

DİNİ ARAŞTIRMALAR

Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı

Cilt: 23, Sayı: 58

ISSN: 1301-966-X

Tübitak/Ulakbim, TR Dizin tarafından dizinlenmekte olan
Dini Araştırmalar Dergisi, 31.10.2017 tarihinden itibaren
INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL, ERIH PLUS,
PHILPAPERS: Bibliography of Philosophy,
BROWZINE Academic Journal Collections,
CROSSREF, İSAM Articles on Theology Database ile 11.11.2018
tarihinden itibaren ATLA Religion Uluslararası
indeksleri tarafından da dizinlenmektedir.



DİNİ ARAŞTIRMALAR

Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı
Cilt: 23, Sayı: 58

Yayın Türü

Yaygın ve Süreli

Dizgi

Leyla TAŞKESEN

Baskı

Uzun Dijital Matbaacılık
Zübeyde Hanım Mah. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48
06070 İskitler / ANKARA
Tel: (0312) 341 36 67

Basım Tarihi

Kasım 2020
ANKARA

Yönetim Yeri

Cihan Sk. No: 37/1 Sıhhiye/ANKARA

Yazışma Adresi

Dr. Fatma Çapcıoğlu
A.Ü. İlahiyat Fakültesi
Bahçelievler/ Ankara

İrtibat Telefonu

Dr. Mehmet Masatoğlu 0505 250 96 88
diniarastirmalar98@gmail.com
web: www.diniarastirmalar.com.tr
dergipark.gov.tr/da

Posta Çeki Hesabı

Şahin Kızılabdullah adına 5791754
Bahçelievler/ANKARA

DİNİ ARAŞTIRMALAR

Hakemli Bilimsel Dergi
Altı ayda bir çıkar.

İmtiyaz Sahibi

Motif Yayıncılık Rek. Paz. ve Tic. Ltd. Şti. adına
Oğuzhan KUZUCU

Editör

Prof. Dr. Recai DOĞAN

Özel Sayı Editörü

Prof. Dr. Cemal TOSUN

Editörler Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Nedim SERİNSU/Ankara Üniv., İlahiyat Fak., Tefsir ABD, Ankara, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Hikmet EROĞLU/Ankara Üniv., İlahiyat Fak., Dinler Tarihi ABD, Ankara, Türkiye
Prof. Dr. Abdulkadir DÜNDAR/Ankara Üniv., İlahiyat Fak., İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Ankara, Türkiye, Prof. Dr. Kamil ÇAKIN/Ankara Üniv., İlahiyat Fak., Hadis ABD, Ankara, Türkiye
Prof. Dr. Ş. Şule ERÇETİN/Hacettepe Üniv., Eğitim Fak., Eğitim Yönetimi ABD, Ankara, Türkiye
Prof. Dr. İhsan ÇAPCIOĞLU/Ankara Üniv., İlahiyat Fak., Din Sosyolojisi ABD, Ankara, Türkiye
Doç. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH/Ankara Üniv., İlahiyat Fak., Din Eğitimi ABD, Ankara, Türkiye
Doç. Dr. Halide ASLAN/Ankara Üniv., İlahiyat Fak., İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Ankara, Türkiye,
Doç. Dr. Tuğrul YÜRÜK/Çukurova Üniv., İlahiyat Fak., Din Eğitimi ABD, Adana Türkiye
Doç. Dr. Rabiye ÇETİN/Ankara Üniv., İlahiyat Fak., Kalam ABD, Ankara, Türkiye
Doç. Dr. Cemil KUTLUTÜRK/Ankara Üniv., İlahiyat Fak., Dinler Tarihi ABD, Ankara, Türkiye
Doç. Dr. Ali ÇETİN/Kırıkkale Üniv. İslami İlimler Fak. Mantık Bilim Dalı, Kırıkkale, Türkiye, Dr. Carrie York AL-KARAM/University of Iowa, Department of International Studies, Department of Religious Studies, Iowa, US, Dr. Öğr. Üyesi Hüsamettin KARATAŞ/Fırat Üniv., İlahiyat Fak., Dinler Tarihi ABD, Elazığ, Türkiye, Dr. Öğr. Üyesi Şahin KIZILABDULLAH/Ankara Üniv., İlahiyat Fak., Dinler Tarihi ABD, Ankara, Türkiye, Dr. Öğr. Üyesi Fatma KENEVİR/Ankara Üniv., İlahiyat Fak., Din Sosyolojisi ABD, Ankara, Türkiye, Öğr. Gör. Dr. Fatma ÇAPCIOĞLU/Ankara Üniv., İlahiyat Fak., Din Eğitimi ABD, Ankara, Türkiye, Dr. Emre ÜRER/Ankara Üniv., Tıp Fak., Çocuk Ergen Psikiyatrisi ABD, Ankara, Türkiye, Öğr. Gör. Adem ÇETİN, Ankara Üniv. İlahiyat Fak. Türk İslam Sanatları Tarihi ABD, Ar. Gör. Vahdetin ŞİMŞEK/Kırıkkale Üniv., İslami İlimler Fak., Din Eğitimi, Kırıkkale, Türkiye, Ar. Gör. Mehmet Enis SERİNSU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Bilimleri ABD, Ankara, Türkiye

Yazı İşleri Müdürü

Kaya KUZUCU

Danışmanlar Kurulu

Prof. Dr. Abdurrahman Küçük (Ankara Üniv.), Prof. Dr. Ahmet İnam (ODTÜ), Prof. Dr. Ali İsra Güngör (Ankara Üniv.), Prof. Dr. Ali Rafet Özkan (Kastamonu Üniv.), Prof. Dr. Asım Yapıcı (ASB Üniv.), Prof. Dr. Baki Adam (Ankara Üniv.), Prof. Dr. Durmuş Arık (Ankara Üniv.), Prof. Dr. Harun Güngör (Erciyes Üniv.), Prof. Dr. Hilmi Demir (Hitit Üniv.), Prof. Dr. Hüsnü Ezber Bodur (Sütçü İmam Üniv.), Prof. Dr. Kamil Çakın (Ankara Üniv.), Prof. Dr. Kazım Sarıkavak (Hacı Bayram Veli Üniv.), Prof. Dr. Kemal Polat (Amasya Üniv.), Prof. Dr. Mehmet Katar (Ankara Üniv.), Prof. Dr. Mehmet Özdemir (Ankara Üniv.), Prof. Dr. Mustafa Erdem (Ankara Üniv.), Prof. Dr. Niyazi Akyüz (Ankara Üniv.), Prof. Dr. Niyazi Usta (19 Mayıs Üniv.), Prof. Dr. Ömer Faruk Harman (İbn Haldun Üniv.), Prof. Dr. Ramazan Buyrukçu (Süleyman Demirel Üniv.), Prof. Dr. Ramazan Uçar (Süleyman Demirel Üniv.), Prof. Dr. Sönmez Kutlu (Ankara Üniv.), Prof. Dr. Talat Sakallı (Süleyman Demirel Üniv.), Prof. Dr. Yunus Apaydın (Erciyes Üniv.), Prof. Dr. İbrahim Maraş (Ankara Üniv.), Prof. Dr. Yahya Michot (Hartford Seminary Üniv.), Prof. Dr. Hans-Georg Babke (Hildesheim Üniv.), Prof. Dr. Ebrahim Moosa (Notre Dome Üniv.), Prof. Dr. Martin Thurner (Ludwig Maximilian Üniv.), Prof. Dr. M. Nazif Mohib Shahrani (Indiana Üniv.), Prof. Dr. John Hare (Yale Üniv.), Prof. Dr. John Valk (New Brunswick Üniv.), Prof. Dr. Jules Janssens (Leuven Catholic Üniv.), Prof. Dr. Frank Grifell (Yale Üniv.), Prof. Dr. Erdal Toprakyan (Tübingen Üniv.), Doç. Dr. Zuhdija Hasanović (Sarıjevu Üniv.), Doç. Dr. Yusuf Gökalg (Çukurova Üniv.), Doç. Dr. Cengiz Çuhadar (Kastamonu Üniv.), Dr. Öğr. Üyesi Hakan Coşar (Kastamonu Üniv.), Doç. Dr. İbrahim Kaplan (Katip Çelebi Üniv.), Dr. Öğr. Üyesi Murat Gökalg (Fırat Üniv.), Dr. Öğr. Üyesi Önder Bilgin (Akdeniz Üniv.)

Editör'den...

Kıymetli Okuyucular

Dini Araştırmalar Dergisi olarak “Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı” ile sizlerle buluşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Prof. Dr. Beyza Bilgin Türkiye’de din eğitimi biliminin öncü ismidir. Din Eğitim Anabilim dalının kurucusu ve ilk profesörü olmasının yanında; bu alanın bilimselleşme sürecine hem akademik çalışmaları hem de yetiştirdiği akademisyenlerle çok büyük katkıları bulunmaktadır. Din eğitimi anabilim dalının kuruluşunun 40. Yılında, Bilgin’in öğrencileri olan akademisyen din eğitimi bilimcileri, hocalarına olan saygılarını bu yıl boyunca yapılan çeşitli etkinliklerle göstermektedirler. Bu etkinliklerden ilki, “Din Eğitiminde Beyza Bilgin- Beyza Bilgin’de Din Eğitim/Prof. Dr. Beyza Bilgin’e Armağan” adı ile yayınlanan armağan kitabın takdimidir. Bir diğer etkinlik, Prof. Dr. Beyza Bilgin’in vermiş olduğu 2019-2020 Bahar akademik yarıyılına lisansüstü açış dersidir. Bu dersi dönemin Ankara Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Erkan İbiş ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dekanı Prof. Dr. İsmail Hakkı Ünal hocalarımız da onurlandırmışlardır. 2020 yılı boyunca bu kapsamda devam eden etkinliklerin sonuncusu ise elinizde bulunan “Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı”dır.

Özel sayının ilk makalesi, Mualla Selçuk’a aittir. Selçuk, İngilizce kaleme aldığı “Three Priorities for the Future of Islamic Religious Education: Following Beyza Bilgin’s Line of Thoughts in Teachers Professional Learning” başlıklı makalesinde, Türkiye’de Din Eğitimi Bilimi’nin öncü ismi Prof. Dr. Beyza Bilgin’in düşünce dünyasından yola çıkarak öğretmen yetiştirmede geleceğin din eğitimi için üç öncelikli yetkinlik alanı önermektedir. İkinci makale, Bilgin’in yetiştirdiği bir diğer din eğitimi bilimcisi Recai Doğan tarafından “Prof. Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitimine Katkıları” adıyla özel sayımızda yer almaktadır. Doğan makalesini, din eğitimi bilimi alanında oldukça etkili bir isim olan Beyza Bilgin’in çalışma ve çabalarının din eğitimi bilimine ve din eğitiminin boyutlarına olan katkılarının neler olduğu sorusu ekseninde kurgulamaktadır. Fatma Çapcıoğlu ve Yıldız Kızılabdullah “Uygulama Öğretmeni ve Öğrencilerinin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Görüşleri” adlı makalelerinde, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması sürecine dair 2018-2019 eğitim öğretim yılında yapmış oldukları nitel araştırmanın verilerini paylaşmaktadırlar. Özel Sayının bir diğer yazısı, Bilgin tarafından “din eğitimi bilimcisi olmayan din eğitimcisi” şeklinde nitelendiren bilim insanı Ahmet Nedim Serinsu tarafından kaleme alınmıştır. Hocası Bilgin’e teşekkür ve itfah ettiği “Sadakallahu’l-Azîm” Dedimizde Ne Demek İstiyoruz?”

başlıklı makalesinde Serinsu, Kur'an-sünnet ile inşa olunan anlam küremizde "Sadakallahu'l-Azîm" ibaresini nasıl anlamlandırmalıyız? sorusuna cevap aramaktadır. Özel sayının bir diğer alan çalışması Serkan Türkmen ve Nazım Bayrakdar'a aittir. "Öğretici Görüşlerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Binalarının Fiziki İmkânlar Açısından Eğitime Elverişlilik Durumu (Gaziantep İli Örneği)" adlı makalelerinde Türkmen ve Bayrakdar, Gaziantep ilinde yapmış oldukları anket verileri çerçevesinde 4-6 yaş Kur'an kursu binalarının sahip olduğu fiziki imkânların eğitime elverişlilik durumunu belirlemekte ve bu konudaki çeşitli eksikliklere dikkat çekmektedirler. Özel Sayının bir diğer makalesi olan "Türkiye'de Okul Öncesi Din Eğitiminin Temel Taşı: Prof. Dr. Beyza Bilgin" başlıklı makalenin yazarı Mustafa Önder'dir. Önder makalesinde, hocası Bilgin'in kitap, makale ve tebliğlerinden hareketle okul öncesi dönem çocuklarının din eğitiminde Bilgin'in ortaya koyduğu pedagojik temelleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Okul öncesi döneme dair bir diğer makale ise Mehmet Enis Serinsu ve Recai Doğan tarafından hazırlanmıştır. Serinsu ve Doğan "Sosyal Öğrenme Kuramı Çerçevesinde 2-6 Yaş Dönemi Çocuklar İçin Ailede Değer Eğitimi İlkeleri" adlı çalışmalarında, 2-6 yaş arası çocuğa sahip olan anne babaların, çocuklarına verecekleri değer eğitimi sürecinde dikkat etmesi gereken ilkeleri Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde tespit etmeyi amaçlamaktadırlar. Özel Sayının son yazısı Ömer Faruk Kırmıt'ın kendi doktora tezi çerçevesinde kaleme aldığı "Lise Tarih Ders Kitaplarında İslamiyet Öncesi Araplar Hakkındaki Konu Anlatımı (1923-1960)" adlı makaledir. Kırmıt bu çalışmasında 1923-1960 arasında yazılmış lise tarih ders kitaplarında İslam Öncesi Araplar konusunu tespit, tahlil ve tenkit ederek sunmaktadır. Özel Sayımızda araştırma makaleleri haricinde iki de kitap tanıtımı bulunmaktadır. Bu tanıtımlardan ilkinde Yıldız Kızılabdullah, Ekim 2020 tarihinde basılan "Teaching Islam Within a Diverse Society (Taaruf)" adlı kitabı tanıtılmaktadır. Vahdetin Şimşek ise Ocak 2020 tarihinde basılan "Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan" kitabını siz kıymetli okuyucularımıza tanıtılmaktadır.

Dini Araştırmalar Dergisi olarak, özel sayımıza Prof. Dr. Beyza Bilgin hocamıza olan şükranlarını sunmak amacıyla bilimsel makaleleriyle katkı sunan yazarlara ayrı ayrı teşekkür ederiz. Öğrencileri olarak çok kıymetli hocamız Prof. Dr. Beyza Bilgin'e, bir kez daha en derin şükranlarımızı ve hürmetlerimizi sunarız. İyi ki varsınız; iyi ki hocamız oldunuz; şükür ki öğrenciniz olmak nasip oldu... Sevgi ve akıl ekseninde açtığınız din eğitimi bilimi yolu daima açık ve bereketli olması duasıyla...

Prof. Dr. Cemal TOSUN

Özel Sayı Editörü

İÇİNDEKİLER

9 • Mualla SELÇUK

THREE PRIORITIES FOR THE FUTURE OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION:
FOLLOWING BEYZA BILGIN'S LINE OF THOUGHTS IN TEACHERS
PROFESSIONAL LEARNING

*İslam Din Eğitiminin Geleceği İçin Üç Öncelikli Alan: Öğretmenlerin Mesleki
Öğrenmelerinde Beyza Bilgin'in Düşünce Çizgisini İzlemek*

27 • Recai DOĞAN

PROF. DR. BEYZA BİLGİN VE DİN EĞİTİMİNE KATKILARI
Prof. Dr. Beyza Bilgin and her Contributions to Religious Education

51 • Fatma ÇAPCIOĞLU - Yıldız KIZILABDULLAH

UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ
İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ

*Opinions of Practice Teachers and Students on the Teaching Practice Process of
Ankara University Divinity Faculty*

79 • Ahmet Nedim SERİNSU

“SADAKALLAHU’L-AZİM” DEDİĞİMİZDE NE DEMEK İSTİYORUZ?
What Do We Mean by Saying “Sadaqallahu’l-‘Azim”?

101 • Serkan TÜRKMEN - Nazım BAYRAKDAR

ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR’AN KURSU BİNALARININ
FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK DURUMU

(GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

*According to the Instructors Opinions the Education Convenience in Terms of Physical
Possibilities of the Quran Course Buildings of the 4-6 Age Period*

(The Sample of Gaziantep)

127 • Mustafa ÖNDER

TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ DİN EĞİTİMİNİN TEMEL TAŞI:
PROF. DR. BEYZA BİLGİN

Cornerstone of Pre-School Religious Education in Turkey: Prof. Dr. Beyza Bilgin

151 • Mehmet Enis SERİNSU - Recai DOĞAN

SOSYAL ÖĞRENME KURAMI ÇERÇEVESİNDE 2-6 YAŞ DÖNEMİ ÇOCUKLAR İÇİN
AİLEDE DEĞER EĞİTİMİ İLKELERİ

*Principles of Value Education in the Family for Children 2-6 age period within the framework
of the Social Learning Theory*

171 • Ömer Faruk KIRMIT

LİSE TARİH DERS KİTAPLARINDA İSLAMİYET ÖNCESİ ARAPLAR HAKKINDAKİ
KONU ANLATIMI (1923-1960)

Lecturing of the Pre-Islamic Arabs in History Course Books of High School (1923-1960)

193 • Yıldız KIZILABDULLAH

KİTAP TANITIMI

Teaching Islam within a Diverse Society (Taaruf)

197 • Vahdeddin ŞİMŞEK

KİTAP TANITIMI

Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan

Beyza Bilgin'de Din Eğitimi, Din Eğitiminde Beyza Bilgin

THREE PRIORITIES FOR THE FUTURE OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION: FOLLOWING BEYZA BILGIN'S LINE OF THOUGHTS IN TEACHERS PROFESSIONAL LEARNING

Mualla SELÇUK*

Abstract

This essay presents three essential priorities for the future of Islamic religious education (IRE) inspired by Professor Beyza Bilgin's vision. Professor Beyza Bilgin is the pioneer of the field and the founder of religious education in Turkish academia. In her well-known book *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Education Science and Religious Education) Bilgin provides sets of assumptions and assertions to be used in interpreting and explaining the process of teaching and learning religion and helps us think about the nature of religious education in new ways. Bilgin sends an invitation to the educators of Islam to challenge established practices and ways of thinking and to suggest possibilities in an integrative way. Seeking integrity when it comes to teacher training in Bilgin's perspective is a strong process in teacher's own understanding to meet more effectively the needs of the today's and tomorrow's learners. According to Bilgin, the concept of tradition is basic in religious education. Giving meaning to isolated parts of the tradition, putting them in perspective, interpreting them, linking Islamic sciences up human sciences and illuminate the message in a revealing way seem to be her main considerations which indicate the ways to shape religious education as a

* Prof. Dr. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
e-posta: selcuk@divinity.ankara.edu.tr ORCID: 0000-0001-8900-5016.

Atıf/Cite as: Selçuk, M. (2020). Three Priorities for the Future of Islamic Religious Education: Following Beyza Bilgin's Line of Thoughts in Teachers Professional Learning. *Dini Araştırmalar*. 23(58): 9-26. *Din Eğitimi: Beyza Bilgin Özel Sayısı*
DOI: 10.15745/da.794729

**10 • THREE PRIORITIES FOR THE FUTURE OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION:
FOLLOWING BEYZA BILGIN'S LINE OF THOUGHTS IN TEACHERS'
PROFESSIONAL LEARNING**

discipline. Following Bilgin's line of thoughts, this essay will try to define what aspects of teacher education accomplish the benefit of integration in constructing an Islamic worldview by naming three priorities in teachers' qualifications as competencies.

Keywords: Religious Education, Beyza Bilgin, Teacher, Tradition, Understanding.

**İslam Din Eğitiminin Geleceği İçin Üç Öncelikli Alan: Öğretmenlerin
Mesleki Öğrenmelerinde Beyza Bilgin'in Düşünce Çizgisini İzlemek**

Öz

Bu yazı Türkiye'de Din Eğitimi Bilimi'nin öncü ismi Prof. Dr. Beyza Bilgin'in düşünce dünyasından yola çıkarak, öğretmen yetiştirmede geleceğin din eğitimi için üç öncelikli yetkinlik alanı önermektedir. Bilgin'in Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi kitabı bir taraftan ilgili disiplinlerle işbirliğini esas alan bütüncül bir din eğitimi yaklaşımı sunarken aynı zamanda bir eğitim teolojisi ihtiyacına işaret eder. Eser, her türlü din eğitimi faaliyeti için alanın özelliklerine uygun davranış geliştirme ve dini hükümleri pratikte değerlendirmenin bir yetkinlik olarak öğrenilmesi ihtiyacını teorik ve pratik açıdan gözler önüne serer. Gelenek kavramı bu nedenle din eğitimi güncel olanla ilişkilendirmek açısından kilit bir öneme sahiptir. Nakil ve ona bağlı bilgileri tanımak, onların gerçekte ne demek istediğini anlamak, Bilgin'e göre din eğitimi faaliyetinin temelidir ve ancak bu sayede vahyin etkili bir biçimde öğretimi mümkündür. Elinizdeki yazı, yazarın düşünce ağına takılan ve Bilgin'in din eğitimi felsefesi içerisinde oluşturduğu özgün fikirleriyle gösterdiği hedefleri anlama ve anlamlandırma denemesidir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Beyza Bilgin, Öğretmen, Gelenek, Anlama.

Summary

This essay presents three essential priorities for the future of Islamic religious education (IRE) inspired by Beyza Bilgin's vision. Bilgin is the pioneer of the field and the founder of religious education in Turkish academia. In her well-known book *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Education Science and Religious Education) Bilgin provides sets of assumptions and assertions to be used in interpreting and explaining the process of teaching and learning religion and helps us think about the nature of religious education in new

ways. The book is a reference book where she refers to the ideas of theology of education and integrative learning. Integrative learning in Bilgin's view is a disciplined work that seeks interpretation of life and core meaning of Islam, and brings insight to face daily problems. Bilgin sends an invitation to the educators of Islam to challenge established practices and ways of thinking and to suggest possibilities in an integrative way. Seeking integrity when it comes to teacher training in Bilgin's perspective is a continuous evolution in a teacher's own understanding to meet more effectively the needs of the learners of today and the world of tomorrow. Although the theology of education is still in its infancy, Bilgin urges for interdisciplinary works to develop the situation.

Regardless of how one evaluates the book, there is little doubt that the questions and issues raised by Bilgin have permanently reshaped the field and the scholarly output so far is impressive for its wide range of ideas and practical implications. The author of this essay considers her line of thoughts as a central construct, and a source that drives educators' research towards the future of IRE as a scientific subject. The author also considers Bilgin's view of the field as a key point bringing education and religion together. The author argues it will be useful to researchers to think about the priorities in teacher training to make their activities more responsive to the contemporary challenges as Bilgin advocates. Setting priorities among objectives means to make a conscious decision that some objectives need more attention among others. Deciding on priorities might reduce general conclusions, specify the means and the goals and help us identify exactly what we are trying to accomplish in education. In this regard this essay presents three priorities towards the aim of framing a more adequate understanding of educational rationale within a systematic order of ideas. Certainly, there is no end for that kind of work. The author thinks this is a beginning, not an end. The more specific we can be in our teaching and learning activities, the more likely we are to be successful in achieving our aims.

Priority 1 offers a sympathetic but critical appraisal of the current relationship with the Qur'anic text and asks for a competency of communication with the Qur'an in scholarly way to encourage hermeneutical analysis of the Qur'anic Text. Following Bilgin's view, the author resists the current situation which can be defined as merely memorizing and from time to time instrumentalizing the text and seeks out a more responsible and faithful way of communication with the text. Leading question of this part is: What is the textual and what is the contextual in the message of Islam?

**12 • THREE PRIORITIES FOR THE FUTURE OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION:
FOLLOWING BEYZA BILGIN'S LINE OF THOUGHTS IN TEACHERS
PROFESSIONAL LEARNING**

Priority 2 examines how to enhance theological thinking of the learners. One of the central assumption of this priority involves an idea that we can't properly grasp the meaning of the message before we have a better understanding of what it means to be human.

Priority 3 explores the tension between teaching the universal values of Islam and the failure experienced in their application to social life. This priority urges for a competency in empowering common good with inclusive language.

The competences of teachers which are proposed through three priorities also present what it is hope learners may gain from religious education. It is hoped that setting priorities would keep on our educational practice grounded in a relevant pedagogy ensuring the interdisciplinary nature of religious education. Furthermore priorities could serve as a transformative step to focus on the applications of the values of Islam to day-to-day life and cope with human problems such as human rights, genetic researches, interfaith marriage, abortion, democracy, gender issues, honor killings, and euthanasia, to name a few.

Bilgin's insights will continue to contribute in significant ways toward shaping future research and academic discussions about teaching and learning Islam and to encourage the scholars to give new forms to teaching and learning activities that shape the education in its time. Such discussions could pave the way for the critical attempts across integrative learning that is needed to create a theology of education also for teacher training. Because teacher training is not simply about acquiring theological knowledge but also maintaining a critical, reflective consciousness. Bilgin's invaluable legacy of the field is awaiting us to use.

Introduction

Professor Beyza Bilgin, the pioneer of the field and the founder of religious education in Turkish academia has provided an excellent vision to religious education as a scientific discipline. In her reference book, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (Education Science and Religious Education) she combines analysis in depth with wide perspectives for the task of Religious Education in terms of professional learning. This book is of special interest because of the way in which education and religion are brought together. Bilgin offers epistemic propositions to enable educators working in a school or in a mosque to understand religious education as a discipline. Instead of limiting

the subject to religious studies or education, Bilgin asks for a theology of education (Bilgin 1995:48).

In this process of creating a theology of education, Bilgin touches on an important matter. Neither methodological knowledge nor transmitting religious content itself would be sufficient in our teaching and learning practises of Islam. To restrict teaching and learning into transmission does not result in significant gains. It will not give hope for a better understanding either. What is needed is the scholarship of integration. What she means by scholarship of integration is a disciplined work that seeks interpretation of life under the message of Islam, and furthermore that brings new insight to overcome the problems of daily life. According to Bilgin, the concept of tradition is basic to religious education. Giving meaning to isolated parts of the tradition, putting them in perspective, interpreting them, making connections between Islamic sciences and human sciences and illuminate the message in a revealing way seem to be her main considerations which indicate the ways to shape religious education as a discipline (Bilgin 1995:45-49).

In Bilgin's view, religious education as a scientific subject should make suggestions and provide good practical examples on how to teach the divine message responsibly and apply it effectively to real life situations. Bilgin sends an invitation to the educators of Islam to challenge established practices and ways of thinking and to suggest new and alternative possibilities in an integrative ways. Seeking integrity for teacher training in Bilgin's perspective is a continuous evolution in teacher's own understanding to meet more effectively the needs of the learners of today and the world of tomorrow (Bilgin 1995:47). Her approach has its root in an integrative collaboration between teacher training, text books and curriculum development (Bilgin 1995:8).

Meanwhile, Islamic religious education (IRE) has gone to considerable level to provide good examples of integrity in theory and practice following Bilgin's dispositions explained in her reference book as a direction for the field:

“The need for a more student-centred IRE” (110)

“The need to take seriously the religious and cultural background of the learner” (118)

“The need to teach the Turkish translation of the Qur'an for deep learning and understanding” (111, 161)

“The need to discuss the existing conflict between science and religion on a more solid ground” (111)

14 • THREE PRIORITIES FOR THE FUTURE OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION: FOLLOWING BEYZA BILGIN'S LINE OF THOUGHTS IN TEACHERS PROFESSIONAL LEARNING

“The need to develop new approaches in teacher training for exploration, reflection and questioning” (9)

“The need to integrate theory and practices for a more effective relationship between faith and life” (118)

“The need to take seriously the developmental milestones of a child” (124)

“The need to underline the purpose of the religion for an education to thrive well within tradition and culture” (7, 8)

In this essay, I will present how I see these dispositions relating together, mostly in teacher training and in the context of generating knowledge and building understanding for the future of IRE. I will indicate problematic areas of the field where issues still are far from being solved and where search for a general consensus has not yet been achieved. I would entitle three of them deduced from my own academic works and personal reflections. The first is from the content knowledge perspective. The second is from the perspective of the learner and the last will come from the society perspective. The approach is, primarily, conceptual clarification of these learning priorities to shed light on Bilgin's argumentations in her mentioned book.

Priorities which I will be arguing are not, ultimately, something which can be considered like a prescription. Instead, I offer these priorities as pointers towards rising the quality of religious education which might be a gateway to a further development and growth to pursue Bilgin's line of thoughts.

Deciding on priorities is an uneasy and a challenging task for several reasons: The nature of religion, the complexity of religious education as a teaching and learning subject, the social and cultural pressures on the educators are some of them. Clarifying learning priorities is probably the least explored question of educational problems in the field. However the importance of actively making choices on priorities needs to be constantly borne in mind when doing religious education. As Brenda Watson argues: “if we don't choose priorities they choose us, and their effects are inescapable” (Watson 1992:1).

Following Bilgin's line of thoughts, this essay will try to define what aspects of teacher education accomplish the benefit of integration in constructing an Islamic worldview by sorting three priorities in teachers qualifications as competencies:

1. Competency in scholarly communication with the Qur'an
2. Competency in contributing to personal growth of the learner

3. Competency in creating social harmony through shared values

Analysing the competencies, I will also focus on what it is hope learners may gain from religious education.

Priority 1: Competency in a scholarly way of communication with the Qur'an : Encouraging hermeneutical analysis of the Quranic Text

Believers often derive their worldviews from specific religious texts, e.g. the Torah, the Bible, and the Qur'an. The task that emerges here for educators is a transformation in the understanding of texts that will enable religious people to responsibly exercise their faith. How school and education contribute to creating or ameliorating this responsibility that for some young people may lead to development of extremist worldviews needs to be carefully investigated. An investigation focused on the educational process in relation with its outcomes in religious education follows the view that these topics have been widely neglected although they are vital for any school subjects (Schweitzer and Boschki 2018).

Muslims feel obligated to pass oral performance by means of recitation of the Qur'a'n on to young generations. The specific skill of reciting the Qur'a'n (tilawa) plays a great role in religious education both in schools and in the mosques. The Recitation of the Qur'an, considered to be a universal Islamic religious activity in every Muslim community as a blessing through the human voice as well as individual piety. However, reciting must not remain as a technical skill only. Education must enable students to reflect on the text while mastering their skill of recitation. Reciting and intellectual theological thinking, I propose, should come together to establish a more coherent understanding and a sincere connection with the Qur'anic text which is the first source that comes to mind when one speaks about Islam. That was the aim when Bilgin proposed teaching and learning the Qur'an in Turkish in her works and in her teachings: A deeper understanding.

What is needed is a way of reading which invites Muslims to grow in communication with its universality. Merely memorizing and instrumentalizing the text constitutes an obstacle in understanding so that students are not allowed to think anything other than what they are being told. They consider the Qur'a'n 'beyond reflection' and this lack of permission to reflect paves the way to repeat the interpretation of historical and cultural authorities. As

**16 • THREE PRIORITIES FOR THE FUTURE OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION:
FOLLOWING BEYZA BILGIN'S LINE OF THOUGHTS IN TEACHERS
PROFESSIONAL LEARNING**

a consequence, traditional way of learning for the text lacks depth and does not enable the students to reflect on the aspect of integration of life and faith responsibly.

While teaching and learning process of religious texts are significant means for acting responsibly, this point raises another difficult question for education: How can we understand their meaning better? Working to develop constructive, critical and interfaith understanding of Islamic religious education on national and international level in different socio cultural environments, in my discussions with the teachers, students and religious instructors of various denominations, I particularly focus on the way they relate with religious sources. In regard with the Qur'an, as primary source for Muslims what I observe is the big gap between understanding developed in academia and the common understanding in schools, in mosques and the society. The gap is big and the problem will not have been truly engaged until we ask about a better way of the relationship with the Qur'an. To use an example, consider for instance, the concept of Jihad in Islam. One can present jihad as "the first obligation for Muslims that comes after I'man Billah (Belief in God)". Another may translate it as "Holy War". Another explanation is that "Jihad is the striving for good and the struggling with evil". Still another states that "Jihad is the name of every attempt to purify one's soul". What response then should education make to those different perceptions and definitions?

In the field of religious education, good teaching depends, first of all on a clear idea of religion (Nichols 1992). Such dissimilar and times outright contradicting discourses are typical in the students surrounding. The fact is, all take their legitimacy in some way from the Qur'anic text. Such examples show that, at least where the educators have to decide issues in this area during the teaching process they urge for ground values on which their decisions should be based to achieve a desired outcome of the education. Plainly, there is a dire need to develop a theological and educational interrelated rationale based on the essence of Islam to overcome the uncertainty (Bilgin 1995:117-118). The first thing to do is to create a space for discussions about their root causes. This is important because problems arise from their root causes. Analyzing root causes requires scientific research and the response will come out of it. The problems otherwise, keep occurring because we do not reach the real causes of why people think or behave in a way they do. When we manage to get to the root causes, we acquire fundamental resources to solve the problems and a ground to shift into a new way of understanding. One way of reaching the real

cause would be to ask this obscure question in education: What is the textual and what is the contextual in the message of Islam?

Religions, including Islam, understandably endorse the basic theological principles and beliefs. However, the believers of any religion also carry a religious culture, which includes social and historical aspects. The biggest problem in understanding the message of the text is the failure of not being able to differentiate between the historical, time bound elements of the text and the universal which is above time and space. Claims over the inflexibility of Islam with regard to its historical and contextual dimensions confront the educators with significant problems in presenting the content knowledge (Selçuk 2012).

The need for a more professional learning arises directly to enable reflections on the historical aspect and bring further insight that might be valid beyond time and space to reveal the universality of the message. This would be a shift for Islamic religious education from being determined mainly by the unquestionable conventional patterns of the tradition to being markedly influenced by a new philosophy of education accompanied by social sciences and empirical researches. This pedagogical transformation can occur and for the most part, in Bilgin's view, religious education needs to collaborate with its related disciplines such as History of Religions, Psychology of Religion, Sociology of Religion, Phenomenology of Religion, Philosophy of Religion and studies of Linguistics and Communications (Bilgin:50-57).

The hermeneutic approach in this transformation would be a historical-critical analysis of the text where to uncover the spirit of the text and discern the messages that are directed to the initial hearers of a specific times and place and those are intended for general audiences of every time and place and have universal ethos. Encouraging Muslims to make the distinction between the historical and the universal and develop contextual thinking is a severe test for their faith. Because Islam is identified to be a "discursive tradition" which has produced historically contingent categorizations of doctrines and practices (Geertz 1993; Lukens-Bull 1999).

The historical-critical analysis brings a broader perspective for the young to think deeply around the dogmatic categorizations. The following questions leads future searches in the field to go deeper: What happened before and during the period of the Prophet? What did the Qur'an bring to the fore? What developed in history? What are the essentials for today? What was the meaning of the text for the first addressee? What were the cultural norms at that time?

**18 • THREE PRIORITIES FOR THE FUTURE OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION:
FOLLOWING BEYZA BILGIN'S LINE OF THOUGHTS IN TEACHERS
PROFESSIONAL LEARNING**

What is the nature of the message? Is it a legal, ethical or theological text? Is it universal or particular to a specific situation? How could the message be related to the universal objectives of the Quran? How was the message applied at that time and what were its different applications throughout history? How could we apply it to our contemporary context?

However, dealing with the question of what is textual and what is contextual is only half of the work when religious education is concerned. Once we have a clearer understanding about the distinction, we still want to know how to implement it into education effectively. We desire to know what essences are necessary, what kind of theological and pedagogical framework needed, what arrangements we should make in teaching and learning materials and so forth.

The characteristic of a teacher of religion envisaged for the future of IRE who is to help engaging with the controversial issues of Islam at our time in addition to extraordinary scholarly view of approaching the Qur'an needs spiritual intelligence, and other accurate skills of communication. Seen from Bilgin's view point that there is a need to develop new approaches in teacher training (Bilgin 1995:9). Religious educators of the future with this view and more challenges in mind will take this difficult yet essential task and face the question: Which type of Islamic religious education can meet the learner's mind and heart effectively?

Priority 2: Competency in enhancing theological thinking of the learners: Developing an integrated frame of knowledge and understanding for personal growth

One of the central assumption of this priority involves an idea that we can't properly grasp the meaning of the message before we have a better understanding of what it says about the role of human being in life. Therefore, more focused researches are essential on the questions and the means and the scope of human knowledge (metaphysical and epistemological issues in Islam). The task is to enlighten the meaning of faith to a Muslim, as a human person so that Islamic religious education could be a way of helping each student in forming their own quest for personal meaning (Bilgin 1995:45).

This task will cooperate with personality development theories to enhance the function of education in Islam towards personal growth to enlighten the meaning of being steward on earth or a vice-regent (khalifa), the meaning of

“knowing oneself”(marifat'un nafs) and the relation between social or cultural behaviors and personal choices (al-irada al-cuz'iyye) in our time. These are open to revision in light of the findings of contemporary researches in the field not because they have not been studied in history but because the current IRE does not seem to be catching up with or is suitable for addressing the personal needs of young Muslims. Meanwhile, education is able to face with the task of reducing tension and conflict between the young Muslims and those who have different worldviews. Respect for the different from us and for people unlike us is getting more essential not only for social life but also for personal growth. Here is a living example from one of Bilgin's works indicating why this is so important for children development in multi cultural societies.

The number of children, in European countries, who speak in the following manner after returning to their houses from the school is not so little : 'Mum! Hans, my friend, is Christian. So will he go to Hell? But he is a very nice boy. I do not want to see him going to Hell', or 'Mehmet is a Muslim, is this a reason why he will go to Hell? But he is a very good person. He should not be punished because of his religion!' (Bilgin 1998:46). Because of this motivated reasoning or confirmation biased people see one another as strangers and they can easily think that those who do not belong to their faith might deserve going to Hell, or they can easily think of cleansing them from the world. What should they do now? Should they stop contacting each other and re-alienate one another? Should they ignore each other? Or should they, rather, realize that they are different people who strive for the same aim but from different ways, and thus, having respect for one another? Religious education has the task to help pupils overcome prejudices and not to condemn and judge each other. If education fails in doing this task, the outcome will be seriously defective.

Examples of some other leading research questions to fulfill the objective would be: Is there any relation between religion and prejudice sometimes just felt internally and sometimes expressed openly? What causes faulty generalizations to certain groups or individuals? What are the reasons of discriminative behaviors as well as thoughts and feelings towards race, gender, disabled, sexual orientations, different faiths and religions? Does contact reduce prejudice or prejudice reduce contact? (Binder et al. 2009; Celeste et al. 2019).

What does all mean for the future of IRE? The answer from Bilgin (1995:50) is clear: Dealing with basic questions, experiences and meaning of

**20 • THREE PRIORITIES FOR THE FUTURE OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION:
FOLLOWING BEYZA BILGIN'S LINE OF THOUGHTS IN TEACHERS
PROFESSIONAL LEARNING**

life is to nourish children and young people in their personal growth rather than presenting them religious dogmas and artifacts.

In recent decades, various societies have born witness to hard debates around Islamic religious education in political and academic discourse. These debates derive from two inter-related factors: On the one hand from the literal conception of Islam, as described briefly in the first priority suggested in this essay, on the other hand from the nature of education acknowledging religious plurality. Many countries and education institutions face the challenge of accommodating immigrants from diverse religious and cultural backgrounds. As our world becomes more diverse, the ways in which education recognizes and addresses religion will be increasingly important. The fear of becoming relativized i.e placed in comparative relation to other religious traditions, is quite commonly expressed by people from many religious traditions who are coming out of mono-cultural situations into plurality for the first time (Hull 2003). It must be stressed that its complexity, controversial nature and social and cultural power can make religious education a risky subject so that many consider it to keep away from (Robinson 1982). But with the modern cultural and political developments religions do not necessarily decrease in significance. Rather, through media, economic exchange, the transfer of knowledge and technology, migration, political alliances, travel and personal contacts all over the world, the encounter with other cultures, religions become part of everyday life and a subject of education as well.

Religious education and the place of religion in public education is a “crucial topic” and becomes more crucial—even unmanageably risky—where Islam is considered. For example the place of Islam within European public education system continues to spark intense debate (Veinguer et al. 2009; Berglund 2015). In the last decades, the issue has been addressed in three main contexts: 1) Discussions about identity. A hotly debated question is whether Islamic schools promote processes of identity formation within a democratic society or whether they rather lead to disengagement from the wider society. 2) Debates around pedagogical perspectives, which are based on several developmental theories of faith and education (Ucan and Wright 2019). 3) The context of teacher training: these debates focus on religious and non-religious affiliations of teaching staff and the way they are trained (Fuess 2007).

In all of these contexts a peculiar philosophical and theological ground of IRE referring Bilgin's quest – a theology of education is needed to value

both sameness and difference that helps for full development of the person. A pressing question is: Which path should we take in thinking about Islamic education in a democratic and plural context? There seem to be some attempts to bring examples from existing traditions in Islam to the fore (Saada 2018) for the purpose of thought and reflection. However, the major difficulty in Islamic religious education today is the lack of developmental works that would help young Muslims integrate their diverse experiences into a meaningful synthesis promoting respect and enable them to respond to contemporary challenges meaningfully (Wielzen and ter Avest 2017; Sahin 2018).

Anyone familiar with recent developmental attempts in teaching Islam will appropriately point out the fundamental idea that Islamic tradition involves “*ijtihad*,” which may be defined as independent reasoning. However these sorts of intellectual discourses need a theology of education in order to provide a clear argument on how to build the future of Islamic education. To escape from general conclusion again, a scholarly collaborative integration will come to the fore as Bilgin argued ahead of her time.

Back to the point of *Ijtihad*, one can say Muslims are aware of the fact that Islamic tradition has a notion of “*ijtihad*” the struggle for truth through encounter, deep learning and independent reasoning. The vital issue here is how to implement this notion into day-to-day life. Because what transforms knowledge into education is its application to real-life situations: the movement “from life to faith and from faith to life,” which some scholars have referred to as shared praxis (Groome 2002:73). The current scholarship’s preference for staking defensive positions, rather than imagining new conceptions so as to change lived experiences, alienates young Muslims and their parents. My interest here is not to criticize any scholar of the field, but by assessing priorities to begin the work of imagining new perspectives in IRE to meet the needs of the young in their search for meaning and the challenges of life (Bilgin 1995:113,118).

The current scholarship is also reflected under headings such as “Woman in Islam”, “Tolerance and Islam” or “Islam and Democracy.” This kind of scholarship often tries to take a “commonsensical” approach to Islamic Education, with the result being that it puts forth solutions that, from its own perspective, seem obvious, instead of seeking to put forth a model of transformative education that effectively addresses issues of life. What is common to these attempts is that they bring solutions to problems on a case-by-case basis.

**22 • THREE PRIORITIES FOR THE FUTURE OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION:
FOLLOWING BEYZA BILGIN'S LINE OF THOUGHTS IN TEACHERS
PROFESSIONAL LEARNING**

I believe a more comprehensive approach is necessary. The view of education generated by these attempts aims to contribute to an inclusive understanding in the minds of Muslims, which may be considered a positive approach. But many young Muslims and their parents reject this view because they perceive it as positing the modern Western way of life as the only possible alternative. The questions that are missing from these works are fundamental: What makes education Islamic? What reveals the particularity of Islam in the midst of religious plurality? We have to help our children appreciate that it is a plural society that they live in, and living in such a society is no easy task without essential values to embrace. As Bilgin states in many places of her book of *Education Science and Religious Education*, education in religion has two parts, one is the education, and the other is the religious part. Religious education is integration of both. It is not merely a method or a technique. At its core, religious education is based primarily on a philosophical or a theological rationale which provides an understanding of reality, truth and values.

In an attempt to assist theological understanding, religious education should focus attention firmly on the peculiar nature of religious discourse and seeks to find models which “disclosing” insights providing meaning for today (Grimmit 1982). Religious education of the future needs to take the problem of communicating religious concepts as its predominant concern and present them in a way which has meaning for personal growth and understanding.

Priority 3: Competency in empowering common good: Developing an integrated frame of knowledge and understanding in common good through shared values

The third priority engages with a theology which has a public language, a language of persons in their interactions. This will launch a new initiative for IRE. It is to form a new language. An inclusive language which fosters a strong sense of a shared vision of the sacredness of human life. This language will diminish “negative otherising,” including the use of negative language towards the other. An inclusive language, created by the educators of the future will profoundly change the way teachers view the other and how they communicate (Bilgin 1995:56-58). The aim is to arrive at a theology of education expressed through a public language, and to develop students’ appreciation of and commitment to socially just ways of living through brave encounters. Building a just and, peaceful society is a responsible of all its inhabitants.

Recent researches in religious education show that students wish for peaceful coexistence across differences, and believe this to be possible. Such peaceful coexistence depends on knowledge about each other's faith, religion and worldview and sharing common interests as well. Students who learn more about the value of religious diversity seem to be more willing to have conversations about religions and beliefs with students of other backgrounds than those who do not. Some researchers report that students even show health advantages when they attend schools that emphasize the value of diversity (Levine et al. 2019).

Without delivering static "truths" or determined attitudes, education has the task to investigate how education in Islam can raise the value of diversity with major concern for human dignity of all people to develop a shared common ground for a more humanistic view of human person. At this stage, all this further I want to highlight one important point against traditional education in Islam. We, as religious educators, have no right to keep going on in reducing our education to imposing specific codes of Islam. We must be most concerned in putting forward the evidence for beliefs than transferring the beliefs themselves.

In reality, Islam praises honors faith enquiry (tahqiq fi'l iman). The Qur'an strongly emphasizes the importance of scientific thought and condemns the unquestioning imitation of one's forefathers. Only thus, as religious educators of Islam, we can liberate from our traditional "You sit still and I instill" approach (Selcuk 2013). We can't expect our students to follow the values and beliefs simply because they are told to do so. We can't expect our students to establish meaningful relationship if we do not open a safe or even a "brave" space for questioning, critical examination, personal involvement and independent appropriation. In the interests of scientific enquires, the following questions will lead our works: As people of faith how can we contribute to the common good and become caring members of the society? What are the means? What are the characteristics of a relation involving intimacy, commitment and permanency?

It should be underlined that our search for common good will ensure the understanding that the moral quality of knowledge lies on its capacity of how much it can widen awareness and contribute to the common good of the society. We, so that could develop necessary skills in forming and maintaining positive relationship with each other under the Qur'anic concept: *Amel-i Salih* (righteous deeds). Also, it will expand the understanding of young Muslims

24 • THREE PRIORITIES FOR THE FUTURE OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION: FOLLOWING BEYZA BILGIN'S LINE OF THOUGHTS IN TEACHERS PROFESSIONAL LEARNING

about the meaning of commanding the good and avoiding the evil in a diverse society. It will consequently, foster a strong sense of a shared vision of values.

A systematic understanding of the Qur'an and its essential universal message integrated with fundamental values of Islam, which will promote open, honest, and meaningful encounters, has yet to be developed. A new language that outlines necessary changes and required qualifications in understanding Islam is needed so that teachers can get involved to the public arena from a sound point of departure. The standpoint would be to bridge the existing gap between prevailing understanding of Islam and academic enquiry. Such a bridge will pave the way to our best understanding of what it means to be a Muslim today in the actualization of Bilgin's view that there is a need to underline the purpose of the religion for an education to thrive well within tradition and culture (Bilgin 1995:7,8) and establish a more effective relationship between faith and life (118).

Concluding Remarks

We have every reason to believe that the works of Beyza Bilgin will continue to inspire contemporary scholarship, and interest in her legacy will expand over the years (see Selçuk et al. 2019). The three priorities discussed in this essay have two important consequences of Bilgin's educational vision.

First, they will keep our educational practice grounded in a relevant pedagogy to ensure the interdisciplinary nature of religious education.

Second, they will serve as a transformative step where the values of Islam can be applied to day-to-daylife and cope with human problems such as human rights, genetic research, interfaith marriage, abortion, democracy, gender issues, honor killings, and euthanasia, to name a few.

Deciding on priorities will not only help teachers reflect on life problems on a sound and solid ground, but will also significantly change attitudes, feelings, and behaviors towards a scholarly way of integrated learning.

References

- Albrecht, F. (2007). "Islamic Religious Education in Western Europe: Models of Integration and the German Approach". *Journal of Muslim Minority Affairs*. 27(2):215-39.
- Berglund, J. (2015). *Publicly Funded Islamic Education in Europe and the United States*. Washington: Center for Middle East Policy.

- Bilgin, B. (1995). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Yeni Çizgi Yayınları.
- Bilgin, B. (1998). "Avrupa'ya Bir Ruh Vermek: Anadolu'dan Bir Müslüman Kadın (Giving a Spirit to Europe: A Muslim Woman from Anatolia)". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 38:37-53.
- Binder, J., Brown, R., Zagefka, H. and Funke, F. (2009). "Does Contact Reduce Prejudice or Does Prejudice Reduce Contact? A Longitudinal Test of the Contact Hypothesis Among Majority and Minority Groups in Three European Countries". *Journal of Personality and Social Psychology*. 96 (4):843-856.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L. and Kende, J. (2019). "Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed". *Personality and Social Psychology Bulletin*:1-16.
- Geertz, C. (1993). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Grimmit, M. (1982). *What Can I do in RE.? Hong Kong: Permanent Typesetting & Printing. Co. Ltd.*
- Groome, T. H. (2002). *The Way of Shared Praxis: An Approach to Religious Education*. Malmö: Princo/Team Offset & Media.
- Hull, J. (2003). "Religious Education in Democratic Plural Societies: Some General Considerations". *New Methodological Approaches in Religious Education International Symposium Papers and Discussions 28-30 March 2001-İstanbul*. Ankara: MEB Press:33-43.
- Levine, C. S., Markus, H. R., Austin, M.K, Chen, E & Miller, G. E. (2019). "Students of Color Show Health Advantages When They Attend Schools That Emphasize the Value of Diversity". *PNAS*. 116 (13): 6013-6018.
- Lukens-Bulls, R. A. (1999). "Between Text and Practice: Considerations in the Anthropological Study of Islam". *Marburg Journal of Religion*. 4(2):1-21.
- Nichols, K. (1992). "Roots in Religious Education". *Priorities in Religious Education: A Model for the 1990s and Beyond*. Ed. B. Watson. London: The Falmer Press:113-123.
- Robinson, E. A. (1982). *Religious Education: A Shocking Business*. *New Directions in Religious Education*. Ed. J. Hull. England: Falmer Press:85-91.
- Saada, N. (2018). *The Theology of Islamic Education from Salafi and Liberal Perspectives*. *Religious Education*. 113(4):406-418.
- Sahin, A. (2018). "Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education". *Religions*. 9 (11), 335:1-29.
- Selcuk, M. (2012). "The Contribution of Religious Education to Democratic Culture: Challenges and Opportunities". *Commitment, Character and Citizenship: Religious Education in Liberal Democracy*. Eds. A. A. Hanan & A. K. Agbaria London: Routledge:215-225.
- Selcuk, M. (2013). "Academic Expertise, Public Knowledge, and the Identity of Islamic Religious Education". *Religious Education*. 108(3):255-258.
- Selçuk, M. C.Tosun, and R. Doğan (Eds.) (2019). *Prof.Dr. Beyza Bilgin'e Armağan: Beyza Bilgin'de Din Eğitimi, Din Eğitiminde Beyza Bilgin*. Ankara: Grafiker
- Schweitzer, F. & Boschki, R. (2018). "Introduction". *Researching Religious Education: Classroom Processes and Outcomes*. Ed. F. Schweitzer. Germany: Waxmann:8-18.

**26 • THREE PRIORITIES FOR THE FUTURE OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION:
FOLLOWING BEYZA BILGIN'S LINE OF THOUGHTS IN TEACHERS
PROFESSIONAL LEARNING**

Ucan, D.A. & Wright, A. (2019). "Improving the Pedagogy of Islamic Religious Education through an Application of Critical Religious Education, Variation Theory and the Learning Study Model". *British Journal of Religious Education*. 41 (2):202-217.

Veinguer, A. A., Dietz, G., Jozsa D. P., & Knauth, T. (Eds.) (2009). *Introduction Islam in Education in European Countries Pedagogical Concepts and Empirical Findings* Münster: Waxmann.

Watson, B. (Ed.). (1990). *Priorities in Religious Education: A Model for 1990s and Beyond*. London: The Falmer Press.

Wielzen, D., & ter Avest, I. (Eds.) (2017). *Interfaith Education for All: Theoretical Perspectives and Best Practices for Transformative Action*. Rotterdam: Sense Publisher.

PROF. DR. BEYZA BİLGİN VE DİN EĞİTİMİNE KATKILARI

Recai DOĞAN*

Öz

Prof. Dr. Beyza Bilgin, 1956 yılında başladığı “ilahiyat” kariyerini “din eğitimi” alanında sürdüren ve alanının ilk profesörü olarak bu yolculuğunu devam ettiren bir din eğitimcisidir. Bu makalede, Türkiye’de din eğitimi alanında yaptığı bilimsel araştırmalarla önemli katkılar sağlayan Beyza Bilgin’in hayatı ve çalışmaları tanıtılarak din eğitimine katkıları ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda makalenin temel problematiği, din eğitimi bilimi için oldukça etkili bir isim olan Beyza Bilgin’in çalışma ve çabalarının din eğitimi bilimine ve din eğitiminin boyutlarına olan katkısının neler olduğu sorusu ekseninde kurgulanmıştır. Dolayısıyla çalışmanın amacı, din eğitiminin bilimselleşme yolculuğundaki katkılarıyla kendi zamanının ötesine uzanan Bilgin’in zihinsel ve akademik üretimlerinin, din eğitimi alanına olan etki ve katkılarını betimsel bir bakış açısıyla ortaya koymaya çalışmaktır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için Bilgin’in aile, eğitim ve meslek hayatını içeren yaşam öyküsüne, 15.09.2020 tarihinde kendisi ile yapılan mülakat sonucunda ulaşılmıştır. Biyografik veriler haricinde Bilgin’in düşünsel projeksiyonları olan yayınları da alana olan etkisini ve katkısını daha belirgin hale getirmek amacıyla ayrıca makalede ele alınmıştır. Din eğitimi alanında birçok ilke imza atan Beyza Bilgin’in din eğitimine katkılarının hangi boyutlarda ve nasıl olduğu soruları, durum desenli betimleyici içerik analizi yöntemi ile cevap-

* Prof. Dr., Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi.
e posta: recai.dogan@manas.edu.kg ORCID: 0000-0001-9668-4563.

Atf /Cite as: Doğan, R. (2020). Prof. Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitimi Katkıları. Dini Araştırmalar. 23(58):27-50. Din Eğitimi: Beyza Bilgin Özel Sayısı
DOI: 10.15745/da.798405

lanmaya çalışılmıştır. Makalenin sonucunda, Beyza Bilgin'in din eğitiminin bilimselleşmesi ve kurumsallaşmasının yanı sıra alandaki teorik ve pratik gelişmelerin öncüsü olduğuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beyza Bilgin, Din Eğitimi, Örgün Din Eğitimi, Zorunlu Din Dersleri, Yaygın Din Eğitimi.

Prof. Dr. Beyza Bilgin and her Contributions to Religious Education

Abstract

Prof. Dr. Beyza Bilgin was a religious educator who continued her “theology” career, which she started in 1956, in the field of “religious education” and crowned this journey as the first professor of her field. In this article, the life and works of Beyza Bilgin, who has made significant contributions to the scientific research she has done in the field of religious education in Turkey, are mentioned and her contributions to religious education are discussed and evaluated. In this direction, the main focus of the article is on the question of what is the contribution of Beyza Bilgin, a very influential name for the science of religious education, to the science of religious education and the dimensions of religious education. Therefore, the aim of the study is to try to reveal the effects and contributions of the intellectual and academic productions of Beyza Bilgin who extend beyond her own time through her contributions to the journey of scientific religious education, to the field of religious education from a descriptive point of view. In order to achieve this goal, Bilgin's life story, which includes his family, education and professional life, was reached as a result of an interview with her on 15.09.2020. Apart from biographical data, Bilgin's publications with intellectual projections are also discussed in the article in order to make her influence and contribution to the field more obvious. It has been tried to be answered by the method of descriptive content analysis with a situation pattern of questions about the dimensions and how Beyza Bilgin, who has signed many firsts in the field of religious education, contributed to religious education. As a result of this stage, Beyza Bilgin has deeply influenced the scientificization and institutionalization of religious education, formal religious education and training, as well as non-formal religious education with its theoretical and practical dimensions, that she is a pioneer of developments in the field, and it has been found that her works set a fresh horizon for future studies and applications.

Keywords: Beyza Bilgin, Religious Education, Formal Religious Education, Compulsory Religious Courses, Non-formal Religious Education.

Summary

Prof. Dr. Beyza Bilgin is a scientist who played an active role in the theoretical and practical aspects of the establishment of the Religious Education Department, the scientificization of the Religious Education, and its systematic and theoretical structure, as well as leading many firsts in the field of religious education. Bilgin has made scientific productions on almost every subject such as problem areas, methods, formal religious education, and non-formal religious education, which are the sub-dimensions of the science of religious education. In different platforms, with various publications. It is possible to see the reflections of the efforts and work of Bilgin, who has proficient her contributions to the science and practice of religious education on rational foundations, at the core of academic studies and scientific practices in the field today.

For all her contributions considered in the content of the article and exceeding its limits, Prof. Dr. Beyza Bilgin's life and scientific productions in the field of religious education have been discussed and her contributions to the field have been also evaluated from a descriptive point of view. In this direction, the problematic of the article is shaped around the question of the contribution of the theoretical and practical work of Bilgin, who is identified with religious education, to both the science of religious education and to the sub-dimensions of religious education. Therefore, the aim of the article is to try to address the impact of the intellectual and academic projections of Bilgin on the field of religious education with a descriptive approach. In order to serve this purpose, first of all, Prof. Bilgin's biographical story was revealed by interviewing her and her literary contributions to the field were introduced to her books, book chapters, articles and translations. The questions about the direction and dimensions of the contributions of Bilgin, who owns the intellectual property of most of the first in the field of religious education, have been tried to be answered with the descriptive content analysis method based on the situation pattern.

Prof. Dr. Beyza Bilgin was born in 1935 in Izmir. Her mother is Saliha Hanım of Uzbekistan and her father is İbrahim Bey from Macedonian Turks. Due to some difficulties, Nigâr Hanım was adopted by her father, who stated that she had access to education thanks to Nigâr Hanım. Due to the profession of Nigar Hanım's brother, they resided in Bandırma, Karabük, Istanbul and Eskisehir and Bilgin completed his primary and high school education in these cities. Although she started the Department of Chemical Engineering

at Ankara University in 1955, she could not find what she was looking for in this department because she was interested in literature and philosophy. Bilgin, who decided that she could study the knowledge that she could not see during her school years and was also interested and curious about from an epistemological point of view, enrolled in the Faculty of Theology of Ankara University in 1956 and graduated in 1960.

Bilgin, who started her professional life as a teacher, focused on the subject of religious lessons in schools during the process in which she performed her profession and shared her knowledge and experience on this subject through various means. Her interest in religious education was not limited to the geography in which she lived, but she went to Munich, Germany, on a scholarship of the Ministry of Education, in the 1963-1964 academic year to investigate how religious education was taught in Europe, and when she returned, she prepared a report containing proposals and definitions for religious education. In addition to her teaching profession, she started to serve as Turkey's first female preacher in 1962. In 1965, she started to work as a Pedagogy Assistant in the Chair of Psychology and Pedagogy of Religion. She received the title of doctor with his doctoral thesis entitled "Love as the basis of Education in Islam", which she started under the supervision of Prof. Dr. Bedi Ziya Egemen but not finish it due to the death of Egemen and completed under the supervision of Hilmi Ziya Ulken. Bilgin, who focuses on religion courses in formal religious education after her doctorate, was an associate professor with her work "Religious Education in Turkey and Religious Courses In High Schools"; in 1988, she was named the first professor of religious education department in Turkey with her work "Educational Science and Religious Education" and served as vice dean of the Faculty of Theology for one semester. After retiring in 2002, Bilgin continues her scientific work.

She has scientific work on almost every subject and scope of religious education and the science of religious education, as well as concrete efforts to raise public awareness. Having started the journey of scientific studies of religious education, Bilgin has contributed to many other areas including formal and non-formal religious education, intercultural education and theology. After Bilgin became a Pedagogy assistant in 1965, the scientificization process of the field of religious education started. It is possible to find the first determinations about the methodology and problems of religious education in Bilgin's publications. Unlike arbitrariness and an ideological approach in religious education, she emphasized the centrality of producing knowledge with

scientific methods and a pedagogical perspective in her studies and was instrumental in the establishment of the Religious Education Chair in 1980 and the Religious Education Department in 1982. In addition, Bilgin presented examples of formal and non-formal religious education practices, carried out pioneering studies focusing on the nature of religious education, and emphasized the history, basic concepts, problematics and methods of the field.

The origins of Prof. Bilgin's contribution to formal religious education lie in the absence of religious lessons in her own years of study and in an optional form during her years of teaching. Bilgin deeply felt the inadequacy of not having studied religion and was closely interested in why and how religion lessons should be included in schools. Emphasizing that the topic of religion in Turkey is an important problem area, she conducted observations and interviews in high schools in Ankara and based on the need for religion in formal educational institutions, strengthening the argument that arbitrary practices for religion would have unintended consequences. Accordingly, the religion course, which should take place in schools, is an independent course structured with a pedagogical approach, its goals are determined, integrating with the philosophy of education and the goals of the school. Considering the process of bringing the religion course to compulsory status, it seems that the contribution of Bilgin's works and efforts is very important. In addition to her attempts and productions to make the course compulsory, Bilgin also worked on curriculum development and book writing after the course became compulsory. In addition, Bilgin contributed to the process of raising religious education teachers, as well as the process of compulsory pedagogical formation courses aiming to improve teaching profession knowledge and skills in the curriculum of theology faculties.

Another area where Beyza Bilgin made significant contributions with her scientific studies and practices is the field of non-formal religious education. Bilgin, the first female preacher in Turkey, also made scientific contributions to the scientific development of non-formal religious education and to the fact that religious education is a sub-discipline. The problematic of non-formal religious education has been systemized by addressing dimensions such as goals, methods, and target audience by Bilgin. In addition to preaching and sermons from mosques and means of non-formal religious education, she focused on sources such as the Koran and catechism in children's education, centralizing meaning and understanding instead of a rote-learning based education system, taking into account the spirit of the time. Some issues such as

religious counselling and guidance, guiding religious officials, pre-school and family religious education were also among the points Bilgin mentioned.

1. HAYATI¹

1.1. Ailesi ve Eğitim Hayatı

1935 yılında İzmir’de doğdu. Annesi Özbekistan kökenli Saliha Hanım, babası Makedonya (Usturumca) Türklerinden İbrahim Bey’dir. Makedonya’dan İzmir’e göçmen olarak gelen ve devletin verdiği topraklarda çiftçilik yapmaya başlayan İbrahim Bey, ağır bir göz hastalığı geçirerek görme yetisini tamamen kaybedip çalışamaz duruma geldi. Bunun üzerine Saliha Hanım ailesinin zorlamasıyla eşinden ayrıldı ve bir başkasıyla evlendirildi. Zaten hasta ve geçimini zor temin eden İbrahim Bey, kızını dul ve çocuğu olmayan Nigâr Hanıma evlatlık olarak verdi. Beyza Hoca, sayesinde her türlü eğitim imkânına kavuştuğu Nigâr Hanım için daima “Benim asıl Annem odur.” der.

Nigâr Hanım, Şam’da görevli bir ailenin kızıydı. Anne ve babasının erken vefatı üzerine iki küçük kardeşi ve anneannesiyle yaşamaya başladı. O zaman savaş şartlarında bankadaki paralarına el konulması sebebiyle ailesiyle çok zor günler geçirdi. Küçük yaşta olmasına rağmen koruyucu olması için kendisinden yaşlı birisiyle evlendirildi. Aile, sınırlar değişince oradakilerin Türkiye çağırılması üzerine göç edip Türk vatandaşlığına geçti. Bir süre sonra Nigâr Hanım’ın kocası hastalanıp vefat etti. Bunun üzerine Nigâr Hanım ailesinin geçimini sağlamak için terziliği öğrendi. Daha sonra hem okuma yazma kursuna gidip ilkökul diploması hem de Akşam Kız Sanat Enstitüsü denen biçki-dikiş okuluna devam ederek onun da diplomasını aldı.

Nigâr Hanım kardeşinin askerliğinin İzmir’e çıkması üzerine ailecek İzmir’e yerleşti. Beyza hocayla karşılaşması ve onu evlat edinmesi bu sırada oldu. Bundan sonra Beyza Hoca Nigâr Hanım ve ailesiyle yaşamaya başladı. Nigâr Hanımın kardeşinin memur (makinist) olması sebebiyle önce Bandırma arkasından da Karabük, İstanbul ve Eskişehir’e yerleştiler. Hoca, ilkökul eğitimini bu şehirlerde aldı. Sırasıyla İlkokulun ilk iki sınıfını Karabük Demir-Çelik İlkokulu’nda, üçüncü ve dördüncü sınıfını İstanbul Tahta Minareli İlkokulu’nda, beşinci sınıfını ise Eskişehir Dumlupınar İlkokulu’nda tamamladı. İlkokuldan sonra Eskişehir Kız Ortaokulu’nu ardından 1955 yılında Eskişehir Lisesi Fen kolunu (Şimdiki Atatürk Lisesi) bitirdi.

1955 yılında Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi Yüksek Kimya Mühendisliği bölümüne girdi. Ancak liseden beri edebiyat ve felsefeye meraklı olan Beyza Hoca burada aradığını bulamadı. Tesadüfen o zaman Hukuk

Fakültesi'nin yanında olan İlahiyat Fakültesi'nin levhasını gördü. Fakültenin öğretimiyle ilgili bilgiler edildi. Ortaöğretimde alamadığı ve merak ettiği bilgi türünü² burada öğrenebileceğine karar veren Beyza Hoca, ailesinin de karşı çıkarması üzerine Kimya Mühendisliği'nden ayrılarak 1956 yılında aynı üniversitenin İlahiyat Fakültesi'ne kaydoldu. 1960 yılında mezun oldu.³

1.2. Meslek Hayatı

Beyza Bilgin meslek hayatına öğretmen olarak başladı. Mezun olduğu 1960 yılında önce Yozgat İmam-Hatip Okulu'na Meslek Dersleri Öğretmeni olarak atandı. Burada meslek derslerinin yanı sıra matematik derslerini, ayrıca Yozgat Kız İlk Öğretmen Okulu'nda Din Bilgisi derslerini de okuttu. Bilgin, Yozgat'ta sadece bir yıl öğretmen olarak görev yapabildi. Sağlık sorunları nedeniyle 1961-1962 eğitim öğretim yılından itibaren Ankara İmam-Hatip Okulu'na tayini çıktı. 1965 yılına kadar dört yıl bu okulda Meslek Dersleri Öğretmeni olarak görev yaptı.

Ankara'daki öğretmenlik yıllarında özellikle okullardaki din dersleri konusuna ilgi duydu. Din dersleri ile ilgili görüşlerini eğitim şuralarına, panel ve konferanslara katılarak sundu. Hatta din derslerinin Avrupa'da nasıl öğretildiğini araştırmak için 1963-1964 eğitim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın burusuyla on aylığına Almanya'nın Münih şehrine gitti. Hoca, laik bir ülke olan Alman okullarında din eğitiminin nasıl yapıldığını inceleyerek dönüşünde din eğitimi ile ilgili tespit ve tekliflerini içeren bir rapor hazırlayıp Milli Eğitim Bakanlığı'na da sundu.

Beyza Bilgin öğretmenliğinin yanı sıra 1962 yılında Ankara Müftüsü Dr. Lütfi Doğan'ın teklifi ile Ankara Ahi Tura Camii'nde Türkiye'nin ilk fahri kadın vaizi olarak da görev yapmaya başladı.⁴ İsteğe bağlı bu görevini kadın vaizler görev almaya başlayıncaya kadar Ankara'nın çeşitli camilerinde iki yıl boyunca devam ettirdi.

Beyza Bilgin, İlahiyat Fakültesi'nden Prof. Dr. Bedi Ziya Egemen danışmanlığında hazırladığı "İslam'da Allah Aşkı" adlı bir bitirme teziyle mezun oldu. Hocası bu çalışmayı çok beğendi. 1965 yılında Din Psikolojisi ve Pedagoji kürsüsüne Pedagoji asistanı olması için çağırdı. Açılan sınavı başarıyla veren Beyza Hoca öğretmenlikten üniversiteye geçiş yaptı ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde asistan olarak görev yapmaya başladı.⁵

Beyza Bilgin üniversiteye geçişinden sonra Prof. Dr. Bedi Ziya Egemen danışmanlığında başladığı ancak hocasının vefatı sebebiyle Sistematik Felse-

fe Kürsüsünde Prof. Dr. Hilmi Ziya Ülken ile tamamladığı “İslam’da Eğitimin Temeli Olarak Sevgi” adlı doktora teziyle 1970 yılında İlahiyat Doktoru oldu. Doktora sonrası çalışmalarında ise daha çok örgün eğitimdeki din dersleri üzerine yoğunlaştı. 1979 yılında “Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri” adlı çalışması ile Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dalından doçent oldu.⁶ 1988 yılında ise “Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi” adlı çalışmasıyla Türkiye’nin ilk Din Eğitimi Profesörü unvanını aldı. Bu süreç içerisinde Bilgin’in akademik ve pratik alanlardaki çalışmalarında işlediği sevgi temasının ve insan merkezliliğin, öğrencileri ile ilişkilerine, şahsi ve meslek hayatına yansımalarını, yetiştirmiş olduğu akademisyenlerin ifadelerinde oldukça yalın bir şekilde görmek mümkündür.⁷

Bir dönem İlahiyat Fakültesi dekan yardımcılığı görevinde de bulunan Prof. Dr. Beyza Bilgin, kuruluşundan itibaren Din Eğitimi Anabilim Dalı ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölüm başkanlıklarını da emekliliğine kadar yürüttü. Aynı zamanda Türk Kadınlar Konseyi Derneği, Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği ve Türkiye İlim ve Edebiyat Eseri Sahipleri Meslek Birliği (İLESAM) üyelikleri yaptı.

Evlü ve iki kız çocuğu annesi olan Prof. Dr. Beyza Bilgin, 2002 yılında emekli oldu. Halen bilimsel çalışmalarını devam ettirmektedir.⁸

1.3. Yayınları

Prof. Dr. Beyza Bilgin, akademik hayatı boyunca pek çok bilimsel çalışma yapmıştır. Bilgin’in çalışmaları kitapları, kitaplarda bölümler ve sunumları, makaleleri ve çevirileri olarak aşağıda sınıflandırılarak verilmiştir.

1.3.1. Kitapları

1. *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri* (1980). Ankara: Emel Matbaacılık.
2. *Özel Öğretim Yöntemleri Din ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* [Saffet Bilhan’la birlikte] (1987). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
3. *İslam ve Çocuk* (1987). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
4. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi* (1988). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları (İkinci baskı Gün Yayıncılık, üçüncü baskı Yeni Çizgi Yayınları).

5. *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri* (1991). Ankara: Akid Yayınları (İkinci baskı Gün yayıncılık).
6. *Elli Bin Yıllık Bir Gün* (1992). Ankara: Akid Yayınları (İkinci Baskı Gün Yayıncılık, son baskı Grafiker yayınları).
7. *Beyza Teyzeden Hikâyeler I-IV* (1993). Ankara: Gün Yayıncılık.
8. *İslam Gerçeği* [H. Atay, Y. N. Öztürk, R. Ayas, A. Güneş, H. Elik'le birlikte] (1995). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
9. *Karanlığı Işık Yapmak 1* (1999). Ankara: Gün Yayıncılık.
10. *Karanlığı Işık Yapmak 2* (2003). Ankara, Gün Yayıncılık.
11. *İslam'da Kadının Rolü Türkiye'de Kadın* (2014). Ankara: Sinemis Yayınları.

1.3.2. Kitaplarda Bölümler ve Sunumları

1. “Das Prinzip der Liebe in der islamischen Erziehung in den Unterrichtswerken der Türkei”/ (Türkiye’de İslam Eğitiminde Sevgi İlkesi) (1985), *Weltreligionen und Friedenserziehung Wege zur Toleranz. Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung* [ed. Johannes Lähnemann] içinde, 7 (36-44). Hamburg: EB-Verlag Rissen.
2. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Yöntemleri Üzerine” (1991), *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988)* içinde, 331-336. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
3. “Das Verständnis religiöser Erziehung in einem Laizistischen Land: Ein Beispiel der Türkei”/ (Laik Bir Ülkede Din Eğitimi Anlayışı: Türkiye Örneği) (1992), *Das Wiedererwachen der Religionen als Pädagogische Herausforderung, Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung* [ed. Johannes Lähnemann] içinde, 10 (190-200). Hamburg: EB-Verlag Rissen.
4. “İlahiyat Fakültelerinde Din Eğitimi ve Öğretimi” (1993), *Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi* içinde (76-80). İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı Yayınları.
5. “Der Islam in der Türkei”/ (Türkiye’de İslam) (1993), *Spannung zwischen Vergangenheit und Gegenwart. eine Autobiografische Skizze: Interreligiöser Dialog zwischen Tradition und Moderne, Religionen im Gespräch* [ed. Reinhard Kirste] içinde, 3, 324-337.

6. “Kur’an’ın Anlatım Teknikleri Üzerine” (1994), *I. Kur’an Sempozyumu Tebliğler ve Müzakereler* (ed. M. A. Ersin-D. Cündioğlu-Z. Bulut, F. Özkan, S. Köksoy) içinde, 79-87. Ankara: Bilgi Vakfı Yayınları.
7. “Takdim” ve “İnsana Emanet Edilen Haklar” (1995), *Evrensel Bir Ahlaka Doğru* (çev. Cemal Tosun. N. Yaşar Aşıkoğlu-Recai Doğan) içinde, IX-XVI, 117-123. Ankara: Gün Yayıncılık.
8. “İrşatta Evrensel Sorumluluk” (1996), *I. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri* [ed. A. Güney ve diğerleri] içinde, 171-179. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
9. “Der Koran als Kriterium religiöser Praxis”/ (Dini Uygulamaların Kriteri Olarak Kur’an) (1997), *Hermeneutik in Islam und Christentum* içinde, 153-160. Hamburg: E.B.-Verlag.
10. “Islamische und christliche Religion spädagogik: Was Können Wirvoneinander Lernen?”/ (İslam ve Hristiyan Din Eğitimi: Birbirimizden Neler Öğrenebiliriz?) (1998), *Interreliöse Erziehung 2000* [ed. J. Lahnemann] içinde, 16, 250-258. Hamburg: EB-Verlag Rissen.
11. “Propheten geschichtena ls Inspration fürethische Bewusstseins bildung”/ (Ahlaki Bilinç Oluşturmada İlham Kaynağı Olarak Peygamber Kıssaları) (2000), *Spiritualitätund Ethische Erziehung* [ed. Johannes Lahnemann] içinde, 20, 388-395. Hamburg: EB-Verlag Rissen.
12. “Religiöse Erzählungenals Grundlage der Bildungethischer Werte in der Schule”/ (Okulda Ahlaki Değerlerin Oluşmasında Dini Hikâyeler) (2000), *Das Projekt Weltethos in der Erziehung*[ed. Johannes Lahnemann]. Hamburg: EB-Verlag Rissen.
13. “Ansätzedes interreligiösen Lernens in der islamischen Religions pädagogik”/ (İslam Din Eğitiminde Dinlerarası Öğrenme Yaklaşımları) (2002), *Lernprozess Christen Muslime* [ed. A. Renz, S. Leimbugruber] içinde, 299-301. Hamburg: Lit Verlag Münster.
14. “Dinin Farklı Yorumlanmasından Kaynaklanan Kadınlarla İlgili Problemler ve Çözüm Yolları” (2003), *II. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri*, I, 245-253. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

1.3.3. Makaleleri

1. “İslam’da Muhtesiplik ve Eğitim Yönünden Değeri (1973)”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, 117-122.
2. “Liselerde Din Bilgisi Derslerinin Bugünkü Durumu” (1973), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 50. Yıl Özel Sayısı, 273-290.
3. “Dua” (1975).” *İslam İlimleri Enstitüsü Dergisi*, 2, 67-70.
4. “İmam Hatip Liselerinde Uygulama Dersleri” (1976). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 317-322.
5. “Eğitimin İmkânı ve Sınırları Üzerine” (1980). *İslam İlimleri Enstitüsü Dergisi*, 4, 211-218.
6. “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri” (1981). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 469-483.
7. “İlkokullarda Din Bilgisi Dersleri” (1982). *İslam İlimleri Enstitüsü Dergisi*, 5, 157-166.
8. “Din Dersi Öğretmenliği ve Güçlükleri” (1983). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26, 258-264.
9. “Atatürk ve Din” (1983). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26, 265-273.
10. “Çocuğun Manevi Eğitimi” (1986). *Din Öğretimi Dergisi*, 6, 29-38.
11. “Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Dini Kavramlar” (1986). *Din Öğretimi Dergisi*, 8- 9, 21-29.
12. “Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Din Duygusu” (1986). *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, 30, 4-13.
13. “Der Religionsunterricht in der Türkei”/ (Türkiye’de Din Öğretimi) (1987). *CIBEDO*, 6, 161-172.
14. “Gençlik ve Din Eğitimi” (1987). *Din Öğretimi Dergisi*, 10, 22-31.
15. “Gençler ve Aşırı Hareketler” (1987). *Din Öğretimi Dergisi*, 11, 39-41.
16. “İlk Eğitimci Annedir” (1987). *Din Öğretimi Dergisi*, 12-1 3, 11-15.
17. “Sitten und Bräucheunter dem Einfluss des Islam”/ (İslam Etkisiyle Oluşan Örf ve Âdetler) (1988). *Interkulturelle Erziehung In Praxis Und Theorie*, 7, 249-252.
18. “İslam Terbiyesinde Sevgi Prensibi ve Türkiye’deki Uygulama” (1988). *Din Öğretimi Dergisi*, 17, 21-29.

19. “İnanç, İbadet ve Ahlak Öğretimi İlkokul Öğretmenleri İçin” (1988). *Din Öğretimi Dergisi*, 15, 16-23.
20. “Almanya Federal Cumhuriyetinde Türk Çocuklarına İslami Din Dersi Program Geliştirme Çalışmaları” (1988). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 143-154.
21. “De Drie Voorbereidingsmaanden en Het Begrip”/ (Kandil Üç Aylar ve Kandillerimiz) (1988). *Arayış ve İslam Dergisi*, 2, 39-42.
22. “Atatürk ve Türk Kadını” (1989). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 31, 85-94.
23. “Öğretmenlik Mesleği” (1989). *Din Öğretimi Dergisi*, 21, 13-17.
24. “Gençlerin Gözü ile Ailede Kuşaklararası İletişim” (1991). *Din Öğretimi Dergisi*, 28, 80-99.
25. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Yöntemleri Üzerine” (1991). *Din Öğretimi Dergisi*, 30, 77-81.
26. “Çocuklarımıza İnsancıl Davranışları Nasıl Kazandırabiliriz?” (1991). *Din Öğretimi Dergisi*, 26, 24-31.
27. “Roma’da İlahiyat Eğitiminde İşbirliği Semineri” (1992). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, 233-239.
28. “Hepimize İhtiyaç Var” (1992). *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 43, 7-10.
29. “Münih’te ‘Türkiye’de İslam’ Semineri” (1992). *Din Öğretimi Dergisi*, 33, 16-22.
30. “Eğitimin Temellerinden Biri Olarak Din Eğitimi” (1992). *Din Öğretimi Dergisi*, 33, 9-14.
31. “The Understanding of Religious Education in a Country Where There is Separation of Religion and State: The Example of Turkey”/ (Din ve Devlet Ayrımının Olduğu Bir Ülkede Din Eğitimi Anlayışı: Türkiye Örneği) (1993). *British Journal of Religious Education (Special Issue on Education in Europe: The Challenge of Pluralism)*, 2 (15).
32. “Christenund Muslime Begegnensich”/ (Hristiyanlar ve Müslümanlar Karşılaşıyor) (1993). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 51- 89.
33. “Evrensel Karşılaşma-Hristiyanlar ve Müslümanlar Görüşüyorlar” (1993). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 51-66.

34. "Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler" (1994). *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1, 51-74.
35. "Çocuklarımızın Duyguları ve Duaları" (1995). *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2, 69-78.
36. "Türkiye'de Din Eğitimi" (1995). *Demokrasi Gündemi Dergisi*, 21, 19-24.
37. "Kültürlerarası Hafta ve V. Nürnberg Forumu" (1996), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, 61-89.
38. "İslam'da ve Türkiye'de Kadınlar" (1997). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 29-43.
39. "Notwendige Veränderungender islamischen Erziehung in West-Europaund in-den islamischen Ländern"/ (Batı Avrupa ve İslam Ülkelerinde İslam Eğitimindeki Gerekli Değişimler) (1997). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37, 79-86.
40. "Debattenüber islamische Pädagogikin den 20. Jahrhundert"/ (20. Yüzyılda İslam Eğitimiyle İlgili Tartışmalar) (1997). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37, 67-72.
41. "Yetim ve Kimsesiz Çocuklarla ilgili Tesis Kurmanın ve Yaşatmanın Önemi" (1997). *Diyanet İlmi Dergi*, 23 (3), 3-18.
42. "Müslümanların İslami Eğitiminde Gerekli Değişmeler" (1997). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37, 73-78.
43. "Hollanda Yüksek İslam Okulu" (1997). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37, 59-65.
44. "EuropaEineSeele Geben"/ (Avrupa'ya Bir Ruh Vermek) (1998). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 49-52.
45. "Örgün Din Eğitiminde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler" (1999). *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 187-200.
46. "Avrupa'ya Bir Ruh Vermek (Anadolu'dan Bir Müslüman Kadın)" (1998), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 37-52.
47. "İslam'ı Yeniden Anlamak ve Anlatmak" (1999). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (Cumhuriyet'in 75. Yıl Özel Sayı), 9-54.
48. "Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği" (1999). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 1-25.
49. "İslam'da Ötekine Bakış" (2001). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 11-40.

50. “Türkiye’de Din ve Laiklik” (2001). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 41-58.
51. “Teorik Geri Kalmışlık Üzerine” (2001). *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15, 9-30.
52. “İslam Din Pedagojisinde İslam’dan Başka Dinlerin Anlatımı” (2002). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43(2), 19-40.
53. “Küreselleşme, Din ve Eğitim” (2003), *Dini Araştırmalar*, 6 (17), 203-214.
54. “Der Religionsunterricht in der Türkei und seinreligions politische: Kontext”/ (Türkiye’de Din Öğretimi ve Dini-Politik Bağlamı). *Zeitschrift für Pedagogik*, 35 (3).

1.3.4. Çevirileri

1. *Putlar Kitabı* (1969). İbn el-Kelbi’den çeviri. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları (Yeni baskı: Ankara Okulu, 2016).
2. “Goethe ve İslam” (1962). K. Mommsen’den çeviri, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15, 187-212.
3. “Yarının Öğretmeni Neleri Bilmelidir?” (1967). H. Rodenstein’den çeviri, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12, 263-266.
4. “Din Dersinin Teolojik Temellerinin Yenilenmesi Üzerine” (2000), G. Moran’den çeviri, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 41, 351-364.
5. “Alman Okullarında İslam Din Öğretimi” (2002), K. Gebauer’den çeviri, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 0263-292.

2. DİN EĞİTİMİNE KATKILARI

Prof. Dr. Beyza Bilgin, 1965 yılında başlayan akademik çalışmalarıyla din eğitiminin bilimselleşmesinin yolunu açan ve bilimsel bir disiplin olarak kurumsallaştıran kişidir. Din eğitimiyle ilgili pek çok “İlk” Hoca ile gerçekleştirmiştir. Eserleriyle başta örgün ve yaygın din eğitimi, kültürlerarası eğitim ve ilahiyat olmak üzere pek çok alana katkı sağlamış, bu konularda yeni çalışmaların yapılmasına öncülük etmiştir. Din eğitimi alanında çalışan bir araştırmacının onun çalışmalarına atıf yapmaması mümkün değildir. Bu kısımda,

Beyza Bilgin'in din eğitimi alanına sağladığı katkılar çalışmalarının yoğun olduğu alanlar dikkate alınarak sınıflandırılıp incelenmiştir.

2.1. Bilimselleşmesine ve Kurumsallaşmasına Katkısı

Din ve eğitim ilişkisinin tarihi eskidir. Dinin getirdiği öğretilerin insanlara ulaştırılması aynı zamanda bir eğitim sürecidir. Dolayısıyla din ve eğitim arasında ayrılmaz bir ilişki vardır. Ancak dini bilginin/din merkezli belirlenmiş içeriğin öğretiminin bilgisi, yani “neyi, niçin, kime, ne zaman, nerede, nasıl öğretebiliriz vb. soruları çerçevesinde metotlu düşünme, araştırma ve bilgi üretme çabaları din ile eğitim ilişkisinin” (Tosun 2009: 294) tarihi kadar eski değildir. Hatta üniversitede ele alınışı ve bilimsel bir disiplin haline gelişi oldukça yenidir. Bu bilimsel ilişkinin, Türkiye’deki tarihi geçmişi Avrupa ülkelerine göre ise daha yenidir (Geniş bilgi için bkz. Tosun 2009: 293-297).

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin programında eğitimle ilgili ilk ders 1953 yılında 4. sınıfta haftada 2 saat olarak “Pedagoji” adıyla yer almıştır. 1955-1956 öğretim yılı programında ise 4. sınıfta haftada 1 saat “Terbiye ve Öğretim Usulleri” adlı bir ders okutulmuştur. Bu derslerin içeriği eğitim biliminin temel konularından oluşmaktaydı ve dinin öğretilmesine yönelik bir amaç taşımamaktaydı (Tosun 2009: 298; Aşıkoğlu 1994: 89). Onun için Türkiye’de din eğitiminin üniversite içinde bilimselleşmesi süreci, Beyza Bilgin’in 1965 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi ve Pedagoji kürsüsüne Pedagoji asistanı olmasıyla başlar. Bilgin’in bu dönemdeki çalışmaları, din eğitiminin bilimsel bir süreç olarak ele alınmasından onun metodolojisinin ve temel problematiklerinin neler olduğu konusunda ki ilk bilgileri içeren bilimsel yayınlar olması açısından önemlidir. Örneğin, “Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri” adlı çalışmasında din eğitiminin problem alanı olarak ele alınmasının, eğitim biliminin ve ilahiyatın modern anlamda kurulmasından sonra olduğunu ve din eğitiminin her ikisinin çalışmalarından yararlanmasıyla onun kendisine ait yöntemleriyle ortaya çıkan bir bilim alanı olduğunu ifade eden Bilgin (1980: 147), artık Türkiye’de de din eğitiminin bilimselleşmesinin gerekliliğini özellikle vurgular (Bilgin 1980: 11, 21). Daha sonraki çalışmalarında da din eğitiminde kişisel görüşlerin ve siyasi bakış açılarının ötesinde bilimsel bilgi üretmenin önemini daima belirtir (Bilgin 1981: 473; Bilgin 1982: 157). Bilgin’in bu çalışmaları, İlahiyat öğrencilerine pedagoji eğitimi vermek üzere 1980’de Din Eğitimi Kürsüsünün kurulmasında, 1982’de ise Din Eğitimi Anabilim Dalı olmasında etkili olmuştur (Tosun 2009: 299).⁹

Beyza Bilgin 1980’li yıllarındaki çalışmalarında özellikle din eğitimi biliminin ne’liği üzerinde önemli yazılar yazmıştır. 1988 yılında yayımladığı “Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi” adlı çalışması, daha önceki çalışmalarında incelediği din eğitimi biliminin ne’liğini toplu halde ele alan ve örgün ve yaygın din eğitiminden örnekler içeren ilk çalışmadır. Din eğitimi alanında ilk ve öncü olarak kabul edilen bu çalışmada, öncelikle din eğitimi biliminin temel kavramları analiz edilmiştir. Daha sonra din eğitimi biliminin tanımı, amacı, önemi, görevleri, disiplinler arasındaki yeri, ilgili olduğu bilimler incelenmiştir. Eserin devam eden bölümlerinde din eğitimi biliminin metodolojisiyle örgün ve yaygın din eğitimi hem betimsel hem de eleştirel olarak incelenip değerlendirilmiştir. Bu çerçevede eserde, örgün ve yaygın din eğitiminin tarihsel arka planı, teorik çerçevesi ve tartışmaları, muhteva ve metotları incelenmiştir.

Bilgin, din eğitiminin bilimselliğini incelediği ilk çalışmalarında, din eğitimini evrensel bir disiplin olarak ele alır. Ancak din eğitimini evrensel bir disiplin olarak değerlendirdiği kadar aynı zamanda inanılan dinin eğitimi olarak da görür. Onun “Elli Bin Yıllık Bir Gün” (1992) ve “İslam ve Çocuk” (1987) gibi eserleriyle Kur’an’ı bir eğitim materyali olarak çalışmalarında kullanması bunun bir göstergesidir.

Beyza Bilgin, ilk çalışmalarından itibaren din eğitimi alanının tarihi, temel kavramları, problematikleri, yöntemleri üzerinde durmuştur. Böylece alanın üniversite içinde bilimselleşmesine ve kurumsallaşmasına önemli katkılar sağlamıştır (Geniş bilgi için bkz. Tosun 2019: 109-128). Din eğitiminin ne’liğiyle ilgili çalışmalarını örgün ve yaygın din eğitiminde uygulayarak örnekler vermiştir.¹⁰ Çalışmalarıyla kendisinden sonra gelen din eğitimcilerinin hem alanın bilimselliğini kavramlarında hem de alanın problematiklerini çalışmalarında öncü ve örnek olmuştur.

2.2. Örgün Din Eğitimi/Öğretimine Katkısı

Beyza Bilgin’in din eğitimiyle ilgili yaptığı ilk bilimsel çalışmalar, örgün din eğitimi özellikle de okullardaki din dersleriyle ilgilidir. Hoca, ilk ve ortaöğretim hayatı boyunca hiç din dersi okumamıştır. Onun öğretmenlik ve akademik hayata geçiş sürecinde ise din dersleri isteğe bağlı olarak okutulmuştur. Okulda din dersi okumamasının eksikliğini daima hissettiğini pek çok konferansında ve verdiği röportajda ifade etmiştir (Önder 1997: 103). Onun için İlahiyat fakültesine geçişinden itibaren bir din eğitimi bilimcisi olarak okulda din dersinin niçin ve nasıl yer alması gerektiği konusunda öncelikli olarak ilgilenmiştir. Özellikle 1973 yılında liselerde okutulan din bilgisi dersi-

nin durumunu araştırmak amacıyla Ankara'daki bazı liseleri ziyareti sırasında idareci, öğretmen ve öğrencilerle yaptığı görüşmeleri değerlendirdiği çalışmasında, Türkiye'de okulda din eğitimi ve öğretiminin önemli bir problem alanı oluşturduğunu ve konunun çok yönlü araştırılması gerektiğini gerekçeleriyle incelemiştir (Bilgin 1980). Okulda keyfiliğe terk edilmiş bir din dersini eleştiren ve "Türkiye'nin böyle bir lükse tahammülü var mıdır?" (Bilgin 1980: 13) sorusunu soran Bilgin'in, bundan sonraki çalışmalarının ana temasını din dersinin okulda/genel eğitimde yer almasının gerekliliği ve önemi oluşturur.

Beyza Bilgin'e göre eğitim, bireyin ihtiyaçlarının ve yeteneklerinin ancak belli bir toplumun kültürüne göre doyurulup geliştirilebilmesidir. Din ise en genel anlamıyla insan-Allah ilişkisidir. Din duygusu doğustandır ve inanıp bir dine bağlanmak insanın insanlık özelliklerindedir. Din, kültürü oluşturan en önemli öğelerdendir. Günümüzde eğitimin verildiği en önemli ve yaygın kurum okuldur. Okul, insanın bedensel, ruhsal, zihinsel vs. bütün ihtiyaç ve yeteneklerini, insanın bütünlüğünü bozmadan, dengeli bir biçimde doyurmak ve geliştirmekle görevlidir. Dolayısıyla okul, dini görmezlikten gelemez. Kuruluş amaç ve görevlerine uygun olarak dini, eğitim ve öğretime dahil etmek durumundadır. Bu bağlamda Bilgin, din eğitim ve öğretimini genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirir (Bilgin 1980: 14-15, 21). Onun okulda din dersinin yer alması konusundaki yaklaşımı pedagojiktir. Okul sistematığı içinde hedefleri belirlenmiş, eğitim felsefesi ve okulun genel amaçlarıyla bütünlüşmüş bağımsız bir din dersi ön görmektedir.

Bilgin'in okulda din dersleriyle ilgili ilk çalışmalarını yaptığı 70li yıllarda, okulda din dersi 1961 Anayasası'nın 19. maddesine göre isteğe bağlıdır. O, başlangıçta "İsteğe bağlılık şartının yorumu, din bilgisi dersinin amacını zedeleyici anlayışlara ve keyfi uygulamalara meydan vermeyecek açıklıkta yapılarak prensiplere bağlanmalı, bu prensipler yaygınlaştırılmalıdır." (Bilgin 1980: 152) ifadeleriyle dersin o günkü durumuyla ilgili keyfi uygulamalar olduğuna ve bunun olumsuz sonuçlarına değinir. Onun için "hem Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 'milletle fikir ve his tesanüdü' ilkesine hem de Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın ruhuna aykırı biçimde 'keyfe bağlılık' olarak uygulanan" (Bilgin 1980: 12) isteğe bağlılık statüsünün, program geliştirme vb. çalışmalardan önce ele alınması gereken en önemli konu olduğunu ve bunun çözülmesi gerektiğini vurgular. Ancak ilk çalışmalarında okulda din dersinin statüsünü, isteğe bağlı ilkesine göre ele alıp değerlendiren Bilgin'in, gerek genel eğitimde din eğitiminin yeri ile ilgili fikir ve düşüncelerinden gerekse isteğe bağlılığın keyfilik olarak uygulanmasına yönelik getirdiği eleştirilerden

dersin statüsü ile ilgili yaklaşımının nihai tahlilde zorunluluktan yana olduğu görülür. Nitekim din bilgisi ve ahlak derslerinin, 1982 Anayasası'nın 24. maddesiyle birleştirilerek "Din Bilgisi ve Ahlak Dersleri" adıyla ilk ve orta-öğretimde okutulan zorunlu dersler haline getirilmesi sürecindeki etkin olarak bulunmuştur (Süreç hakkında geniş bilgi için bkz. Bilgin 2003a: 671-693). Beyza Bilgin, 1980 sonrası okulda din dersinin isteğe bağlı statüden zorunlu statüye getirilişi sürecinde önemli "pedagojik" katkılar sunmuştur. Bu konuda özellikle Milli Güvenlik Kurulu (M.G.K.) Genel Sekreterliği Din Eğitimi Komisyonu'nda din dersinin zorunluluğunun gerekçesi hakkında sunduğu aşağıdaki görüşleri belirtilmelidir:

"...Sözlerime, Atatürk'ün milleti yükselten maddî ve manevî kuvvetleri sadece ilim ve fen (teknik) olarak değil, ilim ve iman olarak, ilim ve imanı da maddî kuvvetlerin içinde mevcut olarak açıklamış olduğunu belirterek başladım... İsteğe bağlı Din dersi hem Atatürk ilkeleri hem onların özü olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu hem de İslam dininin kendisine aykırıydı, zararlı sonuçları toplumumuzca ve Devletimizce yaşanmıştı. Atatürk'ün, "Bizde ruhbanlık yoktur, hepimiz eşitiz ve dinimizin ahkâmını eşit olarak öğrenmeye mecburuz." direktifi yeni uygulamamıza yön vermeliydi. Din derslerinin okulların dışına atılmasının, okullarda seçmeli olarak okutulmasının ve bunların lâiklik ilkesine bağlanması alışkanlığının da tek doğru yol olamayacağını anlattım... Laikliğe rağmen Atatürk devrinde okullarda mecburi Din dersi okutulmuştu. Din dersinin okullardan niçin atıldığı ile ilgili bir belge de yoktu..." (Bilgin 2003a: 685-686).

Beyza Bilgin, komisyonda dersin isteğe bağlılıktan çıkarılıp niçin zorunlu olması gerektiği ile ilgili fikir ve düşüncelerini açıkladıktan sonra ders ile ilgili bazı tekliflerde de bulunmuştur. İlk teklif doğal olarak Din dersinin kamu vicdanını rahatsız eden isteğe bağlılık durumunun düzeltilerek, zorunlu olmasıdır. İkinci teklifi, 1974-1975 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan zorunlu ahlak dersleri ile ilgilidir. Ahlak dersi öğretmenlerinin konuları Felsefe dersine mi, Sosyoloji veya Psikoloji dersine mi yoksa Din dersine mi bağlı olarak mı işleyeceklerini bilemediklerini ifade eden Bilgin, Ahlak dersinin Din dersi ile birleştirilmesinin uygulamada rahatlık oluşturacağını belirtir. Üçüncü teklifi ise İlk Okulun ilk üç sınıfında da Din dersinin Hayat Bilgisi dersi içinde değil, müstakil olarak okutulmasıdır (Bilgin 2003a: 686-687).

Din derslerinin örgün eğitimde zorunlu statüye getiriliş süreci incelendiğinde Beyza Bilgin'in hem bilimsel çalışmalarıyla hem de çalışmalara aktif

olarak katılarak dersin zorunlu hale gelmesinde önemli katkılar sağladığı görülür. Onun içindir ki din derslerinin okulda zorunlu olması söz konusu olduğunda onu anmamak mümkün değildir.¹¹

Beyza Bilgin, din derslerinin anayasal olarak zorunlu hale gelişinden sonra öğretim programı geliştirme çalışmalarında da yer almıştır. Geliştirilen öğretim programına göre yazılan ders kitaplarının yazımında da bulunmuş ve ilkokul 5. sınıflar için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabını yazmıştır.

Bilgin'in örgün din eğitimine en önemli katkılarından biri de İlahiyat fakültelerinin öğretim programlarında pedagojik formasyon derslerinin zorunlu dersler arasında yer almasıdır. Bu katkısı, örgün eğitimde din öğretiminin yer alması ile doğrudan ilişkilidir. 1983-1984 öğretim yılından itibaren, yani Din Eğitimi Anabilim Dalı'nın kurulması ve Yüksek İslam Enstitülerinin fakültelere dönüştürülmesinden sonra İlahiyat Fakültesi öğretim programlarında Özel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi gibi eğitimle ilgili dersler okutulmaya başlanmış ve bu derslerin program içindeki oranı yükselmiştir (Tosun 2009: 299-300). Bu gelişmeyle birlikte ilahiyat fakülteleri artık ilk ve ortaöğretime Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ile İmam Hatip Lisesi meslek dersleri yetiştiren kurumlara dönüşmüştür. Bu gelişmeler, örgün din öğretiminde görev alan öğretmenlerin niteliğinin artırılmasını sağlamıştır. Yine Bilgin, din öğretimi özel öğretim yöntemleri konusunda yazdığı kitap ve makalelerle ve verdiği seminer ve konferanslarla da din öğretimi öğretmenlerinin yetiştirilme süreçlerine çok önemli katkılarda bulunmuştur.

2.3. Yaygın Din Eğitimine Katkısı

Beyza Bilgin, örgün din eğitimi yanında yaygın din eğitimi alanında da hem bilimsel çalışmalarıyla hem de bir yaygın din eğitimcisi olarak önemli katkılar sunmuştur. Yaygın din eğitimi alanında da ilkleri gerçekleştirmiş, yaptığı ve yaptırdığı çalışmalar daha sonrakiler için öncü olmuştur (Geniş bilgi için bkz. Uğurlu 2019: 225-251).

Beyza Bilgin'in yaygın din eğitimi alanına yaptığı ilk katkı, 1962 yılında başlayıp iki yıl devam ettirdiği fahri vaizliktir. O, bu görevle Türkiye'nin ilk kadın vaizi olmuştur. Vaizliği esnasında yaygın din eğitiminin en önemli mekânı olan camiye ve en önemli vasıtalarından biri olan vaaz faaliyetini yakından tanıma imkânı bulmuştur.

Beyza Bilgin akademisyenliği sürecinde de yaygın din eğitiminin bilimselleşmesi ve din eğitimi biliminin bir alt disiplini olarak yer almasında önem-

li katkılar sunmuştur. Yazdığı pek çok yazıda yaygın din eğitiminin problemlerine (Bilgin ve Selçuk 1991: 175), amaçlarına (Bilgin 1996: 171), önemine, hedef kitlesine, yöntemine vb. konularına (Bilgin ve Selçuk 1991: 135-139) değinmiştir. Yaygın din eğitimi faaliyetlerinin bilimsel araştırmaların verilerine göre planlanıp uygulanması için çaba harcamıştır. Onun bu konudaki çalışmaları özellikle 1980'li yıllarda ilahiyat fakültesinde verdiği derslerle başlamıştır. Din Eğitimi Anabilim Dalı bünyesindeki dersleri örgün ve yaygın din eğitimi alanını kapsayacak şekilde yapılandırmıştır. Derslerinde özellikle cami merkezli din eğitiminin teori ve pratiğini bütünleştirerek mezunların bu konuda bilgi ve beceri sahibi olmalarını amaçlamıştır (Bilgin ve Selçuk 1991: 173-175).

Bilgin, cami merkezli din eğitimde vaaz ve hutbelerin yanı sıra hem yetişkin hem de çocuk eğitiminde Kur'an-ı Kerim ve İlmihal öğretimi üzerinde de durmuş ve bunların amacı, içeriği ve yöntemi konusunda da önemli katkılar sağlamıştır. Özellikle Kur'an ve İlmihal öğretiminde amaçların günün koşulları ve değişimin göz önüne alınarak özellikle ezberden anlamaya yönelik yaklaşım ve çalışmaları önemlidir (Bilgin 1999a: 2). O, bu yaklaşımıyla yaygın din eğitimi sürecinden geçen bireylerin Kur'an'ı anlamalarını, karşılaştıkları dini problemlerle nasıl baş edebileceklerini, Allah ile ilişkilerinde kendi kendine karar verebilme, düşünme, anlama ve ayırt etme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir (Bilgin 1995a: 137-139). Onun bu konudaki yaklaşımı Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan Kur'an kursları ile ilgili yapılan program geliştirme çalışmalarında, eğitim malzemelerinin hazırlanmasında yol gösterici olmuştur.

Yaygın din eğitiminin vaaz ve hutbe gibi geleneksel vasıtalarının önemini belirten, bunlarla ilgili problemlere ve yapılması gerekenlere değinen Bilgin, bu alanda günümüzün gerektirdiği farklı vasıtalara yönelmenin zorunluluğu ve önemini üzerinde de durmuştur (Bilgin 1995a: 139). Günümüzde yaygın din eğitiminde önem kazanan Dini Danışmanlık ve Rehberlik alanıyla ilgili 1990 yıllarda özellikle cami ve din görevlilerinin rehberlikleri, yetim ve kimsesiz çocuklar gibi özellikli gruplarla ilgili hem kendi yaptığı çalışmalar hem de danışmanlığını yaptığı tezlerle bu alanın Türkiye'de gelişmesinde ve bir disipline dönüşmesinde öncülük etmiştir.

Bilgin'in yaygın din eğitiminde üzerinde durduğu konulardan biri de okul öncesi ve okul çağındaki çocukların din eğitimidir. O, bu dönem çocuklarına hem ailede hem de camide verilecek din eğitiminin bilimsel araştırmaların verilerine dayalı profesyonel olarak yapılmasını önermiştir (Bilgin 1995a:

135). Hoca, okul öncesi çocukların dini ve ahlaki gelişimleri (Bilgin 1995b; Bilgin 1986a), dini kavram gelişimi (Bilgin 1986b), kullanılabilir yöntem ve öğretim materyalleri (Bilgin 1994) gibi konularda çalışmalar yapmış ve yaptırmıştır. Bu alanda İslam ve Çocuk (1987) kitabıyla başlayan çalışmaları daha sonra yazdığı iki kitapla somutlaşmıştır. Bunlardan biri Türkiye'nin Sesi Radyosu'nda "Çocuklar İçin" adlı programda Kur'an-ı Kerim surelerinin tamamını kısaca tanıttığı yazılarının yer aldığı "Elli Bin Yıllık Bir Gün" (1992) adlı çalışmasıdır. Diğeri ise hikayelerden yararlanarak çocuklara dini öğretildiği "Beyza Teyze'den Hikayeler I-IV" (1993) adlı eseridir. Bu eserler çocuk eğitiminde amacın, içeriğin ve süreçte kullanılan dil ve yöntemin nasıl olması gerektiği ile ilgili alanındaki ilk örneklerdir.

Kitle iletişim araçlarını yaygın din eğitiminin en önemli vasıtalarından biri olarak kabul eden Beyza Bilgin, akademik hayatı boyunca kitle iletişim araçlarını toplumun her kesiminin din konularındaki bilgilendirilmesinde ve eğitiminde etkin bir şekilde kullanmıştır. Çeşitli gazetelerde yazdığı pek çok makalesi veya yaptığı ya da katıldığı programlarla halkın dini ve ahlaki konularda bilgilenebilmesi konusunda önemli katkılar sağlamıştır.

3. SONUÇ

Prof. Dr. Beyza Bilgin, Türkiye'de din eğitimi üzerine ilk bilimsel çalışmalar yapan, din eğitiminin bilimselleşmesinin önünü açan ve kurumsallaşmasını sağlayan kişidir. Onun din eğitimine yaptığı en önemli katkı, alana bilimsel zihniyet kazandırıp din eğitiminin bilim haline gelmesini sağlamasıdır.

Din eğitimi alanında bilimselliği önceleyen Bilgin, örgün ve yaygın din eğitimini bütün boyutlarıyla ele alıp incelemiştir. Her iki alanın amaçları, içeriği, hedef kitlesi, yöntemleri vb. üzerinde önemli eserler vermiştir. Çalışmalarında bilimsellikten asla taviz vermemiştir. Özellikle geleneği bilinmesi ve geliştirilmesi gereken bir birikim olarak değerlendiren Bilgin, bu süreçte din eğitimi alanında yeni yöntemler geliştirilmesi gerektiğini vurgulamış ve bunun öncülüğünü de yapmıştır. Onun Kur'an'ın anlaşılabilir olarak okunması hedefinden başlayan yolculuğunun ürünü olan çalışmalar, örgün ve yaygın din eğitimine yeni bir yaklaşımı da beraberinde getirmiştir.

Bilgin, teorisini ürettiği din eğitimi ile ilgili çalışmalarını uygulamaya da yansıtmış bir akademisyendir. Çocuklar ve yetişkinler için yazdığı eserler, verdiği konferanslar, radyo konuşmaları, televizyon programları onun din eğitimine yaklaşımının uygulamaya yansayan somut örnekleridir.

Yazdığı eserlerde din eğitimi alanının sorunlarını önceden görmesi ve bu konularda farkındalık oluşturması daha sonra gelen din eğitimi bilimcilerine bir ufuk açmıştır. Din eğitiminde yapılan ilk araştırmaların problematikleri onun eserlerinde vurgulanan konulardır. Örneğin, yaygın din eğitiminin amaçlarını, araçlarını, içeriğini, özelliklerini ve sorunlarını irdeleyen Bilgin'in danışmanlığını yürüttüğü tezler ele alındığında bu problematiklerin alanda yürütülen ilk müstakil çalışmalarda tartışıldığı görülmektedir (Uğurlu 2019). Özellikle din eğitimi anabilim dalını kurması alanın kurumsallaşmasını ve din eğitiminde bir geleneğin oluşmasını sağlamıştır. Diğer yandan din eğitimi ile ilgili çalışmalarının yanı sıra özellikle kadın konusunda yaptığı çalışmalarıyla ilahiyat alanına da önemli katkılar sağlamıştır.¹²

Beyza Bilgin Türkiye'nin yanı sıra uluslararası bilim dünyasında da tanınan bir akademisyendir. Özellikle Almanya'daki din eğitimi ve buralardaki Müslümanların din eğitimi ve problemleri, kültürlerarası eğitim gibi konularda pek çok çalışma yapan Prof. Dr. Beyza Bilgin, 2004 yılında Almanya Federal Cumhuriyeti 1. Sınıf Liyakat Nişanı, 2005 yılında ise İstanbul Kültür Üniversitesi "Eğitim Dalında 2005 Yılı'nın Yürekli Kadını" ödülünü almıştır.

Prof. Dr. Beyza Bilgin, Türkiye'de din eğitiminin temel taşıdır. Alanı bilimselleştiren, kurumsallaştıran ve geleneğinin oluşmasını sağlayan kişidir. Ürettiği bilgiyi uygulamaya yansıtan, hedef kitleye uygun eserler veren, yeniliklere açık, alanın sorunlarını önceden öngörebilen ve bunlara yönelik çözümler üreten bir din eğitimcisi, din eğitimi bilimcisi ve ilahiyatçıdır.

Notlar:

- 1 Bu kısımdaki bilgiler, Prof. Dr. Beyza Bilgin hocamızla 15.09. 2020 tarihinde yapılan mülakattan alınmıştır.
- 2 Beyza Bilgin'in din ile ilgili konulara ilgisi, lise yıllarında özellikle felsefe hocasının İslam filozoflarından, tasavvuftan vb. konulardan bahsetmesiyle başlamıştır. Hoca bununla ilgili olarak şöyle der: "Lisede okurken din dersi öğretim programında yoktu. Derslerde din ile ilgili konulardan ilk defa felsefe hocamız bahsetmişti. Bize bazı İslam filozoflarının görüşlerinden, tasavvuftan, din ile ilgili çeşitli konulardan söz etti. Anlattıkları fazlasıyla ilgi ve dikkatimi çekti. 'Niçin bu konularda, hayat üzerinde yorum yapan müstakil bir dersimiz yok.' diye düşündüm. İlahiyat Fakültesi'nde okutulan konuları öğrenince 'Tamam ben okuyacağım fakülteyi buldum.' dedim. İnançın kaynağı, gücü, dinlerin çokluğu yani genel din olayı ile ilgili ortaöğretimde alamadığım bilgileri burada öğrenebilecektim."
- 3 İlahiyat Fakültesini Pekiyi derece ile bitiren Beyza Hoca, "Fakülteye girerken beklentim, beni Kur'an ile doğrudan tanıştırmasıydı. Fakülteden umduğumu bulan bir kişi olarak mezun oldum. İlahiyat Fakültesi'nde öğrendiğim bilgiler ve oradan aldığım anahtarla hep ilerlemeye çalıştım." ifadeleriyle Fakültenin ve aldığı eğitimin önemini belirtir.
- 4 Beyza Hoca müftülük görevinin yanı sıra Ankara İmam-Hatip Okulu'nda Arapça derslerine de giren Dr. Lütfi Doğan'ın şu sözleri üzerine hanımlara vaaz etmeye karar verdiğini söyler:

- “Bir kadının vaaz etmesinde dinen hiçbir engel ve sakınca yoktur. Sadece kızları okutmayı, meslek sahibi etmemeyi prensip olarak kabul eden bir politika ile kızlar tahsil yapamışlar, tahsil yapamayınca görev de alamamışlar, din görevlisi de olamamışlardır. Sen bu alanda yüksek tahsil yapmışsın. Güzel de konuşuyorsun. Hanımların senin gibi yetişmiş eğitilmiş kendi cinslerinden vaizlere ihtiyacı var.”
- 5 Beyza Bilgin, mezuniyetinden beş yıl sonra üniversiteye geçişi ile ilgili şu değerlendirmeyi yapar: “Asistanlık kadrosu açılınca müracaat ettim. Sınava girip kazandım. Başlangıçta üniversiteye çok geç girdiğimi düşündüm. Çünkü “Eğer mezun olduğumda girmiş olsaydım çoktan doktoramı tamamlardım.” diye düşündüm. Oysa daha sonra anladım ki öğretmenlik ve vaizlik yapmak bana çok şey kazandırmıştı. Bu süreçte elde ettiğim bilgi ve tecrübeden daha sonraki yıllarda çok yararlandım.”
- 6 Beyza Bilgin, o dönemde din eğitimi doçentlik müracaat alanlarından olmadığı için Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim dalından doçent unvanı aldı.
- 7 Prof. Dr. Beyza Bilgin’in eğitsel, insani ve akademik yönlerinin, yetiştirmiş olduğu akademisyenlerin/öğrencilerin görüşlerinden hareketle betimlendiği çalışma için Bkz. Çapcıoğlu 2019.
- 8 Prof. Dr. Beyza Bilgin’in hayatı ve din eğitimi alanına yönelik yaptığı katkılarla ilgili tez ve makaleler yazılmıştır: Mustafa Önder (1997), Prof. Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitiminde Yeni Yöntem Çalışmaları. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi; Mustafa Öcal (2008), “Prof. Dr. Beyza Bilgin”, Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Dini Hayat I-III içinde. İstanbul: Ensar Neşriyat (II, 349-406); Alpaslan Durmuş (2003), “Türk Din Eğitiminde Öncü Bir İsim: Beyza Bilgin”, Değerler Eğitimi Dergisi, I (3), 145-167. Beyza Bilgin ile ilgili en geniş çalışma adına çıkarılan Armağan kitaptır: Prof. Dr. Beyza Bilgin’e Armağan (2019). Ed. Mualla Selçuk-Cemal Tosun-Recai Doğan. Ankara: Grafiker Yayınları.
- 9 Din Eğitimi Anabilim Dalı’nın İlahiyat Fakültelerinde yer almasıyla birlikte bu alanda pek çok öğretim elemanı yetişmiş, din eğitiminin neliği, tarihi, örgün ve yaygın din eğitimi ile ilgili pek çok çalışma yapılmasına katkı sağlamıştır. Din eğitimi anabilim dalındaki bilimsel gelişmeler için bkz. Tosun 2009: 300-303.
- 10 Örneğin Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri (1991) örgün, Beyza Teyzedden Hikâyeler I-IV (1993) yaygın din eğitimi alanındaki önemli çalışmalarıdır.
- 11 Beyza Bilgin, örgün eğitimde din derslerinin zorunluluğu yanında hangi modele dayalı olarak öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesi ile ilgili olarak da önemli katkılar sunmuştur (Geniş bilgi için bkz. Bilgin 1995a: 61-63, 101-102; Bilgin 1999a: 25 vd.; Bilgin 1999b: 2 vd.) .
- 12 Prof. Dr. Beyza Bilgin’in “Kadın” temasını işlediği örnek çalışmalar için bkz. Bilgin 1989; 1997; 2003b; 2014.

Kaynakça/References

- Aşıkoğlu, N. Y. (1994). “Din Eğitimi Bilimi’nin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”. *Diyanet İlmî Dergi*. 30(3): 85-92.
- Bilgin, B. (1980). *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Bilgin, B. (1981). “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 24: 469-483.
- Bilgin, B. (1982). “İlkokullarda Din Bilgisi Dersleri”. *İslam İlimleri Enstitüsü Dergisi*. 5:157-166.

- Bilgin, B. (1986a). "Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Din Duygusu". Okul Öncesi Eğitim Dergisi. 30:4-13.
- Bilgin, B. (1986b). "Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Dini Kavramlar". Din Öğretimi Dergisi. 8- 9: 21-29.
- Bilgin, B. (1989). "Atatürk ve Türk Kadını". Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 31: 85-94.
- Bilgin, B. (1994). "Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler". Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi. 1:51-74.
- Bilgin, B. (1995a). Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi. Ankara: Yeni Çizgi Yayınları.
- Bilgin, B. (1995b). "Çocuklarımızın Duyguları ve Duaları". Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi. 2:69-78.
- Bilgin, B. (1996). "İrşatta Evrensel Sorumluluk". I. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri . Ed. A. Güney ve diğerleri. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları :171-179.
- Bilgin, B. (1997). "İslam'da ve Türkiye'de Kadınlar". Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 36: 29-43.
- Bilgin, B. (1999a). "İslam'ı Yeniden Anlamak ve Anlatmak". Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Cumhuriyet'in 75. Yıl Özel Sayı): 9-54.
- Bilgin, B. (1999b). "Mezhepler ve Dinler Arası Eğitim ve İşbirliği". Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 39: 1-25.
- Bilgin, B. (2003a). "1980 Sonrası Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Zorunlu Oluşu ve Program Anlayışları". Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Bildiri ve Tartışmalar. Ankara: MEB Yayınları: 671-693.
- Bilgin, B. (2003b). "Dinin Farklı Yorumlanmasından Kaynaklanan Kadınlarla İlgili Problemler ve Çözüm Yolları"II. Din Şurası Tebliğ ve Müzakereleri, I: 245-253. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Bilgin, B. (2014). İslam'da Kadının Rolü Türkiye'de Kadın. Ankara: Sinemis Yayınları.
- Bilgin, B. & Selçuk, M. (1991). Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Akid Yayınları.
- Çapcıoğlu, F. (2019). "Öğrencilerin Gözünden Prof. Dr. Beyza Bilgin: Hocaların Hocası". Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan. Ed. M. Selçuk, C. Tosun ve R. Doğan. Ankara: Grafiker Yayınları: 49-83.
- Önder, M. (1997). Prof. Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitimi Yeni Yöntem Çalışmaları. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Tosun, C. (2009). "Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları". Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi. 2 (1): 293-303.
- Tosun, C. (2019). "Din Eğitiminin Bilimselleşmesi ve Prof. Dr. Beyza Bilgin". Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan. Ed. M. Selçuk, C. Tosun ve R. Doğan. Ankara: Grafiker Yayınları:109-128.
- Uğurlu, H. S. (2019). "Prof. Dr. Beyza Bilgin'in Yaygın Din Eğitimi Ufku". Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan. Ed. M. Selçuk, C. Tosun ve R. Doğan. Ankara: Grafiker Yayınları:225-251.

UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ*

Fatma ÇAPCIOĞLU** - Yıldız KIZILABDULLAH***

Öz

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen yetiştirme sürecinin önemli bir parçasıdır. Süreç, başta uygulama öğrencileri ve öğretmenleri olmak üzere farklı kurumların işbirliği esaslı ile yürütülmektedir. Bu araştırma, uygulama sürecine dair öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. 2018-2019 öğretim yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğretmenlik uygulaması sürecine 248 öğrenci ve 62 uygulama öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, bu öğrenci ve öğretmenler arasından gönüllülük ve maksimum çeşitlilik esasına dayalı olarak seçilen 31 öğrenci ve 13 öğretmenden oluşmuştur. Çalışma grubu ile uygulama öncesi ve sonrasında görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları İlahiyat son sınıf öğrenci ve

* Bu makale, 3-5 Temmuz 2019 da Prag'da "10th International Conference on New Horizons in Education" adlı kongrede sunulan "İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğrencileri ile Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklenti ve Sorunlarının Tespiti" isimli tebliğin genişletilmiş halidir.

** Dr. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
e-posta: fatmacapcioglu06@gmail.com ORCID: 0000-0002-8315-6144

*** Doç. Dr. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
e-posta: ykizilabdullah@gmail.com ORCID: 0000-0002-8625-7987

Atıf/Cite as: Çapcıoğlu, F. & Kızılabdullah, Y. (2020). Uygulama Öğretmeni ve Öğrencilerinin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Görüşleri. Dini Araştırmalar. 23(58):51-78. Din Eğitimi: Beyza Bilgin Özel Sayısı. DOI: 10.15745/da.797997

52 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

uygulama öğretmenlerinin, uygulama öncesindeki beklentilerinin iyi iletişim kurma, teorik bilgilerin pratikte kullanımına imkan sunulması, eleştiri ve değerlendirmelere açık olma, sorumlulukların yerine getirilmesi hususları üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Uygulama sonucunda, beklentilerin karşılıklı olarak büyük oranda gerçekleştiği, sürecin öğrenciler kadar öğretmenler tarafından da verimli bir öğrenme ortamı olarak değerlendirildiği görülmüştür. İyi planlanmış, iletişimin bizzat kurulduğu ve tüm paydaşların sürece bizzat katıldığı daha uzun süreli bir uygulamanın gerekliliği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Uygulaması, İlahiyat Fakültesi, Paydaş Katılımı, İşbirliği, İletişim.

Opinions of Practice Teachers and Students on the Teaching Practice Process of Ankara University Divinity Faculty

Abstract

The Teaching Practice course, which offers prospective teachers the opportunity to apply their theoretical knowledge in a real school environment, is an important part of the teacher training process. This course is among the elective pedagogical formation courses lectured in the Divinity of Faculty since the 2017-2018 academic year, lasts for 12 weeks in the 8th semester of the last period. The research aims to identify students' and teachers' expectations, problems, and suggestions to their solutions at the end of the teaching practice course at Ankara University, Divinity Faculty. For this purpose, phenomenological method has been adopted within the scope of qualitative research. In the study, 31 students and 13 teachers have been interviewed in the process who are selected on the basis of voluntarism and maximum variation sampling among 248 students studying in the last year in Ankara University Divinity Faculty in the 2018-2019 academic year and 62 teachers who are assigned as practice teachers. Separate focus group discussions have been conducted with 6 teachers and 6 students in the study group before and after the practice. Semi-structured interview form has been used in the interviews. The results of the research shows that the expectations of the senior students and teachers before the practice mostly focused on establishing good communication, enabling the use of theoretical knowledge in practice, being open to criticism and evaluations, and fulfilling their responsibilities. As a result of the research, it is seen that the expectations are realized to a great extent, and the process is evaluated as an efficient learning environment by teachers as well as students. As a result, necessity of good communication and

cooperation is emphasized; it is stated that a longer term practice is required, in which all stakeholders personally participate and contribute to the process.

Keywords: The Teaching Practice, Divinity Faculty, Cooperation Collaborations, Communication.

Summary

The teaching practice course, which is an important part of the teacher training process, offers prospective teachers the opportunity to apply the theoretical knowledge they have acquired in the faculty lectures in a real school environment under the supervision of experienced teachers. The two main stakeholders of the practice are supervisor teachers and students. The expectations of both sides and the propound of process are important for the efficiency of the practice.

The Divinity of Faculty has been tutoring some lectures on pedagogy to their undergraduate students as a group of elective courses since the 2017-2018 academic year. Among these lectures is also a teaching practice lectures given in the 8th term. This is given for 2 hours theoretically in the faculty weekly, 6 hours in practice schools for a total of 12 weeks. The study aims to identify the expectations of the supervisor teachers and teacher candidate students about the process of the teaching practice in Ankara University, Divinity Faculty, and the problems they encountered during the process and the solution suggestions for these problems.

In the 2018-2019 academic year, a total of 248 students participated in the teaching practice in Ankara University, Divinity Faculty (one of these students did not complete the process), while 62 teachers mentored as supervisor teachers in this process. Among the teacher candidate students and supervisor teachers who participated in the practice, 31 volunteer students and 13 teachers included in the study group. One-to-one interviews have been conducted with the participants by a semi-structured interview form. In addition, focus group interviews have been held with the 6 supervisors and the 6 teacher candidates from the participants, as separate sessions, twice before and after the practice. In the selection of students and teachers, maximum variation sampling and volunteerism in terms of school type have been taken as a basis. Interviews were ended after sufficient data was obtained. The findings of the research are discussed in different dimensions as expectations before the practice, problems experienced during the process and solution suggestions. Accordingly, teacher candidate students and supervisor teachers explain the necessity of teaching practice lesson in terms of providing the opportunity to gain experience in

54 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

preparation for the profession. Many studies on this subject support this finding (Değirmençay and Kasap 2013: 54; Ünlü and Karahan 2010: 131; Yıldırım et al 2019: 310; Usta and Güntepe 2016: 1219; Özmen 2008: 33; Kudu et al. 2006: 105; Yenilmez and Ata 2012: 59; Cansaran et al. 2006: 87; Ermiş et al. 2010: 679). The expectations of the supervisor teachers and teacher candidate students about the practice process overlap with respect to the need to establish a good communication. While the students expect from the teachers to help them eliminate their anxiety and excitement and make the criticism in a way that suits them; the supervisor teachers expect their teacher candidates to be open to communication and aware of their responsibilities, and they demand attention and care from them in the process.

One of the important issues that supervisors expect from candidates related to the specific field in which they are taught. Religion Culture and Ethics course requires to respect different opinions and thoughts in terms of its content. The practicing teachers underlined that teacher candidates should be aware of this issue.

Both teachers and students state that there are no major problems regarding the practice process, and that their expectations about the process have largely been encountered. The teacher candidate students stated that the supervisors helped them a lot in terms of guidance. This issue contradicts with the result of the studies of Yıldırım and others (2019:309), and Seçer and others (2010:138) that the supervisors practicing teachers did not provide adequate guidance and they saw teacher candidate students as assistant staff. This situation can be explained by such reasons as the voluntary participation of the supervisor teachers in the process, informing both the school administration and the supervisors about the process before starting to work with the practice schools, and the continuation of the whole process by contacting the schools by the faculty application coordinator. At this point, it appears that the efficiency of the practicing process can only be possible with a correct and strong communication. One of the limited problems stated is that the supervisor academician did/could not participate in the process sufficiently and did not have enough knowledge about the practicing process. This situation also overlaps with some research results. Among the problems raised about the supervisor academics are the fact that since the faculty members are from outside the department, they cannot find a solution to their problems (Yıldırım et al. 2019:309), they have problems with them, because of their work density, the supervisor academics cannot spare enough time for

students, they do not concern about them, and they cannot get feedback on their reports (Özmen 2008:31; Değirmencioğlu 2003:190; Cansaran et al. 2006:90; Değirmençay and Kasap 2013:54; Yiğit and Alev 2005:99). It can be said that in our study, this problem has been encountered very limitedly and expressed quite specifically. This situation implies that the problem is a specific problem rather than a general problem of the practicing process.

The supervisor teachers stated that the teacher candidate students fulfilled their duties. At this point, a detail mentioned by the supervisor teachers is the comparison between the graduates of Religious Culture and Ethics Education Department and the graduates of the Divinity Faculty. The supervisor teachers stated that the graduates of the Religious Culture and Ethics Education Department have higher interests and attitudes towards the teaching profession, while the students who graduate from theology are more reluctant compared to them because they tend to the academy more. This point can be interpreted as choosing the teaching profession in university preferences increases the motivation to acquire the skills of this profession.

As a result, it is seen that stakeholders prioritize such issues as cooperation, good communication, sense of responsibility, and correct guidance skills in order to conduct the efficient process. Among their suggestions are to extend the application to the whole education process and to make it longer, to provide information on the implementation process by the faculties themselves, with smaller groups and more practice-oriented certificate training.

Giriş

Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen yetiştirme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Deneyimli öğretmenlerin danışmanlığında, (Çetinkaya ve Kılıç 2017:570), gerçek öğretim ortamlarında mümkün olduğunca çok yapılan (Abazaoğlu 2014:39), tüm paydaşlarla işbirliği ve iletişimle devam eden (Kale 2011:275), öğretmen adaylarından ve danışman öğretmenlerden geri dönütlerin alındığı sistemli ve planlı (Saka 2019:145) bir uygulama, kaliteli bir öğretmen yetiştirme sürecinin temel özellikleri arasındadır.

Dersin uygulama süreci, MEB ve öğretmen yetiştiren fakülteler arasında gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamanın esaslarını belirleyen en önemli düzenleme, 1994-1998 yılları arasında yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesindeki çalışmalarla yapılmıştır. Proje kapsamında 1998'de, öğretmen adaylarının okullarda yürütecekleri uygulamalarda tarafların görev ve sorum-

56 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

lulukları, bu işbirliğinin çeşitli yönleri ile öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve bu yeterliklerin ölçülmesi için uygulama derslerinin nasıl gözlemleneceği gibi konuların belirlendiği¹ “Fakülte ve Okul İşbirliği” adlı bir doküman üretilmiş; MEB ile YÖK arasında bir protokol imzalanmıştır. Ekim 1998 tarih ve 2493 sayılı Tebliğler dergisinde “Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” yayınlanmış, 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere uygulamaya konulmuştur.² MEB’e bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapılan öğretmenlik uygulamasına ilişkin bu yönerge, 2018 yılına kadar uygulamada kalmıştır.³

Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017’de hazırlanan “2017-2018 Öğretmen Strateji Belgesi” (MEB 2017:9) kapsamında planlanan eylemler arasında, öğretmenlik uygulamalarının sertifika sahibi öğretmenler ile yürütülmesi, fakülte-okul işbirliği süreçlerinin yeniden yapılandırılması yer almıştır. Bu çerçevede MEB’in ilgili birimleri, YÖK, eğitim fakülteleri ve il milli eğitim müdürlüklerinin görüşleri alınarak güncellenen yönerge⁴, 14.06.2018 tarih ve 2729 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanmıştır.⁵ 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren yönerge, öğretmen yetiştiren fakülteler ile MEB’e bağlı uygulama okulları arasındaki işbirliğini daha düzenli hale getirmeyi hedeflemektedir. Bunlar arasında uygulama öğrencilerinin devam ve değerlendirme işlemlerinin Mebbis sistemi üzerinden takip edilmesi, süreçte görev alacak öğretmenlerin danışmanlık eğitimi sertifikası alması ve uygulama akademisyenlerinin süreç içerisinde daha aktif rol almaları gibi hususlar bulunmaktadır.

Öğretmenlik Uygulaması dersine dair son değişiklik, YÖK tarafından öğretmenlik lisans programlarının 2018-2019 yılından itibaren geçerli olacak şekilde yeniden düzenlenmesi ile yaşanmıştır. Bu kapsamda, “Okul Deneyimi” dersi kaldırılarak, “Öğretmenlik Uygulaması” dersi 1 ve 2 şeklinde iki dönem olarak programlarda yerini almıştır. YÖK’ün belirlemiş olduğu lisans programları içinde DKAB ya da İHL öğretmenliği programları bulunmamaktadır. Din dersi öğretmeni yetiştirme süreci bir yönü ile bu gelişmelerle birlikte yürürken, bir yönü ile kendi tarihi sürecinde farklı bir seyir takip etmektedir.

İlahiyat Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme Programları

İlahiyat fakülteleri, kuruluşları itibariyle bir eğitim fakültesi değildir. Bununla birlikte din dersi öğretmeni yetiştirme görevi çeşitli isimlerle zaman içerisinde değişse de ilahiyat fakültelerinin her zaman görevleri arasında olmuş-

tur. 1982 yılında retmen yetiştirme görevinin eğitim fakültelerine verilmesi ile birlikte, ilahiyat programında pedagojik formasyon dersleri yer almıştır. retmenlik uygulaması da, “din ve ahlak dersleri özel üretim uygulaması” ve “staj” adı altında zorunlu olarak programda görünmektedir (Bkz. Kaya ve Naziroğlu 2010).

1998 yılında retmen yetiştirme konusundaki yeni yapılanma ile ilahiyat fakültesi, "İlahiyat Lisans" ve "İlkretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi retmenliği Programı" olmak üzere iki farklı üretim programı uygulamaya başlamıştır. retmenlik bölümünün ayrı bir programla açılması ile ilahiyat lisans programında yer alan pedagojik formasyon dersleri kaldırılmış; bu programdan mezun olanların retmen olabilmeleri mezuniyetlerinin ardından devam edecekleri tezsiz yüksek lisans programı ile mümkün olabilmifitir. DKAB retmenliği bölümünde ise YK’un retmen yetiştiren fakülteler için belirlediği pedagojik formasyon dersleri arasında retmenlik uygulaması dersi yer almıştır. 2014-2015 yılından itibaren DKAB retmenliği bölümüne ğrenci alımı durdurulmuş (Tosun 2019:85); retmen olarak atanmak isteyen ilahiyat lisans programı mezunları, tezsiz yüksek lisans programına ğrenci alımının durdurulmasıyla birlikte pedagojik formasyon derslerini 2010 yılından itibaren belli üniversitelerden sertifika kapsamında almışlardır. 2017-2018 eğitim- üretim yılına kadar devam eden bu sürede ilahiyat lisans programlarında pedagojik formasyon dersleri yer almamış, din dersi retmeni olabilmek ilahiyat lisans programından sonra alınacak sertifikaya bağlı bırakılmıştır.

2017-2018 Eğitim retim Yılı Seçmeli Formasyon Eğitimi ve retmenlik Uygulaması

Din dersi retmeni yetiştirme ile ilgili tartışmalar 2017-2018 eğitim üretim yılı ile birlikte farklı bir boyut kazanmıştır. YK’un 2017’de aldığı karar doğrultusunda yapılan düzenlemelerle 2017-2018 üretim yılından itibaren pedagojik formasyon dersleri ilahiyat fakültelerinde seçmeli dersler şeklinde yürütülmektedir. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi de, “retmenlik Uygulaması” dersini formasyon derslerinin bir parçası olarak, VIII. Yarıyıldan itibaren 2 saati teorik olarak ilgili üretim elemanı tarafından fakültede, 6 saati uygulama olarak belirlenen eğitim kurumlarında uygulamaktadır. “Dersin amacı, retmen adaylarının retmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, renimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve retmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını, gerçek bir eğitim-đ-

58 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

retim ortamı içinde kullanabilme yeterliği kazanmalarını sağlamaktır. Temel olarak bu ders ile öğretmen adaylarına, öğretim kurumlarında kendi alanları ile ilgili öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi etkinliklerini bizzat gerçekleştirme imkânı sağlanarak, öğretmenlik bilgisi, becerisi ve deneyimi kazandırmak amaçlanmaktadır.”⁶

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayan en temel dersler içerisinde yer almaktadır. Bu dersin verimliliği, öğretmenlik becerisini doğrudan etkilemektedir. Bilhassa öğretmenin profesyonelliğinin bir dizi süreçten oluştuğu ve bu süreçlerden birinin kuramsal hazırlık yanında öğretmenlik uygulaması ile elde edilen deneyim olduğu bilinmektedir. (Sünbül, 2004) Özellikle 2000’li yıllardan itibaren genel olarak yükseköğretim kurumlarındaki niceliksel artış eğitim fakülteleri ve ilahiyat fakültelerinde de dikkat çekicidir. Niceliksel artışın beraberinde öğretmen yetiştirme sürecinin kalitesine yönelik endişeler hem YÖK hem de MEB tarafından dile getirilmiş, (Bkz. Yükseköğretim Kurulu 2007) işlevsel bir sistemin oluşturulması gereği belirtilmiştir (MEB 2017:6).

İlahiyat eğitiminin ülkemizdeki öncüsü olan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son dönemlerde yaşanan öğretmen yetiştirme ve ilahiyat programları ile ilgili düzenleme ve yeniliklere uygun olarak öğretim programını düzenlemiştir. Bu düzenlemeler arasında öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama süreci de yer almaktadır. Kaliteli bir eğitimin/standartlarının gereği ise, bu düzenleme ve uygulamaların sonuçlarının takip edilerek kontrol edilmesi ve iyileştirme çalışmalarının yapılmasına bağlıdır. Bu çalışma, öğretmenlik uygulaması dersi sürecine yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşleri çerçevesinde beklenti, sorun ve çözüm önerilerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma şu temel sorulara cevap aramaktadır:

- Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, uygulama öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) ve uygulama öğretmenlerinin karşılıklı beklentileri nelerdir?
- Uygulama öğrencileri ile uygulama öğretmenlerinin süreçte karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Öğretmenlik uygulaması dersinin işlevselliğini arttırabilecek çözüm önerileri neler olabilir?

YÖNTEM

Çalışmada, nitel araştırma kapsamında fenomenolojik yöntem benimsenmiştir. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin deneyimledikleri durumu na-

sıl algıladıklarını betimlemeyi amaçlar (Bkz. Croswell 2018). Bu çerçevede araştırmada uygulama öğretmen ve öğrencilerinin sürece dair beklentileri ve süreçte yaşadıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma öncesinde Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınarak, maksimum çeşitlilik ve gönüllülük esasları ile belirlenen katılımcılarla araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış mülakat formları ile toplanmıştır.

Çalışma Grubu

2018-2019 öğretim yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde toplam 248 öğrenci öğretmenlik uygulamasına katılmış (bu öğrencilerden biri süreci tamamlamamıştır), 62 öğretmen ise bu süreçte uygulama öğretmeni olarak görev almıştır. Uygulamaya katılan öğrenci ve öğretmenlerden gönüllü 31 öğrenci ve 13 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu katılımcılardan 6 öğretmen ve 6 öğrenci ile ayrı oturumlar şeklinde iki ayrı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Diğer katılımcılardan bazıları ile görüşmeler birebir gerçekleştirilmiş, bazıları ise mülakat sorularına yazılı cevaplar vermişlerdir. Öğrenci ve öğretmen seçiminde okul türü açısından maksimum çeşitlilik esas alınmıştır. Veri doygunluğuna ulaşılması ile görüşme sayısı yeterli bulunmuştur.

Araştırmaya katılan 31 öğrencinin 26'sı kadın, 5'i erkektir. Kadın erkek sayısının oran olarak farklılığı, uygulamaya katılan öğrencilerin genel toplamında da görülmektedir. Buna göre öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilerin büyük çoğunluğunu kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda da bu oran dikkate alınmıştır. Uygulamaya katılan 13 öğretmenin 8'i kadın, 5 i erkektir. Bu oran öğretmenler arasındaki kadın-erkek oranına yakındır.

Tablo 1. Okul Türlerine Göre Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Öğrencileri

Okul Türü	Öğrenci	Öğretmen
Ortaokul	10	2
İHL	13	6
Anadolu ve Fen Lisesi	7	4
Teknik Lise	1	1
Toplam	31	13

60 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Öğretmenlik uygulaması sürecinin gerçekleştirildiği okulların büyük çoğunluğunu imam hatip liseleri oluşturmaktadır. Ayrıca ortaokul ve Anadolu liseleri yanında, fen ve teknik liselerde de öğrenciler uygulamaya katılmışlardır. Çalışma grubu bu çeşitliliğe uygun olacak şekilde belirlenmiştir. Yazım aşamasında katılımcılar isimlerinin baş harfleri, benzerlik olması durumunda ise harf ve sayı ile kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan odak grup ve birebir görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış formlar kullanılmıştır. Görüşme soruları alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Katılımcıların uygulama süreci ile ilgili beklenti, sorun ve çözüm önerilerine dair elde edilen veriler, bu başlıklar altında yapısal ve açık olarak kodlanmış, katılımcıların ortak belirttikleri görüşler yanında farklı görüşler de dikkate alınmıştır. Veri doygunluğunun yaşandığı tespit edildiğinde görüşmeler sona erdirilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin sürece dair beklentileri ve süreç sonundaki görüşleri bu başlıklar altında birlikte yorumlanmıştır. Bu süreçte katılımcıların beklentileriyle karşılaştıkları durumların ne kadar örtüştüğü de tespit edilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

1. Öğretmenlik Uygulama Süreci Öncesi Beklentiler

Bu bölümde öncelikle öğrenci ve öğretmenlerin, öğretmenlik uygulaması sürecine dair beklentilerine yer verilmiştir. Katılımcılara, öğretmenlik uygulaması sürecini gerekli görüp görmedikleri, neden gerekli gördükleri bu süreçle ilgili ne tür beklentileri olduğu sorulmuştur.

1.1. Öğretmenlik uygulaması gereklidir!

Öğretmenlik uygulamasının gerekliliği konusunda tüm uygulama öğrencileri ve öğretmenleri hem fikirdir. Bu gerekliliğin sebebi konusunda ise bir kaç neden öne çıkmaktadır. Bunlardan biri, öğretmenlik mesleğinin sadece teorik bilgiye sahip olmakla yapılamayacağı, teorik bilginin yanında mutlaka beceri gerektiren bir meslek olduğu, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık sürecinde mutlaka deneyim kazanmaları gerektiği şeklinde dile getirilmiştir. Uygulama öğrencileri, özellikle teorinin pratiğe dökülmesi gerektiğini vurgu-

lamışlardır. Bu öğrencilerden bir kısmı, konuyu daha fazla detaylandırarak; öğrencilerin gelişim evreleri, inanç farklılıkları gibi durumların bizzat tecrübe edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden biri olan K.1. durumun ciddiyetini “*bunu görmezsek öğretmenlik tam bir faciaya dönüşür*” ifadesiyle açıklamıştır. Teori ve pratik bütünlüğüne vurgu yapan öğrenciler, pedagojik formasyon derslerinde yaparak yaşayarak öğrenmenin en iyi öğrenme şekli olarak öğretildiğini hatırlatarak, öğretmenlik mesleğinin de ancak pratikle öğrenilebileceğini ifade etmişlerdir. Uygulama öğrencileri, bu uygulama ile öğretmenlik mesleğine hazırlanacakları, öğrencilerle iletişim imkanı bulacakları ve öğretmen olma havasına girecekleri kanaatinde idirler. Bu ifadeler uygulama öncesindeki senelerde alınan formasyon derslerinde gördükleri bilgilerin öğrenciler tarafından kullanıldığını, öğretim elemanları tarafından fakülte sürecinde uygulamanın önemine dair yapılan açıklamaların dikkate alındığını göstermektedir. Tıpkı uygulama öğrencileri gibi öğretmenler de, teorik bilginin pratiğe aktarımı, tecrübe ve öz güven kazanımı nedeniyle öğretmenlik uygulaması dersini kesinlikle gerekli görmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerden A.1. bu hususu “*mutfakta pişmek gerektiği*” şeklinde ifade etmiştir.

Pek çok katılımcı öğretmenlik uygulamasında öğrencilerle olan ilişkilerini *usta-çırak* olarak tanımlamışlardır. Bu benzetme dikkate değerdir. Nitekim öğretmenlere verilen klinik danışmanlık eğitimi sürecinde, uygulama öğretmeni ve uygulama öğrencisi arasındaki ilişkinin *usta-çırak* ilişkisi olarak tanımlanmaması gerektiğine dair söylemler yer almaktadır. Buna rağmen meslekte uzun yıllar çalışan öğretmenlerin bu tanımlamada ısrarcı oldukları görülmüştür.

Hem öğretmenlerin, hem öğrencilerin neredeyse aynı ifadelerle öğretmenlik uygulaması sürecinin gerekliliğine işaret etmeleri, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliliklere dair bilgilerin ve öğretmenlik eğitimi sürecinin neleri kapsadığının her iki paydaş tarafından da anlaşılıp benimsendiğini göstermektedir. Ortak tanımlamaların sürecin verimini artıracığı öngörülebilir.

1.2. Uygulamadan beklentilerim!

Öğretmenlik uygulaması dersinin gerekliliğini dile getiren öğrenciler, bu uygulama sürecinin mesleğe hazırlanma noktasında kendilerini geliştireceğine inanmaktadırlar. Bu gelişim sürecinde, uygulama öğretmenlerinin rehberliği, tecrübe aktarımı, deneyimlerin paylaşımı, ders anlatım tekniklerindeki yol göstericiliği önemsenmektedir. Örneğin E.1. “*Bize ışık tutsunlar*” sözü

62 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

ile öğretmenlerden beklentisini dile getirmiştir. Bu noktada, uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken bazı niteliklere de dikkat çekilmiş, uygulama öğretmenlerinin deneyimli ve iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Süreci bir tecrübe aktarımı olarak değerlendiren öğrencilerin tamamı, rehber öğretmenlerin deneyimli olması gerektiğini, öğretmenlik uygulamasının bu deneyimleri öğrenebilecekleri bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Onlar kendilerinin hala birer öğrenci olduğunun unutulmamasını da isteyerek, hata ve eksikleri konusunda öğretmenlerden hoşgörü beklemektedirler. Bu hoşgörü hataların görmezden gelinmesi şeklinde anlaşılmamakta; eleştirilerin kendilerine katkı sunacak şekilde yapılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Örneğin İ. *“hatalarımızı sınıf içinde değil, dersten sonra söylesinler. Bu bizim gelişimimiz için önemli”* diyerek aslında kişisel iletişimle ilgili temel bir ilkeye vurgu yapmaktadır. Öğrenciler bu süreçte hata ve eksikleri olacağını bilmekte, uygulama öğretmenlerinin kendilerinden profesyonel bir beklenti içinde olmalarını istememektedirler. Öğrenci olduklarının unutulmamasını isterken de aslında ifade edilmek istenen aynı husustur. Hata ve eksiklerinin kendilerine bildirilmesini ancak bunun sınıf içinde gururlarını incitecek bir şekilde değil, sınıf dışında ve uygun bir üslup ile yapılmasını beklemektedirler. Burada dikkat çeken bir cümle S.1. e aittir: *“ilk deneyimimiz olması sebebiyle heyecanlı olacağız ve de bazen küçük yanlışlar yapma durumumuz olacak, işte bu süreçte hala öğrenci kimliğimizle tavsiyede bulunulmasını bekleyebilirim ama zamanla bu süreçte geliştireceğimize ve olgunlaşacağımıza olan inancım da büyük”*

Uygulama öğrencilerinin ifadelerinden uygulama sürecine dair bazı endişe ve kaygılara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğrenciler kendilerini zor ve heyecanlı bir sürecin beklediğini, bu süreçte pek çok zorlukla karşılaşacaklarını, eksikliklerinin olacağını ve bu sebeple hata yapabileceklerini belirtmektedirler. Bu zor süreçte en büyük beklentileri, uygulama öğretmenlerinin hoşgörülü ve anlayışlı davranması; zorluklar karşısında onlara yardım ve rehberlik yapmasıdır. Bu husus E.1. tarafından *“Zorlaştırmayıp, kolaylaştırınlar”* şeklinde dini bir referansa da vurgu yapılarak ifade edilmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin sürece dair beklentilerinde de iletişim becerileri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, uygulama öğrencilerinden tecrübe edinme ve iletişim becerileri kazanma konusunda öğrenmeye açık, samimi ve içten olmalarını, gittikleri okulun kuralları noktasında öğretmenlerin yönlendirmelerine açık olmalarını beklemektedirler. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinin bir iletişim süreci olduğuna işaret ederek, sadece sözlü iletişimin

değil sözsüz iletişimin de önemini vurgulamışlardır. Onlar, uygulama sürecinin öğrenciye yüklediği sorumlulukların öğrenciler tarafından fark edilmesini istemektedirler. Bu noktada öğrencilerden derslere hazırlıklı gelmeleri, eksikliklerini fark edebilmeleri, eleştiriye açık olmaları beklenmekte, öğrencilerin üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri istenmektedir. Ayrıca hem kendilerinin hem de uygulama öğrencilerinin üzerlerine düşen sorumlulukları olduğunu ve öğrencilerin de kendilerine karşı anlayışlı olmaları gerektiğini belirterek, bu sürecin hem onlar için hem de kendileri için bir gelişim süreci olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin ve öğrencilerin uygulama sürecinden beklentilerinin büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Burada dikkat çeken bir başka nokta, uygulama öğrencileri ve uygulama öğretmenlerinin sürece dair beklentilerini, uygulamanın iki paydaşı olarak birbirleri üzerine yoğunlaştırmış olmalarıdır. Sürecin bir diğer paydaşı olan uygulama akademisyeninden beklentiler, araştırmacı tarafından yönlendirilen sorular üzerine ifade edilmiş ve sadece aralarındaki iletişim ve koordinasyonu sağlaması ile sınırlandırılmıştır. Bu durum, öğretmenlik uygulamalarının önceki yıllardan itibaren büyük oranda öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen bir süreç olarak algılanmasıyla, uygulama akademisyenlerinin bu sürece yoğun olarak katıl/a/mamış olmalarının tecrübe edilmesiyle açıklanabilir.

Öğretmenlerin öğretimini yaptıkları din alanında özel beklentileri de bulunmaktadır. Öğretmenler, uygulama öğrencilerinin uygulama sürecinde siyasi ve ideolojik konulardan uzak durmalarını, mezhep ve cemaat konularında objektif olmalarını, herhangi bir bağlılıkları varsa bile bunu öğrencilere yansıtılmalarını istemektedirler. Bu noktada uygulama öğrencilerinin önyargılı olmamaları beklenmektedir. Bu durumu E.4. şu şekilde dile getirmiştir: “*Dini oluşumlara ve cemaatlere karşı tutumları konusunda dikkatli olmalı, objektif davranmalı, herhangi bir alandaki bağlılıklarını öğrencilere yansıtılmadılar.*” Öğretmenler, tecrübelerinin bir parçası olarak kendi alanlarında yaşanabilecek temel sorunları öngörmekte, öğrencilerini sürecin başında bu konuda uyarılmaktadırlar.

1.3. Uygulamaya hazır mıyım?

Öğrenci ve öğretmenlere yöneltilen sorulardan biri, kendilerini uygulama süreci için hazır hissedip hissetmedikleridir. Görüşme yapılan öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerini bilgi anlamında yeterli hissettiklerini, ancak tecrübe konusunda eksikleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, her ne kadar

64 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

pedagojik formasyon dersleri kapsamında bazı uygulama dersleri almış olsalar da, bizzat okul ortamında gerçek bir deneyimlerinin olmamasından dolayı kendilerini eksik hissetmektedirler. Bu hususu dile getiren S.2. “*uygulama derslerinde bazı pratikler yaptık, ancak bunlar gerçek bir okul ortamı değildi*” diyerek, bizzat bir okul ortamında edinilecek tecrübenin çok daha farklı olacağını ifade etmektedir. Aldıkları eğitimin başlangıç için yeterli olduğunu belirten K.2. ise bazı şeylerin ancak gerçek bir öğretmen olduğunda öğrenilebileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin kendilerini eksik olarak niteledikleri en önemli husus, edindikleri bilgileri öğrenci seviyesinde aktarıp aktaramayacakları konusundaki tereddütleridir. Bu çerçevede uygulama öğrencilerinden bu süreçte kendilerine en faydalı olacağını düşündükleri dersleri sıralamaları istenmiştir. Beklentileri ve eksiklikleri ile doğru orantılı olarak, öğrencilerin çoğunluğu uygulama gerektiren derslerin kendilerine daha fazla katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bunlar arasında özel öğretim yöntemleri, materyal geliştirme, öğretim ilke ve yöntemleri ve sınıf yönetimi ilk planda dile getirilen derslerdir.

Uygulama öğrencileri her ne kadar birtakım derslerin kendilerine faydalı olacağını belirtmiş olsalar da, fakülte kapsamında verilen formasyon eğitiminin genel olarak yeterliliği konusunda şüphe duymaktadır. Bu konuda, derslerin teorik ağırlıklı olması, sıkıştırılmış bir formasyon programının yetersizliği, sınıfların kalabalık ve dersliklerin fiziki imkanlarının kısıtlı olması gibi hususlar dile getirilmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler, din gibi soyut bir alandaki bilgilerin aktarımı konusunda yeterli çalışmaların yapılmadığını da ifade etmişlerdir.

Uygulama öğretmenleri ise öğrencilerin aksine, süreç için yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını düşünmektedir. Pek çok öğretmen, daha önceki yıllarda uygulamalarda görev almalarının ve aldıkları sertifika eğitimi ile süreç hakkında bilgilendirilmelerinin hazır hissetmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde görevlendirilen öğretmenlerin tamamı, MEB tarafından verilen dört günlük “Klinik Danışmanlık Eğitimi” sertifika programına katılmışlardır. Bu sertifika eğitimine katılım isteğe bağlı olmakla birlikte, öğretmenlik uygulamasında görev almak isteyen öğretmenler için sertifika sahibi olmak zorunludur. 2018-2019 öğretim yılında uygulamada görev alacak öğretmenlere MEB tarafından getirilen sertifika zorunluluğu ve sertifika eğitimine katılımın uygulamada görev almak isteyen öğretmenlerin isteğine bırakılması, uygulama sürecine katılan tüm öğretmenlerin gönüllü olarak sürece katkı sunmalarını sağlamıştır. Bu hususun öğretmenlerin kendi-

lerini bu sürece hazır hissetmeleri üzerinde de olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte aldıkları sertifika eğitiminin belli noktalarda yetersiz olduğu da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Sertifika eğitimi, çoğunlukla teorik olması, uygulamaya yeteri kadar zaman ayrılması, eğitim sonundaki sınavın usulen yapılması, bazı konuların süreç ile alakasının olmaması ve bu sebeple asıl konuların ihmal edilmesi, sertifika eğitimi veren kişilerin uygulama tecrübelerinin olması gibi sebeplerle yetersiz bulunmuştur. Bu noktada öğretmenlerin çözüm önerisi, sertifika eğitiminin birlikte çalıştıkları üniversitenin uygulama akademisyenleri tarafından daha küçük gruplara ve karşılıklı diyalog temelli bir şekilde yapılmasıdır. Bu şekilde uygulama sürecindeki verimin artacağı belirtilmiştir.

Sahip oldukları deneyimler, öğretmenlerin kendilerini bu sürece hazır hissetmelerini sağlamaktadır. Bunun yanında pek çok öğretmen oldukça mütevazı davranarak, eksikleri olduğunu ve sürecin kendileri için de bir öğrenme ortamı oluşturacağını belirtmişlerdir. Örneğin, 26 yıllık deneyimini belirten öğretmen M. bu hususu *“Ben oldum diyemem. Ama başarılı biri olduğumu da düşünüyorum. Öğretmenlik bir süreçtir ve ölünceye kadar da devam eder.”* şeklinde ifade etmiştir. Yine bir diğer uygulama öğretmeni A.2. *“Tamam ben oldum gibi bir yaklaşım içinde olmadığım için, hem onları anlamaya çalışacağımı, hem onlardan bir şeyler öğreneceğimi, hem de onlara yol gösterici olacağımı düşünüyorum.”* diyerek aynı hususa vurgu yapmıştır. Bu ifadeler, öğretmenlik uygulaması sürecinin sadece öğrenciler açısından değil aynı zamanda öğretmenler açısından da bir öğrenme ortamı olarak algılandığını göstermesi bakımından oldukça kıymetlidir.

2. Öğretmenlik Uygulama Süreci Sonrası Değerlendirmeler

Bu bölümde uygulama öğrenci ve öğretmenlerinden süreci değerlendirmeleri istenmiş, bu kapsamda beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı, ne tür sorunlarla karşılaştıkları sorulmuş; bu sorunların çözümü için önerilerini belirtmeleri istenmiştir.

2.1. Umduğumu buldum!?

Uygulama öğrencileri, uygulama sürecini genel olarak iyi ve verimli olarak tanımlamışlardır. Bu süreçte özellikle sınıf yönetimi ve hakimiyeti konusunda eksikliklerini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Uygulama öğrencileri, uygulama başlangıcında belirtmiş oldukları tecrübe kazanma beklentilerinin

66 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

genel anlamda karşılandığını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise aday öğretmen olmanın getirmiş olduğu birtakım sıkıntıları ve bu durumun beklentilerinin karşılanması önünde bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, E.5. *“sınıftaki öğrenciler için her ne kadar öğretmen konumunda olsam da, onlar, aday öğretmen olduğumu her fırsatta hissettirdiler. Ben de kendimi istediğim gibi ve istediğim kadar gerçekleştiremedim”* diyerek bu hususa işaret etmiştir. Bazı öğrenciler de uygulama sürecinin kısa olduğunu, deneyim kazanmak için yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin S.3. uygulama sürecinin kısa bir dönem olduğunu, öğretmenliğin bilgi ve deneyim yanında öğrencilerle etkileşim ile yürüyen bir meslek olduğunu, kısa süreli uygulama sırasında bu etkileşimin tam anlamıyla gerçekleşemediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte birtakım yetersizliklerin yanında uygulama sürecinin kendilerine deneyim, özgüven, öz yeterlik ve öz eleştiri noktasında kazanımlarının büyük olduğu pek çok öğrencinin hemfikir olduğu bir husustur.

Uygulama öğretmenlerinin sürece yönelik değerlendirmeleri, öğrencilerin üstlerine düşen sorumluluğu yerine getirmeleri ile ilgilidir. Buna göre uygulama öğrencileri *“ilgili, kendileri ve uygulama okulundaki öğrencilerle uyumlu ve gelişmeye açık”* olarak tanımlanmıştır. Uygulama öğretmenleri, okul kurallarına uyma, devam, iletişim, derslere hazırlıklı olma gibi konularda, uygulama öğrencilerinin, beklentilerini karşıladıklarını belirtmişlerdir. Hatta bazı öğretmenler sürecin kendileri için dahi çok öğretici olduğunu söylemişlerdir. Bu durumu, öğretmen A.2. *“Dört öğrencimiz, uygulama akademisyeni ve ben, çok güzel bir altılı olduk. Bir zümre olduk. Birbirimizden çok şey öğrendik. 29 yıldan sonra, benim bakış açımı da değiştirdiler, ben de onlardan çok şeyler öğrendim”* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen H. ise kendi öğrencilerinin *“öğretmenim, uygulama öğrencileri, sizden bile güzel anlattılar”* dediğini söyleyerek sürece dair uygulama öğrencilerinden memnuniyetini ifade etmiştir. Bu ifadeler dikkate alındığında, uygulama öğrencilerinin genel performansı uygulama öğretmenlerinin beklentilerini karşılamıştır, denebilir.

Uygulama öğretmenlerinden uygulama akademisyenlerini de değerlendirmeleri istenmiştir. Çoğu öğretmen akademisyenlerle iyi ve güzel bir iletişim kurduklarını dile getirmiş olsalar da, bazı öğretmenler uygulama akademisyenleri ile aynı iyi iletişimi sağlayamadıklarını ve çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Hatta bir katılımcı, uygulama akademisyenin gerekli olmadığını, fakültede bu işi koordine eden öğretim elemanının süreci yönetmek için yeterli olduğunu dahi ifade etmiştir. Bu ifadeler, uygulama akademisyeninden beklentinin çok büyük olmadığı düşünüldüğünde oldukça dikkat

çekicidir. Bununla birlikte bu durum, sadece öğretmen ve öğrenci arasındaki bir faaliyet olarak algılanan öğretmenlik uygulama sürecine MEB'in uygulama akademisyenlerinin yoğun katılımını zorunlu tutmuş olmasının doğal sonucu olarak açıklanabilir. Nitekim öğretmenlerin zorlandıklarını söyledikleri husus, akademisyenlerin öğrencileri değerlendirmek için Mebbis sistemine girişleri gibi konularda yaşadıkları aksamalardır. Sürecin, tüm paydaşların katılımı ile gerçekleşecek bir öğrenme ortamına dönüşmesi, MEB tarafından yapılan bu değişikliklerin tüm paydaşlar tarafından benimsenmesi ile mümkün görünmektedir.

Uygulama öğretmenlerinin, dikkat çektiği bir diğer husus DKAB ve İlahiyat bölümü öğrencileri arasında yapmış oldukları ayırımdır. Uygulama öğretmenlerine göre, daha önceki senelerde uygulamaya gelen DKAB bölümü öğrencileri, öğretmenlik olgusunu İlahiyat bölümü öğrencilerine oranla daha fazla sahiplenmişlerdir. Onlara göre; uygulama yapan İlahiyat bölümü öğrencileri, öğretmen olma niyetinde olmadıkları, akademisyen olmayı hedefledikleri için öğretmenlik uygulamasına karşı DKAB öğrencileri kadar özen göstermemektedir. Bu durumu öğretmen F. *“DKAB ile kıyaslayınca, bu öğrenciler bilgi olarak yeterli, ama mesleği benimseme konusunda yetersizler. DKAB öğrencileri ise öğretmenliği daha çok sahipleniyorlardı.”* diyerek belirtmiştir. R. ise bu hususun farklı bir boyutuna dikkat çekerek şöyle demektedir: *“Hepsi akademisyen olmak istiyor, ama neden diye sorduğumda cevap yok. Bu seneler bilgi anlamında daha donanımlı, müthiş anlatıyorlar. Kendi hocası fakültede nasıl anlattıysa, derste de aynı şekilde anlatıyor, ama öğrencilerimiz anlamıyor. Öğrencinin seviyesine inemiyorlar....”* Bu ifadeler, üniversiteye başlarken öğretmenlik bölümü olarak yapılan bir tercihin mesleği benimseme konusunda büyük bir motivasyon kaynağı olduğuna, öğretmen olacakları bilinciyle ve pek çok uygulama imkanı ile yetişen öğrencilerin, öğretmenlik uygulaması sürecinde de öğretmenlik mesleğini daha fazla sahiplendiklerine işaret etmektedirler.

2.2. Süreçteki sorunlarım!

Uygulama öğrencilerinin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunların başında, sınıf yönetimi ve hakimiyeti konusundaki eksiklikleri gelmektedir. Okul türüne ve düzeyine göre değişmekle birlikte genel olarak öğrenciler sınıf hakimiyetini sağlama noktasında sorun yaşadıklarını ve bu konuda eksikliklerini fark ettiklerini söylemişlerdir. Bazı öğrenciler, öğrencilerin derslere olan ilgisizliğinden yakınmış, her derste aynı performansı gösteremediklerini dile

68 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

getirmişlerdir. Bu hususu dile getiren öğrencilerin okul ve sınıf düzeylerine bakıldığında, genellikle 8. ve 12. Sınıflarda yaşanan genel bir durumun, uygulama öğrencilerini de etkilediği görülmektedir. Ayrıca sınıf hakimiyeti sorununun daha ziyade ortaokulda uygulama yapan öğrenciler tarafından dile getirildiği de söylenebilir. Lisede uygulama yapan öğrenciler ise çoğunlukla bu düzeye uygun etkinlik bulma ve derse hazırlanma sürecinin yoğunluğundan şikayet etmektedirler. Her hafta yeni bir konu ve o konuyla ilgili ders planı hazırlamanın zorluğuna vurgu yapmışlardır. Uygulama öğrencileri, hitap ettikleri sınıfa uygun etkinlik tasarlamakta, konuyu sınıf düzeyine uyarlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin uygulama sürecinde yaşadıkları sorunların bir diğer boyutu ise bazı uygulama akademisyenleri ve uygulama okul idarecileri ile yaşanan iletişim problemleridir. Bu noktada aslında direk ifade edilmemiş dahi olsa uygulama öğrencilerinin uygulama akademisyenlerinden bekledikleri ilgiyi göremedikleri durumlarla karşılaşmıştır. Örneğin K.2. *“Akademisyenimiz çok ilgilenmedi. Tanışmamız bile çok uygun olmadı. Ciddiyetsiz bir ortam oldu. Biz çok heyecanlıydık, ilgiliydik, ama o sözleştiğimiz saatten çok sonra geldi”* ifadeleri ile kendileri için heyecanlı ve kaygılı geçen bu süreçte akademisyenlerinden bekledikleri ilgiyi göremediklerinden şikayetçidir. Her ne kadar bir grup öğrenci uygulama akademisyenin ilgisizliğinden şikayet etse de genel olarak öğrenci değerlendirmelerinde genel bir memnuniyet olduğu görülmektedir. Örneğin, M.1. *“Uygulama akademisyenimizi daha önce hiç tanı mıydık. Bu süreçte tanıştık ve çok yakınlaştık. Bizi uygulama okulumuzla tanıştırdı. Okula çok sık uğradı. Yol göstericiydi. Çok uyumlu bir süreç geçirdik.”* demiştir. Uygulama akademisyenleri ile ilgili yaşanan bu iki uç örnek, uygulama akademisyenin kişisel tutumu ve ilgisinin, sürecin verimli geçmesinde çok büyük etkisi olduğunu göstermektedir.

Uygulama öğrencilerinin uygulama öğretmenlerine dair değerlendirmeleri ise çok daha olumludur. Danışmanlık sürecinde çok yardımcı olduklarını, kendilerini desteklediklerini, eksik kaldıkları konularda yardımcı olduklarını, tecrübelerini kendilerine aktardıklarını özellikle belirtmişlerdir. Örneğin, Z. *“Çok yardımcı oldu, ders planlarımı titizlikle inceleyip beni yönlendirdi”* derken; D. *“her yardıma ihtiyaç duyduğumda ulaşabiliyordum.”* demiştir. Bu sürece dair belirtilen tek olumsuz ifade, E.3. tarafından dile getirilmiştir. O, uygulama öğretmenin kendisi ders anlattığı sırada müdahale etmesinden duyduğu rahatsızlığı belirterek: *“Öğretmen ders anlatımında stajyer öğrenciye karışmamalı”* demiştir. Uygulama öğretmenleri ile ilgili genel olarak ciddi bir sorunun aktarılmaması olması, uygulama öğretmenlerinin bu sürece kendi

istekleri ile katılmış olmaları ve uygulama öncesinde yine kendi istekleri ile öğretmenlik uygulaması sertifikası almaları ile açıklanabilir. Nitekim Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, öğretmenlik uygulaması öncesinde birlikte çalışacağı tüm okullar ile birebir iletişim kurmakta, okul idareci ve öğretmenlerinin istekleri doğrultusunda süreç başlatılmaktadır. Sürecin tüm paydaşların gönüllülüğü esasına göre ilerlemiş olması, küçük bazı aksaklıklar dışında uygulamanın verimli geçmesinde etkili olmuştur, denilebilir.

Uygulama öğretmenlerinin ifadelerindeki genel memnuniyet de bu durumu desteklemektedir. Süreci etkileyecek çok büyük bir sorunla karşılaşmadığını belirten öğretmenlerin dile getirdikleri bir takım sorunlar daha ziyade genel eğitim sistemi ile ilgili problemlerdir. Bunlardan biri, uygulama öğrencilerinin değerlendirilmesi konusundadır. Öğretmenler, Mebbis sisteminde öğrencileri değerlendirmekte ve öğrenci başarısı konusunda söz sahibi durumundadırlar. Bununla birlikte değerlendirme süreci ile ilgili yaşanan fiili durum, öğrencinin uygulamaya devam etmesinin başarılı olarak değerlendirilmesi için yeterli olmasıdır. Bu çerçevede, öğretmenler, öğrencilerin yeterliklerinin daha objektif kriterler çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği, uygulama öğrencilerinin yeterliği konusunda daha objektif davranabilecekleri ve daha fazla söz sahibi olabilecekleri bir ortamın oluşmasını istemektedirler. Örneğin R. *“öğrenciler, başarısız olduklarında, formasyon alamayacaklarını bilmeliler. Ama hepsi devam ettiği için geçiyor.”* diyerek bu hususa işaret etmiştir. Her ne kadar uygulama sonucunda, uygulama öğretmenin, uygulama akademisyeni ile birlikte sistem üzerinde öğrenciye dair değerlendirme yapma hakkı bulunsa da, çoğunlukla öğrenciler devamsızlık yapmadıkları sürece öğretmenlik uygulaması dersinden geçmektedirler. Nitekim kendi isteği ile uygulamaya devam etmeyen bir öğrenci dışında, 2018-2019 öğretim yılında uygulamaya katılan 248 öğrencinin tamamının süreci başarılı olarak bitirmiş olması, öğretmenlerin bu ifadelerini desteklemektedir. Bu durum, öğrencilerin uygulama dersine- kredisinin yüksek olması, Mebbis sistemine kaydedilmesi gibi çeşitli nedenlerle daha fazla ilgi göstermiş olmaları yanında, uygulama öğretmenlerinin süreci öğrenciler için bir öğrenme ortamı olarak algıladıkları, değerlendirme aşamasında da öğrencilerin lehine davrandıkları şeklinde de açıklanabilir.

3. Yeniden başlasam!

Uygulama öğrencileri, genel olarak öğretmenlik uygulaması sürecini verimli olarak nitelemişler ve bu sürecin işleyişine dair herhangi bir şeyi de-

70 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

ğiştirmeyeceklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrenciler uygulama yapılan 12 haftalık sürenin gerçek anlamda deneyim kazanmak için yeterli olmadığını, özellikle son sınıf derslerinin yoğunluğu ile birlikte uygulamayı sürdürmenin zorluğuna işaret etmişlerdir. Örneğin D. “*Belki son sınıfın verdiği yoğunluk olmasaydı, biraz daha kendi açımdan katkı sağlayabilirdim veya daha değişik metot ve yöntemler kullanabilirdim.*” diyerek bu duruma işaret etmiştir. A.3. ise sürece dair değiştirmek istediği hususu şu şekilde ifade etmiştir: “*Başlı başına sadece stajla ilgilendiğimiz bir dönem olsaydı bu süreci daha verimli geçirebilirdik...Başından itibaren daha düzenli ve planlı ilerlemek isterdim. O düzeni oturtmada biraz geç kaldım ne yazık ki.*” Bu soruna yönelik çözüm önerisi ise son döneme gelmeden önce öğrencilerin gözlem yapabilecekleri, sonra uygulama yapabilecekleri bir planlama olarak dile getirilmiştir.

Uygulama sürecinin sonunda formasyon ve alan derslerindeki eksikliklerini fark eden uygulama öğrencileri, süreci yeniden başlatma imkanı verildiğinde, daha planlı çalışacaklarını belirtmektedirler. Burada genellikle ifade edilen, uygulama sürecinin işleyişi ile ilgili bir husustan ziyade, öğrencilerin süreçten daha fazla verim almak için yapmış olmayı istedikleri değişikliklerdir. Örneğin M.2. uygulama dersini baştan alma imkanı verilse, hiç devamsızlık yapmayacağını belirterek şöyle demiştir: “*Hocamızın derste anlattıkları bazı şeyleri, verdiği bilgileri, uygulama sırasında görünce, kaçırdığım şeylerin olduğunu ve derse devamsızlık yapmamam gerektiğini anladım.*”

Uygulama öğretmenleri ise süreci yeni baştan ele alma ve değiştirme imkanları bulunsaydı, süreçte bir takım değişiklikler yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu çerçevede, uygulama sürecinin süresini arttıracaklarını, öğrencileri farklı branş, yan alan ve derslere de götüreceklerini, hatta bir sınıfın yönetimini dönem boyunca tek bir öğrenciye bırakabileceklerini, böylece öğrencilerin kendilerini gerçek bir öğretmen gibi hissedebileceklerini ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmen S. “*Farklı öğretmenlerin derslerine girebilirlerdi. Hatta farklı bir branşın öğretmenini de izleyebilirlerdi.....Sınıfın tüm sorumluluğunu tek bir öğrenciye verebilirdim.*” diyerek bu duruma işaret etmiştir. Benzer bir isteğin N. tarafından da dile getirilmesi dikkat çekicidir. “*...Mümkün olsaydı aynı sınıfın farklı derslerine girmeyi tercih ederdim. Derslerin farklı olması problem teşkil etmiyor ama her sınıfla her hafta ilk defa karşılaşmak sıkıntı oluşturabiliyor.*”

Uygulama öğretmenlerinden birinin değiştirmek istediğini belirttiği bir husus, uygulama akademisyenleri ile ilgilidir. Yaşanan bireysel sorunla bağ-

lantılı olarak öğretmen Y. uygulama akademisyeninin farklı nedenlerle (ders yükü, program uyumsuzluğu, okulun uzaklığı gibi) uygulama sürecinde yeterince aktif olamadığını, bazı iletişim sorunları yaşadıklarını belirterek uygulama akademisyenine bu süreçte gerek olmadığını, bu nedenle süreçten tamamen çıkarılabileceklerini belirtmiştir: *“Siz zaten, öğrencileri iyi yetiştiriyorsunuz. Süreç hakkında bilgilendiriyorsunuz. Takip ediyorsunuz. Öğrenciler bize zaten hazır geliyorlar. Dolayısıyla uygulama akademisyenine ihtiyaç yok.”* Yaşanan bir spesifik durumdan dolayı dile getirilen bu ifadeler, esasında uygulama akademisyeninin iletişim ve koordinasyonu sağlama konusundaki yükümlülüğünün gereğine de işaret etmektedir. Nitekim genel olarak, uygulama okullarıyla ve öğretmenleriyle öğrencilerin tanıştırılması, süreç içinde fakülte ile irtibatın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, öğrencilerin gözlemlenerek onlara rehberlik yapılması ve süreç sonunda değerlendirme işlemleri gibi konularda uygulama akademisyenlerinin belli sorumlulukları olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları, uygulama öncesindeki beklentiler, süreç içinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri olarak farklı boyutlarda ele alınmıştır. Buna göre, uygulama öğrencileri ve uygulama öğretmenleri öğretmenlik uygulaması dersinin gerekliliğine inanmakta, bu gerekliliği mesleğe hazırlanma noktasında tecrübe edinme imkanı sunması açısından açıklamaktadırlar. Bu konuda yapılan pek çok araştırma bulguları bunu desteklemektedir (Değirmençay ve Kasap 2013:54; Ünlü ve Karahan 2010:131; Yıldırım vd. 2019:310; Usta ve Güntepe 2016:1219; Özmen 2008:33; Kudu vd. 2006: 105; Yenilmez ve Ata 2012:59; Cansaran vd. 2006:87; Ermiş vd. 2010:679). Bu çerçevede, öğretmen adayı öğrenciler ve öğretmenler, öğretmenlik uygulaması dersini gerekli gördüklerini belirtmişler, mesleğe başlamadan önce mutlak surette böyle bir eğitimden geçilmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir. Öğretmen adayı öğrenciler, bu süreçte danışman öğretmenlerinden anlayış ve iyi iletişim ile kaygı ve heyecanlarının giderilmesinde yardımcı olunmasını beklemektedirler. Onların kendilerine yapacağı rehberlikle bu konuda tecrübe kazanacaklarına inandıklarını dile getirmişlerdir. Benzer biçimde uygulama öğretmenleri de uygulama öğrencilerinden iletişime açık ve sorumluluklarının bilincinde olmalarını beklemekte; kendi görevlerinin onlara rehberlik etmek olduğunu ve onların da bu yönlendirmelere açık olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerden hatalarının anlayışla karşılanmasını beklerken,

72 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

öğretmenler öğrencilerden samimiyet ve öğrenmeye açıklık beklemektedirler. Bu durum Sarıçoban (2008:40)'ın araştırma bulguları ile de uyumludur. En önemli beklentinin her iki paydaş açısından doğru iletişimin kurulması gerekliliği olduğu, her iki paydaşın beklentilerinin örtüştüğü söylenebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin kendilerine öğretmenlik becerisi noktasında fayda sağlayacağına inanan öğrenciler, teorik bilgilerinin bu ders için yeterli olmayacağını düşünmektedirler. Öğrencilerin üzerinde durdukları en temel husus, fakültede gördükleri derslerin genellikle teorik olarak işlenmesi, uygulamaya yeteri kadar zaman ayrılmamasıdır. Bu durum Yıldırım ve diğerleri (2019:311) ve Değirmencioğlu (2003:91) 'nun araştırmasında ortaya çıkan sonuçlarla örtüşmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, fakültede aldıkları dersler arasında Özel Öğretim Yöntemleri, Materyal Tasarımı ve Sınıf Yönetimi derslerinin kendilerine en çok faydalı dersler olacağına inanmaları da bu hususu desteklemektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerden beledikleri önemli konulardan biri, öğretimi yapılan özel alanla ilgilidir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi muhtevası itibariyle farklı görüş ve düşüncelere saygı ile yaklaşmayı gerektirmektedir. Uygulama öğretmenleri, aday öğrencilerin bu hususun farkında olmaları ve bu bilince sahip olarak uygulamaya gelmeleri gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Uygulama öncesinde öğrenciler kendilerini kaygılı ve heyecanlı olarak tanımlarken; uygulama öğretmenleri, almış oldukları eğitim sertifikası ve sahip oldukları öğretmenlik deneyimi ile söz konusu sürece hazır olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, öğretmenliğin olmuş bitmiş bir olgu olmadığını, sürekli bir gelişim ile devam etmesi gerektiğini belirtmeleri, uygulama sürecinin sadece uygulama öğrencileri için değil, senelerdir bu mesleği yapan öğretmenler için de bir öğrenme ortamı olabilmesi adına önemli bir bakış açısını göstermektedir. Bu bakış açısının kazanılmasında öğretmenlerin sürece gönüllü ve danışmanlık sertifikası almış olarak katılmış olmalarının etkisi olduğu söylenebilir.

Uygulama öğrencileri süreç içerisinde kendilerinde gördükleri en temel eksikliğin sınıf yönetimi ve hakimiyeti olduğunu dile getirmişlerdir. Değirmençay ve Kasap (2013:55)'ın araştırmasında öğretmen aday öğrenciler, kendilerinde gördükleri temel eksikliklerin, zamanı verimli kullanma ve sınıf yönetimi olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca aday öğretmen olmaları da sınıf hakimiyetini etkileyen bir diğer husus olarak dile getirilmiştir. Usta ve Günteppe (2016:1218)'nin araştırmasında, aday öğretmenlerin, öğrenciler tarafından öğretmen değil, misafir olarak görüldüğü ve kendilerine abi-abla şeklinde hi-

tap edildiği ve bu durumun aday öğretmenleri üzdüğü belirtilir. Araştırmamızda elde edilen veriler bu araştırma verileri ile örtüşmektedir. Bunun yanında araştırmamızda, uygulama öğretmenin aday öğretmene yaklaşımı ve kendi sınıfını bu çerçevede yönlendirmesinin bu durum üzerinde etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Uygulama sürecinde yaşanan sorunların başında hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından ifade edilen husus, uygulama akademisyeninin sürece yeterince katıl/a/mamış olması, uygulama süreci hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmamalarıdır. Bu durum, bazı araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Buna göre, öğretim elemanlarının bölüm dışından olmaları nedeniyle sorunlarına çözüm bulamadıkları, kendileri ile sorunlar yaşadıkları (Yıldırım ve diğerleri 2019:309); yoğunluklarından dolayı, öğretmen adayı öğrencilere yeterince zaman ayıramadıkları, kendileri ile ilgilenmedikleri ve raporlarına dönüt alamadıkları, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının çok fazla olduğu ve bunun geri dönütü zorlaştırdığı (Özmen 2008:31; Değirmencioğlu 2003:190; Cansaran vd. 2006:90; Değirmençay ve Kasap 2013:54; Yiğit ve Alev 2005:99) gibi hususlar, uygulama akademisyenleri ile ilgili dile getirilen sorunlardır. Araştırmamızda bu sorunun çok sınırlı bir şekilde yaşandığı ve oldukça spesifik olarak ifade edildiği söylenebilir.

Uygulama sonrasında aday öğrenciler, bu süreci daha verimli geçirebileceklerini ancak bir takım hususların buna engel olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada dile getirilen en temel sorunlar, uygulamanın son sınıfta yapılması ve bu dönemde hazırlanmaları gereken diğer sınavların olması nedeniyle uygulamaya istedikleri oranda zaman ayıramamalarıdır. Bu durum Usta ve Güntepe (2016:1220)'nin araştırmasında da dile getirilmiştir.

Uygulama öğretmenleri ve öğrencilerinin birbirlerinden beklentilerinin süreç sonunda büyük oranda olumlu şekilde karşılandığı görülmektedir. Uygulama öğrencileri, genel anlamda uygulama öncesindeki beklentilerin gerçekleştiğini ve öğretmenlerin rehberlik noktasında kendilerine çok yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Bu husus Yıldırım ve diğerleri (2019:309) ile Seçer ve diğerleri (2010:138)'nin çalışmalarında tespit edilen, uygulama öğretmenlerinin yeterli rehberlik yapmadığı ve aday öğrencileri yardımcı birer eleman olarak gördükleri sonucu ile çelişmektedir. Bu durum uygulama öğretmenlerinin sürece gönüllü olarak katılmaları, uygulama okulları ile çalışılmaya başlamadan önce süreç hakkında hem okul idaresinin hem de öğretmenlerinin bilgilendirilmesi, tüm sürecin fakülte uygulama koordinatörlüğü tarafından bizzat uygulama okulları ile iletişim kurularak devam ettirilmesi gibi neden-

74 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

lerle açıklanabilir. Bu noktada uygulama sürecinin verimliliğinin doğru ve güçlü bir iletişimle mümkün olabileceği ortaya çıkmaktadır.

Uygulama neticesinde uygulama öğretmenleri de, uygulama öncesindeki beklentilerinin büyük oranda karşılandığını, uygulama öğrencilerinin üzerlerine düşen görevleri yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada uygulama öğretmenlerinin ifade ettiği bir ayrıntı DKAB Öğretmenliği bölümü ile İlahiyat Fakültesi mezunları arasında yapmış oldukları karşılaştırmadır. Uygulama öğretmenleri, öğretmenlik bölümü mezunlarının, öğretmenlik mesleğine yönelik ilgi ve tutumlarının daha yüksek olduğunu, ilahiyat mezunu öğrencilerin ise akademiye daha çok yöneldiklerinden dolayı onlarla kıyaslandığında daha isteksiz olduklarını dile getirmişlerdir. Bu husus, üniversite tercihlerinde öğretmenlik mesleğini seçerek gelmenin bu mesleğin becerilerini elde etme konusundaki motivasyonu artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmen olacakları bilinci ile DKAB bölümünü seçen ilahiyat fakültesi öğrencileri, öğretmenlik mesleğinin teorik bilgileri yanında Okul Deneyimi I ve II gibi derslerle daha fazla uygulama yapma imkanı bulmaktaydılar. Bu sebeplerle DKAB mezunu öğrencilerin öğretmenlik mesleği için daha fazla motive oldukları söylenebilir.

Araştırmanın en önemli bulgularından bir diğeri ise Öğretmenlik Uygulaması dersinin süre olarak yeterli olmadığı ve bunun arttırılarak dersin en az iki döneme yayılması gerektiği önerisidir. Arseven ve Orhan (2018:479); Aydın ve diğerleri (2007:87) ve Öksüz ve Çevik (2014: 2913) araştırmalarında da benzer bir biçimde, gerek öğrenciler gerekse öğretmenler okul uygulamalarının arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu husus, YÖK tarafından 2018 yılından itibaren geçerli olan öğretmen yetiştiren bölümlerdeki değişikliklerde de dikkate alınmış görünmektedir. Nitekim 2018 yılından itibaren öğretmen yetiştiren bölümlere yerleşen öğrenciler öğretmenlik uygulaması dersini 1 ve 2 şeklinde iki dönem boyunca alacaklardır.

Araştırma bulgu ve sonuçları değerlendirildiğinde şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- ✓ Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğrencileri öğretmenlik mesleğine hazırlaması nedeniyle çok önemlidir. Bu ders, farklı paydaşları (uygulama öğrenci ve öğretmeni, okul idaresi, uygulama akademisyeni, uygulama koordinatörü gibi) olan ve bu paydaşlar arasındaki işbirliği ve iletişime dayalı bir süreçtir. Bu sürecin verimli bir şekilde yürütülmesi ortak bir dilin kullanımına, süreci belirleyecek kuralların önceden belirlenmesine, sürecin takip edilmesine ve iyi bir koordinasyona bağlıdır.

dır. Tüm paydaşların hak ve sorumluluklarını bilerek hareket etmesi, gönüllü ve bilinçli katılımı öğretmen yetiştirme sürecinin verimini artıracaktır.

- ✓ Uygulama öğretmenleri, uygulama öğrencilerini gerçek birer öğretmen olarak kabul edip, onların gelişimine katkı sağlayacak ortamı hazırlamalıdır.
- ✓ Uygulama öğretim akademisyenlerinin sürece daha etkin katılımı sağlanmalıdır. İlahiyat'ın farklı alanlarında uzmanlaşmış kişiler olmakla birlikte akademisyenler de birer öğreticidirler. Bu anlayışla, çoğu mezunu öğretmen olarak görev yapacak olan ilahiyat öğrencilerinin öğretmenlik becerisi kazanmalarında çok önemli bir yeri olan uygulama sürecini yönetme konusunda istekli ve bilinçli olmaları gerekmektedir. Her akademisyene düşen öğrenci sayısının son dönemlerde 8'e indirilmiş olması, öğrencilerin kontrol ve yönlendirilmesini kolaylaştırmakla birlikte; fakültedeki iş yükleri göz önünde bulundurularak, kendilerinden beklenen sorumluluklarda gerçekçi davranılmalıdır. MEB'in her bir öğrencinin 12 hafta boyunca en az dört defa uygulama akademisyeni tarafından gözlemlenmesini zorunlu tutması, uygulama açısından gerçekçi görünmemektedir.
- ✓ Öğretmenlik Uygulaması dersi sadece son sınıfın son dönemine sıkıştırılacak bir ders olmaktan çıkarılması, dersin gerek gözlem gerekse uygulama süresi olarak arttırılması gereklidir. Bu çerçevede YÖK tarafından yapılan değişiklikle Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 şeklinde son sınıfın iki dönemine yayılarak yapılması kararlaştırılmıştır. Bu değişiklik dersin veriminin artırılmasına yönelik çalışmalarla desteklenmelidir.
- ✓ Aday öğrencilerin farklı/yan alan derslerde de gözlem ve uygulama yapmalarına imkan tanınmalıdır. Öğrencilerin farklı derslere katılmaları desteklenmekle birlikte, bir sınıfın tüm sorumluluğunun bir uygulama öğrencisine verilmesiyle, öğretmen adaylarının sınıfı sahiplenebilmesi ve kendilerini gerçek bir öğretmen olarak hissetmeleri sağlanabilir.

76 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Notlar

- 1 Kılavuzun tam metnine ulaşmak için: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Fakulte-Okul-Isbirligi.pdf>
- 2 <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1479.pdf>
- 3 28.07.1998 tarih ve 4392 sayılı bu Yönerge, 04/12/2012 tarihli ve 202434 sayılı Bakan Onayı ile yürürlükten kaldırılmıştır. (04/12/2012 tarihli ve 202434 sayılı Bakan Onayı ile 2729 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanan yönergeyle) bu değişiklik esasa yönelik olmayıp sadece eğitim fakülteleri yerine “öğretmen yetiştiren kurumlar” ifadesinin değişikliği ile sınırlıdır.
- 4 Yönergenin tam metnine http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf linkinden ulaşılabilir.
- 5 http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/06104800_YYretmenlik_UygulamasY_YYnergesi-haziran-2018.pdf
- 6 http://bbs.ankara.edu.tr/Ders_Bilgileri.aspx?sdgNo=860539&dno=395424&bno=1892&bot=489

Kaynakça/References

- Abazoğlu, İ. (2014). “Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları”. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(5):1-46.
- Arseven, İ.& Orhan, A.T. (2018). “Okul Deneyimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi ve Alternatif Program Önerisi” *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 47:461-490.
- Aydın, S., Selçuk, A., Yeşilyurt, M. (2007). “Öğretmen Adaylarının “Okul Deneyimi II” Dersine İlişkin Görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği)”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2):75-90.
- Cansaran, A., İdil, Ö., Kalkan, M. (2006). “Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dallarındaki “Okul Deneyimi” Uygulamalarının Değerlendirilmesi”. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26 (1):83-99.
- Cresswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Çev: M. Bütün ve S. B. Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetinkaya, E. & Kılıç, D. (2017). “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyinin Okul Yöneticisi, Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre İncelenmesi”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21(2):561-571.
- Değirmencioglu, İ.H. (2003). “Tarih Uygulama Öğrencilerinin Uygulama Öğretmenleri Ve Uygulama Okulları Hakkındaki Görüşleri: Ktü Fatih Eğitim Fakültesi Örneği”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(1):185-192.
- Değirmençay, Ş.A. & Kasap, G. (2013). “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri”. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(2):47-57.
- Ermiş, H., Uygun, K. & İnel, Y. (2010). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi II Dersi Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.” *International Confer-*

- ence on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Eskicumalı, A. (2005). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. İçinde Y. Özden (Ed.), Öğretmenlik Mesleğine Giriş (4. bs). Pegem A Yayınevi.
- Kale, M. (2011). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 9(2):255-280.
- Kaya, M., & Naziroğlu, B. (2010). İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi. 125-141. (Erişim Tarihi: 5.09.2020) http://isamveri.org/pdfdrg/D196760/2011/2011_KAYAM_NAZIROGLUB.pdf
- Kudu, M., Özbek, R., Bindak, R. (2006). “Okul Deneyimi- I Uygulamasına İlişkin Öğrenci Algıları (Dicle Üniversitesi Örneği)”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 5 (15):99-109.
- MEB. (2017). 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (Erişim Tarihi: 15.08.2020) http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf
- Öksüz, Y. & Çevik, C. (2014). “Evaluation of Prospective Teachers and Practice Classroom Teachers Opinion of Problems Encountered in Practice schools (Bayburt University Sample).” Procedia - Social and Behavioral Sciences. 116: 2909 – 2914
- Özmen, H. (2008). “Okul Deneyimi - I ve Okul Deneyimi – II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri”. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 25:25-37.
- Saka, M. (2019). “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Değerlendirmeleri”. İlköğretim Online. 18(1): 127-148.
- Sarıçoban, A. (2008).”Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri, NGÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28 (3):31-55.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Kayılı, G. (2010). “Okul Öncesi Öğretmenliği Okul Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 7(1):128-152.
- Sünbül, A. M. (2004). “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ed. Ö. Demirel & Z. Kaya (5. bs). Pegem A Yayınevi.
- Şişman, M. (2000). Öğretmenliğe Giriş (2. bs). Pegem A Yayınevi.
- Tosun, C. (2019). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde Akademik Yapılanma ve Öğretim Programları Gelişimi (1949-2019). Türkiye’nin İlahiyat Birikimi Ankara İlahiyat’ın 70 Yılı (1949-2019). Ed. Eyüp Baş. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları:73-150.
- Usta, N.D. & Güntepe, E.T. (2016). “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.” Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 9 (42):1215-1223.
- Ünlü, H. & Güven Karahan B. (2010). “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 7(2):125-134.
- Yenilmez, K. & Ata, A. (2012). “Matematik Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 1(3):55-63.

78 • UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRENCİLERİNİN ANKARA ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

- Yıldırım, R.G., Özyılmaz Akamca G., Ellez A.M., Karabekmez S., ve Bulut Üner A.N., (2019). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.” *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 9(2):306-316.
- Yiğit, N. & Alev, N.(2005). “Etkili Öğretmen Yetiştirme Açısından Okul Deneyimi Derslerinin Değerlendirilmesi”. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(1):91-103.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını. (Erişim Tarihi: 15.08.2020) <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

“SADAKALLAHU’L-AZÎM” DEDIĞİMİZDE NE DEMEK İSTİYORUZ?

Ahmet Nedim SERİNSU*

İthaf ve Teşekkür

*Aziz kıymeti için hazırlanan armağan kitabın
takdim merasiminde hüsn-i teveccüh ile “Din eğitimcisi
olmayan din eğitimcisi” taltifinde bulunarak öğrencisini
onurlandıran Kıymetli Hocam
Prof. Dr. Beyza Bilgin’e ithaf olunmuştur.
Saygıdeğer Hocamın kabul buyurmasını istirham
ederim. İlim tahsilinde emeğine mazhar olduğum
Kıymetli Hocam/Hocamıza hayatta iken naçizane bir
çalışma ile sevgimi, saygımı ve müteşekkir olduğumu
izhar etmek imkânını sağlayan Dini Araştırmalar
Dergisi Heyeti’ne teşekkür ederim.*

Öz

İnsan-Kur’an-ı Kerim iletişiminin tilâvet eylemiyle (*amelun sâlih*) oku-düşün-anla-yaşa ile inşa olunması Yüce Kur’an’ın mümin bireyden talebidir. Bu eylemin nihayetinde “Sadakallahu’l-Azîm” diyen Hz. Peygamber’in bu talimi sünnet-i seniyye olarak uygulanagelmektedir. Hz. Peygamber’in Kur’an-ı Kerim’i kıraat ve tilâvet edişlerine ilişkin bu bilgi, tarih içinde insan-Kur’an iletişiminin nasıl tesis edileceğinin zeminini oluşturmuş, ilgili rivayetler Fażâ’ilü’l-Ḳur’ân, Şevâbü’l-Ḳur’ân, Menâfi’u’l-Ḳur’ân başlıkları altında

* Prof. Dr. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Tefsir Anabilim Dalı
e posta: serinsu@ankara.edu.tr ORCID: 0000-0002-8640-0296.

Atıf/Cite as: Serinsu, A.N. (2020). “Sadakallahu’l-Azîm” Dediğimizde Ne Demek İstiyoruz?. Dini Araştırmalar. 23(58): 79-99. Din Eğitimi: Beyza Bilgin Özel Sayısı. DOI: 10.15745/da.779790

hadis eserlerinde veya fazâilü'l-Kur'an konulu eserlerde derlenmiştir. Bunun üzerine ayrıca *tilâvet âdâbı* edebiyatı/literatürü inşa olunmuştur. Başlıkta vazolunan mesele, anılan zeminde, *bilginin bütünlüğü* ilkesiyle *disiplinlerarası yaklaşım* benimsenerek belirli kavramlara (*kırâat, tilâvet, sidk*) müracaat edilerek, belli bir olguyla (“Sadakallahu'l-Azîm” ibaresiyle) sınırlandırılarak ele alınmış ve makalede şu sorulara cevap verilmeye çalışılmıştır: Tilâvet'in hülasaten manası nedir? “Sadakallahu'l-Azîm” ibaresindeki s-d-k kökünden mastar olan *sidk* kelimesinin anlam içeriğinde neler var? Buna göre bu ibareye “Yüce Allah doğru söylemiştir” veya “Azim olan Allah doğru söyledi” manasını vermek isabetlimidir?¹ Kur'an-sünnet ile inşa olunmuş anlam küremizde “Sadakallahu'l-Azîm” ibaresini nasıl anlamlandırmalıyız?

Anahtar Kelimeler: Kur'an, Kırâat, Tilâvet, Sidk, İnsan-Kur'an İletişimi.

What Do We Mean by Saying “Sadaqallahu'l-'Azim”?

Abstract

It is the demand of the Holy Qur'an from the believer that the communication between Humanbeings and the Holy Qur'an be constructed with the act of tilawat (good deeds) with reading-thinking-understanding-acting upon it. At the end of this action this practice of tProphet Muhammad who said “Sadaqallah 'ul-'Azîm ” is applied as the noble sunnah. This practice of the Prophet's qira'at and tilawat of the Qur'an were the basis for how to establish human-Quran communication in history, and related narratives were compiled in hadith studies under the headings of Fedailu'l-Qur'ân”, “ Ş evâbu'l-Qur'ân”, “Menâfi'u'l-Qur'ân” or works on the subject of fedailu'l-Qur'ân. Also, the field of the etiquette of recitation (tilawat) was established.

On the basis of the aforementioned ground, an interdisciplinary approach has been adopted with the principle of information integrity and the following questions have been tried to be answered:

What does *tilawat* mean in essence? What is in the meaning of the word *sidq*, an infinitive of the root s-d-q? According to this, is it appropriate to give the meaning of " Sadaqallah 'ul-'Azîm " as "Almighty Allah told the truth " or " Allah who is almighty told the truth"? How should we make sense of the phrase " Sadaqallah 'ul-'Azîm " in the semantic sciences built with the Qur'an-sunnah?

When we end the tilawat up with the phrase "Sadaqallah 'ul-'Azîm", we mean that it is essential to work with sidq to show "awe and honor as both the

reader and the listener of the Qur'an"; the only tilawat aspect of communication with the Qur'an is not completed with an instant interruption; at the earliest opportunity/as soon as possible, the tilawat resume or will continue from a specially selected passage; by expressing respect/ power-strength to our Holy Book: "O Qur'an! I am not interrupting my current relationship with you; I will continue to consider the commands of my Almighty God."

Keywords: Qur'an, Qir'at, Tilawat, Sidq, Human-Qur'an Communication.

Summary

It is the demand of the Holy Qur'an from the believer that the communication between Humanbeings and the Holy Qur'an be constructed with the act of tilawat (good deeds) with reading-thinking-understanding-acting upon it. At the end of this action this practice of tProphet Muhammad who said "Sadaqallah'ul-'Azîm " is applied as the noble sunnah.

Since the verb "telâ-yetlû" includes the meaning of "constantly, willingly, tirelessly to read and to think about the meaning", the meaning of the action / deed of the Holy Qur'an appears in the verb (telâ-yetlû). Accordingly, we can express our action / purposeful-willed attitude and behavior (good deeds) using by "I" language in the value learning outcomes as follows:

- I read my Holy Book with an attitude that can lead to quench my thirst at the source of revelation.
- Thinking about my Holy Book, I read it as if it were an indivisible whole, as necessary, with a mind and heart that are clear, strong and truly inspired by it.
- I want to understand it correctly.
- I know that I will do the divine orders and prohibitions, encouragement and avoidance in the passages I read with a sincere prayer (by taking it seriously and doing the necessary).
- I strive to fulfill the good thing that I believe the content has it.
- By saying "Sadaqallah'ul-'Azîm ", I say goodbye to my action / deed of tilawat of my Holy Qur'an momentarily.

Sidq is the epitome of improvement. Also, sidq implies strength and powerfullness as "it points to the condition that all parts of an object are entire, its properties are complete and power is perfect", that is, sidq is power-and-strenght itself. The Arabs call al-amru's-salih / good work-action as es-sidq, as

it does not contain any deficiencies and lies (kizb-kezib). The Turkish equivalent of the word sidq in Arabic is "truth" and it refers to the qualification of saying (qawl) and talking (kalam) as its first meaning. The word sidq also means command, asking questions and prayer. In qawl and kalam, sidq expresses that the spoken word is righteous, therefore it is strong and powerful. It shows that the word contains "steadiness, accuracy and direction". In this respect, it is qualified for the speaker and the reporter. It describes the "exact and complete structure of the absolute parts and basis" of the word. In addition, "es-sidq" emphasizes that "the word (al-qawl) is in agreement with both the conscience and (with this word) the informed (al-muhber anhu)". When Arabs say "sadaqa fulânen al-hadîsa" they mean "anba'ahu bi's-sidqi" with this sentence. In other words, the truth in the meaning of the word is "the opinion and word of the speaker agree with the fact". In the light of the above explanations, it is understood that when "Sadaqallah'ul-'Azîm" is said, it is not meant that "Almighty Allah told the truth" or "Allah who is almighty told the truth" as a result of the communication with the Holy Quran. As the literal translation of the phrase, these expressions are correct but it is not appropriate to end the human-Qur'an communication by giving such a meaning. All the meanings described above are eliminated.

Let us describe what we have said by ending the tilawat with the phrase "Sadaqallah'ul-'Azîm" again with the value learning outcomes:

- It is essential to work with sidq to show "awe and honor as both the reader and the listener of the Qur'an". This manner increases the seriousness of both the reader and the listener and people with this manner hear and feel better and make others hear and feel better what they read / listen to.

The Prophet stated the following:

“If the person whose recitation you listen to makes you feel that he is afraid of Allah, he is one of the most beautiful voice. ”

- The only tilawat aspect of communication with the Qur'an is not completed with an insant interruption.
- At the earliest opportunity/as soon as possible, the tilawat resume or will continue from a specially selected passage.
- We started by saying, "In the name of Allah the Most Beneficent, the Most Merciful / and the Most Affectionate (the basmala), We take refuge from the accursed Satan, the one who was expelled and stoned.

(eûzu) so that our relationship with the Qur'an would not be harmed. We showed our love, respect, and devotion to Almighty Allah with worship. We ended our reading in agreement with this beginning: "Sadaqallah'ul-'Azîm".

"Sadaqallah'ul-'Azîm" is a sincere prayer, formulating a great field of meaning:

- "Sadaqallah'ul-'Azîm: My dear God as the Holy of Holies, My Almighty Lord, I have had real contact with Your Holy Book directly. All Your commandments are Truth, all what You say is true, obeying them requires me / us. For this reason, I make an effort with sidq. My God! I will continue to be together in with your book.
- Holy Quran! "By saying Sadaqallah'ul-'Azîm, I show you as a witness for my valuable and meaningful act of tilawat here and there. Be Witness! My association with You has been and will be with siqk.

Giriş

Hız. Peygamber'e ilk gelen vahyin okuma ve yazmayı emretmesi pek anlamlı ve ilham vericidir. İnsanı anlatan ve onunla ilgili olanı tespit eden bu âyetler, insana, "yaşam boyu eğitimi"² zorunlu kılmaktadır. O ümmî Peygamber de bütün hayatı boyunca bu ilkeyi tatbik etmiştir. Hız. Peygamber, gelen vahyi tebliğ ve tebyîn etmesiyle (Bkz. A'râf 7/157-158; En'âm 6/19; Zuhuruf 43/63), canlı ve hayatla içiçe kişiliğiyle Kur'an âyetlerini, hem insanî yapıp- etmeleriyle ve ikrarıyla (haliyle) hem de sözleriyle (kavliyle), yani örnek insanlık yoluyla (sünnet) tefsir etmekteydi. O, Kur'an'ın yaşanabilir olduğunun somut örneği idi. Bir rivayetten, Hız. Peygamber'in sahâbilerle/öğrencilerine Kur'an-ı Kerîm'i onar âyet ezberlettiğini öğreniyoruz. Bu rivayette anlatıldığına göre sahâbiler, ancak evvelkileri "amel" olarak yani hayata aktarılacak yönleriyle öğrendikten sonra bir diğer on âyete geçmekteydiler. Bu rivayetin son cümlesi çok anlamlıdır: "(Hız. Peygamber) bize Kur'an'ı ve onunla amel etmeyi (tefakkuh) birlikte öğretiyordu."

Sahâbiler, Hız. Peygamber'in Kur'an-hayat bütünlüğünü hedefleyen bu yaşamboyu eğitim-öğretim siyasetini devam ettirdiler. Kur'an'ı, hayata tatbik etme/hayatı anlamlandırma şekliyle birlikte öğrenen sahâbiler, birer eğitimci olarak gittikleri bölgelere bu yöntemi taşıdılar.

Sahâbilerin öğrencileri Tabîiler, "Kur'an-ı Kerîm'i ilim ve amel yönleri ile birlikte öğrenmek" ilkesini Sahâbiden aldılar. Sahâbe-Tâbiûn arasındaki

bu ilim “*kaydetmekle değil, öğretikle; yazı ile değil, sözle*” ifadesiyle formüle edilmiştir. Aynı bilgi akışının Tâbiûn ile öğrencileri Etbâu Tabiûn arasında da cereyan ettiği bilinen husustur.

Demek oluyor ki Kur’ân ile hayata anlam vermek ve kendi tarihinde bunu Sünnet’e ittibâ ile inşa etmek; her asırda, bir önceki asrın Kur’ân ve Sünnet ile yaratılan dünya görüşü mirasını devralınmasıyla ve onu kendi çağının maddî ve manevî şartları (kültür) çerçevesinde yoğurmasıyla cereyan etmiştir. Böylece her asır, kendi zihniyetince, “*Kur’ân’ı ilim ve amel/teorik ve pratik yönleri ile birlikte öğrenme-öğretme*” ilkesini uygulayarak bu kültürel mirastan yararlanmış ve bu bağlamda katkılar yapmıştır.

Hayatına anlam arayan varlık olarak insan açısından insan-Kur’an ilişkisinin bu tasvirinden anlaşılan, insandan zihniyetini buyruklarıyla inşa ederek homo-Qur’anicus’u (Kur’ân’ın insanını) gerçekleştirmesini sağlayacak bir iletişim kurmasını beklediğidir. Bu sebeple Kur’an’ın hayatımıza anlam katan muhtevasıyla iletişimin işlevsel bir boyutu vardır ve bunu şu dört eylemi Kur’an’ın değerleriyle hayata katarak işlevsel kılınmasını talep etmektedir:³

1. Oku⁴
2. Üzerinde düşün⁵ (tedebbür et)
3. Anla⁶
4. İhlâsla açıkla: Yaşa⁷ (fıkrî ve amelî/düşünsel ve edimsel)

Makalede, yukarıda tasvir olunan bakış açısından hareketle, insanın varoluşunun sebebinin bilgi olduğunu ayetle (Alak 96/1-2) kanıtlayan Yüce Kur’an’la iletişimimizin hem kalplerde ezber yoluyla hem satırlardan yazılı olarak okumak (*kıraat* ve *tilâvet*) eylemleriyle icrası nihayete erdirildiğinde söylenen “Sadakallahu’l-Azîm” ifadesinin manası müzakere olunmaktadır.

1. Okumakla Kur’an-ı Kerim’le İletişimimizin İki Kavramı: *Kıraat* ve *Tilâvet*

Kur’an-ı Kerim’le hayatımıza anlam verişini keşfedebilmek amacıyla iletişim kurabilmemizin dört ana alandan gerçekleştirildiği yukarıda müzakere olunmuştu. Bu alanların iradi eylem olarak hayata katılabilmesinin başlangıcı “oku”maktı. Müslüman kültüründe Kur’an-ı Kerim’in bireyden okumak talebi hakkında, yani okuyarak onunla iletişim kurabilmekte iki odak terim bulunmaktadır: *kıraat* ve *tilâvet*.

Her kavramın tabiatındaki izafiyet *kıraat* ve *tilâvet* kavramları için de söz konusudur. Bu sebeple bu iki kavramın anlam içerikleri (*seçiklik*⁸) *el-Muf-*

redât fî Garîbi'l-Kur'ân'da er-Râgıbu'l-İsfehânî'nin tercih ettiği çerçevede takdim olunmakta ve makalenin asıl konusuna zemin oluşturacak açıklamalar yapılmak istenmektedir.

1.1. Kıraat

Sözlükte *kırâat*, “okumak, tilâvet etmek, telaffuz etmek’ anlamında masdar; ‘sesli veya sessiz, nağmeli veya nağmesiz okumak, tilâvet etmek” anlamında isimdir. “Aynı kökün *kur'ân* şeklinde gelen masdarı da *kırâat* ile eş anlamlıdır” (İbn Manzûr, *Lisânü'l-'Arab*, “kr’e” md.; *Kāmus Tercümesi*, “kr’e” md.). “*Kıraat* kelimesi Kur'ân-ı Kerîm’de yer almamakla birlikte “tilâvet” mânasını veren fiil kalıplarında ve masdar olarak (*kur'ân*) birçok yerde geçer (el-A'râf 7/204; en-Nahl 16/98; el-İsrâ 17/14, 45, 106; el-Kıyâme 75/17, 18; el-İnşikâk 84/21; el-Alak 96/1, 3).” (Birişik 2002: 426-433.)

er-Ragıbu'l-İsfehânî “Okurken (et-terfîl)⁹ harflerle kelimeleri ve kelimelerle cümleleri bir arada toplamaya ‘kırâetun’ kelimesinin anlamıdır” demektedir. Arapça’nın dil mantığına göre “her topluluğu da (el-cem’) bir araya getirmek için “Kara’tu’l-kavme.” denilmez. “Bunun delili, sadece bir harf seslendirildiğinde (bu eyleme) “kırâatun” denilmemesidir”. Bu görüşünü teyit etmek üzere Kıyamet suresi 75/17-18. ayetlerini¹⁰ hüccet olarak zikreden er-Râgıbu'l-İsfehânî, Yüce Kitab’ın özgün adı el-Kur'ân adının k-r-e kökünden mastar olduğunu belirtir. Ardından bu ayet-i kerimeyi İbn Abbas’ın “Biz onu senin göğsünde toplayıp yerleştirdiğimizde onunla amel et.” şeklinde tefsir ettiğini nakleder.

1.2. Tilâvet

Sözlükte *tilâvet*, “bir kişiyi, aralarında hiç kimsenin bulunamayacağı kadar yakın bir şekilde izlemek ve ona uymaktır. Bu, bazen bizzat bedenle izlemeyi bazen de hükümde birine uymayı ifade eder.” (er-Ragıbu'l-İsfehânî 2012: 75-76; 198-199). “Okumak ve manayı düşünmek şeklinde tâbi olmak” anlamındaki *tilâvet* masdar olup aynı kökün *tülüvv* (*tilvün*) masdarı da “izlemek, peşi sıra gitmek, uymak” demektir (Lisânü'l-'Arab, “tlv” md.). Bir kelâmî ve özellikle Kur'an'ı okumayı ifade eder... Kökün taşıdığı “izlemek” anlamından hareketle tilâvete “Kur'an'ı takdim ve tehir yapmadan mushaftaki tertibe göre okumak” diye mâna verenler de olmuştur (Tehânevî I, 171; Kerâmî, I, 256). Tilâvet kökü Kur'ân-ı Kerîm’de biri masdar (el-Bakara 2/121), biri ism-i fâil (es-Sâffât 37/3), diğerleri fiil kalıbında olmak üzere altmış üç

verde geçmektedir (M. F. Abdülbâkî, el-Mu‘cem, “tlv” md.).” (Çetin 2012: 155-157).¹¹

er-Ragıbu’l-İsfehânî tilâvet kavramının anlam içeriğini “sadece Yüce Allah’tan gelen kitaplara bağlılık için” kullanılacağı, bunun bazen okumak, bazen “(o kutsal kitaptaki ilahi) emir ve yasakları, teşvik ve sakındırmaları (ciddiye alıp gereğini) yapmak veya muhtevada bulunduğu kanaat hâsıl olan şeyi yerine getirmek” şeklinde tanımlamış ve şu sonuca varmıştır:

“Buna göre, her tilâvet kıraattir, ama her kıraat tilâvet etmek değildir”.

Ardından daha mühim bir açıklama yaparak tilâvet sözcüğünün “ancak Kur’an’dan bir yer okuduğunda bu eylemini tarif etmek için kullanılabileceğini” söylemiştir. Bu görüşünü teyit etmek üzere, her birinde “t-l-y” kökünden kelimelerin kullanıldığı ayetleri (Yunus 10/30, Enfal 8/31, Ankebut 29/51, Yunus 10/16, Enfal 8/2, Kehf 18/27, Maide 5/27, Saffat 37/3) işaret ettiği anlamlara delil göstermiştir.

“Yetlûnehu hakka tilâvetihi” (Bakara 2/121) ayet-i kerimesindeki tilâvet kavramını ayrıca ele alan er-Ragıbu’l-İsfehânî, buradaki anlamın “ilim ve amelle ona (Kur’an’a) bağlanmak” olduğunu belirtmiştir (Çetin 2012)¹².

2. Kur’an-ı Kerim’i Tilâvet Ederek Kurulan İletişimin Mahiyeti

Hadis Tarihi’nden öğrendiğimize ve elimizdeki hadis edebiyatı eserlerinde mütalaa ettiğimize göre, *tasnif döneminde* insan-Kur’an iletişimine dair hadis-i şerifler bilgi-eylem (teori-pratik) ihtiyaçlara göre âlimlerimizin icadettikleri Fazâ’ilü’l-Kur’ân, Şevâbü’l-Kur’ân, Menâfi’u’l-Kur’ân kitap-bab başlıkları altında hadis eserlerinde veya fazâilü’l-Kur’an konulu eserlerde derlenmiştir. Bu bilgi Kur’an-ı Kerim’i tilâvet ederek kurulan iletişimin mahiyetini teşkil etmiştir. Söz konusu kıymetli edebiyat mütalaa olunduğunda şu sorunun cevabı öğrenilmektedir:

1. Tebliğ ve tebyîn sorumluluğuyla Kur’an’la iletişimini oku-düşün-anla-yaşa pratiği ile kurarak Kur’ân’ın yaşanabilir olduğunun somut örneği Sevgili Peygamberimiz Hz. Muhammed Yüce Kur’an’ı nasıl tilâvet ederlerdi?
 - Tane tane okurlardı (Bkz. Okiç 1963:12)
 - Tefekkür ederek ve tedebbür ederek okurlardı.
 - Müjde ayetinde dua ederek/dileğini söyleyerek okurlardı.
 - Korku ayetlerinde Yüce Allah’ın nihayetsiz şefkatine/merhametine sığınarak okurlardı.

2. Cehrî tilâvet edaları nasıldı?

- Güzel sesli idiler.
- Etkili okuyuşları vardı.¹³

Hız. Peygamber'in Kur'an-ı Kerim'i kıraat ve tilâvet edişlerine ilişkin bu bilgi, tarih içinde insan-Kur'an iletişiminin nasıl tesis edileceğinin zemini ni oluşturmuştur. Bunun üzerine ayrıca *tilâvet âdâbı* edebiyatı/literatürü inşa olunmuştur.

“Kur'an-ı Kerim'i başarıyla okumak nasıl bir donatımla, ne tür bir yöntemle, neleri yerine getirmekle gerçekleştirilebilir?” sorusunun cevabı olarak *tilâvet âdâbı eserlerinde* talim-terbiye konusu edilen hususlar Hız. Peygamber'in insan-Kur'an ilişkisi eğitiminde öğrettiğinin pratiği/uygulaması olarak tarif edilebilir. *Tilâvet âdâbında* dikkat çekilen hususlar ana başlıklarıyla şöyledir:

- Abdestli olmak.
- Temiz bir yerde bulunmak.
- Kibleye yönelmek.
- Okumaya istiâze ve besmele-i şerife ile başlamak.
- Sadece Yüce Allah'ın rızasını gözetmek. Tecvîd kurallarına riâyet etmek.
- Tertîl üzere okumayı sürdürmek.
- Huşu içinde okumaya gayret etmek.
- Mushaf-1 şerifin tertibini gözetmek.
- Meşhur/bilinen kıraatlerden biriyle okumak.
- Ayet-i kerimeler üzerinde tefekkür etmek-tedebbür etmek çabası göstermek.
- Okuduklarıyla amel etmek/eylemde bulunmak.
- Rahmet ayetleri gelince Yüce Allah'ın nihayetsiz rahmetini/şefkatini istemek.
- Azap ayetleri gelince Yüce Allah'ın korumasına sığınmak.
- Secde ayetlerinde usulüne uygun olarak secde etmek.
- Tilâvetini tamamlayınca “Sadakallâhülâzîm” demek (Çetin 2012)¹⁴

Hülasaten takdim olunan *tilâvet âdâbında* talim edilen bu ilkelere binâen Mushaf-1 şerifin kapağını kapatırken iletişimin sonsöz'ü “Sadakallahu'l-Azîm” ifadesi olmaktadır. Bu ibare Yüce Kur'an'da Âl-i İmrân 3/95; el-Ahzâb 33/22 ayet-i kerimelerinde şöyle yer almıştır:

فَلْصَدَقَ اللَّهُ فَاتَّبِعُوا مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ

De ki: “Allah doğruyu söylemiştir. O halde hanîf olarak (bâtıl olan her şeyden yüz çevirerek ve Allah’ın yanısıra hiçbir şeye ilahlık yakıştırmayarak) İbrahim’in dinine uyun; çünkü o, Allah’a ortak koşanlardan değildir.”

هَذَا مَا وَعَدَنَا اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَصَدَقَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَمَا زَادَهُمْ إِلَّا إِيمَانًا وَتَسْلِيمًا
وَلَمَّا رَأَى الْمُؤْمِنُونَ الْأَحْزَابَ قَالُوا

İnananlar, düşman birliklerini gördüklerinde: ‘Bu, Allah ve Elçisi’nin bize vadettiğidir. (Demek ki) Allah ve Elçisi doğru söylemiştir!’ demişlerdi. Bu, ancak onların Allah’a olan inançlarını ve bağlılıklarını (teslimiyetlerini) arttırmıştı.¹⁵

Ayetlerde geçen “sadakallâh” ve “sadakallâh ve rasûluh” ibareleri meal-lerde ekseriyetle yukarıda tercih ettiğimiz şekilde tercüme edilmiştir. Ömer Nasuhi Bilmen ise Al-i İmrân 3/95. ayet-i kerimesine “Allah Teâlâ sadıktır.” manasını vermiştir. Elmalılı Hamdi Yazır’ın tercihi ibareyi aynıyla “sadakallâh” diyerek kaydetmek olmuştur. Her iki müfessirin bu tercihlerine ilişkin tefsirlerinde hususi bir izah yapmamışlardır. Ancak meal ve tefsir birlikte mütalaa olunduğunda izledikleri usule uygun olarak sureden bir ayeti/pasajı aldıkları ve siyak-sibak’ı gözeterek ve Kur’an’ın bütünlüğüne riayet ederek çeviri yapıp meal verdikleri anlaşılmaktadır (Yazır t.y: 1147; Bilmen 1991: 290).¹⁶ Dolayısıyla her iki ayet-i kerimedeki “sadakallâh” ibaresi, bağlamla mütalaa olunmuş ve buna göre anlaşılıp yorumlanmıştır.¹⁷

“Sadakallahu’l-Azîm” ibaresinin hadis-i şeriflerde yer alması hakkında Hz. Peygamber’in hatim duasında kullandığı nakledilmiştir¹⁸. Tarihsel süreçte pratikte yaşanan-görülen de bu rivayete uygun cereyan etmiştir.

3. S-D-K” Kelimesi Hakkında

Yüce Kitabımızla iletişimimizin içinde bulunulan ân’da nihayete erdirilmesinde kullandığımız “Sadakallahu’l-Azîm” ibaresindeki kök fiil s-d-k’dır. Aşağıda bu kök kelimenin nasıl bir anlam-küreye sahip olduğu Arapça sözlüklerden tarihsel sıraya göre –bir fikir edinmek maksadıyla- takdim edilmektedir.¹⁹ Böylelikle Arapçada s-d-k kökünün kullanımından hareketle “Sadakallahu’l-Azîm” ibaresini hangi bağlamda kullandığımızın temeline ilişkin bir bakış açısı takdim edilmektedir.

el- Halîl b. Ahmed el-Ferâhidî (v.175/791) *Kitâbu’l-Ayn*’da, “es-sidku” masdarı hakkında şunları söylemiştir: “Sidk”, “kizb”in zıddıdır ve “sadaaktehu” denildiğinde “kulte lehu sidken/ona tasdik ettiğim, doğruluğunu onayladığım, güçlü bir söz söyledim” demiş olunur (Ferâhidî t.y: II:384-385).

Sîbeveyhi (180/796) *el-Kitâb*'da, “Merertu bi-raculin raculi sıdkin.” cümlesinde “sidk” kelimesinin kişinin eylemleriyle ortaya koyduğu “salâh” anlamında olduğunu belirtmiştir. Bunun “sidku'l-lisân” anlamını içermediğini söylemiştir. “Çünkü ‘sidk’, ‘salâh’tır(/’salâh’ın (iyi olmak, doğru olmak’ın) ta kendisidir.” (Hemedânî 1979: 430).

el-Ezherî (v.370/980) *Tehzîbu'l-Luga*'da, kelimenin kullanımını verdikten sonra Arapların dil çevriminde (ve min kelâmi'l-Arab) “Sadaktu'llahe in lem ef'al kezâ” yemin kalıbını zikrederek kelimenin anlamını izah etmektedir. Bu ibarenin anlamının aslında “**Lâ** sadaktu'llahe in lem ef'al kezâ/Şayet bu dediğimi yapmazsam Allah'ın bildiği gerçeğe muvafakat etmemiş olurum.” olduğunu belirtmektedir (el-Ezherî t.y.: 355, 356).²⁰ Mütercim Âsım Efendi *Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi*'nde “Arapların yeminlerindedir... (İkinci yemin cümlesinde görüldüğü gibi) ‘lâ’/ lâ-i nâfiye mahzûftur” açıklaması yapmaktadır (Mütercim Âsım Efendi 2013: 4064).

İbn Fâris (v. 395/1004) *Mu'cemu Makâyisi'l-Luga*'da, bu kök kelimenin “kullanıldığı şey’de/nesnede -bir söz veya başka bir şey olabilir- güçlülüğe (kuvvetun)” işaret ettiğini belirtmektedir. “*Sidk* bizatihi güçlü olduğundan bu şekilde adlandırılmıştır. *Kizb* de ise asla güç (kuvvetun) sahibi değildir ve o bâtil’dır”. *Sidk* kelimesinin aslı Arapların bu kelimeyi cümlede kullanırken “şey’un sadakun” dediğinde anlaşılır. “Şey’un sadakun” demek “şey’un sulbun” demektir. “Rumhun sadakun” dediklerinde de bunun anlamı “rumhun sulbun”dur. (Hemedânî, 339) Mütercim Âsım Efendi *Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi*'nde “düz ve doğru mızrağa vasfolur;... ve metânet ve sedâd ve istikâmeti olan adama vasfolur; yukâlu: ‘Raculun sadkun ey mustakîmun metînun” Ve mutlakan eczâ ve erkânı tâm ve kâmil adama vasfolur; ...Kaçan nâsla görüşmesi ve ülfet ve nazar ve muamelesi sâbir ve müstakîm ve vech-i tahkik üzere olsa, yanî nifâk ve müdâhene ve suret-i muâmele makulesi evzâ’ ve muamelâtta sâlim olsa.” (Mütercim Âsım Efendi 2013: 4064).

ez-Zebîdî (v.1295/1791) *Tâcu'l-Arûs*'ta, “es-sidk” kelimesini, “söz’ün (el-kavl) hem vicdana hem (bu sözle) haber verilene (el-muhber anhu) mutabakat etmesidir” ifadesiyle açıklamıştır. Araplar dili kullanımında “sadaka fulânen el-hadîse” dediğinde bunun anlamı “enbe’ehu bi’s-sidki”dir (ez-Zebîdî 1990: XXVI:5-6).

İbn Manzûr (v.711/1311) *Lisânu'l-Arab*'da, Arapların dil çevriminde “sadaktu'l-kavme” cümlesiyle “kultu lehum sidkan/Onlara gerçeği söyledim.” anlamını ifade ettiklerini söylemiştir. Hz Ali'nin de “Sadakanî sinnu bekrihi/

Genç devenin yaşı beni doğru çıkardı.” darb-ı meselini kullandığını nakleden İbn Manzûr, Arapların bu deyimle ne kastettiklerini hikâyesiyle anlatır:

Genç devesine (el-bekr) müşteri olan kişiye “Bu hayvan bir deve/el-cemel’dir –innehu cemelun” diyen satıcı, genç deve ürküp kaçiverince arkasından “Hida’!” diye bağırır. Araplar bu nidayı genç deve ürküp kaçtığında onu sakinleştirerek çağırmakta kullanmaktadır. Bunun üzerine müşteri “Sadakanî sinnu bekrihi” cümlesini söyler. Hz. Ali ise, “Sidkî sinne bekrihi” diyerek kendisine haber/bilgi ulaştıran kişinin sözünde doğruluğunu teyit etmek istemiştir (İbn Manzûr: 2417-2418).

Arap Dil Kurumunca hazırlanan *el-Mu’cemu’l-Vasît*’te “es-sıdku mutabakatu’l-keâm li’l-vâki’ bi hasebi i’tikâdi’l-mutekellim/söz sahibinin/konuşan kişinin (içinde taşıdığı) kanaatiyle sözünün vakiya mutabakat etmesidir.” tanımlaması yapılmaktadır. Araplar el-emru’s-sâlih/iyi iş-eylem’de de hiçbir noksanlık ve yalan (*kizb*) içermediğinden es-sidk demektedir. Bu manada ayet-i kerime mümin bireyi şöyle eğitmektedir: “ve kul Rabbi edhil-nî mudhala sidkin ve ahricnî muhraca sıdkin/De ki: Ey Rabbim! (Gireceğim yere) beni *sidk*la girdiriver; (çıkacağım yerden de) ben *sidk*la çıkariver...” (İsra 17/80). (Mecma’u’l-Lugati’l-‘Arabiyye: 510-511).

Hasen el-Mustafavî *et-Tahkîku fî kelimâti’l-Kur’âni’l-Kerîm*’de *sidk*’ın alanlarını tanımlayarak vermektedir:

“İtikatta *sidk*: hakikaten ve doğrulanmış olarak vakiada mevcut bulanana mutabık itikattır/inançtır.

Söz (el-kavl) ve bilgi (el-haber)’de *sidk*: iletilen sözün ve bilginin hiç kuşkusuz haber verilen her ne ise ona mutabık olmasıdır.

Eylem’de (el-amel) *sidk*: eylemin, bütün yönlerine ve gerektirdiği bütün şartlarına muatbık olmasıdır.

Mutlak anlamda (varoluşsal olarak) *sidk*: inancında ve sözlerinde ve eylemlerinde “sâdik” olmasıdır (sadakati varoluşsal olarak meslek edinmesidir)” (el-Mustafavî: VI.259-261).

“Sadakallahu’l-Azîm” ibaresini kök kelime s-d-k bağlamında fehmetmeye çabalarken Mütercim Âsım Efendi’nin (v.1235/1819) *el-Okyânûsu’l-Basît Fî Tercemeti’l-Kâmûsi’l-Muhît (Kâmûsu’l-Muhît Tercümesi)*’nde *sidk* kelimesinin Arapçada kullanımlarının Türkçe tercümelerini vermiş olması dil mantıkları arasındaki geçişleri görebilmek bakımından değerlidir.

Asım Efendi “Türkçe bir yaklaşımla getirdiği zenginlikle” Türkçede *sidk*’in gerçek²¹ ve *kezib*’in yalan tâbir (Şeyhülislâm Mehmed Esad Efendi

1999: 705-706) olduğunu, kavil ve kelâmın vasfı olmak üzere vaz' edildiğini" söylemektedir. Ardından yaptığı kelimenin kullanım alanı hakkında pek kıymetli Türkçe karşılıklar ve açıklamalar bulunmaktadır. Yukarıda Arapça lügatlerden nakledilen *sidk* kelimesi açıklamalarını Asım Efendi'nin izahları daha anlaşılır hale getirmektedir. Bu maksatla aşağıda, kelimenin anlam-küresine Arapça dil mantığından Türkçe dil mantığına nakline nüfuz etmekte faydalı olacağı mülahazasıyla *Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi*'ndeki izahlar takdim olunmaktadır:

"*Sidk* ve *kezib* kasd-ı evvel ile envâ-ı kelâmdan hemân kelâm-ı haberîye mahsustur. Ve bazen bil-araz emr ve istifhâm ve duâ misilli kelâm-ı inşâide dahi istîmâl olunur. Ve ittisa' cihetiyle kâil ve muhbire de vâf olur."

"*Sidk* bir nesnenin eczâsı müctemi' ve erkânı tâm ve kuvveti kâmil olmak cihetiyle hâsıl olmasına ıtlak olunur, niteki emsile-i âtiyeden müstebân olur. Ve gâh olur ki *sidk* itikâd-ı mütekellimde hâsıl ve sâbit olan nesnede isti'mâl olunur ve *kezib* onun mukâbili olur, niteki 'sadaka zannî' ve 'kezebe zannî' denir. Ve gâh olur ki ef'âl-i cevârihte isti'mâl olunur niteki 'sadaka el-kitâl' ve 'sadaka fi'l-kitâl' derler, 'Fütûr tehâvünsüz kıtâle gerçekten ikdâm edip hakk-ı harbi tevfiye etti' mânâsına..."

"*Sidk* şiddet mânâsına isti'mâl olunur, yanî bir kimse şiddet üzere salâh ve hayra nispet olursa *sidk* lafzına muzâf ederler, meselâ 'raculu sidkin' ve 'sadîku sidkin' ve 'imra'etu sidkin' ve 'himâru sidkin' derler izâfetle, yanî rücûliyet ve siddîkiyet ve himâriyette sadıktır ki eczâ ve erkânı kâmilidir, niteki istilâhımızda dahi o 'gerçekten adam' ve 'gerçekten eşek' tabîr olunur; ve minhu kavluhu Teâlâ: "Ve lekad bevvenâ benî İsrâile mubevve'e sidkin"/Ey Enzelnâhum menzilen sâlihan: Yanî menziliyette kâmil ve garaz ve matluba sâlih ve marziyy ve her türlü hayr zann ve itikâd olunmakta sâdik menzile inzâl buyurdular..."(Mütercim Âsım Efendi 2013.)

4. Değerlendirme: *Sadakallahu'l-Azîm* Ne Demek?

Kur'ân'ın, ilk emri olan "*ikra'*- oku!" sözcüğüyle aynı kökten gelmesi son derece anlamlıdır. Kur'ân böylece okumaya ve ilme verdiği değeri ifade etmiş olmaktadır. O halde insanın varoluşunu gerçekleştirmekte "oku"mak²² eylemi en temel unsurdur.

Öte yandan Kur'ân-ı Kerîm, bu özel adının geçtiği âyetlerde şu temel özelliklerine dikkat çeker:

- Kur'ân, insanlığa yüksek ahlâkî değerleri gösteren vahiy mahsulü bir kitaptır.

- Kur’ân, bütün özellikleri ile insanın hayatını anlamlandıran, hayat veren bir kitaptır.

Söz konusu temel özellikler aynı zamanda Kur’an-ı Kerim’le iletişim kurmanın sistemini tarif etmektedir. Eğer bu sistemi bilirse insan, Kur’an’ın İnsanı (HomoQur’anicus) olarak sahibolacağı Kur’ânî-yüksek değerlerle hem Yüce Allah ile hem yaratılmışlarla olan ilişkilerini-iletişimini düzenlemekte özüne uygun varoluşu keşfedebilecektir. Çünkü insan eksik yaratılmıştır ve Allah’ın rızasına, isteğine, nasıl yöneleceğini bilmek için Allah’tan kaynaklanan bir hayatı anlamlandırma, O’nunla iletişim kurmakta işe yarayacaktır. Burada en dikkat isteyen husus, insanın egoizminden kaynaklanan fikirlerini ve sahip olduğu inançlarını dini ve hayatı anlamlandırmak adına ortaya koymasıdır. Bundan hem kendisi hem hayatın anlamını keşfetmesinde zarar verici durumlar doğabilir. İnsan tabiatı/fitratı böyle bir meşrulaştırmaya elverişlidir. O halde insan, sistemi düzgün kullanabilmek için bu “*Kitab*”ı tilâvet etmelidir:

*“Bir kitab ki indirdik,
çok mübarek,
âyetlerini düşünsünler
ve ibret alsın
temiz özlüler!”* (Sâd 38/29)

“Telâ-yetlû” fiili "sürekli olarak, istekle, bıkmadan okumak ve manayı düşünmek" anlamı içerdiğinden Kur’an-ı kerimi tilâvet eyleminin/amelinin anlamı fiilinde (telâ-yetlû) belirmiş olmaktadır. O halde Yüce Kur’an’ı sürekli okumak, defalarca bıkıp-usanmadan okumak, bir tilâvetin veya hatmin ardından hemen yenisine başlamak, tilâvet eyleminin sürekli yenilenmesiyle yenilenen bir varoluş kazanmaktır ve manevi olanın ışıldamasıdır. Buna göre Kur’an-ı Kerim’le iletişimde âdâbına riayet ederek tilâvet eylemimizi/amaçlı-iradeli tutum ve davranışımızı (*amelun sâlih*) olarak “ben” diliyle değer kazanım cümleleriyle şöylece ifade edebiliriz:

- Yüce Kitabını, susuzluğumu vahiy kaynağında dindirmeye götürülecek bir tutum ile okuyorum.
- Yüce Kitabımı düşünerek, sanki bölünmez bir bütünmüş gibi gerektiği üzere berrak, güçlü ve ilhamını gerçekten ondan alan bir zihin ve gönle sahip olarak okuyorum.
- Onu *doğru anlamak* istemekteyim.
- Okuduğum pasajlardaki ilahi emir ve yasakları, teşvik ve sakındırmaları gönülden kopup gelen bir yakarıyla (ciddiye alıp gereğini) yapacağımı biliyorum.

- Muhtevada bulunduğuna kanaatim hâsıl olan iyi şeyi yerine getirmek için gayret ediyorum.
- “Sadakallahü'l-Azîm” diyerek Kutsal kitabımı tilâvet eylemime/amelime bir anlık veda ediyorum. Ama yeni bir hatm-i şerif için de baştan başlayarak hatim duamı yapmaktayım²³.
- Yani bu tilâvetimin peşi sıra gideceğim. İzleyen okumalarım ilk fırsatta olacak. Ve hakikatin zihnimde ve gönlümde tohumlanıp olgunlaşacağı bir oku-düşün-anla-yaşa tesis etmek çabam devam edecek.

Yüce Kur'an'ı âdâbına uyarak tilâvet eylemimizi değer kazanımlarıyla pratiğe aktarmak çabasının Kur'an-ı Kerim'le iletişimimizin oku-düşün-anla-yaşa ile bir yaşam boyu sürecektir, idraki aydınlatan bir varoluş yolu olduğu anlaşılmış oldu. Hadis kitaplarının Fazâ'ilü'l-Ḳur'ân, Şevâbü'l-Ḳur'ân, Menâfi'u'l-Ḳur'ân bölümlerinde ve fazâilü'l-Kur'an eserlerinde nakledilen rivayetleri bu bağlamda mütalaa etmekle tarihte inşa edilen pratiğin bugün nasıl daha iyi inşa edilebileceği müzakere olunabilir.

Şimdi şu soruları cevaplamak vakti gelmiş bulunmaktadır:

- Kur'an-ı Kerim'le iletişimin tilâvetle başlangıcından sonra bu iletişim nasıl nihayete uğramaktadır?
- Tilâvet eylemini “Sadakallahü'l-Azîm” saygı ifadesini söyleyerek nihayete erdirmek, bu iletişimin kesilmesi anlamı taşımakta mıdır?

Elbette hayır! Çünkü *sidk* kelimesinin anlamı bize şunu söylemektedir:

Sidk salâh'ın ta kendisidir. Aynı zamanda *sidk*, “bir nesnenin eczâsı müctemi' ve erkânı tâm ve kuvveti kâmil olmak cihetiyle hâsıl olmasına ıtlak olduğundan” güçlülük-kuvvetlilik anlamı taşır, yani *sidk* bizatihi güçtür-kuvvettir. Çünkü Araplar el-emru's-sâlih/iyi iş-eylem'e de hiçbir noksanlık ve yalan (*kizb-kezib*) içermediğinden *es-sidk* demektedir. Arapçada *sidk* kelimesinin Türkçedeki karşılığı “gerçek”tir ve “kasd-ı evvel ile kavil ve kelâmın vasfı olmak üzere vaz” edilmiştir ve “envâ-ı kelâmdan hemân kelâm-ı haberîye mahsustur. Ve bazen bil-araz emr ve istifhâm ve duâ misilli kelâm-ı inşâde dahi istîmâl olunur”. Kavil'de kelâm'da *sidk*, söylenen sözün salâh üzere olduğunu, bu sebeple bizatihi güçlü ve kuvvetli olduğunu ifade eder. Sözde “metânet ve sedâd ve istikâmet” bulunduğunu gösterir. Bu yönüyle kâil ve muhbire de vasf olur. Sözün “mutlakan eczâ ve erkânı tâm ve kâmil” yapısını anlatır. Ayrıca, “es-sidk”, “söz'ün (el-kavil) hem vicdana hem (bu sözle) haber verilene (el-muhber anhu) mutabakat ettiğini” vurgular. Araplar dil çevriminde “sadaka fulânen el-hadîse” dediğinde bu cümleyle “enbe'ehu bi's-sidki” anlamını kasteder. Yani sözde gerçek, “söz sahibinin/konuşan kişi-

nin (içinde taşıdığı) kanaatiyle sözünün vakıaya mutabakat etmesi”dir. Buna göre *sıdk*,

- itikâd-ı mütekellimde hâsıl ve sâbit olan nesnede isti’ mâl olunur: sadaka zannî/Zannım doğru çıktı.
- ef’âl-i cevârihte isti’ mâl olunur: sadka el-kitâle/Savaşın hakkını vererek kahramanca harbetti.
- şiddet mânâsına isti’ mâl olunur, yanî bir kimse şiddet üzere salâh ve hayra nispet olursa *sıdk* lafzına muzâf ederler: raculu sidkin/gerçekten adam; sadîku sidkin/gerçekten dost.

Sıdk kelimesinin bu tahlilinden anlaşılana binaen Kur’an-ı Kerim’i hatim etmek veya tilâvetini bitirmek üzere “Sadakallahü’l-Azîm” ibaresi söylendiğinde iş’âr ettiği anlamı/anlamları ve yararını bulacağı bir açıklamanın zihinde bulunması ve tutkulu bir şekilde gönle gelmesi beklenmektedir. O vakit tilâvet eylemi, “Kur’an’ı değerlerle yaşamaya çağırın” bir duyguyla hitama erdirilmiş olmaktadır.

“Sadakallahü’l-Azîm” ibaresiyle tilâveti hitama erdirmekle ne demiş olduğumuzu yine değer kazanım cümleleriyle tarif edelim:

- “Kur’an-ı Kerim’i gerek okuyan ve gerek dinleyen olarak huşu ve tazîm” göstermeye *sıdk* ile çalışmak esastır. Bu hal hem okuyanın hem dinleyenin ciddiyetini artırır hem okuduğunu/dinlediğini daha iyi duyar/duyurur-hisseder/hissettirir.

Hz. Peygamber şöyle buyurmuştur:

“Kıraatını dilediğiniz kimse, eğer size Allahdan haşyet duyduğunu (korktuğunu) hissettiriyorsa, o, sesi en güzel olanlardan biridir” (Okıç 1963: 25).²⁴

- Kur’an’la iletişimin sadece tilâvet boyutu ânlık kesintiyle tamamlanmaktadır.
- İlk fırsatta/en yakın zamanda tekrar kaldığı yerden veya özellikle seçilen bir pasajdan tilâvet devam edecektir.
- Kur’an’la ilişkimize (*tilâvet*) hâlel gelmesin diye şeytanın şerrinden O’na sığınmış (*eûzu*) ve "Rahman ve Rahim/Çok Seven ve Çok Şefkatli olan Allah'ın adıyla" (*besmele*) diyerek başlamıştık. Cenab-ı Allah'a karşı sevgimizi-saygımızı-bağlılığımızı ubudiyetle göstermiştik. Okumamızı da bu başlangıca muvafık bitirdik: “Sadakallahü’l-Azîm”.
- Yani; Kutsal Kitabımıza saygı/güç-kuvvet ifade ederek: “Ey Kur'an! Seninle şu anda kurmuş olduğum münasebeti kesmiyorum; Yüce Allahımın buyruklarını mütalaa etmeye devam edeceğim.” demek

istedik. Yüce Allah'ın buyruklarının hak olduğunu (Kur'an'ı okuyan olarak) kendimize ve varsa dinleyenlere söylemiş olduk.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, Yüce Kur'an'la iletişimin nihayetinde “Sadakallahü'l-Azîm” denildiğinde “Yüce Allah doğru söylemiştir” veya “Azim olan Allah doğru söyledi” manasının kastedilmediği anlaşılmaktadır. İbarenin kelime tercümesi olarak bu ifadeler doğrudur. Ancak insan-Kur'an iletişimine bu şekilde bir mana vererek son vermek, açıklanan anlamları ve çağrıştırdığı diğer manaları bertaraf etmektedir.

Hâlbuki “Sadakallahü'l-Azîm” ibaresi öyle faziletli bir ibaredir ki, eğer doğru anlaşılır ve kullanılırsa Kur'an-ı Kerim'le iletişimde oku-düşün-anla-yaşa yapmakta bireyi aydınlatır. Zihninde aynı anda mevcut kılabileceği büyük sayıda ilişkinin terkiibini gerektiren manalardan, düşüncelerden haberdar eder. Bu ise dilin imkânlarıyla ve dilin ilişkileri ifade eden, ama çok azını telaffuz eden yönünü gösterir.

Bu sebeple “Sadakallahü'l-Azîm” ibaresi Kur'an'la ilişkiye dair arzu edilmeye layık bir içerik taşımaktadır. İçten söylenişle bir yakarıştır, büyük bir anlam alanını formüle etmektedir:

- “Sadakallahu'l-Azîm: Yüceler yücesi olan Sevgili Allah'ım, Azîm olan Rabbim! Yüce Kitabınla doğrudan gerçek bir temas kurmuş bulunuyorum. Bütün buyrukların Hak'tır, bütün söylediklerin doğrudur, onlara uymak bana/bize gerektir. Bu uğurda *sidk* ile gayret etmekteyim.

Ya Rabbi! Kitabınla birlikteliğim devam edecek.

- Ey Yüce Kur'an! “Sadakallahu'l-Azîm diyerek bu değerli-anlamlı tilâvet eylemime *burada ve orada* seni şahit tutuyorum. Şahit ol! Seninle birlikteliğim *sidk* üzere olmuştur ve olacaktır.

Notlar

- 1 Soru cümlelerinin yazımında kıymetli Hocamız Mehmed Said Hatiboğlu'nun kabulü benimsenmiştir. Açıklaması için bkz. Hatiboğlu, M. S. (2012) *Hız. Peygamber ve Kur'an Dışı Vahiy*, Ankara: Otto Yayınları.
- 2 Bu kavram, çağdaş eğitim bilime ait bir kavramdır. İlk olarak 1920'lerde John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından *günlük yaşamın sürekli bir boyutu olduğu anlayışından* yola çıkılarak kullanılmıştır (Ayhan 2005: 2). *Yaşam boyu öğrenme*; “resmi bir özellik taşısın ya da taşımamasın iş ile ilgili, bireysel ya da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyunca gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin tümü olarak bilinmektedir. Öğrenme, okul öncesinden emeklilik sonrasına kadar; okul ve üniversitelerde-

ki resmi eğitmeden, iş yerlerinde devam eden mesleki eğitime ya da ailelerin çocuklarından öğrendiği çeşitli teknolojilerin kullanımına, televizyon izlerken ya da müze ziyaretlerindeki öğrenmeye kadar yaşamın her evresine yayılabilmektedir. Her ne kadar yaşam boyu öğrenme için bir sınır oluşturma konusunda girişimlerde bulunulsa da, yaşam boyu öğrenme, sınırsız öğrenmeyi ifade etmektedir” (Calimera 2005: 2; Edwards ve Usher 2008: 60; Ersoy ve Yılmaz 2009).

“Yaşamboyu eğitim, insan kişiliğinin tam bir gelişimi için tüm öğrenme yaşantılarını bütünleştirmeyi amaçlayan, yaşamboyunca süren yaratıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu kavrama göre, insan meslek ve mutluluğunu yalnızca hâlihazırda elde ettiğinin sınırlarını sürekli olarak aşarak bulabilir. Eylemlerimiz ve amaçlarımız ne kadar ufkumuzu ve başarılarımızı aşma eğiliminde olursa, varlığımız o kadar insan olmaya layık olur demektir. Tüketime yönelmiş bir yaşam biçimi, insan varoluşunu engelleyen günlük işlerin baskısına bağımlı sıkıcı ve sınırlı varoluştan bir kaçış olarak görülmektedir. Yaşamboyu eğitimde eğitim, kendi içinde bir değer olarak görülmekte ve salt yüksek bir toplumsal statü elde etme ya da maddi kazançlar sağlama aracı olarak görülmektedir...” (Büyükdüvenci 1983).

3 Anılan bakış açısından bir yorumlama yaklaşımı için (Bkz. Serinsu 2018).

4 Mesela mütalaa ediniz: Alak 96/1, 3; Bakara 2/121; Müzzemmil 73/20.

5 Mesela mütalaa ediniz: Bakara 2/219, 266; Nisa 4/82; Muhammed 47/24; Sa’d 38/29.

6 Mesela mütalaa ediniz: Nisa 4/82; Mü’minûn 23/68-70; Muhammed 47/24.

7 Mesela mütalaa ediniz: Bakara 2/118, 219, 221; A’râf 7/157-158; Mâide 5/67; En’âm 6/19; Nahl 16/44; Şûrâ 42/7; Zuhuruf 43/63; Hadîd 57/17.

8 Bu kavram cennetmekân Hocam Necati Öner’e aittir. Bu kavramlaştırması hakkında kitaplarına ve makalelerine bakılmalıdır. Ayrıca (Bkz. Serinsu 2012; Serinsu 2019: “Kavramlar ve Tanımları” bölümü).

9 “Kur’an’ı yavaş yavaş düzenli, akıcı ve (düşünerek) okumak” anlamındadır. Bkz. el-Furkân 25/32; el-Müzzemmil 73/4. (Çetin 2012). Bkz. *el-Mufredât*, “r-t-1”.

10 Ayetlerin mealini Muhammed (1996) şöyle vermiştir: 17 *Çünkü onu [senin kalbine] yerleştirmek ve [gerektiğinde] okutturmak Bizim işimizdir.* 18 Böylece, onu telaffuz ettiğimiz zaman, kelimelerini [bütün zihnini vererek] takip et.** 19 sonra onun anlamını açıklamak da Bize düşer...****

*- “Yani, “Sana onu hatırlatmak ve onun zihin ve kalp ile okunmasını sağlamak Bize düşer”. Önceki notta işaret edildiği gibi, Kur’an, ancak düşünerek, sanki bölünmez bir bütünmüş gibi okunması halinde (doğru) anlaşılabilir, yoksa sadece ahlakî ilkeler, kıssalar ve bölük-pörçük kurallar koleksiyonu olarak değil.

** - Lafzen, “onun okunuşunu takip et”, yani kelimelerde dile gelen mesajını. Kur’an’ı vahyeden ve insana onu anlama yeteneği bahşeden güç Allah olduğundan, onun “okunuşu”nu da Kendisine izafe etmektedir.

*** - Yani, Kur’an “gerektiği gibi” okunursa (bkz. yukarıdaki 7. not), -Muhammed Abduh tarafından vurgulandığı gibi- kendisinin en iyi tefsiri olur.”

11 Krş. ve bkz. er-Ragıbu’l-İsfehânî, el-Mufredât fi Garıbi’l-Kur’ân.

12 Bu ayet-i kerimeyi “İbn Mes’ûd, İbn Abbas, Mücâhid b. Cebr, İkrime el-Berberî, Hasan-ı Basrî, Katâde b. Diâme gibi müfessirlerce okunan ilâhî kitabı uymak, onunla hakkıyla amel etmek, helâlîni helâl, haramını haram kabul etmek, muhkemiyle amel edip müteşâbihine iman etmek, inzâl edildiği gibi okumak, kastedilen mânanın dışında başka bir şekilde yorumlamamak, mânasını düşünerek tane tane, hakkını vererek, huşû içinde tefekkür ve

tedebbürle okumak şeklinde yorumlanmıştır (Taberî I: 519-521; Fahreddin er-Râzî IV: 32; Fîrûzâbâdî: 14)”.
 13 Buhârî “Fezâ’ilü’l-Kur’ân”: 19; “Tefsîr, Sûretü’t-Ṭûr”: 53; Müslim “Şalâtü’l-müsâfirîn”: 232-233; “Şalât”: 177; Tirmizî “Fezâ’ilü’l-Kur’ân”: 23; Ebû Dâvûd “Vitr”: 20; Müsned VI: 92; İbn Mâce “İkâmetü’ş-şalât”: 176; Çetin 2012). Hz. Peygamber’in güzel sesinden ve tilâvetindeki güzellikten arkadaşlarının (sahabe-i kirâm) pek hoşlandıkları ve dinlemek arzuları hakkında çok sayıda rivayet kaynaklarda yer almaktadır. Bu kaynakları müdekkikâne inceleyen cennetmekân M.Tayyib Okıç (1902-1977) Hocamızın *Kur’an-ı Kerimin Üslup ve Kırâati* bu babda mütlaa olunması icabeden bir eserdir. Hocamız bu kitapçığın (Okıç 1963:21-22) “Hazreti Peygamberin Kur’an-ı Kerimi Okuyuş Tarzı” başlığındaki izahı metinde ele alınan mevzu bakımından mühimdir: “Hazret-i Peygamberin, Kur’an-ı Kerim’i okuyuş tarzı tertil idi. Esasen bu husustaki vahiy de, öylece emretmektedir: “Ve rattilil-Kur’âne tartilen.../Kur’ân’ı ağır ağır oku”(Müzzemmil 73/4; ve bkz. Furkân 25/32). Tertil aslında, ahenk ve intizam olup, Kur’an’da her harfin hakkını vermek, belli etmek ve acele etmemek suretile okumaktır. Yani harf harf tilâvet etmektir. Bu manada “tarassul” tabiri de geçmektedir...” Bu etkili okuyuş Ummu Seleme Hz.ce “Kırâatuhu harfan harfan.” olarak tavsif edilmiştir. “Bu çeşit kiraata, “kırâa mufassara” denilmiştir.”

- 14 Tilâvet âdâbı ve sayılan bu ilkelerin delillendirilmeleri hakkında ayrıntılı mütalaa için öneri: Muhammed Zekeriyya el-Kândehevî. (1972). Fadâilu’l-Kur’ani’l-Hakîm, Matbaatu Nedveti’l-‘Ulemâ’, Leknev/Hindistan; Siracuddîn, Abdullah. (1402h.). Tilâvetü’l-Kur’âni’l-Mecîd. Medine-i Münevvere: Matâbiu’r-Reşîd. Karaçam, İsmail. (2010). Kur’an-ı Kerim’in Faziletleri ve Okunma Kaideleri. İstanbul: İFAV Yayınları.
- 15 Mealler, Muhammed Esed (*Kur’an Mesajı*) ve Salih Akdemir (*Son Çağrı Kur’an*) çevirilerinden istifade edilerek verilmiştir.
- 16 Bilmen’in, Zemahşeri’den (2016:1004) bidûni işaret olarak ve onun bu ayetin En’am 6/146. ayet-i kerimesiyle birlikte mütalaa edilmesine Kur’anî bütünlükle işaret ettiği hususu da mezcederek yaptığı yorumu şöyledir: “Bu âyeti kerime: Peygamber’in açıklamalarının ilâhî vahye dayanmış olduğundan her bakımdan doğru olduğunu, bunun hilafını iddia edenlerin de yalancı olduklarını tariz yoluyla bildirmektedir. Ve bütün insanları İslâm dairesine davet eylemektedir. Şöyle ki: Habibim! O seninle münakaşaya cüret edenlere (de ki: Allah Teâlâ sadıktır.) bütün beyanları hakikatin kendisidir. Bizim helâl ve harama dair verdiğimiz bilgiler de Cenâb-ı Hak’ın vahyine, bizlere bildirmesine dayanmış olduğundan tamamen doğrudur. Aksini iddia ise hâşâ Hak Teâlâyı, onun dinini tekdirdir. (Artık) küfürden, cehaletten kurtulmak istiyorsanız (hânif olan) bir tevhit dini olup batıl dinlerden uzak bulunan (İbrahim milletine) İslâm milletine (tâbi olunuz.)”
- 17 Tefsirinde bağlamı isabetle izah etmek bakımından ayrı bir yeri olan Mukatil b. Suleyman’ın (v.150/767) her iki ayet-i kerimeyi nüzul ortamı şartlarındaki toplumsal vakıayı anlatarak kurduğu bağlama göre tevili için bkz.: Mukatil b. Suleyman 2017: I. 285; III. 382-383). Aynı çerçevede güncel bir bağlam yorumu için; (Bkz. el-Câbirî 2013: III. 183, 236).
- 18 Abdurrahman Çetin Hocamız *DİA* maddesinde bu rivayetin “münkati’ ve zayıf bir rivayet” olduğunu Beyhakî ‘den tahrir ederek (II, 372) vermektedir. Ayrıca Kurtubî’nin Tefsirinde (I, 27-28; XVI, 222) bu husustan bahsettiğini belirtmektedir.
- 19 Arapça metinleri temin etmekteki değerli yardımı için Arş. Gör. Kadriye Hökelekli’ye teşekkür ederim.
- 20 Benzer ifadeler ve açıklamaları İbnu’l-Manzur’un *Lisânu’l-Arab*’da nasıl verdiği için bakınız: s.2417-2418. Ayrıca bkz. ve krş. İbn ‘İbâd, *el-Muhît fi’l-Luga*, V.257; el-Fîrûzâbâdî, *el-Kâmûsu’l-Muhît*, III.245; Zemahşerî 1998: I. 541).

- 21 Şeyhülislâm Mehmed Esad Efendi (1685-1753) “edebiyat tarihimizde ilk defa olmak üzere, Türkçeden Arapça ve Farsçaya lügat” olan *Lehçetü’l-Lügât*’te (Haz. Kırkkılıç, H. Ahmet. (1999). Ankara: TDK Yayınları, 57.) *gerçeklik* kelimesinin sözlük anlamını verirken (s.291): “Arabîsi *sidk*’tır. Tahakkuk *sidk* gibidir. Farişisi *râst*’dir.” demektedir. Dillerin mantığına işaret etmek ve s-d-k kelimesinin manasını bir de *bu yönden görmek* bakımından nakledilmiştir.
- 22 Hayatı anlamlandıran vahyî bir okuma. Dolayısıyla okumaların insana bu yönde katkıda bulunması umulur, beklenir.
- 23 Bu mesele ayrı bir çalışmada ele alınacaktır.
- 24 Hadis-i şerifin tahriri için aynı yere bkz.

Kaynaklar/References

- Abdullah Siracuddîn (1402 h.) Tilâvetü’l-Kur’âni’l-Mecîd. Medine-i Münevvere: Matâbiu’r-Reşîd.
- Akdemir, S. (2009). Son Çağrı Kur’an. Ankara: Fecr Yayınları.
- Bilmen, Ö. N. (1991). Kur’an-ı Kerim’in Meâl-i Âlisi ve Tefsiri. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Birişik, A. (2002). “Kıraat”. DİA. XXV: 426-433.
- Büyükdüvenci, S. (1983). “Yaşamboyu Eğitim Felsefesi Üzerine”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 16(2): 225-242.
- el-Câbirî, M. Â. (2013). Fehmu’l-Kur’ân. Çev. Muhammed Coşkun. İstanbul: Mana Yayınları.
- Çetin, A. (2012). “Tilâvet”. DİA. XLI: 155-157.
- Ersoy, A. & Yılmaz, B. (2009). “Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri”. Türk Kütüphaneciliği. 23(4): 803-834.
- Esed, M. (1996). Kur’an Mesajı. Çev. C. Koytak ve A. Ertürk. İstanbul: İşaret Yayınları.
- el-Ezherî, Ebû Mansûr Muhammed b. Ahmed (t.y.). Tehzîbu’l-Luga. Tah. Abdulazîm Mahmûd. Kahire: ed-Dâru’l-Mısıriyye.
- el-Fîrûzâbâdî, Muhammed b. Ya’kûb (t.y.). el-Kâmûsu’l-Muhît.
- el- Halîl b. Ahmed el-Ferâhidî (t.y.). Kitâbu’l-Ayn. Tah. Abdulhamîd Hindâvî. Dâru’l-Kutubi’l-İlmiyye.
- Hasîrîzâde Elif Efendi (2015). en-Nûru’l-Furkân fî Şerhi Lugati’l-Kur’ân. İstanbul: YEK Yayınları.
- Hatiboğlu, M. S. (2012). Hz. Peygamber ve Kur’an Dışı Vahiy. Ankara: Otto Yayınları.
- İbn Fâris, Ebu’l-Huseyn Ahmed b. Zekeriya el-Hemedânî (1979). Mu’cemu Makâyîsi’l-Luga. Tah. Abdusselam Hârûn. Kahire: Dâru’l-Fikr.
- İbn Manzûr, Ebu’l-Fazl Cemâluddîn Muhammed b. Muharrem (v.711/1311). (t.y.). Lisânu’l-Arab. Kahire: Dâru’l-Maârif.
- İslamoğlu, M. (2009). Hayat Kitabı Kur’an Gerekçeli Meal-Tefsir. İstanbul: Denge Yayınları.
- Karaçam, İ. (2010). Kur’an-ı Kerim’in Faziletleri ve Okunma Kaideleri. İstanbul: İFAV Yayınları.
- el-Mu’cemu’l-Vasît. (t.y.). Mecma’u’l-Lugati’l-‘Arabiyye. Kahire.
- Muhammed Zekariyya el-Kândehevî (1972). Fadâilu’l-Kur’ani’l-Hakîm. Leknev/Hindistan: Matbaatu Nedveti’l-‘Ulemâ.

- Mukatil b. Suleyman (2017). Tefsîr-i Kebîr. Çev. M. Beşir Eryarsoy. İstanbul: İşaret Yayınları.
- el-Mustafavî, Hasen (t.y.). et-Tahkîku fî kelimâti'l-Kur'âni'l-Kerîm. Kahire: Merkezu Neşri Âsâri'l-Mustafavî.
- Mütercim Âsım Efendi (2013). el-Okyânûsu'l-Basît Fî Tercemeti'l-Kâmûsi'l-Muhît (Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi). Haz. Mustafa Koç ve Eyyüp Tanrıverdi. İstanbul: YEK Yayınları.
- Okiç, M.T. (1963). Kur'an-ı Kerimin Üslup ve Kırâati. Ankara: AÜİF Yayınları.
- Râğıb el-İsfahanî (2012). el-Mufredât Kur'an Kavramları Sözlüğü. Çev. A. Güneş ve M. Yolcu. İstanbul: Çıra Yayınları.
- Serinsu, A.N. (2012). Kur'an ve Bağlam- Tarihsellik ve Esbab-ı Nuzül. İstanbul: Şule Yayınları.
- Serinsu, A.N. (2018). Kur'an Nedir?. İstanbul: Şule Yayınları.
- Serinsu, A.N. (2019). Tefsir Tarihi Atlası ve Uygulama Haritaları. Ankara:Grafiker Yayınları.
- Sîbeveyhi, Ebû Bîşr Amr b. Osman (1988). el-Kitâb. Tah. Abdüsselâm Hârûn. Kahire: Mektebetu'l-Hâncî.
- Şeyhülislâm Mehmed Esad Efendi (1999). Lehcetü'l-Lügât. Haz. H. Ahmet Kırkkılıç. Ankara: TDK Yayınları.
- Yazır, E. H. (t.y.). Hak Dini Kur'an Dili. İstanbul: Eser Yayınları.
- ez-Zebîdî, Muhammed Murtezâ el-Huseynî (1990). Tâcu'l-Arûs. (Tah. Abdulkerîm el-'Arbâvî). Kuveyt: Matbaatu'l-Hukûme.
- ez-Zemaşerî, Ebu'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer el-Hârizmî (2016). Keşşâf Tefsiri. Çev. Heyet. İstanbul: YEK Yayınları.
- ez-Zemaşerî, Ebu'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer el-Hârizmî, (1998). Esâsu'l-Belâga. Tah.Muhammed Bâsil. 'Uyûnu's-Sûd. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.

ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)*

Serkan TÜRKMEN** - Nazım BAYRAKDAR***

Öz

4-6 yaş grubu çocukların gelişimsel özellikleri, onların yaparak/yaşayarak öğrenmelerini gerekli kıldığından bu dönemde somut yaşantılar oldukça önemlidir. Okul öncesinde çocuklar için; sevecekleri, kendilerini iyi ve güvende hissedecekleri eğitim ortamları hazırlanmalıdır. Bu sebeple 4-6 yaş grubu Kur'an kursu binalarının çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmış ve düzenlenmiş olması gerekmektedir. Araştırmanın amacı, 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının sahip olduğu fiziki imkânların eğitime elverişlilik durumunun belirlenmesidir. Çalışmada nicel veri toplama araçlarından anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Gaziantep il merkezi ve ilçelerinde bulunan 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapmakta olan 175 öğretici oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren

* Bu çalışma 2020 yılında tamamlanan "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Karşılaşılan Sorunlar" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Lisansüstü Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri

e- posta: s.turkmen404@gmail.com ORCID: 0000-0002-8409-5267

** Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi

e- posta: nazim.bayrakdar@usak.edu.tr ORCID: 0000-0002-5500-5170

Atıf/Cite as: Türkmen & Bayrakdar (2020). Öğretici Görüşlerine Göre 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Binalarının Fiziki İmkanlar Açısından Eğitime Elverişlilik Durumu (Gaziantep Örneği). Dini Araştırmalar. 23(58): 101-126. Din Eğitimi: Beyza Bilgin Özel Sayısı. DOI: 10.15745/da.790879

**102 • ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU
BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK
DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)**

içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 143 öğreticiden oluşmaktadır. Elde edilen veriler bağımlı ve bağımsız değişkenler dikkate alınarak, bilgisayar ortamında SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda kursların önemli bir kısmının yeterli büyüklükte bir oyun bahçesine sahip olmadığı, var olan oyun alanları düzenlenirken çocukların gelişim dönemi özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının yeterince dikkate alınmadığı, kurs binalarının temizliği noktasında birtakım eksikliklerin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kursların birçoğunda öğretmenlerin dinlenmesi ve veliler ile görüşme yapması için uygun mekânlar bulunmadığı, kurs binalarının iç ve dış cephe boya renklerinin okul öncesi dönem çocukları için uygun olmadığı, ses yalıtımı ve kısmen güvenlik sorunu bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, 4-6 Yaş, Kur'an Kursu, Fiziki Durum, Çocuk, Okul Öncesi.

**According to the Instructors Opinions the Education Convenience in
Terms of Physical Possibilities of the Quran Course Buildings of the 4-6
Age Period
(The Sample of Gaziantep)**

Abstract

Owing to the developmental characteristics of 4-6 age group children require them to learn by doing/experiencing, concrete experiences are very important in this period. For pre-school children; educational environments should be organized in which they like and feel good and safe. Therefore, Quran course buildings of the 4-6 age period should be designed and arranged in accordance with their developmental characteristics, interests and needs of children. This research aims to determine the educational availability of physical facilities of 4-6 age period Quran courses. Questionnaire technique, one of the quantitative research data collection tools, was used in this study. The universe of the research consists of 175 instructors working in the 4-6 age period Quran courses in Gaziantep city center and districts and the sample of the study, consists of 143 instructors selected from the universe by simple random sampling method. The data obtained were analyzed by the SPSS 22.0 package program, taking into account the dependent and independent variables. As a result of the research, it has been determined that a significant part of the courses do not only have a sufficient size of playground, but the developmental characteristics, interests and needs of the children are also not taken into account adequately while the current play grounds were arranged,

and there were some deficiencies in the cleaning the course buildings up. Besides, it has been determined that many of the courses do not have suitable places for teachers to rest and parent-teacher meeting, the interior and exterior paint colors of the course buildings are not suitable for preschool children, and there are sound insulation and partially security problems.

Keywords: Religious Education, 4-6 Ages, Quran Course, Physical Condition, Child, Preschool.

Summary

In the preschool period, which is considered as one of the most important stages of growth and development and seriously affects the rest of an individual's life, it is vital that the religious education needs of the individuals are met in a proper way. Preschool period, a child's sense of religion awakens and begins to manifest itself, comprises the 4-6 age period in which the infrastructure of religious development is prepared. In the process of religious education, some negative experiences of children during this period may lead to problems that are difficult to compensate for. In this sense, it can be clearly said that Quran courses for the 4-6 age period stand in the breach. However, it is also necessary to be clarified the cases of efficiency of religious education services provided in these courses and the factors affecting it through scientific research.

The developmental characteristics of 4-6 age period children make it necessary for them to learn by doing/living. Games are also one of their most important needs. They gain many behaviors through games, and they have the opportunity to develop many skills by playing games. It is a fact that there are multiple factors affecting the religious development of children. Among these factors, the physical facilities of the institution where they receive religious education undoubtedly have an important position. Yet, concrete experiences are crucial for children in the age of 4-6 years. These demonstrate the importance of designing and organizing Quran course buildings for the 4-6 age period in accordance with the developmental characteristics, interests and needs of children. Although the Presidency of Religious Affairs has set the quality standards for these buildings on the basis of the practice of Quran courses in order to provide qualified religious education to children aged 4-6, the necessary efforts must be done in order for all course buildings to have the established standards.

Although there are many studies related to religious education in the 4-6 age period, research that directly mentions Quran courses for the 4-6 age period

**104 • ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU
BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK
DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)**

is quite limited. One of the most important reasons for the limited research on the courses is that the courses have just been founded. In researches conducted; it is observed that aspects such as tutorial competencies, instructional programs and parent views are examined, in general the local due diligence is performed, physical facilities either are not included or restricted. The aim of this study is to determine the physical facilities of the course buildings-provided that they are considered comprehensively - and the findings to be analyzed by scientific methods and techniques.

It has great importance to organize educational environments in which children will like, feel good and safe in Quran courses for the age of 4-6 years. Likewise, this will increase the possibility of children for developing positive attitudes towards religious and moral values in these courses. This is also important for parents in the view of sending their children to these courses mind at peace. In the preschool period, when the character of the individual is formed and the foundations of their future are laid, the real lives of children and the importance of the physical environment in which these lives take place are emphasized by many researchers. In this context, the question of “What is the case of competence present physical opportunities of these courses for 4-6 aged children in terms of providing qualified religious education?” arises the main problem of this research.

The aim of the research is to determine the availability of Quran courses for the 4-6 age period in terms of physical opportunities in accordance with the opinions of the instructors. In line with this purpose, the instructors working in these courses have been interviewed. The data obtained from the instructors by the survey technique has been subjected to the necessary statistical procedures and a number of results reached about the problem discussed in the research.

In the study, a descriptive relational scanning model has been used amongst general scanning models. Scanning models are research approaches aimed at describing a situation that existed in the past or present as it existed. The survey technique has been used amongst quantitative data collection tools in the study. The universe of the research consists of 175 instructors working in Quran courses for the 4-6 age period located in the provincial center and districts of Gaziantep. The sample of the research consists of 143 instructors selected from within the universe by simple selective sampling method. The data obtained has been analyzed by the SPSS 22.0 package program, taking into account dependent and independent variables.

In this study, which questioned the suitability of Quran courses for the 4-6 age period over education in terms of physical opportunities, quite important

results have been reached. The relevant units of the Presidency of Religious Affairs should take these results into account and develop effective solutions for the identified problems.

The vast majority of course buildings are convenient in terms of location and transportation facilities. Considering the characteristics of the developmental period in which children in the 4-6 age period are present, that most of the courses do not have a sufficiently large playground or lack of toys in existing playgrounds are noted as a major deficiency. Moreover, it has been confirmed that the playgrounds within the course buildings and in the course gardens do not serve the purpose, the interests, needs and expectations of children in a way that allows them to have a leisure time. In most of the course buildings, it has been determined that the stimulating or informative articles - signs hung in various parts are not suitable for children aged 4-6 years. It has been observed that in the majority of course buildings, there are no suitable areas for instructors to rest and parent-teacher meeting. The majority of the instructors have stated that the interior and exterior paint of the buildings of the Quran courses, in which they served in the 4-6 age group, was not convenient for preschool children. In addition, instructors have a number of drawbacks about the sound insulation and safety of course buildings.

These results show that Quran courses serving for the 4-6 age period were established regardless of organizing of the necessary infrastructure. This poses a serious problem in terms of the efficiency of religious education provided in these courses whereas, religious education is a quite important and sensitive area of service. The aforesaid sensitivity increases even more when the people who are provided religious education are children aged 4-6 years. 4-6 years because corresponds to an extremely critical period in terms of development, the smallest details even should be taken into consideration in the religious education services that is provided to children during this period.

Giriş

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın özellikle son dönemde yaygın din eğitimi politikalarında değişikliğe gittiği gözlenmektedir. Bu politika değişikliğinin özünde, yaygın din eğitimi hizmetlerinden toplumun bütün kesimlerinin yararlanmasına zemin oluşturma hedefi vardır (DİB 2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik Kur'an kurslarının açılması bu çerçevede atılmış en önemli adımlardan birini teşkil etmektedir.

106 • ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

Gelişimin en önemli evrelerinden biri olarak kabul edilen ve bireyin sonraki yaşamını ciddi ölçüde etkileyen okul öncesi dönemde, bireylerin din eğitimi ihtiyaçlarının sağlıklı şekilde karşılanması son derece önemlidir. Okul öncesi dönem, çocukta din duygusunun uyanıp kendini belli etmeye başladığı, dini gelişimin alt yapısının hazırlandığı 4-6 yaş grubunu içine almaktadır (Tavukçuoğlu 2002:53). Yine bu dönem fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal açıdan insan hayatının “en kritik dönemi” olarak değerlendirilmektedir (Kaymakcan ve Meydan 2014:213). Bu anlamda 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının önemli bir boşluğu doldurduğu açıkça söylenebilir. Ne var ki söz konusu kurslarda verilen din eğitimi hizmetlerinin verimlilik durumunun ve bunu etkileyen faktörlerin bilimsel araştırmalarla açıklığa kavuşturulması da elzemdir. Zira söz konusu kurslarda yaşanan problemlerin tespiti ve bu problemlere sağlıklı çözümler üretilmesi ancak bu şekilde gerçekleştirilebilecektir.

4-6 yaş, gelişim açısından önemli olduğu kadar oldukça hassas bir döneme tekabül etmektedir. Bu dönemdeki çocukların din eğitimi sürecinde yaşayacakları olumsuz tecrübeler, telafisi güç sorunlarla karşı karşıya kalmalarına yol açabilir. Bu nedenle 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında verilecek din eğitimi hizmetleri planlanırken, bu kurslarda görev alacak kişiler belirlenirken ve bu kurslar için binalar inşa edilirken en ince detayların dahi hesaba katılması gerekmektedir.

4-6 yaş grubu çocukların gelişimsel özellikleri, onların yaparak/yaşayarak öğrenmelerini gerekli kılmaktadır. Oyun da onların en önemli ihtiyaçlarından biridir. Onlar birçok davranışı oyun yoluyla kazanmakta, birçok becerilerini de oyun oynayarak geliştirme imkânı bulmaktadırlar. Çocukların dini gelişimlerini etkileyen birden fazla faktör bulunduğu bir gerçektir (Köylü 2004:140). Din eğitimi hizmeti aldıkları kurumun fiziki imkânları da bu faktörler arasında kuşkusuz önemli bir yere sahiptir. Zira somut yaşantılar 4-6 yaş grubundaki çocuklar için oldukça önemlidir. Bunlar, 4-6 yaş grubu Kur'an kursu binalarının çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanıp düzenlenmesinin önemini göstermektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı, 4-6 yaş çocuklarına nitelikli bir din eğitimi hizmeti verilebilmesi için Kur'an kursları uygulama esaslarında kurs binalarına yönelik kalite standartlarını belirlemiş olsa da kurs binalarının tamamının belirlenen standartlara sahip olabilmesi için gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir. 4-6 yaş dönemi din eğitimi ile ilgili olarak pek çok araştırma bulunmakla birlikte doğrudan 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarını konu edinen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Söz konusu araştırmalar ve içerikleri şu şekilde özetlenebilir:

Doğan (2014), “Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Kursları Öğretim Programı (Okul Öncesi Dönemi) Dini Bilgiler-1 Öğrenme Alanı Kazanımları Üzerine Değerlendirme” adlı makalesinde, öğrenme alanı kazanımlarının 4-6 yaş grubu öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluk seviyelerini araştırarak, elde ettiği verilerden hareketle bazı kazanımların uygun olduğunu bazılarının ise tamamen çıkarılması gerektiğini belirtmektedir.

Yıldırım (2015),“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi (Sivas İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde bazı resmi ve özel 4-6 yaş Kur’an kurslarında gözlem ve görüşme yoluyla tespitlerde bulunmuş ve buna yönelik önerilerini sunmuştur.

Tosun ve Çapcıoğlu (2015) “4-6 Yaş Kur’an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi” adlı doküman analizi türündeki bu makalede, 4-6 Yaş grubu Kur’an kursları öğretici kitapları içeriğini ve öğretim programını dini gelişim kuramları çerçevesinde incelemiştir. Araştırmada 4-6 Yaş grubu Kur’an kursu öğretim programını hazırlanırken dini gelişim ilkelerinin dikkate alınma ve bu alanda yapılan çalışmalardan yararlanılma durumu, ayrıca programın hedef, kazanım, hikâye ve etkinlikler açısından okul öncesi çocukların dini gelişim düzeylerine uygun olup olmadığı tartışılmıştır.

Gün (2016) “Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği” adlı çalışmasında veli ve öğretmenlerle yaptığı görüşmeler neticesinde Kur’an kursu öğretmenlerinin yeterliliği, öğretim programının hitap ettiği yaş düzeyine uygunluğu, öğretim ortamları, çocukların öğrenme güçlüğü çektiği konular hakkında elde ettiği bulgulara dayanarak bazı değerlendirmelerde bulunmuştur. Araştırmacı çalışmasında söz konusu alanlarda tespit edilen eksikliklere dair önerilerde bulunmuştur.

Uzun (2016) “Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi (İslam Dini) Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi Türkiye ve Amerika Örnekleri”, adlı yüksek lisans tezinde ülkemizde Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 yaş Kur’an kurslarında uygulanan program ile Amerika’da ikamet eden Müslümanlara yönelik yaklaşık yirmi yedi senedir uygulanan Okul Öncesi İslam Dini Eğitimi Programını (IQRA Kindergarten IslamicCurriculum) mukayeseli olarak ele almıştır.

Kurt (2017) “Velilerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde velilerin 4-6 Yaş grubu Kur’an kursları hakkındaki beklentilerini ve memnuniyet düzeylerini tespit etmeye çalışmış,veli ve öğrencilerle

**108 • ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU
BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK
DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)**

ilgili genel özellikler, eğitim ortamları, eğitimin içeriği ve niteliği ile ilgili değerlendirmeler yapmıştır.

Yağcı (2018) “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları: (İzmir İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde İzmir ilinde faaliyet gösteren 4-6 yaş Kur'an kurslarındaki mevcut durumun, ihtiyaç ve beklentileri ne oranda karşıladığını farklı açılardan ele almıştır.

Korkmaz (2019) “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din Eğitimi” adlı çalışmasında söz konusu kurslarla ilgili temel bazı sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri konusunda önemli veriler sunmaktadır.

Genç (2019) “Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi” adlı çalışmasında okul öncesi din eğitimi veren bu kurslarda verilen eğitimin problemlerini, müfredatın hedeflere ulaşma durumunu, programda yer alan etkinliklerin verimliliğini ve verilen eğitimin çocukların dini gelişimine olan katkısını ortaya koymaya çalışmıştır.

Üzümcü ve Çınar (2020) “Öğreticilerine Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursları (Çorlu Örneği)” adlı çalışmasında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında görev yapan öğretmenlerin 4-6 yaş Kur'an Kursu Programı'yla ilgili görüşlerini tespit ederek değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Korkmaz (2020) “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma” adlı makalesinde söz konusu kurslarda görev yapan öğretmenlerin pedagojik formasyon yeterliliklerinin durumunu ele almıştır.

Tüfekçi (2020) “Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Kırkkale İl Müftülüğü ve İlçe Müftülüklerine bağlı 4-6 yaş Kur'an kurslarında yarı yapılandırılmış gözlem formuyla nitel bir çalışma yaparak söz konusu kurslarda karşılaşılan bazı sorunlara değinmiştir.

Yazıbaşı (2020) “Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırkkale Örneği)” adlı çalışmasında görüşme yöntemiyle elde edilen verileri içerik analizi ile çözümleyerek yorumlamıştır. Araştırma neticesinde öğrenci, öğretici ve velilerin ihtiyaç ve beklentilerini ortaya koymuştur.

Kurslarla ilgili araştırmaların sınırlı olmasının en önemli sebeplerinden biri kursların henüz yeni açılmış olmalarıdır. Yapılan araştırmalarda; öğretici yeterlilikleri, öğretim programları, veli görüşleri gibi boyutların incelendiği, genel anlamda yerel durum tespitleri yapıldığı, fiziki imkânlarla ya hiç yer ve-

rilmediği ya da kısıtlı olarak yer verildiği görülmektedir. Bu çalışma ile kurs binalarının fiziksel imkânlarının -kapsamlı olarak ele alınmak kaydıyla- tespit edilmesi ve elde edilen bulguların bilimsel yöntem ve tekniklerle analiz edilerek ortaya koyulması hedeflenmektedir.

1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ VE AMACI

Kur'an-ı Kerim, İslam dininin temel kaynağıdır. Bu nedenle Müslüman toplumlarda Kur'an öğretimine asr-ı saadetten bu yana özel bir önem verilmiştir. Kur'an öğretimi faaliyeti, ülkemizde Cumhuriyetin ilanından sonra Diyanet İşleri Başkanlığı uhdesinde yürütülmüştür. Diyanet İşleri Başkanlığı bu maksatla ülkenin çeşitli illerinde Kur'an kursları açmıştır. Din eğitimi meselesinin siyasi ve ideolojik yaklaşımlarla ele alınması, bu kurslarda verilen hizmetlerin kapsamını ve niteliğini doğrudan etkilemiştir. Ne var ki bu kurslar varlığını günümüze kadar kesintisiz şekilde devam ettirebilmiştir (Bayraktar 2003:200).

Kur'an kursu, gönüllülük esasına dayalı şekilde bireylerin Kur'an-ı Kerim'i usulüne uygun şekilde okumalarına, ezberlemelerine ve din ile ilgili konularda bilgilenmelerine rehberlik yapılması maksadıyla hizmet veren yaygın din eğitimi kurumudur (Koç 2010:501). Ancak toplumun bazı kesimleri yakın bir döneme kadar bu kurumun hizmetlerinden yararlanma imkânı bulamamıştır (Kurt 2017:31). Belirli bir yaşın altındaki çocukların söz konusu kurslara kayıt yaptırılmaması, bunun en açık örneğini teşkil etmektedir. Ancak son dönemde bu konuda bir anlayış değişikliğine gidildiği de bir gerçektir.

Hentüz anne rahminde başlayan gelişim, psikologlar tarafından farklı alanlara ayrılarak incelenmektedir. Dini gelişim de bu alanlardan birini teşkil etmektedir. Gelişimin bir bütün olarak gerçekleştiği, dini gelişim ile gelişimin diğer alanları arasında etkileşim olduğu da bir gerçektir. Çocuğun diğer gelişim alanları desteklenirken, dini gelişiminin ihmal edilmesi kabul edilebilir bir durum değildir. Bu dönemde çocuk; sürekli soru soran, çevresindeki her şeyi anlamak isteyen ve sınırsız bir öğrenme arzusu olan bir varlıktır (Şimşek 2004:209). Bu öğrenme arzusu sonucunda oluşan girişimciliğin suçluluk duygusuna dönüşmemesi için doğru yönlendirilmesi gerekmektedir (Tosun ve Çapçuoğlu 2015:710). Yine bu dönemde din duygusu filizlenip kendini belli etmeye başlamaktadır (Tavukçuoğlu 2002:53). Bunlar, 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının doldurması gereken boşluğun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

110 • ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

Diyanet İşleri Başkanlığı, isteyen herkesin cami ve kurslara gelebilmesi, mevcut kurslara devam eden kursiyerlerin çoğunun yetişkin kadınlardan oluşması ve bunların önemli bir kısmının okul öncesi dönemde bulunan çocuğa sahip olduğu, çocuklarının din eğitimi ihtiyaçlarının karşılanması için başvuruda buldukları vb. gerekçelere dayanarak 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesini hayata geçirmiştir. Alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak çoklu katılım anlayışıyla hazırlanan program, 2013-2014 eğitim- öğretim yılında 10 ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Kayseri, Diyarbakır, Gaziantep, Adana, Samsun, Erzincan ve Rize) pilot uygulaması tamamlandıktan sonra 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ülke çapında uygulamaya konulmuştur (DİB 2014). Bu bağlamda Diyanet İşleri Başkanlığı söz konusu programla, okul öncesi çocukların İslam dininin temel değerlerini kendi seviyelerinde özümseyerek Kur'an-ı Kerim'i tanımalarını hedeflediğini belirtmektedir.

4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında çocuklara sevecekleri, kendilerini iyi ve güvende hissedecekleri eğitim ortamlarının hazırlanması son derece önemlidir. Zira bu durum, çocukların söz konusu kurslarda dini ve ahlaki değerlere yönelik olumlu tutumlar geliştirme ihtimallerini arttıracaktır. Velilerin söz konusu kurslara çocuklarını güvenle göndermeleri açısından da söz konusu durum önem arz etmektedir.

Bireyin karakterinin şekillendiği ve geleceğinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde, çocukların somut yaşantıları ve bu yaşantılarının gerçekleştiği fiziksel ortamın önemi birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Çelik ve Kök 2007:160; Kıldan 2007: 503; Özdemir 2018:39). Bu bağlamda araştırmanın temel problemini, "4-6 yaş grubu Kur'an kurslarına ait mevcut fiziki imkânların, bu kurslarda çocuklara nitelikli bir din eğitimi verilmesi açısından yeterlilik durumu nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Söz konusu temel problem çerçevesinde cevabı aranan alt sorular ise şunlardır:

1. Kurs binaları merkezi konumda mıdır?
2. Kurs binaları müstakil midir?
3. Kurs bahçeleri çocukların güzel vakit geçirmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiş midir?
4. Kurs binalarında ısınma problemi var mıdır?
5. Kurs binalarının temizliği için gerekli çalışmalar yapılmakta mıdır?
6. Kurs binalarındaki öğrenci lavaboları, 4-6 yaş dönemi çocukları için uygun mudur?
7. Dersliklerde bulunan öğrenci sıraları, 4-6 yaş dönemi çocukları için

uygun mudur?

8. Kurs binalarının çeşitli bölümlerine asılan uyarıcı ya da bilgilendirici yazılar ve işaretler, 4-6 yaş dönemi çocukları için uygun mudur?
9. Kurs binaları içinde çocukların oyun oynamaları için uygun mekânlar var mıdır?
- 10.Kurs binaları içinde öğreticilerin dinlenmeleri için uygun mekânlar var mıdır?
- 11.Kurs binaları içinde velilerle görüşme yapabilmesi için uygun mekânlar var mıdır?
- 12.Kurs binalarının i ve dış cephesi, 4-6 yaş çocuklarına cazip gelecek renklerle boyanmış mıdır?
- 13.Kurs binalarının ses yalıtımı yapılmış mıdır?
- 14.Kurs binalarının güvenliği için gerekli tedbirler alınmış mıdır?

Araştırmanın amacı, öğreticilerin görüşleri doğrultusunda 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının fiziki imkânlar açısından eğitime elverişlilik durumunun belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda söz konusu kurslarda görev yapmakta olan öğreticilere bizzat ulaşılmıştır. ğreticilerden anket tekniği ile elde edilen veriler gerekli istatistiki işlemlerden geirilmış ve araştırmada ele alınan probleme dair birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

2. YÖNTEM

Çalışmada genel tarama modellerinden betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ya da daha fazla değişken arasında değişim olup olmadığını ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar 2005:77).

Araştırma verileri tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak nicel veri toplama tekniklerinden biri olan anket uygulaması ile toplanmıştır. Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından, uygulanacak yöntemlerin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir. Görüşmenin geekleştirilebilmesi için alanda uzman kadroların ve Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin görüşleri alınarak hazırlanan sorular, 10 katılımcı öğretici ile pilot uygulaması tamamlandıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılıp, eksiklikler giderilerek uygula-

**112 • ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU
BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK
DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)**

maya hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Gaziantep il merkezi ve ilçelerinde bulunan 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde görev yapmakta olan 175 öğretici oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 143 öğreticiden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir (Büyüköztürk vd., 2015:88).

Araştırma sürecinde elde edilen veriler bağımlı ve bağımsız değişkenler dikkate alınarak, bilgisayar ortamında SPSS 22. 0 (Statistical package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız değişkenlerin dağılımlarının belirlenmesi amacıyla frekans (f) ve yüzdelere (%) hesaplanmıştır. Anket formunda yer alan maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları da söz konusu program üzerinden hesaplanmıştır. Öğretici görüşleri arasında bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans (anova) analizleri yapılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi, iki grubun ortalamalarının karşılaştırılması için kullanılmaktadır (Kalaycı 2010:37). İki'den fazla örneklem arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ise varyans (anova) analizi ile tespit edilir (Büyüköztürk 2015:48).

3. BULGULAR

3.1. Öğreticilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Öğreticilerin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde
İmam Hatip Lisesi	9	6,3
İlahiyat Ön Lisans	34	23,8
İlahiyat Lisans	93	65,0
Yüksek Lisans	7	4,9
Toplam	143	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 93'ü (%65,0) ilahiyat fakültesi mezunu, 34'ü (%23,8) ön lisans mezunu, 9'u (%6,3) İmam hatip lisesi mezunu, 7'si (%4,9) ise yüksek lisans mezunudur. Tablo 1'deki veriler araştırmanın örneklemini oluşturan Kur'an kursu öğretmenlerinin büyük bir kısmının ila-

hiyat lisans mezunlarından oluştuğunu göstermektedir.4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev alacak öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının gelişim dönemi özelliklerini bilmek zorunda olmalarının yanı sıra pedagojik formasyona da sahip olmaları gerekir.

Tablo 2. Öğreticilerin Yaşlarına İlişkin Bulgular

Yaş	Frekans	Yüzde
18-25 yaş arası	17	11,9
26-35 yaş arası	61	42,7
36-45 yaş arası	63	44,1
46-55 yaş arası	2	1,4
Toplam	143	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 63'ü(%44,1) 36-45, 61'i(%42,7) 26-35, 17'si(%11,9) 18-25, 2'si (%1,4) ise 46-55 yaş aralığındadır. Tablo 2'deki veriler araştırmanın örneklemini oluşturan Kur'an kursu öğretmenlerinin yarıya yakınının 36-45 yaş arası bireylerden oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 3. Öğreticilerin Mesleki Deneyimine İlişkin Bulgular

Mesleki Deneyim	Frekans	Yüzde
1-5 yıl	78	54,5
6-10 yıl	42	29,4
11-15 yıl	22	15,4
16-20 yıl	1	,7
Toplam	143	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 78'i (%54,5) 1-5 yıl, 42'si (%29,4) 6-10 yıl, 22'si (%15,4) 11-15 yıl, 1'i (%0,7) ise 16-20 yıl arası mesleki tecrübeye sahiptir. Tablo 3'teki veriler araştırmanın örneklemini oluşturan Kur'an kursu öğretmenlerinin yarıdan fazlasının 1-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip olduğunu göstermektedir.

114 • ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

Tablo 4. Öğreticilerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarındaki Görev Sürelerine İlişkin Bulgular

Görev Süresi	Frekans	Yüzde
1-3 yıl	111	77,6
4-6 yıl	29	20,2
7-9 yıl	3	2,2
Toplam	143	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 111'i (%76,6) 1-3 yıl, 29'u (%20,2) 4-6 yıl, 3'ü (%2,2) 7-9 yıldır 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapmaktadırlar. Tablo 4'teki veriler araştırmanın örneklemini oluşturan Kur'an kursu öğretmenlerinin çoğunluğunun 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarındaki görev sürelerini 1-3 yıl arasında olduğunu göstermektedir. Söz konusu kursların birçoğunun son birkaç yıl içerisinde hizmete girmiş olmasının bu durumun esas nedeni olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Öğreticilerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular

Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu	Frekans	Yüzde
Evet katıldım	126	88,1
Hayır katılmadım	17	11,9
Toplam	143	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 126'sı (%88,1) görev alanı ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına ya da seminerlere katılmıştır. Görev alanı ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına ya da seminerlere hiç katılmadığını belirten öğretmenlerin sayısı ise 17'de (%11,9) kalmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çok büyük bir kısmının görev alanları ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılmış olmaları olumlu bir durumdur. Ancak söz konusu kurs ya da seminerlerin Kur'an kurslarında verilen din eğitimi hizmetlerinin verimliliğine olumlu yansımalarının, birtakım şartları taşımasına bağlı olduğu gerçeğinin de göz ardı edilmemesi gerekir (Öztürk ve Sancak 2007: 766).

Tablo 6. Öğreticilerin Pedagojik Formasyon Sertifikasına Sahip Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

Formasyon	Frekans	Yüzde
Evet	91	63,6
Hayır	52	36,4
Toplam	143	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 91'inin (%63,6) pedagojik formasyon sertifikasına sahip olduğu, 52'sinin (%36,4) ise bu belgeye sahip olmadığı görülmektedir. Tablo 6'daki veriler araştırmanın örneklemini oluşturan Kur'an kursu öğretmenlerinin çoğunluğunun pedagojik formasyon derslerini aldığını göstermektedir ancak bu oran (%63,6) yeterli değildir. Kur'an kursu öğretmenlerinin tamamının öğrenme- öğretme yöntemi ve süreci hakkında derinlemesine bilgiye sahip olmaları ve bu bilgilerini din eğitimi sürecine etkili şekilde yansıtılmaları gerekmektedir. Aksi bir durum, çocukların hayatında gelecek dönemleri de olumsuz etkileyecek derin izler bırakabilir. Bu nedenle, 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapan öğretmenlerin %36'lık bir kısmının pedagojik formasyona sahip olmamalarının din eğitimi hizmetinin niteliğini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Tablo 7. Öğreticilerin İstihdam Tiplerine İlişkin Bulgular

İstihdam Tipi	Frekans	Yüzde
Kadrolu	46	32,2
Sözleşmeli	57	39,9
Fahri	40	28,0
Toplam	143	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 57'si (%39,9) sözleşmeli, 46'sı (%32,2) kadrolu, 40'ı (%28,0) fahri görevlidir. Tablodaki verilere göre, araştırmaya katılan Kur'an kursu öğretmenlerinin çalıştıkları statülerin farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Son yıllarda siyasi, ekonomik, sosyal gelişmelerin de etkisiyle kamuda yeni istihdam şekilleri görülmektedir. Aynı kurum çatısı altında aynı işi yapan kamu çalışanları arasındaki istihdam çeşitliliği kamu çalışanlarını maddi ve manevi olarak doğrudan etkilemektedir. Özellikle söz konusu etkinin manevi boyutunu oluşturan kavramlar iş doyumu, motivasyon ve aidiyet duygusudur. İş doyumu, en genel şekliyle "çalışanların iş ve işin sağladığı

116 • ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

maddi ve manevi olanaklara ilişkin algısı” olarak tanımlanabilir (Kalay vd. 2013:113). Söz konusu algıya kişinin verdiği duygusal tepki ise vermiş olduğu eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Motivasyon, bireye enerji verip öğrenme- öğretme sürecinin etkililiğinde önemli bir rol oynamaktadır (Akbaba 2006:347).

3.2. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Fiziki İmkânlarının Eğitim Açısından Elverişliliğine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğreticilerin, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Fiziki İmkânlarının Eğitim Açısından Elverişlilik Durumuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımları

Maddeler		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Kur'an kursumuzun konumu ve ulaşım imkânları elverişlidir.	N	3	12	10	76	42
	%	2,1	8,4	7,0	53,1	29,4
Kur'an kursu binamız müstakildir.	N	23	40	3	47	30
	%	16,1	28,0	2,1	32,9	21,0
Kur'an kursu binamız yeterli büyüklükte bir oyun bahçesine sahiptir.	N	61	38	6	24	14
	%	42,7	26,6	4,2	16,8	9,8
Kur'an kursu binamızın bahçesi çocukların güzel vakit geçirmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.	N	68	43	9	14	9
	%	47,6	30,1	6,3	9,8	6,3
Kur'an kursu binamızda ısınma problemi yaşanmamaktadır.	N	26	13	10	47	47
	%	18,2	9,1	7,0	32,9	32,9
Kur'an kursu binamızın temizliği için gerekli çalışmalar yapılmaktadır.	N	30	22	11	49	31
	%	21,0	15,4	7,7	34,3	21,7
Kur'an kursu binamızdaki öğrenci lavaboları, 4-6 yaş dönemi çocukları için uygundur.	N	19	10	5	55	54
	%	13,3	7,0	3,5	38,5	37,8
Kur'an kursu binamızdaki dersliklerde bulunan öğrenci sıraları, 4-6 yaş dönemi çocukları için uygundur.	N	5	4	2	62	70
	%	3,5	2,8	1,4	43,4	49,0
Kur'an kursu binamızın çeşitli bölümlerine asılan uyarıcı ya da bilgilendirici yazılar ve işaretler, 4-6 yaş dönemi çocukları için uygundur.	N	8	23	17	63	32
	%	5,6	16,1	11,9	44,1	22,4

Kur'an kursu binamız içerisinde çocukların oyun oynamaları için uygun mekânlar vardır.	N	21	25	15	49	33
	%	14,7	17,5	10,5	34,3	23,1
Kur'an kursu binamız içerisinde öğretmenlerin dinlenmeleri için uygun mekânlar vardır.	N	31	38	12	42	20
	%	21,7	26,6	8,4	29,4	14,0
Kur'an kursu binamız içerisinde velilerle görüşme yapabilmemiz için uygun mekânlar vardır.	N	29	29	11	53	21
	%	20,3	20,3	7,7	37,1	14,7
Kur'an kursu binamızın iç ve dış cephesi, 4-6 yaş çocuklarına cazip gelecek renklerle boyanmıştır.	N	44	39	15	28	17
	%	30,8	27,3	10,5	19,6	11,9
Kur'an kursu binamızın ses yalıtımı yapılmıştır.	N	39	35	32	25	12
	%	27,3	24,5	22,4	17,5	8,4
Kur'an kursu binamızın güvenliği için gerekli tedbirler alınmıştır.	N	28	24	24	45	22
	%	19,6	16,8	16,8	31,5	15,4

Tablodaki verilere göre 38 (%26,5) öğretici, görev yapmakta olduğu 4-6 yaş grubu Kur'an kursunun yeterli büyüklükte bir oyun bahçesine sahip olduğunu belirtirken 99 (%69,3) öğretici yeterli büyüklükte bir oyun bahçesine sahip olmadıklarını belirtmektedir. 6 (%4,2) öğretici ise bu konuda kararsız olduğunu dile getirmektedir. Kararsız olan öğretmenlerin yanıtları da dikkate alındığında, 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının büyük bir kısmında yeterli büyüklükte bir oyun bahçesi bulunmadığı rahatlıkla söylenebilir.

Kur'an kursları öğretici kitabı (4-6 yaş grubu) incelendiğinde, birçok hedef davranışın oyun ortamında veya sürecinde kazandırılması gerektiğinin önemle vurgulandığı görülecektir. 4-6 yaş grubu çocukların içerisinde buldukları gelişim döneminin "oyun çağı" olarak da adlandırıldığı düşünülürse 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının yeterli büyüklükte bir oyun bahçesinin bulunmamasının ne kadar önemli bir eksiklik olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Söz konusu eksikliğin bu kurumlarda verilen din eğitimi hizmetlerinin niteliğini olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır.

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan Kur'an kursu öğretmenlerinin 23'ü (%16,1) görev yapmakta oldukları kurs bahçesinin çocukların güzel vakit geçirmelerini sağlayacak şekilde düzenlendiğini belirtirken, 111 (% 77,7) öğretici bu konuda olumsuz görüş bildirmiştir. 9 (%6,3) öğretici ise bu konuda kararsız bir yaklaşım ortaya koymuştur. Bu veriler, 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarına ait oyun alanları düzenlenirken çocukların gelişim dönemi özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının yeterince dikkate alınmadığına işaret etmektedir.

118 • ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

Bu, söz konusu kurslarda verilen din eğitimi hizmetlerinin verimliliğini doğrudan etkileyebilecek bir sorundur. Zira çocukların bu kurslara devam etme konusundaki isteklilik durumları ile kursa ait oyun alanlarını cazip bulma durumları arasında güçlü bir ilişkinin bulunması kuvvetle muhtemeldir. Kur'an kurslarına ait oyun alanlarının cazibesi, çocukların bu kurslara yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri açısından da son derece önemlidir. İlgisini çekmediği için kurs bahçelerinde yeterince ve nitelikli vakit geçirmeyen çocukların eğitim sürecinde derse odaklanma problemi yaşamaları da söz konusu olabilir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 143 öğreticinin 80'i (%56) kurs binalarının temizliği için gerekli çalışmalar yapıldığını, 52'si (%36,4) ise yapılmadığını belirtmektedir. 11 (%7,6) öğreticinin ise bu konuda tereddütleri vardır. Görev yapmakta oldukları Kur'an kursu binasının temizliği için gerekli tedbirlerin alındığını belirten öğretmenlerin oranının %56'da kalmış olması oldukça düşündürücü bir durumdur. Zira temizlik asla bir lüks değildir. Kur'an kursu binalarında temizlik konusunda gösterilecek ihmalkârlığın anlayışla karşılanması mümkün değildir. Zira bu ihmalkârlık telafisi güç olumsuzluklara yol açabilir. 'Temizlik dini' olarak nitelendirilen İslam'a dair eğitim hizmetlerinin verildiği bir kurumda temizlik konusunda gerekli hassasiyetin gösterilmemesinin büyük bir çelişki olduğunu da bu noktada belirtmekte fayda vardır.

Yukarıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğretmenlerden 62'sinin (%43,3) çalışmakta oldukları Kur'an kursu binalarının içinde dinlenmeleri için uygun mekânlar bulunduğunu belirtirken, 69'unun (%48,3) aksi yönde görüş belirttikleri görülmektedir. 12 (%8,4) öğretici ise bu konuda kararsız bir yaklaşım sergilemiştir. Öğreticilerin verdiği yanıtlara göre, 4-6 yaş grubu Kur'an kursu binaları inşa edilirken öğretmenlerin dinlenme ihtiyaçlarının yeterince dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır. Söz konusu kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kendilerini iyi ve değerli hissetmeleri açısından bu, ciddi bir sorundur. Bu sorun, öğretmenlerin mesleki performanslarını olumsuz etkileyebilir.

Kur'an kursu binası içerisinde veliler ile görüşme yapmak için uygun mekânların bulunma durumuna ilişkin görüşlere bakıldığında; 74 (%51,8) öğreticinin bu konuda olumlu görüşe sahip iken 58 (%40,6) öğreticinin aynı konuda olumsuz görüş belirttikleri; 11 (%7,7) öğreticinin ise bu konuda kararsız bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Oysaki velilerle işbirliği, eğitim hizmetlerinin verimliliğinin olmazsa olmazlarından biridir. Okul öncesi dönem çocukları söz konusu olduğunda, bu işbirliğinin önemi daha da artmaktadır. Söz konusu işbirliği öğretmenlere, çocukları daha iyi tanıma ve eğitim sürecini onlara göre yapilandırma imkânı verecektir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 45'i (%31,5) çalıştıkları kurs binalarının iç ve dış cephe boya renklerinin okul öncesi dönem çocukları için uygun olduğu görüşünde iken 83'ü (%58,5) aksi yönde görüş belirtmiştir. 15 (%10,5) öğretici ise bu konuda kararsız bir yaklaşım ortaya koymuştur. Bu veriler, 4-6 yaş grubu Kur'an kursu binalarının iç ve dış cephe boyaları için renk seçimi yapılırken psikolojik gerçekliklerin yeterince dikkate alınmamış olabileceğine işaret etmektedir. Söz konusu kurslarda verilen eğitim hizmetlerinin verimliliği açısından bu durumun da ciddi bir risk teşkil ettiği rahatlıkla söylenebilir. Çünkü fiziksel ortamın/koşulların uygunluğu, bu özelliklerin, programın içeriğiyle ve amaçlarıyla uyumlu olması, söz konusu kurslarda verilecek din eğitim hizmetinin amacına ulaşma ihtimalini arttıracaktır (Aydın 2000; Uludağ ve Odacı 2002:153).

4-6 yaş grubu Kur'an kursu binalarının ses yalıtımlarının yapılma durumlarına ilişkin görüşlere bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerden 37'sinin (%25,9) olumlu, 74'ünün (% 51,8) ise olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. 32 (%22,4) öğretici ise bu konuda kararsız bir yaklaşım sergilemişlerdir. Görüldüğü üzere 4-6 yaş grubu Kur'an kursu binalarının önemli bir kısmında ses yalıtımı sorunu yaşanmaktadır. Bu sorun, söz konusu kurslarda yürütülen din eğitimi faaliyetlerinin amacına ulaşmasını olumsuz etkileyebilir. "İlk çocukluk döneminde çocuklarda dikkat toplama yetisi yeterince olgunlaşmamıştır. Çocukların dikkatlerini belirli bir etkinlik üzerine uzun süre toplaması çok zor bir durumdur" (Gözüm ve Kandır 2019:564) . Ders esnasında dışarıdan ya da diğer sınıflardan gelecek sesler 4-6 yaş dönemindeki çocuklar için daha büyük bir sorun teşkil edebilir. Bu bakımdan 4-6 yaş grubu Kur'an kursu binalarında ses yalıtımı meselesinin ciddiye alınması son derece önemlidir.

4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının güvenliği ile ilgili tedbirlerin alınma durumuna ilişkin görüşlere bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerden 67'sinin (% 46,9) olumlu, 52'sinin (%36,4) ise olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. 24 (%16,7) öğretici ise bu konuda kararsız yaklaşım sergilemiştir. 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapmakta olan öğretmenlerin önemli bir kesiminin, görev esnasında kendilerini yeterince güvende hissetmedikleri anlaşılmaktadır. Yaşadıkları bu güvensizlik hissini, onların kurumsal aidiyet geliştirmeleri ve mesleki performansları açısından risk teşkil edeceği açıktır. Diğer yandan söz konusu kursların güvenlik durumunun velilere ve öğrencilere bakan yönleri de mevcuttur. Velilerin, güvenlik tedbirlerinin yeterince alınmadığı kurumlara çocuklarını göndermekten imtina etmeleri şartı ol-

**120 • ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU
BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK
DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)**

mayacaktır. Kur'an kurslarında güvenlik zafiyetinden kaynaklanan bir sorun yaşanması durumunda, çocukların yaşayacağı travmanın büyüklüğünü hesaba katmakta da fayda vardır. Nitekim eğitim ortamında çocukların kendilerini güvende hissetmelerinin önemi araştırmacılar tarafından da vurgulanmaktadır. Bu araştırmacılarından biri olan Kıldan, okul alanlarının tehlikelerden uzak olması gerektiğini belirterek, kendisini güvende hisseden çocuğun hem akademik hem de sosyal olarak daha olumlu davranışlar sergileyeceğinin altını çizmektedir (Kıldan 2007:503).

Öğreticilerin görüşlerine bakılırsa, 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarındaki dersliklerin büyük bir kısmı çocukların bedenlerine uygun sıralarla donatılmıştır. Söz konusu kurslarda bulunan öğrenci lavaboları için de aynı şeyi söylemek mümkündür. Ne var ki Kur'an kurslarının çeşitli bölümlerinde asılı olan uyarıcı ya da bilgilendirici yazıların öğrenci seviyesine uygunluğu hususunda öğretmenlerin önemli bir bölümü tereddüt içerisinde. Bu, esasen çözümü çok masraf ve emek gerektiren bir sorun değildir. Söz konusu kurslarda görev yapmakta olan idarecilerin, öğretmenlerle işbirliği yaparak öğrenci seviyesine uygun olmayan yazılarla ilgili tasarrufta bulunmaları mümkündür.

Tablo 8'de, görev yapmakta olduğu Kur'an kursunun konumundan ve ulaşım imkânlarından şikâyetçi olan öğretici sayısının da oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun Kur'an kurslarının hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından önemli bir tercih sebebi olacağı açıktır. Yağcı tarafından 2018 yılında yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Yağcı 2018:102).

Tablo 8'de dikkat çeken bir başka veri ise öğretmenlerin yaklaşık 1/5'lik bir kısmının, görev yapmakta oldukları kurs binasında ısınma problemi bulunduğunu belirtmiş olmalarıdır. Bu, söz konusu kursların cazibesini azaltmasıyla beraber kurslarda verilen din eğitimi hizmetlerinin verimliliğini de olumsuz etkileyebilecek bir sorundur. Söz konusu sorunun hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sağlığı açısından risk oluşturabileceği düşünülmektedir.

3.3. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Sahip Olduğu Fiziki İmkânların Eğitim Açısından Elverişliliğine İlişkin Görüşlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklaşma Durumu

Öğreticilerin 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının sahip olduğu fiziki imkânların eğitim açısından elverişliliğine ilişkin görüşlerinin araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre farklılaşma durumu t- testi ve Anova testleri ile tespit edilmiştir. Testler sonucunda söz konusu görüşler arasında sadece öğrenim

durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma bulunduğu görülmüştür. Buna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Sahip Olduğu Fiziki İmkânların Eğitim Açısından Elverişliliğine İlişkin Görüşlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Düzeyini Gösteren Anova Tablosu

Boyut	Öğrenim Durumu	N	X	SS	F	P
Fiziki Durum	İmam Hatip Lisesi	9	3,748	,791	4,493	,005
	İlahiyat Ön Lisans	34	3,276	,899		
	İlahiyat Lisans	93	3,113	,833		
	Yüksek Lisans	7	2,257	,581		
	Toplam	143	3,150	,868		

Tablodaki verilere bakıldığında, öğrenim düzeyi yükseldikçe puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı düzeyde olup olmadığı One-Way ANOVA testi ile tespit edilmiştir. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılaşmanın bulunduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu, Sheffe testi ile yoklanmıştır. Yapılan test sonucunda, anlamlı farkın Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenler ile İmam hatip lisesi, İlahiyat ön lisans ve İlahiyat lisans mezunu öğretmenler arasında olduğu anlaşılmıştır. Bu veriler yüksek lisans mezunu öğretmenlerin 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının fiziki durumuna ilişkin algıladıkları problemlerin diğer öğretmenlere göre fazla olduğunu göstermektedir. Almış oldukları lisansüstü eğitimin, onların fiziki alt yapı ile ilgili eksiklikleri daha iyi görmelerine imkân vermiş olabileceği değerlendirilmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi, çocuğun doğduğu günden başlayıp ilköğretime başladığı güne kadar devam eden zaman dilimini kapsamaktadır. Çocuğun kişilik yapısı çok büyük ölçüde bu dönemde şekillenmektedir. Bireyler; temel bilgi ve becerileri, alışkanlık ve tutumları bu dönemde kazanmaktadır. Bu durum aile kurumunun çocukların eğitiminde üstlendiği rolün büyüklüğünü göstermektedir. Diğer yandan aile büyüklerinin günümüzde çeşitli nedenlere bağlı olarak çocuklarının eğitimine yeterince zaman ayıramadıkları da bir gerçektir. Bu durum, çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları gereken bilgi ve becerileri aile ortamında kazanma imkânından genellikle mahrum kalmalarına yol

122 • ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

açmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının önemi de burada ortaya çıkmaktadır.

4-6 yaş, çocuğun eğitiminde oldukça önemli ve kritik bir döneme tekabül etmektedir. Bu nedenle söz konusu dönemde çocuğa, uyarıcılar açısından zengin bir çevre yani tüm gelişim alanlarını destekleyecek nitelikte bir öğrenme ortamı sunulması gerekmektedir. Bu ise 4-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik eğitim hizmetleri için tahsis edilmiş binaların fiziki şartlar bakımından eğitime elverişlilik durumunun bilimsel yaklaşımla sorgulanmasının önemini göstermektedir.

4-6 yaş, dini gelişim açısından da önem arz eden bir dönem olduğu için Diyanet İşleri Başkanlığı 2014 yılından bu yana ülke genelinde 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesi'ni hayata geçirmiştir. Bu kapsamda ülke genelinde çok sayıda kurs binası faaliyete girmiştir. Bu kurslarda çocuklara nitelikli bir din eğitimi hizmeti verilip verilmediği, çok boyutlu şekilde ele alınması gereken bir meseledir. Kurs binalarının fiziki şartları bu boyutlardan birini teşkil etmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu binalarının sahip olması gereken fiziki şartlara ya da imkânlarla dair birtakım ölçütler belirlemiştir. Bununla birlikte kurs binalarını inşa etme ve hizmete açma sürecinde bu ölçütlerin ne ölçüde dikkate alındığı, araştırılmaya muhtaç bir meseledir. Gerek ekonomik imkânsızlıklara ve gerekse yetkili kişilerin, uzman görüşlerine başvurma hususunda gösterdiği ihmalkârlıklara bağlı olarak 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu binalarında söz konusu ölçütlerin bir kısmı dikkate alınmamış olabilir. Bu nedenle söz konusu binaların Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından belirlenen ölçütlerle uyumluluk durumunun bilimsel araştırmalarla tespit edilmesi gerekmektedir.

4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının fiziki imkânlar açısından eğitime elverişlilik durumunun sorgulandığı bu çalışmada oldukça önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı ilgili birimlerin bu sonuçları dikkate almaları ve tespit edilen sorunlar için etkili çözümler geliştirmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmada, 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu binalarının büyük çoğunluğunun gerek konumu ve gerekse ulaşım imkânları bakımından elverişli olduğu tespit edilmiştir. Geçmişte yapılan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Yağcı 2018:102). Söz konusu kurslara yönelik talebi olumlu yönde etkileyecek olması açısından bu sonuç son derece önemlidir. Bununla birlikte yarıdan fazlasının müstakil bir binaya sahip olmamaları, cami altlarını ve bahçelerini kullanmak zorunda kalmaları (Yağcı 2018:103) gibi sorunlar söz konusu kursların bu avantajdan yararlanmalarını olumsuz etkileyebilir. Bu ne-

denle 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarına yönelik tespitler yapılırken ve çözümler üretilirken meseleye bütüncül şekilde bakmakta fayda vardır.

Çalışmada ulaşılan dikkat çekici sonuçlardan bir diğeri 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu binalarının büyük bir kısmının yeterli büyüklükte bir oyun bahçesine sahip olmaması; mevcut oyun bahçelerinde ise çocukların hoşça vakit geçirmelerini sağlayacak oyun araçlarından yoksun olmasıdır. 4-6 yaş grubu çocukların içerisinde buldukları gelişim dönemi özellikleri dikkate alınır sa bunun ne kadar büyük bir eksiklik olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Oysaki Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yayınlamış olduğu Kur'an kursları uygulama esaslarında kurs bahçelerinin çocukların fiziksel gelişimlerini destekleyecek park oyuncakları, denge alanları, tırmanma araçları vb. ile donatılması gerektiği vurgulanmaktadır. Geçmişte yapılan farklı çalışmalarda benzer bulguların elde edilmiş olması (Gün 2016:62; Yağcı 2018:214; Üzümcü ve Çınar 2020:37) bu konuda tedbir almakta ihmalkâr davranıldığını göstermektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bu sorunun giderilmesi hususunda gerekli tedbirleri alması önem arz etmektedir.

Çalışmada, kurs binalarının büyük bir kısmında, çeşitli bölümlere asılan uyarıcı ya da bilgilendirici yazıların - işaretlerin 4-6 yaş grubu çocuklar için uygun olmadığı belirlenmiştir. Söz konusu kurslarda görev yapmakta olan idarecilerin, öğretmenlerle işbirliği yaparak öğrenci seviyesine uygun olmayan yazılarla ilgili tasarrufta bulunmaları mümkündür. Ayrıca öğrenci lavabolarının ve dersliklerde bulunan öğrenci sıralarının okul öncesi çocuklar için uygun olduğu tespit edilmiştir. Ancak farklı örneklem grubuyla yaptığı çalışmada Gün, öğrenci lavabolarının 4-6 yaş grubu çocuklara uygun olmadığını belirlemiştir (Gün 2016:62). Bu verilere dayanarak ülke çapındaki tüm 4-6 yaş Kur'an kurslarının eşit imkânlarla sahip olmadığı ve bazı kursların Diyanet İşleri Başkanlığı'nın belirlediği kriterlere sahip olmadan açıldığı söylenebilir.

Kurs binalarının çoğunluğunda öğretmenlerin dinlenmeleri ve velilerle görüşme yapabilmeleri için uygun mekânlar bulunmadığı tespit edilmiştir. Gün, yapmış olduğu çalışmada bu eksikliğin farklı amaç için kullanılmak üzere tasarlanmış bölümlerin 4-6 yaş sınıfına çevrilmesinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir (Gün 2016:62). Korkmaz ve Yeşil'e göre öğretmenler için oluşturulan mekânlar; öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel olarak dinlendikleri, iletişim kurma ve işbirliği yapma fırsatı buldukları alanlardır (Korkmaz ve Yeşil 2012:109). Söz konusu mekânların eksikliğinin, bu kurslarda görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki performanslarını ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca velilerle görüşme yapmak için uygun mekânların bulunmaması, öğretici ile veli arasındaki işbirliği ve iletişimi za-

124 • ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

yıflatabilir. Söz konusu kurslarda verilen din eğitimi hizmetlerinin verimliliğinin bu durumdan olumsuz etkilenmesi kuvvetle muhtemeldir.

Öğreticilerin çoğunluğu, görev yapmakta olduğu 4-6 yaş grubu Kur'an kursu binalarının iç ve dış cephe boyalarının okul öncesi dönem çocukları için uygun olmadığını belirtmiştir. Oysaki Uludağ ve Odacı, etkili öğrenme/öğretme sürecinin fiziksel ortamın/koşulların uygunluğu ile gerçekleşeceğini belirtmektedir (Uludağ ve Odacı 2002:153). Kur'an kursu duvarları için seçilecek renkler, çocukların hem psikolojik açıdan kendilerini iyi hissetmeleri hem de gözlerinin yorulmaması açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle yetkili kişilerin söz konusu mesele üzerinde hassasiyetle durmaları elzemdir.

Öğreticilerin önemli bir kısmına göre kurs binaları, ses yalıtımı ve güvenlik açısından istenilen durumda değildir. Kurslardaki ses yalıtımı problemi, 4-6 yaş grubu çocuklarda dikkat toplama yetisi yeterince olgunlaşmadığından din eğitimi hizmetinin niteliğini olumsuz etkileyecektir. Güvensizlik hissi ise öğretmenlerin kurumsal aidiyet geliştirmeleri ve mesleki performansları açısından risk teşkil etmektedir. Farklı örneklem grubuyla yaptığı benzer bir araştırmada Yağcı, bazı öğretmenlerin çeşitli konularda güvenlik sorunlarıyla karşılaşabildiklerini belirtmiştir (Yağcı 2018:116).

Bu sonuçlar göstermektedir ki, 4-6 yaş grubu Kur'an kursları gerekli alt-yapı hazırlıkları ciddi şekilde yapılmadan ya da tamamlanmadan açılmıştır. Din eğitimi hizmeti verilen diğer alanlarda olduğu gibi eksikliklerin zamanla tamamlanabileceği anlayışı ile hareket edildiği anlaşılmaktadır. Bu durum söz konusu kurslarda verilen din eğitimi hizmetlerinin verimliliği açısından ciddi bir problem oluşturmaktadır. Oysaki din eğitimi oldukça önemli ve hassas bir hizmet alanıdır. Dinin insan ve toplum üzerindeki derin ve çok yönlü etkisi ile toplumu oluşturan fertlerin din anlayışı açısından homojen bir yapıya sahip olmamaları, bu hassasiyetin temel nedenini teşkil etmektedir. Din eğitimi hizmeti verilen kişiler 4-6 yaş dönemindeki çocuklar olduğunda söz konusu hassasiyet daha da artmaktadır. Zira 4-6 yaş gelişim açısından son derece kritik bir döneme karşılık gelmektedir. Bu dönemdeki çocuklara verilecek din eğitimi hizmetlerinde en ince ayrıntıların bile dikkate alınması gerekmektedir. Bu durum, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı ilgili birimlerin özellikle de İlahiyat ve Eğitim fakülteleri ile işbirliği halinde olmalarının ve karar alma süreçlerinde akademik camianın görüşlerini dikkate almalarının önem arz ettiğini göstermektedir.

Etik Kurul İzni: Bu çalışma için etik kurul izni, Uşak Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 10.07.2020 tarih, 2020-92 numaralı kararı ile alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akbaba, S. (2006). "Eğitimde Motivasyon". Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. (13): 343-361.
- Aydın, M. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bayraktar, M.F. (2003). Kur'an Kurslarının Sorunları ve Geleceği İle İlgili Bazı Düşünceler, Yaygın Din Eğitiminin Sorunları Sempozyumu(28-29 Mayıs 2002). Kayseri: İBAV Yayınları: 199-214.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, M. & Kök, M. (2007). "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımın Önemi". Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. (15): 158-170.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2018). Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu). Ankara
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2014). Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu). Ankara
- Doğan, D. (2014). "Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları Öğretim Programı (Okul Öncesi Dönemi) Dini Bilgiler-1 Öğrenme Alanı Kazanımları Üzerine Değerlendirme". Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. (24): 201-225.
- Genç, M. F. (2019). "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi". İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi, 5(2): 506-521.
- Gün, A. (2016). "Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği". Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. (7): 33-66
- Gözüm, A. İ. C.,& Kandır, A. (2019). "Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişim Programının Çocukların Dikkat Yetisi Kazanımına Etkisi". Pegem Journal of Education and Instruction. 9(2): 547-584.
- Kalay, F., Arslan, H., & Ofas, Ş. (2013). "Kadrolu ve 4/B Sözleşmeli Yardımcı Sağlık Personellerinin İş Doyumlarının Karşılaştırılması". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (29): 111-121
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karaköse, Ş. (2009). Etkili Din Öğretimi. İstanbul: Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Dernekler Federasyonu Yayınları (TİDEF).
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakcan, R.,& Meydan, H. (2014). Ahlak Değerler ve Eğitimi. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kıldan, A. O. (2007). "Okulöncesi Eğitim Ortamları". Kastamonu Eğitim Dergisi. 15(2): 501-510.
- Korkmaz, M. (2019). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Din Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Korkmaz, M. (2020). "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma". İlahiyat Tetkikleri Dergisi.1(53): 237-261.

126 • ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE 4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU BİNALARININ FİZİKİ İMKÂNLAR AÇISINDAN EĞİTİME ELVERİŞLİLİK DURUMU (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

- Korkmaz, Ö. & Yeşil, R. (2012). “Öğretmenler Odasında Gündem”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 31(31):107-122.
- Köylü, M. (2004). Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi. AÜİFD. 45(2): 137-154.
- Kurt, İ. (2017). Velilerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çorum.
- Özdemir, A. (2018). Okulöncesi Eğitimde Kaliteye İlişkin Çocuk Görüşleri: Fiziksel Ortam, Akran İlişkileri ve Etkinlikler. Turkish Studies. 13: 33-53.
- Özgen, E. (2007). “Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kavramı ve Çalışan Memnuniyetine Etkisi”. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. (8): 1-6.
- Öztürk, M. & Sancak, S. (2007). “Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri”. Journal of Yaşar University. 2(7):761-794.
- Senemoğlu, N. (1994). “Okul öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalı”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10: 21-30.
- Şimşek, E. (2004). “Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri ve Din Eğitimi”. Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi. 4(4): 207-220.
- Tavukçuoğlu, M. (2002). “Okulöncesi Çocuğunun Eğitiminde Din Duygusu ve Din Eğitimi”. Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 14(14): 51-63.
- Tosun, C. & Çapcıoğlu, F. (2015). 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi. 5(5): 705-720.
- Tüfekçi, K. (2020). Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.
- Uludağ, Z. & Odacı, H. (2002). “Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân”. Milli Eğitim Dergisi. 29: 153-154.
- Uzun, S. (2016). Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi (İslam Dini) Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi Türkiye Ve Amerika Örnekleri. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Üzümcü, M. & Çınar, N. (2020). “4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitsel Yeterlilikleri ve Görev Yaptıkları Kurslarla İlgili Görüşleri”. Trabzon İlahiyat Dergisi. 7(1): 7-51.
- Yağcı, S.(2018). Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Yağcı, S. (2020). “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve Müftülüklerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Çalışmaları”. Balıkesir İlahiyat Dergisi. (11): 195-221.
- Yazıbaşı, M. A. (2020). “Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)”. Dini Araştırmalar. 23(57): 95-116.
- Yıldırım, B. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi (Sivas İli Örneği). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas.

İnternet Kaynakları

<https://hukukmusavirligi.diyaret.gov.tr/Documents/2019-2020%20E%C4%9Fitim%20%C3%966%C4%9Fretim%20Y%C4%B11%C4%B1%20Kuran%20Kurslar%C4%B1%20Uygulama%20Esaslar%C4%B1.pdf> (Erişim Tarihi: 28.07.2020)

TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ DİN EĞİTİMİNİN TEMEL TAŞI: PROF. DR. BEYZA BİLGİN*

Mustafa ÖNDER**

Öz

Okul Öncesi Eğitimi çocuğun bütün özelliklerinin, yeteneklerinin ve bunları kullanabilmenin şekillendiği bir dönemdir. Bu nedenle bilinçli ve rehberlik edici öğretmenlere, yetişkinlere önemli görevler düşmektedir. Okul öncesi dönemde diğer bilgi ve becerilerin yanı sıra din öğretimi de gereklidir. Çocuğun içinde bulunduğu dönemin özellikleri dikkate alınarak ve anlayabileceği yöntem ve teknikler kullanılarak verilecek din ve ahlak eğitimi, hayatı boyunca kendisine katkı sağlayabilecektir. Burada asıl önemli olan nokta, böyle bir eğitimin pedagojik olarak temellendirilmesi ve bu doğrultuda başka bilim dallarının verileri ile birlikte verilmesidir. Beyza Bilgin ülkemizde Din Eğitimi Biliminin kurucusudur. Aynı zamanda okul öncesi din eğitimi de bilimsel çerçevede ilk ele alan bilim insanıdır. Biz çalışmamızda, ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının din ve ahlak eğitimi pedagojik temellere oturtan, yöntem ve tekniklerini belirleyen, bu eğitimde hikâye ve masal tekniğinin kullanılması gerektiğini ve nasıl kullanılacağını örnekleriyle açıklayan Prof. Dr. Beyza Bilgin’in kitap, makale ve tebliğlerinden hareketle konu ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçladık. Çalışmamızda Beyza Bilgin’in çocukların din eğitimi ile ilgili görüşleri, konunun bilimsel olarak nasıl temel-

* Bu makale, “Prof. Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitiminde Yeni Yöntem Çalışmaları” isimli Yüksek Lisans Tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

** Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri B1. Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı
e-posta: monder@cumhuriyet.edu.tr ORCID: 0000-0002-9624-0716.

Atıf/Cite as: Mustafa Önder (2020). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitiminin Temel Taşı: Prof. Dr. Beyza Bilgin. Dini Araştırmalar. 23(58): 127-150. Din Eğitimi: Beyza Bilgin Özel Sayısı. DOI: 10.15745/da.771805

lendirildiği, alandaki problemler ve kullanılabilecek yöntemler nelerdir? Sorularına cevap aramaya çalıştık. Çalışmamızda Tarama Modeli kullanılmıştır. Çalışmanın Beyza Bilgin’in özellikle okul öncesi çocukların din eğitimi hakkındaki görüşlerini yansıtması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Beyza Bilgin, Din Eğitimi, Okul Öncesi, Hikâye-Masal Tekniği.

Cornerstone of Pre-School Religious Education in Turkey: Prof. Dr. Beyza Bilgin

Abstract

Preschool education is a period in which most of the characteristics features, abilities of a child are shaped. Therefore, conscious and guiding teachers and adults have important duties. Religious education is required in preschool as well as other knowledge and skills. Religious and moral education that will be given by taking into account the characteristics of the childhood period and using methods and techniques that they can understand will be able to contribute to them throughout their future life. The important point here is that such an education should be based on pedagogy and given together with the data of other branches of science in this direction. Beyza Bilgin is the founder of the scientific field of religious education in our country. She is also the first scientist to address pre-school religious education in a scientific framework. In our study, Prof. Dr. Bilgin who placed the religious and moral education of pre-school children in our country on pedagogical foundations, determined the methods and techniques, explained like the story and tale narrative technique should be used in this education and explained how to use it with examples. We aimed to reveal Beyza Bilgin's views on the subject, based on her books, articles and papers. In our study, Beyza Bilgin's views on children's religious education, how the subject is scientifically based and what are the methods that can be used? We have tried to find answers to your questions. This literature review is especially important as it reflects her views on religious education of preschool children.

Key words: Education, Religious Education, Beyza Bilgin, Preschool, Story-Tale Technique.

Summary

Now new generations may live, question and compare with everything that is going on in a shrinking world. At the beginning of the curious topics

are religion and faith. In our traditional education system, rather a teacher and family-oriented method is dominant, while the student has a significant influence and contribution in the new understanding of education. While religious instruction is predominant in traditional understanding, there is now religious education. In other words, the student learns religious information in a religion lesson, this course is conducted as one of the other courses. The religion courses, which until recently were religiously based, are pedagogically based in Europe and in US.

The most sensitive time for religious education are preschool years. In order to be successful of religious education to be given to the child in these years, we definitely need data from the other branches of science that will help us get to know a child better.

One of the challenging problems in preschool religious education is abstract concepts of religion and the language of religion. One of the methods for teaching abstract concepts of religion to young children is to use stories and fairy tales. Prof. Dr. Beyza Bilgin is the first person in our country to use this method and exhibit some examples in books and articles that she has written. Thus, Beyza Bilgin has tried to place religious education in preschool on scientific foundations. In our article, we aim to express the teacher's views on the subject based on books, articles and communiques. Document analysis technique, one of the qualitative methods, has been used in our article.

The stories and tales that Beyza Bilgin uses in children's religious education are usually stories and tales that take place in the Qur'an, Hadith and sacred texts. Many of educators agree on the impact of stories and fairy tales on children. Stories and fairy tales have a serious contribution to children's self-realization, language development, socialization, value judgments and integration with society. In addition, they help children's affective, cognitive, mental and psycho-social development in issues such as looking positively at life, respecting the environment and other people, understanding the concepts of good and bad, rights, justice, lying, bravery, honesty. Fairy tales and stories also have the function of facilitating and embodying abstract narrative, which delays learning and makes it understandable. Beyza Bilgin uses the following statements in relation to the subject: "Tales, stories, life stories of heroes and supreme people have lasting effects on the will of children. Teachers will take advantage of such examples when educating the senses of children. Detailed examples from the life of Prophet Muhammad should be evaluated from this point of view".

Educators list the benefits of telling children tales and stories as follows: it facilitates the development of children's memory, provides an excellent preparation for composition. It provides the introduction of historical, literary personalities and state elders to children, improves literary pleasure over children, improves pronunciation problems, helps to develop moral and conscientious feelings. Beyza Bilgin has written books, articles and communiques to realize all these things. In this work, Bilgin's books examined are: "The Child in Islam" and "Stories from Aunt Beyza (4 volumes)". Her articles include some issues such as "Religious Education and Stories", "A Sense Of Religion In A Preschool Child", "Religious Concepts In A Preschool Child", "Hazrat Mahdi (As). The Story Of Abraham's Sacrifice Of His Son And Children" and "Religious Stories In Moral Decency".

She tried to base the religious education needs of children scientifically by taking into account the data of such sciences as educational science, educational psychology, history, geography, anthropology, history of religions. Based on these data, she made a great contribution to the formation of the science of religious education in our country, to sit on a scientific basis, and tried to determine how religion will be the subject of teaching. While she developed the theory of religious education for adults, young people and children, she also gave examples of her field research and practice. She again gave examples of how to use religious stories in children's education by using fairy tales and story techniques in religious education. According to the situation of her interlocutors, she used a simple, simple and understandable language, and gave the meaning of the concepts at the beginning.

Specialists of this field agree that fairy tales, stories, poetry and music are a must-have method for children to learn all kinds of development and value in modern education. Beyza Bilgin realized this importance of fairy tales and stories in children's education about thirty years ago and gave examples of how they should be used, especially in religious education, and gave teachers advice on the application. Despite the intervening time, we still can't say that we have made enough use of fairy tales and stories, her technique. It is important that the teacher uses a simple and understandable language and enriches her works with small poems, prayers and hymns. In the years when Educational Science and Religious Education Science were just established and developed, Beyza Bilgin's views on children's education and children's religious education are still valid, discussed in the field and indicate issues that need to be investigated.

For these reasons, Beyza Bilgin's good recognition, studying the depth of her views and work, and keeping it on the agenda at undergraduate and graduate levels, if necessary, will be extremely useful for our country, our children and society. The fact that Beyza Bilgin is alive is another advantage. The original information over these is available.

GİRİŞ

1- Okul Öncesi Çocuk Eğitiminin Önemi

Çocuk eğitimi tarih boyunca bütün toplumları meşgul etmiştir. Geleceğin inşası ve milletlerin devamı büyük ölçüde iyi yetişmiş nesillerle mümkündür. Türk toplumu bu yüzden çocuğu “hayatın tadı”, “huzur kaynağı” olarak görmüştür (Özkaya vd. 2010:172). Bireyin gelişiminde iki temel faktör önemli derecede rol oynar. Bunlardan birisi kalıtım diğeri ise çevredir. Bireyin genler yoluyla anne ve babasından getirdiği özellikler şeklinde açıklayabileceğimiz kalıtım; daha ziyade biyolojik ve fizyolojik özellikleri içerir ve gelişimin kapasitesi ile sınırlarını belirler. Çevre ise kişinin kalıtımla getirdiği bu özelliklerin gelişimine etki eden dış faktörlerdir (Tosun 2002:143). Bu dış faktörlerin en başında aile gelmektedir. Aile toplumun en küçük ve en önemli birimidir. Sağlam aile yapısı toplumun da sağlıklı ve sağlam olması neticesini doğurur. Çünkü aile çocuklara bilginin, örf, adet, sevgi ve inancın örnek olma şeklinde öğretildiği önemli bir okuldur. Bu gerçeği bilen bütün milletler ve inanç sistemleri aile yapısının korunmasına dikkat etmişlerdir. Yapılan araştırmalar sağlam bir aile terbiyesi alan çocukların hem kendileri ile hem de toplumla barışık olduklarını, yaptıkları işlerde de başarılı olduklarını göstermiştir. Günümüzde ailelerin çocuklar üzerindeki kontrol ve etkisi iletişim imkânlarının artması, ailedeki sınırların ortadan kalkması ve medyanın da katkısı ile iyice zayıflamış durumdadır. Gitgide küçülen ve mekanikleşen aile yapısındaki değişimi de göz önüne aldığımızda kaygılarımız iyice artmaktadır. Eskiden iyi aile, çocuğunu iyi büyüten aile olarak algılanırken, şimdilerde iyi aile buna ilave olarak iyi yetiştiren ve iyi denetleyen aile olmak durumundadır. Aile ve çocuk eğitimi ile ilgili bilgi karmaşası ailelerin zihnini daha da bulandırmaktadır (Sayar ve Bağlan 2010:15).

Çocuk eğitiminde belki de en büyük ihmalimiz ilk yılların önemsiz kabul edilmesidir. Bu yıllarda çocuk, sadece sevecek, beslenilip, büyütülecek bir varlık olarak algılanmaktadır. Hâlbuki bilimsel araştırmalar ilk altı yıllık dönemi “hayati dönem” olarak kabul etmektedir. Bu dönemde çocuklar sadece biyolojik olarak değil, ruhi olarak da çok hızlı gelişmektedirler (Güven

ve Azkeskin 2012:9). Çocuğun bu dönemde en temel özellikleri ve yetenekleri şekillenmektedir. Zekâsı, algılaması, kişiliği, sosyal davranışları gelişiyor, ileriki yıllarda karakterini oluşturacak derecede etkili oluyor. Yürümeyi, ağlamayı, gülmeyi, konuşmayı, korkmayı, üzülmeyi, sevinmeyi bu dönemde öğreniyor ve beyin gelişiminin büyük bölümünü yedi yaşından önce tamamlamış oluyor. Bu nedenle erken yaşlardaki eğitim, deneyimler ve uyarıcılar beyin gelişimini etkiliyor. Çocuğun fiziksel, sosyal ve zihinsel talepleri ne kadar doğru ve kaliteli karşılanırsa gelişimi de o kadar sağlıklı olabilmektedir (Bilgin 1987:11).

Okul öncesi dönem insan hayatının tüm dönemlerinin ilk basamağını oluşturan, çocuğun kişilik ve diğer gelişim alanlarının (bilişsel, duyuşsal, sosyal, dil, fiziksel, psiko-motor) en hızlı olduğu dönemdir (Güven ve Azkeskin 2012:13-16). Aynı zamanda okul öncesi eğitim çocukların tüm gelişimlerini; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde kendisine yardımcı olan ve yaratıcılık kabiliyetini geliştiren, kendini ifade etme ve öz denetim becerisi kazanmasını sağlayan, sistematik bir süreçtir (Güven ve Azkeskin 2012:2,3). Bilgin, okul öncesi eğitimin önemini şöyle açıklamaktadır:

Bu dönemde alınan eğitim o derece önemlidir ki, daha sonraki dönemlerde alınan bilgiler ile kıyaslanamaz. Bu durum okulöncesi eğitimin, okulun geriye doğru bir uzantısı olması gerektiği şeklinde anlaşılmamalıdır. Belki ilköğretimdeki amaca ve metoda hazırlayıcı erken bir yardım olarak düşünülebilir. Çocuklar ilk üç yaşta daha çok bakım ve gözetime muhtaçtırlar. 4-8 yaş gurubu ise sözlü öğretime açık, her gördüğünü adeta bir fotoğraf makinası gibi kaydeden ve kendine göre değerlendiren bir kabiliyete sahiptir (Bilgin 1995:125,126).

Okul öncesi çocuklar için din eğitimi gerekli midir, böyle bir eğitimi bilimsel olarak nasıl temellendirebiliriz, alanda yaşanan problemler nelerdir, hikâye, kıssa ve masallardan bu konuda nasıl yararlanabiliriz? Sorularına Beyza Bilgin'in çalışmaları üzerinden cevap aramaya çalışacağız.

Bu çalışmada Literatür Taraması Modeli kullanılmıştır. Bilindiği gibi tarama modeli, genel olarak bir evrenin kendine has özelliklerini anlayabilmek için yürütülen bilimsel araştırma yöntemidir. Nesnelere, kurumların, olayların doğasını ve özelliklerini tanımlamaktır. İlgili literatürün incelenmesi, özeti ve sentezini içerir. Kitap, dergi, tez, makale ve monografiler incelenir (Özdemir 2014:79; Balcı 2011:68).

2- Çocuk Eğitiminde Hikâye, Kıssa ve Masallar

Bütün eğitimciler çocuklar üzerinde hikâye ve masalların etkisi konusunda hemfikirdir. Ernest Harms “çocuklar için en etkili din eğitimi aracı hikâyelerdir” demektedir (Akt. Oruç 2014:105). Hikâye ve masalların çocukların kendilerini gerçekleştirmesinde, dil gelişiminde, sosyalleşmesinde, değer yargıları ve toplumla bütünleşmesinde ciddi katkıları vardır. Bunun yanında, hayata olumlu bakma, çevreye ve diğer kişilere saygılı olma, iyi-kötü, hak, adalet kavramlarını anlamlandırma, yalan, mertlik, dürüstlük gibi konularda çocukların duyuşsal, bilişsel, zihinsel ve psiko-sosyal gelişimlerine yardımcı olurlar (Kantarcıoğlu 1991:17). Hikâye, masal ve öyküler, öğrenmeyi geciktiren soyut anlatımı kolaylaştırma ve somutlaştırarak anlaşılır hale getirme gibi bir işleve de sahiptirler (Okumuşlar 2006:238). Beyza Bilgin konu ile ilgili olarak şu ifadeleri kullanmaktadır: “Masallar, hikâyeler, kahramanların ve büyük insanların hayat hikâyeleri, çocukların iradeleri üzerinde kalıcı etkiler yapar. Öğretmenler çocukların iradelerini eğitirken, böyle örneklerden yararlanacaklardır. Peygamberimizin hayatından ayrıntılı örnekler bu açıdan değerlendirilmelidir” (Bilgin 1988:22).

Farklı inanç ve milletlerin din ve ahlak eğitiminde de hikâyeler ve masallar etkili bir yere sahip olmuştur. Bir vaiz ve Din Dersi öğretmeni olan Christoph von Schmidt hikâyelerin din eğitimindeki önemini kendi tecrübelerine dayanarak şöyle anlatmaktadır:

Babam her akşam, çok özel bir sevgiyle, içten ve saygılı bir şekilde hikâyeler anlatırdı; bunların arasında dini olanlar da vardı. İlk insan ile bir babanın çocukları ile ilgilendiği gibi ilgilenen Allah hakkında anlattıkları, Allah dostluğu konusunda din dersi öğretmenimin, yüksek seviyede, çocuklara uygun olmayan şekilde öğretmeye çalıştığı kavramlardan daha çok, beni kalbimin derinliklerinden etkilemişti. Basit İncil ifadeleri ile ben Allah'ı kazandım, göklerin Rabbini ve ona karşı çocukça bir sevgi ve saygıyı (Tosun 2012;170,171).

Uzmanlar çocuk eğitiminin, empatik farkındalık, sevecen olma, nezaket kuralları, duyarlılık, sevgi, hoşgörü gibi duyuşsal kazanımlar amacına yönelik örüntülerden oluştuğunu belirtirler. Bu nedenle hikâyeler insanların içinde yaşadıkları hayata ve kendilerine bakabilecekleri bir ayna görevini yerine getirir. Hikâye insanların en üstün yanlarıyla birlikte eksiklerini ve hastalıklarını yansıtan gizemli bir güce sahiptir. Bu yüzden eğitim bir bakıma hikâye anlatma ve anlatılan hikâyeyi anlama sanatıdır Kendi hikâyeleri olmayan ve hikâye kullanmayı bilmeyen bir eğitim sisteminin bilişsel, duygusal ve ruhsal açı-

dan düzelmesi, olgunlaşması çok mümkün gözükmemektedir (Aydın 2012:3; Önder ve Kanak 2017:143 vd.). Çocuğa masal, hikâye ve kıssa anlatmanın faydalarını şöyle sıralayabiliriz:

- 1- Çocukta belleğin gelişmesini kolaylaştırır, hayal gücünü canlı tutar,
- 2- Kompozisyon için mükemmel bir hazırlık sağlar, soyut kavramları anlamayı kolaylaştırır,
- 3- Tarihi, edebi şahsiyetleri ve devlet büyüklerinin çocuklara tanıtılmasını sağlar,
- 4- Çocukta edebi zevki geliştirir, dersin konusu ile gerçek yaşam arasındaki bağı güçlendirir,
- 5- Çocuklarda telaffuz problemlerinin düzelmesini sağlar,
- 6- Çocuklarda ahlaki ve vicdani duyguların gelişmesine yardımcı olur (Tosun 2016:359; Köylü ve Oruç 2017: 132,133; Kantarcıoğlu 1991:34).

Hikâye anlatmaktan gâye çocukların ilgisini çekmek, onları hoşnut etmek ve zihin ferahlığı sağlamaktır. Bu yönüyle eğitimde kullanılır. Bunların yanında en önemli eğitici faydası dik başlı ve başıboş zihinleri dikkate alıştırması ve öğretmenle öğrenci arasında sevgi bağı oluşturmasıdır. Bunlara ilaveten genç beyinlerin hayal gücünü arttırarak yeni ufuklar açar, mantıklı düşünme yeteneğini de kazandırır. Neşenin, haz almanın zihin yetenekleri için mükemmel ve sağlam bir etken olduğu dikkate alınırsa, hikâye anlatmanın eğitimdeki önemi de ortaya çıkmış olur (Emre 2000:15,17).

Polat ve Tosun'a göre, öykü, hikâye ve masalarda anlatılan davranışlar, neden ve sonuçları ile sunuldukları için, ahlaki değer davranışa dönüşmesini telkin ederler. Dinleyenler hikâye ve öyküdeki kahramanların yaşadıkları ile kendi hayatlarındaki yaşanmışlıklar arasında bir bağ kurup, önemsedikleri davranış modellerinin akli ve hissi yansımalarını gözlemleyip, duygu ve davranışlarının tasdik veya tenkitlerini yaşayabilirler. Bu durum okuyucu veya dinleyici ile hikâye arasında bir iletişim ve diyalog anlamına gelir ki, bu eğitim açısından son derece önemlidir (Polat ve Tosun 2015:375). Eğer hikâye ve öyküde verilmek istenen mesaj çocuğa hazır olarak sunulmaz, kendilerinin düşünmesi, hissetmesi, ifade etmesi istenirse bu daha etkili bir yöntem olur. Öğrencilerin, ifade, düşünme, yorumlama kabiliyetlerini geliştirir.

Hikâye anlatımında dikkat edilmesi gereken nokta, hangi hikâyenin, öykü ve masalın hangi yaş gurubuna uygun olacağına, anlatım şekline dair

titiz bir seçimdir. Her hikâye ve masal her yaş gurubu çocuk için uygun olmayabilir. Derin psikolojik bilgiden ziyade, tecrübe ve çocukların tercihi yol gösterici olabilir. Bizim kültürel mirasımız masal, fıkra ve hikâye konusunda eşsiz bir zenginliğe sahiptir. Bir istisna olarak Nasrettin Hoca fıkralarını ayrı tutabiliriz. Genelde anlatılan fıkradan dinleyicinin bir çıkarımında bulunmasını gerektiren Nasrettin Hoca fıkraları soyut düşünemeyen çocuklar için uygun olmayabilir. Ahmet Cevat konu ile ilgili eserinde çocukların en çok peri masalları, kurt masalı, güldürücü masal ve tarihi hikâyelerden hoşlandıklarını belirtmiş, her türün farklı bir eğitici yönünün bulunduğuna ve çocukların yeteneklerini geliştirdiğine dikkat çekmiştir. Emre, bütün hikâye türlerinin, özellikle tarihi hikâyelerin vatan sevgisinin, milli ve dini duyguların, kardeşliğin, maneviyatın geliştirilmesinde büyük katkısının olacağını vurgulamıştır (Emre 2000:18-23).

Çocuklara anlatılacak hikâyelerde üç önemli vasıf bulunmalıdır:

- 1- Sürekli değişme: Çocuklar içgüdüleriyle sürekli değişmeye tutkunsurlar. Çapraşık hisli, zor düşünceli hikâyeler ancak ileri yaşlarda çocuklara fayda sağlar. Onun için seçilecek hikâyede zihni altüst edecek karışıklıklar, edebi tasvirler, mantık kurallarından ziyade; kahramanların ne yaptığı önemlidir.
- 2- Sadelik içinde basit olağanüstülük veya gizemlilik: Hikâyedeki kişiler ve olaylar basit olmazsa çocuğun hayal gücü onları kavrayamaz. Hikâye unsurları basit olmalı ve çocuğun zihnî birikimlerine uygun olmalıdır. Çocuğun zihnine yabancı gelecek hayaller dikkati dağıtır, haz duymayı yok eder. Fazlaca zihnî çaba gerektirmeyen hayaller ilgi çeker.
- 3- Tekrarlama: Bir matematikçinin uzun bir problemi denklemler zinciri ile çözerken aldığı zevk gibi, hikâyenin her olayını çocuk kolay anlar, bütünü kavramaya çalışır ve bundan büyük bir zevk alır. Tekrarlar buna yardımcı olur. Kafiyeli, şiirsel, basit, tekerlemeler içeren hikâyeler, okul öncesi çocukları için idealdir (Emre 2000:29,30).

Ahmet Cevat Emre'nin görüşlerinden büyük ölçüde etkilendiğini söylediği Amerikalı eğitimci Miss Sara Braynt, hikâyenin çocuklar üzerinde etkili olabilmesi için anlatan öğreticinin onun ruhunu, inceliğini, tabiri caizse "tuzunu" tatması, hikâyeyi gereğince bilmesi gerektiğini söyler. Bilmekten kasıt ezberlemek değil; hikâyeyi yaşayarak anlatabilmektir. Sakin, huzurlu, iyi bir ses tonu ve doğru telaffuzla anlatılan hikâye etkili olur (Emre 2000:32-37).

Masal ve hikâyeler sadece çocukları değil, yetişkinleri de etkileme gücüne sahiptirler. Ahmet Cevat hikâyelerin etkisinden bahsederken:

Bir ahlâk kitabının ilmi görüşler, hükümler ve tavsiyeler ile dolu sahifeleri mi, yoksa o ahlaki konuların hayatta uygulanışlarını, deyim yerinde ise ‘canlanmış’ larını tasvir eden güzel bir roman mı beğeniye ve büyülenmeye sebep olur?” diye sorar. Daha sonra, acaba hikâyenin yazılı olanı mı yoksa birisi tarafından anlatılanı mı daha etkilidir? Sorusunu şöyle yanıtlar: “Acaba iyi bir romanı okumak mı yoksa o romanın tiyatrodan canlandırılması mı bizi daha çok cezbeder? Elbette tiyatro oyunu diye tercihini belirtir” (Emre 2000:13).

Charrier ve Ozouf, seçilmiş parçaların çocukların ahlaki gelişimlerine katkısını vurguladıktan sonra, öğretilecek bir ahlaki davranış bir hikâyeye, bir masala, bir fıkraya karıştırılırsa daha iyi anlaşılıp ve daha zevkle dinleneceğini belirtirler. Böylece konu öğrenciye somut bir şekilde sunulmuş olur. Kuru bir ahlâk dersi çocuğun canını sıkır, oysa masalın güzelliği ahlâk dersinin kuruluşunu yok eder (1972:210).

Emre özellikle dini hikâyelerin önemine dikkat çekmektedir. Ona göre, bizim kültürümüzde din ile millet eşit sayıldığından, İslam büyüklerinin hayatları veya yaşadıkları ferdi olaylar, menkıbeleri, kahramanlıkları, ilim ve fenne hizmetleri hikâyelerin içinde anlatılmalıdır (2000:22). Bunun din kardeşliğinin pekiştirilmesine, manevi duygunun, iftihar duygusunun ve övünmenin meydana gelmesine ciddi katkısı olur. Pazarlı, çocukların din eğitiminde iyi hazırlanmış mev’izeler, musiki ve şiirlerin öneminden ve derin etkisinden bahseder. Mevlid’in Türk toplumunda rağbet görmesinin en önemli sebebini de kafiyeli, ahenkli manzumelerden oluşması ve müzikle okunması olarak açıklar (Pazarlı 1967:31). Charrier ve Ozouf (1972:209). şiirin ahengi, ritmi ve iç musikisi ile öğretilmek için seçilmiş parçayı çocuğa sevdirebilir ve onu adeta büyüler tespitinde bulunmaktadır. Bilgin’in çocuklarla ilgili çalışmalarında yakaladığı ince nokta tam da burasıdır. Basit ve anlaşılır bir dil ile anlatım, küçük şiir ve ilahiler, resimler kullanarak olayı çocuklar için cazip hale getirir. Bu sebeple okul öncesi ve ilköğretim dönemindeki çocuklar için kullanılacak kitaplarda bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Gelişim seviyesine uygunluk, cevap veren değil soru soran ve sorduran kitap olması, üç yaşından sonra masal ve hikâyelerle donatılmış çocuğun ayağını yerden kesen, hayal dünyasını zenginleştiren kitap olması, bunlar arasında sayılabilir. Bilgin’in çocuklara yönelik çalışmaları bu özellikleri barındırmaktadır. Şimdi bu çalışmalara tarihi sıraya göre göz atalım.

3- Bilgin'in, Çocuk Eğitimi ve Çocukların Din Eğitimi İle İlgili Görüşleri

3.1. Kitaplar

Bilgin'in çocuk eğitimi ile ilgili çalışmalarını iki kategoride ele almak mümkündür. Bunlardan biri kitapları, diğeri ise makaleleridir. Elbette çocuk eğitimi hakkındaki görüş ve düşüncelerini kesin hatlarla sınırlandırmak mümkün değildir. Bahsedilen kitap ve makalelerin haricinde de konu ile ilgili değişik çalışmalarda önemli tespit ve görüşlerine rastlamak mümkündür.

Beyza Bilgin'in Türkiye'de ilk ve çocuklarla ilgili en derli toplu çalışma diyebileceğimiz "*İslam'da Çocuk*"¹ adlı eseri, 1987 yılında Diyanet İşleri Başkanlığınca basılmıştır. Beş bölümden oluşan kitaptaki başlıklar aradan geçen uzun yıllara rağmen güncelliğini korumakta, modern okul öncesi eğitimin ve din eğitiminin temellerini içinde barındırmaktadır. Başlıklar şöyle sıralanmaktadır: "Yaradılış Açısından Çocuk", "İslam'ın Çocuğa Verdiği Değer", "Anne-Babaların Çocuklarına Karşı Görevleri", "Çocukların Anne-Babalarına Karşı Görevleri" ve "Çocuk Eğitimi ve Öğretiminin Önemi". Özellikle beşinci konunun alt başlıkları, üzerinde müstakil çalışmalar yapılabilir ve yol gösterici özelliği olan başlıklardır. Atasözleri, Eğitim Teorileri, Çocuk Yetiştirme Yöntemleri, Çocuğun Kabiliyetlerini Dikkate Almak, Aile Eğitiminin Önemi, Doğru-İyi-Güzel-Kutsal, Başkalarına Karşı Davranışlara Dikkat Etmek, Cömertliğe ve Tutumluluğa Alıştırmak, Oyun ve Değerlendirilmesi, İşe Alıştırmak, Sorularını Ciddiye Almak, İnsan olmayı Cinsiyetten Önde Tutmak İbadete Alıştırmak, Görgü Kurallarını Gözetmek, Yumuşaklıkla Muamele Etmek, Dürüstlüğü Öğretmek gibi günümüz çocuk eğitiminde hala gündemde olan ve üzerinde çalışılan başlıklar dikkat çekicidir. Bilgin kitabın yazılış amacını şöyle ifade etmektedir:

...İçinde yaşadığımız çağ, hızlı değişme ve gelişme çağıdır. Bilgiler birbirini izlemekte, birini öğrenip hazmetmeye çalışırken diğerleri onları itmekte, insanın zihninde sürekli olarak yeni yerler açılması gerekmektedir. Bazı bilgiler kolayca silinerek yerini yeni bilgilere bırakırken, bazıları, yenileri yolu ile açıldıkça açılmakta, anlayışımız genişleyip geliştikçe, onlarla aramızda yeni bağların kurulduğunu fark etmekteyiz. Vahiy ürünü olan, imana dayalı bilgiler bunlardandır. Kur'an-ı Kerim ayetleri, deneyden gelen bilgilerimiz çoğaldıkça, bize daha çok şey söylemekte, onlardan daha çok yararlanabileceğimizi anlamaktayız. Ayrıca böyle anlamak zorundayız. İnanma ihtiyacı var oldukça, bu zorunluluk devam edecektir. Ta ki hayatın sırrı çözülsün ve insan mutlak gerçekle yüz yüze gelsin, onu kavrasın. Böyle bir güne kadar, vahiyden gelen

bilgileri, bazen yeterince kavramasak da, bir iman konusu olarak ko-
ruyacağız. Deneysel araştırmalardan gelen bilgileri onlarla birlikte de-
ğerlendirerek hayatımıza anlam vereceğiz ve bu anlam doğrultusunda
kurumlar kurarak yaşayacağız. ‘İslam ve Çocuk’ isimli bu çalışma, bu
yorumla ve bu amaca yönelik olarak hazırlandı.... (Bilgin 1987:5,6).

Çocuk eğitimini geniş bir perspektifte inceleyen Bilgin bu kitabında,
inanmanın bir ihtiyaç olduğunu, vahiy kaynaklı bilgilerle deneysel araştırma
sonuçlarının birlikte değerlendirilerek hayatın anlamını kavramaya ve çocuk-
lara kavratmaya çalışmamız gerektiğini ifade etmektedir (Önder 1997:13).

Bilgin’in çocuklara yönelik bir diğer çalışması “*Beza Teyze’den Hikâyeler*”² isimli 4 kitapçıktan oluşan eseridir. İlkokul 5.sınıf öğrencileri için yaz-
dığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabını tamamlayıcı bir çalışma ola-
rak takdim ettiği kitabında, kutsal kitaplarda ve Kur’an-ı Kerim’de anlatılan
hikâye ve masallardan yararlanarak ve hikâye tekniği kullanılarak çocuklara
dini bilgileri öğretmek amaçlanmıştır. Kutsal kitaplarda ve Kur’an-ı Kerim’de
geçen kıssa ve hikâyeler her türlü hurafe ve israiliyyattan ayırt edilerek ve
eğitim biliminin verilerinden faydalanılarak anlatılmıştır. Talim Terbiye Ku-
rulu tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencilerine tavsiye edilen kitap başta
Kur’an ve hadisler olmak üzere bilimsel bilgilere dayalı doğru bir kaynaktır.
Bu yönüyle yetişkinler için de son derece faydalı ve güvenilir bir çalışmadır
(Önder 1997:14).

Bilgin “Sevgili Çocuklar” diye başladığı Önsözde kitabın yazılış amacını
şöyle ifade etmektedir:

...Bilginin bir kısmı yazılı tarihten gelmektedir, yazıtlar, kazılardan elde
edilen belgeler, masallar, efsaneler, atasözleri, öğütler ve benzerleri bu
türdendir. Bundan başka, bilim adamlarının yaptıkları deneyler sonucu
elde ettikleri bulgularla, bu bulguların birbirine eklenip ayıklanması ve
genellemesiyle elde edilen bulgular vardır. Bunlara bilim diyoruz. Bir
de kutsal kitaplarda yazılı olan bilgiler vardır. Tarih öncesi devirlerden
beri insanlar bu bilgileri titizlikle korumuşlardır. En güzel yazılar, en
süslü kitaplar veya sandıklar, en güvenilir beççiler, bu bilgilerin sak-
lanmasına ve daha sonraki nesillere ulaştırılmasına hizmet etmek için
ayrılmıştır. Kutsal kitaplarda Allah bilgisinin yanı sıra tarih içinde ya-
şamış, sayılamayacak kadar çok topluluklardan bazılarının başlarından
geçen olaylar bütün insanlara örnek ve ibret olmak için anlatılmıştır.
Bu toplulukların hikayesini okumayı ve dinlemeyi pek severiz.....
Sevgili çocuklar, ilkokul 5. Sınıflar için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
ders kitabınızı yazarken, sizlerden yardım almak üzere, bir ilkokulun

4. ve 5. Sınıflarında çalışmalar yapmışım; konuları arkadaşlarımızla konuşmuş, onlardan bana yardımcı olmalarını istemişim. Acaba nasıl anlattıysam çocuklar konuları daha kolaylıkla ve seyerek öğrenirler? Çocukların konuları daha kolaylıkla ve seyerek anlamaları için acaba nasıl anlatmalıyım? diye düşünmüş ve hep bunu araştırmışım. Araştırmanın sonucunda görmüştüm ki, bu yaştaki çocuklar hikâyelerden çok hoşlanıyorlar. Özellikle, öğrenmekte oldukları konularla ilgili hikâyelerden.. Ders kitaplarına her konu ile ilgili hikâyeyi alamadım şüphesiz. Ayrıca ders kitabında yer almayan, fakat yer almaları tamamlayıcı özellik taşıyan başka konular ve bunlarla ilgili hikâyeler de vardı. Bunları bir araya getirerek sizlere ulaştırmayı düşündüm. Elinizdeki bu küçük kitap, bu düşüncenin ürünüdür. Sizlere küçük bir kitap halinde ulaşan bu bilgiler, aslında benim çok uzun zaman içinde araştırıp, inceleyip, toplayarak bir araya getirdiğim bilgilerdir. Bunun için, başta Kur'an'ımız olmak üzere Kutsal Kitaplar, hadis kitapları, tarihler, ansiklopediler, romanlar ve hikâyelerde bulunan, uzaktan veya yakından konu ile ilgili her bilgi, benim zihnimde ve kalbimde toplandı ve onların hepsinden katkılarla hikâyelerimi oluşturdum... (Bilgin 1993:IV).

Bilgin'e göre, sahip olduğumuz geleneksel kültür, ilmi gelişmeleri de dikkate alarak, kutsal kaynaklardaki bilgileri anlayabilecekleri basit bir dil ile çocuklara aktarabiliriz. Bunun en kolay ve güzel şekli masal ve hikâye tekniğinden yararlanmaktır. Bilgin'in İlkokullar için yazdığı DAKAB ders kitabını tamamlayıcı bir kitap olarak takdim ettiği bu çalışması, gerçekte bir hikâye kitabı değil, hikâye tekniği kullanılarak Kur'an-ı Kerim, Hadisler ve ilgili Ansiklopedilerden derlenmiş, yetişkinlere de hitap eden bir gerçekler kitabıdır. Hurafeleri ayıklayarak sağlam dini bilgileri kolay anlaşılır bir dille anlatan çalışmadır (Önder 1997:14).

3.2. Makaleler

Bilgin'in çocukların din eğitimi ile ilgili çok sayıda makalesi bulunmaktadır. Bu bölüm içerisinde konu ile doğrudan alakası olan makalelerinden bazıları ele alınmıştır.

*“Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Din Duygusu”*³ adlı makalesinde dini duygunun doğuştan var olduğunu vurgulayarak, din duygusu insan için bir gelişme basamağıdır ve kendiliğindedir, tespitini yapmaktadır. J.J. Rousseau gibi düşünürler, çocuklara din ile ilgili eğitim vermenin gereksiz olduğunu, çocukların erken dönemde ve hatta 18 yaşına geldiğinde dahi Tanrı, ruh, din gibi konuları merak edip bunlarla ilgili soru sormayacaklarını savunmuşlardır.

Rousseau’nun kasıtlı olarak toplumdaki uzak yetiştirmeyi planladığı Emile’in, gerçek hayatta böyle bir ortam bulması, aile, çevre, okul, basın gibi unsurlardan Allah ve Ruh kavramlarını duymaması imkânsızdır (Bilgin 1986b:14). Rousseau’nun bu görüşüne karşı çıkan eğitimciler de vardır. G. Girard bunlardan biridir. “Ana Dilinde Düzenli Öğretim” isimli kitabında Girard, Sintenis isimli genç adamın hanımını kaybedince küçük oğlunu yanına alarak şehirden uzakta bir çiftlikte yaşamaya başladığını anlatmaktadır. İnsanlardan uzakta büyüyen Sintenis’in oğlu on yaşına geldiğinde Allah adını duymadığı halde, etrafındaki olaylara ilgi duymuş, her gün ihtişamla doğan güneşten etkilenerek, onun canlı olduğunu, her şeye ışık ve ısı verdiğini görmüştü. Bu muhteşem varlığın doğuşunu izlemek ve saygıda bulunmak için her sabah erkenden kalkıp minnettarlığını göstermek istediğini, büyüdükten sonra katıldığı hiçbir ibadetten böyle zevk almadığını belirtmişti. Bu olaydan hareketle Sintenis, çocuğu toplumdaki uzak yetiştirmek onu inanmaktan ve tapınmaktan alıkoyamaz. Bakım görmeyen duyguların körelmesi mümkün olduğu gibi, sapması da mümkündür demektedir (Bilgin 1986b:15).

Çocuklar dini kavramları öncelikle büyüklerinden duymakta, sonra onlarla birlikte yorumlamak istemektedirler. Somut düşünme dönemindeki çocuklar zamanla soyut düşünmeye ve manevi düşünce alanına geçerler. Başlangıçta oyunla gerçek arasında bir fark gözetmezler, ama büyüdükçe oyunun gerçek olmadığını anlarlar, yine de oyun oynamaya devam ederler. Bütün eşyalar onlara göre canlıdır, gelişmelerini tamamladıkça canlıyı cansız ayırt ederler, ama eşyaları konuşurmaya sürdürürler. Masal dünyasını gerçek dünyadan ayırt etmeyi de zamanla öğrenirler ama masaldan hoşlanmaya devam ederler. Çocuklar büyüdükçe dünya, ahiret, Allah-insan benzerliği, cennet, cehennem gibi kavramlarla da karşılaşır, Başlangıçta maddi olarak düşündükleri bu kavramları ilerleyen dönemde gerçek anlamıyla kavramaya başlarlar. Ancak çocuğa bu kavram ve konularla ilgili ailede herhangi bir altyapı, deneyim verilmemişse, duyguları geliştirilmemişse istenmeyen davranışlar veya tepkiler ortaya çıkabilecektir. Diğer duygular gibi din duygusunun da eğitilmesi gerekmektedir (Bilgin 1986b:17; Selçuk 1991:53).

Acaba duygu nasıl geliştirilecek ve nasıl eğitilecektir? diye soran Bilgin, cevabı şöyle vermektedir: Tıpkı çocuğun beslenmesi gibi, gıdayı acıktığında ve ihtiyacı kadar vermelidir. Aynı durum din eğitimi için de geçerlidir. Sorular sordukça, aklının alabileceği kadar. Peygamberimizin tavsiyesi de bu yöndedir. Burada asıl soru insanların bilgi seviyesi ve yeni bilgilere hazır olup olmadığının bilinip bilinemediğidir. Bunun için tecrübe, alan araştırması ve

diğer bilim dallarından gelecek verilere ihtiyaç vardır. Din duygusunun işlenmesi ve sağlıklı karşılanması için en kritik dönem okul öncesi dönemdir. Bu dönemdeki çocukların sorularına basit, anlaşılır, tek anlamlı kelimelerle ve ciddiyetle cevap verilmelidir. Çocuğa sorduğu kadar, bilgi yağmuruna tutmadan cevap verilmesi esastır.

Din eğitimine hazırlığın önemli olduğuna dikkat çeken Bilgin, bu safhada üç noktanın önemini şöyle belirtmektedir: 1- Çocuğun Anne-Babası veya bunların yerini tutacak yakın kişilerle olumlu ve sevgiye dayalı bir ilişkisinin olması esastır. Çocuğun yakınındaki yetişkinlerin verici, öğretici, bilici, affedici ve her türlü yardıma hazır olma özellikleri, sevgi ve güven duygusunu geliştirir. Buradan kullarını seven, onları koruyan, onlara bütün nimetleri veren Allah fikrine geçmek kolaylıkla mümkün olacaktır. 2- Çocuklara bu safhada yavaş yavaş küçük şiirsel dualar, ilahiler, şükür cümleleri öğretilmeye başlanmalıdır. 3- Anne-Baba veya onların yerini tutan kişilerin davranışlarında çocuğun kutsalı, din duygusunu hissetmesi gerekir. Çocuk üzüntüyü, ağlayan ve üzülen büyüklerinin yüzlerinden, davranışlarından hissediyorsa ve öğreniyorsa, aynı şekilde dua ve ibadet esnasındaki dini duyguyu, Tanrı'ya yönelişi, kutsalı da görecek, duyacak, hissedecek ve öğrenecektir (Bilgin 1995:124,125; Bilgin 1986b:13,17; Doğan ve Tosun 2003:117; Önder 1997:87). Bilgin bu makalesinde Keyifli'nin de ifade ettiği gibi bir denge eğitiminden bahsetmektedir. Yetişkinler zihinsel ve duygusal olarak çocuklara karşı uyumlu ve dengeli bir yaklaşım göstermelidir (Keyifli 2019: 363).

"Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Dini Kavramlar"⁴ isimli makalesinde Bilgin, 0-3 yaş döneminin genelde beslenme ve bakım evresi olarak görüldüğünü, bu anlayışın bilimsel araştırmalar ilerledikçe değiştiğini belirtmektedir. 0-3 yaş dönemi çocuğun hayatında çok önemli özellik ve yeteneklerin kazanıldığı bir dönemdir. Zihninde gördüklerini saklayabilmekte, tasavvur edebilmekte ve bağımsız bir kişiliğe doğru adım atabilmektedir. Üç yaşına geldiğinde benmerkezcilikten kurtulmaya ve başkalarının varlığını keşfetmeye başlar. Artık onlarla bir etkileşim söz konusudur. İşte tam bu süreçte eğitim devreye girmekte, başkalarına karşı nasıl davranılacağına öğrenilmesi, alışkanlıklar ve doğal olarak din eğitimi söz konusu olmaktadır. Bu çağın iki belirgin özelliği vardır: Oyuna düşkünlük ve soru sormak. Her iki özellik de aslında öğrenmeye yöneliktir. Çocuk pek çok şeyi oynayarak ve tecrübe ederek öğrenir. Oyun onun için ciddi bir uğraştır. Oyun esnasında fazla konsantrasyon olarak etrafını görmezden gelmesi büyükler tarafından hoş karşılanmaz. Aslında o kendi başına bir şeyler yapabileceğini fark ederek şahsiyet geliş-

tirme sürecindedir. Bu nedenle verilecek oyuncaklar çok önemlidir. Etrafını tanımada, hayallerini denemede oyuncakları kullanacaktır. Soru sorma özelliği ise aslında büyüklere duyduğu güvenin bir göstergesidir. Sürekli sorulan sorular çevresini, dünyayı tanıma amaçlıdır. Eğer sorular somut ise, cevapları da nispeten kolaydır. Ancak çocuk sadece somut şeyler sormaz. Etrafindan yeni öğrendiği, duyduğu her şeyi, kelimeyi, kavramı soru yapar ve öğrenmek, tanımakta olduğu dünyada her şeyi yerli yerine koymak ister. Aynı zamanda zihinsel faaliyete geçiş çağı olan söz konusu döneme “Nizam-ı Âlem Çağı” da denilmiştir (Bilgin 1986a:23).

Çocukların kelimelerle birlikte kavramları öğrenmeye başladığını belirten Bilgin, gözle görülüp, elle tutulan nesnelere ait kelimelerin kolaylıkla öğrenilebildiğini; ancak soyut olanların kavranmasının zor olduğunu söyler. Çocuğun soyut kavramları anlayabilmesi için tasavvurunun gelişmesi gerekir. Somut olarak kelimelerin öğrenildiği ve “Ön Kavram Çağı” denilen 0-3 yaş dönemini, dördüncü yaşla birlikte “Kavram Çağı” takip eder. Bu çağda çocuklar kelimeleri nesnelere bağlı olmadan genellebilir, somut olanlara benzeterek öğrenebilir. Bütün çocuklar için bu dönemlerin ve gelişim basamaklarının standart olmayacağı da unutulmamalıdır (Bilgin 1986a:24).

Dini kavramların öğrenilmesinde bugüne kadar cevabı içinde sorular ağırlıktaydı ve çocuğun dini gelişimi hakkında çok az şey biliniyordu. Bu durum din eğitiminin genel eğitim içerisinde geri kalmasının sebeplerinden birisiydi. Ancak Çocuk Psikolojisi, Antropolojisi gibi bilim dallarının gelişmesi ve çocukların öğrenmesiyle ilgili yeni veriler ortaya konulması din eğitiminin de bilimselleşmesi gerektiği sonucunu doğurdu. Çocukların gelişim seviyesine uygun, onunla bütünleşen programları uygulamak ve onların dini kavramlarla, dini sorularla ne zaman, nasıl karşılaşp, ilgi duydukları ile ilgili alan araştırmaları yapmak, dinin öğretilerini bu gelişim basamaklarına uygun olarak nasıl öğretilbilir hale getireceğimizi araştırmak en önemli görevimizdir (Bilgin 1986a:25).

Çocukların dini kavramlarla karşılaşması genelde iki şekilde gerçekleşmektedir: Birincisi dil öğrenmeye paralel olarak. Çocuklar doğumlarından itibaren aile çevresinde başta Allah kavramı olmak üzere sürekli dini kelime ve kavramları duymaktadır. Belli döneme geldiğinde ise duyduğu bu kelime ve kavramları soru yaparak öğrenmek ister. İkincisi ise zihinsel ve duygusal gelişmeye paralel olarak. Varlıkların nasıl olduğunu, nereden geldiğini; ayın, güneşin, dünyanın nasıl yaratıldığını, günlük hayatta karşılaşılan ölüm, felaketler, hastalık gibi olayların açıklamasını isterler ve bu onları ahiret kavramı ile yüzleştirir.

Bilgin öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmalar ve sorduğu sorularla bazı önemli sonuçlara ulaşmıştır. Bunlardan bazılarını şöyle sıralamak mümkündür: Çocuklar genellikle erken çağda, cevabı içinde sorular ezberletilerek dini konuları ve kavramları duymaktadırlar. Bu şekilde ezberletmenin yapılmadığı ailelerde dini gelişim genel gelişimin bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır. Allah ve Allah'la ilgili kavramlarla bazı çocuklar sadece yaramazlık yaptıklarında tehdit ifadeleri ile (Allah yakar, taş yapar) yüzleşmektedirler. Büyüklere göre çocuklar masum ve günahsız oldukları için Allah'a daha yakındırlar, bu durumu büyükler hissettirirler. Mademki çocuklar günlük hayatta dini kavramlarla bu denli iç içedirler, öyleyse onlara bu konularla ilgili bilgi verilmesi kadar doğal bir şey olamaz. Çocuklara okul öncesi dönemde verilmesi gereken din bilgisi bir hazırlık mahiyetinde ve anlayabileceği düzeyde olmalıdır, tıpkı diğer derslerdeki kademeli öğretim gibi. Farklı ders ve etkinliklerin içerisinde de değer eğitimiye temel teşkil edecek kavramlar günlük hayatla bağlantılı olarak verilebilir. Eğer kavramlar doğru anlatılmaz ve geçirtilirse ileriki dönemde duygu sapmalarına, yanlışlıklara ya da karşı koymalara sebep olabilir. Terbiye ve ibadete alıştırma konusunda Allah korkusunun sürekli öne çıkarılması da olumsuz etki yapabilir. Çocuklar küçükken öğrendikleri tüm bilgileri ve kavramları okul çağında düşünmeye, doğruluğunu araştırmaya başlarlar. Her konuda olduğu gibi, dini konularda da çocuğa doğru bilgiler verilmelidir. Çünkü verdiğimiz her bilgi akıl süzgecinden geçecek, aklileşecektir. Eğer doğru dini bilgiler verilmişse bu çocuk için büyük bir yardıma, verilmemişse karmaşaya dönüşecektir (Bilgin 1986a:27,28,29). Bilgin makalesinde, çocuklara din eğitimi verilirken bilimsel verilerin mutlaka dikkate alınması gerektiğini, oyun oynamanın önemli bir fırsat sunduğunu ve içinde bulunduğu dönem gereği kavrayabileceği kelimelerle çocuklara anlatmak gerektiğini vurgular.

Bilgin'in bir diğer makalesi "*Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler*"⁵ ismini taşımaktadır. Hikâye ve hikâye tekniğinin öneminden bahseden makalesinde Bilgin, kutsal kitaplarda yer alan hikâyelerin çocuklar için çok daha etkili olduğunu; çünkü bu hikâyeler, peygamberlerin başından geçen olayları anlatırlar; insanlığın menşei ve kaderi ile ilgili zor sorulara cevap verirler; iyi, doğru, güzel, helal gibi değerlerin ilk insandan beri var olduğunu gösterirler. İyi ve kötünün mücadelesini anlatırlar bu yüzden dinleyenler hikâyelerden kendi hayatları için yardım sağlayabilir (Bilgin 1994:51).

Halkımız genelde Kur'an'ı yüzünden okumayı alışkanlık haline getirdiği için onda anlatılan hikâyelerin orijinal anlamlarından etkilenecek davranış

geliştirmesi söz konusu olmamıştır. Kur’an’ı Türkçe anlamıyla okuma ve öğretme tekniklerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Eğitim Fakültelerinde Din Eğitimi’nin eğitim bilimlerinden biri olarak yer alması gerekir.

Bizde Kur’an’da geçen hikâyeler genellikle “Kıssalar” kitaplarında anlatılan ve daha ziyade sözlü olarak aktarılan hikâyelerle karışmış durumdadırlar. Haliyle birçok hurafe ile de karışmışlar, Kur’an’da anlatılanlarla ayırt edilmeleri zorlaşmıştır. Aslında hikâyelerin örgün eğitimde planlı ve programlı şekilde, bir teknik olarak kullanılması yıllarca ihmal edilmiştir. Hikâyelerin etkinliği bu yolla daha da artırılabilir. Öğrenciler hikâyenin niçin anlatıldığını, dinlerken neleri düşünmesi gerektiğini bilmelidirler. İçindeki boşlukları doldurmayı, kendilerini kahramanların yerine koymayı, aynı durumla karşılaşarlardı ne yapacaklarını düşünmeyi ve bunu anlatmayı severler. Hikâyenin ana fikrinin öğrenciye verilmesi de mutlaka gereklidir. Aksi halde bütünlüğünü kaybedip ayrıntılara takılabilirler. Dini hikâyeler davranışlarımıza yön vermede büyük bir etkiye sahiptirler bu nedenle doğru şekilde öğrenilmesi önem taşımaktadır. Aksi halde problemler çıkabilir. (Bilgin 1994:53,54).

Bilgin, “*Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler*” çalışmasının amacını, hikâyelerin örgün eğitimdeki etkinliği nedir? Öğrencilerin ahlaki değerlerinin oluşması ve davranış geliştirmede nasıl ve ne ölçüde etkili olmaktadır? soruları ile; hikâyelerin etkinliğini ve muhtelif yaşlarda nasıl değerlendirildiğini ölçmek olarak belirtmektedir. Çocuklara Hz. İbrahim’in hikâyelerinden biri öğretmen tarafından anlatılacak, hangisini değerlendireceklerine kendileri karar verecekler ve sonunda “Sizi en çok etkileyen dini hikâye hangisidir, niçin” sorusunu cevaplayacaklardı. Sonuçta çocuklar dini hikâyeleri beklenenin üzerinde bir anlayışla değerlendirmiş ve onlardan isabetli ahlaki değerler çıkarabilmişlerdir.

Hurafelerle karışık dini hikâye ve anlatımlar yetişkinler tarafından doğruluğu sorgulamadan çocuklara anlatılmaktadır. Bilgin, yanlış örneklerden biri olarak yolda karşılaşılan dindar biri ile sarhoş birinin aralarındaki sohbeti anlatan hikâyeyi naklederek, eğitimcilerin, ailelerin, yayıncıların çocukları böyle anlatımların muhtemel zararlarından koruma konusunda işbirliği yapmalarını önermektedir. Daha sonra yaş guruplarının hikâyeyi nasıl değerlendirdiklerine dair sonuçlara değinen Bilgin, 10-12 yaş gurubunun kelimelerin dış anlamlarını kavradıklarını, davranışları dış görüntülerine göre değerlendirdiklerini ve ahlaki dersleri kolayca çıkarabildiklerini belirtmektedir. 13-15 yaş gurubu öğrencilerde ise akıl yürütme, soyutlaştırma, bilgi birikimi ve kelime hazinesinin zenginleşmesi hikâyeleri değerlendirmede göze çarpmaktadır. Soyut ve ahla-

ki kavramlar devreye girmiştir. 16-18 yaş gurubundaki öğrenciler hikâyedeki bilgileri akıl süzgecinden geçirerek ve mukayese ederek bir karar vermek eğilimindedir. Eleştirel bilgiye düşkünlük bu çağdaki gençlerin en önemli özelliklerindedir. Büyüklerin daha önce kendilerine anlattıkları değerleri davranışlarına yeterince yansıtmadıklarını gördüklerinde, öğrendiklerini gözden geçirmeye yönelmişlerdir. Kendileri birçok şeyi büyüklerden daha iyi bilebilecekler ve başarabileceklerdir. Bu dönem çocuklarının mucizelere özel ilgi duyduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır (Bilgin 1994:59-65,66). 18-24 yaş gurubu gençlerin değerlendirmesinde ise, yaşadıkları kişilik bunalımının etkisini görmek mümkündür. Lise yıllarında başlayan kriz dönemi üniversite yıllarında devam etmektedir. Her şeyin en iyisini yapmak isteyen gençler, her şeyi sorgular, aslını öğrenmek isterler. Bir süre sonra ortalık sakinleşir, normale ve çocukluktaki hayallere dönülür. Genç problemlerle baş etmeyi öğrenmekte, mutlu bir aile kurmak için çalışmak, barışa ve başarıya katkıda bulunmaya çalışmak davranışlarında görülmektedir (Bilgin 1994:71-74).

Bilgin'e göre çocuklar evde veya camide, büyüklerinin yanında bulduklarında, onların hareketlerini taklit ederler. Bu taklit esnasında büyüklerin yüzlerindeki ve davranışlarındaki ciddiyeti, saygıyı, başkallığı fark ederler. Eğer çocuklar böyle bir tecrübeyi yakın çevresinden almamışsa, okulda ne kadar iyi teorik ders verilirse verilsin bu eksikliği gideremez. Okulda verilecek dini hikâyeye, Peygamberin hayatı, tarihi bilgiler vb. gibi bilgiler ancak bu temel tecrübeler üzerine bina edilecektir (Bilgin 1995:125).

Duygular doğuştandır ama gelişmeleri ve beslenmeleri dışarıdan ve sonradandır. Sevginin verasetle geçtiği söylenir, ama bu sevginin yönlendirilip eğitilmesi gerekir. Bebeğiyle oynayan bir kız çocuğu bakım içgüdüsünü kazanırken ve sevgiye hazırlanırken aslında annesini taklit etmektedir. İbadetlerde de taklit safhasından duygu safhasına geçer. Yetişkinlerin temizlik, doğruluk, iyilik konularındaki bütün davranışları başlangıçta çocuklar tarafından sadece taklit edilir. Çocuk büyüdükçe bu davranışlar benimsenmeye, bu duygular kendi duygusu haline gelmeye başlar. Hatta bu taklitler büyüklerinden aldıkları ölçü ile gerçekleşir. Değerlerin korunması ve doğru şekilde çocuklara aktarılması insanlığın ilerlemesi ve yücelmesi için mutlaka gereklidir (Bilgin 1995:125; Önder 1997:88).

Bilgin, "*Din Eğitimi ve Hikâyeler*"⁶ başlıklı makalesinde üç dine ait (Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet) birer hikâyeye ile dini hikâyelerin etkisini, inancın ve duanın gücünü, nimetleri verene karşı teşekkür etmemiz gerektiğini anlatmaktadır. Hikâyeye şöyledir: "Haham Elimelek ve eşi durumları çok

iyi olmadığı halde her yeni yılın başlangıcında on-on beş kişiyi evlerine davet edip ikramda bulunurlardı. Ama bu sefer kırk kişi civarında misafir gelmiş, haham ve eşi ne yapacaklarını şaşırılmışlardı. Bu kadar insana yetecek yiyecekleri yoktu. Endişe içinde ikramda bulundular gelen misafirlere. Yemek hepsine yetmiş ve artmıştı. Haham yemekten önceki duasında herkesin yemeğe gelmesini, bütün canlıları doyuran Allah’tan rızıkları bereketlendirmesini samimiyetle istemiş, bu dua ve paylaşma isteğini yaratan geri çevirmemişti”.

Hıristiyanlıkla ilgili anlatılan hikâyeye şöyledir: “Aziz Franziskus bir şehre gelir. Burada köylüler ve hayvanlar bir kurttan şikâyetçidirler. Çünkü aç kalan kurt hayvanlara ve insanlara saldırmakta ve zarar vermektedir, korkudan kimse dışarıya çıkamamaktadır. Aziz Franziskus şehrin dışına çıkar ve üzerine gelen kurtla konuşur. Geçmişe biralalım, sen insanlara ve hayvanlara zarar verdin ama sen bunu aç kaldığın için yaptın. Eğer bundan sonra insanlara ve hayvanlara saldırmazsan seni affedecekler ve yiyeceğini her gün verecekler der. Bu şekilde anlaşma yaptıktan sonra kurt bütün evlere rahatlıkla girip çıkarak iki yıl daha yaşamış ve hiç kimseye zarar vermemiştir” (Bilgin 1999:20).

İslamiyet’le ilgili hikâyede ise Hz. İbrahim ve misafiri konu edilmektedir. “Misafiri çok seven ve neredeyse yalnız yemek yemeyen Hz. İbrahim bir gün yoldan geçen birini yemeğe çağırdı. Yemek konulunca misafire “Bismillah de ve başla” dedi. Misafir “Ben Allaha inanmıyorum” diyerek yemeğe dua etmeden başlamak istemişti. Hz. İbrahim onun elini tutarak “Nimetleri veren Allah’ı düşünmeyen biri benimle yemek yiyemez!” demişti. Misafir kalkıp gidince Allah Hz. İbrahim’e “Niçin misafirini kovdun?” diye sorunca, Hz. İbrahim cevaben “Çünkü o nimetleri veren Allah’ı hatırlamak istememişti” diye cevap vermişti. Bunun üzerine Allah: “Ey İbrahim! Vereceğin bir şeyi böyle bir şarta nasıl bağlarsın? Ben güneşi inanan-inanmayan bütün insanlar üzerine doğduruyor, yağmuru inanan-inanmayan herkes üzerine yağıdırıyorum. Git misafirini geri çağır ve ona yiyecek ver...!”. Hz. İbrahim utanmış, misafirin peşine düşmüştü. Nihayet ona yetiştii, özür dileyerek olup biteni anlattı ve misafirden geri dönmesini istedi. Bu olay üzerine yolcu kendi kendine “Kendi elçisini benim yüzümden ikaz eden Allah’ı düşünmeliyim ve daha yakından tanımalıyım” diyerek Hz. İbrahim’le geri döndü” (Bilgin 1999:20-23). Üç hikâyeye de çocuklar için son derece akıcı, ilgi çekici ve eğitici. Barış, kardeşlik, dürüstlük, şükür ve adalet kavramlarının hikâyelerle öğretilmesine örnektir.

Bu çerçevede şöyle bir değerlendirme yapmak mümkündür: Çocuklar Locke ve Rousseau gibi düşünürlerin ifade ettiği gibi “tabula rasa” boş bir

levha şeklinde dünyaya gelmemektedir. Bunun aksine birçok yeterlilik ve mi-zaç özelliği, dini inanca ruhen yetenekli ve hazır durumda dünyaya gelmektedirler. Çocuğun bu özelliğini ister ruhsal yapıya, ister dürtülere, isterse dini bir arayışa bağlayalım sonuçta inanma olgusu ve ihtiyacı ile karşılaşırız (Köylü ve Oruç 2017:38,39). Yapılan çağdaş bilimsel araştırmalarda insan beyninde “Tanrı Geni” nin varlığından, beynin inançla ilgili bir bölümünün bulunduğundan söz edilmektedir. İnsanın dünyaya gelmeden önce Allah’ın varlığına ve birliğine tanıklık etmesi (A’raf 7/172), Allah’ın ruhundan üflemesi (Hicr 15/29) bu özellikleri taşıdığımızı gösteren deliller olabilir (Köylü ve Oruç 2017:44,45).

Bilgin çocukların din eğitimi ile ilgili olarak yaptığı çalışmalarda, öncelikle doğuştan getirilen bu yetenek ve ihtiyacın keşfedilmesini, bilimsel veriler dikkate alınarak temel dini kaynaklara dayalı doğru ve sağlıklı bilgilerle bu ihtiyacın giderilmesini, henüz somut işlemler döneminde bulunan çocuklara dini bilgilerin bazı özel yöntem ve tekniklerle verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çocukların eğitiminde en önemli rolü üstlenecek aile fertlerinin de doğru dini bilgilere sahip olması gerektiğini, sevgi ve güven duygusu çocuğa verilmeden sağlıklı din eğitiminin olamayacağını, bu nedenle mutlaka rol model davranışlar sergilenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuk eğitimi ve bu eğitimin nasıl olacağı 21. Yüzyılın en önemli konularından birisidir ve yetişkinlerin üzerinde düşündüğü bir alandır. Bu konuda o kadar çok araştırma, yayın yapılmıştır ki, sorumluluk hisseden her ebeveyn neyi okuyacağını, kimin görüşlerine itibar edeceğini adeta şaşırılmış durumdadır. Bu kadar bilgi kirliliğinin ve ticari kaygıların yaygın olduğu bir dönemde her çocuğa ve her koşula aynı reçeteyi uygulamak mümkün değildir. İstenilen sonucu elde etmekte hayaldir. Bilgin, Eğitim Bilimi, Eğitim Psikolojisi, Tarih, Coğrafya, Antropoloji, Dinler Tarihi gibi bilim dallarının verilerini dikkate alarak çocukların din eğitimi ihtiyaçlarını bilimsel ve pedagojik olarak temellendirmeye çalışmıştır. Bu verilerden hareketle ülkemizde Din Eğitimi Biliminin oluşmasına, bilimsel bir temele oturmasına büyük katkı sağlamış, dinin nasıl öğretim konusu yapılacağı hususunda bir metodoloji geliştirmeye çalışmıştır. Okul öncesi din eğitiminde özellikle soyut kavramların problem teşkil edebileceğini, ancak bilinçli yetişkinlerin bunu kullandıkları din dili ve rol model davranışlarına dikkat ederek çözebileceklerini belirtmektedir. Bilgin’in alana önemli bir katkısı da çocuklara verilecek dini bilgileri hurafelerden ayık-

layarak, temel dini kaynaklarda geçtiği şekliyle sunmaya çalışmasıdır. Okul öncesi dönemde yapılacak din eğitiminin Avrupa da olduğu gibi, pedagojik olarak temellendirildiği bir yaklaşımı benimsemiştir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için din eğitiminin teorisini geliştirirken, yaptığı alan araştırmaları ile uygulamasının da örneklerini vermiştir. Masal, hikâye ve kıssa tekniğinin somut işlemler döneminde bulunan çocukların din eğitimi için önemli imkânlar sunduğunu belirtmiştir. Bilgin çocuklar için yaptığı çalışmalarda, sade, basit ve anlaşılır bir dil kullanmış, kullandığı kavramların anlamını başlangıçta vermiştir.

Modern eğitimde çocukların her türlü gelişimi ve değer öğrenmesi için masal, hikâye, şiir, kıssa ve musikinin olmazsa olmaz bir yöntem olduğu konusunda alan uzmanları hemfikirdir. Bilgin masal ve hikâyelerin çocuk eğitimindeki bu önemini yaklaşık otuz yıl önce fark ederek, özellikle din eğitiminde nasıl kullanılması gerektiğine dair örnekler vermiş, öğretmenlere de uygulamaya dair tavsiyelerde bulunmuştur. Aradan geçen zamana rağmen hala eğitimde masal ve hikâyelerden, masal ve hikaye tekniğinden yeterince faydalandığımızı söyleyemeyiz. Bilgin’in basit ve anlaşılır bir dil kullanması, küçük şiir, dua ve ilahilerle eserlerini zenginleştirmesi önemlidir. Eğitim Biliminin ve Din Eğitimi Biliminin henüz yeni kurulup geliştiği yıllarda Beyza Bilgin’in müthiş bir öngörü ile ortaya koyduğu çocuk eğitimi ve çocukların din eğitimi ile ilgili görüşleri hala geçerliliğini korumakta, alan yazında tartışılmaktadır. Hikâye , masal ve kıssaların çocuklar için duygusal bir boyutu vardır. Kendilerine duygusal yaklaşılan çocuklar ise psikolojik bir güvene sahip olarak daha kolay öğrenirler. Bilgin, Kur’an’da geçen kıssaları çocuklar için öğretim konusu yapan ve bunun örneklerini veren bir bilim insanıdır.

Bilgin’in onlarca yıl önce Yüksek Lisans ve Doktora derslerinde öğrencileriyle gündeme getirdiği ve paylaştığı konular bugün müstakil bilim dalı haline gelecek kadar aktüel konulardır. Kültürlerarası Eğitim, Barış Eğitimi, Din Eğitiminde Yeni Yöntemler, Din Eğitiminde Buldurma Yöntemi bunlardan sadece birkaçıdır. Yaklaşık 50 yıl önce doktora çalışmasını “*İslam’da Eğitimin Temeli Olarak Sevgi*” konusunda yapması sevgiye çok ihtiyaç duyduğumuz şu günlerde güncelliğini korumaktadır. Günümüz modern eğitiminde sevginin rolü yeni yeni anlaşılmaya başlamakta ve bunu esas alan kitaplar yazılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının benimsediği ve uygulamaya devam ettiği “Yapılandırmacı Yaklaşım” in ülkemizdeki ilk işaretlerini ve uygulamasını yine Bilgin’in çalışmalarında görmek mümkündür. Modern eğitim yöntemlerinden olan “Beyin Fırtınası”, “Buldurma Yöntemi”, “Problem Çözme Yöntemi” Bilgin tarafından çalışmalarında kullanılmıştır.

Bilgin'in yakından tanınması, görüşlerinin ve çalışmalarının derinliğine incelenerek, bilimsel araştırmalara konu edilmesi çocuklarımız ve toplum için son derece yararlı olacaktır. Çocuğun Din ve Ahlak eğitimi konusunda önemli çalışmaları olan Bilgin'in görüş ve düşünceleri derinliğine yapılacak bilimsel çalışma ve görüşmelerle desteklenmelidir. Böylelikle Bilgin'in çalışmalarında ayrıntı vermediği hususlar da gün yüzüne çıkarılmış olacaktır.

Notlar

- 1 Beyza B. (1987). İslam'da Çocuk. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- 2 Bilgin, B. (1993). Beyza Teyzeden Hikâyeler. I-IV. Ankara: Gün Yayıncılık.
- 3 Bilgin, B. (1986b). "Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Din Duygusu". Din Öğretimi Dergisi. 7:12-18. Ankara: MEB Yayınları.
- 4 Bilgin, B. (1986a). "Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Dini Kavramlar". Din Öğretimi Dergisi. 8-9: 21-30. Ankara: MEB Yayınları.
- 5 Bilgin, B. (1994). "Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler". Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi. 1:51-75. İstanbul
- 6 Bilgin, B. (1999). "Din Eğitimi ve Hikâyeler". Karanlığı Işık Yapmak !. Ankara: Gün Yayıncılık: 19-23.

Kaynakça/References

- Aydın, A. (2012). Eğitim Hikâyesidir. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aktaş, M. C. (2014). "Nitel Veri Toplama Araçları". Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ed: Mustafa Metin. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bilgin, B. (1970). İslam'da Eğitimin Temeli Olarak Sevgi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, AÜİF. Ankara.
- Bilgin, B. (1986a). "Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Dini Kavramlar". Din Öğretimi Dergisi. 8-9:21-30. Ankara: MEB Yayınları.
- Bilgin, B. (1986b). "Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Din Duygusu". Din Öğretimi Dergisi. 7:12-18, Ankara: MEB Yayınları.
- Bilgin, B. (1987). İslam'da Çocuk. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Bilgin, B. (1988). "İnanç, İbadet ve Ahlak Öğretimi İlkokul Öğretmenleri İçin". Din Öğretimi Dergisi. 15:16-24.
- Bilgin, B. (1991). "Çocuklarımıza İnsancıl Davranışları Nasıl Kazandırabiliriz?". Din Öğretimi Dergisi. 26. Ankara.
- Bilgin, B. (1993). Beyza Teyzeden Hikâyeler I-IV. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bilgin, B. (1994). "Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler". Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi. 1:51-74.
- Bilgin, B. (1995). Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi. Ankara: Yeni Çizgi Yayınları.

150 • TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ DİN EĞİTİMİNİN TEMEL TAŞI:
PROF. DR. BEYZA BİLGİN

- Bilgin, B. (1999). *Karanlığı Işık Yapmak I*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Charrier, C. & Ozouf, R. (1972). *Yaşanmış Pedagoji*. Ter: Nejat Yüzbaşıoğulları. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Doğan, R. & Tosun, C. (2003). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Emre, A. C. (2000). *Çocuklara Hikâye Anlatmak Sanatı*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Güven, G. & Azkeskin, K. E. (2012). “Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim”, *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ed. İbrahim H. Diken. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kantarcıoğlu, S. (1991). *Eğitimde Masalın Yeri*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Keyifli, Ş. (2019). “Prof. Dr. Beyza Bilgin ve Çocuk Eğitimi”. Prof. Dr. Beyza Bilgin’e Armağan. Ed: M.Selçuk, C.Tosun ve R.Doğan Ankara: Grafiker Yayınları: 351-375.
- Köylü, M. & Oruç, C. (2017). *Çocukluk Dönemi Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Okumuşlar, M. (2006). “Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikâye”. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 21:237-252.
- Oruç, C. (2014). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Önder, M. (1997). *Prof. Dr. Beyza Bilgin ve Din Eğitiminde Yeni Yöntem Çalışmaları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Önder, M. (2013). “Sevgi, Din Dili ve Hikâyelerin çocukların Din Eğitimindeki Yeri ve Önemi”, *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(3):1285-1298.
- Önder, M. & Kanak, M. (2017). “Teaching Values with Stories and Tales in the Preschool Period”. *Journal of Education and Practice*. 8(30):142-149.
- Özdemir, E. (2014). “Tarama Yöntemi”. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ed: Mustafa Metin. Ankara: Pegem Akademi Yayınları:77-98.
- Pazarlı, O. (1967). *Din Eğitim ve Öğretiminde Genel Metodlar*. İstanbul: İrfan Yayınevi.
- Polat, M. & Tosun, A. (2015). “Kıssa, öykü ve Şiir İle Öğrenme”, *Düşünen Sınıflar İçin DKAB Öğretimi 4.Sınıf*. Ed: C. Tosun ve M. Polat. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sayar, K. & Bağlan, F. (2010). *Koruyucu Psikoloji*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Selçuk, M. (1991). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*. Ankara: TDV Yayınları.
- Tosun, A. (2016). “Din Öğretiminde Kıssa, Öykü ve Şiir İle Öğrenme”. *Düşünen Sınıflarda DKAB Öğretimi 5-8. Sınıflar*. Ed: Cemal Tosun. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 359-389.
- Tosun, C. (2012). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tosun, C. (2018). “Religious Education as a Scientific Discipline: The Establishment of Religious Education Department at Ankara University Divinity Faculty”. *Dini Araştırmalar Dergisi*. 21(53):9-35.

SOSYAL ÖĞRENME KURAMI ÇERÇEVESİNDE 2-6 YAŞ DÖNEMİ ÇOCUKLAR İÇİN AİLEDE DEĞER EĞİTİMİ İLKELERİ*

Mehmet Enis SERİNSU** - Recai DOĞAN***

Öz

Bireyin yetişkinlik hayatının temellerini oluşturması bakımından çocukluk dönemi ve bu dönemde alınan din eğitimi oldukça önemlidir. Çocukluğun önemli bir aşaması olan okul öncesi dönemde çocuğun aile ortamında bulunması ebeveynlere din eğitiminin ailede başlaması imkânını sunmaktadır. Okul öncesi dönemi kapsayan 2-6 yaş arası çocuklar daha çok model alma ve gözlem yoluyla öğrenmektedir. Bu öğrenme yolu, eğitimde sosyal öğrenme kuramı olarak isimlendirilmektedir. Çocuk ailede sosyal öğrenme yoluyla özellikle değerleri öğrenmeye başlamaktadır. Her ne kadar anne ve baba teorik açıdan bu kuramın farkında olmasa da süreç buna göre gerçekleşmektedir. Bu sürece uygun olarak anne ve babanın çocuğun din eğitiminde dikkat etmesi gereken bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Buradan hareketle makalenin amacı, bu ilkeleri literatür taraması ile tespit edebilmektir. Araştırmanın temel sorusu ailedeki din eğitiminde Sosyal Öğrenme Kuramı ile değer eğitimi verilirken anne-babanın dikkat etmesi gereken ilkeler nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Konu ile ilgili yazılmış temel kaynaklar belirlenerek

* Bu makale “Ailede Değer Eğitiminde Modelleme” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı.
e-posta: meserinsu@ybu.edu.tr ORCID: 0000-0003-2510-7886

*** Prof. Dr., Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi.
e-posta: recai.dogan@manas.edu.kg ORCID: 0000-0001-9668-4563

Atf/Cite as: Serinsu, M.E. & Doğan, R. (2020). Sosyal Öğrenme Kuramı Çerçevesinde 2-6 Yaş Dönemi Çocuklar İçin Ailede Değer Eğitimi İlkeleri. Dini Araştırmalar. 23(58): 151-170. Din Eğitimi: Beyza Bilgin Özel Sayısı. DOI: 10.15745/da.771091

152 • SOSYAL ÖĞRENME KURAMI ÇERÇEVESİNDE 2-6 YAŞ DÖNEMİ ÇOCUKLAR İÇİN AİLEDE DEĞER EĞİTİMİ İLKELERİ

çocuğa yönelik din eğitimi; erken çocukluk dönemi (2-6 yaş) çocuğun özellikleri, değer eğitimi ve Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde ele alınıp içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sorusu çerçevesinde dikkat edilecek hususlar belirlenmiştir. Bunlar arasında Sosyal Öğrenme Kuramı ile ilişkili ilkeler sıralanmış, ilişkili olmadığı düşünülen ilkeler dışarıda bırakılmış, benzer olanlar bir araya getirilerek altı temel ilke elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Sosyal Öğrenme Kuramı, Değer Eğitimi, Aile, Erken Çocukluk.

Principles of Value Education in the Family for Children 2-6 age period within the framework of the Social Learning Theory

Abstract

During the developmental periods, childhood and religious education taken during this period are very important for the individual to form the basis of adult life. At the same time, individual learns intensively and his/her personality begins to form in this period. The fact that the child is with the family in preschool period gives parents the opportunity to start religious education in the family. Children aged 2-6 learn more through modelling and observation. This learning style is called social learning theory. Children start to learn the values primarily through social learning in their family. Although parents are not aware of this theory, the process takes place accordingly. It is clear that there is a close relationship between values and religion. It is known that value education has a mutual relationship with the religious field in terms of content and method. Child's learning of values, many behaviours and emotions through observation reveals the necessity of examining the issues that parents should pay attention to while they are teaching values. In accordance with this process, there are some basic principles that parents should pay attention to religious education of a child. The principles suggested in the article were tried to be determined by making the literature review. In this study, value teaching of a family was built around *Social Learning Theory*. In addition, religious education for children and the issues that parents should pay attention to in the education process are discussed within the framework of the characteristics and value education of the early childhood period. In this respect, the principles to be considered with social learning theory in the teaching of values are explained by limiting with six principles in this study.

Keywords: Religious Education, Value Education, Social Learning Theory, Family, Early Childhood

Summary

The family is the first institution where a child has education in all aspects. It is known that family structures are changing from extended families in the past to today's nuclear families. The study consists of two parts. In the first part, family, early childhood period, religious education, value education and *Social Learning Theory* and the principles that parents should consider in the religious education at home are discussed. In the second part, the principles consider by focusing on *Social Learning Theory* are discussed and explained on the basis of this theoretical framework.

When the personality formation process is discussed, it is seen that the early stages of childhood are very important. In these periods, in addition to the family environment in which child is born and raised, the quality of child's education is also very effective. The religious and moral development of the child is also shaped by the religious education received in the family. In this regard, in this study, the family, the early childhood period, religious education, value education and *Social Learning Theory* are discussed in relation to how the religious education received in the family should be.

There is a relationship between religious education in the family in the early years of childhood and parents' attitudes and behaviours. The argument that a child who learns by observing his surroundings and imitating what he observes in his first childhood (2-6 years of age) can acquire his religious values in this way is strengthened when value education is examined on the basis of *Social Learning Theory*. To know these learning characteristics of children by parents will contribute to a child to develop terminal behaviour. In this respect, when it is considered that parents should prefer a content-method that develops, enriches and supports religious and moral development; it is seen as an important area of opportunity for parents to teach religious and moral values to the child by modelling. Therefore, the principles that parents should consider are also important to carry out this opportunity. The principles determined in the study are as follows:

- 1- Being a Role Model Parents
- 2- To know the developmental characteristics of child in the early childhood period
- 3- To provide an environment where children can imitate in teaching values
- 4- To explain the reason of moral behaviours and to inform in teaching values

154 • SOSYAL ÖĞRENME KURAMI ÇERÇEVESİNDE 2-6 YAŞ DÖNEMİ ÇOCUKLAR İÇİN AİLEDE DEĞER EĞİTİMİ İLKELERİ

5- To make children to gain a sense of responsibility

6- To teach the values by using vicarious learning

It is very important for parents to be a model for children and conduct a value education on the basis of Social Learning Theory for children's acquisition of values indirectly. As the field of application of these principles, it is possible to benefit from various methods and activities that can be used within family life in order to acquire the cognitive, affective and behavioural dimensions of values in the early childhood period. However, different studies should be conducted in the field regarding the dimensions of application and results of the principles in families discussed above. It is important to determine these principles that can be developed with subsequent studies and to determine the need for working in practice, in terms of contributing to the field of religion and values education in the family and opening a new window into the studies to be carried out.

As a result, it is seen that sense of affiliation and trust that will be developed in the family since from infancy is very important factor for preparing a suitable environment for child development and education. . A child, who is 2-6 years old in the early childhood period, observes the behaviours of her/his family, where he/she acquire a sense of trust and affection, and transforms what he/she observed into behaviour. The important point here is that a family ensures consistency in religious and moral behaviours as well as in every behaviour, and with this consistency, they can transfer religious and moral behaviours as a model through social learning. That the family has awareness on this issue and acts in this direction because the education that the child receives through social learning in the family will affect the education that the child will receive in the late childhood, adolescence and adulthood period is very important for the religious moral development of a child. A child thus, will have the opportunity to make sense of other learning areas and actualise them. Therefore, parents should know that the education received within their family is the basis of the education the child will receive throughout life, and should try to behave accordingly and be a consistent model for their children.

GİRİŞ

Aile, çocuğun bütün yönleriyle eğitim aldığı ilk kurumdur. Günümüzde aile yapıları geniş, aile yapısından çekirdek aile yapısına doğru bir değişim yaşamıştır. Daha önce anne ve babanın yanında diğer aile büyükleri önemli bir

yer tutarken günümüz çekirdek aile yapısında çocuğun model olarak gözlemleyeceği kişiler içerisinde anne-babanın daha çok ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum onların sorumluluk alanını genişletmektedir.

Gün geçtikçe anne ve babanın etkisinin arttığı aile içerisindeki eğitim, çocuğun bütün eğitim hayatını kuşatan bir süreç olarak nitelendirilebilir. Bu bütün içerisinde din ve din eğitimi boyutu da önemlidir. Dolayısıyla eğitimin bütün olduğu kabul edildiğinde, din eğitimi de bu bütünün içerisinde yer almaktadır (Tosun 2001).

Aile kurumunu meydana getiren bireylerin sahip olduğu değerler, toplumsal yapıyı etkilerken toplumun değerleri de bireyleri etkilemekte ve böylelikle çift yönlü bir etkileşimden bahsetmek mümkün görünmektedir. Bu etkileşiminin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için ailede verilen değer eğitiminin niteliği, toplumları oluşturan insanlar tarafından kazanılan değerlerin içselleştirilmesini ve davranış haline getirilmesinde önemli bir noktaya işaret etmektedir. Dolayısıyla eğitim ve öğretiminin önemli kurumları ve belirleyicisi olan aile, okul ve çevre, anlamlı bir bütün oluşturduğu için değerler eğitiminin etkisi, bireyden başlayarak topluma uzanan bir yapıya sahip olacaktır.

Toplumun ve ailenin bir ferdi olan çocuğun din eğitimi, modelleri görmesi ve özümsemesi süreçlerini içermektedir. Bu durum ailede verilen din eğitiminin nasıl olması gerektiğini ve bunun yanında ebeveynler tarafından bu eğitim verilirken dikkat edilmesi gereken hususları inceleme gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Ailede verilen din eğitiminin önemli alanlarından olan değer eğitimi sürecinde de çocuğun değer, davranış ve duyguları gözlemleyerek öğrenmesi, öğrenme yollarından ve imkânlarından biridir. Bu bağlamda anne-baba tarafından verilen değer eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilkelelerin neler olduğu sorusu bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı ise, ailede değerlerin Sosyal Öğrenme Kuramı ekseninde verilebileceğini ortaya koymak ve göz önünde bulundurulması gereken ilkelerin neler olduğunu tespit etmektir. Çalışmanın sözü edilen ilkeleri ortaya koymasından hareketle ailede din ve değerler eğitimi alanına teorik açıdan katkı sağlaması umulmaktadır. Aynı zamanda bu çalışmada belirlenen altı ilkeye değer eğitim ve öğretimi ile ilgili uzun süreli ve geniş çalışmalar ile eklemeler yapılması da mümkün görünmektedir.

Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılarak literatür taraması yapılmış, mevcut literatür taranarak konu hakkında yazılmış makaleler, tebliğler, tezler ve ilgili kitaplar incelenmiş, ortaya konulmuş görüşlere yer verilerek kavramlar açıklanmıştır.

Aile kurumu, “okul ve çevre” ile birlikte eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü mekânlardan biri olarak değerlendirilebilmektedir. Bununla birlikte ailede genel eğitimin yanı sıra din eğitimi faaliyetlerinin yürütüldüğü de görülmektedir. Buradan hareketle çalışmada, aile kurumu içerisinde gerçekleşen din eğitiminin ilk çocukluk dönemi (2-6 yaş evresi) ele alınarak okul ve çevre kurumları çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Çünkü 2-6 yaş çocukların gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alındığında, sosyal öğrenme kuramının diğer öğrenme kuramlarından daha etkin ve işlevsel olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çocuğa yönelik din eğitimi ve anne-baba tarafından dikkat edilmesi gereken hususlar, erken çocukluk dönemi (2-6 yaş) çocuğun özellikleri, değer eğitimi ve Sosyal Öğrenme Kuramı ile sınırlandırılarak ele alınmıştır.

1. Sosyal Öğrenme Kuramı’na Göre Ailede Değer Eğitimi

Kişilik gelişim kuramları ele alındığında çocukluğun ilk dönemlerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu dönemlerde çocuğun içine doğduğu ve yetiştiği aile ortamı ile birlikte aldığı eğitiminin niteliği de oldukça etkilidir. Çünkü ailede verilen din eğitimi, çocuğun dini ve ahlaki gelişimini de yapılandırmaktadır. Bu açıdan, ailede verilen din eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili olarak aile, ilk çocukluk dönemi, din eğitimi, değer eğitimi ve Sosyal Öğrenme Kuramı konuları bu başlık altında ele alınmıştır.

1.1. Aile ve İlk Çocukluk Dönemi (2-6 Yaş Arası Dönem)

Aile, çocuğun eğitiminin temelini oluşturan bir kurumdur. Doğumundan itibaren öğrenme sürecini başlatan birey, bilinçli veya bilinçsiz şekilde öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Böylece ailedeki eğitim, bireyin tüm eğitim-öğretim hayatı içinde bir temel olarak kabul edilebilmektedir. Aynı zamanda buradaki eğitim, bireyin ilerleyen yaşlarda farklı eğitim ortamlarına girmesi ile sona ermemektedir.

Kritik bir dönem olarak kabul edilen ilk çocukluk dönemindeki eğitim; çocuğun aktif katılımını ve kendisi ile birlikte çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirmesini sağlar. Bununla birlikte çocuğa, gelişim düzeyine uygun bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırması açısından bütün gelişim alanlarını kapsayan bir süreç olarak da değerlendirilmektedir. Ancak tüm bu katkıları sağlayan ve gerçekleştiren bir eğitim, kaliteli bir eğitim olarak kabul edilmektedir (Arı 2003: 35). Çocukluğun ilk yıllarındaki evrelerin (Erikson’un kavramsallaştırdığı gelişim evreleri için bkz. Aydın 2016: 92) sağlıklı bir şekilde tamamlanmasıyla

çocuk, derin ve köklü aile ilişkileri içinde büyüyecek ve kişiliğini ailede kazanılan değerlerle oluşturacaktır. Dolayısıyla okul öncesi dönemde, anne-babalar tarafından, çocuğa sağlıklı bir bakım sunulması ile birlikte çocuğun kişilik gelişiminin üzerinde durulması oldukça önemli bir noktadır.

Çocuk, aileye bağımlı olduğu dönemde çevresinde gördüklerini almaya ve gözlemlemeye, yani eğitime hazırdır. Bu potansiyele sahip olan çocuğun ilk sosyal çevresi olan içinde bulunduğu aile ortamı ve kendisiyle kurulan iletişim şekli bu dönemdeki eğitimin kalitesini belirlemektedir. Dolayısıyla anne-babanın sunduğu sosyal çevrenin, çocuğun fitratını koruyup koruyamayacağını önemli derecede belirlediğini söylemek mümkündür.

Erken çocukluk döneminde önemli noktalardan biri olan dini bilinçlenme ise psikolojik faktörler ve çocuğun erken eğitimiyle açıklanabilecek bir olgudur. Bilinçlenmenin belirgin hale gelmesinde başlıca etmenin, çocuğa yakın kişilerin etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre, önem sırasına göre din eğitiminde rol alan etmenler içerisinde öncelik aile kurumuna verilmiştir (Armaner 1980: 89). Ayrıca gelişim psikologları, bireyin sahip olduğu tüm gelişim alanlarının bir bütün olarak ilerlediğini kabul etmektedir. Bu durumda ailenin tüm gelişim alanları üzerinde etkiye sahip olması ve gelişim alanlarından birinin de dini gelişim alanı olarak kabul edilmesi, ailedeki din eğitiminin önemli bir yeri olduğunu göstermektedir.

Dini gelişim için önemli bir imkân alanı olarak görülen noktalardan biri de çocuğun fitratından hareketle dine karşı sahip olduğu eğilim ve potansiyeldir. Bu yetinin doğal bir yetenek halinden fiziksel ve bilişsel olarak gelişerek bilinç ve idrâk halini alması uzun bir süreci gerektirmektedir. Bununla birlikte çocuk doğumundan itibaren zamanının çoğunluğunu aile ortamında geçirmektedir. Dahası aile-çocuk-din ilişkisi açısından karakterin olduğu ilk çocukluk yılları kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla çocuklara, dini ahlaki yaşantılarla ilgili değerlerin aktarılmasında anne-babanın önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluk yaşamın ilk yıllarında çocuğu yetiştiren anne-babalara aittir. İslam dini belirli bir yaşa kadar sorumluluğu bireyden kaldırarak sorumluluğu onu yetiştiren anne-babaya yüklemiştir. İslam dininin temel kaynakları ele alındığında da aile ortamının birey üzerindeki etkisinin vurgulandığı görülmektedir. Örneğin, “*Her doğan çocuk fitrat üzere doğar. Sonra anne babası onu Yahudi, Hristiyan veya Mecusi yapar.*” (Buhârî, Tefsîr, (Rûm) 2; Müslim, Kader: 22) hadisi, aile ortamının bireyin dini gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca anne ve babanın verdiği eğitimin önemi de bu hadis ile vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak ailedeki eğitimin, çocuğun doğuştan getirdiği inanma eğilimini düşünce ve davranış şekline dönüştürebildiği vurgulanmaktadır (Yiğit 2006: 183). Böylece çocukta eğitim yoluyla dini bilinçlenmenin sağlanabildiği ortaya çıkmaktadır. Eğitimin ilk aile ortamında gerçekleşmesi ise ilk çocukluk döneminde ailede verilecek din ve değer eğitiminin önemini ve imkânını göstermektedir.

1.2. Değer Eğitimi ve Sosyal Öğrenme

Her birey, hayatı boyunca bir şekilde yetişme ve yetiştirme sürecine dahil olmakta, dünyaya da birçok yetenekle ve ihtiyaçla gelmektedir. İnsan dünyaya geldiği ilk andan itibaren sosyal ve fiziksel bir çevre ile kuşatılmaktadır. İnsanın, kendi yaşamının devamını sağlayabilmek için bulunduğu çevrenin şartlarına uygun biçimde sahip olduğu yetenekleri geliştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle çevre, bireyin gelişimini sağlayıcı ve sahip olduğu yetenekleri geliştirici bir yer olmalıdır. Çevrenin bunları yerine getirebilmesi eğitime olan ihtiyacı göstermektedir. Eğitimin içerik ve yönteminin ne şekilde olması gerektiği de bu ihtiyaca karşılık cevaplanması gereken iki temel soruyu gündeme getirmektedir.

Eğitim ile yakından ilişkili olan değerlerin tutum ve davranışlarla yakından ilişkili olup aynı zamanda onlara yön verdiği belirtilmektedir. “Değerler, bir kimsenin değişik durumlarda gösterdiği sürekli davranışlarına yön veren köklü inançlardır. İnsanlar hayatlarının her yerinde, her noktasında, çoğunlukla bilinçli olmasalar da zihinlerindeki çeşitli değerleri davranışa dönüştürürler.” (Aydın ve Gürler 2014: 14-15). Tutum ve davranışlarda görülen bu ilişki, değerleri eğitimin konusu haline getirmektedir. “Bir davranış değişikliği olarak eğitimin tanımlanması, bu davranışların ortaya çıkışında büyük yeri olan değer kavramı ile eğitim ilişkisini kaçınılmaz hale getirmiştir. Bireysel bir unsur olarak durum ve olaylar karşısındaki davranışlar ‘değer’ adıyla ortaya çıkmaktadır. Bireylerin kişilik, karakter gibi duygu ve değerlere sahip olabilmesi için ahlaki, kültürel, ruhsal, bireysel, etik değerlerin kazanılması ile mümkün olabilmektedir” (Yaman 2016: 24). Değerlerin kazanılması ise eğitim yoluyla gerçekleşebilmektedir. Eğitim kavramını yalnızca bir davranış değişikliğine indirgemek yerine eğitime, yeni yetişen nesle önceki neslin birikiminin aktarılması misyonunun yüklenmesi, değer ve eğitim ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla değer yargılarını sonraki nesillere aktarmak eğitimin amaçlarından birisi olmaktadır.

Değerler ve eğitim arasındaki ilişkinin yönü belirtildikten sonra değerler eğitiminin amacı ve önemi şu şekilde açıklanmaktadır: “Çocuğun doğuştan

getirdiği en iyi tarafı ortaya çıkarmak; kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamak; insani mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak; bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve devamını sağlamaktır. Değerler eğitiminin önemi ise; bilgiyle donanımlı hale gelen kişi insanî, ahlaki, sosyal, kültürel değerlerle olgunluğa erişir.” (Aydın ve Gürler 2014: 15-16) Bu açıdan değerler eğitiminin amaç ve önemi, bilgi ve değer arasında kurulan ilişki ile çocuklara ahlaki olan ve olmayan durumlar hakkında doğru bilgiler verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu şekilde bireyler, iyi olarak nitelendirilen eğilimlerini geliştirebilir, kötü olarak kabul edilen eğilimlerini azaltabilir ve böylece sağlam ve sağlıklı bir kişilik gelişimi gerçekleştirebilirler.

Kişilik gelişimi sürecinde ilahi dinler muhataplarına nasıl yaşamaları gerektiği hakkında hayatın anlam ve amacı, emir ve yasakları ve ahlaki değerler gibi konularda açıklamalarda bulunarak yol göstermektedir. Bu yol göstermede değerler ve değer kavramı, önemli bir alana karşılık gelmektedir (Akıncı 2005: 11-12). Bu açıdan değerler, hayatın anlaşılıp yorumlanmasında, davranışların şekillenmesine ve geliştirilmesine rehber görevi görmektedir. Bu durumda din ve değer arasındaki bağlantı ortaya çıkmaktadır. Yavuz, din-değer ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır:

Teorik açıdan bakıldığında değer, bilme ve inanma gibi iki yönüdür, üstelik bir bilgi fiilinde önemli olan düşünmek olduğu halde bir değerde önemli olan inanmaktır. İşte bundan dolayı inanma ekseninde değerleri dine bağlar. Fikirler bireyin bilgi ile elde ettiği şeyler olduğu halde inançlar onların da temelini teşkil eder ve birey kendisini onların içinde bulur. Bununla birlikte hiçbir değer yalnız inanca dayanmaz. Hem inanç hem de bilgi birlikte değeri oluşturur. Çünkü değerde düşünmek inanmakla tamamlanır. Bundan dolayı ister doğrudan ister dolaylı bir şekilde olsun, din bizzat değerlerin yaratılmasını, beslenmesini, muhafazasını ve sonraki nesillere aktarılmasını sağlamaktadır (Yavuz 2015: 284).

Sosyal hayatta din ve değer sisteminin etkisi yaşamın bütün alanlarını kapsamaktadır. Toplum içerisinde bireyler de dini değerleri sosyalleşme aracılığıyla kazanmaktadırlar. Dolayısıyla değerler alanı, hayatı düzenleyerek ve anlam alanları oluşturarak sosyal yapı ve dinseliliğin en önemli alanlardan birisini oluşturmaktadır.

Birçok alanda etkisi görülen değerler, eğitim açısından ele alındığında temel bir yaklaşım belirlemek gerekmektedir. Değer eğitimi ile ilgili birçok

eğitsel yaklaşım bulunmaktadır (Tosun 2016: 428). Bu açıdan eğitim yaklaşımları incelendiğinde, çalışmanın konusunun değer aktarımı yaklaşımı ile ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Değerlerin öğrenilmesinde modelden öğrenme ve modele bakarak öğrenme yöntemleri değer aktarımı yaklaşımı içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla sosyal öğrenme, değer aktarımı yaklaşımı kapsamında değerlendirilebilir. Aynı zamanda bu yaklaşım aile içerisinde verilecek değer eğitimi için uygun yaklaşımlardan biri olarak ele alınabilir.

Sosyal Öğrenme Kuramı, insanların öğrenme sürecindeyken beklenti, anlayış, bilgi ve değerlendirme yapmalarının önemini vurgulamaktadır. Gözlemci için model, Sosyal Öğrenme Kuramı'nda sosyal bir harekete geçirici olarak görev yapabilir. Böylece gözlemci yeni inançlar ve değerler kazanabilmektedir. Dolayısıyla gözlem yoluyla öğrenme ve değerler ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak değer eğitiminin hangi kurama dayandırılacağı sorusuna model alma, gözlem yoluyla öğrenme yani Sosyal Öğrenme Kuramı olarak cevap vermek mümkündür.

Konu ile ilgili olarak Tarhan, “nöroplastisize” kavramı ile birlikte insanın, birçok değeri kazanmasının sosyal öğrenme ile gerçekleştiğini belirtmektedir (Tarhan 2018: 20, 61, 121). Anne-babanın çocuğa önderlik ve rehberlik etmesi ile birlikte model olması; terbiye noktasında çocuğu ahlaken hazırlaması, kişiliğini ve sosyal yönünü oluşturması oldukça önemlidir. Anne-babanın çocuk için örnek alınacak en uygun model olması, çocuğu onların ahlakını, sözünü, davranışını, duygusunu ve manevi yapısını taklit etmeye yöneltmektedir (Ulvan 1981: 68-69). Bununla birlikte çocuklar değerleri sosyalleşerek ve gözlem yoluyla öğrenmeye başlarlar. Değerleri ve değerlerle ilgili bilgileri de yaşamları boyunca öğrenmeye devam ederler. Dolayısıyla anne-baba çocuğa model olarak, çocuğu yetiştirmede önemli bir yöntemi seçmiş bulunmaktadır.

2. Sosyal Öğrenme Kuramı'na Göre Değer Eğitimi İlkeleri

Değer eğitimi ve öğretiminde ileri sürülen birçok strateji ve yaklaşım bulunmaktadır. Dolayısıyla eğitim ve öğretim metodları bir yaklaşım esas alınarak uygulanırken kendi paradigmaları çerçevesinde gerekli ilkeler bulundurmaktadır. Bu bölümde anne-babanın ‘Sosyal Öğrenme Kuramı’ndan hareketle değer eğitimi verirken dikkat edilmesi gereken ilkeler, bu kuramsal çerçeve zemininde ele alınmış ve açıklanmıştır. Bu çalışmada Sosyal Öğrenme Kuramı merkeze alınarak değerlerin öğretilmesinde dikkat edilecek hususlar, etkin ve önemli görülen altı ilkeyle sınırlandırılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Anne-Babanın Rol Model Olması

Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre öğrenmeyi etkileyen üç faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; modelin, model alan kişinin (gözlemci) ve model alınan davranışın özellikleri şeklinde sıralanabilir. Bu çalışmanın konusu açısından anne-baba ve aileye, 'modelin özellikleri', çocuğa 'gözlemci', değer eğitimine ise 'model alınan davranışın özellikleri' karşılık gelmektedir. Bu başlıkta "modelin özellikleri" ele alınmış ve ilk ilke olarak anne-babanın rol model olması incelenmiştir.

Anne-babanın tutumları, anne-baba-çocuk arasında sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesini belirlemektedir. Ayrıca anne-babaların çocuklarına sergiledikleri tavırlar da bir öğrenme ürünüdür (Yavuzer 1997: 139-140). Dolayısıyla anne-babanın 'nasıl bir aile olmalıyız' sorusunu sormaları ve cevap aramaları gerekmektedir. Ailenin bu özelliğini Cüceloğlu 'farkında olan aile ortamı' ifadesi ile açıklamaktadır. Bu görüş insanın potansiyel bir varlık olmasından hareketle 'farkında olan aile ortamı'nda çocuğun belirli potansiyellere sahip bir varlık olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Böyle bir ailede "Çocuk kendi özel yetenekleri ve eğilimleriyle bu dünyaya gelmiş bir varlık, bir potansiyel yumağıdır. Bu potansiyelin ne olduğunu anlamamız ve daha sonra onu geliştirmemiz çok önemli." anlayışı hâkimdir (Cüceloğlu 2002: 20-21). Dolayısıyla insanın birtakım potansiyellere sahip olduğunun bilincinde olan aile, çocuğuna bir birey olarak davranacaktır. Ailenin bu şekilde davranması çocuğun doğru bir dini kişilik oluşturmada ve değer eğitiminde önemli derecede katkı sağlamış olacaktır.

Anne-babanın çocuğu destekleyici bir tutum sergilemesi sonucunda, çocuklar beklentilere olumlu cevap vermekte ve sağlıklı bir psiko-sosyal gelişim sergilemektedirler (Yavuzer 1997: 57). Buradan hareketle anne-babaların davranışlarında "destekleyici yaklaşımı" benimsemeleri, değer eğitimi için oldukça önemlidir. Yavuzer, destekleyici anne-baba yaklaşımını şu şekilde açıklamaktadır: "Çocuğa yakın ilgi göstermek, sözle veya dokunarak sevgi belirtmek, onunla ortak faaliyetlerde bulunmak gibi, çocuğun benliğini onaylayan davranışları içermektedir. Aynı zamanda anne-babanın çocuklarına karşı hoşgörü sahibi olmaları, onları desteklemeleri, çocukların bazı kısıtlamalar dışında, arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin vermeleridir" (Yavuzer 1986:33-34;1997:57).

Anne-babaların kendi davranışlarıyla çocuklara model olmasını Aydın, "Nefis bir orman manzarası önünde saatlerce ormanın güzelliğinden, ağacın ve yeşilliğin faydalarından bahsedebilirsiniz. Ama onu bu konuda derinden

etkilemek kıraç bir tepeye ağaç fidanları dikmekle mümkün olacaktır.” (Aydın 2015: 213) ifadeleriyle açıklamaktadır. Buradan hareketle anne-babanın, değerleri söylemde yaşatması değil hayatında yaşaması gerektiğini söylemek mümkündür. Böylece çocuk, güzel ahlakla ve yaşamdaki değerlerle hayatın değiştiğini gözlemleyebilecektir.

Değerler eğitiminin aile hayatı içerisinde yürütebilmesi için, anne-babanın olumlu yönde davranışlarda bulunmaları gerekmektedir. Toplumsal öğrenme kuramcılarının çocukların model alma yoluyla ahlaki davranmayı öğrendiklerini savunurlar (Berk 2013: 573). Ahlaki davranışları göstermesi beklenen çocuğun, bu değerleri ailede yaşarken öğrenmesi, onun modelleme yapabilmesini sağlarken aynı zamanda öğrendiği değerleri yaşamının bir parçası haline getirebilmesine de olanak sağlayacaktır.

Aile, değerlerin kazanılmasında ilk ortam olma özelliğine sahiptir. Ayrıca diğer olumlu duyguların kazanılmasına da öncülük etmektedir. Bu özellikleri açısından anne-babanın olumlu model olma bilinci ve ahlaki davranışlarıyla çocuğuna örnek olması gerekmektedir (Aydın ve Gürler 2014: 25-26). Toplumsal adabın temeli anne-babanın uygun model olarak çocuğa saygınlık ve fazilet gibi insanı yücelten erdemleri öğretmesi ile oluşturmaktadır. Bu şekilde anne-babanın model olması çocuğu terbiye etmede, değer eğitimi yürütmede ve öğütlerin hedeflenen tesiri uyandırmasında, başarı sağlayacak yol ve yöntemler arasında bulunmaktadır (Ulvan 1981: 102-103).

2.2. İlk Çocukluk Dönemindeki Çocuğun Gelişim Özelliklerinin Bilinmesi

Gelişim, öğrenme ve olgunlaşma süreçlerinin birbiri ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir üründür. Bu açıdan çocuğun gelişimini sağlamak için duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirmeyi hedefleyen bir eğitim süreci sağlanmalıdır. Bununla birlikte çevre tarafından da öğrenme olanakları sağlayan bir ortam sunulmalıdır (Senemoğlu 2005: 3-4). Bu nedenle anne-baba ve öğretmen tarafından çocuğun gelişim özelliklerine uygun bir biçimde eğitim ortamlarının düzenlenmesi önemli bir aşamadır. Dolayısıyla anne-baba tarafından değerlerin Sosyal Öğrenme Kuramı ile öğretiminde, gelişim ve öğrenme arasında kurulan bağdan hareketle, dikkat edilmesi gereken ilkelere biri de çocuğun gelişim özelliklerinin bilinmesidir.

Gelişim psikologları insan gelişimini dönemlere ayırarak incelemektedirler. Bu dönemlere göre bebekliğin bitiminden okul çağına kadar geçen 2-6

yaş arası “ilk çocukluk” olarak isimlendirilmektedir (Onur 2004: 248). Gelişim dönemleri içerisinde en önemli ve en etkili dönem olarak bireyin ileri ki hayatının temellerini oluşturması bakımından ilk çocukluk dönemi kabul edilmektedir. İlk çocukluk dönemi karakterin şekillendiği dönemdir. Bununla birlikte hayatının ilk altı yılında birey, gelişim aşamalarının birçoğunu büyük oranda tamamlamaktadır. Özellikle ilk çocuklukta (2-6 yaş); kişilik ve benlik gelişimini oluşturan ahlaki, zihinsel, sosyal ve ruhsal gelişim belli bir noktaya ulaşmış bulunmaktadır (Apaydın 2001: 319; Köylü 2004: 137).

Gelişim dönemlerinin kendilerine özgü nitelikleri vardır. Bunun farkında olmak çocuğun ihtiyaçlarını karşılayabilmek açısından önem taşımaktadır. Anne-babalar tarafından gelişim özelliklerinin tam olarak bilinmemesi, çocuklarının bazı davranışlarının ahlaksızlık olarak yorumlanabilmesine yol açmaktadır. Anne-babaların bu gibi yorumlarına yol açabilecek davranışların, çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminde doğal bir özellik olduğunun bilinmesi ve yaşanan durumun normal olarak kabul edilmesi (Aydın 2003:129), değer eğitimi için yol gösterici nitelikte olabilmektedir.

İnsanın davranışlarının ve kişiliğinin yönünü zihin, duyu ve beden yetileri belirlemektedir. Zihin, akıl ve muhakeme kabiliyetinin, duygular seçme ve değer verme kabiliyetinin (ahlak), beden ise hareket kabiliyetinin ortaya çıktığı insani kuvvelerdir. Bu alanlar arasında bütünlüğün sağlanabilmesi eğitim ile mümkün olabilmektedir (Cebeci 2015: 87). Aile eğitiminde anne-babaların, çocuklarının, zihinsel, bilişsel ve fiziksel gelişim özelliklerini bilmeleri, çocukla kuracakları iletişimi etkileyecektir. Bununla birlikte onlara sunacakları eğitim materyallerinin tespiti ve onlardan bekledikleri hedeflerin belirlenmesi gibi pek çok noktada yardımcı olacaktır (Ercan t.y.: 21). Gelişimin bir bütün olması, bireyin zihinsel, duygusal, ahlaki ve fiziksel gelişimlerinin birbirini etkilemesi anlamına gelmektedir. Din eğitimi verecek kişiler için de bu bütünlük içerisindeki gelişim özelliklerini bilmek bir gereklilik olarak görünmektedir (Tosun 2001: 168).

Bireyin sağlam bir dini kişilik oluşturup dengeli dini davranışlar geliştirebilmesi; fiziksel, zihinsel, bilişsel gelişim alanları arasındaki uyuma bağlı olduğu görünmektedir. Bu açıdan bireyin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak, ilk çocukluk döneminde din eğitiminden sorumlu olan anne-babalar açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu özellikleri bilmek çocuğa sunulan eğitimin kalitesini de doğrudan etkileyecektir. Aynı zamanda bu gelişim özelliklerinin bilinmesi modelleme yoluyla eğitim konusunun anlaşılması açısından da önemlidir. Ayrıca Plowden Report adlı raporda da erken çocukluk

dönemindeki çocuklara verilecek dini bilgilerin, onların gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır (Selçuk 2015: 66).

Sonuç olarak eğitiminin diğer alanlarında olduğu gibi din eğitiminde de çocuğun gelişim özelliklerinin bilinmesi, başarıyı etkileyecektir. Çocuğu anlamaya çalışmak, onun içinde bulunduğu dönemin özelliklerini fark etmekle mümkündür. Değer eğitimi kavramının, moral-ahlaki-kişilik, duygusal ve sosyal gelişim aşamalarıyla ilişkili olduğu (Balat, 2011: 12) göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun gelişim özelliklerinin genelde eğitim, özelde din eğitimi ve çalışmanın konusu ile ilgili olarak da değer eğitimi açısından bilinmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2.3. Değerlerin Öğretilmesinde Çocuğun Örnek Alabileceği Ortamın Sağlanması

Okul yaşamından önce elverişli çevrenin temeli; sevgiye, güvene, bağlılığa ve karşılıklı anlayışa dayanan bir aile hayatıdır (Kanad 1977:110). Bununla birlikte öğrenmenin temel zeminini anne-baba-çocuk arasındaki “duygusal bağ” (Saban 2000) oluşturmaktadır. Dolayısıyla ilk çocukluk döneminde en güçlü öğrenme yaşantısı, ev hayatının oluşturduğu öğrenme yaşantısı olduğu söylenebilir. Anne-baba böyle bir ortam oluşturarak çocuklarını uygun şartlar altında eğitebilir. Ailedeki duygusal ortamın varlığı, aile içerisinde iletişimin sağlıklı yürütülmesi ve çocuğun iyi eğitilmesinin ön koşulu olarak kabul edilebilir (Dodurgalı 1996:141).

Aile içerisinde çocuklar, sevgi, güven ve bağımsızlık duygularına ve ilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Anne-babası tarafından bu duyguların dengeli verilmesi ve hissettirilmesi çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Çocuğa iyi bir eğitim verilmesinin temeli bu temel duygusal ihtiyaçların karşılanmasına bağlıdır (Razon 1983: 32-33). Binbaşoğlu, ahlaki davranışların güven ortamı içinde öğretilebileceğini ve eğitim sırasında çocuğun sevgi ve güvene olan ihtiyacına, duygusal güven adı verildiğini belirtmektedir (Binbaşoğlu 2000: 226). Ayrıca çocuk tarafından anne-babanın sevilen kimse olması gibi duygusal etmenlerin etkisiyle, örnek olmanın/modellik yapmanın; tutum, davranış ve değerlerin öğrenilmesinde, etkin bir rolü olduğu vurgulanmaktadır (Binbaşoğlu 2000: 248). Buradan hareketle anne-babaların çocukların, bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak değerleri öğretmesinde, çocuğun örnek alabileceği sevgi, şefkat ve güven gibi özellikleri içinde barındıran bir aile ortamının oluşturulması gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır.

Sevgi ve güven ortamı oluşturma açısından ‘Sosyal Öğrenme Kuramının Ailede Değer Eğitiminde Uygulanmasına iki yönden bakmak mümkün görünmektedir. Bu iki yön anne-baba ve çocuktur. Anne-babanın örnek olabileceği bir ortamın sağlanmasından hareketle burada birinci yön üzerinde durulacaktır.

Aile şu aşamalarla sosyal öğrenmeyi göz önünde bulundurarak çocuğa değer öğretimini ve ortamını sağlayabileceği düşünülmektedir;

1. *Model davranışı belirlemek:* Model davranışlar dini ve ahlaki değerler çerçevesinde belirlenebilir.
2. *Modeli belirlemek:* Modelleme yoluyla ailede değer eğitiminin ilk failleri anne ve babadır.
3. *Model davranışı sunmak:* Anne-baba, çocuğun öğrenmesini istediği değeri ya da davranışı nasıl sunacağını belirlemelidir. Bu çerçevede kullanılacak yöntemler şu şekilde sıralanabilir:
 - a. model alınması istenilen davranışa yönlendirmek
 - b. yeni değer/davranışı öğretirken model olmak
 - c. çocuğun anne-baba dışında öğrendiği bir değeri/davranışı pekiştirmek
4. *Model davranışı işlevsel hale getirmek:* Çocuğun, öğrenilen davranışları sergileyebilmesi için uygun ortamı sağlama görevi ailenindir. Aile, çocuğun model yoluyla öğrendiği ve uyguladığı davranışın sürekliliğini pekiştirecekler yoluyla sağlayabilir. Anne-babaların, çocuğa bir değer ya da davranışı kazandırmak amacıyla onu yapmaya istek ve ihtiyaç duymaları için güdüleyebilmeleri, davranışı kazandırmanın etkili yollarından biridir (Aydın 2001: 220). Değerin bir davranış haline gelebilmesi için çocuğun sergilediği doğru davranışın takdir edilmesi ve doğru davranışların belirli dönemlerle tekrar edilmesi gibi çeşitli ilkeler de gerekmektedir. (Binbaşoğlu 2000: 236-237; Aydın 2015: 284).

2.4. Değerlerin Öğretilmesinde Ahlaki Davranışların Nedenlerini Açıklamak ve Bilgi Vermek

Anne-babaların bir değeri Sosyal Öğrenme Kuramı ile öğretirken dikkat etmesi gereken ilkelerden biri de çocuklara, ahlaki davranışlar hakkında açıklama yapmak ve bilgi vermektir. Erken yaşlarda çocuklar yetişkinleri taklit

ederek veya onların etki ve telkinleriyle eylemde bulunurlar. Dolayısıyla çocuk, sergilediği davranışların nedenlerini bilmemekte veya kendi istediği için yapmaktadır. Ayrıca bu taklide ve telkine dayalı hareketlerin çoğunlukla ahlak kurallarına uyması, çocuğun ahlak kurallarını bildiği anlamına da gelmemektedir (Binbaşıoğlu 2000: 229).

Bilgi ve görgü seviyesi gibi etkenler dikkate alındığında çocuğa değerler, ahlak kuralları ve yaptığı davranışların nedenleri hakkında açıklamalar 3-4 yaşlarında yapılmaya başlanılabileceği vurgulanmaktadır (Aydın ve Gürler 2014: 36). Bilgilendirme sürecinde zaman ve ortama dikkat edilerek öğütlerin kısa, net ve çocuklar tarafından anlaşılır olması ile birlikte çocukların gelişim özelliklerine uygun olması, dikkat edilmesi gereken noktalar arasındadır (Köylü 2016 124-125).

2. 5. Çocuğa Sorumluluk Duygusunun Kazandırılması

Aile, çocuğun iyi veya kötü olarak değerlendirilen davranışları kazandığı kritik bir ortamdır. Çocuğa verilecek bir iş veya sorumluluğun, onun hem sorumluluk duygusunu kazanmasını hem de diğer kazanımları elde etmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konuda Binbaşıoğlu, iş kavramını, “bir ürün veya hizmet üretmek amacıyla yapılan etkinlikler” olarak tanımlamaktadır. Bu işlerin yapılması ile ayrı ayrı birer değer olarak birçok becerilerin ve bazı alışkanlıkların kazanılacağını belirtmektedir. Eğitim açısından değerini ise çocuğun ahlaki gelişimine yaptığı yardım olarak vurgulamakla birlikte oyuna oranla işin ahlak eğitimine olan etkisinin daha çok olduğunu ifade etmektedir. Bundan dolayı çocuğun, 3-4 yaş gibi küçük yaşlardan itibaren, oyunla birlikte gerek nesnelere üzerinde ve gerek hizmet şeklinde bir işe alıştırılması gerektiğini düşünmektedir (Binbaşıoğlu 2000 247-248).

Aydın, çocuklardan hizmet beklemenin, sorumluluk vermenin düşünce ve duygularının gelişmesinde, kişiliklerinin oluşmasında çok faydalı olacağını ifade etmektedir. (Aydın 2015, 261-262). Çünkü çocuğun yaptığı işlerde başarılı olması, gelecekteki faaliyetlerinde yine başarılı olacağı duygusunu geliştirmektedir. Bu duygu ise öz-yeterliliğin temelini oluşturmaktadır (Korkmaz 2003 215). Bir davranışın model alınmasında, bireyin öz-yeterlik ve öz-düzenlemesinin etkili faktörler olması açısından çocuğun öz-yeterlik algısını zedeleyecek tarzda değil (örneğin çocuğun kıyaslanması), çocuğun düzeyine uygun, kendisine olan inancını pekiştirecek tarzda görev ve sorumluluklar verilmelidir (Yıldırım 2015, 22). Bu açıdan anne-babanın, çocuğun gelişim özelliklerini dikkate alarak yapabileceği, onu değer eğitimi alanında geliştire-

bilecek işler vermesi veya kendisinin o işleri yaparak model olması değer eğitimi açısından değerlerin Sosyal Öğrenme Kuramı ile öğretilmesinde dikkat edilecek ilkelerden biridir.

2.6. Öğretilecek Değerin Dolaylı Olarak Verilmesi

Anne-babanın kendi yaşantısıyla çocuğa örnek olması, ona anlatılan hikayeleri örnek alması çocuğun dolaylı olarak verilmek isteneni anlaması demektir. Çocuklara sözlü telkinler yerine dolaylı anlatım yolu tercih edildiğinde verilmek isteneni daha kolay kazanmış olacakları düşünülmektedir. Bundan dolayı, öykü, masal, fıkra ve şiir gibi edebî eserler değer öğretiminde oldukça önemlidir. Bu gibi eserlerin yardımıyla çocuğun yeni ahlaki değerleri kazanabilmesi ve davranış haline getirebilmesi kolaylaşabilmektedir. Bununla birlikte bu benimseme ve davranış haline dönüşmenin devamlılığı için de çocuğun etrafındaki doğru davranışların süreklilik sağlaması gerekmektedir.

Ahlaki değerlerin dolaylı olarak kazandırılmasında dikkat edilmesi gereken bir başka ilke ise ahlaki yönden çocuğa, kendisinden daima iyi ve doğru davranışlar beklendiğini söz, mimik veya çeşitli hareketlerle ima etmektir.

SONUÇ

Aile, toplumun en etkili kurumu olma özelliğine sahiptir. Çünkü çocuk birçok kazanımı burada edinmektedir. Çocuğun dünyaya gelmesiyle beraber beslenme, barınma ve bakım gibi temel ihtiyaçları ailede karşılanmaktadır. Bunların yanı sıra çocuğun eğitimi de ailenin sorumluluk alanlarından birini oluşturmaktadır. Ayrıca çocuk ilk yıllarını ailesinin yanında geçirmektedir. Dolayısıyla ilk eğitim yerinin aile olduğu söylenebilir. Birey karakterini oluşturacak dini ve ahlaki değerleri aile ortamında bulunduğu yıllar içerisinde kazanmaktadır.

Çocukluğun ilk yıllarında ailedeki din eğitimi ile anne-baba davranış ve yaklaşımları arasında yakın bir irtibat bulunmaktadır. Buradan hareketle 2-6 yaş (İlk çocukluk dönemi) arası çocuğun etrafını gözlemlemeyerek ve gözlemlediğini taklit ederek öğrenmesi, Sosyal Öğrenme Kuramı ile değer eğitimi zemininde dini değerleri de bu şekilde kazanabileceğini mümkün göstermektedir. Anne-babanın, çocuğun bu öğrenme özelliğini bilmesi ve bunu dikkate alarak hareket etmesi, çocuğun istendik yönde eğitilmesine katkı sağlayacaktır. Bu açıdan anne-babaların dini ve ahlaki gelişimi geliştirici, zenginleştirici ve destekleyici bir içerik -yöntem tercih etmesi gerektiği göz önüne alındığın-

da, anne-babaların model olarak ve oluşturarak çocuğa dini ve ahlaki değerleri öğretebilmesi önemli bir imkân alanı olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu imkânın hayata geçirilmesinde anne-babaların dikkat etmesi gereken ilkeler de önem arz etmektedir. Çalışmada tespit edilen ilkeler ise şunlardır:

1. Anne-Babanın Rol Model Olması
2. İlk Çocukluk Dönemindeki Çocuğun Gelişim Özelliklerinin Bilinmesi
3. Değerlerin Öğretilmesinde Çocuğun Örnek Alabileceği Ortamın Sağlanması
4. Değerlerin Öğretilmesinde Ahlaki Davranışların Nedenini Açıklamak ve Bilgi Vermek
5. Çocuğa Sorumluluk Duygusunun Kazandırılması
6. Öğretilecek Değerin Dolaylı Olarak Verilmesi

Çocukların değerleri dolaylı yoldan kazanması için anne-babaların Sosyal Öğrenme Kuramı temelinde çocuklara model olması ve bu ekseninde bir değer eğitimi faaliyetinde bulunması oldukça önemlidir. Belirlenen bu ilkelerin uygulama alanı olarak, ilk çocukluk döneminde aile yaşamında kullanılabilecek çeşitli yöntem ve etkinliklerden de faydalanmak mümkündür. Bu yöntem ve etkinliklerle değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını kazandırabilmek mümkün görünmektedir. Bununla birlikte yukarıda ele alınan ilkelerin ailelerdeki uygulama boyutuna ve sonuçlarına ilişkin olarak alanda farklı araştırmaların yürütülmesi gerekmektedir. Sonraki çalışmalarla geliştirilebilecek bu ilkelerin belirlenmesi ve uygulamaya yönelik çalışma ihtiyacının tespit edilmesi, ailede din ve değerler eğitimi konusunda, alana katkı sağlaması ve yürütülecek çalışmalara yeni bir pencere açması bakımından önemlidir.

Netice itibariyle bebeklik döneminden itibaren aile içinde geliştirilecek sevgi ve güven duygusunun, çocuğun eğitimi açısından elverişli bir ortam hazırlanması için oldukça önemli unsurlar olduğu görülmektedir. İlk çocukluk dönemi içerisinde 2-6 yaşlarında bulunan çocuk, ailesinin davranışlarını gözlemlemekte ve gözlemlediklerini davranış haline getirmektedir. Buradaki önemli nokta, ailenin davranışlarında tutarlılığı sağlamasıdır. Bu durum dini ve ahlaki davranışlarda da devam etmeli ve bu tutarlılık ile dini ve ahlaki davranışları sosyal öğrenme yoluyla model olarak aktarabilmelidir. Ailenin bu konuda farkındalığa sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultuda hareket etmesi çocuğun dini ahlaki gelişimi için oldukça önemlidir. Çünkü çocuğun ailede sosyal öğrenme yoluyla almış olduğu eğitim, gelişimsel olarak son çocukluk,

ergenlik ve yetişkinlik döneminde alacağı eğitimi etkileyecek ve böylece çocuk, diğer öğrenme alanlarını da anlamlandırma ve bu öğrenilenleri hayatına katma fırsatını elde etmiş olacaktır. Dolayısıyla, ebeveynler, ailede verilen eğitimin çocuğun yaşamı boyunca alacağı eğitimin temeli ve etkileyicisi olduğunu bilmeli, çocukları için doğru ve tutarlı bir model olmaya çalışmalıdır.

Kaynakça/Refernces

- Akıncı, A. (2005). “Hayata Anlam Vermede Dini Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü”. Değerler Eğitimi Dergisi. 3(9): 11-12.
- Altun S. A. (2003). “Eğitim Yönetimi ve Değerler”. Değerler Eğitimi Dergisi. 1(1):10.
- Arı, M. (2003). “Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi”. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Ed. Müzeyyen Sevinç. İstanbul: Morpa Kültür.
- Armaner, N. (1980). Din Psikolojisine Giriş. Ankara: Ayyıldız.
- Apaydın, H. (2001). “Aile İçi İletişimin Çocuğun Dinsel Gelişimine Etkisi”. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 12(12-13):319-337.
- Aydın, A. (2001). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. İstanbul: Alfa.
- Aydın, A. (2016). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. Z. (2003). “Ailede Ahlâk Eğitimi”. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 7(2):125-158.
- Aydın, M. Z. & Gürler, Ş. A. (2014). Okulda Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel.
- Aydın, M. Z. (2015). Ailede Ahlak Eğitimi. İstanbul: Timaş.
- Balat, G. U. (2011). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri. Ankara: Kök.
- Berk, L. E. (2013). Çocuk Gelişimi. Çev. Ali Dönmez . Ankara: İmge Kitabevi.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Cebeci, S. (2015). Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi. Ankara: Akçağ.
- Cüceloğlu, D. (2002). İletişim Donanımları. İstanbul: Remzi.
- Dodurgalı, A. (1996). Ailede Çocuğun Din Eğitimi. İstanbul: İFAV.
- Ercan, A. R. (t.y.). Çocuklar Nasıl Öğrenirler? Ankara: Alkım.
- Kanad, F. (1977). Pedagoji. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal Öğrenme Kuramı. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ed.Binnur Yeşilyaprak. Ankara: PegemA.
- Köylü M. (2004). “Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi”. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 11:137.
- Köylü, M. (2016). “Ailede Değerler Eğitimi”. Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi. Ed.Mustafa Köylü. Ankara: Nobel.
- Onur, B. (2004). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Ankara: İmge.
- Razon, N. (1983). Çalışan Anne ve Çocuk. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Saban, A. (2000). Öğrenme-Öğretme Süreci. Ankara: Nobel.
- Selçuk, M. (2015). Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

170 • SOSYAL ÖĞRENME KURAMI ÇERÇEVESİNDE 2-6 YAŞ DÖNEMİ ÇOCUKLAR İÇİN AİLEDE DEĞER EĞİTİMİ İLKELERİ

- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Tarhan, N. (2018). Değerler Psikolojisi ve İnsan. İstanbul: Timaş.
- Tosun, C. (2001). Din Eğitimi Bilimine Giriş. Ankara: Pegem.
- Tosun, C. (2016). “Din ve Ahlak Öğretiminde Değer Öğretimi”. Din ve Ahlak Öğretimi. Ed. Cemal Tosun ve Fatma Çapcıoğlu. Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim:428.
- Ulvan, A. N. (1981). İslam’da Aile Eğitimi. Çev. Celal Yıldırım. 2. Cilt. Basım yeri: Uysal.
- Yaman, E. (2016). Değerler Eğitimi- Eğitimde Yeni Ufuklar. Ankara: Akçağ.
- Yavuz, S. (2015). “Çalışan Gençlik ve Dini Değerler”. Çalışan Gençlik ve Değerler. Ed. Özcan Güngör. Ankara: Akçağ:284.
- Yavuzer, H. (1986). Ana-Baba ve Çocuk. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (1997). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, A. (2015). Öğrenme Psikolojisi. Konya: Çizgi.
- Yiğit, A. (2006). “Çocuğun Gelişim Özellikleri ve İletişim İlkeleri Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi.”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 22(22):181.

LİSE TARİH DERS KİTAPLARINDA İSLAMİYET ÖNCESİ ARAPLAR HAKKINDAKİ KONU ANLATIMI (1923-1960)*

Ömer Faruk KIRMIT**

Öz

Hız. Muhammed, Allah tarafından içinde yaşadığı toplum olan Araplara son Peygamber olarak gönderilmiştir. Arapların, İslamiyet'ten önceki siyasi, idari ve kültürel özelliklerini bilmeden, İslamiyet'in orada yayılma sürecini ve karşılaşılan problemlerin ne olduğunu anlamak zor olacaktır. Bu yüzden Hız. Muhammed dönemini daha iyi anlamak ve anlatmak için İslam öncesi Arapların düşünce yapısı ve yaşayışlarına dair bir takım konular ortaya konulmasında fayda mülhaza edilmektedir. Çünkü İslamiyet'in ortaya çıktığı dönem bilmek ve o dönemin şartlarını göz önüne alarak yorumlamak öncelikle Kuranı Kerim'in sonra ise Peygamberin sünnetlerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu makalede amaç, 1923-1960 arası dönemde yazılan ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim-Terbiye Kurulu kararıyla liselerde okutulmasına karar verilen, lise tarih ders kitaplarında İslamiyet Öncesi Arap tarihi konularının nasıl anlatıldığını ortaya koyabilmektir. Araştırmanın asıl veri kaynağını 1923-1960 arasında yazılmış lise tarih ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ise lise tarih ders kitaplarının İslam tarihi konu anlatımına yönelik kısımlarından tarama yapılarak elde edilmiştir. Bu ders kitaplarında ilgili konular tespit, tahlil ve tenkit edilerek, konu hakkında çıkarımlar yapılmıştır.

* Bu makale 7 Temmuz 2020 tarihinde kabul edilen "Lise Tarih Ders Kitaplarında İslam Tarihi Konu Anlatımı (1923-1960)" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr., e posta: kirit1989@hotmail.com ORCID: 0000-0003-1219-2647.

Atıf/Cite as: Kirit, Ö.F. (2020). Lise Tarih Ders Kitaplarında İslamiyet Öncesi Araplar Hakkındaki Konu Anlatımı (1923-1960). Dini Araştırmalar. 23(58): 171-192.
Din Eğitimi: Beyza Bilgin Özel Sayısı. DOI: 10.15745/da.794206

Arap yarımadasında kurulan devletler, Arapların yaşayışları, dini inançları ve Arap dili hakkında bilgiler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İslam Tarihi, Hz. Muhammed, Ders Kitapları, Atatürk, İnönü, Demokrat Parti.

Lecturing of the Pre-Islamic Arabs in History Course Books of High School (1923-1960)

Abstract

Hz. Muhammad was tasked as the last Prophet by Allah. Without recognizing the political, administrative and cultural characteristics of the Arabian Peninsula to the Arabs before Islam, it is impossible to understand the spread of Islam and what the problems were encountered there. So, in order to better understand and explain the period of Muhammad, it is useful to put forward a number of issues related to the thought structure and life of pre-Islamic Arabs. Because knowing the period in which Islam emerged and interpreting it by considering the conditions of that period will help to better understand the Sunnah of the Quran and then the Prophet. The aim of this article is to reveal how pre-Islamic Arab history subjects were explained in high school history textbooks, which were written in the period between 1923-1960 and decided to be taught in high schools by the decision of the Board of Education. The main data source of the study is the high school history textbooks written between 1923-1960. The data of the research was obtained by scanning the parts of the high school history textbooks on the subject of Islamic history. In these textbooks, the relevant subjects have been determined, analysed and criticized, and inferences have been made about the subject. It has given information about the states established in the Arabian Peninsula, the lives of Arabs, their religious beliefs and the Arabic language.

Keywords: History of Islam, Hz. Muhammad, Textbooks, Atatürk, İnönü, Democrat Party.

Summary

History of Islam the Republic of Turkey have taken place in the educational curriculum and course books have been taught directly or indirectly. Between the years of 1923-1960, the curriculum of the high school and the course books on Islamic history prepared within this program have always been on the same direction, except for very few changes. In these course books, the topics were

presented in accordance with the Islamic history chronological order and firstly, the subjects were started by explaining the political and social structure of the Arabic world before Islam. Subsequently, information on the period of Hz. Muhammad, then the Period of the Four Caliphs, the Umayyads, the Abbasids, and the Andalusian Umayyad State were instructed.

Undoubtedly, the geographical conditions and seasonal variation of the peninsula have had an important effect on the formation and shaping of social life on the Arabian Peninsula. These geographical circumstances have affected almost every moment of life in the Arabian. Therefore, the main livelihood of the Arabs was based on animal husbandry, agriculture and trade. The Arabs are divided into two social forms: bedouin and settled life styles. It can be said that the words of desert, camel and Bedouin are the three most important concepts describing the pre-Islamic Arabia. Arabs lived in tribes. This way of life increases the strength of defence against each other within the tribes and causes the member of the tribe to enter a spirit of solidarity against each other. In addition, due to the life of tribes, an independent administration was not occurred in Arabia, and when the whole of their history is considered, it is seen that the states that dominate the entire peninsula are few. At the head of each tribe, he was generally the oldest male chieftain.

People had to have some characteristics in order to lead the tribe. The most prominent feature of these is heroism and generosity. Each tribal chief was obliged to manage negotiations against other tribes in situations of peace and war. It is to protect the tribe against other enemies, to determine the area to be settled during migration, to resolve the conflicts that arise, and to protect the rights and values of the tribe. The period before Islam was called a general place for Arabs as the period of Cahiliyya, and during this period, various religions, especially idol worship, prevailed among Arabs. However, although it is known that some of the Arab tribes believed in God in the period of Cahiliyya, it is seen that these people did not believe in the doomsday and the hereafter. In the Arabian Peninsula, the region called the Hicaz region maintained its importance both before and after Islam. Because the cities of Mecca and Medina were located in this region and the Kaaba which has been considered sacred in every period since its construction, is in Mecca.

In the High School History Course Books, it is seen that the lecturing of Arab History before Islam are generally compatible with the sources of Islamic History. It is seen that many of the generalizations accepted especially in the traditional Islamic History narration are also included in the course books.

**174 • LİSE TARİH DERS KİTAPLARINDA İSLAMİYET ÖNCESİ ARAPLAR
HAKKINDAKİ KONU ANLATIMI (1923-1960)**

For example; the period before Islam, the Kaaba was accepted as sacred by all Arabs, the Arabs buried their daughters alive, and the religious belief in the Arabian Peninsula was mostly idolatry, as well as the generally accepted Islamic history lecturing in course books.

It is seen that the most detailed information among the history course books written after the 1930s is the textbook named History II-History of Middle Times. In addition, detailed information about the Arab States is included in this book. The textbooks that are related to the information given by this textbook were written during the Democratic Party Period. The course books in İnönü administration were less detailed than the books prepared during the Atatürk and Democrat Party period. The reduction of textbooks in volume also had an effect on this.

As a last word, it is possible to say the following: The focus of the article "Lecturing on Pre-Islamic Arabs in High School History Course Books" was limited in scope to the high school history course books that were utilized in the school from 1923 to 1960. While the issue is being examined, course books in themselves; The period between 1923-1960 was divided into four as Atatürk, İnönü and Democrat Party periods and 16 course books in total were examined. As far as we have examined, it has been seen that this issue has not been addressed in the context of textbooks until today, and there is no article describing it in this way. It is hoped that it will enrich the History of Islam sources regarding this aspect and will guide the next studies as it is the first in its field.

GİRİŞ

‘Lise Tarih Ders Kitaplarında İslamiyet Öncesi Araplar Hakkındaki Konu Anlatımı’ adlı bu makale konusu, kapsam olarak 1923-1960 yılları arasında okutulan lise tarih ders kitapları ile sınırlandırılmıştır. Konu incelenirken ders kitapları kendi içerisinde; 1923-1930 arası, Atatürk, İnönü ve Demokrat Parti dönemleri olarak dörde ayrılmış ve bu minvalde toplam 16 tane ders kitabı incelenmiştir. İncelediğimiz kadarıyla bu konunun, bugüne kadar ders kitapları ekseninde ele alınmadığı görülmüş ve bu şekilde anlatan herhangi bir makaleye rastlanmamıştır. Bu yönüyle ilgili literatüre zenginlik katacağı ve alanında ilk olması hasebiyle kendisinden sonraki çalışmalara da yol göstereceği ümit edilmektedir.

‘Lise Tarih Ders Kitaplarında İslamiyet Öncesi Araplar Hakkındaki Konu Anlatımı (1923-1960)’ adlı makale konusuna girizgah yapmadan önce,

Osmanlı Devleti ve II. Meşrutiyet Döneminde bu konunun nasıl anlatıldığı hakkında bilgi vermek gerekli olacaktır. Osmanlı Devleti'nde özellikle Tanzimat'tan itibaren yazılan İslam tarihi eserlerinde İslamiyet'ten önceki Arap tarihine yer verilmemiştir. II. Meşrutiyet döneminden itibaren hem İslam tarihi ile ilgili eserlerde hem de İslam tarihinin anlatıldığı ders kitaplarında '*Kable'l-İslam Araplar*' başlığıyla bu dönem anlatılmıştır (Günaltay h.1341:6). Cumhuriyet'in ilk döneminde Latin Alfabesi kabul edilmeden önce okutulan ders kitaplarında da bu konu '*Kabl'el İslam Araplar*' başlığı altında anlatılmıştır. İncelediğimiz 1923-1960 arası lise tarih ders kitaplarında, İslam tarihi konuları anlatılmadan önce İslamiyet'ten önce Arap tarihi hakkında bilgi verildiği görülmektedir. Latin Alfabesinin kabulünden sonra ise ders kitaplarında 'İslamiyet'ten Önce Araplar veya Müslümanlıktan Evvel Araplar' gibi aynı manayı ihtiva eden başlıklar altında konu incelenmiştir.

1. İslamiyet Öncesi Arabistan Coğrafyası

1923-1960 arasında yazılan ve İslam Tarihi konularının anlatıldığı bütün lise tarih ders kitaplarında, İslamiyet'ten önceki Araplar hakkında bilgi verilmeden önce, Arabistan coğrafyası hakkında bilgi verilmiş ve konuya bu şekilde bir girizgâh yapılmıştır. Ders kitaplarında önce Arabistan'ın sınırları belirtilmiş ve bu sınırlar bütün ders kitaplarında aynı şekilde anlatılmıştır. 1930-1960 yılları arasında okutulan lise tarih ders kitapları içerisinde İslamiyet Öncesi Araplar hakkında en teferruatlı bilgiyi, Atatürk döneminde yazılan *Tarih II-Orta zamanlar* ders kitabı vermiştir. *Tarih II*'de: "Arabistan Asya kıtasının garbî cenubî tarafında bir yarımada'dır. Garpta Kızıldeniz, cenupta Aden körfezi ve Hint Denizi, şarkta Umman Denizi ve Acem körfezi ile kuşatılmış büyük bir yarımada'dır. Şimalinde Suriye çölü bu yarımada'yı Suriye ve Mezopotamya'nın aşağı Fırat kısımlar ile birleştirir"¹ (*Tarih II-Orta zamanlar* 1931:79; Taner 1945:38) ifadeleri ile Arabistan'ı çevreleyen coğrafi sınırlar belirtilmiştir. Aynı ders kitabında, "Arabistan kurak ve bilhassa şark kısmı yakıcı sıcaktır. Bol su ve ırmakları yoktur. Yazın şarktan esen sam yelleri insanları boğar ve dalgalar halinde kum yığınları sürükler" (*Tarih II*:80) anlamı ile Arabistan'ın coğrafi yapısının insanların yaşamasına çok da elverişli olmadığına değinilerek, uygun olmayan iklim şartlarının insanları bunalttığına dair bir tahlil yapılmıştır. İncelenen bütün ders kitaplarında, Arabistan'ın etrafında dağların olduğu ve Arabistan'ın ortasında geniş çöllerin bulunduğu değinilmiştir. Ayrıca Arabistan'ın büyük bir yarımada olduğu ve bu yarımada'nın ortasında Necit, güneyinde Yemen, batıda Hicaz bölgesi olduğu da

belirtilmiştir. 1923-1930 yılları arasında okutulan *Tarih II*. Kitap'ta, Arabistan coğrafyası; taşlık, kumluk ve mesut olarak üçe ayrılmıştır. (*Tarih II. Kitap:3*) *Tarih II*. Kitapta Arabistan coğrafyası için belirtilen bu ayrımın bir benzeri de DP döneminde okutulan İnal ve Ormancı'da da görülmektedir. İnal ve Ormancı, Yemen taraflarının bol yağış aldığını belirtmiş ve bu yüzden burada envai çeşit ürünler yetiştiğini vurgulamışlardır. Yazarlar, Yemen'in bu özelliğiyle Arabistan'da bulunan diğer yerlerden daha üstün bir konumda bulunduğunu ve bu yüzden Yemen'in de içinde bulunduğu bölgeye, Bahtiyar Arabistan da denildiğini belirtmişlerdir (İnal ve Ormancı 1952:42). Arap coğrafyası ayrımında *Tarih II*. Kitap'ta mesut olarak kullanılan terim İnal ve Ormancı'da bahtiyar olarak kullanılmıştır. Diğer ders kitaplarında bu tarz coğrafya ayrımı tespit edilmemiştir.

1923-1930 yılları arasında ders kitabı olarak okutulan Emin Ali, 'Umumi Tarih'te, Yemenden sonra Necit yaylası ile Hicaz dağları arasındaki bulunan bazı vadilerinde, Yemen gibi verimli olduğunu belirtmiştir. Yazar, bu vadiler dışında başka verimli alanlar olmadığına ve bu alanların verimli olmadığı gibi sıcak ve kurak çölleri de içerisinde bulundurduklarına değinmiştir. Emin Ali, ayrıca bu çöllerin içerisinde en büyük olanını Dehna çölü diye belirterek, bu çölün Anadolu genişliğindeki bir saha kadar olduğunu vurgulamıştır (Emin Ali 1929:7). Emin Ali, Dehna çölünün büyüklüğünü Anadolu'nun bir misli diye ifade etmesi, benzerlik kurarak, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırdığı söylenilebilir.

2. Arabistan'da Kurulan Devletler

İncelenen ders kitaplarında, İslamiyet Öncesi Arap yarımadasının sınırları belirtildikten sonra, bu coğrafyada İslam dini inzal olmadan önce kurulan devletler hakkında bilgi verilmiştir. Yemen bol yağış aldığından dolayı, yaşamaya elverişli bir konumda olmuş ve Arap yarımadasında en önemli devletler Yemen'de kurulmuştur. Ders kitaplarında, Arabistan'da kurulan devletlerin hangileri olduğuna dair bilgiler; Himyeri, Babil, Asur, Mısır, İbrani, Yunan, Roma kitabe ve eserlerinde yazılı olduğu belirtilmiştir (Mansel vd. 1942:27; Akşit 1966:42). Araplar, Sami diye nitelendirilen milletlerin içerisinde en büyük olanlarıdır. Günümüzde yaşayan Sami milletler, Yahudiler ve Habeşliler'dir. Eskiden yaşayan şuan yaşamayan Sami milletler ise Asurlular, Keldaniler ve Fenikeliler'dir (Atsız ve Oran 1952:37; Taner 1945:38).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında okutulan ve 1931 yılında Atatürk döneminde yazılmış olan *Tarih II* ders kitabında Arap devletleri hakkında bilgi verilir-

ken, yaşadıkları coğrafya esas alınarak 'Arabistan'ın cenubinde, Arabistan'ın şimalinde, Orta Arabistan' diye bir sınıflandırma yapılarak anlatılmıştır. Bu tarz anlatım İnönü ve DP döneminde okutulan ders kitaplarında ise görülmemiştir. Arapça yön ifadeleri terk edilmiş, bunların yerine; doğu, batı, kuzey ve güney gibi Türkçe ifadeler kullanıldığı görülmektedir. Arapça ifadelerin terk edilmesinde hem Latin Alfabesinin gitgide benimsenmesi hem de ders kitabı yazarlarının kişisel tercihlerinin etkili olduğu söylenebilir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında okutulan ders kitapları ve Atatürk döneminde okutulan *Tarih II* ders kitabı haricindeki diğer ders kitaplarında Arap devletleri hakkında herhangi bir sınıflandırma yapılmadığı görülmüştür. Bu ders kitaplarında İslam'dan önce kurulan Arap devletleri bir bütün olarak anlatılmıştır. 1930'lardan sonra yazılan ders kitapları içerisinde, İslam'dan önce kurulan Arap devletleri hakkında en detaylı bilgiyi, Atatürk döneminde okutulan *Tarih II* ders kitabı vermiştir. *Tarih II* ders kitaplarında, Arap devletlerinin sadece siyasi tarihleri anlatılmamış aynı zamanda siyasi-kültürel olaylar birbiriyle bağlantı kurularak da ele alınmıştır. *Tarih II* ders kitabı sayfa sayısı olarak, Ortaçağ ve İslam Tarihinden bahseden diğer ders kitapların üç katı kadar olduğu için hemen hemen bütün konularda detaya girmiştir. Ayrıca incelenen ders kitapları içerisinde bazı ders kitaplarında İslamiyet Öncesi Arap Devletleri hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir. Örnek olarak, İnönü döneminde Köy Enstitülerinde okutulan Unat ve Su'nun, *Ortaokullar İçin Tarih Kitabı II* ders kitabı gösterilebilir. Unat ve Su, bu ders kitabında Arap devletleri hakkında hiçbir bilgi vermemişlerdir (Unat ve Su 1954:38).

İncelemiş olduğumuz 1923-1960 yılları arasında okutulan tarih ders kitaplarında, Mina/Main Devleti Arap yarımadasında kurulan ilk devlet olarak gösterilmiştir. Ders kitaplarında bu devletten ağırlıklı olarak Mina diye bahsedilmesine rağmen bazı ders kitaplarında farklı isimlendirmelerin de yapıldığı görülmektedir. Atatürk döneminde okutulan *Tarih II*'de bu devlet, başkentleri Main olduğu için, başkente izafeten diğer ders kitaplarındaki gibi Mina değil de Main Devleti olarak anlatılmıştır. Main Devleti, Yemen'de milattan evvel X. asırda kurulmuş ve kısa sürede bütün doğu Kızıldeniz'e egemen olmuştur. Main, devletin ilk başkenti olmuş, sonra ise Karna şehri başkent yapılmıştır (*Tarih II*:80). İnönü döneminde okutulan *Tarih Hulasa El Kitabı*'nda ise Main Devleti'nin kuvvetli bir konfederasyon oluşturmak için Kızıldeniz'in şark sahillerine egemen olduğu vurgulanmış, bu devletin en önemli şehirlerinin Main ve Karna olduğu belirtilmiştir (*Tarih Hulasa El Kitabı*,33). İnönü döneminde okutulan Mansel yönetiminde yazılan *Ortaçağ Tarihi* adlı ders kitabında, diğer

ders kitaplarından farklı olarak, Main Devleti'nin diğer Arap devletlerinden daha üstün bir konumda olduğu iddia edilmiştir (Mansel vd. 1942:28). Fakat bu ders kitabı, hangi özelliğinden dolayı Main Devleti'nin, diğer Arap devletlerine karşı daha üstün bir konumda bulunduğu dair herhangi bir açıklama ya da örnek getirmemiştir.

Main Devleti, M.Ö. 7. asırda yıkılmış ve egemen olduğu topraklarda (Yemen'de) Seba (Saba) Devleti kurulmuştur. İncelenen ve bu devletten bahseden ders kitaplarında Seba Devleti'nin ticaret alanında çok ilerledikleri vurgulanmış ve bu nedenle Arabistan'da önemli bir konuma erişmiş olduğu belirtilmiştir. M.Ö. 115 yılına kadar devam eden devletin hükümdarları Saba ve Maarib kralı adını almışlardır (Akşit 1966: 43; Mansel vd. 1942:27).

Seba Devleti hakkında İnönü döneminde okutulan *Tarih Hulasa El Kitabı*'nda, diğer ders kitaplarında anlatılmayan ve İslam tarihi ile birebir bağlantılı olan bir ayrıntı da anlatılmıştır. *Tarih Hulasa El Kitabı*'nda, "Kudüs kralı Süleyman ile muasır olan Seba kraliçesi Belkis, Ön Asya'nın en şöhretli hükümdarlarından oldu. Kudüs'e kadar gelerek Süleyman ile Hint deniziyle Akdeniz ticaretinin emniyet ve inkişafını temin etti" (*Tarih Hulasa El Kitabı*:33) denilerek, Kur'an-ı Kerim'de kısaca olarak geçen Hz. Süleyman Peygamber ve O'nun döneminde yaşayan Yemen kraliçesi olan Belkis hakkında bilgi verilmiştir.²

Atatürk döneminde okutulan *Tarih II* adlı ders kitabında Himyeriler Devleti hakkında şu bilgiler yer almıştır: Himyeriler, Seba Devleti'ni yıkarak M.Ö. 115 tarihinde kurulmuştur. Mina/Main ve Seba devletlerinin buldukları konum itibariyle birbirleri ile benzer özellikler taşıdıkları tespit edilmiştir. Bu devletler, Yemen'de bulunan arazileri sulamak için büyük su kanalları yapmışlar ve bu sayede ülkelerinde ziraatı çok ilerletmişlerdir. Ticaret ve ziraattan elde edilen ürünler ihraç edilmiş, halk zenginleşmiş ve bu sayede halkın refah seviyesi artmıştır. Yemen'de arazileri sulayan Ma'rep Seddi, bir sel sonucunda yıkılmış, bu seddin yıkılması ve ticaret yolunun değişmesi gibi nedenlerle Yemenliler fakir düşmüştür. Yemen halkı buradan Mekke, Medine ve Suriye'ye göç etmiştir. Yemenliler miladi VI. asır sonuna kadar birkaç defa Habeşlilerin saldırıları ile karşılaşmışlardır. Himyeriler, bu saldırılar karşısında İranlılardan yardım istemiş, İranlılar da gemilerle asker göndererek, Habeşlileri buradan kovmuşlar ve Yemen'i İran topraklarına katmışlardır. Böylece Yemen, İran'a bağlı bir vilayet halinde idare edilmiştir. O sırada Yemen, vali Bazan tarafından yönetilmekteydi. İslam dini Yemen'e yayıldığı sırada vali Bazan da halkıyla beraber Müslüman olmuştur (*Tarih II*:81).

1923-1930 yılları arasında okutulan *Tarih II. Kitap*'ta, Arabistan'da İslam öncesi kurulan Arap devletlerinden sadece Himyeriler'e değinilmiştir. Himyeriler hakkında yazı yazmayı bildikleri, bina inşa edip, heykeltıraşlık yaptıkları gibi diğer ders kitaplarında geçmeyen hususlara yer verilmiştir (*Tarih II. Kitap*:4). DP döneminde kitabı okutulan Oktay, Arabistan'da kurulan devletler içerisinde en önemli olanlarının Main, Seba ve Himyeriler devletleri olarak göstermiş ve bunların içinde de tarihi oldukça bilinen devletin Himyeriler olduğunu belirtmiştir (Oktay 1959:48). Burada bu dönemle alakalı Kur'an-ı Kerim'de Fil Suresi olarak anlatılan konuya değinmek gerekli olacaktır. Fil Suresinin tefsirinde anlatılan ve Kâbe'yi yıkmaya gelen Ebrehe³ bu devletle ilişkilidir. Ebrehe, Himyeriler devletini yıkmış ve Yemen'de Habeş valisi olmuştur. Ebrehe, ordusunun en başında bir fili de bulundurarak, Mekke'ye kadar bir sefere gitmiştir. Himyeri Devleti anlatılırken, bu konuya hemen hemen bütün ders kitaplarında az çok değinildiği görülmesine rağmen (Akşit 1966:43; Mansel vd. 1942:28) Atatürk döneminde okutulan *Tarih II* ders kitabında Ebrehe'den ve Fil olayından bahsedilmemiştir.

Anlatmış olduğumuz bu devletlerin haricinde Arap yarımadasının kuzeyinde Amalika ve Nabatlar Devleti de vardır. Amalikalılar, M.Ö. 2000'li yıllarda kuzey Hicazda kurulmuş ve topraklarını Sina Yarımadasına kadar genişletmişlerdir (*Tarih II*:81). Nabatlar Devleti ise Sina yarımadasında Filistin'in güneyinde, Petra şehrinde kurulmuştur (Mansel vd. 1942:28). 1923-1930 yılları arasında okutulan Ahmet Refik Altınay, yazdığı *Büyük Tarihi Umumi* adlı ders kitabında, Nabatlar'ın geçimlerini ticaret yaparak sağladıklarını belirtmiştir (Altınay 1328 h:9). Anlatılan bütün bu devletlerin dışında Arabistan'da, Suriye ve Irak'ta hüküm süren Arap beylikleri de vardır. Ders kitaplarında iki Arap beyliğinden bahsedilmiş ve bunlar Irak'ta ki Hire Devleti ile Suriye'nin güneyinde bulunan Gassaniler Devleti olarak gösterilmiştir. Hireliler Sasanilere, Gassaniler ise Doğu Romalılara bağlı bir beylik olarak devam etmişlerdir. Bu beylikler savaş dönemlerinde bu devletlerin himayesi altında bulunmuşlardır (Akşit 1966:43). DP döneminde ders kitabı olarak okutulan Oktay, diğer ders kitaplarında beylik olarak gösterilen Gassanileri, beylik değil de bir devlet olarak göstermiştir (Oktay 1959:48).

İncelenen ders kitaplarında Arap devletlerinin buldukları yerde ve çevrelerindeki devlet veya imparatorluklarla etkileşimlerine dair bazı çıkarımlarda da bulunulmuştur. Örneğin, DP döneminde okutulan Atsız-Oran, İslam dini inzal olmadan önce, Arapların siyasi olarak büyük bir devlet kuramadıklarını belirtmiştir. Yazarlar, Arapların yalnız bir defa İslamiyet sayesinde büyük bir

devlet kurduklarını vurgulamışlardır (Atsız ve Oran 1952:37,38). Bu çıkarım ile yazarların, örtülü olarak İslam dininin birleştirici ve bütünleştirici olduğu düşüncesini öğrencilere vermeye çalıştıkları söylenebilir. Nitekim İslam Tarihi hakkında yazılmış olan kaynaklar da yazarların bu tespitini desteklemektedir. İslamiyet'ten önce, Kuzey Arabistan'da Arapların devlete benzer bir takım topluluklar oluşturdukları görülmesine rağmen bu oluşumlar yabancı devletlere bağlı veya onların nüfuzunda olduğu için hiçbir öneme sahip olmamıştır. Ancak İslamiyet'ten sonra Araplar bir millet haline geçebilmiş ve devlet kurmuşlardır⁴ (Gül 2012:116).

3. İslamiyet Öncesi Hicaz Bölgesi ve Kâbe'nin Önemi

Arap yarımadasında, Orta Arabistan diye belirtilen yerde Hicaz bölgesi bulunmaktadır. Bu bölgede hem İslam öncesi hem de İslam sonrasında önemli olan Mekke, Medine ve Taif şehirleri ile Kâbe yer almıştır. Medine'nin o zamanki adı Yesrip'tir. Arazileri tarıma elverişli olduğu için Evs ve Hazreç kabileleri buraya yerleşmiş ve burada çiftçilikle uğraşmışlardır. Şehrin ahalisi on beş bin civarında olup burada bazı Yahudi kabileleri de var olmuştur. Mekke şehri, Medine'ye 500-600 km. mesafededir ve etrafı dağlarla çevrilidir. Mekke toprakları tarıma elverişli olmamasına rağmen, burada bulunan Kâbe sayesinde Arabistan'ın en önemli merkezlerinden biri haline gelmiştir. Ayrıca Mekke ticaret yollarının üzerinde bulunmaktaydı ve Mekkeliler Hindistan'dan gelen malları, Yemenden kervanlarla Suriye'ye kadar götürmüşler, böylece geçimlerini temin etmişlerdir (Sarıçam 2003:27-40).

1930-1960 yılları arasında okutulan bazı ders kitaplarında İslam öncesi Arap toplumunda Kureyş'in en büyük kabilelerinden olan Ümeyyeoğulları'nın, Emeviler adı altında yanlış isimlendirildiği görülmektedir. Örneğin, Atatürk döneminde okutulan *Tarih II* de, Mekke'de ki siyasi ve idari işleri, Kureyş kabilesinin bir kolu olan Emevilerin idare ettiği anlatılmıştır (*Tarih II*: 83). Benzer anlatımlar sadece burada değil sonraki dönemlerde okutulan ders kitaplarında da görülmektedir. İnönü döneminde kitabı okutulan Taner, o dönem Mekke'de "...başlıca Kureyş kabilesi yaşardı... Kureyş kabilesi Arapların en asil ve kibar kabilesi sayılırdı. Siyaset ve idare işlerinin başında Kureyşlilerin bir ailesi olan Emevi'ler bulunuyor." yazmıştır (Taner 1945:40).

Yazarlar, İslamiyet Öncesi Arap tarihi anlatımında Emevi ifadesi kullanmıştır. İslam öncesi anlatımda Emevi ifadesi kullanılması uygun değildir. Çünkü Ümeyye oğulları Emeviler Devleti'ni kuran ailenin soyudur (Yiğit 2012:302-303; Yiğit 1995:87,88). Yazar, burada öğrencilere Emeviler Devleti

o zaman kuruldu izlenimi vermektedir. Hâlbuki yazarın Emevi Devleti'nin kurucularının geldiği soy olan Ümeyyeoğulları'nı kast etmeye çalıştığını söyleyebiliriz. Yazarın, Ümeyyeoğulları yerine Emeviler demesi, öğrencilerin soy olarak anlatılan Ümeyyeoğulları ile Emevi Devleti'ni birbirine karıştırmalarına neden olacağı söylenebilir. Böyle uygun olmayan ifade tarzı ile karışık bir anlatım, DP döneminde okutulan ders kitaplarında tespit edilmemiştir. Hatta DP döneminde kitabı okutulan Oktay, Ümeyyeoğulları ve Emevi arasındaki farkı açıklayarak, böyle bir anlam karışıklığının önüne geçmiştir. Oktay, "Kureyş kabilesinin başkanları Hz. İsmail soyundan gelmekte idiler. Bunlara Adnan oğulları: 1-Haşim oğulları, 2-Ümeyyeoğulları veyahut sadece Haşimiler ve Emeviler olmak üzere iki büyük kola ayrılmışlardır." (Oktay 1959:50) diyerek, önce soy olarak Adnanoğulları'nı Haşimoğulları ve Ümeyyeoğulları diye ikiye ayırmış ve Ümeyyeoğulları'nın Emeviler diye bilindiğini de ayrıca belirtmiştir.

İncelenen bütün lise tarih ders kitaplarında az da olsa Hicaz bölgesinde bulunan Mekke ve Medine şehriden bahsedildikten sonra Kâbe hakkında bilgi verilmiştir. Ders kitaplarında Kâbe hakkında genel olarak, üstü açık küp şekline benzediği, dört duvardan meydana geldiği ve içerisinde Arap kabilelerine ait çeşitli putlar olduğu bilgileri yer almaktadır (Unat ve Su 1954:39; Mansel vd. 1942: 28; Akşit 1966: 45; Oktay 1959:48). 1923-1930 yılları arasında kitabı okutulan Altınay', yazdığı *Umumi Tarih* adlı ders kitabının tamamında Kâbe'den, 'Kâbe-i muazzama' diye bahsetmiştir. Ayrıca, diğer ders kitaplarında Kâbe'yi yapan kişi Hz. İbrahim olarak gösterilirken, Altınay, Hz. İbrahim Peygamberi Kâbe'yi yapan değil de tamir eden kişi olarak göstermiştir (Altınay 1328 h:14).

Altınay'la aynı dönemde okutulan Emin Ali ve *Tarih II. Kitap*'ta Kâbe anlatılırken "...Arap aşiretleri sanemlerini saklamak için mabetler inşa etmişlerdir. Bu mabetler gayet iptidai, üzeri damsız dört duvardan ibaret binalardır. Bu mabetlerden biri Mekke'de inşa edilen Kâbe mabedi idi..." denilerek, Kâbe tanımlanmış ve hakkında bilgi verilmiştir (Emin Ali 1929:11,12; *Tarih II. Kitap*:4,5). Yukarıdaki anlatımının devamında Emin Ali 'İslamiyet'in Zuhuru Muhammet' konu başlığı altında, *Tarih II. Kitap*'ta ise 'Müslümanlığın Zuhuru' konu başlığı altında; "Mekke'nin ortasında Kâbe denilen mübarek bir mahalli, Araplar takdis ediyorlar, buraya 'Allah'ın evi' diyorlardı" (Emin Ali 1929:32; *Tarih II. Kitap*: 5) denilerek, Kâbe'nin 'mukaddes mahalli' bir yer olduğu belirtilmiştir. Her iki ders kitabında da Kâbe'nin İslam öncesi ve sonrası kutsal kabul edildiği belirtilmiştir.

Bazı ders kitaplarında Kâbe hakkında hem kulağa hoş gelmeyen hem de İslam Tarihi anlatımına uygun olmayan ifadeler kullanılarak, Kâbe tanımlanmıştır. Atatürk döneminde okutulan *Tarih II*'de “Kâbe, mikap yani tavla zarı şeklinde demektir. Filhakika; Kâbe zar şeklinde, insan boyunda dört duvardan ibaretti; duvarlar harçsız, adi taştan yapılmıştı” (*Tarih II*:85) denilerek, Kâbe tanımlanmıştır. Kâbe’yi tavla zarına benzeten bu anlatımın, İslam Tarihi terminolojisine uygun bir ifade olmadığı söylenebilir. İnönü döneminde okutulan Mansel ve DP döneminde okutulan Akşit ve Oktay, İslamiyet’ten sonra da kutsallığını koruyan Hacer’ül-Esved’in (Kara Taş’ın) Kâbe’nin duvarına yerleştirildiğine değinmişler hem İslam öncesi hem de İslam sonrasında bu taşın kutsal kabul edildiğini vurgulamışlardır. (Mansel vd. 1942:28; Akşit 1966:43; Oktay 1959:49) Oktay, Kâbe’ye Beytullah ta yani Allah’ın evi de denildiğini belirtmiştir (Oktay 1959:48). DP döneminde okutulan Atsız-Oran Kâbe için “Kâbe, Araplar arasında eskiden beri üstün tutulan ve sayılan bir yerdi. Her yıl ziyaret edilir, bu ziyaret zamanında Araplar birbirleriyle kavga ve harp etmezlerdi. Kâbe ziyareti, Araplar arasında iktisadi münasebetleri düzenlemek ve aralıksız kavgaya bir müddet fasıla vermek için kurulmuş bir sistemdir” (Atsız ve Oran:38) diyerek, Arapların Kâbe’yi ziyaret etmelerinin temel amacının, dine değil de ekonomik sebepler olduğuna dayandırmıştır.

Oryantalist Caetani, Hz. Muhammed’in, Peygamber olduktan sonra Kâbe’ye ilahilik aidiyeti atfetmek için bir menkıbeye ihtiyaç duyduğunu, bu nedenle Kâbe’yi, Hz. İbrahim ve oğlu Hz. İsmail’in Allah’ın emri ile inşa ettiğini Araplara söylediğini iddia etmiştir (Caetani 1924:141-143). İncelediğimiz bazı ders kitap yazarlarının da bu oryantalist eserlerden ve fikirlerden etkilendikleri görülmüştür. 1923-1960 yılları arasında okutulan bazı lise tarih ders kitaplarında, Kâbe’nin Hz. İbrahim tarafından yapılmadığı hakkında iddialara rastlanılmaktadır. Bu ders kitaplarında Kâbe’nin yapılması hakkında kabul edilen dinsel açıklamalar yapılmamış ve daha çok “söylentilere göre” gibi ifadelerle örtülü olarak bir anlatım kurgulanmıştır. Örneğin; Atatürk döneminde okutulan *Tarih II*'de Kâbe hakkında: “...Kâbe bidayette mahallî bir mabet iken Mekke ahali burasını bir millî mabet derecesine yükseltmişlerdi. Mekkeliler Arapları kendi mabetlerine celp edebilmek için Arap Yarımadasının muhtelif yerlerinde mabut tanılan 360 putu Kâbe’de yerleştirmişlerdi. Kâbe’nin kutsiyetini Yahudi ananelerine de raptetmişlerdi...”⁵ (*Tarih II*: 85) denilmiştir. Ders kitabında, Kâbe’nin kutsal olduğu gerçeği ve bu gerçek hakkında söylenen sözler, Yahudi ananelerine dayandırılmıştır (*Tarih II*:86). *Tarih II*'de ki anlatıma benzer ifadeler, DP döneminde okutulan İnal ve Ormancı’da da görülmektedir. İnal ve Ormancı; “Mekke’nin önemini arttıran Kâbe denilen tapınak, Araplarca kutsal sayılırdı. Arapların söylentilerine göre, Kâbe’yi

Peygamber Hz. İbrahim yapmıştır.” demişlerdir (İnal ve Ormancı 1952:44). Dini söylemleri ön plana çıkaran DP döneminde, Kâbe hakkında ‘söylentiler göre’ gibi ifadelerle anlatım kurgulanması ve bu konuda kabul edilen gerçekliklerin yok sayılması ya ders kitaplarının doğru bir şekilde kontrol edilmediği ya da yazarların oryantalist fikirlerden etkilendikleri yönünde bir çıkarım yapılabilir.

Nitekim, Kurt ta bu minval söyleminde bir çıkarım yapmakta ve ders kitabı yazarlarının, İslam tarihine bakışta oryantalizmin etkisinde kaldıkları, “Arapların söylentilerine göre Kâbe’yi Hz. İbrahim yapmıştır” ifadesinin kullanımı, bu ders kitabının yeteri kadar incelenmeden okullarda okutulduğunu göstermektedir demektir (Kurt 2006: 198, 216). İslam Tarihi’nin kaynaklarında ve modern çalışmalarda da Kâbe’nin Hz. İbrahim Peygamber ile oğlu Hz. İsmail tarafından inşa edilmiş olduğu yazmaktadır (Ateş 1989:82; Hamidullah 1984:29-57). DP döneminde okutulan Niyazi Akşit ve Emin Oktay’ın yazdığı ders kitaplarında daha önce hep tekrarlana gelen, bu yanlışın ve eksik anlatımın giderildiği görülmüştür. Oktay “...Kâbe’nin ilk kurucusu Hz. İbrahim’dir” diye belirterek, bu konuya kesin ve net bir biçimde noktayı koymuştur (Oktay 1959:48).

Atatürk döneminde okutulan *Tarih II* ders kitabında “Mekke şehri ayrı bir ehemmiyete haizdi” (*Tarih II*:83) yazılmasına rağmen bu durumun nedeni açıklanmamıştır. Yazar, burada açıklaması gereken ayrıntıya, Mekke’yi anlatırken değil de ‘Kâbe ve Sair Mabetler ve Kâhinler’ başlığı altında değinmiştir (*Tarih II*:84). Diğer ders kitaplarında bir paragraf şeklinde özetlenen Kâbe, *Tarih II*’de, daha detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Aynı ders kitabında, Kâbe içerisinde yer alan Hacerü’l-Esved taşının nasıl oluştuğu şu şekilde anlatılmıştır:

Bu mukaddes Karataş ananesi aynen Frikler’de de vardı. Frikler’in mukaddes sayarak ihtiram ve ibadet ettikleri Karataş bugünkü Afyon Kara hisar şimalinde kadim Pessinüs şehrinde bulunuyordu. Bunun kutsiyeti ananesi bu şehrin Romalılar tarafından zaptına kadar devam etmişti. Demek ki Kâbe’nin bir köşesindeki Kara taşın kutsiyet almasından, ziyaret ve tavaf edilmesinden çok evvel Frikler’de Karataş’ın mabet ve ziyaretgâh esaslı olması âdeti teessüs eylemiş bulunuyordu... (*Tarih II*:85).

Burada Hacerü’l-Esved adlı taşın⁶ bahsederken, birden bu taş Frikler’de de vardır denilerek, bu taşın orijinalinin, asırlar önce Anadolu’da yaşayan Frikya medeniyetinde de olduğuna dair benzerlik kurulmuştur. Bu anlatımda

Türk Tarih Tezi'nin etkileri görülmektedir. Anlatımda Türk Tarih Tezi'nin, bütün medeniyetlerin kökeninde Anadolu'nun olduğuna dair söylemlerine örtülü olarak atıf yapılmaktadır.

Tarih II ders kitabında İslamiyet'te var olan inanışlar ile Anadolu'da kurulmuş olan Friky medeniyeti arasında bağ kurulurken, yine Atatürk döneminde eskiçağ dersi olarak okutulan *Tarih I-Tarihten Evvelki Zamanlar ve Eski Zamanlar* ders kitabında da ilahi ve mukaddes sayılan bir kara taşın inandırıldığından bahsedilmiştir. Fakat *Tarih II*'de ağırlıklı olarak İslam dinine atıf yapılmasına rağmen *Tarih I-Tarihten Evvelki Zamanlar ve Eski Zamanlar*'da ise Friky medeniyeti ile Hristiyanlık dini arasında bağ kurulmaya çalışılmıştır. Bu ders kitabında; "Friky ibadet ayinlerinin farikası kaval, davul ve dümbelek nağmelerinin tahrik ettiği vect içinde gaşyolmaktı. Şarap ve ekmekle takdis gibi Hristiyan merasiminin menşei içki ve eğlenceye müstenit ayinlerdir. Bunların da en müntehap vatani Friky idi" denilmiştir (*Tarih I-Tarihten Evvelki Zamanlar ve Eski Zamanlar*:140). Aslında, burada Hristiyanlık dininde var olan şarap ve ekmek ayininin Friky medeniyetinden çıktığı iddia edilmiştir. Bu anlatımda da yukarıdakine benzer şekilde Türk Tarih Tezi'nin etkisi görülmektedir.

İncelenen bütün ders kitaplarında Hacerü'l-Esved taşının nereden, hangi şekilde geldiği hakkında bir malumata sahip olunmadığı veya bu taşın geçmişinin bilinmediği yazılmıştır. Sadece İnönü döneminde okutulan '*Tarih Hulasa El Kitabı*'nda, Hacerü'l-Esved taşının dört büyük melekten biri olan Cebrail tarafından getirildiği belirtilmiştir (*Tarih Hulasa El Kitabı*:34).

4. Araplarda Kültür ve Medeniyet

1923-1960 yılları arasında okutulan bütün lise tarih ders kitaplarında İslam dini gelmeden önce, Arapların çeşitli putlara taptıkları ve bunları ilah olarak kabul ettikleri yazılmıştır. Bu putların en büyükleri; Lat, Menat ve Hübel diye belirtilmiştir. Ders kitaplarında, Kâbe'nin içinde her kabilenin ayrı bir putu bulunduğu için bütün Arapların Kâbe'ye saygı gösterdikleri belirtilmiştir. Bu sebepten dolayı da Arapların, her sene hac zamanında giderek putlarını ziyaret ettikleri vurgulanmıştır.

Arabistan'da puta tapıcılığın haricinde, Bizans egemenliği altında bulunan Suriye'de, Sina'da, Mısırdaki Habeşistan vasıtası ile Yemen taraflarında Hristiyanlıkta yayılmıştır. Arap Yarımadasında, Yahudilik inancı da bilinmektedir. Hatta bazı ders kitaplarında Yahudilik inancının bir dönem Yemen'de hâkim bir din olduğu belirtilmiştir. Araplar Iraklılardan, Zerdüş dinini de öğrenmişler

ve az da olsa bu dine de inananlar var olmuşlardır (Mansel vd. 1942:28; Akşit 1966:45). 1923-1930 yılları arasında okutulan Emin Ali, Yemen'in bir kısmı ile Arabistan'ın kuzey taraflarında Hristiyanlar ile Hicaz dağlarının arasında ise Yahudilerin yaşadığını belirtmiştir (Emin Ali 1929:11). Önü döneminde okutulan Taner, Medine'de Filistin'den gelmiş bir miktarda Yahudilerin olduğunu ve Arapların Yahudileri sevmemişinden bahsetmiştir. Yahudilerin okuma yazma bildiğini şarap, zahire, hurma ticareti yaptığını, Araplara faizle borç verdiğini, Yahudiliği Medine'de yaydıklarını ve hatta bazı Arapların Yahudiliği kabul ettiğini yazmıştır (Taner 1945:40). Aynı yazar, başka sayfada ise bu dediklerinin tam tersini yazmış, "Araplar Yahudileri sevmedikleri için, onların dinini kabul etmiyorlardı" (Taner 1945: 43) diyerek kendisiyle çelişmiştir. DP döneminde okutulan İnal-Ormancı, diğer ders kitaplarından farklı olarak Arapların inandığı dinler içinde Mazdeizm'i de göstermişlerdir⁷ (İnal ve Ormancı 1952:46).

Atatürk döneminde okutulan *Tarih II*'de, Arapların bu sayılan inançlar haricinde diğer ders kitaplarında geçmeyen bazı ifadeler rastlanılmıştır. Araplar arasında, Sümerliler tarafından getirilen Natürizm'in yani gökyüzü ve yıldızlara tapmak inancının da olduğuna değinilmiştir. Sümerlilerin, İl ve Bel adını verdikleri mabutlarının, Yemenlilerce de mabut olarak tanındığını belirtmiştir. Yemenlilerin Astar tanrısının, Sümerlilerin İştâr mabudu olduğu belirtilmiştir (*Tarih II*:84). Arapların bu inancıyla Sümerlerin inancı arasında benzerlik kurmuştur.

1923-1960 yılları arasında okutulan lise tarih ders kitaplarının bütününde, Araplardan bazılarının Hz. İbrahim Peygamber'in getirdiği dini esaslara inanan 'hanif'⁸ adlı kişilerden bahsetmiş oldukları görülmektedir. Bu ders kitaplarında Hanifler, Arapların içinde Hz. İbrahim dinini uygulayan ve nesilden nesile nakleden kimseler olarak nitelendirilmiştir. 1923-1930 yılları arasında okutulan Emin Ali, hanifler hakkında diğer ders kitaplarından farklı bir bilgi vermiş; hanifliği din olarak değil de serbest bir mezhep olarak göstermiş, hanifleri ise Allah'ın birliğine inanan Allah'a araya put koymadan ibadet eden kişiler olarak tanımlamıştır. (Emin Ali 1929:12) Atatürk döneminde okutulan *Tarih II*'de ise Hanifler hakkında diğer ders kitaplarının değinmediği birtakım özelliklerine değinilmiştir. Bu inanca mensup olan kişilerin Allah lafzını kullandıklarını, gusletmek, tırnak kesmek gibi bazı sünnet olan uygulamaları devam ettirdikleri belirtilmiştir (*Tarih II*:85).

İncelenen bütün lise tarih ders kitaplarında her ne kadar İslam'dan önce Arapların dinleri hakkında içlerinde Hanif, Hristiyan veya Yahudi inançlara sahip olanların olduğu kabul edilse de, hepsinde genel olarak Arapların çok

tanrılı dine inandıkları ve putlara taptıkları hakkında uzlaşmaktadırlar. Yazarlar, Arapların semavi dinlere inandıklarını söylemekten daha çok, onların çeşitli putlara taptıkları anlatımlarına ağırlık vermişlerdir. O dönem kutsal sayılan Kâbe'nin içerisinde çok sayıda putların olduğunu ve Lat, Menat, Uzza ve Hübel'in en büyük putları olduğunu belirtip, yazmaları bunun açık kanıtıdır.

1923-1960 yılları arasında okutulan bütün lise tarih ders kitaplarında, İslam'dan önce Arap toplumunun örf ve adetleri, yaşam tarzları hakkında vermiş oldukları bilgilerin hemen hemen benzer oldukları görülmektedir. Atatürk döneminde okutulan *Tarih II*'de 'Araplar, Ahlak ve Adetleri' alt başlığında:

Araplar Sami ırkındandırlar. Büyük kısmı Bedevi denilen göçebelerden ibarettir. Arabistan'ın haşin iklim ve tabiatı bu göçebelerin hayat ve adetlerindeki ilköllüğü devam ettirmiş ve korumuştur. Bedevîler çadırlarda yaşarlar. Süt, bulgur, bulunan yerlerde hurma, külde pişmiş arpa ekmeğiyle geçinirler. Kertenkele ve çekirge de yerler. Bütün işleri kadınlar görür. Bedevî Arapların en büyük toplumsal oluşumu kabiledir. Kabilenin irsî bir reisi bulunur. Bu reis her türlü davaya bakar. Kabileler arasında birbirlerini imhaya kadar varan kavgalar eksik değildir. Birkaç kabilenin savaş maksadıyla birleşerek Kait, Emir, Seyit namları verilen bir reisin idaresinde yaşadıkları da olmuştur; fakat yine her kabile kendi bağımsızlığını korur. Araplarda kâhinler, şairler ve irsi şerifler vardır" diye anlatılmıştır (*Tarih II*:80).

Genel olarak Arabistan'ın ne iklimi ne de arazileri tarıma elverişli değildir. Bunun için ziraat gelişmemiştir. Arapların temel geçim kaynakları hayvancılık olmuştur. Genelde ticaret haricinde hayvanlardan elde ettikleri ürünler ile geçinmişlerdir. Arap toplumunda deve çok önemli bir hayvan olarak kabul edilmiştir. Devenin, zor çöl şartlarında Arapların en büyük yardımcısı olduğu, eti ve sütüyle besleyip, derisi ve yünüyle giydirdiği belirtilmiştir (Emin Ali 1929:10)

1923-1960 arasında okutulan lise tarih ders kitaplarının bütününde, İslamiyet öncesi Arap toplumundaki Bedevi-Medeni (göçebe-yerleşik) diye bir ayırım yapılmadığı görülmesine rağmen Arap toplumunun çok ilkel olduğu ve bedevi olduğu bütün Araplara genelleme yapılarak anlatılmıştır. Ders kitaplarında ilkel olarak anlatılan bedeviliğin, olumsuz tarafı gösterilmekle birlikte istisna olarak olumlu tarafına da değinilmiştir. İnnü döneminde okutulan *Tarih Hulasa El Kitabı*'nda, bu durumun çölde yaşayan Arapların muhayyilesini genişlettiğine ve hafızalarını kuvvetlendirdiğine de değinilmiştir. Ders kitabında, bu bilgiyi desteklemek için, 20.000-25.000 sayısı örnek olarak verilmiş ve bu kadar beyit ezberleyen insanların çok sayıda var olduğu belirtilmiştir (*Tarih Hulasa El Kitabı*:35).

İslamiyet öncesi Arap toplumunda kötü bir adet olarak anlatılan kız çocuklarını diri diri toprağa gömme hadisesi, Atatürk döneminde yazılan *Tarih II*'ders kitabı haricinde bütün ders kitaplarında anlatılmıştır (Mansel vd. 1942:28; Akşit 1966:45). Bu konudan bahseden diğer ders kitaplarında, herhangi bir ayırım belirtilmeden bütün Arapların kız çocuklarını diri diri toprağa gömdüğü yönünde bir genelleme yapılmıştır. Bu genelleme sadece DP döneminde okutulan Oktay'da görülmemiş ve Oktay "...Hatta bazı Arap kabileleri kız çocuklarını diri diri kuma gömerdi" diyerek bütün Arapların böyle olmadığını, 'bazı' ifadesi kullanarak özellikle belirtmiştir (Oktay 1959:51). İslam Tarihi kaynaklarında, İslam dini gelmeden önce Araplar arasında kız çocuklarını diri diri toprağa gömerek öldüren kişiler olduğu gibi, bu hadiseye karşı çıkan insanların da olduğu belirtilmiştir (Demircan 2004:9-29). Dolayısıyla genelleme yapmanın ve bunu bütün Araplara mal etmenin doğru olmadığı kanaatindeyiz.

1923-1960 yılları arasında okutulan bütün ders kitaplarında İslam öncesi Araplar için 'Cahiliye Arapları' ifadesi kullanılmıştır. Yazarlar, İslam dininin yüceliğinin Araplara ne kadar etki ettiğini anlatmak için cahiliye çağını çok kötü ve karanlık bir çağ olarak anlatmaya çalışmışlardır. Yazarların, bu dönemi anlatılırken objektif davranmadıklarını söylemek mümkündür.

Tarih öğretimi ve Türk ders kitapları konusunda yaptığı çalışmalarla tanınan Fransız yazar Copeaux da lise tarih ders kitaplarında, İslamiyet öncesi dönem için Cahiliye dönemi Arapları adlandırmasının artık herkes tarafından benimsendiği kanaatindeydi. Yazar, bu adlandırmanın, klasik Müslüman tarih yazımına tamamen uygun olduğunu belirtmiş ve buradan da ders kitabı yazarlarının klasik kaynaklardaki İslam tarihi anlatımına bağlı olduğunu söylemiştir. Atatürk döneminde okutulan *Tarih II* ders kitabına vurgu yapan Copeaux, Arap bedevi toplumdan çok kısa söz edildiğini ve kadınların durumu özlü bir cümleyle anlatılmasına karşın 'Bütün işleri kadınlar görürdü.' cümlesi haricinde Araplara karşı kırıncı bir ifadeye rastlanılmadığını belirtmiştir (Copeaux 2016:275).

İncelenen bütün ders kitaplarında Araplar; birbirleriyle devamlı kavga eden, hırsızlık ve özellikle yağmacılık gibi sebeplerden dolayı birbirlerinin malını gasp eden, menfaatlerine düşkün olmaları ve geleneklerine körü körüne bağlı olmaları gibi nedenler onların kötü bir âdeti olarak anlatılmıştır. Ders kitaplarında sadece Arapların kötü özellikleri anlatılmamış ve güzel huylarından bazılarını da yer verilmiştir: Büyüklerine saygı göstermeleri, akrabalık bağlarının kuvvetli olması, kendilerine sığınan bir kimseyi himaye edip düşmana teslim etmemeleri, misafirperver olmaları, verdikleri sözden

asla geri dönmedikleri, zayıfları koruyup çöllerde yolunu şaşırırlara yardım ettikleri belirtilmiştir. Her Arabın, soyunu bilmesi de ayrıca vurgulanmıştır (*Tarih II*:80; Mansel vd. 1942:28; Unat ve Su 1954:38; Akşit 1966:45; İnal ve Ormancı 1952:46,43,53; Oktay 1959:51-52).

İncelenen ders kitaplarında Arapların en büyük mezziyetlerinden biri olarak ensab ilmini bilmeleri belirtilmiş ve Araplar bu özelliklerinden dolayı takdir edilerek övülmüştür. Genel olarak Araplar, soylarının nereden geldiğini ve kendi zamanlarına kadar Arap yarımadasında neler olduğuna vakıf olmuşlardır. 1923-1930 yılları arasında okutulan Altınay, diğer ders kitaplarından farklı olarak Arapların sadece ensab ilmini değil, bunun yanında hitabet, ilmi nücum, ilmi tab, ilmi ahval ve esatir ilmini çok iyi bildiklerini belirtmiştir (Altınay 1328 h:19). Fakat en büyük oryantalistlerden Leon Caetani, Arapların bu özelliğini görmezden gelmiş, İslam alimlerinin Hz. Muhammed'in hicretinden bir ve iki asır sonra şecere bilgilerini uydurduklarını ve bunun da gerçekmiş gibi anlatılan masallar olduğunu iddia etmiştir (Caetani 1924:36). Oryantalist yazar İslam öncesi Arapları tamamen bedevi gösterme ve hiçbir şey bilmediklerini göstermek için bu iddiayı öne sürmüştür.

1923-1960 arası okutulan bütün ders kitaplarında Arap dilinin, Sami dil grubunda yer aldığı ve çok zengin bir dil olduğundan bahsedilmiştir. Her sene Mekke yakınlarında açılan Ukaz panayırında şiir yarışmaları düzenlenir, birinciliği kazanan şiirler Kâbe duvarına asılıp sergilenirdi. Kâbe duvarına asılmasına Muallaka denilirdi. Duvara asılan bu şiirler yedi yahut dokuzdur. Bu şairlerin şiirleri ağızdan ağza nakledilir ve her yerde ezberlenirdi (Altınay 1328 h:21,22; *Tarih II*:86; Mansel vd.1942:28; Akşit 1966:46). İnönü döneminde Köy Enstitülerinde okutulan Unat ve Su, İslam'dan önce bütün Arapların okuma-yazma bilmediğini iddia ederek, genellemiştir (Unat ve Su 1954:38).

Tarih dersini okullarında ders olarak okutan devletler ders kitaplarında; kendilerinin haklı olduğunu göstermek, kendi geçmişlerini yüceltmek ve aralarının kötü olduğu diğer milletleri ötekileştirmek için tarihi ilmini araç olarak kullanmışlardır. (Işık ve Gök 2017:197) Atatürk döneminde okutulan *Tarih II*'de anlatılan (*Tarih II*:186) "Arap lisanı, Sami lisanların en zenginidir. Bu da Müslüman şairlerin ve hatiplerin bilhassa Müslüman Türklerin Arap lisanını işlemelerinden ileri gelmiştir. Arap lügatini yapan bir Türk'tür." ifadesinde, Türk Tarih Tezi'nin etkisi görülmektedir. Müslüman Türklerin Arap lisanını işlemelerinden dolayı Arap dilinin geliştiği görüşü ile aslında Türklerin Araplardan daha üstün olduğu ima edilmiştir. Müslüman Türklerin Arap lisanına katkısından söz edilmesi, Türk ırkını üstün tutmaya çalışıldığının göstergesidir. Bu durum İnönü döneminde okutulan *Tarih Hulasa El Kitabı*'nda, Türkler

en ön plana çıkarılmadan daha doğru ifade edilmiş, Türklerin ve İranlıların İslamiyet'i kabul ederek Arapçayı işledikleri ve onu dünyaya yaydıkları şeklinde anlatılmıştır (*Tarih Hulasa El Kitabı*:35).

1923-1960 yılları arasında okutulan bütün lise tarih ders kitaplarında, İslam öncesi Arapların, bilim ve sanatta pek geri oldukları vurgulanmış fakat bu durumun nedeni belirtilmemiştir. Sadece DP döneminde okutulan İnal ve Ormancı, Arapların sanatta geri kalmalarını, çölde yaşadıkları için medeni hayattan uzak kalmalarına bağlamıştır (İnal ve Ormancı 1952:46,47). Araplar, sadece bilim ve sanatta geri kalmamıştır. Bunun yanında matematik, bitkiler, tıp ve astroloji hakkında da pek az bilgiye sahip olmuşlardır. Araplar, mimarlıkta da pek ileri bir seviyeye yakalayamamışlardır. Onların çok sayıda heykel yaptığı görülmüş fakat bu heykeller estetikten yoksun olmakla beraber çok basit ve çok sade bir biçimde yapılmışlardır. Arap yarımadasında şehir yerleşiminin yoğun olduğu Yemen bölgesinde taştan evler yapılmış fakat yapılan bu evlerde zevk ve incelik yoktur. Araplar; kılıç, kalkan, mızrak gibi savaş araçlarıyla bazı ev eşyalarını yapmışlardır (Atsız ve Oran 1952:38).

Sonuç

Okullarda, Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarıyla okutulan tarih ders kitaplarında siyasi olarak sadece Türk ve Avrupa tarihi anlatılmamıştır. Liselerde özellikle Lise II'de *Tarih II* veya *Ortaçağ Tarihi* ders kitabı adı altında Ortaçağ Tarihi anlatılmış ve bu Ortaçağ Tarihi konuları içinde İslam Tarihi konularından bahsedilmiştir. Ders kitapları İslam Tarihi anlatımına, öncelikle İslamiyet Öncesi Arapların siyasi-kültürel yaşamları hakkında bilgi vererek başlamışlardır. Bu konu çok önemlidir. Zira Hz. Muhammed'e ilk vahyin gelmesiyle başlayan ve İslamiyet'in yayılma sürecinde İslamiyet Öncesi Arap toplumunun yaşam tarzlarının bilinmesi elzemdir. Dönemin siyasi, idari ve kültürel yapısının bilinmesi İslamiyet'in daha doğru olarak anlaşılmasını sağlayacaktır. 1923-1960 yılları arasında Lise tarih ders kitapları içerisinde İslamiyet öncesi Araplar hakkında en detaylı bilgiyi Atatürk döneminde okutulan *Tarih II-Ortaçamanlar Tarihi* ders kitabı vermiştir. DP döneminde okutulan lise tarih ders kitaplarında da hacim olarak neredeyse *Tarih II-Ortaçamanlar Tarihi*'ne yakın bu konudan bahsetmişlerdir. Şunu da eklemek gerekir. 1923-1930 yılları arasında okutulan Ahmet Refik Altınay'ın, yazdığı *Umumi Tarih* adlı ders kitabında da İslamiyet Öncesi Araplar hakkında çok teferruatlı bilgiler verdiği ancak verdiği bilgilerin bir lise düzeyinde değil de daha çok bu alanda ihtisas yapmak isteyenlerin öğrenmesi gereken bilgiler seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Meşrutiyet döneminde yazılan bu eser, Cumhuriyet'in

ilk yıllarında yeni ders kitapları yazılmadığı için, şartlar gereği bir süre okutulmuştur. Ders kitaplarında İslam Tarihi anlatımlarında en çok Türk Tarih Tezi ve Oryantalizm'den etkilendikleri görülmüştür. Bu etki en çok Kâbe konusu anlatılırken görülmektedir. Kâbe konusu anlatılırken Atatürk döneminde okutulan *Tarih II-Orta zamanlar Tarihi* ve DP döneminde okutulan İnal ve Ormancı'nın yazdığı ders kitaplarında, Kâbe'yi yapan kişi Ku'ran-ı Kerim'de açık bir şekilde Hz. İbrahim Peygamber olarak belirtilmesine rağmen, bu ders kitapları bu gerçeği örtülü olarak kabul etmemişler ve olayı anlatılanlara göre, söylentilere göre gibi ifadelerle kurgulamışlardır. İslamiyet Öncesi Arapların kız çocuklarını diri diri toprağa gömmesi hadisesi Atatürk döneminde okutulan *Tarih II-Orta zamanlar Tarihi* ders kitabı haricinde diğer ders kitaplarında kendisine yer bulmuş ve bu durumu sanki bütün Araplar yapıyormuş gibi genellenerek anlatılmıştır. Son cümle olarak İslamiyet Öncesi Araplar hakkında İslam Tarihi anlatımına en uygun ifadeler DP döneminde yazılan Niyazi Akşit ve Emin Oktay'ın yazdığı ders kitaplarında görülmüştür.

Notlar

- 1 *Tarih II-Orta zamanlar* adlı ders kitabı çalışmanın ilerleyen bölümlerinde *Tarih II* olarak kısaltılmıştır.
- 2 Neml suresi, 22-44 arası ayetlerde, Hz. Süleyman Peygamber ile Sebe melikesi Belkıs'ın kıssaları anlatılmaktadır. Kur'an-ı Kerim'in Neml suresinde Sebe Devleti'nden bahsedilmiştir. Yanında danışma meclisi olan bir kadın (Belkıs) hükümdarın Sebe Devleti'ni yönettiğinden, halkının zengin bir ülke olduğundan fakat burada bulunan insanların güneşe taptığından söz edilmiştir. Peygamber Hz. Süleyman, Belkıs'a bir elçi göndermiş ve halkıyla beraber tek olan Allah'a inanmaya davet etmiştir. Sebe melikesi, Kudüs'e gitmiş, Hz. Süleyman Peygamberle bizzat görüşmüş ve O'nun bir peygamber olduğuna iman etmiş ve hakimiyetini tanımıştır. Tarih ve tefsir kaynaklarında Belkıs'la Hz. Süleyman'ın evlendikleri rivayet edilmiştir (Yiğit 2009:242).
- 3 Ebrehe, koyu bir Hristiyan'dı ve Yemen'de de Hristiyanlığı yaymak için çalışmalar başlatmıştır. İlk önce Sana'da muhteşem ve büyük bir kilise yaptırmıştır. Hem Mekkelilerin giderek büyüyen ticaretine engel olmak hem de bütün Araplara burayı kutsal kabul ettirecek, Kâbe yerine bu kiliseyi tavaf etmeye zorlamak istemiştir. Ebrehe'nin çeşitli ülkelere propagandacı gönderip, Kâbe yerine Sana'yı tavaf etmelerini istemesine, Kinane kabilesinden olan bir Arap sinirlenmiş ve Ebrehe'nin yaptırdığı bu kiliseye giderek içine pisliğini yapmıştır. Olayı öğrenen Ebrehe, Kinane kabilesine bir elçi göndererek Sana'da ki kilisede ibadet etmelerini istemiştir. Kinane kabilesi bu isteği kabul etmemiş ve elçiyi de öldürmüştür. Ebrehe, tek çözümün Kâbe'yi yıkmakta olduğunu görmüş ve büyük bir filin de ön sırada yer aldığı bir orduyla beraber Hicaz'a doğru yola çıkmıştır. Mekke'ye hücum emrini verdiği sırada, en önde bulunan büyük fil hiç yerinden kalkmamıştır. Ordusunun büyük bir kısmı da Ebabil kuşları tarafından mahvedilmiştir. Bu olay Kur'an-ı Kerim'de Fil Suresinde anlatılmıştır (Kazancı 1994:79-80).
- 4 XIX. yüzyıla damgasını vuran ve büyük oryantalistlerden birisi olan Bernard Lewis te bu görüştedir. İslamiyet'in, Arapları ümmet anlayışında birleştirip onlardan yeni bir toplum

- kurulduğunu belirtmiştir. Hatta Lewis, bundan dolayı Hz. Muhammed'in vefatından sonra bile Arapların kurduğu bu devletin dağılmadığını söylemiştir (Lewis 2001:82).
- 5 Hz. İbrahim, eşi Hâcer ve oğlu İsmail'i ıssız ve yerleşim olmayan Mekke çölüne götürerek terk etmesi ve Zemzem suyunun bulunması hakkında Bkz: (Kuzgun 1985:68-70).
 - 6 Hacerü'l-esved, 1,5 metre kadar yüksekliğinde ve yaklaşık 30 cm. çapındadır. Taş, yumurta şekline benzediği ve rengi siyaha yakın olduğu için böyle adlandırılmıştır. Kaynaklar, Hacerü'l-esved taşının, Kâbe inşa edilirken tavafa başlangıç noktası olsun diye Hz. İbrahim tarafından yerleştirildiği konusunda hemfikirlerdir. Bu bilgiler haricinde, taşın tarihçesi hakkında, birçok kutsallık atfedilmiş ve çeşitli rivayetler nakledilmiştir. Bu rivayetler genelde taşın cennetten indirildiği, Kâbe inşa edilirken meleklerin getirerek Hz. İbrahim'in de Kâbe duvarına yerleştirdiği ifade edilmektedir. İslamiyet'ten önce de Araplar, Hacerü'l-esved'i kutsal kabul ederek, saygı göstermişlerdir (Öğüt 1996:433-435).
 - 7 Mazdeizm; İran'ın tek tanrılı dini olup, en büyük tanrı adını verdikleri Ahura Mazda'ya nispet edilmiştir. M.Ö 660-583 tarihleri arasında Zerdüşt tarafından kurulmuştur. Ahura Mazda'nın dünya var olmadan önce de var olduğu ve bütün insanların onun tarafından yaratıldığına inanmaktaydılar (Tezcan 2007:168).
 - 8 Haniflik ve bu inanca sahip kişiler; Putlara tapmayan, Yahudi ve Hristiyan olmayan, zahit kimseler oldukları belirtilmiş ve Allah'a şirk koşmayıp insani ilkeleri ayakta tutmaya çalışan insanlar olarak bahsedilmiştir (Öztürk 2008:142).

Kaynakça/References

- Ateş, S. (1989). Yüce Kur'an'ın Çağdaş Tefsiri, II. İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyatı.
- Caetani, L. (1924). Annali dell İslam. (İslam Tarihi). Çev: Hüseyin Cahit Yalçın. Cilt I. İstanbul.
- Copeaux, E. (2016). Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine. Çev: Ali Berktaş. 3. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demircan, A. (2004). "Cahiliye Araplarında Kız Çocuklarını Gömerek Öldürme Âdeti". İstem. 2/3:9-29.
- Gül, S. (2012). "Arap Ulusal Kimliğini Oluşturmada İslami Söylem". Akademik Orta Doğu. 6(2):115-134.
- Günaltay, M. Ş. (h.1341). İslâm Tarihi. İstanbul: Evkâf-ı İslamiye Matbaası.
- Hamidullah, M. (1984). İslam Müesseselerine Giriş. Çev: İ.S. Sırma. İstanbul.
- İşık, H.& Gök, A. (2017). "Türkiye'de Okutulan Tarih Ders Kitaplarındaki Araplarla İlgili Konulara Dair Öğrencilerin Görüşleri ve Arap Algısı". Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6: 196-211.
- Kazancı, A. L. (1994). 'Ebrehe'. DİA. Cilt 10. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kurt, A. L. (2006). "İslam Bakış Açısında Hz. İbrahim: İslam Öncesi Arabistan'da Monoteizmin Gelişimi Üzerine Düşünceler". AÜİFD. 47(I): 197-217.
- Kuzgun, Ş. (1985). İslâm Kaynaklarına Göre Hz. İbrahim ve Haniflik. Ankara.
- Lewis, B. (2001). Tarihte Araplar. Çev. Hakkı Dursun Yıldız. İstanbul: Ağaç Kitabevi Yayınları.
- Öğüt, S. (1996). 'Hacerü'l-esved'. DİA. Cilt 14. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.

192 • LİSE TARİH DERS KİTAPLARINDA İSLAMİYET ÖNCESİ ARAPLAR HAKKINDAKİ KONU ANLATIMI (1923-1960)

- Öztürk, R. (2008). 'İslam Öncesi Arap Toplumunun Tanrı Tasavvuru Ve Bu Tasavvurun İslam'ın Tanrı Tasavvuruna Etkisi Sorunu'. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 2(VIII): 133-158.
- Sarıçam, İ. (2003). *Hz. Muhammed ve Evrensel Mesaj*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Tezcan, M. (2007). "Eski İrânlılarda Xvarena Anlayışı ve Bunun Türklerde Kut Anlayışı İle Münasebeti". *Tarih İncelemeleri Dergisi*. XXII(2): 167-193.
- Yiğit, İ. (1995). 'Emeviler'. *DİA.*, Cilt 11. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yiğit, İ. (2012). 'Ümeyye B. Abdüşems'. *DİA*. Cilt 42. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yiğit, İ. (2009). 'Sebe'. *DİA*. Cilt 36. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.

Ek-1: İncelenen Lise Tarih Ders Kitapları.

1923-1930 arası okutulan lise tarih ders kitapları:

- Altınay, A.R. (1328 h). *Büyük Tarihi Umumi Tarih*. Cilt I-VI. İstanbul: Kütüphane-i İslam ve Askeri İbrahim Hilmi.
- Emin Ali. (1929). *Umumi Tarih Ortazaman Kitap 2*, İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, İstanbul.
- Komisyon. (1929). *Tarih II. Kitap*. İstanbul: Devlet Matbaası.

1930-1940 arası okutulan lise tarih ders kitapları:

- (Haz.) *Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti*. (1931). *Tarih I-Tarihten Evvelki Zamanlar ve Eski Zamanlar*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- (Haz.) *Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti*. (1931). *Tarih II Ortazamanlar*. İstanbul: Devlet Matbaası.

1940-1950 arası okutulan lise tarih ders kitapları:

Köy enstitülerinde okutulan ders kitapları:

- Taner, A.H. (1945). *Ortaokul İçin Tarih II*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Unat, F.R. & Su, K.S. (1954). *Ortaokullar İçin Tarih Kitabı II*. İstanbul: Kanaat Yayınları.
- Danışman, Z. & Akın, H. (1947-1948). *Tarih Dersleri II*. İstanbul: Kanaat Kitabevi.
- Oktay, E. (1950). *Tarih II Ortaçağ*. İstanbul: Atlas Yayınevi

Liselerde okutulan ders kitapları:

- *Tarih Hulasa El Kitabı Lise ve Orta II*, Muallim Ahmet Halit Kitabevi, İstanbul 1941-1942.
- Mansel, A.M., Baysun, C. ve Karal, E.Z. (1942). *Ortaçağ Tarihi*. İstanbul: Maarif Matbaası.

1950-1960 arası okutulan lise tarih ders kitapları:

- Oktay, E. (1959). *Tarih Lise II Ortaçağ*. İstanbul: Atlas Yayınevi.
- Akşit, N. (1966). *Tarih II Ortaçağ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akşit, N. & Oktay, E. (1952). *Tarih II Ortaçağ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İnal, E. & Ormancı, N. (1952). *Ortaçağ Tarihi*. İstanbul: Güven Basımevi.
- Atsız, B. & Oran, H. (1952). *Tarih II Ortaçağ*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Gönderim Tarihi: 8 Kasım 2020
Kabul Tarihi: 10 Kasım 2020
Yayımlanma Tarihi: 18 Kasım 2020

Teaching Islam within a Diverse Society (Taaruf)

Mualla Selçuk

İngilizce, Pegem Akademi Yayıncılık, Ekim 2020, 196 Sayfa.

Yıldız KIZILABDULLAH*

Abstract

This book provides a unique style of teaching Islam from the Turkish experience. It contains thirteen chapters about different topics such as diversity, self and other, and jihad. The main concept of the book is “encounter” (ta‘āruf in Arabic). It leads readers to communicate with their cultural background and theological foundations and build an appropriate relationship with themselves and others with respect. This is an important book for scholars who search for how to teach religion in a modern, secular, and democratic society through the eyes of a Muslim theologian and educator.

Keywords: Islam, Teaching Islam, Diversity, Encounter, Taaruf.

Din, öğretim konusu haline getirildiğinde üzerinde ciddi anlamda düşünülmesi gereken bir alandır. Her ülkenin/ milletin, sahip olduğu dinin öğretimi hakkında çeşitli model, yaklaşım ve uygulama örnekleri sunması, bu çerçevede yapılan çalışmalar içerisinde yer alır. Bu bağlamda, Prof. Dr. Mualla Selçuk tarafından kaleme alınan bu kitap, İslam Öğretimi konusunda geniş bir perspektif sunmaktadır. On üç ayrı bölümden oluşan kitap, adından da

* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı.
e posta: ykizilabdullah@ankara.edu.tr ORCID: 0000-0002-8625-7987

Atıf/ Cite as: Kızılabdullah, Y. (2020). Kitap Tanıtımı- Teaching Islam within a Diverse Society (Taaruf). Dini Araştırmalar. 23(58): 193-195 Din Eğitimi: Beyza Bilgin Özel Sayısı.

anlaşılacağı üzere, “taaruf” (tanışma, bilişme) kavramı üzerine yoğunlaşmaktadır. Taaruf’un sahip olduğu anlam içeriğinin eğitimde nasıl işlevsel hale getirilebileceği, İslam din eğitiminin bu çerçevede nasıl bir kazanıma sahip olacağı pek çok bölümde ele alınmaktadır. Bu yönüyle taarufun, kendini tanıma boyutu ve öteki ile karşılaşmada sunduğu imkanlar gözler önüne serilererek, “karşılaşma” kültürüne vurgu yapılmaktadır. İki boyutlu olarak ele alınan karşılaşma olgusu, bireyin hem kendisi ve kendi dini referansları ile hem de “öteki” olarak ifade edilen kendi dışındaki bireyler ile karşılaşmayı içermektedir. Bu yönüyle kitap okuyucuyu, kendisi ve öteki ile derin ve anlamlı bir diyaloga davet etmekte ve iyi bir iletişimin ipuçlarını sunmaktadır. Yazar bunu şu şekilde ifade etmektedir: *“Bir toplumda diğer insanlarla birlikte duyarlı bir varlık olmak, bir “değer merkezine” sahip olmaktır. Bu kitaptaki bölümler, farklı bir toplumda yaşamının ne anlama geldiğine ve insan onurunu merkeze koyarak bu çoğulluğa değerlerimiz aracılığıyla nasıl tepki verileceğine dair bir iddiada bulunmaktadır.”* (bkz. How to use the book with your students and what you will find in it)

Kitapta ele alınan temel kavramlardan biri de özü itibariyle karşılaşma ile bağlantılı bir kavram olan “saygı”dır. Kitap, saygıyı, “ben ve öteki” perspektifinde gerçekleşen karşılaşmanın, tam merkezine koymaktadır. Okul ve din eğitiminin “barış içerisinde, bir arada yaşamadaki” vazgeçilmez rolüne vurgu yaparak, din eğitiminin demokratik bir kültür oluşturmadaki katkısını da gözler önüne sermektedir. İslam dinin evrensel mesajlarının, din eğitiminin merkezinde yer alması gerektiğini belirtmekte, bu yönüyle, din eğitiminde dinler arası bir perspektifin oluşturulmasında, teolojik ve pedagojik temellerin önemini hatırlatmaktadır. Bununla birlikte, çoğulcu toplumlarda, herkesi kuşatacak bir din eğitiminin, imkanını ve zorluklarını irdeleyerek, dikkat edilmesi gereken hususları da ele almaktadır. Cihad kavramını da bu perspektifle ele alan yazar, çokkültürlü toplumlarda İslam’ın ana mesajının yeniden düşünülmesi gerektiğinin de altını çizmektedir. İslam’ın barış anlamına geldiğini hatırlatarak, okuyucuyu din eğitimi yeniden düşünmeye davet eden Selçuk, farklılığı/çoğulculuğu bir zenginlik ve gerçeklik olarak ele almakta ve dinler arası eğitimin doğru uygulandığında, bireyin hem kalbine hem de zihnine dokunabileceğini belirtmektedir (bkz. Preface).

Yazar, kitabında metaforik anlatımdan yararlanmakta ve din eğitiminde bunun nasıl kullanılabileceğine dair ayrı bir bölüme yer vermektedir. Bu sayede okuyucuyu metin ile derin bir iletişime geçmeye yönlendirmektedir.

Kitap, içerdiği orijinal fikir ve konularıyla, hem çoğulcu toplumlarda din eğitimi ile ilgilenen akademisyen ve öğrenciler için; hem de İslam’ın, demok-

ratik, modern ve seküler bir toplumda nasıl öğretilbileceğini merak eden tüm düşünür ve eğitimciler için oldukça önemli bir tecrübe birikimi sunmaktadır. Kitabın İslam dininin öğretimini ele alması, Müslüman olmayanlara hitap etmediği anlamına gelmemekte, aksine onları da bu konuda düşünmeye yönlendirmektedir. Yazar bunu şu şekilde ifade etmektedir: “*Kitap, ilk bakışta özellikle Müslüman eğitimcilere yönelik gibi gözükmektedir. Ancak, İslam inancını ele almam, yalnızca Müslümanların bu kitabı kullanacağı anlamına gelmez. Aksine, bu kitaptaki yaklaşımın ve karşılaşmayı ele alma biçiminin İslam ile ilgilenen herkes için bir gerçeklik olduğunu önermek istiyorum.*” (Acknowledgments). Bu noktada kitabın İngilizce olarak kaleme alınmış olması, daha geniş bir okuyucu kitlesine ulaşabilmesi noktasında büyük önem arz etmektedir. Din eğitiminde yaşanan zorluklara ve ötekileşme/ötekileştirme, dışlama, cihad, birlikte yaşama gibi hususlara getirdiği yeni yorumlar ve İslam din eğitiminin Türkiye tecrübesini içermesi, kitabın diğer önemli özellikleri arasındadır. Yazarının, Müslüman bir din eğitimcisi olması, sahip olduğu pedagojik ve teolojik bilgi birikimi ve ulusal/uluslararası arenadaki tecrübesi, kitabın uzman bakış açısıyla ele alındığını göstermektedir. Bölüm sonlarında verilen konu ile ilgili ayetler hakkında düşünme ile ilgili kısım okuyucunun teolojik referansları ile eğitsel bir diyaloga girmesini sağlamak ve bu yönüyle sorumlu bir eğitmen/öğretmen olarak yansıtıcı düşünebilmesini teşvik etmektedir. Bu çerçevede, yansıtıcı düşünmenin önemini vurgulayan yazar, bu düşünme biçimini beş ana öğrenme ilkesi ile özetlemektedir. Bunlar, mevcut durum üzerinde düşünme, metin ve bağlam ilişkisini keşfetme, kişisel gelişim üzerine düşünme, kamu yararı üzerinde düşünme, içeriğin etkili pedagoji ile bütünleştirilmesidir. (bkz. How to use the book with your students and what you will find in it).

Ele aldığı konular ve benimsediği dil ve metodolojisinin yanı sıra, yazarın tecrübe ve birikimi ile yoğrulan bu kitabın, kültürler arası din eğitimi ve çoğulcu toplumlarda din eğitiminin imkan ve sınırlılıkları bağlamında, din eğitimi alan yazınında önemli bir boşluğu dolduracağı muhakkaktır.

Gönderim Tarihi: 7 Kasım 2020

Kabul Tarihi: 10 Kasım 2020

Yayımlanma Tarihi: 18 Kasım 2020

Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan
Beyza Bilgin'de Din Eğitimi, Din Eğitiminde Beyza Bilgin

Editörler: Prof. Dr. Mualla Selçuk, Prof. Dr. Cemal Tosun,
Prof. Dr. Recai Doğan

Türkçe- Almanca- İngilizce, Grafiker Yayınları, Aralık 2019, 578 sayfa

Vahdeddin ŞİMŞEK*

Gift to Prof. Dr. Beyza Bilgin
Religious Education in Beyza Bilgin, Beyza Bilgin in Religious
Education

Abstract

Prof. Dr. Beyza Bilgin is a great scientist who has earned the title of “*Master of Teachers*” with many characteristics. Bilgin's students in the field of religious education, on the 40th anniversary wrote a book of gift in order to show their gratitude to Bilgin with a concrete and long lasting work. The gift book consists of three parts and 28 chapters. In these articles, Bilgin's life, personality, works and contribution to religious education are discussed. The gift book is an important source and guide to learn the life story of a scientist, to discover the adventures of a science branch, to know what it means to be a “*great teacher*” and to understand what religious education means for Beyza Bilgin and Beyza Bilgin means for religious education in Turkey.

Keyword: Beyza Bilgin, Religious Education, Master of Teaches, Gift Book.

* Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, İslâmi İlimler Fakültesi, Din Bilimleri Anabilim Dalı. e-posta: v.simsek@kku.edu.tr ORCID:0000-0002-3973-850X

Atıf/Cite as: Şimşek, V. (2020). Kitap Tanıtımı- Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan- Beyza Bilgin'de Din Eğitimi, Din Eğitiminde Beyza Bilgin. Dini Araştırmalar. 23(58): 197-204 Din Eğitimi: Beyza Bilgin Özel Sayısı.

“Din Eğitimi Bilimi, dinin mahiyetine uygun olarak insan varlığının bütünü ile ilgilenir, insanın hayatını, hayatın bütünlüğü içindeki yeri ile ele alır, yani insanla insan olarak ilgilenir. Din Eğitimi Bilimi, Tanrı’yu, insanın menşei, yeryüzündeki manası ve geleceği (kaderi) ile ilgili bir problem olarak öğretime müsait kılmaya çalışır. Bu amaçla metotlar arar, onları dener, geliştirir....” şeklinde din eğitimi bilimini tanımlayan ve Türkiye’de bir bilim dalı olarak kurulmasını sağlayan Prof. Dr. Beyza Bilgin, birçok özelliğiyle “hocaların hocası” olma sıfatını hak etmiş önemli bir bilim insanıdır. Bilgin, imam hatip lisesi ilk kadın meslek dersi öğretmeni, ilk kadın vaiz, ilk kadın din eğitimi doçenti ve profesörüdür. Bu ilklerin yanında bugün Türkiye’de ilahiyat fakültelerinde görev yapan birçok din eğitimi profesörünün tez danışmanı olarak veya farklı vesileler ile hocasıdır.

Bilgin’in din eğitimi alanındaki öğrencileri, din eğitimi kürsüsünün kuruluşunun 40. yılında hocalarına somut ve kalıcı bir eserle minnetlerini sunma amacıyla bir armağan kitabı yazmaya karar vermiş ve her biri Bilgin’le olan bilimsel etkileşimlerini anlatan özgün birer kitap bölümü ile bu çalışmaya katkı sağlamıştır. Söz konusu kitap, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin 70. yıl etkinlikleri kapsamında yapılan etkinliklerden biri olan din eğitimi lisansüstü açılış dersinde, dönemin Ankara Üniversitesi rektörü Prof. Dr. Erkan İbiş tarafından Prof. Dr. Beyza Bilgin’e takdim edilmiştir.

Öğrencilerinin hocalarına vefalarını gösterebilme düşüncesinin bir ürünü olarak ortaya çıkan armağan kitap, üç bölümden oluşmakta ve kitabın son kısmında Bilgin’e ait resimler yer almaktadır. Birinci bölümde Bilgin’in hayatı, kişiliği ve eserlerini ortaya koyan iki yazı yer almaktadır. Birinci yazıda, Doç. Dr. Mustafa Önder; Bilgin’in hayat serüvenine, akademik hayatına, eserlerine, Bilgin ile yaptığı görüşmelere ve *“Prof. Dr. Beyza BİLGİN ve Din Eğitimi-nde Yeni Yöntem Çalışmaları”* başlıklı yüksek lisans tezine dayalı olarak biyografik bilgilere yer vermektedir. *Öğrencilerinin Gözünden Prof. Dr. Beyza Bilgin: “Hocaların Hocası”* başlıklı ilk bölümün ikinci yazısında Dr. Fatma Çapcıoğlu, Prof. Dr. Beyza Bilgin’in doktora öğrencisi olan ve ülkemizin çeşitli üniversitelerinde din eğitimi anabilim dalında hâlen görev yapan on öğretim üyesi ile mülakatlar yapmış ve Bilgin’in öğrencisi olmuş akademisyen din eğitimcilerinin gözünden onun insani ve eğitimci yönünü, bilim insanı özelliğini, yetiştirdiği öğrencilerine bıraktığı bilimsel mirası ve din eğitimi ve ilahiyat alanına yaptığı katkıları ortaya koymaya çalışmaktadır.

Armağan kitabın ikinci bölümünde toplam 20 yazı bulunmaktadır. Bunlar Prof. Dr. Beyza Bilgin hakkında ve/veya onun bilimsel eserleri, akademik

düşünceleri ile ilişkilidir. Bu bölümün ilk yazısı Bilgin'in ilk asistanı olan Prof. Dr. Mualla Selçuk'a aittir. Selçuk, hocasında gördüğü bilimsel araştırma disiplini hakkında bilgi vermekte ve Bilgin'in “*keşif yolunda iken önemli olan başkalarının cevabını aktarmak değil aksine bireyin kendi sorularını sorabilmesi, onları cevaplayabilmesidir*” ilkesini ortaya koymaktadır. Keşif hâlinde olmak; başkasıyla tanışmak, karşılaşmak demektir. Karşılaşmanın bir ahlakı ve bu ahlakın da bir eğitimi olmalıdır. Selçuk yazısının son bölümünde *Religious Education Association'*in ilk Müslüman başkanı olarak hocası Bilgin'e ithaf ettiği 2017 yılı açılış konuşmasında hocasının gölgesinde yaşadığı tecrübeleri ile karşılaşma ahlakına dair öğrendiklerini İngilizce² ek olarak sunmaktadır. Bu bölümün ikinci yazısında Prof. Dr. Cemal Tosun, hocası Bilgin'in *Türkiye'de Din Eğitiminin Bilimselleşmesine* katkısını ve hocasının zihin dünyasını, yine hocasının yönlendirmesiyle açtığı *Din Eğitiminin Bilimselliği I-II* dersleri ve derslerin bir ürünü olarak nitelendirdiği *Din Eğitimi Bilimine Giriş* isimli kitabı üzerinden anlatmaktadır. Bölümün üçüncü yazısı, Prof. Bilgin'in bir diğer akademisyen- öğrencisi Prof. Dr. Recai Doğan tarafından kaleme alınmıştır. Doğan hocasının Türkiye'de din dersinin okullarda zorunlu olma sürecine, bu dersin yaklaşımın belirlenmesine yönelik katkılarını ele almaktadır.

Prof. Bilgin'in akademik hayatına dair bilgiler yanında eğitim bilimleri ve din eğitimi biliminin kavramlarına dair tanımlamaları, Prof. Dr. Nevzat Y. Aşıkoğlu tarafından anlatılmaktadır. Bir diğer yazıda Prof. Dr. Nurullah Altaş, Bilgin'in kültürlerarası eğitime katkısından bahsetmekte ve onun alana en önemli katkısının “zihniyet kazandırmak” olduğunu ifade etmektedir. Doç. Dr. Remziye Ege ise Prof. Bilgin'in din eğitime dair gelecek vizyonunu geleceğin din eğitimcilerine Bilgin'in ufuk açan cümleleriyle sunmaktadır. Ege'ye göre ufuk cümleleri basit cümleler değildir; arkasında fikirler, idealler ve hedefler vardır. Doç. Dr. Yıldız Kızılabdullah ise Prof. Bilgin'in doktora tezini esas alarak eğitimde ve din eğitiminde sevginin öneminden bahsederken Bilgin'in sevgiyle öğretimin ötesine sevginin öğretilmesi ile geçtiğini ortaya koymaktadır. Doç. Dr. Halise Kader Zengin, Beyza Bilgin'in dua, melek, yaratıcı gibi soyut dinî kavramların öğretiminde çocuklara konuşma ve tartışma imkânı verdiğini, aslında adı konulmasa da bu yaklaşımın çocuk teolojisi olduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle Prof. Bilgin'in uygulamalarıyla Türkiye'de *çocuklar için teoloji* alanında bir ilki gerçekleştirdiğini belirtmektedir.

Türkiye'de örgün din eğitimi kadar yaygın din eğitimi de oldukça önemlidir ve yaygın din eğitiminin örgün din eğitime göre daha fazla alanı ve he-

def kitlesi bulunmaktadır. Prof. Bilgin'in örgün eğitimdeki çalışmaları kadar yaygın eğitimde çalışmaları vardır. Dr. H. Sinem Uğurlu, *Prof. Dr. Beyza Bilgin'in Yaygın Din Eğitimi Ufku* başlıklı yazısında Bilgin'in yaygın din eğitimine katkılarını ve yaygın din eğitim için çizdiği ufku ortaya koymaktadır. Arş. Gör. Ayşe Çalal, "İlahiyatçı Kadın ya da Kadın İlahiyatçı" söyleminde Prof. Bilgin'in kadın konusundaki çalışmalarından bahsetmektedir. Çalal'a göre Prof. Bilgin'in kadın konusundaki çalışmalarında kadın ya da erkek olmaktan ziyade insan olmaya vurgu vardır. Prof. Dr. Muhammed Şevki Aydın, Prof. Bilgin'in din eğitiminin gelişigüzel yürütülmemesi için yapmış olduğu bilimsel çalışmalardan bahsetmekte, bu bilimsel çabalarını sürdürürken yapıcı tutumuna ve üslubuna rağmen bedeller ödemek zorunda kaldığını ifade etmektedir. Prof. Aydın, hocası Prof. Bilgin'in yaşadıklarına rağmen hiçbir zaman bilimsellikten uzaklaşmadığını ve karşıt görüşler arasında köprü olmaya devam ettiğini belirtmektedir. Prof. Dr. Nahide Bozkurt kendi bölümünde Prof. Dr. Beyza Bilgin'in vermiş olduğu ve geleceğe, kendisine bir miras olarak bıraktığı *Dinlerde Kadın* adlı ders üzerinden Prof. Bilgin'in gelecek öngörüsünü ve "büyük hoca" olma vasfını anlatmaktadır. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi Bilimi İlişkisi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Örneği* başlıklı yazıda Prof. Dr. Süleyman Akyürek, Prof. Bilgin'in kendi eserlerinde *eğitim, din eğitimi, eğitim bilimi ve din eğitimi bilimini* nasıl tanımladığını, bu kavramlar arasında nasıl bir ilişki kurduğunu detaylı bir şekilde açıklamaktadır.

Johannes Lähnemann, *Pionierin im interreligiösen religionspädagogischen Dialog - Beyza Bilgin bei den internationalen Nürnberger Foren zur Kulturbegegnung* (Dinlerarası Din Eğitimi Görüşmelerinde Öncü Bir İsim-Uluslararası Nürnberg Kültürel Karşılaşma Forumlarında Beyza Bilgin) başlıklı Almanca yayımlanan bölümünde Prof. Bilgin ile Uluslararası Nürnberg Forumlarında ortaklaşa yaptıkları çalışmalardan bahsetmektedir. Nürnberg Forumlarının düzenlenmesindeki temel gerekçe/anlayış, din ve kültürler arasındaki karşılaşmaların, giderek daha da çoğul bir yapıya dönüşmesi ve küreselleşen dünyamızda özellikle eğitim ve öğretimde baş edilmesi gereken bir gerçeklik olduğundan bahseden Lähnemann şunları da eklemiştir. Prof. Bilgin Beyza Nürnberg Forumlarına çok büyük katkılar sağlamakla beraber Nürnberg Forumları, onun hem dinler arası hem de uluslararası din eğitimine yönelik düşüncelerini daha geniş çevrelere ulaşmasında önemli bir rol oynamıştır. Prof. Dr. Hüseyin Yılmaz, hocası Prof. Dr. Beyza Bilgin'in birlikte yaşama kültürünün canlı bir örneği olduğu ifade ederek Prof. Bilgin'in görüşleri doğrultusunda birlikte yaşama kültürünün önemi ve ilkelerini, birlikte yaşama sürecinde yaşanabilecek sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymaktadır.

Prof. Yılmaz'a göre her türlü çatışmanın arttığı şu günlerde toplumların birlikte yaşama becerisine her zamankinden daha fazla sahip olması gerekmektedir. Doç. Dr. Şükrü Keyifli ise Prof. Bilgin'in çocuk eğitimiyle ilgili görüşlerini ortaya koymaktadır. Keyifli'ye göre Prof. Bilgin'i çocuk eğitiminde özgün kılan, konuyu bir sistem yaklaşımı içerisinde ele almasıdır. Prof. Bilgin çocuk eğitimini, *Bütüncül, Denge ve Süreç* yaklaşımı içerisinde değerlendirmektedir.

Din eğitimi biliminin bir başka inceleme alanı ise din dersi öğretmeni yetiştirme sürecidir. Doç. Dr. Muhammed Ali Yazıbaşı, din dersi öğretmeni yetiştirmenin tarihsel gelişim süreci ve öneminden bahsettikten sonra Prof. Bilgin'in bu alanın gelişim sürecine yönelik katkılarına değinmektedir. Prof. Bilgin'e göre din dersi öğretmeni öğrenciye hazır bilgiler sunmak yerine öğrenciyi hayata hazırlayacak şekilde öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını sağlamalı ve öğretmenler bilgiyi yapılandıracak pedagojik formasyona, çok yönlü alan bilgisine; tutarlı davranış ve sağlam bir kişiliğe; muhatapları ile etkili iletişim kurabilme becerisine sahip olmalıdır. Dr. SümeYra Arıcan, Prof. Dr. Beyza Bilgin'in akademisyen kimliğinden daha ziyade yazarlık yönünden, birikiminden ve pek çok dinî ve toplumsal konuyu ele aldığı köşe yazılarından bahsetmektedir. Dr. Arıcan'ın tespitlerine göre Prof. Bilgin köşe yazılarında pek çok yanlış algıyı bilimsel bir temelde bertaraf etmekte ve bu yazılarında *bilgilendirici, sorgulayıcı ve pedagojik* nitelikleri birleştiren bütüncül bir yaklaşım benimsemektedir. Dr. Hasan Sözen ise dinler ve kültürler arası eğitim denilince akla ilk gelen bilim insanının Prof. Dr. Beyza Bilgin olduğunu ifade ederek Bilgin'in Almanya özelinde yaptığı bilimsel çalışmalar, katıldığı toplantılar hakkında detaylı bilgi vermektedir. Dr. Sözen, Prof. Bilgin'in yaptığı bu çalışmalar ile din eğitimi ve öğretimi konusunda İslam ve Hristiyanlığın doğru ve sağlam bir zeminde karşılaşma fırsatını yakaladığını, böylelikle Prof. Bilgin sayesinde başta Almanya olmak üzere birçok Batılı ülkenin İslam'ı tanıdığını belirtmektedir. Dr. Pınar Usta Doğan, Prof. Dr. Beyza Bilgin'in din öğretimi modellerini nasıl tanımladığı ve Türkiye'de benimsenen yaklaşım olan mezhepler üstü yaklaşıma katkılarından bahsetmektedir. Usta'ya göre Prof. Bilgin, Türkiye'nin içinde bulunduğu durum içerisinde din derslerinin geleceğini mezhepler arası ve dinler arası yaklaşımda görmektedir.

Kitabın üçüncü bölümünde ise armağan kitaba katkı sunmak üzere din eğitimi bilim insanları tarafından yazılan ve biri Almanca olan altı bağımsız bilimsel yazı yer almaktadır. Bu bölümün ilk yazısı Prof. Dr. Zeki Salih Zengin'e aittir. Prof. Zengin, *Osmanlıdan Cumhuriyete Türkiye'de Meslekî*

Din Eğitiminin Gelişimi başlıklı yazısında, Osmanlıdan günümüze din hizmetleri veren görevlilerin yetiştirilme sisteminin ve sürecinin özellikleri hakkında bilgi vermektedir. Prof. Zengin'e göre, günümüzde bu misyonu devam ettiren kurumların nicelik bakımından birçok gelişme yakalamasına rağmen önemli olan *varlıklarını korumaları* ve *niteliklerinin artırılmasıdır*. Bir sonraki yazıda Prof. Dr. Sadettin Özdemir, atasözlerinin ahlak eğitimi bağlamında kullanılabilirliğini ortaya koymakta ve atasözlerinin ahlak eğitimine önemli katkılar sağlayabileceğini örnekler vererek ele almaktadır.

Armağan kitapta Almanca olarak kaleme alınan bir diğer yazı ise Felix Körner'e aittir. Felix Körner'in *Die Geschwisterlichkeit aller Menschen Theologischislamwissenschaftlicher Kommentar zum Dokument von Abu Dhabi* (İnsanlığın Kardeşliği-Abu Dabi Deklarasyonuna Din Bilimsel-İslami Teolojik Bir Yorum) başlıklı yazısı Papa Franciscus ve El Ezher Camii'nin Baş İmamı Şeyh Ahmed el Tayib'in 2019 baharında *İnsanlığın Kardeşliği* konusunda ortak bir deklarasyona imza atmalarını konu edinmektedir. Felix Körner söz konusu deklarasyonun nasıl ortaya çıktığı, hangi konuları ele aldığı, hangi noktaların nasıl eleştirilebileceği ile ilgili görüşlerini ifade etmektedir. Doç. Dr. Tuğrul Yürük, 1982 ve 2018 ilköğretim din öğretimi programlarını program anlayışları açısından karşılaştırmaktadır. Yürük, her iki program da "*mezhepler üstü*" yaklaşımı benimsediğini ancak 1982 programında herhangi bir kuram, yaklaşım ve modelden bahsedilmezken 2018 programının yapılandırıcı öğrenmeleri destekleyen çoklu zekâ kuramına dayalı ve öğrenci merkezli-beceri temelli öğrenmeyi esas aldığını ortaya koymaktadır. Ona göre her iki program da bireysel/insani amaçlar hedeflemekte ortaktır. Doç. Dr. İsmail Arıcı, liselerde din derslerinin tarihsel gelişimini Osmanlı dönemindeki liselerin kurumsal gelişiminden başlayarak ele almaktadır. Doç. Dr. Arıcı, yazının devamında kronolojik bir bağlamda liselerde din dersinin yer alma sürecinden ve lise din dersi öğretim programlarının gelişim sürecinden bahsetmektedir. Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan kitabın son yazısı Dr. Ahmet Yemenici'ye aittir. Dr. Yemenici, gençler tarafından yoğun bir şekilde ilgi gösterilen *Watt-pad* uygulamasında *Kötü Çocuk I* örneğinde *Din, Ahlak ve Eğitim* üzerine yoğunlaşmıştır. *Kötü Çocuk I*'de olay örgüsünde istenmeyen durumların ortaya çıkmasında çatışma, öç alma ve risk alma gibi davranışlar etken olabilmektedir. Bu bağlamda Dr. Yemenici'ye göre söz konusu davranışları anlamlandırmak genç ve ergenlerin dilini anlamaya yardım edecek, bu durum da din ve ahlak eğitiminin diline katkı sağlayacaktır.

Prof. Dr. Beyza Bilgin'e Armağan, Beyza Bilgin'de Din Eğitimi, Din Eğitiminde Beyza Bilgin başlıklı vefa duyusunun somut bir ürün örneği olan

bu kitap, hoca-öğrenci ilişkisini içtenlikle yansıtan önemli bir kaynaktır. Armağan kitap, bir bilim insanının hayat hikâyesini öğrenmek, bir bilim dalının doğuş sürecinde yaşanan serüvenleri keşfetmek, “büyük hoca” olmanın ne anlama geldiğini bilmek ve özel olarak *din eğitimi için Beyza Bilgin’in ve Beyza Bilgin için din eğitiminin ne anlama geldiğini kavramak* adına başucu eseri olacaktır. Eser bu yönüyle, keşif yolunda olan her öğrenci, akademisyen, araştırmacı ve özellikle din eğitimi alanında çalışma yapanların/yapacak olanların okuması, üzerine düşünmesi ve satır aralarında kaybolarak kendilerini bulması gereken bir eserdir.

Notlar

- 1 *Religious Education Association*, Din eğitimi alanında çalışma yapan bilim adamları ve araştırmacılar üye olduğu din eğitimi alanındaki dünyanın en eski ve en büyük derneği olup, akademik birimler arasında iletişim sağlamak, bilimsel araştırma, eğitim öğretim ve liderlik etkinliklerinin gelişmesine katkı sağlayacak öğrenmeler oluşturmak amacıyla 1903 yılında Chicago Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. William Rainey Harper tarafından kurulmuştur. Kurucuları arasında Mustafa Kemal Atatürk döneminde Türk Milli Eğitim sistemine görüşleri ile katkı sağlayan John Dewey de bulunmaktadır. Prof. Selçuk, söz konusu dernekte 2017 yılında başkan yardımcılığı, 2018’de başkanlık, 2019 ise eski başkanlık görevini yürütmüştür.
- 2 *Learning in encounter: Crossroads, connections, collaborations* başlıklı makalenin Türkçe çevirisi için bakınız: Mualla Selçuk, "Karşılaşma Ahlakı: Kavşaklar, İlişkiler, Ortaklıklar", Çev. Vahdeddin Şimşek, Zeynep Çetin, Habibe Erva Uçak ve Elif Çakır Kalemname 4 / 8 (Aralık 2019): 406-421.

Yayın İlkeleri

1. *Dini Araştırmalar*, din bilimleri ve ilahiyat alanlarındaki akademik çalışmalara öncelik vermekle birlikte, sosyal bilimlerin her alanında yapılan akademik çalışmaların yayımlandığı ve tartışıldığı bir ortam oluşturmayı amaç edinmiştir.
2. *Dini Araştırmalar*'da, sosyal bilimlerin alanında, din bilimlerinin temel problemlerini bilimsel bir bakış açısıyla ele alan, bu konuda çözüm önerileri getiren yazılara yer verilir.
3. *Dini Araştırmalar*, sosyal bilimler, din bilimleri ve ilahiyat alanlarındaki makaleleri, çevirileri, olgu sunumlarını, araştırma notunu, kitap ve sempozyum tanıtımlarını yayımlayarak başta ilahiyat alanındaki akademisyen ve öğrenciler olmak üzere din bilim alanına ilgi duyan geniş bir okuyucu kitlesine bilimsel bilginin ulaşmasına hizmet etmektedir.
4. *Dini Araştırmalar*'da, özgün makaleler veya daha önce yayımlanmış çalışmalarını değerlendiren bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan incelemeler yayımlanır.
5. Makalelerin yayımlanabilmesi için, daha önce başka yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olma şartı aranır. Daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler de, bu durum açıkça belirtilmek şartıyla kabul edilebilir. Makaleler intihal programı ile taranır, %20 ve üstü benzerlik tespit edilen makaleler değerlendirmeye alınmaz.
6. *Dini Araştırmalar* dergisinde kör hakemlik sistemi uygulanır.
7. *Dini Araştırmalar*, Temmuz/Aralık, Ocak/Haziran olmak üzere yılda iki sayı olarak yayımlanır. Temmuz/Aralık sayısı için makale son gönderim tarihi 31 Ekim ; Ocak/Haziran sayısı için 30 Nisan'dır.

Yazıların Değerlendirilmesi

1. *Dini Araştırmalar*'a gönderilen yazılar, öncelikle Yayın Kurulunca, yayın ilkelerine uygunluk açısından incelenir. Uygun görülenler hakemlere gönderilir. Yayın için teslim edilen makalelerin değerlendirilmesinde akademik tarafsızlık ve bilimsel kalite en önemli ölçütlerdir. Değerlendirme için uygun bulunanlar, ilgili alanda iki hakeme gönderilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğu takdirde, yazı, üçüncü bir hakeme gönderilebilir veya Yayın Kurulu, hakem raporlarını inceleyerek nihai kararı verebilir. Yazı, hakem ve Yayın Kurulunun eleştirisi ve önerilerini dikkate alır. Katılmadıkları hususlar varsa, gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Yayına kabul edilmeyen yazılar, yazarlarına iade edilmez.
2. *Dini Araştırmalar*'da yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

1. *Dini Araştırmalar*'ın yazım dili Türkçedir. Ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde diğer dillerde yazılmış yazılara da yer verilebilir.

Yazım Kuralları

Makalelerin, aşağıda belirtilen şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir:

1. Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı, koyu ve büyük harflerle yazılmalıdır. Makalenin başlığı, en fazla 10-12 kelime arasında olmalıdır.
2. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i: Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı koyu, adresler ise normal ve eğik karakterde harflerle yazılmalı; yazar(lar)ın görev yaptığı kurum(lar), e-posta adres(ler)i, ORCID numara(lar)ı belirtilmelidir.
3. Öz: Makalenin başında, araştırmanın problemini, amacını, önemini, yöntemini ve bulgularını/sonuçlarını öz biçimde ifade eden ve en az 100 en fazla 200 kelimeden oluşan Türkçe öz ile; en az 250 kelimeden oluşan İngilizce öz bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, en az 5, en çok 8 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Anahtar kelimeler genelden özele doğru düzenlenmelidir. Ayrıca hakem raporlarından sonra, en az 750 kelimeden oluşan geniş İngilizce özet (summary) istenmektedir.
4. Ana Metin: A4 boyutunda (29.7x21 cm.) kâğıtlara, MS Word programında, Times New Roman veya benzeri bir yazı karakteri ile 12 punto, 1.5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 2.5 cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar 7.000 (yedibin), kitap tanıtımları 1000

(bin) kelimeyi geçmemelidir. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar, koyu değil eğik harflerle yazılmalıdır.

5. Bölüm Başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir. Ana başlıklar (ana bölümler, kaynaklar ve ekler) büyük harflerle; ara ve alt başlıklar, yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konularak aynı satırdan devam edilmelidir.
6. Tablolar ve Şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise sadece tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste, tam sola dayalı olarak dik yazılmalı; tablo adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere eğik yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekiller siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır.
7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde makaleye ek olarak gönderilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır. Şekil, çizelge ve resimler toplam 10 sayfayı (yazının üçte birini) aşmamalıdır.
8. Alıntı ve Göndermeler: Alıntılar tırnak içinde verilmeli; beş satırdan az alıntılar satır arasında, beş satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan 1.5 cm içeride, blok hâlinde ve 1,5 satır aralığıyla 1 punto küçük yazılmalıdır. Metin içinde göndermeler, parantez içinde aşağıdaki şekilde yazılmalıdır. (Berkes 1973), (Berkes 1973: 35).

İki yazarlı yayınlarda metin içinde yazarların soyadları aralarında ve ifadesiyle yazılmalıdır. Örnek: “Tosun ve Çapcıoğlu'nun çalışmasında...” gibi; dipnotta ise (Tosun & Çapcıoğlu 2015) şeklinde gösterilmelidir.

Birden fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve ‘ve diğerleri’ yazılmalıdır. (Çapcıoğlu ve diğerleri 2018)

Dipnot kullanımından mümkün olduğunca kaçınılmalı, yalnız açıklamalar için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir. Dipnotlarda kaynak göstermek için, metin içi kaynak gösterme yöntemleri kullanılmalıdır.

Kaynaklar kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.

Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa kaynağın yayın tarihi ve sayfası yazılmalıdır: “Berkes (1973: 38), bu konuda”

Yayın tarihi olmayan eserlerde ve yazmalarda sadece yazarların adı, yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. eserlerde ise eserin ismi yazılmalıdır.

İkinci kaynaktan yapılan alıntılarda, asıl kaynak da belirtilmelidir: “Çağatay (1962)” (Kasapoğlu 1999’dan).

Kişisel görüşmeler, metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek gösterilmeli, ayrıca kaynaklarda da belirtilmelidir. İnternet adreslerinde ise mutlaka kaynağa ulaşma tarihi belirtilmeli ve bu adresler kaynaklar arasında da verilmelidir:

<http://www.diyabet.gov.tr/turkish/dy/Diyabet-Isleri-Baskanligi-Duyuru-18299.aspx> (21.06.2012)

9. Kaynaklar: Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak aşağıdaki şekillerden birinde yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması halinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlar ise (1968a, 1968b) şeklinde gösterilmelidir:

Berkes, N. (1973).. Türkiye’de Çağdaşlaşma. Ankara: Bilgi Yay.

Birinci, A. (2008). “Ali Kami Akyüz”. Türkiye’de Sosyoloji. Ankara: Phoenix Yay.

Canter, D. (2011). Suç Psikolojisi. Çev. Ali Dönmez vd., Ankara: İmge Kitabevi.

Kılıç, R. (2003).”Küreselleşmenin Dini Boyutu Üzerine”. Dini Araştırmalar Dergisi. 6(17): 11-22.

Yazarların Gönderilmesi

Yukarıda belirtilen ilkelere uygun olarak hazırlanmış yazılar, <http://dergipark.gov.tr/da> adresi üzerinden dergimize gönderilir. Yazarlarına raporlar doğrultusunda geliştirmek ve/veya düzeltilmek üzere gönderilen yazılar, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra en geç 15 gün içinde tekrar dergiye ulaştırılır. Yayın Kurulu, esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapabilir.