

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 7 / Number 7

İzmir - 2019



# 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 7 • Haziran/June 2019 • 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**

Hakkı KARAŞAHİN

**Editörler / Editors**

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

**Kitap Değerlendirme Editörleri / Book Review Editors**

Hakkı KARAŞAHİN (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi) Ahmet GEDİK (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi) -  
Ahmet Ali ÇANAKCI (Balıkesir Üniversitesi)

**Yayın Kurulu / Editorial Board\***

Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi (TURKEY)	Ayman AGBARIA, University of Haifa (ISRAEL)
Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Süleyman AKYÜREK, Erciyes Üniversitesi (TURKEY)
Ednan ASLAN, Universität Wien (AUSTRIA)	Safnaz ASRİ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Nedim BAHÇEKAPILI, Islamitische Universiteit Europa (HOLLAND)	Mehmet BAHÇEKAPILI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TURKEY)	Bayraktar BAYRAKLI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Beza BİLGİN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Ahmet Ali ÇANAKCI, Balıkesir 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 HACİSMAİLOĞLU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)
Hakkı KARAŞAHİN, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Recep KAYMAKCAN, Sakarya Üniversitesi (TURKEY)
Ahmet KOÇ, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Mustafa KÖYLÜ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (TURKEY)
Muhiddin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TURKEY)	Siebre MIEDEMA, VU University Amsterdam (HOLLAND)
Friedrich SCHWEITZER, Eberhard Karls University (GERMANY)	Halil İbrahim ŞENAVCU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Bülent UÇAR, Universität Osnabrück (GERMANY)	Mustafa USTA, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Prof. Dr. Edmunt WEBER, Universität Frankfurt am Main (GERMANY)	Samet YAĞCI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY))

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

**Kapak Tasarımı / Cover Design**

Furkan Selçuk Ertargin

**Tasarım / Graphic Design**

Mehmet BAHÇEKAPILI - Safnaz ASRİ

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

Limit Ofset – 27.06.2019



## İNDEKSLER



## Yazım Kuralları

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

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

Genel olarak arz edilen çalışmalar şu formatta olmalıdır:

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

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

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

Çalışmanın, aşağıda belirtilen bölümleri içermesi gerekmektedir:

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

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

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

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

Yayım aşamasının ilk adımı için makalelerinizi mehmetbahcekapili@gmail.com ve safinaz.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 safinaz.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

### ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

*Ortaöğretim Seçmeli Temel Dini Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Anlaşılma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

*An Investigation of The Level of Understanding of Concepts in Secondary Education Optional Basic Religious Knowledge Curriculum in Terms of Various Variables*

İBRAHİM GEYİK & MAHMUT ZENGİN / 11-36

*Supranational Religious Education Policy And Its Influence: Perspectives From Policy Actors in Turkey And England*

*Uluslararası Din Eğitimi Politikası ve Etkisi: Türkiye ve İngiltere'deki Politika Aktörlerinden Perspektifler*

ABDURRAHMAN HENDEK / 37-60

*Mevlânâ Celâleddîn Rûmî'nin Ahlak Öğretisinde Nefs-Ruh Ayrımı*

*Self Soul Distinction in The Moral Teaching of Mevlana Celeleddin Rumi*

MUZAFFER AYVAZ / 61-82

*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Gerçekleştirdikleri Ders Dışı Etkinlikler Üzerine Nitel Bir Araştırma.*

*Qualitative Study on Extracurricular Activities Used in Values Education by Religious Culture And Ethics Course's Teachers*

MUHAMMED ESAT ALTINTAŞ / 83-99

*İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri*

*Special Field Competencies of Religious Culture And Ethics Course Teachers at Imam Hatip Secondary Schools*

İBRAHİM ARAS / 101-123

*Sosyal Medya ve Gençlik Değerleri: Zonguldak'ta Liselerde Öğrenim Gören Gençler Üzerine Bir İnceleme*

*Social Media And Youth Values: An Investigation On High Schools*

HASAN MEYDAN, SALİH AYBEY, FATMANUR DİKMEN & MUSTAFA DİKMEN / 125-143

*İmam Hatip Okulları ve İlahiyat Fakülteleri Örneğinde Din Eğitiminde Kalite Sorunu*

*Quality Problem of Religious Education in The Case of Imam-Hatip Schools and Theology Faculties*

MUHAMMET FATİH GENÇ / 145-166

*İmam-Hatip Okulu Müdürlerinin Değişimi Yönetme Yeterliği*  
*Imam Hatip School Administrators' Competencies of Managing Change*  
Şükrü KEYİFLİ / 167-187

التنغيم: (مفهومه وطاقفه الدلالية)  
*Intonation (Definition And Its Significance Functions)*  
AYSHA AL-HARÎRÎ / 189-206

الإمام النسفي ومنهجه النحوي في تفسيره مدارك التنزيل  
*Iman Al-Nasfi And His Grammatical Method In His Book Titled "Madarek Al-Tanzeel"*  
MUHAMMED MURTAZA ÇAVUŞ & NUSRETTİN BOLELLI 207-247

## **KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/BOOK REVIEWS**

*Günes, A. (2017). Din Öğretimi Materyalleri*  
ABDURRAHMAN HENDEK / 251-254

*Okumuşlar, M. (2014). Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*  
AKİF SAVAŞ / 254-257



ARAŖTIRMA MAKALELERİ  
RESEARCH ARTICLES





# ORTAÖĞRETİM SEÇMELİ TEMEL DİNİ BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN KAVRAMLARIN ANLAŞILMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ\*

İbrahim GEYİK\*\*

E-mail: [ibrahimgeyik@bingol.edu.tr](mailto:ibrahimgeyik@bingol.edu.tr)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3350-5630>

Mahmut ZENGİN\*\*\*

E-mail: [zengin@sakarya.edu.tr](mailto:zengin@sakarya.edu.tr)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9042-7379>

**Citation/©:** Geyik, İ. & Zengin, M. (2019). Ortaöğretim seçmeli temel dini bilgiler öğretim programında yer alan kavramların anlaşılma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 11-36.

## Öz

Bu çalışmada Bingöl ili merkez ilçesinde ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan ve Temel Dini Bilgiler (TDB) dersini seçen öğrencilerin kavram başarı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın evrenini Bingöl ili merkez ilçesinde ortaöğretim düzeyinde Temel Dini Bilgiler dersini seçen öğrenciler oluştururken, örneklemini benzeşik örnekleme yoluyla Anadolu liselerinde söz konusu dersi seçen 391 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için kişisel bilgi anketi ile "Kavram Başarı Testi" kullanılmıştır. Kavram başarı testinin ortalama güçlük indeksi 0,52, ayırt edicilik indeksi 0,42'dir. Testin Cronbach's Alpha katsayısının 0,701 olması testin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen veriler TAP 18.9 ve SPSS 22.00 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma problemlerinin test edilmesinde t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda ise Bonferroni testinden faydalanılmıştır. İstatiksel işlemlerde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlar ile cinsiyet, ayda okuduğu kitap sayısı, öğrencinin DKAB öğretmeni ile ilgili

\* Bu çalışma, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "Ortaöğretim Seçmeli Temel Dini Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Anlaşılma Düzeylerinin Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezi verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

\*\* Arş. Gör. Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

\*\*\* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü.

düşüncesi, DKAB öğretmenin öğrencilere yönelik tutumu, öğrencinin din derslerine yönelik tutumu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram, Kavram öğrenme, Kavram öğretimi, Din öğretimi, Temel dini bilgiler

## **AN INVESTIGATION OF THE LEVEL OF UNDERSTANDING OF CONCEPTS IN SECONDARY EDUCATION OPTIONAL BASIC RELIGIOUS KNOWLEDGE CURRICULUM IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES**

### **Abstract**

In this research, it is aimed to examine the concept success levels of the students who are studying in secondary education in Bingol city center and choose the Basic Religious Knowledge course in terms of various variables. While the population of the research is composed of students who choose the Basic Religious Knowledge course at the secondary education level in the central district of Bingol the sample of research is composed of 391 students who selected this course in Anatolian high schools by means of homogenous sampling. To collect the research data were used to the personal information survey and "Concept Achievement Test". Average difficulty index of concept achievement test is 0,52, the distinctiveness index is 0,42. When the Cronbach's Alpha coefficient of the test was 0,701 that indicating the test was reliable. The obtained data were analyzed with TAP 18.9 and SPSS 22.00 program. T-test and variance analysis were used to test the research problems. Bonferroni test was used for multiple comparisons. The meaningfulness level was 0,05 used to for statistical processing. According to the findings of the study, significant differences were found between the scores of the students' concept achievement test and gender, the number of books they read per month, the opinion of the students about the religious culture and ethical knowledge teacher, the attitude of the religious culture and ethical knowledge teacher towards the students and the attitude of the students towards religious courses.

**Keywords:** Concept, Learning concept, Teaching concept, Religious education, Basic religious knowledge

### **Giriş**

Türkiye'de din öğretiminin tarihi seyrine bakıldığında dönemin siyasi şartlarına bağlı olarak, kimi zaman din derslerinin devlet tarafından okutulmadığı, kimi zaman isteğe bağlı olarak, kimi zaman da zorunlu olarak okutulduğu görülmektedir. 1949 yılından itibaren seçmeli olarak okutulan din dersi ve 1974-1975 öğretim yılı itibariyle programa konulan zorunlu ahlak dersi, 1982 anayasasıyla birlikte birleştirilmiş, din kültürü ve ahlak bilgisi adında bir ders zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır. Böylece DKAB dersinin ilk ve

ortaöğretim kurumlarında her yıl okutulması anayasal bir zorunluluk haline gelmiştir (Öcal, 1998). Bu durum, dikkatleri DKAB dersinin varlığından ziyade, dersin içerik ve yöntem kısmına çekmiştir (ERG, 2011). Bu kapsamda zorunlu din dersinin içerik kısmına gelen eleştiriler, içeriğin çoğulcu bir anlayışa sahip olmadığı, tek tip din yorumunun dikte edildiği, dolayısıyla da din ve vicdan özgürlüğünü ihlal edildiği şeklinde ifade edilebilir (Meydan, 2013). Bu eleştiriler karşısında ilk olarak 1990 yılında gayr-ı müslim vatandaşlara DKAB dersinden muafiyet hakkı tanınmıştır (MEB, 1990). Tek tip din yorumunun dikte edildiğine ilişkin tartışmalar ise hukuki anlaşmazlıklara neden olmuş ve AİHM kararıyla sonuçlanmıştır. Hasan ve Eylem Zengin davası (AİHM, 2007) olarak kayıtlara geçen bu karar, DKAB dersinin İslam içerisindeki farklı yorumları dikkate alacak şekilde genişletilmesi gerektiğine hükmetmiştir. Bu karar sonrasında DKAB (2010) programında Alevilik ve Bektaşilik konuları yer almıştır (MEB, 2010a, 2010b).

DKAB dersinin daha çoğulcu bir anlayışı yansıtması gerektiğine yönelik eleştirilerin yanı sıra bireylerin veya velilerin daha tatmin edici bir din eğitimi talepleri konusunda DKAB derslerinin yetersiz kaldığı dile getirilmiş ve bu kapsamda uygulama boyutlarını da içeren bir din eğitimi talebi ortaya konulmuştur. Çarkoğlu ve Toprak'ın (2006) yaptığı araştırmaya göre, katılımcıların %85,5'i, Müslümanlık hakkında genel bilgilerin yanında uygulamaya dönük bir din eğitimi olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu talepler, DKAB dersinin yanında isteğe bağlı din dersi önerilerini gündeme taşımıştır (Kaymakcan v.dğr., 2013). Bu istekler çeşitli STK'lar (Ensar Vakfı, 2012) ve din eğitimcileri tarafından resmi toplantılarda dile getirilmiş, isteğe bağlı din dersleri 18. Milli Eğitim Şurasının tavsiye kararlarında yer bulmuştur. Alınan tavsiye kararı ve isteğe bağlı din eğitimi talepleri doğrultusunda somut adımlar atılmış, "2012/6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun"la 2012-2013 eğitim öğretim yılı beş ve dokuzuncu sınıflardan kademeli bir şekilde başlanarak din, ahlak ve değerler alanı seçmeli dersler konulmuştur. Böylece bilgi ve kültür ağırlıklı DKAB dersinin yanında duygu ve davranış temelli din dersi talepleri karşılık bulmuştur (Gündoğdu, 2017; Kaymakcan ve diğerleri, 2013; Meydan, 2013).

Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli dersler, Talim Terbiye Kurulu 25.06.2012/69 sayılı kararıyla örgün eğitimin ikinci kademesinde (5,6,7 ve 8.sınıflarda) Hz. Muhammed'in Hayatı, Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler dersi olmak üzere haftada iki saat seçmeli olarak programa konulmuştur. 24.08.2012/124 sayılı kararla bu dersler, ortaöğretimde de (9,10,11 ve 12.sınıflarda) isteğe bağlı olarak seçilme imkânına kavuşmuştur. Bu derslerden Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı ortaokul ve lisede dört kez, Temel Dini Bilgiler dersi ise iki kez seçilebilmektedir. İmam hatip ortaokullarında ise söz konusu dersler zorunlu olarak okutulmaktadır (Bahçekapılı, 2012).

1982 anayasasıyla zorunlu hale getirilen din dersleriyle başlayan süreçte, uzun tartışmalar sonucunda seçmeli din derslerinin olması gerektiğine dair bir uzlaşmaya varılmış, nihayet 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibarıyla seçmeli din dersleri programlara dâhil edilmiştir.

Programlara konulması, seçmeli din derslerinin meşruiyeti açısından tartışılması yerine niteliksel açıdan tartışılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu kapsamda uygulamaya konulan seçmeli din dersleri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları seçmeli din derslerinin programlarını incelerken (Bahçekapılı, 2012, 2013; Kaymakcan ve diğerleri, 2013), bazı araştırmalar ise öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri ışığında bu derslerin durumunu değerlendirmektedir (Acuner, 2016; Meydan, 2013; Yazıbaşı, 2018; Meydan, 2015; Yorulmaz, 2014). Ayrıca isteğe bağlı olarak seçilen bu derslerin tercih edilme-edilmeme sebeplerini inceleyen çalışmalar da yapılmıştır (Gündoğdu, 2015; 2017).

Bu araştırma ortaöğretim seçmeli TDB öğretim programındaki dini kavramların anlaşılma düzeyini incelemektedir. TDB öğretim programının amaçlarından biri İslam'ın inanç, ibadet ve ahlakla ilgili temel kavramlarının kazandırılmasıdır. Öğrencilerin İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını ilgili kavramlar kazandırılmadan içselleştirilmesini beklemek pek mümkün görünmemektedir. İlgili literatür tarandığında seçmeli Temel Dini Bilgiler öğretim programıyla ilgili çalışmaların az olduğu, din eğitiminde kavram öğrenmenin değerlendirilmesiyle ilgili çalışmaların da yok denecek kadar az olduğu gözlemlenmiştir.

Bu çalışma, seçmeli din derslerinden ortaöğretim TDB (İslam-1) öğretim programında yer alan kavramların öğretiminde, planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, kavramların ne düzeyde kazandırıldığını araştırmakta ve kavram başarı puanlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektedir. Bu araştırma, öğretimin iyileştirilmesine katkı sunabilecek güvenilir bilgiler sağlaması açısından önemlidir.

### **Din Öğretiminde Kavram Öğretiminin Önemi**

Din öğretiminde kavram öğretiminin önemine geçmeden kavram kelimesi ve kavramların önemi üzerinde durmak gerekir. Kelime olarak kavram, kavramak fiilinden türemiştir. Kavramak, “bir nesneyi veya düşünceyi her yönüyle anlamak, iyice anlamak, bir şeyi elle sıkıca tutmak, sarıp sarmalamak” anlamlarına gelmektedir (TDK, 1998). Kavram en genel anlamıyla “bir şeyin (obje) zihindeki tasavvuru yani düşünmemizden bağımsız olan objenin kavranılması” (Taylan, 2016) olarak tanımlanmaktadır. Cevizci'ye göre ise kavram, “bir şeyin, bir nesnenin zihindeki tasavvuru veya zihne ait tasarımı; soyut düşünme faaliyetinde kullanılan ve belli bir somutluk ya da somutluk derecesi sergileyen bir düşünce, fikir ya da idedir” (Cevizci, 1999).

Kavramlar, fikir, obje ve olayların benzer özelliklerinin gruplandırılarak soyutlanmaları neticesinde ortaya çıkmaktadır. Kavramlar çevremizdeki karışıklıkları, karşılaştığımız problemleri azaltarak, düşünce sürecimizde büyük oranda ekonomi ve kolaylık sağlamaktadır. Kavramlar, insanoğlunun algısal yaşantısını soyutlaştırıp bilim, kültür, sanat, teknoloji gibi alanları geliştirmesini sağlamaktadır (Cüceloğlu, 2017). Kavramlar, insanların yaşantıları ve tecrübeleriyle var olurlar. Kavramlar, insanoğlunun dünyayı

anlamlandırmasına ve onunla bütünleşmesine, insanlar arası iletişimi kurmasına ve bu iletişimde ilkeler geliştirmesine katkı sağlayan bir çeşit bilgi formudur (Ülgen, 2004). Kavramların birbirleriyle ilişkisi sonucunda ilkeler ve kurallar ortaya çıkar. Bu ilkeler, doğru yarıda bulunma ve problemlerin çözümünde büyük rol oynamaktadır (Fidan, 1996).

Kavram öğretiminin önemi ilgili dersin hedefleriyle doğrudan ilişkilidir. Din öğretiminin hedeflerine bakıldığında “yetişmekte olan nesle din hakkında bilgi vermek, onların toplumda yaygın olan zihniyetler üzerinde düşünmesini sağlamak ve gençleri bilinçlendirmek” (Tosun, 2015) olarak ifade edilmektedir. Bu hedefi gerçekleştirmede, kavram öğretimi bireye yardımcı olmaktadır.

Kavram öğretimi bilginin sistemleştirilmesi ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretimde kavramların sıralanışı, hangi kavramların nasıl öğretileceği, dini bilginin sistemleştirilmesini gerektirmektedir. Kavram öğretim teknikleri ve kavramlar arası ilişki kurulması, bilginin sistemleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Kavramsal alanda iyi yapılandırılmış bilgiye sahip bireyler, kavramları hatasız bir şekilde kolayca öğrenmektedirler. Kavramı sistemli bir yapıda kazanan birey, bilgilerini diğer öğrenmelere transfer edebilecek böylece üst düzey bir öğrenme gerçekleştirmiş olacaktır. Aksi düşünüldüğünde kulaktan dolma ya da ezberlenerek alt düzeyde öğrenilen bilgi ve kavramlar transfer edilemeyecek ve kısa sürede unutulacaktır. Bu tür bilgi ve kavram, problemlerin çözümünde kullanılamayacaktır (Akyürek, 2004).

Kavram öğretimi, bireyin kişiliğinin gelişimine ve özgürleşmesine katkı sunması açısından önemlidir. Birey yaşadığı dünyayla etkileşim sonucunda kendini fark etmekte ve benlik algısı geliştirmektedir. Benlik algısı geliştirme sürecinde bireyin çevresiyle ilişkisi, yakınlarının yönlendirici ve destekleyici uygulamaları aktif etkindir. Birey geliştirmiş olduğu kavramlarla kendi duygu ve düşüncelerini anlamlandırmaya çalışacak, böylece çevresiyle daha etkili bir iletişim sürecine girecektir. Bu kapsamda dini kavramların öğretilmesi, bireyin benlik algı gelişimini olumlu yönde etkilerken, sağlıklı bir kişilik gelişimine destek olmaktadır. Dini davranışta bulunmada bireyin özgürce karar vermesi ve sorumluluk bilincinde olması gereklidir. Kendi değerlerini oluşturamayan ve kararlarını irdemeyen birey özgürce karar verme yetisine sahip değildir. Gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılan dini içerikli kavram öğretimi, bireyin ahlaki karar ve fiillerini sorgulamasını kolaylaştırabilir. Kendi karar ve fiillerinin bilincinde olan kişi özgürlüğün olanaklarını kullanabilir (Akyürek, 2004).

Kavram öğretimi, bireyin sosyalleşmesi ve kültürlenmesine katkı sunması açısından da önemlidir. Birey sosyalleşme sürecinde, üyesi olduğu topluma katılım için gerekli normları kazanarak toplumsal bir şahsiyet haline gelir. Dini sosyalleşme ise, bireyin dini kimlik edinmesidir. Bu süreçte birey, öncelikle aile, arkadaş grubu, dinsel gruplar, kitle iletişim araçları gibi faktörlerden etkilenmektedir (Okumuş, 2014).

Din öğretimi bireyin sosyalleşmesine iki önemli katkı sağlamaktadır. Dini etkinliklere katılmak isteyenlere gerekli bilgi ve davranışları öğretmekle hazırbulunuşluk kazandırmak, dini etkinliklere katılmayanlara da bu etkinlikleri anlama ve olumlu değerlendirme gücü kazandırmaktır. Bu iki husus da dini kavramların öğretiminin önemine dikkat çekmekte, doğru kavram öğretimi yapıldığı takdirde bireylerin kavramlara yükledikleri anlamların benzeşmesine ve iletişimde engellerin azalmasına yardımcı olmaktadır (Tosun, 2015).

Bireyin dünyaya geldiği andan itibaren kökleri geçmişe uzanan bir kültürel mirasa sahip olmakta ve bu kültürle büyümektedir. Eğitimin özelde din öğretiminin hedeflerinden biri de geçmişten devralınan kültürel mirası gelecek kuşaklara aktarmak ve kültürü geliştirip güçlendirecek irade ve becerileri bireylere kazandırmaktır. Her kültür, içerisinde dini öğeleri ve kavramları barındırmaktadır. Bu dini kavramların ve öğelerin dönemin şartları göz önüne alınarak doğru anlaşılması ve değerlendirilmesi ancak doğru bir kavram öğretimiyle sağlanabilir (Cebeci, 2015; Tosun, 2015).

Eğitim programlarının çoğu kavramların öğretimi ve öğrenilmesiyle ilgilidir (Ülgen, 2004). Eğitim alanında özelde ise din öğretiminde kavramların bireysel, toplumsal, kültürel açıdan bu denli öneme sahip oluşu, kavramların öğreniminin değerlendirilmesine dair çalışmaların yapılmasını kayda değer hale getirmektedir. Bu çalışma da eğitimde olmazsa olmaz kabul edilen kavramların öğrenimi araştırılmakta ve çeşitli açılardan değerlendirilmektedir.

### **Araştırmının Problemi**

Din öğretiminde kavram öğretimiyle ilgili çalışmalara bakıldığında bir yandan teorik çalışmaların olduğu gözlemlenirken (Akyürek, 2004; Çakmak, 2017; Kızılabdullah, 2016), diğer yandan bazı alan araştırmalarının olduğu görülmektedir (Ayaydın, 2012; Taştekin, 1998). Yapılan çalışmalar DKAB programını temel almaktadır. Bu çalışma ise kavramların yoğun bir şekilde kullanıldığı ortaöğretim seçmeli TDB öğretim programını kapsamaktadır. Meydan'ın (2015) yaptığı araştırmada da belirttiği üzere öğretmenler, TDB öğretim programıyla ilgili olarak; kavramların güncellenmesi, ilmiyal bilgilerinin azaltılarak güncel hayatla ilişki kurulması ve hayata dönük örneklerin çoğaltılması gerektiğini, programda çok sayıda kavramın olması ve bu kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmesinin güç olduğunu ifade etmektedirler. Bu yönüyle çalışmada çok sayıda kavramı içeren TDB öğretim programında bulunan dini kavramların ne düzeyde anlaşıldığını ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada; “ortaöğretim seçmeli Temel Dini Bilgiler (İslam-1) öğretim programında yer alan “İslam ve Sosyal Hayat, İslam ve Ekonomik Hayat” ünitelerindeki kavramların anlaşılma ve öğrencilere kazandırılma düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmaktadır.



Araştırmanın alt problemleri ise şöyledir:

- TDB dersini seçen ortaöğretim öğrencilerinin kavramları kazanma düzeyleri; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre,
- İkamet yerine, anne babanın öğrenim düzeyine, anne babanın mesleğine, anne babanın çocuklarına karşı tutumlarına ve ailenin ekonomik durumuna göre,
- Ayda okuduğu kitap sayısına, TDB ders kitabını beğenip beğenmeme, TDB dersi dışında diğer derslerdeki başarı durumlarına göre,
- DKAB öğretmeninin öğrencilere karşı tutumu, DKAB öğretmenini ve ders işleme yöntemlerini beğenip beğenmeme durumlarına göre,
- Okul dışında din eğitimi alma, seçmeli din derslerine yönelik tutumları, din derslerinde yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun verilerin ekonomik olarak toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, bir olayı, birey ya da nesneyi kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Tarama yoluyla tespit edilen ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamazken, bir değişkenin durumu bilinmesi halinde öteki değişkenin sonuçlarının kestirilmesine katkı sağlamaktadır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birbiriyle ilişkileri, birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu araştırılır (Karasar, 2012). Bu modele uygun olarak tasarlanan bu araştırma, öğrencilerin araştırmaya konu olan kavramları ne düzeyde kazandıklarını tespit etmekte ve kavram başarı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektedir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı Bingöl ili merkez ilçesinde yer alan ortaöğretim kurumlarında Temel Dini Bilgiler İslam-1 dersini seçen öğrenciler oluşturmaktadır. Bingöl merkezde yer alan İmam Hatip liseleri dışındaki 15 liseden beş lisede (İkisi Meslek Lisesi üçü de Anadolu Lisesi olmak üzere) 9 ve 10.sınıflardan toplam 601 öğrenci TDB İslam-1 dersini seçmiştir. Evrenin 9 ve 10. sınıflardan oluşması bu dersin seçmeli oluşuyla ilgilidir. Nitekim bu ders ortaöğretimin her sınıf düzeyinde seçilebilmektedir. Bingöl'de ise 9. ve 10. sınıflar bu dersi seçmiştir.

Araştırma örnekleme, amaçlı örnekleme türlerinden benzeşik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Benzeşik örnekleme, evrenden araştırmanın problemiyle alakalı benzeşik bir alt grubun veya durumun seçilerek çalışmanın bu kısımda yapılması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Aygün, Kılıç Çakmak, Karadeniz ve Demirel, 2018). Benzeşik örnekleme kapsamında Anadolu liseleri benzeşik (homojen) bir alt grup kabul

edilmiştir. Bu yöntemle araştırmanın örneklemini, söz konusu dersi seçen üç Anadolu lisesinden 391 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulandığı zaman kötü hava koşulları ve okul tatillerinin yaşanmasından dolayı kavram başarı testi 374 kişiye uygulanmıştır.

Tablo 1: Örneklem Grubu

Okul Adı	Öğrenci Sayısı ve Sınıf
Karşıyaka Anadolu Lisesi	136 - 10.Sınıf
M. Akif Ersoy Anadolu Lisesi	135 - 10.Sınıf
Yunus Emre Anadolu Lisesi	120 – 9.Sınıf

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğrencilerin ortaöğretim seçmeli TDB İslam-1 öğretim programında yer alan İslam ve Sosyal Hayat ile İslam ve Ekonomik Hayat ünitelerindeki kavramları kazanma düzeylerini belirlemek adına araştırmacı tarafından 26 sorudan oluşan çoktan seçmeli kavram başarı testi geliştirilmiştir. Bu ünitelerin tercih edilme sebebi, öğrencilerin günlük hayatlarında duyduğu, karşılaştığı kavramlarda başarılarının ne düzeyde olduğunu tespit edebilmektir. Bu üniteleri kapsayan 23 kavramla (Hak, adalet, nikâh, talak, mehir, mahremiyet, tecessüs, fitne, tesettür, küfüv, uhuvvet, ihsan, infak, iktisat, tasarruf, isâr, riba, ihtikâr, karz-ı hasen, hileli satış, yapay olarak fiyat yükseltme, rüşvet, ahlaki yozlaşma) ilgili sorular TDB öğretim programı ders kitabı esas alınarak hazırlanmıştır. Test, DKAB öğretmenleri, din eğitimi alanı uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş, testin kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Testin madde analizinin yapılması ve güvenilirliğin belirlenmesi için test pilot çalışma olarak 2018-2019 öğretim yılında üç ortaöğretim kurumunda 120 kişiye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucu elde edilen veriler TAP (Test Analysis Program) 18.9 paket programıyla analiz edilmiştir. Analizde testin ortama güçlük indeksi, ayırt edicilik indeksi ve testin güvenilirliğine (KR-20) bakılmıştır.

Pilot uygulama sonucu analizler aşağıda verilmiştir.

---

Testin ortalama güçlüğü= 0,732

Testin ortalama ayırt ediciliği= 0,353

Testin güvenilirliği (KR-20)= 0,772

---

Madde güçlüğü 1'e yaklaştıkça soru kolaylaşmakta, 0'a yaklaştıkça soru zorlaşmaktadır. Madde ayırt edicilik indeksi ise korelasyon katsayısı olması sebebiyle -1 ile 1 değerleri arasındadır. Ayırt edicilik indeksinde 0,30 ve üstü çıkması maddelerin ayırt ettiğini göstermektedir. Ayırt ediciliği 0,20-0,29 arası maddeler düzeltilmeli, 0,19 altı maddelerin ise testten çıkarılması tavsiye edilmektedir (Kilmen, 2014). Analiz sonrasında testin kolayca yakın bir güçlükte olduğu anlaşılmaktadır. Ön uygulamada üç maddenin ayırt ediciliği

0,20'in altında çıkmış ve o maddeler testten çıkarılmıştır. İki sorunun ayırt edicilik değeri 020-0,29 arası olduğundan düzeltilmiştir. Ayrıca her bir kavramı ölçen bir soru olması istendiğinden ve öğrencilerin soru sayısını çok bulmasından dolayı madde sayısı 20'ye indirgenmiştir. Testin güvenirliliği 0,77 oranında güvenilir kabul edilen bir değerdir (Büyüköztürk, 2017).

Kavram başarı testi, çeşitli revizyonlar yapıldıktan sonra iki ünitenin ders işleme süreçlerinin tamamlandığı 2019 yılının Ocak ayında uygulanmıştır. Uygulama sonrası madde analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Madde analizi

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırtediciliği
1	0,71	0,38
2	0,56	0,29
3	0,68	0,45
4	0,33	0,32
5	0,77	0,42
6	0,54	0,66
7	0,67	0,42
8	0,48	0,33
9	0,26	0,18
10	0,57	0,50
11	0,22	0,30
12	0,42	0,50
13	0,45	0,53
14	0,38	0,26
15	0,57	0,64
16	0,48	0,50
17	0,71	0,58
18	0,65	0,50
19	0,49	0,41
20	0,48	0,38

Testin ortalama güçlüğü= 0,52

Testin ortalama ayırt ediciliği= 0,42

Testin güvenirliliği= 0,701

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerini toplamak üzere geliştirilen kişisel bilgi anketi ile kavram başarı testi, Bingöl ili merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarına Ocak 2019 tarihlerinde bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır. Uygulamadan sonra elde edilen veriler SPSS 22.0 paket

programına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız değişkenlere göre öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlar incelenmiştir. Araştırma problemlerinin test edilmesinde normallik testi yapılmış, t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda ise eşit örneklem sayısına ulaşamadığından (Kayri, 2009) Bonferroni testinden faydalanılmıştır. İstatistiksel işlemlerde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

### Öğrencilerin Kavram Başarı Testine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlar ve öğrencilerin başarı düzeylerine etki eden, ilişkili olan değişkenlerin neler olabileceği araştırılmaktadır.

Tablo 3: Kavram başarı testine ilişkin veriler

Soru Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Mod	Minimum	Maximum	KR-20
20	360	52.23	18.08	55	55	10	95	.701

Araştırmada kullanılan kavram başarı testinde 20 soru bulunmaktadır. Her soru beş puan değerinde olup, testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Testin aritmetik ortalaması 52.23, standart sapması 18.08, ortancası 55, modu 55'dir. Aritmetik ortalama, mod ve ortanca değerlerinin birbirine benzerliği dağılımın normalden uzaklaşmadığını göstermektedir (Büyükoztürk, 2017; Kilmen, 2015). Araştırmaya katılan öğrencilerin bu testten aldıkları en düşük puan 10, en yüksek puan ise 95'tir. Testin güvenilirliği 0,70 düzeyinde olup, güvenilir kabul edilmektedir (Büyükoztürk, 2017).

Kavram başarı puanlarının düşük olması; planlanan takvime uygun derslerin verilmeyişi ve dolayısıyla kavramların öğretilmemesi, öğretim ortamının yetersizliği, kavramların zorluğu, zaman kısıtlılığı (Ülgen, 2004), öğretimin gençlerin seviyesine uygun, ilgi çekici halde verilmeyişi gibi faktörlerle açıklanabilir. Meydan'ın (2015) çalışmasında öğretmenler, din derslerinin akademik başarıya katkısının olmadığı düşüncesiyle öğrencilerin seçmeli din dersleriyle ilgili olumsuz algılarının olduğunu ifade etmektedirler. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük çıkması, derslere olan olumsuz algıları ve akademik anlamda kendilerine bir fayda sağlamadığı düşüncesiyle açıklanabilir. Altaş'ın (2004) liselerde din öğretimine dair yaptığı çalışmada ise, gençlerin din eğitimde memnun olmadıkları şeyin çoğunlukla dini muhtevanın bilgi yığını olarak sunulması olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin kavramları öğrenme düzeylerinin düşük olması, TDB öğretim programındaki kavramların bilgi yığını olarak sunulmasından kaynaklı olabileceğini göstermektedir.

Tablo 4: Cinsiyete göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kız	178	56.48	16.59	354	4.49	.000*
Erkek	178	48.06	18.73			

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(354)=4.49$ ,  $p<.05$ . Kız öğrencilerin başarı puanları ( $\bar{X}=56.48$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{X}=48.06$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, cinsiyetin başarıya etki eden bir faktör olduğu, kız öğrencilerin kavramları anlamada erkeklere nazaran daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim eğitim alanında yapılan birçok araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermektedir (Berber, 1990; Cil, İnci ve Zorlu, 2009; Karacık, 1998; Ulular, 1997). Din öğretimi alanında yapılan araştırmalarda ise kız öğrencilerin daha başarılı olduklarını gösteren bulgulara rastlanmaktadır (Arıcı, 2008; Çapar, 2001).

Çapar (2001), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olmalarında, kız öğrencilerin evde daha çok vakit geçirmeleri ve daha erken yaşlarda sorumluluk duygusunu kazanmalarının etkili olabileceğini ifade ederken, Arıcı (2008) ise başarı düzeylerindeki bu farklılığı, cinsiyetle ilgili genetik faktörlerle açıklamak yerine kız ve erkek öğrencilerin yetişme biçimleri ve çevresel faktörleri önceleyerek açıklanmasının daha doğru bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir.

Kavramları öğrenmede kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha başarılı olmaları, kızların daha erken yaşlarda konuşmaya başlamaları, sözcükleri düzgün telaffuz etmede erkek çocuklardan daha üstün durumda bulunmaları, ezber gerektiren, ayrıntılarla ilgilenmeyi gerektiren konularda ve dil-ifade alanında erkek öğrencilerden daha iyi olmalarıyla açıklanabilir (Kuzgun, 2006). Zira kavramlar sözcüklerle ifade edildiğinden dil yeteneğinin gelişmesi kavram beceresine katkı sunmaktadır.

Tablo 5: Sınıf düzeyine göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Sınıf	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
9.Sınıf	105	52.95	17.52	347	.619	.536
10.Sınıf	244	51.63	18.44			

Öğrencilerin başarı puanlarıyla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $t(347)=.619$ ,  $p>.05$ . 9. sınıf öğrencilerin başarı puanları ( $\bar{X}=52.95$ ), 10.sınıf öğrencilerin ( $\bar{X}=51.63$ ) başarı puanlarına çok yakındır. Bu bulgu, sınıf düzeyiyle kavramları anlama arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Seçmeli ders olması sebebiyle bu ders ortaöğretim her düzeyinde verilmektedir. Anlamlı farklılığın olmaması bu dersin her sınıfta verilebileceği görüşünü desteklemektedir. Bu sonuca paralel olarak Çapar'ın din öğretiminde duyuşsal giriş özelliklerinin başarıya etkisini araştırdığı

çalışmasında sınıf düzeyiyle başarı ortalamaları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Çapar, 2001).

Tablo 6: İkamet yerine göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

İkamet Yeri	N	$\bar{X}$	S
1. Köy	77	51,68	18,98
2. İlçe	38	50,52	15,75
3. İl Merkezi	241	52,80	18,22
Toplam	356	52,31	18,11
s.d. = 2/353 F= .317 p=.729			

Analiz sonuçları, öğrencilerin başarı puanları ve yerleşim yerleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir,  $f(2,353)=.317$ ,  $p>.05$ . Bu sonuç, ikamet edilen yerin kavram başarısıyla arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 7: Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S
1. Okur-yazar değil	55	52.36	19.69
2. Okur-yazar	42	52.85	18.48
3. İlköğretim	157	52.64	17.85
4. Ortaokul	45	54.11	19.19
5. Lise	44	50.00	16.56
6. Üniversite	15	47.66	14.98
7. Lisansüstü	2	45.00	28.28
Toplam	360	52,23	18,08
s.d. = 6/353 F= .423 p=.863			

Bulgulara göre, anne öğrenim düzeylerine bakıldığında en yüksek ortalama ( $\bar{X}=54.11$ ) ortaokul mezunu annelerin öğrencilerine aittir. Üniversite mezunu ( $\bar{X}=47.66$ ) ve lisansüstü ( $\bar{X}=45.00$ ) seviyesinde öğrenim görmüş annelerin öğrencilerinin başarı puanları diğerlerine göre daha düşüktür. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin başarı puanlarıyla anne öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır,  $f(6,353)=.423$ ,  $p>.05$ . Bir başka deyişle anne öğrenim düzeyleriyle öğrencilerin başarı puanları arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Tablo 8: Baba öğrenim durumlarına göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S
1. Okur-yazar değil	16	43,43	19,21
2. Okur-yazar	17	56,17	17,98
3. İlköğretim	114	49,82	18,73
4. Ortaokul	56	53,30	18,14
5. Lise	76	54,07	18,61

Beyik & Zengin, Ortaöğretim Seçmeli Temel Dini Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Anlaşılma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

6. Üniversite	66	52,80	16,38
7. Lisansüstü	13	58,46	13,13
Toplam	358	52,15	18,10
s.d. = 6/351 F= 1,545 p=.163			

Bulgulara göre, baba öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin ( $\bar{X}=58,46$ ) okur-yazar olmayanlara ( $\bar{X}=43,43$ ) kıyasla ortalamada büyük bir fark olduğu gözlemlenmektedir. Analiz sonuçları ise, öğrencilerin başarı puanlarıyla baba öğrenim düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir,  $f(6,351)=1,54$ ,  $p>.05$ . Literatürde genel olarak anne baba öğrenim düzeyleriyle öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanırken (Berber, 1990; Ulular, 1997), din öğretiminde yapılan benzer çalışmalarda (Arıcı, 2007a; Ayas, 2000; Çapar, 2001) anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Tablo 9: Baba mesleğine göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Baba Mesleği	N	$\bar{X}$	S
1. Memur	81	55,86	15,36
2. İşçi	34	47,50	20,60
3. Çiftçi	14	51,78	19,86
4. Öğretmen	8	43,75	10,93
5. Serbest Meslek	145	53,41	18,49
6. İşsiz	12	46,66	21,88
7. Diğer	64	50,23	17,84
Toplam	358	52,33	18,07
s.d. = 6/351 F= 1,66 p=.128			

Bulgulara göre, babası memur olan öğrencilerin ortalama puanları ( $\bar{X}=55,86$ ) en yüksek iken, öğretmen olanların ( $\bar{X}=43,75$ ) en düşük ortalamaya sahiptir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin başarı puanlarıyla babalarının meslekleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır,  $f(6,351)=1,668$ ,  $p>.05$ . Din öğretiminde yapılan çalışmalarda baba meslekleriyle başarı puanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmakla birlikte (Arıcı, 2007a), anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Ayas, 2000; Çapar, 2001). Ayas'ın çalışmasında anlamlı farklılık bulunmasa da babası memur olanların başarı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Ayas, 2000, s. 69). Bu bulgu çalışmamızda elde edilen sonuçla örtüşmektedir.

Tablo 10: Anne mesleğine göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Anne Mesleği	N	$\bar{X}$	S
1. Memur	7	41,42	15,19
2. İşçi	5	50,00	19,68
3. Öğretmen	1	45,00	.
4. Serbest Meslek	3	50,00	25,98
5. Ev Hanımı	339	52,47	18,11

6. Diğer	2	50,00	28,28
Toplam	357	52,17	18,12
s.d. = 5/351 F= .568 p=.725			

Öğrencilerin anne meslek gruplarına verdiklerin cevapların çoğunluğu ev hanımı iken en yüksek ortalama da ( $\bar{X}=52,47$ ) bu grupta gözlenmiştir. Diğer meslek gruplarına verilen cevaplar çok az iken en düşük ortalama memur grubunda ( $\bar{X}=41,42$ ) saptanmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin başarı puanlarıyla annelerinin meslekleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir,  $f(5,351)=.568$ ,  $p>.05$ . Din öğretimi alanında yapılan benzer çalışmalarda anne mesleğiyle başarı puanları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığına yönelik bulgular yer almaktadır (Arıcı, 2007a; Ayas, 2000).

Tablo 11: Ailenin ekonomik durumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Ailenin Ekonomik Durumu	N	$\bar{X}$	S
1. Düşük	87	54,36	18,90
2. Orta	153	51,07	18,46
3. Yüksek	105	52,90	16,93
Toplam	345	52,46	18,12
s.d. = 2/342 F= .957 p=.385			

Analiz sonuçları, ekonomik durumla öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı göstermektedir,  $f(2,342)=.957$ ,  $p>.05$ . Eğitim alanında yapılan çalışmalarda ekonomik durumla başarı düzeyleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğuna; gelir arttıkça başarının arttığına yönelik bulgulara rastlanılmaktadır (Berber, 1990; Özgüven, 1974; Ulular, 1997). Din öğretiminde yapılan benzer çalışmalarda ise ekonomik durumla öğrenci başarı puanları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu çalışmalarla birlikte (Arıcı, 2007a), farklılığın olmadığı araştırmalarda görülmektedir (Ayas, 2000; Çapar, 2001).

Tablo 12: Baba tutumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Babanın Tutumu	N	$\bar{X}$	S
1. Benim fikirlerimi önemser ve dikkate alır	250	53,40	17,64
2. Hep kendi dediğinin olmasını ister	60	49,75	17,88
3. Benimle yeterince ilgilenmediğini düşünüyorum	40	48,37	19,39
Toplam	350	52,20	17,94
s.d. = 2/347 F= 2,039 p=.132			

Bulgulara göre baba tutumlarına göre öğrencilerin başarı puanlarında en yüksek ortalama ( $\bar{X}=53,40$ ) 1.grupta görülürken, en düşük ortalama ise ( $\bar{X}=48,37$ ) 3. grupta gözlemlenmektedir. Analiz sonuçlarına göre baba tutumlarıyla öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır,  $f(2,347)=2,03$   $p>.05$ .



Tablo 13: Anne tutumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Annenin Tutumu	N	$\bar{X}$	S
1. Benim fikirlerimi önemser ve dikkate alır	279	52,61	18,33
2. Hep kendi dediğinin olmasını ister	59	52,96	16,61
3. Benimle yeterince ilgilenmediğini düşünüyor	18	46,94	17,50
Toplam	356	52,38	18,01
s.d. = 2/353 F= .874 p=.418			

Bulgulara göre, anne tutumlarına göre en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ =52.96) 2. grupta gözlemlenirken, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ =46.94) 3. grupta görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre anne tutumlarıyla öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır,  $f(2,353)=.874$ ,  $p>.05$ . İlgili literatür incelendiğinde anne-baba tutumuyla öğrencilerin başarı puanları arasında manidar farklılıkların bulunduğu çalışmalarla birlikte (Özgüven, 1974), anlamlı farklılığın saptanmadığı çalışmalarda yer almaktadır (Berber, 1990). İstatistik olarak anne baba tutumuyla öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmasa da anne babasının demokratik tutuma sahip olduğunu ifade eden öğrencilerin başarı düzeyleri, otoriter ve ilgisiz davranan ebeveynlere sahip öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 14: Ayda okuduğu kitap sayısına göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Ayda Kaç Kitap Okuduğu	N	$\bar{X}$	S	0	1	2	3	4
0	35	43,57	20,52			*	*	
1	67	50,82	19,10					
2	87	54,13	17,57	*				
3	74	57,63	16,63	*				
4 ve fazlası	97	50,51	16,70					
Toplam	360	52,23	18,08					
s.d. = 4/355 F= 4,377 p=.002								

Analiz sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin ayda okuduğu kitap sayısı ile başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir,  $f(4,355)=4,377$ ,  $p<.05$ . Bu anlamlı farklılığın Bonferroni testi sonuçlarına göre, ayda iki ve üç kitap okuyan öğrencilerin, hiç okumayan öğrencilerle arasında olduğu belirlenmiştir. Ayda iki kitap okuyan ( $\bar{X}$ =54,01), üç kitap okuyan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{X}$ =57,63), kitap okumayan öğrencilerin ortalamalarına göre ( $\bar{X}$ =43,57) daha yüksektir. Bu sonuç, kitap okumanın kavram başarısına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Kitap okumayla akademik başarı arasında karşılaştırma yapan araştırmalarda genelde olumlu ilişkiler bulunmakla beraber (Berkant ve Tüzer, 2017), ilişkinin saptanmadığı araştırmalar da literatürde yer almaktadır (Karakılıç, 2018). Konumuzla doğrudan ilgili olan Ayas'ın DKAB dersi başarısını etkileyen faktörler adlı çalışmasında ise dini içerikli kitap okumayla öğrencilerin DKAB başarıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Ayas, 2000).

Tablo 15: TDB ders kitabını beğenme durumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

TDB ders kitabını beğenme durumu	N	$\bar{X}$	S
1. Evet beğeniyorum	171	53,04	18,26
2. Kısmen beğeniyorum	137	52,40	16,85
3. Hayır beğenmiyorum	50	50,20	20,04
Toplam	358	52,40	17,97
s.d. = 2/355 F= .482 p=.618			

TDB ders kitabını beğenme durumlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir,  $f(2,355)=.482$ ,  $p>.05$ . Bir başka deyişle bu araştırmada ders kitabını beğenme durumlarıyla kavram başarısı arasında olumlu ilişki saptanamamıştır. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda ders kitabının grafik tasarımıyla başarı arasında olumlu ilişkinin tespit edildiği araştırmalar yer almaktadır (Alpan Bangir, 2004). Meydan'ın (2015) çalışmasında öğretmenlerin TDB ders kitabını görsel açıdan yetersiz buldukları, pek çok ayetin sistematik halde verilmeyişi ve metin ağırlıklı oluşuna dair tespitleri yer almaktadır. Kavramların yoğun olduğu TDB kitabında kavram haritaları, kavram karikatürleri gibi görsel tasarımların yeterince olması kavram başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Zira başarı ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalama ders kitabını beğenmeyenlerde görülmektedir.

Tablo 16: TDB dışındaki diğer derslerdeki başarı düzeylerine göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

TDB dışı derslerdeki başarı düzeyi	N	$\bar{X}$	S
1. Çok İyi	71	49,43	19,74
2. İyi	140	55,53	18,20
3. Orta	123	50,81	16,78
4. Zayıf	15	50,33	17,87
5. Çok Zayıf	11	46,81	16,01
Toplam	360	52,23	18,08
s.d. = 4/355 F= 2,093 p=.081			

Temel dini bilgiler dersi dışında başarı düzeylerine göre öğrencilerin başarı puanları karşılaştırıldığında; diğer derslerde kendilerini "iyi" olarak niteleyen öğrencilerin ( $\bar{X}=55,53$ ) TDB dersinde de en yüksek ortalamaya sahipken, "çok zayıf" olarak niteleyen öğrencilerin ( $\bar{X}=46,81$ ) TDB dersindeki başarıları da en düşük ortalamaya sahiptir. TDB dışı derslerde başarı durumlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir,  $f(4,355)=2,093$ ,  $p>.05$ . Diğer derslerde başarılı olmalarıyla, TDB dersinde yer alan kavramları öğrenme arasında olumlu ilişki saptanamamıştır.

Tablo 17: DKAB öğretmenin öğrencilere karşı tutumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

DKAB öğretmenin öğrencilere karşı tutumu	N	$\bar{X}$	S	1	2	3
1. Fikirlerimizi dinler ve değer verir	276	53,58	17,69		*	
2. Fikirlerimizi dinlemez, hep kendi dediğinin olmasını ister.	37	42,97	18,27	*		*
3. Bize karşı çok ilgili değildir	43	53,37	17,75		*	
Toplam	356	52,45	18,00			
s.d. = 2/353 F= 5,890 p=.003						

DKAB öğretmenin öğrencilere karşı tutumuna göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir,  $f(2,353)=5,890$ ,  $p<.05$ . Bu anlamlı farklılık Bonferroni testi sonuçlarına göre, demokratik tutuma sahip öğretmenlerle, otoriter öğretmenler ve otoriter öğretmenlerle öğrencilerine karşı ilgili olmayan öğretmenler arasında saptanmıştır. Öğrencilere değer veren ve fikirlerini dinleyen öğretmene sahip öğrencilerin başarı ortalamaları ( $\bar{X}=53,58$ ), otoriter ve değer vermeyen öğretmene sahip olduklarını belirten öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{X}=42,97$ ) daha yüksektir. İlgisiz öğretmenlere sahip öğrencilerin başarı puanları ( $\bar{X}=53,37$ ), otoriter öğretmene sahip öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuç, kavram başarısına öğretmenlerin tutumlarının etkisinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Eğitim alanında ve özelde din öğretimi alanında yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar görülmektedir (Ayas, 2000; Kaya, 2001; Özgüven, 1974; Zengin, 2013). Demokratik davranan öğretmenlere sahip olduğunu ifade eden, öğretmen-öğrenci ilişkilerinden memnuniyet duyan öğrencilerin başarıları daha yüksek ve derse karşı tutumları daha olumludur (Erden, 2018).

Tablo 18: DKAB öğretmeniyle ilgili düşüncesine göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

DKAB öğretmeniyle ilgili düşünce	N	$\bar{X}$	S	1	2	3
1. DKAB öğretmenimizin değişmesini hiç istemem	162	53,02	17,13			*
2. DKAB öğretmenimizin değişmesini isterim	44	42,72	16,33	*		*
3. DKAB öğretmenimizin değişip değişmemesi benim için fark etmez	152	54,63	18,36			*
Toplam	358	52,44	17,91			
s.d. = 2/355 F= 7,995 p=.000						

DKAB öğretmeniyle ilgili düşüncesine göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir,  $f(2,355)=7,995$ ,  $p<.05$ . Bonferroni testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılık, DKAB öğretmeni seven, değişmesini istemeyen öğrencilerle DKAB öğretmenin değişmesini isteyen öğrenciler arasında ve DKAB öğretmene ilgi

duymayan öğrencilerle DKAB öğretmeninin değişmesini isteyen öğrenciler arasında saptanmıştır. Öğretmenini seven, değişmesini istemeyen öğrencilerin başarı puanları ( $\bar{X}=53,02$ ), öğretmeninin değişmesini isteyen öğrencilerin ( $\bar{X}=42,72$ ) ortalamalarından daha yüksektir. Öğretmeninin değişip değişmemesinin kendisi açısından bir şey fark etmeyeceğini ifade eden öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{X}=54,63$ ), öğretmeninin değişmesini isteyen öğrencilerden daha yüksektir.

DKAB öğretmeninin öğrencileri önemsemesi, öğrencilere ilgisi aynı şekilde öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumlu tutumları öğretim sürecinde olması gereken ve aynı zamanda başarıyı arttıran faktörlerdendir (Altaş, 2004; Tezcan, 1984). Nitekim DKAB dersi başarı düzeyleriyle öğretmen faktörünün araştırıldığı diğer çalışmalarda (Arıcı, 2007a; Ayas, 2000; Çapar, 2001) benzer sonuçlar elde edilmiştir. DKAB öğretmenini seven öğrencilerin başarı düzeyleri daha yüksektir. Bu veriler ışığında öğretmene karşı tutum, öğretmeni sevmeye ve ilgi duymayla kavram başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 19: DKAB öğretmeninin ders işleme yöntemini beğenme durumuna göre öğrencilerin

TDB dersi başarı puanları			
DKAB öğretmeninin ders işleme yöntemini beğenme durumu	N	$\bar{X}$	S
1. Evet beğeniyorum	213	52,51	18,00
2. Kısmen beğeniyorum	100	54,75	16,91
3. Hayır beğenmiyorum	42	47,26	19,13
Toplam	355	52,52	17,92
s.d. = 2/352 F= 2,605 p=.075			

DKAB öğretmeninin ders işleme yöntemine göre öğrencilerin başarı puanları karşılaştırıldığında; en yüksek ortalama ( $\bar{X}=54,75$ ) “kısmen beğeniyorum” seçeneğini işaretleyenlerde görülürken en düşük ortalama ( $\bar{X}=47,26$ ) “hayır beğenmiyorum” ifadesinde bulunanlarda gözlemlenmektedir. DKAB öğretmeninin ders işleme yöntemine göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir,  $f(2,352)=2,605$ ,  $p>.05$ . Ders işleme yöntemiyle kavram başarısı arasında ilişki saptanmamıştır.

Tablo 20: Okul dışında din eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Okul dışında din eğitimi alma durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	244	52,00	18,10	356	-.410	.682
Hayır	114	52,85	18,21			

Yapılan analiz sonucunda okul dışında din eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir,  $t(356)=.410$ ,  $p>.05$ . Okul dışında din eğitimi alan ( $\bar{X}=52,00$ ) ve almayan ( $\bar{X}=52,85$ ) öğrencilerin ortalamaları birbirine benzerdir. Bu sonuç, okul dışında alınan din eğitiminin kavram başarısıyla arasında olumlu bir ilişki

bulunmadığını göstermektedir. Din öğretiminde yapılan benzer çalışmalarda (Arıcı, 2007a; Çapar, 2001) okul dışında alınan din eğitiminin DKAB başarısına olumlu yönde etkisinin olduğu görülmektedir. Benzer çalışmaların aksine bu araştırmada okul dışında alınan din eğitiminin kavram başarısına etkisinin görülmemesi, okul dışında ilgili kavramların öğretiminde yapılma ihtimalinin düşük oluşu, cami ve aile ortamında bu kavramların öğretiminde zorluğu olabilir.

Tablo 21: Seçmeli din derslerine yönelik tutuma göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Seçmeli din derslerine yönelik tutum	N	$\bar{X}$	S	1	2	3
1. Din derslerini çok seviyorum	166	49,91	18,45		*	
2. Din dersleri benim için ilgi çekicidir	128	55,43	17,54	*		
3. Din dersleri benim için sıkıcı bir derstir	63	51,90	16,73			
Toplam	357	52,24	17,96			

s.d. = 2/354 F= 3,474 p=.032

Analiz sonuçları seçmeli din derslerine yönelik tutumlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir,  $f(2,354)=3,474$ ,  $p<.05$ . Bonferroni testi sonuçlarına göre, bu farklılık din derslerini ilgi çekici bulanlar ve din derslerini çok sevenler arasında saptanmıştır. Din derslerini ilgi çekici bulanların ortalamaları ( $\bar{X}=55,43$ ), din derslerini çok sevdiği ifade eden öğrencilerden ( $\bar{X}=49,91$ ) daha yüksektir. Eğitim alanında ve din öğretimi alanında yapılmış çalışmalarda derse ilgi duymanın okul başarısına olumlu yönde etki ettiğinde dair bulgular yer almaktadır (Arıcı, 2007a; Çapar, 2001; Oruç, 1993). Bu veriler ışığında, derslere ilgi duymanın kavram başarısına etkisinin olumlu yönde olduğu söylenebilir. Derse karşı ilginin azlığı ise DKAB ve seçmeli din derslerinde tekrarlar düşülmesi, bu durumun da öğrencilerin derslere olan ilgisini azalttığı görüşüyle açıklanabilir (Alpaydın, 2018).

Tablo 22: Seçmeli derslerde yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Seçmeli derslerde yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi alma durumu	N	$\bar{X}$	S
1. Evet alıyorum	241	52,71	18,28
2. Kısmen alıyorum	82	51,95	16,75
3. Hayır almıyorum	34	50,44	19,20
Toplam	357	52,32	17,99

s.d. = 2/354 F= .260 p=.771

Analiz sonuçları, seçmeli din derslerinde yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir,  $f(2,354)=.260$ ,  $p>.05$ . DKAB ders tutumlarını inceleyen araştırmalarda

DKAB dersinden yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi aldığını düşünenlerin derse karşı tutumları, almadığını belirten öğrencilerine göre daha olumludur (Kaya, 2001; Zengin, 2013). Bu araştırmada da istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmasa da din derslerinden fayda gördüğünü ifade eden öğrencilerin başarıları, fayda görmediğini belirten öğrencilere göre daha yüksektir.

### **Sonuç**

Bingöl ili merkez ilçesinde ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışma ile Temel Dini Bilgiler dersini seçen öğrencilerin kavramları kazanma düzeyleri ortaya konulmaktadır. Araştırmaya ortaöğretim kademesinden 374 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50'si erkek %50'si ise kızdır. Öğrencilerin cinsiyet oranlarının birbirine eşit olması araştırma verileri açısından önemlidir. Seçmeli ders olması sebebiyle her sınıf düzeyinden öğrenci bu dersi seçebilmektedir. Öğrencilerin %30,1'i 9. Sınıf, %69,9'u 10.sınıftır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 67,7'si il merkezinde, % 10,7'si ilçelerde, % 21,6'sı köylerde ikamet etmektedir. Öğrencilerin yaklaşık % 45'inin ailesinin gelir düzeyi orta düzeydedir. Ekonomik durumunu yüksek olarak işaretleyen öğrencilerin oranı ise % 30,4'dür. Öğrencilerin % 43,6'sının annelerinin, % 31,8'ininde babalarının ilkokul mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Lise mezunu olan annelerin oranı % 12,2 iken babaların lise mezuniyeti oranı % 21,2'dir. Buna göre öğrencilerin annelerinin yaklaşık yarısı, babaların da üçte biri ilkokul mezunudur. Üniversite mezunu annelerin oranı % 4,2 iken babaların oranı % 18,4'dür. Öğrencilerin anne baba meslekleri incelendiğinde ise annelerin % 95'inin ev hanımı olduğu görülmektedir. Babaların % 40,5'i serbest meslek, % 22,6'sı ise memur olarak çalışırken, öğrencilerin yaklaşık beşte biri baba mesleği olarak diğer seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğrencilerin Kavram başarı testinden aldıkları puanların düşük olması; planlanan takvime uygun derslerin verilmeyişi ve dolayısıyla kavramların öğretilmemesi, öğretim ortamının yetersizliği, kavramların zorluğu, zaman kısıtlılığı (Ülgen, 2004), öğretimin gençlerin seviyesine uygun, ilgi çekici halde verilmeyişi (Altaş, 2004), öğrencilerin din derslerine karşı olumsuz tutumları (Meydan, 2015) gibi faktörlerle açıklanabilir.

Öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlar ile ilgili bulgulara cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran kavramları anlamada daha başarılı oldukları görülmektedir. Eğitim alanında özelde din eğitiminde yapılan benzer araştırmalarda kız öğrencilerin daha başarılı olduklarını gösteren bulgulara rastlanmaktadır (Arıcı, 2008; Berber, 1990; CİL ve diğerleri, 2009; Çapar, 2001; Karacık, 1998; Ulular, 1997).

Sınıf düzeyi, ikamet yeri, ailenin ekonomik durumu, anne babaların öğrenim durumu, anne baba mesleği, anne babanın çocuklarına karşı tutumu, okul dışında aile veya camide alınan

din eğitimi değişkenleri öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin TDB ders kitabını beğenme durumları, din derslerinde yeterli bir din ve ahlak eğitimi alabilme durumu ve TDB dışındaki derslerdeki başarı durumları ile kavram başarı puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ayda okuduğu kitap sayısı kavram başarılarına etki etmektedir. Kitap okuyan öğrencilerin okumayan öğrencilere göre başarıları daha yüksektir. Kitap okumayla akademik başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu araştırmalar literatürde yer almaktadır (Berkant ve Tüzer, 2017).

Öğrencilerin din derslerine yönelik tutumlarıyla kavram başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Seçmeli din derslerine ilgi gösteren ve olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin kavram başarı puanları, ilgi göstermeyen öğrencilerden daha yüksektir. Eğitim alanında ve din öğretimi alanında yapılmış çalışmalarda derse ilgi duymanın okul başarısına olumlu yönde etki ettiğinde dair bulgular literatürde yer almaktadır (Arıcı, 2007a; Çapar, 2001; Oruç, 1993). Bu veriler ışığında, derslere ilgi duymanın kavram başarısına etkisinin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Kavram başarısında öğretmen faktörü son derece önemlidir. DKAB öğretmenin öğrencileri önemsemesi, öğrencilere ilgisi aynı şekilde öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumlu tutumları öğretim sürecinde başarıyı arttıran unsurlardandır (Altaş, 2004; Tezcan, 1984). Araştırma sonuçlarına göre öğretmeni seven öğrencilerin kavram başarıları daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumu da kavram başarısına etki etmektedir. Demokratik öğretmen tutumları, otoriter ve öğrencilere karşı ilgisiz öğretmen tutumlarından daha etkili olduğu görülmektedir. Demokratik öğretmen tutumlarında öğrencilere öğrenme fırsatları açısından diğer öğretmen tutumlarına göre daha çok imkân oluşturulduğu düşünüldüğünde bu durumun son derece kritik bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin DKAB derslerine yönelik tutumlarına dair yapılan bazı araştırmalarda da öğretmenlerin önemli bir etki oluşturduğuna dair benzer sonuçlar elde edilmiştir (Arıcı, 2007b; Kaya, 2001; Zengin, 2013). DKAB öğretmenin ders işleme yöntemiyle kavram başarı puanları arasında ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırma bulguları ışığında şu öneriler ileri sürülebilir:

1. Öğrencilerin kavram başarısında cinsiyete göre farklılaşma olmasının olası sebeplerinin araştırılması düşünülebilir.
2. Araştırma verilerine göre kitap okuma kavram başarısına etki etmektedir. Bu konuda öğrencileri bilinçlendirme ve onlara kitap okuma alışkanlığı kazandırma faaliyetleri önerilebilir. Bu öğrencilerin başarılarını önemli ölçüde etkileyecektir.
3. Öğrencilerin öğretmeni sevmesi, öğretmenin öğrencilere karşı demokratik tutumu ile kavram başarısı arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin demokratik rol ve tutumlara sahip davranışlarda bulunması kavram başarısını önemli ölçüde etkileyecektir. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik demokratik rol ve tutumlar

konusunda mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak eğitim imkânlarının oluşturulması önemlidir.

4. Araştırma verileri, din derslerine ilgi duyan öğrencilerin kavram başarılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin dersleri daha ilgi çekici hale getirmeleri adına öğrenci ilgi, ihtiyaçlarına uygun yöntem ve stratejiler hakkında bilgilendirilmesi, geliştirilen yöntemleri uygulamaları, teknoloji destekli öğretimin faydalanmaları önerilebilir.
5. Ortaöğretim seçmeli TDB öğretim programı çok sayıda kavram içermektedir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bu kavramları kazanma düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başarı ortalaması 52,23'dür. Bu sonuç, okullarda geçer not olarak kabul edilen 50 puanın çok az üstündedir. Kavramların daha iyi öğrenilebilmesi ve başarının yükseltilmesi için programda yer alan kavramların kısmen azaltılıp sadeleştirilmesi (Alpaydın, 2018) ve bunların öğretilmesinde günlük hayatla daha fazla ilişkilendirmelerin yapılması önerilmektedir.

#### **Kaynakça**

- Acuner, H. Y. (2016). Öğrencilere göre seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi: Artvin ili örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 850-871.
- AİHM. Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Davası Kararı. No. Başvuru No: 1448/04 (Strasbourg 2007).
- Akyürek, S. (2004). *Din öğretiminde kavram öğretimi: (Doğruluk Kavramı Örneği)*. ; İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Alpan Bangir, G. (2004). Ders Kitaplarındaki Grafik Tasarımının Öğrenci Başarısına Ve Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpaydın, Y. (2018). *Geleceğin Türkiyesinde eğitim*. İstanbul: İlke Yayınları.
- Altaş, N. (2004). *Gençlik döneminde din olgusu ve liselerde din öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıcı, İ. (2007a). İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, İ. (2007b). Öğrencilerin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenine yönelik tutumları. *Firat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 169-189.
- Arıcı, İ. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki başarı düzeylerine etkisi. *Firat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 143-159.



- Ayas, M. (2000). İlköğretimde İDKAB dersinin Başarısını Etkileyen Faktörler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ayaydın, N. (2012). Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesiyle İlgili Problemlerin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bahçekapılı, M. (2012). *Türkiye’de din eğitiminin dönüşümü (1997-2012)*. İstanbul: İlke Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2013). *Yeni eğitim sisteminde seçmeli din dersleri (İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*. İstanbul: İlke Yayınları.
- Berber, Ş. (1990). Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Ve Ana-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berkant, H. G. ve Tüzer, A. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-190.
- Büyükoztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Aygün, Ö. E., Kılıç Çakmak, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cebeci, S. (2015). *Din eğitimi bilimi ve Türkiye’de din eğitimi* (3. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü* (3.bs.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cil, E., İnci, N. ve Zorlu, Y. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin “Yer kabuğu nelerden oluşur?” ünitesindeki kavramlarının anlaşılma düzeyleri ile kavram yanlışlarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 4(4), 1160-1170. doi:10.12739/10.12739
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranışı* (35. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, F. (2017). Din öğretiminde kavram öğretimi “iman” kavram üzerine bir deneme. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, (7), 49-89.
- Çapar, K. (2001). Din Öğretiminde Duyuşsal Giriş Özelliklerinin Başarıya Etkisi (İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflar Üzerinde Bir Alan Araştırması). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çarkoğlu, A. ve Toprak, B. (2006). *Değişen Türkiye’de din, toplum ve siyaset*. İstanbul: Tesev Yayınları.
- Ensar Vakfı. (2012). *4+4+4 Eğitim sistemi yeni anayasada dini kurumlar ve din öğretimi isteğe bağlı din eğitimi*. İstanbul.
- Erden, M. (2018). *Sınıf yönetimi* (2. bs.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- ERG, Eğitim reformu girişimi (2011). *Türkiye’de Din ve Eğitim*. İstanbul.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Gündoğdu, Y. B. (2017). Seçmeli din dersleri neden tercih edilmiyor? (Ordu ili örneği). *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.*, 16(32), 557-582.
- Karacık, Ş. (1998). Lise Öğrencilerinin Genel Yetenek Düzeyleri ile Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki (Kastamonu İlinde Bir Araştırma). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakılıç, S. (2018). Kitap Okumanın Öğrencilerin Matematik Başarısı ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler* (23.Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2001). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12-13), 43-78. doi:10.17120/omuifd.50317
- Kaymakcan, R., Aşlamacı, İ., Yılmaz, M. ve Telli, A. (2013). *Seçmeli din eğitimi dersleri inceleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: Çınar Basım Yayın.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kızılabdullah, Y. (2016). Din öğretiminde kavram öğretimi. *Ortaokul 5-8 Düşünen Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* içinde (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kilmen, S. (2014). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlanması. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Edit. R. Nükhet Demirtaşlı) içinde (3. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.

- Kuzgun, Y. (2006). Zeka ve yetenekler. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (2. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (1990). Tebliğler Dergisi, 53(2317), Karar Tarih ve Sayısı: 09.07.1990/1.
- MEB. (2010a). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB. (2010b). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Meydan, H. (2013). Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (40), 219-250.
- Meydan, H. (2015). Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinde karşılaşılan problemler (Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma). *Turkish Studies Dergisi*, 10(3), 673-694.
- Okumuş, E. (2014). Din ve sosyalleşme. *Turkish Studies Dergisi*, 9 (11), 429-454.
- Oruç, M. (1993). İlköğretim Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Fen Tutumları İle Fen Başarıları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet döneminde Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(7), 241-268.
- Özgüven, İ. E. (1974). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Taştekin, O. (1998). Kıyamet ve Ahiretle İlgili Kavramların Öğretimi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Taylan, N. (2016). *Ana hatlarıyla mantık* (5. bs.). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Tezcan, M. (1984). Okulda başarısızlık ve önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(3), 385-388.
- Tosun, C. (2015). *Din eğitimi bilimine giriş* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TDK, Türk Dil Kurumu (1998), *Türkçe sözlük*. (9. bs., C. 1-2). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulular, G. F. (1997). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Etmenler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme* (4. Baskı.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yazıbaşı, M. A. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin gözünden seçmeli din dersleri: Kırıkkale örneği. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(53), 149-168.
- Zengin, M. (2013). Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 271-301.

# SUPRANATIONAL RELIGIOUS EDUCATION POLICY AND ITS INFLUENCE: PERSPECTIVES FROM POLICY ACTORS IN TURKEY AND ENGLAND\*

Abdurrahman HENDEK\*\*

E-mail: abdurrahmanhendek@sakarya.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2832-3445>

**Citation/©:** Hendek, A. (2019). Supranational religious education policy and its influence: Perspectives from policy actors in Turkey and England. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 37-60.

## Abstract

Religious education in state schools in Europe has to be consistent with the human rights principles expressed in the European Convention on Human Rights, and in the case-law of the European Court of Human Rights. Moreover, in the last two decades, supranational organisations have published recommendations and guidelines pertaining to religious education in state schools. In this qualitative research, how policy actors in England and Turkey interpret and perceive supranational religious education policy and its growing influence is analysed. In-depth interviews were conducted with various policy actors (n40) ranging from academics to representatives of religious and secular organisations and from teachers to state officials. The findings suggest that the policy actors interpret and understand the supranational religious education policy and its influence differently and contradictorily. What is more, it seems that supranational religious education policy is appropriated and used selectively by policy actors to promote their desired religious education model. Implications arise from these findings are discussed at the end of the article.

**Keywords:** Religious education, Supranational religious education policy, Turkey, England, Policy actors.

---

\* Instructor Dr. / Öğretim Görevlisi Dr., Sakarya University Faculty of Theology Department of Philosophy and Religious Studies / Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

\*\* This article is based on my PhD thesis entitled 'A Comparative Study of Religious Education Policy in Turkey and England' (2018).

## ULUSLARÜSTÜ DİN EĞİTİMİ POLİTİKASI VE ETKİSİ: TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DEKİ POLİTİKA AKTÖRLERİNDEN PERSPEKTİFLER

### Öz

Avrupa'daki devlet okullarındaki din eğitimi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi içtihadında belirtilen insan hakları prensiplerine uygun olması gerekmektedir. Dahası, son yirmi yılda uluslararası kuruluşlar devlet okullarındaki din eğitimi ile ilgili tavsiyeler ve kılavuzlar yayınlamışlardır. Bu nitel araştırmada, İngiltere ve Türkiye'deki politika aktörlerinin uluslararası din eğitimi politikasını ve artan etkisini nasıl yorumladığı ve algıladığı incelenmektedir. Bunun için akademisyenlerden dini ve seküler kurum temsilcilerine, öğretmenlerden üst düzey devlet görevlilerine kadar çeşitli politika aktörleri ile (n40) görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, politika aktörlerinin uluslararası din eğitimi politikasını ve etkisini farklı ve çelişkili şekillerde yorumladığını ve anladığını göstermektedir. Bunun yanında, politika aktörlerinin uluslararası din eğitimi politikasını kendi din eğitimi politikalarını desteklemek için kullandıkları görülmektedir. Bu bulgular sonucu ortaya çıkan hususlar makalenin sonunda tartışılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, Uluslararası din eğitimi politikası, Türkiye, İngiltere, Politika aktörleri.

### Introduction

It has long been recognised that education policies are the product and reflection of national cultural, economic, political and legal factors (see Bereday, 1964, p. ix). In recent decades, however, it has been argued that decisive factors shaping and even scripting national education policies are global in character (see Arnove, Torres, & Franz, 2013; Dale & Robertson, 2009; Kalló & Rinne, 2006). There is also the notion of the influence of powerful nations over global policies, as they have power to shape transnational rules and agendas. Conflict theory scholars, therefore, point to the 'differential capacity of nation states' in shaping and resisting global policies (Griffiths & Arnove, 2015, p.95). Dale (2005, pp. 131-132) argues that global policies 'very clearly reflect the different power of' nation states and that the global policies 'may be seen as being made by and in the interests of the already powerful countries'.

In the field of religious education, too, some studies have found that influence on religious education policies comes from the supranational as well as national levels (Bråten, 2009; Fancourt, 2013; Matemba, 2011; Osmer & Schweitzer, 2003; Willaime, 2007). There are global/supranational factors, forces and actors that influence national religious education policies. For example, when the European states design or implement their religious education policies, they must comply with the human rights principles expressed in the European Convention on Human Rights, especially the right to education (Article 2 of the

Protocol No. 1), religious freedom (see Article 9) and non-discrimination (Article 14). Moreover, the European Court of Human Rights has handed down cases related to religious education (ECtHR, 2007a, 2007b, 2014). According to Willaime (2007, p.65), these laws impose a 'constraint' under which religious education in Europe has been changed and evolved over time.

Moreover, in the last two decades, organisations like the Council of Europe and the Organisation for Security and Co-operation in Europe (OSCE) have published recommendations and guidelines pertaining to religious education in state schools (Council of Europe, 1999, 2005, 2007, 2008; Jackson, 2014; Keast, 2006; OSCE, 2007). The European Union (EU) can also be added to this list. Even though the EU does not have any binding policy on religious education (Köylü & Turan, 2012, p. 106), accession talks with the EU have added a new dimension to debates over religious education in Turkey (Aydın, 2007, pp.15-16). Moreover, according to Willaime (2007), even though the EU does not have a uniform approach towards religious education in state schools (p.57), the European authorities encourage 'the development of non-confessional religious education through the establishment of secular and pluridisciplinary approaches to religious faith' (p.66).

These developments show that there is a growing trend towards supranational policy development in religious education. These have culminated in *the Toledo Guiding Principles* (OSCE, 2007) which stated that 'in the sensitive domain of teaching about religions and beliefs, international standards set important limits and point toward preferred practices that go beyond legal minimums' (p.63). More recently, *Signposts* (Jackson, 2014) was published by the Council of Europe to help implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12, which set out a number of principles, objectives and teaching methods regarding religious education. In other words, there is a trend towards supranational religious education policy, notably in Europe. In this article, therefore, all these recommendations, guidelines and human rights principles will be called 'supranational religious education policy', without arguing that there is a unified and homogenous supranational religious education policy. In fact, towards the end of the article, the question of whether there is a unified and homogenous supranational religious education policy will be discussed.

The aforementioned supranational recommendations and guidelines has influenced national religious education policies (Popov & Ofstad, 2006, pp. 96-98; Smrke & Rakar, 2006, p. 32), but the question is how they influence and how this influence is interpreted at the national/local level. This article focuses on how supranational religious education policy and its influence on national religious education policy are interpreted and perceived by various policy actors in two different European countries, Turkey and England. The article starts with a brief methodology section and then moves to the findings of the research. A discussion and conclusion is presented at the end of the article.

## 1. Methodology

This is a qualitative research which explores supranational religious education policy and its influence on national religious education policies as understood and perceived by policy actors in two European countries: England and Turkey through in-depth interviews conducted with various policy actors. 'Maximal variation sampling' strategy within 'purposeful sampling' was employed to sample groups and individuals in order to present diverse perspectives representing complex views on religious education, supranational policy and its influence. Five groups were identified: religious and secular organisations, professional organisations/unions, state officials, academics and teachers. A total of 40 interviews were conducted in Turkey and England. Some of the organisations included were as follows:

In England; Church of England (two representatives), Catholic Church, British Humanist Association, Jewish Leadership Council, Muslim Council of Britain, Religious Education Council of England and Wales, National Association of Teachers of Religious Education, Association of University Lecturers in Religion and Education. In Turkey; Presidency of Religious Affairs, Armenian Patriarchate, Pir Sultan Abdal Culture Association, Atatürkist Thought Association, Educators Trade Union (Eğitim Bir Sen), Education and Science Workers' Union (Eğitim Sen) Turk Education Union (Türk Eğitim Sen).

Heads of these organisations or senior officers responsible for religious education were interviewed. Moreover, academics, religious education teachers and state officials (from Ministry of National Education, Turkey and Department for Education, England) responsible for religious education (former or current at the time of interviews) were also interviewed. Due to ethical concerns, particularly to protect participants against any potential harm, their names and positions will not be revealed (Hammersley, 2015).

It should be noted that these participants are not representative. Some participants themselves pointed out that they were expressing their own views which may differ from their organisations' official views. Therefore, for example, 'representative Christian' was not used to refer to the participant from a Christian background but 'Christian representative' is used. The reason why the names of organisations or groups are identified is to make the backgrounds of the participants visible to provide a contextual depth.

This research was conducted as a part of a wider project which focused on supranational factors such as secularisation, pluralisation and supranational religious education policy and national factors such as politics and their influence on national religious education policies as understood and perceived by policy actors in Turkey and England. For example, one of the decisive factors shaping religious education in both countries, especially in Turkey, was politics (see Bahçekapılı, 2014; Chater & Erricker, 2013; Genç, 2018). This



article, however, is concerned in the main with the findings related to supranational religious education policy.

The interviewees of this research are called 'policy actors', which is partly because of the conceptualisation of policy in this research. Policy can be defined as 'official documents', i.e. official policy, but it is also possible to understand it more broadly. Policy can be understood as a 'process': a continuous cycle of policy production and reproduction (Bowe, Ball, & Gold, 1992, p.14). In this sense, policy is not only something that governments do. Rather policy is shaped and reshaped by various groups; it is interpreted and reinterpreted (Ball, 1994, p.16) and all these count as a policy process. For example, teachers, knowingly or unknowingly, actively participate in policy process by obeying, resisting, ignoring or subverting government directives and teaching programs (Cush, 2016, p.227).

Stakeholders and interest groups, some of whom are included in official policy making, while others are excluded (Ginsburg, Cooper, Raghu, & Zegarra, 1990, p. 493), still continue to attempt to influence policy through their interpretations, publications and initiatives, which all count as a 'policy making' process (Gale, 1999, p.404). The conceptualisation of policy as such means that the interpretations and views of stakeholders in this research can be seen as attempts to influence official policy.

Since the participants of this research are considered as policy actors, I use the data generated through interviews with them as both a source of information, and a source of observational data for interpretation (Hammersley, 2003, pp.120-121). In other words, the participants' views and interpretations are used as information about whether and how supranational religious education policy influence national religious education policy. Moreover, their views and interpretations are also used to explore how they use supranational religious education policy and its influence to advance their desired religious education policies.

The research adopted a general qualitative approach to data collection and analysis, mainly based on Miles, Huberman, and Saldaña (2014) who urged researchers to conduct cross-case studies to deepen 'understanding and explanation' (p.101). This research is multi-case study, which not only includes England and Turkey, but also various policy actors from England and Turkey.

## **2. Turkey and England as Cases**

This is a comparative study, because the aim was to explore how this supranational trend is perceived in strikingly different countries. Turkey and England were selected as cases for this research, due to theoretical and practical reasons. The aim was to compare two strikingly different cases, and Turkey and England served the purpose. English religious education is often presented as a successful religious education model. Statements like

'England seems to be well in advance' in religious education (Pépin, 2009, p.49) can be found easily in religious education literature. Moreover, most of the approaches recommended by the supranational organisations were established and used in England (see Keast, 2006, pp.49-71; OSCE, 2007, pp.46-48). In contrast, Turkey's religious education often finds itself condemned in literature and international reports (ECRI, 2016, p. 8; European Commission, 2015; Kaya, 2009, pp. 20-23; Meral, 2015; MRG, n.d.; USCIRF, 2017, pp.187-188). From this perspective, the religious education policies of England and Turkey illustrate the 'most different systems design' method of comparative research (see Peters, 1998, pp.36-41).

Moreover, Turkey and England illustrate different religious traditions (Islam and Christianity respectively) and different structural locations of religion (laicism and the Established Church). There are also significant differences between English and Turkish education systems. In Turkey, there is a strict centralization of education under the patronage of the Ministry of National Education. However, in England, local determination has played an important role in education, particularly in religious education. In short, these differences show that Turkey and England serve the purpose of having two completely different cases.

In addition, the selection of Turkey and England was practical due to both language and residence. A comparison of two countries would normally require two languages. The selection of England and Turkey was practical for the researcher in this sense, given that one of the obstacles for comparative study is language (Schweitzer, 2015, p.25). Moreover, Bereday (1964, p.10) adds that 'residence abroad' is one of the fundamental aspects of comparative study. Residing in both countries helped the researcher to access key sources and identify and access potential interviewees for this research.

In short, Turkey and England were selected as cases for this thesis. Subjectivity has always been involved in the selection of cases. Other countries could have been chosen, but as a researcher I believe that these two countries serve the purpose of this research.

### **3. Supranational Religious Education Policy and Its Influence: Perspectives from Policy Actors in Turkey and England**

One recurrent theme throughout interviews was that policy actors described, understood and perceived supranational religious education policy and its influence differently and contradictorily both across and within Turkey and England. This inescapably made it difficult to present a single narrative about the influence of supranational religious education policy on Turkey and England. For example, there was no unanimity among participants as to whether supranational religious education policy has influenced the Turkish and English religious education policies. While in Turkey half of the participants claimed that supranational religious education policy has had some influence on Turkish

religious education policy, in England only few participants argued that it has had an influence on official policy.

Moreover, there was no consensus as to what constitutes supranational religious education policy. The participants focused on different aspects of supranational policy: while some talked about recent guidelines and recommendations, others talked about general European/Western approaches to religion and religious education. There was also no consensus as to how to read and understand supranational religious education policy. For example, the question of whether supranational religious education policy requires the right to withdraw from religious education was a matter of debate among participants. What is more, there was no consensus among participants as to whether supranational religious education policy is good, bad or neither. These findings will be presented in the section below.

### ***3.1. Influence or No Influence***

Neither in Turkey nor in England was there a consensus that supranational religious education policy has influenced national religious education policies. In Turkey, some participants claimed that it has been influential. For example, some participants argued that the inclusion of the Alevi faith into the curriculum was a direct result of European Court of Human Rights (ECtHR) case (ECtHR, 2007b). Even though a senior state official who was interviewed objected to this and claimed that the inclusion of the Alevi faith into the curriculum in 2005 was not made because of the pending Court case, but because that was the 'right thing to do', other participants argued that this was made because of the ECtHR case.

Some participants in Turkey talked about the influence of the EU accession process. They regarded the removal of classification of religions as divine and non-divine from the religious education curriculum in 2000 as one of the impacts of the EU process. In classical Islamic thought, religions are classified as divine and non-divine religions. Divine religions are then further subdivided into 'distorted' and 'undistorted' religions. This classification dismisses all religions except Islam, which is seen as the only 'proper' and 'undistorted' religion (Kaymakcan, 2006).

'Religious Culture and Ethics Knowledge' courses abandoned this centuries-old teaching in 2000 with a new program, called the 'Ankara model' (Doğan & Altaş, 2004). Some participants claimed that this change in 2000 was an attempt to secularise religious education as a result of pressure coming from the West, especially from the European Union. However, this claim was challenged by a participant who was a senior state official in the 2000s. The participant argued that at that time there was a need for establishing an educational pedagogy for religious education. The participant went on to argue that the new program was 'inclusive', adopting a non-denominational model and including objective material on Islam and other religions which aimed at promoting tolerance and

respect. So for the participant 'inclusive' religious education with objective material on Islam and other religions was not an imposition of the EU but a requirement in state schools which are open to all children regardless of their faith, but for some participants this was an attempt to secularise religious education at the request of European powers.

In England, only four participants claimed that the supranational religious education policy has influenced English religious education policy. These participants argued that supranational policy was influential in maintaining the secularisation of religious education in England. A representative of the Muslim Council of Britain argued that in Europe

'religion is viewed with suspicion. This is the psychology of international organizations. They are convinced that the secular way, which marginalizes religion and confines it to the private domain, is the best way.'

According to these participants, the supranational guidelines and conventions that influence English religious education policy have been created within this context. Another participant claimed that supranational religious education policy 'absolutely influence[s] how we see religions. It actually feeds into a rather vague agenda of respect for all'.

In both countries, there were participants who argued that the supranational religious education policy has had little or no influence on the national religious education policies of Turkey and England, but more in England than in Turkey. For example, one participant in England said that 'from my perspective [...] there is very little evidence that it is having any impact'. In Turkey, especially participants from Alevi, Christian and secular backgrounds and some academics claimed that there is little or no influence at all. For instance, a Christian representative said that the EU accession process had some positive influence on Turkey, but overall 'international conventions are not complied with'. The participant said that there are 'written laws' in Turkey which are in line with international standards, but there are 'hidden laws' which are not quite compatible with the international standards. By 'hidden laws', the participant meant the way the State and state officials understand and implement international human rights standards. Similarly, the Alevi representative said that Turkey is a party to almost all international human rights conventions, but it either has ratified them with reservations or has not complied with them in action. In other words, these participants claimed that the principles and polices coming from outside are not 'internalised' in practice, even though they were internalised as national laws. Therefore, they do not have much influence on Turkish religious education policy in practice.

### **3.2. Supranational Religious Education Policy**

As can be seen above, not all participants agreed that supranational religious education policy has had an impact on official religious education policy. This was partly because the participants focused on different supranational organisations and policies. In Turkey, the European Court of Human Rights was mentioned most as a supranational factor by the participants (fourteen participants). This was because the Court has made direct intervention in the Turkish religious education policy through two cases brought before the Court by Alevi families. In 2007 and 2014, the Court found that religious education classes in Turkey had not been conducted in an *objective, critical* and *pluralistic* manner. Hence, the Court demanded changes in religious education policy in Turkey (ECtHR, 2007b, 2014). By contrast, the European Court of Human Rights was only mentioned by two participants in England and one of them said that he was aware of the Court rulings but added that 'maybe you can tell me more about it'. That might mean that the European Court of Human Rights was not seen as a significant supranational factor in England, even though these cases sparked and informed academic and public debate not only in related countries (i.e. Turkey and Norway) but also in other countries as to whether existing or proposed religious education policies are compatible with human rights standards expressed in these cases.

Even though the participants in England did not find the Court as an important factor, its importance was realised by the Commission on Religious Education, which was established by the Religious Education Council of England and Wales to review the legal and policy frameworks of religious education in England. The Commission for example recommended retaining the right to withdraw from religious education despite growing calls for abolishing it, partly because, the Commission argued, it is 'protected' by the European Convention on Human Rights, and because 'so many of the challenges which have been brought [before the European Court of Human Rights] have been successful' (Commission on Religious Education, 2018, pp. 63-67).

In England the participants often talked about recent international guidelines and recommendations such as the Toledo Guiding Principles and the Council of Europe's recommendations (thirteen participants), which were mentioned only by two participants in Turkey. This indicates that most Turkish participants were not very familiar with these recommendations and guidelines, while most English participants had knowledge of them. In England while some participants argued that these recommendations and guidelines have not had any influence, some claimed that they are not really relevant to English religious education (see below).

International conventions such as the European Convention on Human Rights and the Universal Declaration of Human Rights were mentioned both in Turkey and England

(eleven and eight, respectively), but many participants mentioned them in passing, rather than articulating what they mean to religious education policy in practice.

In Turkey, six participants mentioned the European Union as a supranational factor influencing Turkish religious education. This is despite the fact that the European Union has not published any guidelines regarding religious education policy yet. However, the EU supports the recommendations of the Council of Europe and monitors whether the decisions of the Court are implemented or not. Moreover, from 1998 onwards, the EU Commission's annual progress reports on Turkey monitor issues related to religious freedom (e.g. European Commission, 2015, p.63). Interestingly, the European Union was not mentioned at all by the English participants, even though England was a member state of the European Union at the time of the interviews.

An important finding is that the participants associated the supranational religious education policy exclusively with the West, by which, they mean, Europe and the USA. Given that Turkey and England are members of European regional organizations such as the Council of Europe, and the European Court of Human Rights, this may not be surprising, since memberships to these organisations require both countries to adhere to the standards articulated by these organisations, notwithstanding, it is clear that for the participants of this study, the supranational or global was understood as European or Western. What is more, in Turkey, even the positive foreign examples given by the participants were all from Western countries. Countries from the East such as Afghanistan, Pakistan and Iraq were often mentioned as negative lessons by the participants.

### ***3.3. A Threat to National Unity or A Blessing***

When the participants talked about supranational organisations and their policies, some participants did not shy away from expressing their strong disapproval of their influence. In Turkey, some participants pointed to the secret agenda of the West. For example, a representative from the Atatürkist Thought Association said that 'due to its unprecedented geo-strategic position, as a matter of fact, Turkey has often been targeted to be controlled through international conventions by the Western countries'.

Similarly, a Turk Education Union representative said that 'it is known that the West does not want Turkey to be powerful again and for Islam to regulate world order'. He continued:

[but] they do not intervene directly, we know that they rather gradually do so through distorting our belief system, through causing degenerations in our morality. They change our perception of what is immoral and what is not. They try to justify this process through international conventions and agreements such as European Union laws or international human rights standards. It was

just a decade ago (...) that adultery was forbidden by law, but today it is allowed as a result of the EU accession process’.

To the participant, religious education policy should not be changed at the request of Western powers.

Likewise, a former state official accused the Western powers of ‘creating sectarian splits’ by supporting certain ‘atheist Alevi groups’ while a teacher said that ‘European norms (...) are the barriers to ideal religious education in Turkey’, since they do not allow schools and teachers to teach Islam properly.

It seems that these participants saw the supranational influence as not only negative but also dangerous, possibly a threat to the national unity of Turkey. However, it should be noted that what these participants considered as policy imposition of the West differed markedly. For example, a participant from the Atatürkist Thought Association saw Western influence dangerous because, according to him, this might lead to the transfer of education to ‘religious orders’, which would not and should not be acceptable in laic Turkey. For him, current religious education courses should be voluntary because they are not taught in an objective manner, which shows that his views on that matter were no different from the European Court of Human Rights’ decisions. However, the other three participants argued that the State should retain compulsory religious education regardless of what the ‘Western’ powers think about religious education policy in Turkey. This shows that these participants objected to certain policies that, they thought, could be introduced because of the influence of the West.

In Turkey, there were also participants who criticised some aspects of the supranational policy, while praising others. For example, a Presidency of Religious Affairs representative found the Court’s decision wrong and reiterated the Presidency of Religious Affairs’ view on the issue. The former head of the Presidency of Religious Affairs was one of the critics of the Court’s ruling on religious education. He argued that the Court’s decision has ‘no basis’ because the Court’s judges considered themselves as experts on religious issues without having any sound knowledge about religion and without consulting with religious scholars (Bardakoğlu, 2008). Interestingly, the Presidency of Religious Affairs representative praised the human rights principles for widening religious freedom in Turkey, but criticised the Court which was set up to ensure compliance by the States with their undertakings of human rights principles.

Moreover, some participants accused the European Court of Human Rights of making ‘biased’ decisions. Alevi and the Education and Science Workers’ Union representatives said that the Court made a ‘biased’ decision, because of ‘the close relationship between the Turkish government and European authorities’ at that time. The Alevi representative said that the Alevis’ expectation was that the Court would order Turkish authorities to make the course voluntary, but instead the Court offered two options; either making the

course objective, critical and pluralistic or providing appropriate arrangements for withdrawal and the Turkish authorities 'deliberately' chose the first option by just adding little information about the Alevi faith into the curriculum, which was not enough to protect the rights of Alevi according to the participant.

Nevertheless, as stated above, some participants expressed positive views about the West and supranational influence and argued that the supranational conventions, guidelines and standards are the way forward for religious education policy in Turkey. In other words, Turkish religious education policy should be in line with these standards. Some participants even praised Western influence for helping to widen religious freedom in Turkey. For example, the Educators Trade Union representative said that

'if Turkey had been left alone, these developments [such as the introduction of religious courses] would have taken ages.'

He meant that if the Western States and organisations had not forced Turkey to widen religious freedom, Turkey would still not have had religious freedom that it has today.

The attitudes of the participants towards supranational policy or the West reveal an underlying dilemma. Some participants seemed to criticise the West when they saw them as a threat to their policy preferences. The Education and Science Workers' Union representative stressed this issue. The participant argued that in Turkey, foreign examples are being used selectively: when the politicians want to introduce something, they use foreign examples that suit their policies. This dilemma also partly explains why some participants claim that supranational policy has had an influence on religious education policy, and in the meantime others disagree.

### **3.4. Too Secular: Good or Bad**

The same dilemma can be seen among English participants. Some participants criticised the supranational policies as being too secular. For example, an Anglican representative said that

'The European system has been heavily influenced by the French, who believe that laicism is the way you do this – which would not work here'.

For the participant, the 'laic' system is too secular, which can cause further secularisation and would not work in England. Similarly, the Muslim Council of Britain representative in England argued that European secularity means suspicion and hatred of religion. The participant argued that

'[They] distort religion [by] promoting certain perspectives [about religions], which they feel are more cohesive and palatable to the European context'.

According to the participant this approach to religious education 'fit[s] religions into the matchbox of secularism.'



However, a British Humanist Association representative argued that supranational guidelines were 'ignored by the governments [because supranational guidelines were] too impartial and too secular (...) They [British Governments] do not want to be impartial. They want a particular religion to dominate.' According to the participant being too secular means being impartial, which is positive and desirable.

So these participants agreed that the supranational guidelines were 'too secular', but this was positive for the British Humanist Association representative, but negative for Anglican and Muslim participants.

In England, too, there were participants who expressed negative and positive views about the supranational influence. The British Humanist Association representative criticised the politicians for not adopting European guidelines and he referred constantly to international guidelines and conventions to make his case, especially for objective and pluralistic religious education. For example, the participant argued that non-religious worldviews should be formally included into religious education as 'it reflects recommendations in international guidelines.' Moreover, one academic criticised politicians for ignoring supranational policies. In contrast, some participants argued that supranational policy has already had an influence on English religious education, and for them this was a negative influence (see above). Furthermore, some participants saw supranational policy positive, but they argued that English religious education does not need to be influenced by supranational policy (see below).

### ***3.5. How to Read Supranational Religious Education Policy?***

One constant theme running through interviews was that there were stark differences among participants as to how to read and understand the supranational religious education policy. As seen above, some participants disapproved supranational influence, while others praised it. It means that some participants read supranational influence positively, while others negatively. What is more, there were also differences among participants who see supranational religious education policy positively. This was especially the case among Turkish participants, because far more Turkish participants used the supranational policies to support their arguments than had English participants (eleven to three).

The status of religious education in Turkey is the case in point. Five participants argued that the supranational conventions do not require the abolition of compulsory religious education as long as it is taught in an objective and pluralistic manner. They cited the right to education clause of the European Convention on Human Rights including other international conventions and the Court decisions as evidences of the permissibility of compulsory religious education, and argued that Turkish religious education is objective and pluralistic. However, some participants cited the same articles, but reached the conclusion that they require at least the introduction of the universal right to withdraw

from religious education. This was also the position taken by some non-governmental organisations that push for religious education reform. For example, the Education Reform Initiative mentioned Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and Article 2 of the European Convention on Human Rights, and argued that ‘in view of the international conventions that Turkey ratified (...), Turkey should secure the right not to receive religious instruction/education inconsistent with one’s own conviction’ (ERI, 2007, p.4). Of course, a part of the problem here is whether Turkish religious education is non-confessional and non-denominational or not (Gündüz, 2018; Hendek, 2019; Zengin, 2017). Participants who wanted the introduction of the universal right of withdrawal argued that religious education in Turkey is not non-denominational and non-confessional, therefore they deployed international human rights standards in support of their call for ending compulsory religious education in Turkey.

### **3.6. Long Way to Go**

The phrase ‘long way to go’ came up in interviews in both countries, but for different reasons, which shows the difference between Turkey and England in terms of external influence. In England, seven participants argued that supranational religious education policy should be influenced by English religious education policy, not the reverse. For example, one of the Church of England representatives said that

‘they have a long way to go to catch up actually. Initially they did not want anything to do with faith’.

For these participants, supranational organisations should learn from the English experience to devise supranational religious education policy because, initially, they did not do anything related to religious education. Some participants even claimed that supranational religious education policy is not really relevant to English religious education, because English religious education is far better than what supranational organisations offer or recommend right now.

However, in Turkey the participants did not claim that supranational religious education should be influenced by Turkish religious education policy. Even the participants who disapproved supranational policies did not offer Turkish religious education as a model to supranational religious education policy. Some even acknowledged that the Turkish model might not be suitable for others. The Turk Education Union representative who was critical of Western influence said that the Turkish nation is different from other nations: ‘our system might not be suitable for others, but it suits us’. There were some Turkish participants who offered the Turkish model to other Muslim countries, specifically to Iraq, Pakistan and Afghanistan (see also Aşlamacı & Kaymakcan, 2017) which are presented as negative cases. For example, a senior state official said that only the State must provide religious education, otherwise, people would learn about religions from the ‘wrong

places’ – and this would lead to fanaticism and terrorism, as is the case in Pakistan and Afghanistan. In Turkey, the phrase ‘the long way to go’ was used by participants who were critical of Turkish religious education policy to mean that religious education in Turkey has a long way to go to catch up to the standards embedded in international laws and court cases.

#### 4. Discussion

The main findings will be discussed in this section of the article. In both countries there were participants who argued that there was little or no influence on religious education policy from supranational policies. As signatory states of almost all international human rights conventions and members of regional organisations that publish guidelines and recommendations, Turkey and England are expected to obey the principles embedded in these documents, but according to some participants this was not the case. One possible reason for this was hinted by a Christian participant in Turkey, who argued that international standards have been internalised as national laws, but they are not internalised and acted upon in practice because they have been seen as external interventions. This shows that even though international principles and standards, including human rights principles enjoy a popularity, the extent of their sincere application is doubtful (Freeman, 2004, p.392). Possibly because of this, some participants in Turkey argued that the real solution to peace and stability in plural Turkey lies in ‘turning back to our culture again’.

Several participants in both countries expressed negative views about supranational policies, but it was the Turkish participants who were harsher in their criticisms. In England, no participant argued that the Western powers try to control England through supranational organisations and policies<sup>1</sup>, but this was clearly articulated by some participants in Turkey. In England, too, some participants criticised the supranational policies as being too ‘secular’, which might bring more secularisation.

In some comparative religious education studies such as Alberts (2007) and Willaime (2007), supranational religious education policy was presented as something that should be adhered to, but this study shows that there are local policy actors who saw them as too secular, negative and even dangerous. Even though not all participants thought in this way, it is still important for supranational organisations to convincingly demonstrate that their policies do not impose any ‘secular’ perspectives, nor do they aim at undermining social unity (Arthur & Holdsworth, 2012; Gearon, 2012).

Overall, a recurring theme was that the supranational policies were read and understood

---

<sup>1</sup> However, during the Brexit vote, the leave campaign constantly argued that EU institutions have drained power from the British parliament through various treaties. Therefore, one of their campaign slogans was ‘Take Control’.

differently. There might be a variety of reasons for these different readings and interpretations.

One reason might be that there is no homogenous and unified supranational religious education policy. Even if there is one, as a supranational policy, it was formulated in such general terms that it allows different, and sometimes contradictory, interpretations (Cush, 2007, p.220; Schreiner, 2006, p.861; Slotte, 2011). For example, the Court decision was understood in different ways in Turkey, which supports Relaño (2010)'s argument that there was not enough clarity in the Court rulings, especially as to what the Court means by critical and objective religious education. Then, it can be argued that there is a need for a clear articulation of what human rights principles, international guidelines and court cases mean to national religious education policy.

Yet, there might be another reason for different interpretations, that is, the nature of human beings. Human beings tend to see 'the same world in different ways' (Jackson, 2017, pp.3-4), partly because of their values and beliefs. The policy actors did not approach religious education as detached and 'objective' individuals (Cooling, Green, Morris, & Revell, 2016, p.8). The disagreements among participants were not merely a matter of confusion. Rather, as Gearon (2018) argues, 'the stakes are high'. There seem to be political, religious and personal stakes in the contending positions.

Religious education policy, in other words, was a mirror for wider battles over religion, society and politics, which probably led some participants to 'appropriate' supranational policies 'to support their local cultural and political interests' (Akboga, 2016, p. 786). In other words, the participants might selectively use and abuse supranational policies to support their desired religious education policies. As a result, for example, the same human rights principles were called upon by different participants to support conflicting policies (Kuburić & Moe, 2006, p.163; Richardson, 2016, pp.300-301; Smrke & Rakar, 2006, p.32).

It seemed that this was the case more in Turkey than in England. Far more Turkish participants used the supranational policies to argue their case than English participants did (eleven to three). Is this because Turkish participants were more receptive to the supranational influence than English participants? This might be one reason, as claimed by some participants in my study. An academic in Turkey argued that modernisation was often understood as 'Westernisation' in Turkey which has made the West a role model for Turkey. According to Berkes, since the end of the eighteenth century, Turks have 'begun to look outside, more particularly to the West, for new inspiration' (Berkes, 1964, p.25).

In England, however, there was a kind of belief in English religious education policy. A senior state official in England said that,

'Religious education in England has its own momentum and character and

there is still tendency in religious education in England to think that the rest of the world might be influenced by our model, but there is not much for us to learn from anywhere else.'

However, there might also be another reason, that is, the official religious education policy. It can be speculated that when official religious education policy is seen as restrictive by local policy actors, they are more likely to look abroad for support for their arguments (Kuburić & Moe, 2006). This was especially the case in Turkey, where many participants criticised official religious education policy. Some participants criticised the lack of a universal right to withdraw from religious education and the lack of inclusive religious education. These participants deployed supranational references in support of their policy preferences. However, while these participants look at the supranational policies for change, other participants look at the same policies to defend the status quo, both groups claiming that the supranational policy supports their claims.

On the other hand, in England, with the existence of the universal right to withdraw from religious education, relatively inclusive religious education (according to the majority of the participants) and the possibility of confessional religious education in faith schools, the participants probably felt less of a need to look abroad, but there were still outliers who looked abroad, as seen above. It then can be argued that the more local actors believe in their national religious education policy, the less likely they look abroad for support and inspiration.

## **Conclusion**

In the beginning of the article, I argued that supranational conventions, court decisions, recommendations and reports create 'supranational religious education policy'. Even though this does not mean there is a unified policy, it means that they create 'standards' to ensure that each religious education policy evolves in a way that is respectful of fundamental human rights principles (Hunter-Henin, 2011, p.3). However, the participants of this study expressed different and contradictory accounts about supranational religious education policy and its influence on religious education policy.

There was no unanimity among participants as to whether supranational religious education policy has influenced religious education in Turkey and England. There was also no consensus as to how to read and understand supranational religious education policy. What is more, the participants disagreed over whether supranational religious education policy is good, bad or neither.

One implication of these findings is that there seems no clear supranational religious education policy. If supranational organisations want to create one, they should better articulate what supranational religious education policy would mean to national religious education policies in order to prevent contradictory interpretive differences. However,

because of national, cultural, religious and political differences among European countries, that task seems difficult if not impossible.

What is more, due to human nature and different worldviews and beliefs, local policy actors would probably still understand and 'appropriate' these newly articulated standards in different ways to accommodate and advance their desired religious education policies. As Colling argues, worldviews, beliefs and values 'frame the way in which the knowledge learnt is understood' and interpreted (Cooling, 2010, p.39). Given the diversity of opinions regarding religious education, the way forward might be an open and plural religious education policy which accommodates diversity found in both countries. This might also make local policy actors less likely to look abroad for inspiration and to appropriate and selectively use international standards.

### References

- Akboga, S. (2016). The expansion of compulsory education in Turkey: local and world culture dynamics. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 789-810. doi:10.1080/03057925.2015.1106306
- Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in europe: A study-of-religions approach*. Berlin: Walter De Gruyter.
- Arnove, R. F., Torres, C. A., & Franz, S. (Eds.). (2013). *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (4th ed.). Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- Arthur, J., & Holdsworth, M. (2012). The European Court of Human Rights, secular education and public schooling. *British Journal of Educational Studies*, 60(2), 129-149. doi:10.1080/00071005.2012.661402
- Aşlamacı, İ., & Kaymakcan, R. (2017). A model for Islamic education from Turkey: the İmam-Hatip schools. *British Journal of Religious Education*, 39(3), 279-292. doi:10.1080/01416200.2015.1128390
- Aydın, M. Z. (2007). Okulda din dersi tartışmaları (Türkiye'de din dersinin tarihi, teorik yapısı, bazı ülkelerle karşılaştırılması). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 7-51.
- Bahçekapılı, M. (2014). The ebb and flow of religious education in Turkey since february 28, 1997. *İlahiyat Studies*, 5(1), 79-111. doi:10.12730/13091719.2014.51.99
- Ball, S. J. (1994). *Education reforms: A critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Bardakoğlu, A. (2008). AiHM, İslam'a Hristiyanlık gibi bakıyor. Retrieved from <http://dergi.altinoluk.com/index.php?sayfa=yillar&MakaleNo=d266s048m1>

- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Berkes, N. (1964). *The development of secularism in Turkey*. Montreal: McGill University Press.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Bråten, O. M. H. (2009). *A comparative study of religious education in state schools in England and Norway*. (PhD Thesis), University of Warwick.
- Chater, M., & Erricker, C. (2013). *Does religious education have a future?* London: Routledge.
- Commission on Religious Education. (2018). Religion and worldviews: The way forward a national plan for RE. Retrieved from <https://www.commissiononre.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf>
- Cooling, T. (2010). *Doing god in education*. London: Theos.
- Cooling, T., Green, B., Morris, A., & Revell, L. (2016). *Christian faith in English Church schools: Research conversations with classroom teachers*. Oxford: Peter Lang.
- Council of Europe. (1999). The Parliamentary Assembly of the Council of Europe recommendation 1396 on religion and democracy. Retrieved from <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16672&lang=en>
- Council of Europe. (2005). Parliamentary Assembly Recommendation 1720 on education and religion. Retrieved from <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373&lang=en>
- Council of Europe. (2007). Recommendation 1804 on state, religion, secularity and human rights. Retrieved from <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17568&lang=en>
- Council of Europe. (2008). Recommendation CM/Rec 12 of the committee of ministers to member states on the dimension of religions and non-religions convictions within intercultural education. Retrieved from <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1386911&Site=CM%20accessed%201%20July%202012>
- Cush, D. (2007). Should religious studies be part of the compulsory state school curriculum? *British Journal of Religious Education*, 29(3), 217-227. doi:10.1080/01416200701479471

- Cush, D. (2016). Policy and implementation: Local, regional, national, international, global. *British Journal of Religious Education*, 38(3), 224-228. doi:10.1080/01416200.2016.1205845
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117-149.
- Dale, R., & Robertson, S. (Eds.). (2009). *Globalisation and Europeanisation in education*. Oxford: Symposium Books.
- Doğan, R., & Altaş, N. (2004). Din öğretiminde yeni yöntem tartışmalarında kuramdan uygulamaya: İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programı (Ankara modeli). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 23-38.
- ECRI. (2016). Report on Turkey. Retrieved from <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Turkey/TUR-CbC-V-2016-037-ENG.pdf>
- ECtHR. (2007a). Case of Folgerø and others v. Norway (Application no. 15472/02). Retrieved from <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-81356>
- ECtHR. (2007b). Case of Hasan and Eylem Zengin v. Turkey (Application no. 1448/04). Retrieved from <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-82580>
- ECtHR. (2014). Case of Mansur Yalçın and others v. Turkey (Application no. 21163/11). Retrieved from <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng-press/pages/search.aspx?i=003-4868983-5948734>
- ERI. (2007). *Religion and schooling in Turkey: The need for reform*. Istanbul: Education Reform Initiative.
- European Commission. (2015). Turkey progress report. Retrieved from [http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key\\_documents/2015/20151110\\_report\\_turkey.pdf](http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2015/20151110_report_turkey.pdf)
- Fancourt, N. (2013). Religious education across Europe: Contexts in policy scholarship. In G. Skeie, J. Everington, I. ter Avest, & S. Miedema (Eds.), *Exploring context in religious education research: Empirical, methodological and theoretical perspectives* (pp. 193-212). Münster: Waxmann.
- Freeman, M. (2004). The problem of secularism in human rights theory. *Human Rights Quarterly*, 26, 375-400.



- Gale, T. (1999). Policy trajectories: Treading the discursive path of policy analysis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(3), 393-407. doi:10.1080/0159630990200304
- Gearon, L. (2012). European religious education and European civil religion. *British Journal of Educational Studies*, 60(2), 151-169. doi:10.1080/00071005.2012.671929
- Gearon, L. (2018). Paradigm shift in religious education: A reply to Jackson, or why religious education goes to war. *Journal of Beliefs & Values*, 39(3), 358-378. doi:10.1080/13617672.2017.1381438
- Genç, M. F. (2018). Values education or religious education? An alternative view of religious education in the secular age, the case of Turkey. *Education Sciences*, 8(4), 1-16. doi:10.3390/educsci8040220
- Ginsburg, M. B., Cooper, S., Raghu, R., & Zegarra, H. (1990). National and world-system explanations of educational reform. *Comparative Education Review*, 34(4), 474-499.
- Griffiths, T. G., & Arnone, R. F. (2015). World culture in the capitalist world-system in transition. *globalisation, societies and education*. 13(1), 88-108. doi:10.1080/14767724.2014.967488
- Gündüz, T. (2018). "Religious education" or "teaching about religion"? A review of compulsory religious culture and ethics lessons in Turkish primary and secondary schools. *Religion and Human Rights*, 13(2), 153-178. doi:10.1163/18710328-13021140
- Hammersley, M. (2003). Recent radical criticism of interview studies: Any implications for the sociology of education? *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 119-126.
- Hammersley, M. (2015). On ethical principles for social research. *International Journal for Social Research Methodology*, 18(4), 433-449. doi:10.1080/13645579.2014.924169
- Hendek, A. (2019). Country report: Turkey. *British Journal of Religious Education*, 41(1), 8-13. doi:10.1080/01416200.2019.1532227
- Hunter-Henin, M. (Ed.) (2011). *Law, religious freedoms and education in Europe*. Farnham: Ashgate.
- Jackson, R. (2014). *Signposts - policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: The Council of Europe.

- Jackson, R. (2017). 'Who's afraid of secularisation?' A response to David Lewin. *British Journal of Educational Studies*, 65(4), 463-468. doi:10.1080/00071005.2017.1358804
- Kallo, J., & Rinne, R. (Eds.). (2006). *Supranational regimes and national education policies*. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Kaya, N. (2009). Forgotten or assimilated? Minorities in the education system of Turkey. Retrieved from <http://minorityrights.org/wp-content/uploads/old-site-downloads/download-632-Forgotten-or-Assimilated-Minorities-in-the-Education-System-of-Turkey.pdf>
- Kaymakcan, R. (2006). Religious education culture in modern Turkey. In M. De Souza, G. Durka, K. Engebretson, R. Jackson, & A. McGrady (Eds.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* (pp. 449-460). Dordrecht: Springer.
- Keast, J. (Ed.) (2006). *Religious diversity and intercultural education : A reference book for schools* (Vol. Provisional Edition). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Köylü, M., & Turan, I. (2012). Avrupa Birliği ülkelerinde din eğitimi: Kuram ve uygulamalar. In M. Köylü & N. Altaş (Eds.), *Din Eğitimi [Religious Education]* (Vol. 2nd, pp. 95-129). Ankara: Gündüz.
- Kuburić, Z., & Moe, C. (Eds.). (2006). *Religion and pluralism in Education: Comparative approaches in the Western Balkans*. Novi Sad: Centre for Empirical Researches on Religion in cooperation with the Kotor Network.
- Matemba, Y. H. (2011). *A comparative study of religious education in Scotland and Malawi with special reference to developments in the secondary school sector, 1970-2010*. (PhD Thesis), University of Glasgow.
- Meral, Z. (2015). *Compulsory religious education in Turkey: A survey and assessment of textbooks*. Washington: United States Commission on International Religious Freedom.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. ed.). Los Angeles: Sage.
- MRG. (n.d.). Turkey - Alevis. Retrieved from <http://minorityrights.org/minorities/alevis/>
- OSCE. (2007). *Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools: Prepared by ODIHR Advisory Council of experts on freedom of religion and belief*. Warsaw: OSCE/ODIHR.

- Osmer, R. R., & Schweitzer, F. (2003). *Religious education between modernization and globalization: new perspectives on the United States and Germany*. Michigan: Eerdmans.
- Pépin, L. (2009). *Teaching about religions in European school systems: Policy issues and trends*. London: Alliance Publishing Trust.
- Peters, B. G. (1998). *Comparative politics: Theory and methods*. Basingstoke: Macmillan.
- Popov, Z., & Ofstad, A. M. (2006). Religious education in Bosnia and Herzegovina. In Z. Kuburić & C. Moe (Eds.), *Religion and pluralism in education: Comparative approaches in the Western Balkans* (pp. 73-106). Novi Sad: The Centre for Empirical Researches on Religion in cooperation with the Kotor Network.
- Relaño, E. (2010). Educational pluralism and freedom of religion: Recent decisions of the European Court of Human Rights. *British Journal of Religious Education*, 32(1), 19-29. doi:10.1080/01416200903332049
- Richardson, N. (2016). Issues and dilemmas in religious education and human rights: Perspectives on applying the Toledo Guiding Principles to a divided society. In M. L. Pirner, J. Lähnemann, & H. Bielefeldt (Eds.), *Human rights and religion in educational contexts* (pp. 295-306). Switzerland: Springer.
- Schreiner, P. (2006). The religious, moral and spiritual dimensions of education: National, regional and international constitutional and legal frameworks. In M. De Souza, G. Durka, K. Engebretson, R. Jackson, & A. McGrady (Eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (pp. 857-868). Dordrecht: Springer.
- Schweitzer, F. (2015). Comparing religious education in schools in European countries: Challenges for international comparative research. In M. Jäggle, M. Rothgangel, & T. Schlag (Eds.), *Religious education at schools in Europe: Part 1: Central Europe* (pp. 15-38). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Slotte, P. (2011). Securing freedom whilst enhancing competence: The 'knowledge about Christianity, religions and life stances' subject and the judgment of the European Court of Human Rights. *Religion and Human Rights*, 6(1), 41-73. doi:10.1163/187103211X543644
- Smrke, M., & Rakar, T. (2006). Religious education in Slovenia. In Z. Kuburić & C. Moe (Eds.), *Religion and pluralism in education: Comparative approaches in the Western Balkans* (pp. 9-38). Novi Sad: The Centre for Empirical Researches on Religion in cooperation with the Kotor Network.
- USCIRF. (2017). *Annual report of the U.S. Commission on international religious freedom*. Washington, DC: United States Commission on International Religious Freedom.

- Willaime, J.-P. (2007). Different models for religion and education in Europe. In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J. P. Willaime (Eds.), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates* (pp. 57-66). Münster: Waxmann.
- Zengin, M. (2017). *Cumhuriyet dönemi din dersi öğretim programları ve ders kitaplarında dinler, inançlar ve İslam düşüncesinde yorumlar*. İstanbul: Dem.

# MEVLÂNÂ CELÂLEDDİN RÛMÎ'NİN AHLAK ÖĞRETİSİNDE NEFS-RUH AYRIMI\*

Muzaffer Ayvaz\*\*

E-mail: mayvaz90@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7164-6149>

**Citation/©:** Ayvaz, M. (2019). Mevlânâ Celâleddîn Rûmî'nin ahlak öğretisinde nefis-ruh ayrımı. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 61-82.

## Öz

Biz bu araştırmada, Mevlânâ Celâleddîn Rumî'nin ahlak öğretisinde nefis-ruh ayrımını ve bu ayrımın insan karakteri üzerindeki etkilerini ele almaya çalıştık. Önce bir literatür taraması yaptık. Sonra düşünürün bu kavramlara yüklediği etik anlamları tespit etmeye ve ahlakî sonuçlarını göstermeye gayret ettik. Araştırma sonunda Mevlânâ'nın felsefî bir ahlak öğretisinden ziyade dinî-tasavvufî yönü ağır basan bir ahlak öğretisi geliştirdiği ve ruhu, insanın olumlu yanı kabul ederken nefsi, insanın olumsuz yanı kabul ettiğini gördük. Yine onun, ruhu güzel duygu, düşünce, huy ve erdemlerin temel kaynağı olarak görürken nefsi, kötü duygu, düşünce, huy ve erdemsizliklerin temel kaynağı olarak gördüğü sonucuna ulaştık.

**Anahtar Kelimeler:** Mevlânâ, Ahlak, İnsan, Nefs, Ruh.

## SELF SOUL DISTINCTION IN THE MORAL TEACHING OF MEVLANA CELALEDDIN RUMI

### Abstract

In this research, we tried to deal with the self soul distinction in the moral teaching of Mevlana Celaleddin Rumi and the effects of this distinction on human character. Firstly, we made a literature review. Then we tried to detect the ethical meanings the thinker gave to these concept and show the moral consequences. At the end of the research, we concluded that Mevlana developed a moral teaching whose religious mystic side is predominant, rather than philosophical moral teaching and whereas he accepted the soul as positive side of human, he accepted self as bad side of human. And we have come to a conclusion that whereas he considered the soul as the fundamental source

\* Bu makale, yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

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

of nice feeling, thought, nature and virtue, he considered the self as the fundamental source of bad feeling, thought, nature and virtuelessness.

**Keywords:** Mevlana, Moral, Human, Self, Soul.

## Giriş

Düşünce tarihine baktığımızda, farklı iki kavram olmalarına rağmen bazı ortak yönlerinin bulunması dolayısıyla nefis ve ruh kavramlarının genelde birbirinin yerine kullanıldığına şahit olmaktayız (Platon, 1999, ss.185-207; İbn Miskeveyh, 2013, ss.21-24; Özlem, 2004, ss.46-49; Türkeri, 2006, s. 31). Aslında onların mahiyeti itibarıyla aynı olup olmadığı veya nasıl tanımlanmaları gerektiği konusunda kelimeler, felsefe, ahlak ve tasavvuf gibi disiplinler arasında birçok farklı yaklaşım ve tartışma mevcuttur (El-Cevziyye, 1993, ss.179-282; Dalkılıç, 2004, ss.145-328; Kuşeyrî, 1991, ss.222-223; Hucvirî, 1982, s.309; Mevlânâ, Mesnevî, 1991b, b.56). Bu yaklaşım ve tartışmalar bir makalenin boyutunu aşacak kadar geniş olduğu için biz burada konunun daha çok ahlâkî ve tasavvufî yönüne odaklanacağız. Bu bağlamda çoğu zaman ihmal edilen veya gözden kaçırılan nefis-ruh ayrımının Mevlânâ'nın ahlak öğretisinde kazandığı etik anlamları tespit etmeye ve neden olduğu ahlâkî sonuçları göstermeye çalışacağız. Zaten kanaatimizce büyük bir sûfî düşünür ve ahlak üstadı olan Mevlânâ, felsefî ahlâk geleneğinden haberdar olmakla birlikte dinî-tasavvufî yönü ağır basan bir ahlak öğretisi geliştirmiş ve buna uygun bir terminoloji kullanmayı tercih etmiştir.<sup>1</sup>

Bilindiği gibi, ahlak felsefesinde nefisle ilgili değerlendirmeler ahlâkî meseleleri ele almak için bir giriş işlevi görmekte ve etik problemlerin doğru bir zeminde tartışılmasına yardımcı olmaktadır. Zira genelde insan, özelde insan nefsiyle ilgili bakış açısı, ahlâk anlayışının şekillenmesi ve gayesinin belirlenmesinde temel referans noktası kabul edilmektedir (İbn Miskeveyh, 2013, ss.21-90; Fahri, 2004, s.158; Türkeri, 2006, s.25). Bu nedenle İslâm ahlâk filozofları insanın bilgi ve ahlâk potansiyelini tespit için nefsi tanıma konusuna çok önem vermiş ve ahlâk öğretilerini genelde nefis odaklı bir ontoloji ve insan psikolojisi ile temellendirmişlerdir. Onlar, nefsin mahiyetini, güçlerini/melekelerini, ruh ve bedenle ilişkisini detaylı bir şekilde incelemiş ve bir tür "*metafizik psikoloji*", "*meleke psikolojisi*" ve "*rasyonel psikoloji*" yapmışlardır. Bu yaklaşımlar zamanla tasavvuf ahlâkında da karşılık bulmuş ve insanı reziletlerden uzaklaştırıp faziletlerle donatmayı amaçlayan sûfiler ahlâk öğretilerine genelde "*ma'rifetü'n-nefs*"e dayalı bir "*ahlâk psikolojisi*" ile başlamış, "*nefis tezkiyesi*" ve "*kalp tasfiyesi*"ne dayalı bir "*ahlâkî pedagoji*" ve "*ruhî/ahlakî tedavi*" ile

---

<sup>1</sup> Felsefî ahlâk geleneği hakkında geniş bilgi için bkz. Fahri (2004, ss.93-207); Çağrıncı (2009, ss.77-86); Dinî-tasavvufî ahlâk geleneği hakkında bilgi için bkz. Fahri (2004, ss.211-283); Çağrıncı (2009, ss. 60-76).

devam etmişlerdir (Çağrı, 2009, s.79; Türkeri, 2006, ss.16-26). O halde biz de konuya nefis ve ruha yüklenen anlamları araştırarak başlayalım.

Nefs, sözlükte “*ruh, can, hayat, hayatın ilkesi, varlık, zat, insan, kişi, hevâ ve heves, kan, beden, bedenden kaynaklanan süflî arzular*” gibi anlamlara gelmektedir. (Uludağ, 2008, s.526; Turgut, 2013, s.568). O, Kur’an-ı Kerim’de “*ruh ve can*” anlamında kullanıldığı gibi (En’am 6:93) “*zat ve öz varlık*” anlamında da kullanılmaktadır (Al-i İmran 3:28,30). Yine o, kötülük ve takvayı emretme (Şems, 91:8; Yusuf, 12:53), kötülüklerinden dolayı kınanma (Kıyamet 75:2), daha ileri düzeyde huzura erme (Fecr 89:27) gibi farklı anlam ve bağlamlarda kullanılmıştır. Nefsin ruh anlamına gelmesi, Allah’ın “emr”inden olan ruh hakkında çok az bilgiye sahip olunması (İsra 17:85), yine nefsin bazen olumlu bazen olumsuz anlamlar kazanması dolayısıyla hem nefsin tanımlanması hem de ruh ile aynı veya farklı olup olmadığı konusu zor anlaşılan bir mesele hâline gelmiştir (Uludağ, 2008, s.526).

Dinî literatürde “nefs”i “ruh”la eş anlamlı kullananlar olduğu gibi nefis ile ruh arasında fark gözetenler de olmuştur. Bu bağlamda ruh, “*biyolojik canlılık*”, “*algılayan ve bilen insanî öz*” anlamında kullanılırken nefis, sadece ikinci anlamda kullanılmıştır. Yine nefis, ateş ve toprak kaynaklı kabul edilirken ruh, nuranî tabiatlı kabul edilmiştir. Ayrıca nefis, insanın ruh-beden bütünlüğünü ifade etmek için kullanılırken ruh, beden için hiç kullanılmamıştır (Yavuz, 2008, ss.187-192; El-Cevziyye, 1993, s.179-282; Dalkılıç, 2004, ss.145-328).

Felsefî literatürde ise ruh ve nefsin çok farklı kullanımına rastlamaktayız. Son dönemde çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmaya başlansalar da ruh ve nefis arasında ayırım gözeten düşünürler de vardır. Mesela bizim de savunduğumuz gibi, Kusta b. Luka el-Yunânî (ö. 913), tabip ve filozofların görüşlerinden hareketle yazdığı eserinde ruh ile nefis arasındaki farkı şöyle anlatmıştır: “*Ruh, cisimdir, nefis, cisim değildir. Ruh beden tarafından içerilir, nefis içerilmez. Ruh bedenden ayrıldığında yok olur, nefsin bedene ait fiilleri ortadan kalkarken kendisi yok olmaz. Nefs duyu sayesinde nefsi hareket ettirir, ruh ise bunu duyu olmaksızın yapar. Nefs, bedene ve canlılığa ruh sayesinde ulaşır, ruh ise bunlara vasıtasız ulaşır. Nefs, beden ilk illeti ve faili olmak bakımından duyuyu ve canlılığı kullanarak onu hareket ettirir, ruh ise bu fiili ikinci illet olarak icra eder. Şu halde ruh, bedendeki canlılığın, duyunun, hareketin ve diğer uzak fiillerin yakın illetlidir.*” (el-Yunânî, 2009, s.207).

Kusta b. Luka, kalpten kaynaklanan ruhu, “*hayvanî ruh*”, beyinden kaynaklanan ruhu, “*nefsânî ruh*” şeklinde isimlendirmiş ve onlar hakkında şu bilgileri vermiştir: “*Ruh, insan bedenine yayılmış latif bir cisim olup; canlılık, teneffüs ve nabız atışları fiillerini icra etmek üzere kalpten atardamarlara, hareket ve his fiillerini icra etmek üzere de dimağdan sinirlere yayılmıştır. Tabiplerden ve filozoflardan, canlıları teşrih konusunda övgüyü hak etmiş olanlar, biri sağ diğeri ise sol canibinde olmak üzere kalpte iki oyuk bulunduğunu iddia etmişlerdir. Bu iki oyukta kan ve ruh bulunur. Sağ canipteki oyukta kan, soldakinde ise ruh daha fazladır... Kaynağı beyin olup bedenin diğer kısımlarına sinirler sayesinde nüfuz eden ruha gelince; bu ruh nefsanî ruh olarak isimlendirilir. Maddesi kalpteki oyukta*

*bulunan hayvanî ruhtur. Zira atardamarın iki kısmından el-ebher olarak bilinen ve kalpten çıkararak bedenın en yüksek kısımlarına ulaşan biri, kafa kemiklerine ulaştığı ve oraya nüfuz ettiği vakit [bu damarın dalları] bir araya gelerek birleşir ve bir ağ oluşturur. Bu damarlardan ağ şeklinde bir doku ortaya çıkar ve dimağın altına yayılır. Bu yayılmış atardamarlar, kalpteki oyuklarda bulunan hayvanî ruhun bir kısmını beynin içine doğru taşırlar.”* (el-Yunânî, 2009, ss.196-198; Aydın, 1999, ss.391-393).

Yunanca “psyche” ve Latince “anima”dan gelen ve günümüz İngilizce’sinde “soul” kelimesi ile ifade edilen ruh, felsefe sözlüğünde “*bir kimsenin tinsel etkinliğinin ve çeşitli bilinç hallerinin merkezi; o kişinin benliğini meydana getiren entellektüel, ahlakî ve duygusal yetilerin tümü*” şeklinde tarif edilmektedir (Cevizci, 1999, s.737). Felsefe tarihinde, ruh, nefis ve ölümsüzlükle ilgili fikirlere ilk olarak Platon’da rastlamaktayız. Nitekim Platon’a göre insan ruhu asıl ülkesine ancak maddî ve biyolojik isteklerini terk ederek ulaşabilir. Aslında bu dünya gerçek dünyayı ifade eden “*idealar dünyası*”nın bir kopyası veya gölgesinden ibarettir. Bu yönüyle o, insanın tam olarak kavrayamadığı ve mutlu olamadığı bir “*gölgeler dünyası*” veya “*fâni/fena dünya*”dır. Bu ikili ontolojik tasniften bir ahlâk ve bilgi öğretisine ulaşmak mümkündür. Zira bu ahlâkın temelini oluşturan ruh üç parçadan oluşmaktadır. En alt parça, bedensel arzu ve istekleri; orta parça, nefsi; en üst parça ise merak etme, anlama ve kavrama yetisi olan akli oluşturmaktadır. İşte Tanrının ruha yerleştirdiği bu kutsal parça, idealar dünyasına yükselerek bilginin ve eylemin temel ilkelerini keşfetmektedir (Platon, ss.183-207; ss.270-280; Özlem, 2004, ss.46-48).

Nefis, ilkçağ ve ortaçağ felsefesinde çok kapsamlı bir terim olarak bitki ve hayvan türlerindeki canlılık yanında insanın psikolojik yanını da ifade eden bedenden bağımsız manevî bir cevher olarak kullanılmıştır. Platon nefsi, “*bedeni hareket ettiren, cisimsel olmayan (ruhanî), basit bir cevherdir*” şeklinde tanımlarken öğrencisi Aristo nefsi, “*tabii organik cismin ilk kemâlî*” veya “*bilkuvvu canlılık sahibi olan organik cismin ilk yetkinliği*” şeklinde tarif etmiştir. Nitekim Aristo’ya göre nefis, canlı varlık türlerinin sahip olduğu şekil ve suretten ibarettir. İşte Yunan felsefesindeki bu nefis teorisi İslam felsefesine geçmiş ve İslam’ın temel kaynakları doğrultusunda yorumlanarak bir senteze gidilmiştir. Fârâbî, İbn Sînâ, Gazâlî, İbn Rüşd gibi düşünürler Aristo’nun tanımını kullanmakla birlikte ondan farklı olarak nefsin ruhanî bir cevher olduğu görüşünü benimsemişlerdir. Fârâbî, nefsin mahiyeti bakımından manevî cevher, cisimle ilişki bakımından sûret olduğunu savunmuştur. İbn Sînâ da nefis için güç, sûret ve kemâl ifadelerini kullanmıştır. Bunun anlamı, nefis, insan fiillerinin kaynağı olup duyu algılarını ve akli kavramları kabul etmesi bakımından güç, bedenle birlikte bulunarak bitki ve hayvan türlerini belirlemesi bakımından sûret, kendisi sayesinde meydana gelip tür olarak belirginlik kazanan cinse nisbetle yetkinlik, türlerden çıkan fiillerin ilkesi olması bakımından da ikinci yetkinlik olarak görülmüştür (Türker, 2008, ss.529-531; el-Yunânî, 2009, s.202).

Kelamcılara gelince onlar filozofların nefis dedikleri şeyi çoğunlukla ruh terimiyle ifade etmiş ve konuyu daha çok ruh, beden, ölüm, ölümsüzlük, cevher, araz gibi terimler



etrafında tartışmışlardır. Onlar ruhla ilgili bazı konularda filozoflardan ayrılmışlardır. Zira İslam filozoflarına göre ruh, maddi olan bedenle birlikte bulunsa da bedenden ayrı manevî bir cevherdir. O, ölümsüzdür yani bedenden ayrıldıktan sonra da varlığını sürdürmeye devam edecektir. Hâlbuki kelimacılara göre, Allah yanında kadim varlıklara yol açacağı ve tevhit inancını bozacağı için ruhun ölümsüzlüğü fikri kabul edilemez (Aydın, 1996, ss.246-256; Türker, 2008, ss.529-531).

Mutasavvıflar ise nefis ve ruh konusu çok farklı bir zeminde ele almışlardır. Sûfiler nefsin mahiyeti, birliği, cisim veya cevher, kadîm veya hâdis oluşu, evvel veya sonra yaratılışı gibi hususlardan çok onun zaafı, hileleri, kötülükleri, hastalıkları ve bunları tedavi etmenin yolları ve kötülüklerinden korunmanın çareleriyle ilgilenmişlerdir. Kısacası nefis denilince sûfiler şer ve günahın, kötü huy ve arzuların kaynağını anlamış ve genelde nefis terbiyesine odaklanmışlardır. Zira onlara göre nefis, insan içindeki en büyük put ve en tehlikeli düşmandır. Şehvet, kibir, bencillik, cehalet gibi kötü huylar toprak/balçıktan yaratılan bu nefsin özellikleridir (Uludağ, 2008a, ss.527-529). Aslında ilk sûfilerin ruh tanımları kelimacıların tanımlarından pek farklı değildi. Onlar ruh, nefis, kalp, akıl gibi kavramları genelde eş anlamlı kullanıyorlardı. Fakat sonraki dönemde ayrışma başlamış ve ruh *“bedene tevdi edilen ilahî latife”, “hayat ilkesi”* (Uludağ, 2008b, ss.192-193.), *“canlılarda hayatı sağlayan unsur”, “ana rahminde oluşması sırasında melek tarafından insan bedenine üflenene ve ölümü anında insan bedeninden çıkarılan idrak edici ve bilici hakikat”* şeklinde tanımlanır olmuştur (Yavuz, 2008, s.187). Son dönem sûfilerine göre ruh, *“yaratışta Allah’ın üfleyip insan içine, kalbe yerleştirdiği saf ilahî kıvılcım veya sırdır”*. Bu yönüyle ruh inciye, kalp istiridyeye benzer. Zaten Allah hiçbir perde olmaksızın ancak kalpteki bu ruh sayesinde hissedilebilir. Hakikat yalnız ruhun aşk gücüyle yakalanabilir. Burada arzular, bedenli nefse; sevgi ve merhamet, kalbe; aşksa ruha atfedilir. O halde ruh, kalpten daha yüksek bir cevherdir. İnsan ancak bu ruhla tevhit bilincine ulaşır. Ruhî yolculuğun zirvesini temsil eden iç bilince veya ruha, *“ahfâ”* denir ki ârif bu makamda Allah’ı Allah aracılığıyla bilir/görür ve *“birlik denizi”*ne dalar/ulaşır. İşte Hallac-ı Mansur, bu birlik denizine daldığı için *“Ene’l-Hak”* demiştir. Bütün damlalar deniz içinde kaybolmuş, benlik senlik diye bir şey kalmamış, artık *“her şey O olmuş”*tur (Kayıklık, 2011, ss.108-112).

Kanaatimizce büyük bir sûfî düşünür ve ahlak üstadı olan Hz. Mevlânâ, Cüneyd-i Bağdadî, Hallac-ı Mansûr, Gazâlî ve İbn’l-Arabî gibi sûfilerin düşüncelerinden çok etkilenmiştir. Bu etkiler özellikle ruhlar âlemi, nefis tasavvuru, tevhit inancı, ahlâkî gelişim, ölümsüzlük ve lâhut-nâsut nazariyesi gibi konularda daha belirgindir. Nitekim Cüneyd-i Bağdadî (911), ahlâkî ve manevî gelişim hakkındaki fikirlerini tevhit inancıyla açıklamış ve ruhların doğmadan önce *“Bezm-i Elest”*’te Allah’ın hitabına muhatap olduğu ve O’nunla bir *“ahid”* yaptığı şeklindeki âyetleri temel referans noktası kabul etmiştir. Bu bağlamda tasavvufun nihaî gayesini *“tevhit”* veya *“vuslat”* olarak görmüş ve bu tevhit veya vuslatı da insanın Allah’a verdiği sözünü hatırlayarak bedene girmeden önceki saf ve temiz hale dönmek olarak tanımlamıştır. Hallac-ı Mansûr (922) ise insanın lahût (ilahî yön) ve nâsut (beşerî yön) diye

asla birleşmeyen iki farklı tabiatının bulunduğu şeklindeki fikirleriyle Mevlânâ'yı derinden etkilemiştir. Bu iki sûfî, ruh ve nefis hakkındaki fikirleriyle “*ilahî insan*” fikrine götüren nazariyenin genel çerçevesini çizerek Mevlânâ'dan önceki Gazâlî ve İbn'l-Arabî gibi sûfîleri de etkilemiştir. Zira onların varlık, bilgi ve ahlâk öğretileri büyük ölçüde bu fikirlere dayanmaktadır. Nitekim onlara göre insan, topraktan gelen maddî varlıkla Allah'ın nefesinden gelen ruhî/manevî varlığın bir bileşkesidir. O halde ahlâkî gelişim için nefsi değil, kalpte yerleşik bulunan ruhu takip etmek gerekir (Dalkılıç, 2004, ss.177-181; El-Gazâlî, 1993, ss.7-168).<sup>2</sup>

Görüldüğü üzere mutasavvıflar, filozofların ruh ve nefis ile ilgili fikirlerini dinî referanslara ve tasavvuf terminolojisine uygun bir şekilde yorumlayarak yeni bir senteze varmışlardır. Bu bağlamda hakikatin aslında Tanrı vergisi ruh üzerinden kalbe yansıdığı; ona ulaşmak için fânî dünyadan uzak durmak, ruhu perdeleyen her türlü ahlâkî kötülüğü kalpten temizlemek gerektiği; insanın ancak bu şekilde duysal hazlardan ilahî hazlara ulaşabileceği şeklindeki fikirler genelde Platon, Fârâbî, İbn Sînâ gibi filozoflar ve Cüneyd-i Bağdadî, Hallâc-ı Mansûr, Gazâlî, İbnü'l-Arabî gibi mutasavvıflar üzerinden Mevlânâ'ya geçmiştir. Zira Mevlânâ da insanın ideal mahiyetini, “nefs”de değil, “kalp”te yerleşik olan “ilahî ruh”ta bulmakta ve yok olup gidecek olan bedenli nefsi değil, Allah tarafından insana üflenmiş bu ölümsüz ruhu/canı/cevheri takip etmeyi önermektedir (Bkz. Fârâbî, 1990, b.44-48; İbn Miskeveyh, 2013, ss.21-33; Yakıt, 1993, s.36; 48-49; Mevlânâ, 1991e, b.2878-2886<sup>3</sup>; 1991f, b.3594).

Burada son olarak şunu da ifade edelim ki, ahlâkî literatürde nefsin mahiyetiyle ilgili olarak genelde **iki farklı yaklaşım**la karşılaşmaktayız. Bunlardan **ilki** daha çok **mutasavvıfların görüşlerini** referans alarak nefsi, insandaki kötü duygu, düşünce ve huyların temel kaynağı ve karakterin olumsuz/menfî yanı, ruhu ise insandaki iyi duygu, düşünce ve huyların temel kaynağı ve karakterin olumlu/müspet yanı kabul ederek çoğunlukla ruhtan farklı bir anlamda kullanırken (Kuşeyrî, 1991, ss.222-223; Hucvirî, 1982, s.309) **ikincisi** daha çok **filozofların görüşlerini** referans alarak nefsi, ruh ve beden bir araya gelerek oluşturduğu insanın manevî varlığı, kişiliği veya insanın hem iyi hem de kötü eğilimlere sahip olan potansiyel özü/cevheri kabul etmekte ve genelde ruhla aynı anlamda kullanmayı tercih etmektedir. Konuyu biraz açarsak ilk yaklaşıma göre nefis, şehvet ve öfke gibi güçlerin, bedensel arzu ve isteklerin, kötü duygu, düşünce ve huyların temel kaynağıdır. Bu yönüyle o, iyi duygu, düşünce ve huyların kaynağı olan ve ilahî sırrı/özü temsil eden ruhtan çok farklıdır. Zira nefis, hevâ ve heves tarafından yönetilirken, ruh, akıl ve aşk tarafından yönetilmektedir. Nefis, kötülükler mahalliyken ruh, iyilikler mahallidir. İkinci yaklaşımda ise nefis, ne cisim ne de arazdır. O, ruh ve beden bir araya gelmesiyle oluşan ve iyi-kötü eğilimleri aynı anda bünyesinde taşıyan bir cevherdir. Allah önce insan

<sup>2</sup> Âyetler için bkz. A'raf 7:172; Bakara 2:27; Taha 20:115; Ahzâb 33:72.

<sup>3</sup> “b.”: Beyit numarası.

hamuruna/bedenine şekil vermiş sonra da kendi ruhundan üfleyerek ona can/hayat bağışlamıştır. Nefs, bu çamur beden ile ona üflenen ilahî ruhtan oluşmaktadır. Aslında onun doğal açılımı/gelişimi Allah'ın bedene kendi ruhundan üflemesiyle başlamaktadır. Elest yurdundan inen ruh, canlı saf bir nur, beden ise ölü karanlık bir çamurdur. Ruhla beden bir araya gelmesiyle ruhanî ve cismanî iki farklı dünyayı birleştiren nefsler ortaya çıkmakta ve farklı karakterlere bürünmektedirler. İşte ilahî isimlerdeki yetkinlikler, ruhla bedeni birbirine bağlayan bu nefslerde kendini göstermeye başlayınca insanî nefsler ortaya çıkmaya başlamaktadır. Fakat nefsin bu doğal açılımı insanı kemâle götürmeye yetmez. Çünkü ilahî isimleri temsil etme olgunluğuna ulaşmaya kadar bu nefsler madde, bitki, hayvan olarak kalır ve ilahî emaneti kabul etmek istemezler. Bu nedenle olgunlaşma süreci, “*Elest Ahdi'ni tasdik*” ile başlamakta ve “*Allah'la yokluk bilinci*” içerisinde kemâle ulaşmaya kadar devam etmektedir (İbn Miskeveyh, 2013, ss.21-46; Kuşeyrî, 1991, ss.222-223; Hucvirî, 1982, s.309; Tirmizî, 2013, ss.13-14; Chittick, 2011, ss.186-189; Soysaldı, 2007, s.163). Şimdi sırasıyla Mevlânâ'nın “ruh” ve “nefs”den ne anladığını, onlar arasında nasıl bir ayrım gözettiğini ve sonuçta onlara ne tür etik anlamlar yüklediğini ele almaya çalışalım.

### 1. Mevlânâ'nın Ahlak Öğretisinde Ruh

Öncelikle şunu ifade edelim ki, hem Yunan felsefesinde hem de İslâm felsefesinde temel bir kavram olarak karşımıza çıkan “ruh”, Mevlânâ'nın ahlak öğretisinde çok özel bir anlam kazanmıştır. Zira **onun öğretisinde varlığın aslı, temeli, cevheri, ruhtur**. Kozmik (Küllî) Ruh'dan/Nefs'den sudur eden sonsuz sayıdaki nefsler, varlığın bütünü oluşturumaktadırlar. Burada madde de ruh sahibidir ve canlıdır. Toprak, su, hava ve ateşten oluşan madde insana ölü görünseler bile aslında onlar Allah katında diridirler. Ruh ancak maddî ve biyolojik istekleri terk edip asıl yurduna ulaştığında mutlu olur. Bütün varlıkların esas gayesi, Allah'tır. Öte yandan hayat, kendini tanıma ve Allah'a ulaşma faaliyetinden ibarettir. Dünya insanın pişip olgunlaşması için var edilmiştir. Hayat, toz zerreciklerinden melekten üstün bir varlığa dönüşme ve yücelme sürecini ifade eden “*asla rüçû*” ve “*vuslat*” sürecinden başka bir şey değildir. Allah'ın üflediği ruh, güneş ışığının evin bütün odalarını aydınlatması gibi bedenlere can verir. Bu yönüyle ruh tek ve ölümsüz bir cevherdir. Yok olan sadece bedenlerdir. Manevî tecrübeye ruh, zaman, mekân, nedensellik ve bunlara bağlı olan aklın ve yine aklın bir elbisesi olan dilin geçmiş, şimdi ve geleceğe dair yanıltıcı ayrımlarını aşarak aşkla hakikate ulaşır. O, üzümde şarabı, yokta varı gören “*ilahî latîfe*”dir. Allah tarafından insana üflenen bu “*insanî ruh*”, “*madde*”den, “*nebâtî ruh*”tan ve “*hayvanî ruh*”tan üstündür. Bu nedenle beden öldüğünde o, “*berzah/ruhlar âlemi*”nde bâkî kalacak, ölümsüzleşecektir. Görüldüğü üzere Mevlânâ, âyet ve hadisleri temel referans kabul etmekle birlikte filozofların görüşlerinden de etkilenmiş ve **ruh merkezli özgün bir tez** geliştirmeyi başarmıştır. O, sadece ahlâk felsefesini değil, bütün felsefesini bu ruh anlayışı üzerine bina etmiştir. Bu yönüyle o, **ruhçu (spiritüalist) bir düşünür** kabul edilebilir (Abdulkhakim, 1991, ss.49-53; Yakıt, 2000, ss.53-75; Can, 1965, ss.10-23; Mevlânâ,

Mesnevî, 1991a, b.838-839; 1991b, b.165-189; 1991c, b.2902-3908; 1991d, b.3636-3650; 1991e, b.786-815; Fecr 89:28; Bakara 2:156; Kasas 28:88).

Kanaatimizce Mevlânâ eserlerinde hep ruhun bu ayrılık hikâyesini ve vuslat yolculuğunu anlatmakta ve âdeta “*Şüphesiz biz Allah’a aidiz ve şüphesiz O’na döndürüleceğiz*” (Bakara, 2/156), “*O, senden, sen de O’ndan hoşnut olarak Rabbine dön!*” (Fecr, 89/28) anlamındaki ayetleri tefsir etmektedir. Zira o, “Mesnevî”sine “*dinle, bu ney nasıl şikâyet ediyor. Ayrılıkları nasıl anlatıyor*” (Mevlânâ, 1991a, b. 1) diyerek başlamakta ve ruhlar âleminde dünyaya gelen insanın asıl amacını, bu zor yolculukta karşılaştığı güçlükleri, düştüğü tuzakları aşmak ve kendini tanımak için ihtiyaç duyduğu temel bilgileri ve yine dünya-âhiret mutluluğuna götüren ipuçlarını çeşitli mecaz ve metaforlarla anlatmaya çalışmaktadır (Yeniterzi, 2008, s.46). Bu nedenle Mesnevî’nin, insan ruhunun bu âleme inişini, bedenlenişini, bu bedenle yapıp edişlerini ve tekrar aslına dönüşünü anlatan tek bir hikayeden oluştuğunu ve diğer hikayelerin bu hikayenin dünyadaki bir tezahüründen ibaret olduğunu savunanlar vardır (Ceyhan, 2007, ss.98-99). Banarlı buna iyi bir örnektir. Nitekim ona göre “*Allah’tan bir gün tekrar O’na kavuşmak için ayrılan ruhun bütün macerası, hicranları, arayış ve buluşlarıyla, bir madde ve ihtiras yuvası olan nefsin buna engel olmak yolundaki bütün azgınlıkları onda (Mesnevî’de) hikâye edilmiştir.*” (Banarlı, 1984, s.219).

Mevlânâ, “Dîvân”ında da ruhun bu yolculuğundan bahsetmekte ve ruhun uzun bir yolculuktan gelip şu geçici dünyada beden eşeğine tutsak oluşu, iplerle bağlanması, sonra Burak’la gelen biri tarafından kurtarılışı, yükü hafif bir şekilde şu dünya sandığından kurtularak sabır ve aşkla âhirete uçuşu/göçüsü hakkında detaylı bilgiler vermektedir (Mevlânâ, 2007e, b.1603-1607; 3007-3020; 5177). Zira Mevlânâ’ya göre insan, sadece kötülüğe çağıran nefis ve bedenden ibaret bir varlık değildir. Onun bir de iyiyi, güzele ve en yüksek iyi olan Allah’a ulaşmaya, O’nunla birlik olmaya çağıran ilahî bir özü vardır. İşte bu öz, insana hayat veren ilahî nefesdir. O, akıl ve aşk güçlerine sahip olan ruhtur. Allah, insana kendi ruhundan üflemiş ve insan âdeta Allah’ın bir görüntüsüne, yani “Suret-i Rahman”a dönüşmüştür. Bundan dolayı ruhun meyli Cenab-ı Hakk’a, beden ve nefsin meyli dünyadır. O, ilim, akıl ve aşkla dostken nefis, geçici haz ve şehvetlerle dosttur (Mevlânâ, 1991b, b.56; Yeniterzi, 2008, s.47). Ruh, Tanrı katını özlerken bedenli nefis sürekli dünyanın güzelliklerine bağlanmak ister. Allah’ın kendi ruhundan üfleyp can verdiği insan hep o soluk ile sarhoştur. Bu nedenle fark etmese bile bu dünyada da hep O’nu arayıp durmaktadır. İnsan bu ilahî öze yabancılaştığı için gerilim içinde kalmakta, soluğu kesilmektedir. Burada çözüm, “asla rüçû” ile tekrar ilahî öze dönüp o soluğa sahip olmakta saklıdır. İnsan ne zaman kendi varlığını aşkla yakıp yandırırsa işte o zaman Allah’ın ruhundan üflediği o soluk kesilecek ve tekrar dirilip yetkinleşecektir: “*O soluğa yabancısın da o yüzden soluğun tutulmuş. İçindeki insanlığı tamamıyla yak, yandır; mahremsen o soluğa sahip ol.*” (Mevlânâ, 2007e, b.1115-1116). “*İnsanın canı öylesine sarhoştur o soluktan, o üfleyiştten ki, o andan beri insan, canı bile tanımaz olmuştur. Denizin bunca*

*coşkunluğu onun coşkunluğundandır; dünyadaki sarhoşluk onun sarhoşluğundan.”* (Mevlânâ, 2007f, b.1998-1999).

Mevlânâ, eserlerinde genelde **“ruh” ile “can”ı eşanlamlı kullanmakta** ve “ruh”un bedene girmiş haline “can” demektedir (Usta, 1995, s.110). O, *“Bil ki bizde bedenden başka tertemiz bir de ruh var.”* (Mevlânâ, 2007b, b.433) ve *“Bir başka can var bedenimde, başka bir maden var canımda. Güzelliğimde bir başka âlim var, izini izledim onun, ulaştım ona.”* (Mevlânâ, 2007a, b.911) şeklindeki ifadeleriyle aslında canda gizli olan bu ilahî özü yani ruhu işaret etmekte ve bu ruhun kendisini Allah’a ulaştıracak kadar değerli bir yeti, güç ve cevher olduğunu vurgulamaktadır. Onun ruh hakkındaki bu ifadeleri bize âdetâ Yunus Emre’nin, *“bir ben vardır bende, benden içeru”* dizelerini hatırlatmaktadır (Emre, 2006, s.160).

Mevlânâ, bir taraftan, ayette ifade edildiği gibi (İsrâ 17:85) ruh hakkında insana fazla bilgi verilmediğini kabul ederken diğer taraftan Allah’ın takdiriyle bu ruha ulaşan, onu gören yüce kişilerin gözünden hiçbir şeyin kaçmayacağı, onlara hiçbir şeyin gizli kalmayacağını vurgulamakta ve böylece ruhu, yetkinliğe açılan manevî bir pencere olarak gördüğünü îma etmektedir: *“De ki: Ruh Rabbimin emrindedir’ âyetini anla; a canım benim, can dille, dudakla, harfle, sözle anlatılamaz ki.”* (Mevlânâ, 2007d, b.2408). *“Tanrı’nın, yeryüzünde de gökyüzünde de insan ruhundan daha gizli bir şeyi yoktur. Hak, kuru, yaş; her şeyi bildirdi de ruhu ‘O benim işindedir’ diye mühürledi. Yüce kişinin gözü, o ruhu gördü mü artık ona hiçbir şey gizli kalmaz.”* (Mevlânâ, 1991f, b.2877-2879).

Mevlânâ ruhu, insandaki ilahî sır olarak görmekte ve bu ilahî sırrı anlatabilmek için birçok sembol, hikaye, mecaz ve metafordan yararlanmaktadır. O, asıl yurdundan uzaklaşan ve kendine yabancılaşan ruhun dünyada nefsin elinde çektiği sıkıntıları anlatabilmek için eserlerinde birçok hikayeye yer vermektedir. Mesela bir hikayede, ahıra düşen bir ceylanın, tabiatı farklı olduğu için eşekler arasında çektiği sıkıntıyı anlatarak aslında ruhlar âleminden dünya hayatına düşen ve beden kalıbına giren ruhun bedenli nefs yüzünden çektiği sıkıntıları, yaşadığı zorlukları anlatmak istemektedir (Mevlânâ, 1991e, b.833-844; 908-931). O, başka bir hikayede ise padişahın elinden kaçıp yaşlı kadının eline düşen bir doğanın yaşadığı zorlukları anlatırken aslında cennetten dünya hayatına düşen insanın, yaşlı kadına benzeyen şu dünya hayatında nefsin elinde çektiği zorlukları izah etmektedir. Yaşlı kadının yeterince tanımadığı bu kuşun tırnaklarını kesmesi, kanatlarını yolması hatta onu samanla beslemeye kalkması gibi sıkıntılara işaret ederek aslında bedenini besleyip ruhunu ihmal eden insanın bu dünya hayatında düştüğü trajikomik durumlara dikkat çekmek ve bu konuda onu bilinçlendirmek istemektedir (Mevlânâ, 2008, s.47; Köse, 2007, s.171).

Mevlânâ ruhu, tene huzur veren bir şaraba, geçici yaşayıştan ebedî yaşayışa ve gerçek aşka ulaştırılan ilahî bir lütfâ da benzetmektedir (Mevlânâ, 2007a, b.1855; 2007b, b.3708-3709). Bu bağlamda âşıklara, ruhu takip ederek tamamen ruh kesilmeyi, gamı kederi terk ederek

gönlü arındırmayı, para pul sevdasından vazgeçip gerçek aşka ulaşmayı ve bu aşkın kılavuzluğunda canı rahata kavuşturmayı önermektedir: “*Âşıkсан eğer, bırak gamı... Para-pul hayalini bırak, zenginlik rüyasından vazgeç. ‘Ona ruhumdan üfürdüm’ soluğu geldi çattı; aza çoğa gam yemeyi bırak. Gönlünü varlıktan kurtar...*” (Mevlânâ, 2007f, b.2429-2437). “*Biz de sizin gibiydik, fakat ruh olduk, haydın siz de ruh olun.*” (Mevlânâ, 2007a, b.83). “*Aşk kılavuzluk etti mi can rahata kavuşur, başını gökyüzünden çıkarır da ne güzel il der.*” (Mevlânâ, 2007g, b.2049).

Rûmî’ye göre ruhun asıl gıdası veya dostu, akıl, ilim ve aşktır. İnsanlık mertebesine ulaşmak ve ebedî lezzetler tatmak için ekme, kızartma gibi geçici lezzet veren bedensel gıdaları değil, akıl, ilim, aşk gibi kalıcı lezzet veren ruhî gıdaları tercih etmek ve böylece teni can etmek, bedeni ruha çevirmek veya ruhun kontrolüne vermek gerekir: “*İnsanı doyuracak asıl sofraya ve manevî yemek akıldır; ekme ve kızartma değildir! Ruhun gıdası da akıl nurudur!.. Eşek gıdasını azalt da asıl gökyüzü gıdasını almaya kabiliyet kazan; böylece nur lokmaları yemeğe hazırlan!*” (Mevlânâ, 1991d, b.1954-1957). “*Çalışın da can olsun şu ten; insansanız buna çalışın, ekmeğin yenip beden olmasına değil.*” (Mevlânâ, 2007c, b.261). “*Ruh; ilimle, akılla dosttur.*” (Mevlânâ, 1991b, b.56). “*Akılın, öyle kutluluk şarapları var ki insan onların neşesiyle zevsiz bir konak bulur... Ey şarabı tanıyan er, ihtiyatla tat da katıksız arı duru bir şarap bulsun! Her iki şarap da sarhoşluk verir ama bunun sarhoşluğu, adamı ta Tanrı’ya kadar çeker götürür!...*” (Mevlânâ, 1991d, b.2674-2696). “*Toprak beden, aşktan göklere çıkmıştır.*” (Mevlânâ, 1991a, b.25). “*Ebedî olarak kalan yalnız aşktır, âşıktır, bundan başkasına gönül verme, çünkü aşktan başka ne varsa iğretidir, geçicidir.*” (Mevlânâ, 2007b, b.2563).

Mevlânâ’ya göre insan **ruhundaki yaratıcısına olan meyli** keşfederek Allaha ulaşırsa onun değeri meleklerden de göklerden de üstün/yüce olur. Zaten bizi gerçek insan yapacak olan şey de, topraktan gelip yine toprağa dönecek olan bedenimiz değil, Allah tarafından bedenimize üflenen ve Allah’a ulaşma meyline sahip olan akıl ve aşk sahibi ruhumuzdur. O halde duygu, düşünce ve huyları güzelleştirmek ve olgunlaşmak için nefis eşeğinin zıddına gitmek ve ruhu takip etmek şarttır. Erlik suyundan yaratılan ve suyun aşağı akması gibi insanı aşağılara çeken bedeni ve nefsi değil, ateşten yaratılan ve ateşin göğe yükselmesi gibi bizi göğe yükselten/yücelten aşkı ve gönlü takip etmek gerekir (Mevlânâ, 1991a, b.2955; 2007d, b.3396-3397; Yeniterzi, 2008, ss.47-48). Zira yetkinleşmek, bedensel arzulardan kurtularak ruhu takip etme, varlık kirinden arınarak temizlenme, cisim olmaktan çıkarak yücelme, tenden sıyrılarak sâfi can kesilme şartına bağlıdır: “*Rabbim murdar bir kuzguna benzeyen bedeni, leşe rağbet ettiriyor, dudu kuşuna benzeyen tertemiz canıysa sarhoş şekerler çiğner bir halde yücelere çekiyorsun.*” (Mevlânâ, 2007a, b.1869). “*Canımı bedenimden al gitsin de canım şu utançtan, şu varlık ârından kurtulsun.*” (Mevlânâ, 2007e, b.874). “*Tenden sıyrılıyım da sâfi can kesileyim.*” (Mevlânâ, 2007c, b.357). “*Cana at sürdün, çapula koyuldun mu akıl da başından aklı gider, aşk da sana hayran olur, hatta cisimden bir isim kalır ancak.*” (Mevlânâ, 2007a, b.1790).

Düşünürümüz, insanın ideal mahiyetini beden veya nefste değil, can olarak ifade ettiği ilahî özde yani ruhta bulmaktadır. O, insanın ancak akıl ve aşka dayalı ruhi bir gelişim süreciyle olgunlaşarak insan-ı kâmile dönüşebileceğine, hatta ruhî potansiyelinin zirvesine ulaşarak yaratıcıyla psikolojik bir birlik kurabileceğine inanmaktadır. Allah tarafından üflenen bu ilahî özün insanın en değerli hazinesi, cevheri olduğunu düşünmekte ve onu beden harabesinde keşfedilmeyi bekleyen bir defineye benzetmektedir. Bu bağlamda o, yetkinleşmek için insanı nefsi değil, ruhu takip etmeye davet eder (Yakıt, 2000, s.42; 2010, ss.35-36). O, yetkinleşmek için **ruhun akıl ve aşk güçlerini** çok önemli görür. Fakat bu konuda akılı tek başına yeterli görmez. Zira ona göre *“akıl ve zekâda kemale ermekle Tanrı'ya varılmaz. Padişahın fazıl ve ihsanı aczini bilen kişiden başkasını kabul etmez.”* (Mevlânâ, 1991a, b.532). Bütün çabasına rağmen akıl metafizik hakikatlere ulaşma ve Allah'ı bilme konusunda yetersiz kalır. Her yerde anahtar olan akıl burada kilit kesilir (Mevlânâ, 2007e, b.2679). Fakat bütün bunlara rağmen akıl, akıl olmanın bir gereği olarak Tanrı'yı anlama, metafizik hakikatleri çözme iddiasından da vazgeçemez. Çünkü vazgeçtiği takdirde o artık akıl olmaz. Akıl tabiatı itibarıyla hep bu tür bir çaba ve girişim içerisinde olacaktır. Zaten insanı hataya düşüren de budur. Yani akılı kendi alanı dışında kullanmaktır. En öz ifadesiyle akıl, hiçbir zaman metafizik hakikatleri kavrayamaz. Fakat tabiatı gereği onların peşinde koşmaktan da asla vazgeçmez. O halde akılı kendi sınırları içinde kullanmak ve metafizik alanı tümünden aşka terk etmek gerekir (Mevlânâ, 2008, s.30).

Birçok düşünürü göre Mevlânâ tam da bu noktada **aklı aşan bir dinî hikmet** inşa etmek istemektedir. Nitekim Lewis'e göre Mevlânâ, Yunan felsefesi kavramlarına dair İslâmî söylemlerin farkında olmasına rağmen doğrudan doğruya Yunan hikmeti veya tıbbi konularına girmemiştir. Çünkü o, şüpheyi artıran bir dünya hikmeti yerine insanı feleklerin üstüne çıkaran bir din hikmeti inşa etmeyi tercih etmiştir. O, akılcı felsefeyi inkâr etmemiş fakat varoluşun ontolojik sorunlarını çözme ve insanı mükemmelleştirme sürecinde yetersiz kaldığı gerekçesiyle onu eleştirmiştir. Aslında o, bu akıl anlayışıyla yalnız felsefî geleneği değil, aynı zamanda fıkıh, kelam ve sarf gibi insanı kibre düşürerek ahlakî ve manevî gelişimi engelleyen, alçakgönüllülüğü zedeleyen her şeyi kastetmiş ve bu yüzden de akılı eleştirmiştir. Bu eleştirinin diğer bir sebebi de Mevlânâ'nın zihinsel arayışların hiçbir zaman tam olarak ruhî arayışlarla bir tutulamayacağı şeklindeki fikirlerine dayanmaktadır. Zira Mevlânâ'ya göre akıl ve duyu sadece neden ve sonuç odaklı çalışıp algımlarken ruh, birbiri ardına gelen bütün hakikat ve mucizeleri sezgi ile zaman ve mekân üstü bir tarzda kavramaktadır. Üstün zekâ sahibi bir kişi bile böyle bir ruhtan ve dolayısıyla bu ruhla elde edilen hakikat bilgisinden, hikmetten mahrum kalabilmektedir. Fakat kişi ruhun mucizevî algısıyla hakikati olduğu gibi görebiliyorsa artık burada akıl ilkelerine gerek yoktur. Zira böyle bir durumda mantık ilkeleri âdeta gözü açılan âmânın elindeki asa gibi anlamsız,

gereksiz hale gelmekte, hatta bir yük ve engele dönüşmektedir (Lewis, 2010, ss.445-446; Mevlânâ, 1991a, b.1500-1509; 1991b, b.2332; b.3202-3206).<sup>4</sup>

Filozofların aksine Mevlânâ, aklın, ruhun işlevlerini tam olarak anlayamayacağını, bu nedenle ruha ve ruhun işlerine genelde deli (irrasyonel bir güç/yeti) gözüyle bakacağını savunmaktadır. O, aklın ruhun önemli bir kuvveti olduğu konusunda filozoflarla aynı görüşü paylaşmakla birlikte ruhun sırrını ancak aşkın kavrayabileceği, aklın bu konuda yetersiz kalacağı şeklindeki görüşüyle onlardan ayrılmaktadır. Nitekim ona göre akli kullanmakta insanların en zekisi olan peygamberler bile bu sırrı kavrayamamışlardır. Örneğin Hz. Musa bile Hızır'ın işlerini tam anlayamamıştır. O halde cüz'î akılla hareket edenlerin, tamamen ruh kesilmiş veli kulların sırlarını tam olarak kavraması mümkündür değildir (Göztepe, 2005, s.427).

Birçok araştırmacıya göre buradaki problem, aşka dayalı dini tecrübenin akli delillere kapalı bir alan oluşundan kaynaklanmaktadır. Mesela Mehmet S. Aydın'a göre *"Akli delilin dinî tecrübe alanında yapacağı hiçbir şey yoktur. Burada 'düşün bul'a değil, 'yaşa ve gör'e yer vardır. Mevlânâ Celâleddin Rûmî'nin deyişiyle 'tahta bacaklarla yürüyen felsefe'nin, aşk meydanında alacağı mesafe yoktur. Nazarî akıl bir eliyle verdiği öbür eliyle geri alır; tahkik yolunda giderken şüphenin kapısını aralar. 'Âşıklar cemaatında' diyor Mevlânâ, 'başka bir usul geçerlidir. Aşk şarabı başka bir sarhoşluk getirir.' İlim yolu medreseden geçer, aşkın mekanı ise mekansızlıktır."* (Aydın, 1996, s.83).

## 2. Mevlânâ'nın Ahlak Öğretisinde Nefs

Girişte de ifade ettiğimiz üzere, mutasavvıflar nefsin mahiyeti, birliği, cisim, cevher, kadîm veya hâdis oluşundan çok onun zaafı, hileleri, kötülükleri, ahlakî hastalıkları ve bu hastalıkları tedavi etmenin yolları, yöntemleri üzerinde durmuşlardır. Onlar nefis denince genelde şehvet, kibir, bencillik gibi kötü huy ve arzuların temel kaynağını anlamış ve bu nedenle de nefsi insanın en büyük putu ve en tehlikeli düşmanı kabul ederek daha çok nefis terbiyesine odaklanmışlardır (Uludağ, 2008a, ss.527-529). Kanaatimizce sûfi bir düşünür ve ahlakçı olan Mevlânâ da, bu yaklaşımı benimsemiş ve nefsi, kötü duygu, düşünce ve davranışların temel kaynağı, insan karakterinin olumsuz yanı kabul etmiştir. Nitekim ona göre nefis, zahit bile olsa kötü duygu, düşünce ve arzuların kurtulamaz (Mevlânâ, 2007b, b.429). O, eğitilse, terbiye edilse bile kötü huy ve özelliklerini tamamen yok edemez. Bu yönüyle o, âdeta sürekli kontrol altında tutulması, tasmaasının hiç çözülmemesi gereken yırtıcı bir kurt veya köpeğe benzer: *"Kötü nefis, yırtıcı kurttur... Çirkin, kâfir, şaşkın nefis diyorum ya... O, her kele bir külah bulur, giydirir... Sakın tasmayı köpeğin boynundan çözme. Terbiyeli (eğitilmiş) olsa bile, bu köpek, gene de köpektir. Onu alçaltanlardan ol; çünkü kötü damarlıdır (huyludur) o."* (Mevlânâ, 1991f, b.4867-4870).

<sup>4</sup> Mevlânâ'nın felsefeyi ve filozofları eleştirisi hakkında geniş bilgi için bkz. Yakışan (2008, ss. 97-114).



Mevlânâ nefsi, özellikle kötülüğü emreden nefs-i emmâreyi, hemen öldürülmesi gereken bir ejderhaya veya hemen kırılması gereken putların anasına benzetmekte ve bu konuda insanı dikkatli olmaya davet etmektedir: *“Sen de kendine gel, köpek nefsini diriltmeyi isteme. Çünkü o nice zamandır senin düşmanıdır.”* (Mevlânâ, 1991b, b.474). *“Senin nefsin de bir ejderhadır...”* (Mevlânâ, 1991c, b.1053) *“Putların anası nefsimizin putudur. Çünkü o (maddî) put yılan, bu (nefsî) put ejderhadır.”* (Mevlânâ, 1991a, b.772. ) *“Put kırmak kolay, gayet kolaydır. Fakat nefsi kolay görmek cahilliktir!”* (Mevlânâ, 1991a, b.778).

Rûmî, nefsini besleyen cahil insanları Hz. Musa'yı kendi evinde besleyen, fakat kendine düşmanlık ettiğinin farkında olmayan Firavun'a da benzetmektedir. Nitekim Firavun, düşmanı Hz. Musa'yı hep dışarıda arayıp durmuş fakat dönüp kendi evinin içine bakmayı hiç düşünmemiştir. Düşmanı Hz. Musa onun evinde öz çocuğu gibi yaşarken Firavun suçluyu hep dışarıda aramış ve haksız yere birçok bebeği katletmiştir. O halde suç, suçluyu kendi evinde, kendi nefsinde aramak ve gönül evini ele geçirmeden önce bu gizli düşmanı öldürmek, içteki bu ana putu hemen kırmak gerekir (Mevlânâ, 1991b, b.771-775; 1991d, b.1913-1924).

Mevlânâ, nefsin kötülüklerini anlatabilmek için âyet ve hadislere de müracaat etmekte ve bu tehlikeli düşmana karşı insanı sürekli uyarmaktadır. O, bu bağlamda nefsi, şeytana; akli, meleğe benzetmektedir. Zira ona göre, *“Bütün Kur'ân, nefsin kötülüklerini anlatmaktadır. Mushaf'a bak da gör... Zaman zaman edepsiz nefsin kötülüğünden ansızın âleme alevler yayılmıştır.”* (Mevlânâ, 1991f, b.4862-4864). *“Nefisle Şeytan, ikisi de birdir. Surette kendisini iki gösterdi. Melekle akıl da birdir, hikmeti var da onun için iki suret oldu. Hadisteki şu güzel öğüdü duy: ‘Düşmanınınız en kuvvetlisi, içinizde bulunan nefsinizdir!’ Bu düşmanın palavrasını dinleme, kaç ondan. Çünkü o da inatta İblis'e benzer.”* (Mevlânâ, 1991c, b.4053-4067; Yardım, 2008, ss.146-147).

Düşünürümüze göre nefis, Şeytanla işbirliği içerisinde dâima kötülüğü emreder. O, bir bahane ardına saklanarak insanı yanıltmaya ve kötülüğe sürüklemeye çalışır: *“Nefis de şeytan da lütfunun gurur yaylasında yayılır, affedeceğine dayanır da insana kötü buyruklar buyurur.”* (Mevlânâ, 2007d, b.1193). Nefsin bu özelliği Kur'ân-ı Kerim'de, Hz. Yusuf'un dilinden şöyle dile getirilmektedir: *“Ben nefsimi temize çıkarmam, çünkü Rabbimin merhamet ettiği hariç, nefis daima kötülüğü emreder. Şüphesiz Rabbim çok bağışlayandır, merhamet edendir.”* (Yûsuf 12:53). Mevlânâ, nefsin kötülüklerini anlatabilmek için âyet ve hadisler yanında çeşitli sembol, mecaz ve metaforlardan da yararlanmıştır.<sup>5</sup> Mesela o, bir yerde nefsi kötülüğün aslı öküze, teni/bedeni ise onun suretine benzetmektedir (Mevlânâ, 1991c, b.2508-2509). Böylece tenine hizmet eden, nefsini besleyip azdıran kişinin aslında kendine düşmanlık ettiğini vurgulamak ve nefsi konusunda insanı bilinçlendirmek istemektedir (Mevlânâ, 1991b, b.772).

<sup>5</sup> Mevlânâ'nın kullandığı metaforlar hakkında geniş bilgi için bkz. Nesterova, (2012, ss. 85-128).

Mevlânâ, şehvî mahiyeti ve hayvanî dürtülere sebep olması yönüyle nefsi, akıl yularıyla bağlanması ve hep muhalefet edilmesi gereken azgın bir eşeğe de benzetmektedir: *“(Nefis) eşeğin(in) başını çek, onu yola sok, doğru yolu bilen ve görenlerin yoluna sür. Onu boş bırakma, yularını tut; çünkü o, yeşillığe gitmeyi sever. Gaflet edip de bir an boş bıraktın mı çayırlara doğru fersahlarca yol alır. Eşek yol düşmanıdır, yeşillik görünce sarhoş olur. Onun yüzünden nice ona kul olanlar telef olup gitmişlerdir. Eğer yol bilmezsen eşeğin dileğine aykırı hareket et; doğru yol o aykırı yoldur.”* (Mevlânâ, 1991a, b.2951-2955; Küçük, 2009, s.133). *“Bil ki bu hayvan nefis bir erkek eşektir... Tanrı, nefsimize eşek sureti vermiştir. Çünkü suretler, huylara uygundur... Tanrı hakkı için eşeğe benzeyen nefisten kaç.”* (Mevlânâ, 1991e, b.1392-1395). *“Nefsin, kötülük şarapları var ki o kötü kişiyi bunlarla yoldan çıkarır! Akıl, kutluluk şarapları var ki insan onların neşesiyle zevalsiz bir konak bulur.”* (Mevlânâ, 1991d, b.2688-2689).

Mevlânâ, nefis eşeğinin kaçıp kötülüğe bulaşmaması için akıl kazığına bağlanması, sabır ve şükür yüküyle yüklenmesi gerektiğine inanmaktadır (Mevlânâ, 1991b, b.729-730). O, nefis ve şehveti, insanı mezara götüren bir kargaya benzetirken, gönül ve ruhu insanı cennet bahçesine götüren bir Anka'ya benzetmektedir. O, yetkinleşmek ve kurtulmak için insanı kötülüğe yönelten nefsi ve şehveti değil, iyiliğe yönelten gönlü ve ruhu takip etmeyi önermektedir (Mevlânâ, 1991d, b.1311-1313) O, bakara suresindeki bir ayeti tefsir ederken cana/ruha yol açmak ve olgunlaşmak için, Hz. İbrahim'in kuşlarına benzeyen nefis kaynaklı dört kötü huyun hemen öldürülmesi gerektiğini savunmaktadır. Nitekim ona göre “kaz” kuşuna benzeyen “hırs”, horoz'a benzeyen “şehvet”, tavus'a benzeyen “kibir” ve “kuzgun”a benzeyen “tamah”, ahlakî ve manevî gelişim önünde en büyük engeldir (Mevlânâ, 1991e, b.31-44).

Düşünürümüz, insanın kıssadan hisse çıkararak nefsi konusunda bilinçlenmesi ve yetkinleşmesi için birçok hikâye anlatmaktadır (Bkz. Mevlânâ, 1991a, b.899; 1389). Fakat onun bu hikâyeleri edebiyat yapmak, insanı uyutmak için değil, aksine uyandırmak, kendi değeri konusunda bilinçlendirmek, sonsuz mutluluğa, ebediyata ulaştırmak içindir. Mesela o, bu hikâyelerin birinde nefsi, her gün bir adamın öldürülmesine engel olmak için oğlu tarafından öldürülen namussuz bir anneye de benzetmektedir. Aslında o, bu hikâyede kötülüklerin kaynağı olan nefsi öldürmenin anneyi öldürmek kadar zor bir iş olsa da insanı hem Allah'a hem de insanlara karşı savaştan ve hata yapmaktan alıkoyacağı hatta barışa ulaştıracağı, dolayısıyla hem özür dilemekten hem de düşman kazanmaktan alıkoyacağı gerçeğini vurgulamak istemektedir (Mevlânâ, 1991b, b.776-785).

Mevlânâ, başka bir hikâyede ise nefsi, Mecnun'un inatçı devesine benzetmektedir. O, bu hikâyede aslında nefsin, yavrusuna düşkün Mecnun'un devesi gibi kötülüğe düşkün olduğunu ve insanı yolundan alıkoymaya, kendi hevâ ve hevesleri doğrultusunda sürüklemeye çalıştığını vurgulamak istemektedir. Dolaylı yoldan da olsa çözüm olarak ya nefsi akıl yularıyla sürekli kontrol altında tutmayı ya da Leylâ'nın aşkıyla Mevlâ'ya ulaşan Mecnun gibi tutkuya dönüştürülen bir ilahî aşkla “Yüce Sevgili”ye ulaşmayı ve O'na teslim

olmayı önermektedir (Mevlânâ, 1991d, b.1533-1561). O, başka bir hikâyede ise aslana benzeyen aklın, tavşana benzeyen nefis tarafından nasıl tuzağa düşürüldüğünü anlatarak aslında nefsin akli devre dışı bırakacak kadar büyük bir düşman olduğunu hatırlatmaktadır (Mevlânâ, 1991a, b.900-1389; Köse, 2007, s.170).

Mevlânâ, nefisten kaynaklanan şehvet, hırs, kıskançlık ve öfke gibi kötü huyların insanı düşürdüğü rezil durumları göstermek için eserlerinde bazı müstehcen gibi gözükten hikâyelere de yer vermektedir. O, bu hikâyelerde, nefsin akli devre dışı bırakarak insanı nasıl esir aldığı, ahlâkî ve manevî bir yıkıma sürüklediği hatta fizikî bir ölüme sebep olduğu gerçeğini ahlakî tahlil ve öğütlerle birlikte zenginleştirerek okuyucuya sunmaktadır (Bkz. Mevlânâ, 1991e, b.1333-1395). O, bütün bu hikâyelerinde âdetâ şu hakikati anlatmaktadır: Ruhun dirilip akıllanması ve insanı faziletlere ulaştırmasının önündeki en büyük engel nefstir. Terbiye edilmemiş nefis, akli kontrol altına alarak insanı kötülöklere sürükleyecek kadar büyük bir düşmandır. Nefsin şehvet ve gazap güçleri insanı kötölöğe yöneltirken, ruhun akıl ve aşk güçleri insanı iyiliğe yöneltmektedir. O halde “*öküz nefsi tepeleyip gizli ruhu diriltmek, akıllandırmak*” gerekir (Mevlânâ, 1991b, b.1446). Ahlakî yetkinlik için akıl, irade ve aşkla nefsi terbiye etmek, gönöl tasfiye etmek, kötölöklere arındırmak şarttır. Zira bütün ahlâkî sorunların temelinde nefis vardır. Terbiye edilmemiş “*nefs, âdetâ ne şekilde koyarsan koy sana batan üç köşeli diken*” gibidir. Bu nedenle öldürölme hak etmektedir. Onun için Yüce Allah “*Öldürün nefslerinizi*” demiştir. Onu öldürmenin en iyi yolu ise “*hevâ ve hevesi terk etmek*”tir (Mevlânâ, 1991c, b.374-376; Bakara 2:54).<sup>6</sup>

Burada hemen şunu ifade edelim ki tasavvufta nefis terbiyesi, “*nefsi emmâre*”den “*nefsi mutmainne*”ye kadar derece derece isimlendirilerek ayrıntılı bir şekilde anlatılmakta ve terbiye edilen, eğitilen nefsin son aşamada en olgun şekliyle Allah'ın insana üflediği ruha benzemeye başladığı, ruhu kabul edebilecek bir olgunluğa ulaştığı ve ruhun denetimine girdiği kabul edilmektedir (Kayıklık, 2011, s. 98).<sup>7</sup> Halbuki gördüğümüz kadarıyla Mevlânâ, bu gelişim evrelerini anlatırken hiçbir zaman nefis ile ruhu aynı kabul etmemektedir. Aksine her zaman için bu ikisi arasında bir ayrıma gitmiş, nefis ile ruh arasında gözden kaçırılmayacak kadar önemli farklar bulunduğuna işaret ederek ahlak öğretisini bu ayrım üzerine bina etmiş ve insanın güçlerini buna göre tanımlamış, yeniden tasnif etmiştir. Bu yönölle o, Müslöman filozoflardan da ayrılmıştır.<sup>8</sup>

Sanırım Mevlânâ'nın öğretisindeki **nefs-ruh ayrımını** biraz açmak ahlakî sonuçlarını görmek açısından faydalı olacaktır. Öncelikle tanımla başlarsak Mevlânâ'da nefis, insanı

<sup>6</sup> Mevlânâ'da nefis terbiyesi ve gönöl tasfiyesi için bkz. Ayvaz, (2017, ss. 171-189); Emiroğlu, (2000, ss. 15-17).

<sup>7</sup> Nefsin mertebeleri, ruh ve kalp hakkında geniş bilgi için bkz. Gazâlî, (1993, ss.7-168); Çamdibi (1994, ss. 147-163).

<sup>8</sup> Nefsin güçleri ve tasnifi hakkında geniş bilgi için bkz. İbn Miskeveyh (2013, s.32); Türkeri (2006, s.26).

ahlâkta kötüye, estetikte çirkine, mantıkta yanlışla, dinde günaha götüren olumsuz duygu, düşünce ve arzuların temel kaynağıdır. Ruh ise insanı iyiye, güzele, doğruya ve sevaba götüren olumlu duygu, düşünce ve arzuların temel kaynağıdır (Mevlânâ, 1999a, b.25; 1991b, b.474; 1991e, b.1333-1429; 1991f, b.4857; 2007f, b.2094; 2007g, b.2049). Dolayısıyla nefis, mahiyeti itibarıyla ruhtan farklıdır. Nefis, insanın topraktan gelen maddî gıdalar, hazlar ve hayvanî özentiler peşinde koşan olumsuz yanını, kötü karakterini oluştururken ruh, akıl ve kalpten gelen bilgi, hikmet, iman, sevgi ve aşk gibi manevî gıdalar, hazlar ve melekî istekler peşinde koşan olumlu yanını, iyi karakterini oluşturmaktadır. Nefis, hayvanî dürtü ve tensel istekleri temsil ederken ruh, ilahî aşk ve manevî hazları temsil etmektedir. Hayvanî yönü temsil eden nefis Allah'tan kaçmaya meyilli iken insanî yönü temsil eden ruh dünyadan kaçmaya meyillidir: *"Nefis başkadır, can (ruh) başka... İnsan iki şeyden ibaret. Şu dünyada hayvanlığının payı olan şu özentilerdir, şu dileklerdir. Onun özüne gıda olanlarsa bilgidir, hikmettir, Tanrıyı görüştür. İnsanın hayvanlığı, Tanrıdan kaçmakta; insanlığı, dünyadan kaçmakta."* (Mevlânâ, 2008, b.47-48; 1991b, s.56; Köse, 2007, s.169-171; Küçük, 2009, s.351). O halde ruh bahsinde de ifade ettiğimiz gibi, duygu, düşünce ve huyları güzelleştirerek ahlâken olgunlaşmak, yetkinleşmek için nefsin isteklerinin zıddına gitmek ve ruhu takip etmek şarttır. Erlik suyundan yaratılan ve suyun aşağı akması gibi insanı aşağılara çeken bedeni, nefsi ve şehveti değil, ateşten yaratılan ve ateşin göğe yükselmesi gibi bizi yücelten akı, aşkı ve gönü takip etmek gerekir (Mevlânâ, 1991a, b.2955; 2007d, b.3396-3397; Yeniterzi, 2008, ss.47-48).

Son olarak şunu da ifade edelim ki Mevlânâ, nefis ile beden ve maddî ihtiyaçlar arasında da bağlantı kurmakta ve bazı bedensel ihtiyaçların aslında nefisten kaynaklandığını düşünmektedir. O, nefsin bedenin ihtiyaçları kılıfı altında aslında kendi arzu ve ihtiyaçlarını insana dayattığını savunmaktadır. Bu nedenle de ayrı şeyler olmalarına rağmen nefis ile bedeni, nefisî arzular ile bedenî ihtiyaçları genelde birlikte ele almaktadır. Hatta nefisle bedeni özdeşleştirerek bazen birbirinin yerine bile kullanmaktadır. Eleştiriye açık olmakla birlikte biz de bundan sonra Mevlânâ'da beden ile nefis arasındaki bu ortaklığı, özdeşliği ifade edebilmek için **"bedenli nefis"** ifadesini kullanmayı tercih edeceğiz. Zira kanaatimizce o, bedenli nefsi ruhtan tamamen ayırmakta ve insanın mânâ cihetini ruhun, maddî cihetini ise bedenli nefsin temsil ettiğini düşünmektedir. Zira ona göre beden, binek; ruh ise bu bineğin süvarisidir. Ruh, insanın ilahî âlemden gelen ve inanma, düşünme, âşık olma gibi manevî gıdalarla beslenen metafizik yönünü temsil ederken beden, bu dünyada toprak ve sudan yaratılan ve yine ancak toprak ve suda yetişen gıdalarla doyan fizikî yönünü temsil etmektedir. Hayvanî yönü temsil eden bedenli nefis, şehvet, tamah ve iştah gibi maddî hazlarla tatmin olurken, melekî yönü temsil eden ruh ancak akıl, aşk ve inanç gibi manevî hazlarla tatmin olmaktadır (Mevlânâ, 2007a, b.646-648; 2007c, b.175; Küçük, 2009, ss.351-352; Soysaldı, 2007, ss.163-167).

## Sonuç

Mevlana'nın ahlak öğretisinde nefis ve ruhun, insanın birbirinden farklı iki yönünü temsil ettiği ve onların içeriklerinin daha ziyade dinî-tasavvufî referanslara uygun bir şekilde doldurulduğunu söyleyebiliriz. Zira Mevlânâ'ya göre **ruh**, karakterin olumlu, müspet yanını oluştururken **nefs**, karakterin olumsuz, menfî yanının oluşturmaktadır. Ruh, iyi duygu, düşünce ve isteklerin temel kaynağı olarak insanı iyi huy ve erdemlere ve dolayısıyla mutluluğa ulaştırırken nefis, kötü duygu, düşünce ve isteklerin temel kaynağı olarak insanı kötü huy ve erdemsizliklere ve dolayısıyla da mutsuzluğa ulaştırmaktadır. Burada kötülüğe meyilli olan bedenli nefis insanın en büyük düşmanı iken iyiliğe meyilli olan kutsal ruh insanın en büyük dostu ve rehberidir. Nefs, dünya denen şu gurbet yurdunda insanı bedene tutsak edip özgürlüğünü elinden alırken ruh, onu özgürleştirerek sonsuz yaşama ulaştırmak ister. Bu yönüyle nefis, şeytan, hevâ, heves, şehvet, beden ve kötülükle birlikte anılmayı hak ederken ruh, melek, akıl, ilim, aşk ve iyilikle birlikte anılmayı hak eder. Nefs, beden, şehvet bir taraftan; ruh, akıl ve aşk da diğer taraftan âdetâ şeytan ve melekle işbirliği yaparak gönlü ele geçirmeye ve insanı yönetmeye çalışır. Burada gönlü ele geçirmek, davranışların kontrolünü de ele geçirmek ve ahlâkî yetkinliği belirlemek demektir. Zira gönül, bu mücadelede bazen nefsin bazen de ruhun istek ve arzularına uymakta ve ona göre şekillenmektedir. Bu nedenle ahlâkî gelişimde önce nefsi öldürüp ruhu diriltmek, gönlü nefsin kötü duygu, düşünce ve isteklerinden temizleyerek ruhun güzel duygu, düşünce ve istekleriyle donatmak esastır.

Mevlânâ'ya göre **ruh**, beşere insanlık kazandıran ilahî bir öz ve cevherdir. Bu yönüyle o, ahlâkî ve manevî gelişimin en önemli kılavuzudur. Ruhun kafesi veya bineği/atı olan bedense yetkinlik önünde en büyük engeldir. Çünkü bedenli nefis sürekli olarak insanı yolundan çevirmeye ve kötülüğe sürüklemeye çalışır. Bu yönüyle o, fırsat bulur bulmaz çayıra koşan ve şehvetle karnını doyurmaya çalışan bir eşek veya öküze benzer. Burada insan için en önemli etik görev, ruhun akıl, irade ve aşk güçleriyle nefsin kötü duygu, düşünce ve şehvetlerini kontrol altına alarak iyiye, güzele ve doğru yönelmek ve ahlâkî erdemlere ulaşmaktır. Bunun yolu ise insanî ruhu bir süvari gibi beden atını baldırı altına alıp iyiliklere doğru sürmekten geçer. Zira bunun tam tersi yani ruhun biniciliği bırakıp nefis eşiği altında binek olması, nefsin şehvet, hırs ve tamahlarına esir olması demek ahlâkî gelişimin sona ermesi, değerlerin yozlaşması demektir.

Kanaatimizce Mevlânâ, insanın ideal mahiyetini **bedenli nefis**de değil, can olarak ifade ettiği ilahî özde yani ruhta aramaktadır. Eleştiriye açık olmakla birlikte, insanın ancak akıl ve aşka dayalı ruhî bir gelişim süreciyle olgunlaşarak insan-ı kâmile dönüşebileceğine, hatta ruhî potansiyelinin zirvesine ulaşarak yaratıcıyla psikolojik bir birlik kurabileceğine inanmaktadır. Allah tarafından üflenen bu ilahî özün insanın en değerli hazinesi, cevheri olduğunu düşünmekte ve onu beden harabesinde keşfedilmeyi bekleyen bir defineye benzetmektedir. Bu bağlamda o, insanı kötü huy ve davranışlara, erdemsizliklere sürükleme potansiyeli olan nefsi değil, aksine yüceltme, güzel huy ve erdemlerle donatma,

hatta ilahî sıfatları yansıtacak bir ulûhiyet aynasına çevirme potansiyeli olan ruhu takip etmeyi önermektedir.

Görüldüğü üzere Mevlânâ, **nefs ile ruh arasında yadsınamaz bir ayırma** gitmekte ve onları hem etik hem de ontolojik açıdan farklı kabul etmektedir. İlkini toprak bedenle ve kötülükle ilişkilendirip yetkinlik önünde bir engel olarak görürken ikincisini, ilahî nefes ve iyilikle ilişkilendirip ahlakî gelişim için önemli bir rehber olarak kabul etmektedir. O, kötü huy ve reziletleri nefse atfederken, güzel huy ve faziletleri ruha atfetmektedir. Bu yönüyle o, İslâm ahlâk felsefesindeki çoğu filozofun aksine, arınmış ve mutmain olmuş nefsi bile Allah tarafından üflenen ve insanın ilahî özünü temsil eden ruhtan ayrı tutmaktadır.

Son olarak şunu da ilave edelim ki kanaatimizce Mevlânâ, **dinî-tasavvufî yönü ağır basan bir ahlâk öğretisi** geliştirmekle birlikte içeriğini ayet, hadis ve tasavvufî yorumlarla doldurduğu felsefî terminolojiyi kullanmaktan da kaçınmamıştır. Başka bir ifadeyle o, felsefî ahlâk geleneğinden haberdar olmakla birlikte daha çok dinî-tasavvufî ahlâk geleneğine bağlı kalmayı ve bu geleneğe uygun bir terminoloji kullanmayı tercih etmiştir. Böylece büyük bir sûfî düşünür ve ahlak üstadı olarak felsefî ahlâk geleneğindeki klasik erdem ahlâkı yanında *“dinî-tasavvufî yönü ağır basan yeni bir ahlâk öğretisi”* ve terminolojisi geliştirmeyi başarmıştır. Nitekim o, insanın güçlerini nefis-ruh ayırımı temelinde yeniden tanımlamış ve tasnif etmiştir. Mesela, erdem ahlâkındaki akıl, şehvet ve öfkeyi nefsin bir gücü olarak gören genel yaklaşımı kabul etmemiştir. Aksine şehvet ve öfkeyi nefse, akıl ve aşkı ise ruha atfetmiştir. Bu ayırma paralel olarak, şehvet ile öfkeyi nefsin, akıl ile aşkı ise ruhun birer gücü olarak görmüş ve ahlâk öğretisini bu temel ayırım üzerine bina etmiştir. Bunun bir sonucu olarak da nefsin arzu gücü ile ruhun arzu gücünü birbirinden ayırmış ve nefsten kaynaklanan arzu gücünü şehvet olarak isimlendirip eleştirirken ruhtan kaynaklanan arzu gücünü aşk olarak isimlendirip övmüştür. Yine bu bağlamda o, mutluluğu *“gönül huzuru”* ve *“sükûn hâli”* olarak tanımlamış ve ruhî hazlara dayalı bir *“manevî mutluluk”* anlayışı geliştirmiştir. O, ahlâkî yetkinlik ve mutluluk için nefsi ve nefsin şehvet, tamah, hırs, öfke, kibir gibi olumsuz güçlerini değil, aksine gönüldeki ruhu ve ruhun akıl, irade, aşk, sevgi, merhamet gibi olumlu güçlerini takip etmeyi önermiştir. Tabiri caizse o, âdeta bir kişilik cerrahı gibi önce nefisten kaynaklanan bütün kötü duygu, düşünce ve huyları karakterden temizlemek sonra karakteri ruhun iyi duygu, düşünce ve huylarıyla donatmak ve böylece ideal bir kimlik inşa etmek, ahlâkî açıdan yetkin/olgun bir insan modeli ortaya koymak istemiştir.

#### KAYNAKÇA

Abdulahkim, H. (1991). Mevlânâ Celâleddin Rûmî. *İslâm düşüncesi tarihi*, (C. 3), ss. 43-61, Yusuf Ziya Cömert (Çev.), M. M. Şerif (Ed.), İstanbul: İnsan.

Aydın, H. (1999). Kusta B. Luka ve ruh ile nefis arasındaki ayırım adlı kitabı. *AÜİFD* XL, 387-402.

- Aydın, M. S. (1996). *Din felsefesi*. Ankara: Selçuk.
- Ayvaz, M. (2017). Mevlânâ Celâleddîn Rumî'nin Ahlâk Öğretisi, İbrahim Emiroğlu (Dnş.), (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ayvaz, M. (Ocak-Haziran 2018). Mevlânâ Celâleddîn Rûmî'nin ahlak öğretisinde mutluluk. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: II, Sayı:1, ss. 87-108.
- Banarlı, N. S. (1984). *Tarih ve tasavvuf sohbetleri*. İstanbul: Kubbealtı.
- Can, Ş. (1965). *Mevlânâ ve Eflâtun*. Konya: İleri.
- Ceyhan, S. (2001). Mesnevî, rûhun hikayesi: Ankaravî'ye göre Mesnevî'de tahkiyenin metafizik delâleti. *Kubbealtı Akademi Mecmuası, Hz. Mevlânâ Özel Sayısı*, 144, 94-113.
- Chittick, W. (2011). *Tasavvuf-Kısa bir giriş*. Turan Koç (Çev.), (5. bs.), İstanbul: İz.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Çağrı, M. (2009). *Anahatlarıyla islâm ahlâkı*. (5. bs.), İstanbul: Ensar.
- Çamdibi, M. (1994). *Şahsiyet terbiyesi ve Gazali*. (2. bs.), İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Dalkılıç, M. (2004). *İslâm mezheplerinde ruh*. İstanbul: İz.
- El-Cevziyye, İbn Kayyim (1993). *Kitâbu'r-Rûh*. Şabah Haklı (Çev.), İstanbul: İz.
- El-Gazâlî, Ebu Hâmid (1993). *İhyâu ulûmi'd-Dîn*, Mehmed A. Müftüoğlu (Çev.), A. Fikri Yavuz (Tah.), Cilt: 1-6, İstanbul: Tuğra.
- el-Yunânî, Kutsa b. Luka, (2009/1). Ruh ve nefis arasındaki fark hakkında. İbrahim Halil Üçer (Çev.), *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 195-208.
- Emiroğlu, İ. (2000). Mevlânâ'ya göre yanlışlara düşmemek için nefsi eğitime. *Felsefe Dünyası*, 1(31), 15-23.
- Emre, Y. (2006). *Yunus Emre divanı*. Burhan Toprak (Der.), (3. bs.), İstanbul: Odunpazarı Belediyesi.
- Fahri, M. (2004). *İslâm ahlâk teorileri (Ethical theories in Islâm)*. Muammer İskenderoğlu ve Atilla Arkan (Çev.), İstanbul: Litera.
- Fârâbî, Ebû Nasr (1990). *El-medînetü'l-fâzıla*. Ahmet Arslan (Çev.), Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Hucvirî, Ali b. Osman Cüllâbî (1982). *Keşfu'l-mahcûb (Hakikat bilgisi)*, Süleyman Uludağ (Çev.), (1. bs.), İstanbul: Dergah.

- Göztepe, Y. (Ocak-Haziran 2005). Mevlânâ Celâleddin Rumî'nin akla eleştirel bakışı. (14) *Tasavvuf Dergisi*, 417-438.
- İbn Miskeveyh (2013). *Tehzîbu'l-ahlâk (Ahlâk eğitimi)*. Abdulkadir Şener, İsmet Kayaoğlu, Cihat Tunç (Çev.), (2. bs.), İstanbul: Büyüyenay.
- Kayıklık, H. (2011). *Tasavvuf psikolojisi*. (2. bs.), Ankara: Akçağ.
- Köse, Zeynep (2007). Hz. Mevlânâ'da nefis ile ilgili semboller. *Uluslararası Mevlânâ ve Mevlevîlik Sempozyumu, Bildiriler I*, 169-171, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Kuşeyrî, A. (1991). *Kuşeyrî risalesi*. Süleyman Uludağ (Haz.), (3. bs.), İstanbul: Dergah.
- Küçük, O. N. (2009). *Mevlânâ'ya göre manevî gelişim (Benliğin dönüşümü ve mi'râcı)*. (2. bs.), İstanbul: İnsan.
- Lewis, F. (Şubat 2010). Mevlânâ – Geçmiş ve şimdi, doğu ve batı. Gül Çağalı Güven ve Hamide Koyukan (Çev.), (1. bs.), İstanbul: Kabcacı.
- Mevlânâ, C. R. (2007a). *Dîvân-ı kebîr*. Abdalbâki Gölpınarlı (Çev.), (1. bs.), C. 1, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Mevlânâ, C. R. (2007b). *Dîvân-ı kebîr*. Abdalbâki Gölpınarlı (Çev.), (1. bs.), C.2, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Mevlânâ, C. R. (2007c). *Dîvân-ı kebîr*. Abdalbâki Gölpınarlı (Çev.), (1. bs.), C.3, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Mevlânâ, C. R. (2007d). *Dîvân-ı kebîr*. Abdalbâki Gölpınarlı (Çev.), (1. bs.), C.4, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Mevlânâ, C. R. (2007e). *Dîvân-ı kebîr*. Abdalbâki Gölpınarlı (Çev.), (1. bs.), C.5, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Mevlânâ, C. R. (2007f). *Dîvân-ı kebîr*. Abdalbâki Gölpınarlı (Çev.), (1. bs.), C.6, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Mevlânâ, C. R. (2007g). *Dîvân-ı kebîr*. Abdalbâki Gölpınarlı (Çev.), (1. bs.), C.7, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Mevlânâ C. R. (2008). *Fîhi mâ-fîh*. Abdalbâki Gölpınarlı (Çev.), İstanbul: İnkılâp.
- Mevlânâ C. R. (1991a). *Mesnevî*. Veled İzbudak (Çev.), Abdalbâki Gölpınarlı (Gözden Geçiren), C.1, İstanbul: M.E.B.
- Mevlânâ C. R. (1991b). *Mesnevî*. Veled İzbudak (Çev.), Abdalbâki Gölpınarlı (Gözden Geçiren), C.2, İstanbul: M.E.B.



- Mevlânâ C. R. (1991c). *Mesnevî*. Veled İzbudak (Çev.), Abdülbâki Gölpınarlı (Gözden Geçiren), C.3, İstanbul: M.E.B.
- Mevlânâ C. R. (1991d). *Mesnevî*. Veled İzbudak (Çev.), Abdülbâki Gölpınarlı (Gözden Geçiren), C.4, İstanbul: M.E.B.
- Mevlânâ C. R. (1991e). *Mesnevî*. Veled İzbudak (Çev.), Abdülbâki Gölpınarlı (Gözden Geçiren), C.5, İstanbul: M.E.B.
- Mevlânâ C. R. (1991f). *Mesnevî*. Veled İzbudak (Çev.), Abdülbâki Gölpınarlı (Gözden Geçiren), C.6, İstanbul: M.E.B.
- Nesterova, S. (2012). *Mesnevî'de örtülü anlamlar*. (1. bs.), İstanbul: İnsan.
- Özlem, D. (2004). *Etik-ahlâk felsefesi*. İstanbul: İnkılâp.
- Platon (Eflatun) (1999). *Devlet*. Selahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz (Çev.), (5. bs.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Soysaldı, İ. (2007). Mevlânâ'nın Mesnevî'sinde nefis kavramı. *Uluslar Arası Mevlânâ Ve Mevlevîlik Sempozyumu, Bildiriler I*, 163-167, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Tirmizî, H. (2013). *Metafizik mutluluk*. Hacı Bayram Başer (Çev.), (1. bs.), İstanbul: Hayykitap.
- Turgut, A. K. (2013/Bahar). İshrâkî felsefede nefis (ruh) meselesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26), 568-579.
- Türker, Ö. (2008). Nefis. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (C. 32), 529-531, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Türkeri, M. (2006). *Elmalılı'nın Ahlâk Felsefesi*. (2. bs.), İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yay.
- Uludağ, S. (2008a). Nefis. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (C. 32), 526-529, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Uludağ, S. (2008b). Ruh. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (C. 35), 192-193, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Usta, M. (1995). *Divan-ı kebir'de Mevlânâ'nın eğitim görüşü*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Yakıt, İ. (2000). *Batı düşüncesi ve Mevlânâ*. İstanbul: Ötüken.
- Yakıt, İ. (2010). *Mevlânâ'da aşk felsefesi*. İstanbul: Ötüken.
- Yakışan, N. (2008). Mevlânâ'nın Felsefeye Bakışı. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul.

Yardım, A. (2008). *Mesnevî hadisleri*. İstanbul: Damla.

Yavuz, Y. Ş. (2008). Ruh. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (C. 35), 187-192, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Yeniterzi, E. (2008). *Sevginin evrensel mühendisi Mevlâna*. (10. bs.), Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

# İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER ÖĞRETİMİNDE GERÇEKLEŞTİRDİKLERİ DERS DIŞI ETKİNLİKLER ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA\*

Muhammed Esat ALTINTAŞ\*\*

E-mail: maltintas@erciyes.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1677-9982>

**Citation/©:** Altıntaş, M.E. (2019). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretiminde gerçekleştirdikleri ders dışı etkinlikler üzerine nitel bir araştırma. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 83-99.

## ÖZ

Bu çalışmanın amacı, araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi Öğretmenlerinin değer öğretiminde hangi ders dışı etkinlikleri, nasıl gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve bu çerçevede 24 tane İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler “betimsel analiz” tekniği kullanılarak analiz edilip literatür ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değer öğretiminde ders dışı etkinlikleri etkili bir şekilde düzenleyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, Değerler eğitimi, Ders dışı etkinlikler, Öğretmenler.

\* Bu çalışma 2014 yılında Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde kabul edilen “Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniv. İlahiyat F. Din Eğitimi Anabilim Dalı.

## QUALITATIVE STUDY ON EXTRACURRICULAR ACTIVITIES USED IN VALUES EDUCATION BY RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE'S TEACHERS

### ABSTRACT

The aim of this study is to determine which and how extracurricular activities and activities used in values education by the teachers of Primary Religious Culture and Moral Knowledge who participated in our research. Qualitative research model was used in this study. Participation in the study was based on voluntary basis and in this context, 24 teachers from the Primary Religious Culture and Moral Knowledge course were interviewed. The data were analyzed by using descriptive analysis technique and evaluated in the light of literature. It was concluded that most of the teachers in our study could not organize extracurricular activities effectively in values education.

**Keywords:** Religious culture and moral knowledge course, Values education, Extracurricular activities, Teachers.

### Giriş

Toplumların yaşadığı ahlaki sorunlara çözüm bulmak amacıyla belirli ahlaki değerlerin öğretimi konusunda özellikle son yıllarda genelde dünyada ve özelde ise Türkiye’de eğitim alanında değerler ve değer öğretimine yapılan vurgu ön plana çıkmıştır. Türk Milli Eğitimi Temel Kanununda, “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” başlığı altında, öğrencilere kazandırılması hedeflenen bazı değerlerden söz edilmektedir. Söz konusu kanunun ilgili maddesinde “Türk milletinin tüm fertlerini; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2010, s.1). Bu genel amacın yanı sıra, Türkiye’de 2005–2006 öğretim yılından itibaren resmen uygulamaya geçirilen ilköğretim programlarının temel öğeleri arasında doğrudan değerlere ve değer öğretimine yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilk ve orta öğretim düzeyindeki ders programlarında geliştirilmesi gereken değerler, hazırlanan program tanıtım kitaplarında belirtilmiştir. Özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğretim programlarında, değerler ve değer öğretilmesiyle ilgili ayrı bir bölüm hazırlanmıştır (MEB, 2010).

Değer öğretiminde gerçekleştirilen etkinlikler uygulandığı mekâna göre iki şekilde sınıflandırılabilir: Ders içi ve dışı etkinlikler. Ders içi etkinlikler öğrenme süreçlerinin önemli bir bölümüdür. Ders dışı çalışmalara göre daha sıklıkla yapılması ve çok çeşitli yöntemlerin kullanılmasına imkân vermesi açısından dikkat çeker. Bu etkinliklerin en belirgin özelliği ders süresi içinde yapılmasıdır (Açıkgöz, 2003, s.85). Ders dışı etkinlik, ders süresi dışında öğretimi yapılan değerle ilgili içeriği konu alan, belli bir sürede, planlanmış, bireysel ya da

grupla gerçekleştirilen tüm faaliyetler olarak tanımlanabilir (Binbaşıoğlu, 2000; Demirel, 2007, s.123; 28; Gündüz, 2012, s.491).

Değer öğretiminde ders içi etkinlikler önemli olduğu gibi ders dışı etkinlikler de önemlidir (Varış, 1988, s.25). Ders dışı etkinlikleri, program dışı görmekten çok, programı tamamlayan ve programla birlikte uygulanan etkinlikler olarak değerlendirmek gereklidir (Babadoğan, 1990, s.746). Ayrıca ders dışı etkinlikler, programın destekleyici boyutudur ve bu etkinliklerle öğrenciler, derslerde kuramsal olarak aldıkları değerlerle ilgili bilgileri, uygulama boyutunda davranışa dönüştürme imkânına kavuşabilirler. Ders dışı etkinlikler, öğrencinin isteğine bağlı olduğu ve öğrencinin etkin bir şekilde rol aldığı etkinlikler olduğu için, öğrenci hem sıkılmadan çalışabilir hem de yaparak-yaşayarak deneyim kazanabilir (Köse, 2003, s.4).

Değer öğretiminde ders içi etkinliklerle kazandırılmaya çalışılan davranışlar, ders dışı etkinliklerle pekiştirilir ve kalıcılığı sağlanır. Burada önemli olan, ders içindeki etkinliklerle dışındakilerin birbiriyle tutarlı olması ve birbirini tamamlamasıdır. Değer öğretimiyle ilgili olarak öğrencinin gerek ders içinde, gerekse ders dışındaki tüm öğrenme yaşantılarının bir bütünlük içinde olması gerekir (Babadoğan, 1990, ss.745-746). Bunun için, değer öğretiminde, ders içi ve dışı etkinliklerin birlikte ele alınıp, birbirini tamamlar nitelikte düzenlenmesi gerekir (Binbaşıoğlu, 2000, ss.10-11; Hesapçıoğlu, 1994, ss.344-345).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında değerlere ve değer öğretimine doğrudan yer verilmesi önemli bir gelişme olmakla birlikte değerlerin öğretmenler tarafından öğretime nasıl konu edildiği daha önemlidir. Zira öğretmenlerin öğretim anlayış ve becerilerinin niteliği öğretim programının etkili biçimde uygulanmasında belirleyicidir. Bir öğretim programının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin programı benimsemelerine ve programda belirlenen amaçlar doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirmelerine bağlıdır. Okulda yapılan değer öğretiminin öğrencinin ahlaki gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülünce, İlköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşlerinin, deneyimlerinin ve uygulamalarının ortaya çıkarılması gerekir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretimini nasıl gerçekleştirdiklerini incelerken, değer öğretiminin etkililiğiyle doğrudan ilgili olduğundan dolayı öğretmenlerin değer öğretiminde hangi ders dışı etkinlikleri, nasıl gerçekleştirdiklerine özellikle bakılması gerekir. İşte bu nedenle, araştırmanın temel problemini, *“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri değer öğretiminde hangi ders dışı etkinlikleri, nasıl gerçekleştirmektedirler?”* sorusu oluşturmaktadır.

## 1. Yöntem

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin hangi ders dışı etkinlikleri, nasıl gerçekleştirdiklerini ortaya koymaya çalışan bu çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Bu araştırmanın temel veri toplama aracı mülakat olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada mevcut problemin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılabilmesi için sadece mülakat verilerinin yeterli olmayacağı düşüncesiyle nitel veri toplama tekniklerinden biri olan katılımsız gözlem de kullanılmıştır. Böylece bir veri toplama aracının sınırlılığı, diğer bir veri toplama aracıyla aşılmaya çalışılmıştır. Mülakatlar sonrasında elde edilen gözlem ve doküman verileri hem mülakat verilerinin doğruluğunun teyit edilmesini hem de mülakatta ortaya çıkmayan boyutların keşfedilmesini sağlamıştır. Bir de öğretmenin konuyla ilgili mülakattaki görüşleriyle sınıf içindeki uygulamaları birbirinden farklı olabilmektedir. Çeşitli veri toplama araçları (mülakat, gözlem, vb.) sayesinde araştırmacı, bu farklılıkları ortaya çıkarma ya da tutarlılığı saptama imkânına kavuşmuştur. Gözlemler yaparken ahlak öğrenme alanının uygulandığı dersler takip edilmiştir. Bir gözlem formu hazırlanıp kullanılmıştır; ama bununla yetinilmemiştir, alan notları (field notes) olarak da adlandırılan ayrıntılı gözlem notları da tutulmuştur. Araştırmamızda kullanılan gözlem formunda yer alan davranış listeleri, gözlem notlarının incelenmesinde yardımcı bir araç olarak kullanılmıştır; asıl olarak gözlem esnasında ve sonrasında tutulan ayrıntılı alan notları (field notes) temel gözlem verileri olarak kullanılmıştır. Gözlenen olgu, çevresel değişkenlerden bağımsız bir şekilde gözlemlenmeye çalışılmıştır; ortam içerisinde davranışlar birbiriyle ilişkili olacak bir biçimde bütüncül olarak gözlemlenerek alan notlarının tutulmasına özen gösterilmiştir. Derste geçen bütün konuşma metinlerinin ve davranışlarının kaydedilmesi yerine incelenen durumlara ve gözlem esnasında tespit edilen önemli davranış ve sözlere yönelik betimleyici alan notları tutulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına gözlem esnasında tutulan alan notlarının objektif olmasına ve araştırmacının yorum ve düşünceleriyle karıştırılmamasına özen gösterilmiştir. Araştırmacının yorumları gözlem notlarından ayrı tutulmuştur. Araştırmamızda gözlem öğretmenlerin değer öğretimiyle ilgili neleri bildiğinden çok, neleri, nasıl yaptığını görme imkânı vermiştir; ayrıca öğretmenlerin değer öğretimi uygulamaları hakkında derinlemesine ve ayrıntılı veriler sağlamıştır. Nitel araştırmada birden fazla veri toplama aracının kullanılması, araştırmanın veri tabanını zenginleştirmiş, araştırma sonunda ulaşılan bulguların daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmasını ve alternatif yorumlara ulaşılmasını mümkün kılmıştır.

### 1.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için nitel araştırma modelinde yer alan “amaçlı örneklem seçme yöntemi” kullanılmıştır. Örneklem belirlenmesinde amaçlı örneklem seçme yollarından biri olan “maksimum çeşitlilik” örneklemesinden yararlanılmıştır. 2014 yılında gerçekleştirilen bu araştırmaya Kayseri il merkezinde görev yapan 24 DKAB öğretmeni katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmaya 15’i erkek 9’u kadın olmak üzere toplam 24 öğretmen katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 9’u 1-5 yıl, 5’i 6-10 yıl, 3’ü 11-15 yıl, 2’si 16-20 yıl, 5’i ise 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahiptir. Öğretmenlerin mezuniyet durumu incelendiğinde, öğretmenlerin 4’ü Eğitim Fakültesi DKAB, 6’sı İlahiyat Fakültesi İDKAB, 1’i İlahiyat Yeni Lisans, 10’u İlahiyat Eski

Lisans, 2'si Yüksek İslam Enstitüsü ve 1'i İlahiyat Ön lisans mezunudur. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu incelendiğinde, 12 öğretmen yüksek lisans eğitimi almıştır. Ayrıca, öğretmenlerin 19'u devlet okulunda ve 5'i ise özel okulda görev yapmaktadır.

## 1.2. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmamızda nitel araştırma modelinde yer alan “betimsel-yorumlayıcı analiz” tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, araştırmamızın kuramsal çerçevesinin temel boyutlarının önceden oluşturulmuş olmasıdır. Araştırmamızda nitel verilerin analizinde NVivo 10 adlı program kullanılmıştır. Araştırmamızda nitel verilerin analizinde öncelikle görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler Word belgesi olarak bilgisayara kayıt edildikten sonra NVivo 10 nitel veri analizi programına tek tek aktarılmıştır. Araştırmamızda mülakat ve gözlem verilerinin Nvivo 10'da analizi yapılmadan önce öğretmenlerin mülakatta ne demek istedikleri ve gözlemlerde ne yaptıkları bütüncül olarak anlamaya çalışılmıştır. Araştırmamızda, görüşülen öğretmenlerin görüşlerini ve gözlemlerde yaptıklarını aynen yansıtmak amacıyla, kod isimlerin kullanıldığı ve tırnak içine yerleştirilen ‘aynen alıntılara’ sık sık yer verilmiştir. Görüşme ve gözlem verilerinden aynen alıntılar yapılırken görüşmecinin kod ismi verilmiştir. Görüşme ve gözlem yapılan kişilerin kimliklerinin gizli tutulması için öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3...şeklinde kodlar verilmiştir. Bulguları raporlaştırırken, her katılımcının söylediğine ve yaptığına tek tek yer verilmemiştir. Zira onlar farklı şekilde ifade etmelerine rağmen birbirine yakın noktalara temas etmektedirler. Çünkü alıntıların işlevi, sadece bir kişinin görüşlerini ve tecrübelerini göstermek değil aksine aynı düşünceleri paylaşan insan gruplarını temsil etmek için o alıntılara yer vermektir. Elde edilen bulgular aynen alıntılar şeklinde ortaya konduktan sonra, araştırmacı bu bulgularla ilgili yorum ve açıklamalarda bulunmuştur. Çünkü araştırmacının yorumlarının, aynen alıntılarla desteklenmesi yorumların inandırıcılığını artırabilir. Bulguların yorumlanması aşamasında konuyla ilgili literatürden önemli ölçüde yararlanmaya çalışılmıştır. Bunun için araştırmada bulgular betimlendikten sonra ilgili literatürden alıntılar yapılarak ve sık sık aynen alıntılara göndermeler yapılarak bulgular anlamlandırılmaya çalışılmıştır, neden-sonuç ilişkileri irdelenmiş, bir takım sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçların, diğer araştırma sonuçlarıyla ne derece uyduğu veya çeliştiğine işaret edilmiştir.

## 2. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları ders dışı etkinlikleri tespit edebilmek için mülakatlarda onlara *‘Değer öğretilimiyle ilgili ders dışı etkinlikler düzenler misiniz? Düzenliyorsanız, ne tür etkinlikler düzenlersiniz? Bu etkinlikleri nasıl düzenlersiniz?’* sorusu sorulmuştur. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 1'e bakılabilir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Gerçekleştirdikleri Ders Dışı Etkinlikler

	Geziler	Ev Ödevleri	Kulüpler
Ö1	X	X	X
Ö2	-	X	-
Ö3	-	-	-
Ö4	X	X	-
Ö5	-	-	-
Ö6	X	X	-
Ö7	-	X	-
Ö8	X	X	X
Ö9	X	X	X
Ö10	-	X	-
Ö11	X	X	-
Ö12	X	-	-
Ö13	-	-	X
Ö14	X	-	X
Ö15	X	X	X
Ö16	-	-	-
Ö17	X	-	-
Ö18	X	X	X
Ö19	X	-	-
Ö20	-	X	-
Ö21	X	-	-
Ö22	X	X	X
Ö23	-	-	X
Ö24	X	X	-
%	62.5	58.3	37.5

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri ders dışı etkinlikler geziler, ev ödevleri ve kulüp etkinlikleri olmak üzere üç temada kümelenmiştir.

### 2.1. Geziler

Değer öğretiminde gerçekleştirilen ders dışı etkinlikler kategorisinde yer alan birinci tema, *gezilerdir*. Araştırmaya katılan 15 öğretmen (%62.5), değer öğretimiyle ilgili olarak çeşitli geziler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:



“Veren el derneği gibi yerlere qiderek yardımlaşma duygusu verilmeğe çalışılıyor. Kimsesizler yurduna götürüyoruz. Trafik vakfına gidiyoruz kuralları öğrenmeleri için. Mesela bir körler okuluna götürüp verilmiş olan sağlığın ve sıhhatin, göz nimetinin, anlaşılmasına katkı sağlıyoruz. Kızılay’a qidiyoruz kan bağışı yapılıyor.” (Ö17)

“4. ve 5. sınıflara cami ziyareti yaptırıyorum.”(Ö12)

“Erciyes’e kayak yapmaya götürmem basit bir sosyal faaliyet değil, burada bile birçok değerın öğretilmesi var.” (Ö1)

“Arkadaşlık ilişkilerinin kardeşlik ölçüleri içerisinde olması amacıyla piknik, topluca yemek, topluca kahvaltı, sinema, vb. ders dışı etkinlikler yaparız.” (Ö14)

“Değerler eğitimi ile ilgili olarak kabristan ziyareti, huzurevlerine ziyaret, kardeş okulumuzu ziyaret etme gibi ders dışı aktiviteler yaptık.” (Ö21)

“Gruplarla piknik, cafeye gitme gibi etkinlikler yapıyoruz.”(Ö19)

“Yardımlaşma derneklerine götürüyoruz. Yardımlaşma kampanyası yaptık, fakir bir çocuğa tekerlekli sandalye aldık, bu gibi şeylerde o yardımlaşma kuruluşlarına gittik.” (Ö22)

“Değerler eğitimiyle ilgili ders dışı etkinlik olarak birkaç kez huzurevine götürdüm öğrencilerimi.” (Ö9)

“Ben bir yardım kampanyası düzenlemiştim yardımseverlik değeri bağlamında. Okulumuzda fakir öğrenciler çok fazla. Sınıflarda hem gıdasal hem kıyafet hem de maddi para olarak takibatını yaptık. Olağanüstü yardım toplandı. Daha sonra öğrencilerle birlikte fakir ailelerin evlerine geziler düzenledik ve toplanan paraları verdik.” (Ö11)

“Bu sene 3. sınıfların öğretmeni muhtaç olan bir öğrencisi için yardım istedi. Ben de qirdiğim sınıflarda duyuru yaptım, daha sonra beraber ziyarete gidip topladığımız malzemeleri götürdük. Bir de sene içerisinde ahlaklı olanları pikniğe götürüyoruz.” (Ö18)

“Çocukları değer eğitimi bağlamında huzurevine götürüyorum yılsonunda. Bizim mahallede pek çok evde yaşlı mutlaka var. Kimisi yatalak, kimisi çok muhtaç. Çocukların kendileri de ileride o hale gelecekler, o durumu yaşayacaklar. Hissetmelerini de istiyorum. Yaşlıların kendi evlerinde olmasının ne katkısı olabilir sorusunun üzerinde gezi dönüşü konuşuyoruz, birlikte değerlendirmesini yapıyoruz.”(Ö4)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 15 öğretmenin (%62.5) vatan sevgisi, barış ve huzur içerisinde yaşama, merhamet, saygı, sevgi, hoşgörü, sorumluluk, vb. ahlaki değerlerin kazandırılmasına katkı sağlamak için şehitliklere, huzurevlerine, yetiştirme yurtlarına, tarihi yapıları, piknik alanlarına, yardıma muhtaç ailelere, vb. yerlere

geziler düzenlemesi, öğrencilerin söz konusu değerlerle ilgili öğrenme yaşantıları geçirmelerinde oldukça yararlı olabilir. Çünkü öğrenciler geziler vasıtasıyla değerleri yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı elde edebilirler. Bu tür geziler, öğrencilerin derste teorik olarak gördükleri değerleri, zihinlerinde daha da somutlaştırmalarına ve uygulamalarına katkı sağlayabilir. Geziler neticesinde edinilecek tecrübenin öğrenci açısından yararlı ve değerli olabilmesi için en önemli husus, öğretmenlerin değer öğretiminin amaçlarına hizmet edecek biçimde gezileri düzenleyebilmesidir. Bu durum, ilköğretim DKAB dersi öğretim programında şu şekilde ifade edilmiştir: *“Gezilerin amaca hizmet etmesi için gezi öncesinde nelere dikkat edileceğinin belirlenmesi, gezi sırasında gezideki gözlemlerin kaydedilmesi ve gezi sonunda toplanan bilgilerin sınıflanması gibi etkinliklere yer verilmelidir.”* (MEB, 2010, s.28)

Ders dışı bir etkinlik olarak geziler düzenlediklerini ifade eden öğretmenlere mülakatlarda söz konusu etkinlikleri nasıl düzenledikleri sorulduğu zaman onlar sadece gezilecek yere gidip geldiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin gezilerle ilgili ayrıntılı bir plan yapmadıkları, öğrencilerin gezi esnasında neyi gözleyeceklerini açıklayarak öğrencileri geziye hazırlamadıkları, gözlem formu kullanmadıkları, sınıfa dönüldüğünde ise gezinin değerlendirmesini yapmadıkları ve gözlemleri sınıfta tartışmadıkları anlaşılmıştır. Gezilerin değer öğretiminin amaçlarına katkı sağlayabilmesi için öğretmenlerin gezide ön hazırlık, güdüleme, amaçlılık, planlılık, rehberlik edilmesi, gezi sonrası değerlendirme gibi birtakım ilkelere uyması gerekir (Aydın, 1996, s.156; Aydın, 2012, s.109; Bilen, 1999, s.118; Tosun, 1993, ss.26-27). Araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri gezilerin gezip görmek, eğlenmek amacıyla yapılan rastgele, gelişigüzel bir geziden farklı olmadığı izlenimi edinilmiştir. Birtakım rehber ilkelere dikkat etmeden yapılan geziler ise emek, zaman ve para israfıyla ve öğrencilerin gezilerden nitelikli tecrübe edinememesiyle sonuçlanabilir. Araştırmamızda yer alan öğretmenler arasında bu konuda tek istisna, Ö4 olmuştur. Ö4, geziden önce plan yaptığını ve gezi sonrası öğrencilerle değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Ö4'ün dersinde yapılan gözlemlerde de daha önce gerçekleştirilen huzur evi gezisinin değerlendirmesini öğrencilerle yaptığı görülmüştür:

*“Öğretmen: ‘Günlük hayatımızın devam etmesi açısından yardımlaşma önemli midir? Ne düşünürsünüz bu konuda? Öğrenci: ‘Yardımlaşma önemlidir, mesela biz geçen hafta Huzurevine gitmiştik.’ Öğretmen: ‘Ne hissettin orada?’ Öğrenci: ‘Çok heyecanlandım ve mutlu hissettim’ Öğretmen: ‘Ne yaşadınız orada-?’ Öğrenci: ‘Yanında oturdum, sohbet ettik, şiir okuyunca mutlu olduklar’ Öğretmen: ‘Sence yaşlılar orada zor durumdalar mı?’ Öğrenci: ‘Biraz zor durumdalar’ Öğretmen: ‘Ne tür zorluklar yaşıyorlar?’ Öğrenci: ‘ Mesela torun özlemi var’ Öğretmen: ‘Siz nasıl sarılıyorlardı, gözünüzün içine bakıyordu, biz onlara moral verdik, dertlerini paylaştık.’ dedi ve anlatıma devam etti.”*

Ders dışı etkinlik olarak geziler yaptıklarını ifade eden öğretmenlerden 5’i, çeşitli problemlerle karşılaştıklarından dolayı gezi türü etkinlikleri değer öğretiminde etkin bir

şekilde gerçekleştiremediklerini kendileriyle gerçekleştirilen mülakatın başka bir yerinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Devlet okullarında sosyal esirgeme kurumu, huzurevi, vb. etkinlikleri yapma noktasında imkânlarımız yok. Saat kısıtlı, bir saatlik etkinlik saatinde gitmek için araba bulmak lazım, okul müdürünün izin vermesi lazım, senin onu götürüp getirecek imkânlarının olması lazım. Bir yere götürsen öteki öğretmenin dersi kalır. Sıkıntı olduğundan ders dışı etkinlikler pek olmuyor.”(Ö15)*

*“Çocuk esirgeme kurumuna ve huzurevine özellikle küçük çocuklar etkilendikleri için izin vermiyorlarmış. Çocukların oradan geldikten sonra çok üzüldüklerini ifade etmişler. Daha üst kademedeki olanlar gidiyor ama küçük çocukları götürmüyoruz.”(Ö22)*

*“Camiler haftasında, konumuzda bir değer olarak camiydi, çocukları Camii Kebir’e götürdüm. Şöyle bir şey daha var, bazı idarecilerin tersliğinden mi kaynaklanıyor yoksa sınıfa göre mi değişiyor hala 5.sınıfları götüremedim. Her fırsatta söylüyorum müdüre götürelim, artık vazgeçtim söylemekten, dilekçe yazdım hocam şunları camiye götürelim diye, istiyorum bu benim eğitimim, caminin ne demek olduğunu içinde anlatmak istiyorum, yaşayarak anlatmak istiyorum...”(Ö24)*

*“Göreve her başladığımda her ideal öğretmen gibi huzurevine veya çocuk esirgeme kurumuna götürüyüm diye çok istedim ama okul yönetimi bu konuda yardımcı olmuyor. Ben burada piknik düzenlemek istediğime dair dilekçemi müdür yırttı attı. Hocam başımıza iş mi alacağız bahanesiyle. Bu türlü etkinlikler birlik, beraberlik, dayanışma, vb. değerlerin öğrenilmesinde önemlidir, destekliyorum ama okul yönetiminden destek görmüyorum. 14.30 da dersler bitiyor, ek etkinlik yapmak istiyorum bazen. Buna aileler izin vermiyor ve okul idaresi kalmıyor okulda hemen çekip gidiyor.” (Ö18)*

*“Huzurevine gidiliyor, pikniğe gidiliyor, geçmiş yıllardaki müdürümüz iyiydi, kiliseye giderdik. Zaman zaman oluyor ama bu sene yeni gelen müdürümüz çok problemlidir bir adam olduğu için hiç dışarıya açılmıyorum. Bu tür şeyleri engelliyor. Onun için ondan bu türlü taleplerde bulunmuyorum.” (Ö23)*

Yukarıda yer alan Ö18, Ö23, Ö24 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, okul yönetimlerinin ders dışı bir etkinlik olarak geziler gerçekleştirmelerinin önünde engel olduklarını ifade etmişlerdir. Hatta Ö18’in “*Burada piknik düzenlemek istediğime dair dilekçemi müdür yırttı attı.”* ifadesinde de görüleceği üzere bazı okul yöneticileri, buldukları makamdaki yetkilerini kötüye kullanarak öğretmenlerin öğretim girişimlerini engellemekte ve öğretmenleri küçük düşürücü hareketlerde bulunmaktadırlar. Bunun temel nedeni, gezilerde karşılaşılabilecek olumsuzluklar karşısında

okul yöneticilerinin yasal sorumluluk almaktan kaçınmaları olabilir. Okul yönetimlerinin bu konudaki olumsuz tavırları, öğretmenlerin geziler düzenleme konusundaki isteklerini azaltabilir. Ö22'nin ifadesinde görüleceği üzere çeşitli kurumların yöneticilerinin, öğretmenlerin gezi faaliyetlerine izin vermedikleri anlaşılmaktadır. Bu tür problemler, ilgili kurumlarla daha iyi iletişim sağlanarak aşılabılır. Ö15 ise gezi türü etkinliklerin geniş bir zaman ve maliyet gerektirmesinden dolayı gezileri pek gerçekleştiremediklerini ifade etmiştir. Böyle durumlarda öğretmenler, okula yakın yerlere kısa süreli geziler düzenleyebilir.

Özetle, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin (Ö4 hariç), ders dışı bir etkinlik olarak gezileri etkili ve verimli bir şekilde kullanma noktasında eksiklikleri olduğu söylenebilir.

## 2.2. Ev Ödevleri

Değer öğretiminde gerçekleştirilen ders dışı etkinlikler kategorisinde yer alan ikinci tema, *ev ödevleridir*. 14 öğretmen (%58.3), değer öğretiminde ev ödevlerinden yararlanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Ayet buldurma yoluyla değerleri öğretmeye çalışıyorum. Bunu genelde eve ödev olarak veriyorum. Peygamberimizde bulunan ahlaki değerlerle ilgili Kuran’da geçen ayetleri bulup getirmelerini istiyorum. Ayrıca öğretimini yaptığımız değerlerle ilgili slayt ödevleri veriyorum.” (Ö18)*

*“Ders kitabında yer alan etkinlikleri derste yaptırmıyorum ve eve ödev olarak veriyorum.” (Ö20)*

*“Cocuklara ödevler veriyorum veya o değerle ilgili kırk hadis ezberlemelerini istiyorum evde.” (Ö22)*

*“O değerlerle ilgili öğrencilere özet ödevi veriyorum ara sıra. Anlatacağım konuların özetini çıkarmalarını istiyorum kitaptan.” (Ö9)*

*“Ahlak alanıyla ilgili Peygamberimizin ahlaki tamamlamak için gönderilmesi konusunu hazırlan getir şeklinde ödev veriyorum.” (Ö23)*

*“Mesela öğrencilere ‘Namazın insana kazandırdıkları nelerdir’ i ödev olarak veriyorum. Öğrenci müzikli slayt olarak hazırlıyor.” (Ö15)*

*“Sonraki derslerimi yapacağım zaman, çok yoğun bir bilgi eksikliği var da benim programımı anlatmamı engelleyecek bir şey varsa o zaman ders dışı çalışmalarla, ihtiyaçlarına göre ek çalışmalar veriyorum ya da ders başlamadan önce sınıfta tespit ettiğim eksiklikleri gidermek için özet notları fotokopi yoluyla çoğaltır ve gelmeden önce şu konular hakkında bilgi sahibi olmanız gerekir diyorum.” (Ö1)*

*“Her sınıfta her hafta sadece iki öğrenciye farklı ev ödevi veririm, birisine dinimizle ilgili 5 tane soru yaz, cevaplarını da kendin araştırıp getir, dersin bitmesine yirmi dakika kala soracağız. Birisine de söylerim aklına ne geliyorsa dinimizle ilgili bir konuyu araştır, yarım sayfa yaz getir. Haftaya derste bunu sen anlatacaksın. Amacım, o konuyla ilgili hem yazanın hem sınıfın bilgisi olsun.”* (Ö24)

*“Buğün eve gittiğinizde yaptığınız beş iyiliği yazın ya da beş kötülüğü yazın. Ders dışında, asıl hayatın içerisinde bu değerleri hayatına geçiriyor mu? Zaten bunları hayatına geçirmiyorsa, benim derste onları öğretmek için yaptığım etkinliklerin faydalı olacağını düşünmüyorum.”* (Ö2)

*“Güvenilir olmak ile ilgili mesela ders dışı ödevler veriyorum, ders içinde yapılan öğretime katkı sağlaması için. Öğrencilere ailelerini ve çevrelerini bu değer bağlamında gözlemler yapmalarını istiyorum. Etrafınızda bir hafta gözlem yapın diyorum, hangi davranışları size dürüst geldi, hangi davranışları dürüst değil. Bunları liste halinde yazın. Haftaya getirin. Ve getirdiklerini sınıfta paylaşımlarını istiyorum.”* (Ö7)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 14 öğretmenin (%58.3), öğrencilerin ders içerisinde öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerine, bir sonraki konuya hazırlıklı olmalarına ya da konuyla ilgili yeni bilgiler edinmelerine yönelik ev ödevleri verdikleri anlaşılmaktadır. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin, öğretim programında yer alan tüm değerleri haftada iki saatlik bir süre içerisinde öğretmesi zor olduğundan, ev ödevlerinin önemi daha da artmaktadır. İlköğretim DKAB dersinin ders saati, genellikle öğrencilerin değerler konusunda uygulama yapmalarına olanak vermeyecek kadar kısadır. Bundan dolayı ev ödevleri, değerlerle ilgili önceden öğrenilen bilgilerin ve becerilerin pekiştirilmesi, zaman darlığı nedeniyle de söz konusu edilmeyen kısımların öğrenilmesi ve öğrencilerin yeni konulara bilişsel ve duyuşsal açıdan hazırlıklı gelebilmeleri için uygun bir imkândır. Ayrıca ev ödevleri öğrencilerin sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma gibi çeşitli ahlaki değerleri kazanmalarına da yardımcı olabilir (Alaylıoğlu & Oğuzkan, 1976, s.299; Aydın, 1996, s.183; Babadoğan, 1990, s.758; Korkmaz, 2012, s.170).

Ev ödevlerinin yukarıda bahsedilen işlevleri yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmenlerin ders öncesi hazırlık aşamasında öğrencilere verilecek ödevleri planlamaları gerekir. Ama araştırmamıza katılan öğretmenlerle yapılan mülakatlarda ders öncesi yapılan hazırlık kapsamında, ödevleri belirlediğini söyleyen herhangi bir öğretmene rastlanılmamıştır. Nitekim bu durum, öğretmenlerin ev ödevlerini verme niteliklerine yansımaktadır. Örneğin Ö24'ün “*Birisine de söylerim aklına ne geliyorsa dinimizle ilgili bir konuyu araştır, yarım sayfa yaz getir.*” şeklindeki ifadesinde de görüleceği üzere söz konusu öğretmen, ödevin hangi kazanımla ilgili olduğunu belirtmeden öğrencilere ev ödevi vermektedir. Bunun en önemli nedeni, öğretmenin ders öncesi ne

hedeflerle/kazanımlarla ne de ev ödevleriyle ilgili herhangi bir planlama yapmasıdır. Böyle bir anlayışla verilen ev ödevlerinin öğrenciye pek fazla katkı sağlamayacağı aşikârdır.

Öğretmenlerin verdikleri ev ödevlerinin niteliği önemlidir. Ö9, Ö22, Ö24 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, tekrar ve ezberlemeye dayalı, bireysel farklılıkları gözetmeyen genel ödevler verdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirici ve bireysel farklılıklarını göz önüne alıcı nitelikte olmayan ev ödevleri, öğrenciler için istenen yararları sağlamada yeterli değildir. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı özelliklerini geliştirici ödevler verebilmelidir. Ayrıca öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun ödevler vermek de ödevin kalitesini ve amaca uygunluğunu artıran önemli bir unsurdur.

Ö20'nin mülakattaki ifadesinde de görüleceği üzere söz konusu öğretmen, ders kitabında yer alan etkinlikleri eve ödev olarak verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenin ders kitabında bulunan etkinlik görevlerini ev ödevi olarak verme nedeni, zaman baskısının ve konuları yetiştirme kaygısının bir sonucu olabilir. Nitekim Ö20 kendisiyle yapılan mülakatın başka bir yerinde *"Öğretim programı çok sıkışık olmasa rahat rahat işlerim. Ders saati yetmeyebiliyor. Biraz ayrıntılı durduğum için yetiştiremiyorum. Müfredatı yetiştirmeye çalışıyorum."* şeklinde değerlendirmeleri, bu tespiti teyit eder niteliktedir. Böyle bir anlayış bazı öğretmenlerin, öğretim yöntemleri ve zaman yönetimi açısından eğitim yaklaşımlarını gözden geçirmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ö2 ve Ö7'nin ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler, ev ödevlerini öğrencilere değerler konusunda araştırma ve gözlem yapma amacıyla verdiklerini ifade etmişlerdir. Değerlerle ilgili bilgilerin, ders süresi içerisinde öğrencilere teorik bir bilgi biçimindeki bir enformasyon gibi aktarılması mümkün değildir; çünkü bu tür bilgiler, enformasyon türü bilgiler olmaktan ziyade bir "beceri"ye ve bir "yapabilme"ye işaret eden bilgilerdir (Pieper, 1999, s.122). Bu sebeple Ö2, Ö7 gibi bazı öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerinin ve çevresindeki diğer insanların değerlerle ilgili "yaptıklarını" gözlemlemeye yönelik ev ödevleri vermeleri, ders içerisinde öğretilenlerin, gerçek hayat durumlarıyla ilişkisinin öğrencilerce kurulabilmesi açısından önemlidir.

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde 10 öğretmenin (%41.6), bir takım ödevler verdikleri veya verilen ödevleri kontrol ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*"Öğretmen: 'Geçen hafta bugünkü dersle ilgili ödev vermiştim' dedi. Öğrenciye ödevin ne olduğunu sordu. Belirli ayet ve hadislerin ezberlenmiş olması gerektiğini ifade etti. Öğrenciler böyle bir ev ödevinin verilmediğini topluca dile getirince, öğretmen kendisinin de tam hatırlamadığını söyleyerek, konuyu hızlıca değiştirdi." (Ö7 ders gözlem notu)*

*"Öğretmen 'neydi ödevimiz diye' öğrencilere sordu. Öğrenciler 'kandil ve geceleri' şeklinde cevap verdi." (Ö11 ders gözlem notu)*

*"Öğretmen 'ödev veriyim mi' diye sınıfa sordu. Öğrencilerin yarısı evet, yarısı hayır dedi. Ders kitabının sonundaki ödevleri yapmalarını istedi. Sonra 'Peygamberimizin anne-babaya saygı değeriyle ilgili hadislerini ezberleyeceksiniz.' dedi ödev olarak." (Ö22 ders gözlem notu)*

*" Öğretmen ders bitiş zili çaldığı anda sınıfa 'Size bir ödev vereceğim. Kötü alışkanlıklarla ilgili çözüm önerilerinizi yazıp geleceksiniz.' dedi ama öğretmenin dinleyen öğrenci olmadığı görülmüştür." (Ö10 ders gözlem notu)*

*"Öğretmen dersin ortasında 'ödevini getirmeyenler haftaya getirsin.' dedi. Öğretmen dersin sonunda 'ödev olarak bu ünitenin üç sayfasını okuyup gelelim.' dedi." (Ö15 ders gözlem notu)*

*"Öğretmen: 'Kandille ilgili anlatılanları birkaç cümleyle özetliyorsunuz, önümüzdeki hafta bakacağım. Ayrıca üç tane konu işledim, bununla ilgili hadisler deftere yazılacak ve ezberlenecek evde' dedi." (Ö20 ders gözlem notu)*

*"Öğrenciler öğretmene 'ödevlerimize bakmayacak mısınız' diye sık sık soruyor. Öğretmen hiçbir cevap vermiyor. Dersin sonuna doğru bir öğrenci 'öğretmenim ödev veriyorsunuz ama bakmıyorsunuz, iki kişi yapmış koca sınıfta, bu nasıl adalet niye bakmıyorsunuz ki' dedi. Öğretmen: 'Siz konuşun böyle ne güzel oluyor' dedi ve öğrenciye kızdı." (Ö14 ders gözlem notu)*

Ö7, Ö11, Ö22 kodlu öğretmenlerin yukarıda yer alan gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, herhangi bir hazırlık yapmadan ev ödevlerini verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde öğretmenlerin hiçbirinin, ödevin amacıyla ilgili öğrencilere bilgi vermedikleri görülmüştür. Mülakatlarda söz konusu öğretmenlerin, ne hedeflerle/kazanımlarla ne de ev ödevleriyle ilgili ders öncesi hazırlık yaptıkları ortaya çıkmıştır. Hâlbuki amaçları belirlenmeden verilen bir ödev, sadece formalite gereği verilmiş olur ki, bu da istenilen faydayı vermeyebilir.

Ö7, Ö15, Ö20, Ö22 kodlu öğretmenlerin yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, öğrencilere tekrar ve ezbere dayalı ödevler verdikleri görülmektedir. Öğrencilerden ezbere dayalı ödevler istenmesi, onların ödevlere karşı ilgilerini azaltabilir. Söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların kalıp bilgileri öğrencilere aktarmaya çalıştıkları göz önünde bulundurulunca, bir de onların ezbere ve tekrara yönelik ödevler vermeleri, öğrencilerde bıkkınlığa yol açabilir. Eğer değer öğretiminde bıkkınlığa yol açacak ders içi ve dışı etkinlikler yapılıyorsa, orada değerlerin anlamlı öğrenilmesinden söz etmek mümkün olmayacaktır. Çünkü değer öğretiminde ev ödevlerinin verilmesindeki amaç, öğrencilerin değerler konusunda bilgileri depolamasını artırmak değildir; aksine öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları değerleri günlük hayatta yapabileceği uygulamalar içerisinde olmalarını sağlamaktır.

Ö14'ün yukarıdaki gözlem notunda da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, verdiği ödevleri kontrol etmediği ve öğrencilerin bununla ilgili taleplerine de kızarak karşılık verdiği görülmektedir. Öğretmenin verdiği ödevi kontrol etmemesi yani yapanla yapmayı ayırt etmemesi çocukta hakkaniyet-adalet değerinin örselenmesine neden olabilir. Aslında öğretmen bu tutumuyla bir değeri öğretmek yerine onun öğrenilmesini engelleyebilir. Eğer öğretmenler öğrenciye herhangi bir geribildirim sağlamayacaksa, eve ödev vermenin zaten bir anlamı yoktur. Ev ödevlerinin amaçlarına ulaşım ulaşmadığı veya öğrencilere istenilen davranışları kazandırıp kazandırmadığının kontrolü için, bu etkinliklerin planlanması kadar değerlendirilmesi de gerekmektedir. Bu değerlendirmeler, genellikle etkinliklerin sonunda yapılır (Aydın, 1996, s.188; Hesapçıoğlu, 1994, s.349). Eve verilen ödevler öğretmen tarafından kontrol edilip değerlendirildiğinde öğrencilerin öğrenmeye daha çok güdülenebileceği söylenebilir. Nitekim bu konuyla ilgili yapılan bir araştırmada da notla değerlendirilen ev ödevlerinin, notla değerlendirilmeyenlere kıyasla daha etkili bir öğrenme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Walberg, 1984, s.24).

Özetle, bütün bu bulgular ışığında, söz konusu öğretmenlerin çoğunun ödev verme ve değerlendirme konusunda yeterince bilgi ve beceri sahibi olduklarını; dolayısıyla derslerinde ödevlerle ilgili hazırlığı ve değerlendirmeyi etkili kıldıklarını söylemek zor olsa gerektir. Ödevlerin etkililiği, onun belirli nitelikleri taşımasıyla doğru orantılıdır. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin verdikleri ödevlerin açık ve kesin olmadığı, öğrencilerin ilgisini uyandıracak nitelikte olmadığı, tekrar ve ezberlemeye dayalı olduğu, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları gözetmeden verildiği, geribildirimlerinin yapılmadığı görülmüştür. Başka bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Aydın, 1996, ss.183-189). Bu durumun muhtemel nedenleri arasında öğretmenlerin verilen ödevin nasıl daha işlevsel niteliklere sahip olacağı konusunda yeterli pedagojik formasyona sahip olmamaları, ders süresinin az olması, iş yüklerinin çokluğu ve öğrenci sayısının fazlalığı olabilir.

### 2.3. Kulüp Etkinlikleri

Değer öğretiminde gerçekleştirilen ders dışı etkinlikler kategorisinde yer alan üçüncü tema, *kulüp etkinlikleridir*. 9 öğretmen (% 37.5), değer öğretiminde kulüp etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Erdemliler kulübü kurdum. Peygamberimizin kulübüne özenerek haksızlıkları önlemek için. Okulda küfretmeden konuşma, temiz olma, düşene yardım etme, ihtiyacı olana yardım etme, vb. erdemleri yaygınlaştırmak için. Her sınıfta ahlaki yönden iyi olan öğrencileri seçiyorum, hatta erdemliler sözleşmesi ve bildirgesi de hazırladım, çok güzel sonuçlar alıyorum. Çocuklar kendi mahallerinde de erdemliler kulübü diye kurmuşlar. Bir de kulüp esnek bir kulüptü, sen giremezsin değil de, davranışlarını düzeltirsen sen de girebilirsin şeklinde. Çocuklar buna girmek için epey yarışıyorlar.” (Ö18)*



*“Sosyal sorumluluk ve yardımlaşma kulübü bağlamında kulüp faaliyeti olarak öğrencilerimden bir grup, bir ay boyunca huzurevinde yaşlılara gazete okudular. İzcilik yapmaya başladık öğrencilerle. Teorik boyutunu derste verdik. Pikniğe gittik. Bütün öğrencilerle etrafı temizledik.” (Ö1)*

*“Satranç dersinin kulüp öğretmeniyim ben. Sabır değerini orada öğretiyorum. Disiplinli olmayı satrançta öğretiyorum.” (Ö15)*

*“Kulüpler vasıtasıyla gerçekleştiriyoruz. Mesela sosyal dayanışma kulübünde ihtiyacı olanlara yardım etme gibi.” (Ö13)*

*“Benim sorumlu olduğum kulüp sağlık ve temizlik kolu. Önemli gün ve haftalarda onunla ilgili güzel afişlerin olduğu panolar hazırlıyoruz, okulun girişini süslüyoruz. Birkaç gün sürüyor.” (Ö23)*

*“Benim kulübüm sosyal yardımlaşma ve dayanışma. Çevremiz çok fakir muhit olduğu için evden giymedikleri eşyaları getiriyorlar, çocuklara dağıtıyoruz. Elele verelim yardım toplayalım kutusu oluşturduk. Biz orada para topladık çocuklarla. Bunlarla da fakir olan öğrencilere tişört aldık.” (Ö8)*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 9 öğretmenin gerçekleştirdiği kulüp faaliyetleri, öğrencilerin ders içinde öğretimi yapılan değerleri daha iyi anlamalarına ve uygulamaya geçirmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca bu tür faaliyetler, öğrencilere değerleri yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı ve ortamı sağlayabilir (Arslantaş, 1989, s.126; Canbay, 2007, ss.163–164). Yapararak yaşayarak gerçekleşen öğrenmelerin kalıcılık niteliği daha yüksektir. Öğrencilerin çeşitli değerleri kazanmalarında, ahlaki gelişimlerini tamamlamalarında ve sosyalleşmelerinde kulüp türü sosyal etkinliklerin çoğu zaman ders içi etkinliklerden daha etkili olduğunu birçok araştırma sonucu da teyit etmektedir (Berk, 1992, s.1004; Sarı, 2007, s.3; Willis, 2006, s.246). Bu nedenle değer öğretiminde kulüpler vasıtasıyla gerçekleştirilen etkinliklere olabildiğince fazla yer vermekte yarar vardır. Öğrencinin ders içi ve dışındaki öğrenme yaşantıları arasında bir bütünlük kurulduğu takdirde, öğretmenler, öğrencilere değerleri daha iyi öğretebilir. Çünkü bu etkinlikler ders içi faaliyetlerle bütünleştiği oranda kalıcılık ve etkililik düzeyi artar. Ayrıca kulüp faaliyetlerinde istenilen amaçlara ulaşılabilmesi için, bu etkinliklerin dikkatli bir şekilde planlanmaları gerekir. Kulüp faaliyetlerine yer veren öğretmenlerin bu faaliyetleri ne kadar planlı ve düzenli bir biçimde gerçekleştirdikleri meselesi ise ayrıca araştırılmaya muhtaçtır.

## **Sonuç**

*“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Gerçekleştirdikleri Ders Dışı Etkinlikler”* adlı bu çalışmada değer öğretimiyle ilgili olarak 15 öğretmen (%62.5), çeşitli geziler gerçekleştirdiklerini, 14 öğretmen (%58.3) ev ödevlerinden yararlanmaya çalıştıklarını ve 9 öğretmen (% 37.5) kulüp etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin

gerçekleştirdikleri ders dışı etkinlikler, öğrencilerin ders içinde öğretimi yapılan değerleri daha iyi anlamalarına ve uygulamaya geçirmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca bu tür etkinlikler, öğrencilere değerleri yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı ve ortamı sağlayabilir. Araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin ders dışı etkinlikler düzenlemesi önemli olmakla birlikte, onların değer öğretiminde ders dışı etkinlikleri nitelikli bir şekilde planlaması, düzenlemesi ve değerlendirmesi daha önemlidir. Değer öğretiminde ders dışı etkinlikler gerçekleştirdiklerini ifade eden öğretmenlerden elde edilen mülakat ve gözlem bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gezileri, ev ödevlerini ve kulüp faaliyetlerini etkili ve verimli bir şekilde planlama, düzenleme ve değerlendirme konusunda yeterince bilgi ve beceri sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Ders dışı etkinliklerle istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için öğretmenlerin öncelikle ders öncesi hazırlık aşamasında ders dışı etkinlikleri planlamaları gerekir. Ama mülakatlarda ders dışı etkinliklerin düzenlenmesiyle ilgili olarak hazırlık yaptığını ifade eden herhangi bir öğretmene rastlanılmamıştır. Şu halde araştırmaya katılan bazı öğretmenler çeşitli kulüp faaliyeti düzenlediklerini veya ev ödevleri verdiklerini veya geziler gerçekleştirdiklerini ifade etseler de, öğretime hazırlık aşamasında ödev belirleme konusunu düşünmeyen öğretmenlerin bu konudaki uygulamalarının niteliğinin sorgulanmaya muhtaç olduğu söylenebilir. Değer öğretiminde ders dışında yapılan etkinlikleri ders içi çalışmalarla ne kadar bütünleştirebildikleri ise ayrıca ele alınmaya muhtaçtır.

#### KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (5.Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alaylıoğlu, R., & Oğuzkan, F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka Yayınları.
- Arslantaş, Ö. (1989). İlkokullarda Eğitici Kol Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, M. Z. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, Ş. M. (1996). *Din dersi öğretmenlerinin pedagojik formasyonları*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Babadoğan, C. (1990). Ev ödevlerinin eğitim programı içindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 745–767.
- Berk, L. E. (1992). The extracurriculum. *A project of American educational research association* içinde (Editör: J. Philip.). New York: Macmillian Library Reference.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Canbay, A. (2007). İlköğretim okullarında sosyal etkinlikler ve müzik kulübünün önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, (174).
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya : eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündüz, İ., & Diğerleri. (2012). Dokuzuncu sınıf coğrafya derslerinde ders dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 32(2), 489–513.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri (Eğitim programları ve öğretim)* (3.Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, M. (2012). *Kur'an kursu öğreticilerinin eğitim-öğretim yeterlilikleri*. Ankara: TDV Yayınları.
- Köse, E. (2003). İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya ve Okul Kültürünü Algılamaya Etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- MEB. (2004). *Sosyal bilgiler programı ve kılavuzu (4-5)*. Ankara.
- MEB. (2010). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (50), 150-200.
- Tosun, C. (1993). Din öğretiminde gezi gözlem yöntemi. *Din Öğretimi Dergisi*, (40), 23-32.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, (41).
- Willis, H. E. (2006). The hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, (2), 246-250.



# İMAM HATİP ORTAOKULU DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ALAN YETERLİLİKLERİ\*

İbrahim ARAS\*\*

E-mail: ibrahimaras43@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1481-4286>

Veli ÖZTÜRK\*\*\*

E-mail: veli.ozturk@deu.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-4166-5864

**Citation/©:** Aras, İ., & Öztürk, V. (2019). İmam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 101-123.

## Öz

Bu çalışmada, “İmam Hatip Ortaokulu (İHO) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri” anketi ile öğretmenlerin “önem” ve “yeterlik” algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’in belirlediği “Özel Alan Yeterlilikleri” 20 farklı üniversiteden 48 uzmanla 2 DKAB öğretmenin görüşleri doğrultusunda, 5’li likert tipi anket formuna dönüştürülmüştür. Çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “İHO DKAB Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri Anketi” 2015 yılında öğretmenlerin seminer dönemlerinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Kütahya, Uşak, Balıkesir, Eskişehir, Manisa ve Afyonkarahisar illerindeki 78 İHO’da çalışan 355 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde maddelere katılım düzeyiyle ilgili olarak ağırlıklandırılmış ortalama değerleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Öğretmenlerin, özel alan yeterlik maddelerini yüksek düzeyde önemli gördükleri ve yeterlik maddelerine göre kendilerini yeterli hissettikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kavramlar:** İmam hatip ortaokulu, Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, Öğretmen yeterlilikleri, Özel alan yeterlilikleri, Din eğitimi.

\* Bu Çalışma yazarın “İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

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

\*\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi ABD Öğretim Üyesi.

## SPECIAL FIELD COMPETENCIES OF RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE TEACHERS AT IMAM HATIP SECONDARY SCHOOLS

### Abstract

In this research it was aimed to determine special field competencies of teachers of religious culture and ethics course who work at Imam- Hatip secondary schools and fix teachers' importance and proficiency levels according to the determined competencies. In the research, the "Special Field Competencies" determined by the Ministry of National Education were converted into a 5-point likert type questionnaire in accordance with the opinions of 48 experts from 20 different universities and 2 experienced teachers of religion and morals. Quantitative research method was used in the research. Prepared by the researcher, in accordance with the opinions of the experts, "The Questionnaire of Special Field Competencies of religion and morals teachers at Imam-hatip secondary schools" was applied in the occupational work periods of teachers in 2015. The obtained data were analyzed with statistical methods. The sample of the study consists of 355 teachers working in 78 Imam-Hatip Secondary school in Kütahya, Uşak, Balıkesir, Eskişehir, Manisa and Afyonkarahisar provinces. In the analysis of the data, the weighted mean values related to the level of participation in the questionnaire items were determined. As a result of the research, it was determined that the teachers see the Field-special competency components as important at a high level and that they felt competent in terms of these competency components.

**Keywords:** Imam hatip secondary school, Religious culture and ethics course teacher, Teacher competencies, Special field competencies, Religious education.

### Giriş

Din, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını ilahi esaslara uygun amaçlar doğrultusunda, kendi iradeleri ile kalıcı davranışlar haline getirmeyi ve insanlara yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için yürütülecek rehberlik görevinin, işinin ehli öğretmenler tarafından yapılması oldukça önemlidir (Zengin, 2015, s.13). İlim ehlinde aranacak özellikler herkeste kolayca bulunacak vasıflar değildir. Bir uzmanlık mesleği olan öğretmenliğin de kendine özgü nitelikleri ve yeterli seviyeleri bulunmaktadır. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenin meslekî gelişiminin yanında, öğrencinin, velinin ve okulun gelişimini destekleyecek, dolayısıyla da eğitimin niteliğinin artırılmasında tüm paydaşlara önemli katkılar sağlayacaktır (MEB, 2008, ss.II-X). MEB'e göre "Özel Alan Yeterlikleri", "Öğretmenlik mesleğini verimli ve etkili bir biçimde yerine getirebilmek amacıyla alanlara özgü olarak sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak ifade edilmektedir

(MEB, 2008, s.VIII). Ülkemizde DKAB öğretmenlerine yönelik çeşitli araştırmalar yapılmış ancak İHO'da görev yapan DKAB öğretmenlerinin "Ortaokul DKAB Öğretmeni Özel Alan Yeterlik Maddeleri"ni hangi düzeyde önemli gördükleri ve yeterlik maddelerine göre kendilerini hangi düzeyde yeterli hissettikleri henüz araştırılmamıştır. MEB tarafından ortaokullarda görev yapan DKAB öğretmenleri için hazırlanan özel alan yeterliklerinin alanda uygulamalarına yönelik çeşitli sorunlar olduğu düşünülmektedir. Bu sorunlara yönelik çözümler geliştirilmesi için İHO'da görev yapan DKAB öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerinin alınması planlanmaktadır.

1986'da Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO) tarafından öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler madde madde tespit edilmiştir (Uslu, 2014, ss.41-45). Türkiye'de MEB'in öncülüğünde öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik ilk ciddi çalışma 1995 yılında başlatılmış, zaman zaman kesintiye uğrasa da günümüze kadar sürdürülmüştür (Işıkdogan, 2006, s.13). MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYEGM) tarafından 2008 yılında 16 alanın özel alan yeterlikleri "İlköğretim DKAB Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri" de dâhil olmak üzere tespit edilmiş ve kitap halinde basılmıştır (MEB, 2008). Alan yazın incelendiğinde konuyla ilgili pekçok araştırma yapıldığı anlaşılmaktadır. "Özel Alan Yeterlikleri" üzerine tamamlanmış araştırmalardan bazıları şunlardır: Görkaş (2017); Kandirmaz (2017); Aytekin (2016); Candaş (2016); Er (2017); Atmaca (2016); Karabulutlu (2016); Köroğlu (2015); Gülyüz (2015); Karadoğan (2014); Özyurt (2014); Özkan (2014); Çavuş (2014); Kararmaz (2013); Selçuk (2013); Fidan (2012); Duman (2012); Özbilen (2012); Şengül (2012); Gül (2012); Gülteke (2012); Avcı (2011); Güneş (2011); Bingöl Meşe (2010); Özlük (2010); Yılmaz (2010); Aydın (2010); Kök Çiftçi ve Ayık (2014); Mete (2012); Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010); Karacaoğlu (2008); Kahramanoğlu ve Ay (2013); Uslu (2014) özel alan yeterlikleri üzerine çalışma yapan araştırmacılarıdır.

Bu araştırmada İHO'larda görev yapan DKAB öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle araştırmanın temel sorusu; İHO'larda görev yapan DKAB öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik yaklaşımları nasıldır? şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmada cevap aranacak alt sorular şunlardır:

"İHO DKAB öğretmenlerinin özel alan yeterlik düzeyleri nasıldır?"

"Öğretmenlerin özel alan yeterliklerini önemli görme düzeyleri nasıldır?"

Araştırmaya konu olan İHO DKAB öğretmenlerinin taşıdığı sorumluluk ve görev oldukça önemlidir. Öğrencilerin DKAB alanıyla ilgili derslere yönelik ilgi göstermesi ve derslerin verimli olabilmesi, DKAB öğretmenin sahip olduğu yeterliklerle yakından ilişkilidir. Bu nedenle araştırmanın; halen İHO'da DKAB öğretmeni olarak görev yapanlara yapanlara durumlarını değerlendirme, eksikliklerini giderme ve kendilerini geliştirme imkânı verecek olması ve DKAB Öğretmeni yetiştiren fakültelere, araştırmacılara, konunun tüm

paydaşlarına, MEB'e ve bu konuda çalışma yapan diğer kurum ve kuruluşlara katkı sağlayacak olması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

## 1. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 1.1. Araştırmanın Modeli

İHO DKAB öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin, öğretmenlerin bu yeterliklere yönelik görüşlerinin, önem ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nicel araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Öğretmenlerin yeterlik seviyelerini incelemek amacıyla deneysel olmayan nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır" (Karasar, 1991, s.77). Başka bir ifade ile tarama modeli, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların ilgileri, görüşleri, algıları, becerileri, yetenekleri tutumları ve benzeri (vb.) özelliklerinin incelendiği araştırmalara denilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014; Büyüköztürk, 2008; Can, 2016; Creswell, 2010; Gürbüz ve Şahin, 2015; Karakaya, 2009, ss.55-84). Bu model, geniş bir evrenin birtakım özelliklerinin tanımlanmasında, birçok değişken arasındaki ilişkilerin aynı anda test edilmesine imkân sağlamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2015; Özdemir, 2015, ss.77-97).

### 1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de İHO'larda görev yapan DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleminin tespit edildiği dönem içinde Türkiye genelinde bulunan İHO'larda görev yapan toplam 3362 DKAB öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmanın örnekleme, küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklem grubuna dâhil olan il merkezlerinin seçiminde Basit Tesadüfi Örneklem Tekniği (Simple Random) ile 6 il (Eskişehir, Kütahya, Afyon, Uşak, Manisa ve Balıkesir) seçilmiştir. İkinci aşamada bu illerde yer alan İHO'lar arasında yine Basit Rastgele Örneklem Tekniği kullanılarak en az 78 okul seçilmiştir. Üçüncü aşamada ise seçilen bu 78 okulda görev yapan 355 DKAB öğretmenine hazırlanan anket formları dağıtılmıştır. Örneklem; 3 farklı coğrafi bölgede yer alması; farklı bölgelerden 3 farklı büyük şehrin olması; bunun yanında orta seviyede gelişmiş illerin de bulunması; kırsal ya da kentsel gibi farklı yönleri bulunan tüm okulların araştırmaya dâhil edilmiş olması; ayrıca seminerlerde Türkiye'nin farklı bölgelerinden farklı niteliklere sahip öğretmenlerin de araştırmaya misafir katılımcı olarak katkı sunmuş olması gibi sebeplerin yanında % 95'lik güvenilirlik seviyesi göz önüne alındığında tesadüfi



yöntemle seçilen 355 öğretmenin evreni yansıtacağı değerlendirilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014).

### **1.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler, nicel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket MEB'in düzenlediği yeterlik maddelerinin uzmanların görüşleri doğrultusunda geliştirilmesi sonucu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma için yeni bir ölçek geliştirilmemiştir. Hazırlanan anket formu; kişisel bilgiler bölümü ve 57 maddelik likert tipi anket bölümünden oluşmaktadır.

#### **1.3.1. Kişisel Bilgiler**

Anketin kişisel bilgiler bölümü, öğretmenlerinin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik 17 soruluk bir bölümdür. Bu bölüm İHO'larda görev yapan DKAB öğretmenlerinin; yaş, evlilik, mezun olduğu lise, fakülte, hizmet yılı, haftalık girdiği ders saati sayısı gibi kişisel yönlerinin belirlenmesini amaçlamıştır.

#### **1.3.2 İHO DKAB Öğretmenleri Özel Alan Yeterlilikleri Anketi**

Araştırmada kullanılan anket hazırlanırken; MEB'in düzenlediği "Ortaokul DKAB Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri"ne ait 98 yeterlik maddesi değerlendirmeye alınmış, 2 Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı (ABD) uzmanının görüşleri doğrultusunda panel anket şekline dönüştürülerek uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri; Türkiye'deki 20 devlet üniversitesinin ilahiyat fakültesi, islami ilimler ve eğitim fakültelerinde görevli 48 uzman ile 2 tecrübeli İHO DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Uzmanların 98 madde hakkındaki görüşleri ve ölçme ve değerlendirme ABD uzmanlarıyla yapılan değerlendirmeler sonunda araştırmacı tarafından 57 maddelik 5'li likert tipi "İHO DKAB Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri Anketi" hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formu DKAB öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerine ("Alan Bilgisi", "Alan Eğitimi Bilgisi" ve "Tutum ve Değerler") yönelik algılarını belirlemeyi hedefleyen 57 maddeden oluşmaktadır. Anket formu; öğretmenlerin maddeleri hangi düzeyde önemli gördüklerini ve maddelere göre kendilerini hangi düzeyde yeterli hissettiklerini belirttikleri iki farklı anket formu olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır.

#### **1.4. Verilerin Analizi**

Anket aracılığı ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından istatistiksel program kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin frekansları ve yüzdelik dağılımları belirlenmiştir. Anket maddelerine katılım düzeyi ile ilgili olarak ağırlıklandırılmış ortalama değerleri tespit edilmiştir.

## 2. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma verilerine dayalı olarak elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

### 2.1. Sosyo-Demografik Bulgular

Tablo 1. Örneklem Cinsiyet Dağılımı

	Frekans (Sıklık)	Yüzde
Kadın	82	32,5
Erkek	170	67,5
Toplam	252	100

Tabloya göre çalışmaya katılan toplam 252 öğretmenden yaklaşık % 33'ü kadın (n=82), % 67'si de (n=170) erkektir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Medeni Durumları

	Frekans (Sıklık)	Yüzde
Bekâr	41	16,3
Evli	210	83,3
Diğer	1	0,4
Toplam	252	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde grubun büyük bölümünün evli (n=210) olduğu, bekâr öğretmenlerin (n=41) sayıca az olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Durumları

	Frekans (Sıklık)	Yüzde
20-30	55	21,8
31-40	93	36,9
41-50	62	24,6
51 ve yukarı	42	16,7
Toplam	252	100

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde yaklaşık 37'si 31-40 yaş arasında, % 22'si 20-30 yaş arasında, % 25'i 41-50 yaş arasında, % 16,7'si 51 ve yukarı yaş arasında oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Durumları

	Frekans (Sıklık)	Yüzde
İmam Hatip Lisesi (İHL)	221	87,7
Diğer lise	31	12,3
Toplam	252	100

Öğretmenlerin % 87,7'sinin İHL mezunu (n=220), % 12,3'sinin de diğer lise mezunu (n=31) olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Hafız Olup Olmama Durumları

	Frekans (Sıklık)	Yüzde
Hafız	26	10,3
Hafız değil	226	89,7
Toplam	252	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 89,7'sinin hafız olmadığı (n=226), % 10,3'ünün ise (n=26) hafız olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülte / Yüksekokul Durumları

	Frekans (Sıklık)	Yüzde
Yüksek İslam Enstitüsü (YİE)	4	1,6
İlahiyat ön lisanstan sonra, ilahiyat lisans tamamlama (İLİTAM)	3	1,2
İİF	7	2,8
İF (Mezun olduktan sonra pedagojik formasyon (Mezun O.S. P.F.))	28	11,1
İF (Pedagojik formasyonlu (PF))	150	59,5
İlköğretim DKAB Öğretmenliği	57	22,6
Diğer	3	1,2
Toplam	252	100

Öğretmenlerin yaklaşık % 59,5'i İF Pedagojik Formasyonlu (PF) mezunu (n=150), % 22,6'sı İlköğretim DKAB öğretmenliği mezunu (n=57), % 11,1'i İF (mezun olduktan sonra pedagojik formasyon (Mezun O.S. P.F.)) mezunu (n=28), % 2,8'i de İİF mezunu (n=7), % 1'i de YİE, İLİTAM veya diğer bölümlerden mezun olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Haftalık Girdiği Toplam Ders Saati Sayısına İlişkin Durumları

	Frekans (Sıklık)	Yüzde
2-15	45	17,9
16-25	53	21
26 ve daha fazla	154	61,1
Toplam	252	100

Tabloya göre 154 öğretmenin (% 61,1 ile) 26 veya daha fazla saat derse girdiği, 53 öğretmenin (% 21 ile) 16-25 saat arası derse girdiği, 45 öğretmenin (% 17,9 ile) 2-15 saat arası derse girdiği görülmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinde Kaç Yıl Görev Yaptığına İlişkin Durumları

	Frekans (Sıklık)	Yüzde
1-5	72	28,6
6-10	45	17,9
11-20	60	23,8
21 ve üstü	75	29,8
Toplam	252	100

Tabloya göre öğretmenlerin 75'i (% 29,8 ile) 21 yıl veya daha fazla, 72'si (% 28,6 ile) 1-5 yıl, 60'ı (% 23,8 ile) 11-20 yıl, 45'i de (% 17,9 ile) 6-10 yıl arası hizmeti bulunmaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Lisans Eğitimi Dışında DKAB Öğretmenliğiyle İlgili Herhangi Bir Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılmaya İlişkin Görüşleri

	Frekans (Sıklık)	Yüzde
Evet katıldım	101	40,1
Hayır katılmadım	151	59,9
Toplam	252	100

Tabloya göre öğretmenlerin 151'i (% 59,9 ile) hizmet içi kursa katılmadığı, 101'i (% 40,1 ile) hizmet içi kursa katıldığı görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin En Son Mezun Olduğu Yükseköğrenim Durumları

	Frekans (Sıklık)	Yüzde
Lisans	226	89,7
Yüksek lisans	26	10,3
Toplam	252	100

Tabloya göre öğretmenlerin yaklaşık % 90'ı lisans mezunu, lisans mezuniyeti sonrasında yüksek lisans yapanlar ise yaklaşık % 10'dur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim ve Arapça Dersine İlişkin Görüşleri

		Frekans (Sıklık)	Yüzde
Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretimindeki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri	Evet, yeterliyim	162	64,3
	Kısmen yeterliyim	77	30,6
	Hayır, yeterli olduğumu düşünmüyorum	13	5,2
	Toplam	252	100
Arapça Dersine Girmeye İlişkin Görüşleri	Evet, isteyerek	96	38,1
	İsteksiz olarak ya da zorunluluktan girmiyorum	23	9,1
	Hayır, girmiyorum	133	52,8
	Toplam	252	100

Tablo 11'e göre Kur'an-ı Kerim dersi öğretiminde 162 öğretmenin ( % 64,3 ile) kendisini yeterli bulduğu, 77 öğretmenin (% 30,6 ile) kısmen yeterli bulduğu, 13 öğretmenin de (% 5,2 ile) kendisini yeterli bulmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin Arapça dersine isteyerek ya da isteksiz olarak girip girmediğine ilişkin görüşlerine göre 133 öğretmenin (% 52,8 ile) Arapça dersine hiç girmedeği, 23 öğretmenin (% 9,1 ile) Arapça derslerine isteksiz olarak ya da zorunluluktan girdiği, 96 öğretmenin ise (% 38,1 ile) Arapça derslerine isteyerek girdikleri anlaşılmaktadır.

## 2.2. "İHO DKAB Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmada katılımcılara İHO DKAB Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine yönelik yeterlik ve önem düzeylerini tespit etmek amacıyla sorular yöneltilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

### 2.2.1. "İHO DKAB Öğretmenlerinin Alan Bilgisi Yeterlik Alanına İlişkin Görüşleri

Tablo 12. Öğretmenlerin "Alan Bilgisi" Yeterlik Alanına İlişkin Görüşleri (Önem ve Yeterlik)

		ÖNEMLİ GÖRME					YETERLİK				
		Çok önemli (5) Çok önemsiz (1)					Çok yeterliyim (5) Çok yetersizim (1)				
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
<b>A.1. Din ve mahiyetini kavrayabilme</b>											
1	Din ve din ile ilgili kavramları yorumlayabilme	135	109	7		1	46	179	26	1	

2	Dinin kaynağı ve önemini açıklayabilme	168	76	7		1	74	152	24	2	
3	Dinlerin tarihsel gelişimi, temel kaynaklarını ve öğretilerini yorumlayabilme	85	111	49	6	1	25	131	89	7	
<b>A.2. İnanç ve inanç esaslarını değerlendirebilme</b>											
4	İnanç ve inançla ilgili kavramları yorumlayabilme	157	83	11		1	76	145	28	3	
5	İslam Dini'ndeki inanç esaslarını ayet ve hadislerle temellendirebilme	189	56	6		1	54	136	58	4	
6	Allah, melek, ilahi kitap, peygamber, ahiret ve kader inancını akli ve nakli delillerle yorumlayabilme	165	75	11		1	66	139	45	2	
<b>A.3. İbadet ve mahiyetini analiz edebilme</b>											
7	İbadet ve ibadetle ilgili kavramları ve ibadetin mahiyetini yorumlayabilme	169	72	10		1	89	141	22		
8	İbadetin İslam Dini'ndeki yeri ve önemini Ayet ve Hadislerle temellendirebilme	177	73	1		1	76	133	41	2	
9	İslam Dini'ndeki ibadetlerle ilgili ilkeleri, çeşitlerini, özelliklerini ve yapılaş şekillerini açıklayabilme	168	76	6	1	1	99	130	20	3	
10	İbadetlerle ilgili Dua, Ayet ve Sureleri okuyarak anlamlarını yorumlayabilme	159	83	9		1	83	128	38	3	
11	İbadetlerin bireysel ve toplumsal yararlarını akli ve nakli delillerle temellendirebilme	136	101	15			63	144	42	3	
<b>A.4. Ahlak ve mahiyetini analiz edebilme</b>											
12	Ahlak ve ahlakla ilgili kavramları açıklayabilme	145	94	13			84	129	38	1	
13	Ahlakın İslam Dini'ndeki yeri ve önemini Ayet ve Hadislerle temellendirebilme	166	79	5	1	1	66	135	46	5	
14	İslam'da övülen ve sakınılması istenen tutum ve davranışları açıklayabilme	176	69	6		1	100	131	21		
15	İnanç - İbadet - Ahlak ilişkisini kurabilme	169	75	7		1	94	130	28		
16	Güzel ahlakın bireysel ve toplumsal yaşama etkilerini belirtebilme	169	78	5			96	136	20		

<b>A.5. İslam ve İslam düşüncesinin tarihsel gelişimini ve içeriğini analiz edebilme</b>										
17	İslam Dini'nin temel özelliklerini ve ana konularını temel kaynaklarından ana hatlarıyla açıklayabilme	144	100	8			75	135	42	
18	Hz. Muhammed'in hayatını ve örnekliliğini bütün yönleriyle betimleyebilme	191	59	2			86	127	37	2
19	İslam Düşüncesinin oluşumunu, tarihsel gelişimini ve temel özelliklerini tartışabilme	97	112	41	2		39	136	71	6
20	İslam ilimleriyle ilgili temel kaynakları genel özellikleriyle tanıtabilme	103	109	38	2		35	128	80	9
<b>A.6. Din-kültür ilişkisini kavrayabilme</b>										
21	Kültür, kültürler ve Türk kültürü ile ilgili kavramları açıklayabilme	64	111	71	6		47	128	71	6
22	Dinin kültür üzerindeki, kültürün din üzerindeki etkilerini yorumlayabilme	81	125	44	2		58	146	47	1
23	İslam kültür ve medeniyetinin oluşumunu ve temel özelliklerini açıklayabilme	78	122	50	2		36	131	80	5
24	İslam Düşüncesindeki farklı yorum biçimlerinin oluşumunu, tarihsel gelişimini ve yorumlarını ana hatlarıyla belirtebilme	102	112	35	3		41	124	78	9
25	İslam'ın sanat ve estetiğe bakışını açıklayabilme	52	111	82	6	1	38	99	96	19

Tablo 12 öğretmenlerin "Alan Bilgisi Yeterlik" alanına ait yeterlik maddelerini ne derece önemli gördükleri ve yine bu maddelere göre kendilerini hangi düzeyde yeterli algıladıklarına ilişkin görüşlerini göstermektedir. Alan bilgisi yeterlik alanına ait toplam 25 maddeden 14 tanesinde sadece 1 öğretmen bu 14 maddenin çok önemsiz olduğunu düşünmektedir. Alana ait yeterlik maddelerine göre hiçbir öğretmen kendisinin çok yetersiz olduğunu düşünmemektedir. Alan bilgisi yeterlik alanının;

A1 alt yeterlik maddesine ait 3. madde "Dinlerin tarihsel gelişimi, temel kaynaklarını ve öğretilerini yorumlarını" maddesi, öğretmenlerin maddeyi önemli görmesi ve kendilerini yeterli görmeleri yönünden, diğer maddelere göre oldukça düşük seviyelerde olması bakımından dikkat çekmektedir.

A2 alt yeterlik maddesine ait olan "İslam Dini'ndeki inanç esaslarını ayet ve hadislerle temellendiririm" yeterlik maddesinde ise; öğretmenler bu maddeyi dikkat çekici oranda

çok önemli görmesine karşın, bu maddeye göre kendilerini yine dikkat çekici oranda yeterince yeterli görmemektedir. Yani, bu maddeyi 189 öğretmen çok önemli, 56 öğretmen önemli, 6 öğretmen orta seviyede önemli görürken, bu maddeye göre 54 öğretmen kendisini çok yeterli, 136 öğretmen yeterli, 58 öğretmen ise orta seviyede yeterli görmektedir.

A3 alt yeterlik maddesine ait olan “İbadetin İslam Dini’ndeki yeri ve önemini ayet ve hadislerle temellendiririm” yeterlik maddesinde; 177 öğretmen bu yeterlik maddesini çok önemli, 73 öğretmen ise önemli bulmaktadır. Bu maddeye göre 76 öğretmen kendisini çok yeterli, 133 öğretmen ise bu maddeye göre kendisini yeterli görmektedir. “İbadetlerin bireysel ve toplumsal yararlarını akli ve nakli delillerle temellendiririm” yeterlik maddesinde ise; bu yeterlik maddesini 136 öğretmen çok önemli görmesine karşın kendisini bu maddeye göre çok yeterli gören öğretmenlerin sayısı sadece 63’tür.

A4 alt yeterlik maddesine ait olan “Ahlakın İslam Dini’ndeki yeri ve önemini ayet ve hadislerle temellendiririm” yeterlik maddesinde; 166 öğretmen bu yeterlik maddesini çok önemli, 79 öğretmen ise önemli bulmaktadır. Bu maddeye göre 66 öğretmen kendisini çok yeterli, 135 öğretmen ise bu maddeye göre kendisini yeterli görmektedir.

“A5 alt yeterlik maddesine ait 19. ve 20. maddeleri ile A6 yeterlik maddesine ait olan tüm maddeler diğer maddelere kıyasla önem ve yeterlik algısı bakımından oldukça düşük oranlarda olması bakımından dikkat çekmektedir. 19. madde olan “İslam Düşüncesinin oluşumunu, tarihsel gelişimini ve temel özelliklerini tartışırım” yeterlik maddesini 97 öğretmen çok önemli görmesine karşın kendisini bu maddeye göre çok yeterli gören öğretmenlerin sayısı sadece 39’dur. “İslam ilimleriyle ilgili temel kaynakları genel özellikleriyle tanıtırım” yeterlik maddesini 103 öğretmen çok önemli görmesine karşın kendisini bu maddeye göre çok yeterli gören öğretmen sayısı ise sadece 35’tir.

A6 alt yeterlik maddesine ait olan yeterlik maddelerinin genelini diğer maddelere göre daha az sayıda öğretmen çok önemli görmekte ve yine diğer maddelere kıyasla daha az sayıda öğretmen kendisini çok yeterli görmektedir.

Bu alana ait olan yeterlik maddelerinin tamamına yakınında öğretmenlerin büyük çoğunluğu maddeleri çok önemli ya da önemli görmekte, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu kendilerini genel anlamda çok yeterli, yeterli ya da orta seviyede yeterli görmektedir. Bu yeterlik alanına ait tüm maddelerde öğretmenlerin önem algılarının yeterlik algılarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.



## 2.2.2. "İHO DKAB Öğretmenlerinin Alan Eğitimi Bilgisi Yeterlik Alanına İlişkin Görüşleri

Tablo 13. Öğretmenlerin "Alan Eğitimi Bilgisi" Yeterlik Alanına İlişkin Görüşleri (Önem ve Yeterlik)

		ÖNEMLİ GÖRME					YETERLİK				
		Çok önemli(5) Çok önemsiz (1)					Çok yeterliyim (5) Çok yetersizim (1)				
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
<b>B.1. Öğrenme-öğretme sürecini planlayabilme</b>											
26	Öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerini dikkate alarak plan yapabilme	133	109	7	2	1	48	146	52	6	
27	Planlarımda öğrencilerin öğrenme tarzlarına uygun, dini ve ahlaki kavramları öğrenmelerine, değer ve tutumları içselleştirmelerine yönelik etkinliklere yer verebilme	133	102	15	2		54	141	53	4	
28	Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine yönelik etkinlikleri planlarımda belirtebilme	106	111	32	3		37	107	90	18	
<b>B.2. Öğrenme-öğretme ortamlarını düzenleyebilme</b>											
29	Öğrencelerin dini ve ahlaki konularla ilgili iletişim, empati, problem çözme, karar verme vb. becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemleri kullanabilme	136	106	9	1		56	140	49	7	
30	Öğrencilerin kendi dini ve ahlaki anlayışlarını serbestçe ifade etmelerine yönelik eğitim ortamları hazırlayabilme	134	99	18	1		67	141	41	3	
31	Öğrencilerin DKAB ile ilgili kaynak, araç ve gereçlere ulaşabilecekleri bir ortam hazırlayabilme	115	120	16	1		39	138	64	11	
<b>B.3. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim mealini ve diğer dini kaynakları kullanma becerilerini geliştirebilme</b>											
32	Öğrencilere İslam Dini'yle ilgili kaynak eserleri kullanmalarına yönelik etkinlikler düzenleyebilme	117	119	15	1		45	125	70	12	
33	Dini ve ahlaki konularda bilgi teknolojilerinden yararlanarak araştırma yapılmasına yönelik etkinlikler hazırlayabilme	94	115	41	2		41	109	86	15	1
<b>B.4. Öğrencilerin iletişim ve empati becerilerini geliştirebilme</b>											
34	Öğrencileri güzel söz ve davranışlara yönlendirmek için empati yapabilme	147	97	8			82	141	28	1	
35	Öğrencilerin dinin sevgi ve hoşgörü boyutunu içselleştirmelerine yönelik etkinlikler düzenleyebilme	126	109	17			67	133	47	5	
36	Öğrencilerin farklı dini anlayışlara, fikir ve düşüncelere hoşgörü ile yaklaşmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler hazırlayabilme	130	102	19	1		55	135	54	8	
<b>B.5. Öğrencilerin eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirebilme</b>											

37	Öğrencilerin inanma ve yaşama özgürlüğü bilinci kazanmalarına yönelik etkinlikler düzenleyebilme	114	118	19	1	45	137	59	11	
38	Öğrencilerin doğru dini bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt etmelerine yardımcı olacak çalışmalar yapabilme	161	85	6		82	132	35	3	
39	Öğrencilerin din ve ahlak alanında doğru bilgi edinme, karar verebilme ve hayatın anlamını keşfetme yeteneğini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleyebilme	141	97	14		54	132	58	8	
<b>B.6. Öğrencilerin sosyal katılım becerilerini geliştirebilme</b>										
40	Öğrencilerin dinin birleştirici rolünü fark etmelerine yönelik etkinlikler düzenleyebilme	142	99	11		57	131	58	6	
41	Öğrencilerin dinin öğütlerinden hareketle çevresindeki ihtiyaç sahiplerine karşı duyarlı olmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler düzenleyebilme	162	72	18		65	123	59	5	
42	Öğrencilerin dini ve ahlaki konulardaki sosyal ve kültürel faaliyetlere etkin katılmalarını sağlayacak uygulamalar yapabilme	126	105	20	1	45	118	75	13	1
<b>B.7. Öğretim sürecini değerlendirebilme</b>										
43	Öğrencilerin DKAB konularıyla ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını tanıma amaçlı ölçme araçları hazırlayabilme	97	123	30	2	32	111	88	20	1
44	Öğrencilerin dini ve ahlaki kavramları, değer ve tutumları tanıma düzeylerini belirlemek için ölçme araçları hazırlayabilme	90	135	26	1	28	115	88	20	1

Tablo 13 öğretmenlerin “Alan Eğitimi Bilgisi” yeterli alanına ait yeterlik maddelerini ne derece önemli gördükleri ve yine bu maddelere göre kendilerini ne derecede yeterli algıladıklarına ilişkin görüşlerini göstermektedir. Bu yeterlik alanına ait toplam 19 maddeden 1 maddede sadece 1 öğretmen çok önemsiz olarak görüş belirtmiştir. Toplam 19 maddeden 4 maddeye göre sadece 1 öğretmen kendisini çok yetersiz olarak görmüştür. Alan eğitimi bilgisi yeterlik alanının;

B1 alt yeterlik maddesine ait olan “Öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerini dikkate alarak plan yaparım” yeterlik maddesinde; 133 öğretmen bu yeterlik maddesini çok önemli, 109 öğretmen ise önemli bulmaktadır. Bu maddeye göre 48 öğretmen kendisini çok yeterli, 146 öğretmen ise yeterli görmektedir. “Planlarımda öğrencilerin öğrenme tarzlarına uygun, dini ve ahlaki kavramları öğrenmelerine, değer ve tutumları içselleştirmelerine yönelik etkinliklere yer veririm” yeterlik maddesine göre; 133 öğretmen bu yeterlik maddesini çok önemli, 102 öğretmen ise önemli bulmaktadır. “Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine yönelik etkinlikleri planlarında belirtirim” yeterlik maddesini 217 öğretmen çok önemli ya da önemli gördüğü halde sadece 144 öğretmen bu maddeye göre kendisini çok yeterli ya da yeterli görmektedir.

B2 alt yeterlik maddesine ait olan “Öğrencilerin DKAB ile ilgili kaynak, araç ve gereçlere ulaşabilecekleri bir ortam hazırlarım” yeterlik maddesinde; bu yeterlik maddesini 235 öğretmen çok önemli ya da önemli görmesine karşın kendisini bu maddeye göre çok yeterli ya da yeterli gören öğretmenlerin sayısı sadece 177’dir. Ayrıca 64 öğretmen kendisini bu maddeye göre orta seviyede yeterli, 11 öğretmen de kendisini yetersiz görmektedir.

B3 alt yeterlik maddesine ait olan “Öğrencilere İslam Dini’yle ilgili kaynak eserleri kullanmalarına yönelik etkinlikler düzenlerim” yeterlik maddesinde; yeterlik maddesini 236 öğretmen çok önemli ya da önemli görmesine karşın kendisini bu maddeye göre çok yeterli ya da yeterli gören öğretmenlerin sayısı sadece 170’tir. 70 öğretmen kendisini bu maddeye göre orta seviyede yeterli görmektedir. “Dini ve ahlaki konularda bilgi teknolojilerinden yararlanarak araştırma yapılmasına yönelik etkinlikler hazırlarım” maddesine göre bu yeterlik maddesini 209 öğretmen çok önemli ya da önemli görmesine karşın kendisini bu maddeye göre çok yeterli ya da yeterli gören öğretmenlerin sayısı sadece 150’dir. 252 öğretmen arasında maddeye göre 86 öğretmenin kendisini orta seviyede yeterli, 15 öğretmenin de yetersiz görmesi oldukça dikkat çekici görülmektedir.

B4 “Öğrencilerin iletişim ve empati becerilerini geliştirebilirim” yeterlik maddesine verilen cevaplar açısından bir değerlendirme yapmamız gerekirse; bu yeterlik maddesine ait yeterlik maddelerini öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çok önemli gördükleri, önemli bir kısmının da önemli görmesine karşın, bu maddelerden “Öğrencileri güzel söz ve davranışlara yönlendirmek için empati yaparım” yeterlik maddesine göre öğretmenlerden 82’si kendisini çok yeterli görürken, 141 öğretmen kendisini yeterli görmekte ve 28 öğretmen de orta seviyede yeterli görmektedir. “Öğrencilerin dinin sevgi ve hoşgörü boyutunu içselleştirmelerine yönelik etkinlikler düzenlerim” yeterlik maddesine göre öğretmenlerden 67’si kendisini çok yeterli görürken, 133 öğretmen kendisini yeterli görmekte ve 47 öğretmen de orta seviyede yeterli görmektedir. “Öğrencilerin farklı dini anlayışlara, fikir ve düşüncelere hoşgörü ile yaklaşmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler hazırlarım” yeterlik maddesine göre öğretmenlerden 55’si kendisini çok yeterli görürken, 135 öğretmen kendisini yeterli görmektedir.

B5 alt yeterlik maddesine ait olan; “Öğrencilerin din ve ahlak alanında doğru bilgi edinme, karar verebilme ve hayatın anlamını keşfetme yeteneğini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlerim (yaparım / yaptırırım)” yeterlik maddesini öğretmenlerden 141’i çok önemli, 97 ‘si önemli, 14’ü orta seviyede önemli görürken, bu maddelere göre öğretmenlerden 54’ü çok yeterli, 132’ü yeterli ve 58’i orta seviyede yeterli görmektedir. Bu maddede dikkat çeken öğretmenlerin maddeyi çok önemli gördükleri düzeyde maddeye göre kendilerini yeterince çok yeterli görmedikleri, ya da önemli gördüğü ölçüde yeterli görmedikleri hususudur.

B6 alt yeterlik maddesine ait olan; “Öğrencilerin dini ve ahlaki konulardaki sosyal ve kültürel faaliyetlere etkin katılmalarını sağlayacak uygulamalar yaparım / yaptırırım” yeterlik maddesini öğretmenlerden 126’sı çok önemli, 105’i önemli, 20’si orta seviyede önemli görürken, bu maddeye göre öğretmenlerden 45’i çok yeterli, 118’i yeterli ve 75’i orta seviyede yeterli, 13 öğretmen de yetersiz görmektedir. Bu maddede, öğretmenlerin maddeyi çok önemli gördükleri düzeyde maddeye göre kendilerini çok yeterli göremedikleri, 13 öğretmenin de kendisinin yetersiz olduğunu düşünmesi dikkat çeken önemli bir husustur.

B7 alt yeterlik maddesinde öğretmenlerin yine önemli bir çoğunluğu bu maddeleri çok önemli ya da önemli görmekle beraber bu yeterlik alanının diğer maddelerine göre daha farklı bir şekilde öğretmenler kendilerini çok az sayıda öğretmen kendisini çok yeterli görmektedir. “Öğretim sürecini değerlendirebilirim” yeterlik maddesine ait olan “Öğrencilerin DKAB konularıyla ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını tanıma amaçlı ölçme araçları hazırlarım” yeterlik maddesini öğretmenlerden 97’si çok önemli, 123’ü önemli, bu maddelere göre öğretmenlerden 32’si çok yeterli, 111’i yeterli, 88’i orta seviyede yeterli, 20 öğretmen de yetersiz görmektedir. “Öğrencilerin dini ve ahlaki kavramları, değer ve tutumları tanıma düzeylerini belirlemek için ölçme araçları hazırlarım” yeterlik maddesini öğretmenlerden 90’ı çok önemli, 135 ‘i önemli, 26’sı orta seviyede önemli görürken, bu maddelere göre öğretmenlerden 28’i çok yeterli, 115’i yeterli, 88’i orta seviyede yeterli, 20 öğretmen de yetersiz görmektedir. Bu alt yeterlik maddesine ait yeterlik maddelerinde, öğretmenlerin maddeyi çok önemli gördükleri düzeyde maddeye göre kendilerini çok yeterli göremedikleri, ya da maddeye göre kendilerini kendilerinden beklemedikleri düzeyde yeterince yeterli göremediği anlaşılmaktadır. Bu alt yeterlik maddesine ait bazı yeterlik maddelerinde yaklaşık 20 öğretmenin kendisini yetersiz görmesi diğer alt yeterlik maddesine ait maddelere göre oldukça yüksek bir oran olarak dikkat çekmektedir.

Bu yeterlik alanına ait olan yeterlik maddelerinin tamamında öğretmenlerin maddeleri çok önemli ya da önemli gördüğü, öğretmenlerin maddelere göre kendilerini çok yeterli, yeterli ya da orta seviyede yeterli gördüğü, bu yeterlik alanına ait tüm maddelerde öğretmenlerin önem algılarının yeterlik algılarına göre daha yüksek seviyelerde olduğu anlaşılmaktadır.

### 2.2.3. “İHO DKAB Öğretmenlerinin Tutum ve Değerler Yeterlik Alanına İlişkin Görüşleri

Tablo 14. Öğretmenlerin “Tutum ve Değerler” Yeterlik Alanına İlişkin Görüşleri (Önem ve Yeterlik)

	ÖNEMLİ GÖRME					YETERLİK				
	Çok önemli(5) Çok önemsiz (1)					Çok yeterliyim (5) Çok yetersizim (1)				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
<b>C.1. DKAB alanındaki gelişmeleri izleyebilme</b>										

45	DKAB alanıyla ilgili yayınları takip edebilme	124	104	24			45	125	70	10	2
46	Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere izleyici olarak katılabilme	104	116	30	2		34	96	93	28	1
47	Alanıyla ilgili etkinliklerde görev ve sorumluluk alabilme	122	106	24			52	118	68	14	
<b>C.2. Güncel konularla evrensel değerler konusunda öğrencilere rehberlik edebilme</b>											
48	Öğrencilerin inanç, ibadet, ahlak ve güncel konulardaki soru ve sorunlarının çözümlenmesinde rehberlik yapabilme	164	80	7	1		79	136	36	1	
49	Değerlerin fert ve toplum hayatındaki önemini kavramalarında öğrencilere yardımcı olabilme	125	118	9			60	146	43	2	1
50	Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkı sağlamaya gönüllü olabilme	150	92	9	1		76	136	39	1	
<b>C.3. Dini ve ahlaki değerlerin korunmasına ve geliştirilmesine değer verebilme</b>											
51	Dinin, milli ve evrensel değerlerin korunmasındaki önemini savunabilme	149	90	12	1		76	135	40	1	
52	Ahlaki davranışları içselleştirerek çevreme örnek olabilme	178	68	6			74	123	50	3	2
53	Dini ve ahlaki davranışların korunması ve geliştirilmesinde Hz. Muhammed (s.a.v.)'in örneğini benimseyebilme	208	40	3		1	106	119	25	2	
<b>C.4. Bir arada yaşama ve hoşgörü kültürü oluşturabilme</b>											
54	Bir arada yaşama, barış ve hoşgörü kültürünün oluşturulup yaygınlaştırılmasında çevreme örnek olabilme	174	70	8			78	140	31	3	
55	Değer Eğitiminin gerçekleştirilmesinde dini değerlerin katkısının bilincinde olabilme	162	79	10	1		85	134	30	3	
<b>C.5. Alanında Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya değer verebilme</b>											
56	Dini ve ahlaki alandaki kavramların yazım ve telaffuzuna uygun olarak kullanımına özen göstererek öğrencilere ve çevreme örnek olabilme	140	103	8	1		86	135	31		
57	Öğrencilerin dini ve ahlaki kavramları doğru kullanmalarına rehberlik edebilme	155	90	6	1		89	130	33		

Tablo 14 öğretmenlerin “tutum ve değerler” yeterlik alanına ait yeterlik maddelerini ne derece önemli gördükleri ve yine bu maddelere göre kendilerini ne derecede yeterli algıladıklarına ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Bu yeterlik alanına ait toplam 13 maddede 1 madde için sadece 1 öğretmen çok önemsiz olarak görüş belirtmiştir. Bu yeterlik alanında 13 maddeden 5 madde için hiçbir öğretmen çok önemsiz ya da önemsiz olduğunu belirtmemiştir. Diğer maddeler için en az bir öğretmen bile olsa kendisini yetersiz gören öğretmen olduğu halde öğretmenlerin genel olarak kendilerini yüksek düzeylerde yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Tutum ve değerler yeterlik alanının;

C1 alt yeterlik maddesine ait olan “DKAB alanıyla ilgili yayınları takip ederim.” maddesinde 228 öğretmen maddeyi önemli ya da çok önemli görmesine karşın, 170 öğretmen bu

maddeye göre kendisini çok yeterli ya da yeterli görmektedir. Bu maddede 12 öğretmen kendisini yetersiz ya da çok yetersiz görmektedir. “Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere izleyici olarak katılıyorum.” maddesinde 220 öğretmen maddeyi önemli ya da çok önemli görmesine karşın, 130 öğretmen bu maddeye göre kendisini çok yeterli ya da yeterli görmektedir. Bu maddede 29 öğretmen kendisini yetersiz ya da çok yetersiz görmektedir. Bu yeterlik alanına ait maddeler içerisinde öğretmenlerin en düşük oranda önemli gördükleri, diğer tüm maddelere kıyasla öğretmenlerin kendilerini en düşük oranda çok yeterli ya da yeterli gördükleri ve yine diğer maddelere kıyasla kendilerini en yüksek oranda yetersiz ya da çok yetersiz gördükleri madde olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin yeterlik düzeyi olarak en düşük seviyede olduğu bu maddede bile maddelere göre kendilerini yüksek düzeylerde çok yeterli, yeterli ya da orta seviyede yeterli hissetmekte olduğu anlaşılmaktadır.

C1 alt yeterlik maddesine ait olan “DKAB alanıyla ilgili yayınları takip ederim” yeterlik maddesini öğretmenlerden 124’ü çok önemli, 104 ‘ü önemli, 24’ü orta seviyede önemli görürken, bu maddelere göre öğretmenlerden 45’i çok yeterli, 125’i yeterli, 70’i orta seviyede yeterli, 10 öğretmen de yetersiz görmektedir. “Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere izleyici olarak katılıyorum” yeterlik maddesini öğretmenlerden 104’ü çok önemli, 116 ‘sı önemli, 30’u orta seviyede önemli görürken, bu maddelere göre öğretmenlerden 34’ü çok yeterli, 96’sı yeterli, 93’ü orta seviyede yeterli, 28 öğretmen de yetersiz görmektedir. “Alanımla ilgili etkinliklerde görev ve sorumluluk alırım” yeterlik maddesini öğretmenlerden 122’si çok önemli, 106’sı önemli, 24’ü orta seviyede önemli görürken, bu maddelere göre öğretmenlerden 52’si çok yeterli, 118’i yeterli, 68’i orta seviyede yeterli, 14 öğretmen de kendisini yetersiz görmektedir.

C3 alt yeterlik maddesine ait olan “Dini ve ahlaki davranışların korunması ve geliştirilmesinde Hazreti (Hz.) Muhammed sallallahu aleyhi vesellem (s.a.v.)’in örneğini benimserim” yeterlik maddesinde 252 öğretmenin 208 tanesi bu maddeyi çok önemli gördüğünü belirtmiştir. Bu yönüyle ankette bulunan tüm maddeler arasında en fazla öğretmen tarafından çok önemli görülen madde olarak dikkat çekmektedir. 40 öğretmen de bu maddeyi önemli gördüğünden toplam 248 öğretmen bu maddeyi çok önemli ya da önemli görmektedir. 3 öğretmen orta seviyede önemli, 1 öğretmen de çok önemsiz görmektedir. Bu maddeye göre öğretmenlerden 106’sı çok yeterli, 119’u yeterli, 25’i orta seviyede yeterli, 2 öğretmen de yetersiz görmektedir.

Bu yeterlik alanına ait olan yeterlik maddelerinin tamamına yakınında öğretmenlerin büyük çoğunluğu maddeleri çok önemli ya da önemli görmekte, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu maddelere göre kendilerini çok yeterli, yeterli ya da orta seviyede yeterli görmektedir. Bu yeterlik alanına ait tüm maddelerde öğretmenlerin önem algıları yeterlik algılarına göre daha yüksek seviyelerde olduğu anlaşılmaktadır.

## Sonuç

Bu araştırmada, İHO'larda görev yapan DKAB öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik yaklaşımları nasıldır? Problem cümlesinden yola çıkarak, öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, önem ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri ile elde edilen veriler değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışmaya katılan öğretmenlerden % 87,7'si İHL mezunu, % 10,3'ü hafız, yaklaşık % 70'i İF mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kur'an Kerim dersi öğretiminde ise yaklaşık % 65 öğretmenin kendisini yeterli bulduğu, öğretmenlerden yaklaşık % 53'nün Arapça dersine hiç girmediği, % 9'unun derslere isteksiz ya da zorunluluktan girdiği, % 38'inin ise Arapça derslerine isteyerek girdikleri anlaşılmıştır.

Araştırmanın tüm verileri değerlendirildiğinde öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ait maddeleri yüksek düzeylerde "önemli" gördüğü, yeterlik maddelerine göre kendilerini de yüksek düzeylerde yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önem algılarının yeterlik algılarından yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini yeterlik maddelerine göre oldukça önemli düzeyde yeterli gördükleri, bunun yanında öğretmenlerin yeterlik maddesini "önemli" gördüğü düzeyde yeterli hissetmediği, ya da kendisini kendisinden beklediği düzeyde yeterince yeterli göremediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin genel olarak özel alan yeterliklerine ait yeterlik maddelerini yüksek düzeyde önemli gördüğüne yönelik sonuç, özel alan yeterliklerinin önem düzeyleri konusunda literatürde yer alan Mete'nin araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin genel olarak yeterlik maddelerine göre kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüğü ve öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin genel olarak birbirine yakın düzeylerde olduğu şeklindeki sonuç, yeterlik düzeyleri konusunda literatürde yer alan Coşkun, Özer ve Tiryaki; Karacaoğlu; Kahramanoğlu ve Ay; ve Uslu'nun araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak; İHO DKAB öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ait yeterlik maddelerini yüksek düzeylerde önemli gördükleri ve bu yeterlik maddelerine göre kendilerini yüksek düzeylerde yeterli gördükleri, önem algılarının yeterlik algılarından yüksek olduğu; ayrıca öğretmenlerin önem algılarının kendi arasında ve yeterlik algılarının da yine kendi arasında birbirine yakın düzeylerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda DKAB öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine katkı sağlayacağından hareketle şu öneriler getirilebilir: DKAB öğretmenleri kendi aralarında belli aralıklarla istişare ve sohbet toplantıları düzenleyebilirler. Öğretmenlere, "DKAB Alanı"na yönelik seminerler düzenlenebilir. Öğretmenler ders materyali olarak daha fazla desteklenebilir. Öğrenme-Öğretme ortamının düzenlenmesi konusunda okullara gerekli destek verilerek

DKAB alanına ait derslerin işlenebileceği özel sınıflar oluşturulabilir. Eğitimin daha üst seviyelere taşınabilmesi ve öğretmen yeterliklerine katkı sağlaması amacıyla okullarda uygulanan disiplin kuralları ve öğrencilerin uyması gereken görev ve sorumluluklar yeniden düzenlenebilir. Öğretmenlerin, okul ortamında ve toplum nazarında yıpratılmasına fırsat verilmemelidir. Öğretmenlerin özgüveninin ve eğitimin kalitesinin, öğretmene verilen değer ölçüsünde artabileceği unutulmamalıdır.

### Kaynakça

- Atmaca, Ç. (2016). İngilizce Öğretmenlerinin Genel ve Özel Alan Öğretmen Yeterlilik Seviyeleri Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üni. EBE, Ankara.
- Avcı, Y.E. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Görüşlerine Göre Özel Alan Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Kilis İli Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üni. SBE, Kilis.
- Aydın, Y. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Çalışma: Rize İl Örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üni. SBE, İlköğretim ABD, Ankara.
- Aytekin, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Yöneticileri ve Kendi Algılarına Göre Özel Alan Yeterlikleri (Denizli İl Merkezi Örnekleme). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üni. EBE, İlköğretim ABD, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Denizli.
- Bingöl Meşe, E.T. (2010). Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri: İzmir İli Örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üni. FBE, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (9. bs.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak; E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. bs.), Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (4. bs.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Candaş, B. (2016). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz Yeterliklerinin Özel Alan Yeterlikleri Bağlamında Tespiti. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üni. EBE, İlköğretim ABD, Fenbilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Coşkun, E., Özer B., Tiryaki E.N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üni. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27).
- Creswell, J. W. (2010). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S.B. Demir), Ankara: Eğiten Kitap



- Çavuş, O. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik Düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üni. EBE, Sınıf Öğretmenliği ABD, Bolu.
- Duman, D. (2012). Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri ve Uygulanma Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üni. FBE, Ankara.
- Er, A. (2017). Güzel Sanatlar Lisesi Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliliklerine İlişkin Bir Tasarı Örneği. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üni. EBE, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Fidan, M. (2012). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Özel Alan Yeterlilikleri Hakkındaki Özyeterlik Algıları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üni. FBE, Kırşehir.
- Görkaş, B. (2017). İngilizce Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliliklerinin YÖK, MEB ve İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programlarında Bulunan Yeterlilikler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üni. EBE, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Antalya.
- Gül, Z. (2012). Fen Öğretiminde Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlilikleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üni. EBE, Elazığ.
- Güleryüz, Ş. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterliliklerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üni. EBE, Erzurum.
- Gülteke, M. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Özel Alan Yeterlilikleri İle İlgili Görüşlerinin Analizi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üni. SBE, Burdur.
- Güneş, S. (2011). Kimya Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliliklerinin Araştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üni. EBE, Ankara.
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (2. Bs.), Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Işıkdoğan, D. (2006). İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlilikleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üni. SBE., Ankara.
- Kahramanoğlu, R., Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2/2.
- Kandırmaz, M. (2017). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretmenliği Özel Alan Yeterliliklerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni. SBE, Eğitim Bilimleri ABD, Kahramanmaraş.

- Karabulutlu, Z. (2016). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Eğitimlerinin Özel Alan Yeterliliklerine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üni. EBE, Ankara.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). AB uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üni. EBE, Eğitim Programları ABD, Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı, Ankara.
- Karadoğan, A. (2014). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterliliklerini Karşılama Düzeyi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üni. EBE, Erzurum.
- Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık,
- Kararmaz, S. O. (2013). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliliklerine ilişkin Algılarının Belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üni. SBE, Zonguldak.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (4. bs.), Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Kök, M., Çiftçi, M., ve Ayık A. (2014). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (IOkul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üni. SBE Dergisi*, 15(1), Erzurum.
- Koroğlu, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlilikleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üni. SBE, Kırşehir.
- MEB, (2008). *Öğretmen yeterlilikleri (Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri)*. MEB-Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Devlet Kitapları Müdürlüğü, s. X, Ankara.
- Mete, F. (2012). Türkçe'yi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üni. EBE, Ankara.
- Özbilen, F.M. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri: Kars İli Örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üni. EBE, Çanakkale.
- Özdemir, E. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Metin, M. (Ed.), Tarama Yöntemi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özkan, S. (2014). KPSS Alan Bilgisi Testinin Türkçe Öğretmenliği Programı ve özel Alan Yeterlilikleri Kapsamında İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üni. EBE, Gaziantep.

- Özlük, Y.Ö. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine ilişkin Bir Araştırma (Kırıkkale Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üni. SBE, Kırıkkale.
- Özyurt, Y. (2014). Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı Dersleri Öğrenme Çıktılarının Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri İle Örtüşme Düzeyi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üni. EBE, Bolu.
- Selçuk, B. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Özel Alan Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Muğla İli Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Kocaman Üni. EBE, Muğla.
- Şengül, K. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri: Bir Durum Belirleme Çalışması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üni. EBE, Elazığ.
- Uslu, S. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üni. EBE, Ankara.
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üni. SBE, Türkçe Eğitimi ABD, Erzurum.
- Zengin, Z.S. (2015). Din hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Din hizmetlerinde iletişim ve rehberlik el kitabı*. (Ed. Recai Doğan, Remziye Ege). Ankara: Grafiker Yayınları, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> , (27.10.2018).



# SOSYAL MEDYA VE GENÇLİK DEĞERLERİ: ZONGULDAK'TA LİSELERDE ÖĞRENİM GÖREN GENÇLER ÜZERİNE BİR İNCELEME\*

Hasan MEYDAN\*\*  
E-mail: hasanmeydan77@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-9093-7555

Salih AYBEY\*\*\*  
E-mail: salihaybey@hotmail.com  
ORCID ID: 0000-0001-6030-395X

Fatmanur DİKMEN\*\*\*\*  
E-mail: fnur227@gmail.com.  
ORCID ID: 0000-0001-9399-8831

Mustafa DİKMEN\*\*\*\*\*  
E-mail: mustafadikmen1617@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-8737-0789

**Citation/©:** Meydan, H., Aybey, S., Dikmen, F. & Dikmen, S. (2018). Sosyal medya ve gençlik değerleri: Zonguldak'ta liselerde öğrenim gören gençler üzerine bir inceleme. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 125-143.

## Öz

Bu araştırma, Zonguldak örnekleminde liselerde öğrenim gören gençlerin sahip oldukları değerleri sosyal medya ile olan ilişkileri bağlamında belirlemeyi ve farklı değişkenler açısından incelemeyi hedeflemektedir. Çalışma betimsel-ilişkisel modelde yapılandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen aileye ilişkin tutum ve aile değerleri ölçeği, hayatın amacı ölçeği, gelecek için eğitime ve yeteneklerine güven ölçeği, sosyal medyaya güven ölçeği kullanılmıştır. Veriler, 2018-2019 yılı güz döneminde Zonguldak'taki farklı lise türlerinde öğrenim gören 429 öğrenciye anket uygulanarak toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve ANOVA'dan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda gençlerin büyük çoğunluğunun (%80) günde en az 1 saat sosyal medyada vakit geçirdiği; en çok kullandıkları sosyal medya

\* Bu makale ZBEÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen 2018-61759757-01 numaralı BAP projesinin verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

\*\* Doç. Dr., ZBEÜ İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

\*\*\* Dr., ZBEÜ İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

\*\*\*\* Ar. Gör. Üyesi. ZBEÜ İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

\*\*\*\*\* Arş. Gör., ZBEÜ İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

platformlarının ise fikir, düşünce paylaşımından ziyade görsel, hareketli ve anlık durum paylaşımlarına odaklanan platformlar olduğu tespit edilmiştir. Bulgular sosyal medyada fazla vakit geçirenlerin, daha az vakit geçirenlere oranla hayatı amaçsız olarak değerlendirme eğilimlerinin daha fazla olduğunu göstermiştir. Eğitim kalitesinin daha yüksek olduğu (bilinen) okullarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal medyaya daha az güvendiği, hayata bakışının daha idealist ve amaçlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, Değer, Gençlik değerleri, Sosyal medya, Zonguldak.

## **SOCIAL MEDIA AND YOUTH VALUES: AN INVESTIGATION ON HIGH SCHOOLS**

### **Abstract**

This article aims to determine the values of young people who are studying in high school in the context of their relations with social media and analyze with regard to different variables, in the sample of Zonguldak. The article is structured in descriptive-relational model. The data was collected via scales which developed by researchers, attitudes relating to family and family values scale, aims of life scale, confidence on having educations and abilities scale, confidence on social media scale. Data were collected from 429 students who studying in different high schools, by taking a sample poll in Zonguldak during fall of 2018-2019. T-test and ANOVA were used to analyze the data. As a result of research, that a great majority of the young people (%80) take up with social media at least one hour a day has been determined; the most preferred social media platforms which are oriented with image, dramatic and snapshot sharing rather than shaping opinion and idea. The findings showed that youngest who spend more time in social media in comparison with the others, have higher tendency on considering the life as the aimless object. Students who studying on higher quality school are less rely on social media and having more idealist and purposeful attitude to life.

**Key Words:** Religion education, Value, Youth values, Social media, Zonguldak.

### **Giriş**

Türkiye gibi genç nüfus oranının oldukça yüksek olduğu ülkeler için gençlik olgusu, hem genç nüfusun ülke nüfusunun büyük bir çoğunluğunu oluşturmasından hem de ülkenin ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel yapılarının gelecekteki belirleyicisi olmasından dolayı önemli bir yere sahiptir. Çünkü toplumların demografik bakımdan en hareketli ve dinamik kesimini oluşturan gençlik, ait olduğu milletin geleceği, değişim ve gelişimdeki itici gücü, bugünün aynası ve yarının belirleyicisidir. Bu noktada gençliği tanımak, sorunlarını tespit edip sağlıklı bir kişilik/kimlik gelişimini sağlamak için gerekli çabayı göstermek, aynı zamanda o toplumun sağlığı için de son derece önemlidir.

Gençler dinamik yapıları sayesinde değişimlerden çok hızlı bir şekilde etkilenmektedir. Özellikle, teknoloji kullanımı açısından nüfusun diğer unsurlarına oranla çok daha yetenekli ve isteklidirler. Mobil teknolojilerin her geçen gün yeni boyutlara taşındığı bir dünyada bu teknolojilerin en önemli kullanıcıları da yine gençler olmaktadır. Çok hızlı haber alabilme, harekete geçebilme ve örgütlenebilme potansiyeline ulaşan gençler ve toplumlar açısından bu durumun olumlu bir süreç olmasının yanında olumsuz etkilerin olduğu da görülmektedir. İçinde yetiştiği kültürel ortamdan çok farklı sosyo-kültürel yapılarla iletişim kurabilen genç nesil için modern ile geleneksel, yerel ile evrensel arasında pek çok çatışma alanı ortaya çıkmaktadır.

Toplumsal değerlerin yaşaması gençler tarafından kendilerine özgü bir formda içselleştirilmesine bağlıdır. Onlar, kendilerine özgü yaşam tarzlarıyla, değerleri yeniden yorumlayıp geleceğe taşırlar. Bu nedenle değer araştırmalarında gençlik değerleri önem verilen konuların başında gelmektedir. Genç nüfusun önemli bir kısmını teşkil eden lise gençliği yoğunluğu ve dinamizmi ile bu açıdan dikkate alınması gereken önemli gruba oluşturmaktadır. Bu nedenle bu araştırma, Zonguldak örneğinde liselerde öğrenim gören gençlerin sahip oldukları değerleri sosyal medya ile olan ilişkileri bağlamında belirlemeyi ve farklı değişkenler açısından incelemeyi hedeflemektedir. Böylelikle gençliğin sosyal medya ile olan ilişkisini anlayıp, değerler açısından olumlu bir şekilde yorumlayabilmek için yapılması gerekenlere ilişkin katkı sunulabileceği değerlendirilmektedir.

## 1. Sosyal Medya

Geleneksel medyadan farklı özelliklere sahip olan sosyal medya, kullanıcılara bilgi ve düşünce paylaşım olanağı sunarak karşılıklı etkileşim yaratan çevrimiçi araçlara verilen isimdir (Sayımer, 2008, s.23). Toplumda yeni bir iletişim modeli ve ilişki ağı ortaya çıkaran sosyal medya, insanların birbirinden farklı mekânlarda olsa bile, görüşmelerine ve paylaşımında bulunmalarına olanak sağlayan bir uygulamadır.

Son yıllarda tüm dünyada bireylerin yaşamının önemli bir parçası haline gelerek farklı bilgi, bakış ve düşüncelerin internet üzerinden paylaşılmasına imkân sağlayan sosyal medya uygulaması (Weinberg, 2009, s.1), dünyada vuku bulan her türlü konudan haberdar olmayı ve farklı bir formda sosyalleşmeyi sağlamaktadır. Bu nedenle sosyal medya, gündelik hayatın her karesinde bir şekilde varlığını gösteren, bireyin ve toplumun ilişkilerini her yönüyle değişim ve dönüşüme uğratan bir olgu olmuştur (Babacan, 2006, s.23). İletişimin dışında bilgi edinme, oyun, eğlence gibi ihtiyaçların giderilmesine de yardım eden sosyal medya, gün geçtikçe yaygınlaşmış sıradan bir uygulama haline gelmiştir. Öyle ki, bilgisayarı kullanmayı bilmeyenlerin bile bu uygulamaları kullandıkları ve genç-yaşlı, kadın-erkek, çoluk-çocuk herkesin bu mecrada koşuşturması ister-istemez pek çok toplumsal sorunların da ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Oyman, 2016, s.126).

İnsanların, kullanıcılar tarafından hazırlanan içerikleri interaktif bir şekilde birbirlerine iletebildikleri internet siteleri olarak tanımlanan (Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir, 2013, ss.24-25) sosyal ağlar gün geçtikçe geleneksel iletişim kanallarının yerini almaktadır. Bu sosyal ağ siteleri arasında en çok bilinen ve kullanıcı sayısı itibarıyla diğer sosyal ağ sitelerine göre daha önde olan 2004 yılında kullanıma açılan Facebook<sup>1</sup> ve 2006 yılında hizmete açılan Twitter karşımıza çıkmaktadır. Bunların yanında Instagram, Youtube, Google+, Snapchat, Pinterest, Vine, Wordpress, LinkedIn vb. gibi pek çok sosyal medya sitesi mevcuttur.

Modern dünyanın yeni iletişim ağı olan sosyal medya, bireyin çevresiyle olan iletişiminin seyrini değiştirerek sanal bir iletişim alanı oluşturmuştur. Sosyal medya uygulamalarının sunduğu hizmetler, insanların ilgilerini çekerek, onların bu alanda daha çok zaman geçirmesine neden olmaktadır. Bireyler için sanal gerçeklik çoğu zaman bağımlılık ya da toplumdaki ayrı kalmaya sebep olabilmektedir (Oyman, 2016: 126-127). Bilinçli kullanılmadığı takdirde psikolojik ve biyolojik pek çok problemlere yol açabilen sosyal medya, birey ve toplum için önemli bir konu haline gelmiştir.

## 2. Gençlik Değerleri

İnsan, belli dönemler halinde fizyolojik, bilişsel ve sosyal değişimler geçirerek olgunlaşır kendi kemaline ulaşır. İnsan hayatının birbirini izleyen bu dönemleri, birbirinden farklı özellikler gösterir (Bayyığıt, 2011, s.27). İnsan gelişiminin en dinamik dönemi olarak gençlik, değişik ülkelerde ve değişik kaynaklarda farklı yaş aralıkları üzerinden tanımlanmakla birlikte, UNESCO gençlik dönemini 15-25 yaş dilimleri arasında, Birleşmiş Milletler Örgütü ise, 12-24 yaş aralığını gençlik dönemi olarak belirlemiştir. Ülkemiz ise Birleşmiş Milletler Örgütü'nün belirlediği 12-24 yaş aralığını gençlik dönemi olarak kabul etmiştir (Yörükoğlu, 1986, s.3; Sandström, 1982, ss.17-18; Şemin, 1991, s.21). TÜİK'in 2017 yılı verilerine göre ülkemiz nüfusunun %16,1'ini (12. 983.097) genç nüfus oluşturmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019).

Modernleşme sürecinde yaşanan sosyal, kültürel ve ekonomik alanlardaki değişim ve gelişimler, toplumu ve bireyleri derinden etkilemektedir. Bu süreçte hızlı değişim ve dönüşümlerden en fazla etkilenenlerden birisi de kuşkusuz gençlerdir. Gençlerin etkilenmesi, aynı zamanda toplumun geleceğini de ilgilendirmektedir. Bütün geleneksel kurum ve yapıları içine alan bu değişim, uyumsuzluk ve çatışmaları da beraberinde getirmiştir. Değişen toplum düzeni içinde farklı rol beklentileri ve değişime paralel biçimde

---

<sup>1</sup> Dünya üzerinde yaklaşık 4,38 milyar insan, diğer bir ifadeyle dünya nüfusunun yarısından fazlası interneti etkin olarak kullanmaktadır. Bu kullanıcıların 3,98 milyarlık kısmı sosyal ağlara katılmış durumdadır. 2.7 milyar insanın ise düzenli olarak Facebook kullandığı, bunu 1.9 milyar ile youtube ve 1.1 milyar ile instagram kullanıcıları takip etmektedir. Ayrıca 396 milyon kullanıcıya sahip olan twitter ise dördüncü sırada yer almaktadır. Bkz. We Are Social and Hootsuite, Digital in 2019, erişim: 04.04.2019, <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates>.



değişime zorlanan gençler, ruhsal bir gerilim ortamında kalmışlardır (Hökelekli, 2002: 13-14). Kendi yaşı gereği değer yargıları hızla değişen gencin, içinde yaşadığı toplumun değerlerinin de hızla değişmesi karşısında bunalıp kalmaması imkansız gözükmektedir. Bu noktada ilk önce aileye büyük görev düşmektedir. Çünkü aile, dini ve ahlaki duyguların uyandırılması, uygulanması ve dini bilgi ve değerlerin kazandırılması yoluyla diğer eğitimlerin yanında değer eğitimi görevini de yerine getirir. Ailenin bu önemi, onun çocukla münasebetlerinde diğer eğitici kurumların ulaşması mümkün olmayan birtakım özelliklere sahip olmasından kaynaklanır (Kaymakcan ve Meydan, 2016, s.25).

İnsan hayatının en önemli psiko-sosyal etmenlerinden birisi olan değerler, insanın davranışlarına yön veren faktörlerin başında gelmektedir. Değerlerin kazanılmasında ve aktarılmasında uygun yöntemler izlenebilirse, güvenilir, dürüst, kendisiyle birlikte başkalarını da düşünen, sorumluluk sahibi, davranışlarının olası tüm sonuçlarını hesaba katan, insanların kendi yaşamları hakkında karar verme haklarına saygı gösteren, adaletli ve topluma duyarlı insanlardan oluşan bir gelecek inşa edilebilir. Bunun için gençlerin sahip oldukları değerleri, eğilimlerini etkileyen unsurların da iyi tespit edilmesi gerekmektedir. Günümüz gençliğinin bilgi edinmede ve gündemi takip etmede sosyal medya ile olan yakın ilişkisi aşikardır. Onların fikirlerinin, eğilimlerinin, sahip oldukları değerlerin şekillenmesinde sosyal medyanın önemli bir etkisinin olacağı göz ardı edilmemelidir.

### 3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Zonguldak örnekleminde liselerde öğrenim gören gençlerin aile, hayatın anlamı ve kendini geleceğe hazır görmeye ilişkin değerlerini sosyal medya ile olan ilişkileri bağlamında belirlemek ve farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç çerçevesinde şekillenen aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır:

- a) Gençlerin sosyal medya kullanma durumları, amaçları; sosyal medyada sık kullandıkları platformlar nelerdir?
- b) Gençlerin sosyal medyada vakit geçirme ve kullanılan platform bağımsız değişkenlerine göre aile, hayatı anlamlandırma, geleceğe hazır hissetme ve sosyal medyaya güvenme değişkenleri arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
- c) Cinsiyet ve okul değişkenlerine göre aile, hayatı anlamlandırma, kendini geleceğe hazır hissetme ve sosyal medyaya güvenme durumlarında farklılaşma oluşmakta mıdır?

### 4. Yöntem

Veri toplama ve analiz süreçlerinde nicel yaklaşımın kullanıldığı bu araştırma betimsel-ilişkisel modelde yapılandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen aileye ilişkin tutum ve aile değerleri ölçeği, hayatın amacı ölçeği, gelecek için eğitimine ve yeteneklerine güven ölçeği, sosyal medyaya güven ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, sosyal medyada vakit geçirme sıklığı, okul türü

ve görüşlerini belirleyen kurumdur. Bağımlı değişken olarak ise aile ile uyum, aileye ilişkin değerler; idealist bir hayat amacına sahip olma veya amaçsız bir hayat; aldığı eğitim ve yeteneklerini gelecek için yeterli görme durumu ve sosyal medyaya güven değişkenlerine ait veriler değerlendirilmiştir.

#### 4.1. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Zonguldak il merkezinde öğrenim görmekte olan lise öğrencileridir. Söz konusu evrenden okul türü ve sınıf seviyesi kriterlerine göre belirlenen 429 öğrenci araştırma örneklemini oluşturmuştur. Anketlerin uygulanması araştırmacıların gözetiminde öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulanan 550 anketten 429 anket değerlendirmeye alınmıştır. 121 anket tamamı cevaplandırılmadığı yahut özensiz cevaplandırıldığı tespit edildiği için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Örneklemeye ait bilgiler tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Örneklem özellikleri

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	171	39,9
	Erkek	258	60,1
	Toplam	429	100,0
Yaş	14	51	11,9
	15	170	39,7
	16	132	30,8
	17	53	12,4
	18	17	4,0
	19	5	1,2
	Toplam	428	100,0
	Cevap Vermeyen	1	
	Toplam	429	
Ailenin Ekonomik Durumu	Kötü	19	4,4
	İdare eder	114	26,6
	İyi	233	54,3
	Çok iyi	63	14,7
	Toplam	429	100,0
Öğrenim Görülen Lise	Anadolu Lisesi	160	37,3
	Fen Lisesi	92	21,4
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	23	5,4
	Mesleki ve Teknik Lise	148	34,5

	Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi	4	,9
	Diğer	2	,5
	Toplam	429	100,0
Kaçınıcı sınıfta olduğu	Bir	108	25,2
	İki	199	46,4
	Üç	81	18,9
	Dört	41	9,6
	Toplam	429	100,0
Kimlerle birlikte yaşıyor	Çekirdek aile	280	65,4
	Geniş aile	104	24,3
	Ailesi ile birlikte yaşamıyor	44	10,3
	Toplam	428	100,0
	Cevapsız	1	
Sahip olduğunuz değerleri belirleyen kurum	Aile	327	76,6
	Okul	31	7,3
	Arkadaş Ortamı	20	4,7
	Medya	12	2,8
	Çevre	37	8,7
	Toplam	427	100,0
	Cevapsız	2	
	Toplam	429	

Tablo 1'deki değerler, 429 öğrenciden 171'inin (%39,9) kız, 258'inin (%60,1) ise, erkek olduğunu ifade etmektedir. Tablodan anlaşıldığı üzere, öğrencilerin %39,7'si 15 yaşında, %30,8'i 16 yaşında, %12,4'ü 17 yaşında, %11,9'u 14 yaşında, %4'ü 18 yaşında ve %1,2'si de 19 yaşındadır. Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunu (%70,5) 15 ve 16 yaşındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların %54,3'ü ekonomik durumlarının iyi, %26,6'sı idare eder, %14,7'si çok iyi ve %4,4'ü de kötü olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %37,3'ünün Anadolu Lisesinde, % 34,5'inin Mesleki ve Teknik Lisede, %21,4'ünün Fen Lisesinde, %5,4'ünün Anadolu İmam Hatip Lisesinde ve %0,9'unun da Proje Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmekte olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %46,4'ü ikinci sınıf, %25,2'si birinci sınıf, %18,9'u üçüncü sınıf ve %9,6'sı da dördüncü sınıfta okumaktadır.

Tablodaki verilere göre öğrencilerin %65,4'ü çekirdek aile içinde, %24,3'ü de geniş aile içinde yaşamaktadır. Öğrencilerin %10,3'ünün ise ailesiyle birlikte yaşamadığı görülmektedir. Veriler TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, Hanehalkı Tipleri verileri ile örtüşmektedir. İlgili veriye göre Türkiye'de çekirdek ailede yaşayan çocukların oranı %66,1'dir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019).

#### 4.2. Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen aileye ilişkin tutum ve aile değerleri ölçeği, hayatın amacı ölçeği, gelecek için eğitimine ve yeteneklerine güven ölçeği, sosyal medyaya güven ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin geliştirilmesi için öncelikle literatür incelenmiş ve araştırmacının amaçlarına uygun taslak maddeler yazılmıştır. İlk oluşturulan taslakta aileye ilişkin tutum ve aile değerleri ile ilgili 11, hayatın amacına ilişkin görüşlerin alınması için 9, gelecek için eğitimine ve yeteneklerine güvene dair görüşleri almak için 4, sosyal medyaya güvenlerini belirlemek için ise 7 madde yazılmıştır. Maddeler beşli likert formda öğrencilere sunulmuştur. Yazılan maddelerin hepsi katılımcıların olgusal verilerini belirlemeye yönelik soruları da içeren bir anket formu ile öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen anket sonuçları öncelikle şekil olarak incelenmiş özensiz doldurulanlar tespit edilip kapsam dışında tutulmuştur. Usulüne uygun doldurulduğu kanaatine ulaşılan 429 ankete ait veriler SPSS 22.0 programına işlenmiş ve öncelikle her bir ölçek için madde analizi ve faktör analizi yapılmıştır.

Aileye ilişkin tutum ve aile değerleri ölçeğine uygulanan madde analizi ve faktör analizi işlemleri sonucunda 3 maddenin yapı ile uyum göstermediği belirlenerek ölçekten çıkartılmış böylelikle 8 madde ve iki boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin birinci boyutu öğrencilerin aile içi uyum durumlarını belirlemeye yönelik 5 olumlu sorudan oluşmaktadır. İkinci boyutta ise aileyi kutsal bir kurum olarak addedip aileye itaati zorunlu görmeye yönelik değerleri belirleyen 3 soru yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,852 olarak hesaplanmıştır.

Liseli gençlerin hayatın amacına yönelik görüşlerini belirlemek üzere yazılan 9 maddeye uygulanan madde analizi sonucunda madde toplam korelasyonu değeri 0,30'ın altında gerçekleşen iki madde ölçekten çıkartılmış ve faktör analizi sonucunda geriye kalan 7 maddenin iki boyutlu bir yapı ortaya çıkardığı görülmüştür. 4 maddeden oluşan birinci boyut gençlerin ülkesine, insanlığa, milletine vb. hizmet etmek gibi idealler uğruna yaşamayı hayatın amacı olarak değerlendirme durumlarını belirlemektedir. 3 maddeden oluşan ikinci boyuttaki sorular ise hayatın amaçsız, boş bir uğraş olduğu yönündeki eğilimi belirlemektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,728 olarak hesaplanmıştır.

Gelecek için eğitimine ve yeteneklerine güven ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek için gerçekleştirilen madde analizi ve faktör analizi sonucunda başlangıçta yazılan dört maddeden birinin gerekli değerleri sağlamadığı görülmüş ve geriye kalan üç maddenin eğitimine ve yeteneklerine güveni ifade eden tek bir yapıyı ölçtüğü belirlenmiştir. Üç soru öğrencilerin okulda aldıkları eğitimi kendilerini geleceğe veya mesleğe hazırlaması ve yeteneklerine güvenme anlamında olumlu düşünme derecesini belirlemektedir. Toplam üç sorudan oluşan tek boyutlu ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,739 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin sosyal medyaya güvenme durumlarını belirlemek için başlangıçta yazılan 7 maddeden birisi madde analizi ve faktör analizi sonucunda beklenen değerleri karşılamadığı için çıkartılmıştır. Gerekli güvenilirlik kriterlerini sağlayan 6 maddeden oluşan sosyal medyaya güven ölçeği faktör analizi sonucunda sosyal medyaya güvenilebileceğini belirten ve güvenilemeyeceğini belirten iki farklı boyut olarak yapılmıştır. 4 maddeden oluşan birinci boyut gençlerin yetişmesinde, yaşam kriterlerini belirlemede sosyal medyaya güven ifade ederken iki maddeden oluşan ikinci boyut sosyal medyayı toplumu kötü etkileyen, zaman israfı olarak değerlendirmektedir. Söz konusu boyutun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,689 olarak hesaplanmıştır.

Dört ölçüğe ait güvenilirlik değerleri tarama türü araştırmalar açısından kabul edilebilir standartların üstündedir (Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2015, s.126). Çalışmanın bağımsız değişkenleri (cinsiyet, okul, sosyal medyada vakit geçirme durumu, sosyal medyada kullanılan platform, siyasi görüşlerini belirlemede algılanan en etkin kurum)'nin bağımlı değişkenler üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek üzere t-testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Makalenin sınırlılığı nedeniyle analizler sonucunda sadece istatistiksel açıdan anlamlı sonuç elde edilen sonuçlara ait değerler tablolarda verilmiştir. Ancak yorumlamada anlamlı sonuç çıkmayan işlemler dikkate alınmıştır. Örneğin kullanılan sosyal medya platformlarından her birisi bağımsız değişken olarak alınıp eğilimler üzerinde fark oluşturup oluşturmadığı hesaplanmış olmasına karşın facebook dışındaki platformların herhangi bir anlamlı fark oluşturmadığı belirlendiği için bunlara ait değerler verilmemiş, fakat yorumlamalarda dikkate alınmıştır.

## 5. Bulgular ve Yorumu

### 5.1. Sosyal Medyada Vakit Geçirme Durumu

Tablo 2 Sosyal medyada gün içerisinde ne kadar vakit geçiriyorsunuz

	Frekans	Yüzde	Birikimli Yüzde
Bir saatten daha az	86	20,0	20,0
1-2 saat	150	35,0	55,0
2-3 saat	93	21,7	76,7
3-4 saat	47	11,0	87,6
4 saat ve üzeri	53	12,4	100,0
Toplam	429	100,0	

Tablo 2'de yer alan verilere göre örneklemdaki öğrencilerin gün içerisinde, %20'sinin bir saatten daha az, %35'inin 1-2 saat, %21,7'sinin 2-3 saat, %11,0'inin 3-4 saat ve %12,4'ünün 4 saatten daha fazla sosyal medyada vakit geçirdiklerini beyan ettikleri görülmektedir. Tablo incelendiğinde en yüksek oranın 1-2 saat vakit geçirenlerin (%35,0) olduğu görülmektedir. Buna en yakın oran ise 2-3 saat vakit geçirdiğini beyan edenlerdir (%21,7). Bu durumda örneklemden yer alan öğrencilerin yarısından fazlasının (toplamda %56,7) günde en az 1-3 saat kadar sosyal medyada vakit geçirdikleri söylenebilir. Sosyal medyada

3-4 saatten daha fazla süre geçirenlerin oranı ise toplamda %23,4'tür. Bu durumda her dört öğrenciden birinin gün içerisinde 3 saatten daha fazla sosyal medyada vakit geçirdiği söylenebilir. Bir saatten daha az vakit geçirdiğini beyan edenlerin oranı ise %20,0'dir.

## 5.2. Gençlerin Kullandıkları Sosyal Medya Platformları

Tablo 3: Kullanılan Sosyal Medya Platformları

	Frekans	Yüzde
Instagram	364	84,8
Youtube	312	72,7
Facebook	231	53,8
Google+	220	51,3
Snepchat	170	39,6
Twitter	147	34,3
Pineterst	53	12,4
Vine	36	8,4
Diğer	26	6,1
Wordpress	18	4,2
Linkedin	15	3,5
<b>Toplam</b>	<b>429</b>	<b>100</b>

Katılımcılara en çok hangi sosyal ağı kullanıyorsunuz diye sordüğümüzda %84,8'i Instagram, %72,7'si Youtube, %53,8'i Facebook, %51,3'ü Google+, %39,6'sı Snapchat ve %34,3'ü Twitter, %12,4'ü Pineterest, %8,4'ü Vine, %4,2'si Wordpress, %3,5'i LinkedIn sosyal ağını kullandığını beyan ederken %6,1'i de diğer sosyal medya platformlarını kullandığını beyan etmiştir. Tablo incelendiğinde gençlerin en fazla kullandığı sosyal ağı instagram olduğu görülmektedir. Bunu Youtube ve Facebook takip etmektedir. "Görsel" (fotoğraf yahut video) paylaşımı odaklı olan sosyal ağların gençler tarafından fikir/yazı odaklı sosyal ağlara (Twitter, Wordpress gibi..) göre daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

### 5.3. Sosyal Medyada Vakit Geçirme Durumuna Göre Bağımlı Değişkenler

Tablo 4: Sosyal Medyada Vakit Geçirme Süresine Bağlı Olarak Değer

Değer Boyutu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılığın Oluştığı Puan Türü
Aile kutsal-itaat	Gruplar Arası	6,538	4	1,635	2,091	,081	3-4 saat- 4 ≥ *
	Grup İçi	326,041	417	,782			
	Toplam	332,580	421				
Hayat-amaçsız	Gruplar Arası	19,600	4	4,900	4,572	,001	4 ≥ - 1 < ** 4 ≥ - 1-2 saat** 4 ≥ - 2-3 saat** 4 ≥ - 3-4 saat**
	Grup İçi	446,900	417	1,072			
	Toplam	466,499	421				
Hayata-hazır-eğt-yet	Gruplar Arası	11,299	4	2,825	2,963	,020	1 < - 2-3 saat* 1 < - 3-4 saat*
	Grup İçi	387,941	407	,953			
	Toplam	399,240	411				
Sosyalmedya güveniyor	Gruplar Arası	14,745	4	3,686	4,349	,002	1 < - 3-4 saat* 1 < - 4 ≥ **
	Grup İçi	344,959	407	,848			
	Toplam	359,704	411				

\* p<0,05; \*\* p<0,01 (4 ≥ : 4 saat ve üzeri, 1 < : 1 saatten az)

Tablo 4'te değer eğilimlerinin sosyal medyada vakit geçirme süresine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı değer boyutları yer almaktadır. Farklılıkların sosyal medyada ne kadar vakit geçiren katılımcıların ortalamalarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hoc Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre aileyi kutsal addedip ona itaati gerekli görme konusunda sosyal medyada 3-4 saat (3,2553) vakit geçirenlerle 4 saatten daha fazla (3,7358) vakit geçirenler arasında 4 saatten fazla vakit geçirenler lehine (p0,054<(0,05) anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Hayatı amaçsız olarak değerlendiren katılımcılar arasında sosyal medyada vakit geçirme sürelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Farklılaşmanın 4 saatten daha fazla (3,3459) sosyal medyada vakit geçirenlerle diğer değişkenler arasında 4 saatten fazla vakit geçirenlerin lehine olduğu görülmektedir; 4 saatten fazla ile 1 saatten az (2,6746) (p0,002<(0,01)), 4 saatten fazla ile 1-2 saat (2,7313) (p0,002<(0,01)), 4 saatten fazla ile 2-3 saat (2,7216) (p0,005<(0,01)), 4 saatten fazla ile 3-4 saat (2,6312) (p0,006<(0,01)). Bu durum sosyal medyada vakit geçirmeye hayatı amaçsız olarak değerlendirme arasındaki göz ardı edilemeyecek derecede önemli doğrusal bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Alınan eğitimin hayata hazırlama konusunda yeterli olduğunu düşünenler arasında sosyal medyada 1 saatten daha az (3,6767) vakit geçirenlerle 2-3 saat (3,2955) vakit geçirenler arasında 1 saatten daha az vakit geçirenlerin lehine (p0,081<(0,05)) ve 1 saatten daha az

(3,6767) vakit geçirenlerle 3-4 saat (3,1449) vakit geçirenler arasında 1 saatten daha az vakit geçirenlerin lehine ( $p < 0,027 < (0,05)$ ) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar sosyal medyada daha az vakit geçiren gençlerin kendilerini geleceğe hazır hissetme konusunda daha iyimser olduğunu göstermektedir.

Sosyal medyaya güvenme konusunda da sosyal medyada 1 saatten daha az (2,5301) vakit geçirenlerle 3-4 saat (3,0707) vakit geçirenler arasında 3-4 saat vakit geçirenler lehine ( $p < 0,013 < (0,05)$ ) ve 1 saatten daha az (2,5301) vakit geçirenlerle 4 saatten fazla (3,0849) vakit geçirenler arasında 4 saatten fazla vakit geçirenler lehine ( $p < 0,006 < (0,01)$ ) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Sosyal medyada daha az vakit geçirenler beklendiği üzere ona daha az güvenmektedirler.

#### 5.4. Facebook Kullanma Durumuna Göre Bağımlı Değişkenler

Tablo 5: Facebook kullanımı ve değer eğilimleri T-Testi Sonuçları

	Facebook kullanma durumu	N	M	SD	Std. Error Mean	T	P
Aile-uyum	Evet	227	3,9618	,91571	,06078	-1,622	0,105
	Hayır	195	4,0959	,78194	,05600		
Ailekutsal-itaat	Evet	227	3,6579	,87009	,05775	2,534	0,012
	Hayır	195	3,4393	,89810	,06431		
İdealist-amaç	Evet	227	3,4585	,92539	,06142	0,804	0,422
	Hayır	193	3,3873	,88052	,06338		
Hayat-amaçsız	Evet	227	2,8847	1,05680	,07014	0,337	0,034
	Hayır	195	2,6667	1,03822	,07435		
Hayata-hazır-eğt-yet	Evet	221	3,4902	,96060	,06462	0,849	0,396
	Hayır	191	3,4075	1,01445	,07340		
Sosyal medya güveniyor	Evet	220	2,8693	,95041	,06408	0,334	0,115
	Hayır	192	2,7235	,91442	,06599		
Sosyal medya olumsuz	Evet	220	2,8159	1,07969	,07279	-2,182	0,030



	Hayır	192	3,0365	,97144	,07011		
--	-------	-----	--------	--------	--------	--	--

Tablo 5'te yer alan T-Testi verilerine göre gençlerin değer eğilimlerinin facebook kullanma değişkenine bağlı olarak bazı boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşma gerçekleştiği görülmektedir. Nitekim aileyi kutsal addedip ona itaati gerekli gören gençlerin ortalamaları incelendiğinde facebook kullananların (3,6579), kullanmayanlara (3,4393) göre bu fikre daha çok katıldıkları görülmektedir (t:2,534, p0,012). Bu sonuç, facebook kullanan katılımcıların, diğerlerine oranla geleneksel değerlere daha fazla önem verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Hayatı amaçsız olarak değerlendirme boyutunda da facebook kullanan katılımcılarla kullanmayanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir (t:0,337, p0,034). Bu boyutta farklılaşma, facebook kullananlara (2,6667) oranla kullananlar (2,8847) lehine gerçekleşmiştir. Dolayısıyla facebook kullanan öğrencilerin, kullanmayanlara göre hayatı amaçsız olarak değerlendirme eğiliminin daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 5 incelendiğinde sosyal medyayı olumsuz olarak değerlendirenler arasında da facebook kullanma değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın (t:-2,182, p0,030) olduğu görülmektedir. Buna göre facebook kullanan katılımcıların (3,0365), facebook kullanan (2,8159) katılımcılara oranla sosyal medyayı olumsuz olarak değerlendirme eğilimlerinin daha fazla olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir.

### 5.5. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımlı Değişkenler

Tablo 6: Cinsiyet değişkenine göre değer eğilimleri T-testi sonuçları

Bileşen Boyutu	Cinsiyet	N	M	SD	T	P
Ailekutsal-itaat	Kadın	168	3,4246	,88132	-2,502	0,013
	Erkek	254	3,6444	,88462		
Hayat-amaçsız	Kadın	168	2,5317	,93091	-4,214	0,000
	Erkek	254	2,9508	1,09621		
Hayata-hazır-eğt-yet	Kadın	165	3,3455	1,01939	-1,796	0,073
	Erkek	247	3,5229	,95786		

Tablo 6'da yer alan T-testi sonuçlarına göre aileyi kutsal addedip, ona itaati gerekli görmek hususunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir (t:-2,502, p0,013). Ortalamalar incelendiğinde erkeklerin (3,6444) aileyi kutsal addedip ona itaat etmenin gerekli olduğu fikrine kadınlara (3,4246) oranla daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Hayatı amaçsız olarak değerlendirme boyutunda erkekler ve kadınlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılaşma ( $t: -4,214, p0,000$ ) vardır. Erkeklerin (2,9508) ortalamasının, kadınlara (2,5317) göre daha yüksek olması, erkeklerin hayatı amaçsız olarak değerlendirme eğiliminin daha fazla olduğunu göstermektedir. Kadınlar arasındaki standart dağılımın yüksek olması ise, kadınların bu konuda daha fazla görüş ayrılığı içerisinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Alınan eğitimin hayata hazırlamada yeterli olduğu konusunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak, erkeklerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde farklılaşma ( $t: -1,796, p0,073$ ) olduğu görülmektedir (Kadınlar (3,3455), erkekler (3,5229)). Erkek öğrenciler kızlara göre kendi eğitim ve yeteneklerine daha fazla güvenmektedir.

### 5.6. Okul Türü Değişkenine Göre Bağımlı Değişkenler

Tablo 7: Okul Değişkenine Göre Değer Eğilimleri ANOVA Sonuçları

Değer Boyutu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılığın Oluştığı Okul Türü
Ailekutsal-itaat	Gruplar Arası	20,970	4	5,243	7,016	,000	Fen-Anadolu*
	Grup İçi	311,609	417	,747			Fen-İHL*
	Toplam	332,580	421				Fen-Mes.Tek**
İdealist-amaç	Gruplar Arası	12,700	4	3,175	3,990	,003	Anadolu-İHL*
	Grup İçi	330,224	415	,796			Fen-İHL**
	Toplam	342,923	419				
Hayat-amaçsız	Gruplar Arası	41,425	4	10,356	10,160	,000	Mes. Tek-Anadolu*
	Grup İçi	425,074	417	1,019			Mes. Tek-Fen**
	Toplam	466,499	421				Mes. Tek. -İHL*
Hayata-hazır-eğit-yet.	Gruplar Arası	15,298	4	3,824	4,054	,003	Anadolu-Fen*
	Grup İçi	383,942	407	,943			Fen-Anadolu*
	Toplam	399,240	411				Fen-Mes. Tek.**
Sosyalmedya güveniyor	Gruplar Arası	10,702	4	2,675	3,120	,015	Fen-Anadolu*
	Grup İçi	349,002	407	,857			Fen-İHL*
	Toplam	359,704	411				

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Tablo 7’de okul türü değişkenine bağlı olarak değer eğilimlerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık oluşan değer boyutlarına yer verilmiştir. Farklılıkların hangi okul türüne ait katılımcıların ortalamalarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hoc Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonucu “aileyi kutsal addedip ona itaati gerekli görme” değer boyutunda farklılığın Fen lisesi (3,1848) ile Anadolu (3,5355), İHL (3,7654) ve

Mesleki ve Teknik lise (3,7694) arasında oluştuğunu göstermektedir. Farklılığın Fen Lisesi ile Anadolu Lisesi arasında Anadolu Lisesi lehine ( $p_{0,019} < (0,05)$ ), Fen lisesi ile İHL arasından İHL lehine ( $p_{0,019} < (0,05)$ ), Fen Lisesi ile Mesleki ve Teknik lise arasında Mesleki ve teknik lise lehine ( $p_{0,000} < (0,01)$ ) oluştuğu görülmektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde Fen lisesinde öğrenim gören gençlerin, “aileyi kutsal addedip ona itaat etmeyi gerekli görme” fikrini Anadolu Lisesi, İHL ve Mesleki ve teknik lisede öğrenim gören gençlere göre daha az benimsedikleri söylenebilir.

Hayatın anlamının idealist amaçlarda olduğunu düşünen gençler arasında da okul değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılaşma vardır. Farklılaşma, Anadolu Lisesi (3,3480) ile İHL (3,9537) arasında İHL lehine ( $p_{0,011} < (0,05)$ ) ve Fen Lisesi (3,2717) ile İHL (3,9537) arasında İHL lehine ( $p_{0,05} = (0,05)$ ) gerçekleşmiştir. Bu durum İHL’de öğrenim gören gençlerin Anadolu ve Fen liselerinde öğrenim görenlere göre hayatın anlamını idealist amaçlarda görme eğiliminin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Hayatı amaçsız olarak değerlendiren gençler arasında okul değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gerçekleşmiştir. Farklılaşma, Mesleki ve teknik lisede (3,1450) öğrenim görenlerle Anadolu Lisesinde (2,7742) öğrenim görenler arasında Mesleki ve teknik lisedekiler lehine ( $p_{0,013} < (0,05)$ ), Mesleki ve teknik lisedekilerle (3,1450) Fen lisesindekiler (2,3333) arasında Mesleki ve teknik lisede öğrenim görenler lehine ( $p_{0,000} < (0,01)$ ), Mesleki ve teknik lisedekilerle (3,1450) İHL’dekiler (2,4815) arasında Mesleki ve teknik lisede öğrenim görenler lehine ( $p_{0,16} < (0,05)$ ) ve Anadolu Lisesinde (2,7742) okuyanlarla Fen lisesinde (2,3333) okuyanlar arasında Anadolu Lisesi lehine ( $p_{0,09} < (0,05)$ ) gerçekleşmiştir. Ortalamalar incelendiğinde hayatı amaçsız olarak değerlendirmede en yüksek oranın Mesleki ve teknik lisede öğrenim gören öğrencilerde gerçekleştiği görülmektedir. Bunu sırasıyla Anadolu Lisesi, İHL ve Fen lisesinde öğrenim görenler takip etmektedir. Buna göre mesleki ve teknik lisede öğrenim gören gençlerin Fen, Anadolu ve İHL’de öğrenim görenlere oranla hayatı amaçsız olarak değerlendirmeye daha yatkın oldukları söylenebilir.

Aldığı eğitimin hayata hazırlamada yeterli görmede Fen Lisesi (3,0978) ile Anadolu Lisesi (3,5200) arasında Fen Lisesinde öğrenim görenler lehine ( $p_{0,010} < (0,05)$ ) ve Fen Lisesi (3,0978) ile Mesleki ve teknik lise (3,5827) arasında Mesleki ve teknik lisede öğrenim görenler lehine ( $p_{0,002} < (0,01)$ ) anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu durum Fen Lisesinde öğrenim gören gençlerin, okullarında verilen eğitimin hayata hazırlamada noktasında, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik lisede öğrenim görenlere oranla daha yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Son olarak sosyal medyaya güvenme değer boyutunda Fen Lisesinde öğrenim görenlerle (2,7554) ile Anadolu Lisesi (2,9733) arasında Anadolu Lisesi lehine ( $p_{0,080} < (0,05)$ ), Fen Lisesi (2,7554) ile İHL (3,1296) arasında İHL lehine ( $p_{0,032} < (0,05)$ ) istatistiksel açıdan

anlamli düzeyde bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre Fen Lisesinde öğrenim gören gençlerin Anadolu Lisesi ve İHL’de öğrenim görenlere göre sosyal medyaya daha az güvendikleri söylenebilir.

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Gençlerin sosyal medya kullanma durumları ve sosyal medya kullanma durumuna bağlı olarak aile, hayatın amacına dair değerleri ve kendi eğitim ve yeteneklerine güvenme durumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma sonucunda örnekleme yer alan gençlerin büyük çoğunluğunun (%80) gün içerisinde en az 1 saat olmak üzere sosyal medyada vakit geçirdiği belirlenmiştir. Çeşitli araştırmalar (bkz. Yıldız ve Demir, 2016, s.25) çalışmamızla paralel biçimde gençlerin büyük kısmının sosyal medyada günde bir saatten fazla vakit geçirdiğini göstermiştir. Gençlerin %12’sinden fazlasının ise günde dört saatten fazla sosyal medyada vakit geçirmesi bağımlılığa ve sosyal yabancılaşmaya ilişkin dikkat edilecek bir eşiği işaret etmektedir. Zira lise gençliği üzerine yapılan bir başka araştırma (bkz. Amaghani ve Akbağ, 2018, ss.5-24) sonucuna göre zamanının önemli kısmını sosyal ağlarda geçiren gençlerin bu platformlarda yalnızlıktan kurtulmaya çalıştığını ancak bu platformlarda zaman geçirme arttıkça ruhsal sorunlar ve yalnızlığın yükseldiğini göstermiştir.

Örneklemeimizdeki gençlerin en çok kullandığı sosyal medya platformu Instagram olurken bunu sırasıyla Youtube, Facebook, Google+ Snapchat ve Twitter takip etmektedir. En sık kullanılan platformların öne çıkan işlevleri daha çok etkinlik/anı paylaşımı, arkadaş takibi/iletişimi ve eğlenceye yöneliktir. Twitter gibi siyasal ve entelektüel düzeyi daha yüksek platformların ise nispeten daha az takip edildiği anlaşılmaktadır. Bu değerlendirme Türkiye’de internet kullanımına yönelik çeşitli raporlarla da desteklenmektedir. Kaspersky Lab’in yayınladığı bir rapora göre 2018’in Haziran ayından Ağustos’un ortasına kadarki sürede bilgisayar ve mobil cihazlardan internette yapılan aramalara ilişkin istatistiklerde Türkiye’de internet kullanımı en çok ses ve video, haber sitelerinin takibi ve internet iletişim medyası için kullanılmaktadır. Aynı raporda ülkemizdeki çocukların dünyanın geri kalanındaki yaşlıtlarına göre iletişimle ilgili sitelerde daha yüksek oranda vakit geçirdiği tespiti de yapılmıştır (Çocuklarda İnternet Kullanım Karnesi, 2019).

Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal medyada vakit geçirme süresi ile hayatı anlamlandırma, geleceğe hazır hissetme ve sosyal medyaya güvenme değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılaşma gerçekleştiği görülmektedir. Bulgular sosyal medyada fazla vakit geçirenlerin, daha az vakit geçirenlere oranlara hayatı amaçsız olarak değerlendirme eğilimlerinin daha fazla olduğunu göstermiştir. Kanaatimizce bu durum gelişimsel olarak önemli bir gençlik görevi kabul edilen hayatın amacını belirleme açısından sosyal medyayı fazla kullanmanın olumsuz etkisini göstermektedir. Çalışmanın ortaya koyduğu bir başka sonuç bu değerlendirmeyi destekler mahiyettedir. Buna göre sosyal medyada daha az vakit geçiren gençler kendilerini

geleceğe hazır hissetme konusunda daha iyimserdirler. Bu gençler kendilerinin eğitimlerine ve yeteneklerine daha fazla güvenmektedir. Özellikle Fen Lisesi gibi eğitim kalitesi yüksek okullarda okuyan gençlerde bu güvenin daha yüksek ortaya çıkması alınan eğitimin kalitesi, geleceğe hedef ve umutla bakma ve ideallere sahip olma gibi özelliklerin sosyal medyada gereksiz zaman harcamayı engelleyici bir faktör olduğu yorumunu yapmaya imkân vermektedir.

Ulaşılan bulgular gençlerin aileye, hayata ve geleceğe bakışlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak da değişkenlik gösterdiğini göstermektedir. Erkek öğrenciler, aileyi kutsal addedip ona itaati gerekli görme fikrine kız öğrencilere göre daha fazla katılmaktadır. Bu durum aile söz konusu olduğunda genç erkeklerin daha geleneksel ve itaat merkezli düşünmeye devam ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Kız öğrenciler ise ölçekte yer alan aileyi kutsal temele dayandırıp vurgulayan kanaate daha ihtiyatlı yaklaşmışlardır. Bu sonuç geleneksel olarak ailede itaate ilişkin hususların toplumumuzda kadın üzerinden tanımlanması ve bunun yükünü daha fazla hisseden kız öğrencilerin temkinli davranma eğilimine girmesine bağlanabilir.

Geleceğe bakış açısından genç kız ve erkeklere ait değerler ilginç farklılaşmalar göstermektedir. Ulaşılan değerler erkeklerin hayata daha amaçsız ancak geleceğe daha güçlü bir özgüvenle baktıklarını göstermektedir. Bu durumun genç erkek öğrenciler için altı çok fazla doldurulamayan bir özgüven yorumuna imkân verip vermediği sorusu sorulabilir. Zira çalışmadan elde edilen diğer bulgular kaliteli eğitim veren okullar ve sosyal medyada daha az zaman geçirmeye geleceğe umutla bakma arasında olumlu ilişki bulunduğunu gösterirken, geleceğe umutla bakışla çok ilişkili olan hayatta bir amaç ve ideal sahibi olma ile gelecek için kendine güvenme arasında ters ilişki çıkması makul görünmemektedir. Genç erkeklerde hayatı amaçsız değerlendirme eğilimi daha yüksekken aldıkları eğitim ve yeteneklerinin kendilerini hayata hazırlamada yeterli olduğu fikrine kız öğrencilere göre daha fazla katılmaktadırlar.

Erkek öğrencilerin geleceğe ilişkin özgüvenli bakışını benzer çalışmaların sonuçları ile değerlendirdiğimizde genel olarak benzer eğitim özelliklerine sahip erkek öğrencilerin kızlara göre daha cesurca cevap verdikleri görülmektedir. Söz konusu veriler literatürde yer alan çeşitli çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin aldıkları eğitim ve sahip oldukları yeteneklere güvenme konusunda daha cesur davranma eğiliminde buldukları anlaşılmaktadır. Nitekim literatürde gelecekte umut konusunda kadın ve erkekler arasında net farklılıklar ortayan çıkmazken (bkz. Şen, 2015, s.54-60) kendi yeteneklerine güven konusunda farklılaşmalara rastlanmaktadır. Şahin (2013: 103) sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerine yaptığı öz yeterlilik çalışması bu yorumu destekleyen sonuçlar ortaya koymuştur. Benzer şekilde Güder (2018) erkeklerde kendi beceri ve yeteneklerine güvenme düzeyinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Çalışmada erkek öğretmen adaylarının kızlara göre değerler eğitimi öz yeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur.

Öğrenim görülen okul değişkenine bağlı olarak elde edilen bulgular düşük eğitim kalitesine sahip olan okullarda hayata bir amaçla bakma oranının yüksek, sosyal medyaya güven oranının ise daha düşük olduğunu göstermektedir. Bulgular mesleki ve teknik lisede öğrenim gören gençlerin fen, anadolu ve İHL'de öğrenim görenlere oranla hayatı amaçsız olarak değerlendirmeye daha yatkın olduklarını göstermiştir. Ortalamalar incelendiğinde hayatı amaçsız olarak değerlendirmede en yüksek oranın mesleki ve teknik lisede öğrenim gören öğrencilerde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum akademik başarı için de hayatta bir ideal ve amaca sahip olmanın önemini göstermektedir. Öte yandan eğitimin daha kaliteli olduğu ve başarılı öğrencilerin yoğunlaştığı okullar olarak fen lisesinde öğrenim gören gençlerin diğer okullarda öğrenim görenlere göre sosyal medyaya daha az güvendikleri anlaşılmaktadır. Kanaatimizce bu durum akademik başarının bir öncülü olan kritik düşünme, sağlam bilgiye dayanma eğiliminin sosyal medyaya da yansması şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmanın sonuçları gençlerin sosyal medya kullanımı ile hayatı anlamlandırma ve geleceğe dair umut değerleri arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu göstermiştir. Gençlerin bu araştırmaya konu edilen iki temel değer dışındaki bireysel ve toplumsal değerleri ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiye dair yeni çalışmalar yapılarak sosyal medya ve gençlik değerlerine ilişkin bütüncül bir perspektif geliştirilmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

#### KAYNAKÇA

- Amaghani, F. F., Akbağ, M. (2018). Gençlerde sosyal medyaya yönelik tutumlar ve yalnızlık: İlişkisel bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(15), 5-24.
- Babacan, M. E. (2006). Toplumsal derinlik, sosyal medya ve gençlik. *İnsan ve Toplum*, 6 (1), 23-45.
- Bayyığıt, M. (2011). *Gençlik ve din*. Konya: Yediveren Kitap.
- Coşkun, R., Altunışık R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (SPSS Uygulamalı)*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Güder, O. (2018) Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Algılarının İncelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Hökekleli, H. (2002). Gençlik ve din. *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Kaymakcan, R. & Meydan, H. (2016). *Ahlak değerler ve eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Oyman, N. (2016). Sosyal medya dindarlığı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(28).

- Sandström, C. I. (1982). *Çocuk ve gençlik psikolojisi*. Refia U. Şemin (çev.). İstanbul: İÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Sayımer, İ. (2008). *Sanal ortamda halkla ilişkiler*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim*, 7(4), 23-32.
- Şahin, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.
- Şen, A. S. (2015). Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler İle Gelecek Beklentileri ve Madde Bağımlılığından Korunma Öz-Yeterliliği Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi). Konya.
- Uğürel Şemin, R. (1991). *Gençlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yağmurlu, A. (2011). Kamu yönetiminde halkla ilişkiler ve sosyal medya. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(1), 5-15.
- Yıldız, A., Demir, F. M. (2016). Üniversite Öğrencilerinin İnternet ve Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi Journal Of Social Sciences And Humanities Researches Girişimcilik Özel Sayısı*, 17(37).
- Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik çağı*. (13. bs.), Ankara: Özgür yayınları.
- Weinberg, T. (2009). *The new community rules: Marketing on the social rules*, USA: O'Reilly Media.
- Çocukların internet kullanım karnesi, erişim, 09.02.2019, [https://www.kaspersky.com.tr/about/press-releases/2017\\_cocuklari-internet-kullanim-karnesi](https://www.kaspersky.com.tr/about/press-releases/2017_cocuklari-internet-kullanim-karnesi).
- We Are Social and Hootsuite, Digital in 2019, erişim: 04.04.2019, <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates>.
- Türkiye İstatistik Kurumu, İstatistiklerle 2017, Gençlik. erişim: 13.01.2019, [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr).
- TÜİK, İstatistiklerle Aile, 2017, [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr), Erişim tarihi: 26.04.2019





# İMAM HATİP OKULLARI VE İLAHİYAT FAKÜLTELERİ ÖRNEĞİNDE DİN EĞİTİMİNDE KALİTE SORUNU

Muhammet Fatih GENÇ\*

E-mail: mfgenc@hotmai.com

ORCID ID: 0000-0001-53-87-0534

**Citation/©:** Genç, M. F. (2018). İmam hatip okulları ve ilahiyat fakülteleri örneğinde din eğitiminde kalite sorunu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 145-166.

## Öz

İmam-Hatip Okulları ve İlahiyat Fakülteleri Osmanlı döneminden günümüze yüz yıldan fazla tarihi tecrübeye sahip din eğitimi kurumlarıdır. Uzun tarihi süreçlerinde yaşadıkları problemler ve bu problemleri aşmada gösterdikleri çözüm yolları aynı zamanda Türkiye'deki din eğitimi alanının tecrübesini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu kurumların başarısı Türkiye'de din eğitiminin geleceği açısından önemlidir. Son on yıllık dönemde her iki kurumun öğrenci ve okul sayısının artması bu okullarda verilen eğitim ve din eğitiminin kalitesini gündeme getirmiştir. Bu çalışmada, İmam Hatip Okulları ve İlahiyat Fakülteleri hakkında yazılmış akademik eserler, gazete ve sosyal medya vb haberler incelenmiştir. Yapılan bu literatür taramasında İmam-Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültelerinde nicel artışa paralel olarak nitel bir artışın olmadığına yönelik bulgular tespit edilmiştir. Özellikle yapılan alan araştırmalarında Türkiye'de din ve dini hayat konularında gözle görülür düşüşün olduğu ve bu kurumların bu süreçteki rollerinin ne olacağı tartışılmıştır. Bu çalışmada ilgili literatür bağlamında bu kurumlardaki kalite problemi üzerinde durularak bu okulların gelecek vizyonuna yönelik analizler yapılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Din eğitimi, İmam-hatip okulları, İlahiyat fakülteleri, Nitelik

---

\* Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

## QUALITY PROBLEM OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE CASE OF İMAM-HATİP SCHOOLS AND THEOLOGY FACULTIES

### Abstract

İmam-Hatip Schools and Theology Faculties are religious education institutions with more than 100 years of historical experience from the Ottoman period to the present. Problems in long history processes and solutions to overcome these problems that reveals the experience of religious education in Turkey. In this context, the success of these institutions is important for the future of religious education in Turkey. The increase in the number of students and schools in both institutions in the last decade has brought the quality of education and religious education given in these schools to the agenda. In this study, academic works written about İmam Hatip Schools and Theology Faculties, newspapers and social media etc. were examined. In this literature search, there are findings that there is not any qualitative increase in parallel with the quantitative increase in İmam-Hatip Schools and Theology Faculties. Especially in the field of research made visible in religious life and religious issues in Turkey are low and it is what will be the role of these institutions in this process were discussed. In this study, the quality problem in these institutions was examined in the context of the related literature and analyzes were made for the future vision of these schools.

**Keywords:** Religious education, İmam-hatip schools, Theology faculties, Quality.

### Giriş

Kökleri Osmanlı Devleti'ne dayanan İmam Hatip Okulları ile İlahiyat Fakültelerinin hem öğrenci hem de okul sayısının son on yılda büyük oranda artması bu kurumlarda verilen eğitimin niteliğini gündeme getirmiştir.

Her iki kurumun tarihi süreci incelendiğinde; İmam-Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültelerinin yaşadıkları inişli çıkışlı süreçler, bu süreç içinde karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelme yöntemleri Türkiye'deki din eğitimi alanının tecrübesine önemli katkılar sunmaktadır. Türkiye'de ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde din eğitimi veren yegâne kurum olan bu okulların başarısı ülkemizdeki din eğitiminin geleceği açısından önemlidir.

İmam-Hatip Liselerinin kökleri Osmanlı Devleti'nin son döneminde medrese ve din eğitiminde yapılan reformların bir sonucu olarak 1912 yılında açılan Medresetü'l Vaizin ve 1913 yılında açılan Medresetü'l Eimme ve'l Hutaba'ya dayanmaktadır (Ünsür, 2005, s.30). Cumhuriyet döneminde ise 1924 yılında kabul edilen Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun ardından Türkiye'deki medreseler kapatılarak imamlık ve hatiplik gibi din hizmetlerini yerine getirecek memurlar yetiştirmek üzere İmam-Hatip Mektepleri açılmıştır. Medreseler yerine açılan bu okullara önce tasarruf tedbirleri adı altında verilen maddi

destek kesilmiş, okulun açılış tarihinden üç yıl sonra da sayıları 29'dan 3'e, öğrenci sayısı 2200'den 278'e indirilmiş, daha sonra bu okullar 1929-1930 öğretim yılında kapatılmıştır. Böylece İmam-Hatip Kurslarının açıldığı 1948 yılına kadar Türkiye'de Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kuran Kursları haricinde din eğitimi veren herhangi bir kurum olmamıştır (Ünsür, 2005, s.143).

1947 yılında yapılan 7. CHP Kurultayı'ndaki yoğun tartışmaların akabinde 1948 yılında Türkiye'deki 10 şehirde, 10 (on) ay süreli İmam-Hatip kursları açılması kararlaştırılarak 1949 yılında bu kurslar hizmete girmiştir. Din adamı yetiştirmek amaçlı açılan bu kurslarda da laikliğe aykırı olur düşüncesiyle programa Fıkıh dersi konmamıştır (Özcan, 2006, s.135).

1951 yılında İmam-Hatip Okulu ismiyle açılan ve dört yıl süreyle ortaokul düzeyinde eğitim veren bu okullara (Din Eğitimi Raporu, 1995, s.135), 1955-1956 öğretim yılında üç yıllık lise bölümü ilave edilmiştir. Fakat 1973 yılında yapılan kanun değişikliği ile İmam-Hatip Lisesi ismini alana kadar (Ünsür, 2005, s.181-183), İHL mezunları sadece Yüksek İslam Enstitülerine gidebilirken İlahiyat Fakültesi dâhil üniversitelerin hiçbir bölümüne girmelerine izin verilmemiştir. Bu değişiklik sayesinde üniversitelerin edebiyat/sözel bölümlerine gidebilme hakkını elde etmişlerdir. Üniversitelerin istisnasız tüm bölümlerine gidebilme hakkını ise 1982 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Temel Kanunu'nda yapılan değişiklik sonucu elde etmişlerdir (Öcal, 2012, s.195).

28 Şubat 1997 post modern darbeye kadar İmam Hatip Liseleri büyümelerini devam ettirmiş, Türkiye genelinde 612 İmam-Hatip Lisesinde ortaokul kısmında 318.775; lise kısmında ise 192.727 olmak üzere toplam 511.502 öğrenci sayısına ulaşılmıştır. 28 Şubat sürecinden sonra kesintisiz sekiz yıllık eğitim sistemi ile ortaokul kısımları kapatılan İmam-Hatip Liselerinin, katsayı engeli ile birlikte İlahiyat fakültesi dışında üniversitelerin başka bölümlerine gitmesi engellenmiş, bu durum öğrenci sayısının azalmasına neden olmuştur (Öcal, 2012).

2011 ve 2012 yılları İmam-Hatip Liseleri için dönüm noktası olmuştur. 2011 yılında İmam-Hatip Liseleri mezunlarına yönelik haksız katsayı uygulaması son bulurken, 2012 yılında 6287 sayılı kesintili 12 yıllık zorunlu eğitim yasaının kabul edilmesiyle bu okulların ortaokul kısmı tekrar açılarak 14 yıllık fetret devri sonlandırılmıştır (Öcal, 2012).

Önündeki katsayı engeli kaldırıldıktan sonra İmam-Hatip liselerine halkın yoğun ilgisi olmuş, kısa zaman içerisinde İmam-Hatip Lisesi sayısı müstakil ortaokul kısımları ile birlikte 4000'e ulaşırken, bu okullarda okuyan öğrenci sayısı ise bir milyon üç yüz bini aşmıştır (MEB, 2018).

İlahiyat Fakültelerine baktığımızda, bu okulların da tarihi sürecinin İmam-Hatip Okulları ile paralellik arz ettiği görülmektedir. 1900 yılında Darulfûnun'da açılan "ulum-u diniye" şubesi ülkemizin ilk modern yüksek din eğitimi kurumu olarak gösterilebilir. 1914 yılında kapatılan bu şubenin ardından 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yüksek din

öğretimi veren medreseler kapatılarak yerine Darülfünun'da İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Bu kurum da 1933 yılında kapatılmıştır (Ülken, 1961, ss.4-6).

Darülfünun'daki İlahiyat Fakültesinin kapanmasından sonra 1949 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Daha sonra 1959 yılında MEB'e bağlı olarak Yüksek İslam Enstitüleri eğitim hayatına başlamış, son olarak 1971'de Erzurum İslami İlimler Fakültesi açılmıştır. Farklı isimler ile hizmet veren bu kurumlar 1982 yılından sonra İlahiyat Fakültesi çatısı altında üniversitelere bağlanmıştır. 1998-1999 öğretim yılından itibaren İlahiyat fakülteleri içinde "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği" bölümü, 2006 yılında İLİTAM programı açılmıştır. 1982 yılında İlahiyat Fakültesi ismi çatısı altında birleştirilen yüksek din öğretiminde 2011 yılında ise tekrar 1982 öncesi döneme dönülerek, İslami İlimler Fakültesi, Din Bilimleri Fakültesi açılmış, tüm bunlara ek olarak "Dünya Dinleri, Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları, Uluslararası İlahiyat, İngilizce İlahiyat bölümleri faaliyete geçmiştir (Ev 2003; 2012, s.213-214).

17 Nisan 2014 tarihli YÖK genel kurulu kararı ile DKAB bölümlerine öğrenci alımı durdurulmuş, son mezunlarını vermelerinin ardından fiilen kapanmalarının önü açılmıştır. Bu süreçte İlahiyat fakültelerine hazırlık sınıfı ve formasyon dersleri programı eklemiş ve tek tip müfredat uygulanmaya başlanmıştır (Kiriş, 2017).

2019 yılı itibarıyla Türkiye'de İlahiyat Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi, Dini Bilimler Fakültesi ve İslam ve Dini Bilimler Fakültesi adları altında eğitim veren 108 Yüksek din öğretimi kurumu ve yaklaşık 10 bin akademik personel bulunmaktadır.<sup>1</sup> Örgün eğitim, ön lisans ve İLİTAM programları dahil yüz elli bini aşkın öğrenci yüksek din öğretimi programlarında okumaktadır (Kiriş, 2017, s.100).

İmam-Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültelerinin tarihi seyirlerinde bahsettiğimiz sıkıntılı süreçlerin ardından özellikle son on yılda göstermiş olduğu nicelik artışının niteliğe yansıyor yansımadığı ve bu kurumlarda verilen din eğitiminin kalitesi üzerinde tartışmalar başlamıştır (Köylü, 2013; Akyürek, 2015).

Bu okulların niteliğinin tartışıldığı bu süreçte bu araştırmanın temel problemi İmam Hatip Okulları ve İlahiyat Fakülteleri örneğinde din eğitiminde kalite sorunudur. Bu bağlamda İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri ile ilgili literatür ve veriler ışığında bu kurumlarda verilen eğitimin kalitesi tartışılarak analizler ve öneriler yapılmıştır.

## 2. Yöntem

Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması, belirli bir konuda yayınlanmış araştırma sonuçları ve kuramsal yazınların sistemli bir şekilde aranması, taranması ve yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Cooper, 1989; Bruce, 1994;

---

<sup>1</sup> İlahiyat fakültelerinin sayısı Şubat 2019 tarihinde Türkiye'deki üniversitelerin web sitelerine girilerek hesaplanmıştır.

Caspers, 1998). Bu çalışmada yer alan yazının incelemesi arama, tarama, derleme ve yorumlama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, İmam-Hatip Okulları, İlahiyat Fakülteleri ve eğitimde kalite ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri, akademik kitap ve makaleler, bu alanda çalışma yürüten ilgili sivil toplum kuruluşları, ilgili internet siteleri, sempozyum, panel, seminer ve toplantılar ile İmam-Hatip Okulları ve İlahiyat Fakülteleri hakkında yayın yapan gazete, dergi ve sosyal medya hesapları gözden geçirilmiştir. Tarama sürecinin tamamlanmasının ardından yazınlar İmam Hatip Okulları ve İlahiyat Fakülteleri örneğinde din eğitiminde kalite kapsamında betimlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

### 3. Din Eğitiminde Kalite Tartışmaları

Dünya hızlı bir değişim yaşıyor. İletişim, ulaşım ve bilgi teknolojisindeki sınır tanımayan gelişmeler coğrafi ayrımları kaldırmakta, toplumları, ülkeleri ve çok uluslu kuruluşları kıyasıya bir rekabete zorlamaktadır. Bilgi teknolojisiyle desteklenen bu küresel yarış ortamında sanayi, hizmet, eğitim vb. kurumlar gelecekte var olabilmek için kaliteyi yakalamak zorundadır. İmam Hatip Okulları ve İlahiyat Fakülteleri de dünyadaki ve ülkemizdeki kalite arayışlarından uzak kalmaz. Din eğitimi konusunda, yarının fırsatları ve tehditleri hakkında iyi planlanmış bir bakış açısı geliştirmeden, sağlıklı bir şekilde din eğitimi veren kurumların yoluna devam etmesi düşünülemez.

Türkiye’de son dönemde din eğitimi veren kurumların, öğrenci ve okul sayısındaki hızlı artış ve bütçeden aktarılan büyük paralar sonucunda Türkiye’deki din eğitiminin niteliği/kalitesi hakkındaki tartışmalar geçmişe nazaran daha çok gündeme gelmiştir (Köylü, 2013; Akyürek, 2015; Genç, 2018). Özellikle İmam Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültelerinden mezun olanların mesleki anlamdaki niteliği, bu kurumlarda uygulanan din eğitimi müfredatının yeterliliği (Mücahit, 2016; Kiriş, 2017) ve kalitesi hem akademik anlamda hem de basın-yayın yoluyla tartışılmıştır (Ocaktan, 2017; Demirli, 2019).

Kalite, günümüzde yeni bulunmuş bir kavram değildir. Kalite ile ilgili ilk kayıtlar M.Ö. 2150 yılına kadar uzanır. Ünlü Hammurabi Kanunları’nın 229. maddesinde şu ifadeler yer alır: *“Eğer inşaat ustası bir adama ev yapar ve yapılan ev yeterince sağlam olmayıp ev sahibinin üstüne çökerek ölümüne neden olursa o inşaat ustasının başı uçurulur”* (Elmacı vd., 2000, s.14). Bu ifadeden anlaşıldığı gibi kalite ile ilgili çalışmalar en ilkel biçimiyle de olsa milattan önceki yıllarda başlamış ve günümüze kadar gelişerek devam etmiştir.

Kalitenin birçok tanımı yapılmıştır. Bunların en çok kullanılanları şunlardır (Şimşek, 2001, s.6-7):

- Kalite, ihtiyaçlara uygunluktur.
- Kalite, müşteri beklentilerini karşılamak veya onların ilerisine geçmektir.

- Kalite, müşterinin beklentilerini ve isteklerini sürekli karşılayacak şekilde ürün veya hizmet üretmektir.

Din eğitiminde nitelik/kalite denilince akla ilk gelmesi gereken şey, verilen eğitimin bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına, beklentilerine, kendisine özgü vizyonuna cevap vermesi olmalıdır.

### 3.1.Din Eğitiminde Kalitenin Boyutları

Kalitenin ölçülebilen değerler haline getirilmesi olayına “Kalite Boyutları” denir. Bir şeyin niteliğini ölçmek son derece önemlidir. Çünkü ölçemediğimiz bir şeyi yönetemeyiz. Bu boyutlar da tasarım kalitesi ve uygunluk kalitesidir (Genç, 2012, s.80).

#### 3.1.1. Tasarım Kalitesi

Tasarım kalitesi üretilen ürün ve hizmetin müşterinin talep ettiği niteliklere sahip olması yani bu istek ve ihtiyaçları karşılama derecesidir. Tasarım kalitesi için din eğitimi alan İHL ve İlahiyat öğrencilerinde bulunması gereken nitelikler tespit edilmelidir (Genç, 2012, s.81). Bunları şöyle sıralayabiliriz:

**3.1.1.1. Beklenenler:** İHL ve İlahiyat Fakültesinde okuyan öğrencilerde gerçekleştirilmesi düşünülen en alt düzeydeki özelliklerdir. İlahiyat Fakültelerinde okuyanlar için 01-04 Haziran 2014 tarihleri arasında çeşitli ilahiyat fakültesi akademisyenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen “Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? –Sorunlar ve Çözümleri-” başlıklı tartışmalı ilmî ihtisas toplantısında da İlahiyatlardan beklentiler tartışılmış, toplantının sonuç raporunda “*İlahiyat fakültelerinin amaçlarının İslam ilimleri alanında bilgi üretme, üretilen bilginin diğer bilimlerle ilişkisini kurma, elde edilen dini bilginin toplumun ihtiyaç ve beklentileri çerçevesinde istihdam alanları dikkate alınarak sunulması olduğu belirtilmiştir. İlahiyat fakültelerinin iki temel amacının, İlahiyat alanında bilgi üretme ve istihdam alanlarına dönük nitelikli eleman yetiştirme olduğu görüşü ortak kanaat olarak benimsenmiştir* (Akyürek, 2015, s.441-442).

İmam-Hatip liselerinden beklentiler ise, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi için görevli elemanları yetiştiren ve yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumu olarak belirtilmiştir (Din Eğitimi Raporu, 1995, s.131).

Yukarıdaki tanımlar ve beklentiler dikkate alındığında hem İHL hem de İlahiyat fakültelerinden beklenen ortak özellikler olarak asgari düzeyde gerekli dini bilgilere sahip olma ve mesleki anlamda ibadetlerle ilgili uygulamaları eksiksiz bir şekilde uygulama becerisi ön plana çıkmaktadır. İlahiyatların İHL'lerden ayrıldığı noktayı “İslamî ilimler alanında bilgi üretme, üretilen bilginin diğer bilimlerle ilişkisini kurma” olarak belirtebiliriz.

**3.1.1.2. Beklenmeyenler:** Öğrencide ve yetiştirilen insanda görülmesi istenmeyen kötü (ahlak dışı davranışlar) özelliklerdir. Ayrıca öğrencinin başarısının her ne suretle olursa

olsun teorik ve pratik olarak belli bir düzeyin altına düşmesi ve standart bir davranış düzeyine sahip olmamasıdır.

**3.1.2. Uygunluk Kalitesi:** Din eğitimi veren kurumlar olarak İlahiyat ve İHL'lerin önceden belirlenen tasarım özelliklerine uygunluğudur. Bir başka ifade ile öğrencide beklenen özelliklerin hangi düzeyde gerçekleştiğini gösterir. Örneğin;

- Öğrencide ne tasarladık ne oldu?
- Öğrencileri İHL ve İlahiyat Fakültelerinin amaçları doğrultusunda yetiştirebildik mi?
- Mezun ettiğimiz öğrencilerimizde bu özellikler ne oranda var?
- Öğrencilerimizin gittiği kurum ve okullarda başarı oranı nedir?
- Öğrendiklerinin sosyal hayattaki etkileri nelerdir?

Bu ve buna benzer soru ve cevaplar, uygunluk kalitesinin konusudur. Uygunluk kalitesi, ölçülebilen değerlerden oluşur ve İHL ve İlahiyat Fakültelerinin sorumluluğundadır.

Uygunluk kalitesinin iki önemli göstergesi vardır:

**3.1.2.1. Hedef Değerler:** Öğrencinin belli bir özelliğinin hedeflenen değeridir. Bu durum, öğrenciye kazandırılması gereken niteliklerin toplamı ile derslerindeki başarı oranıdır (Genç, 2012, s.81).

İHL ve İlahiyat Fakültelerinin ortak hedef değerleri, mezunlarının mesleki görevini yerine getirebilecek düzeyde gerekli dini bilgilere sahip olması ve bunu pratiğe yansıtabilme becerisine sahip olmak iken; İlahiyat Fakültesi mezunlarının İHL'lerden farklı olarak İslamî ilimler alanında bilgi üretme becerisine sahip olma yeterliliği gibi bir hedef değeri vardır.

**3.1.2.2. Tolerans Değer:** Öğrencinin özelliklerinde kabul edilebilir sapma oranı, tolerans değer olarak kabul edilir. Kabul edilebilir başarısızlık, toplumsal ve bireysel düzeni bozmayan ahlâki sapmalar vb. (Genç, 2012, s.81). Örneğin;

- Mezun edilen öğrenci belirlenmiş(tasarlanmış) bilgi ve beceri donanımının ne kadarını alabilmiştir ya da öğrenciye ne kadarı kazandırılabilmiştir?
- Azami ve asgari olarak hedeflediğimiz başarı ne idi? Hedeflerimizde hangi bilgi, beceri ve davranış vardı?
- Hedeflerimizi ne kadar gerçekleştirdik? Daha doğrusu tolerans değerlerimizin altında mıyız, yoksa üstünde bir başarı mı gerçekleştirdik?
- İHL ve İlahiyat Fakültelerinin kabul edilebilir tolerans değeri (başarısızlık oranı) nedir ya da ne olmalıdır?
- Öğrencilerimiz, Türk Milli Eğitimi'nin ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın beklenti ve amaçları doğrultusunda davranış kazanabildi mi? Kazandırabilmek için neler yapıldı?

- Öğrencilerimiz, maddî ve manevî boyutlarıyla Türk Milli Eğitimi'nin ve DİB'in yönetmelik amaçlarında öngörülen değerlerin ve becerilerin ne kadarına sahip olabilmişlerdir?
- İHL'ler ve İlahiyat Fakülteleri bunların ne kadarını kazandırabildi?

### 3.2. Din Eğitimi Veren Kurumların Fonksiyonu

Dünyadaki hızlı teknolojik gelişme ve bilgi ağı içinde bulunma gerekliliği daha da daralan dünya pazarında üründe, hizmette ve insan gücünde rekabeti arttırmış ve bu rekabet kalite devrimini doğurmuştur. Öncelikle üretim daha sonra da hizmet sektöründe yaşanan kalite devrimi, örgütlerin yönetim yapılarını değiştirme zorunluluğu getirmiştir. Rekabet yalnız mal üreten fabrikalar, firmalar arasında değil, hizmet üreten banka, okul, belediye vb. her kurum için geçerlidir (Genç, 2012, s.1). Türkiye'deki din eğitimi kurumları olan İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri de bu gelişmelerden, uzak kalamaz. Çağın gerektirdiği yönetim anlayışına kavuşarak kendini geliştirmesi bir zorunluluktur.

Bu bağlamda din eğitimi kurumlarının hem gelenekten gelen hem de çağın getirmiş olduğu süreçlerin gereği olarak devletin ve toplumun beklentileri doğrultusunda bazı fonksiyonları yerine getirmesi gerekir. Bu fonksiyonları şöyle sıralayabiliriz:

a) *Doğru dini bilginin öğrenme yeri olarak İHL ve İlahiyat Fakülteleri:* İslam, yaşadığımız coğrafyanın ve toplumumuzun en önemli ortak paydalarından birisidir. Bu ortak paydanın toplumsal barış ve huzura katkı sağlayabilmesi için doğru anlaşılması önemlidir. Bunun için batıl inanç ve hurafelerden uzak bir din eğitimine ihtiyaç vardır. Türkiye'de İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinden başka din eğitimi veren başka bir kurum yoktur. Bu bakımdan İHL ve İlahiyat Fakülteleri bireylerin doğru ve sağlıklı din eğitimi alıp, Türk toplumunun ortak paydası olan İslam'ı anlamasında önemli fonksiyonlara sahiptir.

b) *İslami ilimler konusunda bilgi üretme ve halkı aydınlatma yeri olarak İHL ve İlahiyat Fakülteleri:* İlahiyat Fakültelerinin en önemli fonksiyonlarından birisi İslami ilimler konusunda akademik alanda bilgi üretmek ve ürettiği bu bilgileri toplumla paylaşarak halkın hurafe ve batıl inançlardan arınmış dini bilgiye sahip olmasını sağlamaktır. Hakeza İHL de İlahiyat Fakültelerinin üretmiş olduğu bu bilgi birikimini hem kendi öğrencilerine öğretmek hem de halkla paylaşmak durumundadır.

Son yıllarda din ve dinî inanç hakkında yapılan araştırmalar Türkiye'de din ve dini hayat konularında bir gerilemenin olduğunu göstermektedir. Gezici Araştırma'nın Türkiye Din Araştırması'nda dini ibadetleri yerine getirme oranında azalma olduğu görülmüştür. Örneğin, 'Kendinizi muhafazakâr olarak tanımlar mısınız' sorusuna yüzde 30,2 'Evet', yüzde 34 Muhafazakâr değilim' cevabını vermiştir. Yaş yükseldikçe muhafazakârım diyenlerin oranı yükselirken, eğitim seviyesi arttıkça "hayır" oranının yükseldiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre 2013'te yüzde 28.2 olan düzenli namaz kılanların oranı 2015'te



26.2'ye düşmüştür. Yine eğitim yükseldikçe namaz kılanların oranı azalırken, yaş yükseldikçe oruç tutma oranları arttığı görülmüştür. Araştırmaya göre başörtüsü kullananların oranında düşüş olduğu gözlemlenmiştir. Dini programların izlenme oranları Ramazan ayında dahi ilk 15'te yer alamamıştır. İlk 15'de eğlence programları ile diziler yer almıştır (Gezici Araştırma, 2013).

MAK danışmanlığın Türkiye genelinde 2017 yılında yapmış olduğu araştırmada araştırmaya katılanların, %14'ünün Allah'a inanmadığı, %25'inin Meleklerle inanmadığı, %24'ünün Kur'an-ı Kerim'in vahiyle geldiğine yani Kur'an'a inanmadığı sonucu çıkmıştır. Aynı araştırmaya göre araştırmaya katılanların %74'ü evindeki Kur'an-ı Kerim'i okumazken, %37'si, Hz. Muhammed'e (s.a.s) inanmazken, %45'i kadere (Hayır ve Şerrin Allah'tan geldiğine) inanmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanların %27'si öldükten sonra dirileceğine ve hesaba çekileceğine inanmazken, %68'i Kur'an'ı Kerim'i Arapça hattından okuyamadığını, %75'i hiçbir Kur'an Kursu'na eğitim almak amacıyla gitmediğini, %83'ü Kuran-ı Kerim'in Türkçe mealini hiç okumadığını, %85'i cennete gideceği kesin olsa bile; şu an cennete gitmek için ölmeyi düşünmediğini belirtmiştir. Yine araştırmaya katılanların %77'si Hz. Peygamber'in hayatını hiç okumazken, %43'ünün hiç camiye gitmediği, %55'inin Ramazan ayında oruç tutmadığı, %70'inin İslam dini ile ilgili bilgileri öğrenmek için okumadığı, %78'inin namaz kılmadığı, %20'sinin dua etmediği, %59'unun selamlaşırken "selamün aleyküm" demediği ve %35'inin gusül abdesti almadığı veya almayı bilmediği sonucu ortaya çıkmıştır (Kulat, 2017).

Yukarıdaki araştırma sonuçları incelediğinde bu tablonun ortaya çıkmasında İHL ve İlahiyat Fakültelerini sebep olarak göstermek için elimizde yeterli bulgu bulunmamaktadır. Ancak İlahiyat ve İHL'lerin hem öğrenci hem okul sayılarının artmasına rağmen hurafeden arınmış dini bilgi ile ahlak ve değerler konusundaki toplumsal farkındalığın artmaması ve sosyal bozulmayı önleme konusunda oranların her geçen yıl yükselmesinin engellemesinde de din eğitimi veren bu kurumların olumlu katkı sağlayamadığı görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında İHL ve İlahiyat Fakültelerinin toplumla olan iletişimlerini güçlendirip onların doğru ve yeterli dinî bilgiye ulaşmasında yardımcı olma sorumluluğunu yerine getirmeleri gerekmektedir.

*c) Ahlak ve maneviyatın Toplumsal temelleri olarak İHL ve İlahiyat Fakülteleri:* Ahlâkın temellendirilmesinde ahlâkın kaynağının ne olduğu hususu tartışma konusu olmuştur. Ahlâkın dini temellere mi yoksa din dışı temellere mi dayandığı konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür.

Ahlakın temelini din dışı temellere dayandıranların tarihi, yeniçağın başlangıcına dayanmaktadır. Yeniçağın başlamasıyla birlikte filozoflar ahlakın değerlendirilmesini bilgi kuramlarında aramışlardır (Türkgülü, 1998, s.292). Bu gruptaki değerlendirmeleri Amprik Görüş, Rasyonel Görüş, Sezgisel Görüş ve Duygucu Görüş olarak sınıflandırabiliriz (Parlak, 2011, s.16).

Ahlakî dini temele dayandıranlar ise ahlâkın kaynağının din olduğunu savunurlar. Din kanun koyucudur. Yapılması ve yapılmaması gerekenleri din belirler. Ahlâken iyi veya kötü olanı din belirler (Kılıç, 2005, s.4). Dinin iyi dediği veya yapılması gereken fiilleri yapanlara mükafat; kötü dediği, yapılmasını istemediği şeyleri yapanlara da ceza verilir. Tanrı kural koyucudur. İnsanlar Tanrıdan bağımsız akıl yoluyla bir hüküm koyamaz. Tanrı; elçileri ve kutsal kitapları ile emir ve yasakları bildirir (Türkgülü, 1998, s.304). Bu görüşü savunanlara göre dini ahlâktan ayırmak ahlâkı mahvetmek demektir (Akseki, 1970, s.46-51).

İslam âlimlerinin birçoğu ahlâkın temelini din olduğunu savunmuşlardır. Her zaman ve mekâna uygun olan İslam dininin ahlâk kuralları Allah (c.c)'ın gönderdiği peygamberler ve kutsal kitaplarla bildirilmiştir. İnsanlara nasıl inanacaklarını, nasıl davranacaklarını, neyin iyi neyin kötü olduğunu Allah bildirmiştir. Örneğin Gazali; insanın ahlakî olmasının yolunun dini kurallardan geçtiğine inanır ve bunun da Kuran ve Sünnet'e dayandığını söyler. Zühd hayatına önem veren Gazali için ahlakî olmak sadece bireyin kendi mücadele ve çabası ile değil, aynı zamanda Allah'ın yardımı ve inayeti ile olabilecek bir durumdur (Şeyh, 1996, s.253-258).

İslam dini gibi Hıristiyanlık ve Yahudilik de ahlâkı din ile temellendirir. Hıristiyan ve Yahudi düşünürlerinin de birçoğu ahlâkı kuralları, iyi ve kötüyü Tanrı'nın bildirdiğini savunurlar (Türkgülü, 1998, s.304).

Bu bağlamda Din eğitiminden beklenen en önemli fonksiyonlardan biri de hem bireysel hem de toplumsal ahlak seviyesinde gözle görülür bir farkındalık yaratmaktır.

Fakat TÜİK verileri merkeze alınarak hazırlanan "Türkiye'de sosyal bozulma raporu" (Karabıyık, 2017) toplumun ortak değer sisteminin zayıflamasının acı sonuçlarını ortaya koymuştur. Rapora göre, Türkiye'de madde bağımlılığı, 2011 yılından beri, 6 yılda 17 kat artarken, antidepresan kullanımı 2003 yılına kıyasla iki kat artmış ve dünyada son 10 yılda AIDS hastalığının en çok arttığı ülke, %426 ile Türkiye olmuştur. Rapora göre, boşanmalar %37, fuhuş %790, adam öldürme %261, çocukların cinsel istismarı %434, uyuşturucu bağımlılığı %678, cinsel taciz %449, kadına şiddet %1400 arttı. Emniyetin verilerine göre, son 10 yılda istismar mağduru 250 bin çocuğumuz vardır. Çocuk suçlarında dava dosyası, 2016 yılı verilerine bakıldığında son 10 yılda %200 artmıştır. 2006'da 62 bin dava bulunurken, 2016'da bu rakam 117 bin 739'a ulaşmış durumdadır. 2015'te evden kaçan çocuk sayısı 3 bin 10. Bu çocukların bin 196'sı erkek, bin 814'ü kız. 2016'da evden kaçan çocuk sayısı 2 bin 686. Bu çocukların 880'i erkek, 1806'sı kızdır.

Bu sonuçlar din eğitimi veren kurumların sosyal bozulma konularında farkındalık yaratacak çalışmalar içinde olmaları gerektiğini ve diğer devlet kurumlarına göre daha fazla sorumluluk almaları gerektiğini göstermektedir.

##### **5. İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinin Niteliğinin/Kalitesinin Arttırılmasında Karşılaşılan Problemler**

Hızla modernleşen ve gelişmiş bir ülke yolunda emin adımlarla ilerleyen Türkiye'nin 2023 (MEB, 2018b) vizyonunda İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri de önemli roller alacaktır. İHL ve İlahiyat Fakültelerinin Türkiye'nin gelecek vizyonunda rol alması verdikleri eğitimin kalitesi ve karşılaştığı problemleri aşması ile doğru orantılıdır. Çünkü değişime ayak uyduramayan ve niteliğini geliştiremeyen kurumların ayakta durması zordur. İHL ve İlahiyat Fakültelerinin günümüzde karşılaştığı olduğu temel problemler şu şekildedir:

a)*Siyasi-İdeolojik Tartışmalar:* Türkiye'de din eğitiminin tartışmalı bir alan oluşturması, Tanzimatla değişmeye başlayan eğitim sisteminde din eğitiminin konumunun ne olacağı ile başlamış, günümüze kadar uzanmıştır. Laik düzene geçişle birlikte ortaya çıkan farklı yorumlar, Türkiye'de din derslerini, İHL ve İlahiyat Fakültelerini yeniden gündeme getirmiştir. 1946'dan itibaren çok partili hayata geçişle birlikte artık din öğretimi politikanın merkezinde yer alan canlı bir konu haline gelmiştir.

Din eğitimi, İHL ve İlahiyat Fakülteleri hakkındaki bu tartışmalar maalesef bilimsellikten uzak siyasi-ideolojik tartışmaların ortasında devam etmiştir. Bu tartışmaların sonucu olarak Türkiye'deki siyasi değişikliklere paralel olarak bu okulların bazen önleri açılmış bazen de önlerine aşılmaz denem engeller konmuştur. Maalesef tarihi süreç boyunca konan bu engeller İHL ve İlahiyat Fakültelerinin günümüzde daha modern ve gelişmiş eğitim kurumları olmasını geciktirmiştir.

Günümüzde yapılması gereken en temel iş din eğitimini ideolojik tartışmaların dışına çıkararak bu okulların bilimsel araştırmalar ışığında geleceğe yön vermesini sağlamak olmalıdır. Bu eğitim kurumlarını hem lehte hem de aleyhte siyasi istismar konusu yapmadan öğretim programlarını, eğitim binalarını, öğretim materyallerini günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve mezunlarını geleceğe hazırlayabilecek nitelikte yapılandırarak Milli Eğitim sistemimiz içindeki yeri sağlamlaştırılmalıdır.

b)*Öğretmen/Öğretim Elemanı Yetiştirme:* Eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında en temel faktörlerden biri öğretmendir. Ne kadar iyi öğretim programı yaparsanız yapın, ne kadar mükemmel materyal geliştirirseniz geliştirin bu ikisini hayata geçirecek olan öğretmenden başkası değildir. Dolayısıyla öğretmenin daima kendisini geliştirmesi ve sürekli olarak yenilik arayışı içerisinde olması gerekir. Bu bağlamda öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilgi, donanım, iletişim ve rehberlik etme gibi birçok özelliğe sahip olması, modern eğitim anlayışının getirmiş olduğu gelişmelere ve yeniliklere açık olması eğitimin başarısını önemli ölçüde etkileyecektir. Buna ek olarak öğretmen yetiştiren kurumların da bu yeniliklere uyum sağlaması ve temel yeterliklere sahip öğretmen adaylarını yetiştirmesi eğitimin geleceği açısından oldukça önemlidir.

İyi bir İHL meslek dersi öğretmeni; genel eğitim hakkında temel bilgi sahibi olmak, din konusunda hedef kitleyi tatmin edecek düzeyde yeterli bilgiye, insan gelişimi ve öğrenme prensipleri hakkında yeterli bilgiye, beceriye ve eğitim konusunda gerekli metod ve becerileri etkili şekilde kullanma yeterliliğine sahip olmalıdır. İHL meslek dersi

öğretmenleri üzerine yapılan araştırmalar (Taşcı, 2006; Mücahit 2016) incelendiğinde maalesef bu okullarda görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin birçoğunun yukarıda belirtilen özellikleri taşımadığı sonucu çıkmıştır. Bu sonuçlar geleceğin Türkiye'sinde İHL'lerin yer alması için acilen meslek dersi öğretmenlerinin kalitesinin artırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Akademisyenlik, öğretim, buluş, bütünlleştirme, uygulama ve açık amaçlar, yeterli derecede hazırlık, uygun yöntemler, önemli sonuçlar, etkili sunuşlar ve ayrıntılı bir şekilde eleştirilmiş özelliklere sahip uğraşlar olarak tanımlanmıştır (CCPH, 2005).

Akademisyenlik mesleğinin öğretme, araştırma, yönetim ve toplum hizmeti olmak üzere dört temel etkinliği vardır (Hattie & Marsh, 2002):

Akademisyenlerin en başta gelen görevi öğretmenliktir. Bu öğretim öğrenciye bilgiyi aktaran değil aynı zamanda bilgiyi geliştiren, araştıran ve eleştirel düşünebilen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Akademisyenlerin bir diğer temel görevi araştırmadır. Üniversiteler akademisyenlerden sadece öğretmenlik yapmasını değil aynı zamanda araştırmalar yaparak bulgularını yayınlayıp bilimin ilerlemesine katkı sağlamasını beklemektedirler. Akademisyenlerden beklenen bir diğer etkinlik ise edinmiş oldukları bilgileri konferans, sempozyum, seminer gibi çeşitli etkinlikler ile topluma paylaşmalarıdır. Akademisyenlerin öğretim, araştırma ve topluma hizmet konuları haricinde rektör, rektör yardımcısı, dekan, bölüm başkanı gibi yönetim sorumlulukları vardır (Odabaşı vd., 2010, s.132-133).

İlahiyat fakültelerinde görevli akademisyenler, yapılan lisansüstü çalışmalar üzerine yapılan bilimsel araştırmalar incelendiğinde (Çalışkan, 2017; Turan & Sağır, 2017), akademisyenlerin yeterlikleri konusunda çözülmesi gereken problemlerin olduğu görülmektedir (Köylü 2013; Nazıroğlu 2016; Parlador 1999). Akademisyen sayısı 10bini geçmiş İlahiyat camiasının hem lisansüstü çalışmaların niteliği hem de akademisyenlerin yeterlikleri konusunda ciddi çalışmalar yapmaları İlahiyat eğitiminin kalitesini doğrudan etkileyeceği gibi ilahiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin de niteliklerine katkı sağlayacaktır.

*c) İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinin Akademik Başarı Oranları:* Bir kurumun eğitim sistemindeki geleceği onun akademik başarısı ile doğru orantılıdır. Akademik başarıyı yakalayamayan kurumlar öncelikle veliler tarafından tercih edilebilir olmaktan çıkmakta daha sonra kendi kendine kapanmak durumunda kalmaktadır.

İHL'lerin son yıllardaki akademik başarısı incelendiğinde her beş İmam-Hatipliden sadece birinin üniversiteye yerleşebildiği, 2017 LYS lise türlerine göre TM (Türkçe-Matematik) puanı ortalamalarına bakıldığında fen lisesi öğrencilerinin 340, sosyal bilimler lisesi 318, özel lise 241, Anadolu lisesi 234, Sağlık meslek lisesi 199, İmam-Hatip lisesi öğrencilerinin ise 180 ortalama puan aldıkları ortaya çıkmıştır (Dinçer, 2016). Üniversite sınavındaki bu

başarısızlığa karşın liselere geçiş sınavlarında İmam-Hatip ortaokullarının diğer muadil ortaokullara göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı rapora göre devlet okullarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, 307, 65 YEP ortalamasıyla en yüksek ortalamanın İmam-Hatip okullarında olduğu görülmüştür. Rapora göre, %2'lik dilime giren İmam-Hatip ortaokullarından mezun öğrencilerin tamamına yakını tercihlerini devlet okullarından yana kullanmışlardır. Öğrencilerin %44,8'i fen liselerini, %40,06'sı İmam-Hatip liselerini tercih etmişlerdir (Din Öğretimi YEP Raporu, 2016).

Yukarıdaki tablo İHL'lerin üniversite sınavında neden başarısız olduklarını net ortaya koymaktadır. İmam-Hatip ortaokulunu bitiren ve başarılı olan öğrencilerin büyük kısmının İHL'leri değil, akademik başarıları daha yüksek olan Fen Liselerini tercih ettiği görülmektedir. Bu durum İmam-Hatip Liselerindeki öğrenci sayısına da yansımıştır. Örneğin; 2015-2016 dönemine kadar İmam-Hatip liselerinin öğrenci sayısında ciddi bir artış söz konusuysen, son 2 yılda İHL sayısının yüzde 26.37 arttığı, bu okullardaki öğrenci sayısının ise yüzde 9.34 azaldığı haberlere konu olmuştur.

İmam-Hatip Ortaokullarından mezun olan başarılı öğrencilerin lise kısmında da İmam-Hatipleri tercih edebilmelerini sağlamak için bu okulların lise kısımlarının niteliğini arttırmak gereklidir. Akademik başarı yeterli düzeyde yakalanmadığı takdirde tüm desteklere rağmen İmam-Hatip Liseleri varlığını sürdürmemeye tehlikesiyle karşı karşıya kalacaktır. Burada İmam-Hatip Liselerinin daha yetenekli ve zeki öğrenciler için tercih edilebilir kılınması amacıyla bu okulların lise kısımlarının isimlerinin bilim tarihinde iz bırakmış Türk-İslam büyüklerinin, örneğin Farabi Liseleri, İbni Sina Liseleri vb, isimleri ile değiştirilerek daha cazip hale getirilmesi düşünülebilir.

İlahiyat Fakültelerinin akademik başarısını gösteren en önemli olgulardan biri KPSS Özel Alan Bilgisi testidir (ÖABT). İlk olarak 14 Temmuz 2013 yılından itibaren uygulanmaya başlayan bu sınav, özellikle öğretmen atamalarında dikkate alınmakta ve 16 ayrı branşta yapılmaktadır (ÖSYM, 2018, s.7).

ÖSYM'nin verilerine göre ÖABT sınavında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği testinin ortalaması 29,49'dur. Bu sonuçlar diğer 16 branşla karşılaştırıldığında DKAB testi başarı sıralamasında dördüncü olmaktadır (ÖSYM, 2018, s.14) ve ÖSYM'nin kendi değerlendirmesine göre bu durum soruların doğru cevaplanma oranının yüksek olduğunu ve adayların yüksek başarı gösterdiğini işaret etmektedir (ÖSYM, 2018,s.23). ÖSYM verilerine göre Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği alan testine katılan 29.259 adayın %70,1'i İlahiyat ya da İslami İlimler Fakültesinden, %29,9'u ise Eğitim Fakültesindedir. Adayların farklı testlerdeki ham puan ortalamaları, Eğitim Fakültesinden katılan adayların tüm ham puanlarda ve KPSSP121 puanında daha başarılı olduğu, iki grup ortalamaları arasındaki en büyük farkın Eğitim Bilimleri Testinde, en düşük farkın ise ÖABT'de olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2018, s.23). Bu sonuçlar bir bütün olarak

incelendiğinde; İlahiyat Fakültesi mezunlarının alan sınavına giren diğer fakülte öğrencilerine göre ortalamanın üstünde net yapmaları iyi bir yön olarak karşımıza çıkarken alan dersleri İlahiyat Fakültesi programına göre hayli az olan Eğitim Fakültesi DKAB bölümü mezunlarının İlahiyat Fakültesi mezunlarına göre hem alan hem de diğer test alanlarından daha iyi puana sahip olmalarının sorgulanması gerekmektedir.

*d)İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinin Plansız Büyümesi:* 2012 yılında uygulamaya konulan yeni eğitim sistemi ile İmam-Hatip Liselerinin ortaokul kısmının yeniden açılması ve katsayı engelinin de ortadan kalkmasıyla bu okulların sayısı kısa zaman diliminde 4000'i, öğrenci sayısı ise bir milyonu aşmıştır. Aynı durum İlahiyat fakülteleri için de geçerlidir. Son beş yılda İlahiyat fakülteleri sayısı 80'i geçerken öğrenci sayısı 75 bini geçmiştir. Bu plansız büyüme Diyanet İşleri Başkanlığı'nın da dikkatini çekmiş ve 2017-2021 Stratejik Planında, hizmetleri etkileyen "tehditler" ile ilgili kısımda ilahiyat ve imam hatip lisesi mezunu sayısının kontrolsüz ve plansız artışı ile mezunların nitelik sorununun bulunması maddesine yer verilmiştir (Kahvecioğlu, 2017).

Kontrolsüz büyümenin son örneği 2018 Liselere Geçiş Sınavı sonuçları açıklandığında daha net olarak görülmüştür. 2018 yılında yapılan LGS'de 91 bin öğrenci açıkta kalırken, 4. ve 5. tercihini yapanlarla beraber gerçekte 183 bin öğrencinin açıkta kaldığı belirtilmiştir. Yine 2018 LGS'de 107.353 İ.H.L kontenjanı da boş kalmıştır. Bu duruma göre 2018 LGS'de yapılan yerleştirmeye göre boş kontenjanların yüzde 47,69'u imam hatip, yüzde 44,45 meslek, yüzde 4,84'ü Anadolu liselerine ait olduğu görülmüş ve bu durum karşısında MEB yayımladığı genelge ile boş kalan İHL'lerin Anadolu Liselerine dönüştürülmesine yönelik tebliğ yayınlamıştır (Usta, 2018).

İmam Hatip Liselerindeki kontrolsüz büyümenin diğer bir örneği İlahiyat Fakültelerinde de yaşanmaktadır. Örneğin 2005 yılında 23 İlahiyat Fakültesinin 1052 olan kontenjan sayısı 2010 yılında yeni açılan 5 İlahiyat Fakültesi ile birlikte 9.647'ye yükselmiştir. Bu artış daha sonraki yıllarda da devam etmiş; 2015 yılında 80 İlahiyat Fakültesi 16.212 öğrenci alırken 2018 yılında 90 İlahiyat Fakültesi 18.045 öğrenci almıştır (İshak, 2019).

2019 yılı itibariyle 107 adet Yüksek Din Öğretimi kurumunda İlitam dahil yüz elli bini aşkın öğrenci okumaktadır (Kiriş, 2017, s.100; Görmez, 2018). Bu öğrenci sayısı İlahiyat Fakültelerinin istihdam yerleri olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaçlarının kat ve kat üstündedir. Bu büyüme kontrol altına alınamazsa İlahiyat Fakültelerinden mezun olanların istihdam sıkıntısı artacak ve buna bağlı öğrenci motivasyonu ve niteliği düşecektir.

*e)İmam-Hatip Liselerine Sempatinin Yerini Antipatinin Alması:* Türk Eğitim sistemi ve din öğretiminde çok önemli bir yeri olan İmam-Hatip Liselerinin ve İlahiyat Fakültelerinin Türkiye halkı nezdinde müstesna bir yeri vardır. Özellikle İmam-Hatip Liselerinin büyük bir kısmı devlet desteği olmadan halkın kendi cebinden verdiği paralarla yapılmış, öğrencilerine burslar verilmiştir. Yukarıda da belirtildiği üzere bu kurumlar tarih boyunca

siyasi-ideolojik tartışmaların içinde kendi varlığını ispatlamaya çalışmış ve her kesimin sempatisini kazanmayı başarmıştır.

2012 yılında yürürlüğe giren yeni eğitim sistemiyle birlikte önündeki engeller kalkan İmam-Hatip Liselerinin ülkenin her yanına plansız bir şekilde açılması, LGS sınavlarında tercih etmeyen öğrencilerin istemleri dışında İHL'lere yerleştirildiği iddiaları, İHL'lere son zamanlarda diğer okullara göre bütçeden daha fazla pay ayrılması ve diğer okul türlerine göre pozitif ayrımcılık yapıldığı iddiaları her kesimin sempatisini kazanan bu okulların yoğun bir şekilde eleştirilmeye başlanmasına neden olmuştur.

İlahiyat Fakülteleri de bu süreçte özellikle dini cemaatlerin Türkiye gündemine gelen söz, davranış ve fiillerine karşı duyarsız kalması, hurafe ve batıl inançlara karşı etkisiz kalıp Türkiye halkının problemlerine cevap oluşturabilecek derecede bilimsel bilgi üretememesi yönünde eleştirilere maruz kalmıştır.

İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri kuruluşundan günümüze her zaman tartışmaların merkezinde olmuştur. Tarihi süreçte bu okullar ve bu okullara giden öğrenciler birçok haksız uygulamalara muhatap olmuşlardır. Siyasetin gücü ve halkın desteği ile önündeki engellerin kaldırılması bu kurumlara ve öğrencilerine iade-i itibar olmuştur. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bu kurumların mağduriyetleri giderilirken başka mağduriyetlere sebebiyet verilmemesidir.

*f)İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri Öğretim Programları:* Bir eğitim kurumunun başarısı, öğretim programının yetiştirmeyi hedeflediği insan modeline kazandıracığı özelliklere göre hazırlanmış olmasıyla doğru orantılıdır. Bu konuda oluşacak bir eksiklik ve yetersizlik o kurumun eğitimde belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmasına engel olacaktır.

Bilişim çağında toplumlar sürekli gelişim ve değişim içerisindedir. Bu gelişim ve değişimler yeni ihtiyaçları, yeni beklentileri beraberinde getirmekte, eğitim sistemleri de bu yeni ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için sürekli gelişim ve değişim içinde olmasını zorunlu kılmaktadır.

İHL programlarını incelediğimizde bu programların hem mesleğe hem de yükseköğrenime hazırlayıcı bir şekilde yapılandırıldığını görürüz. İHL öğretim programları tarihi süreç içerisinde gelişmeler ve çağın ihtiyaçlarına göre çeşitli zamanlarda yenilenerek geliştirilmiştir (Genç, 2015).

İHL'ler üzerine yapılan bilimsel araştırmalar incelendiğinde (Taşçı, 2006; Doğan, 2006, Mücahit, 2016) hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin İHL öğretim programlarından memnun oldukları, kredi, saat ve içerik açısından yeterli gördükleri görülmektedir. Buna karşın bu okullardan mezun olan öğrencilerin Diyanet İşleri Başkanlığı'nda din görevlisi (imam-hatip, Kur'an Kursu öğreticiliği, vaizlik vb.) olarak görev yapacak yeterlilikle olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu ilginç sonuç İHL programlarının teorik olarak yeterli bilgiyi verdiği, buna karşın staj ve uygulama alanında yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Buna ek olarak okulların fiziki durumunun yetersizliği, öğretim materyali eksikliği ve yukarıda bahsettiğimiz İHL meslek dersi öğretmenlerinin durumu bu sonucun ortaya çıkmasının nedenleri olarak sayılabilir.

İlahiyat Fakülteleri programları incelendiğinde (Sayım, 2017) programların günümüz istihdam alanlarına yönelik kurgulanmadığı, tek tip programla her türlü meslek alanlarına insan yetiştirilmeye başlandığı, günümüz İslam dünyasını anlamaya, problemlere yönelik çözüm üretmeye yönelik dersler yerine 60 yıldır okutulan derslerin sayı ve kredilerinin değiştirilerek yeni programlar yapılmaya çalışıldığı görülmektedir (Köylü 2013, Koç, 2003).

İlahiyat programlarına yönelik en önemli eleştiri İlahiyat lisans programında yer alan derslerin neredeyse tamamının teorik olmasıdır. Dolayısıyla öğrencilerin uygulamaya dair herhangi bir imkanları bulunmamaktadır (Genç, 2013; Usta, 2001).

Sonuç olarak geleceğin Türkiye’inde ortaöğrenim mezunu yerine üniversite mezunu din görevlileri olacaktır. Hem İHL hem de İlahiyat Fakültesi programlarının bu vizyona göre düzenlenmesi gerekmektedir. İlahiyat fakültesi programları meslek alanları dikkate alınarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği Bölümü ve Dini Danışmanlık ve Meslekî Uygulama Bölümü gibi programlar İlahiyat Fakültesi bünyesinde açılmalıdır.

İHL programları da geliştirilerek örneğin, öğrenimlerine İlahiyat Fakültesinde devam etmek isteyenlerin öğretim programları meslek dersleri ağırlıklı düzenlenirken, bu okullarda yeterli düzeyde din eğitimi almak isteyenler için meslek derslerinin azaltıldığı ama din eğitimi ile ilgili pratiklerin yoğunlaştırıldığı bir program hazırlanabilir (Altıkulaç, 2016, s.1220). Çünkü yapılan araştırmalarda İmam Hatip Liselerinde okuyan öğrenciler ve çocuklarını bu okullara gönderen veliler, çocuklarının bir din görevlisi olmasından ziyade yeterli düzeyde din eğitimi almasını daha çok tercih etmektedirler (Ateş, 2016; Dündar 2008).

*g) Uzaktan Eğitim ve İLİTAM Problemi:* 2005 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde açılan ve daha sonra 11 İlahiyat Fakültesine yayılan İlahiyat Lisans Tamamlama Programı’ndan (İLİTAM) bugüne kadar 30bin kişi yararlanmıştır (DEM Rapor, 2018).

28 Şubat Mağduriyetini gidermek, Yüksek din öğrenimi gören kişi sayısını çoğaltmak (DEM Rapor 2018), Diyanet İşler Başkanlığı’nda görev yapan din görevlilerinin eğitim düzeyini yükseltmek gibi sebeplerden ötürü açılan İlitam programları günümüzde tartışmaların merkezi olmuştur. Bu duruma gelmesinde İlitam programının örgün ilahiyat eğitime göre kalite itibarıyla ciddi sorunlar barındırması, Arapça hazırlık sınıfının bulunmaması, örgün eğitime göre sınırlı dersler ve yüzeysel içeriklerle sunulması ve çoktan seçmeli testlerle başarının ölçülmesi sonucunda bu programın ilahiyat eğitiminin gerektirdiği kazanımları yeterince sağlamadığının anlaşılmasıdır (DEM Rapor, 2018). Son olarak İlitam



programlarına sınavsız geçişin konması, İlahiyat eğitiminin tamamen açık öğretim eğitimi haline dönüştürülmek istenmesi ile bu tartışmalar yeni bir boyuta taşınmıştır.

Şunu belirtmek gerekir ki, İLİTAM programları başlangıçta iyi niyetle açılmış olsalar bile günümüzde geline nokta ilahiyat alanı ile ilgili temel yeterlilikler konusunda İLİTAM mezunlarının örgün ilahiyat mezunlarına göre istenilen düzeyde olmadıkları görülmektedir (DEM Rapor, 2018).

Demirli (2019) İlahiyatların İLİTAM programı ile karşılaşmış oldukları tehlikeyi şu şekilde özetlemiştir: “Açık öğretim mezunu bir talebe nispeten düşük puanla girebildiği bir programın sınırlı imkânlarla sahip diplomasını alarak mezun olur. İlahiyat alanında uzaktan eğitim programlarından mezun olanlar ise normal şartlarda giremedikleri ülkenin güzide fakültelerinden mezun oluyor, o fakültelerin diplomalarını normal talebe ile aynı hak ve salahiyetlerle kullanma imkânı elde ediyor. Artık sorun ilahiyat eğitiminde açık öğretim imkânlarından yararlanarak eğitimi geniş kesimlere taşıma sorunu değil; ilahiyat fakültelerinin açık öğretim fakültelerine dönüştürülme tehlikesidir”.

Yukarıda birçok yerde belirtildiği üzere Türkiye'nin 80 ilinde 108 tane Yüksek Din Öğretimi Kurumu açılmış ve hali hazırda 100 binden fazla öğrenci bu okullarda öğrenim görmektedir. İLİTAM programının günümüzde bazı dini grup ve cemaatlerin kendi zihniyetlerine göre yetiştirdikleri gençlere dışarıdan diploma almanın ve devlet kurumlarına yerleştirmenin en iyi yolu olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu süreç de 28 Şubat mağduriyeti üzerinden gitmektedir. 28 Şubat mağduriyeti üzerinden İlahiyat fakültelerinin açık öğretim fakültelerine dönüşmesine yol açacak tutum ve davranışlardan kaçınmak gerekir. 28 Şubat döneminde en az zarar gören İlahiyat eğitimi olduğu halde, birileri kendi gayr-ı meşru taleplerini mağduriyet perdesi altına dayatmaya çalışmaktadır.

İlahiyatların, yüksek din eğitiminin yapılacağı yegâne mekânlar olduğu asla unutulmamalıdır. Esas uğraş, İlahiyatların eğitim kalitesinin artırılmasına verilmelidir. İlahiyat eğitimindeki kalite eksikliği kendini başta Diyanet İşler Başkanlığı olmak üzere İmam Hatip Liseleri ve diğer okullarda görev yapan din görevlisi ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerini etkilemektedir. Burada görev yapan yetersiz eğitim alan kişilerin hem bireye hem de topluma faydalı olamayacağı aşikârdır.

### **Sonuç ve Değerlendirme**

İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri din eğitimi alanındaki büyük bir boşluğu doldurmak adına halkın yoğun arzusuyla açılmış kurumlardır. Bu kurumlar ülkemizin din eğitimi tecrübesine tanıklık eden ve Türkiye'deki din eğitiminin belli bir noktaya gelmesinde en büyük katkıyı sağlayan okullardır. Hem İmam-Hatip Liseleri hem de İlahiyat Fakülteleri kurulduğundan günümüze kendini geliştirerek modern eğitim kurumları haline

gelmiş olmalarına rağmen günümüzde her kesimin ideolojik kavgaların dışında, verdikleri eğitimin kalitesini artırma konusunda yeterli bilimsel tartışma zemini bulamamışlardır.

Araştırmanın sonuçları incelediğinde İmam-Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültelerinin Türkiye'deki din ve dini hayata yeteri derecede olumlu katkı sağlayamadıkları görülmektedir. Çünkü yapılan alan araştırmaların sonuçları incelendiğinde Türkiye'de din ve dini hayat konusunda bir gerilemenin olduğu görülmektedir (Gezici, 2013; Kulat, 2017).

İmam-hatip Okulları ve İlahiyat Fakülteleri hakkında yapılan araştırmalarda bu okulların müfredatında eksiklikler olduğu, İmam Hatip okullarında görev yapan meslek dersi öğretmelerinde yeterliliklerin eksik olduğu yine İlahiyat fakültelerinde yapılan akademik çalışmaların yeterli düzeyde ve günümüz insanın problemlerini çözmede eksik kaldığı sonucu çıkmıştır (Mücahit, 2016; Kiriş, 2017; Köylü, 2013; Çalışkan, 2017).

İmam-Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültelerinin kontrolsüz büyümelerinin eğitimi nitelik problemini arttırdığı ve ülkedeki din eğitiminin geleceğini tehdit ettiği iddia edilmiştir (DİB, 2017).

Bu bağlamda bu kurumların kalitesinin artırılmasına yönelik aşağıdaki öneriler hayata geçirilebilir:

Ülkemizin gelecek vizyonunda İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinin sağlam bir şekilde yer alabilmesi için öncelikle bu okulların siyasi ve ideolojik tartışmalardan uzak tutulması gerekmektedir. Tüm bunlara ek olarak bazı siyasi ve dini grupların bu okullara el atarak kendi siyasi gelecekleri için bu kurumları kullanmaları engellenmelidir. Bu tür müdahaleler İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerindeki nicel artışın nitel olarak dönüşümüne engel olmaktadır.

Altın çağını yaşayan İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinin bu süreçte akademik başarıyı da yakalaması gelecek vizyonu açısından oldukça önemlidir. Çünkü eğitimde başarıyı yakalayamayan kurumların tercih edilirliliği her zaman düşüktür. Bu bakımdan nicel artışın önemsenerek nitel artışın ihmal edilmesi gelecekte bu okulların varlığını devam ettirmesinde büyük zorluklar yaşatacaktır.

İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinin gelecek vizyonunda çözmesi gereken diğer bir temel problem imaj problemidir. İHL'ler ve İlahiyat Fakülteleri LGS ve YKS sınavlarında hiçbir yeri kazanamayan öğrencilerin tercih ettiği veya kontenjan bulamayan öğrencilerin istemleri dışında yerleştirildiği okullar haline gelmeleri engellenmelidir. Bunun yolu da yukarıda bahsedilen eğitimde kalitenin artırılmasından geçmektedir.

İmam-Hatip Ortaokullarının göstermiş olduğu başarıyı lise kısımlarının da göstermesi gerekmektedir. Bu bağlamda ortaokul kısımlarını bitiren başarılı öğrenciler akademik başarıları üst düzeyde olan İmam Hatip Liselerine yönlendirilmelidir. Bu yönlendirme yapılırken her kesimden öğrencinin ilgisini çekmek için İmam-Hatiplerin lise kısımlarına

Farabi Liseleri, İbni Sina Liseleri, Mevlana Liseleri vb dünya tarihinden bilim alanında ün sahibi Türk-İslam büyüklerinin ismi verilebilir (Altıkulaç, 2016).

İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültelerinin bu ülkenin geleceğinde yer alabilmesinin koşullarından bir diğeri ise bu okullarda görev yapan meslek dersi öğretmenleri ile akademisyenlerin iyi yetiştirilmesidir. Bu bağlamda İlahiyat Fakültelerinin niteliksel olarak kalitelerinin arttırılması bu okulların geleceğini doğrudan etkileyecektir. Özellikle İLİTAM programının kademeli olarak kaldırılması ve İlahiyat fakültelerinin de öğrencinin aktif olduğu, güçlü bir yüz yüze eğitime odaklanması gerekmektedir.

Son olarak İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakültesi öğretim programları, teorinin yanında staj ve uygulama dersleri ile zenginleştirilmelidir. Bunlara ek olarak İlahiyat Fakültelerinin programı ayrı ayrı kazanım ve beceri gerektiren meslek branşlarına göre (din görevliliği, dini danışmanlık, DKAB öğretmenliği, İHL öğretmenliği vb.) ayrılmalıdır. Tek tip programlara sahip, beceriyi ve çağında üretilen bilgiyi görmezden gelen, içinde bulunduğu toplumun problemlerine duyarsız, uzaktan eğitimi merkezileştirmenin aracı olarak anlayan bir ilahiyat anlayışının Türk toplumuna bir faydası olmayacaktır.

#### KAYNAKÇA

Akseki, A. H. (1970). *Dini dersler*, İstanbul: Doğan Güneş Yayınları.

Akyürek, S. (Ed). (2015). "Bugünün ilahiyatı nasıl olmalıdır? –Sorunlar ve çözümleri-" İlmî İhtisas Toplantısının Sonuç Raporu, İstanbul: Ensar Yayınları.

Altıkulaç T. (2016). *Zorlukları aşarken*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Aşıkoğlu, N. (2012). Yükseköğretimde din eğitim ve öğretimi. Recai Doğan&Remziye Ege (Ed.), *Din Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları: 215-232.

Ateş, P. (2016). İmam Hatip Lisesinde Okuyan Öğrencilerin İmam Hatip Lisesini Tercih Nedenleri ve Beklentileri (Gaziantep örneği). Yüksek lisans tezi: Gaziantep Üniversitesi.

Bruce C. S. (1994). Research student's early experiences of the dissertation literature review. *Studies in Higher Education*, 19(2), 217-229.

Casper, J. S (1998). Hands-on instruction across the miles: Using a web tutorial to teach the literature review research process. *Research Strategies*, 16(3), 187-197.

Community-Campus Partnerships for Health (CCPH) (2005). *Linking scholarship and communities: The report of the commission on community-engaged scholarship in the health professions*. [http://depts.washington.edu/ccph/pdf\\_files/Commission%20Report%20FINAL.pdf](http://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/Commission%20Report%20FINAL.pdf), Erişim Tarihi:20.02.2019

- Cooper, H. M. (1989). Integrating research: A guide for literature reviews. (2nd ed), Sage Publications, Newbury Park, Calif.
- Çalışkan, İ. (2017). "Kur'an araştırmalarında akademik tezler- Batı ve İslam dünyası mukayesesi (Uluslararası Sempozyum 24-26 Kasım 2017, İstanbul )Bilimsel Toplantı Değerlendirmesi", *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 21/3:2149-2157.
- DEM İlahiyat lisans tamamlama programları ile ilgili geçici kanun tasarısı üzerine değerlendirme(2018).[https://media.dem.org.tr/dir/dem/dem/proje/goruntuleme/20181229152145\\_0.pdf](https://media.dem.org.tr/dir/dem/dem/proje/goruntuleme/20181229152145_0.pdf), Erişim Tarihi 17.02.2019.
- Demirli, E. (2019). *Asırlık bir müktesebat yok olmadan: İlahiyat fakültelerini Açıköğretim fakültesi yapmak*. <https://www.fikriyat.com/yazarlar/akademi/ekrem-demirli/2019/02/10/asirlik-bir-muktesebat-heba-olmadanilahiyat-fakultelerini-acik-ogretim-fakultesi-yapmak>, Erişim Tarihi: 20.03.2019.
- Din Eğitimi Raporu (1995). Ankara: Ankara Merkez İmam Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) (2017). 2017-2021 Strateji Raporu Ankara.
- Doğan, A. (2006). 1997 Yılından Günümüze İmam-Hatip Liselerindeki Gelişmeler (Adana Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dündar, F. G. (2008). Çocuklarını İmam Hatip Lisesine Gönderen Anne Babaların İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Beklentileri (Yozgat İli örneği). (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Elmacı, O. E., Kara, H., Taşkın, E., Çalık, M., (2000). *Toplam kalite yönetimi*. Kütahya.
- Ev, H. (2003). *Türkiye'de yüksek din öğretimi kurumları ve öğretmen yetiştirme*. İzmir.
- Ev, H. (2012). Yükseköğretimde din eğitimi. Mustafa Köylü & Nurullah Altaş (Ed.), *Din Eğitimi*. Ankara: Gündüz Yayınları.
- Genç, M. F. (2013). Avrupa ve Türkiye'de ilahiyat fakülteleri lisans programları -İspanya, Bosna Hersek, Hollanda, Belçika ve Almanya'daki ilahiyat fakülteleri ile bir karşılaştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(1), 27-45.
- Genç, M. F. (2012). *Yaygın din eğitiminde toplam kalite yönetimi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Genç, M.F (2015). 2023 ve 2071 Türkiye'sinde imam hatip liseleri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 11(35), 80-90.
- Genç M. F. (2018). Values education or religious education? An alternative view of religious education in the secular age, the case of Turkey. *Educational Sciences. Education Sciences (MDPI)*, 8, 220-220.

- Gezici Araştırma'nın Türkiye din araştırması (2013).  
<http://www.gazete2023.com/dusunce-analiz/dindarlik-azaliyor-h39480.html>,  
Erişim Tarihi:20.01.2019
- Görmez M. (2018). *Görmez ile röportaj*. <http://www.gercek hayat.com.tr/roportaj/dindarligimiz-gosterisin-kurbani-oldu>, Erişim Tarihi, 20.11.2018.
- Hattie, J. ve Marsh, H. W. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs?. *The Journal of Higher Education*, 73 (5), 603-641.
- İshak, A. (2019). *Kontenjanlar*. <http://www.ahmetishak.com/platform/rakamlarla/3k.htm>, Erişim Tarihi: 20.02.2019.
- Kahvecioğlu, A.I (2017). *İmam-hatip mezunu sayısı kontrolsüz arttı*. <http://www.milliyet.com.tr/-imam-hatip-mezunu-sayisi-gundem-2392286/>
- Karabıyık, L. (2017). *Türkiye'de sosyal bozulma raporu*. <https://www.haberturk.com/chp-turkiyede-sosyal-bozulma-raporu-hazirladi-1701648>, Erişim Tarihi: 20.01.2019
- Kılıç, R. (2005). *Ahlâkın dini temelleri*. Ankara: TDV.
- Kiriş, M. (2017). Diyanet İşleri Başkanlığı personel yeterlikleri bağlamında ilahiyat fakültesi lisans programlarının fonksiyonelliği. (Doktora tezi). Cumhuriyet Üniversitesi. Sivas.
- Koç, A. (2003). İlahiyat öğrencilerinin sorunları ve beklentileri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25(2), 25-64.
- Köylü, M. (2013). Türkiye'de yüksek din öğretimi: Nicelik mi? Nitelik mi?. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, 21-44.
- Kulat, M. A. (2017). *Türkiye'de toplumun dine ve dini değerlere bakışı*. Ankara: MAK Danışmanlık.
- Milli Eğitim Bakanlığı 2017/2018 İstatistik Raporu (2018a). Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyonu (2018b). Ankara.
- Mücahit, M. (2016). Öğrencilerin Gözüyle İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Ve Meslek Dersleri Öğretmenleri (Sivas İli Örneği). (Yayımlanmamış doktora tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Nazıroğlu, B. (2016). *Türkiye'de ilahiyat eğitimi*. Rize: STS Yayınları, 2016.
- Ocaktan, M. (2017). *İmam hatiplerin kalite sorunu*. *Karar Gazetesi* <https://www.karar.com/yazarlar/mehmet-ocaktan/imam-hatiplerin-kalitesorunu> 4691.

- Odabaşı, F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. & Mısırlı, A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 132-133.
- Öcal, M. (2012). İmam Hatip liselerinde din eğitimi. N.Altaş & M.Köylü (Ed.), *Din Eğitimi*, İstanbul: Ensar.
- ÖSYM, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (2018). 2017 ÖABT Raporu, Ankara.
- Özcan, F. (2006). Sosyo-İdeolojik ve Sembolik Yönüyle Türkiye’de Örgün Din Eğitimi: İ.H.L. Örneği. (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Parladır, S. (1999). Öğrencilere göre ilahiyat fakültesi eğitiminin başarı durumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Dergisi*, 12, 1–32.
- Parlak, E. A. (2011). Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Müfredatında Ahlâk ve Değerler Eğitimi. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Sayim, A. (2017). İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi Programları Hakkındaki Görüşleri. (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Şeyh, M. S. (1996). *İslam düşünce tarihi*. M. M. Şerif (Ed.), (253-258), İstanbul.
- Şimşek, M. (2001). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Taşçı, C. (2006). İmam-Hatip Liselerinde Meslek Dersi Öğretiminin Yeterlik Durumu ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Temel Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Turan, G. & Sağır, A. (2017) İlahiyat fakültesi yüksek lisans öğrencilerinin aldıkları eğitime ilişkin görüşleri üzerine nitel bir çalışma: Batı Karadeniz Üniversiteleri örneği. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 86-117.
- Türkgülü, M. (1998). Ahlâkın kaynağı tartışmaları ve ortaya çıkan ahlak telakkileri. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 291-310.
- Usta, Ö. (2018). *İmam hatibe anadolu sınıfı geliyor*. İnternet otamı: <https://www.aydinlik.com.tr/imam-hatibe-anadolu-lisesi-sinifi-geliyor-egitim-agustos-2018>.
- Usta, M. (2001). *Türkiye’de yüksek din eğitiminin kurumsallaşma ve ekolleşme sorunları*, İstanbul: İFAV Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1961). İlahiyat fakültesinin geçirdiği safhalar. *A.Ü İlahiyat Fakültesi Albümü (1949-1960)*, Ankara.
- Ünsür, A. (2005), *Kuruluşundan günümüze İmam Hatip Liseleri*. İstanbul: Ensar.

# İMAM-HATİP OKULU MÜDÜRLERİNİN DEĞİŞİMİ YÖNETME YETERLİĞİ

Şükrü KEYİFLİ\*

E-mail: keyiflisukru@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4605-5205

**Citation/©:** Keyifli, Ş. (2019). İmam-hatip okulu müdürlerinin değişimi yönetme yeterliği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 167-187.

## Öz

Bu araştırmanın amacı, İmam-Hatip Okullarında görev yapan okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerini belirlemektir. İmam-Hatip Okulları ile ilgili son yıllarda meydana gelen hızlı değişim birtakım yöneltilmesi gereken sorunları da beraberinde getirmiştir. Bir taraftan kurumsal temeldeki nicel değişiklikler, diğer taraftan da toplumsal alanda meydana gelen bilgi ve teknolojik gelişmeler, bu okullara yansımıştır. Okullara yansıyan bu değişimin yönetilmesi gerekmektedir. İmam-Hatip Okullarının yöneticilerinin bu değişimi yönetme yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir. Araştırmada, imam-hatip okullarında görev yapan okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri ölçülmüştür. Yapılan ölçüm ile ortaya çıkan sonuçlar, imam-hatip okullarının değişim yönetimi hakkında bilgi vermektedir. Araştırmada elde edilen bulguların analizlerinden, İmam-Hatip Okulu yöneticilerinin değişimi yönetme ve uygulama konusunda yeterli oldukları anlaşılmıştır. Araştırmaya katılarak görüş bildiren müdürler, mesleki ve yöneticilik kıdemine göre değişimi yönetme yeterlikleri konusunda doğrudan bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Müdürler, değişimin bir süreç olduğunu, bu sürecin yönetilmesinde ortaya çıkan sorunların zamanında fark edilememesinden doğan sorunların, bir yönetim sorununa yol açtığını söylemişlerdir. Değişim yönetimi süreçlerinde yeterli olmak aynı zamanda “yönetim krizini” de çözmeye de yeterli olmayı gerektirmektedir. İmam-Hatip Okullarında ortaya çıkan değişimin somut olarak algılanması ve yönetilmesi konusundaki idari mekanizmanın işletilmesi görevi müdürlere verilmiştir. Araştırmada bu görevi yerine getirecek olan imam-hatip okulu müdürlerinin yeterlikleri değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapılırken, yöneticilerin uygulamaları ile sahip oldukları bağımsız değişkenlerin ilişkileri de belirlenmeye çalışılmıştır.

\* Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi ABD.

**Anahtar Kelimeler:** Değişim, Örgütsel değişim, Değişim yönetimi, İlköğretim okulu yöneticileri, Değişimi yönetme yeterlikleri

## IMAM HATIP SCHOOL ADMINISTRATORS' COMPETENCIES OF MANAGING CHANGE

### Abstract

The aim of this research is to identify Imam-Hatip school administrators' competencies of managing change. This rapid change in Imam-Hatip schools in recent years has brought a number of problems to manage with it. With the quantitative changes on the institutional basis, as well as information and technological developments in the social field have been reflected in these schools. This change reflected in schools should be managed. The administrators of Imam Hatip schools should be able to manage this change. In the study, it was shown that based on the scale of competencies of managing change the school administrators who worked in imam-hatip schools; were very sufficient in the dimension in the dimension of "determining the need for change in school", "preparing for change in school" and "applying change in school", and very much sufficient in "evaluating change in school ". There was no difference between the opinions of the age, length of service and administration in the perceptions of the managers about the competencies of managing change. As a result of the findings of the research, Imam-hatip school administrators considered themselves sufficient to manage change. They also stated that they have fulfilled the requirements for managing change.

**Keywords:** Change, Organizational Change, Change Management, Primary and Middle School Administrators, Competence in Managing Change

### Giriş

Günümüzde en fazla konuşulan konular arasında değişim kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Bunun nedeni toplumsal alanda meydana gelen hızlı değişimdir. Teknoloji ve iletişim alanındaki gelişmeler, değişimi sağlayan en belirgin alanların başında gelir. Bu alanların değişimi ile sağlanan hareketlenme, sosyal alana yansımakta ve bireyin sosyal hayatını etkilemektedir. Bireysel olduğu kadar sosyal alanda da var olmaya çalışan insan söz konusu dönüşüme kayıtsız kalamamaktadır. Değişim ile birlikte yeni sosyal tutum ve davranışlar geliştirmektedir. Sonuçta her yeni gelişme beraberinde bu gelişmeyi gerektiği gibi yorumlayarak yaşam biçimi haline getirebilmesi sağlayacak bilgi, beceri ve davranışlar kazanmayı gerekli hale getirmektedir (Hazır, 2003).

Türkçe sözlükte değişim, "Bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü" (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Bir durumdan başka bir duruma geçme diye de tarif edilen



değişim, planlı ya da plansız olarak yaşanan fiili bir durumdur (Peker, 1995). Bu kavram, toplumsal yapıda meydana gelen hareketlenmeleri tanımlamak için kullanılır. Değişim, bünyesinde hareketi de barındırdığından, amacı olan ve bu amacı gerçekleştirmek, çaba sarf edildikten sonra ulaşılan yeni durum diye de tanımlanmaktadır (Töremen, 2002). Ortaya çıkan yeni durumun getirdiklerinden biri de yeni öğrenmelere duyulan ihtiyaçtır. Bu öğrenmeleri değişimi yönetecek ve bir değişim yönetimi süreci için örgüt ya da kurum liderliğine ihtiyaç duymaktadır (Dinçer, 1992).

Değişim yönetimi, bilgi ve uygulama boyutları olan bir olgudur (Organ & Özçelik, 2007). Değişimle ilgili meydana gelen gelişmeleri ve etki alanları hakkında bilgi sahibi olmak ve aynı zamanda değişimden etkilenen olan yönlerin değişime yatkın hale gelmesini sağlamak için nelerin yapılması gerektiğinin planlanması gerekmektedir (Balci, 2000). Diğer yandan değişimin arkasındaki etki yapan ve her geçen gün yenisi gelişen teknoloji ve ekonomi alanındaki gelişmelerin kullanımıyla ilgili becerilere de sahip olunması gerekmektedir. Kurum yöneticisi ya da örgüt liderinin her iki alanla ilgili yetersizlikleri değişim yönetimi ve dolayısıyla değişimin yönetememesi, bir yönetim krizinin çıkmasına neden olabilmektedir (Kavrakoğlu, 1994). Krizin yönetilememesi kurumsal verimliliğin düşmesine neden olur. Eğitim kurumları değişim krizine neden olur. Değişim yönetimi krizi çift yönlü bir yeterlidir. Değişimden etkilenen kurumsal ya da örgütsel yapıların değişim ile ilgili karşılaşacakları olumlu ya da olumsuz etkileri en aza indirilerek, değişimden beklenen verimin elde edilebilmesinde çoğu kere örgüt lideri ya da kurum yöneticisinin değişimi yönetme istek ve kabiliyeti bir avantaj haline gelebilir.

Yönetim, amaçlara ulaşılmasının sağlanması anlamında kullanılmaktadır. Çekip, çevirme ve idare etmek demektir (TDK, 2019). Kurumsal açıdan yönetim, yönetici olarak görevlendirilen kişinin söz konusu kurumu çekip çevirmesi ve idare etmesidir. Yönetimsel yeterliklere sahip olan yöneticilerin, soyut mahiyetli değişimi yönetebilmesi için gerekli analizleri yaparak yönetilmesi, kurumsal amaçlara ulaşılmasıdır (Yıldız, 2012). Değişimin yönetilebilmesi, değişim yönetimi yanında, süreç ve zaman yönetimini de beraberinde getirmektedir. Her üç aşamanın birlikte koordineli hale getirilerek maksimum yarar ulaşması için değişim yönetiminde, gelecek odaklı stratejik planların bulunması gerekmektedir (Ak, 2006).

Aslında değişim deyince ilk akla gelen eğitim kurumlarıdır. Eğitim, yapısı ve işlevi gereği değişimi sağlayan ve yönetendir. Eğitimin ürünleri, insanı hem değiştirir hem de değişimi yönetme yetkinliği kazandırır. Eğitim var olan ve kendisine tanımlan bu görevleri kurumsal ve kişisel alanda yerine getirmek zorundadır. Eğitimin söz konusu alanlarda yeterince etkin olmaması, değişimin yönetilmesini sağlamadığı gibi, değişimin getirdiği olumsuzlukların, toplumun tüm kesimlerine doğrudan ya da dolaylı olarak yansımalarına neden olmaktadır. Bu nedenle eğitimin değişime uyum sağlaması ve değiştirme fonksiyonunu yerine getirmesi için kendini yenilemesi gerekmektedir (Morrison, 1998).

Eğitim, toplumsal alanda meydana gelen gelişim ve değişime karşı ilgisiz kaldığı zaman, kendisinden beklenen görevleri yerine getiremez. Bu nedenle eğitim kurumları sistemlerinde yenileşme gerçekleştirerek çıktılarını toplumla uyumu bakımından değerlendirerek, meydana gelen değişim ve gelişmelerden yararlanmanın yollarını araştıracaktır. Aksi halde eğitim kendisinden beklenen amaçlarına ulaşamaz, hedeflerini yakalayamaz (Bursalıoğlu, 2000). Bu bakımdan eğitim, değişerek değişmenin merkezinde bulunan dinamik bir kurumdur (Aytaç, 2000).

Değişimin merkezi durumunda olan eğitimin, yönetmesi gereken toplumsal kurumların yanında bilgiye ait süreçleri de yönetmesi beklenir. Günümüzde bilginin, üretimi, tüketimi ve saklanması eskiye göre daha kolay olmaktadır. Bilginin üretimi ve saklanmasını sağlayan teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânlarla göre yeni bir bilgi paradigması gelişmiştir. Bilgiye ulaşmak ve bilgiyi analiz etmek şeklinde özetlenebilecek olan yeni bilgi işleme yaklaşımı, bireyi toplumsal alanda meydana gelen değişimleri yönetebilecek yeterliğe ulaştırabilecek mahiyettedir. Eğitim kurumları günümüzün hızlı değişimi ile meydana gelen bu yeni ihtiyacı karşılamak için kendisini yenilemek zorundadır.

Bir takım gelişmeler sonucunda ortaya çıkan bilgi birikimi değişimi beraberinde getirmektedir. Okul, bilginin üretim, tüketim ve dolaşımının yapıldığı kurumların başında gelir. Üretimin, tüketimin ve dolaşımın istenilen düzeyde olması, bunların yönetilmesi gerekmektedir. Okulların bilgi yönetimi bakımından gerekli yeterlikte olması da beklenmektedir. Okul yöneticileri bu okulu yönetirken, okulla birlikte değişimi de yönetmek zorundadırlar. Değişim yönetiminin daha kalıcı ve yaygın olabilmesi için bilgi tabanlı değişim yönetimi stratejileri geliştirilmelidir. Okul yöneticileri değişim yönetimi stratejilerini yeniden gözden geçirerek, uygunluk ve yararlılık ilkesi doğrultusunda vizyon geliştirmek durumundadırlar. Bilgi tabanlı değişimleri yönetmek için okullar, bir taraftan kendi dışındaki kurumlarla işbirliği yapacak bir taraftan da üretilen yeni teknoloji ve iletişim sistemlerinden yararlanacaktır. Çevresinde olup bitenlere duyarsız kalan bir eğitim sistemi, değişimi ve değişimin yansımalarını yönetmekte yetersiz kalacaktır (Çalık , 1997). Eğitim değişimi yönetmekte yetersiz kalmamak için, kendisi dışında meydana gelen iletişim ve teknolojik gelişmelere kapı aralayacak, yeni gelişme ve imkânlardan yararlanacaktır (Balcı, 2000).

Ülkenin eğitim kurumlarının yakın ve uzak çevredeki değişimleri görmezden gelmesi, yeniliklere kapalı ve değişim adına yanlış kararların, eğitim sistemine verdiği zarar kadar, insan yetiştirme düzenine de zarar vermektedir. İnsanı merkeze alan eğitimin, dinamik olan insana ihtiyaçları olan eğitimi zamanında uygun olarak verememesi, insanı durağan hale getirmektedir. İnsanı durağan ve değişime kapalı olan toplumlar, değişimi yönetemezler (Tokat, 1998). Değişimi yönetmek, değişimden yararlanmak ve değişimle gelen yenilikleri uygulamaya sokmak demektir.

Eğitimin değişimi tetikleyici karakteri göz önünde bulundurulduğunda, bunu fırsata çevirerek, eğitimin bütünsel değişime katkısını sağlamakta eğitim yöneticileri etkilidir. Eğitim yöneticilerinin, değişimi yönetecek yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için okulu ve onun iç ve dış paydaşları ile işbirliği ve koordinasyonu sağlamalıdır. Yönetici, kurumsal varlıkların yönetebilmesine bilimsel olarak yaklaştığı gibi bütünsel olarak da yaklaşarak, eğitimin önündeki engelleri kaldırmalıdır. Her değişimde olduğu gibi eğitimin yönetsel değişim ve dönüşümünde de değişimi engelleyenler olabilir. Yönetici, bu engelleri aşacak güç ve yeterlikte olmalıdır. Eğitim alanında ortaya çıkan nicel değişimler, çoğu kere kurumsal varlıkların yönetilmesinde bir takım güçlükleri de beraberinde getirebilmektedir. Bu durum, son yıllarda İmam-Hatip Okulları için de söz konusu olabilir. İmam-Hatip Okullarının sayılarının artması, öğrenci kaynakları ile ilgili sürecin planlanmasındaki aksamalar ve bu okullara atanan yöneticilerin yönetsel yeterlikleriyle ilgili görülen eksikler bu güçlüklerden bazılarıdır.

İmam-Hatip Okulları, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak açılan ve genel ortaöğretim sistemi içerisinde yer alan ve cumhuriyetle birlikte gelen en köklü kurumlardan biridir. Bu kurumlar, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanuna dayalı olarak kurulmuştur. 13.10.1951 tarih ve 601 sayılı Müdürler Komisyonu Kararının 17 Ekim 1951 tarihinde dönemin Millî Eğitim Bakanı Tefik İleri tarafından onaylanmasıyla bugünkü İmam-Hatip Okulları resmi olarak açılmıştır. Halen, 1973 Tarih ve 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 2012 Tarih ve 6287 Sayılı Kanun kapsamında okullarımızda fen, sosyal, dil, spor, sanat ve kültür dersleri ile birlikte Temel İslam Bilimlerine ait dersler verilmektedir. Bunun yanı sıra Anadolu imam hatip liselerinde öğrencilerin kendilerini tercih ettikleri bir alanda geliştirmelerine imkân sağlamak için “Program Çeşitliliği” uygulaması başlatılmıştır. Program çeşitliliği ile öğrencilerimizin fen bilimleri, sosyal bilimler, ilahiyat, hafızlık, yabancı dil, sanat veya spor alanlarında daha yoğun eğitim alarak hem kendilerini geliştirmeleri hem de üniversiteye hazırlanmaları sağlanmaktadır. Bu kapsamda açılan programlar, Fen ve Sosyal Bilimler Uygulanan Anadolu İmam-Hatip Liseleri, Geleneksel, Görsel ve Çağdaş Sanatlar, Müzik ve Spor Bilimleri Uygulayan Anadolu İmam-Hatip Liseleri, Hazırlık Sınıfı Uygulayan Anadolu İmam- Hatip Liseleri, Hafız Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Anadolu İmam-Hatip Liseleri ve Uluslararası Anadolu İmam-Hatip Lisesi adları altında eğitim öğretim yapılmaktadır (DOGM, 2019).

İmam-hatip okulları “28 Şubat süreci” ile gelen etkisizleştirme ile sayılarında ciddi düşüşler olmuştur. Bu dönemde İmam-Hatip Okullarından mezun olan öğrencilerin üniversiteye girişlerindeki kat sayı uygulaması ile yapılan sınırlandırmalar, bu okulların hem öğrenci hem de okul sayılarında düşüşlere neden olmuştur. Örgün eğitim içinde yer alan imam hatiplere yönelik bu değişiklik, sistemin içinde yer alan diğer meslek okullarını da etkilemiştir. Bu uygulama özelde imam hatip ve meslek liselerini etkilemiş gibi görünse de aslında etkisi eğitimin diğer alanlarına da yansımıştır. Ancak daha sonra 2010 yılında YÖK’ün kat sayı uygulamasına son vermesiyle birlikte, imam hatip okullarının okul ve

öğrenci sayılarında artışlar gözlenmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında yaklaşık 1400 okulda okumakta olan öğrenci sayısı İmam-Hatip Ortaokullarında 723 bin, İmam-Hatip Liselerinde okuyan öğrenci sayısı da 514 bin (DOGM, 2019)

İmam-Hatip Okulları ile ilgili son yıllarda meydana gelen bu hızlı değişme bir takım yönetilmesi gereken sorunları da beraberinde getirmiştir. Bir taraftan kurumsal temeldeki nicel değişiklikler, diğer taratan da toplumsal alanda meydana gelen bilgi ve teknolojik gelişmeler, bu okullara yansımıştır. Okullara yansıyan bu değişimin yönetilmesi gerekmektedir. İmam-Hatip Okulu yöneticileri, bu değişimi yönetmede yeterli olmaları gerekmektedir. Bu çalışma, İmam-Hatip Okullarında görev yapmakta olan imam hatip müdürlerinin bu değişimi yönetme yeterliklerini belirlemek için yapılmıştır.

## **1. YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı, modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizleri yer almaktadır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; İmam-Hatip Okullarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin değişim yönetimi yeterlikleri konusundaki görüşleri ile değişme sürecinde gösterdikleri tutum ve davranışlarının belirlenmesidir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için şu sorulara cevap aranacaktır.

1. İmam-Hatip Okulu müdürlerinin değişim yönetimi yeterlikleri konusundaki görüşleri nelerdir?
2. İmam-Hatip Okulu müdürlerinin değişim yönetimi sürecindeki gösterdikleri davranışlar nelerdir?
3. Değişim yönetimi ve değişim yönetimiyle ilgili davranışların ortaya çıkmasında okul müdürlerinin yaş, mezuniyet durumu, meslekî kıdem, yöneticilik kıdemi ve mesleki branş gibi bağımlı değişkenlerin rolü var mıdır?

### **1.2. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, Ege Bölgesi içinde yer alan İzmir, Manisa, Aydın illerinde görev yapmakta olan İmam-Hatip Ortaokulu müdürlerinin değişme yönetimi ve değişmeye karşı gösterdikleri davranışları belirlemeye çalışan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalarda değişkenler arasında nedensel ilişkilere bakılmaksızın birlikte bulunma ilişkilerine bakılır (Kuş, 2012). Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde

“gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 1977) Bu kapsamda araştırma, İmam-Hatip Ortaokulları müdürlerinin meydana gelen değişmeler karşısındaki değişimi yönetme ve değişme durumlarındaki yerine getirdikleri tutum ve davranışların belirlenmesine yönelik yapılmıştır.

### 1.3. Çalışma Evreni

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün İzmir Çeşme’de 23-27 Şubat 2015 tarihinde yapmış olduğu “Eğitim Yönetimi” seminerine katılan toplam 74 okul müdürü ile gerçekleştirilmemiştir. Söz konusu toplantıya, 12’si bayan, toplam 135 okul müdürü katılmıştır. Toplantıya, her ilden en az bir imam hatip lisesi müdürü katılmıştır. İlin büyüklüğü ve İHL sayısına göre bazı illerden birden fazla okul müdürünün iştiraki sağlanmıştır. Katılımcıların yaklaşık % 70’i ilk defa müdür olarak görevlendirilmiş olmaları, katılımcılar açısından dikkat çekici bir husustur. Araştırma bu müdürler arasından çalışmanın ikinci gününde öğle yemeği arasındaki verilen yemek arasında otel lobisinde oturmakta olan müdürlerle yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla çalışmanın evreni toplantıya çağrılı olarak katılan 135 okul müdürü, örnekleme de bu toplantıda anketlerimize cevap veren 74 okul müdürüdür.

### 1.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün 2015 yılında İzmir’in Çeşme İlçesinde Ege Bölgesi İmam-Hatip Okulları müdürleri ile yapılan Eğitim Yönetimi Seminerine katılan 135 okul müdürüne yönelik hazırlanan ölçekle ile gerçekleştirilmiştir. Tutum ölçeği, şeklinde hazırlanan sorulardan oluşan, muhtevasında, demografik bilgiler, Değişme Yönetimi Yeterliliği ve okul müdürlerinin değişme sürecinde gösterdikleri davranışların ölçülmesini sağlayan sorulardan meydana gelmiştir. Ölçek, İmam-Hatip Okulu müdürlerine elden teslim edilmiştir. Okul müdürlerine elden teslim edilen ölçeklerden 87’si geri alınmış, ancak müdürlerden 7 tanesi ölçeğin yalnız bir bölümünü doldurup diğer bölümlerini doldurmadan teslim etmişlerdir. Bu yüzden onların verdikleri ölçekler işleme tabi tutulmamıştır. Gelmeyen, işleme tabi tutulmayanların dışında toplam 74 ölçek geri toplanarak araştırmaya veri olarak kaydedilmiştir.

### 1.5. Veri Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veri toplamak amacıyla Ak (2006) tarafından geliştirilen “Değişimi Yönetme Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Buna göre, beşli likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. İmam-Hatip Okulu müdürlerinin değişimi yönetme yeterliklerini değerlendirmede aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Görev ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Grup ortalama puanları arasındaki farkların test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Ölçekte, 5-Pek çok, 4-Çok, 3-Orta, 2-Az, 1-Hiç seçeneklerinden oluşan, 5'li Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ağırlıklı ortalama puanlarının derecelendirilmesi ve yorumlanması için, 4.20-5.00 (pek çok), 3.40-4.19 (çok), 2.60-3.39 (orta), 1.80-2.59 (az), 1.00- 1.79 (hiç) aralıkları kullanılmıştır.

## 2. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada elde edilen katılımcılarla ilgili demografik özellikler ve değişim yöntemi ile ilgili bulgular başlıklar halinde verilmiştir.

### 2.1. Demografik özellikler

Tablo: 1. Demografik Özellikler

	Cinsiyet	Mezuniyet	Mesleki kıdem	Yöneticilik kıdemi
N	Geçerli	74	74	74
	Geçersiz	0	0	0
Toplam		74	74	74

Tabloda görüldüğü gibi, demografik bilgileri içeren, cinsiyet, mezuniyet, mesleki kıdem ve yöneticilik kıdemi konularında ankete katılanlardan elde edilen verilerin hepsi geçerli olarak kabul edilmiştir.

### 2.2. Mezuniyet Durumu

Tablo 2. Mezuniyet Durumu

	F	%	%	Toplam %
Lisans	65	87,8	87,8	87,8
Yüksek Lisans	8	10,8	10,8	98,6
Doktora	1	1,4	1,4	100,0
Toplam	74	100,0	100,0	

Tablodaki verilerden de anlaşılacağı gibi ankete katılan İmam-Hatip Okulu müdürlerinin büyük bir kısmı (%87,8) lisans mezunlardır. Bununla birlikte az da olsa, yüksek lisans (%10,8) ve doktora (%1,4) mezunu olanlar da vardır. Müdürlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olmaları, öğretmenlikten okul yöneticiliğine yatay geçişler yapıldığı içindir. Bilindiği gibi ülkemizde öğretmen olabilmek için lisans mezunu olma şartı bulunmaktadır.

### 2.3. Mesleki Kıdem Durumu

Tablo 3. Mesleki Kıdem Durumu

	F	%	%	Toplam %
0-5	1	1,4	1,4	1,4
6-10	6	8,1	8,1	9,5
11-15	14	18,9	18,9	28,4
16-20	18	24,3	24,3	52,7
21-25	13	17,6	17,6	70,3
26-30	14	18,9	18,9	89,2
31 ve yukarısı	8	10,8	10,8	100,0
Toplam	74	100,0	100,0	

Çalışmada iki türlü kıdem değişkeni verilmiştir. Bunlardan biri mesleki diğeri de yöneticilik ile geçen çalışma yıllarıdır. İkisinin birbiriyle karışmaması için bir hatırlatma yapmak, anlamayı kolaylaştıracaktır. Bu nedenle mesleki kıdemden kast edilenin açıklanması yararlı olacaktır. Yukardaki tabloda “mesleki kıdem” başlığı altında okul yöneticilerinin alanıyla ilgili mesleklerinde geçirdikleri süre verilmektedir. Buna göre, ankete katılanların çoğunun (% 24,3) 16- 20 yıllık mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Meslekte uzun yıllarını geçirmiş olan ve yöneticilik görevi ile işgal eden, 31 ve yukarısı mesleki kıdeme sahip olanların oranı % 10,8, görevinde 26 ila 30 yıl geçirmiş olanların oranı ise, % 18,9 olarak görülmüştür. Bunların dışında kalan katılımcıların mesleki tecrübeleri daha azdır. 0-5 yıllık olanların oranı %1,4, 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olanlar, % 8,1, 11-15 yıllık mesleki kıdem sahip olanların oranı da 18,9’dur.

Tablo 4. Yöneticilik Kıdemi

	F	%	Geçerli%	Toplam %
0-5	28	37,8	37,8	37,8
6-10	20	27,0	27,0	64,9
11-15	13	17,6	17,6	82,4
16-20	5	6,8	6,8	89,2
21-25	4	5,4	5,4	94,6
26-30	4	5,4	5,4	100,0
Toplam	74	100,0	100,0	

Yöneticilik kıdemi, değişimin yönetilebilmesinde önemli bir kazanım olarak görülmektedir. Ankete katılanların çoğunun meslekte yeni oldukları anlaşılmaktadır. 0-5 yıllık okul yöneticisi olanların oranı % 37, 6-10 yıllık yöneticilik yapanların oranı, % 27.0, 1-15 yıllık yöneticilik yapanların oranı % 17, 16-20 yıllık yöneticilik yapanların oranı % 6.8, 21-25 yıllık yöneticilik yapanların oranı % 5.4 ve 26-30 yıllık yöneticilik yapanların oranı %5.4'tür. Buna göre İmam-Hatip Okulu yöneticilerinin çoğunun yönetim işlerinde fazla tecrübeli sayılacak yöneticilik kıdemine sahip olduklarını söylemek zordur. Bunun son zamanlarda İmam-Hatip Okullarıyla ilgili kurumların fazla açılmasından kaynaklanmış olabileceği varsayılmaktadır.

Mesleki kıdem ile yöneticilik kıdemi arasında anlamlı bir ilişkinin olacağı yönetim çevrelerince kabul edilen bir görüştür. Mesleki kıdem ile yöneticilik kıdemi arasındaki korelasyon aşağıdaki gibidir.

Tablo 5: Meslekî Kıdem İle Yöneticilik Kıdemi Korelasyonu

Meslekî Kıdem İle Yöneticilik Kıdemi Arasındaki Korelasyon			
		Mesleki kıdemim	Yöneticilik kıdemi
Mesleki kıdemi	Pearson Correlation	1	,536**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	74	74
Yöneticilik kıdemim	Pearson Correlation	,536**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	74	74

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablodaki analiz sonuçlarında da görüldüğü gibi, analizde elde edilen “sig” değeri 0.01’den küçük olduğundan ( $0.000 < 0.01$ ) korelasyon katsayısı önemlidir. Mesleki kıdem ile yöneticilik kıdemi arasındaki “Pearson korelasyon” katsayısının düzeyi (derecesi)  $r = 0.536$ ’dir. Yani, okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ile yöneticilik kıdemleri arasında güçlü sayılabilecek bir pozitif korelasyon vardır. Korelasyon katsayısı pozitif olduğundan, mesleki kıdem ile yöneticilik kıdemi arasındaki ilişki aynı yönlüdür. Yani değişkenlerden biri artarken diğeri de artar veya biri azalırken diğeri de azalır. Bu durum, İmam-Hatip Okulu yöneticiliği yapan müdürlerin mesleki kıdemleri arttıkça, yöneticilik kıdemlerinin arttığını, böylece yöneticilerin seçilmesinde ve atanmasında kıdem durumu belirleyici rol oynamış olduğunu söyleyebiliriz ( $p = 0.000$ ,  $r = 0.536$ ).



İmam Hatip Müdürlerinin “Değişme Yöneticiliği Yeterlilikleri” ; cinsiyet, mezuniyet, mesleki kıdem ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre ele alınmıştır. SPSS 15.0 programı ile veriler analiz edilmiş ve normallik testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüş ve parametrik testler uygulanmıştır. “Değişme Yöneticiliği Yeterlilikleri” için Korelasyon analizi yapıldığında; cinsiyet değişkeni ile 0,121 (çok zayıf), mezuniyet değişkeni ile 0,019 (çok zayıf), mesleki kıdem yılı değişkeni ile 0,144 (çok zayıf), yöneticilik kıdem yılı değişkeni ile 0,253 (zayıf) , değerlerinde korelasyon tespit edilmiştir.

Tablo 6: Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız iki örnek T-testi (Independent Sample T-Test)

	Cinsiyet	N	Ortalama	Sig.
Değişme Yöneticiliği Yeterlilikleri	Erkek	72	4,1581	0,306*
	Kadın	2	4,5000	
	Toplam	74		

Not: \*p<,05

Erkek ve kadın yöneticilerin Değişme Yöneticiliği Yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bununla birlikte kadın yöneticilerin, Değişme Yöneticiliği Yeterliliklerinin az da olsa erkek yöneticilerden yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni kadın katılımcılarının sayısının az olması ile açıklanabilir.

Tablo 7. Mezuniyet Değişkenine Göre Bağımsız örnek T-testi (Independent Sample T-Test)

	Mezuniyet	N	Ortalama	Sig.
Değişme Yöneticiliği Yeterlilikleri	Lisans	65	4,1714	0,565*
	Yüksek Lisans	8	4,0708	
	Doktora	1	4,6786	
	Toplam	74		

Not: \*p<,05

Yöneticilerin en son mezun oldukları okula göre Değişme Yöneticiliği Yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Genelleyebilir olmamakla birlikte, doktora mezunu yöneticilerin yeterliliklerinin diğer yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, tabloda doktora mezununu ile ilgili değer yüksek olması ve genelleyebilir özelliği yansıtır olmakla birlikte katılımcı sayısının minimum değerde olmasından dolayı genelleyebilir özelliği bulunmamaktadır.

Tablo 8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız örnek T-testi (Independent Sample T-Test)

	Meslekî Kıdem	N	Ortalama	Sig.
Değişme Yöneticiliği Yeterlilikleri	0-5 yıl	1	3,7037	,165*
	6-10 yıl	6	4,0833	
	11-15 yıl	14	4,0429	
	16-20 yıl	18	4,2209	
	21-25 yıl	13	4,1757	
	26-30 yıl	14	4,2912	
	31yıl ve üzeri	8	4,1553	
	Toplam	74		

Not: \*p<,05

Tabloda görüldüğü üzere mesleki kıdem yılının anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyüktür. Yani Değişme Yöneticiliği yeterlilik düzeyi ile mesleki kıdem yılı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Değişim Yöneticiliği Yeterliklerinde en düşük değer 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara aittir, en yüksek değer ise mesleki kıdem yılı 26-30 yıl olan yöneticilere aittir.

Tablo 9. Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Bağımsız örnek T-testi (Independent Sample T-Test)

	Yöneticilik Kıdemi	N	Ortalama	
Değişme Yöneticiliği Yeterlilikleri	0-5	28	4,0539	,395*
	6-10	20	4,1538	
	11-15	13	4,2338	
	16-20	5	4,3973	
	21-25	4	4,0893	
	26-30	4	4,6038	
		Toplam	74	

Not: \*p<,05

Değişme yöneticiliği yeterlilikleri, yöneticilik kıdemi değişkenine göre analiz edildiğinde, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. En yüksek ortalama 26-30 yıl; en düşük ortalama ise 0-5 yıl kıdeme sahip olanlarda görülmektedir. Genel olarak müdürlerin yöneticilik kıdemi ile değişme yöneticiliği yeterliliği arasında doğru orantı olduğu görülmektedir.

Yukarıda verilen tabloda da görüldüğü gibi, yönetim kıdemi yüksek olanların değişme yönetim yeterliliği de yüksek çıkmıştır. Bu verilere göre kıdemin artması değişim yönetme yeterliliğini artırmaktadır. Bu durumda kıdem ile değişim yeterliliği arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir.

### 3. DEĞİŞME SÜRECİ DAVRANIŞLARI

Çalışmanın bu başlığı altında İmam Hatip Müdürlerinin “Değişme Sürecinde Gösterdikleri Davranışlarına Ait Görüşleri”; cinsiyet, mezuniyet, mesleki kıdem ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 15.0 programı ile analiz edilmiş ve normallik testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal olmayan dağılıma sahip olduğu görülmüş ve bu sebeple non-parametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Cinsiyetiniz	N	Sıra Ortalaması
Değişme sürecinde Okul Müdürlerinin Davranışlarına Ait Görüşleri	Erkek	72	37,64
	Kadın	2	32,50
	Toplam	74	

İmam Hatip Müdürlerinin değişme sürecinde gösterdikleri davranışlara ait görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; erkek yöneticilerin kadın yöneticilerden daha isabetli olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Mezuniyet Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması
Değişme Sürecinde Okul Müdürlerinin Davranışlarına Ait Görüşleri	Lisans	65	38,84
	Yüksek Lisans	8	26,19
	Doktora	1	41,00
	Toplam	74	

Müdürlerin mezun oldukları bölüme göre değişme sürecinde gösterdikleri davranışlara ait görüşlerinden elde edilen sıralama puanlarından en isabetli davranışların doktora mezunlarına ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan doktora mezunu yöneticilerin temsil edecek sayıda olmadığı bilinmektedir. Lisans mezunlarının değişme sürecinde gösterdikleri davranışlara ait görüşleri ise yüksek lisans mezunlarına oranla daha isabetlidir.

Tablo 12. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması
Değişme Sürecinde Okul Müdürlerinin Davranışlarına Ait Görüşleri	0-5	1	12,00
	6-10	6	26,92
	11-15	14	39,68
	16-20	18	37,03
	21-25	13	45,08
	26-30	14	36,11
	31 ve Yukarısı	8	36,00
	Toplam	74	

Tabloya bakıldığında; yöneticilerin değişme sürecinde gösterdikleri davranışlara ait görüşleri mesleki kıdem ilk on yılında en düşük değere sahipken, 21-25 yıl arasında en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. 21-25 yıl mesleki kıdem yılına sahip olan yöneticilerin diğer meslektaşlarına oranla değişme sürecinde gösterdikleri davranışlara ait görüşleri daha isabetlidir.

Tablo 13. Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Yöneticilik Kıdemi	N	Sıra Ortalaması
Değişme Sürecinde Okul Müdürlerinin Davranışlarına Ait Görüşleri	0-5	28	36,98
	6-10	20	36,28
	11-15	13	39,31
	16-20	5	45,20
	21-25	4	34,75
	26-30	4	34,50
	Toplam	74	

Yöneticilik kıdemi değişkenine göre veriler analiz edildiğinde 16-20 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip olanların en isabetli görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Diğer kıdem yılı gruplarına ait verilerin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 14. İmam-Hatip Müdürlerinin “Değişme Yönetimi Yeterlikleri” Konusundaki Görüşleri

Betimsel İstatistikler				
M	Müdürlerin Değişim Yönetimi Yeterlikleri	N	$\bar{x}$	SS
1	İnsan ve insanları güdüleme sistemini bilirim	74	4,189	,6341
2	Sosyal sistemler olarak eğitim yapılarını tanırım	74	4,041	,6504
3	Eğitim teşkilatını saran çevreyi bilirim	72	4,292	,6594

Keyifli, İmam-Hatip Okulu Müdürlerinin Değişimi Yönetme Yeterliği

4	Yönetim biçimleri ve eğitim etkinliklerine etkilerini bilirim	74	4,189	,6121
5	Kişisel yönelim biçimleri ve eğilimleri bilirim	74	4,095	,7247
6	Ödüllendirme, çatışma yönetimi yönetsel süreçleri bilirim	73	4,342	,6060
7	Değişim süreçlerini bilirim	74	4,189	,6553
8	Eğitim ve yetiştirme yöntem ve kuramlarını bilirim	74	4,041	,6290
9	Büyük ve karmaşık sistemleri analiz etme becerisine sahibim	74	3,838	,7220
10	Büyük miktarda bilgiyi toplama, işleme ve yaranma becerisine sahibim	74	4,068	,7645
11	Amaç oluşturma ve planlama becerilerine sahibim	74	4,162	,7768
12	Ortak karar verme becerisine sahibim	74	4,459	,7437
13	Çatışmayı yönetme becerisine sahibim	74	4,378	,6127
14	Kendini başkasının yerine koyabilme becerisine sahibim	74	4,595	,5469
15	Politik davranış gösterme becerisine sahibim	74	3,905	,9388
16	Halkla ilişkiler becerisine sahibim	74	4,338	,6678
17	Danışmanlık ve yardım yapma becerisine sahibim	74	4,392	,6153
18	Yetiştirme ve öğrenmeyi destekleme becerisine sahibim	72	4,417	,6224
19	Uygun davranışı geliştirmeye katkıda bulunan güçlü bir kişisel ahlak anlayışına sahibim	74	4,500	,5552
20	Güçlü bir iyimserlik duygusu ve eğilimindeyim	73	4,123	,8380
21	Başkalarının onayına gerek duymadan etkili olmaktan zevk alırım	73	4,000	,9129
22	Risk almaya yüksek düzeyde isteklilik gösteririm	73	3,918	,8292
23	Çatışmayı kabul etme ve onu yönetme kapasitesine sahibim	74	3,811	,9462
24	Yumuşak bir ses tonu ve düşük düzeyde heyecana sahibim	74	3,595	1,0193
25	Üst düzeyde kendini tanıma ve farkında olmaya sahibim	73	3,932	,9179
26	Karmaşık ve belirsizliğe karşı yüksek tolerans sahibiyim	72	3,542	1,1251
27	Yanlış-doğru gibi kesinlik ifade den kutuplaşmalara neden olan tartışmalardan kaçınma eğilimine sahibim	74	4,000	,9651
28	Yüksek düzeyde dinleme yeteneğine sahibim	74	4,338	,6254

Tablodaki veriler, araştırmadaki ölçekler esas alınarak, belirtilen boyuttaki yeterlik maddelerinin almış olduğu en yüksek ve en düşük değerler bakımından incelenmiştir. Tablo incelendiğinde de görüleceği üzere, İmam-Hatip Okulu Müdürlerinin Değişme Yönetim Yeterlikleri boyutuyla ilgili oluşturulan ölçek maddelerinin aritmetik ortalama puanları genel olarak çok ve pek çok puan aralığındadır. Bu ortalama değer bakımından

yüksek düzeyde yeterli ifade eden bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Söz konusu boyutta yer alan 27 maddenin 18'inin 4 ve 4 üzeri puan almaları, kalanlarının puanın da 3'ten düşük olmaması, İmam Hatip müdürlerinin değişme yönetimi bakımından çok ve pek çok yeterli olduğu anlamına gelmektedir.

Ancak maddeler arasında en düşük puanı, “*Karmaşık ve belirsizliğe karşı yüksek tolerans sahibiyim*” ( $\bar{x}= 3. 542$ ) maddesi almış, en yüksek puan ise “*Kendini başkasının yerine koyabilme becerisine sahibim*”(  $\bar{x}= 4.595$ ) maddesine verilmiştir. Buna göre okul müdürleri, bürokratik değişimlerden kaynaklanan ve daha çok merkezi yönetim tarafından gönderilen yönetmelik ve yönergelerin sık sık değişmesinden kaynaklanan karmaşıklık ve belirsizliklerin yönetilmesi gereken konularda tereddüt içindedirler. Bunla birlikte özellikle çalışanların durumunu anlamak, onlardan kaynaklanan ihtiyaç ve beklentilerin karşılanması konusundaki duyarlılık bakımından yeterli empatiye sahip olma konusunda neredeyse fikir birliği halindedirler.

Okul müdürlerinin, “*Uygun davranışı geliştirmeye katkıda bulunan güçlü bir kişisel ahlak anlayışına sahibim*”(  $\bar{x}= 4.500$ ), olmaları, “*Yetiştirme ve öğrenmeyi destekleme becerisine sahibim*”(  $\bar{x}= 4,417$ ), “*Danışmanlık ve yardım yapma becerisine sahiplim*” gibi ölçek maddelerinin aritmetik ortalamalarının  $\bar{x}= 4. 20$  ile 4595 arasında olması, puan olarak, “pek çok” kategorisinde de yer almaktadır. Bu durum, ankete katılan müdürlerin, değişim sürecini yönetmede, işbirliğine önem verdiklerini ve aynı zamanda değişimin kalıcı ve yöneltilebilir olması için gerekli olan bilgiye dayalı yetiştirmeyi benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 15. İmam-Hatip Müdürlerinin Değişme Sürecinde Gösterdikleri Davranışlarına Ait Görüşleri

Betimsel İstatistikler				
M		N	$\bar{x}$	SS
1	Uygun iletişim yollarını kullanmaktadırlar	73	4,110	,7557
2	Önerilen değişmeyi sahiplenmekte ve değişme sürecine katılmaktadırlar	73	4,041	,7717
3	Problemi önceden önlemektedirler	74	3,784	,8644
4	Değişmeyi gerçekleştirici davranışlar göstermektedirler	73	4,370	,7828
5	Ortaya çıkan kaygıları açıklamakta ve paylaşmaktadırlar	72	4,028	,7501
6	Değişmeyi gerçekleştirmek için yeni amaçlar oluşturmaktadırlar	74	3,946	,7566
7	Değişmeye katılan bireylerde öz-saygı oluşturmaktadırlar	73	3,986	,7167
8	Değişme için olumlu örnekleri göstermektedirler	73	3,973	,7633
9	Değişmenin hatırdta kalmasını sağlamaktadırlar	74	3,959	,6912
10	Değişmenin amaçlarını açıkça ortaya koymaktadırlar	74	3,973	,6819
11	Rolleri ve sorumlulukları açık hale getirmektedirler	73	3,932	,7327

Keyifli, İmam-Hatip Okulu Müdürlerinin Değişimi Yönetme Yeterliği

12	Belirsizliğe neden olan durumları tanımlamaktadırlar	74	3,811	,8549
13	Uzmanlardan yararlanmaktadırlar	73	3,740	,8338
14	Kendini başkasının yerine koymaktadırlar	74	4,081	,8720
15	Değişme sırasında elde edilen başarıları övmektedirler	73	4,000	,9280
16	Değişmenin gerçekleşmesi için takım çalışmasını kullanmaktadırlar	73	3,973	,8656
17	Katılanlarda kazanım duygusu yaratmaktadırlar	74	3,973	,8754
18	Değişmenin gerçekleşmesi için bireylere sürekli bilgi sağlamaktadırlar	73	3,945	,7618
19	Değişim ile ilgili maliyet-yarar analizi yapmaktadırlar	74	3,689	,8264
20	Değişimime ihtiyaç yaratmaktadırlar	72	3,806	,8331
21	Sosyal etkinlikleri planlamakta ve gerçekleştirmektedirler	73	4,000	,7638
22	Elde edilen deneyimlerin kullanılmasına olanak sağlamaktadırlar	73	4,041	,8570
23	İlerlemeyi rapor haline getirmekte ve kullanmasına imkânı sağlamaktadırlar	73	3,836	,7995
24	Teknolojiden gereğince yararlanmaktadırlar	73	4,260	,6516
25	Her şeye ve her zaman açık davranmaktadırlar	73	3,384	,6522
26	Önerilen değişmeye odaklanmaktadırlar	73	3,849	,9814
27	Değişme ile kazanılan başarıları cesaretlendirmektedirler	72	3,944	,9021
28	Olayların ve sorunların nedenlerine yönelmektedirler	72	4,000	,7121
29	Değişmeyle elde edilecek yararları açıkça ortaya koymaktadırlar	72	3,917	,7459
30	Çevreden uygun yardımları kullanmaktadırlar	73	4,068	,7876
31	Değerlendirme ve kendisi değerlendirmeyi kullanmaktadırlar	73	3,877	,8489
32	Yüksek düzeyde dinleme yeteneğine sahibim	74	4,338	,6254
33	Kişisel değerlendirmeleri açıklamakta ve sürece katılmaktadırlar	73	3,877	,7254
34	İnsanlara duygusal yaklaşabilmektedirler	73	3,904	,8361
35	Sorunlara neden olana korkuları ortaya koymaktadırlar	73	3,808	,8922
36	İnsanların algılama biçimlerini dikkate almaktadır	72	4,958	,7853
37	Çevrelerine güven vermektedir	73	3,973	,8494
38	Çalışanların kültürel farklılıklarını dikkate almaktadır	73	4,014	,7545
39	Bireylere ve gruplara destek sağlamaktadır	73	3,932	,9622
40	Değişmenin zamanını iyi ayarlamaktadır	73	3,863	,9024
41	İnsanların güçlerini kullanmalarına imkân vermektedir	73	4,356	,7853

42	Ücret ve takdir etme gibi maddi manevi ödüllerden yararlanmaktadır	73	4,356	,3281
43	Değişmenin gerektirdiği görev değişikliklerini önermekte ve gerçekleştirmektedir	73	4,260	,6363
44	Değişim ile ilgili itirazları ciddiye almakta ve tartışmaktadır	73	3,863	,9024

İmam-Hatip müdürlerinin “değişme yönetimi yeterlikleri” değişimi davranışa dönüştürme sürecine temel teşkil eder. Bu, temel değişimin alt yapısını oluşturur. Değişme yeterliğini aktif hale getirecek bir başka yeterlik de İmam-Hatip müdürlerinin değişme sürecinde gösterdikleri davranışlardır. Tablo da görüldüğü gibi “*İmam-Hatip Müdürlerinin Değişme Sürecinde Gösterdikleri Davranışlarına Ait Görüşleri*” boyutu içinde 44 ölçek maddesi yöneltilmiş ve müdürlerin değişim yönetimi hakkındaki gösterdikleri davranışların ölçümü yapılmaya çalışılmıştır. Yapılan anket uygulamasında elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar puanlamaya çevrilerek, ölçeklerin aldığı değerlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplama sonuçlarının ağırlıklı puan ortalamalarının 3.80 ve üzeri olduğu görülmektedir.

İmam-Hatip Müdürlerinin Değişme Sürecinde Gösterdikleri Davranışlarına Ait Görüşleri ile ilgili boyutun ağırlıklı puan ortalamasının “çok” ve “pek çok” değeri arasında olması, müdürlerin değişim yeterlikleri ile ilgili sürecin işletilmesinde gerekli olan davranışları “çok” ve “pek çok” kere gösterdikleri anlamına gelmektedir. Bununla birlikte tablo içi verilere göre müdürlerin değişme süreci ile ilgili davranış göstermede en düşük puan alan ölçek, “*Her şeye ve her zaman açık davranmaktadırlar*” ( $\bar{x}= 3,384$ ) olmuştur. Müdürlerin yönetim sürecinde az da olsa süreci oluşturan paydaşlara açıklık konusunda yeterince hassasiyet gösterememiş olduklarını beyan etmişlerdir. Bu soruya verilen cevapların daha çok mesleki kıdemi 25 ve üzeri olan müdürler olduğu düşünüldüğünde, klasik yönetim anlayışında sıklıkla karşılaşılan makam mesafesi muhafazakârlığının bir kalıntısı olduğu düşünülebilir.

Ankete katılanların verdikleri cevaplara göre İmam-Hatip müdürleri, “*İnsanların algılama biçimlerini dikkate almaktadır*” “*İnsanların güçlerini kullanmalarına imkân vermektedir*”, “*Ücret ve takdir etme gibi maddi manevi ödüllerden yararlanmaktadır*”, “*Değişmeyi gerçekleştireci davranışlar göstermektedirler*” maddeleri en yüksek ortalamaya sahip olanlardır. Değişime yönelik davranışların belirleyicisi olan bu ölçekler, müdürlerin gösterdikleri davranışların insan merkezli olduğu anlamına gelmektedir. Kalıcı ve sürdürülebilir değişimlerin insanı merkeze almakla mümkün olacağına, İmam-Hatip müdürleri tarafından da anlaşılmış olması, söz konusu yöneticilerin değişim sürecini yönetebilir oldukları anlaşılmalıdır.



## Sonuç

İmam-Hatip Okulu müdürlerinin değişme yönetimi yeterlikleri ve değişme yönetimi davranışları ile ilgili yapılan bu çalışmada, yapılan analiz ve değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

Kadın yöneticilerin değişme yöneticiliği yeterlilikleri erkek yöneticilerden daha yüksektir. Yapılan testte, kadın yöneticilerle erkek yöneticiler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yapılan çalışmada, aşağıdan yukarıya lisans mezunu yöneticiler, yüksek lisans mezunu yöneticilere, yüksek lisans mezunlarına göre de doktora mezunlarının yönetim yeterlikleri doğru orantılı olarak arttığı gözlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları bakımından doktora mezunu olan yöneticilerin değişme yöneticiliği yeterlilikleri diğer meslektaşlarından daha yüksektir. Yüksek lisans mezunu yöneticilerin yeterlilikleri ise lisans mezunlarından daha yüksektir. (Bkz. Tablo 8)

Mesleki kıdem yılı 26-30 yıl olan yöneticilerin değişme yöneticiliği yeterlilikleri diğer meslektaşlarından daha yüksektir. En düşük seviye ise 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan yöneticilere aittir. Buradan hareketle mesleki tecrübenin değişme yöneticiliği yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği öngörülebilir. Yöneticilik kıdem yılında da 26-30 yıl kıdeme sahip olan yöneticilerin değişme yöneticiliği yeterlilikleri en yüksek düzeydeyken, 0-5 yıl arası kıdeme sahip yöneticiler diğer meslektaşlarından daha düşük seviyede yeterliliğe sahiptirler.

Mesleki kıdem yılı 21-25 yıl olan müdürler, değişme sürecinde gösterdikleri davranışlara ait en isabetli görüşlere sahiptir. En az isabetli görüşler ise 0-5 yıl kıdeme sahip olan müdürlerdir. Değişme sürecinde gösterdikleri davranışlara ait en isabetli görüşler, yöneticilik kıdem yılı 16-20 yıl olan müdürlere aittir. Kıdem yılı 0-5 yıl olan müdürler ise diğer meslektaşlarından daha az isabetli görüşlere sahiptir. Kıdem yılı arttıkça daha isabetli görüşlere sahip olunmasından hareketle, mesleki hayat ve yöneticilik sürecinde deneyim ve tecrübenin etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Mezuniyet, mesleki kıdem yılı ve yöneticilik kıdem yılı değişkenlerine ait veriler ile her iki çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde ise kadın İmam-Hatip Okul Müdürlerinin değişme yöneticiliği yeterliliklerinin erkek müdürlerden yüksek olduğu görülmektedir. Değişme sürecinde gösterdikleri davranışlara ait görüşler cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde ise erkek müdürlerin, kadın müdürlerden daha isabetli olduğu görülmüştür.

İmam-Hatip Okul müdürlerinin “Değişme Yöneticiliği Yeterlilikleri” ile “Değişme Sürecinde Gösterdikleri Davranışlara Ait Görüşleri” ile ilgili boyutların ölçülmesinden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarına göre ağırlıklı aritmetik ortalama puanının  $\bar{x} = 3.40 - 4.59$  arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, İmam-hatip

müdürlerinin değişme yöneticiliği yeterlikleri ve değişme sürecindeki gösterdikleri davranışlar bakımından yeterli oldukları söylenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Ak, M. (2006). İlköğretimokulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar: Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aksoy, E., & Işık, H. (2008). İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Akşit, B., & Çoşkun, M. K. (2004). Türkiye'nin modernleşmesi bağlamında imam-hatip okulları. Y. Aktay (ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* içinde, 394-410., İstanbul: İletişim.
- Argon, T., & Özçelik, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliği. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar, okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çalık, T. (1997). Türk Milli Eğitiminin örgütsel değişime ihtiyacı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 51-62.
- Dinçer, Ö. (1992). *Örgüt geliştirme teori, uygulam ve teknikler*. İstanbul: Timaş.
- DOG M. (2019, 3 8). *Din Öğretimi Genel Müdürlüğü*. [http://dogm.meb.gov.tr/pdf/Proje\\_Kitap.pdf:23.06.2019](http://dogm.meb.gov.tr/pdf/Proje_Kitap.pdf:23.06.2019).
- Hazır, K. (2003). Değişim yönetimi etkinliğinde vizyon belirlemenin önemi. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 1.
- Karasar, N. (1977). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: Araştırma Eğitim Danışmanlık Hizmeti Yayınları.
- Kavrakoğlu, İ. (1994). *Sinerjik yönetim*. İstanbul: Kalder Yayınları .
- Korkmaz, M. (2013). İmam Hatip lisesi öğrencilerinin bu okulu tercih süreçleri. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16, 7-40.
- Köse, M. R. (1999). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 51-60.

- Kuş, E. (2012). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Morrison, K. (1998). *Managament theories for educational change*. London: Paul Chapman PUBLISHING.
- Özdemir, Ş., & Karateke, T. (2018). Öğrencilerin İmam-Hatip liselerini tercih etme nedenleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45, 5-33.
- Peker, Ö. (1995). *Yönetimi geliştirmenin sürekliliği*. Ankara: Toda Yayınları.
- TDK. (2019, Mart 01.03.2019). *Büyük Türkçe Sözlük*. www.tdk.gov.tr: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GT.S.5c791a8b5d4661.93368831](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GT.S.5c791a8b5d4661.93368831).
- Tokat, B. (1998). *Örgütlerde değişim ve değişimin yönetimi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Yayınları.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri . *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1). 185-202.
- Yıldız , K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 177-192.



## التنغيم: (مفهومه وظائفه الدلالية)

Aisha Al-Harîrî\*

E-mail: aishaalhariri33@gmail.com

ORCID ID:https://orcid.org/0000-0003-0095-4595

**Citation/©:** Al-Harîrî, A. (2018). (مفهومه وظائفه الدلالية). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 189-206.

### الملخص

يحاول البحث تقصّي جذور مصطلح التنغيم وماهيته عند الأوائل والمحدثين من علماء العربية ومنظريها، وينهج البحث المنهج الوصفي التحليلي، بهدف تحديد الوظائف الدلالية للتنغيم، وبيان وظائفه الدلالية والجمالية، وقد استندنا إلى ماجاء به القُدامى والمحدثين و بيننا وظائف التنغيم في السياق اللغوي ولاسيما في الدلالة التعبيرية، حيث يُعد قرينة نحوية تساعد على فهم المعنى وتعوّض بعض المقولات المحذوفة مثل أداة الاستفهام وأداة النداء، وله دور في توضيح أقسام جملة الشرط ويعمل ما حذف منها مثل حذف جملة الشرط، حذف جملة الجواب، وفي حذفهما معاً، وفي حذف الصفة أيضاً، بل إنّه قد يكون علة الحذف أحياناً، وقد وجدنا أنّ ماجاء به القُدامى يكاد يتفق مع نتائج اللسانيات الحديثة، فقد تبّه ابن سينا إلى أهميته وضرورته في تحليل الرسالة الكلامية وفي إظهار الجماليات الصوتية في الأداء، وهو ماأكّدته اللسانيات الحديثة في تحليل الخطاب المنطوق، وبذلك يتبيّن لنا أنّ التنغيم ظاهرة أصيلة في التراث اللغوي العربي.

الكلمات المفتاحية: التنغيم، الدلالة، النحو، تحليل الخطاب.

### Öz

Araştırma, tonlamanın semantik ve estetik fonksiyonlarının tanımlanmasına yönelik tanımlayıcı ve analitik yaklaşımı araştırıyor; antik ve modern anlatımlara dayanarak, dilbilimsel bağlamda, özellikle ifade ve gramer ifadelerinde tonlamanın fonksiyonlarını açıkladı. Soru aracı ve çağrı aracı gibi silinen ifadelerin anlamını anlama ve telafi etmeye yarayan dilbilgisel bir hipotez, koşul cümlesi bölümlerini açıklığa kavuşturma ve madde cümlesini silme, cevabın cümlesini silme ve birlikte silme gibi nelerin silindiğini

\*ماجستير- قسم اللغة العربية- جامعة اسطنبول آيدن- اسطنبول- تركيا

açıklamada bir rolü vardır. Ayrıca bir silme hatası olabilirde bazen. İbn- Sina'nın tonlamayı konuşulan kelime mesajını analiz etmekte kullandığını ve operatif konuşma analizinde modern Batı dilbilimi tarafından doğrulanan vokal estetik gösterisinde dilsel iletişimdeki önemini vurguladığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Ton, Anlambilim, Gramer, Söylem Analizi.

## INTONATION (DEFINITION AND ITS SIGNIFICANCE FUNCTIONS)

### ABSTRACT

This research traces back the origin of tone and what is it for ancient and modern scholars of Arabic language; and theorists. This analytical descriptive research aims at identifying the significance and aesthetic functions. It depends on what the ancient and modern scholars put. It shows the functions of toning in the linguistic context especially for the semantic and syntactic significances. Hence, toning is considered as a syntactic clue that helps to understand meaning and replaces some omitted utterances such as question words and the addressing article. It also has a role in clarifying the components of conditionals and justifies the omission of some parts of the conditionals such as the omission of the *if clause* or the *main sentence* in a conditional; or even in omitting both of them. It is also behind the omission of adjectives. It is proved that it is sometimes the reason for omission. Add to that, Avicenne used toning to analyze the spoken messages and stressed its importance in linguistic communication and in showing the beauty of phonetics. That was proved by modern Western linguists who analyze the spoken discourse.

**Key Words:** intonation significance, syntax, analyses of discourse

### المقدمة

السلسلة الكلامية مجموع اندماجات لعناصر لغوية غير قابلة للفصل، ولكل جزء منها الحيز الذي يربطه بغيره ويكتمله، ويُعدُّ التنغيم من أبرز الظواهر الصوتية التطريزية المؤثرة في الكلام المنطوق، وأحد ركائز جودة نطق الكلمات، و الحامل الصوتي للمشاعر والانفعالات التي تظهر ضمن سياق تنغيمي مرافق للحدث المعبر عنه، والموضح للمقاصد التي يرمي إليها المتكلم، وهو أحد أهم روابط الكلام التي تعوّض المقولات اللغوية المحذوفة، فعلم اللغة لا تنفصل بعضها عن بعض إلا لدواعٍ تفصيلية علمية، فاللغة العربية نسيج متكامل مؤثر ومتأثر ببعضه ببعض، وكذلك التنغيم أحد عناصر اللغة المنطوقة التي لا تنفك عنها، والتفصيل فيها في هذا البحث لبيان التكامل اللغوي ومعرفة أثر الجزء في كمال الكل، ويأتي البحث الحالي ليكمل ما قدّمته الدراسات السابقة من نتائج تسهم في بلورة مفهوم التنغيم ووظائفه، وبحسب اطلعنا على الدراسات السابقة لم نجد أنها أهتمت بوظيفة

التنغيم في تحليل الخطاب المنطوق، وهو الجانب الذي يحاول البحث التركيز عليه من خلال المناقشة والتحليل من خلال مراجع عربية قديمة ومراجع غربية حديثة.

## 1. مفهوم التنغيم

### 1.1 التنغيم عند العرب القدامى

التنغيم لغةً: التَّغْمَةُ: جرس الكلمة وحسن الصَّوت في القراءة وغيرها، والتَّغْمَةُ، الكلام الحسن". (ابن منظور، بدون تاريخ، ص 15/950) فالتنغيم يدل على جودة أداء الكلام المنطوق.

أما اصطلاحاً فيمكننا القول بأن مفهومه من حيث المضمون مشابه لمفهوم التنغيم في اللسانيات الحديثة ولاسيما عند الفارابي وابن سينا، وهو التلوين الصوتي الذي يرافق ويوائم الكلام المنطوق ويبيّن جمالياته

ويشرح الفارابي أسباب الحدة والثقل في التغم من الناحية الفيزيولوجية فيقول: "أسباب الحدة والثقل في التغم الإنشائية، هي ذاتها أسباب الحدة والثقل في التغم المسموعة من المزامير، فإنّ الحلو كآثما مزامير طبيعية، والمزامير كآثما حلو صناعية، والتصويت الإنشائي يحدث بسلوك الهواء في الحلو وقرعه مقعرات أجزاء الحلو وأجزاء سائر الأعضاء التي يسلك فيها...، وكذلك إن صدم الهواء السالك، أو بعض أجزائه جزءاً من الحلو أقرب للقوة التي تدفع الهواء، كان الصوت أحده، وإن صدم جزءاً من الحلو أبعد عن القوة الدافعة له كان أثقل". (الفارابي، بدون تاريخ، ص. 1066) ولعل هذا إن دل على شيء فإنما يدل على التقارب الشديد بين علم الأصوات وعلم الموسيقى، ويمكننا أن نُجري ذلك على أمور كثيرة في علم الأصوات، فالتأي إذا ضُغَط على أحد ثقبه بطريقة خاطئة، ينتج عنه عدم الانتظام في الصوت الصادر عنه مما يجعل النفوس تنفر عنه، فكذا ما يتعلق بنطق الأصوات ونبرها وتنغيمها إن حدث فيه أي خطأ، فيؤدي إلى عدم جودة النطق، والنفور منه، وكل ما تألف كان أهي في السمع.

ولا يتعد ابن سينا برأيه كثيراً عن الفارابي، فالتنغيم عنده هو الصورة النطقية الأدائية التي تعكس ما يجول في خاطر المتكلم، فكل انفعال تبعث منه نغمة تناسبه، فيشبه أن يكون الثقل والجهر يتبع الفخامة، والحاد المخافت فته تتبع ضعف النفس، وجميع هذا يُستعمل عند المخاطب، إمّا لأنّ يتصور الإنسان بخلق تلك النغمة أو بانفعالها عندما يتكلم، وإمّا لأنّ يتشبه نفس السامع بما يناسب تلك النغمة قساوة وغضباً، أو رقة وحلماً". (ابن سينا، 1954، ص. 189) ويتضح من كلام ابن سينا أنّ التنغيم عنصر دلالي مؤثر في إيضاح الرسالة الكلامية، وفي جذب السامع إلى التفاعل مع تلك الرسالة، وقد وضّح ابن سينا أنّ التنغيم متباين في درجته منه النغمة المرتفعة ومنه المنخفضة والمتوسطة.

أما ابن جني فقد تحدّث عن وظيفة التنغيم ضمن السياق اللغوي، بوصفه قرينة لفظية تحمل المعنى وتحدد الدلالة، يقول في باب حذف الصفة، قد تُحذف الصفة وتدل عليها الحال يقول: "من قوهم: سيّر عليه ليل، وهم يريدون: ليلٌ طويلٌ، وكأثما هذا إمّا حذفت فيه الصفة لما دلّت الحال على موضعها، وذلك أنك تُحس من كلام القائل لذلك من التطريب والتطريح والتفخيم والتعظيم ما يقوم مقام قوله: طويل أو نحو ذلك...، وكذلك تقول: سألناه فوجدناه إنساناً، وتمكن الصوت بإنسان وتفخّمه، فتستغني بذلك عن وصفه

بقولك، سمحا أو جوادا أو نحو ذلك". (ابن جني، 1952، ص. 270-272 / 2) ابن جني رائد علم الأصوات العربية لم يذكر مصطلح التنغيم أو التّعمة، وذكر صفات التنغيم من تطويل وتمكين للصوت وتفخيم وغيره، لكنّه بعقريته اللغوية تحدّث عن ماهية التنغيم، وحدّد وظيفته النحوية، كذلك نجدّه في كتابه سر صناعة الإعراب يذكر المقاربة بين علم الأصوات والموسيقى، فيُشَبِّه جهاز النطق عند الإنسان بالناي الذي تصدر عن خروقه نغمات مختلفة بحسب الجهة التي يضغط فيها الزامر على الخروق المنسوفة، كذلك جهاز النطق عند الإنسان تصدر عنه أصوات مختلفة " إذا قُطِع الصوت في الحلق والغم باعتماد على جهات مختلفة، وكان سبب استماعنا لهذه الأصوات،... وإنما أردنا بهذا التمثيل الإصابة والتقريب،... فعلم الأصوات له تعلق ومشاركة للموسيقى، لما فيه من صنعة الأصوات والتّغم ". (ابن جني، 2000، ص 22-21 / 1) وهذا يؤكّد ما ذهب إليه الفارابي من المقاربة بين علم الموسيقى وعلم الأصوات.

أمّا السمرقندي فقد أعطى مفهوم التنغيم حقه من الشرح والتفصيل في قصيدته العقد الفريد، موضحاً أهمية التلويحات الصوتية في التمييز بين معاني الأدوات النحوية يقول:

"إذا (ما) لنفي أو لجحد فصوتها از  
فعن وللاستفهام مكسّن وعدّلا  
وفي غيرها اخفض صوتها والذي بما  
شبيهة بمعناه فقسه لفضلاً  
كهزمة الاستفهام مع منْ وأنْ وإنْ  
وأفعل تفضيل وكيف وهنْ ولا

قال في الشرح: مثال ذلك (ما قلت) ويرفع الصوت بـ "ما" يُعلم أنّها نافية، وإذا خفض الصوت يُعلم أنّها خبرية، وإذا جعلت بين بين يُعلم أنّها استفهامية، وهذه عادة جارية في

جميع الكلام وجميع الألسن"<sup>1</sup>. (قدوري الحمد، 2004، ص 488). ونفهم من كلام السمرقندي أنّ التنغيم أو التلويح في الأداء الصوتي عامل مؤثر في دلالة السياق لأنّه أحد القرائن اللفظية الدالة على المعنى، وأنّه عادة لغوية متداخلة مع النسيج اللغوي العام في أي حدث كلامي وفي أية لغة.

## 2.1 التنغيم عند علماء التجويد والقراءات

اهتم علماء القراءات والتجويد التّدامي بالتنغيم في قراءة القرآن الكريم، لأنّ التنغيم أحد عناصر السياق اللفظي، الذي يدل على المعنى، و بوصفه أحد سمات جماليات الأداء، قال الله عزّ وجل: [ورتل القرآن ترتيلاً] (المزمل، 3) "وكمال ترتيله تفخيم ألفاظه والإبانة عن حروفه، وأنّ يسكت بين النفس والنفس حتّى يرجع إليه نفسه،... فمن أراد أن يقرأ القرآن بكمال الترتيل، فليقرأه على منزله، فإن كان يقرأ تهديداً لفظ به لفظ المتهدد، وإن كان يقرأ لفظ تعظيم لفظ به على التعظيم". (الزركشي، 1984، ص. 450) فالزركشي يبيّن أهمية التنغيم في القرآن ودوره في الإفصاح عن المعاني، ويرى أنّ يتمثل القارئ الألفاظ من خلال التّعمة المناسبة لطبيعة اللفظ حتّى تتم شروط القراءة السليمة.

وقد رأى علماء التجويد أنّ التنغيم قرينة تدل على المعنى، وتحدّت السيوطي عن أهمية التنغيم المتمثل في مدّ المبالغة في التّقي، " وهو سبب معنوي مقصود عند العرب،... ومنه مدّ التعظيم في نحو [ لا إله إلاّ الله ] (الصفات، 35)، وإنّما سُمّي مدّ المبالغة

1 هذا النص مأخوذ من مخطوط بعنوان "روح المرید في شرح العقد الفريد" 1



لأنه طلب للمبالغة في نفي إلهية سوى الله سبحانه،... وهذا مذهب معروف عند العرب لأنها تمدّ عند الدعاء، وعند الاستغاثة، وعند المبالغة في نفي الشيء". (السيوطي، بدون تاريخ، ص 624) فالسيوطي أكد أهمية التنغيم في القرآن كونه قرينة تدل على المعنى المراد، وليس محض أداة تزينية في القراءة، ويبيّن الحالات التي يلازمها مدّ المبالغة في الكلام، وأشار أنها عادة مستعملة عند العرب في الأداء الصوتي.

وذكر المرعشي أهمية التنغيم بوصفه قرينة لفظية في النحو، قال: " يقول صاحب المدارك، في قوله تعالى: " قال الله على ما نقول وكيل" يوسف66" قال: بعضهم يسكت على "قال" لأن المعنى قال يعقوب، غير أنّ السكت يفصل بين القول والمقول، وذا لا يجوز، فالأولى أن يُفترق بينهما بالصوت فيُقتصر بقوة التّغمة اسم الله تعالى". ( المرعشي، 2008، ص. 282) يشرح المرعشي قول التّسفي فيقول: قوله "فيُقتصر" معناه يُمنع اسم الله أن يكون فاعلاً لقال بقوة التّغمة فيُعلم أنه ليس بفاعل لقال. وأكد الجزري ضرورة إعطاء الحروف حقّها من حيث بيان مخارجها وصفاتها، وتمثّل معانيها في الأداء، بقول في قصيدته التي خصها بشرح أحكام التجويد:

وهو إعطاء الحروف حقّها  
من صفة لها ومستحقّها  
وردّ كلّ واحد لأصله  
واللفظ في نظيره كمثلها

وقال الشارح: " (ردّ) أي إرجاع كل واحد من الحروف لمخرجه الأصلي، قوله: (واللفظ في نظيره) أي النطق في نظير هذا الحرف - إذا تكرر - كالتكسر به أوّل مرة". (ابن الجزري، 2001، ص. 47) إلّا أننا نخالف رأي الشارح ونرى فيه غير ما رأى، فلا يُعقل أن المراد من قول الجزري: (واللفظ في نظيره كمثلها) أنه إذا تكرر الحرف ينطق بالصورة نفسها التي تُنطق بها أوّل مرة، لأنّ بعض الحروف يتغير النطق بها إذا جاورت حروفاً أخرى ففُتّق أو تُفجّم مثل (الله أكبر، بسم الله) الأولى مفخمة والثانية مرققة، والذي نود الإشارة إليه أن الجزري أراد بعبارة تنغيم الكلمات والتلوين الصوتي فيها تبعاً لمعانيها ولما تحملها من انفعالات نفسية. وللتنغيم وظيفة جمالية تتمثل في حُسن الأداء، وتشويق النفوس إلى لدّة السماع، ولاسيما في تلاوة القرآن الكريم، فالتنوعات الصوتية إنّما هي صورة للانفعالات التي تنتاب القارئ حين قراءة القرآن، وتعكس مدى التواصل الروحي بين وقع المعنى في النفس وتجليه بالأداء الحسن، الذي نبّه عليه علماء القراءات والتجويد، وتحدث علماء العربية عن أهميته في القراءة، وبيّنوا وظائفه في بيان المعنى وفي النحو أيضاً كقرينة لفظية، وعبروا عن التنغيم من خلال أبعاد النفسية واللغوية، وبيّنوا وظيفته في السياق اللغوي.

### 3.1 التنغيم عند اللغويين المحدثين

تعددت آراء المحدثين في تحديد مفهوم التنغيم "Intonation"، إلّا أنّها تكاد تدور في فلك واحد مع وجود اختلافات ليست جوهرية، التنغيم في اصطلاح المحدثين هو: عبارة عن تتابع التّغمات الموسيقية أو الإيقاعات في حدث كلامي معيّن، ويرى المحدثون أنّ التنغيم قمة الظواهر التي تكسو المنطوق كلّ وقد صتّفها بعضهم فونيمات الثانوية "Secondary phonemes" أو فونيمات فوق التركيبية أو فوق القطعية "Supra segmental phonemes"، وحسبها آخرون ظواهر تطريزية، "Prosodic features" ومهما اختلفت جهات النّظر في التسمية، فما يزال التنغيم هو الخاصة الصوتية

الجامعة التي تلف المنطوق أجمعه، وتتخلل عناصره المكونة، وتكسبه تلويناً موسيقياً معيناً حسب مبناه وحسب مقاصده التعبيرية وفقاً لسياق الحال أو المقام.

ويذهب مختار عمر إلى أنّ التنغيمات "Intonations" أو التنوعات التنغيمية "Intonations tones" هي تتابعات مطردة من مختلف أنواع الدرجات الصوتية على جملة كاملة أو أجزاء متتابعة، وهو وصف للجمل وأجزاء الجمل وليس للكلمات المختلفة المعزلة، ومعظم اللغات يمكن أن تُسمى لغات تنغيمية لأنها تستخدم التنوعات الموسيقية في الكلام بطريقة تميزية تُفترق بين المعاني...، وهناك نوعان من اختلاف درجة الصوت "Voice" Pitch نوع يُسمى بالنغمة أو التون tone وهنا تقوم درجات الصوت المختلفة بدورها المميز على مستوى الكلمة ولذا تُسمى نونات الكلمة ونوع يُسمى بالتنغيم "Intonation"، وهنا تقوم درجات الصوت المختلفة بدورها المميز على مستوى الجملة أو العبارة أو مجموعة الكلمات". ( مختار عمر، 1997، ص 226-230)

والنغمة هي اللحن عند بعض المحدثين، وبعضهم يُفترق بينهما " فأما النغمة فيُقصد بها تنغيم المقطع الواحد في عموم المجموعة الكلامية، فنوصف بأنها صاعدة أو هابطة أو مستوية، وأما اللحن فهو مجموعة النغمات في المجموعة الكلامية، أي الترتيب الأفقي للنغمات، ويقترّب بذلك معنى اللحن من دلالة التنغيم". (قدوري الحمد، 2004، ص. 243)

ذهبت الآراء السابقة إلى أنّ التنغيم هو تنوع في الدرجات الموسيقية للكلام المنطوق، يؤدي دوراً تمييزياً ويفترق بين المعاني، والتنغيم ظاهرة صوتية تخضع للسياق، مثل كلمة (نعم) قد تحمل دلالة التأكيد أو السخرية أو غيرها تبعاً لقصد المتكلم، وهي مرتبطة بسياق كلامي معين هو الذي أكسبها معنى معين، وهذا مرتبط بارتفاع وانخفاض الصوت في أثناء نطق الكلام، مثلاً إذا قلت: لا أريد الذهاب، يمكن أن تأخذ معنيين مختلفين بحسب الأداء الصوتي والتنغيم، الأول النفي لمضمون الجملة، والثاني التأكيد لها.

وتتنوع درجة النغمات في الكلام، تبعاً للموقف الانفعالي الذي يقوم به المتكلم، من غضب أو فرح أو هدوء، أو غيره، وتبعاً لمقاصد المتكلم، من سؤال أو تعجب أو استهزاء أو إخبار أو غيرها، فلكل منها درجة معينة في الصوت تصاحبها وتعبر عنها، والنغمة من حيث الدرجة هي: النغمة المنخفضة "Low"، النغمة العادية أو المتوسطة "Normal"، النغمة العالية "High"، النغمة العالية جداً "High extra"، إنّ وصف النغمات بالانخفاض والعلو راجع إلى عدد ذبذبات الصوت، فدرجة النغمة تعلق كلما زاد عدد ذبذبات الصوت، وتنخفض كلما انخفض عدد الذبذبات.

## 2. وظائف التنغيم

### 1.2 الدلالة التعبيرية

للتنغيم أثر بالغ في الإفصاح عن الانفعالات التي تختلج في نفس المتكلم، من دهشة وتعجب وخوفٍ وحرزٍ وفرحٍ وغيرها...، وغالباً ما يصاحب التنغيم التعبير عن تلك الحالات فلا يمكن أن تُعبّر عن حزنك من غير نغمة تعبيرية موائمة للحديث، وكذلك الأمر في كل انفعال نفسي أو ذهني، فالكلام يحمل نغماتٍ متنوعة من الدرجات الصوتية، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، وكل واحدة تتوافق مع حدث كلامي معين، وهو ما يجعل التأثير أقوى في نفس المتلقي، ويعيد التنغيم من أهمّ القرائن الصوتية في اللغة

التي تساعد على عملية الفهم والإفهام، فمن خلاله تتجلى موسيقى اللغة، وتتضح المعاني، ونحسب أنّ للتنغيم دوراً لا يخفى في تعليم اللغات، ولاسيما في اللغة العربية، لتوضيحه للمعاني ولارتباطه الوثيق بالدلالة، النحو، تحليل الخطاب، وغيرها، وهي معارف تثري كفاية معلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، وهو الأمر الذي ينعكس إيجابياً على تحصيل المتعلمين.

إنّ تنوع التنغيم يُمكن المتحدث أن يُعبّر عن رغباته وانفعالاته ومشاعره المختلفة، "ويمكن أن نغير الجملة من خبر إلى استفهام إلى توكيد إلى انفعال إلى تعجب...، دون أن نغير دلالة الكلمات المكونة، ومع تغير فقط في نوع التنغيم". (مختار عمر، 1997، ص. 230) فجملة (نوح زيد) تنطق بعدة مستويات من التنغيم، تدل كل واحدة منها على معنى مختلف، فيمكن أن تأخذ دلالة الاستفهام والسؤال، أو التهكم والسخرية، أو الإخبار، والذي يحدد الدلالة المرادة هو التنغيم المرافق لنطق الكلمة، وبذلك تقوم التنوعات التنغيمية بتوليد عدّة جمل مختلفة الدلالة، من تركيب واحد.

يرى فندريس: "الإنسان لا يستخدم اللغة فحسب للتعبير عن شيء، بل للتعبير عن نفسه أيضاً، ولا ينبغي أن نُدخل في اعتبارنا فقط الصورة التي تصاغ عليه الأفكار، بل أيضاً العلاقات التي توجد بين الأفكار وبين حساسية المتكلم...، إنّ التعبير عن أية فكرة لا يخلو مطلقاً من لون عاطفي، والسلم الانفعالي نفسه لا يجوي نعمة واحدة تخلو من العاطفة، إذ ليس هناك إلّا عواطف يمتثل بعضها عن بعض". (فندريس، 2014، ص. 183) استخدام اللغة بنمط واحد شبه مستحيل، لأن اللغة لا تقبل الرتوب أو التّمطية، وما يجعل اللغة أكثر حيوية هي التنوعات الموسيقية في الكلام واستعمال التّغيمات المتنوعة، فالتعبير عن المشاعر والانفعالات لا يحدث إلّا ضمن سياق تنغيمي مرافق للحدث المعبر عنه، وهذا السياق يحقق عملية التواصل والتفاعل اللغوي، وهو أشد حاجات المتعلّم اللغوية التي لا بُدّ من العناية بها في أثناء عملية تعليم اللغة.

## 2.2 القيم الارتباطية بين التنغيم والنحو

يعدّ التنغيم أحد القرائن اللفظية التي تدل على المعنى، والتي تساعد على تحديد إعراب كلمة ما ضمن السياق المنطوق، وقد أكد علماء العربية القدامى أهمية التنغيم على المستوى النحوي بوصفه قرينة لفظية تدل على المعنى، واستناداً على التنغيم فسر اللغويون ظواهر كانت تعدّ خارجة عن السياق النحوي، من ذلك ما رواه الزجاجي عن مناظرة جرت بين الكسائي والبيدي بحضرة الرشيد، حين سأل البيدي الكسائي عن بيت شعر وطلب منه أن يبين له إن كان البيت صحيحاً أم فيه عيب، فأشده:

ما رأينا حَرَباً ن      قَرَّ البيض عنه صقُرُ

لا يكون العيرُ مُهراً      لا يكون المهْرُ مُهراً<sup>2</sup>

قال الكسائي: "قد أقوى الشاعر، فقال البيدي: انظر جيداً، فقال: أقوى لا بُدّ أن ينصب المهر الثانية على أنه خبر كان، قال: فضرب البيدي بقلنسوته الأرض وقال: الشعر صواب، وأما ابتداء فقال، المهْرُ مُهْرٌ". (الزجاجي، 1999، ص. 195) ويرى الدكتور أحمد كشك أنّ البيدي أدرك صواب البيت من خلال تقديره لنغمة الوقف والتلونين الصوتي المصاحب لجملة (المهر مهر) الذي يستلزم علو النغمة وتلونيتها بما يُبرز نغمة التأكيد فيها، الأمر الذي غاب عن الكسائي الذي لم يُقدّر التنغيم

2 البيت مجهول القائل، والخرب هو بيض الجباري.

المناسب الذي يستلزمه السياق المنطوق، ولو قرأنا البيت نفسه من دون تلوين صوتي يحمل النغمة المناسبة لحكمنا على السياق النحوي في البيت بعدم الصواب فيه، وعلى هذا تكون جملة (المهر مهر) مبتدأ وخبر غير معمولة للفعل الناقص (يكون) وهي جملة استئنافية.

### 1.2.2 التنغيم قرينة لفظية تدل على الصفة المحذوفة

يدل التنغيم على الصفة المحذوفة في السياق النحوي، ومثل ذلك ذكره ابن جني في باب حذف الصفة، وقد ذكرنا أمثلة لذلك في المبحث الأول، ونورد أمثلة أخرى لذلك، يقول ابن جني: "وذلك أن تكون في مدح إنسان والثناء عليه، فنقول: كان والله رجلاً! فزيد في قوة اللفظ ب (الله) ولتمكّن في تمطيط الكلام وإطالة الصوت بما (وعليها) أي رجلاً فاضلاً أو شجاعاً أو كريماً أو نحو ذلك،... وكذلك تقول: سألناه فوجدناه إنساناً، وتمكّن الصوت بإنسان وتفخّمه، فتستغني بذلك عن وصفه بقولك، سمحاً أو جواداً أو نحو ذلك، وكذلك إن ذمته ووصفته بالضيق قلت: سألناه وكان إنساناً! وتزوي وجهك وتقطبه، فيبغني ذلك عن قولك: إنساناً لقيماً أو...، وعلى هذا وما يجري مجراه تحذف الصفة" (ابن جني، 1952، ص. 2/371)

يوضح ابن جني دور التنغيم على أنه قرينة لفظية تدل على الصفة المحذوفة وتغني عن ذكرها. إن مد الصوت وإعطاء نغمة مرتفعة على لفظ الموصوف كقيل بأن يعطي المعنى المراد، ويعني عن ذكر الصفة ذكراً صريحاً، وهذا الموضوع الذي يدل فيه التنغيم على الصفة المحذوفة، يكثر استعماله في اللغة العربية سواءً في المستوى الفصح منها أم في اللهجات العامية، أما إذا لم يؤدّ السياق التنغيمي دوراً في الدلالة على المحذوف، وفي حال عدم وجود قرينة الحال فلا يجوز حذف الصفة، كما أشار ابن جني. وإذا تأملنا قول المرقش الأكبر:

وربّ أسيلة الحدين بكر مهفهفة لها فرعٌ وجيئدُ (المرقش، بدون تاريخ، ص. 51)

نجد أنّ الشاعر يصف محبوبته بأنها ذات فرع وجيد، "والسياق يُثبت بغير شك وجود صفتين محذوفتين لكلتي (فرع وجيد)، وذلك في مقام الإطراء بالجمال والحسن، وعلى رغم ذلك فنحن نحس تفخيماً لكلمة (فرعها) يوحي بصفة الشعر الأسود الفاحم الذي ترضي لونه بيقة العرب، وتفخيماً لكلمة (جيئد) يوحي بطول العنق" (كشك، 2007، ص. 65) والدكتور أحمد كشك يرى أنّ التنغيم المناسب للسياق يوحي بالصفة المحذوفة.

وقد يقول قائل إنّ التنغيم لم يضيف دلالة جديدة غير التي دلّ عليها السياق، وأنّ السياق قد بيّن وجود صفة محذوفة فلماذا نلجأ إلى التنغيم ونفسر به المفسر في الأصل؟ نقول: إنّ دلالة التنغيم هنا دلالة مرتبطة بالحالة الانفعالية أو العاطفية التي تكتنف الشاعر، ونرى أنّ حذف الصفة في هذا الموضوع يعبر عن تلك الحالة الانفعالية، فهو يصف جمال المحبوبة الذي أثر في مشاعره، فأتى التنغيم هنا أكثر دقة وتعبيراً من التصريح بالصفة، وهذا التنغيم يترك أثراً في نفس السامع، ويؤين جمال اللغة ويبرز العنصر الموسيقي فيها، بل إننا نجد أنّ حدوث التنغيم هو علة حذف الصفة.

وكثيراً ما تحذف الصفة ويستغنى عنها بالتنغيم الذي يوحي بها، فيقال مثلاً: اشتريت قلماً ونُغم كلمة قلم بنغمة مرتفعة تدل على صفة القلم، فيبادر السامع بالقول للمتكلم: حقاً! هو فخم؟ على رغم أنّ المتكلم لم يذكر صفة القلم، فلم يقل قلماً فخماً، إلا لأن السامع يفهم ذلك من تنغيم الجملة والأداء الصوتي فيها.

## 2.2.2 أسلوب التعجب

التعجب هو التعبير عن الدهشة والاستغراب من شيء ما، ويكون إما للتعبير عن استعظام فعل فاعل ظاهر المزيّة، وإما عن نقيض الاستعظام، فالتعجب انفعال، وينقسم قسمين هما:

أولاً التعجب السماعي: " وهو غير المبرّر له عند النّحاة، بمعنى أنّه لا ضابط له، وإمّا يُعرف بالقرينة مثل قولهم: (سبحان الله) ونحو (لله دره فارساً) ". (ابن الخباز، 2002، ص.220)

ويشير ابن الخباز إلى أنّ التعجب السماعي لا قاعدة له، ويُعرف بالقرينة، ونحسب أنّ القرينة الصوتيّة المتمثلة بالتنغيم لها دور بارز في إظهار معنى التعجب في هذه الصيغة، فالتنغيم ومدّ الصوت وتفخيمه مع إظهار الدهشة والاستغراب، قرين هذا الأسلوب.

وفي عبارة (ويحّ) يقول سيبويه: " إنك إذا قلت (ويحه) فقد تعجبت وأهمت: من أيّ أمور الرجل تعجبت؟ ومن أيّ الأنواع تعجبت منه؟ فإذا قلت فارساً أو حافظاً، فقد خصصت ولم تُبهم، وبينت في أيّ الأنواع هو ". (سيبويه، 1988، ص. 4/99)

هنا يبيّن سيبويه أن الإجماع ملازم للتعجب، وهذه العبارة لا تُنطق إلا ضمن سياق تنغيمي يُعبّر عنها ويوضح معناها. ثانياً التعجب القياسي: وله صيغتان قياسيتان (ما أفعله) و (أفعل به) " وتقول: ما أمقته وما أبغضه، إمّا تريد أنّه مقبّط، وأنّه مُبغّضٌ إليك، كما تقول ما أبقيه وإمّا أنّه قبيح في عينيك، وما أقدره، إمّا تريد أنّه قدر عندك ". (سيبويه، 1988، ص. 4/99) كما وضع سيبويه أنّ التعجب يأتي مفصّحاً عن الحالة الانفعالية لدى المتكلم، وتكون معبرة عن مشاعر إيجابية أو سلبية لديه، وهذه المشاعر والانفعالات لا يُنطق بها إلا مع أداء تنغيمي يحمل ذات الدفقات العاطفية التي تختلج في نفس المتكلم، فتكون موازنة لها، إنّ مدّ الصوت ب (ما) التعجبية مع حدوث نغمة على فعل التعجب، كفيل بإظهار الدلالة في هذا الأسلوب.

## 3.2.2 أسلوب النداء

أسلوب النداء أسلوب إنشائي، " والغرض من النداء التصويت بالمنادى ليقبل، والغرض من حروف النداء امتداد الصوت وتنبيه المدعو، فإذا كان المنادى متراخياً عن المنادي أو مُعرضاً عنه لا يُقبل إلا بعد اجتهاد، واستعملوا فيه جميع حروف النداء ما خلا الهمزة، ( يا ، أيا ، هيا ، أيّ ) وكلها يمتد بها الصوت ويرتفع ". (ابن يعيش، 2001، ص. 1/361) فمدّ الصوت بأداة النداء لا ينفك عنها، ماعدا الهمزة لأنّها تختص ببناء القريب، فلا حاجة إلى مدّ الصوت فيها، لأنّ المنادى قريب، ولا يُنادى بها البعيد لعدم المدّ فيها.

فمن نداء البعيد قول ذي الرّمة :

أيا ظبية الوعساء بين جلالٍ وبين النقا آ أنت أم أمُّ سالم (ذو الرّمة، 1995، ص. 273)

وأداة النداء ( أيا ) يمتد بها الصوت ويرتفع، للدلالة على نداء البعيد، ويتبعها لفظ المنادى بإظهار نغمة مرتفعة في كامل التركيب (أيا ظبية)، و يُنادى القريب (للتوكيد) والبعيد بأداة النداء (يا) مع عدم المدّ في الصوت، وترفعها نغمة منخفضة أو مستوية،

لأنّ المنادى قريب في مثل (يا زيد) ويكون زيد جليس المبادي، وكقولنا (يا الله) والله عزّ وجل قريب، والغرض من النداء بما التوكيد، والتنغيم يوضح الدلالة.

إنّ التنغيم يُبرز خصائص هذا الأسلوب وهو ملازم له، ويتجلى التنغيم بوصفه قرينة دلالية في أسلوب النداء عند (حذف أداة النداء) فيقوم التنغيم مقام الأداة المحذوفة، كما في قوله عزّ وجلّ: [يوسفُ أعرض عن هذا] (يوسف 29) إنّ قرينة النداء ظاهرة في السياق لاهمالة، ويقدها النحاة بـ يا يوسف، ويرى ابن الحجاز " أنّ حقّ حرف النداء ألا يُحذف، لأنّ الغرض منه إفادة المعنى، وشبهوه بالفعل لأنهم يحذفونه ويقون عمله". (ابن الحجاز، 2002، ص. 321).

ويبقى حذف الأداة أمراً جائزاً كما ذكر النحاة، ومع عدم وجود الأداة فإنّ التنغيم يُعني عنها، فالمنادى يأخذ المدّ الصوتي الذي كان في أداة النداء، فإذا أردنا مناداة (زيد) يمكننا مناداته مع عدم ذكر الأداة، وهذا كثير في الاستعمال اللغوي، لأنّ المتكلم يمدّ الصوت بما مع إظهار نغمة خاصة بالنداء، فيفهم السامع القصد منها، أمّا إذا نطقنا بالكلمة نفسها (زيد) من غير مدّ وتنغيم فإنّ السامع ينتظر إكمال الجملة لعدم وجود دلالة معيّنة فيها، بل إنّ التنغيم هنا يبين نوع الأسلوب في المثالين السابقين، فأحدهما إنشائي والآخر خبري:

زيد - مع مدّ الصوت فيها وإعطائها نغمة النداء = أسلوب إنشائي

زيد - مع عدم مدّ الصوت فيها وإعطائها نغمة هابطة = أسلوب خبري

ويرى الدكتور أحمد البايبي " أنّ النطاقات التنغيمية عموماً هي التي تنصب دليلاً على معنى الجملة، والعلو الموسيقي على وجه الخصوص، هو الذي يحدد البؤرة الدلالية، وحذف الأداة لا يعني حذف النطاقات التنغيمية". (البايبي، 2012، ص. 1/372) وقد يُحذف المنادى وتبقى الأداة، ومع ذلك فإنّ التنغيم يدل على المنادى المحذوف، لأنّ أداة النداء مقترنة لفظياً بالمنادى، فلا يحدث فصل بين أداة النداء والمنادى في أثناء التلفظ بهما، ويرى الدكتور أحمد كشك أنّهما كتلة نطقية واحدة، أمّا في حالة حذف المنادى، فإنّ سكتة خفيفة تعقب التلفظ بأداة النداء، فيُعرف بذلك أنّ نغمة منادى محذوفاً كما في قول الشاعر:

يا لعنة الله والأقوام كلهم<sup>3</sup> والصالحين على سمعان من جار<sup>3</sup>

ويقدر النحاة المحذوف بـ (قوم) أي يا قومي لعنة الله والأقوام...، والتنغيم يدل على المحذوف من التركيب، من خلال مدّ الصوت بأداة النداء، ثم السكتة التي تفصلها عمّا بعدها، وهو ما لا يحدث لو كان المنادى مذكوراً.

وكذلك الأمر في (الندبة) فالندبة نوع من النداء، إذ كلّ مندوب منادى، " اعلم أنّ المندوب مدعو، ولذلك دُكر في فصول النداء، لكنّه على سبيل التّفجع، فأنت تدعوه، وإن كنت تعلم أنّه لا يستجيب، كما تدعو المستغاث به وإن كان بحيث لا يسمع، كأنّه تعدّه حاضراً...، ولما كان مدعوً بحيث لا يسمع أتوا في أوّله بـ (يا) أو (وا) لمدّ الصوت، ولما كان يُسلك في الندبة والنوح مذهب التطريب زاد الألف آخرًا للترنم...، لأنّ المدّ فيها أمكن". (ابن يعيش، 2001، ص. 1/358)

فالتنغيم أحد خصائص هذا الأسلوب، والصفات الصوتية التي ذكرها ابن يعيش، والتي تصحب نداء الندبة والاستغاثة، ماهي إلّا التنغيم.

#### 4.2.2 أسلوب الاستفهام

الاستفهام: طلب العلم بالشيء غير المعلوم لدى المستفهم، وقد يكون الاستفهام حقيقياً يُراد به الفهم أو العلم بالشيء، وقد يكون غير حقيقي يُعزَّرُ به عن معانٍ كثيرة يقصدها المتكلم ويوضحها السياق، والهمزة أمّ الباب في أسلوب الاستفهام، وتختص بالتصوير والتصديق، أما هل تختص بالتصديق الإيجابي فحسب، وهما حرفان، وغيرهما من الأدوات أسماء، وهو أسلوب إنشائي. وللتنغيم أحد القرائن اللفظية التي تؤدي دوراً بارزاً في أسلوب الاستفهام، فمن ذلك دلالة التنغيم على أداة الاستفهام المحذوفة، فكثيراً ما تُحذف أداة الاستفهام، فيدلُّ السياق على الأداة المحذوفة، في مثل قول الشاعر عمر بن أبي ربيعة:

فو الله ما أدري وإن كنت دارياً      بسبع رميّن الجمر أم بشمان

والتقدير (أ بسبع) فقد حُذفت الأداة، ودلَّ عليها وجود (أم)، ومع هذا فإن تنغيم كلمة (بسبع) بنغمة الاستفهام الصاعدة يوحي بأن ثمة أداة استفهام محذوفة.

ومن أحوال حذف همزة الاستفهام مع عدم وجود قرينة تدل عليها في السياق، قول عمر بن أبي ربيعة:

تُمُّ قالوا: تحبها؟ قلتُ بجرّاً      عدد الرمل والحصى والتراب ( بن أبي ربيعة، 1330هـ، ص. 556)

يقول ابن هشام: " واختلّف في قول عمر ابن أبي ربيعة، فقيل أراد أحبها؟ وقيل: إنه خير أي أنت تحبها". ( ابن هشام، 2000، ص. 1/77) والتنغيم يُثبت بلا شك معنى الاستفهام في جملة (تحبها) فإذا قرأنا هذه الجملة بتنغيم الاستفهام، وتنغيم آخر يفهم منه الإخبار، يتبين لنا أنّ الأداء التنغيمي الذي يراد به الاستفهام يحقق تجانساً صوتياً أكثر ملاءمة من التنغيم الذي يُراد به الإخبار، فنغمة الاستفهام صاعدة فالسائل ينتظر الجواب، بينما نغمة الإخبار الذي يُراد به التقرير نغمة هابطة لأنّ المعنى قد تمّ وانتهى، ومن ذلك في القرآن الكريم، قوله عزّ وجلّ: [ تلك نعمةً مُنَّها عليّ ] ( الشعراء، 22) يقول الأخفش: " فيقال: هذا استفهام كأنه قال: أو تلك نعمةً مُنَّها؟ ثمّ فسّر فقال: أن عبدت بني إسرائيل". (الأخفش، 1990، ص. 2/461) فهمة الاستفهام محذوفة، والتنغيم يدلُّ على أنّ الأسلوب هنا أسلوب استفهام، وهذا ما أكده الدكتور أحمد كشك والدكتور أحمد البايبي، وحللا على ذلك قوله عزّ وجلّ: [ قال هذا ربّي ] ( الأنعام 76). على تقدير همزة استفهام محذوفة (أهذا ربّي) وفي حال عدم تقدير همزة الاستفهام يكون أسلوب الآية أسلوباً خبرياً، وهو ما لا يقبله المعنى، وهنا يتضح لنا أنّ التنغيم يحوّل الجملة من أسلوب خبري إلى أسلوب استفهامي أو العكس، ولا بُدَّ من إظهار نغمة الاستفهام في كلِّ ما سبق ذكره، ليتضح المعنى، ويستقيم الأداء.

غالباً ما يخرج أسلوب الاستفهام عن معناه الحقيقي - وهو طلب العلم بالشيء غير المعلوم - إلى معنى آخر يقصده المتكلم ويفهمه السامع، كالأمر والإنكار والتقرير والتعجب وغيرها من المعاني، ويكون التنغيم مُعيناً ودليلاً على فهم المعنى المقصود. فمن الاستفهام الذي يُراد به الأمر: في مثل (أعلمت أنّ عمرواً ذهب؟) أي اعلم أنّ عمرواً ذهب، فلا استفهام هنا أريد به الأمر، أو تبليغ السامع ذلك الأمر، ولا يُقصد به السؤال، والتنغيم هو الذي يوضح المراد من الكلام، وقد يكون استفهاماً حقيقياً، ويُفهم حينئذٍ من التلوين الصوتي والتنغيم في التطق.

ومن الاستفهام الذي يُراد به الإنكار: جملة (كيف قام زيد بهذا؟) فهنا لا ينتظر القائل جواب لسؤاله، وإنما ينكر أمراً، أو يتعجب منه بصيغة منغمة يختلط فيها الاستفهام والتعجب فالجملة تحتل معنى السؤال الحقيقي، ومعنى الإنكار ومعنى التعجب، والتثني هو الذي يُحيل إلى ذهن السامع المعنى الذي رمى إليه المتكلم، ومن ذلك قول الشاعر:

تقولُ عزةٌ قد ملّلت، فقل لها: أعملَ شيءٌ نفسه فأملها<sup>4</sup>

فدلالة الاستفهام هنا هي الإنكار، كقول أحدهم: (أتفعل هذا) فيستخدم صيغة الاستفهام لإنكار ذلك الفعل، ويُفهم القصد من التثني الحاصل في نطق المتكلم.

ومن الاستفهام الذي يراد به التقرير قوله تعالى: [قالوا أأنت فعلت هذا بالهنا يا إبراهيم] (الأنبياء 62) والمراد حمل سيدنا إبراهيم على أن يُقرّ بأنه من حطّم الأصنام التي كان قومه يعبدونها، وهم كانوا يعلمون أنه من فعل ذلك، وغالباً ما تكون نغمة التقرير نغمة هابطة فتدل على المعنى،

ومن الاستفهام الذي يُراد به التعجب: قوله عزّ وجلّ على لسان سليمان - عليه السلام - : [ ما لي لا أرى الهدهد] ( النمل 20) أي أعجب من عدم رؤية الهدهد، والتثني الذي يحمل معنى التعجب تكون نغمته صاعدة مرتفعة مع مدّ الصوت في أداة الاستفهام، ومنه قول ذي الرمة:

ما بأل عينك منها الماء ينسكب كأنه من كُلى مفرية سَرِب ( ذو الرمة، 1995، ص. 10)

ومن الاستفهام الذي يُراد به معنى الاستبطاء: قول المتنبي:

حتّامٌ نحن نساوي النجم في الظلم؟ وما سراً على خفّ ولا قدّم ( المتنبي، 1983، ص. 495)

فالاستفهام هنا لا يُراد به السؤال على الحقيقة، وإنما هو تعبير عن استبطاء مجيء يوم يتمناه الشاعر، والتثني الهابط هنا يوضح دلالة الكلام ويناسب المعنى الذي رمى إليه الشاعر، ومنه قول (متى نعود إلى الديار؟) فيه استبطاء لمجيء يوم العودة وشوق إلى ذلك اليوم المنتظر الذي تتحقق فيه الآمال، وهذا الكلام يناسبه تنغيم مستوي ينتهي بنغمة هابطة تعبر عن حالة الانكسار والتحسّر والشوق، ومثله (كم دعوتك؟) فيه معنى الاستبطاء والتضجر ويحدّد التنغيم هذا المعنى أو غيره.

وتأتي (هل) بمعنى قد فتخرج بذلك عن معنى الاستفهام الحقيقي، كما في قوله تعالى: [هل أتى على الإنسان حينٌ من الدهر لم يكن شيئاً مذكوراً] (الإنسان 1) " تأتي هل بمعنى قد وذلك مع الفعل، وبذلك فسّر ابن عباس قوله تعالى ". (ابن هشام، 2000، ص. 4/336) أي قد أتى على الإنسان حين من الدهر...

ويقول السكاكي: " إذا قلت: (هل لي من شفيع) في مقام لا يسع فيه إمكان التصديق بشفيع، امتنع إجراء الاستفهام على أصله، وولد بمعونة قرائن الأحوال معنى التثني " (لسكاكي، 1987، ص. 304). وكذلك في قول (هل لي برويتك) أي أتقني رؤيتك، " وقد تكون بمعنى النفي، كما في قوله تعالى: [هل جزاء الإحسان إلا الإحسان] (الرحمن 60)، أي ما جزاء الإحسان إلا... " (السيوطي، 1987، 2/297) فقد خرجت هل عن معناها إلى معنى النفي، والتثني يُبرز معنى النفي في الجملة.



وكما أسلفنا فإنَّ كلَّ تركيب استفهامي يحتمل أكثر من معنى إما على الحقيقة وإما ما هو خارج عنها، والتنغيم أحد أهمّ القرائن اللفظية التي تحدد المعنى المراد، ويُقاس على ذلك كثير في الاستعمال اللغوي، سواء أكان ذلك على المستوى الفصيح أم اللهجات

## 5.2.2 أسلوب الشرط

أسلوب يتألف من أداة الشرط ومن جملتين متلازمتين، الأولى جملة فعل الشرط، والثانية جملة جواب الشرط، وتكون الأولى شرط حصول الثانية.

يرى الدكتور أحمد كشك أنّ أسلوب الشرط يخضع في كثير من قضاياها للتنغيم، فأداة الشرط مع فعل الشرط يشكّلان القسم الأول من هذا الأسلوب، ويكون التنغيم مرافقاً لهما إذ ينطقان معاً، ثم يأتي الجواب ويكون تنغيمه واضحاً يوضح الدلالة فيه. فإذا قلنا: (إنّ تدرّسْ تنجح) نلاحظ أنّ القسم الأول من أسلوب الشرط اكتسب بأداء تنغيمي أظهر معنى الشرط من خلال تلازم أداة الشرط مع فعل الشرط، فشكلاً عنصراً تنغيمياً واحداً، فالضغط على أداة الشرط وتمكين الصوت فيها يُبرز معنى الشرط، ويأتي نطق الفعل بعدها مباشرة بتنغيم مرتفع صاعد يدلّ على أنّ للكلام تنمة لا يكتمل المعنى إلّا بها، ثم تحدث سكتة أو وقفة بعدهما، فيأتي الجواب بنغمة هابطة تدل على اكتمال المعنى.

وعند اقتران جواب الشرط بالفاء يتغير النطاق التنغيمي " فعلى حين يُطلب الإبطاء بالجواب في جملة (من يذاكر ينجح) فإنّ الإسراع ميسم الجواب في جملة (من يذاكر فالنجاح حليفه)، إذ الربط بالفاء يُحدث إسراعاً عند النطق بالجواب ". (كشك، 2007، ص 66)

### أ- حذف جملة الشرط

ويكون التنغيم دليلاً على حذف جملة الشرط وحذف جملة الشرط بعد الأداة كثير، كقول الأوصح:

فطلّقها فلست لها بكفء وإلاّ يعلّ مفرقك الحسام (الأوصح، 1994، ص. 594)

أي إنّ لا تطلقها، فتنغيم (إلاّ) بنغمة مرتفعة صاعدة تبرز معنى التهديد والوعيد، ثمّ وجود سكتة بعدها يدل على أنّ جملة محذوفة، ويوضح الدلالة في ذلك.

### ب- حذف جملة جواب الشرط

تُحذف جملة جواب الشرط إنّ دلّ عليها دليلٌ في الكلام، أو إذا سُبقت بجملة تتضمن معنى الجواب، أو إذا سبقت بقسم، أو إذا كانت جملة فعل الشرط فعلها ماض.

في جملة شرطية مثل، (أنت ظالمٌ إنّ فعلت) انقسم النحاة فريقين، الأول يرى أنّ جملة جواب الشرط محذوفة، دلّ عليها الكلام السابق لها، ولا يُعتدّ بالكلام السابق لها على أنه جواب، إذ ليس من حقّ الجواب أنّ يتقدم على جملة فعل الشرط، أما الفريق الثاني " الكوفيون وأبو زيد والمبرد، فيزعمون في نحو (أنت ظالمٌ إنّ فعلت) أنّ السابق على الأداة هو الجواب لا دليلٌ على الجواب ". (السيوطي، 1987، ص. 4/87) والجمهور على رأي الفريق الأول، لأنّ الجواب لا يُبدّ من تأخره عن الشرط لأنّه أثره ومسببه.

إنّ التنغيم بوصفه أحد عناصر السياق التي توضح الدلالة، يُبيح لنا أن نُسلم برأي الفريق الثاني، وأنّ نتخذ من الكلام السابق لجملة الشرط (أنت ظالم) جواباً لجملة الشرط (إنّ فعلت) لأنّ التنغيم يُقسّم هذه الجملة إلى عنصرين تنغيمين، فالأول (أنت

ظالم) بأداء تنغيمة صاعداً، يجعل السامع متلهفياً إلى تنمة الجملة ومعرفة السبب، ثم يأتي العنصر التنغيمة الثاني ليُبين السبب وبذلك تبقى جملة الشرط هي المسببة للجواب، على رغم اختلاف رتبة الكلام، إلا أن رتبة انتظام المعاني بقيت كما هي من حيث الارتباط والدلالة، وهذا مرتبط بالتنعيم المناسب للجملة.

لكن هناك أدوات شرط لها الصدارة في الجملة، فلا ينبغي تقدم الجواب عليها، مثل (من، ما، متى، أينما) فأَي تغير في الرتبة يترتب عليه تغير في نوع الجملة من أسميّة إلى فعلية ويذهب بإحساس الشرط، كما ذكر الدكتور أحمد كشك، فجملة (متى تسافر أسافر) إذا تقدم الجواب أصبحت جملة فعلية، ويتغير معنى متى من شرطية إلى ظرفية بمعنى حين، لذلك نقول إن التنعيم لا يخرق القواعد النحوية، بل يؤكدتها ويوضحها إذا أمكن ذلك.

### ج- حذف جملي الشرط والجواب

يقول السيوطي: "إنما كانت (إن) أصل أدوات الشرط لأنها حرف، وأصل المعاني للحرف، ولأن الشرط بما أعظم ما كان عيناً أو زماناً أو مكاناً، ومن ثم اختصت بأمور منها جواز حذف الفعلين بعدها". (السيوطي، 1987، ص. 2/272) فيجوز حذف الكلام برؤيته بعد (إن) كما في قول الراجز رؤية :

قالت بنات العمّ يا سلمى: وإن

كان فقيراً مُعديماً قالت: وإن (العجاج، بدون تاريخ، ص. 186)

إي وإن كان فقيراً مُعديماً رضيت به، فقد حذف فعل الشرط وجوابه بعد إن الشرطية لدلالة السياق عليه، والتنعيم أحد عناصر السياق اللفظي، ويدلّ في هذا الموضع على الكلام المحذوف، فنغمة التأكيد الصاعدة أغنت عن ذكر المحذوف ودلت عليه، صحيح أن السياق العام معزل عن التنعيم ينبي بأن ثمة كلاماً محذوفاً، لكن إذا أضفنا عنصر التنعيم تتضافر القران وتكون الدلالة أبين وأيسر.

### 3.2 خلاصة القيم الارتباطية بين النحو والتنعيم

التنعيم لا يظهر معزل عن العلاقات النحوية، بل هو ملازم لها، ولا يخرج عن قوانينها، فغالباً ما يكون مبيّناً وموضحاً لعنصر محذوف في السياق، فالسياق اللفظي أو المنطوق، هو جزء من بنية اللغة، ولا يمكن تجاهله أو فصله عن السياق العام، " فالتنعيم لا يُنشئ علاقات نحوية ليست موجودة ولكنه يختار بعض العلاقات النحوية القابعة تحت السطح المنطوق، ويُظهر تأثيرها في التفسير، وقد يساعد على التوزيع التحليلي للنص الواحد، بحيث يمكن مع تنعيم معين أن يكون النص كله جملة واحدة ومع تنعيم آخر يكون أكثر من جملة ". (حماسة، 2000، ص. 121) وهذا يعني أنّ التنعيم أحد العناصر التي تساعد على فهم البنية العميقة للجملة.

وفي النهاية تبين لنا ارتباط التنعيم بالدلالة النحوية، وعلاقته في توضيح دلالة كثير من أساليب اللغة العربية، وقد ذكرنا جزءاً منها، لكونها الأكثر استعمالاً، ومما لاشك فيه أن هذه القضايا النحوية التي يصاحبها التنعيم يكون مُعرباً في فهمها .

### 4. أثر التنعيم في تحليل الخطاب المنطوق

الأسلوبية " تدرس الأسلوبية وقائع التعبير اللغوي من ناحية مضامينها الوجدانية، أي أمّا تعبير الوقائع للحساسية المعبر عنها لغوياً، كما تدرس فعل الوقائع اللغوية على الحساسية". (جرو، 1994، ص 52) والتنغيم أحد أبرز العناصر اللغوية المنطوقة التي ترتبط بالتعبير اللغوي الذي ينقل حساسية المتكلم، إنّ آية حالة تعبيرية لا بُدّ أن تتوافق بمزايا صوتية تُعبّر عنها، بل تكون جزء منها.

إنّ الحدث الكلامي إمّا هو الصورة اللفظية لكلّ فكرة ذهنية أو انفعال نفسي، والجانب المنطوق منه، يحمل صوراً متنوعة من أشكال التعبير، تؤثر في تحليل الخطاب، ويرى بيير جرو أنّ الأسلوبية التعبيرية تتضمن الأداء الصوتي في الكلام المنطوق، أقول: (أشكركم) وإذا نظرنا في هذا القول، فسنرى أنّه من ناحية صوتية يتضمن ثلاثة وجوه هي:

1- الأصوات ذاتها: إذا كانت مستقلة عن أيّ نبرة خاصة، فإنّ لها في كلمة (أشكركم) قيمة اتصالية، وتُبلّغ المتلقي امتناني.

2- "أما التبر العفوي وغير الشعوري، فيكشف عن الأصول الاجتماعية، أو النفسية البيولوجية في الوقت نفسه.

3- والتبر الإرادي يهدف إلى إحداث انطباع محدد لدى المتلقي، ويكون ذلك حين إرادة التعبير عن مشاعر مثل الاحترام، السخرية، وغيرها...". (جرو، 1994، ص 53) فكلمة واحدة قد تحمل دلالات تعبيرية مختلفة ما إن يحدث تغير في نبرة الصوت، وهي التي تكون ناتجة عن انفعال نفسي أو ذهني، وهذا ينطبق على التنغيم مصحوباً بالتبر في اللغة العربية، إذ إنّ التبر وحده في اللغة العربية لا يُحدث دلالة معينة.

" إنّ اللغة المنطوقة لها قوانينها الناظمة ومعاييرها المختلفة عن مثيلاتها التي تعرفها اللغة المكتوبة...، فالصورة المكتوبة مثلاً ليس فيها سوى احتمالات وإمكانات محدودة جداً، لعرض الخصائص والسّمات الصوتية فوق المقطعية، وتمثيلها كالتبر وطريقة التنغيم، وسرعة الكلام، والاستراحات الكلامية ". (ساندريس، 2003، ص. 74) فاللغة المنطوقة لها مزايا من أهمها التبر والتنغيم كما أشار ساندريس، وهي التي تُكسب الحدث الكلامي قيمة تعبيرية في السياق اللغوي المنطوق به، وتُحدث اتصالاً وتفاعلاً بين قطبي الرسالة، المرسل والمتلقي، مما ينتج عنه قيم تعبيرية، قابلة للتحليل، بعناصرها القصدية أو غير القصدية.

إنّ المتكلم في حالة قراءته لنص مكتوب، يلتزم أداءً صوتياً ما، يحاول فيه إقناع سامعيه والتأثير فيهم، ولاسيّما في الخطابات الدينية والسياسية، فتنوع التنغيم والالتزام بالتبرات المعينة، يُكسب الخطاب سمة معينة قد تكون حماسية أو عاطفية أو بقصد بث الرعب في النفوس أو غيرها، وهو مما يجعل المتلقي أكثر تفاعلاً مع الخطاب، وإذا افترضنا وجود خطاب من هذا النوع خالٍ عن الأداء الصوتي التعبيري، فلا نعتقد أن تأثيره في النفوس يبلغ تأثير سابقه، وغالباً ما يكون هذا النوع الأداء الصوتي المصحوب بالتنغيم قصدياً.

فاللغة صورة للفكر والوجدان، تعكس ما يخلج فيهما من أفكار ومشاعر، ولأنّ اللغة لا تتجزأ فكلّ ما فيها من عناصر يمدنا بأساليب مختلفة للتعبير عن ذواتنا، فلا يمكن أن ننطق بجملة سليمة نحويّاً وصرفيّاً.. دون أن نخلع عليها شيئاً من عواطفنا أو انفعالاتنا النفسية التي تكون متمثلة بأداء صوتي مصحوب بالتبر والتنغيم، فيكون أثر ما ننطقه أكثر رسوخاً في ذهن المتلقي، وبذلك تتحول الرموز الصوتية إلى عناصر دلالية، يمكن تحليلها ومعرفة أسبابها، والوقوف على تأثيرها، ودراسة السمة الجمالية

فيها، ونحسب أنّ القيمة الجمالية المتمثلة بجودة الأداء الصوتي هي الأكثر أثراً ووضوحاً في المتلقي، " الجملة الواحدة تحمل عند النطق بها مئات ومئات من وجوه الاختلاف التي تقابل أشدّ ألوان العاطفة خفاء، والفنان الدرامي الذي يقوم بدوره في المسرح عليه أن يجد لكل جملة التعبير اللائق بها والتّغمة الحقة التي تناسبها...، فالجملة التي ينطقها من صحيفة تُعدّ مينة، لكنه يبعث فيها الحياة بنطقه، ولذلك فإن معرفة كلمات جملة وتحليل عناصرها النحوية و... لا يعي استخراج كلّ مكنوناتها، بل يبقى تقدير قيمتها الانفعاليّة " . ( فندريس، 2014، ص. 184 )

فالقيمة الانفعاليّة في الكلام أو الخطاب، تتجلى في الكلام المنطوق من خلال الأداء التنغمي المعبر عنها، الذي يُبرز أثر الكلمة أو الجملة، وينتقل الأثر إلى المتلقي أو السامع فيتفاعل مع الحدث المنطوق، وهنا تكمن قيمة التلوينات الصوتية. حيث تُقرب المسافة بين المتكلم والسامع، بل تلغيبها أحياناً، فيتحوّل الكلام إلى حدث معيش يشترك فيه طرفاً الحوار أو الكلام. وقد تحدث ابن سينا عن الأداء الصوتي وأثره في تحليل الرسالة الكلاميّة، مؤكداً أهميته في السياق اللغوي، فاللفظ هو الحامل لمضمون الرسالة اللغويّة، والمبلغ عن مكنوناتها الدلاليّة في الخطاب المنطوق، يقول: " أما اللفظ المتخلخل، وهو المقطع مفرداً مفرداً فهو شيء غير لذيذ، لأنّه لا يتبيّن فيه الاتصال والانفصال في الحدود التي تنهاى إليها القضايا وغير القضايا التي هي مثل النداء، والتعجب، والسؤال، فإذا تمتّ فإنّ لكل شيء منها حدّاً أو طرفاً يجب أن يفصل عن غيره بوقفة، أو نبذة، فيعلم " . ( ابن سينا، 1954، ص. 222 ) .

فالأداء الصوتي عند ابن سينا يجب أن يحمل طاقة تعبيرية يستقيم معها الكلام ومن دونها يكون اللفظ هشاً متداخلاً لا يُعلم له حدٌّ بيّنٌ، ونحسب أنّ ابن سينا يتحدث عن التبر ويقصد منه ما هو أعم من ذلك، وزيماً قصد مُجمل الأداء الصوتي المصاحب للكلام المنطوق ( التنغيم، النبر، الوقف، وغيرها )، ولا يُدّ من إدراك الناحية الجماليّة التي رمى إليها، حين جعل العلاقة وثيقة بين فن الأداء الصوتي في قول المتكلم، ودوره في جذب السامع لتذوق اللفظ والمعنى، لأنّ الخطاب المنطوق أو الحدث الكلامي المتلفظ به له سمات أدائيّة، تدخل في إطار الرموز التي تحملها الرّسالة اللغويّة لتتم عمليّة التواصل اللغوي.

#### النتائج والاستنتاجات

- 1- التنغيم ظاهرة صوتية أصيلة في التراث اللغوي العربي، فقد أكّدت نجبة من علماء اللغة و علماء القراءات والتجويد على أهميته في السياق اللغوي المنطوق، وحددوا وظائفه اللغويّة والجماليّة.
- 2- التنغيم قرينة دلاليّة تعبيرية تفصح عن ما يختلج نفس المتكلم من انفعالات ومشاعر
- 3- التنغيم قرينة نحويّة تساعد على بيان المعنى وتلعب دوراً مهماً في تعويض المقولات اللغوية المحذوفة مثل أداة الاستفهام، أداة النداء، الصفة المحذوفة، جملي فعل الشرط وجواب الشرط المحذوفين وغيرها، كما يميّز بين الخبر والاستفهام، ويميّز أيضاً بين معاني بعض الأساليب التي تخرج عن معناها الحقيقي إلى معنى يقصده المتكلم ويؤكد عليه ولاسيما في أسلوب الاستفهام .
- 4- التنغيم يتوافق مع القواعد النحوية ولا يخرقها، بل يؤكد عليها ويُسهّم في بيان المعنى .
- 5- التنغيم أحد العناصر التي تساعد على فهم البنية العميقة للجملة، ومن جملة واحدة يمكننا توليد جُمَل مختلفة الدلالة بواسطة التنغيم.

- 6- التنغيم أحد ركائز تحليل الخطاب المنطوق، وهو أحد أهم العناصر الصوتية التي تظهر الدلالة وتوضح المقاصد في السلسلة الكلامية المنطوقة، وهو ما أكدّه ابن سينا .
- 7- يجب أن يُوظف التنغيم في تدريس اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها، لأنّه من العناصر التي تساعد المتعلّم في تذوق اللغة المنطوقة وفي فهم الدلالات التعبيرية والانفعالية.

## المصادر والمراجع

### القرآن الكريم

ابن الجزري، أبو الخير محمد. (2001). الروضة الندية في شرح الجزرية. شرح محمود محمد عبد المنعم العبد. القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث .

ابن الحتاز، أحمد بن الحسين. (2002). توجيه اللّمع. تحقيق فايز زكي محمد دياب. القاهرة: دار السلام .

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1952). الخصائص. تحقيق محمد علي النجار. القاهرة: دار الكتب المصرية .

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (2000). سرّ صناعة الإعراب. تحقيق محمد حسن إسماعيل و أحمد رشدي شحاتة. بيروت: دار الكتب العلمية .

ابن سينا، علي الحسين. (1954) الخطابة من المنطق. تحقيق محمد سليم سالم. القاهرة: وزارة المعارف العمومية.

ابن منظور، محمد بن مكرم. ( بدون تاريخ). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

ابن هشام، عبد الله بن يوسف. (2000). مُغني اللبيب. تحقيق عبد اللطيف محمد الخطيب. الكويت: دار السياسة .

ابن يعيش، موفق الدين أبو البقاء. (2001). شرح المفصل. تحقيق إميل بديع يعقوب. بيروت: دار الكتب العلمية .

الأحوص، عبد الله. (1994). ديوان شعر. بيروت.

الأخفش، أبو الحسن سعيد بن مسعدة. (1990). معاني القرآن. تحقيق هدى محمود قراعة. القاهرة: مكتبة الخانجي.

البايبي، أحمد. (2012). القضايا التطريزية في القراءات القرآنية. الأردن: عالم الكتب الحديثة.

بشر، كمال (2000). علم الأصوات. القاهرة: دار غريب .

بن أبي ربيعة، عمر. (1330هـ). ديوان شعر. القاهرة.

جاكيسون، رومان. (1994). محاضرات في الصوت والمعنى. ترجمة حسن ناظم وعلي الصالح. لبنان: المركز الثقافي ببيروت .

جرو، بيرو (1994). الأسلوبية. ترجمة منذر عيّاشي. حلب: مركز الإنماء الحضاري .

الحمد، غانم قدّوري. (2004). المدخل إلى علم الأصوات العربية. الأردن: دار عمار .

ذو الرّمة، غيلان بن عُقبة. (1995). ديوان شعر. بيروت.

الزجاجي، أبو إسحاق عبد الرحمن. (1999). مجالس العلماء. تحقيق عبد السلام هارون. القاهرة: مكتبة الخانجي .

- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله. (1984). البرهان في علوم القرآن. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة: دار التراث .
- ساندريس، فيلي. (2003). نحو نظرية أسلوبية لسانية. ترجمة خالد محمود جمعة. دمشق: دار الفكر .
- السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر(1987). مفتاح العلوم. تحقيق نعيم زرزور. بيروت: دار الكتب العلمية .
- سيبويه، عمرو بن عثمان. (1988). الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون. القاهرة: مكتبة الخانجي .
- السيوطي، جلال الدين. ( بدون تاريخ). الإتيقان في علوم القرآن. الرياض: مركز الدراسات القرآنية بمجمع الملك فهد .
- السيوطي، جلال الدين (1987). الأشباه والنظائر في النحو. تحقيق أحمد مختار الشريف. سوريا: مطبوعات مجمع اللغة العربية.
- العجاج، رؤبة التميمي.( بدون تاريخ). ديوان شعر. بيروت: دار ابن قتيبة.
- الفارابي، أبو نصر محمد بن طرخان. ( بدون تاريخ). الموسيقى الكبير. تحقيق غطاس خشبة. بيروت: دار صادر.
- فندريس، جوزيف. (2014). اللغة. ترجمة عبد الحميد الدواخلي. سلسلة ميراث الترجمة. العدد 887 .
- كشك، أحمد. (2007). من وظائف الصوت اللغوي. القاهرة: دار غريب .
- المتنبي، أحمد بن الحسين. (1983) ديوان شعر. بيروت.
- محمد عبد اللطيف حماسة.(2000). النحو والدلالة (مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي). القاهرة: دار الشروق .
- مختار عمر، أحمد. (1997). دراسة الصوت اللغوي. القاهرة: عالم الكتب .
- المرعشي، محمد بن أبي بكر.(2008). جهد المقل. ترجمة سالم قدوري الحمد. الأردن: دار عمار .
- المرفقش، ربيعة بن سعد بن مالك.( بدون تاريخ). ديوان شعر. بيروت: دار صادر.

## \* الإمام النسفي ومنهجه النحوي في تفسيره مدارك التنزيل

Muhammed Murtaza ÇAVUŞ\*\*  
E-mail: murtazacavus@hotmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1248-4829>

Nusrettin Bolelli\*\*\*  
E-mail: nusret.bolelli@hotmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8686-1976>

**Citation/©:** Çavuş, M. M. & Bolelli, N. (2019). الإمام النسفي ومنهجه النحوي في تفسيره. مدارك التنزيل. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 207-247.

### الملخص

ستتناول هذه المقالة علم النحو والتفسير وتعريفهما بإيجاز وعن الرابط بينه وبين علم التفسير وعن أبرز من تكلم عنهما، لأن سبب نشأة علم النحو هو الحفاظ على كتاب الله ومعانيه من الوقوع في الأخطاء، فالقراءة الخاطئة تعطي معنى خاطئاً وتوجه الناس إلى ما ليس في قصد المعنى والمبنى والنتيجة تكون بعداً عن مقاصد الشريعة. نبذة عن حياة الإمام العلامة أبي البركات عبدالله بن أحمد بن النسفي رحمه الله وعن آثاره وبعض مؤلفاته ونشأته، لأن هناك اختلافاً كبيراً وخطأً فادحاً في مكان ولادته ونسبته التي اشتهر بها، وستتناول أيضاً منهجه في تفسيره من حيث النحو وأهميته، ولقد اعتمدت في مقالي هذه على مراجع في التفسير واللغة والقراءات وعلى رأسها كتاب

\* Bu çalışma, Muhammed Murtaza ÇAVUŞ'un Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü TİB Arap Dili ve Belâgatı Anabilim Dalında, Prof. Dr. Nusrettin Bolelli danışmanlığında devam etmekte olan "الإمام" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilim ABD.

\*\*\* Prof. Dr., Bingöl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı ABD.

صاحب مقالتي هذه الإمام النسفي الذي اشتهر في العالم الإسلامي وخاصة في تركيا من حيث أصله وعلمه ومذهبه  
وقربه منهم والله أرجو التوفيق والسداد.

الكلمات المفتاحية: النسفي، المنهج، أبو البركات، النحو، التفسير

## İMAM NESEFİ VE MEDÂRİKÜ'T TENZİL TEFSİRİNDEKİ GRAMER METODU

### ÖZ

Kur'ân'ın doğru ve kolay anlaşılmasını amaçlayan Tefsir ilmi ile cümleyi ve dilbilgisini konu edinen Nahiv ilmi arasında önemli bir ilişki vardır. Nahiv ilminin kuruluşunun en önemli sebeplerinden birinin Kur'ân'ın anlaşılmasında hataya düşülmesini önlemek olduğu inkâr edilemez. Bu ikisi birlikte değerlendirildiğinde tefsir nahiv ilişkisi daha önemli hale gelmektedir. Kur'ân'ın ilk muhataplarının Araplar olduğundan hareketle onun ilâhî bir tasarruf ile Arapça yani Arapların günlük hayatta kullandığı cümleler ekseninde indirildiği aşikârdır. Dolayısıyla Nahiv ilmi, konuşma diline katkısına ilaveten Kur'ân'ın doğru okunmasına ve anlaşılmasına hizmet ederek çok daha önemli bir görev ifa etmektedir.

“Nesefî ve Tefsirindeki Gramer Metodu” başlıklı bu makalemizde İmam Nesefî'nin hayatını ve eserlerini ele aldık. Bunun akabinde tefsirinde ortaya koyduğu gramer metodu ile gramerin tefsirdeki yerini ve tefsire olan katkısını tespit etmeye çalıştık. İmam Nesefî'nin dirayet ürünü olan “Medârikü't-Tenzil ve Hakâiku't-Te'vil” adlı tefsirinin ülkemizde hak ettiği ilgiye mazhar olmasında onun Hanefî mezhebine bağlı bir Türk olmasının önemli bir katkısı olduğu kanaatindeyiz.

**Anahtar kelimeler:** Nesefi, Tefsir, Metot, Abü-Berekat, Nahiv.

## İMAN AL-NASFI AND HIS GRAMMATICAL METHOD IN HIS BOOK TITLED “MADAREK AL-TANZEEL”

### Abstract

There is an important relationship between the Tafsir of Holy Quran that aims to help understand the Holy Quran correctly and easily and Nahw that focuses on the Arabic grammar and linguistics. It is important to acknowledge that one of the most important factors in the development of Nahv as a scientific method is to prevent to fail into any mistake in understanding the Holy Quran. When evaluating together, the relationship between these two sciences becomes more important. The Holy Quran was first addressed to Arabs, so the Quran is revealed in accordance with the written and spoken



language of the daily life of the Arabs. Therefore, syntax performs a very significant duty by serving to read and comprehend the Quran in a proper manner.

In this article, titled as "Nasafi and His Grammatical Method in His Exegesis", we have discussed the biography and the treatises of Imam Nasafi. Also, we tried to elaborate his grammatical method in his book of exegesis in addition to the place of grammar in the commentary of Holy Quran and its contribution to the exegesis. We think that his being a Turk attached to Hanafi madhab influenced the well reception of his cognizant work named "Medârikü't-Tenzîl ve Hakâiku't-Te'vîl" in our country.

**Key Words:** Nasafi, Exegesis, Method, Abu-ul-Barakat, Syntax.

### التمهيد

من خلال البحث والتدقيق في الدراسات التي كتبت عن العلامة أبي البركات النسفي - رحمه الله - وجدنا أنه قد كتب الكثير ولكن تناولت هذه البحوث منهاجاً عاماً في تفسيره أو في توجيه القراءات وما يترتب على ذلك، أو في العقيدة والكلام، لكن في هذه المقالة بحثنا بإيجاز عن حياة الإمام النسفي ومنهجه النحوي في كتابه المشهور في العالم الإسلامي مدارك التنزيل وحقائق التأويل وذلك من خلال إلقاء نظرة على علمي التفسير والنحو، والرابط الوثيق بينهما، وعن أبرز من تحدث عنهما ومناهجهم وأساليبهم، ثم ذكرنا أساتذته الذين أخذ عنهم وتأثر بهم ونحا نحوهم في أثره، وأفكاره الأساسية ومبادئه في الحياة وعن العلماء الذين قدموا وألّفوا في هذا الميدان والإسهامات التي ساهموا بها ومن خلال الاطلاع والدراسة الموضوعية لما ذكر فقد تناولنا الكتابة نحو ما يلي:

### 1. تعريف التفسير:

**المعنى اللغوي:** التفسير في لغة العرب: مُسْتَقٌّ من الفَسْر بمعنى الإبانة والكشف والبيان، يقال: فَسَّرَ الشَّيْءَ يَفْسِرُهُ بالكسر، ويفسره بالضّمّ فسراً، وفسّره: أبانه، والفسر: كشف المعطى (ابن منظور، م ت، ص. 55/5، مادة (ف س ر).

**المعنى الاصطلاحي:** عند النظر والتدقيق عن المعنى الاصطلاحي للتفسير نجد آراء مختلفة متعددة، فمن أشهر ما ورد:

قول أبي حيان (ت. 745هـ) في تفسيره: "التفسير: علمٌ يُبحث فيه عن كَيْفِيَّةِ التَّلَقُّ بِأَلْفَاظِ الْقُرْآنِ ومدلولاتها، وأحكامها الإفرادية والتكبيية، ومعانيها التي تُحْمَلُ عليها حالة التركيب، وتتمت لذلك" (أبو حيان، 1999، ص. 13/1 - 14 باختصار).

- وأما الإمام الزركشي (ت. 794هـ) فقد عرفه بقوله: "علمٌ يُعرفُ به فهمُ كتاب الله تعالى، المُترجِل على نبيّه محمد - صلى الله عليه وسلم- وبيانُ معانيه، واستخراجُ أحكامه وحكمه". (الزركشي، 1971، ص. 13/1)، ولعلَّ خير ما يجمع تلك التعاريف كلها، ذلك الذي ذكره الزرقاني في مناهله، حيث يعرف التفسير في الاصطلاح بقوله: "علمٌ يُبحث فيه عن القرآن الكريم، من حيث دلالته على مُراد الله تعالى، بقدر الطّاقة البشريّة"، (الزرقاني، 1996، ص. 4/2).

وهذا التعريف الموجز، يُعدّ تعريفاً جامعاً، يناسب المتوقع من الصياغة في مثل هذا المقام.

## 2. تعريف علم النحو:

المعنى اللغوي: للنحو معان كثيرة في اللغة منها.

القصد: يُقال: نحوث نحوك، أي: قصدت قصدك. ونحوث الشيء، إذا أتمته. وهناك معانٍ أخرى إلا أن المعنى الأقرب إلى موضوع علم النحو هو (القصد)، فهو أشبه المعاني اللغوية بالمعنى الاصطلاحي في رأي جماعة من العلماء كابن دُرَيْد (ت. 321هـ) إذ قال: "ومنه اشتقاق النحو في الكلام، كأنه قصد الصواب" (ابن دُرَيْد الأزدِي، 1987، ص. 575/1).

المعنى الاصطلاحي: يقول ابن فارس: "ومنه سُمِّي نحو الكلام؛ لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كانت العرب تتكلم به." (ابن فارس، د. ت، 403/5-404، مادة (ن ح ا)).

وإذا أردنا الخوض واستنتاج معنى أدق لمعنى النحو الاصطلاحي فلا بد من الوقوف على آراء بعض المتقدمين والمتأخرين والمعاصرين في ذلك:

### عند المتقدمين:

عرّف ابن جني (ت. 392هـ) النحو بقوله: "هو انتحاء سَمْتِ كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالثنية والجمع، والتحقيق والتكسير، والإضافة والتسبب والتركيب وغير ذلك." (ابن جني، د. ت، ص. 1/34).

فالنحو لدى أهل الاختصاص المتقدمين كان يضم علم النحو وعلم الصرف معاً.

### عند المتأخرين:

فقد ذكر أبو البقاء العكبري (ت. 616هـ) أنّ علم النحو علم استنبط عن طريق القياس والاستقراء من كلام العرب. (العكبري، 1995، ص. 40/1). ثمّ قدّم ابن عُصْفُور الإشبيلي (ت. 669هـ) تعريفاً أكثر دقّةً من سابقه فعرّف النحو: بأنه علم أستخرج بالقياس المستنبط من جراء استقراء كلام العرب، الذي يوصل إلى معرفة بأحكام أجزائه التي يتكون منها.

وذكر الفاكهي (ت. 972هـ) تعريفاً للنحو أدقّ وأشمل من التعريفات السابقة، فقال بأنه: "علم بأصول يُعرفُ بها أحوال الكلمة إعراباً وبناءً" (الفاكهي، 1993، ص. 52-53).

### عند المعاصرين:

التحاة المعاصرون في بنائهم لمفهوم علم النحو قد تبعوا في ذلك النُحاة المتأخرين، وهذا ما أثبتته العلامة مصطفى الغلاييني (ت. 1944م) في كتابه المشهور جامع الدروس العربية: بأن الإعراب - وهو ما يُعرف اليوم بعلم النحو -: علمٌ بالأصول التي تُعرف

بها أحوال الكلمات من حيث إعرابها وبنائها، فنعرّف به ما أحوال آواخر الكلمات من حيث الرفع، أو النصب، أو الجرّ، أو الجزم، أو لزومها حالة واحدة، بعد أخذ مكانها في الجملة، (الغلابي، 1994، ص. 9/1).

ومن خلال عرضنا لتعاريف علم النحو قديما وحديثا تبين لنا أن علم النحو في القديم كان يشمل الأصول والقواعد التي تتعلق بالكلمة في حالتها الإفراد والتركيب يعني في النحو والصرف وعلى هذا التعريف فإن علم الصرف جزء لا ينفصل عن علم النحو، بينما علم النحو عند العلماء المتأخرين فهو علم مستقل يهتم بحركة آواخر الكلمات في حالة التركيب فقط، وبناء على هذا فإن علم الصرف صار علما مستقلا بذاته يهتم ببنية الكلمة وليس جزءا من النحو.

### 3. أهمية علم النحو:

علم النحو هو أمّ العربية وهو علم الإعراب، وهو خصّصة من خصائص اللّغة العربيّة، والإعراب - كما قال علماؤنا- فرع المعنى.

فهذا أبو بكر الصّدّيق (ت. 634/13) - رضي الله عنه- يقول: "لأنّ أسقط من الجبل أهو عليّ من أنّ الحنّ بالعربيّة". وقال عُمر بن الخطّاب (ت. 644/23) - رضي الله عنه-: "تعلّموا اللّحنَ والفرائضَ والسُننَ كما تعلّمون القرآن". (السّيوطي، 2006، ص. 577/1). وقال أيضاً: "تعلّموا النّحو كما تعلّمون السُننَ والفرائضَ".

ومن فوائد هذا النوع معرفة المعنى؛ لأنّ الإعراب يظهر المعاني ويوقف على أهداف المتكلمين (السّيوطي، 2006، ص. 575/1).

قال الشّافعيّ (ت. 204هـ): "من تبخّر في النّحو اهتدى إلى جميع العلوم". وقال أيضاً: "لا أسأل عن مسألة في الفقه إلّا أجبث عنها من قواعد النّحو، فقال محمّد بن الحسن: ما تقول فيمن سها في سُجود السّهو يسجد؟ قال: لا. لأنّ المصغّر لا يُصغّر." (ابن العماد، شذرات الذهب، 1986، ص. 321/1).

### 4. العلاقة بين علم النحو والتفسير:

لا ريب أنّ القرآن الكريم نزل باللّغة العربيّة في بيئة عربيّة وفتح آفاقاً علميّة متعدّدة وحديثة، وكان من أبرز مظاهر الاهتمام العلميّ عند الصّحابة والتابعين الإقبال الشّديد على فهم معاني القرآن الكريم وتعليم ذلك في حياة الرّسول الكريم - صلى الله عليه وسلّم- والصّحابة الكرام وتابعيهم من بعده، وللوقوف على ما يربط علم النحو بالتفسير لا بدّ من إلقاء نظرة سريعة إلى البدايات الأولى للتفسير وعلم النحو.

لحّة عن نشأة علم التفسير:

اهتم الصحابة الكرام بالقرآن الكريم فكان أحدهم إذا حفظ آية أو سورة لا يتجاوزها حتى يتعلم ما يفهمها ويعمل بها، فهذا أبو عبد الرحمن السلمي يروي أن الذين كانوا يقرئوهم القرآن كعثمان بن عفان (ت. 656/35) وعبدالله بن مسعود (ت. 653/32) وغيرهما، كانوا إذا حفظوا آيات من القرآن الكريم لا يتجاوزونها حتى يتعلموا ما فيها ويعملوا بها، فهم حفظوا القرآن والعلم والعمل معا. (الطبري، 2000، ص، 80/1؛ ابن كثير، 1999، ص. 8/1

وكان رسول الله - صلى الله عليه وسلم- هو المفسر الأول لكتاب الله قولاً وعملاً، ويدلنا على ذلك قوله تعالى:

﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نَزَّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [سورة التحل: 44] وقد بين لهم ما يحتاجون لبيانه وهو التفسير المجمع فيما يتعلق بالأحكام العامة، وقد تعددت الروايات التي تتحدث عن ورود بعض الأسئلة والاستفسارات حول شرح بعض الكلمات والعبارات والآيات ومعانيها، من ذلك ما روي عن أبي هريرة (ت. 679/59) - رضي الله عنه - عن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: "فيل لبي إسرائيل: ﴿ادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا وَقُولُوا حِطَّةٌ...﴾ [البقرة: 58]. فَدْخَلُوا يَرْحَمُونَ عَلَيَّ أَسْتَاهِهِمْ، فَبَدَلُوا، وَقَالُوا: حَبَّةٌ فِي شَعْرَةٍ". (البخاري، 2001، 156/4؛ ابن حنبل، 2001، ص. 535/13؛ مسلم، د. ت، 2312/4.

ومما ورد من استفسارات الصحابة الخبير الذي ورد عن أبي ذر الغفاري (ض) حيث قال: "سَأَلْتُ رَسُولَ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- عَنْ قَوْلِ اللَّهِ تَعَالَى: ﴿وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا...﴾ [يس: 38]

قال: مُسْتَقَرُّهَا تَحْتَ الْعَرْشِ". (ابن حنبل، 2001، ص. 320/35؛ البخاري، 2001، ص. 12/6

وأما ما صدر من الصحابة من تفسيرات حسب آرائهم واجتهاداتهم، فكانت تعرض على رسول الله - صلى الله عليه وسلم - فبين لهم المعنى الصحيح، فمن ذلك: أن عدي بن حاتم رضي الله عنه، يقول في قوله تعالى: ﴿...حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ...﴾ [البقرة: 187] «قلت: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنِّي أَجْعَلُ تَحْتَ وَسَادِي عَقَالَيْنِ: عَقَالًا أَبْيَضَ وَعَقَالًا أَسْوَدَ، أَعْرِفُ اللَّيْلَ مِنَ النَّهَارِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:

«إِنَّ وَسَادَتَكَ لَعَرِيضٌ، إِنَّمَا هُوَ سَوَادُ اللَّيْلِ، وَبَيَاضُ النَّهَارِ». (مسلم، د. ت، ص. 766/2).

أو كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم- يقرهم على عملهم، كما فعل مع الصحابي عمرو بن العاص، فعن عمرو بن العاص (ت. 664/43) لَمَّا بَعَثَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ غَاثَ ذَاتِ السَّلَاسِلِ، فَاحْتَمَلَ فِي لَيْلَةٍ بَارِدَةٍ وَأَشْفَقَ مِنَ الْبَرْدِ إِنْ اغْتَسَلَ أَنْ يَهْلِكَ، فَتَمِيمٌ، وَصَلَى الْفَجْرَ إِمَامًا بِأَصْحَابِهِ فَلَمَّا وَصَلَ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ذَكَرَ ذَلِكَ لَهُ، فَقَالَ لَهُ النَّبِيُّ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - : " يَا عَمْرُو، صَلَّيْتُ بِأَصْحَابِكَ وَأَنْتَ جُنُبٌ؟" قَالَ: قُلْتُ: نَعَمْ يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنِّي احْتَلَمْتُ فِي لَيْلَةٍ بَارِدَةٍ شَدِيدَةِ الْبَرْدِ، فَأَشْفَقْتُ إِنْ اغْتَسَلْتُ أَنْ أَهْلَكَ، وَذَكَرْتُ قَوْلَ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ:

﴿.. ولا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا﴾ [التساء: 29] فَتَيَمَّمْتُ، ثُمَّ صَلَّيْتُ، فَضَحِكَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَلَمْ يَقُلْ شَيْئًا. " (ابن حنبل، 2001، ص. 347/29).

وتجدرُ الإشارة إلى أن أول عمل في حقل التفسير يُنسب إلى ابن عباس، وهو غريب القرآن، حيث يُعدّ هذا الكتاب بدايةً لتفسير الكلمات ذات المفهوم الجديد التي جاءت مع نزول القرآن الكريم، ومع بدء الناس بالسؤال عن تفسير بعض الكلمات الغريبة التي كانوا يجدونها في كتاب الله تعالى؛ حيث إن القرآن الكريم كانت فيه كلمات غير مُستعملة في لسان قريش، بل في لهجاتٍ أخرى، ولم يكن كلُّ الناس يفهمون هذه الكلمات. (ابن عباس، 1993م. ص33؛ نصّار، 1988، ص. 33/1).

### لحة عن نشأة النحو:

يعود سبب نشأة النحو ووضع قواعده إلى شُيُوع اللحن وفُشوّه في المجتمع العربيّ، وذكر الأنباريّ (ت. 577هـ) أن سبب وضع عليّ - كرم الله وجهه- لهذا العلم هو فساد اللسان العربيّ بمخالطة الأعاجم. (الأنباري، 1985، ص. 18).

وفي أخبار التحوّيين البصريين (السياري، 1985، ص. 17). يروى أنّ أعرابياً قدّم في خلافة أمير المؤمنين عمر بن الخطاب - رضي الله عنه- وطلب من أحدهم أن يقرئ له مما أنزل على رسول الله، فأقرأه رجلٌ سورة براءة فقال: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ...﴾ [التوبة: 3] بالجرّ، فقال الأعرابيُّ: أَوْقَدْ بَرِئَ اللَّهُ مِنْ رَسُولِهِ؟ إِنَّ يَكُنِ اللَّهُ بَرِيئاً مِنْ رَسُولِهِ فَأَنَا أَبْرَأُ مِنْهُ، فبلغَ عمرَ - رضي الله عنه - مقالهُ الأعرابيِّ، فدعاه فقال: يا أعرابيّ، أتبرأ من رسول الله؟ فقال: يا أمير المؤمنين إني قدّمت المدينة، ولا علم لي بالقرآن، فسألْتُ مَنْ يَقْرئني، فأقرأني هذا سورة براءة، فقال: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولِهِ...﴾ فقلتُ: أَوْ قَدْ بَرِئَ اللَّهُ تَعَالَى مِنْ رَسُولِهِ؟ إِنَّ يَكُنْ بَرِيئاً مِنْ رَسُولِهِ فَأَنَا أَبْرَأُ مِنْهُ"، فقال له عمر - رضي الله عنه:- ليس هكذا يا أعرابيّ، فقال: كيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ...﴾، فقال الأعرابيّ: وأنا والله أبرأُ بِمَنْ بَرِئَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ مِنْهُ"، فأمرَ عمرُ - رضي الله عنه - ألاّ يَقْرئ أحد القرآن إلا أن يكون عالمٌ باللّغة العربية، وأمرَ أبا الأسود الدؤلي أن يَصعّ قواعد لعلم النحو، (الأنباري، 1985، ص. 17، 18؛ السبوي، 1988، ص 30).

فهذه الواقعة تظهر بوضوح إلى أنّ الأمر لأبي الأسود هو أمير المؤمنين عمر رضي الله عنه.

وفي الخلاصة نستطيع أن نقول إن علم النحو قد كانت الإشارة الأولى في تأسيسه من الإمام عليّ - كرم الله وجهه- أو من أمير المؤمنين عمر، والمحاولات المتلاحقة كانت على يد أبي الأسود الدؤلي وتلاميذه، ولكن هذا العلم قد اكتملت أبوابه وأصلت قواعده على يد إمام العربية الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت. 170هـ) وتلميذه سيبويه (ت. 180هـ).<sup>1</sup> (طاش كبري زاده، 1968، ص. 144/1-200).

<sup>1</sup> هو عمر بن عثمان بن قنبر، ولقبه سيبويه، ومعناه بالفارسية راحة التفاح، لأن وجنتيه كانتا كتفاختين، وكان في غاية الجمال، (السياري، 1985، 28/1). ولد عام 148 هـ، (الزركلي، 1986، 81/5)، كان رأساً في العربية، له منزلة أقر بها القاضي والداني، ولما كان يأتي

## علاقة النحو بالتفسير:

تقوم العلاقة بين هذين العلمين على ركنين أساسيين هما:

### التشابه في النشأة ووحدة البيئة والهدف:

وجدنا بما سبق أنّ العلاقة وثيقة بين النحو والتفسير، والهدف الأول من هذين العلمين هو خدمة القرآن الكريم، وشرحه وفهمه بالشكل الصحيح المطلوب، فالروايات السابقة مجموعها تدلّ على ارتباط نشأة النحو بشيوع ظاهرة اللحن، والخوف على كتاب الله من هذه الظاهرة المستنكرة، فدعت الحاجة إلى وضع كليات وقوانين تحكّم اللسان، وتضوّن القرآن من عادية اللحن التي قد تُحرّف دلالة التّصّ القرآني، وظاهرة اللحن وإن لم تكن في قراءة القرآن فقط، لكنّ تسرّبها إلى قراءة القرآن تبيّن على هذا الخطر الداهم، فغدت الحاجة ماسّة إلى وضع قوانين وقواعد تُرذّل الألسنة التي اعوجّت إلى اللسان العربيّ المستقيم، (ابن جيّ، د. ت، ص. 34/1).

إذاً بعد شيوع اللحن على الألسنة وفي قراءة القرآن الكريم، طلب أبو الأسود الدؤليّ كاتباً، وطلب منه أن يضع نقطة فوق الحرف إن فتح فاه، وإن ضمه أن يضع نقطتين أمامه، وإن كسره أن يضع النقطة تحت الحرف، وإن تبعت ذلك غنة أن يجعل مكان النقطة نقطتين، (السيّري، 1985، ص. 34 - 35)، فأبو الأسود بدأ عمله في القرآن الكريم، وارتبط علم النحو به، فنشأ وترعرع في محاضن القرآن الكريم، فبعد الأداة البارزة في فهم التّصّ القرآنيّ، والوسيلة المؤّضحة لدلولاته، لاسيّما بعد أن اختلطت الألسنة.

## 5. حياة الإمام النسفي وآثاره:

### 5.1. أصله ونشأته:

#### أصله ونسبه:

هو الإمام الفقيه المفسّر الأصولي المتكلم حافظ الدّين عبد الله بن أحمد بن محمود التّسفي أبو البركات (710/620هـ)، أحد الزّهاد المتأخّرين والعلماء العاملين. (ابن حجر، 1993، ص. 17/3؛ طاش كبري زاده، 1968، ص. 188/2؛ حاجي خليفة، د. ت، ص. 528/2).

---

إلى أستاذه الخليل يستقبله قائلاً: أهلاً بزائر لا يُحُلّ، (السيّري، 1985، ص. 67/1). وكان أعلم المتقدمين والمتأخّرين بالنحو، ولم يوضع فيه مثل كتابه، (ابن خلكان، 1994، ص. 463/3)، ومدحه الزمخشري، بقوله:

ألا صلّى الإله صلاة صدق  
على عمرو بن عثمان بن قنبر  
فإن كتابه لم يغن عنه  
بنو قلم ولا أبناء منبر. (السيّري، 1985، ص. 38/1).

يُنسب إلى بلدة "نَسَف" - (Nesef) بفتح النون واليَين - ببلاد السُّغُد باليَين أو الصُّغُد بالصَّاد (Soğd) وليست ببلاد اليتند كما توهم بعض الباحثين، (كردية، 2001، ص. 15؛ معتك، 2015، ص. 18؛ الموسوعة العربية العالمية، 1999، ص. 333/25). وهي منطقة كُبرى في "بلاد ما وراء النهر" (Mâverâünnehir) أو ما تُعرف اليوم بـ "آسيا الوسطى" الموطن الأصلي للشُّعوب الناطقة باللُّغة التُّركيَّة، تقع بلدة نَسَف بين شمال نهر جيحون (أمودريا=Amuderya) 2 وجنوب مدينة سمرقند (Semerkant)، دخلها الإسلام صلحاً على يد القائد الفاتح قُتيبة بن مُسلم الباهلي سنة (92هـ/710م)، وهي اليوم مدينة من مُدن جنوب جمهورية أوزباكستان الإسلامية الناطقة باللُّغة التُّركيَّة، وتُعرف اليوم باسم (قَرشي=Karşı) أي القصر، سمَّها العرب في القرون الوسطى (نَسَف) (أونات، 1990 ص 25، الخريطة رقم 1) والفرس تُسمِّيها (نخشب)، لها قُرى كثيرة والغالب على أرضها الخصوبة، وهي مدينة لها أربعة أبواب، تقع على مدرج مدينة بخارى وتبلغ. (اقوت الحموي، 1977، ص. 385/5؛ ابن الأثير، د.ت، 3، ص. 308/).

وقد ذكرها أبو تمام حبيب بن أوس في قصيدة يقولها للمُعتمض (السَّمعاني، 1988، ص. 486/5):

تَمَابُكُ الرُّومِ فِي مَعَاقِلِهَا      وَالرُّكُّ تَحْشَاكُ مِنْ وَرَاءِ نَسَفٍ<sup>3</sup>

خرج فيها الكثير من العلماء ومنهم الإمام النسفي الذي جمع الفقه والحديث والتفسير والعقائد، ويُكنى النسفي بـ "أبي البركات" ويُلقَّب بـ "حافظ الدِّين"، ولكنَّ اللُّقب الشَّائع والذي أُشْتُهر به وغلب عليه هو "النسفي المفسر"، وعلى هذا فهو أبو البركات حافظ الدِّين عبد الله بن أحمد بن محمود النسفي، (ابن العماد الحنبلي، 1986، ص. 385/5).<sup>4</sup>

## 52 مولده ونشأته ووفاته:

فقد ولد الإمام النسفي في بلدة أَيْدَج (Eyzec) التابعة لمدينة نسف القريبة من مدينة بخارى ومدينة سمرقند، والتي تُعرف اليوم بمدينة قَرشي (Karşı) والتي تقع في جنوب غربي دولة أوزبكستان، وليست بتلك البلدة والمسماة بنفس الاسم من بلدات أصفهان الإيرانية، فالمسافة بينهما شاسعة وكبيرة، وقد خلط بعض الباحثين بسبب تشابه الاسمين بين هاتين البلديتين علماً أنَّ الرِّحالة والجغرافيّ ياقوت الحمويّ قد زار تلك المنطقة فُيبل هجمات المغول سنة 616 هـ، وتفقّد أهلها وأحوالها، وحينما تحدّث في كتابه عن هذه المدينة ذكر بلديتين: أحدهما إَيْدَج (بكسر الهمزة) (Izec) وهي بلدة بين مدينة حُوزستان (Hûzistan)،

<sup>2</sup> جيحون: نهر طوله 2540 كم ينبع من جبال يامير بالهند، ويصب في بحر آرال (بخرخوارزم سابقاً). (ياقوت الحموي، 1977، ص. 196/2-197؛ أبو خليل، د. ت، ص 19)

<sup>3</sup> هكذا ذكر السَّمعاني ولم أعر عليه في ديوان أبي تمام

<sup>4</sup> لقد اشتهر بهذا اللقب أئمة كبار منهم: أبو المعين النسفي، ميمون بن محمد (ت 1115/508)، ونجم الدِّين النسفي، أبو حفص عمر بن محمد (ت 1142/537)، الملقَّب بمفتي الثقلين مفسر ومحدّث وفقه حنفيّ كبير، وبرهان الدِّين النسفي، أبو الفضل محمد بن محمد (ت 1289/687)، فقيه ومتكلم وعالم بالخلاف.

(انظر: اقوت الحموي، 1977، 3/404-405)<sup>5</sup> ومدينة أصفهان (İsfahan) (ياقوت الحموي، د.ت، ص. 306/1-310) الواقعتين في وسط غرب دولة إيران، وثانيها: أيدج (بفتح الهمزة على وزن أحمد، Eyzec) ورمياً قيل: إيدج (İzec) قرية من قرى مدينة سمرقند الواقعة في جنوب غربي دولة أوزبكستان، ولو ولد النسفي في بلدة إيدج الإيرانية لقبل: عنه في النسبة "الأصفهاني" أو "الأصبهاني" ولما قيل عنه "النسفي". (ياقوت الحموي، 1977، ص. 288/1)<sup>7</sup>.

ولم تذكر لنا المصادر شيئاً عن تاريخ ولادته والمصدر الوحيد الذي ذكر لنا تاريخ ولادته هو الموسوعة العربية الميسرة بإشراف محمد شفيق غريال وهو (1232-1310) بالتقويم الميلادي ويكون بالحساب الهجري (630هـ)، (الموسوعة العربية الميسرة، د.ت، ص. 1833/2).

وذكرت دائرة المعارف الإسلامية التركية أنّ مولده كان حوالي سنة (1223/620) (مرتضى بدر، (أبو البركات النسفي)، دائرة المعارف الإسلامية (DIA)، 2007، ص. 32/567-568)، وهو فيما يبدو أرجح؛ لأنّ أحد شيوخه الذين تلقى عنهم العلم قد توفى سنة 637 هـ وكان عمر النسفي آنذاك سبعة عشر عاماً وهو تاريخ معقول، أمّا من قال إنّه ولد في التصف الأول من القرن السابع الهجري فقد ابتعد عن الصواب، (أكداش، 2014، ص. 1-5).

أمّا نشأته وأسرته فلا يُعرف عنها شيء إلا ما جاء في كشف الأسرار شرح المصنّف على المنار ما يشير أنّ والده كان صالحاً متعلماً:

"ابن الإمام الكبير السعيد حميد الملة والدّين أحمد بن محمود النسفي"، (المشهوراي، 1995، ص. 12).

فهو مواطن تركي من بلاد ما وراء النهر والتي تُعرف اليوم بجمهورية أوزبكستان، وقد يرجع هذا الفقر الشديد في المصادر التي تتحدث عنه إلى الاضطرابات والفتن التي عاشها العالم الإسلامي في ذلك الوقت بسبب غزو المغول والتتار الذين أحرقوا الكتب والمكتبات والمساجد ودور العلم، حتّى أصبحت مدينة بخارى أثراً بعد عين.

أمّا وفاته:

أصح رواية أن وفاة الإمام النسفي كانت في السنة نفسها التي غادر فيها مدينة بغداد، وكان ذلك ليلة الجمعة من شهر ربيع الأول (710هـ/1310م) إلى بلدته أيدج في مدينة نسف ودُفن فيها، (القرشي، د.ت، ص. 270/1-271)؛ ابن حجر، 1993، ص. 247/2).

<sup>5</sup> خوزستان: يضمّ أوله وسكون الواو من مُدن إيران.

<sup>6</sup> أصفهان: بفتح الهمزة وهي الأكثر وكسرها، ويُقال: (أصبهان) من مُدن جمهورية إيران.

<sup>7</sup> انظر: لرؤية الخلط العجيب فيما كتبه محمد يوسف التّبرجي عن النسفي في الموسوعة العربية العالمية، حيث ذكر " أنّ النسفي من أهل إيدج بلدة بين خوزستان وأصبهان ووفاته فيها." (<https://ar.wikipedia.org>).



### نشأته العلمية:

نشأ الإمام النسفي وترعرع في مدينة بخارى التي كانت آنذاك مركزاً من مراكز العلم والمعرفة وتعلّم في مدارسها، وتلقّى عن كبار شيوخها وشمس أعلامها، ومن المدارس التي تعلّم فيها المدرسة المقتدائية ببلدة كلاباذ، وكان له أيضاً دورٌ في نشر العلم بها بدليل قوله في كتابه **الاعتماد شرح العمدة**: "وقد حكى لي مُتعلّم زاهد كان يختلف إليّ في بخارى" (النسفي، د.ت، برقم 88118/5755).

وكان للنسفي أيضاً رحلات في طلب العلم بدليل قوله: "ورأيت المصلّين ببخارى وغيرها من بلاد الإسلام." (المشهوروي، 1995، ص. 13).

مكث النسفي بعد تلقّي العلم والعران في مدينة بخارى مدّة غير معروفة من الزّمن يُدرّس فيها ويُعلّم ويُصنّف، وبعد هجمات المغول على تلك المنطقة غادرها مُضطراً إلى مدينة كزمان (Kirman) الواقعة في جنوب إيران واستقرّ فيها، ودرّس في مدارسها كالمدرسة القطبية والمدرسة السلطانية مدّة طويلة من الزّمن وهكذا شغل حياته هناك في مدينة المهجر بالتدريس والتأليف ولم تذكر لنا كتب التّراجم شيئاً عن رحلات أخرى سوى رحلة واحدة إلى مدينة بغداد وذلك في سنة 710هـ، (ابن قطلوبغا، 1992، ص 3؛ دائرة المعارف الإسلامية التّركية DİA، 567/32). أي في نهاية أيامه.

نستطيع القول: إنّ حياة النسفي رحلات عدة وهجرة وعودة إلى مسقط رأسه، فالرحلة الأولى كانت إلى مدينة بخارى حيث تعلّم فيها وأقام فترة من الزّمن غير محدّدة، وعقب هجمات المغول كانت الرحلة الثانية وهي الهجرة الثانية حيث هاجر إلى مدينة كزمان المستقرّة حيث عاش ودرّس فيها وصنّف مدّة طويلة، ثمّ الرحلة الأخيرة إلى مدينة بغداد حاضرة الخلافة الإسلامية، ومن ثمّ كانت العودة إلى مسقط رأسه مدينة نسف.

### 5.3 عصره السياسي:

إنّ الإمام النسفي - رحمه الله - قد عاصر الحوادث العظيمة والمصائب الكبرى التي حلّت بالمسلمين، والتي وصفها المؤرّخ ابن الأثير<sup>8</sup>، (ابن العماد، 1968، ص. 137/5)، فقال: "هذا الفعل يتضمّن ذكر الحادثة العظيمة والمصيبة الكبرى التي عقمت الأيّام والليالي عن مثلها، عمّت الخلائق وخصّبت المسلمين" حتى بين أن الله تعالى منذ خلق آدم إلى هذا اليوم لم يمتحن أحداً كمثل هذا حتى إن التاريخ لم يذكر شيئاً ما يقارب ذلك، (ابن الأثير، د.ت، ص. 358/12).

وقد وصف المستشرق الإنجليزي سير توماس أرنولد (Thomas Arnold) ما قام به المغول من ضروب الوحشية في غزواتهم فقال: "لا يعرف الإسلام من بين ما نزل به من الخطوب والويلات خطباً أشدّ هولاً من غزوات المغول؛ فلقد انسابت جيوش

8 ابن الأثير: الإمام عزالدّين أبو الحسن علي بن محمّد الشّيباني الجزري (555-630)، مؤرّخ، أديب، من تصانيفه: الكامل في التاريخ، وأسد الغابة في معرفة الصحابة، واللبّاب في تهذيب الأنساب.

جنكيزخان انسياب التلوج من قِمَم الجبال، واكتسحت في طريقها الحواضر الإسلامية، وأتت على ما كان لها من مدنية وثقافة، ولم يتركوا وراءهم من تلك البلاد سوى خرائب وأطلال بالية، وكانت تقوم فيها قبل ذلك القصور الفخمة المحاطة بالحدائق العنّاء والروج الخضراء، (إبراهيم حسن، د.ت، ص. 134/4).

#### 5.4 الحالة الاجتماعية:

عاش الإمام النّسفي - رحمه الله - فترة زوال الخلافة العباسية، وغارات المغول على العالم الإسلامي، لذا ينبغي الحديث عن الحالة الاجتماعية في هاتين المرحلتين.

أما في العصر العباسي فقد كان المجتمع يتألف من عدّة طبقات تتمثل في:

الخاصة وهم أقرباء الخليفة ورجال الدولة البارزون كالأشرف والوزراء والقواد والكُتاب والقضاة والعلماء والأدباء، وهؤلاء لهم مرافق خاصة بهم كما كان لهم باب خاص يدخلون على الملك منه.

العامة وهم أهل الحرف والصناعات والتجار والفلاحون والجند، وهؤلاء لهم مرافق خاصة بهم ويدخلون على الخليفة من باب العامة.

الخدم ومنهم الأحرار وأغلبهم العبيد الذين أخذوا كأسرى حرب، ولهم ببغداد شارع خاصّ بهم، يسمّى "دار الرقيق"، وموضع آخر يُسمّى "باب النّحاسين"، يقومون بخدمة الخليفة وحاشيته وخدمة الناس وأغلب الرقيق كانوا من "بلاد ما وراء النهر"، وأما أسواق الرقيق فكانت تتركز في مصرّ وشمال أفريقيا، ومن طبقات المجتمع أهل الدّمة وهم "اليهود والنصارى" الذين كانوا يتمتعون بالأمن والطمأنينة تحت ظلّ سماحة الإسلام، فكانوا يقيمون شعائرهم، ويشاركون الخلفاء في مناسباتهم وأعيادهم، ويكرمونهم بالعطايا والهبات.

أما الاحتفالات الدينية فكان من مظاهرها خروج الخليفة مرتدياً أوفر الثياب وبصحبة كبار رجال الدولة، ويقف العامة على جانبي الطريق لتحية الخليفة وهو في طريقه للمسجد.

أما المرأة فكانت لا تختلط بالرجال الغرباء، وكان المحتسب<sup>9</sup> لا يسمح باختلاط الرجل بالمرأة في الطرقات العامة ولو كانا زوجين، ولكنها كانت تحضر مجالس الوعظ في المساجد، بما يدلّ على مشاركتها للرجل في الشّعائر الدينية وميدان العلم والثقافة. (إبراهيم حسن، د.ت، 614-586/4؛ ضيف، د.ت، ص. 66-53/4).

9 المحتسب مأمور من الحاكم لضبط الموازين ونحو ذلك.

وكان المجتمع في عهد المماليك يتكوّن من عدة طبقات:

طبقة المماليك، وقد عاشوا منفصلين تمام الانفصال عن سائر السُكّان، وأُطلق عليهم "أرباب السيف".

أرباب القلم، أي الموظّفين المدتّين في مختلف دواوين السُلطة.

عامّة النَّاس، من التّجار وأرباب المهّن.

طبقة الفلاحين وأهل الرّيف التي كانت بمعزل عن الطبقات الثّلاث السّابقة، ولم يعرفوا عن القاهرة والإسكندريّة شيئاً، وانشغلوا بزراعة الأرض لأصحابها دون أن يروه.

ومن مظاهر اللّهو في العصر المملوكي لعب الكرة بالصّولجان - البولو، وسباق الخيل، ومواكب التّصرّ، وحفلات الأعياد الإسلاميّة والمسيحيّة، (العدوي، 1986، ص. 276/1).

أما بعد غزو التّتار لبلاد المسلمين فيمكن وصف الحالة الاجتماعيّة للعالم الإسلاميّ الذي كان تحت سيطرة المغول من خلال "تعاليم الياساق" الذي وضعه جنكيزخان لترقية حالة بلاده الاجتماعيّة والحلّقيّة، وهي كلمة تركيّة قديمة معناها القانون الاجتماعيّ، وممّا شرّعه في هذا الياساق (Yasa):

قتل الرّائي ومن تعمد الكذب أو البّحر أو تجسّس على أحد، ومن بال في الماء أو على الرّماد قُتل، ومن أحكامه الأساسيّة تعظيم جميع الملل من غير تعصّبٍ لملّة ما، وألاً يكون على أحد من ولد عليّ بن أبي طالب مؤنّة ولا كلفة، وألاً يكون على أحد من الفقراء والقراء والفقهاء والأطباء ومن عداهم من أرباب العلوم وأهل التّفنّن والرّهد والتّعبد والمؤدّنين ومُعسّلي الأموات شيء من ذلك، وألاً ينفرد أحد بأكل شيء وغيره يراه بل يجب أن يشركه في طعامه، وألاً يتميّز أحد بالثّبّع على أصحابه، وحزّم تفخيم الألفاظ ومنح الألقاب، وإمّا يخاطب السّلطان ومن دونه باسمه المجدّد، وألزم نساء العسكر بالقيام بما على الرّجال من الواجبات عند غيبتهم، وألزمهم عند رأس كلّ سنة أن يعرضوا بناهم الأباكار على السّلطان ليختار منهنّ من يشاء لنفسه وأولاده.

ولما مات جنكيزخان التزم أولاده بما جاء في الياساق ولم يخالفه أحد، وقاموا بنشره بين القبائل الوثنيّة والمسيحيّين في شرق روسيا وفي سيبيريا والصّين. (إبراهيم حسن، د.ت، ص. 130/4-133؛ الحُضري، د. ت، ص. 468-469).

ولكن من الحقّ يلزم أن نقول: إنّ معركة "عين جالوت" التاريخيّة بقيادة السّلطان سيف الدّين قطز قد قضت وانتصرت على همجيّة ووحشيّة التّتار والمغول، وأنقذت الحضارة الإسلاميّة والتّراث العالميّ من الانهيار.

أما هذه القوانين الاجتماعيّة والتي تُسمّى بـ"الياساق" لا تعدل الحيز الذي كُتب به، لأنّ واقع التاريخ وما شاهده من دمارٍ وتخريبٍ على أيديهم يردّ ذلك جملة وتفصيلاً.

## 5.5. الحالة الثقافية والحركة العلمية:

رغم ما انتاب العالم الإسلامي في نهاية العصر العباسي من ضعف وتفكك والحلال، إلا أننا نجد أن هذه الفترة تتميز بنهضة علمية، وحركة فكرية نشطة في بغداد، وفي تلك الدُول التي استقلت عن الخلافة العباسية، كالعزوتيين والأيوبيين في مصر والأمويين في الأندلس والمرابطين والموحدين في المغرب.

وكان لظهور الفرق الإسلامية التي اتخذت الثقافة والعلم وسيلة لتحقيق أغراضها دور في تلك النهضة العلمية، وخير مثال لذلك تلك الآثار التي خلفها العلماء.

ومن مراكز الثقافة الإسلامية التي جذبت إليها العلماء مدينة أصبهان والري، وكانت بلاد بني بويه هناك كعبة يؤمها العلماء ورجال الأدب، والبلاط الساماني في بخارى، وبلاط السلاجقة في مدينة مرو (Merv) حاضرة خراسان، (إبراهيم حسن، د.ت، ص. 398/4).

وقد ذكر ياقوت الحموي (ت. 626 هـ)<sup>10</sup> (ابن العماد، 1986، ص. 121/5-122) أن مدينة مرو أخرجت من الأعيان وعلماء الدين والأركان ما لم تخرج مدينة مثلها، ويين أنه حين فارقتها أمام غارات التتار سنة 616 هـ كان فيها عشر خزائن للوقف، لم يُر في الدنيا مثلها كثرة وجودة. (ياقوت الحموي، 1977، ص. 132/5).

وفي مصر كان الأزهر مركزاً مهماً للثقافة والعلم، واهتم فيها الأيوبيون ببناء المدارس كالتأصيرية والقمحية والسيفية والفاضلية التي أُسست سنة 580 هـ، وكانت مكتبتها تشتمل على مائة ألف مجلد، ومن المدارس التي أنشئت في عهد الأيوبيين "دار الحديث" التي بناها الملك الكامل. (إبراهيم حسن، د. ت، ص. 403/4).

كما أن العباسيين قد اهتموا بنشر العلوم الطبية، فأسسوا المدارس الطبية، والمستشفيات، ودعوا إلى عقد المؤتمرات الطبية التي يجتمع فيها الأطباء من كافة البلاد في موسم الحج، وكانت بغداد في الشرق، وقرطبة في الغرب من أهم مراكز الثقافة الطبية الإسلامية.

هذا بالإضافة إلى المكتبات التي كانت تزخر بالكتب الدينية والعلمية والأدبية وغيرها، والتي كانت من أهم مراكز الثقافة الإسلامية (المقدسي، د.ت، ص. 58؛ إبراهيم حسن، د. ت، 403/4-408)، كما أن مساجد مدينة قرطبة قد جذبت إليها الأوروبيين لارتشاف العلم من مناهله.

وبسبب العزو الوحشي للمغول والتتار انتقلت مراكز العلم والأدب من مدائن بغداد وبخارى ونيسابور والري وقرطبة وأشبيلية وغيرها من مراكز العلم في العصر العباسي إلى القاهرة والإسكندرية وأسيوط والفيوم ودمشق وحمص وحلب وحمّاه وغيرها من

<sup>10</sup> ياقوت الحموي: أبو الدرّ ياقوت بن عبد الله، (574-626) رومي الأصل، مؤرخ ثقة جغرافي، اشتهر تاجر من حماة، من تصانيفه: معجم البلدان، ومعجم الأدياب.

مدائن مصر والشّام وهما في حوزة سلاطين المماليك ومَن بقي من ملوك الأيوبيين، وقد كانت الملجأ الوحيد لأبناء اللّسان العربي في فرارهم من وجه المغول بعد أخذهم لخراسان وفارس والعراق، فنبغ فيهما معظم شعراء ذلك العصر وأدبائه وأطبائه وسائر رجال العلم.

وقد قلّت المكتبات الكبرى بسبب حرقها وإغراقها على أيدي التتار، فقد أحرق جنكيزخان من المكتبات في بخارى ونيسابور (Nişâbur) وغيرهما من مراكز العلم في فارس ما لا يُحصى، وأتلف هولاكو كتب العلم والمعرفة في مركز الخلافة ببغداد.

ومن مدارس بلاد ما وراء النهر - مؤطن الإمام النسفي - المدرسة الأتابيكية في بلدة إيدج<sup>11</sup> التابعة لمدينة نسف، (انظر: ياقوت الحموي، 1977، 388/1-390) والمدرسة المقتدائية ببلدة كلاباذ التابعة لمدينة بخارى والتي تم بناؤها سنة 670 هـ، والمدرسة القطبية والسلطانية في مدينة كزّمان (Kirman) في جنوب إيران،<sup>12</sup> وفي هاتين الأخيرتين درس الإمام النسفي - رحمه الله -

- دائرة المعارف الإسلامية التركية (DIA)، (567/32).

ومع هذه النهضة العلمية الكبرى إلا أننا نجد أنه قد غلبت عليها سمة الجمع والشّرح لا الابتكار، فقد كثرت فيه الموسوعات والمجموعات والمعاجم مثل:

وقيات الأعيان لابن خلكان (ت. 681 هـ) وهو مُعجم تاريخي، وموسوعة لسان العرب لابن منظور (ت. 711 هـ) وهو مُعجم لغوي كبير جامع، وموسوعة "نهاية الأرب" لشهاب الدين أحمد التّويزي (ت. 732 هـ).

ولكن للحقيقة نقول إنّ هذا العصر للأمة العربية والإسلامية أعني القرن السابع الهجريّ هو عصر النهضة والتّحرير، وليس - كما يقولون - عصر التّراجع والانحدار، بل إنّ العلوم والحضارة الإسلامية كُتبت بمداد العلماء من جديد.

## 6. عقيدته ومذهبه الفقهي:

### 6.1. عقيدته:

مفسرنا الإمام النسفي ينتسب إلى المدرسة الماتريدية، فكثيراً ما نجده يستشهد بأقوال أبي منصور الماتريديّ (النسفي، 2012، ص. 1/226، 1/280، 1/461، 1/572). بالإضافة إلى كونه حنفيّ المذهب فهذا يعني أنّه ماتريدي العقيدة، ذلك أنّ الماتريدي غالباً حنفيّ المذهب.

11 إيدج: بلدة من بلدات مدينة نسف في جنوب مدينة سمرقند (وهي الآن من بلدات دولة أوزبكستان) كثيرة الزلازل وفيها معادن كثيرة.

12 كزّمان: بالفتح ثمّ الشُّكُون، ورثما كسرت والفتح أشهر بالصّحّة، مدينة في إيران مركز تجاريّ هامّ أشتهر بصناعة الأنسجة القطبية والصّوفية والسّجاد.

وبالتّظّر في تفسيره نجد أنّه زاخر بالدّفاع عن عقيدة أهل السنة والجماعة، مع الرّد على الفرق المخالفة لهم كالمعتزلة والكرامية والجهميّة والمرجئة والباطنيّة والرّوافض، وهذه نماذج من تفسيره تؤكّد ذلك:

### ردّه على المعتزلة:

الإمام التّسفي تعقّب المعتزلة وفرقها المختلفة وردّ عليهم في كلّ موضع من تفسيره دفاعاً عن عقائد الإسلام على منهج أهل السنّة والجماعة، وفنّد آراءهم، وهذه هي ميّزة هذا التّفسير.

فعند تفسيره لقوله تعالى:

﴿وَاتَّقُوا يَوْمًا لَا تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئًا وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا شَفَاعَةٌ وَلَا يُؤْخَذُ مِنْهَا عَدْلٌ وَلَا هُمْ يُنصَرُونَ﴾ [البقرة:48].

يقول التّسفي: "وتشبّث المعتزلة بالآية في نفي الشّفاعاة للعصاة مردود؛ لأنّ المنفي للكفّار، وقد قال عليه السلام: "شفاعتي لأهل الكبائر من أمّتي من كذب بما لم ينلها"، (أخرجه أبو داود، باب الشّفاعاة، 236/4) وكذا ردّ على فرقها المختلفة، ويبيّن زيف أفكارهم، ولكن بشكلٍ مختصر. (التّسفي، 2012، ص. 40/1، 65، 148، 292).

### ردّه على الكرامية:

وهم أصحاب أبي عبد الله محمد بن كزّام (ت. 869/255)، وهو من الصّفتيّة لأنّه ممّن يثبت الصّفات، إلا أنّه ينتهي فيها إلى التّجسيم والتّشبيه، وهم طوائف يصل عددهم إلى اثنتي عشرة فرقة. (البغدادي، 2008، ص 34).

وكذلك تولّى التّسفي الرّد أيضاً على الكرامية وفرقها في مواضع شتّى من تفسيره، ومثال ذلك عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ آمَنَّا بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَمَا هُمْ بِمُؤْمِنِينَ﴾ [البقرة:8].

حيثّ يقول التّسفي: "والآية تنفي قول الكرامية أنّ الإيمان هو الإقرار باللسان لا غير، لأنّه نفى عنهم اسم الإيمان مع وجود الإقرار منهم، وتؤيّد قول أهل السنّة أنّه إقرار باللسان وتصديق بالجنان." (التّسفي، 2012، ص. 19/1).

### ردّه على الجهميّة:

وهم أتباع جهّم بن صّفوان (ت. 745/128) وهو من الجبريّة الخالصة الذي قال: بالإجبار والاضطرار ظهرت بدعته بمدينة ترمذ، وافق المعتزلة في نفي بعض الصّفات الأزليّة وزاد عليهم بأشياء، وقالوا: لا قدرة للعبد أصلاً لا مؤثّرة ولا كاسبة بل هو بمنزلة الجمادات، (البغدادي، 2008، ص 194) وما بعد.

فالجهميّة يقولون ببناء الجنة وأهلها لذلك نجد التّسفي يبيّن بطلان دعواهم، ويردّ عليهم عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿...فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ﴾ [البقرة:24]. حيثّ يقول: "(أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ) هيبت لهم، وفيه دليل

على أنّ التّار مخلوقة خِلافاً لما يقوله جهّم. " وفي موضع آخر وهو يتناول الحديث عن خلود أهل الجنّة يقول: " وفيه بُطلان قول الجَهْمِيَّة فَإِهمَّ يقولون: بقاء الجنّة وأهلها... " (التسنفي، مدارك التنزيل، ص. 37-38/1-35).

### ردّه على المرّجئة:

المرّجئة: هي الأرجاء تأخير صاحب الكبيرة إلى القيامة فلا يقضي عليه علم ما في الدّنيا، من كونه من أهل الجنّة أو من أهل التّار، وهم أصناف أربعة: مرّجئة الخوارج، ومرّجئة القدرية، ومرّجئة الجبرية، والمرّجئة الخالصة، (البغدادي، 2008، ص33).

فعند تفسيره لقوله تعالى: ﴿وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [آل عمران: 132]. يقول التسنفي: "فيه ردّ على المرّجئة في قولهم: "لا يضّرّ مع الإيمان ذنب ولا يعذب بالتّار أصلاً وعندنا غير الكافرين قد يدخلونها ولكن عاقبة أمره الجنّة"، (التسنفي، 2012، ص. 215/1).

### ردّه على المشبّهة:

وكذلك تولّى الإمام التسنفي الرد على المشبّهة (المجسّمة) وأشياعها، وذلك عند تفسير قوله تعالى: ﴿... ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُغْشِي السَّمَاءَ بِالسَّمَاءِ...﴾ [الأعراف: 54]. حيث قال: " (على العرش) أضاف الاستيلاء إلى العرش وإن كان سبحانه وتعالى مستولياً على جميع المخلوقات؛ لأنّ العرش أعظمها وأعلاها، وتفسير العرش بالسرير والاستواء كما تقوله المشبّهة باطل، لأنّه تعالى كان قبل العرش ولا مكان وهو الآن كما كان؛ لأنّ التغيّر من صفات الأكوان. والمنقول عن الصادق والحسن وأبي حنيفة ومالك - رضي الله عنهم - : أنّ الاستواء معلوم، والكيف فيه مجهول، والإيمان به واجب، والمحجود له كفر، والسؤال عنه بدعة"، (التسنفي، 2012، 442/1).

هذا الذي ذكره التسنفي هو مسلك السلف الصّالح من أهل السنّة والجماعة في مسألة الصّفات المتشابهة، فالّسنفي في هذه المسألة سبّ العقيدة على منهج السلف الصّالح، (البوطي، 2015، ص 138-150)، فهاتان الروايتان تبين لنا بوضوح لا لبس فيه أنّ التسنفي واحد من أبرز علماء أئمة أهل السنّة والجماعة، وأنّ موقفه من الصّفات المتشابهة هو التفويض والتّسليم على طريقة السلف الصّالح، ومؤلفاته العقائدية والتفسيرية أكبر دليل على ذلك.

## 6.2 مذهبه الفقهي:

كان الإمام التسنفي - رحمه الله - إماماً من أئمة المذهب الحنفيّ، وفقهاً من فقهاه، وعالمًا أصولياً، ألف في الفقه الحنفيّ وأصوله كتباً شتّى.

وهذا نموذج من تفسيره يدل على أنّه كان يأخذ بالمذهب الحنفي:

عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ...﴾، [المائدة: 6].

يقول: "المراد إصاق المسح بالرأس، وماسح بعضه ومستوعبة بالمسح كلاهما ملصق للمسح برأسه، فأخذ مالك بالاحتياط فأوجب الاستيعاب، والشافعي باليقين فأوجب أقل ما يقع عليه اسم المسح، وأخذنا ببيان النبي - عليه السلام - وهو ما روي أنه مسح على ناصيته وقدرت الناصية برقع الرأس، (التسفي، 2012، ص. 308/1). وقد قالت الحنفية: الواجب مسح رقع الرأس مرة بمقدار الناصية."، (السنخسي، 1993، ص. 64/1).

### 6.3 مذهب النحوي:

التسفي - كعالم موسوعي - عالم من علماء العربية مذهب النحوي مثل سائر العلماء بصري، وليس بكوفي؛ لأن المنهج البصري يتجلى في الالتزام بالأصول والقواعد، في حين أن المنهج الكوفي يتمثل في الرواية والاتساع، وهذا يبدو في تفسيره من خلال تقديم آراء البصريين وترجيحها على ما سواها. (جاويش، د.ت، 124).

### 7. مكانته العلمية:

للإمام التسفي بين العلماء منزلة كبيرة، لاسيما وأنه يعدّ عالماً موسوعياً، صنّف وألّف في كثير من فروع العلم وفنون المعرفة، ولقد شهد له بالتفوق والفضل والبراعة كثير من علماء عصره ومن جاء من بعدهم.

### أقوال المؤرخين:

نتيجة مكانته العلمية وزهده وتقواه، فقد أثنى كل من ترجم للتسفي - رحمه الله - بخير، ونحن نذكر طرفاً من أقوال هؤلاء المؤرخين:

### الحافظ ابن حجر، أحمد بن علي (ت. 1449/852)

قال عنه الحافظ ابن حجر في تاريخه الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة: "... التسفي علامة الدنيا أبو البركات، أحد الزهاد المتأخرين، وصاحب التصانيف المفيدة في الفقه والأصول والعربية"، (ابن حجر، 1993، ص. 247/2).

### اللكنوي، محمد بن عبد الحي (ت. 1887/1304)

قال عنه العلامة اللكنوي في الفوائد البهية: "... كان إماماً فاضلاً عديم التظير في زمانه رأساً في الفقه والأصول، بارعاً في الحديث ومعانيه..."، ثم تابع كلامه قائلاً: "... وبه أختتم الاجتهاد، ولم يوجد بعده مجتهد في المذاهب." (اللكنوي، د.ت، ص. 101-102).

وهكذا يبدو حسب ما تيسر لدينا من المصادر والمراجع المعاصرة أن التسفي كان عالماً موسوعياً، عالماً بالقراءات المتواترة والشاذة، ورغم هذا لم يُترجم له في طبقات القراء، ومفسراً بارزاً، وفقهياً قديراً بلغ مرتبة الاجتهاد، وأصولياً كبيراً، ونحوياً متمكناً،



ومتكلماً بارعاً، ومحدّثاً مقتدرًا، ومرتبياً فاضلاً، وإلى جانب لغته الأم التّركية يُتقن اللّغة العربيّة واللّغة الفارسيّة فهو بحق - كما نعته ابن حجر - علامة الدّنيا رحمه الله رحمة واسعة، وأسكنه فسيح جنانه.

## 8. آثاره ومصنّفاته:

ترك لنا الإمام التّسفي - رحمه الله - آثاراً عظيمة في شتى العلوم الدّينيّة ولاسيّما في الفقه والعقيدة والتّفسير، انتفع بها علماء المسلمين جيلاً بعد جيل، ولا يزال هذا النّفع إلى يومنا هذا ومن هذه المصنّفات القيّمة ما يلي:

### 8.1 مصنّفاته في أصول الدّين (التّوحيد والعقيدة):

#### عمدة العقائد

#### الاعتماد شرح عمدة الاعتقاد

اللّآلئ الفاخرة في علوم الآخرة، ذكر هذا المصنّف ونسبه للنّسفي صاحب كشف الطّنون، (حاجي خليفة، 1941، ص. 379/5).

المنار في أصول الدّين، ذكره العلامة الفُرشي في طبقات الحنفيّة، (القرشي، د.ت، 270/1 - 271)، وهو غير متن المنار في أصول الفقه.

### 8.2 في فروع الدّين (الفقه وأصوله):

صنف الإمام التّسفي في هذا الجانب أعني الفقه الإسلاميّ وأصوله العديد من المؤلّفات، منها المتون، ومنها الشّروح وجلّها - إن لم يكن كلّها - مطبوع، ونالت القبول والرّضا بين العلماء وهي:

الوافي في فروع الفقه الحنفي، والكافي في شرح الوافي، وكنز الدّقائق في الفروع، وشرح الهداية في الفروع، والمستصفي شرح الفقه التّافع، والمصنّى شرح المنظومة التّسفيّة، ومنار الأنوار في أصول الفقه، وكشف الأسرار شرح المنار، شرح المنتخب في أصول المذهب.

### 8.3 مصنّفاته في التّفسير (تفسير التّسفي):

#### اسمه ونسبته:

ذكرت كتب التّراجم في ترجمتها (القرشي، د.ت، 270/1؛ ابن حجر، 1993، 247/2؛ اللّكنوي، د.ت، ص. 101) للإمام التّسفي هذا الكتاب تحت اسم:

مدارك التنزيل وحقائق التأويل)، هذا الاسم ذكره النسفي في مقدمة تفسيره، و(تفسير التفسيف) نسبة إلى لقبه وأما الاسم الثالث له فهو (المدارك في تفسير القرآن الكريم)، (ابن تغري بردي، 1963، ص. 72/7).

أسباب تأليفه:

وقد تحدّث الإمام التّسفي في مقدّمة تفسيره عن السّبب الذي دعاه إلى تأليف هذا التّفسير القيم فقال:

"سألني من تتعزّن إجابته كتاباً وسطاً في التّأويلات، جامعاً لوجوه الإعراب والقراءات، متضمّناً لدقائق علمي البدع والإشارات، حالياً بأقويل أهل السنّة والجماعة، خالياً عن أباطيل أهل البدع والضّلالة، ليس بالطّويل المجلّ، ولا بالقصير المجلّ، وكنت أقدم رجلاً وأؤخّر أخرى استقصاراً لقوّة البشر، عن درك هذا الوطر، وأخذاً لسبيل الحذر، عن ركوب متن الخطر، حتّى شرعت فيه بتوفيق الله، والعوائق كثيرة، وأتمته في مدّة يسيرة، وسميته بمدارك التنزيل وحقائق التأويل." (التّسفي: 2012، ص. 1/1).

ندرك من هذه الفقرة أنّ التّسفي أتمّ تفسيره هذا على الرغم من الموانع الكثيرة والظروف القاسية في مدّة قصيرة، وأنّ سبب تأليفه له إنّما هو سؤال طلبة العلم وإصرار الإخوان الذين لا يرد طلبهم من غير أن يصرّح بأسمائهم، وأنّ انتشار الأفكار المنحرفة، والمناوئة لعقائد الإسلام من أهل البدع والأهواء كالمعتزلة والكلاميّة والباطنيّة لا سيّما في إمارة خوارزم وبلاد فارس، وأنّ الدّفاع عن عقائد هذا الدّين على منهج أهل السنّة والجماعة صار واجباً لا مفرّ منه، فهذه الأسباب الثلاثة هي التي دفعت التّسفي لتأليف هذا التّفسير.

مُحتواه ومضمونه:

هذا الكتاب من حيث المحتوى العامّ: هو تفسير وبيان لكتاب الله -عزّ وجلّ- فالتّسفي تناول جميع آيات القرآن الكريم الشّاملة للدّين والحياة، ففيه العقيدة والتّوحيد، والفقّه والشّريعة، والفضائل والأخلاق، والعلوم والمعارف، واللّغة والآداب.

أما من حيث المُحتوى الخاصّ فقد احتوى تفسير التّسفي على المضامين الآتية:

حتمه في المسائل النّحويّة:

تناول الإمام التّسفي في تفسيره وجوه الإعراب والقراءات، غير أنّه من ناحية الإعراب ما كان يستطرد كثيراً، ولا يربّج بالتّفصيل النّحويّة في تفسيره كما فعل غيره، ولكنّه يذكّر إعراب الآية بشكل مختصر ولا يغفل عن ذكر آراء النّحاة المتعلّقة بالآية الكريمة، كالخليل وسيبويه والأخفش والمبرد، والكسائي والفراء والرّجاج وغيرهم.

وهذا مثال لما تقدّم، قال الله تعالى: ﴿يَسْئَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ قُلْ قِتَالٌ فِيهِ كَبِيرٌ وَصَدٌّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ...﴾ [سورة البقرة: 217].

يقول النسفي ما نصّه: " (والمسجد الحرام) عطف على (سبيل الله)، أي وصّد عن سبيل الله وعن المسجد الحرام، وزعم الفراء أنّه معطوف على الهاء في به، أي كفر بالله وبالمسجد الحرام، ولا يجوز العطف على الضمير المجرور إلا بإعادة الجاز، فلا تقول مررت به وزيد ولكن تقول وزيد، ولو كان معطوفاً على الهاء لقبيل: وكفر به وبالمسجد الحرام. " (النسفي، 2012، ص. 125/1).

#### تناوله للقراءات المتواترة:

ومما تناوله الإمام النسفي في تفسيره القراءات المتعلقة بالآية الكريمة، وهي القراءات السبع المتواترة التي تلقّنها الأمة بالقبول. وهذا مثال من تفسيره لما تقدّم. قال الله تعالى: ﴿قُلْ مَنْ كَانَ عَدُوًّا لِجِبْرِيْلَ فَإِنَّهُ نَزَّلَهُ عَلَى قَلْبِكَ بِإِذْنِ اللَّهِ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَهُدًى وَبَشْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ [البقرة: 97].

قال النسفي في تفسيره:

"(قُلْ مَنْ كَانَ عَدُوًّا لِجِبْرِيْلَ) يفتح الجيم وكسر الراء بلا همز: مكى، ويفتح الراء والجيم والهمز مشبعا: كوفي غير حفص، وبكسر الراء والجيم بلا همز: غيرهم، ومُنْع الصّرف فيه للتّعريف والعجمة، ومعناه عبد الله"، (الذهبي، 1976، 306/1).

إذاً في كلمة "جبريل" من الآية الكريمة ثلاث قراءات متواترة.

فهذه هي القراءات السبع المتواترة التي التزم بها - كما يقول الذهبي وعتر - النسفي في تفسيره، ولكن من خلال التّصحّح والنّظر في تفسير النسفي يبدو أنّ النسفي لم يكتفِ بالقراءات السبع المتواترة، بل زاد عليها القراءات الثلاث المتواترة المتممة للعشر، وأيضاً روى النسفي القراءات الأربعة الشّاذة كما سيأتي مزيد من البيان والتوضيح حول هذه الفكرة في المبحث الرابع، (عتر، 1993، ص 91).

#### استدلاله بالحديث النبوي الشريف:

تفسير الإمام النسفي يُصنّف ضمن كتب التفسير بالرأي، ورغم هذا فقد أورد النسفي في تفسيره قرابة خمسمائة (500) حديث شريف، ما بين حديث مرفوع للنبي -صلى الله عليه وسلم- وموقوف على الصحابة ومقطوع للتابعين من صحاح الأحاديث وحسنها، مستمداً ذلك من مصادر السنة الموثوقة كصحيح البخاري (ت. 870/256)، ومسلم (ت. 875/261)، وشنن الترمذي (ت. 892/278)، وأبي داؤد (ت. 889/275)، والنسائي (ت. 915/303)، وابن ماجه (ت. 887/273)، والبيهقي (ت. 1066/458)، والحاكم، وموطأ مالك بن أنس (ت. 795/179)، ومسند أحمد بن حنبل (ت. 855/241) والدارمي (ت. 869/255) - رحمهم الله تعالى - وغيرهم.

لا غرابة في ذلك فالنسفي إلى جانب كونه فقيهاً بارعاً، ومفسراً كبيراً فهو مُحدّث متمكّن يتعامل مع الخبر والتّقل على ضوء منهج قواعد المحدثين.

واليكم من كتاب الله هذا المثال، وما رواه من صحيح البخاري.

قال الله تعالى: ﴿شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِّلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِّنَ الْهُدَىٰ وَالْفُرْقَانِ فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ...﴾ [البقرة: 185].

قال التّسفي في تفسيره: "فإن قلت: ما وجه ما جاء في الحديث؟ "مَنْ صَامَ رَمَضَانَ إِيمَانًا وَاحْتِسَابًا..." مع أنّ التسمية واقعة مع المضاف والمضاف إليه جميعاً؟ قلت: هو من باب الحذف لأمن الإلباس..."، (التسفي، 2012، ص. 108/1؛ البخاري، الرقم: 38).

وكذا ما رواه من صحيح مسلم، وهو يتناول تفسير الآية الكريمة من قوله تعالى: ﴿حَافِظُوا عَلَى الصَّلَوَاتِ وَالصَّلَاةِ الْوُسْطَىٰ وَقُومُوا لِلَّهِ قَانِتِينَ﴾ [البقرة: 238].

حيث قال: "وهي صلاة العصر عند أبي حنيفة - رحمه الله - وعليه الجمهور لقوله عليه السلام يوم الأحزاب: "شَغَلُونَا عَنِ الصَّلَاةِ الْوُسْطَى صَلَاةِ الْعَصْرِ مَلَأَ اللَّهُ بِيَوْمِكُمْ نَارًا..."، (التسفي، 2012، ص. 141/1؛ مسلم، الرقم: 205).

وأيضاً ما رواه من سنن الترمذي وهو يُفسر قول الله تعالى: ﴿ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ...﴾ [البقرة: 1].

حيث قال: "وحقيقة الريب قلق النفس واضطرابها، ومنه قوله عليه الصلاة والسلام: "دَعُ مَا يَرِيئُكَ إِلَى مَا لَا يَرِيئُكَ، فَإِنَّ الشَّكَّ رِيئَةٌ وَالصِّدْقُ طَمَآنِينَةٌ"، (التسفي، 2012، 11/1؛ الترمذي، الرقم: 2518).

وكذلك روى من مراسيل أبي داود، وهو يُفسر قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُمُ مُصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ﴾ [البقرة: 156].

قال التّسفي: "وظفي سراج رسول الله - صلى الله عليه وسلم- فقال: "إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ" فقيل: أمصيبة هي؟ قال: نَعَمْ كُلُّ شَيْءٍ يُؤْذِي الْمُؤْمِنَ فَهُوَ مُصِيبَةٌ." (التسفي، 2012، ص. 96/1، أبو داود في مراسيله، الرقم: 412).

وكذا ما رواه من سنن التّسائي الكبري والصّغرى، وما رواه من سنن ابن ماجه، وما رواه من موطأ مالك، ومسنند أحمد بن حنبل، ومُستدرک الحاكم، وغيرها.

لا نبالغ إذا قلنا: إنّ التسفي روى من كل كتب السنّة النبويّة المطهّرة، وفي مقدّماتها الكتب الستة، ولكنها خشية الإطالة، لمزيد من التّوسّع يُرجى التّظّر (التسفي، 2012، ص. 12/1، 33، 85، 103، 104، 129، 132، 140، 150، 179، 217، 316، 325، 343). وجلّ ما رواه من الأحاديث النبويّة من مرتبة الصّحيح والحسن، وفي تفسيره بعض الأحاديث الضّعيفة.

وقد غاب هذا عمن أَرخ وترجم للتسفي وعمن تناوله بالبحث والدراسة، وهذا جانب جدير بالاعتبار، وكم نتمنى أن يُكتب حول هذا الجانب رسائل أو أطروحات.

#### خوضه في مسائل الفقه:

في دراسة الإمام التسفي - وهو الفقيه المتمكن - للآية الكريمة من التاحية الفقهية لا يتناول المسألة الفقهية المتعلقة بالآية من منظار مذهبه فحسب، بل يعرض آراء بقبية المذاهب الفقهية المعترية في إطار منهج أهل السنة والجماعة كالمالكية، والشافعية، والحنبلية فضلاً عن آراء فقهاء السلف الصالح، ولكن بدون توسع ولا تفصيل.

وهذا مثال لما تقدم، قال الله تعالى: ﴿وَيَسْئَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَدْنَىٰ فاعترلوا النساء في المحيض ولا تقرهن حتى يطهرن فإذا تطهرن فأتوهن من حيث أمركم الله...﴾ [البقرة: 222].

قال التسفي:

"... ثم عند أبي حنيفة وأبي يوسف - رحمهما الله - يجتنب ما اشتمل عليه الإزار، ويحمد لا يوجب إلا اعتزال الفرج، وقالت عائشة - رضي الله عنها -: يجتنب شعار الدم وله ما سوى ذلك. (ولا تقرهن) مجامعين أو ولا تقرها مجامعتن (حتى يطهرن) بالتشديد، كوفي غير حفص، أي يغتسلن، وأصله يتطهرن فأدغم التاء في الطاء لقرب مخرجهما، غيرهم (يطهرن) أي ينقطع دمهن، والقراءتان كآيتين فعملنا بهما، قلنا: له أن يقرها في أكثر الحيض بعد انقطاع الدم وإن لم تغتسل عملاً بقراءة التخفيف، وفي أقل منه لا يقرها حتى تغتسل أو يمضي عليها وقت الصلاة عملاً بقراءة التشديد، والحمل على هذا أولى من العكس، لأنه حينئذ يجب ترك العمل بإحداها لما عُرف. وعند الشافعي - رحمه الله - لا يقرها حتى تطهر وتتطهر، دليله قوله تعالى: (فإذا تطهرن فأتوهن) فجامع بينهما..."، (التسفي، 2012، 129/1).

"والإمام التسفي غالباً ما ينتصر لمذهبه الحنفي، ويرد على من خالفه في كثير من الأحيان، وإن أردت الوقوف على ذلك فارجع إليه للآية الكريمة 227 من سورة البقرة، والآية الكريمة 228 من السورة نفسها، والآية الكريمة 6 من سورة الطلاق"، (الدهي، 1976، 307/1).

#### استدلاله بالشعر:

كذلك استشهد النسفي في تفسيره بالشعر وبقدر محدود غير مستفيض كالحديث النبوي، فمثال ذلك عند تفسير قوله تعالى: (إنك ميتٌ وإهممٌ ميتون)، [الزمر: 30]، أي ستموت، والميت بالتخفيف من حل به الموت، النسفي، 2012، 152)، قال الخليل: أنشد أبو عمرو:

وتسألني تفسير ميتٍ وميتٍ فدونك قد فسرت إن كنت تعقل

فمن كان ذا روح فذلك ميتٌ وما الميت إلا من إلى القبر يُحمل

موقفه من الإسرائيليات:

التسفي يقلل من ذكر الإسرائيليات كثيراً، وهذه مزية كبرى له - وما يذكره من ذلك يمز عليه دون أن يتعقبه أحياناً وأحياناً يتعقبه ولا يرتضيه، ويرى أنّ كل ما يمس العقيدة من هذه القصص يجب التنبه على عدم صحته، وما لا يمس العقيدة فلا مانع من روايته بدون تعقيب عليه ما دام يحتمل الصدق والكذب في ذاته، ولا يتناقض مع العقل أو يتصادم مع الشريعة الإسلامية. ومثال ذلك في تفسيره:

قال الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ فَتَنَّا سُلَيْمَانَ وَالْقَيْنَانَ عَلَىٰ كُرْسِيِّهِ جَسَداً ثُمَّ أَنَابَ﴾ [ص: 34].

نراه يذكر من الروايات ما لا يتناقض مع عصمة سليمان - عليه السلام - ثم يقول التسفي ما نصّه:

"وأما ما يُروى من حديث الخاتم والشيطان، وعبادة الوثن في بيت سليمان - عليه السلام - فمن أباطيل اليهود"، (عتر، 1993، ص 91).

خوضه في قضايا العقيدة والكلام:

أحد أسباب تأليف هذا التفسير هو الدفاع عن عقائد الإسلام، والزّد على الفرق الضالة والتيارات المنحرفة، وقد تناول التسفي في تفسيره بيان مبادئ أهل السنة والجماعة من خلال الآيات التي لها صلة بمبادئ التوحيد والعقيدة وردّه على الفرق المخالفة وأشباعها ملتزماً في ذلك منهج الإمام الماتريدي أحد أبرز أئمة أهل السنة والجماعة، وكثيراً ما ينقل من آرائه وأفكاره قائلاً:

"قال الشيخ الإمام أبو منصور - رحمه الله - "أو كذا في شرح التأويلات".

والأمثلة على ذلك كثيرة فعند تفسير قوله تعالى:

﴿بَلَىٰ مَنْ كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَاطَتْ بِهِ خَطِيئَتُهُ فَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾، [البقرة: 81].

قال التسفي: " (مَنْ كَسَبَ سَيِّئَةً) شركاً، عن ابن عباس ومجاهد وغيرهما - رضي الله عنهم - (وَأَحَاطَتْ بِهِ خَطِيئَتُهُ) وسدت عليه مسالك النجاة بأن مات على شركه، فأما إذا مات مؤمناً فأعظم الطاعات وهو الإيمان معه فلا يكون الذنب محيطاً به فلا يتناوله النص، وبهذا التأويل يبطل تشبث المعتزلة والخوارج. " (انظر: التسفي، 2012، ص 65/1).

9. مصادره ومراجعته:

أهمية الكتاب ومكانته تنبع من محتواه الرصين ومضامينه القيمة، ومن المصادر التي استقى منها علومه ومعارفه، ولقد استعان الإمام التسفي في تأليف تفسيره بمصادر شتى في مقدمتها المصادر التفسيرية، والمصادر التحوّية، والمصادر الفقهية، والمصادر اللغوية، والمصادر العقائدية، والمصادر التربوية الصوفية العرفانية، ومصادر أخرى، وهذا البحث يلقي الضوء على أهمها:

9.1 المصادر التفسيرية:

استعان النسفي في تأليفه لهذا التفسير بتفاسير عدد من المفسرين السابقين وبارائهم وهي:

### الكشّاف للزّمخشرّي (ت. 1144/538)

هذا التفسير اسمه "الكشّاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التّأويل" والذي عُرف اختصاراً بـ "الكشّاف" أو بـ "تفسير الزّمخشري"، ومؤلفه الإمام العلامة جار الله أبو القاسم محمود بن عمر الحنفيّ المعتزلي الحوّارمي ولد في قرية حوّارم سنة (1075/476) إمام كبير في التفسير والحديث والنحو واللغة والأدب، ولكنه كان شديد التشنيع والإنكار على أهل السنّة والجماعة، من تصانيفه: المفصل في النحو، والفائق في غريب الحديث، وأساس البلاغة، وتفسيره الكشّاف، (ابن خلكان، 1994، ص. 509/2-513؛ السيوطي، د. ت، ص 41).

وتفسيره هذا من أشهر التفاسير غلب عليه إظهار ثروة القرآن البلاغية، وأورد فيه كثيراً من اللّمحات الفنبية التي تبرز فصاحة كتاب الله وسرّ بلاغته، وتبيّن وجوه إعجازه.

اعتمد النسفي في تصنيف تفسيره بالدرجة الأولى على تفسير الزّمخشري المسمّى بالكشّاف، وذكر ما فيه من الصّور البيانية، والأساليب البلاغية، والإشارات اللغوية، غير أنّه ترك ما للكشّاف من نزعات الضلال وشطّحات الاعتزال، وجرى فيه على منهج أهل السنّة والجماعة، كما أنّه لم يقع فيما وقع فيه صاحب الكشّاف من ذكره للأحاديث الموضوععة في فضائل السّور، وهذه ميّزة كبرى لتفسيره.

### أنوار التنزيل للبيضاوي (ت. 1286/685)

هذا التفسير عُرف وأشهر بين العلماء بـ "تفسير البيضاوي" وتما اسم "أنوار التنزيل وأسرار التّأويل" أما مؤلفه فهو القاضي ناصر الدّين عبد الله بن عمر الشّافعيّ قاضي القضاة وعالم آذربيجان إمام مبرز ونظّار قدير وصالح متعبّد.

البيضاوي اعتمد في تفسيره على مصدرين رئيسين هما الكشّاف للزّمخشري والتفسير الكبير الموسوم بمفاتيح الغيب للفخر الرّازي، وتفسير الرّاعب الأصفهاني وضمّ أيضاً فيه بعض الآثار الواردة عن الصحابة والتابعين، غير أنّه ترك ما في الكشّاف من اعتزالات وضلالات، وانتصر فيه لعقائد أهل السنّة والجماعة، (السبكي، د. ت، 69/5).

ذكر النسفي في تفسيره عدداً كبيراً من القضايا اللغوية نقلاً عن تفسير البيضاوي المسمّى أنوار التنزيل وأسرار التّأويل، وربما زاد عليها شيئاً، أو اكتفى بما نقله عن البيضاوي. (الذهبي، 1976، ص. 305/1).

### تأويلات أهل السنّة للماثريدي (ت. 944/333)

ذكر النسفي في كتابه كثيراً من آراء أبي منصور محمّد بن محمّد الماثريدي أحد أبرز أئمّة أهل السنّة والجماعة في العقيدة والكلام، ومؤسس المدرسة الماثريديّة، ولا سيّما من تفسيره الكبير الموسوم بـ "تأويلات أهل السنّة" أو "شرح التّأويلات" ويُعرف اختصاراً بـ "تفسير الماثريدي" وهو أقدم تفسير عقائدي وصل إلينا، وقد تكرر ذكر اسم الماثريدي في تفسيره مراراً، وخاصّةً في الآيات

التي لها صلة بمسائل التوحيد والعقيدة مع الإجلال والاحترام، وإليكم شواهد من ذلك قال التّسفي: "... لأنّ المكلف لا يريد إلا بفعل يقدر عليه المكلف، كذا في شرح التّأويلات."

و"... قال الشيخ الإمام أبو منصور..."، (التّسفي، 2012، ص. 91 / 1، 168).

وأخيراً طبع هذا الكتاب في مدينة بيروت في عشر مجلّدات كبار، ولا عجب في ذلك فالّسفي متأريدي العقيدة، فأراد تدعيم تفسيره بأقوال إمامه وآرائه.

### أسباب نزول القرآن للواحد (ت. 1076/468)

هذا الكتاب من أهمّ كتب أسباب النزول، وهو أقدم مصدر وصل إلينا، وهو مصدر مهمّ لكلّ من كتب في تفسير القرآن، ومؤلفه الإمام العلامة أبو الحسن علي بن أحمد الواحدي التيسابوري الشافعي الأشعري.

تلقى علم التفسير من الإمام التعللي، وعلم النحو من أبي الحسن الضّريز، واللغة من أبي الفضل العروزي، وغيرهم كثير.

وكتابه أسباب نزول القرآن، والذي أشتهر بين العلماء بـ "أسباب نزول الواحد" وهو مرجع مهمّ لا يستغني عنه مفسر، وقد روى أسباب النزول بأسانيده، ولأهميته قد طبع هذا الكتاب مراراً وتكراراً.

وقد عوّل عليه التّسفي في رواية أسباب النزول في مواضع متعدّدة من تفسيره، ولكنّ بدون ذكر للأسانيد، (التّسفي، 2012، ص. 45/1، 196).

### 9.2 المصادر الحديثية:

استعان الإمام التّسفي في تفسيره بمصنّفات الحديث النبوي الشّريف، وفي مقدّماتها الكتب الستة، وأبرزها:

صحيح البخاري، وصحيح مسلم، وسنن الترمذي، وسنن أبي داود ومراسيله، وسنن التّسائي الكبري والصّغرى، وسنن ابن ماجه، وموطأ مالك بن أنس، ومُسند أحمد بن حنبل، ومستدرک الحاكم، وسنن البيهقي (ت. 1066/458) وشُعَب الإيمان، وسنن الدّارمي، وصحيح ابن جِبَان (ت. 965/354)، ومُسند أبي يعلى الموصلي (210-307)، ومُسند الفردوس للتّذلمي (ت. 1163/558)، ومُسند الشّهَاب للقضاعي (ت. 1062/454)، ومُسند البزّار (ت. 905/292)، وسنن الدّارقطني، ومُصنّف ابن أبي شيبة (159-235)، ومُصنّف عبد الزّزاق (126-211)، ودلائل النّبوة وحلية الأولياء لأبي نُعيم، وصحاح المصاييح للبيغوي، وغيرها.

### 9.3 المصادر الفقهيّة:

ذكر الإمام التّسفي أيضاً في تفسيره - وهو يتناول الآيات التي لها صلة بالأحكام - بعضاً من الآراء الفقهيّة كالإمام الشّافعي محمّد بن إدريس (ت. 820/204)، والإمام مالك بن أنس (ت. 795/179)، وأبي يوسف (ت. 798/182) والإمام



محمد بن الحسن الشَّيبانيّ (ت. 805/189) وُفِّرَ بن الهذيل التَّميميّ (ت. 775/158) - رحمهم الله تعالى - علاوةً على الإمام الأعظم أبي حنيفة (ت. 767/150)، واستعان في ذلك بكتابه: **الكافي شرح الوافي** في فروع الفقه، وكشف الأسرار شرح المنار في أصول الفقه الإسلاميّ، وكذلك استمدّ من كتاب **المبسوط** للإمام شمس الأئمة محمد بن أحمد السَّرْحَسِيّ (ت. 490)، و**المبسوط** لفخر الإسلام أبي الحسن علي بن محمد البرَدَوِيّ (ت. 482).

#### 9.4 المصادر النحويّة:

اعتمد الإمام التّسفي في تفسيره للأية الكريمة من ناحية الإعراب واللّغة بمصادر التّحاة واللّغويين المتقدّمين، لا سيّما أئمة البصريّين كالخليل وسيبويه، وأئمة الكوفيّين كالكسائيّ والقرّاء، وكذا الأخفش، والمبرد والتّرجاج وغيرهم من المتأخّرين كالزّحشرّيّ والبيضاويّ، وذلك من خلال الرّجوع إلى كتاب سيبويه، والمقتضب للمبرّد، والتّبيان في إعراب القرآن لأبي البقاء العكبريّ، والصّحاح (بفتح الصّاد وكسرهما) للخجوري وغيرها.

#### 9.5 مصادر القراءات:

الإمام التّسفي في علم القراءات اعتمد على مصادر القراءات السّبع المتواترة، مع نسبة كلّ قراءة إلى فرائدها، وهذه مزية هامة لهذا التّفكير في القراءات المتواترة، ومصادره في ذلك:

مصحف الإمام أي مصحف عثمان بن عفّان - رضي الله عنه - وهي "التسخة الأمّ" التي اعتمد عليها في تناوله لوجوه القراءات، وقد مرّ ذكر هذه الكلمة "الإمام" في تفسيره لكلمة "الصّراط" من سورة الفاتحة، حيثُ ذكر وجوه القراءات فيها فقال:

"... والباقون بالصّاد، وهي لغة قريش، وهي الثّابتة في الإمام"، (التّسفي، 2012، 7/1).

- مصحف عبد الله بن مسعود - رضي الله عنه -
- مصاحف أهل الكوفة والبصرة والشام ومصر.
- مصحف نافع المدني.
- مصحف حفصة أمّ المؤمنين - رضي الله عنها -.

وفي التّحقيق يمكن أن نقول: ما قاله الدّهبي من أنّ التّسفي اكتفى بالقراءات السّبع المتواترة، وما ذكره عتر من أنّ التّسفي اعتمد على القراءات السّبع المتواترة فقط، إنّما يخرج مخرج الغالب، لأنّ التّسفي قد تناول في تفسيره بقية القراءات المتمتعة للسّبع المتواترة، وهي الثّلاث المتواترة أعني العشر المتواترة، وكذا ذكر القراءات غير المتواترة، وهي القراءات المنفردة عن بعض الصّحابة وبعض التابعين، والقراءات الأربعة فوق العشرة وهي لأئمة كبار وهم الحسن البصري، ويحيى اليزيدي (ت. 202)، وابن مَحيصن المكيّ

(ت. 123)، والأعمش سليمان بن مهران الكوفي (ت. 148) ولكن لعدم تواترها تُصنّف ضمن القراءات الشاذّة (الحبش، الشّامل في القراءات المتواترة، ص 42-44).

وهذا مثال لما تقدّم، قال الله تعالى: ﴿وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ ءَامَنُوا قَالُوا ءَامَنَّا...﴾ [البقرة: 14].

فقد قرأ الإمام أبو حنيفة (وَإِذَا لَأَقُوا)، وأشار إلى ذلك التّسفي وهو بصدد تفسيره لهذه الآية حيث قال:

"... وقرأ أبوحنيفة - رحمه الله-: (وَإِذَا لَأَقُوا) يقال: لقيته ولاقيته إذا استقبلته قريباً منه"، (التّسفي، 2012، ص. 22/1).

وفي آية كريمة من سورة مريم في قوله تعالى: ﴿وَهَزَيٰٓ بِإِذِكَ يَدْعُ النُّحْلَةَ تَسَاقُطًا...﴾، [مريم: 25]، حيث أورد التّسفي في كلمة (تَسَاقُطًا) تسع قراءات السبع المتواترة والثلاث المتواترة المتممة للعشرة، والقراءات المنفردة والشاذّة، (التّسفي، 2012، ص. 265/2).

#### 10. أهميته وخصائصه:

تفسير النسفي "مدارك التنزيل وحقائق التأويل" يُعدّ من أشهر التفاسير التي حظيت بالاهتمام قديماً وحديثاً، ولا يزال يُدرّس في المعاهد الشّرعيّة والمدارس الدّينيّة، والجامعات الإسلاميّة ومجالس المشايخ والعلماء في المساجد والبيوت ومسكن الطّلاب إنّ في علمنا العربي أو في علمنا الإسلاميّ فهو موجزٌ سهل، جامع لوجوه الإعراب والقراءات، متّصفٌ بالعديد من المزايا والخصائص. لقد تحدّث التّسفي عن هذه المزايا والخصائص في مقدّمة تفسيره بأسلوب مقتضب حيث قال: "قد سألتني من تتعزّئ إجابته كتاباً وسطاً في التّأويلات، جامعاً لوجوه الإعراب والقراءات، متضمّناً لدقائق علميّ البديع والإشارات، حالياً بأقويل أهل السنّة والجماعة، خالياً عن أباطيل أهل البدع والضلالة، ليس بالطّويل المملّ، ولا بالقصير المخلّ..." (التّسفي، 2012، ص. 34/1).

هذا التّفسير من حيث الحجم والكميّة هو كتاب وسط في التّفسير والتّأويل ليس بالطّويل المملّ ولا بالقصير المخلّ بل هو سهل المجلّم والمشتري.

أمّا من حيث الفكر والمنهج فهو قد التزم بمنهج أهل السنّة والجماعة في مجال العقيدة والفقه والحديث والتّزنية والزّهد والتّصوّف. وأمّا من حيث العبارة والأسلوب فهو موجز العبارة مختصر سهل المأخذ غزيرالفائدة يمتاز بالوضوح والسلاسة، رغم أنّ هذا التّفسير يُصنّف ضمن دائرة التّفسير بالرّأي أو الدّراية، نجده حافلاً بجوانب من التّفسير بالمأثور، فعالباً ما يفسّر القرآن بالقرآن أو بالسنة أو بأقوال الصحابة أو التابعين، وكذلك يهتمّ بذكر أسباب النزول.

وهذا المبحث سيتناول الحديث عن هذه المزايا والخصائص ويُلقى الصّوّء حولها بمزيد من التفصيل في المطالب التالية:

## 10.1 الجمع بين وجوه الإعراب والقراءات:

عرض التّسفي في تفسيره أنواع القراءات المتواترة السّبع والثّلاث المتّمة للعشر، والشّاذة، بقدرٍ يدلّ على معرفته التّامة بها، فالقراءات المتواترة التزم بها ونسبها إلى أصحابها من الأئمة القراء في غالب الأحيان، بينما القراءات المنفردة عن بعض الصحابة وبعض التابعين، والقراءات الشّاذة لم يُكثر منها. من أمثلة ذلك:

تفسيره لقوله تعالى: ﴿أَهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ﴾، [الفاتحة: 6].

حيث يقول: "... وقد تُشْمُ الصّاد صوت الزّاي؛ لأنّ الزّاي إلى الطّاء أقرب، لأنّهما مجهورتان، وهي قراءة حمزة، والسّين قراءة ابن كثير في كل القرآن، وهي أصل الكلمة، والباقون بالصّاد وهي لغة فُريش، وهي الثّابتة في مصحف الإمام"، (التّسفي، 2012، ص. 34/1).

أما القراءة الشّاذة فيصريح بشذوذها دون أن ينسبها لأصحابها، إلّا إذا كانت متعلّقة بالمعنى أو المسألة الفقهيّة التي يسعى إليها، فهي عنده حُجّة، يقول عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿... وَمَا جَهَّزَهُم بِجَهَّازِهِمْ...﴾، [يوسف: 59].

"المعنى: أعطى كل واحد منهم حمل بعير، وفُرى بكسر الجيم شاذاً"، (التّسفي، 2012، ص. 121/1).

لم يكتفِ التّسفي عند برهنته على صحّة القراءات بالتّحو وحده، بل تجاوزه للقرآن الكريم والحديث التّبويّ والصّرف والبلاغة... وكان يُرَجِّح بين القراءات ويختار منها، ويعتمد في ترجيحه على قواعد اللّغة العربيّة والبلاغة وفنونها أو سياق التّراكيب، متجاهلاً في ذلك كلّ التّقلّ والزّواية، ومستعملاً أساليب من مثل "أقوى، أبلغ، أكد...".

ومن الأمثلة عند تفسيره لقول الله تعالى: ﴿وَالزّائِي لَا يَنْكُحُ إِلَّا زَانِيَةً أَوْ مُشْرِكَةً وَالزّانِيَةُ لَا يَنْكُحُهَا إِلَّا زَانٍ أَوْ مُشْرِكٌ...﴾، [النور: 3].

حيث يقول: "وفُرى (لا يَنْكُحُ) بالجزم على التّهي، وفي المرفوع أيضاً معنى التّهي، ولكن أبلغ وأكد" (التّسفي، 2012، ص. 488/1).

فالتّسفي هنا يرحح قراءة متواترة (لا يَنْكُحُ) على قراءة شاذة (لا يَنْكُحُ) باعتماد بلاغتها، لأنّ طريقها طريق الكناية الذي يحمل معنى التّهي دون التّصريح بذلك.

أما من ناحية الإعراب، فهو لا يدخل في المسائل الفرعيّة بل يكتفي بالإيجاز ويردّفه بالمعنى، ومن ذلك تفسيره لقوله تعالى: كما يستمدّ معارفه التّحويّة من مُؤرّسي علم التّحو؛ الخليل وتلميذه سيويه... يقول في شرحه للآية الخامسة من سورة الفاتحة: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾، [الفاتحة: 5].

"إِنَّا: عند الخليل وسيبويه اسم مضمَر، والكاف حرف خطاب عند سيبويه لا محلّ له من الإعراب، وعند الخليل هو اسم مضمَر أضيف إِيًّا إليه..."، (التسفي، 2012، ص. 6/1).

## 10.2 دائرة الحديث النبوي:

رغم تصنيف علماء التفسير لتفسير التسفي ضمن دائرة التفسير بالرأي والدراية استطاع التسفي بمهارة فائقة أن يربط بين النص القرآني وهو يفسر الآية منه وبين الحديث النبوي الشريف وكذلك استطاع أن يُزَوج بين منهجي التفسير المأثور والرأي بدقة متناهية معتمداً في ذلك على مصادر السنّة النبوية الموثوقة وفي مقدّماتها الكتب السنّة ما بين حديثٍ مرفوعٍ وموقوفٍ ومقطوعٍ، وجلّ ما رواه من الأحاديث صحيح أو حسن وفي تفسيره بعض الضعيف والمتروك وهو قليل جدّاً.

ف عند تفسير قوله تعالى: ﴿... أُولَئِكَ مَا كَانَ لَهُمْ أَنْ يَدْخُلُوهَا إِلَّا خَائِفِينَ...﴾ [البقرة: 114].

قال التسفي: "... والمعنى: ما كان الحقّ إلّا ذلك لولا ظلم الكفرة وعتوهم ... ونادى رسول الله - صلى الله عليه وسلّم-: "ألا لا يَحْجُرَنَّ بَعْدَ هَذَا الْعَامِ مُشْرِكٌ". وقيل: معناه التّهي عن تمكينهم من الدّخول والتّخلية بينهم وبينه"، (التسفي، 2012، ص. 79/1؛ البخاري: 4657).

هذا المنهج الجامع بين منهج الرّواية والدراية للتسفي منهج جدير بالاعتبار له دلالة وقيمتة يُستحقّ أن تُكتب حوله البحوث والرّسائل، وكأّن التسفي يقول: لا فصل بين النصّ القرآنيّ والنصّ النبويّ فكلاهما وحّي من الله تعالى لا يمكن التخلي عنه.

## 10.3 تضمينه دقائق علم البلاغة وفنونها

تبيّ التسفي في الجانب البلاغيّ كلّ ما كتبه الرّمخشري تقريباً في البلاغة القرآنيّة، من علمي البيان والمعاني، فضمّن تفسيره ما اشتمل عليه تفسير الكشّاف من التّكات البلاغيّة، والمحسنات البديعيّة، والكشف عن المعاني الخفيّة.

ففي جانب المعاني، تحدّث التسفي عن جمل القرآن الكريم وبيّن أنواعها، من جمل اسميّة وفعليّة، أو إنشائيّة وخبريّة ... وما يطرأ للألفاظ من تقديم وتأخير وتثنية وتعريف وتنكير ... ومن نماذج اهتمامه بعلم المعاني حديثه عن التّقديم والتّأخير في البسملة، يقول:

"... وتعلّقت الباء بمحذوف تقديره: بسم الله أقرأ، أو أتلو، لأنّ الذي يتلو التسمية مقروء، كما أنّ المسافر إذا حلّ وارتحل فقال: باسم الله والبركات، كان المعنى: بسم الله أحلّ، وبسم الله ارتحل، وكذا الدّايح، وكلّ فاعل يبدأ في فعله باسم الله كان مضمراً ما جعل التسمية مبدأ له، وإنما قدّر المحذوف متأخراً لأنّ الأهمّ من الفعل والمتعلّق به هو المتعلّق به، وقد كان المشركون يبدؤون بأسماء آهتهم فيقولون: باسم اللات، وباسم العزى، فوجب أن يقصد الموحّد معنى اختصاص اسم الله - عزّ وجلّ- بالابتداء، وذا بتقديمه وتأخير الفعل"، (التسفي، 2012، ص. 3/1).

ومن أمثلة خوضه في مسائل علم البيان تفسيره لقوله تعالى: ﴿... وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ...﴾، [البقرة: 187/2].

حيث يقول النسفي: " (وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ) هو أول ما يبدو من الفجر المعترض في الأفق كالخيط الممدود، (من الخيط الأسود) وهو ما يمتد من سواد الليل، شُبِّهَا بِخَيْطَيْنِ أبيض وأسود لامتدادهما.

و(من الفجر) بيان أن الخيط الأبيض من الفجر لا من غيره، واكتفى به عن بيان الخيط الأسود؛ لأن بيان أحدهما بيان للآخر. و(من): للتبعض لأنه بعض الفجر وأوله، وقوله (من الفجر) أخرجه من باب الاستعارة، وصيِّره تشبيهاً بليغاً، كما أن قولك رأيت أسداً مجاز، فإذا زدت: من فلان، رجع تشبيهاً...، (النسفي، 2012، ص. 110/1-111).

#### 10.4 التحلي بأقويل أهل السنة والجماعة:

من مزايا هذا التفسير التزام الإمام النسفي في تفسيره بمنهج أهل السنة والجماعة ففي الفقه والأحكام كان إلى جانب مذهبه الحنفي يستعرض آراء بقية الفقهاء من أصحاب المذاهب المعتمدة كالإمام الشافعي ومالك وأحمد، وفي ميدان التوحيد والعقيدة التزم بعقائد الإسلام المؤسسة على منهج أهل السنة والجماعة على طريقة الإمام أبي منصور الماتريدي، وفي دائرة التربية والزهد والتصوف كان يستشهد بآراء أئمة التصوف الأوائل كالإمام الحسن البصري والفُضيل والجنيد وغيرهم، ويتجلى ذلك في الدوائر الآتية:

#### 10.5 دائرة الفقه والأحكام:

كان النسفي من أئمة المذهب الحنفي وفقهائه، أَلَّفَ في الفقه وأصوله كتباً شتى، لذلك نجده يعرض للمذاهب الفقهية المعتمدة التي لها ارتباط بالآية، وجاء تفسيره متفقاً مع نزعة المذهبية، إذ ينتصر لمذهبه الحنفي ويرد على من خالفه في أغلب الأحيان.

ومن الأمثلة لذلك عند تفسيره لقول الله تعالى: ﴿... أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ...﴾ [المائدة: 6].

يقتصر على ذكر رأي أبي حنيفة وحده، وهو: " (لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ) أي: جامعتم،" دون ذكر آراء باقي الأئمة، (النسفي، 2012، ص. 328/1).

ومثال آخر عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿... وَأَسْكُنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنْتُمْ...﴾، [سورة الطلاق: 6/65].

حيث يقول النسفي: "والنفقة والسكنى واجبتان لكل مطلقه وهو رأي أبي حنيفة، وعند مالك والشافعي -رحمهما الله - لا نفقة للمبتوتة، لحديث فاطمة بنت قيس أن زوجها أتت بطلاقها، فقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: " لا سُكْنَى لَكَ وَلَا نَفَقَةٌ"، وعن عمر رضي الله عنه: لا ندع كتاب ربنا وسنة نبيتنا لقول امرأة لعلها نسيت أو شئها، سمعت النبي - صلى الله عليه وسلم - يقول: " لها السكْنَى والنَّفَقَةُ"، (النسفي، 2012، ص. 500/1).

## 10.6 دائرة العقيدة والكلام:

الإمام التّسفي - كما لا يخفى - سُنِّي الاعتقاد والتّوحيد على طريقة المدرسة الماتريدية والتي بدورها تُشكّل مع المدرسة الأشعرية نواة أهل السنّة والجماعة، لذلك نجدّه يستشهد كثيراً بأقوال مؤسس المدرسة الماتريدية أبي منصور الماتريدي.

مثال ذلك عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿... وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ...﴾، [يوسف: 24].

حيث يقول التّسفي: "... وقال الشيخ أبو المنصور - رحمه الله -: (هَمَّ بِهَا) هَمَّ خَطَرَةً، وَلَا صُنِعَ لِلْعَبْدِ فِيمَا يَخْطُرُ بِالْقَلْبِ وَلَا مُوَاخَذَةً عَلَيْهِ"، (التّسفي، 2012، ص. 203/1).

وهذا الجانب من تفسير التّسفي له أهميته الكبرى وخاصة في ظروفنا الرّاهنة حيث طلعت على السّاحة التّيارات المنحرفة والأفكار المتطرّفة التي لا تعرف سوى التّكفير والتّفجير والتدمير مدّعياً أصحابها أنّهم على منهج السلف الصّالح، وشتان بين السلف الصّالح وبين أذعياء اليوم.

## 10.7 دائرة التربية والتّصوف:

في دين الإسلام ومنهجه لا تنفصل العقيدة عن العلم، ولا المعرفة عن التّربية، لذلك ربط التّسفي في تفسيره بين الآية الكريمة وما تبيّن من نور وبين القيم التّربوية والحكم الصّوفية وانعكاس ذلك على سلوك المسلم وهو يستعرض حكم العارفين الكبار من أهل الذكر والعرفان والتّصوف وآرائهم كالإمام الحسن البصريّ والفُضيل بن عياض، وسفيان الثّوريّ والجُنيد البغدادي - رحمهم الله تعالى -.

مثال ذلك عند تفسيره قوله تعالى: ﴿... وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ [آل عمران: 134].

قال التّسفي: "(وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ) اللام للجنس فيتناول كلّ محسن ويدخل تحته هؤلاء المذكورون، أو للعهد فيكون إشارة إلى هؤلاء، عن الثّوري: الإحسان أن تُحسن إلى المسيء فإنّ الإحسان إلى المحسن متاجرة." (التّسفي، 2012، ص. 217/1). هذا جانب مهمّ جدّاً في تفسيره، له دلالاته ومراميه لا سيّما في عصرنا الحاضر ما تناوله أحد من الكتاب ولا الباحثين بالبحث والدراسة.

## 10.8 التّخلي عن أباطيل أهل البدع والضّلالة:

سبق أن قلنا إنّ التّسفي اعتمد في تفسيره القرآن الكريم على تفسيرين عظيمين سبقاه، فاعتُبر بمثابة تلخيص لهما، أولهما الكشّاف للزّحشريّ، وثانيهما تفسير البيضاويّ المسمّى بـ "أنوار التنزيل وأسرار التأويل"، وقد حاول التّسفي ما أمكنه تنقيح تفسيره مما سماه من أباطيل أهل البدع والضّلالة، كأراء الفرقة المخالفة من المعتزلة والجمهية والكرامية وغيرها، ومن ذلك:

## 10.9 التّخلي عن الاعتزاليّات:

لم يمنع انتماء التسفي لأهل السنّة والجماعة من أن يأخذ من تفسير الكشاف، فقد استفاد منه أيّما استفادة، حتى جعله مرجعاً رئيسياً في كلّ ما يخصّ البلاغة القرآنيّة، ومع ذلك، لم يقع فيما وقع فيه صاحب الكشاف من انتصار لمذهب أهل الاعتزال، بل حارب كل ما يخالف مذاهب أهل السنّة والجماعة، مستفيداً ذلك من طريقة الزمخشري راداً عليه، ومنتقداً حججه وتعصّبه للاعتزال.

#### 10.10 التحلي عن الأحاديث الضعيفة والموضوعة الواردة في فضائل السور:

التسفي وهو المحدث البارع ذكر في ذلك أحاديث لم يسندها إلى رواتها، وهي قليلة جداً، فيها الصحيح الحسن والضعيف، وورد في تفسيره بعض الحديث المتروك وهو قليل جداً.

أما الأحاديث الواردة في فضائل السور فقد طرحها التسفي من تفسيره، ولم يفعل كما فعل الزمخشري والبيضاوي لأنّ تلك الأحاديث جلّها شديدة الضعف أو لا أصل لها، بل أورد مكانها الأحاديث الصحيحة والحسنة، على سبيل المثال روى التسفي في تفسيره عند فراغه من تفسير سورة البقرة الحديث التالي حيث قال: "(فَأَنْصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ) فمن حقّ المولى أن ينصر عبده في الحديث: "من قرأ" آمن الرسول" إلى آخره في ليلة كفتناه"، (التسفي، 2012، 168/1؛ البخاري: 4008).

#### 10.11 التقليل من الإسرائيليات:

تحلّى الإمام التسفي عن ذكر بعض الإسرائيليات، لما فيها من خرافات وتعارض، خصوصاً ما يتعلّق منها بروايات قصص الأنبياء وعصمتهم.

ومن الأمثلة لذلك عند تفسيره لقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ فَتَنَّا سُلَيْمَانَ وَأَلْقَيْنَا عَلَى كُرْسِيِّهِ جَسَداً ثُمَّ أَنَابَ﴾، [ص: 34].

حيث نجده يذكر قصة في فتنة سليمان ختمها بقوله: "وأما ما يُروى من حديث الخاتم وسليمان وعبادة الوثن في بيت سليمان -عليه السلام- فمن أباطيل اليهود"، (التسفي، مدارك التنزيل، 156/2).

ويتعمّد ذكر بعض الروايات أحياناً أخرى، ليبين أنّها خرافات وإسرائيليات يسعى أصحابها من خلالها إلى تشكيك المسلمين في أمر دينهم، خصوصاً تلك التي تمسّ العقيدة وتتناقى مع عصمة الأنبياء، مثال ذلك عند تفسيره للآية الكريمة:

﴿... وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ...﴾، [يوسف: 24].

حيث نجده يذكر رواية لا تليق بعصمة الأنبياء، تمّ يأتي بما يدلّ على بطلانها.

#### 11. منهجه:

أما بالنسبة لمنهجه النحوي في تفسيره فيمكننا إيجاز ذلك بتقسيمه إلى منهج عام ومنهج خاص.

## 11.1 المنهج العام:

لقد تناولنا منه ما يلي:

ربط المعنى بالإعراب:

ونذكر مثالا على ذلك البسملة في (بسم الله الرحمن الرحيم) حيث علق الباء في قوله (بسم) بفعل محذوف وقدره بسم الله أقرأ لأن الذي يأتي بعد البسملة مقروء، وربما في ذلك عناية بالمتعلق وهو القراءة. ورجح بهذا مذهب أهل البصرة. (النسفي، 2012، ص. 3/1).

تعدد الإعراب وتعدد المعاني:

لقد بين النسفي أن تعدد الإعراب ينتج منه تعدد المعاني كما في قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ﴾ [البقرة:3]

ففي إعراب كلمة (الذين) عدة وجوه:

- 1- في محل رفع خبر مبتدأ محذوف تقديره (هم)،
- 2- في محل رفع مبتدأ والخبر (أولئك)،
- 3- في محل نصب على المدح، تقديره أعني الذين يؤمنون،
- 4- في محل جر صفة للمؤمنين، (التسفي، 2012، ص. 13/1).

وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ ءَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ﴾، [البقرة: 6]. فكلمة (سواء) قد ورد في إعرابها وجهان:

- أ- خبر (إن) وجملة (ءَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ) مرفوع على أنها فاعل، والتقدير: إن الذين كفروا مستوٍ عليهم إنذارك وعدمه.
- ب- خبر مقدم وقوله: (ءَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ) مبتدأ مؤخر، وتقدير الإعراب: سواء عليهم إنذارك وعدمه، والجملة خبر ل (إن).

والهمزة في (ءَأَنذَرْتَهُمْ) همزة استفهام لكن خرجت عن المعنى الأصلي إلى المجازي للتسوية وتُسمى "همزة التسوية"، (ابن هشام، 1991، ص. 24-23/1).

إعراب الآيات التي لها صلة بالأحكام:



بيان ذلك يتجلى في تناول التّسفي إعراب قوله تعالى: ﴿أَيَّاماً مَّعْدُودَاتٍ فَمَنْ كَانَ مِنْكُمْ مَّرِيضاً أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ وَعَلَى الَّذِينَ يُطِيقُونَهُ فِدْيَةٌ طَعَامُ مَسْكِينٍ وَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْراً فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾، [البقرة: 184].

فقوله: (فَعِدَّةٌ) في الآية الكريمة أعربه التّسفي مبتدأ مؤخرًا لجر محذوف أي: فعليه عدّة.

وأعرب كلمة (أُخَرَ) صفة لأَيَّامٍ مجرورة بالفتحة نيابة عن الكسرة؛ لأنها اسم غير منصرف، والمانع له من الصّرف الوصفية والعدل، فهي معدولة عن "أخرى" كـ (الصُّغرى والصُّغرى).

وإعراب كلمة (يُطِيقُونَهُ) فيه وجهان:

جملة (يُطِيقُونَهُ) إيجابيّة، والمعنى: على المطبقين للصّيام ولا عذر لهم إن أظفروا فدية طعام مسكين عن كلّ يوم، وكان ذلك مرخصاً به في صدر الإسلام إمّا للصّيام وإمّا الإفطار والفدية، ثمّ نسخ ذلك الحكم بقوله تعالى: ﴿... فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ...﴾، [البقرة: 186].

جملة (يُطِيقُونَهُ) منفية مسبوقه بأداة نفي مقدّرة؛ أي: لا يُطِيقُونَهُ، والمعنى على الذين لا يُطِيقون الصّيام كالشيخ الكبير والمريض فدية إطعام مسكين، ويُؤيد هذا المعنى قراءة حفصة (لَا يُطِيقُونَهُ) وبناءً على هذا الوجه لا نسخ في الآية الكريمة. (التّسفي، 2012، ص. 16/1-17؛ جاويش، د. ت، 116).

بيان آراء التّحاة المفسّرين:

الإمام النسفي رغم وجازة تفسيره فقد جمع فيه وجوه الإعراب المختلفة بين منتسبي المدرسة الواحدة وبين منتسبي مدرستين مختلفتين كالبصرة والكوفة. وذلك مثل ضمير النصب المنفصل في قوله تعالى: (إياك)، (انظر التّسفي، 2012، ص. 6/1).

وقوله تعالى: ﴿يَسْتَأْذِنُكَ عَنِ الشُّهُرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ قُلٌ قِتَالٌ فِيهِ كَبِيرٌ وَصَدٌّ عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ...﴾، [البقرة: 217/2].

سبب الاختلاف في هذه الآية هو العطف على الضمير المجرور هل يجوز أم لا يجوز؟ فعند البصريين لا يجوز العطف على المجرور إلا بإعادة الجاز، ولكن عند الكوفيين أجازوا ذلك وهي مذكورة في مصادرها بالتفصيل.

والشاهد في هذه الآية قوله تعالى: (... وَصَدٌّ عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ...) حيثُ اختلف التّحاة على قولين:

القول الأول: قول نُحاة البصرة، حيثُ عطفوا (والمسجد الحرام) في الآية الكريمة على قوله تعالى (سبيل الله) والمعنى: وصدّ عن سبيل الله وعن المسجد الحرام.

القول الثاني: قول نُحاة الكوفة، حيث عطف نُحاة الكوفة وفي مقدّمتهم الفراء (والمسجد الحرام) على قوله تعالى (به) أي: على الضمير، والمعنى: كفر به وبالمسجد الحرام. (التسفي، 2012، 1/125).

ويمكننا الإطناب في ذكر منهجه الخاص في النحو ولكن لضيق الميدان حاولنا الاختصار والإيجاز قدر المستطاع وللاطلاع على التفصيل نرجو مراجعة بحثنا في هذا المجال، الإمام النسفي ومنهجه النحوي في تفسيره.

## 11.2 المنهج الخاص:

تناول النسفي في منهجه الخاص إعراب الآيات من جانبين اثنين: بما له علاقة بإعراب المفردات وما له علاقة بإعراب الجمل، ماله علاقة بإعراب المفردات: فيشمل المبتدآت والمعربات وقد فصلنا ذلك في أطروحتنا مع الشواهد وإعراباتها، (جاويش، د.ت، ص. 126 وما بعد).

وأما ما له علاقة بإعراب الجمل: فيشمل الجمل التي لها محلّ من الإعراب مثل الجملة الخبرية والحالية و مقول القول وغيرها، والجمل التي لا محلّ لها من الإعراب وهي الجملة الابتدائية وجملة الصلة والاعتراضية والتفسيرية وجملة جواب القسم والجملة التابعة لجملة لا محلّ لها من الإعراب وجملة جواب الشرط غير الجازم التي لا محلّ لها من الإعراب، (ابن هشام، 1991، ص 665).

## الخاتمة

في ختام هذه المقالة حاولت أن أعرض فيها نبذة قصيرة عن حياة العلامة الجليل الذي اشتهر بعلمه وورعه وتقواه الإمام أبو البركات حافظ الدين عبدالله بن أحمد بن محمد بن محمد النسفي رحمه الله وكتابه المشهور في الأمصار المتداول من قبل طلاب العلم مدى العصور كتاب مدارك التنزيل وحقائق التأويل.

رغم شهرة هذا العالم وعلمه وآثاره الفياضة لم تذكر لنا كتب الأعلام والتراجم شيئا عن تاريخ ولادته وحياته وعائلته ما يشفي العليل إلا ما قد بيناه في دراستنا هذه الشئ اليسير، ومن خلال بحثنا تمكنا بفضل الله الوصول إلى خطأ كثير من الباحثين الذين ذكروا أن ولادته كانت بإيذج الواقعة بين خوزستان وأصبهان الإيرانية وغير ذلك من الآراء، لكن الصحيح أن ولادته كانت بإيذج في أوزبكستان حاليا وهي مدينة قريبة من بخارى وسمرقند. وأما رحلاته وتحصيله للعلوم وتلمذته وتدرسه، فقد تبين لنا أنه رحمه الله كانت له رحلات متعددة، وهي رحلته إلى بخارى وكيرمان وبغداد ثم نسف، فرحلاته هذه كانت بين تحصيل للعلم وتدريس للطلبة.

الإمام النسفي كان ملما بعلوم كثيرة - رغم الظروف القاسية التي مرّ بها - مثل العقائد وأصول الفقه والفقه والتفسير وأنه كان منتسبا في المذهب العقدي إلى الماتردية والفقهي إلى مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان وتبين لنا أيضا أن تفسيره الذي بين أيدينا حافل بالقرائن المتواترة المختلفة والشاذة مع الإشارة إليها، وكذلك بالأحكام الفقهية مع بيان آراء الفقهاء ويعلم العقيدة

وضحد أدلة وشبهات الفرق المختلفة، داعماً قوله بالآيات الكريمة والأحاديث النبوية الصحيحة مبتعداً عن الأحاديث الضعيفة والإسرائيليات.

كان اهتمامه باللغة العربية بجميع جوانبه من نحو وصرف وبلاغة أمر لا يستهان به، فتفسيره هذا حسب بحثنا ودراستنا وحسب ما نتج لدينا تفسير رواية ودراية، ليس كما عرف أنه تفسير دراية فقط، ولا بد لباحثي حاضرنا أن يتوجهوا مرة أخرى إلى آثار ومصنفات الإمام النسفي المطبوعة منها والمخطوطة والدراسة والتنقيب فيها من جديد؛ كي يصلوا إلى علوم وأفكار هذا العالم - الذي قيل عنه علامة الدنيا - من جديد وتعم الاستفادة منها وتناثر بها دروب الجهل والظلام. والله الأمر من قبل ومن بعد.

### المصادر والمراجع

#### القرآن الكريم

إبراهيم حسن، حسن، تاريخ الإسلام: السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، دار الفكر.

ابن الأثير، أبو الحسن عز الدين علي بن محمد الشَّيباني الجزري (ت. 630هـ)، **الكامل في التاريخ**، دار الفكر.

أطلس، محمد أسعد، **تاريخ العرب**، دار الأندلس.

أكداش، عمر - الضريف، خالد، **منهج الإمام النسفي في التفسير**، 2014/04/27، مدونة أطال، المملكة المغربية- مراكش، <https://atlae.wordpress.com/>

الأبباري، أبو البركات، **نزهة الألباء في طبقات الأدباء**، تحقيق: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، ط. 3، الزرقاء، الأردن 1985م.

أونات، فائق رشيد، **أطلس التاريخ**، منشورات قناعت، إستنبول 1990م.

البُخاري، محمد بن إسماعيل، **الجامع المسند الصحيح**، تحقيق: محمد زهير بن ناصر التاصر، دار طوق النجاة، ط. 1، 1422هـ.

البغدادي، عبد القاهر بن طاهر (ت1037/429م)، **الفرق بين الفرق**، تحقيق: إبراهيم رمضان، دار المعرفة، ط. 4، بيروت 2008/1429م.

البوطي، محمد سعيد رمضان، **السلفية مرحلة زمنية مباركة لا مذهب إسلامي**، دار الفكر، دمشق 2015/1436م

ابن تغري بردي، أبو المحاسن جمال الدين يوسف بن عبد الله الحنفي، **المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي**، تحقيق: محمد محمد أمين، الهيئة المصرية العامة، القاهرة 1963.

التميمي، تقي الدين بن عبد القادر الطبقات السننية في التراجم الحنفية، دار الرفاعي، الرياض، القاهرة

- الّعلي، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد، *الجواهر الحسان في تفسير القرآن*، تحقيق: الشيخ محمد علي معوض والشيخ عادل أحمد عبد الموجود، دار إحياء التراث العربي، ط. 1، بيروت 1418هـ. 136/1
- جرجي زيدان، *تاريخ آداب اللغة العربيّة*، دار مكتبة الحياة، بيروت.
- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان الموسلي، *الخصائص*، تحقيق: محمد علي النّجار، عالم الكتب، بيروت.
- حاجي خليفة، كشف الظّنون عن أسامي الكتب والفتون.
- الحبش، محمد، *الشامل في القراءات المتواترة دار الكلم الطيب*، ط. 1، دمشق 2001/1422.
- ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد، *مسند الإمام أحمد بن حنبل*، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط. 1، بيروت 2001/1421م.
- ابن حجر، شهاب الدّين أحمد بن علي العسقلاني، *الدّرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة*، دار الجليل، بيروت 1993/1414.
- ياقوت الحموي، أبو عبد الله شهاب الدّين ياقوت بن عبد الله، *معجم البلدان*، دار صادر، بيروت 1977/1393.
- أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، *البحر المحيط*، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت 1420هـ، 1999م.
- الحضري، محمد، *حاشية الحضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك*، ضبط وتصحيح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، ط. 1، بيروت 2003م.
- الحضري بك، محمد، *محاضرات تاريخ الأمم الإسلاميّة*، المكتبة التجاريّة الكبرى، القاهرة.
- ابن خلّكان، العباس شمس الدّين أحمد بن محمد بن أبي بكر، *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزّمان*، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1994.
- أبو خليل، شوقي، *أطلس التاريخ العربي والإسلامي*، دار الفكر.
- دائرة المعارف الإسلاميّة التركيّة (DIA).
- ابن ذرّيد الأزدي، أبو بكر محمد بن الحسن، *جمهرة اللّغة*، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، ط. 1، بيروت 1987م.
- الدّهبي، محمد حسين، *التفسير والمفسرون*، دار الكتب الحديثة، ط. 2، القاهرة 1976/1396م.
- الرّحيلي، وهبة، *الفقه الإسلامي وأدلّته*، دار الفكر، دمشق، 1996.

الزرقاني، محمد عبد العظيم، **مناهل العرفان في علوم القرآن**، تحقيق: مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر، ط. 1، بيروت 1996م،

الزركشي، محمد بن بهادر بدرالدّين، **البرهان في علوم القرآن**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت 1391هـ، 1971م.

الزركلي، خير الدّين بن محمود الدّمشقي، **الأعلام**، دار العلم للملايين، بيروت 1986

السّبكي، تاج الدّين عبد الوقّاب بن علي (ت. 776هـ)، **طبقات الشّافعية الكبرى**، تحقيق: محمود محمد الطّناجي، مطبعة عيسى الحلبي وشركاه، ط. 1، القاهرة،

سحر محمد كردية، **منهج الإمام النسفي في القراءات وأثرها في تفسيره**، الجامعة الإسلامية، كلية أصول الدّين، رسالة ماجستير، غزّة- فلسطين، 2001/1422م.

السّرخسي، شمس الأئمة محمد بن أحمد الخزرجي الأنصاري، (ت. 490)، **المبسوط**، دار الفكر. 1993.

السّكّكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر الخوارزمي، **مفتاح العلوم**، تحقيق: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلميّة، بيروت 2011م.

السّمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد، **الأنساب**، تقديم وتعليق: عبدالله عمر البارودي، دار الفكر، ط. 1، بيروت 1408/ 1988م،

السّيّرافي، الحسن بن عبد الله، **أخبار التّحوّيين البصريّين**، تحقيق: محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام، القاهرة 1985.

السّيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، **طبقات المفسّرين**، دار الكتب العلميّة، بيروت.

السّيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، ط. 2، دمشق 2006/1427م.

السّيوطي، سبب وضع علم العربيّة، تحقيق: مروان العطية، دار الهجرة، دمشق- بيروت 1988/1409.

شلي، أحمد، **موسوعة التاريخ الإسلاميّ والحضارة الإسلاميّة**، مكتبة التّهضة المصريّة، القاهرة.

شلتوت، محمود السّائيس، محمد علي، **مقارنة المذاهب في الفقه**، مطبعة محمد علي صبيح وأولاده بالأزهر، مصر.

الشّهريستاني، محمد بن عبد الكريم، **المِلل والنحل**، دار الكتب العلميّة، ط. ٢، ١٩٩٢.

ضيف، شوقي، **تاريخ الأدب العربي**، دار المعارف، مصر.

طاش كبرى زاده، أحمد بن مصطفى، **مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم**، تحقيق: كامل كامل بكري وعبد الوهاب أبو التور، دار الكتب الحديثة، القاهرة 1968م.

الطبري، محمد بن جرير، **جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط. 1، بيروت 2000/1420م.

ابن عباس، عبد الله، **غريب القرآن**، تحقيق: أحمد بولوط، مكتبة الزهراء، ط. 1، القاهرة 1993/1413م.

عتر، نور الدين، **علوم القرآن الكريم**. مطبعة الصباح، دمشق، ط. 1993.

العدوي، إبراهيم أحمد، **تاريخ العالم الإسلامي**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط. 1986م.

العكبري، أبو البقاء، **اللباب في علل البناء والإعراب**، تحقيق: غازي مختار طليعات، دار الفكر، ط. 1، دمشق 1995م.

ابن العماد، عبد الحي بن العماد الحنبلي، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**، دار ابن كثير، ط. 1986، ط. 1.

عمر صبحي معنوك، **التوجيه التحوي للقراءات القرآنية في تفسير التسفي**، جامعة بغداد، كلية العلوم الإسلامية - قسم اللغة العربية، رسالة ماجستير، بغداد - العراق 2015/1436م.

الغلابيني، مصطفى، **جامع الدروس العربية**، المكتبة العصرية، ط. 30، بيروت 1994م.

ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا، **مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، طبعة اتحاد الكتاب العرب، بيروت.

الفاكهي، عبد الله بن أحمد، **شرح كتاب الحدود في النحو**، تحقيق: المتولي رمضان أحمد الدميري، مكتبة وهبة، ط. 2، القاهرة 1993م.

القرشي، أبو محمد محيي الدين عبد القادر بن محمد الحنفي، **الجواهر المضية في طبقات الحنفية**، تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو، دار هجر، د. ت.

ابن قُطلوبغا، أبو الفداء زين الدين قاسم بن قُطلوبغا، **تأجج التراجم**، تحقيق: محمد خير رمضان، دار القلم، دمشق 1992/1413م.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط. 2، 1999/1420م.

كخاله، عمر رضا، **معجم المؤلفين**، مكتبة المتقي، بيروت.

اللكوني، محمد عبد الحي، **الفوائد البهية في تراجم الحنفية**. مطبعة السعادة، مصر.

الماتريدي، أبو منصور، **تأويلات أهل السنة (تفسير الماتريدي) أو (شرح التأويلات)** تحقيق: مجدي سلّوم، دار الكتب العلميّة ط.1، بيروت 1426 / 2005 م.

مرتضى بدر، (أبو البركات النسفي)، **دائرة المعارف الإسلاميّة (الموسوعة الإسلاميّة = DĪA)**، إصدار الوقف الدّيني التّركي، إستنبول 1988-2007 م.

مُسلم، أبو الحسين بن الحجاج القُشيريّ، **المسند الصّحيح المختصر**، تحقيق: محمّد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التّراث العربيّ، بيروت.

المقدسي، أنيس، **أمرء الشّعَر العربيّ في العصر العبّاسيّ**، دار العلم للملايين، بيروت

ابن منظور، محمّد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر، ط.1، بيروت.

**الموسوعة العربيّة الشّاملة**، الإصدار السُّوريّ، دمشق - سوريا.

**الموسوعة العربيّة العالميّة**، مجموعة من العلماء والباحثين، من إصدار المملكة العربيّة السّعوديّة.

**الموسوعة العربيّة الميسّرة**، بإشراف محمّد شفيق غريال، دار إحياء التّراث العربيّ، بيروت - لبنان، د.ت.

المشهوروي. نائلة، **النسفي وآراؤه العقديّة**، (معهد الدّعوة وأصول الدّين، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلاميّة، رسالة ماجستير)، قسنطينة، الجزائر، 1416/1995 م

النسفي، **الاعتماد شرح الغمّدة**، مخطوط مصوّر عن دار الكتب والوثائق القوميّة، القاهرة، برقم (88118/5755).

نصار، حسين، **المعجم العربي "نشأته وتطوره"**، دار مصر للطباعة، 1988 م





**KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ**  
**BOOK REVIEWS**





**Güneş, A. (2017). *Din Öğretimi Materyalleri* (3. Baskı). İstanbul: Dem, 344 s.**

Abdurrahman HENDEK\*

E-mail: abdurrahmanhendek@sakarya.edu.tr

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2832-3445>

Öğretimin sadece kulağa hitap eden sözlü anlatıma indirildiğinde etkili olamayacağı, onun yerine daha çok duyu organının ise koşulması gerektiği; özellikle de görselliğin öğrenmede önemli bir yerinin olduğu eğitim bilimlerinde kabul gören ilkelerdendir (Çilenti, 1988, s. 57). Öğretimde görselliği sağlayacak önemli unsurlardan birisi de teknoloji ve materyal kullanımınıdır. Bunun içindir ki Pedagojik Formasyon Eğitim Sertifika Programının zorunlu dersleri arasında ‘Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı’ isimli dört saatlik bir ders bulunmaktadır. Bu derslerde öğretmen adayları teknoloji ve materyal kullanma konusunda teşvik edilmekte; öğretimde teknoloji ve materyalin etkili bir şekilde kullanılmasının teorisi ve uygulaması yapılmaktadır. Bu alanda ders kitabı olarak yayınlanmış birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalar genel olarak öğretim konusunu ele almakta, din öğretimi konusuna ise girmemektedirler. Bu ise alansal farklılıkların kitaplara yansımamasına sebep olmaktadır. Bunun içindir ki bazı alanlarda uzmanlar kendi alanlarının öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı kitaplarını yazmışlardır. Din öğretiminde ise bu konuda az sayıda eser bulunmaktadır.<sup>1</sup>

İşte elimizdeki bu eser bu alandaki boşluğu doldurma hedefiyle, ilk olarak 2015 yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı Dr. Öğr. Üye. Adem Güneş tarafından hazırlanmıştır. Elimizdeki baskısı 2017 yılına ait 3. baskıdır. Eserde 50’den fazla materyal türünde 250’ye yakın materyal örneği sunulmaktadır. Yazara göre bu materyaller ilk, orta ve lisedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde ve İmam-Hatip ortaokul ve liselerindeki meslek derslerinde kullanılmaya yönelik hazırlanmıştır. Ancak yazara göre eser bu okullardaki öğretmenlerin yanında Kur’an Kurslarında görev yapan öğreticilere, İlahiyat Fakültelerindeki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ve Özel Öğretim Yöntemleri derslerini veren akademisyenlere ve genel anlamda ‘materyal geliştirme ihtiyacının olduğu bütün alanlarda görev yapan’ eğitimcilere fayda sağlayacak şekilde hazırlanmıştır (Önsöz).

---

\* Öğr. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü

<sup>1</sup> Bu alanda bir çalışma Mehmet Korkmaz tarafından yapılmıştır (Korkmaz, 2017)

Eser on bir bölümden oluşmaktadır. Bu bölümleri ikiye ayırmak mümkündür. İlk üç bölümde materyallerin kullanımı, amaçlar ve materyal tasarımı konusunda teorik bilgiler verilirken, son sekiz bölümde farklı materyal çeşitleri incelenmekte ve bunlarla ilgili örnekler verilmektedir. *Öğretim Materyalleri ve Din Öğretimi* diye adlandırılan ilk bölümde din öğretiminde materyal kullanmanın önemi incelenmiştir. Yazar burada öğretim materyalini 'eğitim-öğretim süreçleri içerisinde öğrenmeye ve öğretmeye yardımcı olabilecek eğitsel malzeme' olarak tanımlamış ve materyallerin anlamlı öğrenmeye katkı sağlayacağını ve hedeflere (kazanımlara) ulaşmayı kolaylaştıracağını iddia etmiştir (s. 15).

İkinci bölüm, *Öğretimde Amaçlar ve Materyal Kullanımı* diye adlandırılmıştır. Bu bölümde öğretimin hedef alanları üçe ayrılarak incelenmiştir: Bu alanlar; bilişsel (zihinsel, bilmek ile ilgili), duyuşsal (duygu ile ilgili) ve psikomotor (davranış ile ilgili) şeklinde sıralanmıştır. Bu bölümde vurgulanan husus, din öğretiminin farklı hedef alanları olabileceği ve materyal hazırlama/seçilme süreçlerinin bu farklı hedeflere uygun olması gerekliliğidir. *Materyal Hazırlamada Temel İlkeler* adındaki üçüncü bölümde ise materyal hazırlarken dikkat edilmesi gereken genel kurallara kısaca yer verilmiştir. Bu ilk üç bölümde materyaller kullanılmadan önce bilinmesi gereken temel hususlara, çok fazla detaya girmeden kısaca değinilmiştir. Bu üç bölüm (boş sayfalar ve başlık sayfaları hariç) toplam on beş sayfadır.

Eserde dördüncü bölümden itibaren farklı materyal çeşitlerine yer verilmiştir. İncelenen materyaller ve bölümleri şunlardır: Ders planları, powerpoint sunuları (dördüncü bölüm); kavram ağları, kavram haritaları, zihin haritaları, anlam çözümleme tabloları (beşinci bölüm); resimler, fotoğraflar, karikatürler, afişler, grafikler, haritalar (altıncı bölüm); broşürler ve bültenler (yedinci bölüm); şiirler, bulmacalar ve boyama materyalleri (sekizinci bölüm); çalışma, (etkinlik) yaprakları (dokuzuncu bölüm); somut materyaller, üç boyutlu materyaller ve tablo materyalleri (onuncu bölüm). Eserin son bölümünde ise ölçme ve değerlendirme tabloları bulunmaktadır.

Eserin önemli bir özelliği materyal örneklerinin önemli bir kısmının orijinal çalışmalar olmasıdır. Bu, alana önemli bir katkıdır. Çünkü Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı için yazılan bazı kitaplardaki önemli bir sorun, materyal örneklerinin ve resimlerin internette kopyala yapıştır şeklinde olmasıdır. Bu anlamda, orijinal materyal örnekleri ile eser sadece din öğretimi alanı için değil, materyal kullanma ihtiyacı duyan diğer bütün alanlar için de önemli bir katkı sunmaktadır. Bunun yanında eserdeki görsellerin kalitesi de oldukça iyidir. Renkli olan görseller bütün detayları ile görülebilmektedir.

Kuşkusuz hiçbir eser yüzde yüz tam ve bitmiş değildir. Glaser ve Strauss'un teori oluşturma süreci için söylediği gibi 'basılı söz' bir son değil, aslında hiç bitmeyecek bir sürecin sadece kısa bir arasıdır (Glaser ve Strauss, 1967, s. 40). Bu anlamda bu eserin ileriki baskılarında geliştirilebilecek unsurlar bulunmaktadır.

Öncelikli olarak kitabın kapağında 'yeni müfredata uygun' ifadesi yer almaktadır. Ancak eser, alandaki birçok eser gibi hızlı eğitim reformlarının kurbanıdır. Örneğin, din dersi

programları 2018 yılında ciddi değişikliklere uğramıştır. Kitabın ileriki baskılarında bu durum gözden geçirilebilir.

Bir diğer husus eserin yeni baskıları yapılırken, bazı yerlerin bu yeni baskıya göre güncellenmemiş olmasıdır. Örneğin eserin kapağında eserde 50'dan fazla materyal türünde 250'ye yakın materyal örneği sunulduğu belirtilmiştir. Ancak Önsöz'de bu duruma '30'dan fazla materyal türünde (...) 200'e yakın materyal örneği sunulmuştur' şeklinde yer verilmiştir. Materyallerin tanıtıldığı bölümlerin başlıkları sayıldığında rakam 50'den fazladır. Bu anlamda kapaktaki bilginin doğru, Önsöz'deki bilginin ise gözden kaçırılmış olduğu söylenebilir.

Eser, materyaller ve bunların örnekleri bakımından oldukça zengindir. Ayrıca eserde bazı web tabanlı materyal hazırlama programları (Prezi, Pawtoon, Mindmeister gibi) bölüm sonlarında ismen geçmektedir. Bunun yanında Office Publisher gibi programlardan ayrıntılı bahsedilmektedir. İnternetin ve bilgisayarın yaygınlaştığı, FATİH projesiyle neredeyse tabletsiz öğrencinin kalmayacağı okullarda görev yapacak öğretmenlerin bilgisayar ve web tabanlı materyal hazırlama programlarını öğrenmeleri ve bunları sınıflarında kullanmaları daha büyük önem arz etmektedir. Bu anlamda kitabın ileriki baskılarında bilgisayar ve web tabanlı öğretim teknolojileri materyal geliştirme programlarına daha çok yer verilebilir. Örneğin kelime bulutu hazırlamak için wordart.com; wordle.net gibi ücretsiz siteler bulunmaktadır. Ya da kavram haritaları bubbl.us gibi sitelerde kolayca oluşturulabilmekte, sınavlar ve anketler online ortamda kahoot.com ya da Google Forms yardımı ile yapılabilir.

Son olarak eserin önsözünde, çalışmanın İlahiyat Fakültelerindeki 'Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı' dersine girecek akademisyenler için de faydalı olacağı yazmaktadır. Çalışma özellikle dersin uygulama kısmı için faydalı olacaktır. Ancak eser, şu haliyle bu dersin teorik kısmı için yeterli gözükmemektedir. Eserin teorik yönü geliştirildiği takdirde, İlahiyat Fakültelerindeki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı derslerinde başka bir kitaba ihtiyaç duymadan ders kitabı olarak okutulabilecek düzeye gelebilir. Mesela tanımlara yer verilen ilk bölümde, öğrenim, öğretim, eğitim teknolojisi, öğretim teknolojisi gibi konulara da yer verilip bunların tanımları da yapılabilir. İkinci bölümde öğretimin amaçları incelendikten sonra öğretimin (programın) diğer unsurları olan içerik, eğitim durumları, sınav durumları ve bunların öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile olan ilişkilerine değinilebilir. Ayrıca, öğretimde Web 2.0 teknolojilerinin, web sitelerinin, sosyal ağların ve mikroblogların kullanımı da ayrı bölümler olarak incelenebilir.

Eser elimizdeki haliyle din öğretimi alanında materyal kullanma konusunda önemli katkılar sunmaktadır. Bu alandaki eserlerin artması din öğretimi sürecinin kalitesini de kuşkusuz arttıracaktır. Yukarıda belirtilen hususlar eserin daha faydalı hale gelebilmesi için tavsiye niteliğindedir. Eser şu haliyle de din öğretimini daha ilgi çekici ve daha kolay öğrenebilir kılmak isteyen herkes için oldukça faydalıdır.

### Kaynakça

- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Glaser, B. G. ve Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Korkmaz, M. (2017). *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme* (3. ed.). Kayseri: Kimlik Yayınları.

**Okumuşlar, M. (2014) *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, Konya: Yediveren Yayınevi, 159 s.**

Akif SAVAŞ\*

E-mail: akif.savas@ikc.edu.tr

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0911-1204>

Öğrenme ve öğretme süreçleri, eğitimin nasıl yapılması gerektiği hakkındaki görüş ve düşünceler; insanoğlunun bilim ve teknoloji alanında elde ettiği ilerlemeler, sosyal siyasal gelişmeler sürekli etkileşim halindedir. Değişen şartlar sebebiyle eğitim, öğrenme ve bilgiye yüklediğimiz anlam ve görevleri tekrar tekrar ele almak zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu zorunluluk dolayısıyla geleneksel öğrenme biçimleri ve okul yapılarının yerine, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak eğitim alanında yeni kuram ve stratejiler uygulanmaya başlamaktadır.

Eğitim bilimciler, insanın daha iyi öğrenmesini hedeflemişler ve buna yönelik öğrenme yaklaşım ve stratejileri geliştirmişlerdir. Pozitivist paradigmanın büyük oranda eğitim alanında terkedilmeye başlanması ile beraber yapılandırmacılık, modern dönemlerde bilişselciliğe bağlı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramı olarak dikkati çekmektedir

Ülkemizde öğrenme ortamlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesi çalışmaları henüz yenidir. 2002 yılından itibaren yenilenen öğretim programları, ders kitapları ve diğer materyaller yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmaya başlanmıştır. 2007-2008 yılında uygulamaya konan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı yapılandırmacı

---

\* Doktora Öğrencisi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD.

anlayışla hazırlanmıştır. Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşım ve din eğitimi kuramsal ve uygulamaya dönük inceleme ve araştırma konusu yapan bilimsel çalışma sayısı yeterli düzeyde değildir. Yapılandırmacı din eğitimi ve öğretimi ile ilgili olarak Yıldız Kızılabdullah tarafından “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi”, Recep Kaymakcan tarafından “Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık” adlı çalışmalar yapılmıştır. Mahmut Zengin tarafından “Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği” adlı doktora tezi ve Yusuf Ceylan tarafından “Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi” adlı çalışmalar bu konuda yapılmış doktora tezleridir. Muhiddin Okumuşlar’ın araştırması, yapılandırmacı yaklaşım ve din eğitimi alanında yapılan ilk çalışmalardan olması açısından önem arz etmektedir.

Okumuşlar, çalışmasının kapsamını yapılandırmacılık ve çeşitleri açısından öğrenme ve öğretme temelli olmak şartıyla din öğretiminde yararlanma durumuna göre sınırlandırmıştır. Yazar, Eğitimin diğer alanlarında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı, din eğitime katkısı boyutuyla ele almıştır. Yazar, son dönemde eğitim bilimleri alanında yapılandırmacılıkla ilgili yapılan çalışmalar etrafında, din öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımdan faydalanmanın imkânı ve uygulama biçimlerini incelemeyi amaçlamıştır.

Eserde yapılandırmacılığın temelde bilgi hakkında bir teori olduğuna ve bu teorinin ortaya çıkışına ve gelişimine yer verilmiştir. Buna göre öğrenme kuramı olarak oldukça köklü bir geçmişe sahip olan davranışçılığa karşı alternatif olarak Piaget, Gagne, Bruner, Ausubel’in bilişsel öğrenme kuramı çerçevesinde ortaya koyduğu çalışmalar, sunulan bilginin bellekte yapılandırıldığını ileri sürmektedir. Onlara göre öğrenme, birikimli bir süreçtir ve önceki bilgi yeni bilginin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Eser iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yapılandırmacılık; alanı, çeşitleri ve din eğitiminin imkân ve sınırları açısından tartışılmıştır. İkinci bölümde ise yapılandırmacı öğretim modelleri, öğretimde yapılandırmacı strateji ve yöntemler ele alınmıştır. Ayrıca Okumuşlar’ın “5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği” makalesi 2007 yılında Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi’nde yayınlanmıştır.

Birinci bölümde ilk olarak İngilizce “constructivism” kavramına karşılık olarak Türkçe’de kullanılabilecek “yapılandırmacılık” kavramını kullanmanın daha doğru olacağı ifade edilmiştir. Yapılandırmacılığın insanın nasıl öğrendiği sorunu üzerine geliştirilmiş bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir. Var oluşun karmaşık gerçeğini öznel temelde araması nedeniyle temelde birbirine zıt çeşitli “yapılandırmacı” yaklaşımlar türemiştir. Bireysel, sosyal, bilişsel, radikal, özgürleştirici gibi yapılandırmacılık çeşitleri bulunmaktadır. Bu boyutuyla yapılandırmacılık homojen bir kuramsal yapı olmayıp, daha çok bir paradigma

görünümündedir. Davranışçı ve bilişselci yaklaşımın nesnel ve pozitivist tavrına karşı bilginin yorumlandığı ve yapılandırıldığını savunan yapılandırmacı yaklaşım ortaya çıkmıştır. 18. Yy'da Kant, Vico gibi düşünürler, modern yapılandırmacılığın çıkışında etkili olmuşlardır. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamlarına taşınması Dewey, Bruner, Vygotsky'nin geliştirdiği teorilerle gerçekleşmiştir.

Bilgi kuramı olarak yapılandırmacılık, zihinsel yapılar ve düşüncelerin içsel ve öznel olarak oluşturulduğu görüşündedir. Yapılandırmacılığa göre öğrenme; bilginin yorumlama yoluyla oluşturması ile meydana gelir. Öğrenme, bireysel bir süreçtir, öğrenen bilginin üreticisidir. Öğrenme sürecinde, bilginin yapılandırılmasında inançlar, ön bilgiler, dünya görüşü önemlidir. Bu yönüyle bilgi; sosyal, kültürel ve gelişimseldir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim uygulamalarında öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceklerinden daha çok, öğrencilerin hangi koşullarda en iyi öğrenmeyi gerçekleştirebileceği üzerinde durulmaktadır. Bu da öğrencinin bilgiyi üretmesi için aktif olması gerektiğini göstermektedir.

Okumuşlar, din eğitiminde davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın öznelliğe yaptığı vurgu dolayısıyla din eğitiminin imkân ve sınırları belirlenmeye çalışılmaktadır. Değişmez ve kesin sınırları olan dini bilgilerin bireylerin algı ve öznel durumlarına indirgeme konusuna dikkat çekilmektedir. Okumuşlar'a göre kişinin dini doğru anlaması ve algılaması için dinin temel öğretilerinin öğrenmeye uygun şekilde düzenlenerek, zihinlerde doğru anlaşılmasını sağlamak gerekmektedir.

Yazara göre yapılandırmacı kuram, bilginin inşa süreciyle ilgili olarak din eğitiminin bireyde bulunan inanma duygusu ve eğilimini öne çıkarmaktadır. Okumuşlar, bireyin sonradan edindiği dini bilgilerin, çoğu zaman yeni bilgilerin inşası için uygun olmaması sebebiyle gündelik bilgiler ile dini bilgiler arasında bağ kurmayı uygun görmektedir. Yazar, yapılandırmacı anlayışa göre yapılan din eğitiminde dinin, öğrenen merkezli olması ve öğrenmenin konusu olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Okumuşlar'a göre dini kaynaklardaki bilgilerin esas alınması ve yorumların kaynakların belirlediği sınırlar dâhilinde yapılması halinde yapılandırmacı yaklaşımın din eğitimi alanında uygulanması önündeki engeller büyük ölçüde kalkacaktır. Okumuşlar, dinde yorum farklılıklarının varlığının yeni bir durum olmadığını, kültür farklılığı sebebiyle aynı dine inanan toplumlarda bile dini bir konunun farklı algılanıp yorumlanabildiğini belirtmektedir. Yazar bu noktada eğitimin "kültürleme" yönüne vurgu yapmaktadır. Ayrıca mutlak bir hakikat iddiasını savunmayan çoğulcu ve çok kültürlülüğe dayalı din eğitimi yaklaşımlarının yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu olduğunu ifade etmiştir.

Yazar, eğitim programları ve ders kitaplarının hazırlanması sürecinde ön öğrenmelerin dikkate alınmasının yapılacak olan din eğitiminin kalitesini arttıracaklarını iddia etmektedir.



Yapılandırmacılığın kalıcı ve içselleştirilmiş bir öğrenmenin gerçekleşmesinde diğer eğitim öğretim kuramlarına göre daha etkili olduğunu savunmaktadır.

Okumuşlar, öğretim programların başarılı olması için öğretmenlerin programla kurduğu ilişkiye dikkati çekmektedir. Programın ve öğretmenin başarısı için araç gereç desteği, amaca uygun etkinlikler düzenlenmesi üzerinde durmaktadır. Öğretmenlerin programa ilişkin gerekli donanıma sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

Kitabın ikinci bölümünde uygulama boyutuyla yapılandırmacılık ve din öğretimi başlığı altında ilk olarak öğretme ve öğrenme bağlamında yapılandırmacılık ele alınmıştır. Buna göre yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ilkeleri şu şekilde özetlenmiştir: "Öğrenci öğrenilecek içeriği/materyali önemli olarak algılamalı, öğrenci birçok şekilde bilgiyle derinlemesine meşgul olmalı, yeni öğrenilen bilgilerle eskiler birbiriyle ilişkili olmalı, yeni deneyimlerle anlayış güncellenmelidir."

Yazara göre yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen kuzey yıldızı gibi öğrenciye yol gösterir fakat onun nereye gideceğini söylemez. O, bilgi sunan bir otorite yerine, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasına, hatalarını fark etmelerine ve diğer insan ve bilgi kaynakları ile iletişime geçmesine yardımcı olmalıdır. Bu açıdan geleneksel sınıf ile yapılandırmacı sınıf arasındaki farklılıklar ortaya konmuştur.

Ayrıca yapılandırmacı öğretim modellerinden öğrenme döngüsü, 5e modeli, 7e modeli, deep modeli hakkında bilgiler verilmiştir. Yapılandırmacı öğretimde strateji ve yöntemler başlığı altında etkinlik teorisi, durumlu teorisi, bilişsel çıraklık, bağlamli öğretim, probleme dayalı öğretim, proje tabanlı öğretim, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme yöntemleri, teknoloji kullanımı modelleri ortaya konmuştur.

Son olarak yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirme konusu ele alınmış, performans değerlendirme ile ilgili olarak performans ödevleri, projeler, öğrenci ürün dosyası ve açık uçlu soruların değerlendirmelerde nasıl kullanılması gerektiği hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca yapılandırmacı pedagojinin uygulama zorlukları ortaya konmuştur. Bu hususta önemli problem alanlarından biri de geleneksel uygulamalarla, öğrenme-öğretme sürecini yöneten birçok öğretmenin yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen profilini nasıl özümseyeceğidir. Bir diğer problem ise öğrenme sürecinin planlanması ile ilgilidir. Ayrıca öğretim programı, ders kitapları, materyalleri ve sınıf düzenlemelerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Okumuşlar çalışma genel olarak, bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılık ve din eğitimini kuramsal açıdan inceleyip bu iki alanın imkân ve sınırlarını tartışıp dini bilginin öğrenenin yapısına uygun olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu açıdan öğrenenin bilgiyi yapılandırması için gündelik bilgi ile ilişkilendirilmesi hususunu önemsemektedir. Dini bilgiler ile kişinin bireysel bilgilerinin çelişmesi halinde yapılandırmacı din eğitiminden bahsetmek mümkün değildir. Okumuşlar, sağlıklı bir yapılandırmacı öğretim için; ders

kitapları, okulların fiziki yapıları ve ortamları, öğretmen yetiştirme politikaları ve ölçme değerlendirme gibi eğitim öğretimin birçok unsurunun yapılandırmacı anlayışla ele alınmasını önermektedir.