım' dedi." (2/Bakara 67).

“(Sadakalar) kendilerini Allah yoluna adayan ve yeryüzünde dolaşmaya gücü yetmeyen fakirler içindir. İffetleri nedeniyle **cahiller** onları zengin zannederler. Onları yüzlerinden tanırırsın. İnsanlardan ısrarla istemezler. Hayır namına yaptığınız ne varsa Allah onu bilir.” (2/Bakara 273).

Câbirî’ye göre bu sure hicri ilk yılın sonu ile ikinci yılın sonu arasında inmiştir (Câbirî, 2013b, s. 44). Ancak ayetin hicri ilk yılın içerisinde indiği de düşünülmektedir (Gözeler, 2016, s. 222). C-h-l kökü ilk kez İsrailoğulları’nın Mûsâ (as)’dan put yapmalarını istemeleri üzerine kendilerine “*câhil kavim*” denmesi şeklinde karşımıza çıkmıştı. Bu ayette kendileri affedildikten sonra bozgunculuk yapmamaları, isyan etmeyip, aşırıya kaçmamaları söylenmiştir. Daha sonra sığır kesmeleri istenince “*bizimle alay mı ediyorsun*” demişler ve bunun üzerine Mûsâ (as) bu ayetle “*câhillerden olmaktan*” Allah’a sığınmıştır. Mukâtil, Mâtürîdî ve Sa’lebî’nin tefsirinde “*câhiller*” kelimesinin “*alay edenler*” şeklinde çevrildiğini görmekteyiz (Mukâtil, 2003a, s. 55; Maturîdî, 2004, s. 62; Sa’lebî, 2002a, s. 214). Kelime, Taberî ve Zemahşerî’de ise “*beyinsizler*” olarak açıklanmaktadır (Taberî, 2001a, s. 76; Zemahşerî, 1998a, s. 278; İbn Kesîr, 1997a, s. 278). İkinci ayette fakirlerin, iffetli hallerinden ve insanlardan bir şeyler istemekten vazgeçmelerinden (Taberî, 2001c, s. 26) ötürü câhil kişinin onları zengin zannettiği söylenmektedir (Mukâtil, 2003a, s. 147; Taberî, 2001c, s. 26; İbn Ebî Hâtim, 1997, s. 541; Sa’lebî, 2002b, s. 277; Zemahşerî, 1998a, s. 503). Bu kişiler ısrarla isteyen, açgözlü kişiler değildir (Taberî, 2001c, s. 31; İbn Ebî Hâtim, 1997, s. 541). Kelimeye, aklın değil, tecrübenin zıttı yani “*o duruma hiç vakif olmamış, tecrübesiz kimse*” (Râzî, 1981b, s. 87), “*işin aslını bilmeyen kişiler*” (Abduh, 1947a, ss. 44-45) ve “*onların durumlarını bilmeyenler*” (Kutub, 1968a, s. 316) manaları da verilmiştir. Cahiller kelimesi ilk ayette alaycı ve inatçı tavırlarından ötürü “*sefeh ve kufur*”, ikinci ayette zan içeren durum olduğundan “*sefeh*” kelimesiyle eş anlamlı kullanılmıştır. İlk ayete “*ahmaklar*”, ikincisine ise “*habersiz*” anlamı verilebilir.

“Sonra o üzüntünün ardından içinizden bir kısmını saran bir güven, bir uyku indirdi. Bir kısmı kendi canlarının derdine düşmüştü. Allah’a karşı gerçek olmayan **cahiliye zanni** gibi bir zanna kapılmışlardı; ‘Bu işte bizim bir etkimiz yok’ dediler. De ki; ‘Bütün iş Allah’ın’dır.’ Onu açıklayamadıklarından içlerinde saklıyorlar ve ‘Şayet bizim etkimiz olsaydı burada öldürülmezdik’ diyorlar. De ki; ‘Şayet evlerinizde olsaydınız bile öldürülmesi yazılmış olanlar öldürülecekleri yerlere çıkıp gidecekti. Bu Allah’ın içinizdekini denemesi ve kalplerinizdekini açığa çıkarması içindir. Allah içinizdekileri bilendir.” (3/Al-i İmrân 154).

Sure iniş olarak 89. sırada yer alır. Ayetin iniş sebebi olarak, Uhud savaşı sonrası Muattib İbn Kuşeyr’in ayette geçen sözleri söylemesi zikredilmektedir (Süyûtî, 2002, s. 65). Taberî câhiliye zannının, Allah hakkında aslı olmayan, onun emirlerine karşı gelen, peygamberi yalanlayan ve Allah’ın peygamberini yüz üstü bırakacağını sanan zan olduğunu söylemiştir (Taberî, 2001d, s. 164-166; İbn Ebî Hâtim, 1997, s. 795; Maturîdî, 2004, s. 323; Sa’lebî, 2002c, s. 187). Bunlar, yalnız kendilerini düşünmekte (Zemahşerî, 1998a, s. 642) ve canları tehlikeye girdiğinde hiçbir şey umurlarında olmamaktadır (Râzî, 1981c, s. 47). İbn Âşûr,



burada Allah'ın câhiliyye zannının onların görünüşte inanıp kalben inanmadıkları zan olduğunu, bu durumun da câhiliyye dönemindekine benzer bir tutum olduğunu belirtmiştir (İbn Âşûr, 1984a, s. 134-136). Burada inatçılıkları ve ahmaklıkları sürdüğü için cahiliyye “*sefeh ve kufr*” anlamlarını barındırmakta ve bu zan, inatçı, tutarsız bir zan olarak anlaşılmaktadır.

“Evlerinizde vakarla oturun. Önce **cahiliyye teberrücu** gibi süslenmeyin. Namazı kılın, zekâtı verin. Allah’a ve rasulüne itaat edin. Ey ehl-i beyt! Şüphesiz Allah sizden kötülükleri gidermek ve sizi tertemiz kılmak istiyor” (33/Ahzâb 33).

“Emaneti göklere, yere ve dağlara sunduk. Ama onu yüklenmekten kaçındılar ve korktular. Onu insan yükledi. Şüphesiz o zalim ve **cahildir.**” (33/Ahzâb 72).

Hicretin 5. & 6. yıllarında, Hz. Aişe’ye atılan iftira ile ilgili olan ifk hadisesi gerçekleşmiştir ve ayet de bu olaydan sonra gelmiştir (Taberî, ts., ss. 212-213; Şulul, 2003, ss. 272-274; Fayda, 2000, ss. 507-509; Apak, 2010, ss. 309-310) Kutub, İslam toplumunun câhiliyye dönemindeki tahrik edici unsurlardan temizlenip, edebin artmasını amaçlandığını söylemiş; açılıp saçılma ve çıplaklıktan oluşan zevkin ilkel ve kaba olduğunu eklemiştir. Sonrasında câhiliyyenin belirli zamanda olmadığını, toplumsal bir düzen, bir hayat tarzını ifade ettiğini belirtmiştir (Kutub, 1968f, s. 2859). Diğer ayette, insanın câhil oluşunun cezaı da mükâfatı da üstlenmesinin neticesi olduğunu söylenmiştir (Mukâtil, 2003c, s. 57; San’ânî, 1989, s. 125; Hevârî, 1990a, s. 385). Yine bir başka yorum, insanın emaneti üstlenip yerine getireceği sözünü verip ancak sözünde durmayışının cehl olduğudur (Zemahşerî, 1998e, s. 103). Kutub, emanetin sorumluluk, irade, kendini bilme olduğunu ve insanın arzuları, iradeleri olan varlık oluşuyla bu yükün ona ağır geldiğini; insanın kendine haksızlık ettiği için zalim, kapasitesini bilmediği için câhil olduğunu söylemiştir (Kutub, 1968f, s. 2885). İlk ayette cahiliyye kelimesi “*bağy*” ile ikinci ayette “*sefeh*” ile eş anlamlıdır. Dolayısıyla ayette cahiliyye teberrücünün “*ahlaksızlık/aykırılık içeren süslenme*”, cahil kelimesinin ise “*ahmak, sorumsuz*” anlamında kullanıldığını söyleyebiliriz.

“Şüphesiz Allah katında tövbe, **cehaletle** bir kötülük işlenip hemen ardından edilen tövbedir. Allah onların tövbelerini kabul eder. O Âlimdir. Hâkimdir” (4/Nisâ 17).

Bu surenin de yine yaklaşık olarak 6 veya 7. hicri yılların arasında inmiş olması muhtemeldir (Câbirî, 2013b, s. 265). Mâtürîdî cehaleti, hırs ve şehvete yenik düşerek işlenen eylem olarak adlandırmıştır (Maturîdî, 2004, s. 380). Kelime “*sefeh*” ile eş anlamlıdır. Daha önce 6/En’am 54 ve 16/Nahl 119. ayetlerdeki izahlarımız burada da geçerlidir. Yani ayete “*şehvetle*” manasını vermek mümkündür.

## 2. Grup

“Ey iman edenler! Bir fâsik size bir haber getirdiğinde onu araştırın. Yoksa **cehaletle** bir topluluğa zarar verirsiniz. Sonra da yaptığınıza pişman olursunuz.” (49/Hucurât 6).

Surenin iniş sırası 106'dır. Hz. Muhammed zekât toplamak için Mustalikoğullarına Velîd İbn Ukbe'yi göndermiş ve onlar, bir yanlış anlama neticesinde birbirlerine karşı ayaklanmışlar, bunun üzerine bu ayet inmiştir (Süyûtî, 2002, s. 240; Vâhidî, 1991, ss. 407-408; Çetiner, 2016b, s. 817; Şulul, 2003, ss. 822-824). Elmalılı, ayeti açıklarken fâsık birinin bir haber ile geldiğinde tahkik etmeden ona inanmamayı, çünkü fâsık kişinin fitne yayacağını söylemiştir. "*Cehalet*" ibaresini ise "*hallerini bilmeyerek*" şeklinde açıklamıştır (Yazır, 1979b, ss. 4456-4457). Fâsık birinin getirdiği habere uyararak hükümde bulunmak toplumu zarara uğratabilmektedir. Burada Velîd'in peygambere durumu arz ettikten sonra, halkın fevri davranıp hemen onların cezalandırılmaları isteğine karşı tedbir tavsiyesi verilmektedir (Kutub, 1968g, ss. 3340-3341). Cehl kelimesi burada "*sefeh*" ile eş anlamlıdır. O halde ayete "*düşüncesizce davranmak*" anlamı verilebilir.

"O zaman kâfirler kalplerine **cahiliyye taassubunu** koymuşlardı. Sonra Allah, Rasulüne ve inananlara sekinet indirdi ve onların takva sözünü tutmalarını sağladı. Onlar buna layıktır ve sözün ehlidirler. Allah her şeyi bilendir." (48/Fetih 26).

Sure, Hûdeybiye antlaşması dönüşünde inmiştir (Taberî, ts., s. 231; Câbirî, 2013b, s. 435). Mukâtil, Hûdeybiye günü müşriklerin Hz. Muhammed'in Mescid-i Harâm'a girmesini engelleme teşebbüsünde bulunmalarını aktarmıştır. Ona göre bu davranış kibirdir (Mukâtil, 2003c, ss. 252-253; Ferrâ, 1983, s. 68; Hevvârî, 1990b, ss. 178-179). Taberî de bu davranışın "*câhiliyye taassubu*" olduğunu söylemektedir. Bunun sonucunda Allah'ın inananların kalbine sabır, gönül rahatlığı, vakar verdiğini eklemiştir (Taberî, 2001ı, ss. 308-310). Onların kalplerinde kibir, eziyet etme gibi eğilimlerin bulunmasından ötürü böyle davrandıklarını söylemiştir (Kutub, 1968g, s. 3329). Buradaki "*hamiyye*" kelimesi "*asabiyyet*" (Zeyd b. Ali, 2001, s. 237), "*gurur, kibir*" kelimelerle izah edilmiştir. Kelimenin câhiliyye kelimesiyle kullanılmasının küçük görme ve çirkin davranışta bulunmalarından ötürü olduğu da belirtilmiştir (İbn Âşûr, 1984d, ss. 194-195). Özellikle asabiyyete bağlı aşırılıkları ve hala bu arzularının peşinde olmalarından ötürü kelime "*bağy ve sefeh*" ile eş anlamlıdır. Ayette cahiliyye taassubu kibir ve aşırılık içermektedir.

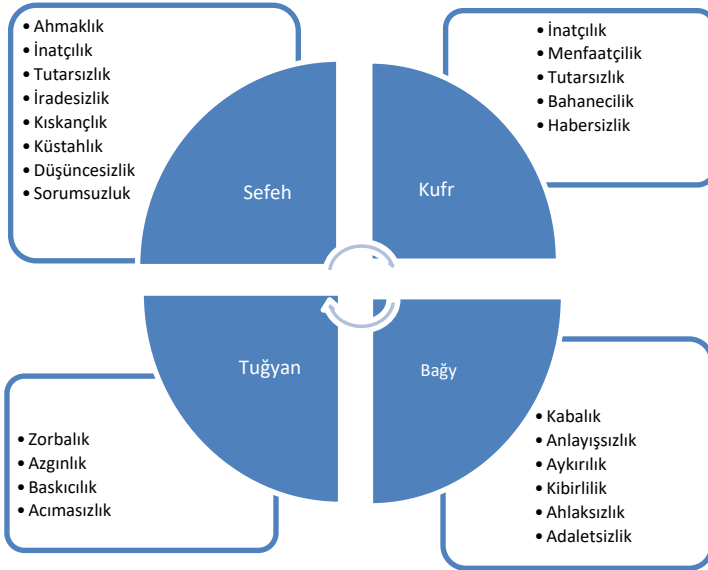
"**Cahiliyye hükmünü** mü arıyorlar? Yakinen (iyi bilen) bilen bir toplum için Allah'tan daha iyi hüküm veren kim vardır?" (5/Maide 50).

Sure Fetih suresinden hemen sonra gelmiştir İslamiyet'ten önce Kurayzaoğulları ve Nadiroğulları arasında bir kişinin öldürülmesi ya da yaralıların diyeti konusunda Nadiroğullarının iki kat üstünlük sağladığı bir durumu Hz. Muhammed'e aktarmış, ancak o, iki grubun kanının birbirine eşit olduğunu, birinin diğerine üstünlüğü olmadığını söyleyince Nadiroğulları'nın kızarak O'na itaat etmeyeceğini, kendisinin düşmanları olduğunu söylemiştir. İşte bu rivayet bu ayet ile ilişkilendirilmiştir (Çetiner, 2016a, s. 317). Mukâtil, "*câhiliyye*" ile Hz. Muhammed'den önce Arapların zulüm ve haddi aşmanın bulunduğu dönem olduğunu söylemiştir (Mukâtil, 2003c, s. 304). Onların Hz. Muhammed'in verdiği hükme razı olmayıp kasıtlı olarak putlara ibadet etmeyi barındıran

câhiliyye hükmü ile hükmettikleri (Taberî, 2001e, s. 503), câhiliyye hükmünü tercih edenlerin ise aptallık ettikleri söylenmiştir (Zemaşerî, 1998b, s. 248). Allah'ın hükmü adaleti sağlayıp, hakikati ortaya çıkardığı için en iyi hükümdür (Abduh, 1947b, s. 408-409). Ancak onlar içinde kin ve eşitsizlik barındıran câhiliyye hükmünü istemişlerdir (Yazır, 1979a, s. 1702). Kutup, Allah'ın şeriatından ödün vermenin ya da onda değişiklikler yapmanın bozguna uğramayı ve adaletsizliği meydana getireceğini, câhiliyye hükmü denilen şeyin, keyfi arzularla belirlenmiş, insanın insana köle olup, tapınmanın da adeta Allah'ı bırakıp, insana yapılması olduğunu belirtmiştir (Kutub, 1968b, ss. 904-905). Söz konusu hüküm zulmü ve orta yolun sınırlarını aşmayı barındırdığından kelime “*tuğyan ve bağy*” ile eş anlamlıdır. Burada cahiliyye hükmü adaletsiz, acımasız bir hükümdür.

### 3. Tarih-Olay-Bağlam İncelemesi

İncelemelerimiz neticesinde c-h-l kökünün dört anlama gelebileceğine ilişkin çıkarımda bulunup daha sonra bu kökün hangi ayette hangi anlamda kullanıldığına ilişkin yorumlamalar yaptık. C-h-l kökünün geçtiği ayetlerin “*kufr, sefeh, bağy, tuğyan*” kelimelerinden bazılarına karşılık gelen anlamları olduğunu söyledik. Aşağıdaki tabloda bu dört kelimeyi ve onların içinde barındırdığı anlamlardan hareketle ayetlerdeki içerdiği manaları sıraladık.



Tablodan gördüğümüz üzere esas manası “*bir şeyin üstünü örtmek*” olan “*kufr*” kelimesi, bir şeyi bilmezden gelen, çıkarına göre davranan kişiler gerçeğin üstünü bir nevi örttüğünden, “*menfaatçi, habersiz*” gibi anlamları barındırmaktadır. “*Sefeh*” kelimesi, “*ahmaklık, aptallık*” anlamında kullanıldığı için “*iradesiz, sorumsuz*” kişilerin de özelliğidir. Yine “*haddi aşmak, taşkınlık*” anlamına gelen “*tuğyan*” kelimesi “*acımasız, zorba*”; “*orta*

*yolu aşmak*” manasındaki “*bağy*” kelimesi ise “*kibirli, ahlaksız, adaletsiz*” insanların ortaya çıkmasına neden olacaktır. Özetle Kur’an’da, ahmaklığın, aşırılığın ve çıkarıcılığın yukarıdaki diğer davranışları meydana getirdiği ve bunların da hepsine birden “*cehl*” dendiğini söyleyebiliriz.

### 3.1. Mekke Döneminde Zaafların Alışkanlıklara Dönüşmesi

Kur’an’ın ilk ayetleri, kendi kabilesini haklı da olsa haksız da olsa savunma fikriyle ortaya çıkan asabiyet duygusunun, makam-soy üstünlüğünün, maddiyata dayalı arzuların yoğun olduğu bir ortamda gelmeye başlamıştır. Bu sebeple de Mekki surelerin genel olarak putperestliğin, körü körüne bağlılığın eleştirildiği (Cerrahoğlu, 1997, s. 61), ahlaki bozulmaların düzeltilmesinin amaçlandığı bir içeriği vardır. C-h-l kökünün geçtiği ayetlerde de bu durumların ya doğrudan Araplar muhatap alınarak ya da önceki peygamber ve onların kavimleri örneğinde eleştirildiğini, kimi zaman da düzeltme için yollar gösterildiğini görmekteyiz.

Her insanın zaafları vardır. Bunlar, kontrol altında tutulduğu sürece insana ve çevresine zarar vermeyecektir. Ancak bunlar kontrol edilemez ve zamanla davranış halini alırsa o zaman kişi hata yapmaya başlayacaktır. İşte bu yanlış davranışlar ayetlerde *cehl* olarak isimlendirilmektedir. Çünkü Arapların, her toplumda olduğu gibi, atalarından gelen, inanca ve kültüre ait alışkanlıkları vardı ve sakıncalı olanlarını sürdürme konusunda ciddi anlamda direnişleri söz konusuydu. Bu da onları bağımlı yapmakta ve bağımlılıkları onları yanlış davranışa sürüklemekteydi. Bağımlılık, akli devre dışı bırakıp duyguları etkin kılmaktadır. Akıl hakikate götürürken, duygular zaman zaman zaafları doğuracağı için hata yapma olasılığını artıracaktır.

Mekki surelerde ilgili ayetlerin içeriğine baktığımızda duyguların, arzulara ve güce meyletme şeklinde iki belirgin özelliğiyle karşımıza çıktığını görmekteyiz. Arzulara meyletme, heva ve heveslerin sebep olduğu davranışların meydana getirdiği hatalardır. Genel olarak Arap toplumunun, kültürlerine, geleneklerine, inançlarına bağımlılık ve her uyarıya karşı bir inatçılıkları, davranışlarında aşırıya kaçmaları ve neticesinde ahlaki bir yanlışlığa düşmeleri buna örnek gösterilebilir. Yine bilmezden gelmeleri, yok sayarak tutarsız, düşüncesiz davranışlarda bulunmaları da arzulara uymanın bir neticesidir. Ayetlerde başka kavimlerin putlarını kastederek “*bize de böyle tanrı getirsen*” demeleri, hala mucize beklentisi içinde olmaları, diğer yandan şehvete uyarak günah işleme gibi hususlar bu bağlamda ifade edilmiştir. Güce meyletme durumu ise, insanların ellerinde fiziksel veya sosyal olarak bulunan güçlerinin dengelenmediğinde ortaya çıkacak hata yapma ihtimalini içermektedir. Gerek önceki kavimlerde gerekse müşriklerin davranışlarında güç kullanmaları sonucunda yaptıkları yanlışlar Kur’an’da “*cehâlet*” olarak isimlendirilmiştir. Müşriklerin inananlara zorbalık etmeleri, peygamberlere inanmak için, onlardan fakir kimseleri yanından kovmaları gibi isteklerde bulunmaları bu durumun sonucudur.

### 3.2. Medine Döneminde Zaafların Keyfiliğe ve Aşırılığa Dönüşmesi

Medine dönemine girilmesiyle birlikte Kur'an'ın davet metodu bir yandan devam ederken, yeni bir devlet kurulmasıyla da işin rengi değişmeye başlamıştır. Mekkî surelerde zaafların alışkanlığa dönüştüğünü söylemiştik. Medine dönemindeki ayetlerde ise, zaafların daha çok keyfi bir hal aldığı ve aşırılıklar meydana getirdiğini görmekteyiz. Bu keyfiliğin zanları ve sorumsuzluğu doğurduğunu, aşırılıkların ise taşkınlığa sebebiyet verdiğini anlıyoruz.

Medenî surelerde c-h-l kökü dokuz ayette geçmektedir ve ilk kez “*cahiliyye*” formu da yine bu surelerde kullanılmıştır. İlgili dokuz ayetin dört tanesinde bu formda geçmekte ve “*cahiliyye hükmü/zannı/teberrücü/hamiyyesi*” denilerek tavırlarındaki hatalı zanna, aşırıya kaçan isteklerine karşı bir uyarının yapıldığını görmekteyiz. Kur'an geldiğinde asabiyet duygusuyla bütünleşmiş, adaletsiz, aşırılıklar içeren, geleneklerinde inat eden, alışkanlıklarına bağımlı olan topluluk, ayetlerde cehl kelimesiyle ifade edilmiş ve daha sonra hala süren bu davranış Medine döneminde “*câhiliyye*” kelimesiyle düzeni eleştirmek, yeni olana varlık kazandırmak için yeniden dile getirilmiştir.

### 3.3. Mekkî ve Medenî Surelerin Karşılaştırılması

Nüzûl sırasını dikkate alarak, Mekkî-Medenî ayrımı yapıp tarihi arka plana göre içinde c-h-l kökünün geçtiği ayetleri inceledikten sonra Mekke ve Medine dönemlerini c-h-l kökünü içeren ayetlerdeki özelliklere göre karşılaştırarak değerlendirmek istiyoruz.

Kur'an, ayetlerde kendini “*yol gösterici, rehber, müjdeleyici*” gibi özellikleri ile tanımlamaktadır (Bkz. 3/Âl-i İmran 38; 7/A'raf 52; 43/Zuhruf 44). Dolayısıyla Kur'an'ın bir hedefi de toplumun ahlaki değerleri özümsemiş bireylerden oluşacak şekilde ıslahını sağlamaktır. Cehl kelimesi de bu amaç doğrultusunda kullanılan bir araç kelimedir. Bu olumsuz kavram hedef değer tanımlamasını yapmak için araçsallaştırılmıştır. Kelime, insanların yanlış olduğunu bildiği halde olumsuz davranışları sürdürmekte inat etmeleri, saplantılı arzuların peşinde koşmaları ve bunun sebep olduğu zorbalıklar, adaletsizlikler için kullanılmış bir kavramdır. Söz konusu ayetlerde “*cehl*” ile tanımlanan onların “*şirk inancı ya da putları*” değil, bu inançtaki yersiz inat ve alışkanlıklarıdır. Alışkanlıkları bağımlılığa dönüştüğü için idrak ve sorgulama yetileri de kaybolmuş, zihinleri örtülmüştür. Cehl kelimesiyle örtüşen bu taassub, adaletsizlik, zulüm gibi tutumları niteleyen asabiyet ve kabilecilik, gelen ayetlerle birlikte yok edilmeye çalışılırken, öte yandan asabiyet duygusunun içinde olan kardeşlik, dayanışma, yardımlaşma gibi kavramlar da adalet, hakkaniyet gözetilerek yeniden inşa edilmeye başlanmıştır (İlgili ayetler için bkz. 25/Furkan 63, 7/A'raf 199, 28/Kasas 55, 49/Hucurat 6, 48/Fetih 26, 5/Maide 50).

Mekkî olan, içinde cehl kelimesi geçen ayetlerde haddi aşan, taşkınlık yapan, eziyet eden kişiler “*câhiller*” olarak adlandırılmaktadır. Bu kişiler vahyin Hz. Muhammed'in bizzat kişiliği ile ilgili olmadığını, Allah'ın sözü olduğunu kavrayamamanın doğurduğu yanlış davranışın etkisinden kurtulamamaktadır. Medenî ayetlerde ise kelime “*cehl*” formunda

daha çok “*şehvete uyarak günah işleme*” şeklinde ve “*câhiliyye*” formunda da adaletsiz hüküm, imanı çıkarları doğrultusunda kullanma, haddi aşma durumları için kullanılmaktadır. Mekke’de inanan grup henüz yeni oluşmaktaydı. Bu sebeple cehl kavramı zıtlığında onlara vakarlı, sabırlı ve hilm sahibi olma davranışları kazandırılmaya çalışılmış, teselli edilmiş, önceki kavimlerden örnekler verilmiştir. Medine’de artık bir Müslüman grup oluşmuştur ve bu yüzden bir davranış kazandırmadan ziyade, yanlış davranışın uyarılması, doğru davranışta ise devamlılık söz konusudur.

Öte yandan Mekke’de özellikle asabiyet ve kabilecilik anlayışının neticesinde müşriklerin inananlara sataşmaları söz konusuydu ve bu sebeple o kişilere “*câhil*” denilmişti. İnananlara ise “*câhillerden olma*” denmiş ve bunun karşısında hoşgörülü olarak iletişim kurma tavsiye edilmiştir. Ancak Medine’de Müslümanlar hem siyasi hem toplumsal olarak daha güçlü oldukları için bu davranışa fazla maruz kalmamışlardır. Mekke’de mücadele müşrikler ile ilgili olduğu için “*cehl*” isimlendirmesi hep onların tavırları ile ilgili olarak karşımıza çıkmaktadır. Medine’de ise gelişen muhatap kitle ile birlikte Müminlerin yanında, Yahudiler, Münafıklar ve hatta müşriklerin de bulunması “*cehl*” isimlendirmesinin de kapsamını genişletmiştir. Daha önce bu davranışı sergileyenlere “*câhil*” denilirken Medine’de bu kullanımın yanında daha önceki düzeltilmeyen davranışa “*câhiliyedeki gibi*” denilerek bir ıslah amacı güdülmüştür. “*Cahiliyye*” kelimesi Allah’ı yok sayıp kapıldıkları zan ve insanların hal ve tavırlarda aşırıya kaçma, kibir ve haddi aşma, menfaatsizlik, adaletsizlik gibi toplumsal düzeni bozacak şeyleri istemeleri için kullanılmıştır. Daha önce bir davranışın adı iken artık, o davranışlardan oluşan bir dönemi anlatmak için kullanılmaya başlanmıştır.

## SONUÇ

Arap toplumunu ahlaki meziyetlerden tamamen yoksun bir medeniyet olarak düşünmek haksızlık olacaktır. Araplar için cömertlik, misafirperverlik, vefa, çalışkanlık, sabır gibi özellikler oldukça önem arz etmekteydi. Ama bunlar yer yer gösteriş, üstünlük göstergesi olarak kullanılarak saptırılmaktaydı. Yine şeref, namus gibi kavramların çıkarlara uydurularak deforme edildiğini, işine geldiğinde istenilen şekilde esnetildiğini de görmekteyiz. İşte bu hususta Kur’an’ın yaptığı iş, amacından uzaklaşan, farklı emellere hizmet eden bozulmuş kavramları ıslah etmektir (bkz. 2/Bakara 273, 48/Fetih 26, 5/Maide 50). Cehl kelimesinin anlam alanına baktığımızda içinde ahmaklık, aşırılık, taşkınlık, bir şeylerin üstünü kapatmak anlamlarını barındırdığını görmekteyiz. Bunların neticesinde ortaya çıkan zan, arzulara meyletme, inatçılık, kibir, zulüm, taassub gibi durumlar da cehl kelimesiyle ilişkili özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. İçinde cehl kelimesinin farklı formlarının geçtiği yirmi dört ayeti tarihi bağlamı içerisinde incelediğimizde bu özelliklere uyarılarak dikkat çekildiğini görmekteyiz. Mekke’de daha çok zaafılara meylederek alışkanlığa dönüşen hatalı davranışlara, Medine’de ise keyfilik ve aşırılığın hatalı davranışlara dönüşmesine cehl dendiğini görmekteyiz. Dolayısıyla bu ayetler özelinde

davranışların hatalı yönlerine dikkat çekilmiş, alternatifler sunulmuş, böylelikle toplumun ıslahı için bir yol gösterilmiştir.

#### KAYNAKÇA

- Abduh, M. ve Rıza, R. (1947a). *Tefsîru'l-Kur'âni'l Hakîm* (C. 3). Kahire: Dâru'l-Menar.
- Abduh, M. ve Rıza, R. (1947b). *Tefsîru'l-Kur'âni'l Hakîm* (C. 6). Kahire: Dâru'l-Menar.
- Abduh, M. ve Rıza, R. (1947c). *Tefsîru'l-Kur'âni'l Hakîm* (C. 7). Kahire: Dâru'l-Menar.
- Abduh, M. ve Rıza, R. (1947d). *Tefsîru'l-Kur'âni'l Hakîm* (C. 9). Kahire: Dâru'l-Menar.
- Abduh, M. ve Rıza, R. (1947e). *Tefsîru'l-Kur'âni'l Hakîm* (C. 12). Kahire: Dâru'l-Menar.
- Apak, A. (2010). *Anahatlarıyla İslam tarihi I (Hz. Muhammed (as) dönemi)*. İstanbul: Ensar.
- Benêni, Ş. (1992). *Akrabu'l-mevârid fi fushi'l-Arabiyye ve's-sevârid* (C. 1). Beyrut: Mektebetü Lübnan.
- Bustânî, B. (1987). *Muhîtü'l-muhît*. Beyrut: Mektebetü'l-Lübnan.
- Câbirî, M. A. (2013a). *Fehmü'l-Kur'ân* (C. 1). (çev. Muhammed Coşkun). İstanbul: Mana.
- Câbirî, M. A. (2013b). *Fehmü'l-Kur'ân* (C. 3). (çev. Muhammed Coşkun). İstanbul: Mana.
- Cerrahoğlu, İ. (1997). *Tefsir usulü*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Çalışkan, H. M. (2014). *M. 615 yılında inen ayetler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetiner, B. (2016a). *Fâtiha'dan Nâs'a esbâb-ı nüzul -Kur'an ayetlerinin iniş sebepleri-* (C. 1). İstanbul: Çağrı.
- Çetiner, B. (2016b). *Fâtiha'dan Nâs'a esbâb-ı nüzul -Kur'an ayetlerinin iniş sebepleri-* (C. 2). İstanbul: Çağrı.
- Derveze, M. İ. (1984a). *et-Tefsîru'l-Hadis* (C. 3). Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslamiyyi.
- Derveze, M. İ. (1984b). *et-Tefsîru'l-Hadis* (C. 4). Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslamiyyi.
- Enîs, İ. v.dğr., (1972-1973). *Mu'cemu'l-vasît*. Mısır: Dâru'l-Mearuf.
- Ezdî, M. (2005). *Cemheratü'l-luga* (C. 1). Lübnan: Dâru'l-Kitâbü'l-İlmiyye
- Ezherî, M. (1964). *Tezhîbü'l-luga* (C. 6). y. y. : Dâru'l-Mısıriyye.
- Fayda, M. (2000). İfk hadisesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 21, ss. 507-509). İstanbul: TDV.
- Ferâhîdî, H. (2004). *Kitâbu'l-ayn*. Lübnan: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Ferrâ, Y. (1983). *Meâni'l-Kur'ân* (C. 3). Beyrut: Alimu'l-Kütüb.
- Feyyûmî, M. (h.1315). *Misbâhu'l-münîr fi garibi's-şerhi'l-kebir* (C. 1). Mısır: el-Matbaatü'l-İlmiyye.
- Fîrûzâbâdî, M. (1913a). *Kâmûsü'l-muhît* (C. 1). Mısır: Matbaatu's-Seâde.

- Fîrûzâbâdî, M. (1913b). *Kâmûsü'l-muhît* (C. 3). Mısır: Matbaatu's-Seâde.
- Gözeler, E. (2016). *Kur'an ayetlerinin tarihlendirilmesi*. İstanbul: Kuramer.
- Güneş, K. (2014). *Arapça-Türkçe sözlük*. İstanbul: Mektep.
- Halîl b. Ahmed, F. (2004). *Kitâbu'l-ayn*, (trtp. Dâvud Sellûm). Beyrut: Mektebetü Lübnan Nâşirûn.
- Hevârî, H. (1990a). *Tefsîru kitâbillâhi'l-azîz* (C. 3). Beyrut: Dâru'l-Garîbi'l-İslamiyyi.
- Hevârî, H. (1990b). *Tefsîru kitâbillâhi'l-azîz* (C. 4). Beyrut: Dâru'l-Garîbi'l-İslamiyyi.
- İbn Âşûr, M. T. (1984a). *Tefsîru'i-tehrir ve't-tenvîr* (C. 4). Tunus: Dâru't-Tunusiyye.
- İbn Âşûr, M. T. (1984b). *Tefsîru'i-tehrir ve't-tenvîr* (C. 19). Tunus: Dâru't-Tunusiyye.
- İbn Âşûr, M. T. (1984c). *Tefsîru'i-tehrir ve't-tenvîr* (C. 20). Tunus: Dâru't-Tunusiyye.
- İbn Âşûr, M. T. (1984d). *Tefsîru'i-tehrir ve't-tenvîr* (C. 26). Tunus: Dâru't-Tunusiyye.
- İbn Ebî Hâtim, A. (1997). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-azim*, (thk. Es'ad Muhammed Tayyib). Riyad: Mektebetü Nezâru'l-Bâz.
- İbn-i Hişam, C. A. (2006). *Sîret-i İbn Hişam tercemesi*, (çev. Hasan Ege). İstanbul: Kahraman.
- İbn Kesîr, İ. (1997a). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-azim*, (thk. Sâmi b. Muhammed es-Selâme) (C. 1). Riyad: Dâru Tayyiben.
- İbn Kesîr, İ. (1997b). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-azim*, (thk. Sâmi b. Muhammed es-Selâme) (C. 3). Riyad: Dâru Tayyiben.
- İbn Kesîr, İ. (1997c). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-azim*, (thk. Sâmi b. Muhammed es-Selâme) (C. 4). Riyad: Dâru Tayyiben.
- İbn Kesîr, İ. (1997d). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-azim*, (thk. Sâmi b. Muhammed es-Selâme) (C. 7). Riyad: Dâru Tayyiben.
- İbn Manzur. C. M. (1956a). *Lisânu'l-Arab* (C. 11). Beyrut: Dâru Beyrut.
- İbn Manzur. C. M. (1956b). *Lisânu'l-Arab* (C. 13). Beyrut: Dâru Beyrut.
- İbn Muhammed M. (1322). *en-Nihaye fî garîbi'l-Hadîs ve'l-Eser* (C. 1). Kahire: Matbaatu'l-Hayriyye.
- İbn Sellam, Y. (2004). *Tefsîru Yahyâ b. Sellam*, (takdim ve thk. Hind Şelebî) (C. 1). Lübnan: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Zekeriyya, A. (1622). *Mu'cemu mekâyisi'l-luga* (C. 1). Kahire: Dâru'l-Hayâi'l-Kütübi'l-Arabiyye.
- İsfahânî, R. (2012). *Müfredât -Kur'an kavramları sözlüğü-*, (çev. Abdülbaki Güneş/Mehmet Yolcu). İstanbul: Çıra.
- İzutsu, T. (2014). *Kur'an'da Tanrı ve insan -Kur'an'ı dünya görüşü'nün semantiği-*, (çev. M. Kürşad Atalar). İstanbul: Pınar.



- Kutub, S. (1968a). *Fî zilâli'l-Kur'ân* (C. 2). Beyrut: Dâru's-Şerûk.
- Kutub, S. (1968b). *Fî zilâli'l-Kur'ân* (C. 6). Beyrut: Dâru's-Şerûk.
- Kutub, S. (1968c). *Fî zilâli'l-Kur'ân* (C. 9). Beyrut: Dâru's-Şerûk.
- Kutub, S. (1968d). *Fî zilâli'l-Kur'ân* (C. 12). Beyrut: Dâru's-Şerûk.
- Kutub, S. (1968e). *Fî zilâli'l-Kur'ân* (C. 20). Beyrut: Dâru's-Şerûk.
- Kutub, S. (1968f). *Fî zilâli'l-Kur'ân* (C. 22). Beyrut: Dâru's-Şerûk.
- Kutub, S. (1968g). *Fî zilâli'l-Kur'ân* (C. 26). Beyrut: Dâru's-Şerûk.
- Maturîdî, M. (2004). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-azim-Te'vilâtu Ehlu's-Sünne*, (thk. Fâtîma Yûsuf el-Hiyemî) (C. 1). Lübnan: Resalah.
- Mukâtil, E. (2003a). *Tefsîru Mukâtil b. Süleymân*, (thk. Ahmed Ferîd) (C. 1). Lübnan: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Mukâtil, E. (2003b). *Tefsîru Mukâtil b. Süleymân*, (thk. Ahmed Ferîd) (C. 2). Lübnan: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Mukâtil, E. (2003c). *Tefsîru Mukâtil b. Süleymân*, (thk. Ahmed Ferîd) (C. 3). Lübnan: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Râzî, M. (1981a). *Mefâtihu'l-gayb* (C. 3). Lübnan: Dâru'l-Fikr.
- Râzî, M. (1981b). *Mefâtihu'l-gayb* (C. 7). Lübnan: Dâru'l-Fikr.
- Râzî, M. (1981c). *Mefâtihu'l-gayb* (C. 9). Lübnan: Dâru'l-Fikr.
- Râzî, M. (1981d). *Mefâtihu'l-gayb* (C. 13). Lübnan: Dâru'l-Fikr.
- Râzî, M. (1981e). *Mefâtihu'l-gayb* (C. 14). Lübnan: Dâru'l-Fikr.
- Râzî, M. (1981f). *Mefâtihu'l-gayb* (C. 17). Lübnan: Dâru'l-Fikr.
- Râzî, M. (1981g). *Mefâtihu'l-gayb* (C. 18). Lübnan: Dâru'l-Fikr.
- Râzî, M. (1981h). *Mefâtihu'l-gayb* (C. 24). Lübnan: Dâru'l-Fikr.
- Râzî, M. (ts.). *Muhtârû's-Sihâh*. y.y.
- Sa'lebî, A. M. (2002a). *el-Keşf ve'l-beyân*, (thk. Ebû Muhammed b. Âşûr) (C. 1). Lübnan: Dâru İhyâi et-Turâsî'l-Arabî.
- Sa'lebî, A. M. (2002b). *el-Keşf ve'l-beyân*, (thk. Ebû Muhammed b. Âşûr) (C. 2). Lübnan: Dâru İhyâi et-Turâsî'l-Arabî.
- Sa'lebî, A. M. (2002c). *el-Keşf ve'l-beyân*, (thk. Ebû Muhammed b. Âşûr) (C. 3). Lübnan: Dâru İhyâi et-Turâsî'l-Arabî.
- San'ânî, A. (1989). *Tefsîru'l-Kur'ân*, (thk. Mustafa Müslim Muhammed) (C. 2). Riyad: Mektebetu'r-Rüşd.
- Şulul, K. (2003). *İlk Kaynaklara göre Hz. Peygamber devri kronolojisi*. İstanbul: İnsan.

- Süyûtî, C. (2002). *Lübâbu'n-nukûl fi esbâbi'n-nüzûl*. Lübnan: el-Kütübü's-Sekâfiyye.
- Taberî, M. (2001a). *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'ân*, (thk. Abdullah b. Muhsin et-Türkî) (C. 2). Kahire: Dirâsetu Arabiyye ve'l-İlmiyye.
- Taberî, M. (2001b). *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'ân*, (thk. Abdullah b. Muhsin et-Türkî) (C. 3). Kahire: Dirâsetu Arabiyye ve'l-İlmiyye.
- Taberî, M. (2001c). *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'ân*, (thk. Abdullah b. Muhsin et-Türkî) (C. 5). Kahire: Dirâsetu Arabiyye ve'l-İlmiyye.
- Taberî, M. (2001d). *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'ân*, (thk. Abdullah b. Muhsin et-Türkî) (C. 6). Kahire: Dirâsetu Arabiyye ve'l-İlmiyye.
- Taberî, M. (2001e). *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'ân*, (thk. Abdullah b. Muhsin et-Türkî) (C. 8). Kahire: Dirâsetu Arabiyye ve'l-İlmiyye.
- Taberî, M. (2001f). *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'ân*, (thk. Abdullah b. Muhsin et-Türkî) (C. 9). Kahire: Dirâsetu Arabiyye ve'l-İlmiyye.
- Taberî, M. (2001g). *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'ân*, (thk. Abdullah b. Muhsin et-Türkî) (C. 12). Kahire: Dirâsetu Arabiyye ve'l-İlmiyye.
- Taberî, M. (2001h). *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'ân*, (thk. Abdullah b. Muhsin et-Türkî) (C. 13) . Kahire: Dirâsetu Arabiyye ve'l-İlmiyye.
- Taberî, M. (2001ı). *Câmiu'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'ân*, (thk. Abdullah b. Muhsin et-Türkî) (C. 21). Kahire: Dirâsetu Arabiyye ve'l-İlmiyye.
- Taberî, M. (ts). *Tarih-i Taberî*, (çev. M. Faruk Görtunca). (c. 3). İstanbul: Sağlık.
- Tûsî, M. (1376). *et-Tibyân fi tefsîri'l-Kur'ân*, y.y.: Necef.
- Vâhidî, A. (1991). *Esbâb-ı nüzûl*, (thk. Kemâm Begûnî Zeglûl). Beyrut: Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye.
- Yazır, M. H. (1979a). *Hak dini Kur'ân dili* (C. 3). İstanbul: Eser.
- Yazır, M. H. (1979b). *Hak dini Kur'ân dili* (C. 6). İstanbul: Eser.
- Zebîdî, M. (1994). *Tâcu'l-arûs min cevâhiri'l-kâmus*, (thk. Alî Şîrî) (C. 14). Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Zemaşşeri, M. (1998a). *Keşşâf*, (thk. Adil Ahmed Mevcud v.dğr.) (C. 1). Riyad: Mektebetü'l-Abîkân.
- Zemaşşeri, M. (1998b). *Keşşâf*, (thk. Adil Ahmed Mevcud v.dğr.) (C. 2). Riyad: Mektebetü'l-Abîkân.
- Zemaşşeri, M. (1998c). *Keşşâf*, (thk. Adil Ahmed Mevcud v.dğr.) (C. 3). Riyad: Mektebetü'l-Abîkân.
- Zemaşşeri, M. (1998d). *Keşşâf*, (thk. Adil Ahmed Mevcud v.dğr.) (C. 4). Riyad: Mektebetü'l-Abîkân.

Zemahşeri, M. (1998e). *Keşşâf*, (thk. Adil Ahmed Mevcud v.dğr.) (C. 5). Riyad: Mektebetü'l-Abikân.

Zemahşeri, M. (1922). *Esâsü'l-belâga* (C. 1). Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye.

Zeyd b. Ali, E. H. (2001). *Tefsîru garîbi'l-Kur'âni'l-mecid*. Hindistan: Troop Baza.



**KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ**  
**BOOK REVIEWS**





**Gözütok, Ş. (2019). *İslam medeniyetinde eğitim felsefesi*. İstanbul: Ensar, 302 s.**

Hacer BAŞAK\*

E-mail: basakk.hacer@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1050-7609>

Türkiye’de Eğitim Felsefesi adı altında eserlerin daha çok Batı ve İslam filozoflarının eğitim anlayışları etrafında ayrı eserler oluşturulduğuna şahit oluyoruz. Ancak bu iki tür eserler de Batı gözlüğü ile Doğu gerçekliğini aradığından oldukça bulanıktır. Batı’nın eğitim anlayışlarının kültürümüzle harmanlanmadan dikte edilmesinin fayda sağlamayacağı hususu oldukça önemlidir. Ancak yazar bunu yapmaya çalışmak yerine sadece bizlere İslam Medeniyetinde Eğitim Tarihesini vermiş bulunmaktadır. Görüşlerinin felsefi arka planı oldukça sınırlıdır. Filozofların eğitim anlayışlarını ve bu görüşler etrafında oluşturulan eğitim yaklaşımlarını Batı gözlüğünden kurtulmak adına göz ardı etmektedir. Oysa bizim yapmamız gereken var olan gerçeklikleri geliştirerek kendi kültürümüze uygun hale getirmektir. Yazar bu eseriyle bundan ziyade uygulanan ve eğitim yaklaşımını besleyen, eğitim politikalarına yön veren temel anlayışları ortaya koymaya çalışmıştır. Bunun için de başlangıç zamanını İslam Medeniyetinde felsefi düşüncenin ortaya çıkışına dayandırmak yerine, İslam’ın zuhuruna ve bunun etrafında peygamberimizle başlayan eğitim anlayışlarına dayandırır. Peygamberimizden itibaren İslam Medeniyetinde (4 halife dönemi, Emeviler, Abbasiler, Selçuklular ve Osmanlı dönemi) eğitim anlayışını yönlendiren ortak yapı taşlarının Kuran ve sünnet olduğunu vurgular. Yazar her medeniyetin varlığını ikame ettiren bir düşünce arka planının olduğunu, İslam Medeniyeti Eğitiminin düşünce arka planının felsefeyle tanışmasından çok önce de var olduğunu ifade eder. İslam Medeniyetinde devletler yıkılıp yerine yenileri kurulmuş olsa da ortak noktalarının İslam’ın, siyaset dışındaki bazı alanları Kur’an ve sünnet çerçevesinde etkilemesi olduğunu belirtir. Ancak kanaatimizce düşünce arka planının var olması bir eğitim felsefesinin var olduğunu söylemek için fazla iddialıdır. Çünkü bir eğitim felsefesinin olabilmesi için bu düşüncenin arka planının da bir düşüncesi olması gerekir.

Kitap altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümü olan *Giriş* bölümünde yazar felsefe, eğitim felsefesi kavramlarını açıklar (ss. 19-43). Eğitim felsefesinin konusunun eğitime değer şeyler olduğunu söyler; ancak açık bir şekilde konularını açıklamaz. Daha çok bizlere eğitim felsefesinin amacını anlatır. Daha sonra din ve eğitim kavramlarını açıklar ve aralarındaki ortak noktalara ve ilişkiye değinir. İkinci bölüm olan *İslam Eğitim Felsefesi* kısmında ise İslam Felsefesine kısaca değinir; ancak belirtmek gerekir ki kapsam geçerliliği

---

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri.

açısından oldukça sınırlıdır (ss. 44-66). Daha sonra İslam Eğitim Felsefesinin mümkünliğini sünnetullah kavramı üzerinden ve İslam eğitim anlayışının felsefenin sızmasından önce var olması temelinden sunmaya çalışır. Ayrıca bizlere iki ana unsuru olduğunu belirtir. Bunlar Allah'ın bilinmesi ve insanın bilinmesidir. Daha sonra insanda diğer canlılardan farklı dört gen olduğunu belirterek farklılığını ortaya koymaya çalışır ve İslam'ın öncelikli hedefinin insanın eğitilmesi olduğunu belirtir. Kitabın *İslam Eğitim Felsefesinin Temel Unsurları* adlı üçüncü bölümünde ise temel unsurları yediye çıkararak bizlere sunar (ss. 67-115). İlk unsur olarak *Allah'ı* ele alır. Filozofların Tanrı anlayışı ile Kur'an'ın tasvir ettiği Tanrı anlayışının uyuşmadığını göstermeye çalışır. İkinci unsur olarak *varlığı* ele alır. Felsefedeki varlık kavramının İslam dünyasında karşılığına aday kelimelere değinir. Daha sonra varlık alemindeki düzenin insanın eğitimine ve Tanrı'nın ispatına götüreceğini belirtir. Ancak ilgili bölümde İslam filozoflarının dahi varlık hakkındaki görüşlerini çok az miktarda görüyoruz. Diğer unsurlar olan *insan, alem, hikmet, bilgi ve ilimi* ise sadece İslam perspektifinde ele alır. Daha sonra ilimlerin tedvin sürecine değinir ve ilimlerin tasnifi noktasında İmam Şafii, Farabi, İbn-i Rüşd ve İbn-i Sina'nın tasniflerine yer verir.

Yazar dördüncü bölümde İslam Eğitim Felsefesinin pratiğine değinir (ss. 116-206). İslam Medeniyetinde öğrenci ve öğretmen anlayışını gözler önüne sermeye çalışır. Normatif olarak öğrenci ve öğretmende bulunması gereken özellikleri sayar. Bunları sayarken sadece mesleki anlamda özellikleri saymaz, aynı zamanda ahlaki ve giyim özelliklerine de değinir. Kaynak olarak da eğitim hakkında İslam Medeniyetinde yazılmış eserleri kullanır. Daha sonra peygamber efendimiz zamanından beri soru işareti olan öğretmenin ücret alıp almayacağı konusuna ve öğrencinin dikkat etmesi gereken hususlara İslam alimlerinin görüşleri etrafında değinmeye çalışır. İslam Medeniyetinde genel ve özel amaçlar çerçevesinde oluşturulan eğitim müfredatlarına yüzeysel bir şekilde değinir. Felsefenin değer kazanıp kaybettiği dönemlerde müfredata nasıl yansıdığını anlamak adına Gazali sonrası ve Endülüs Emevi Devleti'nin yıkılması sonrası Osmanlı topraklarına Endülüslü alimlerin göç dönemlerinin önemini belirtir. Eğitim felsefesinin yapı taşlarından olan öğrenme kuramlarına ise sadece beş sayfa ayırır. Ve bu beş sayfada da bir tane bile öğrenme kuramına yer vermez. Bunun nedeni olarak da İslam alimlerinin öğrenme kuramlarının pedagojik değerinin doğrudan değil de dolaylı olmasını söyler. Fakat teorisinin eksik olduğu bir durumda bir İslam Medeniyeti Eğitim Felsefesinin varlığından nasıl bahsedebiliriz? Teorik ve pratik yönü bulunan bir bilim ne teoriksiz ne de pratiksiz var olabilir. Yazar daha sonra Dört halife, Emeviler, Abbasiler, Endülüs Emeviler, Selçuklular ve Osmanlılar dönemleri eğitim politikalarına değinir. Eğitim politikalarına yön veren hususun daha çok siyasi amaçlar olduğunu anlamak adına bu bölüm de oldukça önemlidir. Ancak bu noktada kendimize şu soruyu sormalıyız: "Peki eğitim politikalarını eğitim amaçlarından ziyade siyasi amaçlar yönlendirirse ne kadar ideal eğitime ulaşılır ve ne kadar ideal insan yetişir?" Bu sorun daha çok günümüz şartlarında kendisini göstermektedir.



Yazar beşinci bölüm olan *İslam Eğitim Felsefesinde Metodoloji* bölümünde İslam Medeniyetinde eğitim metotlarına, amaçlarına, muhtevası ve işlevlerine değinir (ss. 207-225). Bölümün son kısmında ise İslam medeniyetinde karakter eğitimine ayırır. Altıncı bölümde eğitimin kültürlenme boyutuna yer verir (ss. 226-266). Sosyalleşmenin eğitime, eğitimin sosyalleşmeye katkısı açısından bu bölüm kısa da olsa faydalıdır. Daha sonra çocuk eğitimine ve eğitimdeki felsefe, mantık, matematik, tıp, astronomi gibi diğer ilimlere de kısaca değinir. Kitabı İslam Eğitimi üzerine yazı ve kitap tavsiyesiyle bitirir.

Kitaptaki konu sınıflandırmalarından anlıyoruz ki yazar kitabını daha çok İslam din eğitimi perspektifinden ele almıştır. Oysa İslam Medeniyetinde bir eğitimden bahsediyorsak bu her ne kadar bir din etrafında oluşturulmuş medeniyet olsa da kitabın, eğitimin bütün alanlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekirdi. Yazar anlaşılır ve akıcı bir dil kullanmış ve İslam ve Medeniyeti hakkında genel bilgiler elde edilmesi açısından oldukça faydalı bir tavır sergilemesine rağmen betimleme seviyesinde kalmıştır. Çünkü İslam Medeniyetine özgü bir eğitim anlayışından bahsetse de sistemli bir eğitim felsefesinden bahsettiğini göremiyoruz. Başlık ve içeriğinden anladığımız üzere yazar, İslam Medeniyeti Eğitimi Tarihi ile felsefe arasında sıkışıp kalmıştır. Başlığında kullandığı felsefe kavramının akademik felsefe değil de halk arasında kullanılan felsefe olduğunu yaklaşımlarından anlıyoruz. Şunu da belirtmek gerekir ki oldukça çeşitli kaynaklara başvurulmuştur. Ancak kaynak aldığı eserler de felsefi görüşlerden ziyade fıkıh, kelam, hadis ve tasavvuf içeriklidir. Yazar geniş bir alan olan İslam Medeniyetinin eğitim anlayışını müstakil bir eserde okurlara sunmasından dolayı takdiri hak etmektedir.



## **Etik Beyanı**

**Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi** kullanıcıları olan (editör, yazar, hakem, bölüm editörü, okuyucu) tüm yapılan işlemlerde dergimizin yayınladığı WEB sayfamızda yayınladığımız Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından belirtilen etik kurallara ve sorumluluklara uymak zorundadır. Bu etik kurallara ve sorumluluklar aşağıda da özetlenmiştir.

### **A. DERGI İMTİYAZ SAHİBİNİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI**

1. TUDEAR herhangi bir şekilde yazarlardan ücret talep etmemektedir.
2. Bağımsız editör kararı oluşturulmasını taahhüt eder.
3. Editörler, TUDEAR'a gönderilen çalışmaların tüm süreçlerinden sorumludur. Bu çerçevede ekonomik ya da politik kazançlar göz önüne alınmaksızın karar verici kişiler editörlerdir.
4. TUDEAR, yayınlanmış her makalenin mülkiyet ve telif hakkını korur ve yayınlanmış her kopyanın kaydını saklama yükümlüğünü üstlenir.
5. Bununla birlikte veri tabanını internet üzerinden erişime açık tutar.
6. Editörlere ilişkin her türlü bilimsel suistimal, atıf çeteciliği ve intihalle ilgili önlemleri alma sorumluluğuna sahiptir.

### **B. YAYIN KURULUNUN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI**

1. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi'ne başvurusu yapılan her makaleden, Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi Yayın Kurulu (Bundan sonra, "Yayın Kurulu") ve Editörler/Editör yardımcıları sorumludur.
2. Yayın Kurulu, yayın, kör hakemlik, değerlendirme süreci, etik ilkeler gibi dergi politikalarının belirlenmesini ve uygulanmasını sağlar.
3. Makalenin Yayın Kurulu'nca hakem sürecine alınması bir yayının taahhüdü anlamına gelmez. Yayın için hakem süreci olumlu sonuçlansa bile mutlaka Yayın Kurulunun ve Editörlerin/Editör yardımcılarının kararı gerekir.
4. Yayın Kurulu, akademik dürüstlüğü teşvik eder. Yayın Kurulu, yazılı eserlerin orijinalliğini, bu eserleri yayın öncesinde iThenticate intihal önleme programı aracılığıyla denetleyerek teminat altına alır.
5. Yayın Kurulu, yayımlanmış makalelere ilişkin intihal ve suistimal iddialarını her zaman incelemeye alır. Örneğin, bir yazar makalesinde başka çalışmalardan intihal yapmış, izin alınması gereken durumlarda izin almaksızın veya eksik bildirimle üçüncü şahısların telif materyalini kullanmışsa, Yayın Kurulu makaleyi geri çekmek, meseleyi yazarın çalıştığı kurumdaki bölüm başkanına, dekanına ve/veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

### **C. EDITÖRLERİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI**

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisinde editör ve sayı editörleri, dergimizin web sayfamızda bulunan "Code of Conduct and Best Practice Guidelines For Journal Editors" ve "Cope Best Practice Guidelines For Journal Editors" rehberleri belirtilen etik görev ve sorumluluklara sahip olmalıdır. Bu görev ve sorumluluklar aşağıda özetlenmiştir.

### **1. Editörlerin Okuyucu ile ilişkileri**

Editörler yayınlanan çalışmalar hakkında okuyucu, araştırmacı ve uygulayıcılardan gelen geri bildirimleri dikkate almak ve gereken cevapları ve işlemleri yapmakla yükümlüdür.

### **2. Editörlerin Yazarlar ile ilişkileri**

1. Editörler makalenin özgün değerine, derginin amaçlarına ve etik kurallara dayanılarak makale hakkındaki kararını verir.
2. Makale özgün değeri yüksek, dergi amaçlarına ve etik kurallar dikkate alınarak hazırlanmış makaleyi değerlendirme sürecine almalıdır.
3. Editör ve bölüm editörü önemli bir gerekçe olmadığı sürece olumlu yöndeki hakem görüşlerini dikkate alması gerekir.
4. Yazarlardan gelen talep ve görüşlere geri bildirimler ile dönüş yapması gerekmektedir.

### **3. Editörlerin Hakemler ile ilişkileri**

1. Atanacak hakemler makale konusuna uygun olarak seçilmelidir.
2. Hakem ile yazarlar arasında çıkar çatışması ve çıkar ilişkisi olmamasına özen göstermelidir.
3. Makale değerlendirme sürecinde hakemlere rehberlik etmesi ve talep ettiği bilgiyi sağlamakla görevlidir.
4. Editör körleme hakemlik sayesinde yazar ve hakemin kimlik bilgilerini gizlemekle yükümlüdür.
5. Hakemlerin makaleyi zamanında, tarafsız ve bilimsel olarak değerlendirmesi için gereken uyarıları ve tedbirleri alması gerekmektedir.
6. Dergimize hakemlik yapanların sayısını artırması yönünde gayret göstermelidir.

### **4. Editörlerin Danışma Kurulu ile ilişkiler**

Editörler, makaleler hakkında danışma kurulunun görüş ve önerilerini dikkate alması gerekmektedir.

### **5. Editörlerin Dergi sahibi ve yayıncı ile ilişkiler**

Editörler makale hakkında alacağı kararlar dergi sahibi ve yayıncı kuruluştan bağımsız olmalıdır.

### **6. Editörlerin makaleyi yayına vermesi**

Editörler; dergide yayına verilecek makalelerde dergi yayın ilkelerini, dergi amaçlarını ve uluslararası standartları gözetmekle sorumludur.

### **7. Kişisel verilerin muhafazası**

Editörler makale yazarlarının rızası haricindeki kişisel bilgilerini üçüncü kişilere aktarmamakla sorumludur.

### **8. Etik kurul, insan ve hayvan hakları**

Editörler makale içeriklerinde insan ve hayvanlar üzerinde yapılmış çalışmalar olması durumunda insan ve hayvan haklarını korumakla sorumludur. Etik kurul raporu alınması

gereken çalışmalarda etik kurul onayı gönderilmemesi durumunda makaleyi reddetmekle sorumludur.

#### **9. Fikri mülkiyet haklarının korunması**

Editörler dergiye gönderilen ve yayınlanan tüm makalelerin fikri mülkiyet haklarını korumakla sorumludur.

#### **10. Editörlere gelen Şikayetler**

Editörler hakem, yazar ve okuyuculardan gelen şikayetlere açık ve aydınlatıcı cevap vermekle sorumludur.

#### **11. Çıkar çatışmaları ve ilişkileri**

Editörler makalelerin tarafsız ve bağımsız olarak değerlendirme süreçlerinin tamamlanması için yazarlar, hakemler ve üçüncü kişiler arasında oluşabilecek çıkar ilişkisi ve çatışmalarına karşı önlem almakla sorumludur.

#### **D. HAKEMLERİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI**

1. Hakemler yazarların kökeni, cinsiyeti, cinsel eğilimi veya siyasi felsefesine bakılmaksızın eserleri değerlendirmektedirler. Hakemler ayrıca, dergiye gönderilen metinlerin değerlendirilmesi için adil bir kör hakemlik süreci sağlamaktadırlar.
2. Dergiye gönderilen makalelere ilişkin tüm bilgiler gizli tutulmaktadır. Hakemler, editör tarafından yetkilendirilmiş olanlar dışında başkaları müzakere etmemelidir.
3. Hakemlerin; yazarlar, fon sağlayıcılar, editörler vb. gibi taraflar ile menfaat çatışması bulunmamaktadır.
4. Hakemler, karar verme aşamasında editörlere yardım ederler ve ayrıca metinlerin iyileştirilmesinde yazarlara yardımcı olabilmektedirler.
5. Objektif bir karar değerlendirmesi, daima hakemler tarafından yapılmaktadır. Hakemler, uygun destekleyici iddialarla, açık bir şekilde görüşlerini ifade etmektedirler.
6. Hakemler ayrıca, kendi bilgileri dahilindeki yayınlanmış diğer herhangi bir makale ile dergiye gönderilen metin arasında herhangi önemli bir benzerlik veya örtüşme ile ilgili olarak editörü bilgilendirmelidir.

#### **E. YAZARLARIN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI**

1. Yazarlar çalışmalarını özgün olarak hazırlar ve gönderir.
2. Yazarlar gönderdikleri makalelerde yapmış oldukları atıfların ve alıntılarının doğru ve eksiksiz olmasını sağlar.
3. Yazarlar gönderdikleri makalelerde çıkar çatışması olabilecek durumları belirtmeleri ve açıklamaları gerekir.
4. Editör, hakem ve bölüm editörü tarafından yazardan makalesine ait ham veriler talep edebilir. Bundan dolayı yazar makalesine ait ham verileri sunacak şekilde hazır bulundurmalıdır.
5. Yazarlar, aynı çalışmayı herhangi bir başka dergide yayınlanmak üzere göndermemelidirler. Aynı çalışmanın birden fazla dergiye eş zamanlı gönderilmesi etik olmayan bir davranış teşkil etmektedir ve kabul edilemez.

6. Başkalarının çalışmalarıyla ilgili olarak uygun referanslar verilmelidir. Yazarlar, çalışmalarının belirlenmesinde etkili olmuş yayınlara referans vermelidirler. Çalışma sürecinde kullanılan kaynakların tümü belirtilmelidir.
7. Finansal destek ile ilgili tüm kaynaklar açıklanmalıdır. Tüm yazarlar, çalışmalarının oluşturulması sürecinde yer alan çıkar çatışmasını ortaya koymalıdır.
8. Bir yazar, yayımlanmış bir makalesinde ciddi bir hata veya yanlışlık keşfedince, bu konuda dergi editörlüğüne vakit geçirmeksizin haber vermelidir. Bu durumda yazar, makalesini geri çekme veya makaleye dair bir düzeltme yayınlamada dergi editörlüğü ile işbirliği yapmakla sorumludur.
9. Yapılan araştırmalar için ve etik kurul kararı gerektiren klinik ve deneysel insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar için ayrı ayrı etik kurul onayı alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir.

#### **F. ETİK İLKELERE UYMAYAN DURUMUN EDITÖRE BİLDİRİLMESİ**

*TUDEAR*'da yayınlanan bir makalede önemli bir hata ya da yanlışlık fark ettiğinizde ya da yukarıda bahsedilen etik sorumluluklar ve dışında etik olmayan bir davranış veya içerikle karşılaşırsanız lütfen [tudearjournal@gmail.com](mailto:tudearjournal@gmail.com) adresine e-posta yoluyla bildirin.

## **PUBLICATION ETHICS**

Users of *Turkish Journal of Religious Education Studies* (editors, authors, reviewers, department editors, readers) must obey to the ethical rules and responsibilities specified by Committee on Publication Ethics (COPE). These ethical rules and responsibilities are summarized below.

### **A. DUTIES of PUBLISHER**

1. Turkish Journal of Religious Education Studies (TUDEAR) does not charge any article submission from authors.
2. The publisher undertakes to have an independent editorial decision made.
3. Editors are responsible for all the processes that the manuscripts submitted to *TUDEAR* will go through. Within this framework, ignoring the economic or political interests, the decision-makers are the editors.
4. The publisher undertakes to have an independent editorial decision made.
5. However, the journal has left the database open on the internet.
6. The publisher bears all the responsibility to take the precautions against scientific abuse, fraud and plagiarism.

### **B. THE RESPONSIBILITIES OF THE EDITORIAL BOARD**

1. Turkish Journal of Religious Education Studies Editorial Board (henceforth, "The Editorial Board") and Editors/Number Editors are responsible for all the processes before, during and after the publication of each and every article submitted to the Journal.
2. The Editorial Board determines and implements the entire policies of The Journal, including but not limited to publication, blind review, assessment process, and ethical principles.
3. The initiation of blind review process for an article does not indicate a publication promise on behalf of The Journal. Likewise, the positive outcome of the review process still necessitates the affirmative decision of The Editorial Board and Editors/Vice Editors for the publication of the article.
4. The Editorial Board encourages academic honesty. The Editorial Board ensures the originality of the articles by uploading them on iThenticate plagiarism detection software, and evaluating their originality report.
5. The Editorial Board always examines the claims of plagiarism and abuse in regard to published articles. In case it is established that an author committed plagiarism, or used copyrighted material that belongs to third parties without proper and full reference and permission, The Editorial Board reserves the rights, including but not limited, to retract the article, inform the author's head of department, dean of faculty and/or other academic institutions.

### **C. ETHICAL DUTIES and RESPONSIBILITIES of EDITORS**

The editors of Turkish *Journal of Religious Education Studies* should be obeyed to the ethical roles and responsibilities of "CODE OF CONDUCT AND BEST PRACTICE GUIDELINES FOR JOURNAL EDITORS" and "COPE BEST PRACTICE GUIDELINES FOR JOURNAL EDITORS" announced by Committee on Publication Ethics (COPE) and provided on our webpage. These duties and responsibilities are summarized below.

#### **1. Editors' Relationships with Readers**

The editors are responsible for taking into account the feedback from the readers, researchers and practitioners about the published works and to provide the necessary responses and take necessary actions.

#### **2. Editors' Relations with the Authors**

1. Editors make decisions about the articles based on the original value of the article, the aims of the journal and the ethical rules.
2. Editors should accept papers with high original value, based on journal objectives and ethical rules for the evaluation process.
3. The editors should take into account positive opinions of the reviewers unless there is an important reason.
4. Requests and feedback from the authors should be returned with feedback.

#### **3. Editors' Relations with the Reviewers**

1. The reviewers to be appointed must be selected from related area of the manuscript.
2. The editor should make sure that there is no conflict of interest between the reviewers and the authors.
3. The editor is responsible for guiding the reviewers during the article evaluation process and for providing the requested information.
4. The editor is obliged to hide the credentials of the author and the reviewers by means of blind reviewing.
5. The editor must make the necessary warnings to the reviewers about evaluating the article in a timely, impartial and scientific manner.
6. The editor must make an effort to increase the number of reviewers.

#### **4. Editors' Relations with Advisory Board**

Editors should consider the opinions and recommendations of the advisory board about the articles.

#### **5. Editors' Relations with the Journal Owner and the Publisher**

Editorial decisions should be independent of the journal owner and the publisher.

#### **6. Publication of the Article**

Editors are responsible for considering publishing principles, journal objectives and international standards in the articles to be published in the journal.



### **7. Retention of Personal Data**

Editors are responsible for not transferring the personal information to third parties except for the consent of the authors.

### **8. Ethics committee, Human and Animal Rights**

The editors are responsible for protecting the human and animal rights at about manuscript in the studies conducted on humans and animals. The editor is responsible for rejecting the article if ethics committee approval is not sent in the works that must provide ethics committee report.

### **9. Protection of intellectual property rights**

Editors are responsible for protecting the intellectual property rights of all articles submitted and published in the journal.

### **10. Complaints to Editors**

Editors are responsible for providing an open and enlightening answer to complaints from the reviewers, authors and readers.

### **11. Conflicts of interest and relations**

Editors are responsible for taking action against conflicts of interest between authors, reviewers and third parties in order to complete the impartial and independent evaluation processes of the articles.

## **D. ETHICAL DUTIES and RESPONSIBILITIES OF REVIEWERS**

1. Reviewers evaluate manuscripts without origin, gender, sexual orientation or political philosophy of the authors. Reviewers also ensure a fair blind peer review of the submitted manuscripts for evaluation.
2. All the information relative to submitted articles is kept confidential. The reviewers must not be discussed with others except if authorized by the editor.
3. The reviewers have no conflict of interest with regard to parties such as authors, funders, editors and etc..
4. Reviewers give helps the editor in making decisions and may also assist the author in improving the manuscript.
5. The objective judgment evaluation is always done by them. The reviewers express their views clearly with appropriate supporting arguments.
6. Reviewers ought to identify relevant published study that has not been cited by the authors. Reviewers also call to the editor's attention any substantial similarity or overlap between the manuscript and any other published paper of which they have personal knowledge.

## **E. ETHICAL DUTIES and RESPONSIBILITIES of AUTHORS**

1. Authors prepare and send their manuscripts in original form.
2. The authors ensure that their citations and quotations in their manuscripts are accurate and complete.
3. Authors should indicate and explain situations in which they may be involved in conflicts of interest.

4. The editors, department editors or the reviewers can request raw data from the author of the manuscripts. Therefore, the author must keep the raw data of the article ready for submission.
5. Authors should not submit the same study for publishing any other journals. Simultaneous submission of the same study to more than one journal is unacceptable and constitutes unethical behavior.
6. Convenient acknowledgment of the study of others has to be given. Authors ought to cite publications that have been efficient in determining the study. All of the sources that used process of the study should be remarked.
7. All sources of financial support should be disclosed. All authors ought to disclose a meaningful conflict of interest in the process of forming their study.
8. When an author discovers a serious error or inaccuracy in a published article, it is the responsibility of the author to immediately notify the editorship. In this case, the author is responsible for cooperating with the journal editorship in either withdrawing the article or publishing a revision of the article.
9. For all researches conducted and for clinical and experimental studies involving humans and animals, which require an ethics committee approval, an ethics committee approval must be obtained and should be specified and documented.

#### **F. NOTIFYING THE EDITOR ABOUT THE VIOLATION OF ETHICAL PRINCIPLES**

Should you encounter any unethical act or content in *TUDEAR* apart from the ethical responsibilities listed above, please notify the journal by e-mail at [tudearjournal@gmail.com](mailto:tudearjournal@gmail.com).