

ISSN 2149-9845

E-ISSN 2636-7807

TÜRKİYE
DİN EĞİTİMİ
ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ

TURKISH JOURNAL OF RELIGIOUS EDUCATION STUDIES (TJRES)

مجلة بحوث التربية الدينية التركية

Sayı 5 / Number 5

İzmir - 2018

TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Turkish Journal of Religious Education Studies

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

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

Sayı/Number 5 • Haziran/June 2018 • ISSN 2149-9845 • E-ISSN 2636-7807

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

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baş Editör / Editor in-Chief

Mustafa USTA

Sayı Editörü / Editor

Mehmet BAHÇEKAPILI

Editörler / Editors

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

Kitap Değerlendirme Editörleri / Book Review Editors

Hakkı KARASHAHİN (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	Ahmet GEDİK (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi) -
Ahmet Ali ÇANAĞÇI (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	

Yayın Kurulu / Editorial Board*

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

*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by surname

Kapak Tasarımı / Cover Design

Furkan Selçuk Ertargin

Tasarım / Graphic Design

Mehmet BAHÇEKAPILI - Safnaz ASRİ

Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date

Limit Ofset – 15.06.2018



Yer alınan indeksler / indexed and abstracted by

Proquest, Directory of Research Journals Indexing, Academic Resource Index (ResearchBib), Bielefeld Academic Search Engine, Eurasian Scientific Journal Index, OPENAIRE, JournalTOCS, Ideallonline.

Yazım Kuralları

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

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

Genel olarak arz edilen çalışmalar şu formatta olmalıdır:

- Makaleler en az 5000, en çok 8000 kelimedenden oluşmalıdır. Makaleler MS Word işlemcisinde normal kenar aralıkları, 10 puntoluk Times New Roman yazı tipi ve 1.5 satır aralığıyla sola dayalı olarak yazılmalıdır.
- Tablolar, figürler, resimler ve çizelgeler derginin sayfasına uygun boyutta olmalıdır. Eğer gerekiyorsa daha küçük puntolarla ve tek satır aralığıyla da yazılabilirler.

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

Çalışmanın, aşağıda belirtilen bölümleri içermesi gerekmektedir:

- Türkçe bir başlık ve 5-8 anahtar kelime içeren 150-200 kelimelik bir özet.
- İngilizce bir başlık ve 5-8 anahtar kelime içeren 150-200 kelimelik bir özet.
- Ayrıca, Türkçe yazılmış makalelere makalenin Genişletilmiş İngilizce Özeti de eklenmesi gerekmektedir. Bu geniş özet 1500-2000 kelime arasında olmalıdır; makalenin başlığı, alt başlıkları ve tüm referanslarını da içermelidir. Bu bölüm, yapılan çalışma yayımlanmaya kabul edildikten sonra da gönderilebilir.

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

Yayın aşamasının ilk adımı için makalelerinizi mehmetbahcekapili@gmail.com ve safnaz.asri@ikc.edu.tr adreslerine word dosyası halinde gönderiniz. Yazılarınız editörler kurulu tarafından yapılan ilk incelemeden sonra, değerlendirilmek üzere alanındaki uzman akademisyenlere gönderilecek ve değerlendirme sonuçları tarafınıza gönderilecektir.

TUDEAR yazarlardan herhangi bir başvuru veya yayın ücreti talep etmemektedir.

Guidelines for Authors

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

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

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

- Articles must be between 5,000 and 8,000 words. They should be written in MS Word Processor in normal margins and Times New Roman, 10-pt, space 1.5 lines, aligned left.
- Tables, figures, pictures, and graphs should fit the journal page. If needed, they may be written in a smaller font size and their text may be single spaced.

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

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

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

Authors are invited to submit contributions electronically as email attachments to editor's e-mails: mehmetbahcekapili@gmail.com and safnaz.asri@ikc.edu.tr or on disk. Typescripts employing diacritics for transliteration should be submitted in hard copy as well, with an indication of the software used. Authors should reserve one complete copy of their typescript, as hard copies will not be returned in the event that an article is not accepted.

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

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

MAKALELER/ARTICLES

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu
Adaptation of Curriculum-Textbook in Religious Culture and Moral Knowledge Instruction in
Secondary Education
SAFİNAZ ASRİ / 9-50

Türkiye’de Cami Görevlilerinin Yetiştirilmesi ve İstihdamı (1924-2014)
The Training and Employment of Mosque Officials in Turkey (1924 and 2014)
İBRAHİM ARAS / 51-72

İslam Hukuku Açısından Kürtaj
Abortion in Terms of Islamic Law
MEHMET DİRİK / 73-96

Önde Gelen Bir Nahiv Âlimi Olarak İbn Hişâm ve el-Câmi’u’s-Sağîr Adlı Eseri
A Leading Nahw Scholar Ibn Hisham and His Work “el-Cami’u’s-Sagir”
YUSUF SELLER / 97-117

Zacharias Frankel ve Solomon Schechter’in Entelektüel Kişilikleri ve Muhafazakar Yahudiliğe
Etkileri
Zacharias Frankel and Solomon Schechter’s Intellectual Personalities and Their Effects on
Conservative Judaism
İSMAİL BAŞARAN / 119-128

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/ BOOK REVIEWS

Aydın, M. Ş. (2017). *Din eğitimi bilimi. Kayseri: Kimlik*
CEMİL OSMANOĞLU / 129-132

Vurgun A. (2017). *II. Abdülhamid dönemi ilköğretimde ahlak eğitimi, İstanbul: Yeditepe.*
SAMET YAĞCI / 132-135

Akyürek, S.(2016). *Din öğretimi –model strateji yöntem ve teknikler. Ankara: Nobel.*
DUDU TÜRK / 136-137

Günay, Ü. (2000). *Din sosyolojisi. Ankara: İnsan*
SEVGİ SAVCI BAHÇEKAPILI / 138-140

ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM PROGRAMI DERS KİTABI UYUMU*

Safınaz ASRI**
E-mail: safinaz.asri@ikc.edu.tr

Citation/©: Asri, S. (2018). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 9-50.

Öz

Bilgi toplumunun ihtiyaçları ve global yarışta söz sahibi olma gibi değişimi zorunlu kılan farklı unsurların etkisiyle Türk eğitim sisteminde iki binli yılların başından itibaren yeni arayışlara girilmiş ve yapılandırmacılık başta olmak üzere öğrenci temelli yaklaşımlar yönlendirici olmaya başlamıştır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren somut sonuçlarını öğretim programlarından başlayarak tüm eğitim unsurlarında açıkça gördüğümüz bu yenileşmeden diğer alanlar gibi din kültürü ahlak bilgisi öğretimi de etkilenmiş ve yeni bir oluşum içine girmiştir. Yaşanan bu değişimi, niteliği ölçüsünde ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada, yeni öğretim programı ve ders kitapları anlayışı, bunun Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (ODKAB) Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarına yansımaları ana hatlarıyla ele alındıktan sonra ODKAB dersi öğretim programı-ders kitabı uyumluluk düzeyi üzerinde durulmuştur.

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı, yöntem olarak nitel araştırmalardan doküman inceleme ve içerik analizine başvurulduğu çalışmada; 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı öğeleri amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirmenin ODKAB ders kitaplarının öğeleri fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarıma ne ölçüde yansıtıldığına dair değerlendirmeler yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, ODKAB ders kitaplarının benimsenen felsefi anlayış ve öğeleri açısından öğretim programına uyumunda önemli sorunların bulunduğunu ve bunlar arasında ders kitaplarını hedefe götüren en önemli öğe eğitsel tasarımın, en fazla yetersiz kalınan husus olarak dikkat çektiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme

* Bu çalışma, yazarın "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu" başlıklı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Dr. Öğr. Üyesi. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

anlayışındaki felsefe ve vizyonun tam olarak yansıtılmamasının da etkisiyle ODKAB ders kitapları, öğretim programın öngördüğü bir yapıda hazırlanmamış, yaşanan değişime ayak uydurma ve eğitime bu doğrultuda yön vermede kendisinden beklenen etkiyi gösterememiştir.

Anahtar Kavramlar: Öğretim programı, ders kitabı, yapılandırıcılık, din öğretimi, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, öğretim programı-ders kitabı uyumu.

ADAPTATION OF CURRICULUM-TEXTBOOK IN RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE INSTRUCTION SECONDARY EDUCATION

Abstract

The needs of knowledge society and the influence of different factors which enforce change like to have a voice in global race, from the beginning of two thousands new searches and student based approaches particularly constructivism become the router in the Turkish education system. Since 2004 2005 academic year starting from curriculum we can see clearly the concrete results on the whole education elements and like the other areas religious culture and moral knowledge is affected from this innovation and goes into a new formation. In this study titled “The Adaptation of Curriculum-Textbook in Religious Culture and Moral Knowledge Instruction in Secondary Education” aims putting forth this experienced change in its quality size, new curriculum and course books understanding and its reflection on religious culture and moral knowledge curriculum in secondary education and textbooks is handled with outlines, after then dwelled on the level of adaptation curriculum-texbook in religious culture and moral knowledge in secondary education.

Relational screening model is used, document examination and content analysis are consulted within qualitative researches as a method in this study; the evaluations are carried out to what extent items of 2005 religious culture and moral knowledge curriculum in secondary education objectives, content, learning-teaching states and evaluation reflection to physical design, visual design, language and expression, educational design of religious culture and moral knowledge the textbooks in secondary education. Conclusions reveal that there are important problems in adaptation of curriculum in terms of internalized philosophical sense and items of the religious culture and moral knowledge textbooks in secondary education and within these, educational design which is the most important item that brings the course books to destination, is drawing attention as remaining the most incapable point. Accordingly, religious culture and moral knowledge textbooks in secondary education are not prepared in the form foreseen by curriculum with the effect of not reflecting the philosophy and vision in constructivist learning understanding and cannot make the expected impact on catching up the experienced change and taking turn in this direction in terms of education.

Keywords: Curriculum, textbook, religious education, constructivism, religious culture and moral knowledge lesson, adaptation of curriculum-textbook.

Giriş

Eğitimle ilgili gerçekleştirilecek çalışmalara programlardan başlanılmakta veya yapılacakların odak noktasına programlar konulmaktadır. Bunun en önemli nedeni, eğitim sistemlerindeki değişikliklerin program geliştirme çalışmalarına dayandırılması gerektiği yönündeki genel kabul ve yapılan düzenlemelerin, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanacağı gerçekliğidir. Çünkü eğitimin üç temel ögesinden biri olan program, öğretmen eğitiminden, ders kitabına, sınıf yönetiminden uygulanacak öğrenme yöntemlerine kadar eğitimle ilgili tüm alanlarda etkili ve yönlendiricidir.

Bilim ve teknolojiye ek olarak birey ve toplum hayatında bilginin artış ya da akışında yaşanan değişim ve gelişim, bu duruma bağlı olarak ortaya çıkan çok boyutlu, yaratıcı, eleştirel düşünme becerilerine, kendi kendine karar verme yetilerine sahip bireylere duyulan ihtiyaç, eğitime bakış açılarını da derinden etkilemiştir. Nitekim eğitim sistemimizde etkin olan yaklaşımların bu ihtiyaçları karşılayamaması, yeni bir düzenleme ve paradigma değişikliğini beraberinde getirmiş, öğretim programlarından başlayarak tüm eğitim unsurlarının yapılandırmacı öğrenme başta olmak üzere yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları çerçevesinde düzenlenmesi sonucunu doğurmuştur.

Eğitim sistemimizde 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretimden başlayarak tüm eğitim kademelerinde etkilerini daha açık bir şekilde görmeye başladığımız yeni yaklaşımlar ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinde de değişimi beraberinde getirmiştir. Öğretim programları bu yaklaşım doğrultusunda geliştirilirken, ders kitaplarının da benimsenen anlayışlar doğrultusunda yeniden yazılması öngörülmüştür.

İlk ve ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programlarının sağlıklı bir şekilde uygulama sürecine aktarılımları, doğru anlaşılımları yanında süreçte etkin tüm unsurlarla birlikte ele alınmaları ile de yakından ilgilidir. Bu nedenle alanda yapılacak bilimsel çalışmalarda; öğretim programlarının temel aldığı yaklaşım/yaklaşımlar, bunların din eğitimine nasıl yansıdığı ve yansımaları gerektiği üzerinde durulurken öğrenme-öğretme sürecinin dolayısıyla da eğitimin başarısı için etkin diğer tüm unsurların birbirleriyle uyumlu ve birbirlerini destekler biçimde işe koşulmasına katkı sağlayacak araştırmalara yer verilmelidir. Çünkü bilgi toplumunun gerektirdiği eğitim hedeflerini yakalamak amacıyla hazırlanan programların başarısında, program geliştirme süreci boyunca planlamadan uygulama aşamasına kadar araştırma ve geliştirmeye dönük titiz bir çalışma içine girilmesi önemlidir. Ancak program geliştirme sürecinde önem arz eden bir diğer husus, programların içerik ve öğrenme yaşantılarının hazırlanmasından sonra öğrenme-

öğretme süreçlerine aktarımlarını sağlayan diğer basamaklar, ders kitaplarının ve öğretmen el kitaplarının yazılması ile öğretmenlerin hizmet-içi eğitimleri arasında eğitim anlayışı itibariyle birliktelik ve uyumun sağlanmasıdır (Doll, 1970, s.232; Eğitim Programları, 2009, s.3).

Öğretim unsurları (öğretmen, öğrenci, öğretim programı vs.) eğitim ve din öğretimi alanlarında çeşitli bilimsel çalışmalara konu edilmiş ya da edilmektedir. Ülkemizde eğitimde yenileşme hareketlerinin başladığı Tanzimat döneminden itibaren, okuldaki eğitim ve din öğretiminin başarısızlıkları arasında ders kitaplarının yetersizliğine dikkat çekilmiş olmakla birlikte (Bilgin, 2001, ss.47-48), tespit edebildiğimiz kadarıyla din öğretimi alanında ders kitapları, öğretim programı-ders kitabı ilişkisi çerçevesinde bilimsel çalışmalara konu edilmemiştir. Buradan hareketle çalışmamızın konusu ODKAB öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu olarak belirlenmiştir.

Program geliştirme sürecinde öğretim programının oluşturulmasından sonraki aşamanın ders kitabı hazırlama ve geliştirme olması, ders kitabı yazmak için konu alanında bilgi sahibi olmanın yetmemesi, esas alınan öğretim programı ile onun temel felsefesi hakkında da bilgi sahibi olmanın gerekmesi, çalışmamızın öğretim programı-ders kitabı bağlamında ele alındığı ölçüde anlam kazanacağını düşündürmüştür. Çünkü öğretim programının öngördüğü şekilde öğrencilerin öğrenme, araştırma, problem çözme gibi becerilerini geliştiren ders kitapları hazırlamak, öğrenme, öğretme ve tasarımı ilgili bilimsel araştırma bulgularının kitaplara uygulanmasıyla mümkündür.

Belirtilenler doğrultusunda yeni hazırlanan 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programının, dayandığı temel yaklaşımlar doğrultusunda değerlendirilmesi ve öğretim programından hareketle oluşturulması beklenen ODKAB ders kitaplarının yine aynı bağlamda incelenmesi, din eğitiminde problem alanlarından biri olarak karşımıza çıkarken bu problemin öğretim programı-ders kitabı ilişkisi çerçevesinde ele alınmasının da alan için bir ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu gerçeklikten hareketle araştırmamızın temel problem cümlesi: “2005 yılında geliştirilen ODKAB Dersi Öğretim Programı ile bu programa göre hazırlanan ders kitapları arasındaki ilişki ve ders kitaplarının öğretim programına uyumu nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Çalışmanın temel problem cümlesi çerçevesinde belirlen ve cevap aranan araştırma sorularımız da şu şekildedir: Eğitimde yeni öğretim programı ve ders kitapları anlayışı nasıldır? Yeni benimsenen anlayışlara uygun olarak 2005 yılında hazırlanan ODKAB Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının özellikleri nasıl şekillenmiştir? 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan ders kitaplarının programa amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme değerlendirme öğeleri itibariyle uygunluk düzeyi nedir?

Eğitimdeki öğretim programı-ders kitabı ilişkisi, belirtildiği üzere ders kitaplarının ilgili olduğu öğretim programındaki tüm unsurları içermesini, onlarla uyumlu ve bağdaşım içerisinde hazırlanmasını gerekli kılmaktadır. Buradan hareketle ODKAB ders kitaplarının

fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım özellikleri itibarıyla öğretim programlarının unsurları amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları, ölçme değerlendirme öğelerine uygunluğu ve bunları ne ölçüde uygulamaya aktardığının değerlendirilmesi çalışmamızın ana amacı olarak belirlenmiştir.

Çalışma öğretim programı-ders kitabı ilişkisi bağlamında konuyu ele alarak kendisinden sonraki çalışmalara model teşkil edebilecek konumda bulunması nedeniyle din eğitimi bilimi araştırmaları açısından önemlidir. Çünkü alanda ders kitaplarıyla ilgili çok fazla çalışma olmaması noktasındaki eksikliğe dikkat çekerek ve bu hususa sınır ve kapsamı ölçüsünde katkı sağlayarak yeni bilimsel çalışmalara öncülük edecektir. MEB 2010 yılında yapılan değişikliğin ardından 2018 yılında köklü bir yenileşmeye gitmiş, bu bağlamda 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere ilk ve orta öğretim DKAB dersi için de yeni öğretim programları hazırlamıştır. Dolayısıyla çalışma önceki öğretim programından hareketle öğretim programı-ders kitabı uyumunu değerlendirerek bilimsel birikime katkı sağlarken yeni öğretim programı geliştirme süreçlerinde öğretim programı-ders kitabı uyumunun sağlanması ya da bu alanda yapılacaklarla ilgili bilgi sunması açısından da önem taşımaktadır. Ayrıca ders kitapları ve öğretim programı-ders kitapları ilişkisinde yaşanan yetersizlikler ve bunların çözümü konusunda ilgililere, öğretmen ve öğrencilere uygulamada katkı sağlayacaktır.

Öğretim programı ve ders kitaplarını tüm yönleri ile inceleyerek aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak, bir makalenin sınırlarını aşacağından çalışmada önce eğitimde yeni öğretim programı ve ders kitabı anlayışı, ardından 2005 ODKAB öğretim programının sadece tasarım boyutuyla temel aldığı yaklaşıma uygunluğu ve ders kitapları üzerinde kısaca durulmuştur. ODKAB dersinde öğretim programı-ders kitabı uyumu ise program unsurlarının sahip olduğu nitelikleri ders kitabı özelliklerinin (fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım ile eğitsel tasarımın) karşılaması bağlamında tercih edilme oranındaki fazlalığın da etkisiyle MEB Yayınevi tarafından basılan 9, 10, 11 ve 12. sınıf ODKAB ders kitapları için ayrı ayrı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Konu araştırılırken nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman inceleme tekniğinden yararlanılarak veriler toplanmıştır (Bkz. Yıldırım ve Şimşek, s.39, 187). Çalışmamızın temelini oluşturulan öğretim programı-ders kitabı uyumu ise ders kitabı değerlendirme aracı yardımıyla ulaşılan bulgular temelinde,¹ öğretim programı

¹ Çalışmada ders kitabı-öğretim programı ilişkisi ortaya konulurken, ders kitapları ile ilgili bazı hususlarda ayrıntıların daha anlaşılır kılınmasına ihtiyaç hissedilebilir. Ancak bu çalışmanın sınırlarını aşacağından, daha önce hazırlanan ders kitabı değerlendirme aracı yardımıyla elde edilen ODKAB ders kitaplarının bulgularına değinilmemiştir. Kitaplar hakkında genel değerlendirmeler yapılmış, "2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyumu" başlığında ayrıntılar için söz konusu araştırmanın ilgili yerlerine atıfta bulunulmuştur.

unsurlarının özellikleri ve değerlendirme verileri çerçevesinde, ilişkisel çözümleme yöntemi kullanılarak ele alınmıştır.

Araştırmanın evrenini 2005 yılında kabul edilen ODKAB Dersi Öğretim Programına göre yazılmış ODKAB ders kitapları; örneklemini ise yer verilen temaların benzer şekilde hazırlandığı ve seçilen temanın diğer temaları temsil edebilecek nitelikte olduğu varsayılarak ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar için MEB tarafından yazdırılıp basılan ders kitapları ve bunlardan amaçlı örneklem (Bkz. Punch, 2005, s.183) yardımıyla seçilen üniteler (9. sınıf “Değerler ve Aile”, 10. Sınıf “Allah İnancı”, 11. sınıf “İslam’da İbadetlerin Faydaları”, 12. sınıf “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar”) oluşturmuştur.

1. Eğitimde Yeni Öğretim Programı ve Ders Kitabı Anlayışı

Toplumun belirlediği ideal eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve istenilen kazanımların elde edilebilmesi, yapılacak çalışmaların ve gerekli etkinliklerin bir sistem dâhilinde yürütülmesine bağlıdır. Burada belirlenen bireysel ve toplumsal amaçlara ulaşılması ve eğitimin planlı, düzenli, kontrollü bir süreç niteliği taşıması noktasında, programlar devreye girer (Büyükkaragöz, 1997, s.1; Karadağ ve Korkmaz, 2007, s.15).

Bilgi toplumuna geçişin gerekli kıldığı değişiklikler ve dünya da artan küresel rekabet anlayışı insan kaynaklarına ve onların yetiştirilmesine olan yönelimleri arttırmıştır. İhtiyaç duyulan insan gücünün karşılanmasında; siyasi, sosyal, kültürel bütünleşme ve değişimin yönetilmesinde en etkin araç olan eğitimden beklentiler de bu süreçte farklılaşmıştır. Yaşanan hızlı değişim sonrası ortaya çıkan talepleri eğitim sistemlerinin mevcut yapısıyla karşılamalarının mümkün olmaması eğitimi, eğitim unsurları arasında da en fazla nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevap bulduğu programları etkilemiştir (Robertson, 1999, s.2).

Her eğitim sistemi ve öğretim programının temel aldığı bir felsefi yaklaşım vardır. Bu yaklaşım eğitsel kararları, seçimleri, alternatifleri yönlendirir; öğretim programı geliştirmede çıkış noktası ve programın öğelerine dayanak oluşturur (Ornstein, Pajak ve Ornstein, 2003, ss.3-4). Ülkemizdeki eğitim programları da sistemi daha dinamik bir yapıya kavuşturmak için pek çok felsefe ve yaklaşımdan etkilenmiş, kendini yeni model, tasarım ve kuramlarla değiştirmiştir. Dünyada ve ülkemizde yaşanan hareketliliğin eğitimi etkilemesi, beklentileri farklılaştırması; eğitim sistemimizin mevcut anlayış ve yapısıyla ihtiyaçları karşılayamaması, yeni bir yaklaşım olarak yapılandırıcılığın kabulü ve teorik alt yapısında yakın zamana kadar davranışçı öğrenme kuramları yer alan öğretim programlarının, benimsenen bu yaklaşım doğrultusunda yeniden hazırlanması sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Hedefleri amaca uygun üst düzey kazanımlar olarak ifade etmede, kazanımları ortaya çıkaracak öğrenme-öğretme etkinlikleri hakkında karar vermede, değerlendirmede kısacası öğrenci kazanımlarını raporlaştırmada öğretim tasarımına rehberlik eden

yapılandırmacı öğretim programlarının (Biggs, 1996, s.347) “Niçin öğretilim?”, “Ne öğretilim?”, “Nasıl öğretilim?” ve “Ne kadar öğrettik?” sorularına; “öğrenme alanları”, “kazanımlar”, “etkinlikler”, “açıklamalar” başlıkları altında cevap aradığı ve programların bu başlıklar altında şekillendiği görülmüştür. Ancak tüm unsurlarında işlevsellik ve esnekliğin (Engin, Akbaş ve Gençtürk, 2003, s.1) yansımalarını gördüğümüz yeni öğretim programları değerlendirirken; önce geliştirilme süreçleri, daha sonra da Talim Terbiye Kurulu’nun bu konudaki çalışmaları ve program değerlendirme üzerine yapılan araştırmalardan hareketle, genel öğeler amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme çerçevesinde temel özellikleri ele alınabilir.²

Genel bir bakış açısıyla incelendiğinde; ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlaki birikimini motivasyon kaynağı olarak gören ve Atatürk’ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesini geliştirmeyi birinci, dünyada yaşanan değişim ve gelişimleri ikinci, Avrupa birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışlarını üçüncü, mevcut eğitim sistemimizin özelliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesini dördüncü referans noktası olarak kabul eden yeni öğretim programları (MEB, 1996, s.4) yapılandırmacı ve genel öğretim programları için belirlenen ilkeleri dikkate alarak hazırlanmayı kuramsal ilke olarak benimsemiştir.

Eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandıkları çeşitli materyaller arasında yaygın kullanım alanı ve üstlendiği rol sebebiyle en önemlisi, ders kitaplarıdır (Tekişik, 1981, s.1). Son zamanlarda gelişen teknolojik araç-gereçlerin etkisiyle derslerde öngörülen materyaller artmasına rağmen, çevre imkanları, dersin özellikleri ve öğretmenin formasyonundaki sorunlar, ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreçlerinde sık ve yaygın kullanılma, hem öğretmenler hem de öğrenciler için en önemli materyal olma, kısacası eğitimin temel aracı konumunda bulunma özelliğini sürdürmesinde etkili olmuştur (Alkan, 1979, s.224; Yanpar, 1998, s.709; Tosun, Doğan ve Korkmaz, 2001, s.19; Dane, Doğan, ve Balkı, 2004, s.2).

Belli bir konu alanı ile ilgili olarak hazırlanan ders kitapları, benimsenen eğitim yaklaşımına göre şekillenmekte, öğrenme-öğretme etkinliklerinde temel ya da destekleyici öğe konumuyla eğitim-öğretimde değişik roller üstlenmektedir. Bu nedenle 2005 sonrasında etkin olan ve eğitim sistemimizde benimsenen yapılandırmacı yaklaşımına göre öğrenmenin şekillendirilebilmesi için ders kitaplarının bu doğrultuda hazırlanması ve yapılandırmacılıkta belirlenen özellikleri taşıması gerekmektedir.

² Yeni öğretim programı anlayışının benimsediği felsefi yaklaşım doğrultusunda öğretim programı geliştirme süreci, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri itibarıyla neyi öngördüğü konusunda ayrıntılı bilgi için bakınız: Biggs, 1996; Marlowe and Page, 1998; Varış, 1998; Selley, 1999; Erden, 1998; Erdem ve Demirel, 2002; Tezci ve Gürol, 2003; Koç ve Demirel, 2004; Demirel, 2005; Aykaç, 2006; Karadağ ve Korkmaz, 2007.

Yapılandırmacı ders kitabı anlayışı ortaya konulurken ilk önce: “Bilgi çağında yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış ders kitabı nasıl olmalıdır?” sorusu cevaplanmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve eğitimdeki etkileri dikkate alındığında bu soruya verilecek yanıt; ders kitapları, öğrenci merkezli eğitimi hedef alan, bir sistematik dahilinde öğrencide belirli beceri ve kazanımları ortaya çıkarmayı hedefleyen, öğrencinin bireysel düşünce ve değer yargısını özgürce üretmesine olanak sağlayan bir anlayışla hazırlanmalıdır, şeklinde olacaktır (İnal, 1999, ss.33-35; Kuzgun ve Deryakulu, 2004, s.9).

Görüldüğü üzere yeni öğrenme anlayışı, ders kitaplarının öğrenme/öğretmedeki yeri ve fonksiyonunu büyük ölçüde değiştirmiştir. Geleneksel ders kitabı anlayışından farklı olarak yapılandırmacı eğitim anlayışında ders kitapları, sundukları muhtevayla bir araçtır. Öğrenme-öğretme süreci ile faaliyetlerini destekleyen materyallerden biridir. Asıl hedef kitapların içeriklerini bir eğitim-öğretim döneminde işlemek olmadığından öğrenme etkinlikleri ders kitaplarıyla birlikte değişik kaynaklardan yararlanılarak gerçekleştirilir, değerlendirilir ve geliştirilir. Amaç öğrencinin öğretmenle birlikte belirlenen konuların işlenmesinde gerek duyulan materyali birincil kaynaktan edinmeyi öğrenmesi ve özgün materyaller geliştirebilmesidir (Coşkun, 1996, s.60; Demiralp, 2007, s.378).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre hazırlanan ders kitapları, öğrenciye hem öğrenme yaşantıları sunar, hem de yenilerini oluşturmada rehberlik eder (Dayak, 1998, s.80). Bunun için ders kitapları öğrenmeyi yapılandırırken; öğrencinin önceki bilgilerini harekete geçirmek, yeni bilgilerin kazanılmasında öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırmak yani bütün, bütünün parçaları ve bunlar arasındaki ilişkiyi görmelerine yardımcı olmak, bilginin edinilmesinde yaşanan uyum, denge ve özümseme durumlarından hareketle öğrencilerin bakış açılarını değerlendirmek, doğru etkinliklerle bilginin uygulanması ve farkında olunmasını sağlamak hususlarını dikkate alır.

Ders kitaplarının sahip olması gereken özellikler konusunda çok farklı belirlemelerin yapıldığı ve bunların değişik başlıklar altında ele alındığı görülmektedir (Yalın, 1996, s.61) Yazılı bir materyalin etkinliğinin okunabilirlik, içerik ve tasarım olmak üzere üç temel değişkene bağlı bulunduğu görüşünden hareketle ders kitaplarında aranan özellikler; fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım olmak üzere dört ana başlık altında kategorize edilebilir (Semerci ve Semerci, 2004, s.2). Yaşanan değişime ayak uydurma ve eğitime bu doğrultuda yön verme çabalarının sonucu olarak benimsenen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ders kitabına bakışı yanında bu öğelerin her biri için belirlediği kriterler önemli ölçüde değişmiş ve yeniden şekillenmiştir. Bu nedenle eğitimin, dolayısıyla da eğitim sistemimizde benimsenen yeni öğrenme yaklaşımının başarısı için

ders kitabında bulunması gereken niteliklerin, başka bir ifade ile bir kitabı ders kitabı yapan ana unsurların neler olduğunun bilinmesi önem arz etmektedir.³

2. Eğitimde Program ve Ders Kitabı İlişkisi

Bilindiği üzere ders kitapları, öğretim programlarında belirlenen amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan, bilgi ve eğitim faaliyetlerini içeren araçlardır. Dolayısıyla bir konu alanında yazılmış veya basılmış yapıların bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş yapıt, şeklinde tanımlanan kitapların (Alkan, 1979, s.244; Ergin ve Gözütok, 1996, s.78), ders kitabı olarak nitelendirilebilmesi için ilgili konu alanı öğretim programıyla örtüşmesi zorunluluk arz eder (Kete ve Acar, 2000, s.222; Kılıç ve Seven, 2002, s.19). Ders kitapları, öğretim programlarını uygulamaya geçirme özelliğiyle, programların hedef ve kazanımlarının gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri öğrenme-öğretme süreçlerine taşıyan materyallerdir (Kılıç ve Seven, 2002, s.18-21; Dane, Doğar ve Balkı, 2004, s.3). Bu nedenle program anlayışlarındaki değişiklik, ders kitabı anlayış ve işlevlerinde de farklılaşmalara neden olur.

Geleneksel öğrenme anlayışını temel alan ve ders kitaplarını amaç olarak kabul eden öğretim programlarına göre, öğretim etkinliklerinde en temel materyal hatta çoğu zaman tek materyal ders kitabıdır. Öğretim için gerekli olan hazır ve kalıp bilgileri içermeleri nedeniyle programın belirlenen hedef ve davranışlarını gerçekleştirmede öğretmen ve öğrenciler, çoğunlukla tek materyal olarak ders kitaplarına başvurur. Yapılandırmacı öğrenme anlayışını benimseyen ve ders kitaplarını araç olarak nitelendiren yeni öğretim programları ise, materyal olarak birincil kaynakları önemser ve ön plana çıkarır. Ders kitaplarının da bu anlayışla hazırlanması ve bu doğrultuda öğrenciyeye rehberlik yapmasını ister. Öğrenci merkezli yaklaşımı temel almasını, öğrenciyeye soru sormaya, araştırma ve planlama yapmaya yönlendirmesini, bilgiyi anlamlandırarak edinme ve yorumlamaya yardımcı olmasını bekler (Demiralp, 2007, ss.377-378).

Yapılandırmacı öğretim programında benimsenen ders kitabı anlayışı, ders kitabının eğitimdeki önemini azaltmamış, sadece üstlendiği rollerde değişikliğe neden olmuştur. Çünkü yapılandırmacı ders kitabının; öğretim programını hedefler doğrultusunda uygulamaya geçirme, öğrenci ve öğretmene çok yönlü fayda sağlama, farklı öğrenme tiplerine ve duyu organlarına hitap edebilme, her yer ve zamanda kaynak durumunda bulunma özelliklerini içermesi gerekmektedir. Ayrıca hazırlanış ve düzenlenmesindeki

³ Eğitim sistemimizde ders kitabının ve fiziksel tasarım, dil ve anlatım, görsel tasarım, eğitsel tasarım öğelerinin benimsenen yeni eğitim yaklaşımı ve değişen işlevleri çerçevesinde taşıması gereken özellikler konusunda bakınız: Alkan, 1979; Tekişik, 1986; Tekişik, 1989; Alkan, 1995; Digisi and Willet, 1995; Ceyhan ve Yiğit, 1995; Yalın, 1995; Coşkun, 1996; Lester and Cheek, 1997-1998; Kılıç ve Seven, 2002; Halis, 2002; Demirel ve Kıroğlu, 2005.

sürekli denetimlilik, geliştirilme aşamalarındaki özenli çalışma ve emek, ders kitaplarını işlevsel değeri yüksek ürünler kılmaktadır (Topses, 2001, s.1).

Eğitimde temel alınan yeni öğrenme anlayışı yapılandırmacılık, öğretim programı ve ders kitabı niteliklerinde birtakım değişikliklere neden olmuşsa da öğretim programı-ders kitabı arasındaki ilişkide karşılıklı etkileşim hala devam etmektedir. Yeni öğretim programındaki ders kitabı beklentileri arasında; program doğrultusunda hazırlanma (Şahin ve Turanlı, 2005, s.332) ve programı sağlıklı bir şekilde öğrenme-öğretme süreçlerine aktarma yer almaktadır. Çünkü ilgili öğretim programı öğelerini özellikleri itibarıyla uygulama sürecine aktarılabilirliği, ders kitaplarının öğretim programı-ders kitabı ilişkisi dikkate alınarak hazırlanmaları ile doğrudan bağlantılıdır.

Ders kitabı-öğretim programı tutarlılığı, öğretim programlarının etkinliği ve başarısında önemli bir faktördür. Ancak ders kitapları öğretim programları esas alınarak oluşturuldukları için programların kalitesi, kitaplar üzerinde daha etkindir. Bu nedenle istenilen özelliklere sahip bir ders kitabı için öncelikle öğretim programlarının eksiksiz ve doğru bir şekilde hazırlanmaları gerekmektedir (Dönmez, 2003, s.94).

Amaçları ışığında hazırlanmaları ve tüm öğelerini içermeleri nedeniyle öğretim programlarıyla doğrudan ilişki içerisinde bulunan yapılandırmacı ders kitapları, öğrenci-program arasında da köprü görevi üstlenen temel iletişim kaynağı ve öğretim materyalidir. Öğrencinin amaca ulaşmasında önemli rol üstlenir (Tosun, Doğan ve Korkmaz, 2001, s.II). Yeni öğrenme yaklaşımını, onun belirlediği öğretim programı ve ders kitabı özelliklerini dikkate alan ders kitapları, hazırlanmalarındaki temel ilkedden doğrultusunda öğretim programında belirlenen hedefleri yani bilgi, beceri ve davranışları öğrenenlerin kazanmalarını sağlayacak etkinlikleri içerir, bu etkinliklere rehberlik edecek niteliklere sahip olur (Aksu, 1994, s.15). Konuları işlenirken önce öğrenci dikkat ve ilgisini çekecek şekilde tasarlanır, devam eden süreçte davranışların kazandırılmasında gerekli olan yaşantıları sunar, sonuçta da kontrol ve pekiştirmeyi sağlamak için kendi kendine değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına olanak tanır (Küçükahmet, 2004, ss.13-14).

3. ODKAB Dersi 2005 Öğretim Programı ve Ders Kitapları

Her alanda hızlı bir değişimin yaşandığı ve ilgili kurumlardan değişimin gerektirdiği donanımlara sahip nitelikli bireylerin yetiştirilmesinin istendiği günümüzde, din öğretiminde de ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilmek amacıyla yeni arayışlar içerisine girilmiştir. DKAB dersinin ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu dersler arasında yer almasının ardından 1982 yılında hazırlanan ve yapılan değişikliklerle 1992’de son şekli verilen 9, 10 ve 11. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı, gerçekleştirilen yeniliklere rağmen beklenti ve ihtiyaçları karşılamaktan uzak kalmıştır (Altıok, 1994, s.75; Aydın, 1998, ss.202-203; Kaya, 1998, ss.241-251; Ayhan, Hökeleki, Öcal ve Mehmetoğlu, 2002, ss.28-30; Dirimeşe, 2005, ss.30-31, 43-88; Kaymakcan, 2009, ss.34-35). Dünyada yaşanan değişim ve öğrenme modelleri ile ilgili yeni gelişmelere paralel olarak ilk ve ortaöğretim

programları oluşturulurken 9, 10 ve 11. Sınıf DKAB Dersi Öğretim Programı da tüm alanlarda temel alınan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yeniden hazırlanmış ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur (Tebliğler Dergisi, 2005, s.242).⁴ Belirtilen hususlarla birlikte eğitim öğeleri arasında programın yeri, program geliştirme çalışmalarının bireysel, toplumsal değişim ve eğitimde yenileşmede üstlendiği stratejik önem, günümüz insanının dini gereksinimlerini karşılamak amacıyla hazırlanan yeni ODKAB Dersi Öğretim Programının güncelliğini koruyarak beklentilere cevap verebilmesi ve ortaya çıkan/çıkabilecek aksaklıkların/eksikliklerin zamanında tespit edilip bunlardan arındırılarak daha geçerli ve güvenilir hale getirilebilmesi için yeni şart, ihtiyaç ve anlayışlar çerçevesinde teorik ya da uygulamalı araştırmalarla sürekli değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Ele alınan boyuta göre farklılaşan ve büyük ölçüde program geliştirme modellerine göre şekillenen pek çok program değerlendirme modeli vardır (House, 1978, s.45; Demirel, 2004, ss.184-193). ODKAB öğretim programını tüm boyutlarıyla, çok yönlü ve kapsamlı değerlendirmek de uzun soluklu ve çalışmamızın sınırlarını aşan bir durumdur.⁵ Bu nedenle çalışmamızda programın süreç ve ürün boyutları dışarıda bırakılarak tasarım boyutu ile yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğu ve öğelerine bu yaklaşımın yansımaları üzerinde durulmuştur.

Eğitimin diğer unsurları gibi öğretim programları da temel aldığı felsefi yaklaşımdan başlayarak öğeler, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme itibarıyla gelişim, öğrenme, eğitim, felsefe arasında interdisipliner bir bakış açısı getiren yapılandırmacılıkla yeniden ele alınmıştır. Bu bağlamda genel eğitim içinde zorunlu dersler arasında yer alan ODKAB Dersinin öğretim programı da aynı anlayışla yenilenmiştir.

Tasarım boyutuyla değerlendirildiğinde 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı genel olarak; geliştirilme süreci, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme öğeleri itibarıyla bazı eksikliklerine rağmen eski öğretim programına kıyasla kapsamlı, sistematik

4 1967'den 2005 yılına kadar ortaöğretim kademesinde, DKAB dersi öğretim programlarının tarihsel seyri şu şekilde oluşmuştur: Din derslerinin seçmeli dersler arasında yer alması ile birlikte ilköğretim programı 23 Ekim 1967 tarihinde yürürlüğe girmiştir (MEB, 1967, ss.371-372). Üç yıl denenmesi ve daha sonra son şekli verilmesi kararlaştırılan bu program 1976-1977 öğretim yılına kadar uygulamada kalmıştır (MEB, 1976, ss.339-340). Dersin zorunlu dersler arasında yer almasının ardından hazırlanan öğretim programı 29 Mart 1982 tarihinde yürürlüğe girmiştir (MEB, 1982, ss.155-161.). Dört yıl sonra programa Atatürkçülükle ilgili konular eklenmiştir (MEB, 1986b, ss.201-240). Aynı yıl dersin adına 'kültür' kelimesi eklenmiş ve 26 maddede dersin temel ilkeleri oluşturulmuştur (MEB 1986a, ss.401-406). 1992 yılında tekrar mahiyetinde üniteler çıkarılarak 1982 programı yenilenmiştir (MEB, 1992, ss.219-325). 2005 yılında yapılan köklü bir değişiklik ile öğretim programı yeniden hazırlanmıştır (MEB, 2005a, s.242) 2005 programı 2010 yılında bazı konu ve kazanımlarla güncellenmiştir (MEB, 2010). Son olarak 2018 yılında program tekrar değiştirilmiştir (MEB, 2018, s.1768).

5 ODKAB öğretim programının genel amaçları, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci, kazanımları, etkinlik örnekleri, açıklamaları, yaklaşımı, temel kavram ve becerileri ile yetiştirmek istenen insan tipolojisi hakkında ayrıntılı değerlendirme çalışması için bkz: MEB (2008).

ve işlevsel hazırlanmıştır. Programda, temel alınan yapılandırmacı öğrenme anlayışının kuramsal boyutta ortaya konması ve benimsenmesinde önemli problemler yaşamamış, birey ve toplumun gelişiminde konu alanının katkılarını vurgulama, ders işlenişlerinde akılcı, eleştirel yaklaşımları esas alma özelliklerini ve gerekli ilkeleri büyük ölçüde taşımıştır.

2005 ODKAB Öğretim Programı yeni öğrenme anlayışının kuramsal boyutta benimsenmesi, ilkelerinin teorik düzlemde ortaya konulması noktasında gösterdiği başarıyı, bu yaklaşımın uygulamaya aktarılmasını sağlayan öğelerin düzenlenmesinde sürdürmemiş ve programda bu hususlarla ilgili birtakım sorunlarla karşılaşmıştır. Nitekim amaçlarda; belirlenen kazanım, beceri ve değerlerin yoğunluğu nedeniyle tamamına öğrenme süreçlerinde yer verilmeme ve üst düzey öğrenmeler ile öğrenci seviyesine uygun olmama problemleri yaşanmıştır. İçerikte de konu ve kapsamın çok geniş tutulması, sorun olarak dikkat çekmiştir.

ODKAB Dersi Öğretim Programı öğelerinde en önemli eksiklikler, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirmede yaşanmıştır. Öğrenme-öğretme durumlarında; sosyal ve duyuşsal kazanımların nasıl edinileceğine dair yeterli ipucu verilmemiş; amaç, içerik ve öğrenme sürecinde değer öğretimine verilen önem öğrenme etkinliklerinde sürdürülememiştir. Ölçme değerlendirme çalışmalarında ise önerilen yöntem ve teknikler büyük ölçüde benzerlik göstermiş, geleneksel yöntemlerin alternatif değerlendirme yöntemleri kadar hatta bazı ünitelerde daha çok yer alması, teorik bilgilendirme ve etkinlik örnekleri arasında çelişkili durumların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Ders kitabı yazımı, program geliştirme sürecinin devamıdır ve benimsediği yaklaşım başta olmak üzere programın belirlediği tüm unsurları imkânları ölçüsünde öğrenme-öğretme süreçlerine aktarmalıdır. Buradan hareketle yeni dönem öğretim programlarının temel yaklaşımı yapılandırmacılıkta hem kendisi öğrenme yaşantıları sunan hem de yeni öğrenme yaşantıları oluşturmaya rehberlik eden ve öğrenme-öğretme sürecini destekleyen materyallerden biri olarak ders kitabının, tüm alanlar gibi DKAB dolayısıyla da ODKAB dersi öğretiminde öğrenci merkezli, sistematik şekilde belirli beceri ve kazanımları ortaya çıkarmayı hedefleyen, bireysel düşünce ve değer yargısının özgürce üretilmesine imkân tanıyan bir anlayışla hazırlanması beklenmiştir. Ders kitaplarının yeni işlevleri, fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım olmak üzere dört ana başlık altında kategorize edilen özellikleri konusunda da değişimi öngörmüştür.

ODKAB ders kitapları fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım özellikleri itibarıyla yeni öğrenme anlayışına uygunlukları bağlamında genel olarak değerlendirildiğinde sonuçlar; bazı eksiklik ve problemlere rağmen kitapların fiziksel ve görsel tasarım itibarıyla istenen nitelikte, öğretime şekilsel boyutta canlılık katacak yapıda düzenlendiklerini, dil ve anlatımda da eksikliklerine rağmen gerekli hususlara dikkat

edilmeye çalışıldığını ancak eğitsel tasarım boyutunda aynı yeterlilik düzeyine ulaşamadığını ortaya koymuştur.

4. 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyum

Program geliştirme çalışmalarının devamı olan ve öğretim programı ile öğrenci arasında temel iletişim kaynağı ve öğrenme-öğretme materyali ders kitaplarının ODKAB dersinde bu rollerini ne ölçüde yerine getirdikleri, din öğretiminin kalitesi için önemlidir. Buradan hareketle çalışmanın bu bölümünde 9, 10, 11 ve 12. sınıftan örneklem olarak seçilen üniteler çerçevesinde fiziksel tasarım, dil ve anlatım, görsel tasarım ve eğitsel tasarım öğelerinin hazırlanış ve taşıdığı özellikler açısından ODKAB Dersi Öğretim Programının öngördüğü hususları taşıma düzeyi öğretim programının öğeleri amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme bağlamında ortaya konmuştur.

4.1. Dokuzuncu Sınıf, ODKAB Dersi Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyum

4.1.1. Amaçlar

Eğitimde yapılması gerekenleri, bunların yön ve derinliğini ifade eden amaçlar, ODKAB Dersi Öğretim Programında genel amaçlar, beceri, değer ve kazanımlar başlıklarıyla ele alınmış; alan, düzey, sınıf ve basamak düzeyi itibarıyla 9. sınıf DKAB ders kitabına yansımaları “Değerler ve Aile” ünitesi örnekleminde değerlendirilmiştir.

Değerler ve aile ünitesinde görsel tasarım unsurlarından resimler, genel amaç, kazanım ve değerleri kapsamamış, doğrudan ilişkili olma, açıklama ve düşünmeye yönlendirme konularında yetersiz kalmıştır. Tablo, grafik ve şemalarda, amaçlara genellikle yer verilmiş, ancak içerikte akılcı, eleştirel ve problem temelli bir yaklaşım sergilenememiştir. Resim, tablo, grafik ve şemalardaki bu durum, görsellerde etkin olan tüm amaçları farklı yönleriyle konu edinmeme eksikliğinin bir yansıması olarak karşımıza çıkmıştır. Hazırlık çalışmalarında genel amaç ve kazanımlarla ilişkili ön testlere yer verilmemiş, içerikte de bunlar, gerekli vurgulama ve karşılaştırmalar yapılmadan işlenmiştir. Etkinlik örnekleri ise kazanımların bir kısmı ile kısmen ilişkilendirilmiştir. Amaçları en iyi yansıtan öge, okuma parçaları olmuştur (bkz. Asri, ss.82-84, 85-86, 111-112).

9. sınıf DKAB ders kitabı Değerler ve Aile ünitesinin eğitsel tasarım başta olmak üzere, fiziksel, görsel tasarım ve dil-anlatım özellikleri, öğrencilerden ünite de edinmeleri istenenleri uygulamaya geçirmede yetersiz kalmıştır (bkz. Asri, 2011, ss.77-78, 79-94, 95-98, 98-118). Fiziksel tasarım kapak bilgileri ve bunların düzenlenmesi; görsel tasarım, görsel öge ve ilkelere uygunluk, anlatım ilişkilerinde ahlaki, işlevsel ve estetik ayrımlar, resimlerde düşünme ve yaratıcılığa yönlendirme, motivasyonu sağlama, tablo, grafik ve şemalarda nicelik, kavram öğretimine uygunluk, yazı ögesinde renk, doku ve başlık kullanımı, renklendirmede ulaşılmak istenen amaçlar ve dikkat çekmeye yönelik olma, vurgulamada açık, net ve anlaşılabilirliği sağlama, denge ve tutarlılık, sayfa düzeninde sınıf seviyesine görelik, işlevsel, sistematik ve tek kompozisyonda düzenlenme hususlarında

beklentileri karşılamamıştır. Dil ve anlatım ise cümle yapıları ve temel anlatım özelliklerine uygunluk, anlatım tür ve biçimleri ile düşünceyi geliştirme yollarının kullanımı, paragrafların düzenlenmesi hususlarında yetersiz kalmıştır. Eğitsel tasarımda öğretim programına uyum problemleri, ilerleyen başlıklarda verileceği üzere, özellikle bazı noktalarda kendini daha çok hissettirmiştir.⁶

Öğretim programının genel yapısına uygun olarak üniteye amaçlar, çoğunlukla bilişsel düzeyde ele alınmış, duyuşsal öğrenmelere konuların özellikleri ve programdaki ağırlıkları dikkate alınmadan sadece birkaç hususta kısmen değinilmiştir. Metinler, işleniş ve öğrenme etkinliklerinde (bkz. Asri, 2011, ss.100-105, 105-112) daha yoğun yaşanan bu eksiklik, öğretim programı amaçlarındaki alan sınırlamasının da kitapta istenen düzeyde gerçekleştirilemediğini göstermiştir. Her ne kadar üniteyle ilgili genel amaçlarda bilişsel öğrenme alanı baskın olsa da kazanımlardaki bilişsel ve duyuşsal öğrenme odaklı belirlemelerde eşitlik söz konusu olmuştur.⁷ Ayrıca bazı amaç ve kazanımların üniteye kısmen konu edilmesi ya da hiç konu edilmemesi, ilişkilendirilmesi istenen 11. sınıf Atatürk ve Din ünitesi 2 ve 3. kazanımlara atıfta bulunulmaması, burada eksilik olarak dikkat çekmiştir.

Öğretim programının genel amaçlarından çok kazanımlarını kapsayacak şekilde oluşturulan üniteye, amaçların sınıf düzeyi ve sınırları göz önünde bulundurulmuştur. Asıl sorun genel amaç ve kazanımların basamak düzeylerini dikkate almada yaşanmış, süreçte öğretim programındaki belirlemelerin aksine bilişsel öğrenme alanında uygulama, analiz sentez ve değerlendirme, duyuşsal öğrenme alanında değer verme, örgütleme ve kişilik geliştirme basamaklarındaki öğrenmeler hedef alınmamıştır. Öğrenci gelişim ve öğrenme seviyesine uygunluk, üst düzey öğrenmeleri dikkate alma, yapılandırmacı öğrenmeye yönelik, fiziksel, görsel, eğitsel tasarım, dil ve anlatım özellikleri konusundaki belirlemeler de bu hususu açıkça ortaya koymuştur.

Yapılan değerlendirmeler, genel amaç ve kazanımların alan itibarıyla üniteye istenen ölçüde yer almadığını, özellikle duyuşsal öğrenme alanının eksik bırakıldığını, bazı genel amaç ve kazanımlara yer vermeme ya da kısmen yer vermenin bu sorunu daha çok arttırdığını göstermiştir. Düzey ve sınırları açısından öğrenime konu edilmede problem yaşanmayan amaçların, basamak düzeylerini ders kitabı öğelerine yansıtmada yetersiz kaldığı, genellikle alt öğrenme basamaklarındaki öğrenmeleri gerçekleştirecek bir yapıda

6 Yeni DKAB dersi öğretim programlarındaki amaçların gerçekleştirilmesi için öğrenme süreçlerinin yapılandırmacı anlayış doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğine dair ayrıntılı bilgi için bkz. Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

7 Genel amaçların 7'si bilişsel, 2'si duyuşsal; kazanımların 6'sı bilişsel, 6'sı duyuşsal öğrenme alanına yönelik hazırlanmıştır.

oluşturulduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve ders kitabı özelliklerine göre hazırlanmada yaşanan problemlerin de etkisiyle Ahlak ve Değerler öğrenme alanı tanıtılırken ifade edilen beklentiler, açıklamalarda öncelikle geliştirilmesi istenen beceri ve değerler, ders kitabında yeterince dikkate alınmamıştır.

4.1.2. İçerik

9. sınıf Değerler ve Aile ünitesinde içerikte, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğretim programının bu husustaki belirlemelerine uygun olarak kavram öğretimine gereken önem verilmemiş, kavramlardan hareketle oluşturulmamıştır. Öğrencinin farklı kaynaklardan araştırma yapmaya ve çoklu bakış açılarına görmeye teşvik edilmeyen içerikte, esnek program anlayışı karşısında sınırları kesin hatta bazen hükmedici bir yapı etkin olmuştur. Konular, dil ve anlatım özelliklerinde karşılaşılan eksiklikler nedeniyle kendi içinde sistematik bir şekilde ele alınmamıştır. Tekrar, özet ve ayet-hadis meallerinin kullanımında nicel ve nitel sorunlarla karşılaşmış, öncelikle verilmesi istenen değer ve becerilere gereken vurgu yapılmamıştır. İçerikte bazı konularda görülen dinle ilişkilendirme problemi, programın bu doğrultudaki yönlendirmelerinin yeterince dikkate alınmadığını, değerler ve oluşumunda dinin etkisinin açıkça ortaya konulmadığını göstermiştir.

İçerik, sarmal programlama, öğrenci gelişim ve öğrenme düzeyi ile dini yaşam tecrübelerine uygunluk konusunda öğretim programındaki belirlemeleri yansıtan bir yaklaşım sergilememiş, klasik öğrenme ve öğretim programına uygun modüler programlama yöntemiyle konuları ayrı parçalar halinde ele almış, ilgi, katılım, beklenti ve sorulara cevap vermek yerine genel bilgi ve kültür aktarımını hedeflemiştir. Amaçların öğretim programına uyumunda yaşanan sorunlar öğrenme alanında üniteyle ilgili; öğrencilerin değerleri fark etmeleri, din-değer ilişkisini yorumlayarak kişisel ve toplumsal gelişimde değerlerin önemini kavramaları, aile içi görev sorumluluklarının bilincine varıp Hz. Muhammed'in bu konudaki örnek davranışlardan modellemelerle aile içi huzuru korumaları, şeklindeki belirlemelerin gerçekleşmesini sağlayacak bir içeriğin hazırlanmasını engellemiştir (bkz. Asri, 2011, ss.95-98, 100-104).

İçerikteki temel anlatılara ek olarak bunların anlaşılabilirlikleri, farklı boyutlarıyla istenen şekilde düzenlenmelerinde etkili olan diğer eğitsel öğeler konusunda yaşanan fiziksel, görsel tasarım sorunları da belirtilen sonuçlarda etkili olmuştur. Diğer eğitsel tasarım unsurlarıyla birlikte, özellikle resim, grafik, tablo ve şemaların gerekli şekilsel ve eğitsel nitelikleri taşınamaları, öğrenci ilgisini çekme ve odaklanmayı sağlamada görülen renk ve vurgulama problemleri, yönlendirici etkenler olarak karşımıza çıkmıştır.

Tespit ve değerlendirmeler, "Değerler ve Aile" ünitesi örneğinde 9. sınıf DKAB ders kitabının fiziksel, görsel, dil-anlatım ve eğitsel özelliklerde gerekli niteliğe sahip olmaması ve amaçlar konusundaki eksiklikleri nedeniyle öğretim programı içeriğini uygulamaya geçirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaştırmıştır.

4.1.3. Öğrenme-Öğretme Durumları

Öğrenmenin gerçekleştiği aşama olarak kabul edilen öğrenme-öğretme durumlarından, amaçlar yanında içeriğe de uygun olmaları, bilgiyi yapılandırmada öğrencilerin içerikle etkileşime geçmelerini sağlamaları beklenmiştir. Başka bir ifade ile amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme ortamı, yöntem, teknik, araç-gereç, uyarıcı, öğrenci katılımı ve pekiştiricileri, işlevsel bütünlük arz edecek biçimde düzenlenmeleri (Oral, 2005, ss.87-88) istenmiştir. Bu belirlemelerden hareketle öğrenme-öğretme durumları oluşturulurken başvuru ilkelere, strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçler, öğretim hizmetinin niteliği, öğretmen, öğrenci özellikleri konularında “Değerler ve Aile” ünitesi örneğinde 9. sınıf DKAB ders kitabının ODKAB Dersi Öğretim Programına uyum problemlerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Programın temel yaklaşımı ve öğrenme ilkeleri yeterince dikkate alınmadığı için yapılandırmacı öğrenme modelleri yerine klasik davranışçı yaklaşımı yansıtan bir işleniş tercih edilerek girişte; dikkat çekme, güdülemeyi sağlama, ön öğrenmeleri harekete geçirme ve problem temelli öğrenmeye yönlendirme hususlarına yer verilmemiştir. Ön organize edilere başvurulmayan işlenişte; gelişme bölümü hazırlanırken kavram temelli öğrenme, disiplinler arası birliktelik ve öğrenci aktivitesini sağlama çoğunlukla dikkate alınmamıştır. Anlatımı desteklemek, konu ve temalarda birlikteliği gerçekleştirmek için görsellere başvurulmuş, ancak görsel tasarım özelliklerinde belirtilen şekilsel ve eğitsel düzenleme problemleri, etkin kullanılmalarını engellemiştir. Uygulamaya aktarma ise, tamamen ihmal edilen aşama olmuştur (bkz. Asri, 2011, ss.105-111).

Öğrenci katılımı, uygulama ve bilgiyi yapılandırmada önem arz eden öğrenme etkinlikleri, “ODKAB Dersi Öğretim Programı Kazanımlar, Etkinlik Örnekleri, Açıklamalar Tablosu” ve “ODKAB Dersi Öğretim Programı 9. Sınıf Etkinlik Örnekleri” başlıklarında konuyla ilgili olarak verilen ve yapılandırmacı öğrenme süreçleri için model özelliği taşıyan uygulama örnekleriyle aynı nitelikte hazırlanmamıştır. Ünite öncelikli verilmesi istenen bilgi, beceri ve değerlere, genel amaç ve kazanımlara gerekli vurgu yapılmamış, kavram öğretimine yer verilmemiş, etkinlikler ve içerik problem temelli oluşturulmamış, duyuşsal öğrenme alanı ve üst basamak düzeyindeki öğrenmeler hedeflenmemiş, öğrenciye özgün görev ve sorumluluklar yüklenmemiş, keşfederek öğrenme konusunda yönlendirmeler yapılmamıştır.

Bilgi ve kavrama düzeyinde öğrenmelerin hedeflendiği öğrenme etkinliklerinde, öğretim programında belirtilen şekilde öğrenci katılımını sağlayan aktivitelere yer verilmemiştir. Etkinlikler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ve sahip olması istenen niteliklere kısmen uygun hazırlanmıştır. Ayrıca ünite peş peşe kullanılan iki şemanın küçük şekilsel farklılıklarla programda örnek olarak art arda verilen model şemalar olması dikkat çekmiştir. Bu durum, öğretim programının temel anlayışı yerine, şekilsel düzenlemelerin aynen alıntı yapılarak aktarıldığını düşündürmüştür. Programdaki 2 ders işleniş örneğinin

(MEB, 2005b, s.153,156) kitaba uygun bir şekilde yansıtılamaması da bu sonucu desteklemiştir (bkz. Asri, 2011, ss.111-112).

Ders kitabı, strateji, yöntem, teknik, araç-gereç kullanımında yine öğretim programı yaklaşımını işlenişe aktaramamıştır. Sunuş yoluyla öğretme stratejisi ve düz anlatım yönteminin hâkim olduğu öğrenme-öğretme durumlarında, amaçlar, yönlendirmeler, örnek işleniş ve bilgilendirmeler yeterince göz önüne alınmamıştır. Bu bağlamda bilginin sunumunu ve alt basamak düzeyindeki bilişsel öğrenmeleri hedef alan, daha çok zihinsel aktiviteleri etkin kılan yöntem ve teknikler tercih edilmiş, öğrenci çağdaş araç-gereçlerden yararlanmaya sevk edilmemiştir. Din öğretiminde müfredat ve yöntemlere yapılan eleştiriler, öğretim programında büyük ölçüde giderilse de 9. sınıf DKAB ders kitabında aynı durum geçerli olmamıştır.

Konuyla ilgili tespitler ve yapılan atıflarla bağlantılı olarak 9. sınıf DKAB ders kitabı; öğrenme ilkeleri, etkinlikler, strateji, yöntem, teknik ve araç-gereç kullanımında aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışı açılım, bireysel farklılıklar gibi uygulama ve yaklaşımlara ağırlık vermediği için öğrenciye göre hazırlanmada, öğrencinin aktif kalımını gerçekleştirmede yetersiz kalmıştır (bkz. Asri, 2011, ss.113-114). Öğrenme ortamları ile ilgili sorularda öğrenme ilkelerine, çoklu zeka kuramına, öğrenci ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeyine uygun olma, öğrencinin mevcut ve gelecek problemlerine cevap verme, farklı kaynaklar kullanma, bakış açılarını geliştirme, bağımsız düşünme, bilgiyi keşfetme, özerklik ve işbirliğine yönlendirme konusundaki tespitler de bu husustaki eksiklikleri açıkça ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrenme-öğretme etkinliklerini geliştirmede öğretmen ve öğrencilere gerekli desteği, öğretim programına uygun şekilde sunmayan 9. sınıf Değerler ve Aile ünitesi, ara özet ve değerlendirme çalışmalarında da geri dönüt ve düzeltme olanağı tanımamıştır.⁸

4.1.4. Değerlendirme

“Değerler ve Aile” ünitesi örneğinde 9. sınıf DKAB ders kitabı, öğretim programı değerlendirme ögesinin öğrenme düzeylerini belirleme, dönüt sağlama ve ihtiyaçları belirleme doğrultusundaki kullanım amaçlarına uygun olarak ünite başı, konu içi ve ünite sonu değerlendirme çalışmalarına yer vermiştir. Ancak bu değerlendirme çeşitlerinin özelliklerine ve programın değerlendirme anlayışına uygun hazırlanmasında sayısal ve niteliksel eksikliklerin bulunduğu tespit edilmiştir.

⁸ Öğretim programının inanç öğrenme alanındaki kazanımlarının gerçekleşmesinde DKAB ders kitabındaki eğitsel öğelerin etkili kullanılmadığı yönünde belirlemeler için bkz Aybar, F. B. (2008). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Hazırlık çalışmalarındaki sorular; üniteye hazırlık, ön öğrenmeleri ortaya çıkarma, ön organize edici olma, yeni bilgilerin yapısı ve çerçevesini çizme amaçlarına uygun oluşturulurken birtakım problemlerle karşılaşmıştır. Hedefleri yeterince dikkate almayan, kapsam itibarıyla öncelikli ele alınması istenen konuları ve ünitenin tamamını içermeyen sorular, güdüleme, öğrenci gelişim düzeyi ve yaşam deneyimlerine uygunlukta da yetersiz kalmıştır. Hazırlık çalışmalarında öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçecek ön testlere, öğretim programındaki ölçme değerlendirme form örneklerine ve tavsiye edilen yöntemlere başvurulmamıştır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda fikir yürütme, tartışma ve işbirliğinin esas alınmadığı üniteye, kavram öğretimi istenilen düzeyde vurgulanmamıştır.

Konu içi değerlendirme çalışmalarında pekiştirici, geliştirici ve bütünleştirici sorulardan genellikle yararlanılmışsa da öğretim programına uygun olarak, ilgi ve dikkati çeken, özellikle problem temelli üst düzey becerilerin kazanımını konu edinen, öğrenci etkinliğini arttıran, araştırmaya yönelik sorulara yer verilmemiştir. Ünite sonu değerlendirme çalışmaları, aktarılanları özetleme niteliği taşımakla birlikte, diğer ünite ve alanlarla ilişkilendirme, yansıtma, içeriği kendine özgü yapılandırma ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirme hedeflerine yönelik hazırlanmamıştır.

Konu içi ve ünite sonu değerlendirme çalışmaları genel olarak; kazanımlara ulaşmaya yardımcı olma, özellikle ünite sonunda öğrenci katılımı ve uygulamayı sağlama, içerik ve amaçlarda yer alan tüm öğrenme alanlarını kapsama ve basamak düzeylerini dikkate alma, bireysel ve işbirlikçi çalışmalar, araştırma ve problem çözme etkinlikleriyle anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirme, öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme imkanı verme, bilgiyi yapılandıran ve yapılandıramayan öğrencileri ayırt etme hususlarında yetersiz kalmıştır. Değerlendirme çalışmalarında en önemli eksiklik, yukarıdaki sonuçları da etkileyecek şekilde öğretim programındaki bilgilendirmelerin, önerilen değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, üniteyle ilgili açıklamalarda belirtilen hususların, verilen örnek ve formların yeterince dikkate alınmayarak sadece klasik yöntem, teknik ve araç-gereçlerin kullanılması olmuştur. Ünitenin yapılandırmacı ölçme değerlendirme özelliklerine kısmen uygun olduğunun belirlenmesi de konu içi ve ünite sonu değerlendirme çalışmalarındaki tespitlerimizi desteklemiştir (bkz. Asri, 2011, ss.114-117). Sonuçlar genel olarak ders kitabının fiziksel, görsel, dil-anlatım özellikleri ve diğer eğitsel öğeler konusundaki yaklaşımına uygun olmakla birlikte programın öğrenme yaklaşımı doğrultusunda ele alınıp uygulamaya aktarılmasında beklentileri karşılayamamıştır.

4.2. Onuncu Sınıf, ODKAB Dersi Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyumu

4.2.1. Amaçlar

Öğrenmeye yönlendirmesi, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeye kılavuzluk etmesi beklenen amaçların, öğretim programındaki yapısı ve özellikleriyle 10. sınıf DKAB ders kitabında nasıl uygulamaya aktarıldığı "Allah İnancı" ünitesi örneğinde

incelenmiştir. Buna göre görsel tasarım öğelerinden resimler, amaç ve kazanımlar çerçevesinde hazırlanmamış, onların öğrenme süreçlerine aktarımını sağlamada istenen nitelikleri taşımamıştır. Diğer görseller ise amaçlarla uyumlu, ancak gerçekleştirmelerini sağlayacak özelliklerden uzak oluşturulmuştur. Tablo, grafik ve şemalar, içerik ve şekilsel düzenlemede genel amaç ve kazanımlarla kısmen ilişkilendirilmiştir. Hazırlık çalışmalarında amaçlarla ilişkili ön testlere başvurulmamıştır. İçerik genellikle amaçlarla bağlantılı oluşturulurken, ulaşılması istenen hedeflerin gerçekleşmesine yardım edecek bir yapıda düzenlenmemiştir. Öğrenme etkinlikleri, kazanımları ya hiç konu edinmemiş ya da kısmen konu edinmiştir. Değerlendirme çalışmalarında konu içi sorular genel amaç ve kazanımlarla büyük ölçüde uyumlu hazırlanmış, fakat ünite sonundakiler bunları yansıtmak nitelikte oluşturulamamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.120-133).

Amaçların öğrenci tarafından ediniminin ne ölçüde gerçekleştirildiğini gösteren kitabın fiziksel, görsel, dil-anlatım ve eğitsel özellikleriyle ilgili belirlemeler (bkz. Asri, 2011, 120-157) bu hususta önemli sorunların yaşandığını ortaya koymuştur. Fiziksel tasarımda kitap kapağının düzenlenmesi; görsel tasarımda genel özelliklerin renk, boşluk kullanımı, vurgulama, zıtlık ilkeleri, resimlerde sayısal yeterlilik, öğrenci yaşam deneyimlerine uygunluk, düşünme ve yaratıcılığa yönelme, etkin vurgulamayla öğrencileri derse çekme ve öğrenmeye yardımcı olma, tablo, grafik ve şemalarda öğrenci seviyesine uygun anlam ve şekilsel düzenlemelere yer verme, yazı türü ve boyutunda tasarım ilke ve öğeleriyle tutarlılık göstererek anlam oluşturmaya katkıda bulunma, renk kullanımında okunabilirlik ve ilgiyi odaklama, vurgulamada ana kavramlar üzerinde durma, dikkat çekecek şekilde oluşturulma, sayfa düzeninde işlevsel, sistematik olma, fon-zemin ilişkisini göz önüne alma hususlarında, amaçların uygulamaya aktarılmasını olumsuz etkileyen sorunlarla karşılaşmıştır.

Fiziksel ve görsel tasarım olduğu gibi dil-anlatım özelliklerinde de genel amaç ve kazanımların ders kitabı aracılığıyla öğrenme sürecine aktarımını sağlamada istenen başarıya ulaşamamıştır. Yazım, imla ve noktalama kuralları başta olmak üzere tanımlama, yaşanan hayattan örneklerle akıcı üslup kullanma, sözcükleri öğrenci gelişim ve öğrenme seviyesine uygun seçme, temel anlatım özelliklerine dikkat etme, içeriği uygun anlatım tür ve biçimleriyle zenginleştirme, düşünceyi geliştirme yollarından faydalanma ve paragraf düzenleme ilkelerine uygunluk konularında yetersiz kalmıştır.

Genel amaç ve kazanımların gerçekleşmesinde en önemli rolü üstlenen eğitsel tasarım özelliklerinde, 10 sınıf DKAB dersinin öğretim programının diğer öğeleriyle uyumu, amaçların gerçekleşmesini sağlayacak nitelikte öğrenme yaşantıları oluşturulamamıştır.

Yapılan değerlendirmeler birlikte ele alındığında; amaçların alan, düzey, sınır ve basamak düzeyi itibarıyla 10. sınıf DKAB ders kitabına istenen ölçüde aktarılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünite içeriğine uygun olarak öğretim programında, özellikle genel amaçlarda,

duyuşsal öğrenme alanına ağırlık verilmiştir.⁹ Ancak ders kitabında daha çok bilişsel öğrenme odaklı bir yaklaşım sergilenmiş, görsel ve eğitsel tasarımda da bu husus yeterince dikkate alınmamıştır.

Ünite ve sınıf düzeyine ait öğretim programı amaçları 10. sınıf DKAB ders kitabında yer almış, yapılan düzenlemelerde etkili olmuştur. Fakat genel amaçlar başta olmak üzere kazanımların belirlenen bilgi sınırlarında, zaman zaman eksik kalma ya da fazla ayrıntılandırma problemlerinin olduğu görülmüştür. Amaçların ders kitabına aktarımında en önemli sorun, bilişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarındaki basamak düzeylerini öğrenme etkinliklerinde esas almada yaşanmıştır. Klasik davranışçı yaklaşımla öğrenme-öğretme süreçlerinde bilginin sunumunun, değerlendirme çalışmalarında bunların geri aktarımının hedeflenmesi, görseller ve etkinlik örneklerinin öğretime hareketlilik kazandıracak düzenlemeler olarak hazırlanmaları; ders kitabında gerçek ve karmaşık yaşam durumlarıyla karşılaştırılarak öğrencinin aktif kılınmasını, çok yönlü ve problem temelli bakış açılarıyla bilginin yeniden yapılandırılmasını engellemiş, daha çok bilişsel öğrenme alanında bilgi, kısmen kavrama, duyuşsal öğrenme alanında da alma düzeyindeki öğrenmeleri sağlayacak bir yapı ortaya çıkarmıştır. Bu durum, genel amaçlar ve duyuşsal öğrenme alanı başta olmak üzere üst basamak düzeyinde belirlemelerin yapıldığı öğretim programına uygunluk göstermemiştir.

Amaçlarla ilgili sonuçlar, öğretim programında öğrenme alanı ve ünite tanımlarında öncelikli verilmesi istenen hususların 10. sınıf DKAB ders kitabı özelliklerinde yeterince dikkate alınmadığını göstermiştir.

4.2.2. İçerik

10. sınıf ders kitabı "Allah İnancı" ünitesinde içerik, öğretim programının öngördüğü konulara yer vermiş, ancak bunların üst düzey öğrenmeler olarak yapılandırılmasını sağlayacak nitelikte hazırlanmamıştır. Bilimsel hata, taraflı görüş, yanlış/batıl inançlardan uzak, konuyla ilgili kavramsal çerçeveleri genel anlamda ortaya koyacak şekilde tasarlanan içerik, dil ve anlatımda belirtilen cümle yapıları, yazım, imla ve noktalama kurallarındaki problemler dolayısıyla yanlış anlam oluşumuna neden olmuş; uygun terminoloji ve sözcük kullanımındaki eksiklikler nedeniyle de kavram öğretimine uygun nitelikte düzenlenmemiştir. Kesin yargılar ve kalıp ifadeler esnek program anlayışının; fazla ayrıntılandırma ve dil-anlatım özelliklerindeki (bkz. Asrı, 2011, ss.134-138) paragraf düzenleme sorunları, öğretim programında konuların bütünlük içinde ve birbirlerini tamamlayacak şekilde oluşturulması ilkesinin içeriğe aktarılamadığını göstermiştir. Hazırlık çalışmaları, temel anlatı, etkinlik örnekleri, araştırma ve ödevler arası birlikteliği gerçekleştirme konusundaki yapılanmada, özet ve tekrarların nicel/nitel özellikleri de aynı

⁹ Konuyla ilgili 7 kazanımdan 4'ü duyuşsal, 3'ü bilişsel; 10 kazanımdan 5'i duyuşsal, 5'i bilişsel öğrenme alanına yönelik oluşturulmuştur.

doğrultuda oluşmuştur. Ayrıca içerik; öğretim programında ünite açıklamalarında belirtilenleri de dikkate almamış, öncelikli verilecek değer ve beceriler, “Allah’ın yaratıcı, yaşatıcı, gözetici olduğu ve onunla iletişimin aracsız olarak dua, ibadet, tövbe ve Kur’an okuma ile gerçekleşebileceği” (MEB, 2005b, s.51) vurgusu, metin ve görsellerin hazırlanmasındaki eksiklikler nedeniyle yeterince etkin yapılandırılmamıştır.

İçerik ayet-hadis mealleriyle desteklenmiş, ancak bunların kullanımında istenen yeterliliğe sahip olmamıştır. Konularla gereken şekilde irtibatlandırılmayan ve uygun konumda yerleştirilmeyen ayet hadis mealleri, konu, başlık ve temalar bazında da ihtiyacı karşılayacak oranda verilmemiştir. Etkinlik örneklerinde kullanım amaçlarına uygun bir düzenleme yapılmamış, öğrenciler düşünme ve araştırmaya yönlendirilmemiştir. Öğretim programının dinbilimsel yaklaşımında ifade edilen Kur’an merkezli bakış açısını beklenen nitelikte uygulamaya geçiremeyen ayet hadis meallerinde en büyük sorun, programın bu konudaki açıklamaları ile önerilen yöntem ve tekniklerin dikkate alınmamasında yaşanmıştır (bkz. Asri, 2011, ss.141-145).

Görseller, öğretim programı-ders kitabı içerik uyumunda etkili olmuştur. Ancak görsel tasarımda yer verilen resimler, tablo, grafik ve şemalar, yazı türü ve boyutu, renk kullanımı, vurgulamalar ile sayfa düzeni içeriğin daha ilgi çekici, güdüleyici, farklı öğrenme yapılarındaki öğrencilere hitap eden bir tasarımla düzenlenmesini gerçekleştirilememiştir.

4.2.3. Öğrenme-Öğretme Durumları

10. sınıf DKAB ders kitabının, Allah İnancı ünitesi örneğinde öğretim programının öğretme-öğrenme durumlarını ne ölçüde uygulamaya aktardığı sorusu cevaplanırken bakılan hususlardan işlenişte, programın temel yaklaşımı yapılandırmacı öğrenmede kullanılan modeller yerine, klasik öğrenme anlayışını yansıtan temalarla ilgili ayrıntılı bilgi sunumları tercih edilmiştir. Bununla bağlantılı olarak bilginin edinimini sağlayan öğrenme-öğretme durumları oluşturulamamış, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde gerekli ilkelere ya çok az dikkat edilmiş ya da hiç dikkat edilmemiştir. Konuların öğrenilme gerekliliği üzerinde öğrenci ilgisini çekecek sistemli açıklamalar yapılmamış, çelişkili ve sorunlu noktalara temas edilerek yeni öğrenmeler öncesi eskileri harekete geçiren ön bilgilere birkaç yerde değinilmiştir. Öğrenme-öğretme süreçleri gelişme aşamasında öğrenciler, deneyim kazanmalarını sağlayan yöntemleri kullanmaya ve aşamalarına uygun olarak problem temelli öğrenmelere çoğunlukla yönlendirilmemiştir. Öğretim programında vurgulanan tümdengelim yaklaşımı yerine, modüler programlama ile bütünü parçaları üzerinde durulmuştur. Yine bununla ilişkili olarak öğrenilenler arasında birlikteliği gerçekleştiren bağlantılardan çok az yararlanılmış, önceki dönemlerle ilişkilendirme yapılmamıştır. Süreci daha ilgi çekici hale getirmek için amaçlar ve metinlerle tutarlı görsellere başvurulmuşsa da bunlar farklı yöntem, teknik ve araç-gereç kullanımına imkan tanımamıştır. Anlatımı somutlaştıran örneklerden kısmen yararlanılmış, gereksiz ayrıntılar ve çok sık başvurulan tanımlamalar öğrenme-öğretme durumlarını yorucu, sıkıcı,

anlaşılabilirlikten uzak bir hale getirmiştir. Süreçte temel kavramlara yer verilmiş olmakla birlikte, programın eğitimbilimsel yaklaşımına uygun olarak kavram ve kavram öğretimi odak noktayı oluşturmamıştır. Anlama ve kazanmaya yardımcı soru ve sosyal aktivitelerle düşünmeye sevk etme, eylem ifadeleriyle alternatif bilgi üretimi ve farklı bakış açıları görmeyi sağlama, etkin şekilde gerçekleştirilememiştir. Öğrenme-öğretme durumlarında; dikkat çekme, ön bilgileri harekete geçirme, bilgiyi sunma yani giriş ve gelişme bölümlerindeki olumsuz sonuçlar burada da etkili olmuş, öğrencilere öğrenilenlerin kullanım alanlarını bilme, günlük yaşam ve gerçek problem durumlarına aktarma imkânı tanınmamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.145-155).

Strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçlere göre düzenlemede, çoğunlukla klasik öğrenmeye uygun, konuların özelliğini çok yansıtmayan tek düze kullanımlar etkin olmuştur. Genel amaç ve kazanımları gerçekleştirecek nitelikte hazırlanmayan işlenişte; sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve düz anlatım yöntemiyle bilgi aktarımının tercih edilmesi, öğrenci seviyesine uygunluğu olumsuz etkilemiş, aktif katılım ve işbirlikli öğrenmeyi engellemiştir. Öğrenciyi temel kaynaklardan faydalanmaya teşvik etmede yetersiz kalınan süreçte, çağdaş teknoloji ve bilimsel yöntemlere uygun araç-gereçlerden yararlanılmadığı gibi, açık yönlendirmeler de yapılmamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.155-156).

Din öğretiminde işe koşulabilecek stratejiler başta olmak üzere, öğretim programında uygulamaya yönelik ilke ve amaçların, eğitimbilimsel yaklaşımda strateji, yöntem, teknik ve araç-gereç kullanımıyla ilgili belirlemelerin, öğretmen bilgi notlarındaki açıklamaların ders kitabına yansıtılmadığı; öğrenci katılımını sağlayan üst düzey düşünme becerilerini uyarma ve geliştirmeye yardımcı olan öğrenen merkezli anlayış yerine öğrencinin pasif ve edilgen bir konumda bulunduğu öğretmen merkezli anlayışın temel alındığı görülmüştür.

Öğrenme ortamlarıyla ilgili değerlendirmeler, 10. sınıf DKAB ders kitabının öğrenme-öğretme süreçlerinde; öğrenci ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini, gelişim ve öğrenme seviyelerini yeterince dikkate almadığını, çoklu zeka kuramından istenen şekilde faydalanarak öğrencinin mevcut ve gelecekteki problemlerine cevap verebilecek nitelikte hazırlanmadığını göstermiştir. Farklı kaynaklar yoluyla bilgiye ulaşmada, tartışmalı konularda düşünme ve araştırmaya sevk etmede beklentileri karşılamayan süreç, öğrenci özerkliğini ve kendi kendine öğrenmeyi desteklememiş, bilginin keşfedilerek diğer öğrenen ve uzmanlarla işbirliği içerisinde yapılandırılmasına olanak tanımamıştır.

Öğrenme-öğretme durumlarıyla ilgili tüm belirlemeler, 10. sınıf DKAB ders kitabında öğrenme sürecinin, öğretim programında öğrencinin sahip olması hedeflenen özellikleri kazandıracak şekilde düzenlenmediğini ortaya koymuştur. Her ne kadar işlenişte öğretmen merkezli bir yaklaşım etkin olsa da ders kitabının, yeni gelişmelerden haberdar etme ve araştırmaya yöneltme suretiyle öğretmenin kendini geliştirmesine yardımcı olma fonksiyonuna göre hazırlanmadığı ve bu konuda kolaylık sağlamadığı belirlenmiştir. Aynı durum öğretim hizmetinin niteliğini arttıracak şekilde düzenlemede de söz konusu olmuş,

süreç öğretim programında öne çıkarılan bilgi, beceri ve değerlerle ilişkili, bunların kazanımını sağlayacak nitelikte hazırlanmamıştır. Kavram öğretimi ve problem temelli öğrenmeye uygun oluşturulmayan etkinlikler, ünite ve öğrenme alanındaki amaçların aksine bilişsel öğrenme odaklı düzenlenmiş, öğrenciyi özgün görev ve üst düzey öğrenmelere yönlendirmemiştir.

4.2.4. Değerlendirme

Öğretim programının son ögesi olan ve belirlenen hedeflere ulaşılma düzeyini, problem yaşanması durumunda gerekçeleriyle birlikte ortaya koyan ölçme değerlendirme çalışmalarının 10. sınıf DKAB ders kitabına yansıma düzeyleri “Allah İnancı” örnekleminde, hazırlık, konu içi ve ünite sonu olmak üzere üç farklı aşamada incelenmiştir.

Değerlendirme çalışmaları; öğretim programında ifade edilen; “öğrenme ve öğretmenin etkinliğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını, yorumlanmasını içeren çok adımlı süreçtir.” (MEB, 2005b, s.31) şeklindeki tanımlamaya yeterince uygun hazırlanmamıştır. Konuyu doğrudan ele alan sorular birlikte incelendiğinde; içerik, şekilsel düzenleme ve yaklaşım itibarıyla öğretim programının temel öğrenme anlayışının kitaba yansıtılmadığı, sürecin farklı aşamalarındaki değerlendirmelerde ortak sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür.

Kapsam geçerliliği sağlanmayan hazırlık çalışmalarında konuya ilgi uyandıracak, öğrenmeye yardımcı olacak etkin bir güdüleme gerçekleştirilememiştir. Çalışmalar; kısmen günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilmiş, düşünme ve araştırmaya yönlendirmiş, ancak üst düzey bilgi kazanımını hedeflememiştir. Aynı durum kavram öğretimi için de söz konusu olmuş, kavramlar üniteye temel çıkış noktası olarak belirlenmemiştir. Zihinsel şemaların oluşumuna yardım eden farklı alan ve eski öğrenmelerle bağlantılar kurulmamış, hazırbulunuşluluğu ölçen ön testlere yer verilmemiştir. Bu durum öğrenme-öğretme süreçlerine girişte hazırlığı sağlayan, ön öğrenmeleri ortaya koyan, ön organize edici bilgileri sunan bir değerlendirmenin yapılmayarak, sürece odaklama ilkesi başta olmak üzere, öğretim programında hazırlık çalışmalarında yapılan belirleme ve vurgulamaların yeterince uygulanmadığını ortaya koymuştur.

Konu içi ve ünite sonu değerlendirme çalışmaları; nicelik ve kapsam itibarıyla yetersiz kalmış, nitelik olarak buldukları öğrenme aşamasının özelliklerine uygun hazırlanmamıştır. Konu içi değerlendirmeler, kısmen daha iyi oluşturulmuş olmakla birlikte genel olarak kazanımlarla ilişkilendirilmemiş, bunların gerçekleşmelerini sağlayacak bir yapıda düzenlenmemiştir. Klasik yöntem ve teknikler kullanılan değerlendirmelerde, ünite sonu soruları öğrenci seviyesini dikkate almamıştır. Problematik olmama, öğrenci katılımını sağlamama, üç öğrenme alanından sadece bilişsel öğrenme alanında çoğunlukla alt basamak düzeyinde öğrenmelere yer verme, öğrenilenleri uygulamaya aktarmama, içeriği karmaşık yaşam deneyimleriyle ortaya koymama, işbirlikli çalışmalar yerine bireysel

çalışmalara yönlendirme, araştırmaya sevk etmeme, bu konuda belirlenen diğer eksiklik ve problemler arasında yer almıştır. Belirtilen sorunların etkisiyle değerlendirme çalışmaları; öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine, bilgiyi yapılandıranlarla yapılandıramayanları ayırt etmeye ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmeye imkân tanımamıştır. Burada ulaşılan sonuçları da etkileyen en önemli problem, öğretim programı ünite açıklamalarında değinilen çoklu değerlendirme anlayışı ile buna uygun yöntem, teknik ve araç-gereçler kullanılmaması olmuştur (bkz. Asri, 2011, ss.157-159)

4.3. On Birinci Sınıf, ODKAB Dersi Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyumu

4.3.1. Amaçlar

Öğretim programında yer alışı itibarıyla genel amaç ve kazanımların, 11. sınıf DKAB ders kitabında ne ölçüde uygulamaya aktarıldığı “İslam’da İbadetlerin Faydaları” ünitesi örneğinde ele alınmıştır. Bu bağlamda görsel tasarım özelliklerinden resimler, genel amaç ve kazanımlarla ilişkili olma, bunları açıklayıcı nitelikte hazırlanma açısından değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar belirtilen hususların yeterince göz önüne alınmadığını ortaya koymuştur. Tablo, grafik ve şemalar başlığında üniteye yararlanıldığı belirlenen tek şema kazanımlarla bağlantılı oluşturulmamıştır. Eğitsel tasarımda içerik ve metinler, genel amaçlar bazında olumlu, ancak kazanımların edinilmesi noktasında tema ve diğer hususlardaki eksiklikler nedeniyle olumsuz yapı sergilemiştir. Aynı durum konuların işlenişinde yer verilen özet ve örnekler için geçerli olmuş, genel amaçların gerçekleşmesine katkı sağlayacak nitelikte hazırlanan özetler, bu özelliğini kazanımlarda koruyamamıştır. Örnekler, kazanımlarla ilişkili olmasına rağmen edinimlerini sağlamada eksik kalmıştır. Özellikle ünite sonundaki etkinliklerde genel amaçlarla uyumlu, onları içerecek şekilde düzenlenen sorular, kazanım ve değerleri yeterince konu edinmemiştir (bkz. Asri, 2011, ss.169-178, 188-204).

Amaçlar doğrultusunda oluşturulması beklenen fiziksel ve görsel tasarım da istenen özelliklere yeterince uygun hazırlanmamıştır. Görsel tasarımda genel özelliklerde tasarım ilkeleri, anlatım ilişkileri, işlevsel, estetik ve ahlaki ayırımlar, üç adet kullanımla sınırlı kalan resimlerde iç öğelerin algılanması ve görsel seçicilik sağlanamamıştır. Tek şemaya yer veren tablo, grafik ve şemalarda şekilsel ve eğitsel yapılar, yazı türü ve boyutunda dikkat ve odaklanmayı sağlama, vurgulama ve renklendirmeyi estetik, işlevsel ve eğitsel amaçlarına uygun oluşturma, üniteye gerçekleştirilememiştir. Vurgulamada başta kavramlar ve kavramsal ilişkiler olmak üzere açık, net, anlaşılır olma, hareketli bir yapı ortaya çıkarma, beceri ve değerlerin edinimine yardımcı olacak şekilde hazırlanma; sayfa düzeninde tasarım ilke ve unsurlarını etkin kullanma ve okuma akışını kolaylaştırma, fon-zemin ilişkisi ve karşılıklı sayfaları tek kompozisyonda düzenleme hususları istenen yeterlilikte oluşturulamamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.164-186).

Yapılandırmacı öğrenme ile iç içe kabul edilen dil ve anlatım; kitapta etkin şekilde kullanılmamış, anlaşılabilirliği sağlama, yazım, imla ve noktalama kurallarına dikkat etme,

kelime, kavram ve deyimlerde yanlış algılamaları engelleme, sözcük ve cümle yapılarının öğretim kademesine, öğrenci gelişim ve öğrenme seviyesine, temel anlatım özelliklerine uygunluğunu sağlama, öznel anlatımı etkin kılma, düşünceyi geliştirme yollarından faydalanma, özellikle de paragraf kullanım ilkeleri doğrultusunda düzenlemeler yapma hususlarında problemlerle karşılaşmıştır. Eğitsel tasarım öğelerinin genel amaç ve kazanımlar doğrultusunda oluşturulmasında da durum çok değişmemiş, öğretim programının bu konulardaki beklentilerini karşılayacak bir düzenleme yapılamamıştır.

Ulaşılan sonuçlar ile öğretim programının genel amaç ve kazanımları, edinilmesi hedeflenen beceri ve değerleri birlikte ele alındığında; alan, sınır ve düzey itibariyle amaçları uygulamaya aktarmada yetersiz kalındığı kanaatine varılmıştır. Nitekim öğretim programında genel amaçlarda duyuşsal, kazanımlarda bilişsel öğrenme alanı baskın olmasına karşın¹⁰ kitapta çoğunlukla bilişsel öğrenme alanına yönelik düzenlemeler yapılmış, duyuşsal öğrenme alanındaki hedefler ve vurgulanması istenen hususlar yeterince dikkate alınmamıştır.

Öğretim programının ibadet öğrenme alanıyla ilgili genel amaçlarına ve üniteye ait kazanımlarına büyük ölçüde yer veren 11. sınıf DKAB ders kitabı, bunların basamak düzeylerine uygun bilişsel, duyuşsal, devinişsel işlemleri; bilginin oluşumu ve öğrenmede etkin kılamamıştır. Öğretim programındaki genel amaç ve kazanımların tamamı, üst basamak düzeyinde öğrenmeleri içermesine karşın, ders kitabı amaçların belirlenen basamak düzeyinde edinimi sağlayacak nitelikte hazırlanmamış, öğrenme süreçlerinde alt basamak düzeyindeki öğrenmeleri gerçekleştirecek bir yapı arz etmiştir.

11. DKAB ders kitabında amaç ve kazanımların içerik sınırlamalarına büyük ölçüde dikkat edilmiştir. Ancak öğrenme alanının belirtilen amaçları, ulaşılması istenen bilgi ve bilgi düzeyleri ile ünite açıklamalarında vurgulanan hususları, yeterince göz önüne alınmamıştır. İlişkilendirilmesi istenen diğer ünite kazanımlarına yer vermeyen kitap, beceri ve değer kazanımında da programda belirtilen, açıklamalarda üzerinde durulan unsurların gerçekleşmesini sağlayacak, bunlar üzerine yoğunlaşmaya yardımcı olacak nitelikte hazırlanmamıştır.

4.3.2. İçerik

11. sınıf DKAB ders kitabında “İslam’da İbadetlerin Faydaları” ünitesi örneğinde içeriğin; taraflı görüşler, yanlış/batıl inançlar, dini, ahlaki ve kültürel değerler ile genel amaçlara uygunluk dışındaki diğer özellikleri istenen düzeyde taşımadığı belirlenmiştir. Nitekim içerik kazanımlarla yeterince ilişkilendirilmemiş, bunların gerçekleşmelerini sağlamaktan uzak hazırlanmış, kavram ve kavram öğretim ilkelerini göz önünde bulundurmamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.188-193). Başta kelime, kavram ve deyim kullanımı

¹⁰ Genel amaçlarda 2 duyuşsal, 1 bilişsel; kazanımlarda 4 bilişsel, 2 duyuşsal öğrenme alanına yönelik belirlemeler yapılmıştır.

ile cümle yapıları olmak üzere, dil-anlatım özelliklerinde karşılaşılan sorunlar anlatım yanılıklarına; kesin yargı ifadeleri de tek taraflı bakış açılarının etkin olmasına ortam oluşturmuştur. Metinler güvenilir bilgi kaynaklarıyla zenginleştirilmemiş, yöntemlerde bilginin mantıksal yolla analizini amaçlayan tümdengelim metodu esas alınmamıştır. Konular birbirinin öğrenilmesinde ön koşul olacak, eski bilgiler yenilerini harekete geçirecek şekilde hazırlanmadığı için, metin merkezli öğrenme araçlarında aranan bağdaşıklık ve tutarlılık, üniteyi oluşturan eğitsel öğeler (hazırlık çalışmaları, temel anlatı, etkinlik örnekleri, araştırma ve ödevler) arasında sağlanamamıştır. Tekrarlar ve özetler konusundaki eksiklikler de bu durumda etkili olmuştur (bkz. Asri, 2011, ss.180-186).

Okuma parçalarına yer verilmeyen içerikte, öğretim programındaki dinbilimsel yaklaşıma uygun olarak ayet hadis meallerinden faydalanılmıştır. Ayet-hadis mealleri nicel yetersizlikler yanında, bağlamla ilişkili olma, anlaşılabilirliği kolaylaştıracak açıklamalarla birlikte kullanılmada da istenen niteliğe sahip olmamıştır. Bu konuda en önemli eksiklik düşünme ve araştırmaya yönlendirmede yaşanmıştır. Ayet hadis meallerinde başvuru yöntem ve tekniklerde, öğretim programının temel öğrenme yaklaşımı ve yapılan açıklamalar yeterince dikkate alınmamıştır.

Belirlenen eksiklikler ve karşılaşılan sorunlar, yapılandırmacı öğretim programının içerikte temel alınmasını istediği: öğrenme hayatın parçalara bölünmesiyle değil, bütünsel içerikle en üst düzeye çıkar; her alanla ilgili olgular, kavramlar, ilkeler, yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenir; içerik oluşturulurken öğrenme ve motivasyon dikkate alınır; bireyselleşme ve toplumsallaşma dengesi gözetilir; olgu, kavram ve ilkelerin birden fazla gösterimine dikkat edilir, şeklindeki özelliklerin büyük ölçüde gerçekleştirilemediğini ortaya koymuştur.

Fiziksel, görsel tasarımda yapılan şekilsel düzenlemeler, dil ve anlatım özelliklerinde bilginin doğru ve etkin öğrenimine yardımcı olan yazım, imla ve noktalama kuralları, sözcük kullanımı, cümle ve paragraf oluşturma ilkeleri de içerik ve metinlerin hazırlanmasına beklenen katkıyı sağlayamamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.162-186). İçerikte programdaki konsept konulara yer verilmiş olmasına rağmen, genel amaç ve kazanımların özellikle alan ve basamak düzeyinde yaşanan gerçekleştirme sorunları, başlıklar içerisinde konu edilecek bilgilerin ve bunun için gerekli olan hususların yeterince dikkate alınmasını engellemiştir. Öğrenme alanında üniteyle ilgili öğrenciden kazanması istenen "...inanç-ibadet ilişkisinin bilincine varır. Her iyi davranışın ibadet olduğunu... kavrar..." şeklindeki genel belirlemeler, salih ameller konusu, açıklamalarda "...ibadetlerin davranış geliştirmedeki önemi..." vurgusu ile öncelikli verilmesi istenen değer ve beceriler, 11. sınıf DKAB ders kitabına yeterince yansıtılmamış, temel anlatılar başta olmak üzere tüm eğitsel unsurlar bu doğrultuda oluşturulamamıştır.

4.3.3. Öğrenme-Öğretme Durumları

11. sınıf DKAB ders kitabı İslam'da İbadetlerin Faydaları ünitesinde öğrenme-öğretme süreçleri oluşturulurken yapılandırmacı öğrenme modelleri esas alınmamış, ders işleme aşamaları göz önünde bulundurulmadan bilgilerin klasik öğrenme yaklaşımıyla aktarımı tercih edilmiştir. Bu bağlamda girişte konuların önemi, öğrenilme nedenleri hakkında açıklama yapılmamış, çelişkili ve sorunlu noktalara temas edilmemiş, ön bilgiler önceki öğrenmeleri tamamlayacak, yenilerine adapte edecek şekilde düzenlenmemiştir. İçerikte giriş bölümünün ardından öğrencilerin deneyim kazanmalarını destekleyecek, farklı sunum ve sosyal etkileşimden yararlanmalarına olanak sağlayacak yöntemler kullanılmamıştır. Problem temelli öğrenmelerden aşamalarına dikkat edilerek yararlanılmamış, ara ve konu sonu özetler istenen nicelik ve nitelikte oluşturulmamıştır. Yine bağlam ve ilişkilendirme eksiklikleri nedeniyle bilgiler, diğer ders ve ünitelerle irtibatlı, sonraki öğrenmelere hazırlayıcı açıklama ve sürekliliği gerçekleştiren bağlantılarla birlikte verilmemiştir. Süreçte öğrenci katılımını ve hareketliliği sağlayacak, amaçlar doğrultusunda yönlendirmeler yapacak görseller, yeterli etkinlikte hazırlanmamış, kendi kendine öğrenme yeteneğini geliştirecek farklı tekniklerin kullanımına olanak tanımamıştır. Öğrenme seviyesine uygun ve fonksiyonel olmayan örnekler, dağınık ve bütünlüğü bozan bir yapı arz etmiştir. Tanımlamalardan çoğunlukla kaçınılmış, ancak tümevarım metodu yerine modüler programlama yaklaşımıyla konu ve temalar ayrı unsurlar olarak işlenmiştir. İçerik, temel kavramlar etrafında yapılandırılmadığı gibi kavram öğretim sürecini de dikkate almamıştır. Zihinsel şemaların öğrenci etkinliğiyle oluşturulmasına imkân tanıyan benzetişim ve karşılaştırmalara, soru ifadeleri ve sosyal aktivitelere başvurulmamıştır. Süreçte sonuç bölümü verileri de çok değişmemiş, öğrenilenlerin kullanım alanlarını bilme, gerçek yaşam ve problem durumlarına uygulama olanağı tanınmamıştır. İlgili açıklama ve ders işleniş örneklerinin yeterince dikkate alınmadığını gösteren bu sonuçlar, öğretim programının ders kitabına aktarımında gerekli öğrenme ilkeleri yanında, yapılandırmacı öğrenmeyi yönlendiren beş temel ilke: öğrenenleri konuya ilgi uyandıran problemlere sevk etme, öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma, farklı bakış açılarını ortaya çıkarma, süreci öğrenen görüşlerine göre değiştirme ve süreç bağlamında değerlendirmenin ders kitaplarına yansıtılmadığını ortaya koymuştur (bkz. Asri, 2011, ss.193-204).

Ünitede sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve düz anlatım yöntemi öğrenme-öğretme durumlarında oldukça etkili olmuş, strateji, yöntem ve teknikler (bkz. Asri, 2011, ss.205-207), bireysel ve işbirlikli öğrenmelerle öğrencinin yaşadığı dönemdeki dini bunalım ve çatışmaları çözmesine, bilgiyi üretmesine ve üst düzey kazanımları gerçekleştirmesine yardım etmemiştir. Nitekim 8 aşamadan oluşan sunuş yoluyla öğretim stratejisi, düz anlatım tekniği gibi uygulanmıştır. Aynı şekilde temel anlatı ve etkinlik örneklerinde bilgiyi yapılandırırken öğrenciye katkıda bulunacak birincil bilgi kaynakları, çağdaş teknoloji ve bilimsel yöntemlere uygun araç-gereçler kullanılmamış, bunlardan yararlanma açıkça teşvik edilmemiştir. İfade edilenler, öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili belirlemelerinin uygulamaya aktarılmasında; strateji, yöntem, teknik ve araç-gereç

kullanma ilkelerinin, yapılan açıklamaların dikkate alınmadığını ortaya koymuştur. Belirtilen özellikleri ile strateji, yöntem, teknik ve araç-gereçler, öğretim programında ifade edildiği şekilde öğretim süreçlerinde öğrencilerin düşüncelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini, edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırarak hayata geçirmelerini destekleyecek nitelikte hazırlanıp 11. sınıf DKAB ders kitabı öğrenme-öğretme ortamlarına aktarılmasını sağlayamamıştır.

Öğrenme hizmetinin niteliğini attırarak düzenlemelerde ele alınan öğrenme etkinlikleri; beceri, değer ve tutumların tamamını kazandırmada yetersiz kalmış, günlük yaşamla ilişkilendirme yapmamış, gerçek hayatın karmaşıklığını yansıtmamış, kavramların öğretimi yerine sunumunu esas almıştır. Ayrıca etkinlikler, problem temelli öğrenmeye çok az yer vermiş, niteliksel sorunlar anlamlı öğrenmeye gereken katkıyı yapmalarını engellemiştir. Amaçlar ve konuların özelliklerine rağmen, bilişsel öğrenme odaklı içerik ve işleniş etkinliklerde hâkim olmuş, konular üst basamak düzeyinde öğrenme aşamalarına uygun sorumluluk ve geniş kapsamlı problemlere bağlanmamıştır. Birkaçı dışında etkinliklerde öğrenciye özgün görev ve sorumluluklar verilmemiş, bilginin keşfedilerek öğrenilmesi yerine, aktarıldığı şekilde algılanması hedeflenmiştir. Bu niteliğiyle öğrenme etkinlikleri, öğretim programında yapılan teknik bilgilendirmeler yanında, üniteyle ilgili öğrenme etkinlik örneklerini, öğretmen bilgi notlarındaki ders işleniş modelini dikkate almamıştır. Ünite de kullanılan tek şemanın çok küçük şekil farklılıklarıyla öğretim programından aynen aktarılması da uygulamaların niteliksel değil daha çok şekilsel olduğunu düşündürmüştür (bkz. Asri, 2011, ss.201-207).

Ders kitabı, programın öğretmene yüklediği rehberlik etme, uygun öğrenme süreçleri oluşturarak öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olma rollerini uygulama ve geliştirmede yeterince etkin olamamıştır. Asıl problem, bilgiyi yapılandırmada en büyük sorumluluğu üstlenen öğrenciyi dikkate almada yaşanmıştır. Fiziksel, görsel, dil-anlatım ve eğitsel özelliklerde sık vurgulanan öğrenci gelişim ve öğrenme seviyesi, süreçte çok az göz önünde bulundurulmuş, öğrenci etkin değil edilgen bir konumda bırakılmıştır. Bu husus, öğrenme ortamlarıyla ilgili sorularda da çok farklılaşmamıştır. Bilgi aktarımının gerçekleştiği süreçler olarak tasarlanan öğrenme ortamları, öğrenci ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinden hareket etmediği için tek düze, gerçek hayattan uzak bir yapı arz etmiş, ileri düzeyde ve üst düzey düşünme yeteneğine sahip öğrenciler için genellikle alt basamak düzeyinde bilişsel öğrenmeleri gerçekleştirecek nitelikte hazırlanmıştır. Öğrenme-öğretme ilkeleri ve çoklu zeka kuramını istenen boyutta uygulamaya aktaramayan süreçte öğrencinin bilgiyi temel kaynaklardan derinlemesine edinimi, mevcut ve gelecek problemlere cevap verecek nitelikte sağlanamamıştır. Tartışmalı konularda değişik bakış açıları ve farklı düşünce yapılarını görmeye, diğer öğrenen ve uzmanlarla işbirliği içinde bulunmaya, bağımsız, özerk ve eleştirel düşünmeye, bilgiyi keşfetmeye yani yaratıcı öğrenmenin kullanımına öğrenci teşvik edilmemiştir. Kısacası 11. sınıf DKAB ders kitabında, öğretim programının bu bölümdeki belirlemelerini yansıtan öğrenmeye hazırlama, merak uyandırma, sorgulama,

dikkati yoğunlaştırma ve canlı tutma, öğrenme amaçlarına göre şekillenme gibi çalışmalar ya da bu doğrultuda yönlendirmeler yapılmamıştır.

4.3.4. Değerlendirme

“İslam’da İbadetlerin Faydaları” ünitesi örneğinde 11. sınıf DKAB ders kitabı değerlendirme çalışmalarının öğretim programının özelliklerine uygunluğu; hazırlık çalışmaları, konu içi ve ünite sonu değerlendirme etkinlikleri çerçevesinde incelenmiştir. “Ünite Başında Yer Alması Gereken Öğeler” başlığıyla yer verilen hazırlık çalışmaları; kapsam geçerliliğinde, ilgi ve motivasyonu sağlamada yetersiz kalmıştır. Kısmen de olsa öğrenci düşünme ve araştırmaya sevk edilirken, gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmeler yapılmamıştır. Kavramlar üzerinde durulmamış, eski ve yeni bilgiler arasında ön örüntülemeye önceki öğrenmeler ve diğer branşlarla ilişkilendirmeye yardımcı olunmamış, hazırbulunuşluluk seviyesini ölçen ön testlerden faydalanılmamıştır. Kısacası hazırlık çalışmaları, öğrenmeye hazırlama, ön bilgileri ortaya çıkarma, ön organize edici olma eksiklikleri yanında, öğretim programının değerlendirme etkinliklerinden istediği çok adımlılığı sağlıklı oluşturamamıştır.

“Ölçme Değerlendirme Çalışmaları” başlığındaki konu içi ve ünite sonu değerlendirmelerinde dikkat çeken öncelikli husus, içerik sunumunda sadece etkinlik örneklerinde değerlendirme çalışmalarına yer verilmesinin etkisiyle kapsam geçerliliğinin sağlanamaması ve işlenişte uygun konumda yerleştirilmeme olmuştur. Genel amaç ve kazanımlara uyumda yine aynı durum geçerli olmuş, özellikle değerlendirme çalışmaları bu konuyu dikkate almamıştır. Öğretim programındaki vurgunun aksine, çalışmalarda klasik ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılmış, öğrenci katılımını teşvik, uygulamaya yönlendirme, üç öğrenme alanında üst basamak düzeyindeki öğrenmeleri ölçecek şekilde oluşturulma gerçekleştirilememiştir. Bununla birlikte konu içi çalışmalar; karmaşık yaşam problemlerini çözme, birincil kaynaklardan araştırma ve inceleme yapmaya yönelme hususlarında yetersiz kalmış, öğrencinin kendi kendine ve anlamlı öğrenmesine imkan tanıyamamış, bilgiyi yapılandırma işlemini gerçekleştiren ve gerçekleştiremeyenleri ayırt edecek şekilde oluşturulmamıştır. Klasik ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinden yararlanma yanında en fazla ihmal edilen hususlardan birinin değişik soru ifadelerine yer vermeme olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, konu içindeki soruların ilgiyi arttırma, pekiştirme, geliştirme, bütünleştirme ve araştırma; ünite sonundakilerin genel değerlendirme ve sonraki öğrenmelere hazırlama fonksiyonlarını yerine getiremediğini göstermiştir. Ayrıca öğretim programında yer alan öğrenme-öğretme durumlarına dikkat çekme, giriş, gelişme ve sonuç bölümünde yapılandırmacı öğrenme süreci ve aşamalarını birbirinin ön koşulu olacak şekilde hazırlama, konu içi ve ünite sonu ölçme değerlendirme çalışmalarındaki problemler dolayısıyla yeterince uygulanamamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.207-212). Yapılan tespitler birlikte ele alındığında, öğretim programının temel yaklaşımı yapılandırmacı öğrenmenin

11. sınıf DKAB ders kitabı değerlendirme etkinliklerine aktarılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. On İkinci Sınıf, ODKAB Dersi Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyumu

4.4.1. Amaçlar

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin yönünü, derinliğini gösteren öğretim programı amaçlarının 12. sınıf DKAB ders kitabına ne ölçüde aktarıldığı, “İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar” ünitesi örneğinde ele alınmıştır. Üniteye görseller içerisinde yer alan resimler, tüm genel amaç ve kazanımları içermemiş, edinimlerine yardımcı olacak bir düzenlemeyle hazırlanmamıştır. Resimler dışındaki görseller ise içerikleri itibariyle amaçlarla uyumlu, ancak metinlerle doğrudan anlam ilişkilendirmesi yapılmadan verilmiştir. Tablo, grafik ve şemalar ile öğrenme etkinliklerinde bu nitelikte öğeler kullanılmadığı için uygunlukları değerlendirilememiştir. Eğitsel tasarımda amaçlarla ilişkili ve hazırbulunmuşluğu sağlayacak ön testler yer almasa da içerik bunlarla tutarlı hazırlanmaya çalışılmıştır. Fakat konu ve temaların tamamının genel amaç ve kazanımlarla irtibatlı oluşturulmaması etkinliklerini engellemiştir. Okuma parçası da bunlarla istenen ölçüde bağlantılı seçilememiştir. Strateji, yöntem ve teknikler, kazanımlarla uyumlu olmalarına karşın basamak düzeylerini yeterince dikkate almamıştır. Ölçme değerlendirme çalışmaları ise sadece bir kazanıma kısmen yer vermiş, soru içerikleri bunlarla çelişme de ulaşılmak istenenleri göz önünde bulundurmamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.216-232, 239-263).

Ebat, cilt, kağıt, sözlük ve başlıklardaki eksikliklerine rağmen, genellikle istenen özellikleri taşıdıkları görülen fiziksel tasarımda en fazla kitap kapağının öğrenme alanı ve öğrenci gelişim seviyesine uygunluğunda sorun yaşanmıştır. Amaçların gerçekleştirilmesinde görsel tasarımdan beklenen özellikler, çoğunlukla ders kitabına yansıtılmaya çalışılmışsa da bu durum tüm unsurlar için geçerli olmamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.213-216).

Aynı ya da yakın içerikte oluşturulmaları ve başlıklar bazında dengenin sağlanamaması nedeniyle resimler, nicel olarak yetersiz kalmıştır. Resimlerin daha çok metinlere görsel zenginlik ve hareketlilik kazandırmak için kullanılmaları niteliksel anlamda; metinlerle ilişkilendirilmeme, amaç ve kazanımlarla bütünlük içinde ve açıklayıcı hazırlanmama, ilgili temalara yakın yerleştirilmeme, öğrencinin gelişimine ve yaşam deneyimlerine yeterince uygun olamama, boyut büyüklüklerinin ilgiyi odaklamayı engellemesi, düşünmeye yönlendirmeme, vurgulamalarda öğrenciyi derse motive etmeyi ve bilgiyi yapılandırmayı esas alamama, işlevleri doğrultusunda tüm resim türlerinden faydalanılmama ve uygun renklendirilmeme sorunları yaşamalarına neden olmuştur. Tablo ve grafikten hiç yararlanılmayan kitapta, seçilen yazı türü, punto, renk, büyük harf ve boşluklar verilmek istenen mesajlara oldukça uygun oluşturulmuş, sadece farklı yazı stilleriyle vurgulamada eksikliklerin bulunduğu görülmüştür. Renkler, net, canlı, estetik ve ortaya çıkarılmak istenen etkiler göz önüne alınarak kullanılmış, ancak ton değerleri anlam boyutunda dikkat

çekme ve ilgi uyandırma açısından beklentileri karşılamamıştır. İhtiyaca cevap verecek oranda başvurulan vurgulamalarda şekilsel ve anlamsal ilişkilendirme problemleri, anlaşılabilirliklerini olumsuz etkilemiştir. Sayfa düzeni bazı şekil ve içerik eksikliklerine rağmen, öğrenci gelişim düzeyine uygun tasarlanmışsa da biçimsel bütünlük ve görsel devamlılık, metinlerdeki düşünceleri organize etmeye yardımcı olacak şekilde işlevsel ve sistematik hazırlanmamıştır. Fon-zemin ilişkisi ve karşılıklı sayfaların tasarımı da istenen ilkelere göre gerçekleştirilememiştir. Sonuçlar görsel tasarımın resimler ile tablo, grafik ve şemalar dışında, eksikliklerine rağmen, genellikle öğretim programı genel amaç ve kazanımlarının uygulamaya aktarılmasına orta düzeyde yardım edecek bir yapıda oluşturulduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Dil ve anlatımda görsel tasarımdaki olumlu yapı korunamamış, basit ve anlaşılır dil kullanımı, öğrenci seviyesine göre kelime, kavram ve deyim seçimi, konuya uygun terminolojiden yararlanma dışındaki hususlarda önemli sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Yazım, imla ve noktalama kurallarına yeterince uymama, sözcüklerden anlamları doğrultusunda yaralanmama, öğrenci gelişim ve öğrenme seviyesine göre cümle yapıları oluşturmama yanında, özellikle temel anlatım özelliklerinin cümlelerde dikkate alınmaması, nesnel anlatım türü ve açıklayıcı anlatım biçiminin işlenişte hakim olması nedeniyle farklı anlatım tür ve biçimlerden faydalanmama, düşünceyi geliştirme yollarına içeriği zenginleştirecek nicelik ve nitelikte başvurmama, paragraf düzenleme ilkelerini göz önüne alamama, metinlerin anlaşılabilirlik ve içsel tutarlılıklarını olumsuz etkilemiştir. Belirlenen eksiklikler ve yaşanan problemler, bilginin oluşturulmasında temel unsurlar arasında yer alan dilin, öğretim programının genel amaç ve kazanımları çerçevesinde, yapılandırmacı öğrenmeye yardımcı olacak şekilde oluşturulmadığını göstermiştir. Aynı şekilde 12. sınıf DKAB ders kitabının içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme öğeleri de amaçların gerçekleşmesini sağlayacak öğelerin niteliklere sahip olma konusunda oldukça yetersiz kalmıştır (bkz. Asri, 2011, ss.233-238).

Alan, sınır ve basamak düzeyinde ders kitabı amaçlarının programa uygunluğu verilerden hareketle değerlendirildiğinde, unsurlara göre değişen sonuçlar elde edilmiştir. Genel amaçlarda daha yoğun olmak üzere, duyuşsal öğrenme alanı öğretim programı amaçlarında oldukça önemli bir yer edinmiştir.¹¹ Ancak ders kitabında, özellikle eğitsel tasarımda duyuşsal öğrenme alanına yönelik bilgi, beceri ve değerlere ya çok az yer verilmiş ya da hiç değinilmemiştir. Bununla birlikte genel amaç ve kazanımların bir kısmının, ilgili konu ve etkinliklerde kullanılmaması durumuyla sık karşılaşmıştır. Açıklamalarda ilişkilendirilmesi istenen “İslam ve Barış” ünitesi 3. ve 8. kazanımları da içerikte konu edilmemiştir.

¹¹ Öğretim programında konuyla ilgili genel amaçlarda 5 duyuşsal, 3 bilişsel; kazanımlarda 5 bilişsel, 1 duyuşsal öğrenme alanına yönelik belirlemelere yer verilmiştir.

Ders kitabı; sınıf, öğrenme alanı ve ünite bazında belirtilenlere yer verildiği için düzey, öğrenilmesi istenen bilgiler içerikte büyük ölçüde konu edildiği için sınır itibariyle, öğretim programı amaç ve kazanımlarına uygun hazırlanmıştır. Fakat amaç ve kazanımların basamak düzeyleri, kitapta yeterince dikkate alınmamıştır. Genellikle alt basamak düzeyinde öğrenmeler hedeflendiği için, bu sorun tamamı üst düzey öğrenmelere yönelik hazırlanan genel amaçlarda kendini daha çok hissettirmiştir.

Öğretim programı genel amaç ve kazanımlarının ders kitabında uygulamaya aktarılması konusunda tespit edilen eksiklikler, beceri ve değer öğretiminde de geçerli olmuştur. Öğrenme alanı tanıtımında ve ünite açıklamalarında yapılması istenen hususlar, ders kitabına yeterince aktarılamamış, düzenlemeler bunların gerçekleşmesini sağlayacak nitelikte tasarlanmamıştır.

4.4.2. İçerik

“Ne öğretilim?” sorusuna öğretim programı amaçları doğrultusunda 12. sınıf DKAB ders kitabında nasıl cevap verildiği, İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar ünitesi örneğinde incelenmiştir. Ünite de öğretim programında öngörülen konuların tamamı ele alınmış, ancak bunlar içerik, sınıf ve düzey itibariyle amaç ve kazanımları gerçekleştirecek nitelikte düzenlenmemiştir. İçerikte bilimsel hatalardan kaçınılmış, din ve vicdan özgürlüğü hakkı korunmuş, temel dini ve ahlaki değerler göz önünde bulundurulmuştur. Ancak öğretim programındaki kavram temelli öğrenme ve ilkelerine yeterince dikkat edilmediği için metinler, kavramlar etrafında şekillenmemiş, bunların çerçevelerini oluşturma ve dağılımlarını gerçekleştirmede programa uyum sağlanamamıştır. Dipnot ve kaynakça yazım sorunları, içeriğin güvenilir bilgi kaynaklarıyla zenginleştirilmesini olumsuz etkilemiştir. Kesin yargı ifadeleri, işbirliğini teşvik eden soru ve açıklamaların yer almaması, esnek program anlayışıyla çelişkili bir durum arz etmiştir. Konu ve temalar arası mantıki tutarlılık, eğitsel unsurlarda bütünlük, tekrar ve özetlerin kullanım amaçlarına uygunluk sağlanamadığından işlevsel ve sistematik bir tasarım yapılamamıştır. Kök değerleri yansıtan içerik oluşturmada, ayet-hadis mealleri taşıdıkları önemi ortaya koyan özellikle hazırlanmamıştır. Ünite genelinde kullanım oranları az olan hatta bazı konularda hiç yer verilmeyen ayet ve hadis mealleri, zaman zaman buldukları içerikle ilişkilendirme, anlaşılabilirliği kolaylaştıracak açıklamalarla verilme sorunu yaşamıştır. Bu husustaki en önemli eksiklik, eleştirel düşünme ve çeşitli bakış açılarını görmeye imkân tanıyan açıklamalara yer vermede yaşanmıştır (bkz. Asri, 2011, ss.239-246). Görsel öğelerde resimler, tablo, grafik ve şemalarda ortaya çıkan problemler, konu ve temaların diğer öğrenme özelliklerine katkıda bulunacak bir tasarımla oluşturulmasını engellemiştir. İçerikte ardışık ve tekrarlı bir içerik oluşturan sarmal programlama yerine, birbiriyle yakın ilişkili konuların art arda verildiği doğrusal programlama yönteminden yararlanılmıştır (bkz. Asri, 2011, ss.226-227).

Öğrenme alanında belirtilen "...yorum farklılıklarının dinle ilişkisini ve birlikte yaşam kültürünü öğrenmek..." hedefi başta olmak üzere, öğrenciyi kazandırılması beklenen bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler, genel amaç ve kazanımlar konusundaki eksikliklerin de etkisiyle açıklamalarda öncelikli verilmesi istenen değer ve beceriler istenen şekilde ele alınmamış, bunların öğrenimini gerçekleştirecek düzenlemeler yapılmamıştır. Aynı şekilde açıklamalardaki "...tasavvufi anlayışların birer insan ürünü olduğu, farklılıklarımıza rağmen birlikte yaşama ve hoşgörü kültürümüzü geliştirmemiz gerektiği..." vurgusu üzerinde de yeterince durulmamıştır. İçerikle ilgili belirtilen bu ve önceki hususlar, 12. sınıf DKAB ders kitabının öğretim programının bu ögesini uygulamaya geçirmede içerik özellikleri ve düzenleme stratejilerini, öğrenme-öğretme ilkelerini yeterince yansıtan bir yapıda hazırlanmadığı sonucuna ulaştırmıştır.

4.4.3. Öğrenme-Öğretme Durumları

İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar ünitesi örnekleminde ODKAB Dersi Öğretim Programı öğrenme-öğretme durumları 12. sınıf DKAB ders kitabına aktarılırken klasik davranışçı öğrenme yaklaşımının hakim olduğu işlenişte, yapılandırmacı öğrenme-öğretme modellerinden öğrenme sürecinde yararlanılmamış, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde öğrenme yaşantıları gerekli ilkeler doğrultusunda düzenlenmemiştir. Girişte konuların öğrenilme gereği ve işleniş hakkında sistemli açıklamalar yapılarak güdülenme sağlanmamış, çelişkili ve sorunlu noktalara temas edilerek öğrenci dikkati çekilmemiş, yeni öğrenmeler öncesi eski bilgiler harekete geçirilerek öğrenilecek hususlarda farkındalık oluşturulmamıştır. Gelişme bölümünde konulara problem temelli yaklaşılmamış, problem çözme aşamaları göz önüne alınarak, öğrenciler bu tür öğrenmelere yönlendirilmemiştir. Konular ayrı parçalar halinde birbirinden bağımsız ele alındığı ve kavramlar arası ilişkilendirmeler nitelikli bir şekilde yapılmadığı için parça-bütün ilişkisi yeterince vurgulanmamıştır. Önceki dönem ve diğer derslerde öğrenilen bilgilere yer verilmemesi, süreklilik ve bütünlüğü sağlayan hususların etkin kullanılmaması, benzetişim ve karşılaştırmalardan çok az ya da özellikleri dikkate alınmadan yararlanılması, konu ve temalar arası ilişkilendirmeyi olumsuz etkilemiştir. İçerikte işleniş hareketlilik kazandıracak görsellere başvurulmuş, ancak amaç-metin tutarlılığındaki yetersizlikler, soru ve açıklamalarla tahlil edilmeme, farklı strateji, yöntem ve tekniklerin öğrenci öğrenmelerine uygun kullanılmalarını engellemiştir. Örnekler, öğrenci seviyesine göre hazırlanmışsa da seçimleri özellikle de yöntem eksiklikleri işlevselliklerini olumsuz etkilemiştir. İşlenişte; gereksiz ayrıntılar üzerinde durulmadan ana konuya yeteri kadar yer verilmiş, ancak öğrenme kavramlar etrafında yapılandırılmamıştır. Klasik yaklaşımla bilgi aktarımı tercih edildiğinden kavramlar, ezbere yönelten tanımlamalar ve ayrıntılı açıklamalarla verilmiştir. Öğrenciyi etkin kılacak soru ve eylem ifadeleri ile sosyal aktivitelerden faydalanılmamıştır. Giriş ve gelişme bölümündeki verilerle bağlantılı olarak sonuçta, öğrenilenlerin gerçek yaşam ve problem durumlarına uygulanmasına olanak tanınmamıştır (bkz. Asri, 2011, ss.247-256).

Ünitede kullanılan strateji, yöntem ve teknikler işlenişte hâkim olan öğrenme yaklaşımına uygun şekillenmediği için öğrenme-öğretme durumlarında çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve düz anlatım yöntemi tercih edilmiştir. Öğretim programında belirtilen ve kullanımı önerilen modern yöntem ve tekniklerden yararlanılmadığı gibi bu konuda herhangi bir yönlendirme de yapılmamıştır. Bununla birlikte ders kitabında strateji, yöntem ve tekniklerin seçimi ya da kullanımları, programdaki ilkeler doğrultusunda oluşmamış, ünite etkinlik örneklerindeki çalışmalar model alınmamıştır. Kazanımların alan ve basamak düzeyi esas alınarak sürece aktarılmamaları sebebiyle öğrenme ortamına uygun olma ve bireysel çalışmalar yanında işbirlikli öğrenmeye yönlendirme gerçekleştirilememiştir. Ayrıca öğrenme-öğretme süreçlerinde resimler ve metin kutuları dışında çağdaş teknoloji ve bilimsel yöntemlere uygun araç-gereç kullanımı teşvik edilmemiştir (bkz. Asri, 2011, ss.257-259). Belirtilen eksiklikler 12. sınıf DKAB ders kitabının, öğretim programında ifade edilen öğrenen düzeyi, öğrenme ortamı ve çevresi bağlamında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklere başvurma, kazanımların edinime yardımcı görsel, işitsel ve basılı materyallerden yararlanma konularında yeterince etkin kılınmadığını göstermiştir.

Öğrencinin ve öğretmenin programda belirlenen rollerine uygun, öğrenme-öğretme durumları ders kitabında oluşturulamamıştır. Çünkü öğrenme ortamları; başta araştırma ve çelişkili bakış açılarını görme, diğer öğrenenler ve uzmanlarla işbirliğine teşvik etme olmak üzere öğrencinin ilgi, ihtiyaç, yetenek, gelişim ve öğrenme seviyelerini dikkate alma, mevcut ve gelecek problemlerine cevap verme, özerklik ve kendi kendine öğrenmeyi destekleme, öğrenme-öğretme ilkeleri, çoklu zeka kuramı ile farklı kaynaklar ve bağımsız düşünme yardımıyla bilgiyi keşfetmeye yönelik düzenlenme konularında yetersiz kalmıştır.

Öğrenme-öğretme durumları, öğretim hizmetlerinin niteliğini attıracak şekilde oluşturulamamıştır. Çünkü ünitedeki “Not Edelim” başlıklı 2 metin kutusu dışında, öğrenme etkinliklerinden faydalanılmamıştır. Sık sık belirtildiği üzere, fiziksel, görsel, dil ve anlatım özellikleri de öğrenme sürecinin daha nitelikli hazırlamasında beklenen katkı sağlayamamıştır.

Yapılan değerlendirmeler; öğretim programının çoklu zeka, öğrenci merkezli öğrenme ve yapılandırmacılık yaklaşımlarının 12. sınıf DKAB ders kitabı öğrenme-öğretme durumlarına aktarılamadığı, öğrencilerin aktif katılımı esas alınarak araştırma yapabilecekleri, keşfederek öğrenebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözümleri paylaşabilecekleri bir ortam hazırlanmadığı sonucuna ulaştırmıştır.

4.4.4. Değerlendirme

12. sınıf DKAB kitabı İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar ünitesi değerlendirme çalışmaları; program değerlendirme yaklaşımındaki süreç merkezli bakış açısı sebebiyle hazırlık çalışmaları, konu içi ve ünite sonu değerlendirmeleri bağlamında ayrı ayrı ele

alınmıştır. Ancak programın ölçme değerlendirme etkinlikleri için yaptığı; öğrenmeyle ilgili verilerin toplanmasını isteyen sistematik süreçtir, belirlemesi kitaba yansıtılmayarak içerik sunumunda konuların baş, orta ve sonlarında değerlendirmeler yapılmamış, sadece ünite baş ve sonunda bu tür etkinliklere yer verilmiştir.

Hazırlık çalışmaları incelenirken, bunların öğrenciyi konulara güdüleyecek nicelik ve nitelikte olmadıkları, eski ve yeni bilgiler arası bütünlüğü sağlayamadıkları belirlenmiştir. Çünkü hazırlık çalışmalarında gerçek yaşamla ilişkilendirme, ön bilgileri harekete geçirip merak uyandıracak şekilde yapılmamış, öğrenciler araştırma ve düşünmeye sevk edilmemiş, kavramların öğrenme alanı için temel olanları öğretim ilkelerinden hareketle ele alınıp öğrenmeye çıkış noktası yapılmamış, diğer branş ve önceki dönem öğrenmeleri konu edilmemiş, hazırlanmış olduğu ölçen, amaç ve kazanımlarla ilişkili ön testlere yer verilmemiştir. Kısacası ünitenin hazırlık çalışmaları, öğretim programının uygulamaya aktarılmasında üniteye hazırlama, ön öğrenmeleri ortaya çıkarma, ön organize edici olma işlevlerini yerine getirememiştir.

Ünite değerlendirme çalışmaları, öğretim programında amaçlananların karşılığı bir anlayışla, özellikle öğrenciyi öğrendiklerini uygulama, bireysel ve işbirlikçi çalışmalara yönlendirme, araştırma ve problem çözmeye olanak tanıma konularında yetersiz kalmıştır. Bununla birlikte kazanımlarla istenen boyutta uyumlu hazırlanmayan çalışmalarda, sadece klasik değerlendirme yöntemlerine başvurulmuş, otantik ve performans değerlendirme yöntemleri kullanılmamıştır. Öğrenmenin bu aşamasında da öğrenci etkinliği temel olduğu halde, üst düzey düşünme yeteneğine sahip öğrencilerin katılımı sağlanarak çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünme olanağı tanınmamıştır. Değerlendirmelerde kapsam geçerliliği sağlanamamış, amaç ve kazanımların alan, sınır ve basamak düzeyleri yeterince dikkate alınmamış, özellikle duyuşsal öğrenme alanı ihmal edilmiştir. Ayrıca değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri, eski bilgileri yenileriyle ilişkilendirerek anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmeleri, bilgiyi yapılandıran ve yapılandıramayanların ayırt edilmesi hedeflenmemiştir. Bu durumun oluşmasında en önemli etkenler; değerlendirmelerin öğretim programında belirtilen diğer ünitelerle ilişkilendirilmemeleri, yansıtma, içeriği kendine özgü yapılandırma ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme imkânı tanıyacak şekilde hazırlanmamaları, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin farklı öğrenme yeteneklerine hitap edecek, bilgi, beceri ve değerleri içselleştiren öğrencilere sürecin her aşamasında durumlarını görmelerine yardımcı olacak şekilde kullanılmamaları olmuştur (bkz. Asri, 2011, ss.257-259).

Taşımaları gereken özelliklere çoğunlukla sahip olmadığı görülen İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar ünitesi ölçme değerlendirme çalışmaları, belirtilen nitelikleriyle öğretim programındaki kazanımları gerçekleştirecek çoklu değerlendirme fırsatları ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri yerine, geleneksel ölçme değerlendirme anlayışındaki vurgulamalara yönelik hazırlanmıştır.

Sonuç

Değişen sosyal etmenler, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarda farklılaşmayı beraberinde getirmiştir. Yeni gereksinimleri karşılama noktasında en önemli toplumsal dinamiklerinden olan eğitim sistemleri, değişime, nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı olan programların yenilenmesi ile başlamıştır. Eğitimin diğer unsurlarıyla birlikte öğretim programları, temel aldıkları felsefi yaklaşımdan başlayarak öğeleri amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme itibarıyla gelişim, öğrenme, eğitim, felsefe arasında interdisipliner bir bakış açısı getiren yapılandırmacılıkla yeniden ele alınmıştır. Yapılandırmacı öğrenmede hem kendisi öğrenme yaşantıları sunan hem de yeni öğrenme yaşantıları oluşturmaya rehberlik eden ve öğrenme-öğretme sürecini destekleyen materyallerden biri olan ders kitabının, öğrenci merkezli, sistematik şekilde belirli beceri ve kazanımları ortaya çıkarmayı hedefleyen, bireysel düşünce ve değer yargısının özgürce üretilmesine olanak tanıyan bir anlayışla hazırlanması beklenmiştir. Ders kitaplarının yeni işlevleri ve belirtilenler; fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım olmak üzere dört ana başlık altında kategorize edilen özellikleri konusunda da değişimi öngörmüştür.

Yaşanan değişim ve gelişimden diğer alanlarla birlikte etkilenen din öğretiminde de 2005 yılından itibaren benimsenen yeni eğitim anlayışı çerçevesinde öğretim programları yenilenecek ders kitapları oluşturulmuştur. 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı, öğelerindeki bazı eksikliklerine rağmen genel olarak yapılandırmacı öğrenmeye uygun hazırlanmıştır. Ders kitapları ise şekilsel anlamda eskiye kıyasla önemli bir değişim göstermiş, fiziksel ve görsel tasarım yapılandırmacılık doğrultusunda oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak bu unsurlar yapılandırmacı öğrenme hedeflerini gerçekleştirecek şekilde ele alınmamıştır. Dil ve anlatım materyalle öğrenci arasında iletişimi sağlama, anlatımı dikkat çekici, zengin ve öğrenciye göre şekillendirmede yetersiz kalmıştır. Burada en fazla eğitsel tasarımda sorun yaşanmış, öğrencinin, temel kaynaklardan hareketle, bilgi oluşturma aşamalarına, kişisel nitelikleri ve ön öğrenmelerine göre, farklı strateji, yöntem ve araç-gereçler yardımıyla karşılıklı etkileşim içinde bilgiyi oluşturmaya ve süreç içerisinde değerlendirme yapmasına olanak tanınmamıştır.

Çalışmanın ana problemi 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı-ders kitabı uyumu bağlamında konu ele alındığında; kuram-uygulama, teori-pratik ayrışmasının, eğitim sistemimizde ve öğretim programlarının hazırlanmasında benimsenen yapılandırmacılığın uygulamaya aktarılması boyutunda yaşanan sorunlar nedeniyle burada da birtakım problemlerin ortaya çıkmasına neden olduğu görülmüştür. Kitapların; program unsurları amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme değerlendirmeyi, bunlarla ilgili açıklamaları, örnek uygulamaları yeterince dikkate almadığı, yapılandırmacı öğrenme anlayışını yansıtmadaki problemleriyle bağlantılı olarak beklenen niteliklere sahip olmadığı ve büyük ölçüde programlarla uyumlu hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programı öğeleri amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları

ve değerlendirme açısından düşünüldüğünde de bazı farklılıklara rağmen benzer şekilde oluşmuştur. Nitekim ders kitabında amaçlarla ilgili olarak; eğitsel öğelerde tamamına yer verilmeme, metinlerle bağlantı kurulmama, daha çok bilişsel öğrenme alanı ve alt basamak düzeyinde ele alınma, sınıflar arası ilişkilendirmeleri yeterince dikkate almama sorunlarıyla karşılaşmıştır. Bu durum duyuşsal ve bilişsel, hatta ağırlıklı olarak duyuşsal öğrenme alanında üst basamak düzeyinde belirlemeler yapılan amaçlar konusunda, 2005 ODKAB Dersi Öğretim Programıyla ders kitapları arasında uyumun istenilen düzeyde gerçekleştirilmesini engellemiştir.

Yapılandırmacı öğretim programına göre bilgi, beceri ve değer aktarımını değil, öğrencinin öğrenme-öğretme durumlarına ne getireceğini, burada nelere gereksinim duyulacağını ortaya koyan içerik, ODKAB ders kitaplarına bu beklentilere cevap verebilecek nitelikte yansıtılamamıştır. Kitapların içeriği, öğretim programının öngördüğü öğrenme alanı, ünite ve konu sınırlamalarını dikkate almakla birlikte programın temel yaklaşımı çerçevesinde belirlenen genel amaç, kazanım, beceri ve değerlerin gerçekleşmesini sağlayacak üst düzey öğrenmeler olarak yapılandırılmalarına olanak tanıyan bir yapı arz etmemiştir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğretim programları içeriğinde temel alınması istenen ilkelerin aksine içerikte; kavram öğretimine gereken önemin verilmemesi, ayet hadis meallerinin kullanımının Kur'an merkezli yaklaşım ve kök değerleri yansıtılabilecek nicelik ve nitelikte düzenlenmemesi, esnek program anlayışı karşısında sınırları kesin hatta hükmedici bir yaklaşımın etkin kılınması, eleştirel düşünme ve çoklu bakış açılarını görmeye imkân tanınmaması, sarmal programlama yerine modüler programlama modelinin tercih edilmesi dikkat çekmiştir.

ODKAB ders kitaplarında hedefleri, içeriği, öğrenme ortamını, yöntem, teknik ve araç-gereçleri, uyarıcıları, öğrenci katılımını işlevsel bütünlük arz edecek biçimde kararlaştırması gereken öğrenme-öğretme durumları, öğretim programında belirtilen şekilde ele alınmamıştır. Kitaplarda öğrenme-öğretme durumlarının; konuya, öğrenme ilke ve stratejilerine, öğrenme hizmetinin niteliğine, öğrenci-öğretmen özelliklerine göre düzenlenmesinde istenen uyum gerçekleştirilememiştir. Programın temel yaklaşımı yapılandırmacılık yerine klasik davranışçı yaklaşımların tercih edilmesi nedeniyle dikkat çekme, ön bilgileri harekete geçirme, bilgiyi kazanma ve uygulama aşamaları, konuların işlenişinde takip edilememiştir. Tek düze ve öğreneni edilgen kılan klasik strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması, düşünme, araştırma, sorun çözme, bilgiyi yeniden yapılandırarak hayata aktarma unsurlarının gerçekleştirilmesini engellemiştir. Öğrenme sürecinde aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışı açılım, bireysel farklılıklar gibi yaklaşımlara yeterince yer verilmediği için öğrenciye göre hazırlanma, öğrenciyi aktif kılma sağlanamamıştır. Öğretmen merkezliliğe rağmen, öğretmenin rehberlik etme ve öğrenmeye yardımcı olma rollerine ve kendini geliştirmesine yeterince olanak tanınmamıştır.

2005 ODKAB Dersi Öğretim Programında öğrenme-öğretme süreçlerinin farklı evrelerinde yapılması istenen ölçme değerlendirme çalışmaları; ders kitaplarında ünitelerin baş ve sonlarında yer almış, konu içinde sınıflara göre farklılaşan bir durum sergilemiştir. Fakat, kitaplarda ölçme değerlendirme çalışmaları; özellikleri doğrultusunda oluşturulan ve bilgiyi yapılandırmada geline aşamaların değerlendirilmesini içeren çok adımlı bir süreç olarak planlanmamıştır. Bu problem ve eksikliklerde; soruların amaçlardaki içerikleri yeterince kapsamamaları, alt basamak düzeyinde ele alınmaları, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine, bireysel/işbirlikçi çalışmalar, araştırma ve problem çözme etkinlikleriyle anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirmesine imkân tanınamaları, bilgiyi yapılandırma işlem ve basamaklarını ölçecek düzeyde olmamaları, programdaki açıklama ve önerilerin, örnek ve formların, çoklu değerlendirme anlayışının aksine klasik yöntem, teknik ve araç-gereçleri kullanmaları, basit öğrenmeleri konu edinmeleri etkili olmuştur.

ODKAB ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme anlayışına ve büyük ölçüde bu anlayış çerçevesinde şekillenen öğretim programına uyumu konusunda tespit edilenler bağlamında genel olarak; programın temel anlayışının çok iyi kavranamamasının, benimsenen yeni anlayışı ortaya koyan çalışmaların özellikle din eğitimi alanında yetersiz kalmasının ve kitaplar üzerinde gereken bilimsel araştırmaların yapılmamasının etkili olduğu söylenebilir. Bunlarla birlikte öğretim programı ve ders kitabı uyumunun beklenen şekilde vurgulanmaması, kuramsal belirlemelerin uygulamaya aktarılmasının ayrı bir formasyon gerektirmesi ve bunun için henüz yeterli alt yapının hazır olmaması, yeni bir düşünce yapısının eğitim gibi sosyal alanlarda uygulanmasının kuramsal aşamadan daha karmaşık ve komplike bir durum arz etmesi de genel etkenler arasında gösterilebilir.

ODKAB dersi öğretim programlarındaki uygulama sorunlarının çözülerek ders kitaplarına ve öğrenme-öğretme sürecine başarılı bir şekilde aktarılmaları, yeni geliştirilen DKAB öğretim programı-ders kitapları uyumunda belirlenen eksikliklerin giderilerek din öğretiminde istenilen başarının elde edilmesine katkıda bulunulması için; programların felsefe ve vizyonunu belirleyen yaklaşımlar kitap yazarları ile öğretmenlere rehberlik edecek nitelikte, sistemli bilgi ve örneklerle ele alınmalı, ders kitabı hazırlama program geliştirme çalışmalarının devamı olarak yeni bilimsel çalışmalarla süreklilik arz edecek şekilde incelenerek ortaya konulmalı, ders kitabının tüm öğeleri (fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım) bir arada öğretim paketi mantığıyla farklı kitlelere hitap edecek şekilde oluşturulmalıdır.

Kaynakça

2005 yılında geliştirilerek uygulamaya konulan 9, 10 ve 11. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ve ders kitaplarının değerlendirilmesi çalışması raporu. (2008). Ankara.

Aksu, M. (1994). Matematik ders kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Okullarında Matematik Öğretimi ve Sorunları* içinde (41-44). Ankara: Türk Eğitim.

- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları:85.
- Alkan, C. (1995). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Atilla.
- Altıok, R. (1994). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Ortaöğretim Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Asri, S.(2011). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı-Ders Kitabı Uyumu*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aybar, F. B. (2008). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. Z. (1998). Program geliştirme açısından lise din kültürü ve ahlak bilgisi programı. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri* içinde (ss.189-204). Kayseri: İBAV.
- Ayhan, A., Hökekleli, H, Öcal, M, Mehmetoğlu, Y. ve Ekşi, H. (2002). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri üzerine çok yönlü bir alan araştırması*. İstanbul: SEDAR.
- Aykaç, N. (2006). Eğitim programı ve program geliştirme. N. Aykaç ve H. Aydın (ed.). *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama* içinde (ss.29-76). Ankara: Naturel.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment education. *Higher Education*, 32(3),347-364.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Gün.
- Büyükkaragöz, S.(1997). *Program geliştirme "kaynak metinler"*. Konya: Öz Eğitim.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (1995). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı.
- Coşkun, H. (1996). Ders kitabının eğitim ve öğretimdeki yeri. *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu* içinde. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi: 11.
- Dane, A., Doğar, Ç. ve Balkı, N. (2004). 7. sınıf matematik ders kitaplarının değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-18.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 373-384.

- Demirel, Ö ve Kiroğlu, K. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*, Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program değerlendirme*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: PegemA.
- Digisi, L.L. ve Willet, J.B. (1995). What high school biology teachers say about their textbook use: A descriptive study. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (2), 123-142.
- Dirimeşe, E. (2005). *Lisede Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının Program Geliştirme Süreçleri Bakımından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilgiler programının (1998) değerlendirilmesi ve ders kitapları, C. Şahin (Ed.). *Sosyal Bilgiler Sosyal Bilgiler Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* içinde (ss.31-41).Ankara: Gündüz.
- Doll, R.C. (1970). *Curriculum improvement:decision-making and process*.Boston: Ally and Bacon.
- Eğitim programları ve öğretim alanı profesörler kurulu ilköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirgesi. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>, 06.07.2009
- Engin, İ., Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2003). I. Coğrafya kongresinden günümüze liselerimizde müfredat programlarındaki değişimler. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 103-114.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö., Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı.
- Ergin, A. ve Gözütok, F.D. (1996). İlköğretim ders kitaplarının değerlendirilmesi, *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu* içinde (ss.77-89). Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi:11.
- Halis, İ. (2002). *Eğitim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- House, E. R. (1978). Assumption moderlying evaluation models. *Educational Researcher*, 7 (3), 4-12.
- İnal, K. (1999). Ders kitapları gerçek hayattan kopuk. *İdarecinin Sesi Dergisi*, 13(74), 33-35.
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). "Yapılandırıcı öğrenmeye genel bakış", E. Karadağ ve Tuğba Korkmaz (ed.), *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı (1-5. Sınıf Etkinlik Örnekleriyle)* içinde (ss.38-58). Ankara: Kök.

- Kaya, M. (1998). Eğitimde program geliştirme sürecinde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının geliştirilmesi. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri* içinde (ss.227-258). Kayseri: İBAV.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersi*. İstanbul: DEM.
- Kete, R. ve Acar, N. (2000). Lise 2 biyoloji ders kitapları üzerine öğrenci tutumlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 221-230.
- Kılıç, A. ve Seven, E. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: PegemA.
- Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*. ((Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. Eğitim programlarında ders kitabının yeri. L. Küçükahmet (ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* içinde (ss.13-14). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lester, J. H. and Cheek, Jr. E. H. (1997-1998). "The "real" experts address textbook issues, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41 (4), 282-291.
- Marlowe, B. and Page, Mariln. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. USA:Corwin Press.
- MEB (23 Ekim 1967). *Tebliğler Dergisi*, C.30, S.1475, 371-372.
- MEB (23 Eylül 1976). *Tebliğler Dergisi*, C.39, S.1900, 339-340.
- MEB (29 Mart1982). *Tebliğler Dergisi*, C.45, S.2109, 155-161.
- MEB (04Temmuz 1983). *Tebliğler Dergisi*. C.46, S.2142.
- MEB (20 Ekim 1986a). *Tebliğler Dergisi*, C.49, S.2219, 401-402
- MEB (30 Haziran 1986b). *Tebliğler Dergisi*, C.49, S.2212, 201-240.
- MEB (13 Nisan 1992). *Tebliğler Dergisi*, C.55, S.2356.
- MEB Program Hazırlama ve Geliştirme Kılavuzu*. (1996). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Program Araştırma ve Geliştirme Serisi No:1. Ankara.
- MEB (31 Nisan 2005a). *Tebliğler Dergisi*. C.68, S.2571, 242.
- MEB (2005b). *ODKAB Dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: MEB.

- MEB (2008). *2005 yılında geliştirilerek uygulamaya konulan 9, 10 ve 11. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ve ders kitaplarının değerlendirilmesi çalışması raporu*, Ankara.
- MEB (2010). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (9,10,11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB
- MEB (Mart 2018). *Tebliğler Dergisi*, C.81, S.2726, 1768.
- Oral, B. (2005). Ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğu. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* içinde. Ankara: Öğreti.
- Ornstein, A. C., Pajak, E. F. and Ornstein, S.B. (2003). *Curriculum and philosophy, contemporary issues in curriculum*. Boston: Pearson.
- Robertson, R. (1999). *Küreselleşme: toplum kuramı ve küresel kültür*. Ü. H. Yolsal (Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. London: David Fulton.
- Semerci, Ç. ve Semerci, N. (2004). İlköğretim (1-5) Matematik ders kitaplarının genel bir değerlendirmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 1-5.
- Şahin, S.ve Turanlı, N. (2005). Liselerde okutulmakta olan lise 1. sınıf matematik kitaplarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 327-341.
- Tekişik, H.H. (1981). Ders kitabı nedir, seçimi nasıl olmalıdır?. *Çağdaş Eğitim*, 2(110), 1-3.
- Tekişik, H.H. (1989). Milli eğitimde ders kitabı sorunu ve çözüm yolu. *Çağdaş Eğitim*, 142, 1-10.
- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2(1), 50-55.
- Topses, G. (2001). Hayat bilgisi ders kitabı inceleme kılavuzu hazırlama gerekçesi. L. Küçükahmet (ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Hayat Bilgisi 1-3* içinde (ss.1-17). Ankara: Nobel.
- Tosun, C., Doğan, R. ve Korkmaz, A. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kavuzu din kültürü ve ahlak bilgisi 4-8*. Ankara:Nobel.
- Yalın, H.İ. (1996). Ders kitapları tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 61-65.
- Yanpar, T.Ş. (1998). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, VII. Eğitim Bilimleri Kongresi 9-11 Eylül 1998* içinde (C.1, ss.705-712). Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin.

TÜRKİYE’DE CAMİ GÖREVLİLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ VE İSTİHDAMI (1924-2014)*

İbrahim ARAS**
E-mail: ibrahimaras43@hotmail.com

Citation/©: ARAS, İ. (2018). Türkiye’de cami görevlilerinin yetiştirilmesi ve istihdamı (1924-2014). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 51-72.

Abstract

Türkiye’de dini konularda uzman ve din görevlisi yetiştirme faaliyetleri “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na” dayanılarak din eğitimi veren kurumlar tarafından yerine getirilmektedir. Din hizmetlerinin yerine getirilmesi ve din görevlileriyle ilgili yetkiler, Mart 1924’te kurulan Diyanet İşleri Başkanlığı’na verilmiştir. Araştırma, tarama modelinde doküman analizi yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Çalışmada 1924-2014 arasında “İmam-Hatip” ve “Müezzin-Kayyım” kadrolarında görev yapan personelin eğitimi, istihdamı konusu, tek partili ve çok partili dönemlerde personel sayısındaki değişimler, yıllara göre tablolar halinde değerlendirilmiştir. 18 Mart 1924’ten itibaren “Din Görevlilerinin” köylerdeki camilere görevlendirilmeleri Köy Kanunu’na göre yapılmıştır. 1931’de camiler ve cami görevlileri Vakıflar Genel Müdürlüğü’ne devredilmiş, bu uygulama 1950’ye kadar sürmüştür. 1932’den 1949’a kadar “Ezan”, “Kamet” ve “Tekbir” Türkçe okunmuş, Türkçe okumayan cami görevlilerine çeşitli cezalar uygulanmıştır. 1930’lu ve 1940’lı yıllar, din eğitimi ve dini hayatla ilgili bazı yasak ve baskıların uygulandığı dönem olmuştur. 1924’te yaklaşık 4.500 olan cami görevlilerinin sayısı 2014 yılına gelindiğinde yaklaşık 120.000’e ulaşmıştır.

Anahtar Kavramlar: Din görevlileri, ilahiyat, imam-hatip, müezzin-kayyım, eğitim.

* Bu Çalışma, yazarın “Cumhuriyet Dönemi’nde Din Görevlilerinin Yetiştirilmesi ve İstihdamı” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Mezunu.

THE TRAINING AND EMPLOYMENT OF MOSQUE OFFICIALS IN TURKEY (1924-2014)

Abstract

The institutions of religious education in Turkey aims to train competent officials and clergy based on the a revolutionary law aimed at unification, standardization, and secularization of the educational institutions. Then, the authority on religious services and officials was given to the Presidency of Religious Affairs established in 1924. In this study, it is aimed to reveal the process that the clergy, "Imam and Preacher" and "Pulpit trustee", is trained and employed in the period starting from the year of 1924, when the Presidency of Religious Affairs was founded to of 2014, which is the period being influenced by the political debates and conflicts. This review study follows the method of document analysis. It is found in the study that the clergy appointment to the mosques carried out after 1924 according to the Law of Village. From 1931 to 1950, mosques and their officials were under the authority of the Directorate General of Foundations. In this period, all the prays such as "Azan", "Kamet" and "Takbir" in mosques were compulsory in Turkish, otherwise officers were sanctioned. Especially, 1930s and 40s were the years of oppression on the issues of religious life and education. On the other hand, later years were the ones that religion revived, in which the number of musques increased and became 120.000 in 2014, once in 1924 were around 4.500.

Key Words: Religious officers, theology, imam-preacher, pulpit-trustee, education

Giriş

Bu çalışmada, "1924-2014 yılları arasında Cami Görevlileri'nin yetiştirilmesi, istihdamı ve personel sayılarında meydana gelen gelişmeler, tarihi seyir içerisinde nasıl olmuştur?" problem cümlesinden hareketle 1924-2014 yılları arasında cami görevlisi olarak görev yapan İmam-Hatip ve Müezzin-Kayyım'ların yetiştirilmesi ve istihdamında meydana gelişmeler ve personel sayıları değerlendirilmiştir. Çalışmayla; 1924-2014 yılları arasında cami görevlilerinin yetiştirilmesi ve istihdamında meydana gelen gelişmeler değerlendirilmiştir. Ayrıca "Din Görevlilerinin" yetiştirilmesi ve istihdamına, araştırma, planlama ve değerlendirme süreçlerine katkılarda bulunmak amaçlanmıştır. Bu çalışma, din görevlisi sınıfından sadece "İmam-Hatip" ve "Müezzin-Kayyım" olarak bilinen cami görevlileri ile ve 1924-2014 yıllarında yaşanan gelişmelerle sınırlandırılmıştır. İmam-Hatip" ve "Müezzin-Kayyım" dışındaki din görevlileri ile ilgili hususlara kısaca değinilmiş olmakla birlikte ayrıntıya girilmemiştir. Araştırmada, Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) istatistiklerinden ve konuyla ilgili eserlerden yararlanarak kaynak taraması ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

1. Din Görevliliği İle İlgili Bazı Kavramlar

1.1. Hademe-i Hayrat (Hayrat-ı Şerife Hademesi = Hayrat Hademesi = Cami Hademesi); geçmiş zamanlarda camilerde görevli bulunan din görevlilerini ifade etmek için 1960’lı yıllara kadar halk arasında ve DİB’e ilişkin mevzuatlarda bu ifadeler kullanılmıştır (Bulut, 1997, s.17). Günümüzde cami görevlilerini ifade etmek üzere kullanılan “din görevlisi” tabiri Cumhuriyet Dönemi’nde 1960’lı yıllardan sonra kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavramlar içerisinde geçen “hademe” kelimesinin günümüzde anlaşıldığı şekliyle “hizmetli” anlamında kullanılmaya başlanması sonucunda bu tabir artık din görevlilerini ifade etmek için kullanılmamaktadır (DİD, 2005, ss.56, 57). 1965 yılında çıkartılan 633 sayılı DİB Teşkilat Kanunu’ndan itibaren bu isim kullanılmamaya ve din görevlileri için “İmam-Hatip” ve “Müezzin-Kayyım” isimleri kullanılmaya başlanmıştır (K.G. DİB, 1999, ss.474-480).

1.2. Din Görevlisi; İmam, müftü, vaiz, müezzin, Kur’an kursu öğreticisi gibi diyanet mensupları “din görevlisi” adıyla adlandırılmaktadır. Halk arasında bunlar için nadiren “din adamı” tabiri de kullanılmaktadır. Ancak “din adamı” tabiri aslında ruhbanlığı ifade ettiğinden din görevlileri için bu ifadenin kullanılması uygun düşmemektedir. “Din görevlisi” tabiri de bu ayrımı belli etmek için ortaya konulmuştur (Yavuzer, 2006, ss.21-23). Kur’an öğretimi ve İslam Dini’nin öğretmenliği ve dolayısıyla din görevliliği vazifesi Hz. Muhammed (s.a.v.) ile başlamıştır. Hicret’ten iki yıl önce Sahabe’den Mus’ab b. Umeyr, Hz. Peygamber tarafından müminlere Kur’an’ı ve İslam’ı öğretmesi için şimdiki tabirle “din görevlisi” olarak Medine’ye gönderilmiştir. Mus’ab b. Umeyr’in İslam Dini’nin ilk din görevlisi olduğu da söylenebilir (Ay, 2005, ss.1, 2).

1.3. İmam; Arapça bir kelime olan “imam”; önder, lider, rehber, devlet başkanı, büyük İslam bilgini, mezhep kurucusu, camilerde cemaate namaz kıldırın, Kur’an-ı Kerim ve diğer İslâmî ilimlere sahip kişi, kıraat ilminde yetki sahibi olan âlim, sahasında otorite ve güvenilir olan hadis âlimi gibi anlamlara gelmektedir (DTS, 2009, s.166). İmam; Çoğunlukla camilerde toplu olarak kılınan Cuma, bayram ve diğer farz namazlarda cemaatin önüne geçerek onlara namaz kıldırın, Cuma ve bayram günlerinde hutbe okuyan, cemaate vaaz eden görevliler İmam-Hatip diye adlandırılmaktadır. İmam kelimesi, özellikle Şii’lerde devlet yönetimi ile ilgili konularda etkili olan din bilginlerine ve cemaat önderleri için de kullanılmaktadır. İmamlık İslam Dini’nde namazın farz kılınmasıyla ortaya çıkmıştır. Hz. Peygamber cemaate namaz kıldırın imam ve hutbe okuyan ilk hatip olmuş, vefatına kadar da bu görevi ifâ etmiştir. Abbasiler Dönemi’nde imamlık ve hatiplik özel bir meslek haline gelmiş ve Abbasiler’den itibaren dini hizmetler örgütlenmeye başlamıştır. Osmanlı Devleti’nde imamlar, buldukları yerlerde ahlâk zabıtası, nüfus ve tapu kayıtlarını tutmak, evlenme ve boşanma gibi işleri yürütmekle görevli, ayrıca mahalle veya köyde yönetime yardımcı olan önemli bir kişiydi (Bulut, 1997, s.89). Bugün DİB teşkilatındaki İmam-Hatipler ülke genelinde ve yurt dışında namaz kıldırma ve diğer dini görevleri yerine getirmektedir (Yavuzer, 2006, ss.21-23).

1.4. Müezzin-Kayyım; Müezzin “ezan okuyan” anlamında Arapça bir kelimedir. Günümüzde camilerde yapılan vazifenin önemi sebebiyle, önderlik bakımından imamdan sonra gelen ve namaz ibadeti için ezan okumak, kamet etmek gibi görevleri yerine getiren din görevlisine müezzin denir. İslam Dini’nde müezzinlik, namaz ibadeti farz kılındıktan sonra ortaya çıkmıştır. Hz. Peygamber’in emri ve isteği üzerine İslam tarihinde ilk ezanı okuyan Bilal-i Habeşi olmuştur. Hz. Peygamber’in Bilal-i Habeşi’den başka İbn Ümmü Mektum adında bir müezzini daha olmuştur. DİB bünyesinde görev yapan müezzinler camilerin temizlik, bakım ve demirbaş işleri ile de sorumlu olduklarından kayyım da denilmiş, asli görevleri olan ezan okuma görevini de ifa ettikleri için günümüzde “Müezzin-Kayyım” unvanıyla zikredilmektedir (Yavuzer, 2006, ss.23-24). İslam Dini, müezzinliği önemli bir görev ve yüksek bir mertebeye denk saymış bu sebeple müezzinler Müslüman halk arasında da saygı görmüşlerdir (DTS, 2009, ss.256, 257).

2. 1924-2014 Yılları Arasında Cami Görevlisi (Din Görevlisi) Yetiştiren Din Eğitimi Kurumları İle İlgili Gelişmeler

3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu’nun 4. maddesi gereğince İmam-Hatip Mektepleri açılmıştır. 4 yıllık bir ortaokul seviyesinde olan bu okulların lise kısmı açılmadığı için mezunlarına da yüksek tahsil yapma imkânı verilmemiştir. Bu okul mezunları, Darül Fünun İlahiyat Fakültesi’ne girememişlerdir. 1931–1932 ders yılında açılmış olan İmam-Hatip Mektepleri de kapatılarak bu okulların eğitim-öğretim hayatı sona ermiştir (Öcal, 1994, ss.27-33). Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu’nun 4. maddesi gereğince, 3 yıllık eğitim süresi olan ilk İlahiyat Fakültesi (İF) Dârul Fünun’a bağlı olarak açılmıştır (Ayhan, 1999, ss.38-40) Bu kurum 1933’te kapatıldığında, bunun yerine İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi’ne bağlı İslami İlimler Enstitüsü (İslami Tetkikler Enstitüsü) kurulmuş, ancak bu enstitü 1936 yılında kapatılmıştır (Yıldız, 1999, s.94).

Ülkemizdeki din görevlisi ihtiyacının artması üzerine 1949 yılında İstanbul, Ankara, Seyhan, Erzurum ve Diyarbakır gibi illerde 10 aylık süreyle eğitim verilmek üzere İmam ve Hatip Kursları açılmıştır. Bakanlığa bağlı bu kurslara orta ve dengi okul mezunlarından askerliğini yapmış kimseler alınmıştır. Bu kurslardan beklenen verim alınamamıştır. İmam-Hatip Okulları 7 değişik şehirde 17 Ekim 1951’de eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır. 1973’de İmam-Hatip Okulu ismi “İmam-Hatip Lisesi” olarak değiştirilmiştir. Ankara Üniversitesi İF 1949 tarihinde eğitim öğretime başlamıştır. 1998 yılında Türkiye’de toplam 21 adet İF olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında İF’ler bünyesinde “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni” yetiştiren 9 adet bölüm olduğu anlaşılmaktadır. 1971–1972 eğitim öğretim yılına kadar İmam-Hatip Okulu mezunları Ankara Üniversitesi İF’ye öğrenci olarak kabul edilmemiştir. Türkiye’de İlk Yüksek İslam Enstitüsü (YİE) 1959 yılında İstanbul’da açılmıştır. YİE’lere sadece İHO mezunları alınmış, başka okul mezunları bu enstitülere alınmamıştır. YİE’lerde lisansüstü öğretim yapma imkânı verilmemiştir. YİE’ler, 1982 yılında İF’ye dönüştürülmüştür. YİE’lerde 1972–1973 öğretim yılından itibaren öğretmenlik meslek dersleri ve din hizmetleri meslek dersleri programa dâhil edilmiştir.

İlahiyat Meslek Yüksek Okulları 1989–1990 öğretim yılında açılmış, kayıt yaptırmak isteyenlerde İmam-Hatip Lisesi mezunu olmak ve DİB’te en az iki yıl görev yapmış olma şartı aranmıştır. 1996 yılında bu okullarda okuyabilmek için DİB’te iki yıl çalışmış olma şartı kaldırılmıştır. Bu okullara 1999–2000 eğitim öğretim yılından itibaren öğrenci kontenjanı tanınmadığı için resmen değilse de fiilen kapanmıştır. İlahiyat Önlisans Programı (İÖP) Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nde ilk defa 1999 yılında öğrenci kabul edilmiştir. 2005 yılına gelindiğinde ilahiyat önlisans programını bitirmiş olan öğrencilerin İlahiyat alanında Lisans eğitimlerini tamamlayabilmeleri için Ankara Üniversitesi İF’ye bağlı olarak İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programı açılmıştır (Aras, 2010, ss.36-45).

1995 yılında ilköğretim 8 yıl zorunlu ve kesintisiz hale getirilmiş, bu da Kur’an Kurslarını olumsuz yönde etkilemiştir (Yavuzer, 2006, ss.154-157). 28 Şubat sürecinde halkın tepkisine rağmen çıkarılan 8 yıllık zorunlu kesintisiz eğitim yasasıyla kapatılan İmam-Hatip orta kısmı, kamuoyunda 4+4+4 kademeli eğitim yasası olarak bilinen 30 Mart 2012 tarihli 6287 sayılı kanunla yeniden açılmıştır. Kanunla birlikte yeniden açılan İmam-Hatip Okulları ortaokul statüsü kazanmıştır. Kanunla birlikte Türkiye’deki dört yıllık ortaokullar; normal ortaokullar ve İmam-Hatip Ortaokulları olarak ikiye ayrılmıştır. Yasa, ilkokulu bitiren gençlere istediği ortaokula gitme hakkını vermektedir (İHO, 2015). 2014 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Yerleştirme Kılavuzu verilerine göre; Anadolu Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakülteleri’ne bağlı İlahiyat Önlisans programlarında toplam 41.500 kontenjanla aşıktan İlahiyat Önlisans eğitimi vermektedir. Türkiye’de 53 İF ve 15 İslâmî İlimler Fakültesinde İngilizce ve Arapça ilahiyatların yanında toplam 15.815 adaya yüksek din eğitimi imkânı verilmiştir (ÖSYM, 2015a, ss.13, 49-371). 2014 yılı Dikey Geçiş Sınavı (DGS) verilerine göre İlahiyat Önlisans ve Sosyal Bilimler Önlisans mezunlarına; 6 İngilizce İlahiyat, 152 I. Öğretim İlahiyat, 137 II. Öğretim İlahiyat ve ayrıca 4.686 İLİTAM kontenjanı olmak üzere toplam 4.981 adet adaya İlahiyat eğitimi tamamlama fırsatı tanınmıştır (ÖSYM, 2015b, ss.1-86; DGS, 2014). Türkiye’de din görevlisi olmak isteyen bir birey isterse İmam-Hatip Lisesi isterse de İlahiyat Önlisans veya Sosyal Bilimler Önlisans Programı mezunu olsun ÖSYS veya DGS yerleştirmeleri ile aşıktan, uzaktan veya örgün olarak İlahiyat bölümlerini Önlisans veya lisans düzeyinde 62.000 kontenjandan birisine yerleşerek bitirebilir. Bütün bunların sonunda isterse lisansüstü eğitim yapma imkânı bulabilir. Ülke siyasetine 2002 yılından itibaren damgasını vuran ve siyasi kararlarla da bu okulların açılmasına her türlü desteği veren ve 2014 yılında halkın doğrudan kullandığı oylarla 12. Cumhurbaşkanı olarak seçilen Sayın Recep Tayyip Erdoğan Hükümet’lerinin uyguladığı Millî Eğitim Politikalarının büyük bir rolü olduğu da çok net bir şekilde anlaşılmaktadır. 2014 yılına gelindiğinde yüksek din eğitimi konusunda “Yeni Türkiye” söylemine uygun din eğitimi açısından geniş imkânlar sunan bir tablo açıkça görülmektedir. 28 Şubat Dönemi’ni engelleme ve endişelerle yaşayan din eğitimi muhatapları bir dönem hayal bile edemedikleri yüksek din eğitimi imkânlarına artık kavuşmuş durumdadır.

3. Din Görevlilerinin Eğitim Durumları

Din görevlilerinin eğitim durumları hakkında daha sağlıklı değerlendirmeler yapabilmek amacıyla geçmiş yıllara ait istatistikî bilgilerin tablolar halinde incelememiz yerinde olacaktır.

Tablo 1: 1990 Yılı Din Görevlilerinin Eğitim Durumlarına Göre Personel Sayıları

Personelin Eğitim Durumu	Taşra	
	İ-H	M-K
Dini Yüksek Öğretim	931	123
2 Yıllık Yüks.Öğretim	823	78
İHL	38,765	1,451
Orta Okul ve Den. Okul	3,661	1,583
İlk Okul	9,467	5,849

Kaynak: (İ.DİB, 1990)

Tablo 2: 2014 Yılı DİB Öğrenim Durumlarına Göre Personel Sayısı

Personelin Eğitim Durumu	Personel Sayısı	Yüzde (%)
Lisans (Dini öğrenim)	15.831	13
Lisans	9.125	7,5
Ön lisans (Dini öğrenim)	52.799	43,3
Ön lisans	10.247	8,4
İmam-Hatip Lisesi	30.658	25,2
Ortaokul ve dengi okul	1.087	0,9
İlkokul	585	0,5
Toplam Personel	121.845	100

Kaynak: (DİB 1, 2015)¹

Yukarıdaki tablolarda din görevlilerinin eğitim durumları incelendiğinde din görevlilerinin eğitim seviyelerinin zamanla yükseldiği ve sayılarının hızla arttığını göstermektedir. Son yıllarda üniversitelerde örgün öğretim ilahiyat, II. Öğretim ilahiyat, İngilizce ilahiyat, Arapça ilahiyat, Uluslararası ilahiyat, Arapça ve Türkçe eğitim veren İslami İlimler Fakülteleri ile İLİTAM bölümlerinin sayıları ve kontenjanları hızla artmaktadır. Bu kontenjanlardan din görevlisi olarak çalışan veya din görevlisi olmak isteyen önemli bir kitle yararlanmaktadır (ÖSYM, 2014, ss.49-371).

¹ Tablodaki veriler 31.12.2013 tarihi itibarıyla ortaya çıkan ve tüm personeli kapsayan verilerdir.

4. 1924-2014 Yılları Arasında Cami Görevlilerinin (Din Görevlilerinin) İstihdamı İle İlgili Gelişmeler

DİB’in 1924 yılında kuruluşundan itibaren özellikle ilk yıllara ait personel sayısı tam olarak bilinmemektedir. İlk yıllara ait personel sayıları hakkında bütçe kanunlarına ekli kadro cetvellerine bakarak fikir yürütülebilmektedir (Bulut, 1997, s.151). Bu cetveller incelendiğinde, Cumhuriyet’in ilk yıllarında DİB bünyesinde görev yapan din görevlilerinin sayılarının yaklaşık olarak beş bin civarında olduğu anlaşılmaktadır (Yavuzer, 2006, s.72). DİB tarafından yürütülen camiler ve cami görevleri ile ilgili iş ve işlemler 8 Haziran 1931 tarihinde Evkaf Umum Müdürlüğü (Vakıflar Genel Müdürlüğü)’ne devredilmiştir. Buna göre 4.081 adet hayrat hademesi (cami görevlisi) Vakıflar Genel Müdürlüğü’ne geçmiştir (K.G. DİB, 1999, ss.24, 25). Cami Görevlilerinin (Hademe-i Hayrat) Vakıflar Genel Müdürlüğü’nün denetimine geçmesi uygulaması 1950’ye kadar sürmüştür (Aksoy, 1998, s.78). Bu yıllar arasında din görevlisi istihdamında gözle görülür bir azalma dikkati çekmektedir. 1950 yılından itibaren din görevlisi sayısının fark edilir oranda artmaya başladığı görülmektedir. Yeni kadro düzenlemeleri ile 1988 yılında DİB’in toplam kadro sayısı 84.709 olmuştur. 1927 yılında 5.600 civarında olan din görevlisi sayısı 31.12.2013 tarihine gelindiğinde, DİB’de çalışan İmam-Hatip sayısı 78.590, Müezzin-Kayyım sayısı 11.736, çalışan toplam personel sayısı ise toplam 119.845 olmuştur (DİB 1, 2015). İstatistiksel veriler incelendiğinde özellikle son yıllarda cami görevlilerinin istihdam açısından çok parlak bir dönem geçirdiği açıkça anlaşılmaktadır.

4.1. 1924–1930 Yılları Arasında Cami Görevlilerinin İstihdamı

Toplumu din konusunda aydınlatmak, İslam Dini’nin inanç, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işleri yürütmek ve ibadet yerlerini yönetmek üzere kurulan DİB, çeşitli kadrolarda istihdam edilen yetişmiş personeli ile din hizmetlerini yürütmektedir. DİB’in kuruluşundan itibaren özellikle ilk yıllara ait personel sayıları açık ve kesinlik arz eden rakamlarla verilmediği gibi, bütçe kanunlarına ekli kadro cetvellerinden hareketle personel sayıları hakkında fikir yürütülerek çıkarımlar yapılabilmektedir (Bulut, 1997, s.151). 18 Mart 1924’te kabul edilen, 7 Nisan 1924 tarihli ve 68 Sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 402 Sayılı Köy Kanunu, “Din Görevlileri” ile ilgili maddeleri de içermektedir. O yıllarda “Din Görevlilerinin” köylerde veya mahallelerdeki camilere, mescitlere atanması, görevlendirilmeleri bu kanuna göre yapılmıştır (RG, 1924, s.336). Şehirlerde görev yapan din görevlileri yıllarca DİB Teşkilat Kanunu’na tabi tutulurken, köy imamaları Köy Kanunu’nun hükümleri gereğince şehir imamlarından farklı muamelelere tabi tutulmuşlardır.

25 Kasım 1925’de kabul edilen “Şapka İktisası Hakkındaki Kanun”dan sonra 30 Kasım 1925’de Ceza Kanunu’nun 131. maddesine bir fıkra eklenerek Diyanet İşleri Reisliği (DİR)’ne bağlı memurların kıyafetlerini, DİR personeli olmayanların giymesi kanunla yasaklanmıştır (Bulut, 1997, s.114). 1924-1930 yılları arasındaki DİB Personeli hakkında

bilgiler veren aşağıdaki tablo incelendiğinde; 1924 yılında cami görevlilerinin “Hayrat-ı Şerife Hademesi” ismiyle belirtildiği, 1926 yılında ise “Hademe” ismiyle ifade edildiği görülmektedir. 1924, 1925 ve 1926 yıllarına ait personel sayıları ve ne kadar personel istihdam edileceğine dair kesinlik belirten rakamsal veri tespit edilememiştir.

Tablo 3: 1924-1930 Bütçe Kanun’larında Tespit Edilen Unvanlar

1924 Yılı Bütçe Kanunu'nda Tespit Edilen Unvanlar			
Taşra Teşkilatı			
Umur-u Hayriye (Hayır İşleri)			Taşra Diğer
Hayrat-ı Şerife Hademesi (Din Görevlisi)	Kürsü Şeyhi	Cuma Vaizi	
1926 Yılı Bütçe Kanunu'nda Tespit Edilen Unvanlar			
Taşra Teşkilatı			
Umur-u Hayriye (Hayır İşleri)			Taşra Diğer
Hademe (Din Görevlisi)	Vaiz		
1927-1930 Bütçe Kanunları'nda Tespit Edilen Kadrolar			
Yıllar	Hademe-i Hayrat (Cami Görevlisi)		
1927	5.668		
1928	4.856		
1929	4.651		
1930	4.264		

Kaynak: (K.G. DİB, 1999, ss.474-475)

Tabloda 1927-1930 yıllarına ait veriler incelendiğinde ise; 1927 yılında 5.668 adet ücretli Hayrat Hademesi (Cami Görevlisi) kadrosu tahsis edildiği anlaşılmaktadır. 1927, 1928, 1929 ve 1930 yıllarında nüfus artışları paralelinde her sene artması beklenen Hademe-i Hayrat (din görevlisi) kadrolarının dikkate değer biçimde azaldığı görülmektedir.

4.2. 1930–1950 Hademe-i Hayrat Kadrolarının Vakıflar Genel Müdürlüğü'ne Devri Dönemi'nde Cami Görevlilerinin İstihdamı

8 Haziran 1931 tarih ve 1827 Sayılı Evkaf Umum Müdürlüğü'nün 1931 Bütçe Kanunu'nun 6. maddesine göre: “Türkiye Cumhuriyeti dâhilindeki cami ve mescitlerin yönetimi ve buralarda görevli olan Hayrat Hademesi (cami görevlileri) Vakıflar Genel Müdürlüğü'ne devredilmiştir. Buna göre 4.081 Hayrat Hademesi (cami görevlisi) ile 26 adet Cuma ve Kürsü Vaizi kadrolarıyla birlikte Vakıflar Genel Müdürlüğü'ne geçmiştir. 1931 yılında cami görevlilerinin Vakıflar Genel Müdürlüğü'ne devredilmesi sebebiyle 1931 yılından itibaren DİR'in toplam kadro sayısında büyük bir azalma olmuştur (K.G. DİB, 1999, ss.24, 25). Bu dönemde, vatandaşın dini hayatı tamamen devletin kontrol ve denetimine girmiştir. Devlet, dini eğitim-öğretim yapacak okullar açmamış, DİB'de kendi elemanlarını yetiştirme

izni vermemiştir. Şubat 1932’de (1931 yılının Ramazan ayının 15’inden itibaren) ezan, kamet ve tekbir Türkçeleştirilmiştir. 3 Şubat 1932’de bir Ramazan gecesinde Teravih Namazı’ndan itibaren Ezan, Kamet ve Tekbir Türkçe olarak okunmaya başlamıştır. Halkın ve din görevlilerinin tepkisini çeken bu uygulama, 18 yıl boyunca devam etmiştir. Bu süre zarfında ezan: “Allah-u Ekber! Allah-u Ekber! ...” yerine; “Tanrı Uludur! Tanrı Uludur! ...” şeklinde başlanarak okunmuştur. Türkçe ezan okumayan cami görevlilerine, Türk Ceza Kanunu’nun 526. maddesine göre; 3 ay ile 6 ay arası hapis, “bin” liradan” üç bin” liraya kadar da para cezası uygulanmıştır (Öcal, 1994, ss.37-38). Zamanın tek parti iktidarı konumundaki CHP (Cumhuriyet Halk Partisi), 1929–1930 eğitim-öğretim döneminde İmam-Hatip Mektepleri’ni, 1933’te de Dârul Fünûn İF’yi kapatarak din eğitime son vermiştir. 1940’lı yıllarda yapılan müdahalelerle ders kitaplarının müfredatlarından, “Allah’ın varlığını ve birliğini çağrıştıracak” kavramlar bile çıkarılmağa çalışılmıştır. İstanbul Millet Vekili olan Hamdullah Suphi Tanrıöver Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)’nin 2.02.1947’de toplanan Yedinci Kurultayı’nda yaptığı konuşmasında şunları anlatmıştır: *“...Bir münakaşadan sonra dışarıya çıktığım zaman altı tane Meclis hademesi yanıma geldi. Gözleri yaşlı olarak şunları söyledi: --Vallahi! Billahi! Altı köyümüz de bir tek imam kaldı. Ölümlere nöbet bekletiyoruz. Ondan kalkıp bu köye geliyor ve boyuna köy değiştiriyor. Eğer bize imam ve hatip vermezseniz ölümlerimizi köpek leşi gibi toprağa gömeceğiz.”*(Öztürk, 2003, ss.132, 219, 220). O yıllara ait olan bu diyalog, yapılan siyasi müdahaleler sonucunda din görevlisi yetiştirme ve istihdamında oluşan eksiklikleri ve ortaya çıkan vahim tabloyu ortaya koyması bakımından oldukça önem arz etmektedir.

Çok partili demokrasiye geçişin yaşandığı 1946 da ilk defa çok partili seçimler yapılmış, Cumhuriyet Halk Partisi tekrar iktidar olmuştur. Bu yıllarda ilkokullara din bilgisi dersleri konulmuş, hacca gidişe istisnai bazı şartlarla izin verilmiştir. Ankara Üniversitesi’ne bağlı olarak 1949 yılında bir İF açılması kararlaştırılmış, sembolik de olsa imam ve hatip yetiştirme kurslarının açılması benimsenmiştir (Öcal, 1994, s.50).

1930–1950 yılları arasında Türkiye’de dini hayata getirilen kısıtlamalar artmış, din hizmetleri en zayıf dönemini geçirmiştir. Bu dönemde resmi din eğitimi hizmeti de verilememiştir. Bu yıllar, cami ve mescitlerin unutulduğu, bir kısmının satıldığı veya başka amaçlarla kullanıldığı dönem olarak hafızalarda yer etmiştir (Bulut, 1997, s.114). Cami Görevlilerinin Vakıflar Genel Müdürlüğü’nün denetimine geçmesi uygulaması 1950’ye kadar sürmüştür (Aksoy, 1998, s.78).

4.3. 1950–1965 Çok Partili Döneme Geçiş Döneminde ve DİB Teşkilat Kanunu Öncesinde Cami Görevlilerinin İstihdamı

Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), 1945 yılından itibaren Türkiye’de din, din hizmetleri ve laiklik konularında daha yumuşak bir politika izlemeye başladı. Camilerin ve cami görevlilerinin idaresi, 23 Mart 1950’de çıkartılan 5634 Sayılı Kanun’un yürürlüğe girmesine kadar 19 yıl süreyle Vakıflar Genel Müdürlüğüne bağlı kalmıştır. 1946’da çok partili

politikaya geçişle birlikte laiklik konusunda az da olsa bir yumuşama sürecine girilmiştir. 1950’de Demokrat Parti iktidara gelince ezanı yeniden Arapça okutmak için kanun teklifi verdiğinde muhalefette bulunan CHP milletvekilleri de olumlu oy kullanmıştır. Genel olarak, Cumhuriyet’in ilk 20–25 yıllık döneminde uygulanan katı uygulamalar terk edilmiştir. 15 Ocak 1949’da Ankara ve İstanbul’da on aylık İmam-Hatip Kursları eğitime başlamıştır (Bulut, 1997, ss.115, 116).

3665 Sayılı Kanun’a Ek Kanun olarak 23.03.1950 tarih ve 5634 Sayılı Kanun’la Diyanet Teşkilatı’nda bir takım yenilikler getirilmiştir. Buna göre;

- a. *Teşkilatın ismi “Diyanet İşleri Başkanlığı” olmuştur.*
- b. *Camiler ve cami görevlileri ile ilgili olarak 1931 yılında Vakıflar Genel Müdürlüğü’ne devredilen görev ve yetkiler tekrar Diyanet İşleri Başkanlığı’na verilmiştir. 4.503 adet Hayrat Hademesi (Cami Görevlisi) Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesine alınmıştır.*
- c. *Köy ve kasabalarda kadrosuz olarak imamlık yapılması dahi Başkanlık ve müftülüklerin yazılı iznine bağlanmıştır.*
- d. *Başkanlık merkez teşkilatına 52, taşra teşkilatına da 889 olmak üzere toplam 941 kadro ihdas edilmiştir (K.G. DİB, 1999, s.25).*

Diyanet İşleri Reisliği tarihinin önemli değişim noktalarından biri olan bu kanunla teşkilat yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme aynı zamanda tek partili dönemde yapılan son kanuni düzenleme olmuştur. Bu kanundan sonra din hizmetleri personelinin tayin, nakil, görevden alma gibi tüm işlerini idare etmek amacıyla Hayrat Hademesi İşleri Müdürlüğü kurulmuştur. 13 Ekim 1951 tarihli ve 601 Sayılı Müdürler Komisyonu kararı ile 1951’de yedi yerde birer İmam-Hatip Okulu (İHO) açılmıştır. 19 Eylül 1956’da ortaokullara din dersleri konmuş, 1959’da İstanbul YİE açılmıştır (Bulut, 1997, ss.116-117). 11.02.1955 tarihinde kabul edilen ve 01.03.1955 tarihinde yürürlüğe giren 5634 Sayılı Kanun’da değişiklik yapılması hakkında 6465 Sayılı Kanun Eki Cetvel’e göre İHO mezunlarının maaşlı memur olarak tayin olması için 1.000 adet İH kadrosu da tahsis edilmiştir (Aksoy, 1998, s.80). İmam, Hatip, Müezzin-Kayyım gibi cami görevlilerini ifade etmek üzere kullandığımız “din görevlisi” kavramı, 1960’lı yıllardan sonra kullanılmaya başlanmıştır (DİD, 2005, ss.56,57).

Din görevlisi sayılarının, 1957–1960 yılları arasında arttığı, 1965 yılına kadar bir duraklama döneminden sonra 1965 yılında tekrar yükselişe geçtiği görülmektedir. Kadro sayılarında meydana gelen bu gelişmelerde 1960 ihtilali öncesi ve sonrası düşünüldüğünde hükümetlerin özgür olduğu, demokrasinin kurallarının işlediği dönemlerde din görevlisi atamaları açısından daha fazla kadroya izin verildiği, buna mukabil askeri müdahale ve ihtilal dönemlerinde din görevlilerinin atamalarında duraklamaların yaşandığı görülmektedir (Aksoy, 1998, s.80; Bulut, 1997, s.155).

4.4. 1965- 1980 Yılları Arasında Cami Görevlilerinin İstihdamı

1961’de Meclis’te verilen bütün kanun teklifleri Meclis tarafından birleştirilerek 633 Sayılı DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanun 22.06.1965 tarihinde kabul edilip 02.07.1965 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kanunla Başkanlık teşkilatına yeni birimler ilave edilerek teşkilat geliştirilerek günün şartlarına uygun hizmet verme imkânı sağlanmıştır. Bu kanunun getirdiği bazı yenilikler ise şunlardır: a- Kadrolu İmam-Hatip olabilmek için İmam-Hatip Okulu mezunu olma şartının aranması, b- Bucak, köy ve camileri için, ihtiyaç karşılanıncaya kadar her yıl iki bin İmam-Hatip kadrosu verilmesi, hükme bağlanmıştır (K.G. DİB, 1999, ss.26, 27). DİB kuruluşundan itibaren ilk kez detaylı bir teşkilat kanununa 633 Sayılı Kanun’la kavuşmuştur (Bulut, 1997, s.119). 633 Sayılı Kanun’a ve 1967 yılında “DİB Cami Görevlileri Yönetmeliği çıkarılıncaya kadar, yapılan düzenlemelerde din görevlilerinin görev yetki ve sorumluluklarının çerçevesi, sınırlılıkları ve kapsamı gibi hususlara yer verilmemiştir. 1965’ten sonra çıkarılan düzenlemelerle de eksiklikler tam olarak giderilememiştir (DİD, 2005, ss.59, 60). 1971 ile 1980 yılları arasında DİB din hizmetleri personelinin sayıları ve toplam personel sayıları ise şu şekildedir.

Tablo 4: 1322 Sayılı Genel Kadro Kanunu’nda Tespit Edilen ve Bakanlar Kurulu Kararı Yıllara Göre İhdas Edilen Kadrolar

Yıllar	DİB Toplam Din Hizmetleri Personeli	DİB Toplam Tüm Personel
1971	28.557	31.149
1975	38.928	41.452
1976	42.249	45.042
1979	47.738	50.765
1980	49.820	53.278

Kaynak: (K.G. DİB, 1999, s.481)²

Tablo 4’e göre 1971 yılında 28.557 olan din hizmetleri personelinin sayısı 1980 yılına gelindiğinde ise; 50 bine yaklaşmıştır.

633 sayılı kanunla ekli 2 sayılı cetvelle DİB’in kadroları yeniden düzenlenmiştir. Merkez teşkilatına 203, taşra teşkilatına da 19.490 olmak üzere toplam 19.693 kadro tahsis edilmiş; bütçe kanunlarına ekli (D) ve (S) cetvellerinde yer alan 12.283 adet kadro ile başkanlığın bu tarihteki kadro sayısı 31.976’ya ulaşmıştır. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu uyarınca, personelin intibak işlemlerinde kullanılmak üzere 31 Temmuz 1970 tarih ve 1322 Sayılı Genel Kadro Kanunu ile DİB’e çeşitli sınıf ve derecelerden 31.149 adet kadro verilmiştir. Kuruluşundan itibaren başkanlığın bütçeleri, devletin genel bütçesinden pay ayırmak suretiyle oluşturulmuştur. Yalnız köylerde görev yapan imamların ücretleri 1970’li yıllara kadar köy bütçesinden karşılanmıştır. Günümüzde kadrosu bulunan bütün cami

² Din Hizmetleri Sınıfı: Vaiz, Kur’an Kursu Öğreticisi, Murakıp, İmam-Hatip, Müezzin-Kayyım ve Dersiam yardımcı kadrolarını içine almaktadır.

görevlileri de dâhil olmak üzere, DİB'in personel ve diğer giderleri Başkanlık bütçesi ile karşılanmaktadır. 1975 yılında kurulan Türkiye Diyanet Vakfı (TDV)'de DİB hizmetlerine mali yönden katkılarda bulunmaktadır (Bulut, 1997, ss.119-154).

633 Sayılı Kanun, 2088 Sayılı Kanunla, İmam-Hatip Lisesi mezunu yeterli sayıda görevli bulunmadığı için daha önceden vekâleten göreve alınmış bulunan, yaklaşık 12.000 ilkokul mezunu İmam-Hatip 24.12.1979 tarih ve 2088 Sayılı Kanunla asaletle geçirilmiştir (K.G. DİB, 1999, s.27).

4.5. 1980–2014 Yılları Arasında Cami Görevlilerinin İstihdamı

1981 ve 1989 yıllarında istihdam edilen din görevlisi sayılarının da verildiği tabloya bakarak bu yıllar arasında İmam-Hatip ve Müezzin-Kayyim sayılarındaki değişmeyi daha açık görebiliriz.

Tablo 5: Yıllara Göre DİB Personel ve Din Görevlileri Sayısı

Yıllar	İmam-Hatip Sayısı	Müezzin-Kayyim Sayısı	Taşra Teşkilatı Toplam Din Hizmetleri Çalışanı Sayısı	Toplam Personel Sayısı	DİB Toplam Kadro Sayısı
1981	30.806	7.091	40.557	43.197	53.278
1989	54.598	9.027	69.232	74.930	84.720

Kaynak: (İ. DİB, 1990)

Tablo incelendiğinde 1981 ile 1989 yılları arasında din görevlisi sayısının dolayısıyla da DİB toplam personel sayısının hızla arttığı, yaklaşık 53.000 civarında olan toplam personel sayısının 85.000'e yaklaştığı görülmektedir. 1981'de 30.806 olan İmam-Hatip sayısının 1989 yılına gelindiğinde 54.598 olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye'de DİB'de görev alan din görevlilerinin büyük bir çoğunluğu İHL ve İF vb. okullardan gelmektedir. Bu sebepten dolayı İHL ve İF mezunlarının din görevlisi olarak istihdamında meydana gelen gelişmelerin önemi büyüktür. Yıllara göre bu okulların mezunlarının DİB'de istihdam edilme durumlarını gösteren aşağıdaki tablonun incelenmesi yerinde olacaktır.

Tablo 6'ı incelediğinde özellikle 1982 yılında ve sonraki yıllarda her iki okul mezunlarının istihdamının hızla arttığı görülmektedir. 1985-1986 yıllarından itibaren İHL mezunlarının yaklaşık olarak yarı yarıya istihdam edildiği, İF mezunlarının ise istihdamının zaman zaman % 10'u aştığı görülmektedir. 1989 yılında mezun sayıları ve istihdam edilen personel sayılarındaki belirgin azalma, 1990'lı yıllarda dini hayatta karşılaşılan sıkıntıların habercisi gibi görülmektedir.

Tablo 6: İHL’den ve İF’den Mezun Olan Öğrencilerin DİB’ de İstihdam Edilme Sayıları (1980-1989)

Mezun Olduğu Okul		Yıllar								
		1980 1981	1981 1982	1982 1983	1983 1984	1984 1985	1985- 1987	1986- 1987	1987- 1989	1988- 1989
İHL	Mezun Olan Öğrenci Sayısı	4.393	9.865	11.222	14.347	18.467	15.257	15.917	17.758	16.440
	DİB’de İstihdam Edilen Mezun Sayısı	-	-	2.238	3.876	3.444	4.039	7.432	7.281	5.917
		Yıllar								
		1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
İlahiyat Fakültesi	Mezun Olan Öğrenci Sayısı	1.012	1.443	976	1.370	1.502	935	956	946	-
	DİB.’de İstihdam Edilen Mezun Sayısı	-	-	77	170	84	106	67	60	-

Kaynak: (İ. DİB, 1990)

İHL mezunlarının asıl amaçları, lise denginde eğitim görürken bununla beraber yeterli seviyede dini bilgiler edinmektir. Lise tahsilinden sonra ise, kazanabilmeleri halinde iyi bir üniversite eğitimi almaktır. İHL mezunlarından çok az bir kısmı ise, İHL’den hemen sonra din görevlisi olmayı tercih etmektedirler. 2002 yılı itibariyle İHL mezunu olarak DİB’de görev yapanların büyük çoğunluğu ise, üniversiteyi kazanamamış olanlar arasından sınavla istihdam edilen kişilerdir. DİB’de 48.229 kişilik İHL mezunu bu şekilde istihdam edilmiş durumdadır (YDESS, 2003, s.56). 1979–1980 öğretim yılı sonu itibariyle İHL’den yaklaşık 42.000 öğrenci mezun olmuştur. Bunlardan sadece 12.000 kadarı DİB kadrolarında çeşitli mesleklerde görev almışlar, yaklaşık 15.000 İHL mezununun kendi meslek alanlarıyla ilgili yükseköğrenim kurumlarına devam ettiği, bunların toplamının da yaklaşık 27.000 civarında olduğu bilinmektedir. 15.000 İHL mezununun ise kendi meslek alanları dışındaki meslek veya işlerde çalıştıkları anlaşılmaktadır. Verilen bu rakamların ifade ettiği yüzdelik oranları ise şu şekildedir:

- Kendi mesleği ile ilgili bir alanda çalışan İHL mezunu oranı: %28*
- Kendi mesleği ile ilgili yükseköğrenim gören İHL mezunu oranı: % 36*
- Kendi mesleği dışındaki iş alanlarında çalışan İHL mezunu oranı: % 36*

Bu duruma göre; her 100 İHL mezunundan 64'ünün kendi mesleği ile ilgili iş ve eğitim alanına devam ettiği, 36'sının ise meslek alanı dışında kaldıklarını göstermektedir (Şahin, 1981, s.338).

İHL mezunlarının istihdamı ile ilgili problemler mesleki formasyon yetersizliği, ekonomik sıkıntılar gibi bazı problemler olarak dikkati çekmektedir (Şahin, 1981, s.345). Maddi imkânlarda hissedilen yetersizlikler son dönemde çıkarılan Bakanlar Kurulu Kararı ve kanunlarla giderilmiş ve din görevlilerinin maddi imkânları ve özlük hakları belirgin bir şekilde iyileştirilmiş, ihtiyaç duyulan kadrolar ise daha önce görülmediği bir şekilde arttırılmıştır. Maaşlarda ve özlük haklarındaki eksiklikler, öğretmen-din görevlisi arasında oluşan maaş farkı azaltılarak daha dengeli hale getirilmiştir.

DİB'e 1961 ve 1982 Anayasaları'nda, ayrı maddelerde yer verilmiş ve adı geçen anayasalardaki maddeler sayesinde DİB anayasal bir kuruluş haline getirilmiştir (İ. DİB, 1990, s.VII). 1984 yılında 190 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin Eki Sayılan 18.07.1984 tarih ve 84 / 8.360 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı eki kadro cetvelinde DİB'in bütün kadroları yeniden tespit edilmiş; merkez teşkilatına 1.082, taşra teşkilatına 77.251, yurt dışı teşkilatına 143 olmak üzere toplam 78.582 kadro tahsis edilmiştir. Ancak söz konusu cetvelde tutulu bulunan kadrolar, 1985, 1986 ve 1987 yıllarında serbest bırakılmıştır. 10.06.1987 tarih ve 14.983 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 14.05.1987 tarih ve 87 / 11.810 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile başkanlığa ait tutulu kadrolardan Din Hizmetleri Sınıfından 2.993 İmam-Hatip, 1.050 Müezzin-Kayyım kadrosu serbest bırakılmıştır. Yeni kadro düzenlemeleri ile 1988 yılında DİB'in toplam kadro sayısı 84.709 olmuştur (K.G. DİB, 1999, ss.483). DİB'de istatistik çalışmaları; başkanlığın 1990 yılı çalışma programında yer alan "İstatistik Kitabı" hazırlanması kararı ile başlamıştır. Araştırma Planlama ve Koordinasyon (APK) Dairesi Başkanlığı bünyesinde 1984 yılında kurulmuş olan İstatistik Şubesi Müdürlüğü "İstatistiklerle DİB" kitabını ilk defa 1990 yılında hazırlanmıştır. Hazırlanan bu kitapta, 1973 yılı ve sonrasının istatistiklerini de kapsayacak şekilde yıllara göre teşkilatın personel durumundaki ortaya çıkan gelişmeler ve personel sayıları tablolar halinde verilmiştir. Verilere göre 1990'da DİB Taşra teşkilatında 70.717 Cami Görevlisi, (60.657 İmam-Hatip ve 10.150 Müezzin-Kayyım) ve diğer personel olmak üzere toplam 83.389 kadro olduğu tespit edilmiştir (İ. DİB, 1990, ss.I-IX). 27.04.2005'de kabul edilen 5338 Sayılı Kanun ile İmam-Hatip kadrolarına vekâleten atananlar asalete geçirilmiş, böylece 10.000 civarında boş kadro doldurulmuştur (Yavuzer, 2006, s.114).

1997 yılında "Sekiz Yıllık Kesintisiz Temel Eğitim" uygulaması ile ilgili tasarı plan ve bütçe komisyonunda kabul edilen tasarı, meclis genel kurulunda tartışmalı müzakereler sonucu kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. Kamuoyunda ve mecliste sert tartışmalara sebep olan bu kanun, hükümetin ve ilgili komisyonların teklifleri istikametinde değil, bazı köşe yazarlarının düşünceleri doğrultusunda yasalaşmıştır. Basında ve kamuoyunda gündem oluşturan ve uzun tartışmalara sebep olan bu kanun yürürlüğe girdikten sonra ana muhalefet partisi olan Refah Partisi, Anayasa Mahkemesi'ne iptal başvurusunda

bulunmuştur. RP’nin yapmış olduğu, 16.10.1997 tarih ve 97/62 esas no’lu kesintisiz eğitime iptal başvurusu, Anayasa Mahkemesi’nce 16.9.1998 tarih ve 98/52 sayılı karar ile reddedilmiştir (Ayhan, 1999, ss.431-446).

Keyifli’nin (1997) Urfa yöresinde görev yapan İmam-Hatip’ler üzerine yaptığı doktora araştırmasına göre; imamlar; en son mezun oldukları okul sorulduğunda; % 77,6 sı İHL mezunu olduğunu, %1’i ise İF mezunu olduğunu belirtmiştir. İmamlar, “Aldığınız maaş yetiyor mu?” sorusuna verdiği cevap evet yetiyor diyenlerin oranı % 5, kısmen de olsa yetiyor diyenlerin oranı % 29, hayır yetmiyor diyenlerin oranı ise % 63 olmuştur. Bu araştırmaya göre maaşlarının yeterli olmadığını düşünen din görevlisi oranı oldukça yüksektir. Araştırma sonucu dikkate alındığında maaş yetersizliği din görevlisi personelinin ek işlerle uğraşmasına bir gerekçe olabileceği yönündedir. Bu araştırma sonuçlarına göre imamların % 29,6’sı aldığı eğitimi yapmakta olduğu görev için yeterli görmemektedir, % 43,4’ü ise kısmen yeterli görürken, yeterli olduğunu düşünenlerin oranı ise % 24,8’dir. Verilere göre; İmam-Hatip’lerin çoğunluğu aldığı eğitimin mesleğini icra ederken yeterli gelmediğini düşünmektedir (ss.84-94). DİB’in personel sayılarındaki 2003 ile 2013 yılları arasındaki değişimler ise şu şekildedir:

Tablo 7: DİB Yıllara Göre Toplam Personel Sayıları

Yıllar	Personel Sayısı
2003	74.114
2004	71.693
2005	80.299
2006	79.810
2007	84.195
2008	83.033
2009	81.851
2010	84.157
2011	98.555
2012	105.472
2013	121.845

Kaynak: (DİB 1, 2015)

Türkiye’de bulunan cami sayılarının; 1971 yılından 2007 yılına kadar geçen sürede yaklaşık olarak % 100 artarak 42 binlerden 79 binlere ulaştığı tespit edilmektedir. Cami sayılarının artması da burada görev yapacak olan görevlilere, İmam-Hatip ve Müezzin-Kayyim’lara olan ihtiyacın hiç eksilmeden arttığını ve istihdamın artacağını ortaya koymaktadır. 1970 yılından 2007 yılı arasındaki 27 senede DİB’de çalışan personel sayısı yaklaşık % 333 artmıştır (DİB TB, 2008, ss.61-64). Özellikle 1985 ve 2005 yıllarında personel sayıları daha da dikkat çekici bir şekilde artış göstermiştir. 2005 yılındaki artışta vekil İmam-Hatiplik

görevi yapanların asalete geçirilmesi sebebiyle yaklaşık 10.000 kişinin kadroya dâhil edilmesinin etkisi büyüktür.

01.07.2005 tarihinde dönemin Başbakanı olan Recep Tayyip Erdoğan Hükümeti'nin aldığı Bakanlar Kurulu Kararı gereğince, yaz kurslarında görev alan personele ek ders ücreti ödenmeye başlanmıştır. Düzenlemeyle artık din görevlileri yaz veya kış dönemlerinde gece veya gündüz, yeterli kursiyer bulmaları halinde kurslar açmakta ve bu faaliyetlerini daha da severek ve gönülden yapacakları düşünülmektedir. Bu düzenleme din görevlilerine ekonomik açıdan destek olduğu gibi, emeğinin karşılığını almak anlamı da taşıdığı için moral olarak ta büyük önem arz etmektedir (DİB TB, 2008, s.23).

DİB'in son teşkilat kanunu olarak ise; 1 Temmuz 2010'da 22.6.1965 tarihli ve 633 sayılı DİB Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'un 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18-A, 20, 21, 22. maddelerini yeniden düzenleyen 6002 Sayılı Kanun TBMM'de kabul edilmiştir. Kanun 13 Temmuz 2010'da 27640 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu Kanun'la; daha önce daire başkanlığı düzeyinde olan birimler genel müdürlük seviyesine yükseltilmiş, yeni birimler olarak da; İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Yönetim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı, Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği kurulmuştur. Aynı Kanun'un 10. Maddesi'nin başlığı "Atama" olarak değiştirilmiş, din hizmetleri sınıfının atama usul ve esasları da belirtilmiştir (RG, 2010).

Tablo 8: 6002 Sayılı Kanun'a Göre Din Hizmetlilerinin Eğitim Durumlarına Göre Alacağı Ek Göstergeler

En Az 4 Yıllık Dini Yüksek Öğrenim Bitirmiş Olan Din Görevlileri	
Derecesi	Alacağı Ek Gösterge
1	3000
2	2200
3	1600
En Az 4 Yıllık Dini Yüksek Öğrenim Dışında Bir Yüksek Öğrenim Bitirmiş Olan Din Görevlileri	
Derecesi	Alacağı Ek Gösterge
1	2200
2	1600
3	1100
Herhangi Bir Yüksek Öğrenim Bitirmemiş Olan (Diğer) Din Görevlileri	
Derecesi	Alacağı Ek Gösterge
1	1500
2	1100
3	800

Kaynak: (RG, 2010)

Tablo 9: 6002 Sayılı Kanun’a Göre Yeni İhdas Edilen İ-H ve M-K Kadroları

Derecesi	Kadro Adedi	Kadro Unvanı
1	500	Baş İmam-Hatip
2	500	Baş İmam-Hatip
1	750	Uzman İmam-Hatip
2	750	Uzman İmam-Hatip
3	500	Uzman İmam-Hatip
4	500	Uzman İmam-Hatip
5	500	Uzman İmam-Hatip
TOPLAM	7.000	
10	3000	İmam-Hatip
3	250	Baş Müezzin
4	250	Baş Müezzin
10	250	Müezzin-Kayyım
12	2.000	Müezzin-Kayyım
TOPLAM	2.750	

Kaynak: (RG, 2010).

Kanun’un 12. maddesi yeniden düzenlenmiş ve din görevlisi (İmam-Hatip, Müezzin-Kayyım ve Kur’an Kursu Öğreticisi) personeli, kariyer basamaklarına ayrılarak kendi içerisinde gruplandırılmıştır. Bu Kanun’la 2010 yılı içerisinde DİB’e 5000 kadroya açıktan atama izni verilmiştir. Kanun’la din hizmetleri sınıfında çalışan din görevlilerinin maaşlarındaki ek göstergeleri yeniden düzenlenmiş, özlük hakları iyileştirilmiş ve din hizmetlerine yönelik pek çok kadro ihdas edilmiştir. Din hizmetleri sınıfından İmam Hatip ve Müezzin Kayyım kadroları kariyer basamaklarına ayrılmıştır. 6002 Sayılı Kanun’la görevde yükselme ve kariyer basamaklarına göre 4.000 yeni İmam-Hatip kadrosu ve 500 yeni Müezzin-Kayyım kadrosu istihdam edildiği görülmektedir. İmam-Hatip ve Müezzin-Kayyım kadrolarının tüm kariyer basamaklarına toplamda 9.750 yeni kadro verilmiştir. Daha önce vekillik yapan din görevlilerinden 4000 kadronun tamamının asil kadroya geçirildiği de hesaba katılacak olursa toplam 13.750 yeni din görevlisinin istihdam edildiği anlaşılmaktadır. DİB Teşkilat Kanunu’nun din görevlilerinin istihdam, kadro, maaş ve her türlü özlük haklarının iyileştirilmesi ve din görevlilerinin eğitim seviyelerinin yükselmesi konusunda olumlu yönde katkıları olacağı açıktır (RG, 2010).

Önceden sadece İmam-Hatip veya Müezzin-Kayyım olarak devam eden bir din görevlisi, artık mesleğinde kariyer basamaklarına yükselerek daha iyi ücret alma ve çeşitli görevlerde değerlendirilme imkânına da kavuşmuştur. DİB resmi internet sitesindeki 31.12.2013 tarihi itibarıyla oluşturulmuş verilere göre; DİB’de çalışan İmam-Hatip sayısı 78.590, çalışan Müezzin-Kayyım sayısı 11.736 olmuş, çalışan toplam personel sayısı ise 121.845 olmuştur.

5. Din Görevlilerinin Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitim Kurslarıyla Yetiştirilmeleri

DİB’ce düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerini; uzun süreli, kısa süreli, görevde yükselme, hizmet içi eğitim seminerleri ve bölge toplantıları olarak özetlemek mümkündür. Hizmet içi eğitim etkinlikleri, doğrudan başkanlığa bağlı 5’i ihtisas eğitimi veren 17 eğitim merkezinde yapılmaktadır. 2008 yılı DİB verilerine göre; DİB, din eğitimi çerçevesinde yürütülen hizmetlerin etkinlik ve verimliliğini arttırmak amacıyla 17 eğitim merkezi ve il müftülüklerinin yönetimindeki mahalli eğitim merkezlerinde hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir (DİB TB, 2008, s.16). 1951’den 1972 yılı sonuna kadar 23.785 kişi hizmet içi eğitim kurslarından geçirilmiştir. 1979’dan 1989’a kadar düzenlenen 268 kursta toplam olarak 37.124 personel hizmet içi eğitim kursuna tabi tutulmuştur (Bulut, 1997, ss.419, 420).

Cami görevlilerinden çoğunun güzel ezan okuyabilmelerini sağlamak amacıyla Din Eğitimi Daire Başkanlığı ve il ve ilçe müftülüklerince imkânlar ölçüsünde “Ezanı Güzel Okuma Kursları” düzenlenmektedir. Yaz Kur’an kurslarında ilköğretim beşinci sınıfı bitiren öğrencilere Kur’an okuma ve ezberleme, temel dini bilgiler (inanç, ibadet, ahlak), Hz. Peygamber’in hayatı ve ahlakı, Kur’an meali dersleri kur sistemi şeklinde verilmektedir. Kur esasına göre hazırlanan yaz Kur’an kursları öğretim programı 2005 yılında uygulamaya konulmuştur. Yaz Kur’an Kurslarında görev alacak din görevlisi personelin tamamı, mahallinde bir hafta süreli hizmet içi eğitim seminerine alınmıştır. Bu kurslarda görev alan personel için “Yaz Kur’an Kursları Öğretim Programları” hazırlanmıştır. Söz konusu programlara uygun olarak, görevlendirilen öğreticiler için “Yaz Kur’an Kursları Öğretici Kılavuzu” ve “Dinimizi Öğreniyoruz” öğretici kitabı ile öğrenciler için “Dinimizi Öğreniyoruz” öğrenci kitabı hazırlanmış olup, bütün görevlilere verilmiştir (DİB TB, 2008, ss.8-23). DİB’in eğitim merkezleri, il ve ilçe müftülükleri aracılığıyla düzenlediği hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kursları din görevlilerinin yetiştirilmesine ve din hizmetlerinin kalitesinin yükseltilmesine çeşitli katkılar sağlamaktadır.

6. Din Görevlilerinin Hac ve Umre İçin Görevlendirilmeleri

Din Görevlileri Hacca ve Umreye giden Türk vatandaşlarına hac vazifelerini yerine getirirken yardımcı olmak, onlara dini konularda rehberlik etmek amacıyla her sene yapılan sınav ve değerlendirmeler sonucunda hacca görevlendirilmektedir. Hac için din görevlisi olarak giden görevliler normal maaşlarını aynen aldıkları gibi aynı zamanda hac süresince de yurt dışı görev parası almaktadır.

1991 yılında hacca din görevlisi olarak görev yapması amacıyla 471 din görevlisi gönderilmişken, 2001 yılında 2.209 din görevlisi gönderilmiştir. Aradan geçen 10 yıl içinde hacca gönderilen görevli sayısı yaklaşık % 400 artış göstermiştir (DİB1991, 1992, s.96; DİB2001, 2002, s.139). 2006 yılında taşra teşkilatından hacca gönderilen din görevlisi sayısı 2.614, umreye gönderilen din görevlisi sayısı 1367 olarak tespit edilmiştir (DİB2006, 2007,

s.119). 2007 yılına gelindiğinde hacca gönderilen din görevlisi sayısı 2.068, umreye gönderilen din görevlisi sayısı 800 olmuştur (DİB 2007, 2008, s.136).

Din Görevlisi olarak hac ve umreye gidebilmek için hac sınavından veya Din Görevlileri Seviye Tespit Sınavından yüksek puan alınması gerekmektedir. Bu göreve layık görülme Din görevlileri arasında kutsal topraklara gidebilmek ve bunun yanında ekonomik açıdan ek gelir imkânı elde etmek gibi değerleri beraberinde taşımaktadır. Hac sezonlarından önce yapılan sınavlara din görevlileri çok iyi hazırlanmakta ve kazanmak için gayret göstermektedirler. Bunun sonunda da din görevlilerinin bilgi ve görgü seviyeleri yükselmekte, bu sayede verilen din hizmetlerinin kalitesi artmaktadır.

7. Din Görevlilerinin Yurt Dışında Görevlendirilmeleri

DİB’ce 1978 yılında yurt dışındaki vatandaşlarımıza hizmet etmek amacıyla yurt dışı teşkilatı kurulmuştur (K.G. DİB, 1999, s.467). Yurt dışına gönderilen görevliler sınav ile seçilmekte, yabancı dil yanında gidecekleri ülkenin şartlarını, henüz gitmeden öğrenmeye başlamaları ve gittikten sonra sosyal çevreyle kolaylıkla iletişime geçebilmeleri amacıyla özel hazırlayıcı bir eğitim programından geçirilmektedir (DİB TB, 2008, s.33). DİB, yurt dışındaki vatandaşlarımızı yıkıcı ve bölücü akımların etkisinden korumak, onların ülkemize ve milletimize bağlılıklarını devam ettirmek, dini konularda onları aydınlatmak, geliştirmek ve ibadetlerini yapmada kendilerine yardımcı olmak amacıyla, yurt içinde yürüttükleri din hizmetlerinde başarılı olmuş din görevlilerini yurt dışına göndermektedir (Öztürk, 2002, s.37). 2008 yılında yayımlanan 2007 yılı verilerine göre yurt dışındaki ülkelere gönderilen toplam din görevlisi sayısı 1.269, sadece Almanya’ya gönderilen din görevlisi sayısı ise 772’dir. Bu da AB ülkeleri ile diğer bazı ülkeler arasında daha çok dindaş ve soydaşımızın yaşadığı Almanya’nın önemini göstermesi açısından önemlidir. Yurt dışına görevli gönderilen diğer ülkeler ve din görevlisi sayıları şu şekildedir; ABD 18, Avusturalya 18,Avusturya 61, Belçika 63, Danimarka 28, Fransa 127, Hollanda 127, İsveç 14, İngiltere 5, İsviçre 30, Kanada 3, Japonya 1, Norveç 1, Suudi Arabistan 1 olmak üzere Almanya ile beraber toplam 1269’dur. Bu personelin 29 tanesi sürekli personel, 307 tanesi de DİTİB Vakıf personeli, diğerleri ise din görevlisidir (DİB TB, 2008, s.35). Bütün bunlar, din görevlilerinin eğitimi ve istihdamına katkılar sağladığını ve din görevlilerini ekonomik açıdan desteklediğini göstermektedir.

Sonuç

Cumhuriyet Dönemi’nde bazı ara dönemlerde sıkıntılar yaşanmış olsa da halkın talepleri doğrultusunda Kur’an Kursları aracılığıyla Kur’an eğitimine gereken önem verilmiştir. 1924 yılından 2014 yılına kadar geçen dönemde din eğitimi kurumları ve cami görevlilerinin istihdam edilme durumları ülkedeki siyasi gelişmelere bağlı olarak olumlu ve olumsuz etkilenmiştir. 1924 yılında yaklaşık olarak beş bin civarında olan din görevlisi sayısı 2015 yılına gelindiğinde 78.590 İmam-Hatip, 11.736 Müezzin-Kayyım olmak üzere, DİB’de çalışan toplam personel sayısı 121.845 olmuştur. Günümüzde kendine hedef belirleyen bir

din görevlisi adayı, sayıları ve kontenjanları geçen yıl artan İlahiyat Fakülteleri ve İslami İlimler Fakültelerini bitirerek DİB ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda istihdam olanağı bulabilir. Kısacası; 2002 yılından itibaren ülke siyasetine damgasını vuran Recep Tayyip Erdoğan Hükümet'lerinin uyguladığı politikaların, din eğitimi kurumlarının ve kontenjanlarının çoğalmasında ve DİB bünyesindeki cami görevlilerinin istihdamında önemli rolü olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de din görevlilerinin eğitim seviyelerinin daha da yükseltilmesi ve istihdamında meydana gelebilecek sıkıntıların giderilmesi, bunun yanında din görevlilerinin motivasyonlarının yükseltilerek toplum içerisinde kendilerinden beklenen seviyelere getirilmesi temenni edilmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, M. (1998). *Şeyhülislamıktan Bu Güne-Şeyhülislamıktan Diyanet İşleri Başkanlığı'na Geçiş*. Köln: Önel.
- Aras, İ. (2010). *"Cumhuriyet Dönemi'nde Din Görevlilerinin Yetiştirilmesi ve İstihdamı"* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ay, M. E. (2005). *Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye'de Kur'an Kursları*. Bursa: Düşünce Kitabevi Yayın-Dağıtım.
- Ayhan, H. (1999). *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı.
- Bulut, M. (1997). *DİB'in Yaygın Din Eğitimindeki Yeri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DGS, (2014). *2014 DGS (Dikey Geçiş Sınavı) Yerleştirme Kılavuzu*. (2014). ÖSYM, Ankara.
- DİB 1, (2015). <http://www.diyamet.gov.tr/tr/kategori/istatistikler/136>, Erişim Tarihi: 25.01.2015.
- DİB 1991, (1992). *DİB 1991 Yılı İstatistikleri*. (1992). DİB APK Daire Başkanlığı, Ankara.
- DİB 2001, (2002). *DİB 2001 Yılı İstatistikleri*. (2002). DİB APK Daire Başkanlığı, Ankara.
- DİB 2006, (2007). *DİB 2006 Yılı İstatistikleri*. (2007). DİB Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, Ankara.
- DİB 2007, (2008). *DİB 2007 Yılı İstatistikleri*. (2008). DİB Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, Ankara.
- DİB TB, (2008). *DİB Tanıtım Broşürü (Anayasal ve Yasal Görevler, Temel İlke ve Hedefler, Hizmet ve Faaliyetler)*. (2008). DİB Yayınları, Ankara.
- DİD, (2005). *Diyanet İlmî Dergi*. (2005). DİB Dini Yayınlar Daire Başkanlığı, 41 (3), Temmuz-Ağustos-Eylül, Ankara.

- DTS, (2009). *Dini Terimler Sözlüğü*. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Ankara.
- İ. DİB, (1990). *İstatistiklerle Diyanet İşleri Başkanlığı*. (1990). Diyanet İşleri Başkanlığı APK Daire Başkanlığı, Ankara.
- İHO, (2015). <http://www.imamhatipokullari.org/tarihce.html> , Erişim Tarihi: 25.01.2015.
- Keyifli, Ş. (1997). *Urfa ve Yöresinde Yaygın Din Eğitimi (İmamların Mesleki İmkânları ve problemleriyle ilgili Alan Araştırması)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- K.G. DİB, (1999). *Kuruluşundan Günümüze DİB (Tarihçe, Teşkilat, Hizmet ve Faaliyetler) (1924–1997)*. (1999). DİB APK Daire Başkanlığı, Ankara.
- Öcal, M. (1994). *İlköğretim Okulları ve İmam-Hatip Liseleri*, İstanbul: Ensar Neşriyat
- ÖSYM (2014). *2014 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. (2014). ÖSYM, Ankara.
- ÖSYM (2015a). <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/Tercih/2014-OSYSKONTKILAVUZU14072014.pdf> , Erişim Tarihi: 27.01.2015.
- ÖSYM (2015b). <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/DGS/tercih/2014-DGSTABLO-1-tercih22082014-yeni2.pdf> , Erişim Tarihi: 27.01.2015.
- Öztürk, Ş. (2002). *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu (Din Eğitiminde DİB’in Görevleri Ve Sorunları)*, Sakarya: Değişim Yayınları.
- Öztürk, V. (2003). H. Suphi Tanrıöver’in Din Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13, İzmir.
- RG, (1924). *Resmi Gazete*, 442 Sayılı ve 18 Mart 1924 Tarihinde kabul edilen Köy Kanunu, Yayımlandığı Resmi Gazete Tarihi: 7/4/1924, Sayı: 68, Yayımlandığı Düstur: Tertip: 3 Cilt: 5. Ankara.
- RG, (2010). Resmi Gazete, 6002 Sayılı Kanun, 01.07.2010 tarihinde TBMM’de kabul edilen, 13 Temmuz 2010 Salı günü 27640 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 6002 Sayılı Kanun. Ankara.
- Şahin, S. (2006). Türkiye’de 1. Din Eğitimi Semineri (23–25 Nisan 1981), İlahiyat Vakfı Yayınları, (Yozgat Yüksek İslam Enstitüsü), Yozgat.
- Yavuzer, H. (2006). *Çağdaş Din Hizmeti ve Diyanet İşleri Başkanlığı-Dini Otorite Ve Teşkilatların Sosyolojik Analizi*, Kayseri: Lâçin Yayınları.
- YDESS, (2003). Yaygın Din Eğitiminin Sorunları Sempozyumu (28-29 Mayıs 2002), (2003). İlahiyat Bilimleri Vakfı (İBAV) Yayınları, Kayseri.

Yıldız, M. C. (1999). *Din Görevlilerinin Sorunları ve Beklentileri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Elazığ Uygulaması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

İSLAM HUKUKU AÇISINDAN KÜRTAJ

Mehmet DİRİK*

E-mail: mhmdrkr@hotmail.com

Citation/©: Dirik, M. (2018). İslam hukuku açısından kürtaj. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 73-96.

Öz

Kürtaj konusu insanın, hayatın, dinin, bilimin, ahlâkın, hukukun ve vicdanın kesiştiği ender konulardan biridir. Bu çalışmada kürtajın mahiyeti, İslam hukuku açısından kürtajın imkânı ve hangi şartlarda buna cevaz verilebileceğine ilişkin yaklaşımlar; özürle doğacağı tespit edilen ceninin alınması, evlilik dışı veya tecavüz neticesi istenmeyen gebeliklerin sonlandırılması etrafındaki tartışmalar ele alınmış, bu konuda çağdaş İslam hukukçularının tutumları değerlendirilmiştir. Konu ülkemizde yaşayan Müslümanları yakından ilgilendirdiği için ilgili mevzuata kısaca yer verilmiştir.

Kürtaj, ekseriyetle rahim içindeki embriyo veya fetüsün imha edilmesi ya da fetüsün hayatını sonlandırmak amacıyla vaktinden önce uterus dışına çıkartılmasıdır. Çağdaş İslam hukukçuları arasında hamileliğin erken dönemlerinde kürtaja cevaz verenler vardır. Bu görüşteki fakihler; hastalık, darulharpte yaşama, uzun yolculukta bulunma gibi meşru mazeretlere dayanırsa ilk zamanlarda kürtajın mübah; meşru bir mazerete dayanmazsa mekruh olduğunu ileri sürmektedirler. Buna karşın fetva kurulları ve İslam hukukçularının çoğunluğu, anne rahmine tutunmasından itibaren embriyonun korunması gerektiği ve kürtaja cevaz verilemeyeceği görüşündedir. Bu görüşteki fakihlere göre kürtaj yasağının istisnası, hamileliğin sürmesi halinde anne ve ceninin birlikte kaybedileceği durumların gerçekleşmesi halidir.

Anahtar Kelimeler: Fıkıh, İslam hukuku, kürtaj, hamilelik, cenin

* Doç. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü.

ABORTION IN TERMS OF ISLAMIC LAW

Abstract

The subject of abortion is one of the rare topics in which the life, religion, science, morality, law and conscience intersect. The nature of the abortion in this study, the possibility of abortion in terms of Islamic law, and the conditions under which conditions may be allowed to do so; the debate about the fetus which was determined as a disabled birth, the termination of unwanted pregnancies due to extramarital or rape was discussed and the attitudes of contemporary Islamic jurists were evaluated. The subject is briefly mentioned with regard to the interest of Muslims living in our country.

Abortion is usually the destruction of an embryo or fetus in the uterus, or removal of the uterus prematurely to terminate the fetal life. Among the contemporary Islamic jurists, there are some who abstain from abortion early in their pregnancy. These conclusions are; if the illness is based on legitimate excuses, such as living in the narrow streets, long journeys, they argue that if a legitimate excuse does not end, it is makruh. On the other hand, the majority of the Fatwa boards and Islamic jurists are of the view that the embryo must be preserved from the time of its adherence to the mother's womb and that the abortion can not be granted. According to these views, the exception to the abortion ban is the occurrence of situations in which the mother and fetus will lose together if the pregnancy lasts.

Keywords: Fiqh, Islamic law, abortion, pregnancy, fetus

Giriş

İslam hukuku açısından herhangi bir insan, sağ doğduğu andan itibaren ölüncüye kadar çeşitli haklara sahiptir ve bunların dokunulmazlığı vardır. Yaşama hakkı bunlardan biridir. Bu hakkın gereği olarak kişi kendisini ve başkasını yok edecek; hayat ve vücut bütünlüğünü tehlikeye atacak davranışlarda bulunamaz. İntihar, ötenazi ve kürtajın meşru sayılmaması insanın yaşama hakkının korunmasının bir gereğidir. Bazı durumlarda yasakların ihlaline zaruret miktarınca müsaade edilse bile başkasının canına kastetme zaruret kapsamında değerlendirilecek bir mazeret kabul edilmez (Aybakan ve Dönmez, 2004, s.380). Bu çerçevede sağ olarak dış dünyada bulunan gerçek kişiler gibi ana rahmindeki cenin de yaşama hakkına sahiptir. Ana rahminde bulunduğu süreçte de onun yaşama hakkı korunmuştur, hiç kimsenin buna kastetmesine müsaade edilemez.

Fıkıh ilminde ana rahmindeki ceninin imhâsı iki yönden ele alınmıştır: Birincisi, câiz olup olmadığı, ikincisi, kasten veya kasıt dışı bir yolla cenine verilen zarara karşılık öngörülen maddi müeyyidenin niteliği. Günümüzde bu konu daha ziyade *özürlü ceninin alınması*,

gayri meşru yoldan veya tecavüz sonucu meydana gelmiş istenmeyen gebeliklerin sonlandırılması çerçevesinde tartışılmaktadır.

Cenine yönelik düşürme veya düşürtme şeklinde tamamen ana rahmini terk etmesine veya ana rahminde kalmakla birlikte vücut bütünlüğünün ve mutad işlevlerinin bozulmasına yol açan fiiller, cenin aleyhine işlenmiş suç eylemi kabul edilir. Bunun istisnası, anne veya ceninden birinin yaşamasının tercihini gerektirecek bir tıbbî tanının bulunduğu zaruret halidir. Harici etki bulunmaksızın meydana gelen düşük veya kayıplar konumuza girmemekte, cenin aleyhine suç kapsamında görülmemektedir. Klasik literatürde *ıskat-ı cenin*; *ıskat*, *ilka*, *imlas* ve *tarh* modern Arapçada ise *ichâz*'¹ kullanıldığı bu kavram (İbn Manzur, 1992; Heyet, 1989, s.56) için dilimizde kürtaj kelimesi kullanılmaktadır.

İnsan, anne rahminde çeşitli aşamalardan geçer. Fıkıh literatürü ve çağdaş tıp bilimi, anne rahmindeki çocuk için gelişim dönemine göre farklı terimler kullanmıştır. Kürtaj açısından bu aşamalar, neticeyi fazlaca değiştirmedeği için bu çalışmada hangi aşamada olduğuna bakmaksızın döllenmiş yumurtanın rahme tutunmasından anne rahmini terk etmesine kadar geçen aşamaların tamamında anne rahmindeki çocuğu ifade etmek için *cenin* (fetüs) kelimesi kullanılacaktır. Hangi aşamada bulunduğu bakılmaksızın kendisine müdahale suç sayıldığı için ana rahminde ceninin gelişim dönemleri arasında *kürtaj açısından* bir ayırım yapılmadığı görülür.

Günümüzde ceninin hukuki statüsü hakkında çeşitli değerlendirmeler yapılmaktadır. Kürtaja onay verip vermeme açısından bakıldığında yaklaşımları iki grupta değerlendirmek mümkündür: Bunlardan ilki, cenini anneye bağlı olmakla birlikte anneden bağımsız bir şahsiyet kabul edenler; diğeri, cenini annenin bir organı gibi görenlerdir. Birinci yaklaşıma göre ana rahmine tutunan cenin, sağ olarak doğumuna kadar korunmaya değer bir varlıktır; meşru bir mazeret bulunmadıkça kürtajına onay verilemez. İkinci yaklaşıma göre anne, cenin üzerinde tasarruf yetkisine sahiptir. Annenin kürtajda belirleyici bir konumu vardır; zira rahim tahliyesi, annenin kendi bedeni üzerindeki bir tasarrufudur.²

Kürtaj konusu insanın, hayatın, dinin, bilimin, ahlâkın, hukukun ve vicdanın kesiştiği ender konulardan biridir. Bu çalışmada kürtajın mahiyeti, İslam hukuku açısından kürtajın imkânı ve hangi şartlarda buna cevaz verilebileceğine ilişkin yaklaşımlar, özürülü doğacağı tespit edilen ceninin alınması, evlilik dışı ya da tecavüz neticesi istemeden meydana gelen bir

1 (اجهاض). *İchâz*, vakti gelmeden veya yaratılışı tamamlanmadan önce ceninin düşmesi veya düşürtülmesidir.

2 Tıp hukukunun genel ilkelerine göre, gebe kadın, kendi vücudu üzerinde tasarruf yetkisine sahiptir. Örneğin; hamile bir kadın, hasta olduğunda, tedaviyi reddetme hakkını haizdir. Kadının ayrıca ikinci bir canlıyı da taşıması nedeniyle, "tek başına karar veremeyeceği" söylenemez. Sonuçta kadının bedeni üzerinde yapılacak bir müdahale söz konusu olduğundan, tek karar verici de kadının kendisidir. Bunun kürtaj bakımından yansması da, tek karar vericinin kadının kendisi olması gerektiğidir Hakeri (2012).

hamileliğin sonlandırılıp sonlandırılmayacağı etrafındaki tartışma konuları ele alınıp değerlendirilecektir. Ayrıca Ülkemizde yaşayan Müslümanları ilgilendirdiği için kürtajla ilgili kanuni durum hakkında da kısaca bilgi verilecektir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO)' nün hesaplamalarına göre, dünyada her yıl, 210 milyon civarında gebeliğin meydana geldiği, bunların yaklaşık 1/3'ü istenmeden oluştuğu ve Dünyada meydana gelen gebeliklerin 46 milyonu isteyerek düşükle sonlandırıldığı³ göz önüne alınırsa konu evrensel bir problem özelliği de taşımaktadır.

1. Fıkıhta Kürtaj

1.1. Kürtajın Mahiyeti

Kürtajın (veya küretaj) kelime anlamı, kazımak veya tüm rahim içini temizlemektir. Bu kavram (gebelik terminasyonu, gebelik sonlandırılması veya dilatasyon), ekseriyetle rahim içinde istenmeyen bir gebeliğin sonlandırılması için kullanılır. Bu anlamıyla kürtaj (abortion), rahim (uterus) içindeki embriyo veya fetüsün imha edilmesi ya da fetüsün hayatını sonlandırmak amacıyla vaktinden önce uterus dışına çıkartılmasıdır (Görgülü, 2015, s.79). Diğer taraftan kürtaj, teşhis amaçlı olarak tıbbî işlem için de kullanılır.⁴ Bu anlamda kürtaj, rahminde bir cenin bulunmamasına rağmen uzun süreli ve fazla adet gören kadınlara rahim içi temizliği denen bir işlemle rahim iç duvarından kazınarak örnek alınması ve inceleme yapılmasıdır. Bu işlem sonrasında kanama kesilmekte ve alınan parça patolojiye gönderilmektedir.⁵ Bu şekliyle kürtaj hem teşhis hem de tedavi amacıyla yapılan bir işlem konumundadır. Ana rahmindeki cenine müdahale içermediği için tedavi amaçlı kürtajın, uygun ortamda ve uzman hekim tarafından yapılması halinde fikhî açıdan bir mahzur taşıdığı söylenemez. Bu çalışmada kürtajın bu yönüne değinilmeyecek, yalnızca hamileliklerde rahim içerisindeki ceninin tıbbî müdahale ile alınması konusu işlenecektir.

Gebeliğin sonlandırılması anlamında kürtaj işlemine başvuranın çeşitli sebepleri zikredilmektedir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür: 1. Anne hayatını veya sıhhatini koruma, 2. İstenmeyen cinsiyetten kurtulma (Çam, 2018, s.214)⁶, 3. Zina veya tecavüz neticesi oluşan istenmeyen hamilelikten kurtulma, 4. Cenini ilmi araştırma ve tecrübelerde kullanma⁷, 5. Özürlü ceninin alınması, 6. Diğer (ekonomik yetersizlik, emzikli çocuk

³ <http://www.tjod.org/turk-jinekoloji-ve-obstetrik-derneği-tjod-kurtaj-raporu/> (erişim: 17.07.2018).

⁴ <http://tip.terimleri.com/kurtaj.html> (erişim: 14.12.2015).

⁵ <http://www.jinekolognet.com/kurtaj.asp> (erişim: 14.12.2015).

⁶ Suni döllenme uygulamalarında rahim dışında döllendirilen yumurtalardan alınan tek hücrede cinsiyet tespiti yapılarak tercih edilen cinsiyetteki embriyo kadına transfer edilmekte, diğerleri imha edilmekte ya da gebe bir kadında bebeğin cinsiyeti 8-10 haftalarda genetik testler yoluyla tespit edilmekte ve istenmeyen gebeliğin vukuu halinde ceninin hayatına son verilmektedir. Buna cevaz vermeye imkân yoktur. Bu durum kız çocuklarının diri diri gömülmesine benzer.

⁷ Ceninin uzuv ve dokularının başka birinde kullanılması için kürtajı câiz değildir. Kendiliğinden veya meşru mazeretle kürtaj yapılmışsa yaşama şansı bulunmayan ceninin organları kullanılabilir (Çam,

bulunması, terbiye zorluğu, boşanma, boşanma endişesi, kocanın ölmesi, kocanın kötü muamelesinden dolayı çocuğu doğurmak istememe...) sebepler (Çam, 2018, ss.187-188).

Ailelerin kürtaja aile planlaması veya kendi sosyo ekonomik durumlarını gerekçe göstererek başvurmaları sıkça karşılaşılan durumlardan biridir. Fakat bu gerekçelerin, anne rahminde bulunsa bile kısmen anneden bağımsız bir yapıya sahip olan ve gün geçtikçe doğuma doğru ilerleyen bir çocuğun yaşamına son verilmesinde ne kadar makul sayılabileceği ayrıca bir tartışma konusudur. Bu itibarla hamileliği önleyici yollar varken bunu bir kenara bırakıp çocuğun oluşmasına imkân vermek sonra da onu öldürmek sadece tıbbî açıdan değil ahlakî, vicdanî ve dinî yönlerden tartışılması gereken bir konu olarak karşımızda durmaktadır.

1.2. Kürtaj Yasağıyla İlgili Naslar

Allahü Teâlâ Kur'an'da *"O, sizi bir tek candan yaratandır. Sizin bir karar kılma yeriniz, bir de emanet bırakılma yeriniz var. Biz anlayan bir toplum için âyetleri ayrı ayrı açıklamışızdır"* (En'am, 6:98) buyurarak bütün insanları tek bir nefisten yarattığını ve bu nefsin oluş aşamaları arasında ana rahminin bulunduğunu (nefsin bir müddet ana rahminde kaldığını) ifade etmiştir. Bir başka ayette ise hem çocukların hem de nefsin öldürülmesi *"De ki: 'Gelin size Rabbinizin haram kıldığı şeyleri söyleyeyim: O'na hiçbir şeyi ortak koşmayın, anaya babaya iyilik yapın, yoksulluk korkusuyla çocuklarınızı öldürmeyin, sizin ve onların rızkını veren Biziz, gizli ve açık kötülöklere yaklaşmayın, Allah'ın haram kıldığı cana haksız yere kıymayın. Allah bunları size düşünesiniz diye buyurmaktadır"* (En'am, 6:151) ifadesiyle şiddetle yasaklanmıştır. Cenin, "nefis" kavramına kesin, çocuk (veled-evlâd) kavramına ise ihtimalli olarak dahildir. Hz. Peygamber'in Müslüman kadınlardan bazı suçlar, günahlar ve cinayetleri işlememe konusunda söz almasına ilişkin Kur'an'da *"Ey Peygamber! İnanmış kadınlar, Allah'a hiçbir ortak koşmamak, hırsızlık yapmamak, zina etmemek, çocuklarını öldürmemek, başkasının çocuğunu sahiplenerek kocasına isnadda bulunmamak ve uygun olanı işlemekte sana karşı gelmemek şartıyla sana beyat etmek üzere geldikleri zaman, onları kabul et; onlara Allah'tan başışlanma dile; doğrusu Allah, başışlayandır, acıyandır"* (Mümtehine, 60:12). buyrulmaktadır. Bu günahlar ve cinayetler arasında çocukların öldürülmemesi yer almaktadır ki bu âyetteki çocuklara "cenin" de dahildir.⁸

Hz. Peygamber, kasten çocuk düşürenin veya buna sebep olanın maddi tazminat ödemesine hükmetmiş (Buhârî, Diyât, 25-26) hamile haldeki Ğâmidiye'li (İbn Mâce, Diyât,

2018, s.225). Döllenme gerçekleşikten sonra ceninin gelişim dönemine bakmaksızın yedek parça amacıyla kürtajı câiz değildir. Ancak düşük veya erken doğum ya da meşru bir sebeple kürtajı yapılan ve yaşama imkânı bulunmayan bir ceninin organları alınabilir. Tüp bebek yöntemiyle üretilen fazla ceninler, temel hukuk kaideleri ve insanlığın yararı için bilimsel araştırmalarda kullanılabilir (Çam, 2018, s.229).

⁸ <http://www.hayrettinkaraman.net/sc/00104.htm> (erişim: 12.12.2015).

36) ve Cüheyne'li (Müslim, Hudûd, 24; Tirmizî, Hudûd, 9; Ebû Dâvûd, Hudûd, 25; Nesâî, Cenâiz, 64) kadınların had cezalarını önce doğuma, sonra da süt emzirme süresi tamamlanıncaya kadar ertelemiştir. Bu uygulamalar, anne karnındaki çocuğun yaşama hakkının korunması gereğini açıkça gösteren delillerdendir. Dolayısıyla İslâm'ın ilk dönemlerinden itibaren ana rahmindeki çocuğa yaşama hakkına sahip bir varlık nazarıyla bakılmıştır. Ceninin yaşama hakkının çiğnenmesi halinde, bu suçu işleyen haksız fiil sahiplerine cezai müeyyide öngörülmüştür. Diğer taraftan kız çocuklarının çeşitli bahanelerle öldürülmesi (Tekvir, 81:8-9) ve haksız yere bir cana kıyılması halinde işlenen suçun büyüklüğünü anlatan tasvir (Maide, 5:32) meşru mazeret dışında başvurulması halinde kürtajı da içerecek niteliktedir.

Bu ve benzeri ayet ve hadislerde yer alan genel prensipler ve özel hükümler, anne karnındaki ceninin dinen meşru sayılan haklı bir gerekçeye dayanmadan düşürülmesine, düşürtülmesine, aldırılmasına ve gebeliğin sonlandırılmasına müsaade edilemeyeceğini ifade eder. Özellikle kasten çocuk düşüren veya buna yol açan kişilerle ilgili tavrı, söz konusu fiilin, Hz. Peygamber (s.a.s.) tarafından cinayet seviyesinde bir suç değeri taşıdığını göstermektedir. Bu itibarla İslam dininin, kural olarak annenin hayatını doğrudan etkileyecek tıbbî bir zaruret bulunmadıkça anne karnındaki çocuğun düşürülmesini, düşürtülmesini veya kürtajla aldırılmasını onaylamadığı açıktır.⁹ Buna göre, anne hayatının korunması yahut birden fazla döllenme gerçekleşmesi halinde, ceninlerden birine müdahale edilmediği takdirde, diğerlerinin de öleceği durumlar dışında, herhangi bir yöntemle gebeliğe son vermeye cevaz verilmemiştir.¹⁰

1.3. Kürtaj Yasağının Başlangıcı Açısından Hamileliğin Durumu

Fakihler, kürtajın ya da rahim tahliyesinin ne zaman yasak hale geleceği veya bu işlem için belirli bir sürenin bulunup bulunmadığı hususunda farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Bu konudaki görüşleri ayrıntıda farklılıklar bulunmakla birlikte üç kategoride değerlendirmek mümkündür. 1. Mâlikîler, Şâfiîler'in bir kısmı, İmamiyye Şîası ve Hanefîler'le İbâzîlerin bir görüşüne göre anne rahmine yerleşme aşamasından itibaren kürtajla ceninin yaşamını sonlandırmaya yönelik bir müdahale haramdır. Ceninin ana rahmine tutunmasından sonra meşru bir mazeret bulunmadıkça rahim tahliye edilemez, bu işlem câiz değildir, cinayet olarak görülür. 2. Hanefîler'le Şâfiîler'in çoğunluğu, Hanbelîler ve Zeydîler'in bir kısmına göre hamileliğin başlangıcından itibaren ilk kırk gün içerisinde rahim tahliyesi yapılabilir, ceninin hayatı sonlandırılabilir. 3. Hanefîler'in ve Hanbelîler'in bir kısmına göre ruh üflenme zamanı saydıkları yüz yirmi güne kadar ceninin hayatı sonlandırılabilir, bu süre zarfında kürtaja cevaz verilebilir (Sahnûn, 1994, s.630; Gazzâlî, ty., 51; İbn Rüşd, 2004, s.199; İbn Âbidîn, 1992a, s.176, 1992b, s.374, 591; Muhsin t.y. s.117; Bûtî, 1988, s.72).

⁹ <https://fetva.diyaret.gov.tr/Cevap-Ara/38741/kurtaj-yapmanin-ve-yaptirmanin-dini-hukmu-nedir-> (erişim: 12.12.2015)

¹⁰ <https://kurul.diyaret.gov.tr/Cevap-Ara/999/kurtaj-yaptirmak-caiz-midir-> (erişim: 14.12.2017).

İkinci ve üçüncü görüşlere göre muvakkat bir zaman diliminin geçmesine kadar ana rahmindeki cenine müdahale (mübah veya mekruh olsa da) câizdir. Birinci görüşün dışındaki (2. ve 3. görüş) hukukçuların temel dayanaklarından biri hamileliğin bu aşamalarında cenine ruh üflendiğine dair rivayettir. Hz. Peygamber (s.a.v.) insanların yaratılışlarını ve kaderlerinin (alın yazılarının) yazılmasını açıklarken şöyle buyurmuştur: *“Her birinizin yaratılması anasının karnında kırk günde toparlanır, sonra orada, aynı süre kadar alâka (katılmış kan veya asılan nesne) olur, sonra aynı süre kadar muzğa (bir çiğnemlik et) olur. Sonra melek gönderilir, ona rûhu üfler ve kendisine dört sözlük emir verilir: Rızkı, eceli, ameli (yapıp edecekleri) ve ebedî hayattaki durumu; cennetlik mi, cehennemlik mi olacağı yazdırılır...”* (Buhârî, Bed’u’l-halk, 6; Müslim, Kader, 1-5; Tirmizî, Kader, 4; İbn Mâce, Mukaddime, 10).¹¹

Cenine ruh üfleme ile ilgili bu rivayeti esas alan fakihler, söz konusu sürenin kırk gün mü yoksa yüz yirmi gün mü olduğunda görüş ayrılığına düşseler de hamileliğin sonlandırılmasında bir süre tahdidinde bulunma cihetine gitmişlerdir. Kanaatimizce bu rivayete dayanarak ruhun üflenme zamanını belirleme ve buna göre bu işin cevazına hükmetme, o günün şartlarında ancak bu aşamalarda ceninin insan olduğunun anlaşılması arasında bir bağ kurularak ulaşılmış bir sonuçtur. Nitekim bu hususta Karaman şu ifadeleri kullanmıştır *“Bazı fıkıhçıların “ceninin imhâsının, çocuk düşürme ve kürtaj yaptırmanın câiz olduğuna delil kıldıkları “rûhun üflenmesi” ile ilgili hadîsin ise kürtaj ile uzaktan yakından bir ilgisi yoktur.”*¹² Ancak belirtmek gerekir ki belirli sürelerle kadar kürtajın câiz olduğu görüşündeki hukukçular da bu fiile müspet bakmamışlardır. Ancak bu sürenin geçmesinden sonra cenine yönelik her türlü müessir fiil haram kabul edilmiş, hatta bu konuda meşru mazeret bulunmadıkça rahim tahliyesinden kaçınılması gerektiği hususunda icma vardır denebilir (Şâfiî, 1990, s.118; Sahnûn, 1994, s.630; İbn Hazm, t.y., s.236; Kâsânî, 1986a, s.196; 1986b, s.124; 1986c, s.326; İbn Rüşd, 2004, s.199; Şirbinî, 1994, s.371; Desûkî, t.y., 266; Ğanim, 2001, s.169; Medkûr, 1969, s.301,305).¹³

Günümüzde anne rahmine yerleşme aşamasından doğuma kadar insanın geçirdiği bütün aşamalar tüm ayrıntılarıyla bilindiği ve her aşamada ceninin canlı bir varlık olduğu açıkça bilindiği için önceki müctehidlerin bir kısmı tarafından benimsenen -mahiyeti ve canlılığı bilinemediği için- kırk veya yüz yirmi güne kadar cenin ıskatına cevaz verme ihtimali iyice zayıflamıştır. Hatta bu sebeple çağdaş Müslüman bilginlerin önemli bir kısmı, meşru bir zaruret bulunmadıkça gelişimin hangi aşamasında bulunduğu ve hangi amacı

¹¹ Bu rivâyette 120 gün olduğu halde bu konudaki diğer rivâyetlerde üç rakam daha zikredilmiştir: 40, 45, 42. Bu haberler tıp biliminin verilerine aykırılık arz etmektedir. Bu verilere göre hamileliğin üçüncü haftasının sonunda kalp atmaya başlar, 24-25. günde göz ve kulakla ilgili ilk oluşumlar, kol ve bacak tomurcukları, 30. günde gözdeki lens, 36-42. günlerde el ve ayaklarda parmakları ayıran oluklar ve diş kulak taslağı oluşmuştur.

¹² <http://www.hayrettinkaraman.net/sc/00104.htm> (erişim: 12.12.2015).

¹³ <http://www.hayrettinkaraman.net/yazi/hayat/0077.htm> (erişim: 09/02/2013).

gerçekleştirmeyi hedeflediğine bakılmaksızın cenin düşürmenin haram bir fiil olduğu görüşündedirler. Burada zaruret, annenin bu doğumu yapmasını kesinlikle engelleyen tıbbî bir rahatsızlık sebebiyle ikisini kaybetmektense çocuğu feda edip anneyi kurtarmaktan ibarettir. Dolayısıyla İslâm hukukçuları arasında, hamileliğin devamı halinde hamile kadının kaybı ile sınırlı tıbbî zorunluluk hali hariç rahim tahliyesinin câiz olduğu yönünde görüş belirten kimse yoktur (Ğanîm, 2001, s.168-169; Muhsin, ty., s.13, 105-106, 124-127). Başta İslâm Fıkıh Akademisi'nin ve Din İşleri Yüksek Kurulu'nun kararları olmak üzere gerek kurul gerekse bireysel görüş beyanları bu görüşü teyit etmektedir.

1.4. Câiz Olup Olmaması Bakımından Kürtaj

Fıkıh literatürümüzde ana rahmindeki bir cenine müdahaleye izin verilmesi ile ilgili görüşler, daha ziyade bu varlığın mahiyetinin anlaşılmasıyla ilgilidir. Bunun anlaşılması için fakihler çeşitli kriterler benimsemişlerdir. Bu kriterleri belirlemeye sevk eden sebepler ise anneden ayrılan varlığın insan olduğunun anlaşılması halinde lohusalık, iddet, miras vb durumlar meydana gelecek olmasıdır. Organları belirmedikçe ana rahmindeki varlığın insan olup olmadığı bilinemediği için bu aşama öncesi düşüklere dair herhangi bir hükümden genelde söz edilmediği söylenebilir.

Fakihleri düşükle ilgili hükümleri organların belirlediği zaman dilimlerine izafe etmeye iten sebepler arasında ruh üflenme ile ilgili hadisin de önemli bir etkisi vardır. Bu rivayete dayanarak insan gelişim evreleri de dikkate alınarak bu aşamadan sonra ana rahmindeki varlığın insan olduğu sonucuna varılmıştır. Esasen bu konudaki yazılı mirasın tamamının bu minvalde gerçekleştiği görülmektedir.¹⁴ O günün fıkıhçıları zamanlarının teknik ve tıbbî imkânları doğrultusunda ana rahmindeki varlığın insan olduğunun anlaşılması halinde gerekli hükümlerin sabit olacağı görüşündedir. Mâlikîlerin organları belirmediği için insan olup olmadığı bilinmeyecek şekilde ana rahminden ayrılan varlığın üzerine ılık su dökülerek dağılıp dağılmamasını belirleyici kabul etmeleri buna örnektir. Bu bakımdan insan olup olmadığının bilinmemesi sebebiyle insan sureti alıncaya kadar canlılığı

¹⁴ Gazzâlî, *İhyâu-ulûmi'd-din*'de azil konusunu işlerken ceninin imhâsı konusuna da temas etmiş ve şu önemli açıklamayı yapmıştır: "Azil, cenini öldürmeye (ichâz) veya doğmuş kız çocuğunu toprağa gömerek katletmeye (ve'd) benzemez; çünkü -azilden farklı olarak- bu ikisi, olacağı değil, olmuşu (hâsılı) imhâ etmektir. Bu oluşun (ceninin) çeşitli aşamaları vardır. Varlığının ilk aşaması, erkek menisinin (spermin) rahime girerek kadının suyu ile karışması ve hayat için müsait hale gelmesidir. Bunu bozmak ve imhâ etmek cinayettir. Sonra katılışp et parçası haline gelirse bunu imhâ etme cinayeti daha büyük olur. Rûh üflenip insan olarak yaratma ve şekillendirme tamamlanınca cinayet daha da büyük. Cinayetin en büyük olanı ise ceninin canlı olarak ana rahminden ayrılıp çıkmasından sonra onu öldürmektir... İnsanın varoluşunun başlangıcı meninin erkekten ayrılması değil de ana rahmine düşüp kadının suyu ile birleşmesidir" dedik; çünkü çocuk, tek başına erkeğin suyundan yaratılmıyor, iki eşten yaratılıyor. Bu da ya her ikisinin suyundandır yahut da erkeğin suyu ile kadının hayız kanının birleşmesinden yaratılmaktadır..." (Gazzâlî, ty., s.51). Bütün bu eksik bilgilere rağmen Gazzâlî'nin, rahimde hâsıl olan birleşme anından itibaren hâsıl olan şeyi "insan varlığının bir aşaması" olarak kabul etmesi ve bunu imhâ etmenin cinayet olduğunu kaydetmesi apaçık bir gerçeğin tesbiti mahiyetindedir. <http://www.hayrettinkaraman.net/sc/00104.htm> (erişim: 12.12.2015).

bilinmediği için hoş karşılanmamakla birlikte anne rahmindeki varlığın düşürülmesinde / kürtajda bir sakınca görülmemiştir. Fıkıh mirasımızda bulunan bilgileri bu açıdan değerlendirmek isabetli olur. Günümüz imkânlarıyla elde edilen bilgilere, o günün fukahası sahip olsaydı, onların bu konuda o görüşleri ileri sürmeyecekleri, hamileliğin bütün aşamalarında rahim tahliyesine cevaz vermeyecekleri düşünülebilir. Yukarıda kısaca İslam hukukçularının görüşleri zikredilmişti; burada mezheplerin kürtaj hakkındaki görüşlerine kısaca yer verilecektir.

a) Hanefî mezhebinde, 120 günden sonra ceninin imhâ edilmesi ve düşürülmesinin câiz olmadığı hükmünde ittifak edilmiş, daha öncesi ile ilgili olarak da iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. Birinci görüş bunun câiz olduğudur. Câiz diyenler ruh üfleme ile ilgili rivayete dayanmış, 120 günden önce henüz çocuk olarak bir şeyin yaratılmadığını, mevcûdun insan olmadığını, kan, et gibi bir şey olduğunu, organlarının belirmediğini ileri sürmüşlerdir. İkinci görüş câiz değildir. Bu görüşü savunan Hanefî fıkıhçılara göre -önemli bir mazeret ve sebep bulunmadıkça- ceninin, 120 günden önce de imhâ edilmesi ve düşürülmesi câiz değildir; çünkü hac ibâdeti yapmak üzere ihrama giren bir kimsenin avlanması yasak olduğu gibi, kuşun yumurtasını kırması da, “yumurta kuşun temel unsurudur, kuş yumurtadan olmaktadır” denilerek câiz görülmemiştir. Burada da cenin düşürüldüğü veya düşürtüldüğünde günah söz konusu olur, ancak bunu yapanın suçu, sağ doğan hayattaki bir kimseyi öldüren katilinki kadar ağır değildir. Hanefîler’in, hamileliğin sonlandırılmasında “önemli mazeret” olarak gördükleri durumlar için şunlar sayılabilir.

a1) İbn Vehbân (ö. 768/1367) emzirdiği çocuğu varken hamile kalan kadının bu sebeple emzirmeyi bırakması ve kocasının sütanne tutma imkânının bulunmaması halinde mevcut çocuğun ölümünden endişe duyulmasını kürtaj için geçerli bir mazeret saymıştır. Ancak ihramlı iken hayvan yumurtasına zarar vermenin yasaklanmış olmasına kıyasla özürsüz yere organları belirmemiş de olsa bir ceninin düşürülmesi suç sayılmıştır.

a2) Çocuk yolda takılsa ve doğum mümkün olmasa bakılır; eğer çocuk ölmüş ise bunun parçalanarak çıkarılması câizdir. Çocuk yaşıyorsa, anayı kurtarmak için onu parçalayıp çıkarmak câiz değildir; çünkü buradaki iki can birbirine eşittir ve öldürülenin bunu hak edecek bir suçu yoktur (Serahsî, 1993, s.50; İbn Abidîn, 1992a, s.176).

Görüldüğü üzere bazı Hanefîler’in 120 günden önce çocuk düşürmeyi câiz görmeleri, rahimdeki varlığın insan mı yoksa bir kan kütleli veya et parçası mı olduğu konusundaki bilinmezlikten kaynaklanmaktadır (“Rahimdeki kütle hareket etmedikçe ve hareketin gaz vb. den değil de çocuktan geldiği bilinmedikçe çocuk olduğuna hükmedilemez” denilerek bu bilgi eksikliğine açıklık getirilmiştir.). Günümüzde ise rahimde teşekkül eden varlığın çocuk olduğu hamileliğin yaklaşık on beşinci günlerinde çeşitli teknik tıbbî verilerle tespit edilebilmektedir. Dolayısıyla Hanefîler açısından günümüzde hamilelik için 120 günlük sürenin cevaz alanı olduğunu söylemeye imkân yoktur. Hamileliğin gerçekleşmesinden itibaren artık ceninin düşürtülmesinin câiz olmadığı açıktır.

b) Malikîler, kırkıncı günün öncesinde de cenini düşürme ve düşürtmenin câiz olmadığını açıkça ifade etmişlerdir (Derdîr, ty., s.266-267).

c) Şâfiîler'in bu konuda iki görüşü vardır. Bazı fakihler ilk kırk günü tamamlamadıkça bir ceninin düşürtülmesinin -Hanefîler'inkine benzer gerekçelerle- kerahetle birlikte câiz olduğunu söylerken Gazzâlî (ö. 505/1111) gibi bazıları bunun haram olduğunu ifade edenler de vardır (Gazzâlî, ty., s.51). Birinci gruptaki fakihler de ruh üfleme vaktine yaklaştıkça mekruh hükmünün harama doğru ilerlediği görüşündedirler (Remlî, 1984, s.442).

d) Hanbelîler'e göre hâmilelik üzerinden kırk gün geçtikten sonra çocuk düşürmek câiz değildir. Hanbelîler'den İbn Teymiyye ise (ö. 728/1328) her aşamasında kürtajın haram olduğu görüşündedir (İbn Teymiyye, 1995, s.160).

e) Zâhiriyye mezhebi imamlarından İbn Hazm (ö. 456/1064), 120 günden önce çocuğunu düşüren anneye mâlî cezâ, daha sonra düşürene ise kısas veya diyet gerekeceğini ifade etmiştir (İbn Hazm, ty., s.238); bu ifade onun, baştan itibaren çocuk düşürmeye cevaz vermediğini göstermektedir.¹⁵

Fakihlerin yaşadıkları dönemin bilgisi doğrultusunda ortaya koydukları görüşlerini günümüz tıp biliminin verileri ışığında değerlendirerek anlamak gerekir. Kanaatimizce ana rahmine tutunduğu andan itibaren ana rahmindeki cenine yaşama hakkına sahip bir varlık olarak bakmak ve onunla ilgili konuları bu çerçevede değerlendirmek gereklidir. Nitekim Hüseyin Esen bu hususta şu ifadeleri kullanmıştır: *Cenin hayatının dölllenme ile başladığı, döllenenin de cinsel ilişkiden veya tüpte döllenmeden 6 veya 8 saat sonra gerçekleştiği bilgisine dayanarak bu süreden önceki her türlü ilişki neticesi (nikâh, zina, tecavüz, hata-kaza gibi) gerçekleşen hamilelikte meşru bir mazeret gösterme gereği duyulmaksızın spermelerin öldürülmesi, alınması veya yumurtanın döllennesinin engellenmesi câiz olmamalıdır* (Esen, 2007, s.298).

1.5. Özürlü Ceninin Alınması

Kürtaj konusunda en tartışmalı alanlardan biri tıbbî tanı yöntemleriyle özürlü olduğu ve özürlü olarak doğacağı tespit edilen bir ceninin hayatının harici yolla sonlandırılması meselesidir. Genetik miras, çevresel faktörler, annenin rahatsızlığı, bilinçsiz ilaç kullanımı veya hamilelikte geçirilen bir hastalık vb anne rahmindeki cenini etkileyebilmekte ve onun özürlü olarak dünyaya gelmesine yol açabilmektedir. Bu durumdaki ceninlerden bir kısmı anne rahminde iken kendiliğinden düşmekte, bir kısmı da özürlü olarak dünyaya gelmekte ve bu şekilde yaşamaktadırlar.

Ana rahmindeki bir ceninin tıbbî tanı yöntemleriyle bedenen veya zihnen özürlü doğacağına anlaşılması durumunda, bu hamileliğin doğumdan önce sonlandırılması

¹⁵ <http://www.hayrettinkaraman.net/yazi/hayat/0077.htm>.

(kürtaj) konusunda çağdaş İslam hukukçularının görüşlerini iki temel eğilim çerçevesinde ele almak mümkündür.

1. Özürlü ceninin doğum öncesinde kürtajına cevaz veren görüştür. Bu eğilimdeki âlimlere göre, özürlü bilimsel verilerle tespit edilmesi, özürlü bireyi konforsuz bir yaşamla karşı karşıya bırakması, söz konusu rahatsızlığın tedavisinin mümkün olmaması, doğması halinde çocuğun kendisinin ve ebeveyninin hayatını zorlaştırması gibi durumlarda konusunda uzman heyetin kararı ve ana-babanın talebi halinde kürtaj kendisine başvurulabilecek bir yoldur. Fıkıh Akademisi bu tür durumlarda 120 gün öncesinde rahim tahliyesine cevaz vermiştir. Ancak 120 günden sonra anne ile ceninden birinin yaşamını tercih etmek gerekmedikçe buna cevaz vermemiştir. Karadâvî, Elbânî, Muhammed el-Bâr, Muhammed Salih el-Müneccid, Mehmet Erdoğan, Habib b. el-Hûca, Câdu'l-Hak, Halil el-Meyis, Abdullah Bisam ve Mustafa ez-Zerkâ gibi bazı İslam hukukçuları bu görüştedirler (Görgülü, 2015, s.92; Çam, 2018, s.237).¹⁶

2. Çağdaş İslam hukukçularının ve fetva kurullarının bir kısmı özürlü ceninin kürtajına cevaz vermezler. Haksız yere cana kıymayı yasaklayan ayet (Maide, 5:32), Hz. Peygamber'in ceninin düşürülmesine sebep olan kimseyi gurre ödemekle sorumlu tutması, tıbbî ve bilimsel gelişmelerle bir kısım rahatsızlıkların ana rahminde veya doğum sonrasında tedavi imkânının bulunması ve bu dünya hayatının imtihan vesilesi sayılması vb. hususlar bu görüşteki fakihlerin gerekçeleridir (Kahtânî, 2008, s.473; Görgülü, 2015, s.94).¹⁷ Bu görüşe sahip Karaman şu ifadeleri kullanmıştır: *“Kadının yumurtası erkeğin spermi ile aşılandıktan, embriyo oluştuktan ve rahim duvarına tutunarak beslenmeye başladıktan sonra -ki bu aşılardan kısa bir süre sonra olmaktadır- artık her şeyi (cinsiyeti, boyu, rengi...) belirlenmiş ve zaman içinde ortaya çıkacak olan bir çocuk (insan) vardır. Bu çocuğa (rahim içinde iken adı cenîndir) yapılacak işlem ile doğmuş çocuğa yapılacak işlem arasında -cinayet ve günah bakımından- önemli bir fark yoktur; onu almak, kürtaj yapmak insan öldürmektir ve asla câiz değildir.”*¹⁸

Anne rahmindeki cenine potansiyel bir insan olarak bakıldığı için ona zarar veren fiiller suç kabul edilmiş ve failine ceza öngörülmüştür. Sağ doğmuş bir çocuk bedeni veya zihni özürlü bulunması sebebiyle öldürülmeyeceğine göre cenini de öldürmek câiz değildir. Ahirete iman, zerre miktarı iyilik ve kötülüğün karşılığının alınacağını ifade ettiğine göre belki özürlü kimselere yapılacak bu tür özverili davranışlar, kişilerin kurtuluşuna ve sağlıklı hallerinin kıymetini bilmelerine ve şükretmelerine vesile olabilecektir. Bu bakımdan

¹⁶ Abdülkadir Şener'e göre, eğer zaruret varsa yani tıp tespit etmişse, 5, 10 veya 20 haftalık veya daha sonrasında kürtajla çocuğun hayatı sonlandırılabilir. Eğer ana rahminde tedavi yapılabiliyorsa yapılır, değilse cenin alınır (Şener, 2007, ss.98-99).

¹⁷ Günümüzde ceninin karın ve su toplanması, idrar yollarında tıkanıklık gibi bazı rahatsızlıklar anne rahminde tedavi edilebilmektedir.

¹⁸ <http://www.hayrettinkaraman.net/sc/00104.htm> (erişim: 12.12.2015).

yalnızca anne ve ceninden birinin yaşamasını tercih etmeyi gerektirecek meşru bir zaruret bulunması halinde özürlü ceninin bulunduğu hamileliğin sonlandırılmasına cevaz verilebilir.¹⁹ Karaman bu hususta şunları ifade etmiştir; “*Kırk beş gün, 120 gün sonraki durumlar, rahimdeki varlığın değişim safhalarından bazılarıdır, bu değişim/gelişim safhaları olmadan da o canlıdır ve insandır. Mesela hadis ve fıkıh kitaplarında, bir rivayette kırk beş, diğerinde 120 gün sonra cenine “ruhun üflenmesi”nden söz edilmiştir; bu ruhtan maksat can değildir; çünkü cenin (rahimdeki çocuk) bundan önce de (baştan beri) canlıdır. Bu üflenmiş ruh, mahiyetini insanların bilmediği ilâhî bir katkıdır. İnsanı insan yapan ve öldükten sonra da varlığı devam edecek olan unsur “nefis”tir, bu nefis insanla beraber yaratılır ve devamlı gelişir; iyi olur, kötü olur. Ruha gelince, bu üfürülmeden önce de, ölüm ile vücudu terk ettikten sonra da -onun dışında kalan- varlık insandır ve ona (rahimde iken canlı, öldükten sonra ölü) insan olarak bakılır, böyle muamele edilir.”²⁰*

Özürlü ceninlerin anne rahminde iken kürtajla alınması siyasetin de gündeminden uzak kalamamıştır. Nitekim dönemin (Mayıs 2012) TBMM İnsan Hakları Komisyonu Başkanı Ayhan Sefer Üstün, bu görüşü teyit eder mahiyette şu ifadeleri kullanmıştır: “*Cenin özürlü de olsa bir candır. Allah onun ömrünü tayin edecektir. Modern ceza hukukunda idam cezalandırma yöntemi olarak bile kaldırılmışken, bir insan olarak doğma durumundaki canlının hayatını elinden alamayız. Sosyal devlet ilkesi budur. Anne baba bakmıyorsa bile devlet sosyal devlet ilkesi gereğince bunlara bakmakla mükelleftir... Nitekim Özürlüler Kanunu çıkmış. Bu tür çocuğu olana devlet birçok yardım yapıyor. Evde bakım, vergi indirimi vs.”²¹*

Dönemin Diyanet İşleri Başkanı Mehmet Görmez (2012) de *meşru bir mazeret bulunmadıkça kürtaj haram ve cinayettir* görüşünü şu ifadeleriyle teyid etmiştir: “*Bilim adamları, biyologlar, embriyologlar, jinekologlar, genetik uzmanları bize kesin, bilimsel verilere dayanarak döllenmiş yumurta hücrelerinin anneden bağımsız bir insan olduğunu,*

¹⁹ <http://www.hayrettinkaraman.net/sc/00105.htm> (erişim: 12.12.2015).

²⁰ <http://www.hayrettinkaraman.net/sc/00104.htm> (erişim: 12.12.2015).

²¹ <http://www.aksam.com.tr/guncel/tecevazuze-ugrayan-da-kurtaj-yaptirmamali--118800h/haber-118800> (erişim: 15.12.2015). Aynı konuşmada Safer şunları ilave etmiştir “Birçok spastik bebek, yaşadığını bile farkında değil. Anne karnında iken fark ediliyorsa, doktorlar ve modern tıp alınmasını tavsiye ediyor. Bunu yok mu sayacağız?

Hayır, bu yolu açamayız. O zaman fakirler ne bilir yaşamaktan, köleler ne bilir yaşamaktan, özürsüzler ne bilir yaşamaktan diyebilir miyiz? Hatta Antik Yunan’da bir ara, kadınlar insan mıdır diye tartışmışlar biliyorsunuz. Sakatların, özürsüzlerin yaşama hakkı var mı diye bir kapıyı açamayız hiçbir zaman. İnsan kutsal bir varlıktır, bunu böyle kabul edeceğiz. Her kararı modern tıp doğrultusunda veremeyiz. - Neye göre karar verilmeli o zaman? Burada konunun insani boyutu vardır, hukuki boyutu vardır, felsefi boyutu vardır. Yani böyle bir mesele sadece tıpçıların kararına kalmaz. Bakın haklar çarpıştığında her zaman yaşam hakkı üstün gelir. Burada o çocuğun özürsüz de olsa dünyaya gelme hakkı vardır. Annenin psikolojisi bozulabilir, ama annenin hakkı mı üstün tutulur, doğacak bebeğin hakkı mı üstün tutulur? Doğacak çocuğun hakkı üstün tutulur. Çünkü onun doğacak çocuğun yaşama hakkı vardır burada...”

her ikisinin de iki ayrı genetik sisteme sahip olduğunu, her ikisinin de iki ayrı kalbi, iki ayrı kan dolaşımı sistemi olduğunu, anneye bağlılığın sadece beslenme, oksijen ve vücut gücüyle olduğunu söyledikleri müddetçe sadece Diyanet değil, sadece Müslüman din bilginleri değil; bütün ilahi dinler, bütün ahlâkî sistemler kürtajın bir insan yaşamına son vermek olduğunu, anne rahminde varlığını tamamlamış insanoğlunun yaşam hakkının da dokunulmaz olduğunu haykırması devam edecektir.”

Özürlü ceninin alınması ile ilgili bir diğer problem, doktorlarca özürlü tanısı konulan bazı ceninlerin sağlıklı çocuklar olarak dünyaya geldiği gerçeğidir. Bu sebeple tıbbî verilerin güvenilirliği de ayrı bir tartışma konusudur. Bu noktada tıbbî tanılarının isabet oranıyla ilgili olarak sinir sistemi hastalıklarında % 84,8'in üzerinde kesin bilgiler edinilememektedir. Bu oran kalp ve dolaşım sistemi rahatsızlıklarında % 38,8'e, kas ve iskelet sistemi hastalıklarında % 18'lere düşmektedir. Ayrıca bu tür rahatsızlık tanılarında % 20-80 arası yanlış teşhislerle karşılaşılmaktadır (Erşahin, 2002, s.211). Bu veriler de tıbbî tanılara dayanarak kürtaja başvurma ne ölçüde güvenilirlik taşıdığını sorgulamayı gerektirmektedir.

Tıbbî tanı yöntemleriyle özürlü olduğu anlaşılan bir ceninin hayatına son verilmesi konusu çeşitli ortamlarda tartışılmaya devam etmektedir. Bizim tercihe şayan bulduğumuz ve katıldığımız görüş; sağ doğduktan sonra ne tür rahatsızlığa sahip olursa olsun eğer bir çocuk öldürülemiyorsa, ana rahmindeki çocuk için de benzer tutumun sergilenmesi gerektiğidir. Özürlü bir çocuk sahibi olmanın bir anne baba için çeşitli zorluklar taşıdığı göz ardı edilemez. Ancak salimen dünyaya gelmiş çocuklar için, yaşanan bir olumsuzluğa bağlı sakatlık halinde tedavi ve bakımı konusunda nasıl özen gösteriliyorsa, bu şekilde rahatsızlıkları bulunan kişilerin de bakımlarına o şekilde özen gösterilmelidir. Sosyal güvenlik kurumlarının bu konuda ailelere çeşitli konularda yardımda bulunmaları da bir alternatif olarak düşünülmelidir.

1.6. İstenmeyen Gebeliğin Sonlandırılması

İstenmeyen gebelikle evlilik dışı bir cinsel birleşmeyle meydana gelen hamilelik kastedilmektedir. Hamileliğin sebebi cinsel ilişkinin, tarafların rızalarının bulunduğu zina, rızanın bulunmadığı cinsel saldırı veya ensest ilişkiye dayanması arasında bu açıdan bir ayırım yapılmamaktadır. İslam hukukçuları geçerli bir evlilik akdi bulunmaksızın meydana gelen cinsel birleşme sonucu oluşan gebeliğin sonlandırılması hususunda görüş belirtirken kadının rızasının bulunup bulunmamasını belirleyici unsur görmüşlerdir. Bu sebeple geçerli bir evlilik dışında oluşan hamileliğin sonlandırılması hususundaki görüşleri iki kısımda ele almak mümkündür.

1. Kadının rızasının olduğu bir cinsel birleşme neticesinde meydana gelmiş hamileliği sonlandırmanın câiz olmadığı görüşü hakimdir. Haram bir ilişkiye dayansa da masum bir canın yaşama hakkını sonlandırmaya cevaz verilemez, onun yaşama hakkına saygı duymak gerekir. Ayrıca ceninin bu haram fiilin semeresi olması, onu suçlu kılmaz. Ayrıca meydana

gelmesindeki haram fiil sebebiyle onun yaşama hakkının sonlandırılması, suçun şahsiliği ilkesi ile de bağdaşmaz. Dolayısıyla masum yavrunun başkasının suçu sebebiyle öldürülmesi bu ilkeye aykırılık taşır (Görgülü, 2015, s.98). Nitekim Kur'an'da hiç kimsenin başkasının günahından sorumlu tutulmayacağı ifade edilmiştir (İsra, 17:32; Enam, 6:164; İsra, 17:15; Fâtır, 35:18; Zümer, 39:7; Necm, 53:38). Hz. Peygamber'in zina ikrarında bulunan Ğâmidîye'li (İbn Mâce, Diyât, 36) ve Cüheyne'li (Müslim, Hudûd, 24; Tirmizî, Hudûd, 9; Ebû Dâvûd, Hudûd, 25; Nesâî, Cenâiz, 64) kadınlara uygulanacak zina haddini çocuklarının emzirilmesine kadar ertelemesi de bu görüşü desteklemektedir. Bu örneklerde görüldüğü üzere şayet ceninin yaşama hakkına saygı göstermek gerekmeseydi veya cenine annenin bir uzvu olarak bakıp kadına cenin üzerinde tasarrufta bulunma yetkisi verilseydi, haddin ertelenmesine gerek kalmayacaktı.

2. Kadının rızasının olmadığı cinsel saldırı (tecavüz) sonucu meydana gelen gebeliklerde ise durum biraz daha karmaşık hale gelmektedir. Zira kadını istemediği, zorlama, cebir ve tehdidin bulunduğu bir birliktelik sonucu meydana gelen ve hatırladığı her durumda acısını çekeceği bir çocuğu karnında taşıyacaktır. Bu bakımdan bu tür hamilelikte rahim tahliyesinin cevazı hususunda iki farklı eğilimden söz edilebilir.

2a) Said Ramazan el-Bûtî, Muhammed Seyyid Tantâvî, Yusuf el-Kardâvî ve ruh üflenmesi rivayetini muteber kabul edip bu süreden önce kürtaja cevaz veren âlimlerin çoğunluğuna göre bu tür gebelik, erken dönemde sonlandırılabilir.²²

2b) *Eritre ve Bosna Hersek* örneklerinde görüldüğü üzere, Müslüman aile yuvalarını yıkmak, nesillerini bozmak, maneviyatlarını çökerterek savaşıma güçlerini yok etmek ve doğacak bu çocuklarla Müslüman toplumda huzursuzluğu devam ettirerek onları yurtlarından göçe zorlamak amacıyla düşmanın Müslüman kadınlara tecavüz etmesi neticesi meydana gelen hamileliklerin sonlandırılmasına da ilke olarak cevaz verilemez. Çünkü kürtaj yapmak yasaktır. Ancak İslam toplumuna yönelik adeta bir savaş niteliğindeki bu tür hamileliklerin sonlandırılması ile ilgili olarak Kardâvî, *özür bulunan* durumlarda, hamileliğin üzerinden 40 veya 120 gün geçmeden önce kürtaj yapmayı câiz gören İslam hukukçularının görüşlerinden birinin tercih edilmesinde bir sakınca bulunmadığını ifade etmiştir. Ona göre, özür ne kadar kuvvetli olursa, onunla ilgili ruhsat da o kadar açık olur. Bunun ilk kırk gün geçmeden yapılması ise ruhsata en yakın olanıdır. Dolayısıyla namuslu

²² Bu grubun delilleri: 1. الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف, "Büyük zarar küçük zararla yok edilir" gibi fıkıh kaideleridir. Buna göre, tecavüz sonucu ile oluşan cenin kürtaj edilebilir. Çünkü toplumda soyu belirsizliğin artması, annenin böyle bir cenini dünyaya getirip psikolojik olarak duyacağı rahatsızlık gibi pek çok zarardan dolayı ruhu üflenmemiş ve yaradılışı tamamlanmamış ceninin yok edilmesi tercih edilir. 2. Tecavüz sonucu oluşan ceninin doğuma kadar bekletilmesi anne için büyük hastalıklara ve psikolojik rahatsızlıklara sebep olabilir. Hatta annenin ölümüne bile yol açabilir. İslam hukukçuları kürtaja cevaz veren nedenleri zikrederken kadının sütünün kesilme korkusu gibi, bundan daha zayıf zararların da kürtajın cevazına sebep olabileceğini söylemişlerdir. Eğer tecavüz bu gibi nedenlere kıyas edilirse, tecavüz nedeniyle kürtaj yapılması daha da câizdir (Ucatlı, 2009, s.77; Kesgin, 2018, ss.162-165).

ve iffetli Müslüman kızlara düşman güçleri tarafından *alçakça* tecavüz edilmesi, o Müslüman kadınlar ve onların aileleri için kürtaj konusunda *makbul* bir zaruret sayılır. Çünkü onlar uğradıkları tecavüz mahsulü ceninden nefret etmekte ve ondan kurtulmak istemektedirler. Bu ise derecesine göre takdir edilen zaruret nedeniyle verilen fetvadan dolayı bir ruhsattır. Bu konuda Din İşleri Yüksek Kurulu şu kararı almıştır: *Her ne şekilde olursa olsun, ana rahminde meydana gelen bir canlının kesin ve meşru bir mazeret olmadıkça dıştan bir müdahale ile (düşürme, aldırma, kürtaj gibi yollarla) yaşama imkânının yok edilmesi cinayet sayılmıştır. Ancak söz konusu olaya, İslam'ın izzeti ve İslam toplumunun bu bölgede varlığını devam ettirmesi veya yok olması açısından da bakılması gerekmektedir. Olayı bu yönü ile değerlendiren kurulumuz, annenin hayatını ve sağlığını tehlikeye sokmamak şartıyla, zorla tecavüz sonucu gebe bırakılan Müslüman kadın ve kızların, kendi iradelerine bağlı olarak ilaç veya tıbbî müdahale ile rahimlerinin tahliyesine cevaz verilebileceği kanaatine varılmıştır* (DİB, 1995, ss.80-81).

Allah *"Kalbi imanla dolu olduğu hâlde zorlanan kimse hariç, inandıktan sonra Allah'ı inkâr eden ve böylece göğsünü küfre açanlara Allah'tan gazap iner ve onlar için büyük bir azap vardır"* (Nahl, 16:106) buyurarak ikrah altındaki kimsenin günahını affettiğini belirtmiştir. Hz. Peygamber *"Ümmetinden hata, unutmama ve ikrah ile yapandan sorumluluk kaldırılmıştır"* (Buhârî, Hudûd, 22; Ebû Dâvud, Hudûd, 17; Tirmizî, Hudûd, 1; İbn Mâce, Talâk, 15) buyurmuştur. Hz. Ali de susuz kalan kadına kendisinden faydalandırmasına karşılık su vereceğini söyleyen kadına zaruret sebebiyle had uygulamamıştır (İbn Kudâme, 1968, ss.59-60). Bu ve benzeri delillerle tecavüz mağduru kadınların yaşadıkları ikrah sebebiyle olabildiğince erken gerçekleştirilme şartıyla cevazı yönündeki görüş savunulmuştur (Balbaba, 2016, ss.79-81).

Ülkemizde çeşitli gerekçelerle tecavüz sonucu meydana gelen hamileliklerin sonlandırılmasına izin verilmektedir. TCK 99. maddesi, kadının mağduru olduğu suç neticesinde oluşan hamilelikte 20 haftayı aşmamak ve kadının rızası bulunmak kaydıyla gebeliği sona erdirene ceza öngörmez. Ancak bunun için kürtaj işleminin uzman hekimlerce ve hastane ortamında yapılması gerekir.

1.7. Kürtaj Sayılıp Sayılmayacağı Tartışmalı Konular

Tüp bebek (in vitro fertilization embryo transfer/IVF-ET) yöntemiyle üretilen embriyoların hukuki statüleri, fazla embriyoların dondurulması, imha edilmesi, kök hücre, klonlama vb tıbbî araştırmalarda kullanılması veya bu amaçla embrio üretilmesi, embriyoların genetik ayıklama yöntemine tabi tutulması, cinsiyet seçimi gibi meseleler etrafında cereyan eden çeşitli fikhî tartışmalar vardır. Anne rahmine tutunma yaklaşık yedinci günde gerçekleştiği için bu aşamada ilaç vb. ile rahim tahliyesi sonucu imha edilen embriyo için kürtaj hükmü uygulanmayacağı görüşü hakimdir. Tüpteki embriyonun itlafı da kürtaj olarak görülmez. Bu tür fiiller, insan onurunu, ahlaki ilgilendirmesi halinde sadece ta'zir kapsamında suç olarak değerlendirilebilirler (Görgülü, 2015, s.115, 131-132). Bu bakımdan kanaatimizce

gurre vb. cenine yönelik cinayetler sadece ana rahminde bulunan çocuk için geçerli görülmelidir.

Laboratuvar ortamında üretilmiş ve çocuk sahibi olmak maksadı dışında elde kalan veya başka amaçlarla üretilen embriyoların hükmü araştırılırken şu sorulara cevap aranır: 1. İnsan hayatı ruh üflendikten sonra mı başlar, 2. Hayat, ana rahmine tutunma ile mi başlar, 3. Yumurta ve spermin fertilizasyonu ile mi başlar? Kürtaj konusuyla doğrudan bağlantılı olmamakla birlikte bu konudaki tartışmaların kenarında yer alan bu sorulara çeşitli şekillerde cevaplar verilmektedir. Bu hususta embriyonun dokunulmazlığının başlangıç zamanı Yeprem'e göre insan varlığının teşekkülü ile; Karaman'a göre ana rahmine tutunmakla başladığı için embriyolar bu aşamalardan itibaren korunması gereken varlıklardır (Görgülü, 2015, s.121).

1.8. Cenine Yönelik Müdahalenin Hukukî Sonuçları

İslam hukukunda cenin, hem kendisine yönelik müessir fiillerin faillerine cezai müeyyideler ön görerek hem de onu taşıyan anneye ibadetlerin edasından cezaların tatbikine varıncaya kadar çeşitli ruhsatlar tanıyarak koruma altına alınmıştır. Bu çerçevede ceninin zarar görmesini önlemek ve onu korumak için hamile kadına oruç tutmama ruhsatı verilmiş, annenin işlediği suça uygulanacak cezasının infazını çocuğun bu infazdan mağduriyet yaşamayacağı ileri bir zamana ertelenmiştir. Ayrıca iddet beklemenin önemli gerekçelerinden biri ana rahminde bulunan ceninin yeni evlilikten doğabilecek zarardan korunmasıdır (Dirik, 2012, ss.45-62).

İslâm hukukunda tıbbî zorunluluklar hariç anne rahmindeki bir çocuğun düşmesine bizzat anne veya baba bile yol açsa, bu eylemi sebebiyle suç işlemiş sayılır ve bu haksız fiilin tazmini öngörülür. İslâm hukuk ekollerinde ayrıntıda farklılıklar bulunmakla birlikte bir ceninin anneden ölü ayrılmasına yol açan fiilin faili, ceninin mirasçılarında gurre; canlı ayrılıp bu haksız fiil sonucu ölmesi halinde diyet ödemesi gerekir. Hatta ceninin sağ doğup ölmesi halinde haksız fiille illiyet bağının kurulduğu ve söz konusu fiilin kasten işlendiği anlaşılan durumlarda kısas gerekeceğinden bile söz edilmiştir. İslâm hukukuna göre haksız fiil sebebiyle cenin düşürten, cenin ölü düşmüşse guresinden; canlı düşürten sonra ölmüşse diyetinden miras alamaz (Cassâs,1405, s.43; Sahnûn, 1994, s.634; İbn Hazm, ty., s.240; Kâsânî, 1986c, s.326; İbnü'l-Cevzî, 1985, s.376; İbn Kudâme, 1968, s.414, 418; İbn Abidin, 1992c, s.767; Ğanîm, 2001, s.213). Ayrıca bazı fakihlere göre masum bir canın telefine yol açtıkları için failerin kefaret vermeleri de gerekmektedir (İbn Hazm, ty., s.238; İbnü'l-Cevzî, 1985, s.374; İbn Teymiyye, 1995, s.160.²³

Ceninin yaşama hakkını korumak için ona yönelik müessir fiilleri (maddi ve manevi şiddet, ilaç kullanımı vb.) işleyen kimselere; suçun mahiyetine göre kısas, mali tazminat, kefaret, mirastan mahrumiyet ve ta'zir cezalarından bir veya birkaçı öngörülmüştür. Klasik fıkıh

²³ Cenin cinayeti failine öngörülen cezalar hakkında bir inceleme için bakınız: Dirik, (2012, ss.187-213).

literatürümüzde cenin aleyhine suçun teşekkülünde “anne rahminden ayrılma” belirleyici bir kriter kabul edilmiştir (İbn Kudâme, 1968, s.406). Kuşkusuz o günün şartlarında başka türlü bu suçun teşekkülünü ispat etmeye imkân yoktu. Günümüzde çeşitli tıbbî tetkikler sayesinde anne rahminden ayrılan bir varlığın fiziken bütün uzuvlarıyla görülmesine gerek duyulmaksızın düşenin cenin olduğu ve onun müessir fiilden ne ölçüde etkilendiğinin tespiti mümkün hale gelmiştir. Bu sebeple anne rahminden ayrılmasına gerek kalmaksızın müessir fiil neticesinde meydana gelen düşüğün tespiti halinde ilgili cezaların tatbikinin gerekli olduğunu söylemeye engel yoktur.

Müessir fiil neticesinde düşen cenini Hanefî, Şâfiî ve Hanbelîler *şibhü'l-amd* veya *hataen*; Mâlikîler ise *amden* işlenmiş bir cinayet sayarlar (Dirik, 2012, ss.195-196). Buna göre failin, cenin anneden ayrıldığı sırada sağ ise tam diyet, ölü ise gurre ödemesi ön görülür.²⁴ Tam diyet kız çocuk için 50, erkek çocuk için 100 devedir. Gurre miktarı ise anne diyetinin onda biridir. (Beş deve, 50 dinar veya Hanefîler'e göre 500, diğer mezheplere göre 600 dirheme tekabül eder.) Ceninin düşmesine sebep olan kişi gurreden miras alamaz. Bazı tâbiîn fakihleri ve Mâlikîlerin bir görüşüne göre gurre anneye verilir. Hanefî ve Şâfiîler'e göre akile, Mâlikî ve Hanbelîler'e göre ceninin düşmesine yol açan kişi bu bedeli tazmin eder. Tespit edebildiğimiz kadarıyla Şâfiî ve Hanbelîler diğer fakihlerden ayrılarak bu suçun teşekkülü halinde faile kefaret de gerekeceği görüşündedirler (İbn Teymiyye, 1995, s.160).

1.9. Kürtaja Cevaz Verilen Haller

Çağdaş İslam hukukçuları arasında erken zamanlarda (*organları belirginleşmediği ve ilgili rivayeti belirli bir zaman dilimine izafe ederek bu vakitten önce kendisine ruh üflenmediği gerekçesiyle*) kürtaja cevaz verenler vardır. Hastalık, darulharpte yaşama, uzun yolculukta bulunma gibi meşru mazeretlere dayanarak bu aşamada kürtajın mübah; meşru bir mazeret bulunmaması halinde ise mekruh olduğu görüşünü savunanlar vardır. Fetva kurulları ve İslam hukukçularının çoğunluğu ise sperm ve yumurtanın döllenenmesinden veya ana rahmine tutunmasından itibaren embriyo yaşamının korunması gerektiği ve kürtajın câiz olmadığı görüşünü benimsemişlerdir. Bu görüşteki fakihlere göre kürtaj yasağının istisnası, hamileliğin sürmesi halinde hem anne hem de cenin kaybedileceği için iki zarardan daha hafifinin tercih edilmesi (Mecelle md. 29) ilkesi gereği annenin yaşatılıp ceninin kürtajla rahimden tahliye edilmesi durumudur (Görgülü, 2015, ss.85-86).

Bize göre meşru mazeret veya zaruret hali (anne hayatını korumak, tecavüz gibi cinsel saldırıların sonuçlarını ortadan kaldırmak ve anne rahmindeki ceninde ortaya çıkan ağır hastalıklar) sayılabilecek hallerde rahim tahliyesini değerlendirmek üzere bir heyet kurulmalıdır. Bu heyette yalnızca tıp bilimiyle uğraşanlar değil bunların yanı sıra psikoloji, din bilimleri, adli tıp vb. alanlarda uzman kişiler de bulunmalıdır. Bu heyetin çalışma

²⁴ Hz. Peygamber birbiriyle kavga eden iki kişiden hamile olanın düşük yapması üzerine diğer kadına gurre gerekli görmüştür (Ebû Dâvûd, Diyât, 19; Tirmizî, Diyât, 15; Nesaî, Kasame, 39).

prensipleri ile ilgili bir yol haritası çizmeli, tespit ettikleri ilkeler ve çalışma düzeni çerçevesinde ortaya çıkan münferit vakaları değerlendirerek sonuca bağlaması sağlanmalıdır.

2. Kürtajın Ülkemizdeki Yasal Boyutu

Hukuk sistemimizin en üst normu olan Anayasa'nın 17. maddesinde "Herkes, yaşama, maddî ve manevî varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahiptir. Tıbbî zorunluluklar ve kanunda yazılı haller dışında, kişinin vücut bütünlüğüne dokunulamaz; rızası olmadan bilimsel ve tıbbî deneylere tâbi tutulamaz..." denilerek yaşama hakkı güvence altına alınmıştır. Ancak buradaki *herkesin* kimleri kapsadığı, ceninin bu muhtevaya girip girmediği açık değildir (Demirsoy, 2018, s.85).

Ülkemizde kürtaj konusu, hukukumuzda iki ayrı kanunda düzenlenmiştir. Birisi 1983 tarih 2827 sayılı Nüfus Planlaması Hakkında Kanun (NPHK), diğeri 2004 tarih 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu (TCK)'dur. NPHK'un 5. maddesi, onuncu hafta sonuna kadar annenin sağlığı açısından tıbbî bir sakınca bulunmasa bile isteğe bağlı olarak gebeliğin sonlandırılmasına müsaade etmektedir. Onuncu haftadan sonra ise gebelik sadece annenin yaşamını tehdit eden veya doğacak çocuk ile onu takip edecek nesiller için ağır bir maluliyete yol açan hallerde doğum ve kadın hastalıkları ve ilgili daldan bir uzmanın bulgularına dayanan raporları ile sonlandırılabilir. ²⁵ Bu kanunun 6. maddesinde de bunun için gerekli izin düzenlenmiştir. Bu maddedeki acil müdahale hallerinin nelerden ibaret olduğu ve yapılacak ihbarın şekil ve mahiyeti ile sterilizasyon ve rahim tahliyesini kabul edenlerden istenilecek izin belgesinin şekli ve doldurulma esasları, bunların yapılacağı yerler, bu yerlerde bulunması gereken sağlık ve diğer koşullar ve bu yerlerin denetimi ve gözetimi ile ilgili hususlar ise 18.12.1983 tarih ve 510 sayılı *Rahim Tahliyesi ve Sterilizasyon Hizmetlerinin Yürütülmesi ve Denetlenmesine İlişkin Tüzük*le düzenlenmiştir. Çocuk düşürme ve düşürtme suçları ise TCK'nın 97. ve 100. maddelerinde düzenlenmiştir. 99. maddenin birinci fıkrasında rızası bulunmaksızın bir kadının çocuğunu düşürten kişi, beş yıldan on yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. İkinci fıkrasında ise tıbbî zorunluluk bulunmadığı halde rızaya dayalı bile olsa gebelik süresi on haftayı aşan bir kadının çocuğunu düşürten kişiye iki yıldan dört yıla kadar hapis cezası, çocuğunun düşürtülmesine rıza gösteren kadın hakkında ise bir yıla kadar hapis veya adli para cezası öngörülmüştür. Kanunun 100. maddesinde ise gebelik süresi onuncu haftayı aşan kadının çocuğunu isteyerek düşürmesi halinde bir yıla kadar hapis veya adli para cezasına hükümlenmiştir.

²⁵ Gebelik tahliyesi için yapılan kürtajın yasal süresi "son adet tarihinden itibaren 10 hafta" ile sınırlıdır. Son âdet tarihi, son âdetin ilk (başlangıç) günüdür (Resmi Gazete, 1989).

Görüldüğü üzere gebeliğin onuncu haftasına kadar tıbbî sakınca bulunmayan durumlarda, onuncu haftadan sonra ise doğan çocuk ile onu takip eden nesiller için ağır bir maluliyete yol açacağıın tespiti halinde rahim tahliyesine müsaade etmesi yönüyle mer'î hukukumuz İslâm hukukunda hâkim olan görüşe aykırı bir yol izlemektedir. Bilindiği üzere İslam hukukçuları arasındaki hakim kanaat, embriyo aşamasından itibaren ceninin muhterem bir varlık olduğu ve onun yaşama hakkına saygı göstermek gerektiği yönündedir.

Gebeliğin devam etmesi halinde anne sağlığının hayati tehlikeye düşeceği durumlarda, cenini yaşayabilecek şekilde anne rahminden ayırma imkânı yoksa ve hamileliğin sonlandırılması halinde annenin hayati riskten kurtulacağına dair konunun uzmanları görüş belirtmişlerse, hamileliğin haftasına bakılmaksızın kürtaja başvurmak gerekir. Bu tür mazeretlere örnek olarak cenini taşıyan annedeki kalp, böbrek, karaciğer hastalığı, astım veya hipertansiyon vb hastalıklarının hamilelikle birlikte kontrol edilemez seviyeye ulaşması zikredilebilir. Günümüz hukuk mevzuatına göre bu tür bir rahatsızlığın bulunması halinde resmi bir hastaneden “sağlık kurulu raporu”nun en az iki doktor imzasıyla çıkartılması gerekmektedir. Ayrıca rahim içindeki bebekte yaşamla bağdaşmayan veya doğduktan sonra yaşamını büyük ölçüde etkileyecek bir problem olduğu ultrason veya tarama testleriyle tespit edilirse “bebek hayatı düşünülerek” rahim tahliye edilebilir. Her iki durumda da yapılan işleme *tedavi edici* yani “Terapotik küretaj” denir.²⁶ Anne açısından tıbbî zorunluluğun bulunmadığı fakat istenmeyen gebeliğin 20. haftadan önce sonlandırılmasına ise “kriminal / elektif küretaj” denir.

Başka ülke kanunlarıyla karşılaştırıldığında, konunun kamuoyunda yıllarca tartışıldığı, safların çok keskin bir şekilde ayrıldığı ve tartışmaların hâlâ sürdüğü bu kürtaj konusu, ülkemizde kolay kabul görmüştür. Ancak başka ülkelerde hala en tartışmalı konular arasında yer almaktadır. Mesela günümüz Almanya’sında Alman Ceza Kanunu’nun en tartışmalı hükmünün hangisi olduğu sorulsa, tereddütsüz verilecek cevap, “kürtaj” olacaktır. Esasen 2004 yılında yeni TCK çıkarılırken de, NPHK’nın benimsediği bu esas hiç tartışılmaksızın, ön kabul şeklinde TCK’ya da alınmıştır. Hatta TCK, NPHK’da bulunmayan bir başka kürtaj sebebi ortaya koymuştur. TCK 99/6’da “*Kadının mağduru olduğu bir suç sonucu gebe kalması halinde, süresi 20 haftadan fazla olmamak ve kadının rızası olmak koşuluyla, gebeliği sona erdirene ceza verilmez. Ancak, bunun için gebeliğin uzman hekimler tarafından hastane ortamında sona erdirilmesi gerekir*” ifadesine yer verilerek kadının mağduru olduğu bir suç (tecavüz) neticesinde meydana gelen hamileliğin sonlandırılabilceği hükmüne yer verilmiştir. Bu hükümlerle 20 haftaya kadar olan gebeliklere son verilmesine imkân tanınmıştır Hakeri (2015, 11 Haziran).

²⁶ <http://www.jinekolognet.com/kurtaj.asp> (erişim: 14.12.2015)

Sonuç

İnsan hayatı, İslam dininin korumayı amaçladığı beş esastan biridir. İslam, sağ doğumdan ölüme kadar insan hayatını muhterem saydığı gibi ana rahmine tutunmasından ölü veya diri olarak orayı terk etmesine kadar da cenini saygı değer bir varlık kabul etmiş; anne baba dahil hiçbir kimsenin onun yaşama hakkına müdahale etmesine izin vermemiştir.

Anneden bağımsız gelişmesi ve annenin onu kasıtlı bir eylemle düşürmesi halinde ceninin diyetini ödemekle yükümlü tutulması ve o diyetten miras payı alamayacak olması ceninin anneden bağımsız biyolojik bir varlık kabul edildiğini göstermektedir. Anneden bağımsız bir kişilik olması itibarıyla annenin cenin üzerinde tasarruf yetkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla ana rahminde bulunduğu sırada cenin, insan olma yolunda hızla ilerleyen bir canlıdır ve *cenin düzeyinde* olmakla birlikte onun da *devredilemeyen ve vazgeçilemeyen* bir yaşama hakkı vardır. Anne babanın onun hayatını sonlandırma hak ve yetkisi yoktur. Ebeveynin yükümlülüğü, kendilerine emanet verilen bu çocuğa her aşamada bakmak, korumak ve yaşatmaktır. Bu sebeple meşru bir mazeret/zaruret bulunmadıkça ana rahmindeki ceninin düşürülmesine veya düşürtülmesine cevaz verilemez. Kanaatimizce burada yapılması gereken en önemli iş anne ile cenin yaşamından birinin tercihini gerektirecek hastalık vb. durumların tespitidir. Bu durumda tıbbi gelişmelerin ışığında yeni çalışmaların yapılması, bilinmezlikten kaynaklanan bazı belirsizliklerin giderilmesine katkı sağlayacak ve söz söyleme konumundaki kimselerin somut-münferit vakalar hakkında daha rahat görüş belirtmelerine imkân verecektir.

Çağdaş İslam hukukçuları arasında hamileliğin erken dönemlerinde (*organları belirginleşmediği ve cenine ruh üfleme ile ilgili rivayetin belirli bir zaman dilimine izafe edildiği gerekçesiyle*) kürtaja cevaz verenler vardır. Bu görüşteki fakihler; hastalık, darulharpte yaşama, uzun yolculukta bulunma gibi meşru mazeretlere dayanırsa ilk zamanlarda kürtajın mübah; meşru bir mazerete dayanmazsa mekruh olduğunu ileri sürmektedirler. Buna karşın fetva kurulları ve İslam hukukçularının çoğunluğu, döllenme sonrasında ya da ana rahmine tutunmasından itibaren embriyonun korunması gerektiği ve kürtaja cevaz verilemeyeceği görüşünü ortaya koymuşlardır. Bu görüşteki fakihlere göre kürtaj yasağının istisnası, hamileliğin sürmesi halinde anne ve ceninin birlikte kaybedileceği durumlarda anne hayatının tercih edilmesi durumudur. Dolayısıyla anne veya üçüncü şahısların maddî veya manevî müdahalesi ile ceninin, ister rahimde isterse dışarı çıkarılarak öldürülmesi anlamında kürtaja zaruri durumların dışında cevaz verilemez.

Fikhî açıdan anne veya cenin arasında tercih durumunda kürtaja cevaz verilmesi, ceninin hayattaki bir insan ile aynı statüde değerlendirilmediğini gösterir. Bu noktada annenin tercih hakkı ve yaşama hakkı birinci planda ceninin yaşama hakkı ise ikinci planda tutulup korunduğu dikkat çekmektedir. Ancak kendisine takdir edilen eksik bir kişilik ve nakıs bir vücut ehliyeti ile anne rahmine düştüğü andan itibaren doğum zamanına kadar bazı malvarlığı haklarının sağ doğması ihtimaline binaen korunması, sağ doğumla söz konusu

hakları elde edecek olması da bunu doğrular mahiyettedir. Zira sağ doğması halinde söz konusu haklar kendiliğinden çocuğun zimmetine geçmekte; sağ doğmaması halinde bu haklar hiç doğmamış kabul edilmektedir.

İslâm hukukunda tıbbî zorunluluklar hariç anne rahmindeki bir çocuğun düşmesine bizzat anne veya baba bile yol açsa, bu eylemi sebebiyle suç işlemiş sayılır ve bu haksız fiilin tazmini öngörülür. Aralarında bazı görüş ayrılıkları bulunmakla birlikte bir ceninin anneden ölü ayrılmasına yol açan fiilin faili, ceninin mirasçılarında gurre; canlı ayrılıp bu haksız fiil sonucu ölmesi halinde diyetle tazmin yükümlüsü sayılır. Hatta ceninin sağ doğup ölmesi halinde haksız fiille illiyet bağının kurulduğu ve söz konusu fiilin kasten işlendiği anlaşılan durumlarda kısas gerekeceğinden bile söz edilmiştir. Ayrıca bazı fakihlere göre masum bir canın telefine yol açtıkları için failerin kefaret vermeleri de gerekmektedir.

Kaynakça

- Aybakan, B. ve Dönmez, İ. K. (2004). *Meşru. DİA içinde* (C.29, ss.378-383). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı
- Balbaba, Ü. E. (2016). Fikhî açıdan tecavüz sonucu oluşan gebeliğin sona erdirilmesi. *V. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (C.3 ss.69-83) Isparta.
- Buhari, Muhammed b. İsmail b. İbrahim el-Cu'fi. (1979). *Sahihu'l Buhari*. İstanbul: el-Mektebetü'l-İslami.
- Bûtî, M. S.R. (1988), *Mes'ele-tu tahdîd'i-n-nesl vikayeten ve ilâcen*, Dımaşk.
- Çam, N. (2018). *İslâm hukukunda cenin ahkâmı*, İstanbul.
- Cassâs, Ahmed b. Ali. (1405). *Ahkâmü'l-Kur'ân*, Muhammed Sâdık Kamhâvî (thk.). (C.1). Beyrut.
- Demirsoy, N. (2018). Osmanlıdan günümüze babanın fetüs üzerindeki hakkının değerlendirilmesi. *Jinekoloji-Obstetrik ve Neonatoloji Tıp Dergisi*. 15 (2), 80-86.
- Derdîr, Ebü'l-Berekât Ahmed. (ty.). eş-Şerhu'l-kebîr. *Hâşiyetü ale's-Şerhi'l-kebîr* içinde. (C.2). Daru'l-fikr.
- Desûkî, Muhammed b. Ahmed. (ty.). *Hâşiyetü'd-Desûkî ale's-şerhi'l-kebîr*. (C.2). Dâru'l-fikr.
- DİB. (1995). *Fetvalar*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Dirik, M. (2012). İslam hukukunda cenin öldürme suçunun cezası. *Bilimname*. 23 187-213.
- Dirik, M. (2013). İslâm fikhında ceninin yaşama hakkını koruyan düzenlemeler. *İHAD*. 22 45-62.

- Ebû Davud, Süleymân b. Eş'as.(1952). *Sünen*. Ahmed Sa'd Ali (thk.). Kahire: Mustafa el-Bâbî el-Halebî.
- Erşahin, M. (2002). *İslam hukuku açısından aile planlaması kürtaj ve çocuk sahibi olma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya.
- Esen, H. (2007). *İslam hukukunda veled-i zina*. İstanbul.
- Ğânim, İ. (2001). *Ahkâmü'l-cenîn fi'l-fıkhî'l-İslâmî*. Cidde.
- Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed. (ty.). *İhyâu ulûmi'd-dîn*. (C.2). Beyrut.
- Görmez, M. (2012, 04 Nisan) *Diyanetten kürtaj fetvası*. Erişim: 12.12.2015.
<http://www.haber7.com/guncel/haber/887036-diyanetten-kurtaj-fetvasi>.
- Görgülü, Ü. (2015). *Fıkıhta cenin hukuku*. Ankara.
- Hakeri, H. (2015, 11 Haziran). Kürtaj tartışmalarına hukuksal bir bakış. Erişim tarihi: (14.12.2015), <http://www.medimagazin.com.tr/authors/hakan-hakeri/tr-kurtaj-tartisma-larina-hukuksal-bir-bakis-72-64-3192.html>.
- Heyet. (1989). *el-Mevsû'atü'l-fıhkiyye el-Kuveytiyye*. Kuveyt.
<http://tip.terimleri.com/kurtaj.html> (erişim: 14.12.2015).
<http://www.aksam.com.tr/guncel/tecavuze-ugrayan-da-kurtaj-yaptirmamali--118800h/haber-118800> (erişim: 15.12.2015).
<http://www.haber7.com/guncel/haber/887036-diyanetten-kurtaj-fetvasi> (erişim: 12.12.2015).
<http://www.hayrettinkaraman.net/sc/00104.htm> (erişim: 12.12.2015).
<http://www.hayrettinkaraman.net/sc/00104.htm> (erişim: 12.12.2015).
<http://www.hayrettinkaraman.net/sc/00105.htm> (erişim: 12.12.2015).
<http://www.hayrettinkaraman.net/yazi/hayat/0077.htm>, (erişim: 09/02/2013).
<http://www.jinekolognet.com/kurtaj.asp> (erişim: 14.12.2015).
<http://www.tjod.org/turk-jinekoloji-ve-obstetrik-dernege-tjod-kurtaj-raporu/> (erişim: 17.07.2018).
<https://fetva.diyanet.gov.tr/Cevap-Ara/38741/kurtaj-yapmanin-ve-yaptirmanin-dini-hukmu-nedir-> (erişim: 12.12.2015).
<https://fetva.diyanet.gov.tr/Cevap-Ara/38741/kurtaj-yapmanin-ve-yaptirmanin-dini-hukmu-nedir-> (erişim: 12.12.2015).

- İbn Âbidîn, Muhammed Emin b. Ömer. (1992) *Reddü'l-Muhtâr ale'd-Dürri'l-muhtâr*. C.3. Beyrut.
- İbn Âbidîn, Muhammed Emin b. Ömer. (1992) *Reddü'l-Muhtâr ale'd-Dürri'l-muhtâr*. C.6. Beyrut.
- İbn Âbidîn, Muhammed Emin b. Ömer. (1992) *Reddü'l-Muhtâr ale'd-Dürri'l-muhtâr*. C.7. Beyrut.
- İbn Hazm, Ebû Muhammed b. Ali b. Ahmed. (ty.). *el-Muhallâ bi'l-âsâr*. (C.11). Beyrut.
- İbn Kudâme, Ebû Muhammed Muvaffakuddîn Abdullah. (1968) *el-Muğnî*. (C.8). Mektebetü'l-Kahire.
- İbn Manzur, Muhammed b. Mükerrrem. (1992). *Lisânü'l-Arab*. Beyrut.
- İbn Rüşd, Muhammed b. Ahmed b. Muhammed. (2004). *Bidâyetü'l-müctehid ve nihâyetü'l-Muktesid*. (C.4). Kahire.
- İbn Teymiyye, Takıyyüddin Ahmed b. Abdilhalîm. (1995). *Mecmû'u'l-fetâvâ*, Abdurrahman b. Muhammed (nşr). (C.34). Medine.
- İbn-i Mace, Ebû Abdillâh Muhammed b. Yezîd el-Kazvînî. (1981). *Sünen-i ibn-i Mace*. İstanbul.
- İbnü'l-Cevzî, Ebû'l-Ferec Cemaleddin Abdurrahman b. Ali. (1985). *Ahkâmü'n-nîsâ*, Ali b. Muhammed Muhammedî (thk). Beyrut.
- Kahtânî, Müsfir b. Ali. b. Muhammed. (2008). İslam hukukuna göre anne rahminde sakat olan çocukların kürtaj yoluyla düşürülmesinin hükmü, Abdullah Kahraman (çev.) *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (C.12 S.1 ss.439-484).
- Kâsânî, Alâeddin Ebû Bekir b. Mes'ûd. (1986). *Bedâiu's-sanâî fî tertibi's-şerâî*. (C.3). Dâru'l-kütübi'l-ilmîyye.
- Kâsânî, Alâeddin Ebû Bekir b. Mes'ûd. (1986). *Bedâiu's-sanâî fî tertibi's-şerâî*. (C.4). Dâru'l-kütübi'l-ilmîyye.
- Kâsânî, Alâeddin Ebû Bekir b. Mes'ûd. (1986). *Bedâiu's-sanâî fî tertibi's-şerâî*. (C.7). Dâru'l-kütübi'l-ilmîyye.
- Kesgin, H. (2018). *İslam hukukunda kürtaj*. İstanbul: Kitabı Yayınevi.
- Medkûr, M. S.(1969). *el-Cenîn ve'l-ahkâmü'l-müteallika bihî fi'l-fıkhi'l-İslâmî*. Kahire.
- Muhsin, A. M. (ty.). *el-Himâyetü'l-cinâiyye li'l-cenîn fi's-şeriatil-İslâmiyye ve'l-kanûni'l-vaz'î*. Kahire.

- Müslim, Ebu'l-Huseyn Müslim b. Haccâc el-Kuşeyrî. (1992). *es-Sahîh*. İstanbul: Çağrı.
- Nesai, Ebû Abdîrrahman Ahmed b. Şuayb. (1992). *es-Sünen*. İstanbul: Çağrı.
- Remlî, Şemseddin Muhammed b. Ebu'l-Abbas.(1984). *Nihâyetü'l-muhtâc ilâ şerhi'l-minhâc*. (C.8). Beyrut.
- Resmi Gazete (1989). Rahim Tahliyesi ve Sterilizasyon Hizmetlerinin Yürütülmesi ve Denetlenmesine İlişkin Tüzük. Tarih 18.12.1983 ve Sayı 18255.
- Şâfiî, Muhammed b. İdris.(1990). *el-Ümm*. (C.6). Beyrut.
- Sahnûn, b. Saîd et-Tennûhî. (1994). *el-Müdevvenetü'l-kübrâ*. (C.4). Dâru'l-kütübî'l-ilmîyye.
- Serahsî, Ebû Bekr Muhammed b. ebî Sehl. (1993). *el-Mebsût*. (C.30). Beyrut.
- Şener, A. (2008). *İlahiyat fakülteleri IV. İslam hukuku anabilim dalı eğitim-öğretim meseleleri koordinasyon toplantısı ve "özürlü olduğu tespit edilen ceninin alınması" sempozyumu*. (Yay. Haz. Hüseyin Elmalı ve Ayşe Elmalı), Ağustos 2008, İzmir: Tibyan.
- Şirbinî, Muhammed b. el-Hatîb. (1994). *Muğni'l-muhtâc ilâ ma'rifeti meânî elfâzi'l-minhâc*. (C.5). Dâru'l-kütübî'l-ilmîyye.
- Tirmizî, Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Sevre es-Sülemî. (1978). *el-Câmi'u's-sahîh/Sünenü't-Tirmizi*. Ahmed Muhammed Şakir (thk &şerh). Kahire.
- Ucatlı, A. (2009). *İslam hukukunda cenine müdahalenin hükmü*. İstanbul Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul.

ÖNDE GELEN BİR NAHİV ÂLİMİ OLARAK İBN HİŞÂM VE EL-CÂMÎ'U'S-SAĞİR ADLI ESERİ*

Yusuf SELLER**

E-mail: yusufseller85@hotmail.com.tr

Citation/©: Seller, Y. (2018). *Önde gelen bir nahiv âlimi olarak İbn Hişâm ve el-Câmi'û's-sağîr adlı eseri. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 97-117.

Öz

İbn Hişâm el-Ensârî, Memlûkler idaresinde bir ilim ve kültür merkezine dönüşen Kahire'de dünyaya gelmiştir. Hayatı boyunca Kahire'den nâdir ayrılan İbn Hişâm, döneminin önemli âlimlerinden istifade etmiştir. İbn Hişâm'ın henüz hocaları hayattayken nahiv ilmindeki ünü memleketinin sınırlarını aşmıştır. İbn Haldun tarafından "Sîbeveyh'ten daha nahivci" olarak nitelendirilen İbn Hişâm'ın ilimdeki üretkenliğinin en büyük göstergesi geriye bıraktığı çok sayıda eseridir. İşte, onun ilimdeki bu üretkenliğinin meyvelerinden biri de *el-Câmi'û's-sağîr fi'n-nahv* adlı eseridir. Bu eser, İbn Hişâm'ın nahiv ilmindeki derinliğinin ve özgünlüğünün bir vesikasıdır.

Anahtar Kavramlar: İbn Hişâm, el-Câmi'û's-sağîr fi'n-nahv, nahiv, metot, Arapça.

* Bu makale Dr. Öğr. Ü. Sultan Şimşek danışmanlığında hazırlanan "*İbn Hişâm'ın el-Câmi'û's-Sağîr fi'n-Nahv Adlı Eserinin Metot Açısından İncelenmesi*" başlıklı basılmamış yüksek lisans çalışmamızın gözden geçirilip yeniden düzenlenmesiyle oluşturulmuştur.

** Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

A LEADING NAHV SCHOLAR IBN HISHAM AND HIS WORK “el-CAMI’U’S-SAGIR”

Abstract

Ibn Hisham al-Ansari, -who studied syntax (nahiv) of Arabic - was born in Cairo which had turned out to be a center for culture and science under Mamluks. Rarely did he leave Cairo where he availed brilliant scholars of his era, thanks to whom his fame went beyond the borders while they were still alive. Ibn Hisham, who Ibn Haldun called “more like a grammarian than Sibeveyh”, put forth many works. His prolificacy in discipline produced *el-Câmi’u’s-sağîr fi’n-nahv* which marked Ibn Hisham’s depth and authenticity in syntax (Nahv).

Keywords: Ibn Hisham, el-Câmi’u’s-sağîr, syntax, method, Arabic.

Giriş

Arapçayı oluşturan on iki ilimden biri de nahiv ilmidir (el-Hâşimî, 2012, ss.19-20). Nahiv ilminin sarf, aruz, kâfiye, lügat, şiiir, inşâ’, hat, beyân, meânî, muhâdara, iştikâk ilimleri arasındaki yeri bir nevî kalbin diğer organlar arasındaki yerine benzemektedir. Çünkü nahiv ilmi olmadan mezkûr ilimler, üzerinde inceleme yapacağı malzemeyi elde edemez. Nahiv ilmi bu ilimlerin elde edecekleri malzeme için bir vasıta konumundadır. Kalp, nasıl ki bedene kanı temizleyerek gönderip beden varlığını sürdürmesinde etkin bir rol oynuyorsa, Arapçanın varlığını sürdürmesi için de nahiv ilmi, kalbin yerine getirdiği bu etkin göreve benzer bir ameliye icrâ etmektedir. Çünkü nahiv ilmi dile lahnın bulaşmasına engel olarak selîkanın muhafazası işlevini yerine getirmektedir. Başka bir deyişle; nahiv ilmi, kanı temizleyerek vücudu ayakta tutan kalp gibi, dili kirleten ve bozan birtakım hatalı kullanımları önleyerek Arapçanın canlı bir biçimde varlığını sürdürmesini sağlamaktadır.

İslam medeniyetinin doğuşundan günümüze çok sayıda âlim yetişmiş ve bu âlimler, İslamî ilimlerde olduğu gibi bu medeniyetin ana dili olan Arapça sahasında da çok sayıda eser telif etmişlerdir. Bu eserlerin teliflerinde genel olarak, yukarıda da söz ettiğimiz, dilin hatadan korunması gayesi önemli bir rol oynamış görünmektedir. Bu gayeye katkıda bulunan nice eserle adından söz ettiren İbn Hişâm el-Ensârî, sanki Arapça solup gitmesin ve değerinden bir şey kaybetmesin diye *Katru’n-neda*, *Şuzûru’z-zeheb* gibi isimlerle eserler kaleme almıştır. İbn Hişâm’ın bu eserlerine yazdığı şerhler olan, *Şerhu Katri’n-nedâ ve belli’s-sadâ*, *Şerhu Şuzûri’z-zeheb*, bu eserlerinin yanında *’Îrâb ‘an kavâidi’l-irâb*, *Muğni’l-lebîb ‘an kutubi’l-e’ârîb*, *Evdahu’l-mesâlik ilâ elfiyyeti’bni Mâlik* gibi eserleri, geçmişte bilimsel çevrelerde ders kitabı olarak takip edildiği gibi günümüzde de aynı şekilde Arapça öğretiminde temel eserler arasındaki önemini muhafaza etmektedir. Eserlerinde nahiv konularını sistematik bir şekilde ele alan İbn Hişâm’ın kaleme aldığı fakat nedense mezkûr

eserleri gibi fazla meşhur olmamış nahivle ilgili önemli bir eseri de *el-Câmi'ü's-sağîr fi'n-nahv'* tir. İbn Hişâm'ın diğer eserlerinin gölgesinde kalan bu eserin önemine işaret edilmesi ve esere taalluk eden meselelerin ele alınması açısından bu çalışma büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmada, eserlerin sahibiyile bilinmesi gerçeğini göz önünde bulundurarak, İbn Hişâm'ın hayatı ele alındı. İbn Hişâm'ın *el-Câmi'ü's-sağîr'*; özellikleri, yazma ve matbu nüshaları, şerhleri ve metodu açısından değerlendirildi. Sonuç kısmında ise eserin yeniden tahkikine duyulan ihtiyaç gibi birtakım neticeler ortaya konuldu. Bütün bu mülâhazalar bazı sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleşti. Şöyle ki, eserin Türkiye'de herhangi bir yazma nüshasının olmayışı, bu hususta Ali Fevde Nîl'in *İbn Hişâm el-Ensârî âsârühû ve mezhebuhû en-nahvî* adlı doktora çalışmasına müracaatı gerekli kıldı.

1. İbn Hişâm'ın Hayatı

1.1. Doğumu ve Nesebi

İbn Hişâm el-Ensârî, 5 Zilkâde 708/Nisan-Mayıs 1309 tarihinde Kahire'de doğmuştur. Tam adı, Abdullah b. Yusûf b. Ahmed b. Abdillâh b. Hişâm'dır. Künyesi, İbn Hişâm ve Ebû Muhammed'tir. Lakabı, Cemâlüddîn'dir. Nisbesi cedlerinin kabilesine nispetle, el-Ensârî, el-Hazrecî; ikamet ettiği ülkeye nispetle, el-Mısırî; fikhî mezhebine nispetle, el-Hanbelî; meşhur olduğu ilme nispetle en-Nahvî'dir (el-Askalânî, ty., ss.415-416; eş-Şevkânî, ty., ss.400-402; es-Suyûti, 1967, s.536; es-Suyûti, 1979, ss.68-70; Özbalıkcı, 1999, s.74; el-Ensârî, 1968, s.1 vd.; el-Ensârî, 1980, s.3, el-Ensârî, 2013, s.7). Müellifimiz, İbn Hişâm künyesi ve İbn Hişâm en-Nahvî nisbesiyle meşhurdur (Çelebi, t.y, s.124, 406; Çelebi, ty., s.563, 1352 vd.; Sezer, 2000, ss.25-26; Sancak, 1999, s.201).

1.2. İbn Hişâm'ın Yetişmesinde Etkili Olan Ortam

İbn Hişâm doğumundan ölümüne kadar geçen yaklaşık elli üç yıllık süreyi döneminin medeniyet ve kültür merkezlerinden biri olarak kabul edilen Kahire'de geçirmiştir. Ancak İbn Hişâm'ın *Muğnî'*indeki ifadelerinden anlaşıldığına göre, o iki defa Kahire'den ayrılmış ve Mekke'ye gitmiştir. Buna göre, İbn Hişâm'ın Mekke'de ilk bulunduğu tarih h. 749 yılıdır. İbn Hişâm bu yolculuğu hakkında şu ifadeleri kullanmaktadır:

"...749 senesinde Mekke'de –Allah oranın şan ve şerefini arttırsın- bu konuda (irâb ilmi) dört bir yandan kaideleriyle zifiri karanlıkları aydınlatan bir kitap yazdım. Mısır'a yönelişim zamanında yazdığım bu ve diğer kitaplarımda bazı hakikatlere ulaştım..." (el-Ensârî, 1999, s.45).

İbn Hişâm'ın ikinci kez Mekke'de bulunması ise h. 756 yılındadır. Yine *Muğnî'*indeki şu sözleriyle açıklığa kavuşmaktadır:

"...Allah Teâlâ 756 senesinde bana haremine tekrar dönme ve şehirlerin en hayırlısına komşu olma ile in'âmda bulundu. Bütün gücümle ikinci kez çalışmaya başladım, tembellik ve gevşeklik göstermeden çalışmaya devam ettim ve "Muğnî'l-

lebîb” adlı çalışmamı en güzel ve uygun bir şekilde ortaya koydum...” (el-Ensârî, 1999, s.45).

Görüldüğü üzere, İbn Hişâm’ın kendi ifadelerinden bulunduğu tabî çevrelerin Mısır ve Mekke olduğu anlaşılmaktadır. Hiç şüphe yok ki, onun ilmî yönü üzerinde doğrudan etkili olan çevre Mısır’dır. Mekke’nin ise onun ilmî yönü üzerinde *Muğn’*ini orada kaleme almasından da anlaşılacağı üzere ancak dolaylı bir etkisinden söz edilebilir (‘Isam, 1989, s.12). Mısır’da, İbn Hişâm’ın yaşadığı yıllarda Memlûkler hüküm sürmekteydi. Memlûkler, Bağdat’ın düşmesinin ardından, Mısır ve Şam’da 648/1250 yılında kurulmuştu (Nîl, 1985, s.5). Memlûkler devrinin, İslâmî ilimlerdeki gelişme bakımından İslâm tarihinin en parlak dönemlerinden biri olduğu söylenebilir (Yiğit, 2004, s.94).

Memlûkler döneminde Arapça sahasında pek çok âlim yetişmiştir. Başta müellifimiz İbn Hişâm ve nahiv ilminin önemli isimlerinden olan İbn Malik et-Tâî (ö. 672/1274), İbnü’n-Nehhâs el-Halebî (ö. 698/1299), Ebû Hayyân el-Endelûsî (ö. 654/1256), İbn Nübâte el-Mısırî (ö. 768/1366), Bahaeddin İbn Akîl (ö. 769/1367) ve İbn Ammâr (ö. 768/1367) bunların en önemlilerindedir. Arap dilinde yazılmış en geniş lügatın sahibi İbn Manzûr (ö. 711/1311), Demâminî (ö. 827/1424), Hâlid el-Ezherî (ö. 905/1499), Muhyiddin el-Kâfiyeci (ö. 879/1474) ve Celaluddîn es-Suyûtî (ö. 911/1505) de bunlar arasındadır (Yiğit, 2004, s.95). Elbette burada zikredilen âlimlerden bazıları İbn Hişâm’ın halefidir. Ancak İbn Hişâm’ın içinde bulunduğu ortamın siyâk ve sibâkı, kalabalığı çok olan tatlı bir suyun (‘Isam, 1989, s.20) kaynağı hakkında fikir sahibi olmamızı sağlamaktadır.

1.3. Tahsîli, Hocaları ve Öğrencileri

İbn Hişâm öğrenimini doğum yeri olan Kahire’de tamamladı. Arapçayı kendisinden sürekli olarak ders aldığı Şihabuddîn Abdullatif b. Murahhal’dan (ö. 744/1343) öğrendi (el-Askalânî, ty., s.20). Kıraat ilmini İbn Serrâc’tan (ö. 747/1346) okudu (el-Askalânî, ty., s.350; es-Suyûtî, 1979, s.235) İbn Cemâ’a’dan (ö. 733/1332) ders dinledi. Yine ondan Ebu Muhammed eş-Şâtibî’nin (ö. 590/1333) eş-Şâtibiyye diye bilinen manzum eserini rivayet etti. Tâcuddîn el-Fâkihânî’den (ö. 734/1333) son sahifesi hariç *el-İşâra fi’n-nahv*¹ (Çelebi, ty., s.98; el-İskenderî, 2018) adlı eserin şerhini okudu. Öte yandan, İbn Hişâm Tâcuddîn et-Tebrîzî’nin (ö. 746/1345) derslerinde bulundu (es-Suyûtî, 1979, s.171). Ebu Hayyân el-Endelûsî’den Zuheyr b. Ebî Sulmâ’nın (ö. 610) divânını dinledi (Çelebi, ty., s.791). Ancak ondan ders okumadı (el-Askalânî, ty., ss.308-309). İbn Hişâm bu şekilde tahsilini tamamlamasının ardından Mısır’da ve Mekke’de müderrislik yaptı. İbn Hişâm’ın Mısır ve Mekke’de müderrisliği döneminde çok sayıda öğrencisi olmuştur (es-Safedî, 1998, s.6).

1 Bu eser *Telhîsu’l-ibâre fî şerhi’l-işâre* adıyla Dr. Mahmûd Muhammed el-‘Amûdî’nin tahkikiyle 2018 yılında neşredilmiştir. Bkz. el-İskenderî, T. (2018). *el-İşâra fi’n-Nahv ve Şeruhâ Telhîsu’l-ibâre fî Şerhi’l-işâre*, thk. Mahmûd Muhammed el-‘Amûdî, Beyrut: Dâru’l-kutubi’l-‘ilmiyye. Eserin bilinen tek yazma nüshası da Süleymaniye Şehid Ali Paşa Kütüphanesi’nde 2322 numarayla kayıtlıdır.

İbn Hişâm'ın öğrencilerinden bazıları şunlardır: Nasûruddîn en-Nuveyrî (ö. 751/1350) (el-Askalânî, ty., s.415), Ebu Hâtîm es-Subkî (ö. 764/1363) (es-Subkî, 1918, s.124), Nûruddîn el-Bâlisî (ö. 767/1364), (el-Askalânî, ty., s.102), Cemâluddîn el-Emyûtî (ö. 790/1388) (el-Askalânî, ty., s.62), Bedruddîn ez-Zerkeşî (ö. 790/1388) (el-Ensârî, 1986, s.24), Celâluddîn et-Tebbânî (ö. 793/1391) (es-Suyûtî, 1979, s.488), Bedruddîn ed-Dîmaşkî (ö. 794/1392) (es-Suyûtî, 1979, s.255), İbnu'l-Furat (ö. 794/1392) ('İmâd, 1996, s.570), Muhibbuddîn Muhammed b. Hişâm (ö. 799/1397), (es-Sehavî, 1992, s.56), Burhâneddîn ed-Decevî (ö. 802/1399) (es-Suyûtî, 1979, s.427), İbn Mulakkîn'dir (ö. 804/1401) ('İmâd, 1996, s.71; eş-Şevkânî, ty., s.508).

1.4. İlmî Şahsiyeti

İbn Hişâm'ın öğrencilik ve hocalık serüveninin ardından, ilmî özelliklerinden söz etmekte yerinde olacaktır. İbn Hişâm keskin zekâlı, hâfızası güçlü, birçok ilim dalında söz sahibi olacak derecede bilgiliydi. Bu ilim dallarının başında ise nahiv ilmi gelmektedir. Öyle ki, İbn Hişâm böyle bir donanıma sahip olması sayesinde kendi çağdaşlarına ilmî bir üstünlük kazanmıştır. Hattâ İbn Hişâm'ın ilimdeki üstünlüğü yalnızca çağdaşı âlimlerle sınırlı kalmamıştır. İbn Hacer el-Askalânî'ye (ö. 852/1448) göre, İbn Hişâm kendi hocalarını da ilimde geride bırakacak bir seviyeye ulaşmıştır (el-Askalânî, ty., s.308). Öte yandan es-Subkî (ö. 771/1370), İbn Hişâm'ın vaktinin nahivcisi olduğu söylerken (es-Subkî, 1918, s.33); İbn Tağrîberdî (ö. 874/1470), İbn Hişâm'ın Arapçanın süvârisi olduğunu ifade etmektedir (Tağrîberdî, 1992, s.26). eş-Şevkânî de (ö. 1250/1834) İbn Hişâm'ın Arapça sahasında bir benzerinin kalmadığını belirtmektedir (eş-Şevkânî, ty., s.401). Bütün bu ifadeler İbn Hişâm'ın özellikle Arapçada nasıl bir mertebede olduğunu görmek açısından önemlidir. Bununla birlikte, fıkıh, edebiyat, tefsir ve lügat ilimleri İbn Hişâm'ın yetkinlik kazandığı diğer ilim dalları olarak mülahaza edilmektedir.

İbn Hişâm'ın fıkıh ilmindeki yetkinliğinin ve edebî yönünün anlaşılması açısından birtakım örnekler zikretmek yerinde olacaktır. İbn Hişâm, öncelikle Şâfi mezhebine, ardından Hanefî mezhebine ve son olarak da Hanbelî mezhebine girmiştir (es-Safedî, 1998, s.263). Şâfi fikhına dair Necmeddin el-Kavzî'nin (ö. 665/1267) eseri olan *el-Hâvi's-sağîr*'i güzel bir şekilde okutmuştur (Muflih, 1990, s.67). Aynı zamanda o, Şâfi mezhebine mensup olduğu dönemde Kahire'deki Mansûriyye Medresesi'nde tefsir hocalığı yapmıştır (el-Askalânî, ty., s.308). Öte yandan, İbn Hişâm Hanefî fikhına dair Muhammed eş-Şeybânî'nin (ö. 178/794) *el-Câmi'ü's-sağîr fî'l-furû'* adlı eserini şerh etmiştir (Çelebi, ty., s.563). Ölümünden beş yıl önce, neredeyse dört ay gibi kısa bir sürede de Hanbelî fikhına dair bir eser olan Ebu'l-Kâsım Amr b. Hüseyin el-Hirakî'nin (ö. 334/945) *Muhtasaru'l-hirakî*'sini ezberlemiştir (el-Askalânî, ty., s.308; 'İmâd, 1996, s.329). Bütün bu karinelere hareketle, İbn Hişâm'ın üç mezhebin fikhına da hâkim olduğu açıkça görülmektedir.

İbn Hişâm, Fıkıh ilmine vukûfiyeti ile birlikte, edebî yönüyle de dikkat çekmektedir (el-Ensârî, 2010, s.7). İlme ulaşmadaki sabrını ve istikrarını ifade ettiği şu beyit onun bu yönüne örnek niteliğindedir:

"وَمَنْ يَصْطَبِرُ لِلْعِلْمِ يَظْفَرُ بِنَيْلِهِ
وَمَنْ يَخْطُبُ الْحَسَنَاءَ يَصْبِرُ عَلَى الْبَدَلِ
يَسِيرًا يَعْشُ دَهْرًا طَوِيلًا أَحَا ذَلَّ
وَمَنْ لَمْ يُدَلِّ النَّفْسَ فِي طَلْبِ الْعِلْمِ

"Her kim ilimde sebat ederse onu elde etmekte muzaffer olur.

Her kim de güzelle (kadın) evlenmek isterse harcamaya katlanır.

Her kim yüceliği isteme uğruna nefsinin az bir süre zelil kılmasa,

Yaşam boyu (uzun müddet) zilletin kardeşi olarak yaşar." (el-Askalânî, ty., ss.309-310; 'Imâd, 1996, s.330; es-Suyûtî, 1979, s.69).

Yine İbn Hişâm'ın edebî yönüne işaret eden bir başka beyti de şu şekildedir:

"سَوْءُ الْحِسَابِ أَنْ يُوَاخَذَ الْفَتَى
بِكُلِّ شَيْءٍ فِي الْحَيَاةِ قَدْ آتَى

"Hesabın en kötüsü, gencin hayatta yaptığı her şeyden sorumlu tutulmasıdır." (es-Suyûtî, 1979, s.69; 'Imâd, 1996, s.330).

İbn Hişâm'ın bir başka önemli yönü de ilimdeki eleştirel tavrıdır. Devrinin nahiv otoritelerinden olan ve kendisinden *Dîvânu Züheyr İbn Ebî Sulmâ'*yı dinlediği Ebu Hayyân el-Endelûsî ile çekişmesi ve onu eleştirmesi bu yönünün göstergelerindedir (el-Askalânî, ty., ss.308-309; 'Isam, 1989, s.18). Nitekim, onun Ebû Hayyân ile çoğunlukla muhâlefet halinde olduğu ve onunla ilmî birçok hususta fikir ayrılığı yaşadığı bilinmektedir (el-Askalânî, ty., s.308) eş-Şevkânî, bu çekişmenin sebebi olarak Ebu Hayyân'ın nahivde bir otorite olmasını ve onun önüne geçen birinin olmayışını zikretmektedir. eş-Şevkânî'ye göre, İbn Hişâm ise nahivde Ebu Hayyân'dan sonra gelmektedir. Dolayısıyla aralarında bu anlamda bir yarışın olması gayet doğaldır. Çünkü eş-Şevkânî'ye göre, insan elbette kendinden öncekilere baskın çıktığını ve onların erişemediği mertebeyi göstermek için vardığı yetkinlik düzeyini ortaya koymak isteyecektir. Değilse, Ebû Hayyân ve İbn Hişâm kendilerinden sonraki âlimlerde benzeri bulunmayan bir mertebe elde etmişler, özel bir yer edinmişlerdir (eş-Şevkânî, ty., s.401). O halde, denilebilir ki İbn Hişâm, Ebu Hayyân'ın mertebesinin farkındaydı. Ancak İbn Hişâm ona karşı hürmetkâr bir tavır takınsaydı ve onu tenkit etmeseydi, Ebu Hayyân'la çağdaş olmaları nedeniyle insanlar İbn Hişâm'ı onun bir öğrencisi olarak görebilirdi. Böylece de İbn Hişâm'ın da müstakil güçlü bir şahsiyet olduğu belli olmayabilirdi (Sezer, 2000, s.31). İbn Haldûn, İbn Hişâm'ın nahiv ilmindeki bu müstakil şahsiyetini "sürekli tâ Mağrib'den işitiyoruz ki, Mısır'da kendine İbn Hişâm denilen ve Sibeveyh'ten daha nahivci olan bir Arapça âlimi zuhur etmiş" (et-Tunusî, ty., s.1243) diyerek ifade etmektedir. Ancak, İbn Haldûn'un, İbn Hişâm'ın Sibeveyh'ten daha nahivci olmasını söylemesi, İbn Hişâm'ın dönemi için geçerli olabilecek bir ifadedir. Zirâ, İbn

Hişâm'ın nahivdeki mânevî hocası Sîbeveyh'tir. Dolayısıyla, İbn Hişâm ciddî anlamda nahivdeki mertebesine ulaşmayı Sîbeveyh'i defalarca okumasına (es-Safedî, 1998, s.6) borçludur demek gayet olası görünmektedir.

İbn Hişâm'ın şahsiyeti konusunda İbn Hacer'in ifadeleri dikkat çekicidir: *"Hayret verici mülahazalar yürüten, derinlemesine incelemelerde bulunan, fevkâlâde bir anlatım ve tahkîke sahip, bildiğine son derece vâkıf, anlatmak istediğini gerek uzun gerek kısa rahatça anlatabilen güçlü bir zât olup aynı zamanda mütevâzi, müttaki, merhametli, ahlâkı güzel ve ince kalpli biriydi"* (el-Askalânî, ty., ss.308-309). Görüldüğü üzere, İbn Hişâm ilmî yönüyle şahsiyetini, şahsiyetiyle de ilmi yönünü ayakta tutarak günümüzde bile yoğun ilgiyle okunan eserler² bırakmış seçkin âlimlerdendir.

1.5. Vefatı

İbn Hişâm'ın vefat tarihi hakkında Kâtip Çelebi (ö. 1067/1656) onun bazı eserlerini tanıtırken *Keşfu'z-zunûn*'da 761 tarihiyle birlikte 762 ve 763 tarihlerini zikretse de (Çelebi, ty., s.154). İbn Hişâm tercih edilen görüşe göre, 5 Zilkâde 761/18 Eylül 1360 tarihinde perşembe akşamı Kahire'de vefat etmiştir. 6 Zilkâde cuma günü Kahire'nin Nasr kapısının yanında bulunan Sûfiler kabristanına defnedilmiştir (el-Askalânî, ty., s.310). İbn Nubâte, İbn Hişâm'ın vefatının ardından ona şu şekilde mersiye yazmıştır:

"سَقَى ابْنَ هِشَامٍ فِي النَّرَى نَوْءُ رَحْمَةٍ
يَجْزُ عَلَى مَنَوَاهِ دَيْلَ عَمَامٍ
سَأَرُوِي لَهُ مِنْ سِيرَةِ الْمَدْحِ مُسْنَدًا
فَمَا زِلْتُ أُرُوِي سِيرَةَ ابْنِ هِشَامٍ"

"Suladı İbn Hişâm'ı kara toprakta rahmet yağmuru

Bulutun eteğini onun meskeni üzerine çekerek.

İbn Hişâm'ın hayatını anlattığım müddetçe

Ondan övgüyle bahsedeceğim." (eş-Şevkânî, ty., s.402).

İbn Hişâm'ın ardından yazılan bir başka mersiye de İbn Sâhib Bedrüddîn'e (ö. 813/1410) aittir. Bu mersiye ise şu şekildedir:

"تَهَنَ جَمَالَ الدِّينِ بِالْخُلْدِ ابْنِي
لِفَقْدِكَ عَيْشِي تَرْحَةً وَنَكَالَ
فَمَا لِدُرُوسِ غَيْبَتِ عَنَّا طَلَاوَةً
وَلَا لِرَمَانِ لَسْتُ فِيهِ جَمَالًا"

"Cemâluddîn! Sonsuzluğun tadını çıkar!

Seni kaybetmekten dolayı gayrı hayat bana gam ve işkencedir.

Senin bulunmadığın derslerde tat,

2 İbn Hişâm'ın eserlerinin bir listesi için bkz. Özbalıkcı (1999, ss.74-77); Seller (2015, ss.18-24).

Senin olmadığın hayatta güzellik yoktur.” (el-Askalânî, ty., s.309).

2. el-Câmi’u’s-Sağîr Fi’n-Nahv

2.1. el-Câmi’u’s-Sağîr’in Tanıtımı ve Özellikleri

el-Câmi’u’s-sağîr hacim olarak geniş ve konuları bakımından kapsamlı bir nahiv kitabıdır. İbn Hişâm, *el-Câmi’u’s-sağîr*’de ve diğer eserlerinde *el-Câmi’u’s-sağîr*’i bu şekilde isimlendirmesi konusunda herhangi bir bilgi vermemektedir. Bununla beraber, eser incelendiğinde gerek eserin muhtasâr olmasından gerek nahvî meselelere vâkîf olmak isteyenlere seri bir ulaşım imkânı sağlamasından olacak ki, İbn Hişâm bu eseri *el-Câmi’u’s-sağîr fi’n-nahv* olarak isimlendirmiştir (el-Ensârî, 1980, s.9).

Eserin yazılış tarihi konusuna gelince, aşağıda detaylı olarak vereceğimiz *el-Câmi’u’s-sağîr*’in yazma nüshalarından hareketle vardığımız kanaat, müellifimiz İbn Hişâm’ın eserini h. 749 yılından daha önce kaleme almış olduğudur. Çünkü esere ait dört farklı nüshadan müellife mukabele edilerek yazılan nüshanın sonundaki ibarede h. 749 tarihinde eserin tamamlandığı zikredilmektedir. Buna göre, İbn Hişâm’ın *el-Câmi’u’s-sağîr*’i Mekke’ye ilk seyahatinden önce kaleme aldığını rahatlıkla söyleyebiliriz.

el-Câmi’u’s-sağîr’in isimlendirilmesi ve yazılış tarihi meselelerinin ardından önem taşıyan diğer bir mesele de eserin özelliklerinin ele alınmasıdır. Bununla beraber, *el-Câmi’u’s-sağîr*’in özelliklerini ele alırken, İbn Hişâm’ın eserindeki üslûbunu da müşâhede etmek mümkün olacaktır. Bu bağlamda müellifimizin eserinde gözettiği üslûp ve eserin genel özelliklerini sunabiliriz.

İbn Hişâm *el-Câmi’u’s-sağîr*’e bir mukaddime yazmamıştır. O, eserine besmeleden sonra "الكلمة: قول مفرد، وهي اسم، فعل، وحرف" diyerek kelimenin tanımı yapıp ve onun kısımlarını zikrederek giriş yapmaktadır. Müellifimizin konuya böyle giriş yapması diğer metinlerinin çoğunda izlediği yöntemdir. Bu anlamda, *el-Câmi’u’s-sağîr*’e müellifimizin en çok benzeyen eseri *Şerhu Şuzûri’z-zeheb*’tir (el-Ensârî, 1968, s.1).

İbn Hişâm *el-Câmi’u’s-sağîr*’de meseleleri çok özlü bir şekilde sunmaktadır. Bununla birlikte o, eserin bazı yerlerinde çok sade ve anlaşılır bir üslûp kullanırken birçok yerinde de şerh edilmeye muhtaç ibareler kullanmaktadır. Fiili muzârinin ilk harfinin harekesi konusundaki ibareleri buna örnek niteliğindedir (el-Ensârî, 1968, ss.1-2).

el-Câmi’u’s-sağîr’de birtakım kullanımları açıklama hususunda ise *Evdahu’l-mesâlik ve Muğni’nin* bir özetini sunmuş görünmektedir. İbn Hişâm bazen tarif yapmayı terkederek misallere dayanarak kaideyi sunmaktadır. Onun, nahvî meseleleri açıklarken şâz, nâdir ve illeti belli olmayan şeylerden kaçındığı da görülmektedir. Bununla birlikte, bazı meselelerde gereğinden fazla detaya giderken bazı meselelerde fazladan şâhit kullanarak hacim bakımından büyük bir eser telif etmiş görünmektedir. Öyle ki müellifimizin diğer eserleriyle *el-Câmi’u’s-sağîr* hacim bakımından kıyaslandığında, *el-Câmi’u’s-sağîr*’in gayet

büyük bir metin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü eserin yazma bir nüshası 70 sayfaya ulaşmış durumdadır. Matbû nüshalarından ez-Zeybak neşri ise 112 sayfaya ulaşmıştır. Hermîl neşri ise nüsha farklılıklarını ve birtakım kapalılıkları açıkladığı için 271 sayfaya ulaşmış durumdadır. Öte yandan *Şuzûrû'z-zeheb*'in metni ise 30 sayfayı aşmamaktadır. Yine İbn Hişâm'ın bir başka eseri olan *Katru'n-nedâ* ise 29 sayfadır.

el-Câmi'ü's-sağîr'in hacmi söz konusu olunca ilmî kıymeti de merak konusu haline gelmektedir. Belki de *el-Câmi'ü's-sağîr*'in ilmî kıymetini en güzel biçimde ortaya koyan ifadeler onun şârihi el-Alevî'ye aittir. el-Alevî, *el-Câmi'ü's-sağîr*'in İbn Hişâm'ın diğer eserleri arasındaki yerini; hacminin letâfeti, ilminin dahâmeti (büyüklüğü) bakımından övmektedir. el-Alevî İbn Hişâm'ın bu eserini, diğer eserlerine nispetle insandaki göze ve bedenler arasındaki ruha nispet ederek açıklamaktadır (el-Alevî, vr. 1a).

2.2. el-Câmi'ü's-Sağîr'in Yazma Nüshaları³

el-Câmi'ü's-sağîr'in bilinen dört yazma nüshası mevcuttur. Bu nüshalar, Teymûriyye Kütüphanesi'nde, Paris Halk Kütüphanesi'nde, Tantâ Kütüphanesi'nde ve Arif Hikmet Kütüphanesi'nde bulunmaktadır. *el-Câmi'ü's-sağîr*'in mezkûr nüshaları hakkında bilgi vermek eserin tanınması açısından elzem olduğundan bu nüshalardan da bir nebze bahsetmek istiyoruz (Nîl, 1985, ss.260-267).

2.2.1. Teymûriyye Nüshası

Nüsha, İbn Hişâm'ın öğrencisi İbn Melâh künyesiyle meşhûr Muhammed b. Ali b. Mes'ûd eş-Şâfi' et-Trablusî'nin hattıyla h. 749 yılında tamamlandı. Nüsha İbn Hişâm'a mukabele edilmiş ve tashih edilmiştir. Dolayısıyla bu nüsha, eserin yazılı tarihi hakkında fikir sahibi olmak ve İbn Hişâm'a mukabele edilmiş olması bakımından önem taşımaktadır. Nüshanın sonunda şu ibareler bulunmaktadır:

"...تمت والحمد لله رب العالمين حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، وصلى الله على سيدنا محمد و علي اله وصحبه وسلم. علفها لنفسه الفقير المعترف بالتقصير، الراجي رحمة ربه القدير، محمد بن علي بن أبي الحسن الشافعي الشهير بابن الملاح الطرابلسي الشامي في شهر ربيع الآخر سنة تسع وأربعين وسبعمانه بالقاهرة المحروسة وحسبنا الله ونعم الوكيل"

"(Bu nüsha) tamamlandı, âlemlerin Rabb'i olan Allah'a sonsuz sayıda ve bereketli kılınmış bir şekilde hamd olsun ve Allah'ın salâtı (yardımı) Efendimiz Hz. Muhammed ve onun ashâbının üzerine olsun. Bu kitabı, fakir, noksan ve kusurlu olduğunu itiraf eden ve her şey gücü yeten Rabb'inin rahmetini ümit eden Şam Trabluslu Mellah oğlu diye meşhur olan Muhammed b. Ali b. Ebi'l-Hasen Şafiî' Rebûlâhir ayında h. 749 senesinde Kâhire-i Mahrûse'de (korunan, muhafaza edilen Kahire) yazdı. Allah bize yeter, O ne güzel vekildir!"

³ Eserin yazma nüshalarına ulaşmak imkân dâhilinde olmadığından bu konuda Ali Fevde Nîl'in açıklamaları esas alınmıştır.

2.2.2. Paris Nüshası

Bu nüsha yaklaşık olarak 40 varaktır. Herbir varakta 15 satır vardır. Her satırda yaklaşık olarak 10 kelime vardır. Paris Halk Kütüphanesi'nde 4159 demirbaş numarasıyla kayıtlıdır. Nüshanın sonunda şu ibareler bulunmaktadır:

"...أنه تمت كتابتها في السابع والعشرين من شهر ربيع الأول سنة 904هـ."

"...bu nüshanın (kitabın) yazılması h. 904 senesinde Rebûlevvel ayının yirmi yedisinde tamamlandı."

Nâsihi bilinmeyen bu nüshanın ilk beş sayfası üzerinde ve satırları arasında birçok ta'lik ve hâşiye mevcuttur.

2.2.3. Tantâ Nüshası

Nüsha Tantâdaki Ahmedî Mescidi Kütüphanesi'nde h. 996 senesinde istinsah edilmiştir. Ebatları 15x21'dir. 68ح 99د demirbaş numarası ile kayıtlıdır.

2.2.4. Arif Hikmet Nüshası

Nüsha, Medine-i Münevvere'de Ârif Hikmet Kütüphanesi'nde 39 demirbaş numarasıyla kayıtlı olup 94 sayfadır. 14x25 ebatlarında olan nüsha h. 1108 tarihinde Fârisî hattıyla yazılmıştır. Müstensihî Muhammed Berdûsî'dir. Nüshanın sonunda şu ibareler bulunmaktadır:

"...أنه كتبها فرغ مقابلتها سنة 1109هـ بنسخة مكتوبة من نسخة هي بخط الشيخ ياسين"

"...bu nüshayı h. 1109 senesinde Şeyh Yasin hattıyla yazılmış nüshayı karşılaştırarak yazmayı bitirdi."

2.3. el-Câmi'u's-Sağîr'in Neşirleri

el-Câmi'u's-sağîr'in neşredilen iki nüshası mevcuttur. Bunlardan birisi Ârif Hikmet Kütüphanesi'ndeki nüshanın neşridir. Diğeri ise Teymûriyye Kütüphanesi'ndeki nüshanın neşridir.

2.3.1. Ârif Hikmet Nüshasının Neşri

Ârif Hikmet Kütüphanesi yazmasını Medine-i Münevvere İslâm Üniversitesi hocalarından Muhammed Şerîf Saîd ez-Zeybak 1968 yılında neşretmiştir. Bu neşir incelendiğinde, ez-Zeybak'ın esere 6 sayfalık bir mukaddime eklediği görülmektedir. Bu mukaddimedede ez-Zeybak İbn Hişâm'ın hayat hikâyesinden ve el-Câmi'u's-sağîr'in öneminden bahsetmektedir. Bununla beraber ez-Zeybak, tahkikinde el-Câmi'u's-sağîr'in metnini tashih etmiş, metinde geçen 125 civarında şiir şâhidinin eksik kısımlarını tamamlamış, metinde istişhâd yapılan ayetlerin yerlerini dipnotta belirtmiş, esere birtakım bâblar ve fasıllar için başlıklar eklemiş, metine yaptığı eklemeleri köşeli parantezle belirtmiştir. ez-Zeybak'ın tahkikinde birtakım eksiklikler ve hatalar da bulunmaktadır. Muhtemelen bu

hatalar, ez-Zeybak'ın eserin yazma nüshalarının tamamına ulaşamamış olmasından ileri gelmektedir. ez-Zeybak mukaddimesinde sadece Paris nüshasına değinmektedir. Bununla birlikte o, Teymûriyye nüshasından bahsetmemektedir. Aşağıdaki bahislerde ez-Zeybak neşrinde karşılaşılan birtakım hataları mülâhaza etmek mümkündür:

Kelime ve kısımları bahsinde, ismin özellikleriyle ilgili örneklerde (كزید، إيه، ومسلمات، ويومند) ibareleri Teymûriyye nüshasında mevcutken (el-Ensârî, 1980, s.9), ez-Zeybak'ın neşrinde bu ibareler eksik verilmiştir (el-Ensârî, 1968, s.1). Fiilin tarifinde ise Paris nüshasında (بزمان) ibaresi mevcutken (el-Ensârî, 1980, s.9), ez-Zeybak bu ibarenin yerine (...) üç nokta eklemiştir (el-Ensârî, 1968, s.1).

Cemî ve müsenna olarak isimlendirilenler bahsinde, ez-Zeybak aşağıdaki gibi, ibareyi parantez içerisinde ve hatalı vermektedir: وقد يجري المثنى مجرى عثمان وجمع المذكر مذكر مجرى (ادهاون) (الحين او الدون ..ادهاون) (el-Ensârî, 1968, s.4). ez-Zeybak'ın (ادهاون) olarak verdiği ibarenin doğrusu ise "هارون" şeklindedir (el-Ensârî, 1980, s.14).

Mefûlün mutlak bahsine bakıldığında ez-Zeybak'ın hatalı olarak zikrettiği ifadelerden biri de şu şekildedir: "ومنه النوعي... ومنه العددي... ومنه التأكيدي" Doğru olan ise bu ibarelerinin başında zamir olmaksızın sadece من olmasıdır (el-Ensârî, 1968, s.55). Çünkü ibarenin başında mefûlün mutlakın kısımları üç olarak zikredilmektedir. İbare de bu durumda mefûlün mutlakın kısımlarına hamledilerek من ile gelmelidir. Teymûriyye nüshasında bu ibare doğru şekilde gelmektedir (el-Ensârî, 1980, s.107).

ez-Zeybâk'ın hatalı olarak verdiği ibarelerden bir başkası alem bahsindedir. Bu ibare ise aşağıdaki gibidir:

"وقد ينكر العلم كلا قریش بعد اليوم، ويجب ذلك إن ثني أو جمع فيجر بأل..." (el-Ensârî, 1968, s.10).

Burada doğru olan ise ibarenin فيجر بأل şeklinde olmasıdır. Çünkü فيجر بأل ifadesi "ال ile cer olur" manasına gelmektedir. Oysa burada kastedilen nekre kelime tesniye veya cemi yapılırsa ال'in getirilmesinin zorunlu olduğudur. Teymûriyye neşrinde ibare doğru şekilde verilmektedir (el-Ensârî, 1980, s.25).

ez-Zeybak, ism-i işâret bahsinde de aşağıda görüleceği gibi, ibareyi hatalı vermektedir. Buna göre ez-Zeybak'ın verdiği ibare:

"...وللقريب ذي اللام لعظمة المشير نحو: (وما تلك بيمينك يا موسى)... " şeklinde hatalı olup (el-Ensârî, 1968, s.11) bunun doğrusu ise şu şekilde: وللقریب ذو اللام (el-Ensârî, 1980, s.27; el-'Alevî, vr. 143b).

ez-Zeybak neşrinde genel olarak tespit ettiğimiz hatalar bu şekildeyken, müşâhede ettiğimiz bir başka durum ez-Zeybak'ın eserdeki şâhidlerin çoğunu tamamlamadan verdiği

ve eserin bazı şiiir şâhidlerini ise nesirmiş gibi zikrettiğidir⁴ (el-Ensârî, 1968, s.5, 15, 21, 22, 24, 43, 50, 70, 72, 73, 82, 83, 92, 96).

Burada hemen belirtilmesi gereken önemli bir konu da İbn Hişâm'ın haber olarak gelen cümlelerin mübtedaya râbıtının mahzûf olduğuna ilişkin "وَكَلَّ وَعَدَّ اللَّهُ الْخَسَنَى" ayetindeki (كل) kelimesinin dammesiyle getirdiği şâhidini (el-Ensârî, 1968, s.22), ez-Zeybak'ın Nisâ Sûresi 95. ayeti olarak dipnot olarak vermesini Ali Fevde Nîl'in hata olarak değerlendirmesidir (Nîl, 1985, s.272). Oysa ez-Zeybâk'ın hata etmediği hem Nisâ Sûresi'nde hem de Hadîd Sûresi'nde ayetlerin ilgili kısmının İbn Âmir kıraatına göre olmasından anlaşılmaktadır (el-Endelûsî, 2010, ss.218-219; Krş. El-Endelûsî, 2010, ss.346-347). Ancak, ez-Zeybak'ın dipnotta bu kıraattan söz etmemiş olması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

ez-Zeybak neşriyle ilgili bir başka tespitimiz de ez-Zeybak'ın eserde tahzîr konusunda geçen iki örneği hadis olarak zikretmesidir. Bunlar "وَأَنْ يَحْذِفَ أَحَدَكُمْ الْأَرْنَبَ"، "إِيَّاهُ وَإِيَّا الشَّوَابِ" şeklinde geçen örneklerdir (el-Ensârî, 1968, s.54). Ancak bu iki örneğin hadis olmadığı görülmektedir (el-Ensârî, 1980, s.105).

Son olarak da ez-Zeybak'ın metinde bazı kısımları manayı ihlal edecek şekilde verdiği görülmektedir. Örneğin (el-Ensârî, 1968, s.6):

"والتقدير الضمة الفتحة في نحو يخشى، والضمة في نحو يدعو ويرمي، الواو في نحو مسلمي رفعا، والنون في نحو لتضربان، ولتضربن، ولتضربن مطلقا. ولتضربن وصلًا، أما في الوقف فتحذف نون التوكيد فترجع نون الرفع.""

"والواو والياء والسكون في نحو (من يشا الله يضلله)..."

Altı çizili kısımlarda mananın gereği şu şekildedir:

"...أما في الوقف فتحذف نون التوكيد فترجع نون الرفع والواو والياء والسكون في نحو: (من يشا الله يضلله)"

Yani, ibarenin nokta ile ayrılmadan bu şekilde verilmesi gerekmektedir.

2.3.2. Teymûriyye Nüshasının Neşri

Bu nüsha Menoufia Üniversitesi hocalarından Ahmed Mahmûd Hermîl'in doktora tezinin ikinci kısmıdır. Kahire'deki Mektebetu'l-hânci tarafından 1980 yılında neşredilmiştir. Hermîl'in çalışması ez-Zeybak'ın çalışmasındaki eksiklikleri gidermiş görünmektedir. Hermîl çalışmasının dirase kısmında, İbn Hişâm'ın hayat hikâyesinden, ilmi kişiliğinden, *el-Câmi'u's-sağîr*'in öneminden, İbn Hişâm'ın bazı eserlerinde ve *el-Câmi'u's-sağîr*'de izlediği metottan söz etmektedir. Hermîl eseri tahkik ederken kendisinin izlediği metodu da izah etmektedir. Eserin sonunda ise İbn Hişâm'ın kullanmış olduğu şâhidlerin fihristini vermektedir.

⁴ *el-Câmi'u's-sağîr*'in şerhi olan *Sirâc*'da bu şâhidlerin hepsinin verilmeyen kısımları tamamlanmıştır.

⁵ İltikâ-i sâkineynden kurtulmak için kesre ile harekelenen (يشا)nin hemzesine sukûn takdir edilir.

2.4. El-Câmi'ü's-Sağîr'in Şerhleri

el-Câmi'ü's-sağîr değişik alimler tarafından şerh de edilmiştir. Bunlardan tespit edebildiklerimiz şunlardır:

2.4.1. Sirâcu'l-Munîr Şerhu'l-Câmi'l's-Sağîr

Bu şerhin müellifi İsmâil b. İbrahim el-Alevî ez-Zebîdî'dir. Şerhin bir nüshası, Paris Halk Kütüphanesi'nde 4160 demirbaş numarasıyla kayıtlıdır. Nüsha 344 varak olup sayfasındaki satır sayısı 32'dir. Her bir satırda ortalama 16 kelime bulunmaktadır. Bununla beraber eserin bir başka şerhi, *Sirâcu'l-munîr li'l-Câmi'ü's-sağîr* künyesiyle Süleymaniye Ktp./Kılıç Ali Paşa'da 932 demirbaş numarasıyla kayıtlı olup 399 varaktır. Bu nüshanın sayfalarındaki satır sayısı 29'dur. Herbir satırda ortalama 17 kelime mevcuttur. Yine, Süleymaniye Ktp./Lâleli 484, Süleymaniye Ktp./Carullah 311, Süleymaniye Ktp./Topkapı Emanet Haznesi 1917 demirbaş numaralarıyla üç nüsha daha mevcuttur. Kılıç Ali Paşa'daki nüshanın müstensihisi Ömer b. Siraceddin, Laleli nüshasının müstensihisi ise Abdurrahmân b. Abdülazîm'dir. Süleymaniye Ktp./Kılıç Ali Paşa nüshasının başı şu şekildedir (el-'Alevî, vr. 1a):

" بسم الله الرحمن الرحيم رب يسر ولا تعسر يا كريم. الحمد لله الموفق لنصب عوامل الفكر إلى نحو معاني كلامه المفيد. الملهم لرفع قواعد الشكر على مباتي كلمة التوحيد..."

"Rahman ve Rahîm olan Allah'ın adıyla. Rabbim; kolaylaştır, zorlaştırma ey Kerîm! Hamd, düşünce amillerini onun faydalı sözlerinin anlamlarına göre nasb etmede (yerleştirmede, sağlamaştırmada) başarılı kılan ve şükür kaidelerini (direklerini) kelime-i tevhîd binasına göre raf etmede (yükseltmede) ilham veren Allah'adır."

Nüshanın sonunda ise şu satırlar yer almaktadır (el-'Alevî, vr. 399a):

"...وكان الفراغ من تعليق هذه النسخة المباركة من رجب الفرد الحرام من شهر سنة خمس وخمسين والالف علي عبد اليد الفقير إلى الله سبحانه و تعالى عمر بن سراج الدين الشبلي غفر الله تعالى ذنوبه وستر في الدارين عيوبه و فعل ذلك بسائر المسلمين والمسلمات امين امين."

"Bu bereketli nüshanın yazımı, tek haram ay olan Recep'te (h.)1055 yılında Allah Sübhânehu ve Teâlâ'ya muhtaç kul Ömer b. Sırâceddîn el-Şiblî'nin eliyle oldu –Allah onun günahlarını bağışlasın ve iki dünyada ayıplarını örtsün ve bu duanın gereğini Allah diğer müslüman erkek ve kadınlara yapsın âmîn âmîn."

2.4.2. er-Râidu'l-Habîr bi Mevâridi'l-Câmi'l's-Sağîr

Eserin Müellifi Fahrüddîn Abdulgaffâr b. İbrahim el-Alevî'dir. Eseri Muhammed b. Kâsım b. Bedreddin el-Misrî eş-Şâfi' h. 1068 yılında istinsah etmiştir (Nîl, 1985, s.275).

2.4.3. Şerhu'l-Câmi'î's-Sağîr

Ahmet Mahmud Hermîl tarafından Kahire'de 1984 yılında şerh edilmiştir (Nîl, 1985, s.275).

3. El-Câmi'û's-Sağîr'in Metodu

3.1. Sema'

3.1.1 Kur'an-ı Kerîm

el-Câmi'û's-sağîr metodu açısından incelendiğinde, İbn Hişâm'ın eserinde semâ' ve kıyas metotlarını kullandığı görülmektedir. Bu metotlar, nahiv kaidelerinin delillendirilmesi hususuna taalluk etmektedir. Dolayısıyla da İbn Hişâm'ın *el-Câmi'û's-sağîr*'de semâ' metoduna bağlı olarak; Kurân-ı Kerîm, hadis, Arap şiiri ve nesiriyle istişhâd ettiği görülmektedir. İbn Hişâm'ın *el-Câmi'û's-sağîr*'de belirli konularda kullandığı şâhidler diğer eserlerinde de müşahade edilebilirken, bazı şâhidleri sadece *el-Câmi'û's-sağîr*'de kullandığı görülmektedir. Bununla birlikte o, ele aldığı konuları delillendirirken, şâhidleri yalnızca konuyu ilgilendiren kısımlarıyla kullanmaktadır. Özellikle Kur'an-ı Kerîm'den yaptığı istişhâd bunu açıkça göstermektedir. İbn Hişâm'ın Kur'an-ı Kerîm'den şâhit getirirken izlediği yöntemi şiirle istişhâdda da gösterdiğini söylemek mümkündür. Yani şiir şâhidlerini de meseleyi ilgilendiren kısmıyla vermektedir. İbn Hişâm, nesir türünden getirdiği şâhitlerde ise herhangi bir açıklama ve yorum yapmamaktadır (el-Ensârî, 1980, ss.41-43).

İbn Hişâm *el-Câmi'û's-sağîr*'de 317 ayet ile istişhâdda bulunmuştur. İbn Hişâm'ın *el-Câmi'û's-sağîr*'de Kur'an-ı Kerîm ile yaptığı ilk istişhâd kelâmın tarifi konusundadır. İbn Hişâm, eserinde kelâmın tarifini yapıp, çeşitlerini belirtip bunun ardından da kelâmın mecaz olarak "kelime" anlamında kullanıldığına örnek vermek için Mü'minûn Suresi'nin 100. ayetini şâhid olarak getirmektedir. *el-Câmi'û's-sağîr*'de mesele şu şekildedir (el-Ensârî, 1968, s.2):

"الكلام قول مفيد. وهو خبر و إنشاء و أقل انتلافه من اسمين ، أو فعل و اسم، ويسمي جملة اسمية أو فعلية بحسب صدره، ويسمي كلمة مجازا نحو: (كَلَّا إِنَّهَا كَلِمَةٌ) "

"*Kelâm, anlamlı sözdür (kavil). O haber ve inşâdır. Kelâmın en azı ya iki isimden ya bir fiil ve bir isimden oluşur. (Kelâm) başlamasına itibarla ya isim ya da fiil cümlesi ve "...Hayır! Şüphesiz o bir sözden ibarettir..." ayetinde olduğu gibi mecâzen de kelime olarak adlandırılır."*

İbn Hişâm *el-Câmi'û's-sağîr*'de şâhid getirirken Kur'an-ı Kerîm'in farklı kıraatlarını da dikkate almaktadır. Genel itibarıyla o, kıraat farklılıklarından kaynaklanan kaidenin aksi durumları ise te'vîl yoluna gitmektedir. İbn Hişâm *el-Câmi'û's-sağîr*'de haberi mübtedaya bağlayan râbıtla ilgili kaideye bağlı olarak râbıt olan zamir, bir fiille nasb olmuşsa zamirin hazf edilebileceğini Nisa Sûresi'nin "وَكُلٌّ وَعَدَّ اللَّهُ الْحُسْنَىٰ" 95. ayetinin ilgili kısmıyla delillendirmektedir. Bu örnekte de ayeti *كُلٌّ* lafzının dammesiyle vermektedir. İbn Hişâm'ın

şâhid olarak getirdiği bu ayet aynı zamanda Hadîd Suresi 10. ayetidir. İbn Hişâm bunu *Muğni'*inde izah etmektedir. Müellifimiz, bu şâhidi getirirken İbn Âmir kıraatını esas almaktadır (el-Ensârî, 1999, s.498; el-Endelûsî, 2010, ss.218-219).

3.1.2. Hadis-i Şerîf

İbn Hişâm *el-Câmi'ü's-sağîr'* de 11 hadis-i şerif ile istişhâda bulunmaktadır (Bkz. Nîl, 1985, s.258). Bu hadislerin örnek olarak geldiği konular şu şekildedir:

- 1- Nûn-u Vikâye (1 hadis) (el-Ensârî, 1968, s.7).
- 2- Mübteda ve Haber (2 hadis) (el-Ensârî, 1980, s.41).
- 3- Kâne ve Kardeşleri (1 hadis) (el-Ensârî, 1968, s.25).
- 4- Fâil (2 hadis) (el-Ensârî, 1968, s.38).
- 5- İhtisâs (1 hadis) (el-Ensârî, 1968, s.54).
- 6- Masdar (1 hadis) (el-Ensârî, 1968, s.77).
- 7- Bedel (1 hadis) (el-Ensârî, 1968, s.98).
- 8- Tevkîd (1 hadis) (el-Ensârî, 1980, s.189).
- 9- Hurûfu'l-istikbâl (1 hadis) (el-Ensârî, 1968, s.108).

İbn Hişâm *كان* nin ismiyle birlikte hazf olduğuna ilişkin "*التمس ولو خاتماً من حديد*" hadisiyle istişhâd etmektedir (el-Buhârî, 1998, s.1009). Bu hadisin takdîri "*ولو كان ما تلتسمه خاتماً*" şeklindedir (el-Hâşimî, 2012, s.146).

3.1.3. Şiir

İbn Hişâm *el-Câmi'ü's-sağîr'* de Kurân-ı Kerîm ve hadis ile istişhâda başvurduğu gibi şiirle de istişhâd etmektedir. Bununla birlikte onun eserinde kullandığı şiirlere bakılacak olursa; İmru'ul-Kays (ö. m. 540?), el-Ferezdak (ö. 114/732), Cerîr (ö. 110/728) gibi şairlerin şiirlerine başvurduğu görülmektedir. Ancak İbn Hişâm, şiirle istişhâda ayırım yapmaksızın söyleyeni belli olmayan şiirleri de delil olarak kullanmıştır. Dolayısıyla bu durum İbn Hişâm'ın şiirle istişhâda verdiği önemin en büyük göstergelerinden sayılabilir. Onun şiirle istişhâda önem vermesinin bir başka delili de diğer eserlerinde kullanmış olduğu şiir sayısıdır. Buna göre o, *Muğni'l-lebîb'*de 1203, *Evdahû'l-Mesâlik'*te 508, *Şerhu Şuzûri'z-zeheb'*te 239, *Şerhu Katri'n-nedâ'*da 150 şiirle istişhâda bulunmuştur. Öte yandan tüm bu eserlerdeki şiir sayısı ile *el-Câmi'ü's-sağîr'*deki şiir sayısı kıyaslandığında, *el-Câmi'ü's-sağîr'*in hacmine oranla azımsanamayacak derecede şiir ihtiva ettiği mülâhaza edilebilir. Nitekim *el-Câmi'ü's-sağîr'*in 171 şiir şâhidiyle *Şerhu Katri'n-nedâ'*yı geride bıraktığı görülmektedir.

İbn Hişâm *el-Câmi'ü's-sağîr'* de zamir bâbının altında nûn-u vikâye faslını ele almaktadır. Müteteklim yâ'sından önce fiille beraber nûn-u vikâyenin mutlak ve vâcip olarak geldiğini ifade etmektedir. Bunun ardından o, ليسى de müteteklim yâ'sının zarûreten geldiğini belirtmektedir. İbn Hişâm "ليسى ضرورة" deyip geçmektedir. Öte yandan, İbn Hişâm'ın ليسى şeklinde getirdiği delil bir beyitten alınmış olup bu beytin tamamı ise şu şekildedir (el-Ensârî, 1968, s.7):

"عَدَدْتُ قَوْمِي كَعَدِيدِ الطَّيْسِ
إِذْ ذَهَبَ الْقَوْمُ الْكَرَامُ لَيْسِي" 6

"Kavmimi saydım kum taneleri kadar çok idiler. Ancak içlerinde benden başka saygın kimse kalmadı."

İbn Hişâm bu beyitte ليسى'ye bitişen nûn-u vikâyenin hazf olunmasının şiir zarûretinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu hazf şâzıdır. Buna kıyas yapmak câiz değildir. Çünkü şâirin ليسنى demesi gerekirdi. Bazı Arapların عليه رجال ليسنى demesi bu kabildendir.⁷ ليس nin câmid fiil olması bu hazfın şâz olmasını kolaylaştırdı. Böylelikle ليس isme benzedi. Çünkü ليس ve غلامى örneklerinde olduğu gibi isme müteteklim 's'ı bitiştiğinde ona nûn-u vikâye ilhâk olmaz. Bununla beraber burada ليس غير yerindedir. Çünkü غير ya nûn-u vikâye bitişmez. ليس burada غير manasında olmasından dolayı aralarında bu türden bir benzerlik söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla, bu benzerlik ليس ye nûn-u vikâye'nin bitişmemesini gerekli kılmaktadır (el-Ensârî, 2013, ss.99-100).

3.1.4. Nesir

İbn Hişâm *el-Câmi'ü's-sağîr'* de nesrin kısımlarından olan darb-ı mesellerle kaideleri delillendirmektedir.

İbn Hişâm, *el-Câmi'ü's-sağîr'* de mefûlün bih bahsinin altında mefûlün bihin âmîlinin beş yerde hazfedildiğini ifade etmektedir. Buna göre, mefûlün bihin amili semâi olarak hazf edilebilir. İbn Hişâm, semâi hazfla ilgili örnekleri zikretmektedir. Bunlardan biri de كليهما "Bu örneğidir.⁸ Bu örnekte mefûlün bihin amili أعطني وزدني hazf olunmuştur (el-Ensârî, 1968, s.47; el-Meydânî, 1990, s.64).

Sonuç olarak, İbn Hişâm'ın *el-Câmi'ü's-sağîr'* de sema' metodunu takip ettiği, Kur'an-ı Kerîm, kıraât, hadis, şiir ve nesir ile yaptığı istişhâdla açıkça görülmektedir. Yukarıda

6 *Bahir*: Recez, *Söyleyen*: Ru'be b. Accâc.

7 Bu, Arapların şâz olarak kullandığı bir ifadedir. "إن فلانا يطلبك" "Falanca senden (mal) istiyor" denildiğinde; Araplardan bazı kimselerin verdiği yanıt: "عليه رجال ليسنى" şeklindedir. Bu ise şu anlama gelmektedir: "ليطلب رجال ليس إياي" "Benden başka bir adamdan istesin" Bkz. Feccâl, M. (1997, s.361).

8 *كلاهما* şeklinde rivayet de edilmiştir. Söyleyeni Amr b. Humran el-Ca'dî'dir. Bu misal iki şey arasında tercih yapmak durumunda kalıp ikisini birden isteyen ve bunun da artmasını isteyen kimse hakkında verilir. Bkz. el-Meydânî (1990, s.64).

sadece birtakım konularla ilgili olarak verdiğimiz örneklerin sayısını çoğaltmak mümkündür.

3.2. Kıyas

İbn Hişâm *Muğnî*'sinin sekizinci babında birçok cüzî kaideye ve meseleye şâmil olan küllî kaidelerden bahsetmektedir ve bu kaideleri onbir olarak zikretmektedir (el-Ensârî, 1999, s.358). Kalb, tağlîb, ittisâ, civâr, işrâb, lafızlarda birleşik manalar ve tazmîn bu kaidelerden bazıları olarak zikredilebilir (Sezer, 2000, s.54). Müellifimiz bu kaideleri zikretmezden evvel kıyasın tanımıyla birebir örtüşen şu ibareyi kullanmaktadır (el-Ensârî, 1999, s.358).

"قد يعطى الشيء حكم ما اشبهها: في معناه، أو في لفظه أو فيهما..."

"Hem manada hem lafızda veya her ikisinde kendisine benzeyenin hükmü bir şey verilebilir."

Müellifimizin *Muğnî*'sindeki bu ifadesi başlı başına onun kıyası nazar-ı itibara aldığına en büyük delillerinden biri olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, İbn Hişâm, *el-Câmi'ü's-sağîr*'de bir nahiv usûlü metodu olarak kıyastan söz etmemektedir. Ancak aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi, İbn Hişâm nahiv kaidelerini verirken kıyas metodunu dikkate almaktadır. *el-Câmi'ü's-sağîr*'in mücez bir eser olması ve böylelikle de yalnızca nahiv kaidelerini ve örneklerini zikretmesi göz önünde bulundurulursa, söylenmesi mümkün olan şey, İbn Hişâm'ın *el-Câmi'ü's-sağîr*'de konuların çoğunluğunda kıyas metodunu esas alarak kaideleri ve örnekleri zikrettiğidir. Öte yandan, yukarıda zikdedilen nâibu fâilin fâile kıyasla raf olması örneğinde olduğu gibi, İbn Hişâm'ın *el-Câmi'ü's-sağîr*'de kıyâsî amilleri ele alıp onların amellerinden bahsetmesi onun kıyas metodunu esas aldığına önemli bir delili olarak kabul edilebilir.

Örneğin; "وهو اسم الحدث الجارى على الفعل كضرب وأكرم يعمل عمل فعله" ibaresinde İbn Hişâm masdarın tanımını verdikten sonra, onun fiilin ameliyle amel ettiğini söylemesi kıyası esas aldığına göstermektedir (el-Ensârî, 1980, s.150). Bu duruma, kıyâsî amillerin⁹ tamamı dâhil edilebilir. Bununla birlikte İbn Hişâm'ın bizzat nahiv meseleleri içinde yaptığı kıyaslarda aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

İbn Hişâm *el-Câmi'ü's-sağîr*'inde kelimenin tanımını yaptıktan sonra onun kısımlarından olan fiili, "üç zamandan birine bitişerek kendi başına bir manaya delalet eden kelime türü" olarak tanımlamaktadır. Fiilin özelliklerini verdikten sonra mâzî, muzârî, emir fiillerini ve bunların özelliklerini leffü neşr-i mürettep yaparak izah etmektedir. Ardından o, bu fiillerin başlangıçları ile ilgili durumları sıralamaktadır. İbn Hişâm; fiil, mâzî ve rubâi olursa fiilin

9 Kıyâsî amel, amel etmesi birkaç adet veya fertle sınırlı olmayan ve küllî bir kaide olarak söylenmesi mümkün olan âmildir. Bu amiller mutlak fiil, ism-i fâil, ism-i meful, ism-i tafdil, mastar, sıfat-ı müşebbehe, ism-i mübhemüt-tâm, ism-i muzaf, mana fiildir. Buna göre, örneğin fiil türü altındaki bütün fertler, mutlak anlamda fiilin amel etmesine kıyasla amel etmektedir.

muzârî sigasının ibtidasının damme ile başlayacağını, üç harfli ve dört harften fazla fiillerde fiilin muzârî sigasının ibtidasının fetha ile başlayacağını ifade etmektedir. Ancak İbn Hişâm, bu konuda **إِخَال** manasına gelen **إِخَال** fiilini istisna ederek bu fiilin hemzesinin mazide meksur olarak geleceğini ifade etmektedir (el-Ensârî, 1968, s.2). *el-Câmi'û's-sağîr*'in şerhi *Sirâc*'da ise bu durumun semâ'a bağlı olarak böyle olduğu ifade edilmektedir. İbn Hişâm, Benî Esed kabilesine göre ise **إِخَال** fiilinin hemzesinin meftuh olarak geldiğini söylemektedir. *Sirâc* sahibi el-Alevî, mezkûr fiilin hemzesinin hem semâ'a hem kıyasa göre meftuh olduğunu belirterek İbn Hişâm'ın kıyâsî ve semâî durumları dikkate alarak kaide ve örnekleri zikrettiğini göstermiş olmaktadır (el-Alevî, vr. 12b).

Bu açıklamalara bakılırsa, İbn Hişâm'ın burada öncelikle aslî kaideyi zikredip bu kaidenin örneklerini verdikten sonra kaideye hamledilenleri zikrettiği görülmektedir. Dolayısıyla müellifimiz, aralarındaki benzerlikten dolayı fer'e aslın hükmünü vererek kıyas yapmaktadır. Zaten müellifimiz, *el-Câmi'û's-sağîr*'de **لا يقاس**, **أشذ**, **أشذ**, **مؤول عليه** gibi kıyasa ilişkin ifadelere yer vererek kıyas metodunu eserinde esas aldığını göstermektedir (el-Ensârî, 1968, s.3, 5, 7, 8, 15, 19, 22, 23, 26, 28, 29, 32, 39, 42, 54, 55, 58, 64, 70, 71, 75, 78, 94, 98).

Sonuç

İbn Hişâm, içinde bulunduğu ilmî ortamdan hakkıyla istifade etmiş ve nahiv ilminde derin bir vukûfiyete ve özgünlüğe ulaşmış hatta İbn Haldûn'un ifadesiyle "أنحى من سيبويه" "Sibeveyh'ten daha nahivci" denecek kadar ün kazanmıştır. Hiç şüphesiz İbn Hişâm nahiv ilmindeki bu mertebesini öncelikle Kahire gibi bir ilim merkezinde yetişmesine borçlu görünmektedir. Fakat müellifimiz elindeki imkânları değerlendirmesinin yanında ilim yolundaki sabırla ve keskin zekâsıyla nahiv ilminde ismini duyurmuştur.

İbn Hişâm eserlerinde nahiv ilmindeki derinliğini, öncekilerin görüşlerine yaptığı eleştirilerle, yaptığı tercihlerle ve beyân ettiği özgün fikirleriyle perçinlemiştir. İbn Hişâm'ın *Şerhu Katri'n-nedâ*, *Şerhu Şuzûri'z-zeheb*, *Evdahu'l-mesâlik ilâ Elfiyyeti İbn Mâlik*, *Muğni'l-lebîb* gibi meşhur eserleri mezkûr derinliğini de kanıtlamaktadır. Öte yandan, İbn Hişâm'ın tarihin derinliklerinde bir hazine gibi saklı kalmış ve ilim yolcuları tarafından keşfedilmeyi bekleyen eseri *el-Câmi'û's-sağîr* ise İbn Hişâm'ın dili bir sanatkâr gibi kullandığını, söylemek istediğini her türden muhatabın seviyesine göre söyleyebildiğinin en önemli göstergelerinden biridir.

el-Câmi'û's-sağîr, İbn Hişâm'ın h. 749 yılından önce kaleme aldığı anlaşılan günümüze dört farklı nüshası ve üç şerhiyle ulaşmış, İbn Hişâm'ın nahiv ilmine vukûfiyetini gösteren muhtasar bir eserdir. Eserin iki neşri mevcuttur. Ancak, *el-Câmi'û's-sağîr*'in İbn Hişâm'ın meşhur eserleri arasında yerini alması için yeniden ciddi bir tahkike ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Yine de bu haliyle, İbn Hişâm'ın *el-Câmi'û's-sağîr*'i Arap gramerini ayrıntılı bir şekilde öğrenmek isteyenlerin istifâde edebilecekleri en kıymetli çalışmalardan birisidir.

el-Câmi'ü's-sağîr, İbn Hişâm'ın kaleme aldığı nahiv kitaplarından hacim bakımından en büyük olanları arasında değerlendirilebilir. *el-Câmi'ü's-sağîr*, yalnızca hacim bakımından farklı değil aynı zamanda içerdiği bahisleri, misalleri ve şâhidleriyle de farklıdır. İbn Hişâm'ın geniş hacimli eserlerinden olan *Şerhu Katri'n-nedâ* ve *Evdahu'l-mesâlik* gibi eserleriyle kıyaslandığında bu durum çok net olarak anlaşılmaktadır. *el-Câmi'ü's-sağîr* için söylenebileceklerin özeti ise İbn Hişâm'ın nahiv ilmine ilişkin az sözle çok şey ifade ettiği en mühim eserlerinden biri olduğudur.

el-Câmi'ü's-sağîr'in metot olarak incelenmesi yalnızca *el-Câmi'ü's-sağîr*'in muhteva ve özellikleriyle değil nahiv usûlüyle de ilişkilidir. Bu bağlamda, İbn Hişâm'ın eserlerine göz atıldığında, nahiv usûlüne ilişkin müstakil bir eseri görülmemektedir. Ancak onun, eserleri ve özellikle de *el-Câmi'ü's-sağîr*'i incelendiğinde, İbn Hişâm'ın gramer kurallarını sunuşunda nahiv usulünde ele alınan kavramları pratik olarak kullandığı açıkça görülecektir.

Kaynakça

- el-Alevî, İ. (ty.). *Sirâcu'l-munîr li'l-Câmi'ü's-sağîr*. Süleymaniye Ktp., Şehit Ali Paşa, no: 932.
- İsam, N. (1989). *İbn Hişâm el-Ensârî hayâtuhû ve menhecuhû en-nahvî*. Beyrut: Dâru'l-kutubi'l-İlmiyye.
- Çelebi, K. (ty.). *Keşfu'z-zunûn an esâmi'l-kutubi ve'l-funûn*. Kilisli Muallim Fırat, Şerafettin Yaltkaya (tsh.). Dâru ihyâi turasî'l-'Arabî.
- el-Askalânî, (ty.). *ed-Duraru'l-kâmine fi 'ayâni'l-mieti's-sâmine*. (C. 4). Beyrut: Dâru ihyâi't-turâsî'l-'Arabî.
- el-Buhârî, İ. (1998). *Sahihu'l-Buhârî*. Ebû Süheyb el-Kerâmî (thk.). Riyâd: Beytu'l-efkâr.
- el-Endelûsî, E. (2010). *Tefsîru'l-bahri'l-muhît*. (C. 4). 3. bs., Lübnan: Dâru'l-kutubi'l-İlmiyye.
- el-Ensârî, İ. (1968). *el-Câmi'ü's-sağîr fi'n-nahv*, Muhammed Şerîf Saîd ez-Zeybâk (thk.). Dimaşk: Mektebetu Halbûnî.
- el-Ensârî, İ. (1980). *el-Câmi'ü's-sağîr fi'n-nahv*. Ahmed Mahmûd Hermîl (thk.). Kahire: Mektebetu'l-hancî.
- el-Ensârî, İ. (1986). *Tahlîsu's-şevâhid ve telhîsu'l-fevâid*. Abbâs Mustafa es-Sâlihî (thk.). Beyrut, Dâru'l-kutubi'l-'Arabî.
- el-Ensârî, İ. (1999). *Muğni'l-Lebîb 'an kutubi'l-e'arîb*. Berekât Yusûf Hebbûd (thk.). Beyrut: Dâru'l-erkâm.
- el-Ensârî, İ. (2010). *Şerhu Katri'n-nedâ*. Emîl Bedî' Yâkub (thk.). 3. bs., Beyrut: Dâru'l-kutubi'l-İlmiyye.

- el-Ensârî, İ., (2013). *Evdahu'l-mesâlik ilâ elfiyyeti İbn Mâlik*. (C. 4). Muhammed Muhyiddin Abdulhamîd (thk.). Beyrut: Mektebetu'l-'asriyye.
- Feccâl, M. (1997). *es-Seyru'l-hasîs ilâ istişhâdi bi'l-hadis fi'n-nahvi'l-'Arabî*. (C. 2). Riyâd: Edvâu's-selef.
- el-Hâşimî, A. (2012). *Kavâ'idu'l-esâsiyye li'l-lugati'l-'Arabiyye*. Muhammed Ahmed Kâsım (thk.). Beyrut: Mektebetu'l-'asriyye.
- el-İskenderî, T. (2018). *el-İşâra fi'n-nahv ve şerhuhâ telhîsu'l-ibâre fî şerhi'l-işâre*. Mahmûd Muhammed el-'Âmûdî (thk.). Beyrut: Dâru'l-kutubi'l-'ilmiyye.
- el-Meydânî, (1990). *Mecme'u'l-emsâl*. Kusay el-Husayn (Haz.). Trablus: Mektebetu mişkâti İslâmiyye.
- es-Safedî, S.(1998). *'Ayânu'l-asr ve 'Avânu'n-nasr*. (C. 6). Ali Ebu Zeyd (thk.). Dimaşk: Dâru'l-fikr.
- es-Sehavî, M. (1992). *ed-Dav'ul-lâmî li ehli'l-karni't-tâsi'*. Beyrut: Dâru'l-cîl.
- es-Subkî, T. (1918). *Tabâkâtu'l-şâfiyyeti'l-kubrâ*. Muhammed et-Tannâhî (thk.). Kahire: Dâru'l-ihyâi'l-kutubi'l-'Arabiyye.
- es-Suyûti, C. (1967). *Husnu'l-muhâdara fî târihi Mısra ve'l-Kâhire*, Muhammed Ebu'l-Fadl İbrahim (thk.). Suriye: Dâru'l-ihyâi'l-kutubi'l-'Arabiyye.
- es-Suyûti, C. (1979). *Buğyetu'l-vu'ât fî tabakâti'l-luğaviyyîn ve'n-nuhât*. (C. 2), 2. bs., y.y: Daru'l-fikr.
- eş-Şevkânî, M. (ty.). *Bedru't-tâli' bi mehâsini men ba'de'l-karni's-sâbi'*. (C. 2), Kahire: Dâru'l-kutubi'l-İslâmiyye.
- et-Tunûsî, İ. (ty.). *Mukaddime*. y.y, Dâru'n-nehdâ.
- İbn 'Imâd, A. (1996). *Şezerâtu'z-zeheb fî ahhârî men zeheb*. Mahmud Arnavut (thk.). (C. 10), Beyrut: Daru İbn Kesîr.
- İbn Muflih, B. (1990). *el-Maksadu'l-erşed fî zikri ashâbi imam Ahmed*. Abdurrahman el-Useymin (thk.). Riyâd: Mektebetu'r-reşîd.
- Nîl, A. (1985). *İbn Hişâm el-Ensârî âsâruhû ve mezhebuhû en-nahvî*. Riyâd: Câmi'atu Melik Su'ûd.
- Özbalıkcı, M. (1999). İbn Hişâm en-nahvî, *DİA içinde*, (C. 20, ss.74-77) İstanbul: TDV.
- Sancak, Y. (1999). İbn Hişâm el Ensârî Hayatı, Şahsiyeti, Eserleri ve Gramerle İlgili Bazı Görüşleri ve Tercihleri Üzerine Bir Deneme. *AÜİFD*, 14, 201-218, Ankara.

Seller, Y. (2015). İbn Hişâm'ın el-Câmi'û's-Sağîr Fi'n-Nahv Adlı Eserinin Metot Açısından İncelenmesi, *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sezer, İ. (2000). *İbn Hişâm ve Muğni'l-Labîbî*. Konya.

Tantâvî, M. (1995). *Neş'etu'n-nahvi ve târihu eşheri'n-nuhât*. Kahire, Dâru'l-me'ârif.

Yiğit, İ. (2004). Memlükler. *DİA içinde*, (C. 19, ss.90-97), Ankara: TDV.

ZACHARIAS FRANKEL VE SOLOMON SCHECHTER'İN ENTELEKTÜEL KİŞİLİKLERİ VE MUHAFAZAKAR YAHUDİLİĞE ETKİLERİ

İsmail BAŞARAN*
E-mail: ibasaran@hotmail.com

Citation/©: Başaran, İ. (2018). Zacharias frankel ve solomon schechter'in entelektüel kişilikleri ve muhafazakar yahudiliğe etkileri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 119-128.

Öz

Muhafazakar Yahudilikte Zacharias Frankel (ö. 1975) ve Solomon Schechter (ö. 1915)'in çok büyük önemi vardır. Öncelikle bu önem, Yahudiliğin tarihsel olarak sürekli yenilendiğini savunan Tarihi Ekol'ün kurucusu Frankel'in bu düşüncesinin olduğu gibi Muhafazakar Yahudiliğe aktarılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden Frankel bu etkisinden dolayı, Muhafazakar Yahudilikte felsefi kurucu sayılmaktadır. Schechter de, Muhafazakar Yahudiliğin Amerika Birleşik Devletlerindeki kurumsallaşmasında büyük rol oynamış ve akımın bu ülkede kurucusu olarak Amerikan Yahudiliği tarihine geçmiştir. Bu makalede, Muhafazakar Yahudilik açısından kurucular olarak kabul edilen bu iki önemli şahsiyetin entelektüel kişilikleri, akıma etki ve katkıları ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Muhafazakar yahudilik, tarihi ekol, Zacharias Frankel, Solomon Schechter, yahudi teoloji üniversitesi.

* Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

ZACHARIAS FRANKEL AND SOLOMON SCHECHTER'S INTELLECTUAL PERSONALITIES AND THEIR EFFECTS ON CONSERVATIVE JUDAISM

Abstract

Zacharias Frankel and Solomon Schechter are very important figures in Conservative Judaism. First of all, this importance comes from the idea which defends that Judaism had always been an evolving religion historically. Frankel, who is the founder of Historical School, his idea of Judaism has been completely transferred to Conservative Judaism. Therefore, Frankel has been accepted as the philosophical founder of Conservative Judaism stemming from his influence. Schechter also played a very important role in institutionalizing Conservative Judaism in the United States of America and has been marked in the history of American Judaism as the founder of the movement. In this article, Frankel and Schechter, who have been accepted as founders of Conservative Judaism and their intellectual aspects and influences to the movement and contributions, will be evaluated.

Keywords: Conservative judaism, historical school, Zacharias Frankel, Solomon Schechter, Jewish theological seminary.

Giriş

Zacharias Frankel ve Solomon Schechter'in entelektüel kişilikleri ve Muhafazakâr Yahudiliğe etkilerine geçmeden önce, Muhafazakâr Yahudiliği kısaca tanıtmak istiyoruz. Muhafazakâr Yahudilik, yine Amerikan Yahudiliği içerisinde önemli yere sahip Reformist Yahudilerin aksine geleneksel Yahudi Şeriatı (Halaka)'nın (Gordis, 1978, s.63)¹ bağlayıcılığını ve diğer taraftan Ortodoks Yahudiler gibi düşünmeyip Halaka'nın yeni şartlara göre uyarlanarak yorumlanabileceğini savunan ve bu iki grup arasında ortada bir yerde duran, 20. yüzyılda orta sınıf Amerikan Yahudilerinin en çok tabi olduğu bir Yahudi dinî Hareketidir. Kökleri, 1845 yılında Reformistlerin Almanya'da İbranice'nin ibadet dili olmasını reddetmesiyle başlayan, bu tür radikal kararlarına karşı çıkan ve Hareketin ideolojik önderi ve Tarihi Ekol'ün² kurucusu sayılan Zacharias Frankel (ö.1875)'e kadar gitmektedir. Hareket, içerisinde Frankel'in öğrencilerinin de bulunduğu Alman Yahudilerinin Amerika'ya göçlerinin ardından daha sonra varlığını Amerika Birleşik

1 Yahudiliğin ahlak ve ibadetlerini içine alan inanç ve pratiklerin bütününe verilen isimdir. Halaka sayesinde Yahudiler geçmiş (gelenek) ile bağlarını devam ettirmektedirler.

2 Öncülüğünü ve kuruculuğunu Alman asıllı rabbi Zacharias Frankel (ö.1875)'in yaptığı, ve Yahudiliğin tamamen muhafaza edilmesi gerektiği, halakanın bağlayıcı olmaya devam edeceği fakat zamanın şartlarına uyarlanabileceğini savunan Ekol'dür. Pozitif-Tarihi Ekol olarak da anılmaktadır. Tarihi Ekol, Yahudi Şeriatı (halaka)'nın tarihsel süreçte belli şartlar altında daima değişikliğe uğradığını ve bu sürecin devam etmekte olduğunu ifade etmiştir.

Devletleri'nde sürdürmüştür. Bugün Amerika Birleşik Devletleri'nde bir Milyon civarında Muhafazakâr Yahudi yaşamaktadır.

Zacharias Frankel ve Solomon Schechter'in entelektüel kişilikleri ve Muhafazakâr Yahudiliğe etkilerine gelince; bu iki şahsiyet de akımın hem felsefesinin oluşması ve hem de kurumsallaşmasında büyük öneme sahiptir.

Frankel'in geleneksel Yahudiliğin ruhuna uygun kabul edilen Tarihi Ekol anlayışı, Amerikan liberal ortamında Muhafazakâr Yahudiler tarafından kabul görmüştür. Çünkü Yahudiliğin yeni şartlara göre yeniden yorumlanabileceğine dair bu yenilikçi anlayış, Yahudiliğin tarihle bağlarını sürdürmesini sağlayacaktır. Ona göre tarihsel süreçte Yahudilik, bu esneklik ve karakter sayesinde kendini muhafaza etmiş ve nesilden nesile aktarılarak bugüne ulaşabilmiştir (Gordis, 1945, s.26).

Schechter ise, Amerika'da Muhafazakâr Yahudiliğin kurumsallaşmasını sağlamıştır. Hareketin kurumsallaşması, onun Jewish Theological Seminary (Norwood ve Pollack, 2008, s.83)³ (JTS, Yahudi Teoloji Üniversitesi)'nin başına geçmesiyle olmuştur. Schechter'in karizmatik kişiliği, hem geleneksel dini eğitim ve hem de seküler eğitim almış olması (entelektüel yönü), onun liderliğinin Muhafazakar Yahudi anlayışa sahip çevrede herkes tarafından kolayca kabullenmesini sağlamıştır. Schechter'in tüm Yahudilerin birliğini kasteden "Katolik İsrail" kavramı, Yahudi toplumu içerisinde büyük etki bırakarak kabul görmüş ve uzun süre akımı parçalanmaktan korumuştur.

1. Zacharias Frankel (1801 – 1875)'in Entelektüel Kişiliği ve Muhafazakâr Yahudiliğe Etkisi

Frankel'i kısaca, Yahudi Bilimi (Jüdische Wissenschaft) lideri ve Muhafazakâr Yahudiliğin Avrupa'daki kurucusu olarak tanımlamak mümkündür. Çünkü Muhafazakâr Yahudiliğin geçmişi, "pozitif-tarihi Yahudilik" fikrini ortaya atan ve "Almanya'daki Reformistleri katı bulan kanadının sözcüsü" (Gillman, 1993, s.18) konumunda olan Zacharias Frankel'e dayanmaktadır.

Zacharias Frankel bir rabbi, ilahiyatçı ve Talmud Dönemi'ni çalışmış tarihçi idi. Frankel, memleketi Prag'da, Rabbi Bezalel Ronsberg'in gözetimi altında Talmud çalıştı ve Budapeşte'de ise felsefe, pozitif bilimler ve filoloji okudu. Onun geleneksel Yahudi din öğretimi ve pozitif bilimleri öğrenmiş olması kendisini, klasik Yahudi kaynaklarını modern eleştirel usullerle inceleyen Yahudi Bilimi'nin öncülerinden biri haline getirmiş oldu (Heller ve Yehoyada, 2007, ss.200-201).

³ Muhafazakar Yahudiliğin rabbi yetiştiren ana eğitim kurumudur. Kısaca JTS olarak anılmaktadır. 1886 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin New York Eyaleti'nin New York şehrinde kurulmuş ve ilk defa sekiz öğrenciyle 1887 yılında Mikveh Israel Sinagogu Rabbisi Sabato Morais'in liderliğinde eğitime başlamıştır.

Avrupa’da döneminin en prestijli Yahudi okullarından olan Breslau’daki "The Juedisch Theologisches Seminar"’in rektörü olan Frankel, Muhafazakâr Yahudiliğin dayandığı "Pozitif Tarihi Ekol"ün kurucusudur. Frankel’e göre geleneksel Yahudilik, asırlar boyunca hiçbir zaman durağan olmamıştır. Tam tersine Yahudilik, her zaman değişim göstermiş, evrimsel olarak gelişerek varlığını sürdürmüştür ve bu tarihi gelişim sürecinin ürünü olmuştur. Tarih sürecinde elde edilen Yahudiliğe ait bu geleneksel değerler bütünü birtakım maddi menfaatler uğruna terk edilmemelidir. Her zaman geleneksel Yahudilik temel alınmalıdır. Değişim, ani ve radikal değil zamana yayılarak tedricen ve organik büyüme ile olmalıdır. Nitekim Yahudilik, böyle bir tarihi ve asırlar boyu süren uzun bir evrimin sonucudur (Gordis, 1945, ss.16 -17).

Ona göre rabbiler, (Reformist Yahudilerin uyguladığı gibi) hazır olmayan Yahudi toplumuna değişiklikleri asla dayatmaya kalkmamalıdır çünkü bu tür dayatmalar Yahudileri geleneksel Yahudilikten uzaklaştırmakta ve dini tahrip etmektedir (Gillman, 1993, s.18).

Frankel, Yahudiliğin tedricen değiştirilebileceğine dair fikrinden dolayı Alman Reformistleri aceleci bularak karşı çıkmıştır. Reformistlerin, Yahudi toplumunun aidiyeti ve ibadet dili olarak bir kutsiyet ifade eden İbranice’nin artık geçersiz olduğuna dair radikal ve aceleci çıkışlarını çok keskin bularak reddetmiş ve aynı zamanda Reformistlerin bu kararlarının Yahudi toplumunu böldüğünü ifade etmiştir. Ancak diğer taraftan o, Yahudiliğin temel inanç ve pratiklerinde (muamelatında) hiçbir değişikliğin yapılamayacağı, Tanrı’nın apaçık iradesini temsil eden bu temel unsurların, kültürel ve tarihi etkilerden korunduğuna dair Modern Ortodoksluğun öncüsü Rabbi Samson Raphael Hirsch’in düşüncesini de onaylamamıştır çünkü ona göre Yahudilik hep çevresel etkilere maruz kalmıştır (Gillman, 1993, s.21).

Frankel’e göre Tevrat yorumlanmalıdır. Çünkü geçmişte Mişna ve Talmud yazarları da kutsal metinlerin sadece literal anlamlarını almamış, aynı zamanda bu metinleri anlarken kendi yorumlarını da katmışlardır. Onların bu uygulamaları Yahudilikte değişimin gerekliliği konusunda bir örneklik, teamül ve ilke oluşturmuştur. Yahudilik tarihindeki yazarların bu yorumları Yahudilik için büyük bir kazanımdır. Yahudilik statik değil, bir aksiyon dini olduğundan pratik günlük hayata uygulanabilir olması özelliği ile her bir Yahudi’nin öz malı ve değeridir (Frankel, 1958, ss.46-48).

On dokuzuncu yüzyıl Almanya’sında Frankel’in öncülüğünü yaptığı "Tarihi Ekol", hem Reformistler ve hem de Ortodokslardan farklı bir ideoloji ortaya koymuştur. Bu anlayış, gelenek ile modernitenin birbirine uyum sağlayabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Yahudiliğin yeni bilimsel ve çağdaş metotlarla çalışılabileceğini söylemiştir. Muhafazakâr hareketin ana eğitim kurumu olan JTS, bugün bu metotlarla Yahudilik alanında çalışma yapan dünyanın en önemli Yahudi yüksek eğitim kurumlarından bir tanesidir. Genellikle

de birçok Yahudi tarafından JTS'e, Frankel'in başını çektiği Tarihi Ekol'ün Amerika'ya gelerek kurumsallaştığı yer ve merkez olarak bakılmaktadır (Cohen, 2012, s.2).

Frankel, Mişna'ya takdim (giriş) olarak görülen "Darkhey Ha-Mişna" ve Filistin Talmud'una yorumlar getiren "Ahavat Tsiyyon" adlı eserleri kaleme almıştır. Frankel, 1851 yılında modern Yahudi biliminin en önemli dergilerinden biri olan "Monatsschrift für Geschichte und Wissenschaft des Judenthum" adlı Almanca dergiyi çıkarmış ve 1868 yılına kadar da bu derginin editörlüğünü yapmıştır. Frankel eserlerinde, özellikle halaka ile ilgili çalışmalarında, metinleri tarihî bilginin ışığında tercüme etmiş ancak eleştirisel yaklaşımı benimseyen modern bilimsellik gereği de sözlü geleneğin dogmatikliğinden kaçınmıştır (Komisyon, 1989, s.271).

İşte Frankel, bu entelektüel yanı ve çalışmalarından dolayı daha sonra "Muhafazakâr Yahudilik" şeklinde anılacak olan Hareketin (felsefi olarak) gerçek kurucusu olarak görülmektedir.

2. Solomon Schechter (1847 – 1915)'in Entelektüel Kişiliği Ve Muhafazakâr Yahudiliğe Etkisi

1847 yılında Romanya'da doğan Schechter, gençliğini özellikle klasik rabbani literatür çalışmasına adanmıştır. Daha sonra Viyana'ya giderek orada önemli hocaların gözetiminde bet ha-midrash'ta (Wigoder, 1992, s.144.)⁴ Yahudi teolojisi çalıştı. Viyana Üniversitesi'nde felsefe ve diğer seküler alanlardaki ders ve seminerlere katıldı. Rabbînik çalışmalarına dair diplomasını aldıktan sonra, Berlin Üniversitesi'nde seküler ve teolojik çalışmalarına devam etti ve aynı zamanda Talmud seminerlerine iştirak etti. Claude G. Montefiore'ye rabbani literatür öğretmeni olarak 1882'de İngiltere'ye gitti. 1885 yılında "Westminster Review"de "The Study of the Talmud" ismiyle ilk makalesini yayımladı. 1887 yılında da "Abot de-Rabbi Natan" adıyla kendi sayısını yayımladı ve daha sonra yazdığı çeşitli makaleleri ve verdiği seminerleri, "Jewish Chronicle", "Jewish Quarterly Review", "Revue des Etudes Juives" ve "Monatsschrift" gibi yayın organlarında yayımlandı. Yahudilerin çağdaş ihtiyaçlarını dikkate alarak Yahudiliği yenilikçi bir anlayışla ele alan makale ve sunumları bir araya getirilerek "Studies in Judaism" (1896)⁵ adıyla da yayımlandı. Schechter, 1890 yılında Cambridge Üniversitesi'nde başarılı çalışmalarından dolayı yılın Talmud hocası seçildi ve bir yıl sonra da (1891) kendisine master payesi "honoris causa" takdim edildi (Adler ve Lipkind, 1905, s.93).

⁴ İbranice "ilim evi" anlamına gelen bu terim, yüksek rabbani eğitim alan öğrencilerin, ilim, ilmî müzakere ve ibadet için toplandıkları yere verilen isimdir.

⁵ Seri halinde üç cilt olarak yayımlanan bu eser, JTS'de uzun yıllar ders kitabı olarak okutulmuştur. Bu seri halindeki eser, Schechter'in "geleneğe ve değişim" bağlamında Yahudiliğe bakışını ortaya koymaktadır.

1892 yılında Schechter, rabbinik metinleri okuma konusunda en başarılı okuyucu seçildi ve ertesi yıl büyük İtalyan kütüphanelerinde İbranice el yazmaları incelemek ve araştırmak üzere İtalya'ya "liyakatli öğrenci" payesiyle gönderildi (Ben-Horon, 1905, ss.113-114).

İtalya'daki ilmi araştırmaları esnasında yapmış olduğu, "Agadath Şir Aşirim" adlı çalışması, "Jewish Quarterly Review" ve "Kohut Memorial Volume" dergilerinde yaptığı yayınları, bağlı bulunduğu Cambridge Üniversitesi'ne ayrıntılı bir rapor halinde sundu (Adler ve Lipkind, 1905, s.93).

İtalya'daki araştırmalarını bitirdikten sonra Londra'ya dönerek, 1894 yılında Londra'da University Hall'de teolojik bir dizi konferans verdi. Bir sonraki yıl (1895) Amerika Birleşik Devletleri'nin Pensilvanya Eyaleti'nin Philadelphia şehrindeki Gratz College'a oranın ilk öğretim görevlisi olarak atandı. Onun burada vermiş olduğu dersler bir dizi şeklinde daha sonra, onun rabbinik teolojisinin bazı göstergeleri olarak "Jewish Quarterly Review"de yayımlandı. 13 Mayıs 1896 tarihinde, Schechter, Kohelet'in (Wigoder, 1989, ss.215-216)⁶ orijinal İbranice ilk yaprağını keşfetti ve Aralık 1896'da, araştırmalarına devam etmek üzere Mısır ve Filistin'e gönderildi. Kahire'den orijinal el yazması çeşitli makale ve yazmalarla dolu bir hazine ile döndü. Bu koleksiyon Cambridge Üniversitesi başkanı Dr. Taylor'a kütüphaneye verilmek üzere Schechter tarafından sunuldu. Kütüphanedeki bu koleksiyon "Taylor-Schechter Koleksiyonu" (Horowitz, 2007, s.460, 483)⁷ olarak bilinmektedir. Cambridge'de 1899 yılında, bu iki bilim adamı iş birliği içinde, "Ben Sira'nın Hikmeti (The Wisdom of Ben Sira)" kitabını yayımlamıştır (Adler ve Lipkind, 1905, ss.93-94).

Schechter, Kahire arşivinde eski İbranice yazmaların keşfetmek ile meşgul iken, Yahudilik ile ilgili bu başarılı çalışmalarından dolayı Cambridge Üniversitesi onu, 1898 yılında doktor unvanı derecesine layık gördü. Yine aynı yıl, Victoria Üniversitesi'nde misafir araştırmacı olarak kabul edildi. 1899 yılında Londra College Üniversitesi'nde İbranice profesörü olarak, 1900 yılında Cambridge Üniversitesi Kütüphanesi Oriental Bölümü müdürü olarak atandı. O aynı zamanda, Londra Üniversitesi Doğu Araştırmaları (Oriental Studies) ve Teolojik Araştırmalar Yönetim Kurulu üyeliğini de yapıyordu (Adler ve Lipkind, 1905, s.94).

6 İbranice cemaat anlamına gelen bu kitap, Kral Süleyman'ın yazdığına inanılan, on iki bölümden oluşan Yunanca Ecclesiastes şeklinde ifade edilen ve Aşkenaz Yahudiler tarafından Sukkot'un Şabat'ında okunan bir kitaptır. Midraş'a göre, Kitabın kötümser bir hava taşıması onun Süleyman'ın yaşlılık döneminde yazıldığını göstermektedir. Bu kitabın adı, geleneksel olarak hatalı bir şekilde Vaiz olarak adlandırılmıştır.

7 Orijinal adı Taylor-Schechter *Genizah* Collection'dır. Cambridge Üniversitesi Kütüphanesinde bulunan bu koleksiyon, 135000-150000 arasında parça içeren bir koleksiyondur ve bugün bilinen ve mevcut tüm Genizah parçalarının yaklaşık % 60'ını oluşturmaktadır. New York'taki Yahudi Teoloji Semineri (JTS)'deki kütüphanede ise yaklaşık 30.000 Genizah parçası bulunmaktadır. Diğer az sayıda Genizah koleksiyonları ise tüm dünyada dağınık halde bulunmaktadır.

İngiltere'de iken yapmış olduğu bu başarılı çalışmaları ve onun entelektüel kişiliği Yahudi toplumlarında özellikle Amerika'da büyük üne sahip oldu. 1901 yılı sonunda Schechter, önde gelen Amerikan Yahudilerinin davetini, özellikle arkadaşı Philadelphia Hâkimi olan Mayer Sulzberger'in ısrarıyla kabul ederek Amerikaya gelmiştir (Cohen, 2012, s.16). Aslında bu davette amaç, 1886 yılında kurulan fakat tam olarak henüz kurumsallaşmamış olan Muhafazakâr Yahudiliğin önemli kurumu JTS'nin bundan sonraki yıllarda ona rektörlüğünü yaptırmaktır. Nitekim kendisi bu görevi 1902 yılından itibaren ölümüne kadar sürdürmüştür (Bridger, 1962, s.432). Schechter liyakati ve liderliği sebebiyle, JTS'nin önemli akademisyenleri olan; Louis Ginzberg, Alexander Marx (ö. 1953), Israel Friedlaender, Israel Davidson (ö. 1939) ve Mordecai Kaplan (ö. 1983)'in⁸ dikkatlerini çekmiştir. Onun döneminde JTS, Yahudi eğitimi ve Yahudi entelektüel öğretimi konusunda Yahudiliğin en önemli merkezlerinden biri haline gelmiş ve de en önemlisi Yahudilik onun sayesinde Amerika'da milli bir uyanış göstermiştir (Golinkin ve Panitz, 2007, s.172). Schechter'in üç ciltlik "Studies in Judaism" adlı kitabı, 1894–1896 yılları arasında "Jewish Quarterly Review" dergisinde yayımlanan makalelerden oluşan "Some Aspects of Rabbinic Theology" adlı kitabı ve 1915 yılında yayımlanan "Seminary Addresses and Other Papers" adlı eseri, Amerikan Muhafazakâr Yahudiliğinin vazgeçilmez eserleri arasında yer almıştır (Bridger, 1962, s.432).

Ortodoks Yahudiler ile Reformist Yahudiler arasında orta bir yol izleyen Schechter, bilimsellik ile dindarlığı uzlaştırmak istemiştir. Dindarlıkta (ihtiyaç olduğunda) esnekliği, doktrin ve uygulamada yeniliği getirmiştir. 1913 yılında Schechter, Amerika'da Muhafazakâr Yahudiliğin JTS'den sonra en önemli kurumlarından biri US (United Synagogue)'un (Başaran, 2017, s.42)⁹ kurucu üyelerinden olmuştur (Nadell ve Raphael, 1988, s.226). 1905 yılında Schechter, Siyonizm'i "asimilasyona karşı en büyük siper" ilan ederek, kendisini dinî (ve manevî) Siyonizm'e yakın hissetmiş ve Viyana'da 1913 yılında on

8 Mordecai Menahem Kaplan (1881-1983), Yahudilikte etkili olan Yeniden İnşa Hareketinin önderi, Litvanya'da doğdu ve çocukken ailesiyle Amerika'ya göç etti. ABD'li rabbi ve filozof. En önemli eserleri: *Judaism as a Civilization: Toward the Reconstruction of American-Jewish Life* (1934; *Bir Uygarlık Olarak Yahudilik: Amerikan Yahudi Yaşamının Yeniden İnşasına Doğru*) adlı kitabında hareketi tanımladı. *The Meaning of God in Modern Jewish Religion* (1937; *Çağdaş Yahudi Dininde Tanrı'nın Anlamı*), *Judaism Without Supernaturalism* (1958; *Doğaüstüçülükten Arındırılmış Yahudilik*) ve *The Religion of Ethical Nationhood* (1970; *Ahlak Bağına Dayalı Ulusun Dini*). Bunun yanında dua kitapları ve makaleleri de mevcuttur. 1909 yılından itibaren New York'taki JTS'de profesörlük yapmış ve JTS'e bağlı olarak harekete öğretmen yetiştiren "Teachers' Institute" de uzun yıllar dekanlık yapmıştır. Kaplan, sinagog için "Yahudi Merkezi" fikrini ilk defa oluşturmuştur. 1922 – 1943 yılları arasında, "the Reconstructionist Society For the Advancement of Judaism" organizasyonunun kuruculuğu ve liderliğini yapmıştır. Kaplan, Amerikan Yahudiliğinin en önde gelen entelektüel liderlerindedir.

9 Muhafazakâr Yahudiliğin önemli kurumlarından olan bu yapı (US), JTS'in de rektörlüğünü yürüten Solomon Schechter tarafından 1913 yılında kurulmuştur. Kuruluş amacı, tüm Amerikan Yahudi cemaatlerini bir araya toplamaktır. Ancak bu kurum, tıpkı on yıllar önce Reformistler tarafından kurulan Reformist Birlik (The Reform Union of American Hebrew Congregations) gibi bu amacı gerçekleştirmede başarısız olmuş ve Reformist Birlik'te olduğu gibi sadece Muhafazakâr Yahudiliğin bir kurumu olarak tanınmıştır.

birincisi yapılan Siyonist Kongre toplantısına katılmıştır. O, JTS'in yönetim kurulu üyeleri olan Jacob H. Schiff ve Louis Marshall'ın karşı çıkmalarına rağmen JTS'i siyonist faaliyetlere açmıştır (Sculd, 1997, ss.73-74).

Bir Yemen el yazmasından derlediği "Midraş Hag-Gadol"u 1902 yılında ve Kahire arşivinde keşfettiği el yazmalarından "Saadyana"¹⁰yı 1903 yılında yayımlamıştır (Nadell ve Raphael, 1988, s.223). Amerika'da önemli yayın kuruluşlarından biri olan Hastings yayınevinin yayımladığı "'Kitabı Mukaddes Sözlüğü" (*Dictionary of the Bible*) için "Talmud" maddesini kaleme almıştır. 1904 yılında, New York Üniversitesi Senatosu'nun fahri üyesi ve eğitim ile ilgili birimin müdürü olarak tayin edilmiştir. Ayrıca Schechter, 1905 yılında, Harvard Üniversitesi'nde Yahudi teolojisi konusunda dersler vermiştir (Adler ve Lipkind, 1905, s.94).

Schechter'in hareket içerisindeki rolüne değinmek gerekirse o, Amerika'daki Muhafazakâr Yahudiliğin baş mimarı sayılmaktadır (Karesh ve Hurvitz, 2006, s.451). Ona göre, Yahudi dinî hayatı ve düşüncesi temelde, Frankel ve arkadaşları tarafından kurulan Pozitif Tarihi Ekol'e bağlıdır. Schechter, bu Okul'un teolojik duruşunu şöyle tarif etmiştir: Ona göre, bir Yahudi için önemi haiz olan sadece Tanrı tarafından vahyedilen Kutsal Kitap değil, aynı zamanda tarihî süreç içerisinde gelenek tarafından yorumlanan Kutsal Kitap'tır. Kitabın yorumu veya bu yorum ile oluşan (insan ürünü) ikincil anlam, değışen tarihî şartlarla ortaya çıkan etkilerin temel ürünüdür. Bu yorum ve ikincil anlam, aslında Kutsal Kitap'tan merkezî otoritenin alınıp yaşayan vücutlar (Yahudi Milleti)'a yerleştirilmesi anlamına gelmektedir. Bu anlayış, akla ve çağın dinî ihtiyaçlarına uygundur ve ikincil anlamın doğasında bulunmaktadır. Fakat bu yaşayan vücut (merkezî otorite yetkisi), belli bir milletin belli bir kesimini, ruhbanlığı veya rabbiliği tarafından temsil edilmemekte, sadece Evrensel Sinagog'da vücut bulan Katolik İsrail ile (onun kolektif vicdanıyla) temsil edilmektedir (Schechter, 1896, ss.17-18). Onun, Yahudilerin evrenselliğine vurgu yapan bu kavramı, halaka konusunda otoritenin kaynağı olan Yahudi milletini ifade etmektedir (Karesh ve Hurvitz, 2006, s.451).

Schechter bu anlayışı ile ruhbanlığı yani dini otoriteyi zımnen kabul etmemekte ve onu tarih içerisinde Yahudiliği şekillendiren Katolik İsrail dediği Yahudi milletin elinde görmektedir.

Schechter'ın değışim ile ilgili görüşleri de dikkat çekicidir. Schechter, sadık bir gelenekçi olmasına rağmen Frankel'de olduğu gibi değışim ihtimalini ilke olarak hep benimsemiş ve Yahudiliğin karakteri gereği değışimin kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir. JTS'de bir Şabat günü sinagoga elinde şemsiyesiyle gelerek geleneksel bir Yahudinin yapamayacağı bir davranışta bulunmuş ve değışim taraftarı olduğunu bu şekilde göstermiştir (Sculd, 1997,

¹⁰ Saadiya Gaon ve diğerlerinin yazmaları.

s.60). Schechter'in anlayışına göre, Yahudilikte yapılacak değişiklikler keyfi ya da zorla değil evrimle yani kendi doğal süreci içerisinde olmalıdır (Waxman, 1958, s.17).

Solomon Schechter, yukarıda ifade ediliği gibi, hem gelenekselci ve hem de yenilikçi tarafını göstermek suretiyle US'un ilk başkanı olur olmaz ayinlerde daha dikkatli olunması, İngilizce kullanılması, kız ve erkek çocuklar için yüksek dinî okulların geliştirilmesi ve evde dinî kurallara daha fazla riayet edilmesi çağrısında bulunmuştur (Rosenthal, 1978, s.97).

Sonuç

Frankel ve Schechter, Muhafazakar Yahudiliğin tarihinde hareketin kurucuları olarak tarihe geçmişlerdir. Her ikisinin de Yahudiliğe yaklaşım tarzları yenilikçi olmalarıdır. Yalnız bu yenilik Reformistlerin yaptığı gibi gelenek (tradition)'i kökten sarsacak yenilikler olmamış, sadece yeni şartlara uyum adına islah etme şeklinde gerçekleşmiştir. Nitekim Frankel kendisini bu yüzden ılımlı reformcu olarak adlandırmıştır. Tarihi Ekol'ün temsilcisi olarak Farnkel'in bu tür yaklaşım tarzı daha sonra (Avrupa ve Amerika'da) Schechter gibi birçok önde gelen Muhafazakar Yahudi entelektüeli etkilemiş ve onlar da bu yolu takip etmişlerdir.

Scechter'in Amerika'ya davet edilerek JTS'in rektörü olması hareket için bir dönüm noktasıdır. Hatta Muhafazakar Yahudiler, Schechter'in dönemine kadar olan dönemi JTS'in kuruluş yılları olarak adlandırmakta, onun dönemini ise kurumsallaşma ve ilerleme dönemi olarak görmektedirler. Bazı Muhafazakar Yahudi bilginleri JTS'i, Schechter öncesi ve Schechter sonrası diye dönemlere ayırmıştır. Schechter, karizmatik kişiliği, entelektüel özelliği ve disiplinli idareciliği ile, Muhafazakar Yahudiliğin kaynak ve ana kurumu olan JTS'de büyük etki bırakmış ve orada onlarca rabbi yetişmesini sağlamıştır. Bu rabbiler, Amerika'daki sinagoglarda görev almışlar ve Hıristiyan bir toplum içerisinde (uzun yıllar) Yahudilerin dinlerini muhafaza etmelerini sağlayarak onların asimile olmalarını engellemişlerdir. İlerki yıllarda da, Muhafazakar Yahudilik "gelenek ve değişim" (tradition and change) sloganıyla onun bıraktığı yerden daha da gelişerek devam etmiştir.

Kaynakça

Adler, C., & Lipkind, G. (1905). Schechter Solomon, *The Jewish Encyclopedia* (C. 11, ss.93-94). New York: Funk & Wagnalls Company.

Başaran, İ. (2017). *Muhafazakâr yahudilik*. İstanbul: Arı Sanat.

Ben-Horon, M. (2007). Schechter Solomon, *Encyclopedia Judaica* (C. 18, ss.113-114), Berenbaum M. ve Skolnik F. (Eds.). Detroit: Macmillan Reference.

Bridger, D. (1962). *The New jewish encyclopedia*. New York: Behrman House.

Cohen, M. R. (2012). *The Birth of conservative judaism*. New York: Columbia University.

- Frankel, Z. (1958). On Changes in judaism. in *Tradition and change*. Mordecai Waxman (ed). New York: United Synagogue of Conservative Judaism.
- Gillman, N. (1993). *Conservative judaism: The New century*. New Jersey: Behrman House, Inc.
- Golinkin, D., Panitz, M. (2007). Conservative judaism, *Encyclopedia Judaica* (C. 5, ss.171-177). Berenbaum M. ve Skolnik F. (Editörler). Detroit: Macmillan Reference.
- Gordis, R. (1978). *Understanding conservative judaism*. New York: The Rabbinical Assembly.
- Gordis, R. (1945). *Conservative Judaism An American Philosophy*. New York: Behrman House.
- Heller, J. E. & Yehoyada, A. (2007). Frankel zacharias. *Encyclopedia judaica* (C. 7, ss.200-201). Berenbaum M. ve Skolnik F. (Eds). Detroit: Macmillan Reference.
- Horowitz, Y. (2007). Genizah Cairo. *Encyclopedia judaica* (C.7, ss.460-483). Berenbaum M. ve Skolnik F. (Eds.). Detroit: Macmillan Reference.
- Karesh, S.E., Hurvitz, M. M (2006). *Encyclopedia of Judaism*. New York: Facts On File, Inc.
- Nadell, P. S., Raphael, M. L. (1988). *Conservative judaism in America*. New York: Greenwood.
- Norwood, S.H., Pollack, E. G. (2008). *Encyclopedia of american jewish history, I* (ABC-CLIO). California: Santa Barbara.
- Rosenthal, G. S.(1978). *The Many faces of judaism*. New Jersey: West Orange, Behrman House.
- Schechter, S.(1896). *Studies in judaism*. Philadelphia: The Jewish Publication Society of America.
- Scult, M. (1997). *Tradition renewed: A History of the jewish theological seminary of America*. J. Wertheimer (Ed.). New York: The Jewish Theological Seminary of America.
- Waxman, M. (1958). *Tradition and Change*. New York: Burning Bush.
- Wigoder, G. (Ed.) (1989). *The Encyclopedia of judaism*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Wigoder, G. (1992). *The New standard jewish encyclopedia*. New York: Facts On File.

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/REVIEWS

Aydın, M. Ş. (2017). *Din eğitimi bilimi*. Kayseri: Kimlik, 440s.

Cemil OSMANOĞLU*

E-Mail: osmanoglu@erciyes.edu.tr

Din eğitimi faaliyetlerini geçmiş, bugün ve gelecek perspektifi içinde, bilimsel bir yaklaşımla incelemeyi ve sistematik hale getirmeyi kendine amaç edinen din eğitimi bilimi Türkiye’de oldukça genç bir disiplindir. Günümüzde din eğitimi bilimi çalışmaları büyük ölçüde yüksek din eğitimi kurumları bünyesinde yer alan din eğitimi anabilim dallarının öncülüğünde yürütülmektedir.

Kendine özgü konu alanı ve problemleri olan din eğitimi biliminin yöneldiği meseleleri sağlıklı bir şekilde inceleyebilmesi için öncelikle kendi metodolojisini belirginleştirmesi gerekmektedir. Bir ilmi uğraşı alanının bilimselleşebilmesi, belli bir iç tutarlığa ve yapısal bütünlüğe erişebilmesinin en temel şartlarından birisi, ele alış biçimi ya da metodolojik meselelerini belli bir netliğe kavuşturmasıdır. Nitekim “kem alât ile kemalât olmaz” denmiştir.

Din eğitimi biliminin metodolojik meselelerini kendine konu edinen belli çalışmaların varlığı bilinmektedir. Bunlar içerisinde Beyza Bilgin’in *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Kerim Yavuz’un *Günümüzde Din Eğitimi*, Suat Cebeci’nin *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Cemal Tosun’un *Din Eğitimi Bilimine Giriş* başlıklı çalışmaları ilk akla gelen çalışmalardır. Bununla beraber Türkiye’de ve dünyada son dönemlerde yaşanan gelişmeler, bu bağlamda sosyal bilimlerin farklı alanları ile bilhassa eğitim bilimi ve ilahiyat alanında ortaya çıkan yeni gelişme, tartışma ve yaklaşımlar din eğitimi biliminin metodolojik meselelerini güncellemeyi, yeniden ele almayı gerektirmektedir. Bir bilimsel disiplini sürekli canlı ve ayakta tutan da işte bu metodolojik dinamizmdir.

Yukarıdaki temel kaygıdan yola çıkılarak kaleme alınan *Din Eğitimi Bilimi* üç bölümden oluşmaktadır. “Eğitim’den ‘Din Eğitimi’ne” başlığını taşıyan birinci bölüm, insanın var olmasıyla başlayan eğitim olgusundan yola çıkarak sözü İslam eğitim tarihine, hususen Hz.

* Dr. Öğr. Üyesi. Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

Peygamberin örneği özelinde İslam eğitim tarihinde yaşanan önemli gelişmelere getirmektedir. Din eğitimi olgusu ile insan, eğitim, bilgi vb. kavramlar arasındaki ilişkilerin tarihsel gelişiminin sistematik biçimde incelendiği bu bölüm, İslam tarihinde eğitim olgusunun bütün yapı ve işleyişiyle, teori ve pratiğiyle tevhit eksenli bir ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bütünlükten uzaklaşıp daha parçalı bir yapıya evrilmesinin, bu süreçte ortaya çıkan bir takım tarihsel ve güncel arayışlar ile bunların doğurduğu problemlerin eleştirel bir tahlilini yapmaktadır. Bu bölüm, ilim ve bilgi anlayışının eğitim eliyle tevhidinden yine eğitim marifetiyle tefrikine giden süreci ve bu süreçte oluşan eğitsel sancuları çarpıcı bir dille özetlemektedir. İslam eğitim gerçekliği, günümüz din eğitimi olgusu ve bu olgular ile yakından ilgili olan din eğitimi biliminin tarihsel gelişiminin anlaşılması için bu bölüm önemli bir çerçeve sunmaktadır.

“Bazı Temel Kavramlar” başlıklı ikinci bölüm “din”, “öğrenme”, “öğretme”, “öğretim”, “eğitim”, “din eğitimi”, “din öğretimi”, “İslamî eğitim”, “İslam eğitimi”, “dini bilgi”, “bilginin İslâmîleştirilmesi” gibi din eğitimi biliminin en temel kavramlarının analizini sunmaktadır. Oldukça kapsamlı bir muhtevaya sahip olan bu bölümde özellikle “din eğitimi”, “İslamî eğitim”, “dini bilgi” gibi mürekkep kavramların daha etraflıca incelendiği görülmektedir. Bu bölümde “eğitim”-“öğretim”, “din eğitimi”-“din öğretimi”, “İslam eğitimi”-“İslamî eğitim” kavramları arasında oluşan terminolojik problemler örnekleriyle incelenmekte, din eğitimi kavramı öğelerine ayrılarak yapısal bir bütünlük içerisinde analiz edilmekte, tüm bu kavram ve kavram öbekleri etrafında oluşan yanlış anlayış ve kullanımlar örnekleriyle tartışılmaktadır. Yine bu bölümde çokça karıştırılan, yer yer bilinçli ya da bilinçsizce birbirinin yerine kullanılan “din eğitimi” ile “dinî eğitim”in farkı açıklanmaktadır. Bu bölümde, çalışmayı kendine özgü kılan, bir kısmı ilk defa bu kitapta ortaya konmuş olan önemli terminolojik ve epistemolojik konular da ele alınmıştır: İslamî eğitimin mahiyeti, temel amaçları ve niteliği; İslam eğitimi ve özellikle “benimsetici İslam eğitimi” kavramı, dini bilginin mahiyeti ve eğitimle ilişkisi, bilginin İslamîleştirilmesi. Özellikle dini bilginin farklı yönleriyle ve etraflıca incelenmesi, ardından bu bilginin paylaşımı/öğretimi meselesinin tartışılması din eğitimi biliminin epistemolojik arka planının daha iyi anlaşılması bakımından oldukça önemlidir.

Çalışmanın üçüncü ve “Din Eğitimi Bilimi” başlıklı son bölümü hacimce en geniş bölüm olup Türkiye’deki din eğitimi gerçekliğinin eleştirel bir tasvirini yaparak, din eğitimi biliminin bir bilimsel disiplin olarak Türkiye’de doğuş ve gelişim sürecini farklı yönleriyle tahlil etmektedir. Bu bölümde din eğitimi biliminin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle bilim ve eğitim bilimi kavramları incelenmektedir. Bir sonraki alt başlık olan “Din Eğitimi Bilimi” başlığı altında sırasıyla din eğitimi biliminin tanımı, amaçları, konusu, gelişim süreci (Batı’da, İslam dünyasında ve Türkiye’de), gecikmesinin nedenleri, alanı ve görevleri, alt bilim dalları, araştırma yöntemleri, bilimlerin içindeki yeri ve diğer bilimlerle ilişkisi ele alınmaktadır. Bu bölümde din eğitimi biliminin oluşum/gelişim serüveni incelenirken Türkiye’de Cumhuriyet sonrası din eğitiminin kronolojik panoraması eleştirel bir

perspektifle verilmekte, bu süreçte ortaya çıkan birçok sosyo-politik anlayış ve uygulamanın din eğitime ve din eğitimi biliminin gelişimine olan etkileri sebep ve sonuçları ile tartışılmaktadır.

Üçüncü bölümde din eğitimi biliminin alanı ve görevleri ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda din eğitimi biliminin bir bilimsel disiplin olarak öncelikle kendi varlığını ortaya koyması, dilini ve terminolojisini oluşturması/geliştirmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Gerçekten de bir bilim dalının kendi varlığı, anlamı, dili ve terminolojik dayanakları üzerinde yeterince bilgi üretmeden nitelikli çalışmalar yapması hayli zordur. İşte bunu gerçekleştirdikten sonra, çalışmada da ortaya konduğu gibi diğer meselelere, söz gelimi din eğitimi faaliyetlerine ilişkin bilgi ve teoriler geliştirmeye, dini eğitimi farklı açılardan temellendirmeye, din eğitiminde yeni yönelişler üzerinde çalışmaya, din eğitime ilişkin yeni ve özgün modeller geliştirmeye, örgün ve yaygın din eğitimi alanlarında program geliştirmeye, öğretmen yetiştirmeye vb. yönelebilecektir. Bu bölümde din eğitimi alanında dünya ölçeğinde ortaya çıkan ve terminolojik açıdan ülkemizde birçok kafa karışıklığına ve anlam belirsizliğine yol açan eski-yeni din eğitimi yaklaşımları tanıtılmakta, bunların Türkiye'deki din eğitimi gerçekliğiyle ilişkileri tartışılmakta, bu bağlamda bilhassa zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi çerçevesinde ortaya çıkan birçok görüş ve eleştiri çok yönlü olarak değerlendirilmektedir.

Din Eğitimi Bilimi din eğitimi biliminin metodolojik meselelerini Türkiye'nin kendine özgü tarihsel ve güncel gerçekliğine yaslanarak dünyada yaşanan eğitim bilimsel gelişmeleri de göz ardı etmeden incelemeye çalışmaktadır. *Din Eğitimi Bilimi*'nde metodolojik kaygı ve kurgular, Türkiye'nin örgün ve yaygın din eğitimi gerçekliğinin sistematik bir biçimde okunması, anlaşılması, eleştirel süzgeçlerden geçirilmesi üzerine kurgulanmaya çalışılmaktadır. Bu yaklaşım din eğitiminin geçmişi ve bu günüyle daha iyi anlaşılması, yarınına ilişkin bilimsel, yerli fakat evrensel bütünlüğe bir bakış açısının geliştirilebilmesi ve güncel din eğitimi pratiğini bu bakışla yeniden üretebilme adına son derece önemlidir. Güncel pratikle organik ilişki içerisinde, bu pratiğin eleştirel bir gözle okunmasından süzölmüş, aynı zamanda yerel-evrensel dengesi üzerinde kurgulanmış bir din eğitimi bilimi Türkiye'deki örgün ve yaygın din eğitimi ve dini hayatın niteliği ve geleceği açısından büyük önem arz etmektedir.

Çalışmayı benzerlerinden farklı kılan önemli özellikler bulunmaktadır. Bir kere *Din Eğitimi Bilimi* referans ve atıf çerçevesi olarak İslam eğitim mirası ve onun terminolojik kaygılarından güçlü biçimde etkilenmiştir. Din eğitimi biliminin metodolojik meselelerini izah ederken gerek uzak gerekse yakın dönem İslam eğitim tarihinde ortaya çıkan önemli şahıs, eser, kurum vb. ile tarihsel problemlere gerektiği/yeteri kadar atıflar yaparak ele aldığı meselelerin tarihsel arka planlarıyla güçlü irtibatlar kurmaya çalışılmaktadır. Çalışmanın en güçlü yanlarından birisi, tarihsel mirasla bu gün ve yarın arasında kurduğu yapısal ve ontolojik ilişkinin kitap boyunca sürekli canlı tutulmaya çalışılması, bu ilişkinin

günümüz din eğitimi pratiği açısından anlamının güncel örneklerle çok yönlü olarak tartışılmış olmasıdır.

Çalışmanın en önemli özelliklerinden birisi din eğitimi gerçekliğine objektif ve eleştirel bir perspektifle yaklaşmasıdır. Bilindiği gibi Türkiye’de birçok konuda olduğu gibi din eğitimi gerçekliği de söz konusu olduğunda aşırı uçlara savrulmuş, yer yer yüceltici ya da tümenden dışlayıcı birçok tavır gelişmiştir. Bu tavırların tuzağına düşmeden din eğitiminin problemlerini soğukkanlılıkla tartışmak, özgün ve yapıcı çözümler getirmek, kısaca birçok “yükü” meseleye bilimsel bakımdan ışık tutmak hayli zor, cesaret, emek ve maliyet isteyen bir iştir.

Çalışmanın bir diğer önemli özelliği pedagojik bir kurguyla anlamayı, derinleşmeyi, metne hâkimiyeti kolaylaştırıcı birçok etkinlik örneği içermesidir. Eserin okuru sürekli düşünmeye, tartışmaya, araştırmaya yönlendirmesine yönelik içeriği ve tasarımıyla alanındaki diğer çalışmalardan önemli ölçüde ayrıldığı söylenebilir.

Gerek ele aldığı konuların güncelliği ve derinliği gerekse konuları ele alışındaki bilimsel ve özgün üslubuyla *Din Eğitimi Bilimi* alanında önemli bir boşluğu dolduracak niteliktedir.

Vurgun A. (2017). II. Abdülhamid dönemi ilköğretimde ahlak eğitimi. İstanbul: Yeditepe, 112s.

Samet YAĞCI*

E-Mail: sametyagci@gmail.com

Tarih öğretmenliği bölümünü bitiren ve “Türkiye’de Milli Tarih Anlayışı ve Öğretimi” adlı teziyle 2014 yılında yüksek lisansını tamamlayan Ahmet Vurgun, Türk eğitim tarihi, tarih eğitimi ve yerel tarih alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

“II. Abdülhamid Dönemi İlköğretimde Ahlak Eğitimi” isimli kitabıyla II. Abdülhamid dönemi ilköğretimde ahlak eğitimine odaklanan Vurgun, bu dönemdeki eğitim politikalarının ve eğitim alanında yaşanan gelişmelerin bilinmesinin modern Türkiye’yi anlamada önemli olduğuna vurgu yapmakta, günümüzde değerler eğitimi adıyla işlenen derslerin bundan

* Arş. Gör., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

yaklaşık yüz yıl önce ahlak dersi olarak müfredatta yer aldığına dikkat çekerek bu eseriyle ahlak eğitiminde dün ile bugün arasına bir köprü kurmaktadır.

Osmanlı Devleti 19. yüzyılda, siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel alanda pek çok değişim ve dönüşüm yaşamıştır. Bu değişim ve dönüşüm alanlarından biri de eğitimidir. Devletin kendi ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda bireyler yetiştirmek için eğitim-öğretimde yeni düzenlemeler yapmaya başladığı II. Mahmut döneminden itibaren, ilköğretimden yükseköğretime eğitime nitelik ve nicelik açısından pek çok adım atılmıştır. Devletin varlık yokluk mücadelesi verdiği II. Abdülhamid döneminde (1876-1908) ise genel eğitimin imparatorluğun her yerine yaygınlaştırılmasına önem verilmiş, dindar bir nesil yetiştirmek ve böylece ülkenin birlik ve beraberliğini sağlayarak yıkılmasına mani olmak düşüncesi, eğitimdeki gelişmelere yön vermiştir. Bu bağlamda iptidaiden başlanarak rüşdiye, idadi ve mülkiyelerin müfredatlarına ahlak dersleri konulmuş, bu derslerle ilgili kitaplar hazırlanmış, ahlak eğitiminin üzerinde hassasiyetle durulmuştur. Kitap, böyle bir tarihi sürecin en sancılı dönemlerinden birine yönelerek ahlak eğitimi bağlamında dönemin siyasi ve sosyo-kültürel pek çok özelliğine ışık tutmaktadır.

Üç bölümden oluşan kitabın birinci bölümünde ahlak kavramıyla ilgili tanımlara yer verilerek ahlak ve eğitim arasındaki ilişkiye değinilmektedir. Yazara göre olumlu ve olumsuz davranışlar üzerine inşa edilen ahlak eğitimi; ahlaki kaidelerin (normlar sistemi), olumlu eğilim ve duyguları desteklemek, olumsuz eğilim ve duyguları engelleyip zayıflatmak için eğitim yoluyla öğrencilere verilmesi olarak açıklanmakta, Osmanlı'dan günümüze ahlak eğitiminde bu inşa sürecinin devam ettiği ifade edilmektedir. Birinci bölümde ele alınan diğer bir konu, "Türkiye'de modern eğitimin gelişimi ve Tanzimat döneminde ahlak eğitimi" başlığı altında ele alınmıştır. Burada Osmanlı'nın modernleşme çabalarının bir ayağını oluşturan sivil eğitim hakkında yapılan çalışmalara değinilmekte, ıslah hareketlerinde sivil eğitimin sosyal bir disiplin vasıtası olarak kullanıldığı ifade edilmektedir. Modernleşme dönemine kadar eğitimin temel karakteristiğini oluşturan dini özellik ve ahlaki değerlerin bu dönemde de varlığını devam ettirdiği fakat eğitimin tamamlayıcı bir unsur olarak bunların önemli görüldüğü belirtilmekte ve müfredatlara konan dini ve ahlaki içerikli derslerden ve yazılan ders kitaplarından örnekler verilerek konuya ilişkin değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu anlamda odaklanılan konu itibarıyla Sadık Rifat Paşa tarafından yazılan ve 1847'lerden 1870'lere kadar Anadolu ve Rumeli'deki bütün sıbyan/ibtidai mekteplerine dağıtılarak elif-ba'dan sonra ikinci kitap olarak okutulan "Ahlak Risalesi", Tanzimat döneminin eğitim politikalarını göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Eserde çocuklara kazandırılmak istenen ahlaki davranışlarla ilgili kullanılan "*din ve akılcı uygundur*" ifadesi, Tanzimatçıların genelde eğitim, özeldede ahlak eğitiminde din-akıl eksenli bir yaklaşım ortaya koymaya çalıştıkları şeklinde yorumlanmakta, buradan gelenek ve modern değerlerin birlikte inşa edilmeye çalışıldığı çıkarımında bulunmaktadır ki kanaatimizde de ıslah hareketlerinde bu durumun açıkça gözlemlendiğini söylemek

mümkündür. Yine Tanzimat döneminde eğitimde önemli değişimlere kapı aralayan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (1869) ile ortaya çıkan gelişmeler ele alınmakta, nizamnamede ahlak derslerine yer verildiği belirtilerek ahlak eğitiminin önemini devam ettirdiği ortaya konmaktadır. Bu dönemde Selim Sabit Efendi tarafından 1870 yılında yazılan “Rehnüma-yı Muallimin” adlı eser, eğitim alanında yaşanan en önemli gelişmelerden biri kabul edilmektedir. Çağdaş bir pedagog olarak görülen Selim Sabit Efendi’nin bu kitabıyla ilgili değerlendirmelerde bulunulmuştur. Ayrıca kitapta ilköğretimde birinci yılda alfabeden sonra Kur’an’ın ezberlenmesi ve ahlaki metinlerin okutulması yönünde tavsiyelerde bulunulması önemli görülmüştür.

Kitabın ikinci bölümünde II. Abdülhamid döneminde eğitim ve ahlak eğitimi başlığı altında Türkiye’nin modernleşme tarihinde eğitimin/maarifin önemli bir mesele/dava olarak ortaya çıktığı belirtilerek özellikle III. Selim, II. Mahmut dönemlerinden itibaren başlayan sürecin II. Abdülhamid döneminde bizzat sultan tarafından devam ettirildiği çeşitli örneklerle ortaya konmaktadır. Buna göre II. Abdülhamid, devletin içinde bulunduğu şartları dikkate alarak devletin tabii dayanağı olan Müslüman tebaaya öncelik verdiği, düvel-i muazzama olarak nitelenen devletlerin saldırılara ve ayrılıkçı fikir akımlarına karşı ülke bütünlüğünü sağlayacak politikalar geliştirmeye çalıştığı, bu amacı gerçekleştirmek için eğitimin stratejik bir önem taşıdığı belirtilmektedir. Eğitim vasıtasıyla *bir sonraki nesli kurtaracak olan ve devleti ayakta tutacak olan bir reformcu kadro* yetiştirilmek istendiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla II. Abdülhamid’in eğitim anlayışını dönemin şartlarını da göz önünde bulundurarak bu çerçevede değerlendirmenin daha doğru bir yaklaşım olacağı ifade edilmektedir. Bu noktadan hareketle II. Abdülhamid döneminde eğitimin bütün ilerlemelerin hazırlayıcısı olmasına yönelik önemli adımlar atıldığına, Müslüman tebaanın okullaşma oranını yükseltmek için özellikle ilköğretim kurumlarından başlanarak orta ve yüksek dereceli pek çok okulun kurulduğuna ve eğitimin “*Memalik-i Osmaniye*” sathına yayılmaya çalışıldığına vurgu yapılmıştır. Nitekim Sultan’ın “*maarifperver*” olarak nitelendirilmesinin sebebinin de bu olduğu belirtilmiştir.

II. Abdülhamid dönemi eğitim politikalarının devrin şartlarını dikkate alarak değerlendirmek gerektiğine dikkat çeken Vurgun, bu dönemde ülkede faaliyet gösteren yabancı okulların ve misyonerlik faaliyetlerinin saray tarafından ülke için büyük bir tehlike olarak gördüğünü belirtmekte; sarayın, Müslüman okulları iyileştirerek, okulsuz ve camisiz köy bırakmayarak ve çağın gerektirdiği okullarda usul-i cedit ile eğitim yaparak bu tehlikeye karşı önlem almaya çalıştığını, mücadelede en doğru yolun bu olduğuna inandığını belirtmektedir. Bu durumun müfredatlara konulan derslere ve ders kitaplarının içeriklerine de yansıtıldığını belirten Vurgun, çeşitli örneklerle bu uygulamalar hakkında bilgi vermiştir. Bu bağlamda gerek geleceğin vatandaşlarının kültürel ve ahlaki açıdan bilinçlendirilmesi gerekse toplumsal problemlerin altından ahlak eğitimi ile kalkılacağına inanılmasının, küçük yaştan itibaren hem örgün hem de yaygın eğitimde ahlak eğitimine önem verilmesinde etken olduğu belirtilmiştir. Bu konudaki düşüncelerin sadece okullarla

sınırlı olmadığı roman, tiyatro, karikatür vb. kültür-sanat ve edebi alanlarda da ahlaka aykırı durumların tespit edilerek gerekli işlemlerin yapılmasının II. Abdülhamid'in ahlak konusundaki hassasiyetini göstermesi bakımından önemli olduğu ifade edilmiş, buradan hareketle merkezileşme ve modernleşme ekseninde kimlik kazanımı ve korunumu sürecinin dönemin önemli bir özelliği olduğuna vurgu yapılmıştır.

Bu bölümde değinilen bir başka husus ise II. Abdülhamid döneminde okullarda ahlaka ve ahlak eğitimine verilen önemdir. Vurgun; ahlakın okullarda kırmızıçizgi olarak görüldüğünü belirtmekte, öğrencilerin ahlaki vasıflara sahip olarak yetişmelerine özellikle dikkat edildiğini vurgulamakta, o dönemde ahlak ve disiplinin iç içe olduğunu çeşitli örneklerle ortaya koymaktadır. Bu örneklerle günümüzün yaklaşım ve uygulamaları arasında önemli farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir. İkinci bölümde son olarak dönemin ilköğretim müfredatlarına yer verilmiş, 1880, 1891 ve 1900'lü yıllarda uygulanan programlardaki ahlak dersleri incelenmiştir.

II. Abdülhamid dönemi ahlak eğitimi anlayışının devletin kontrolünde basılan ders kitaplarından daha net bir şekilde anlaşılabilceğini belirten Vurgun, eserinin üçüncü bölümünde Maarif Nezaretince hazırlatılan ve Matbaa-i Amire tarafından basılarak İstanbul ve taşra kasaba ibtidâi mekteplerinin üçüncü, köy ibtidâi mekteplerinin dördüncü yıllarında okutulan "Rehnümâ-yı Ahlak" adlı ders kitabı hakkında değerlendirmelerde bulunmuştur.

Rehnümâ-yı Ahlak hakkında genel bir bilgi verdikten sonra kitabın içeriğine değinen Vurgun, konu başlıkları üzerine bazı değerlendirmeler yapmıştır. Buna göre kitapta pedagojik yönlerin bulunduğu belirtilmiş, "din ve akıl" kavramlarının bir arada kullanılmasının, II. Abdülhamid dönemi eğitim anlayışının özelliklerinden biri olarak gelenek ve modernitenin birlikte yürütülmeye çalışıldığının bir göstergesi olarak görüldüğü ifade etmiştir.

"II. Abdülhamid Dönemi İlköğretimde Ahlak Eğitimi", II. Abdülhamid dönemi politikalarını, eğitim zaviyesinden anlaşılması açısından önemli pencere açmaktadır. Günümüzde müfredatlara konulan ve gittikçe önem kazanan değerler eğitiminin tarihsel süreçteki izlerinin bulunup ortaya konması önemlidir. Kitabın hacim olarak küçük fakat içerik açısından doyurucu bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Dönemin şartları çerçevesinde genelde eğitim, özelden ahlak eğitimi konusundaki yaklaşım ve uygulamalar hakkında fikir edinmek için devlet kontrolünde hazırlatılan ve okullarda ders kitabı olarak okutulan Rehnümâ-yı Ahlak adlı eserin değerlendirilmesi ve ders kitabının aslı ve transkripsiyonunun kitapta birlikte verilerek okuyucuyla doğrudan buluşturulması çalışmaya önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Akyürek, S.(2016). *Din öğretimi -Model strateji yöntem ve teknikler-*. Ankara: Nobel, 222s.

Dudu TÜRK*

E-Mail: duduturk20@gmail.com

Yazarın bu kitabı “Dini nasıl öğretilim?” kaygısı taşıyan her öğreticinin elinde bulundurması gereken temel kaynaklardan biridir. Din öğretiminde kullanılan her kavramın, modelin, stratejinin, yöntemin, tekniğin akıcı bir dille ince ince işlendiği görülmektedir. Her birinin sonunda yer verilen ders işleniş örnekleri ile konu daha iyi kavranmaktadır. Metin aralarında yer yer okuyucuya sorular sorulduğu görülmektedir. Burada amaç okuyucunun verilen bilgiyi irdelemesi, anlamlandırması ve tartışmasıdır.

Kitap dört ana bölüme ayrılmıştır. İlk olarak “Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri” bölümünde genel eğitim ve öğretimde kullanılan kavram, ilke ve kuralların din öğretimine uyarlandığı görülmektedir. İkinci bölüm olarak “Öğrenme Alanları ve Din Öğretimi” karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde de din öğretiminde kullanılacak temel yöntemleri ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel öğrenme alanlarının işlendiği görülmektedir. “Din Öğretiminde Kullanılacak Öğretim Model ve Stratejileri” isimli üçüncü bölüm başlığı altında ise din eğitiminde kullanılan temel öğretim modellerine ve stratejilerine yer verilmektedir. Son olarak ise “Din Öğretiminde Kullanılacak Öğretim Yöntem ve Teknikleri” bölümünde konuya uygun hangi yöntem seçilir? Seçilen yöntemeye uygun etkinlikler nasıl hazırlanır? gibi sorularının cevapları bulunmaktadır. Her bölümün başında verilen bölümün ana hatları ve bölüm sonunda gerçekleştirilecek kazanımların verilmesi, okurun konuyu zihninde canlandırmasını ve ön bilgi edinmesini sağlamaktadır.

Yazar, öğrenme kavramının tanımını yaparak birinci bölüme başlamaktadır. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramların ele alındığı, din öğretiminin genel öğretim içindeki konumu ve genel öğretimle ilişkisinin anlatıldığı görülmektedir. Verilen kavram haritalarıyla ve şemalarla konunun daha iyi anlaşılması hedeflenmektedir.

İkinci bölümde ilk olarak öğrenmenin ortaya çıkabilmesi için gerçekleştirilmesi gereken bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere yer verilmektedir. Bilişsel hedefler, “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme”; duyuşsal hedefler, “alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve nitelendirme”; devinişsel hedefler, “uyarılma, kılavuz

* Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

denetiminde yapma, beceri haline getirme, duruma uydurma ve üretme” şeklinde sıralanmaktadır. Daha sonra bu alanların özellikleri anlatılmakta ve ders aşamaları planlama, uygulama, değerlendirme şeklinde sınıflandırılmakta, son olarak da konu ile ilgili ders işleniş örnekleri verilmektedir. Bu bölüme bakıldığında din öğretimi yapacak bireylerin hangi öğrenme alanlarında hangi hedefleri gerçekleştirmesi gerektiğini örneklerle kavrayabileceği görülmektedir.

Üçüncü bölümde “Din Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Model ve Stratejileri” isimli başlık yer almaktadır. Burada din öğretiminde kullanılabilecek okulda öğrenme ve tam öğrenme modeli, çoklu zekâya dayalı öğretim modeli ve programlı öğretim modeli açıklanmaktadır. Bu bölümde de açıklaması verilen modellerin planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarında hangi aşamaların yer aldığı anlatılmaktadır. Öğretim stratejisi, dersin hedeflerine ulaşabilmek için öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde izlenen yolu belirten genel bir yaklaşımdır. Din öğretiminde kullanılabilecek belli başlı stratejiler olarak da “buluş yoluyla öğretim stratejisi”, “sunuş yoluyla öğretim stratejisi”, “araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi” ve son olarak da “işbirliğine dayalı öğretim stratejisi” ele alınmaktadır. Ayrıca din öğretimi yapılırken uygun stratejinin seçilmesi için dikkat edilmesi gereken ipuçları verilmiştir. Yazarın yer verdiği öğretim stratejisi, seçilen stratejiye uygun yöntem ve öğretim tekniklerini gösteren tabloya bakıldığında da konunun daha anlaşılır kılındığı görülmektedir.

Son olarak “Din Öğretiminde Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri” bölümünde de konu başlıkları olarak “anlatım”, “soru-cevap”, “grup çalışması ve tartışma”, “problem çözme”, “örnek olay incelemesi”, “canlandırma-dramatizasyon”, “gezi-gözlem” ve “gösterip-yaptırma” yöntemleri ele alınmaktadır. Bu bölümde yer verilen yöntemlere bakıldığında en eski öğretim modelinden en yeni öğretim modeline, din öğretimi için uygun yöntemlerin yer aldığı görülmektedir. Tüm bu yöntemlerin olumlu yönleri ve sınırlılıkları elbette vardır. Önemli olan din öğretimini yapan kişinin bu yöntemleri en etkili şekilde kullanabilmesidir.

Din eğitimi insanlık tarihiyle birlikte başlamaktadır. Ancak din eğitiminin bilimselliği ile ilgili çalışmalar son yüzyılda ortaya çıkmaya başlamıştır. Buna rağmen bu çalışmalar hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Günümüzde bir yandan din eğitiminin genel eğitim içindeki yeri tartışılırken bir yandan da din eğitiminin iyileştirmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Bu eserde din öğretiminde yer alan model, strateji, yöntem, teknik kavramlarına yer verilmekte ve bu kavramların birbiriyle ilişkisi anlatılmaktadır. Bu bağlamda yazarın verdiği ilkeleri, ders aşamalarını, örnek ders planlarını ve verilen tüm bilgileri kılavuz edinen, uygulayan her din eğitimcisi sağlıklı bir din eğitimi ortaya koyabilir. Yazarın bu noktada nitelikli bir eser ortaya koyduğu söylenebilir. Gerçek bir din eğitimi kaygısı taşıyan herkes için eserin her cümlesi dikkate alınması gereken değerdedir. Gaye edindiğimiz din eğitimi hakkında yapabilmemiz temennisi ile...

Günay, Ü. (2000). *Din sosyolojisi*. Ankara: İnsan, 608s.

Sevgi SAVCI BAHÇEKAPILI*

E-Mail: sevgi.savci.bahcekapili@ikc.edu.tr

Kitap önsöz, giriş ve toplam 3 bölümüyle birlikte toplam 608 sayfadır. Ekim 1998 yılında İnsan yayınları tarafından yayımlanmıştır. Kitap din sosyolojisi alanında boşluğu dolduran en kapsamlı nadir çalışmalardan biridir. Kitabın kapak tasarımı Yunus Karaaslan tarafından yapılmıştır. Kapak tasarımında çeşitli dini grupların mabet ve din adamları, eserin içeriğini yansıtabilecek şekilde resmedilmiştir.

Ana hatlarıyla kitabın, din sosyolojisinin konularını, problemlerini, yöntemlerini, tekniklerini, kavramsal ve kuramsal yaklaşımlarını kapsamlı bir şekilde ele almayı amaçladığı görülmektedir. Yazara göre çağımızda, din ve toplum ilişkileri açısından ortaya çıkan evrensel boyutlardaki sarsıntılar, hemen hemen bütün dünyada din olaylarının bilimsel bir şekilde sosyolojik incelemesine duyulan ilgiye kayda değer bir artış göstermesine yol açmıştır. Türkiye’de toplumumuzun karşı karşıya bulunduğu çok hızlı ve köklü toplumsal değişikliklere paralel olarak, toplumun geleneksel din anlayışları, dini yaşantıları, tutum ve davranışlarda kendini göstermekte; bunların sağlıklı teşhis ve çözümlere kavuşturulma ihtiyacı, bu konulara modern bilimsel yaklaşımlardan hareketle gerçekleştirilecek olan sosyolojik çözümlenmeleri acil bir şekilde gerekli kılmaktadır

“Giriş” bölümünde “din sosyolojisinin temel mesnetleri” başlığı altında din sosyolojisinin temel mesnetleri, konusu ve metodu hakkında genel bilgiler ve tanımlara yer verilmiştir. “Sosyoloji”, “toplum”, “toplumsal yapı” “sosyal olay”, “toplumsal olgu”, “sosyal grup”, “sosyal fonksiyon”, “sosyal ilişkiler”, “sosyal kurum”, “sosyal norm”, “değerler”, “örf, adet, gelenek ve görenekler”, “kültür”, “sosyal sistem”, “cemaat” “cemiyet”, “sosyal değişim” ve “sosyal hareket” vb gibi sosyoloji ve din sosyolojisinin temel kavramlarının tanımları yapılmıştır. Giriş bölümünün sonunda sosyolojinin diğer sosyal bilimlerle olan ilişkisine kısaca değinilmiş ve gerçekte sosyolojinin disiplinlerarası bir bilim olduğu vurgulanmıştır. Kitabın giriş kısmı bitirildiğinde sosyolojinin genel konuları tamamlanmış olup, din sosyolojisi alanına geçilmiştir.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

Birinci bölüm, din sosyolojisine hazırlık bilgileri vermeyi amaçlamaktadır. Din sosyolojisinin bilimler tasnifindeki yeri ve konu alanının açıklanmasıyla bölüme başlanmıştır. Din sosyolojisi ile ilahiyat ve toplum bilimleri arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Bu bölümde Din sosyolojisinin metot ve tarihe konuları da detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

İkinci bölüm, din sosyolojisinin konu ve problemlerini sistematik din sosyolojisi arayışı içinde ele almaktadır. Bölüme din kelimesinin mahiyetinin açıklanmasıyla başlanmış, kavramın etimolojik ve semantik anlamlarına ve aynı zamanda farklı dillerde yapılan tanımlamalara yer verilmiştir. Bu kapsamda “sistematik din sosyolojisi, sosyolojik bakımdan din, din ve toplum” gibi konular ele alınmıştır.

“Din ve toplum” bölümünde en önemli hususlardan biri olan “dinin her şeyden önce ferdin işi mi yoksa toplumun işi mi” olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Batıda özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda Protestan ilahiyatçılar ile filozofların dini subjektivizmin etkisiyle, dini ferdi bir olaymış gibi ele almaları gerekçeleriyle birlikte sunulmuştur. 20. yüzyılın sonları ile 21.yüzyılın başlarından itibaren de din sosyolojisinin mücehhez bir alan olarak kendini kabul ettirmesi ve ortaya koyduğu başarılı çalışmalarla, dinin toplumsal ve objektif boyutuna vurgu yaptığı belirtilmiştir. Yazar bölümü subjektif ve objektif olarak din konularının tanımlarına yer vererek bitirmiştir.

“İkinci bölümün” son konusu olan “dini hareketlerin sosyolojisi” başlığı altında da önce “sosyal hareket ve dini hareket” kavramlarının tanımları üzerinde durmuştur. Bu kavramlardan da “yeni dini hareketler” ile “dini kurtuluş hareketleri” diye yeni iki önemli karakteristik türün ortaya çıktığından bahsedilmiştir. Bu konuya paralel olarak tüm dinlerdeki “kurtuluş” düşüncesi ve inancı, tarihi şartlar ve fiziki durumlar baz alınarak detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Her hâlükârda bu tip hareketlerde çok çeşitli etmenlerin rol oynadığı düşüncesine ve interdisipliner yaklaşımla daha sağlıklı ve sistematik çözümlemeyle değerlendirme yapmanın daha doğru olacağı konusuna vurgu yapılmıştır.

“Uygulamalı özel din sosyolojileri” çerçevesinde “İslamiyet üzerine bir din sosyolojisi” incelemesi başlığı taşıyan üçüncü bölümde ise İslamiyet üzerine uygulamalı din sosyolojisi örnek metinleriyle konu bütünleştirilmek istenmektedir. İslamiyet’in doğuşundan, toplumsal değişimine kadar pek çok konuya kısa başlıklarla değinilmiştir. Yine “Türk toplumunun dini yaşayışı üzerine bir din sosyolojisi incelemesi” başlığı adı altında Türk toplumunun dini yaşantısının tarihi, toplumsal, kültürel ve dini arka planıyla anlatılmaya çalışılmıştır.

Genel sosyoloji ile din bilimleri arasında köprü kurmaya çalışan din sosyolojisinin, sistemli bir şekilde gelişimini okuyucuya sunan kitap, sekülerleşme ve modernleşme diye bilinen iki büyük kavramın küresel değişim süreciyle batıdan başlayıp dünyanın diğer bölgelerine yayılan dinin modern toplumda giderek ortadan kaybolacağını öngören pozitivist, materyalist, evrimci ve tarihselci bakış açılarına karşı, sosyolojik ve fenomenolojik bakış açısıyla dini ve dini tecrübenin

özgünlüğünü duyarlı bir şekilde bütün indirgemeci yaklaşımlardan kaçınarak sağlıklı bir şekilde sunmaya çalışmıştır.

Sonuç olarak eserin, İslam'ın diğer dinlerden daha fazla toplumsal bir düzen kurma düşüncesi olduğundan yola çıkarak İslam sosyolojisine özel bir önem atfettiğini söylememiz mümkündür. Çalışmasında metodik bir duruşla nesnellliğini koruyan yazar, din sosyolojisi okurları için son derece kapsamlı ve vazgeçilmez bir başvuru eseri vücuda getirmiş ve İnsan yayınları, akademik çevre ve öğrencilerine hitap eden bu kitabı okuyucularıyla buluşturmuştur.