

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 18 / Number 18

Yalova - 2024

# 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 18 • Aralık/December 2024 • ISSN 2149-9845 • E-ISSN 2636-7807

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

Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI

### Editör / Editor

Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI

### Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Doç. Dr. Recep Emin GÜL – Dr. Öğr. Üyesi Ali İNAN

### Alan Editörleri / Field Editors

Doç. Dr. Abdurrahman HENDEK (Sakarya Üniversitesi) - Din Eğitimi

Doç. Dr. Münir ECER (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi) - Din Eğitimi

Doç. Dr. Ahmet Çakmak (Atatürk Üniversitesi) – Din Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Samet YAĞCI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi) - Din Eğitimi

### Dil Editörleri / Language Editors

Muhammed Abdullah Gül (Yalova Üniversitesi) - Türkçe Ali İnan (Yalova Üniversitesi) - İngilizce

### Yayın Kurulu / Editorial Board\*

Ednan ASLAN, Universität Wien (AUSTRIA)	Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TÜRKİYE)
Hamza AKTAŞ, Düzce Üniversitesi (TÜRKİYE)	Nurullah ALTAŞ, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)
Sümeyra ARICAN, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)	İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TÜRKİYE)
Ahmet Ali ÇANAKCI, Balıkesir Üniversitesi (TÜRKİYE)	Recai DOĞAN, Ankara Üniversitesi (TÜRKİYE)
Christopher G. ELLISON, The University of Texas at San Antonio (USA)	Süleyman GÜMÜŞ, Kırklareli Üniversitesi (TÜRKİYE)
Nazlı KARABULUT, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)	Recep KAYMAKCAN, Millî Eğitim Müşaviri (TÜRKİYE)
Ahmet KOÇ, 29 Mayıs Üniversitesi (TÜRKİYE)	Siebre MIEDEMA, VU University Amsterdam (HOLLAND)
Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)	Mahiyenur OĞUZ, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)
Muhiddin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TÜRKİYE)	Mehmet Furkan ÖREN, Millî Eğitim Bakanlığı (TÜRKİYE)
Friedrich SCHWEITZER, Eberhard Karls University (GERMANY)	Murat ŞİMŞEK, Marmara Üniversitesi (TÜRKİYE)
Cemal TOSUN, Ankara Üniversitesi (TÜRKİYE)	Bülent UÇAR, Universität Osnabrück (GERMANY)
Mustafa USTA, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)	Edmund WEBER, Universität Frankfurt am Main (GERMANY)
Aşenur YILDIRIM İŞİKER, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)	Mahmut ZENGİN, Sakarya Üniversitesi (TÜRKİYE)
Zeki Salih ZENGİN, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (TÜRKİYE)	Rümeysa ZOR, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)

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

### Sekreteryaya

Rümeysa ZOR, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE) Aşenur YILDIRIM İŞİKER, Yalova Üniversitesi (TÜRKİYE)

### Kapak Tasarımı / Cover Design

Furkan Selçuk Ertargin

### Tasarım / Graphic Design

Mehmet BAHÇEKAPILI

### Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date

Limit Ofset – 28.12.2024



## İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

### ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

*Endürlü Mütefekkir İbn Abdülber en-Nemer'in Eğitim Düşüncesinde İlim, Öğretmen ve Öğrenci*  
*Knowledge, Teacher and Student in The Educational Thought of The Andalusian Intellectual Ibn Abd Al-Bar*  
*Al-Namari*

RAMAZAN GÜREL / 13-43

*İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Göre Çevre Bilincinin İnşasında Din Eğitiminin Rolü*  
*The Role of Religious Education in Building Environmental Awareness According to Students of The Faculty*  
*of Theology*

MEHMET KOYUNCU / 45-78

*İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Pedagoji İlkelerine İlişkin Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler*  
*Açısından İncelenmesi*  
*Examining The Awareness of Faculty of Theology Students Regarding Critical Pedagogy Principles in Terms*  
*of Various Variables*

MEHMET FATİH KAYAN / 79-95

*Camiden Üniversiteye Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Zeytûne Medresesi*  
*From A Mosque to A University as An Educational Institution Zitouna*

MERVE CENGİZ / 97-119

*Critiquing Faith Development Theory and Its Measurements from An Islamic Perspective*  
*İnanç Gelişimi Kuramı ve Ölçüm Çalışmalarının İslami Perspektiften Eleştirisi*

ÜZEYİR OK & CARSTEN GENNERICH / 121-143

*Eğitim Görevlilerinin Diyanet Akademisine İlişkin Görüşleri*  
*Views of Educational Staff on Diyanet Academies*

TUNCAY CEYLAN / 145-187

*20. Yüzyılın İlk Çeyreğinde Türkiye ve İngiltere'de Eğitimde Merkezileşme Çabaları: Kanunların*  
*Karşılaştırmalı Okuması*  
*Educational Administration Activities in Türkiye And England in The First Quarter of the 20th Century:*  
*Legislative Activities*

ELİF ATLI & AYŞE ZİŞAN FURAT / 189-218

*Katılım Bankacılığı Üzerine Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*  
*A Scale Development Study on The Participation Banking*

YUSUF ZİYA AKGÜN & HAKKI KARAŞAHİN / 219-241

*Aydınlanma Siyasetinin Son Kırım Hanı Şahin Giray'a Tesiri*  
*Influence of Enlightenment Politics on The Last Crimean Khan Sahin Giray*

MUSTAFA ENES AKTÜRKÖĞLU / 243-262

*İbn Haldûn'un Umran Teorisi ve Tarih Bilinci*  
*Ibn Khaldun's Theory of Umran and Historical Consciousness*  
AHMET GEDİK / 263-280

*Avustralya'da Din Eğitimi ve Öğretimi: İlim Koleji Örneği*  
*Religious Education and Training in Australia: A Case Study of İlim College*  
ABDULHALİM İNAM / 281-315

## **KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/BOOK REVIEWS**

*Korkmaz, M. (2021). Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme. Genişletilmiş 5. Baskı. İstanbul: Kimlik Yayınları. 268 s.*  
HAVVA NUR AKYAR / 319-323

**ARAşTIRMA MAKALELERİ**  
**RESEARCH ARTICLES**





# ENDÜLÜSLÜ MÜTEFEKKİR İBN ABDÜLBER EN-NEMERÎ'NİN EĞİTİM DÜŞÜNÇESİNDE İLİM, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ

Ramazan GÜREL\*  
e-mail: ramazan.gurel@marmara.edu.tr  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9066-9098>

**Atıf/Citation:** Gürel R. (2024). Endülüslü mütefekkir İbn Abdülber en-Nemerî'nin eğitim düşüncesinde ilim, öğretmen ve öğrenci. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 13-43. <https://doi.org/10.53112/tudear.1517279>

## Öz

İslâm tarihi boyunca Müslümanların üzerinde özenle durdukları temel meselelerden biri eğitim-öğretim konusudur. Bu meyanda tarih boyunca kurulan Müslüman devletlerin hemen tamamı, eğitim-öğretime öncelik vermiş, gerek kurumsallaşma gerekse eğitim felsefesi oluşturma noktasında sorumluluk almışlardır. İslam geleneğinde eğitim-öğretime hak ettiği değerin verildiği coğrafyalardan biri de Endülüs'tür. Birçok İslam düşünürünün yetiştiği bu bölge, sahip olduğu ilmî mirasla hem Batı'ya hem de İslam dünyasına uzun dönem öncülük etmiştir. Gerek Endülüslü âlimler gerekse diğer bölgelerde yetişmiş olan ilim insanları, İslam'ın erken dönemlerinden itibaren eğitim-öğretim süreçlerinin bileşeni olan ilim, öğretmen ve öğrencilere ilişkin meseleleri konu edinen müstakil risaleler te'lif etmeye başlamışlardır. Bu tarz eser kaleme alan düşünürlerden biri de Endülüslü İbn Abdülber en-Nemerî'dir. Bu

---

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

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğu teyit edilmiştir.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi – **Article Types:** Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 16.07.2024 – **Kabul Tarihi/Accepted:** 20.10.2024

çalışmada, en-Nemerî'nin meşhur eserlerinden biri olan *Câmiu Beyâni'l-İlm* başlıklı kitabından hareketle ilim, öğretmen ve öğrenciye dair fikirleri tespit edilerek değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu çerçevede çalışma kapsamında ilk aşamada kaynakların tespiti için kapsamlı literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu kaynaklardan verilerin toplanması aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi, elde edilen verilerin analiz edilmesinde ise yine nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma neticesinde ilmin ve âlimin değeri, ilim öğrenmenin zorlukları, ilmi koruma ve yayma aşamalarında dikkat edilmesi gerekenler, ilim öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencinin önemsemesi gereken hususlar vs. konularda en-Nemerî'nin önemli görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşler, ilgili literatürdeki benzer çalışmaların verileriyle mukayese edilerek sunulmaya çalışılmış, aynı zamanda günümüz eğitim uygulamaları açısından en-Nemerî'nin görüşlerinin nasıl bir anlam taşıdığı incelenmeye gayret edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, en-Nemerî, Endülüs, İlim, Öğretmen, Öğrenci.

## **KNOWLEDGE, TEACHER AND STUDENT IN THE EDUCATIONAL THOUGHT OF THE ANDALUSIAN INTELLECTUAL IBN ABD AL-BAR AL-NAMARI**

### **Abstract**

One of the main issues that Muslims have paid careful attention to throughout Islamic history is the issue of education. In this sense, almost all of the Muslim states established throughout history have given priority to education and training and have taken responsibility for both institutionalization and creating an educational philosophy. One of the geographies where education and training is given the value it deserves in the Islamic tradition is Andalusia. This region, where many Islamic thinkers grew up, has led both the West and the Islamic world for a long time with its scientific heritage. Both Andalusian scholars and scholars who grew up in other regions began to write independent treatises on issues related to science, which is a component of the education-teaching process, and its stakeholders, teachers and students, from the early periods of Islam. One of the thinkers who wrote works in this style is the Andalusian Ibn Abd al-Barr al-Namari. In this study, based on one of al-Namari's most famous works, his book titled *Jami al-Beyan al-İlm*, his ideas about knowledge, teachers and students will be determined and evaluated. In this context, a comprehensive literature review was carried out to identify the sources in the first stage of the study. In the collection phase of data from these sources, the document review method, one of the qualitative research methods, was used, and in the analysis of the obtained data, the content analysis technique, again one of the qualitative research methods, was used. As a result of the study, it was concluded that al-Namari had important views on the value of knowledge and scholars, the difficulties of learning knowledge, the points to be considered in the stages of protecting and disseminating knowledge, and the



issues that teachers and students should care about in the process of learning knowledge. These views have been tried to be presented by comparing them with the data of similar studies in the relevant literature, and at the same time, an effort has been made to examine the meaning of al-Namari's views in terms of today's educational practices.

**Keywords:** Religious education, al-Namari, Andalusia, Knowledge, Teacher, Student.

## Giriş

İslam dini özelinde eğitim-öğretim faaliyeti, vahyin Hz. Muhammed'e (a.s.) inzali ile başlamış, günümüze kadar devam edegelmiştir. Müslümanlar her dönemde şartlar ne olursa olsun, Kur'an-ı Kerim'in ve sünnetin kendilerine hedef olarak gösterdiği ilimle donanma ve onu başkalarına da öğretme ameliyesini hayata geçirmek için çabalamıştır. Tarihin belli dönemlerinde kurdukları ilim merkezleri ve düşünce okulları ile kitleleri etkileyecek tarzda eserler bırakan Müslüman âlimler, insanlığın bilimsel ve kültürel mirasına katkı sunmuş, ilmin bayraktarlığını yapmışlardır (Köylü & Koç, 2016; Gözütok, 2019). Hz. Peygamber (a.s.) ve dört halife dönemini müteakip farklı zamanlarda büyük devletler kuran Emeviler, Abbasiler, Karahanlılar, Eyyubiler, Selçuklular, Osmanlılar vs. Müslüman topluluklar, ilme ve âlimlere yaptıkları yatırımlarla bütün insanlığa mâl olmuş, başarılarıyla tarih sahnesindeki yerlerini almışlardır.

Eğitim-öğretim vasıtasıyla insanlığa tesir etme konusu gündeme gelince İslam tarihinde akla gelen en önemli coğrafyalardan birisi de hiç şüphesiz Endülüs'tür. Sözlükte "Vandal ülkesi" anlamına gelen Endülüs, Cebelitarık Boğazı'nın Avrupa tarafına bakan kısmından Fransa'daki Pirene Dağları'na kadar uzanan bölgenin adıdır (Söylemez, 2015). Emevi Devleti'nin önemli komutanlarından Tarık b. Ziyad (ö. 102) ve Musa b. Nusayr (ö. 98) tarafından İslam topraklarına katılan Endülüs, Müslümanların yönetimine geçtiği dönemden itibaren başta ilim, kültür ve sanat gibi alanlar olmak üzere birçok sahada hızlı bir gelişim göstermiştir. Bu gelişimin doğal bir neticesi olarak ortaya çıkan geniş ilmî havzası, bilimsel faaliyetleri destekleyen devlet yöneticileri ve yetiştirdiği birbirinden değerli düşünürleriyle Endülüs, İslam medeniyet tarihinde seçkin bir coğrafya olarak nitelendirilebilir. Zira Endülüs'te teşekkül eden medeniyet ortamında birçok düşünür ortak bir ilmî geleneğin oluşmasında rol oynamış, bu ortak gelenek hem İslam dünyasında hem de Avrupa düşünce tarihinde olumlu yönde derin tesirler bırakmıştır. Bu etki zamana yayılarak devam etmiş, Batı'da insana bakışın yeniden şekillenmesine öncülük eden Rönesans ve Reform hareketleri için ilham kaynağı olmuş, söz konusu hareketlerin hümanizmi esas alma ve yaşamaya daha elverişli bir dünya amacıyla çıktığı ilmî ve kültürel yolculukta önemli bir paya sahip olmuştur (İğde & Bekiryazıcı, 2024).

Endülüs'ün zengin ilmî mirasının oluşmasında öne çıkan en önemli unsurlar, yoğun bilimsel atmosfere sahip olan şehirleri ve bu şehirlerde yetişmiş olan ve İslamî ilimlerin farklı

sahalarında ihtisas sahibi olan ilim insanları olmuştur. Başta Kurtuba (Cordoba) olmak üzere İşbiliye (Sevilla), Tuleytula (Toledo), Belensiye (Valencia), Malakka (Malaga), Mürsiye (Murcia), Meriyye (Almeria), Sarakusta (Zaragoza) ve Kadis (Cadiz) gibi şehirler, sahip oldukları ilmî ve kültürel olanaklarla dönemin en önemli Endülüs şehirleri olmuşlardır (Karataş, 2020). Bahse konu olan bu şehirlerde çok önemli ilmî şahsiyetler yaşamıştır. Araştırmamızın konusunu teşkil eden İbn Abdülber en-Nemerî de hayatını Kurtuba’da geçirmiş, orada ilmî faaliyetlerde bulunmuş, İslamî ilimlere dair eserler telif etmiş, birçok talebe yetiştirmiştir.

Bu çalışmada, en-Nemerî'nin tanınmış eserleri arasında yer alan ve tam adı *Câmiu-Beyâni'l-İlm ve Faziletüh* olan kitabından hareketle onun ilim, öğretmen ve öğrenciye dair fikirleri, ilgili literatür ışığında incelenmeye çalışılacaktır. Metinde eserin tam adı yerine *Câmiu-Beyâni'l-İlm* başlığı kullanılacaktır. Araştırma kapsamında öncelikle araştırmanın problem durumu netleştirilecek, yöntem ve ilgili literatüre dair bilgi verilecektir. Ardından en-Nemerî'nin yaşadığı dönemde Endülüs'te ilmî ve siyasî duruma değinilecek, kendisinin ilmî şahsiyeti tanıtılacaktır. Son bölümde ise en-Nemerî'nin ilim, öğretmen ve öğrenciye dair görüşleri alan yazın eşliğinde tartışılıp değerlendirilecek ve sonuç bölümüyle çalışma tamamlanacaktır.

## 1. Problem Durumu

Müslümanlar ilk dönemlerden itibaren eğitim-öğretim faaliyetlerine ayrı bir ehemmiyet göstermişlerdir. Bu önem verme hali, sadece eğitim kurumları inşa etme veya ilim insanı yetiştirme kapsamında ilerlememiş; ilme dair meseleleri ve eğitim-öğretimin paydaşları olan öğretmen ve öğrencinin hallerini, konularını, birbirleriyle ilişkilerini ve bu süreçteki adabı konu edinen eserlerin kaleme alınmasını da içermiştir. Hicrî üçüncü asır gibi çok erken dönemlerden itibaren kaleme alınmaya başlayan bu eserler, geleneğimizde “İslam eğitim klasikleri” olarak adlandırılmıştır (Aydın, 2012). Bu eserler vasıtasıyla İslam eğitimcileri erken dönemlerden itibaren adını açıkça koymasalar da bir “İslam eğitim felsefesi” oluşturmaya çalışmışlardır. Nitekim bahse konu olan dönemlerde doğrudan eğitim-öğretimle ilgili yazılan eserler ve farklı alanlarda telif edilen kitapların eğitim-öğretimle ilişkili meseleleri konu edinen kısımları incelendiğinde bu durumu net bir şekilde görmek mümkündür. Buna göre İslam eğitimcileri ürettikleri çalışmalarla ilim, öğretmen, öğrenci, ders içerikleri, öğretim yöntemleri ve eğitim felsefesi konularını detaylı bir şekilde incelemişlerdir (Köylü & Koç, 2016; Gözütok, 2019).

İslam eğitim klasiklerine dair akademik sahada son dönemlerde artan bir farkındalık gözlemlense de söz konusu birikimin günümüze yeterince aktarılamadığı ifade edilmiştir (Aydın, 2012). Bu bağlamda henüz gün yüzüne çıkarılmamış olan eserlere dair yeni çalışmalar yapılması ve yaptırılması önem arz etmektedir. Bu sayede daha fazla araştırmacı ve okuyucu, bu kaynakların içeriğine kolayca erişim fırsatı bulacak, bu durum eğitim tarihimizin daha yakından tanınmasına da olanak sağlayacaktır (Aydın, 2012).

Çalışmamızın temel problemi de bu nokta üzerine odaklanacaktır. Araştırmamıza konu olan İbn Abdülber en-Nemerî'nin *Câmiu Beyâni'l-İlm* adlı eserini de, İslam eğitim klasikleri arasında görmek mümkündür. Bu eserden hareketle en-Nemerî'nin eğitim düşüncesinde ilim, öğretmen ve öğrenci kavramlarının nereye konumlandığına dair yapılacak bir tespit, yukarıda da işaret ettiğimiz üzere, İslam eğitim klasiklerine dair yeni bilgilerin okuyucuyla buluşturulması anlamına gelecektir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi: "İbn Abdülber en-Nemerî'nin *Câmiu Beyâni'l-İlm* başlıklı eserindeki görüşlerinden hareketle onun eğitim düşüncesinde ilim, öğretmen ve öğrencinin konumu nedir?" şeklinde tespit edilmiştir.

## 2. Yöntem

Araştırmanın çalışma planının belirlenmesi amacıyla öncelikle kapsamlı literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması, araştırmanın konusunu net olarak yansıtmak amacıyla veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koyan bir süreçtir (M. Gall, Borg & J. Gall, 1996). Bir çalışmanın planını oluşturabilmek amacıyla konuyla ilgili bilgilerin tespit edilmesi, ardından bu bilgiler ışığında konunun işlenmesi, elde edilen bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi gibi aşamaların tamamında literatür taraması yapmak elzemdir (Yıldız, 2022). Bu bağlamda araştırmamız özelinde en-Nemerî'nin hayatını, ilmi kişiliğini, yaşadığı dönemde Endülüslü'deki ilmi ortamı ve *Câmiu Beyâni'l-İlm* adlı kitabını farklı açılardan konu edinen eserlere ve ilim, öğretmen ve öğrenci konularını ele alan İslam eğitim klasiklerine dair detaylı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Ardından bahsi geçen konularla ilgili ulaşılan çalışmalar tematik olarak sınıflandırılmış ve araştırmanın problemi, bölümleri ve alt başlıkları tespit edilmiştir.

Literatür taramasını müteakip verilerin toplanması aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Bu yöntem, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Ardından verilerin analiz ve değerlendirmesine geçilmiş, bu safhada ise nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir metnin içeriğinde yer alan temel bileşenleri saptama, sınıflandırma ve yorumlama amacı ile kullanılan sistemli, metodolojik ve nesnel bir yöntem olarak tanımlanmakta; bir metnin içerisinde sistemli bir biçimde belirlenen kategorilerin/kodların mevcudiyetini analiz etmek için gerçekleştirilmektedir (Alanka, 2024). Araştırmanın problemi, en-Nemerî'nin eğitim düşüncesinde ilim, öğretmen ve öğrenci şeklinde belirlendiği için, bu kapsamda ilk olarak okunan eser *Câmiu Beyâni'l-İlm* olmuştur. Zira müellifin her üç konuya dair fikirlerini kapsamlı ve düzenli olarak içeren tek eseri bu çalışmadır. Söz konusu eserde ilim, öğretmen ve öğrenciyle ilgili cümleler tespit edilerek kodlanmıştır. Ulaşılan bilgilerin

mukayeseli olarak ele alınması amacıyla devamında klasik İslam eğitim metinlerinin de ilim, öğretmen ve öğrencilere ilişkin mevzuları ele alan bölümleri aynı şekilde okunmuş, tespit edilen cümlelere birer kod verilmiştir. Son olarak kodlar bir araya getirilerek araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya çıkarılmış ve bu temaların içerik analizleri yapılmıştır. Söz konusu metinlerin tamamından elde edilen veriler, bazen doğrudan alıntı yapma bazen de ilgili ifadeyi tırnak içinde vermek şeklinde kullanılmıştır. Araştırma neticesinde ulaşılan veriler “sonuç” bölümünde tartışılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### 3. Literatür Değerlendirmesi

İbn Abdülber en-Nemerî üzerine yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde dikkati çeken ilk husus, bu çalışmaların fıkıh, hadis ve İslam tarihi disiplinleri etrafında şekillenmiş olmasıdır. Bahsi geçen çalışmaların tamamı yüksek lisans ve doktora tezleri olarak hazırlanmış, farklı eserleri üzerinden en-Nemerî'nin fıkıhçı, hadisçi ve tarihçi yönünü vurgulamak üzere planlanmıştır. Din eğitimi alanında ise onun eğitim düşüncesini ve eğitimin unsurlarına dair yaklaşımını ele alan müstakil bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmamızın temel kaynağını teşkil eden *Câmiu Beyâni'l-İlm* özelinde ise tek bir yüksek lisans tezi hazırlandığı tespit edilmiştir. Rahim Çimen'e ait olan tez, *Endülüs'ü İbn Abdilber'in Hadisçiliği ve Câmiu Beyâni'l-İlm Adlı Eseri* başlığını taşımaktadır. Tezinde Çimen eseri, muhtevasında yer alan hadis rivayetleri açısından incelemiş, içeriğindeki konulara dair kısa anlatımlara yer vermiştir. Bununla birlikte çalışmada en-Nemerî'nin ilim, öğretmen ve öğrencilere dair görüşlerine ve genel olarak eğitim düşüncesine dair sistematik bir yaklaşım ve değerlendirme bulunmamaktadır. Bu manada söz konusu tez çalışmasının hadis ilmine dair hususlarla sınırlı kaldığı söylenebilir.

en-Nemerî'nin eğitim düşüncesine dair Arapça hazırlanan tez çalışmalarına göz atıldığında öne çıkan tek tez çalışmasının Ali Süleyman er-Rebî'ye ait olan *İbn Abdülber ve Ârâuhû't-Terbeviyye* isimli yüksek lisans tezi olduğu görülür. 1998 yılında Ümmü'l-Kurâ Üniversitesi Eğitim Bölümü'nde hazırlanan bu tezde en-Nemerî'nin ilim, âlim, öğrenci, kitap, yazı, ezber, eğitim ahlakı gibi konulara dair görüşleri ortaya konulmuş; bu görüşler üzerine pedagojik herhangi bir değerlendirmede ise bulunulmamıştır. Mevcut literatürden farklı olarak bu makalede en-Nemerî'nin ilme bakışı ve eğitimin-öğretim süreçlerinin önemli unsurlarından olan öğretmen ve öğrenciye dair görüşleri, İslam eğitim anlayış ve uygulamalarının ele alındığı diğer klasik eserlerle karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Ayrıca en-Nemerî'nin görüşlerinin günümüz eğitimi için nasıl bir anlam taşıdığı üzerinde de durularak çalışmanın din eğitimi literatürüne katkısı belirgin hale getirilmeye çalışılmıştır.

### 4. en-Nemerî'nin Yaşadığı Dönemde Endülüs'te Siyasî ve İlmî Atmosfer

İbn Abdülber en-Nemerî, miladi olarak X. yüzyılın son çeyreği ile XI. yüzyılın ilk yarısına (hicri 4. asır sonu ve beşinci asrın ilk yarısı) tekabül eden zaman diliminde yaşamıştır. Çeşitli

bölgelere ayrılan ve hem siyasî hem de ilmî ve kültürel açıdan birbirini izleyen, aşan, destekleyip tamamlayan, bazen de gölgeleyip engelleyen inişli-çıkışlı bir süreç olarak nitelendirilen (İğde & Bekiryazıcı, 2024) bu zaman dilimi, Endülüs tarihinde Âmiriler dönemi (976-1009), (Özdemir, 1995) Endülüs Emevi Devleti'nin yıkılışı (976-1031) ve mülûkü't-tavaif (1031-1090) dönemlerine sahne olmuştur (Özdemir, 2019). Âmiriler döneminde devlet başkanlarının isimleri değişse de yönetim daima Mansur İbn Ebî Âmir'in (ö. 392) kontrolünde olmuştur. Onun vefatıyla yaklaşık yirmi yıl iç karışıklıklar ve taht kavgalarıyla geçmiş, sonunda 1031'de Endülüs Devleti yıkılmıştır. Ardından başlayan mülûkü't-tavâif dönemi ise daha çok devletin yıkılmasıyla baş gösteren siyasî otorite boşluğunu doldurmak ve devletin birliğini tekrar temin etmek motivasyonu ile harekete geçen emirliklerin mücadeleleriyle geçmiştir (Adıgüzel, 2016). Bu durum, en-Nemerî'nin özellikle gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde Endülüs'te siyasî bir istikrarın sağlanamadığını, buhranlı ve çalkantılı bir dönemin tecrübe edildiğini göstermektedir.

Âmiriler döneminde devlet yönetiminde yaşanan krizler, ilmî ve kültürel hayata olumsuz yönde çok fazla tesir etmemiş görünmektedir. Nitekim bahse konu olan dönemde, özellikle Mansur İbn Ebî Âmir'in kişisel gayretleriyle aktif ve verimli bir ilmî ortam oluşmuştur. Mansur, Kurtuba'yı (Cordoba) başkent olarak tayin etmekle kalmamış, aynı zamanda burayı dünyada tanınan bir ilim ve kültür şehrine dönüştürme gayreti içerisinde olmuştur. İlim ve âlimleri özel olarak teşvik etmek amacıyla her hafta düzenli ilim meclisleri tertip ederek Kurtuba'daki edipleri, şairleri ve diğer ilim insanlarını bir araya getiren Mansur (Şeyban, 1998), bu toplantılar sayesinde hem şehri ilim ehli için bir cazibe merkezi haline getirmek hem de kendisinin ilme verdiği önemi göstermek istemiştir (Ribera, 1994). Ayrıca Mansur'un, kendisine eser ithaf eden ulemayı takdir ve teşvik ettiği, sık sık ödüllendirdiği de ifade edilmiştir (İğde & Bekiryazıcı, 2024). Âmiriler sonrası dönemde devletin gücünün zayıflaması ve özellikle mülûkü't-tavâif dönemi yöneticilerinin zevk ve israfa düşkün olmaları, bilimsel faaliyetlere olan desteklerini çekmeleri, ilmî ve kültürel hayatın durağan bir döneme girmesine zemin hazırlamıştır (Ergüven, 2019). Bu olumsuz ortama rağmen en-Nemerî, ilmî gayretleri ve bu dönemde kaleme aldığı eserleriyle öne çıkan isimlerden birisi olmuştur.

en-Nemerî'nin yaşadığı dönemde Endülüs'te eğitim-öğretim faaliyetleri devlet eliyle yürütülmekteydi. Dönemin yöneticilerinin eğitim-öğretim sahasına özel destek vermeleri, ebeveyn ve ulemanın bazı bireysel gayretleri eğitim-öğretim süreçleri için önemli imkânlar ortaya çıkarmıştır. Eğitim-öğretimin yürütüldüğü mekânlar cihetiyle dönem incelendiğinde küttâbların, ulema evlerinin, mescitlerin ve sarayların varlığı dikkat çekmektedir. Öğrenciler ilk eğitimlerini küttâblarda tamamlıyor, sonrasında duruma göre diğer mekânlara devam ediyordu (Akış, 1982). X ve XI. yüzyıllarda Endülüs'te bulunan küttâbların sayısı hususunda ilgili literatürde bir kayda rastlanmamakla birlikte X. asrın ikinci yarısında Kurtuba'da fakir ailelerin çocukları için açılmış yirmi yedi küttâbın varlığı bilinmektedir. Devam eden süreçte bu mekânların sayısının artarak mevcudiyetlerinin

devam etmesi kuvvetle muhtemeldir (Adıgüzel, 2016). Aynı dönemde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi noktasında mekân olarak kullanıldığı en net bilinen yerler cami ve mescitlerdir. Başta Kurtuba, İsbiliye (Sevilla) ve Toledo (Tuleytula) gibi büyük şehirlerdeki merkez camiler olmak üzere küçük beldelerdeki cami ve mescitler aktif birer öğretim ortamı olarak işlev görmüştür (İbn Beşkûvâl, 1989a). Bir diğer mekân olarak ulema evleri öğrencilerin ders okudukları yerler olarak zikredilmiş, birçok âlimin gerek kendi evlerinde gerekse ilmî faaliyetler için tahsis edilmiş başka evlerde dersler okuttuğu kaydedilmiştir (İbnü'l Ebbâr, 2011a). Bu âlimlerden birisi de çalışmamıza konu teşkil eden en-Nemerî olmuştur. Kaynaklar Şatıbiye'de ikamet ettiği dönemde en-Nemerî'nin evini bir ilim merkezi haline getirdiği bilgisini aktarmaktadır (el-İşbilî 2009, s. 140). Sarayların bir eğitim-öğretim mekânı olarak kullanımı ise, devlet adamlarının çocuklarının ilk tahsil yerleri olmaları şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, 2019).

X. ve XI. yüzyıllarda Endülüs'te genel olarak eğitim-öğretim süreci incelendiğinde üç aşamalı bir yapıyla karşılaşılmaktadır (Özdemir, 1995): İlk aşama 6 ila 12-13 yaşları arası olup bu dönemde öğrenciler okuma-yazma öğrenir, ardından temel Kur'an eğitimini alırlardı. Bu eğitim kapsamında kıraat esasları, tecvit, Arap dili ve şiiri okutulur; yapabilen öğrenciler hafızlıklarını tamamlardı. Mekân olarak da küçük mescitlerle camilere yakın evler, öğretmenlerin evleri veya devlet tarafından açılan yatılı okullar kullanılırdı. Yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin ücretlerini devlet; diğer öğretmenlerinkini ise öğrencilerin aileleri öderdi (Özdemir, 1995). Öğrenci eğer ilmi geleneği haiz bir aileden geliyorsa ilk tahsil olarak nitelendirebileceğimiz bu aşamayı çoğunlukla babası veya dedesi gibi bir aile büyüğünün nezaret ve rehberliğinde tamamlıyordu (Adıgüzel, 2021). İkinci aşamada öğrenciler, "şüyûh" denilen hocaların ilim halkalarına dâhil olarak buralarda Arap dili ve edebiyatı, fıkıh, tefsir, hadis, tıp, matematik, kimya gibi ilimleri tedris ediyordu. Söz konusu halkalar genelde camilerde veya dersleri okutan şüyuhun evlerinde toplanırken; hoca ücretleri devlet, vakıflar ve aileler tarafından karşılanıyordu (Özdemir, 1995). Bu aşamanın bitiş süresiyle ilgili kesin bir kayıt yoktu. Halkalarda dini ilimler bağlamında dönemin en öne çıkan disiplini Fıkıh olup bu çerçevede takip edilen en temel metin de İmam-ı Mâlik'in (ö. 179) *el-Muvatta'* adlı eseri olmuştur. Eğitim-öğretim sürecinin ilk iki safhasını bu şekilde tamamlayan öğrenciler üçüncü aşamada ilgi duyduğu alana yönelip derinleşirdi. Bu sebeple söz konusu aşama "ihtisaslaşma dönemi" olarak da adlandırılmıştır. Bu derinleşme eğitim mekânları açısından iki yönlü olarak gerçekleşmiştir: İlki XI. yüzyıldan itibaren başta Kurtuba olmak üzere Endülüs topraklarında açılan medreseler vasıtasıyla; ikincisi de Kayrevan, Kahire, Dimaşk, Bağdat, Mekke, Medine gibi merkezlere gerçekleştirilen ilim yolculukları (rihle) yoluyla olmuştur. Medreselerden başarıyla mezun olan talebeler müderrislik icazetnamesi alırdı. Böylece bahse konu olan dönemde, İslam dünyasının tamamında olduğu gibi, Endülüs'te de bir öğrencinin ilk tahsili Kur'an ve dini ilimleri (özellikle Fıkıh) öğrenme üzerine inşa edilmiştir. Eğitim-öğretim aşamaları hususunda ise, ilk dönem haricinde herhangi bir başlangıç veya bitiş tarihinin kaynaklarda temas edilmemiştir (Adıgüzel, 2016).

Arap dili ve dinî ilimlere ek olarak X ve XI. asırlarda Endülüs'te tıp, matematik, eczacılık, geometri, astronomi, felsefe, mantık, tarih, coğrafya, ziraat gibi alanlarda da temel metinler okutulmuştur. Derslerde çoğunlukla hocaları dinleyerek öğrenme (sema'), bir eseri hocaya okuma (kıraat), dersi yazarak öğrenme (imlâ), hazırlanan dersin hocanın onayına sunulması (arz) ve bir konu hakkında farklı görüşlerin tartışılması (münazara) gibi klasik İslamî tedris usulünde de karşılaştığımız yöntemler takip edilmiştir (Adıgüzel, 2016). Dönemin uleması sık sık idarecilerin teveccühüne mazhar oluş, bu teveccüh hali mülûkû't-tavâif döneminde ziyadesiyle artmıştır (Kâdî İyâz, 1998a). Bu durum ulemanın sosyal statüsünün yükselmesini sağlamış; eğitim-öğretim başta olmak üzere devlet hizmetlerine ve sosyal hayata dair birçok alanda aktif rol oynamasına zemin hazırlamıştır (Adıgüzel, 2016). Neticede hem ilmî faaliyetleri ve bu faaliyetleri destekleyen yönetici kesimi hem de aksiyoner ulema sınıfı ile Endülüs, en-Nemerî'nin hayatta olduğu dönem olan X. asrın sonu ve XI. asrın ilk çeyreğinde canlı bir ilim merkezi olarak temayüz etmiştir.

### 5. en-Nemerî'nin Hayatı ve İlmî Kişiliği

Tam adı Yûsuf b. Abdullah b. Muhammed b. Abdülber el-Kurtubî (İbn Hazm, 1982; er-Rebî, 1998) olan en-Nemerî, 978'de (h. 368) Kurtuba'da dünyaya gelmiş (İbn Hallikân, 1978a), ilmî geleneğe sahip bir ailede yetişmiştir. İlk eğitimini aldığı ve şahsiyetinin şekillenmesinde öncelikli rolü bulunan dedesi Muhammed ve babası Abdullah, dönemin tanınmış âlimleri arasında gösterilmiştir (Casim, 2023). İlk tahsilini müteakip İslam coğrafyasının genelinde hâkim olan ilmî geleneğe uygun bir şekilde tefsir, fıkıh, hadis, cedel ve siret gibi ilimlerle meşgul olmuş, Kur'an'ı ezberlemiş ve farklı isimlerin ilim halkalarına öğrenci olarak dâhil olmuştur. Kaynaklarda en-Nemerî'ye hocalık yapan birçok isim zikredilmiştir (Zengin, 2017; Casim, 2023). İlim öğrenme amacıyla Endülüs dışına hiç çıkmayan ve elde ettiği müktesebatla iyi bir seviyeye ulaşan en-Nemer, yaşadığı yüzyılın önemli muhaddis, münekkit, fakih, edip ve tarihçilerinden biri olarak kabul edilmiştir. İslamî ilimlere ek olarak coğrafya, matematik, tıp, tarih, hukuk, astroloji gibi alanlarda da eğitim alan en-Nemerî, kısa zamanda Endülüs'ün tamamına yayılacak ilmî bir şöhrete sahip olmuş, devrin yöneticilerinden saray davetleri almış (Casim, 2023), kısa bir dönem Üşbune (Lizbon) ve Şenterin (Santarem) kadılıkları görevlerini de yürütmüştür (İbn Hallikân, 1978a).

Farklı alanlarda birçok kitap kaleme alan en-Nemerî, daha çok hadisçi ve fıkıhçı kimlikleriyle tanınmaktadır. Bununla birlikte o, tarih, tabâkat, edebiyat ve ahlak gibi sahalarda da kendisinden sonra sıkça istifade edilen verimli kaynak eserler bırakmıştır. İlim ve eğitim-öğretim konularında müstakil başlık taşıyan bir çalışması olmasa da en-Nemerî, *Câmiu Beyânîl-İlm* adlı kitabının büyük bir bölümünü bilginin değeri, ilim öğrenmenin fazileti, ilim öğrenmenin usulü, öğretmen ve öğrenci gibi konulara ayırarak bu hususlardaki görüşlerini derli toplu bir şekilde okuyucuyla buluşturmuştur. en-Nemerî, sadece te'lif çalışmalarıyla yetinmemiş, birçok talebenin yetişmesinde de öncülük etmiştir. Bunlar arasında en meşhur isimlerden birisi İbn Hazm'dır (ö. 456) (Zehebî, 1985a).

Ömrünün sonuna doğru evini bir ilim merkezi haline getiren en-Nemerî, vefatına kadar Şatıbiye'deki evinde İslamî ilimler okutmaya ve eser yazmaya devam etmiş, 1071 (h. 463) senesinde yine aynı yerde dünya hayatını tamamlamıştır (el-İşbilî, 2009; Kâdî İyâz, 1998a).

## 6. en-Nemerî'ye Göre İlim, Öğretmen ve Öğrenci

İslam eğitimi ve medeniyeti tarihinde en önemli coğrafyalardan biri olarak kabul edilen Endülüs, Müslümanların hâkimiyeti altında kaldığı yaklaşık sekiz asırlık dönemde tam bir ilim havzası haline dönüşmüş, bu sağlam yapı bünyesinde birbirinden değerli birçok ilim ve fikir insanı yetişmiştir. Endülüs ulemasını temsil eden en önemli düşünürlerden birisi de İbn Abdülber en-Nemerî olmuştur. Gerek İslamî ilimler gerekse coğrafya, matematik, tıp, tarih, hukuk gibi pozitif bilimler anlamında çok yönlü bir ilmî şahsiyetle karşımıza çıkan en-Nemerî, verdiği eserler ve yetiştirdiği öğrencileriyle Endülüs toplumuna mâl olmuş bir şahsiyettir. İslam eğitim tarihinde ilme, ilim öğrenme süreçlerine ve bu süreçlerin kıymet ve önemine, öğretmen ve öğrencilerin vazifelerine dair eserler telif eden diğer klasik dönem İslam eğitimcilerinde olduğu gibi en-Nemerî de söz konusu süreçlerin farkındalığıyla bir hayat sürmüştür. O, adını koyduğu bir eğitim felsefesinden doğrudan söz etmese de eserlerinin farklı bölümlerinde ilme, öğrenmeye, öğretmeye, öğretmen ve öğrenci olmaya dair görüşlerini ortaya koymuştur. Bu durum en-Nemerî'nin sahip olduğu eğitim düşüncesinin ana hatlarının izini sürmeyi olanaklı hale getirmektedir. Bu noktada en büyük pay hiç şüphesiz *Câmiu Beyâni'l-İlm* başlıklı esere aittir. Bu kapsamlı çalışma, ele aldığı meseleleri birçok hadis metniyle örneklendirmesi sebebiyle ilk bakışta hadis ilmi için bir referans gibi görünse de söz konusu çalışmanın muhtevası ve başlıkları incelendiğinde en-Nemerî'nin eğitim düşüncesinin ana hatlarını görmeyi mümkün kılan bir içeriğe sahip olduğu fark edilir. Buradan hareketle makalenin bu bölümünde, en-Nemerî'nin ilim, öğretmen ve öğrenciye ilişkin görüşleri söz konusu eser eşliğinde ve ilgili literatürle karşılaştırmalı olarak ortaya konmaya çalışılacaktır.

en-Nemerî *Câmiu Beyâni'l-İlm*'i kaleme alma gerekçesini eserin mukaddimesinde şu cümlelerle ortaya koymuştur: "*Bana, ilmin manası, onu talep etmenin fazileti, onun uğrunda çaba sarf etmenin ve ona önem vermenin övgüye layık bir olgu olması, ilim yoluyla delillerin ortaya konması (...) gibi konularda sorular soruyorsun. Ben de bu kitapta sana eğitim-öğretim adabı ve bu süreçte öğretmen ve öğrenci için lüzumlu olan hususlar, ilimde istikrar, yöntem (keyfiyet-ü vehü't-talebi'l-ilm), farklı ilim alanlarında zihnen gösterilen gayretlerin (içtihat) değeri gibi konularda İslam geleneğinde öteden beri tevarüs eden bilgileri bölüm bölüm açıklayacağım. Bununla büyük bir sevap ve ahiret günü Allah'a yakın olmayı umuyorum. Zira kendisine bir husus danışıldığında âlim kişinin bildiği halde onu gizlemesi diriliş gününde büyük bir mesuliyettir*" (en-Nemerî, 2012a, ss. 1-2). Bu ifadeler, eğitim-öğretim süreci ve bu sürecin temel paydaşları olan öğretmen ve öğrencilerle ilgili temel hususları ele alırken en-Nemerî'nin öncelendiği konuları göstermesi açısından önemli görülmelidir. Ayrıca müellif, ilgili bahisleri tetkik ederken temel motivasyonunu sevap, Allah rızası, ilmin gizli kalmaması ve sorumluluk duygusu (en-



Nemerî, 2012a, s. 2) olarak ortaya koymuştur. Mukaddimenin ardından en-Nemerî, eserini ilme dair farklı konular ile öğretmen ve öğrencilere dair mevzuları ele alacak şekilde planlamıştır. Bu çalışmada da aynı plan üzere devam edilerek en-Nemerî'nin bahsettiğimiz konulara ilişkin görüşleri irdelenecektir.

### 6.1. en-Nemerî'ye Göre İlim

en-Nemerî'nin eğitim düşüncesinde ilim kavramı, kurucu kavramlardan birisi olup “kişinin bir şey hakkında net olarak kavrayabildiği ve açıklayabildiği şey” olarak tanımlanmıştır (en-Nemerî, 2012b, s. 117). *Câmiu Beyâni'l-İlm'*de kapsamlı olarak ele alınan hususların başında ilme taalluk eden meseleler gelmektedir. Bu çerçevede en-Nemerî konuyu, “ilim ehlinin fazileti; ilmi öğrenmeyi isteme; ilmi öğrenme, dinleme, koruma, ulaştırma ve yayma; ilmi uygulama” başlıklarıyla ele almıştır. Müellif, ilim ehlinin fazileti başlığı altında ağırlıklı olarak ilmin kişiye dünya ve ahirette kazandıracığı güzellikler ile ilmin ibadete üstünlüğü temalarını işlemiştir. İlmi öğrenmeyi isteme başlığı altında, ilmin her Müslümana farz olması, ilme motive edecek unsurlar, öğrenilmesi mecburi ilimler ve küçük yaşta ilim tahsiline teşvik gibi temaları ele almıştır. İlmi öğrenme, dinleme, koruma, ulaştırma ve yayma başlığı altında, ilme karşı kibirlenmeme, ilmi öğrenmede istikrar ve sabır, aşamalı hareket etme, ilimde soru sormanın önemi, ilim yolculukları (rihle), ilmin zorlukları ve ilmin yazılması gibi temalara yer veren en-Nemerî; ilmi uygulama başlığı altında ise ilmiyle amel eden âlimin özelliklerini öne çıkaran bir anlatıma yer vermiştir. Bu bölümde en-Nemerî'nin tercih ettiği ana başlıklar aynen korunacak, müellifin bu başlıkların altında yer alan alt temalara ilişkin görüşlerine değinilecektir.

#### 6.1.1. İlim Ehlinin Fazileti

en-Nemerî, ilim ehli olmanın kişiye kazandıracığı seçkin konumu ve üstünlüğü farklı açılardan ele alarak değerlendirmiştir. Eserinin yaklaşık elli sayfalık bir bölümünü bu konuya ayırmış olması, onun ilim ehlinin değerini ortaya koymaya verdiği önemi göstermektedir. İlgili hadisler ışığında meseleyi tetkik etmeye yönelik metodu bu bölümde de benimseyen en-Nemerî, ilimle meşgul olmanın değeri noktasında ilk olarak ilim yolunun cennet yolunu kolaylaştıran en önemli vasıta olmasını konu edinmiş, ilmin değeri ile ahiret mutluluğu arasındaki sarsılmaz bağa işaret etmiştir (en-Nemerî, 2012a, s. 63). Ardında ilmî bir mevzu müzakere etmek için toplanan bir gruba meleklerin ve Allah'ın rahmetinin eşlik edeceğinin altını çizen müellif, ilmin dünyadan ahirete uzanan çizgide kendisiyle hemhal olanlara ve onunla diğer insanlara rehberlik edenlere nasıl yarenlik edeceğinin keyfiyetine dair ipuçları sunmuştur (en-Nemerî, 2012a, s. 29). Bu bağlamda anlatımın devamında ilim ehlinin faziletine dair şu konular, ilgili hadislerden örnekler verilerek anlatılmıştır: İlim ehli için melekler rahmet kanatlarını indirir. Karada ve denizde bulunan varlıklar onun bağışlanması için dua eder. Arkasından ilmî bir eser bırakan kişinin amel defteri kapanmaz. İlmiyle kendisini ve başkalarını gece-gündüz faydalandıran kişi gıpta edilecek bir kimsedir. Aynı zamanda ahiret günü mükâfata nail olacaktır. İnsanların

değerini gösteren önemli kriterlerden biri soy-sop değil, ilim ve kavrayış sahibi olmalarıdır. Zira ilim ve kavrayış sahibi olmak, Allah'ın o kimsenin hayrını istemesinin bir göstergesidir. İlime gönül veren ve onu elde edenler, şehitlerden daha yüce bir konuma sahip olacaktır (en-Nemerî, 2012a, ss. 29-86).

İlimle meşgul olmanın insana kazandıracığı erdemler noktasında en-Nemerî'nin öncelikli olarak işaret ettiği ilim-dünya ahiret mutluluğu ilişkisi ve ilimle başkalarına rehberlik etme mevzusuna bazı klasik İslam eğitimcileri de temas etmiştir. Örneğin İhvân-ı Safâ'ya göre ilim, en yüce değer olup onun vasıtasıyla ahirette yüksek derecelere ulaşılır. Bu bağlamda ilim aslında ahireti talep etmek için öğrenilmelidir. Bunun yanında ilim, kendisiyle iştigal edenin dünyada da, ahirette de şerefini artırırken onu Allah'a da yaklaştırır (İhvân-ı Safâ, 1984a, s. 274). İbn Sînâ (ö. 1037), ilmin Allah'ın rızasına bağlı olarak ahiret mutluluğuna kavuşmak için en önemli dünyevi değer olduğunu vurgulamıştır (İbn Sînâ, 2013, s. 817). Mâverdî'ye (ö. 1058) göre de ilim, yaşamındaki etkin rolü ve dünya-ahiret mutluluğunun anahtarı olması açısından insanın sahip olabileceği en önemli değerdir (Mâverdî, 1990, s. 339). Benzer bir görüş Zernûcî (ö. XII. yüzyıl sonları) tarafından da dile getirilmiştir (Zernûcî, 2014, s. 6). İlimle meşgul olma ve öğrendikleriyle başkalarına rehberlik etme konusunda ise Câhız (ö. 869), ilim öğrenmeye doyum olmayacağını, ilmi öğrendikten sonra onu terk etmenin en büyük ziyan olduğunu ifade etmiş, bir kimsenin özümseyip de kardeşine ulaştırdığı ilmi güzel bir hediye olarak vasıflandırmıştır (Gürel, 2018, s. 378). Bu görüşlerin tamamı en-Nemerî'in, ahiret mutluluğuna ulaşma konusunda ilim ehlinin faziletine dair ortaya koyduğu görüşlerle benzerlik arz etmektedir.

en-Nemerî, ilmin ve âlimin üstünlüğünü ibadet ve ibadet eden kişinin halleriyle mukayese ederek de değerlendirmiştir. Bu kapsamda az bir ilmin dahi çok ibadete nazaran daha değerli olduğuna öncelikle dikkat çeken en-Nemerî, ilmin dini yaşamayı kolaylaştıracağını ve ibadetin değerini artıracaklarını özellikle vurgulamıştır. Ardından Hz. Peygamber'in (a.s.), *"Âlimin abide üstünlüğü benim ümmetime üstünlüğüm gibidir."* sözüne yer vererek ilmin sahip olduğu değeri biraz daha somut hale getirmiştir (en-Nemerî, 2012a, s. 101). en-Nemerî'ye göre ilim, ibadetten yetmiş derece daha faziletlidir. İlimle meşguliyet bizzat dua ve Allah'a yönelik mesabesindedir. İlim meşguliyeti ile geçen zaman dilimi bereketlenir. Bu sebeple gecenin bir bölümünü ilme ayırmak bütün geceyi ihya etmek, ibadetle geçirmek gibi olur. Bilgiden ve tahkikten uzak bir şekilde yerine getirilen ibadetler, kişiye fayda temin etmekten ziyade zararına olacak işlere sebep olabilir. en-Nemerî'ye göre ilmin ibadete üstünlüğünü gösteren bu anlatımların tamamı, aynı zamanda ilim ehlinin faziletine de işaret etmektedir (en-Nemerî, 2012a, ss. 104-130).

Âlim-âbid kıyaslaması diğer klasik eğitim eserlerinde de yapılmaktadır. Örneğin Gazzâlî (ö. 1111), tıpkı en-Nemerî gibi, âlimin abide üstünlüğünü, peygamberlerin diğer insanlara, dolunayın diğer yıldızlara üstünlüğüne benzeterek anlatmış; bir âlimin bin âbide bedel olacağını ifade etmiştir. En hayırlı ibadeti dinde anlayış sahibi olmayı sağlayacak bilgiyle kuşanmak şeklinde izah eden Gazzâlî, ilim ehlinin ibadet ehline nazaran yüz derece faziletli

olduğunu vurgulamıştır (Gazzâlî, 2011a, ss. 25-27). Nevevî de (ö. 1277) ilimle hemhâl olmayı en önemli ibadet olarak görmüş, ilim öğrenmenin nafîle ibadetlere göre daha değerli olduğunu savunmuştur. Zira ona göre ilmin faydası kalıcı ve genel iken; nafîle ibadetin faydası bireysel ve arızidir (Nevevî, 1993, s. 72). Benzer ifadeler Tarnabâtî (ö. 1799) tarafından da zikredilmiştir (Tarnabâtî, 2019, ss. 76-84).

### 6.1.2. İlimi Öğrenmeyi İsteme

İlimi öğrenmeyi istemeyle ilişkili olarak en-Nemerî'nin üzerinde durduğu ilk konu, ilim öğrenmenin erkek-kadın her Müslümanın üzerine bir vazife olmasıdır. Eserin ilk bab başlığının bu mevzuyla ele alması, "Niçin ilimle iştigal edilmelidir?" sorusuna bir nevi cevap mahiyetinde olup ilim talibi için hareket noktasına işaret eder görünmektedir. Bu bağlamda en-Nemerî, ilme teşvik edici ve bireyin motivasyonunu artırıcı unsurları özellikle vurgulayarak konuyu, ilgili hadislerden çok sayıda örnek vererek irdelenmiştir. Benzer şekilde Mâverdî de öğrenme motivasyonunun güçlü olmasını, öğrenciyi ilmi öğrenmeye ve arkadaşlarıyla rekabet etmeye sevk eden en önemli âmil olarak görmüştür (Mâverdî, 74). İlimin öğrenilmesini talep etme meselesini, Gazzâlî (Gazzâlî, 2011b, ss. 54-57) ve Zernûcî'nin görüşleriyle de uyumlu olarak (Zernûcî, 2014, ss. 32-37), zaruret çerçevesinde de ele alıp değerlendiren en-Nemerî, her Müslümanın öğrenmesi gerekli olan ilimleri farz-ı ayn ilimler olarak nitelendirmiş, bu bağlamda ibadetlerin uygulanmasına imkân sağlayacak temel hususların (ilm-i hâl) bilinmesini ilk sıraya yerleştirmiştir. Bunun dışındaki konularda ilim öğrenmenin herkes için bir mecburiyet olmadığını özellikle vurgulayan en-Nemerî, belli bir grubun ilmin farklı alanlarında derinleşmesinin ve öğrendikleri bilgileri toplumun diğer kesimlerinin istifadesine sunmasının önemine de dikkat çekmiştir. Bu durum, en-Nemerî'nin eğitim düşüncesinde ilimde uzmanlaşma konusunun ayrı bir yere sahip olduğunu göstermektedir (en-Nemerî, 2012a, s. 95). İlim öğrenme sürecinde belli alanlarda ihtisaslaşma vurgusu Gazzâlî tarafından da yapılmıştır (Gazzâlî, 2011b, s. 192).

İlimi öğrenmeyi isteme konusunda İslam eğitim tarihinde başta İbn Cemâa (ö. 1333) olmak üzere, Gazzâlî ve Kâbisî (ö. 1012) gibi İslam eğitimcileri erken yaşlarda eğitim-öğretme başlamanın önemine dikkat çekmiştir (İbn Cemâa, 2016, s. 70; Gazzâlî, 2011a, s. 1472; Kâbisî, 2009, ss. 74-89, 92-94). Buna karşılık Zernûcî ise ilk gençlik yıllarını eğitim-öğretim için en uygun yaşlar olarak kabul etmiştir (Zernûcî, 2014, ss. 24-25). Bu tartışmada en-Nemerî birinci grup âlimler arasında yer almaktadır. Ona göre de ilmin küçük yaşlardan itibaren öğrenilmesi konusunda bireylerin teşvik edilmesi, bu hususta özel bir istek ve motivasyonun oluşturulması açısından çok önemlidir. Mevzuyla ilgili hadisler ve İslam düşünürlerine ait özdeyişlerle izah eden en-Nemerî, küçük yaşta ilim öğrenmeyi taşın üzerine nakış işlemeye, ilerleyen yaşlarda ilimle tanışmayı ise su üstüne yazı yazmaya benzetmiştir. en-Nemerî, ilmi bir ortamda yetişip büyüyen bir gencin mükâfatının da büyük olacağını savunur. Küçük yaşlarda öğrenilen bilgiler daha kalıcı olacağı için yarının büyükleri olmaları hasebiyle çocuklara ilmi öğretmede titizlik gösterilmesi gerekir (en-Nemerî, 2012a, ss. 355-372).

İlmi öğrenme isteği ve küçük yaşlarda eğitim bağlamında İslam eğitim geleneğinde tartışılan konulardan birisi de çocuklara dayak atılması meselesi olmuştur. Eğitimde bir ceza türü olarak görülen dayak konusunda âlimler, iki farklı yaklaşım sergilemişlerdir. Aralarında İbn Sahnûn (ö. 870), Kâbisî, İbn Sînâ, İbn Miskeveyh (ö. 1030), Gazzâlî gibi isimlerin de yer aldığı ulemanın büyük kısmı çocuğun eğitim amaçlı ve aşırıya kaçılmadan dövülebileceğini savunmuştur (Gözütok, 2019, s. 241; Ay, 1993, ss. 236-240). Bu görüşün en temel dayanak noktası ise, Hz. Peygamber'in (a.s.) "*Çocuk yedi yaşına geldiğinde namazı emredin. On yaşına geldiğinde kılmazsa dövün!*" (Ebû Dâvûd, Kitâbu's-Salât, 26; Tirmizî, Kitâbu'-Salât, 183) şeklinde tercüme edilen hadisi olmuştur. Eğitimde dayağı imkân dâhilinde gören âlimler, hadisin metninde yer alan **ضرب على** fiilini "vurmak" anlamında yorumlamışlardır. Buna karşılık Mâverdî, İbn Haldûn (ö. 1406), Taşköprizâde (ö. 1561), Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi isimlerin başını çektiği bir kısım ulema ise hiçbir surette dayağa başvurulmaması gerektiği görüşündedir (Ay, 1993, ss. 240-243). Nitekim ilgili hadisin metninde geçen ibarenin vurmak anlamına değil "sıkıştırmak, sorumlu tutmak, yaptırarak" (Akyüz, 2002, s. 87) anlamlarına geldiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda dayağa karşı çıkan âlimlerin hadisi bu şekilde anladığı düşünülebilir. Yine Hz. Peygamber'in (a.s.) yaşantısı ve çocuklara olan şefkat ve merhametini gösteren birçok örnek, âlimlerin dayak karşıtı görüş geliştirmelerini etkilemiş olabilir. en-Nemerî'nin konuyla ilgili yaklaşımı incelendiğinde onun da dayak karşıtı bir tutum sergilediği görülür. Ona göre özellikle küçük yaşlardaki ilim tahsili sürecinde, ilmi öğrenme heves ve isteğine zarar verecek dayak dâhil her türlü şiddetten kesinlikle uzak durulması gerekir (en-Nemerî, 2012a, ss. 370-372). Bu bağlamda yukarıda söz konusu edilen âmillerin, en-Nemerî'nin dayak konusundaki görüşünün şekillenmesinde de etkili olduğu söylenebilir.

### **6.1.3. İlmi Öğrenme, Koruma, Ulaştırma ve Yayma**

İslam geleneğinde ilme yüklenen değer, kişinin bireysel olarak ona ulaşmasının ötesinde bir yere konumlandırılmış; sahip olunan ilmin başkasının faydasına olacak şekilde kullanılması sürekli teşvik edilmiştir. Bu durum ilmin, bireysel değeri yanında kolektif düzeye taşındığı zaman asıl kıymetini bulduğunu gösterir. Bilginin paylaşımına açık ve ortak kullanıma hazır hale dönüşmesi ise onu öğrenme, dinleme, alma, koruma, ulaştırma ve yayma gibi aşamaları içeren uzun bir süreçtir. Benzer bir anlayışı en-Nemerî'nin ilim kavramına bakışında da gözlemlemek mümkündür. Ona göre ilmi öğrenmeyi isteme noktasında halis niyet ve yüksek motivasyonla süreci başlatan ilim talibinin ilk işi, ilmi almanın/öğrenmenin inceliklerine dikkat etmektir. Bu çerçevede en-Nemerî'ye göre ilim talibi öncelikle ilme karşı kibirlenmemeli, ilmin yüceliğini ve ilme olan ihtiyacını itiraf etmelidir (en-Nemerî, 2012a, ss. 562-575). İlme saygılı olmak Zernûcî ve Taşköprizâde gibi İslam eğitimcileri tarafından da dillendirilmiş, bu saygının insana şeref kazandıracığı vurgulanmıştır. (Zernûcî, 2014, ss. 11-12; Taşköprizâde, 1895a, ss. 36-37, 54).

İlmi öğrenmeyle ilişkili olarak ilk önce ta'lim (öğretim) sürecine dair önemli durumlara dikkat çeken en-Nemerî, bu bağlamda ilmi almanın derecelerini gözetme, yalnız bir ilme

yoğunlaşmak yerine farklı disiplinlerden beslenerek ve öğrenme alanlarını çeşitlendirerek öğrenmeye çalışma, sıkıntılı durumlarda bile ilimle meşgul olmaya devam edebilme gibi olgulara işaret etmiştir. İlimi öğrenmede istikrar ve kararlılığı için başı olarak gören en-Nemerî, ilimle meşgulliyet esnasında vefat eden bir kimsenin şehit rütbesine sahip olacağını dile getirmiştir. O, ilim öğrenme aşamalarında kişinin kendisini tam anlamıyla motive etmesini, henüz öğrenmediği konuların da kendisine faydalı olabileceğini düşünmesini ve bilmediğini öğrenmenin ehemmiyetine dair farkındalığa sahip olmasını önemli görmüştür (en-Nemerî, 2012a, ss. 401-442).

İlimi öğrenmenin dereceleri konusunda ilk sıraya sabır ve devamlılığı bir esas olarak yerleştiren en-Nemerî, ilmi öğrenirken acele etmemeyi, yavaş yavaş ve tedricen hareket etmeyi tavsiye etmiştir. Zira hiç kimse annesinden âlim olarak doğmamıştır. İtidalli bir tarzda öğrenilen bilgi bireyi yavaş yavaş bir noktaya taşıyacaktır. Ayrıca sürekli aynı ilimle meşgul olmamak, öğrenilecek bilgileri ve dersleri çeşitlendirmek de gerekir. Zira ilim, çok parçalı bir bütün gibidir. Bu çok bölümlü yapı içerisinde ilim talibi kendisi için en faydalı gördüğü kısımları öncelendirir (en-Nemerî, 2012a, ss. 530-547). İlimi öğrenmede tedricilik konusunda en-Nemerî ile benzer bir anlayışa sahip olan İbn Sahnûn, İbn Sînâ, İhvân-ı Safâ, Zernûcî ve Yûsuf Has Hâcib (ö. 1077) gibi eğitimciler eserlerinde bu mevzuya yer ayırmış ve konunun önemini vurgulamışlardır (İbn Sahnûn, 1972, s. 359; İhvân-ı Safâ, 1984b, s. 463; Zernûcî, 2014, s. 100; Yûsuf Has Hâcib, 2022, s. 56; Dodurgalı, 2016, s. 199).

en-Nemerî'ye göre ilim öğrenme, zorlu unsurları içinde barındıran bir süreçtir. Söz konusu zorluklarla bazen ilmi elde etme ve öğrenme aşamasında, bazen de sonrasındaki süreçte karşılaşılabilir. Bu noktada geçmiş dönemdeki âlimlerin ilim uğrunda katlandıkları sıkıntılara ve zorlu yolculuklara (rıhle) dair örnekler veren en-Nemerî, ilme dair en küçük bir nasibi elde etme yolunda gösterilen fedakârlıkları geniş bir anlatımla ele almıştır. İlimi öğrenmede belli bir aşamaya ulaştıktan sonra ise âlimin ilmine değer verilmeyerek bir kenara itilmesiyle mücadele etmek zorunda kalması, ilmin unutulma ihtimali, müzakereyi hiçbir durumda bırakmama ve ilmin, ehil olmayanlarla paylaşılması mecburiyeti gibi durumlar en-Nemerî'ye göre ilmin zorlukları arasındadır (en-Nemerî, 2012a, ss. 442-455).

en-Nemerî, ilmi unutma hususunda en kalıcı çare olarak gördüğü müzakere üzerinde önemle ve ısrarla durmuş, müzakere bilgisiyi taze tutarak yeni bilgileri çağırdığını hatırlatmıştır. Müzakere esnasında başvuru önemli vasıtalarından birisi de soru sormaktır. Soru sormanın ilim tahsili sürecindeki önemini vurgulamak üzere eserinin birinci cildinin yirmi birinci bab başlığını "*Soru Sormanın ve İlim Öğrenmede Bunda İsrar Etmenin Övülmesi*" şeklinde koyan en-Nemerî, doğru soru sormayı ilim ehlinin önemli bir meziyeti olarak görmüştür. Hakikati öğrenme adına soru sormaktan utanılmaması gerektiğini hatırlatan müellif, ilimde başarının doğru sorularla gerçekleşeceğini; ilmi bir hazine olarak kabul edeceksek onun anahtarının doğru soru sormak olduğunun altını çizmiştir (en-Nemerî, 2012a, ss. 373-388). İlim öğrenmede soru sorma ve müzakere yerini konusunda İbn Cemâa, Zernûcî, İbn Haldûn ve Taşköprizâde gibi isimler de

eserlerinde, en-Nemerî'nin görüşlerini destekleyen açıklamalarda bulunmuşlardır (İbn Cemâa, 2016, s. 143; Zernûcî, 2014, s. 19; İbn Haldûn, 2014b, s. 446; Taşköprizâde, 1895a, s. 63).

İlmi dinleme ve koruma hususunda da en-Nemerî, ilim talibine rehberlik edecek dikkat çekici ve teşvik edici tavsiyelerde bulunmuştur. Buna göre bir bilgiyi dinleyip kavrayan ve başkasına ulaştıran kişinin yüzünü ve kalbini Allah (c.c) nurlandıracak, onu rahmetiyle kuşatacaktır. Bilgiye kulak verip onu fehm etme kişi için büyük bir faydadır. Bilgiyi koruma kapsamında ise en-Nemerî'nin ilim ehline en büyük önerisi, yazıyı iyi bir şekilde öğrenip etkin tarzda kullanmak olmuştur. Hz. Peygamber (a.s.) döneminde, başlangıçta Kur'an ile karışması kaygısı sebebiyle ilmin yazıyla muhafazasının yasaklandığı bilgisini paylaşan en-Nemerî, bu yasağın zamanla kaldırıldığını zikretmiştir. Ona göre bu durum bilgiyi yazıyla kayıt altına almanın önemsendiğini gösteren bir hadisedir. Yazı, unutmama, ilmin zayıf olması, kaybolması ve kötü ezber kabiliyetine karşı en kesin çözümdür. İlmi elde etme sürecinde yazıdan istifade edilmesi aynı zamanda kişiyi hatalardan da koruyacağı için onun âlim bir zat olduğunun da göstergesi olacaktır (en-Nemerî, 2012a, ss. 268-336).

En-Nemerî, ilmi yayma meselesini de farklı açılardan ele alıp açıklamıştır. "İlim neden yayılmak, ötekiyle paylaşılmak mecburiyetindedir?" sorusunu hareket noktası olarak kabul etmiş görünen en-Nemerî, toplumsal faydayı bu zorunluluğun en önemli gerekçesi olarak göstermiştir. İnsanlar arasındaki anlayış farklılıkları bu noktadaki bir diğer sebeptir. Zira ilmi başkasından öğrenen bir insanın, onu öğrendiği kişiden daha iyi kavrama ihtimali her zaman mevcuttur. Binâen aleyh ilim öğrenip onu toplumun istifadesine sunmayan kişiyi altın kazanıp onu harcamayan kişiye benzeten en-Nemerî, ilmin gerçek bereketinin onu başkalarıyla paylaşmakla ortaya çıkacağını savunmuştur. Zira ona göre ilmi yayma ve paylaşma, bir nevi sadaka verme ve şeref elde etmedir. Bilgili kişi sahip olduğu değeri sadece kendisine saklayıp insanlara ulaştırmazsa bunun ahiret günü için bir hesabı olacaktır. Ayrıca bilginin paylaşıldığı kişi o bilgiyi hayata geçirirse bu durumdan paylaşan kişi de kazançlı çıkacaktır (en-Nemerî, 2012a, ss. 488-501).

#### **6.1.4. İlmi Uygulama**

Öğrenilen bilgilerin hayata geçirilmesi en-Nemerî'ye göre gerçek âlim profilinin tamamlayıcı unsurudur. İlmin sonunun olmadığını, bu doğrultuda ilim talibinin ilk önce kendisi için faydalı ve uygulamada hayati öneme sahip olan bilgileri öğrenmesi gerektiğine vurgu yapan en-Nemerî, akıl olmadan ilmin, ilim olmadan da amel olamayacağını savunmuştur. Bu önemine binaen ilimle meşgul olan kişi, faydasız ilimden Allah'a (c.c) sığınmalı, O'ndan her daim faydalı bilgiyi istemelidir. Konunun ehemmiyetini ahiret hesabı cihetiyle de ele alan en-Nemerî, sahip olduğu ilmi kendi hayatı için faydalı bir hale dönüştürmeyen kişinin hesap gününde Allah katındaki konumunun sıkıntılı olacağını, şiddetli azapla yüz yüze gelme ihtimalinin kuvvetli olduğunu özellikle hatırlatmıştır. Zira insanın Allah'ın huzurunda öncelikli olarak hesaba çekileceği hususlardan biri, bilgisiyle ne

şekilde amel ettiği olacaktır. Bildiklerini uygulayıp başkalarına da öğretmelerin hesabı kolay olacak, isimleri melekût âleminde yankılanacaktır (en-Nemerî, 2012a, ss. 679-688).

en-Nemerî'ye göre bilginin gerçek anlamda hayata taşınması, belli esaslar dâhilinde gerçekleşebilecek bir olgudur. Buna göre bir ilmin faydalı olduğunun ve hayata salimen yansıtıldığına en büyük göstergesi, kişinin bütün işlerinin Allah'ın rızasına uygun cereyan etmesi ve bu doğrultuda neticeler vermesidir. İlimde niyetin Allah rızası dışında bir hususa yönelik olması, hayata dair pratik çözümler sunarak faydalıymış gibi görünse de, en baştan o bilgiyi geçersiz ve faydasız hale dönüştürmektedir. en-Nemerî'nin ilme yaklaşımında ilmin amele dönüştüğünü gösteren başka bir özellik de kişinin sahip olduğu ilmin, onun bazı üstün ahlaki vasıflarla donanmasına yardımcı olmasıdır. Yani ilim, ehline aynı zamanda vakar, sabır, sekinet, tevazu, haşyet vs. ahlaki meziyetleri kazandırmada da net bir aracı olmalıdır. İlimle amel eden hakiki âlim, bilgisiyse ahlakını mezcedebilmiş, ahenkle bir araya getirebilmiş olandır. Alçak yerdeki arazilerin yükseklerle nazaran daha fazla suyu biriktirmesi gibi tevazu sahibi öğrenci de, ilmi ve üstün ahlakiyla daha bilgedir (en-Nemerî, 2012a, ss. 578-584). Neticede en-Nemerî, ilimle amel etmeyi faydalı olma, hayatta pratik karşılığı olma, ahiret hesabı kaygısını olumlu güdüleme, Allah rızasını hedefleme ve ahlaka tesir ederek kişilik gelişimine çok yönlü katkı sunma gibi unsurlar bağlamında değerlendirmiştir. İlimle amel etme mevzuu en-Nemerî dışında Gazzâlî, Mâverdî ve Taşköprizâde (Gazzâlî, 1985, s. 103; Mâverdî, 1990, s. 85; Taşköprizâde, 1895a, s. 269) gibi isimler tarafından da ele alınmıştır.

## 6.2. en-Nemerî'ye Göre Öğretmen

Eğitim-öğretim süreçlerinin yürütülmesinde vazgeçilmez bir yere sahip olan öğretmenlik mesleği, İslam eğitim tarihinde gerek klasik gerekse çağdaş dönemde birçok eserde ele alınmıştır. Söz konusu literatürün içeriği, öğretmenlik mesleğinin önemi, öğretmenin manevi konumu, öğretmenliğe duyulan ihtiyaç, öğretmenlerin sahip olması gereken temel mesleki nitelikler ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin öğrenciler, veliler ve siyasi otoriteyle ilişkileri gibi konular etrafında şekillenmiştir (Bayraktar, 2007; Nazıroğlu, 2011; Gözütok, 2019; Işıkdoğan, 2014; Gümüş, 2024). Öğretmen, en-Nemerî'nin eğitim düşüncesinde de merkezi kavramlardan biridir. O, *Câmiu Beyânî'l-İlm'de* "âlim" kavramını öğretmene karşılık gelecek şekilde kullanmış ve öğretmenlik mesleğini, bu mesleğin manevi konumu ve değeri, yeterlikleri, öğretmen-öğrenci ve veli iletişimi, devlet adamlarıyla ilişkiler ve meslekte samimiyet ve niyet gibi farklı yönleriyle irdelemiştir. Öğretmenlik mesleğinin manevi konumunu ve değerini ortaya koyarken öğretmenin şehitten daha yüksek bir mertebeye sahip olacağını ifade eden en-Nemerî (en-Nemerî, 2012a, ss. 149), kişinin ya öğrenci ya öğretmen ya da onları seven birisi olma yolunda özel çaba sarf etmesinin çok değerli olduğuna dikkat çekmiştir (en-Nemerî, 2012a, s. 142). Yeni bilgiler öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmenin mükâfatta eşit olacağına inanan en-Nemerî (en-Nemerî, 2012a, s. 133), ilmin bir topluluktan uzaklaşması ve o topluluğun cehaletle başa kalmasındaki en büyük faktörün öğretmenlerin (âlimlerin) ölümü olduğunu söylemiştir

(en-Nemerî, 2012a, s. 585). Buna göre ilimle donatılmış bir nesil yetiştirme noktasında öğretmenin varlığı toplum için en büyük güvence olmaktadır.

Öğretmenin mesleki yeterlikleri kapsamında en-Nemerî, dersin işlenişi esnasında öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı meselelere işaret etmiştir. Buna göre öğretmen, bilgiyi öğrenciye öğretmenin aşamalarını iyi bilmelidir. en-Nemerî bu aşamaları, ilmi öğretme konusunda ihlaslı olma, dinleme, anlama, ezber, uygulama ve yayma şeklinde tespit etmiştir (en-Nemerî, 2012a, s. 476). Ders esnasında soru sormanın ve öğrencilerin seviyesine uygun öğretimin önemini vurgulayan en-Nemerî, öğretmenin bazen sorularla derse giriş yapmasını ve öğrencilerini de soru sormaya daima teşvik etmesini önemsemektedir (en-Nemerî, 2012a, s. 479). Bir öğretmenin ders işleme sürecinde dikkat etmesi gereken esaslar konusunda en-Nemerî'nin bu görüşlerine benzer görüşler, İbn Sahnûn, İbn Cemâa, Mâverî ve Zernûcî gibi isimler tarafından da dile getirilmiştir (İbn Sahnûn, 1972, s. 59; İbn Cemâa, 2016, s. 86; Mâverî, 1990, s. 127; Zernûcî, 2014, s. 69).

Öğretmen-öğrenci iletişimi ve sınıf içi ilişkiler noktasında da en-Nemerî'nin öğretmenlerden beklentileri vardır. Öğretmen, her şeyden önce Allah korkusu taşımalı, öğrencilerine Kur'an ve sünnetin temel umdelerini benimsetmeli, hilm ve takva sahibi olmalı, öfkeli ve fevri davranmamalıdır. Vakarını korumalı, öğrencilerine de vakarlı olmayı öğretmeli, kendinden daha âlim olan kimselerle ve cahillerle tartışmamalıdır. Öğrencilerine karşı her daim mütevazı olup zorbalık ve kabalıkla hareket etmemeli, yaptığı işlerle övünmemeli, daima kolaylaştırıcı olmalıdır. Öğrencilerinin haklarını her durumda gözetmeli, hatasından çabuk dönebilmeli, öğrencilerinin hakikati inkâr etmesine zemin hazırlayacak muğlak anlatımlardan uzak durmalı, zihinlerinin netleşmesine yardımcı olmalıdır. Bilgiyi şahsi çıkarları için değil, öğrencilerine faydalı olmayı gözeterek öğrenmeli ve öğretmelidir. Öğrencilerinin kişiliklerini önemsemeli, problemleriyle ilgilenmeye gayret etmelidir. Öğretmenlik için artık yeterli olmadığını hissettiğinde de bu işi bırakmayı bilmelidir (en-Nemerî, 2012a, ss. 420). en-Nemerî'nin öne çıkardığı ve bir nevi öğretmenlik ahlakı olarak da değerlendirilebilecek olan bu özellikler, İslam eğitim klasiklerine de kapsamlı bir şekilde konu olmuştur (Bayraktar, 2007, ss. 122-155; Nazıroğlu, 2011, ss. 137-174; Gözütok, 2019, ss. 123-126).

Öğretmenlik mesleği bağlamında ulema-siyasi otorite irtibatının keyfiyetine dair görüşlerini de ortaya koyan en-Nemerî, devlet adamlarıyla kuracakları ilişkilerin sınırları noktasında öğretmenlik mesleğini yürüten kişileri özellikle uyarmıştır. O, öğretmenlerin maddi çıkar düşüncesiyle iktidara yakın olan kişilerle münasebet kurmasını, zamanla fitneye dönüşebilecek bir hal olarak değerlendirmiş ve bu şekilde hareket eden öğretmenleri eleştirmiştir. Kendi çıkarlarını bir kenara bırakıp insanların maslahatı için uyumlu bir şekilde hareket eden öğretmen ve idarecileri ise toplum için büyük bir ikram olarak görmüştür. Ulema-siyasi otorite ilişkisi çerçevesinde en-Nemerî'nin ikazlarına benzer uyarılar Gazzâlî tarafından da yapılmıştır. O, kendi dönemindeki âlimlere devlet yöneticilerinden uzak durmalarını şiddetle tavsiye etmiş, âlimin yönetici korkusu sebebiyle



hakikati dile getirememesini büyük bir zaaf olarak görmüştür (Gazzâlî, 2011b, ss. 174 vd.). Meseleye farklı bir açıdan yaklaşan Mâverdî ise, kendilerine destek olan devlet idarecilerinin samimiyet ve iyi niyetlerini kötüye kullanmamaları konusunda âlimlerin özellikle dikkatini çekmiştir (Mâverdî, 1990, s. 135). en-Nemerî, öğretmenlik mesleğinin ancak samimiyet, bağlılık ve sabırla yürütülebileceğini, geçici menfaatler ve dünyalık makam ve mevkiiler için ilimle meşgul olup neticesinde öğretmen olma niyetinde olan kişilerin öğretmenliğin manevi hazzını hiçbir zaman tadamayacaklarının da altını çizmiştir (en-Nemerî, 2012a, s. 631). Âlimlerin ilmiyle dünyalık istememeleri ve dünyevi kazanç peşinde koşmamaları İhvân-ı Safâ, İbn Cemâa, Gazzâlî, Taşköprizâde ve Tarnabâtî tarafından da vurgulanmıştır (İhvân-ı Safâ, 1984a, ss. 208, 322, 324; İbn Cemâa, 2016, s. 83; Gazzâlî, 2011a, s. 127; Taşköprizâde, 1895a, s. 80; Tarnabâtî, 2019, s. 176, 310).

### 6.3. en-Nemerî'ye Göre Öğrenci

Tarihin her döneminde bütün toplumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin nihai gayesi insanı iyi yetiştirmek olmuştur. İnsan için bilgiyi öğrenme, içselleştirme, yaşama dökme ve bilginin rehberliğinden istifade etme ona hakkıyla talip olmayla gerçekleşebilir. Bu durum ilmin arayanı ve isteyeniyi olan insanı/öğrenciyi sürecin temel aktörü haline getirmektedir. Bu sebeple İslam eğitim klasiklerinin hemen tamamında, öğrencinin eğitim-öğretim sürecindeki görev ve sorumluluklarına dair bilgilere geniş bir şekilde yer verilmiştir (Bayraktar, 2007, 237-307). en-Nemerî'nin öğrenciye ilişkin görüşleri incelendiğinde de, tıpkı öğretmene bakışında olduğu gibi, öğrenciyi de farklı yönlerden değerlendirdiği görülür. en-Nemerî, öğrenci için "müteallim" kelimesini kullanmış, ilim talibine dair görüşlerini onun manevi konumu ve değeri, kişisel gelişimi ve ders dinleme adabı, öğretmen-öğrenci iletişimi ve ikili ilişkiler, ilme karşı duruş ve niyet konuları çerçevesinde ortaya koymuştur. O'na göre öğrenci olmanın manevi konumu ve değerini belirleyen en önemli kıtas, İslam'ın ilim talep etmeyi insanlar arasında herhangi bir ayırım yapmadan bütün ömre yayılması gereken bir ibadet olarak görmesi ve bu konuda hedef göstermesidir. Öğrenci ilim talebi sürecinde öğretmenle aynı değer sahiptir. Dahası öğrenci öğretmen için hibedir. Varlığı öğretmen için en büyük ödüldür. İslam'ın öğrenciye verdiği bu seçkin konum, niyet ve çabasına bağlı olarak ilim öğrenmeye talip olduğu müddetçe dünyada ve ahirette devam edecektir (en-Nemerî, 2012a, s. 455).

Kişisel gelişim ve ders dinleme adabını bir bütün olarak öğrenci için önemli gören en-Nemerî, bu konularda önemli tavsiyelerde bulunmuştur. Bu kapsamda öğrenci farklı âlimlerin ilim meclislerini takip etmeli ve onlardan istifade etmelidir. İlmî bir alanı farklı açılardan anlamaya çabalamalı ve bu hususta tek bir hocayla yetinmemelidir. Kendisinden önce yazılmış eserleri tetkik etmeli ve iyi öğrenmelidir. Bu görüşleriyle en-Nemerî, ilmi farklı eserlerden ve hocalardan öğrenmeyi savunan İbn Cemâa, Gazzâlî, Zernûcî ve Yûsuf Has Hâcib gibi İslam eğitimcileriyle aynı noktada buluşmuştur (İbn Cemâa, 2016, s. 86; Zernûcî, 2014, s. 20; Gazzâlî, 2011a, s. 85; Yûsuf Has Hâcib, 2022, s. 44). en-Nemerî'ye göre öğrenci, ders esnasında aktif bir dinleyici olmalı, notlar almalı, ezberini kuvvetlendirmeli,

öğrendiklerinden azami istifade etmeye çalışmalıdır. Bilmediğini öğrenme noktasında soru sormaktan çekinmemeli, fakat gereksiz ve çok soru sormamalıdır. Hocasının verdiği cevaplarda ona karşı inatçı bir tavır takınmamalı, gerektiğinde susmayı da bilmelidir (en-Nemerî, 2012a, ss. 501-578). Dersi dikkatle takip etme hususunda en-Nemerî'nin altını çizdiği bu ilkeler, aynı konuya dair İbn Cemâa ve Nevevî'nin kaydettiği bilgilerle (İbn Cemâa, 2016, ss. 55-70; Nevevî, 1993, ss. 108-109) birbirini destekler mahiyettedir.

en-Nemerî, öğrencinin hocasıyla ikili ilişkilerini ve iletişimini tamamen saygı kavramı çerçevesinde ele almış, bu bağlamda klasik İslam eğitimcileriyle aynı tavrı sergilemiştir (İbn Cemâa, 2016, s. 90; Zernûcî, 2014, ss. 9-10; Taşköprizâde, 1895a, s. 50). O'na göre öğrenci, hocasıyla ilişkilerinde Allah korkusu taşınmalı, yumuşak huylu ve saygılı olmalıdır. Vakarlı duruşunu hiçbir zaman terk etmemeli, hocasına sövmemeli, ona hürmet ve hizmet etmeli, bir sırrını öğrendiyse onu kimseye ifşa etmemelidir. Sınıfa girerken ona özel selam vermeli, önüne, dizinin dibine oturmalı, el-göz işaretleriyle değil en uygun şekilde iletişime geçmeli, elbisesini tutmamalıdır. Ders esnasında meseleler müzakere edilirken, "falanca sizden farklı düşünüyor" tarzında ifadelerden de şiddetle kaçınmalıdır (en-Nemerî, 2012a, ss. 559-580). en-Nemerî'nin zikrettiği bu durumlar, öğrencinin öğretmene karşı tavırlarının tamamını saygı ve hürmet üzere şekillendirmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Öğrencinin ilim tahsil ederken niyet ve duruşunun nasıl olması gerektiği konusuna da değerlendiren en-Nemerî, gösteriş yapma, başkalarıyla münakaşaya girme, dünyalık elde etme gibi meşru olmayan amaçlar için ilim öğrenmenin uygun olmadığını açıkça vurgulamıştır. Dünyalık elde etme konusuna biraz daha açıklık getiren en-Nemerî, ilmin araç, dünyevi bir menfaatin amaç haline getirilmesine karşı çıkarken; ilim talibinin, kendisini ilimden alıkoymaması şartıyla, geçimini sağlayacak kadar çalışıp mal-mülk sahibi olmasını ise gerekli görmüştür (en-Nemerî, 2012a, ss. 711). en-Nemerî, bilgiyi gereksiz görme, cahilliği problem olarak hissetmeme, ilimde mükemmeliyetçi olma ve utanma gibi ilim tahsili sürecini sekteye uğratabilecek hallere karşı kararlı bir duruş sergileme ve basit mazeretlerle ilim yolunu terk etmeme gibi hususlarda da öğrenciyi uyarmayı ihmal etmemiştir (en-Nemerî, 2012a, s. 559).

## **Sonuç**

İslam medeniyetinin seçkin coğrafyalarından biri olan Endülüs'te yetişmiş olan İbn Abdülber en-Nemerî, ilim merkezli bir hayat yaşamaya çalışmış, verdiği eserleri ve yetiştirdiği öğrencileriyle İslam eğitim tarihinin önemli isimlerinden biri olmuştur. Fıkıhçı, hadisçi ve tarihçi kimliklerine ek olarak eğitim-öğretime dair konuları da gündeminden düşürmeyen en-Nemerî, *Câmiu Beyâni'l-İlm* adlı eserinde özellikle ilim, öğretmen ve öğrenci kavramlarını öne çıkarmış, bu kavramlara ilişkin görüşlerini ilgili rivayetler çerçevesinde sunmuştur. Hemen belirtmek gerekir ki klasik dönem İslam eğitimi usul ve uygulamalarına dair kaleme alınan risale ve kitapları anlamaya çalışırken akıldaki tutulması gereken bir numaralı ilke, bütün bu eserleri, vücuda getirildikleri dönemin şartlarını

dikkate alarak anlamaya ve ona göre değerlendirmeye gayret etmektir. Âlimlerin, yaşadığı toplumun problemlerini ve bakış açısını eserlerine yansıtması gayet doğal bir durumdur. Buradan hareketle bir eser, hem müellifinin hem de o müellifin yaşadığı toplumun benimsediği değerlerden numuneler barındırır. Bu bağlamda bugünden geriye doğru gidildiğinde tarihi bilgiler günümüzdeki uygulamalara ışık tutabileceği gibi söz konusu uygulamalarla tamamen ters de düşebilir. Bu sebeple İslam eğitim klasiklerini günümüzün şartlarıyla örtüştürerek anlama çabası içerisine girmek yerine kendi döneminin koşullarını dikkate alarak okumak; bugüne yönelik fayda temin edecek esaslara temas ediyorsa onlardan da uzak durmamak gerekir. Benzer bir durum en-Nemerî'nin ilim, öğretmen ve öğrenciye dair görüşleri için de geçerlidir.

İlmin kişiye kazandıracığı manevi değerler kapsamında en-Nemerî tarafından özellikle vurgulanan ilim öğrenmede soru sormayı terk etmeme, sabır ve kararlılık, ilim ehlinin faziletli insanlar olması, ilimle meşgul olmanın ibadetten üstün olması gibi özellikler ilim ehli olan herkesin erişmek isteyeceği ve her dönemde geçerli olan niteliklerdir. en-Nemerî'nin ilim ehlinin fazileti ve ilmin ibadete üstünlüğü gibi manevi yönleri öne çıkarması kanaatimizce günümüz din eğitimi/öğretimi uygulamaları özelinde de dikkate alınması gereken bir durumdur. Muhataplara sadece içerik öğretmekten ziyade, onlar üzerinde öğrendiği bilginin kendisine sağlayacağı manevi değere ve üstünlüğe dair bir farkındalık oluşturulması, ilmi öğrenmelerinde önemli bir motivasyon kaynağına dönüştürülebilir.

en-Nemerî, kendi dönemindeki zorluklara bağlı olarak, ilim öğrenmenin fedakârlık ve belli bedeller ödemeyi gerekli kıldığını ifade etmiştir. Günümüzde değişen, gelişen şartlar ve teknoloji, öğrenmek isteyen kişi için ilme ulaşmayı ve onu öğrenmeyi hayli kolaylaştırmış, eğitimde yenilikçi teknolojilerin kullanımı insanlara süreci hızlandıran yeni imkânlar sunmuş, çok büyük bedeller ödemedi de birçok şeyi öğrenmenin önünü açmıştır. Bu bağlamda en-Nemerî'nin ısrarla üzerinde durduğu ilim için gerekirse uzun yolculuklar yapma zorluğu günümüzde büyük oranda ortadan kalkmış görünmektedir.

en-Nemerî'nin ilmi daha sağlam bir şekilde öğrenme noktasında küçük yaşların önemine dair yaptığı vurgu günümüzde hem genel eğitim hem de din eğitimi açısından geçerliliğini korumaktadır. Dünya genelinde ve ülkemizdeki uygulamalar dikkate alındığında okul öncesi eğitimin küçük yaşlarda başlaması, söz konusu dönemden itibaren eğitim-öğretimi giriş yapılmasının gerekliliğine dair genel bir farkındalığın mevcut olduğunu göstermektedir. İlim tahsili sürecinde her türlü şiddete karşı duruş sergileyen en-Nemerî, öğrencilere yönelik hoşgörüyü dayalı tutumu vazgeçilmez bir esas olarak gören modern dönem eğitim anlayışlarına paralellik arz etmektedir. İlim öğrenme sürecinde ilim talibinin etkin soru sorma, tedricilik, ilimleri aşamalı öğrenme ve dersleri çeşitlendirme gibi ilmi öğrenme usullerini bilmesini de gündeme getiren en-Nemerî, günümüzde din eğitimi ve öğretiminde de istifade edilen ve öğretim ilke ve yöntemleri başlığı altında ele alınan bazı konulara asırlar öncesinden temas etmiştir. Ayrıca öğrenilen bilgilerin hayata

geçirilmesine yönelik etkili uyarılarda bulunan en-Nemerî, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere öğrendikleri bilgileri uygulayabilecekleri fırsatlar yaratılmasının önemini hatırlatmıştır.

en-Nemerî, ilmin davranışa yansması bağlamında hem pratik hayatta faydaya dönüşmesi hem de kişinin ahlakına tesir ederek onun şahsiyet gelişimine çok yönlü katkı sunmasını özellikle öğretmen ve öğrenci açısından gerekli görmüştür. Onun bu düşüncesi, günümüzde zaman zaman din eğitimi bağlamında da gündeme gelen ve tartışılan, öğrenilen bilgilerin hayata yansıtılamaması ve güzel ahlaka dönüştürülememesi meselesinin önemini bir kez daha hatırlatmakta, bu sorunun sadece günümüze has olmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda en-Nemerî'ni bu düşünceleri, günümüz öğretmen ve öğrencilerine öğrendiklerini uygulama ve güzel ahlak haline getirebilme hususunda kılavuzluk etmektedir.

Öğretmeni eğitim-öğretim süreçlerinin asli yürütücüsü olarak gören en-Nemerî, bu görevin manevi konumunun yüceliğini özellikle vurgulamıştır. Ona göre bir öğretmenin ders işleme sürecine ilişkin mesleki yeterliklerle donanmış olması, öğrencileriyle iyi bir iletişiminin olması, mesleğini samimiyetle ve Allah rızası için yapması, devlet yöneticileriyle diyaloglarında mesafeli olması olmazsa olmaz özellikler arasındadır. Bu görüşleriyle en-Nemerî, bugünün öğretmenlerine meslek şuuru ve mesleki yeterlik noktasında önemli şeyler söylemektedir. Buna göre, her şeyden önce öğretmenlik, manevi konumu yüksek olan değerli bir meslektir. Öğretmenlik yapan kişi, mesleğinin bu konumunu bilerek hareket etmeli, dünyevi bir menfaati gözeterek değil samimiyetle görevini icra etmelidir. Mesleğini insan yetiştirme sanatı olarak görmeyi başarabilmeli, mesleki yeterlik ve iletişim becerileri noktasında da her daim kendini geliştirmeye özen göstermeli, üstün ahlaki meyzetleri şahsında temsil etmelidir.

en-Nemerî, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçek öznesi olarak öğrenciyi görür. Bu manada onu öğrenciden yana olan; onun hallerini, beklenti ve ihtiyaçlarını gözetken bir ilim insanı olarak görmek mümkündür. Buna karşılık öğrencinin de öğretmeniyle ilişkilerinde bilhassa hassas olması gereken hususları hatırlatan en-Nemerî, aralarındaki iletişimin saygı ve sevgi temelli olmasının esas olduğuna işaret etmiştir. en-Nemerî'nin, öğrenciliğin manevi konumu, ilmi öğrenmede samimiyet ve kişisel gelişimi önemseme gibi konularda, tıpkı öğretmenlerde olduğu gibi, günümüz öğrencilerine de önemli mesajları vardır. Buna göre öğrenci, sahip olduğu konumun manevi değerinin ne olduğunu bilmelidir. İlim öğrenmedeki öncelikli hedefini kendisini geliştirmek olarak belirlemeli, dünyevi bir karşılık, diploma veya herhangi bir dereceyi doğrudan amaç edinmemelidir.

### **Kaynakça**

- Adıgüzel, C. E. (2016). *XI. asırda Endülüs'te ilmi hayat*. [Doktora tezi], İstanbul Üniversitesi.
- Adıgüzel, C. E. (2021). Endülüs'te ilim, âlim ve ulema. *Doğu-Batı*, 24(98), 87-105.

- Akiş, İ. A. (1982). *et-Terbiye ve't-ta'lim fi'l-Endelüs*. Dâr-ı Ammâr.
- Akyüz, A. (2002). Çocuk ve namaz. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 10, 83-88.
- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62-82.
- Ay, M. E. (1993). İslam eğitimcilerine göre disiplin. *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi Sempozyumu I*. İSAV Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (2007). *İslam eğitiminde öğretmen öğrenci münasebetleri*. İFAV Yayınları.
- Casim, L. S. (2023). İbn Abdülber en-Nemerî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 19, ss. 269-272). TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- Dodurgalı, A. (2016). İbn. Sînâ. *Klasik İslam Eğitimcileri* içinde. (Edt. Mustafa Köylü, Ahmet Koç), Rağbet Yayınları.
- Ebû Dâvûd, S. (2009). *Sünen-ü ebî Dâvud*. (Thk. Şu'ayb el-Arnaût vd.). Dâru'r-Risâleti'l-Âlemiyye.
- Ergüven, Ş. (2009). Ana hatlarıyla XI. yüzyılda Endülüs'te sosyal hayat. *İstem*, 7(14), 145-153.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Education research: an introduction* (6th ed.). Longman Publishing.
- Gazzâlî. E.H.M. (1985). *Eyyühe'l-veled*. (Thk. Ali Muhyiddin Ali el-Karadâğî). Dâru'l Beşâiri'l-İslâmiyye.
- Gazzali, E.H.M. (2011a). *İhyâ-u ulûmi'd-dîn I-IV* (C. 1). Dâru'l-Minhâc.
- Gözütok, Ş. (2019). *İslam medeniyetinde eğitim felsefesi*. Ensar Neşriyat.
- Gümüş Sarı, A. (2024). "İslam eğitim geleneğinde öğretmenin temel nitelikleri". *Talim: journal of education in Muslim societies and communities*, 8(1), 29-47.
- Gürel, R. (2018). İslam eğitim tarihinin klâsik çağında bir düşünür: Câhiz ve eğitim düşüncesi. *Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi 2018 Bildiriler Kitabı*. Yekder Yayınları.
- İşıkdoğan, D. (2014). Eğitim ve din eğitimi kaynaklarında öğretmen nitelikleri (tarihsel süreç). *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 11, 1-16.
- İbn Beşküvâl, H.M. (1989). *es-Sıla I-III* (cC 1). (Thk. İbrahim el-Ebyârî). Dâru'l-Kitâbi'l-Mısri.
- İbn Cemâa, B. M. (2016). *Tezkiretü's-sâmi' ve'l-mütekellim fi edebi'l-ilm ve'l-müteallim*. (Nşr. Muhammed Berekat). Dâru'l-Lübâb.

- İbn Cemâa, B. M. (2012). *İslami gelenekte eğitim ahlakı*. (Çev. Muhammet Şevki Aydın). TDV Yayınları.
- İbnü'l-Ebbâr, M. A. (2011). *et-Tekmile li-kitâbi's-sıla I-IV* (C. 1). (Thk. Beşşâr Avvâd Ma'rûf). Dârü'l-Garbi'l-İslâmî.
- İbn Haldûn, A. (2014). *Mukaddime*. (Thk. Ali Abdulvâhid Vâfi). Dâr-ı Nehda.
- İbn Hallikân, Ş. A. (1978a). *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbâü ebnâ'z-zamân I-VI* (C. 6). (Thk. İhsan Abbas). Dâr-u Sâdir.
- İbn Hazm, E. A. (1982). *Cemheret-ü ensâbi'l-Arab*. (Thk. Abdüsselâm Muhammed Hârun). Dârü'l-Meârif.
- İbn Sahnûn, A. M. S. (1972). *Âdâbü'l-muallimîn*. Dârü'l- Kütübi's-Şarkıyye.
- İbn Sînâ, A. H. A. (2013). *el-İşârât vet' tenbihât*. (Çev. Ali Durusoy, Muhittin Macit, Ekrem Demirli). Litera Yayıncılık.
- İğde, S., & Bekiryazıcı, E. (2024). Mansur ibn ebî Âmir dönemi Endülüs'ünde ilim ve felsefenin konumu üzerine bir tahlil. *Journal of Islamic Research*, 35(1), 21-34.
- İhvân-ı Safâ. (1984a). *Resâil-ü ihvâni's-safâ ve hullani'l-vefâ I-III* (C. 1). el-Mektebü'l İslamiyye.
- İhvân-ı Safâ. (1984b). *Resâil-ü ihvâni's-safâ ve hullani'l-vefâ I-III* (C. 3). el-Mektebü'l İslamiyye.
- el-İşbilî, E. (2009). *Fehrese* (Thk. Beşşâr Avvâd Ma'rûf-Mahmûd Beşşâr Avvâd,). Dârü'l-Garbi'l-İslâmî.
- Kabisi, A. M. H. (2009). *er-Risâletü'l-mufassala li-ahvâli'l-müteallimîn ve ahkâmi'l-muallimîn ve'l-müteallimîn*. (Nşr. Ali b. Ahmed el-Kindî el-Merâr). Müesseset-ü Beynûne.
- Kâdî İyâz, E. M. (1998a). *Tertibü'l-medârik ve takribü'l-mesâlik li ma'rifeti a'lâmi mezhebi Mâlik I-VIII* (C. 8). Daru'l- Kütübi'l-İlmiyye.
- Karataş, İ. A. (2020). *Endülüs'ün Marka Şehirleri*. Gece Kitaplığı.
- Klasik İslam Eğitimcileri*. (2016) (Edt. Mustafa Köylü, Ahmet Koç), Rağbet Yayınları.
- Kral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Mâverdü, A. M.H. (1990). *Edebü'd-dünyâ ved'-dîn*. (Nşr. Yasin Muhammed Sevvas). Dâr-İbn Kesîr.
- Nazıroğlu, B. (2011). *İslam eğitim geleneğinde öğretmenlik*. Sarkaç Yayınları.

- en-Nemerî, İ. A. (2012a). *Câmiu beyâni'l-ilm ve faziletühü* (C. 1). (Thk. Ebu'l- Eşbal ez-Züheyri). Dâr-u İbnü'l-Cevzî.
- en-Nemerî, İ. A. (2012b). *Câmiu beyâni'l-ilm ve faziletühü* (C. 2). (Thk. Ebu'l- Eşbal ez-Züheyri). Dâr-u İbnü'l-Cevzî.
- en-Nevevî, M. Y. (1993). *Kitâbü'l-ilm ve âdâbü'l-âlim ve'l-müteallim*. (Nşr. Abdullah Bedrân). Dâru'l-Hayr.
- Özdemir, M. (1995). *Endülüs Müslümanları siyasi tarih*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Özdemir, M. (2019). Endülüs. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (C. 11, ss. 211-225). TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- er-Rebî', A. S. (1998). *İbn Abdilber ve ârâuhû't-terbeviyye*. [Yüksek Lisans Tezi] Ümmü'l-Kura Üniversitesi.
- Ribera, J. (1994). *et-Terbiyetü'l-İslamiyye fi'l-Endelus usûluhâ el-meşrikiyye ve tesiratuha el-ğarbiyye*. (Çev. Tahir Ahmed el-Mekki). Dâru'l-Meârif.
- Söylemez, M. M. (2015). Mahfuzât: Müslümanların şehit coğrafyası Endülüs. *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 127-146.
- Şeyban, L. (1998). Endülüs Emevi hanedanına karşı bir iktidar denemesi: Endülüs Emevileri hâciblerinden el-Mansur Muhammed ibn ebî Âmir. *İslâmî Araştırmalar*, 11(3-4), 250-272.
- Tarnabâtî, M. M. (2019). *Bülûğu aksa'l-merâm fi şerefi'l-ilmî vema yete'allaku bihî mine'l-ahkâm (İlim ve eğitim ahlâkı)*. (Çev. Muhammet Şevki Aydın). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Taşköprizâde, A. (1895a). *Mevzuâtü'l-ulûm I-II* (C. 1). Dersaâdet Matbaası.
- Tirmizî, İ. M. (2011). *Sünenü't Tirmizî*. Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür taramasına genel bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 367-386.
- Yûsuf Has Hâcib, (2022). *Kutatgu Bilig*. (Çev. Ayşegül Çakan). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Zehebî, Ş. M. (1985a). *Siyeru a'lâmi'n nübelâ I-XXV* (C. 17). (Thk. Şuayb el-Arnâvut ve Hüseyin el-Esed). Müessesetü'r-Risâle.
- Zengin, N. (2017). Endüslü fakîh İbn Abdilber en-Nemerî ve el-Kâfi fi'l-Fıkh isimli muhtasarı. [Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi].

ez-Zernûcî, B. (2014). *Ta'limü'l-müte'allim fî tarîki't-te'allüm*. (Thk. Muhammed el Hayyimi). Dâr-ı İbn Kesir.





## **Knowledge, Teacher and Student in The Educational Thought of The Andalusian Intellectual İbn Abd Al-Bar Al-Namari**

**Ramazan Gürel**

### **Extended Abstract**

Education and training activities in the Islamic religion began with the revelation to the Prophet Muhammad (a.s.) and have continued until today. Muslims have always strived to become equipped with the knowledge that the Quran and the Sunnah have shown them as their goal and to teach it to others, no matter what the conditions are. Muslim scholars who left behind works that influenced the masses with the scientific centers and schools of thought they established at certain periods of history, contributed to the scientific and cultural heritage of humanity and carried the flag of science (Köylü & Koç, 2016; Gözütok, 2019).

One of the distinguished geographies where Muslims reached advanced levels in science is Andalusia. This region has shown rapid development in many fields, especially in science, culture and art, since the period when it came under Muslim rule. As a natural result of this development, Andalusia can be described as a distinguished geography in the history of Islamic civilization with its wide scientific basin, state administrators who supported scientific activities, and valuable thinkers it raised. Because in the civilization environment that emerged in Andalusia, many thinkers played a role in the formation of a common scientific tradition, and this common tradition left a deep positive impact on both the Islamic world and the history of European thought. This influence continued over time, became a source of inspiration for the Renaissance and Reformation movements that led to the reshaping of the view of humanity in the West and played an important role in the scientific and cultural journey that these movements embarked on to establish humanism as the basis and to create a more suitable world for living (İğde & Bekiryazıcı, 2024).

İbn Abdülber al-Namari, who is the subject of our research, also took his place among the important names raised in Andalusia. al-Namari was born in Cordoba and grew up in a family with a scholarly tradition. Following his primary education, he studied sciences such as tafsir, fiqh, hadith, and jadal in accordance with the scientific tradition that was

dominant throughout the Islamic geography, memorized the Quran, and joined the scientific circles of various names as a student. al-Namari, who never left Andalusia for the purpose of learning science and who reached a good level with the knowledge he acquired, was accepted as one of the important scholars of the century in which he lived. Like other classical period Islamic educators who wrote works on knowledge, the processes of learning knowledge, the value and importance of these processes, and the duties of teachers and students in the history of Islamic education, Nemer also lived a life with awareness of these processes. Although he did not directly mention a philosophy of education that he named, he put forward his views on knowledge, learning, teaching, and being a teacher and student in different parts of his works. This situation makes it possible to trace the main lines of al-Namari's educational thought. At this point, the biggest share undoubtedly belongs to the work titled *Jami al-Beyan al-Ilm*. Although this comprehensive work may seem like a reference for the science of hadith at first glance, as it exemplifies the issues it deals with with many hadith texts, when the content and titles of the work in question are examined, it is realized that it has a content that makes it possible to see the main lines of al-Namari's educational thought.

### **Method**

In order to determine the study plan of the research, firstly a comprehensive literature review was conducted. Literature review is a process that reveals how the data collection process should be carried out in order to clearly reflect the subject of the research (Gall, Borg & Gall, 1996). In order to create a plan for a study, it is essential to conduct a literature review in all stages such as determining the information on the subject, then processing the subject in the light of this information, and correlating the information obtained with each other (Yıldız, 2022). In this context, a detailed literature review was conducted on the works that deal with the life of al-Namari, his scientific personality, the scientific environment in Andalusia during his time, and his book *Jami al-Beyan al-Ilm* from different perspectives, and on the Islamic education classics that deal with the subjects of science, teacher and student. Then, the studies reached on the mentioned topics were classified thematically and the problem, sections and subheadings of the research were determined.

Following the literature review, document review method, one of the qualitative research methods, was used in the data collection phase. Document analysis involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted for investigation. This method enables the analysis of documents produced on a research problem within a certain period of time or on a related subject by more than one source and at different intervals, based on a wide time period (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Then, the analysis and evaluation of the data was started, and at this stage, the content analysis technique, one of the qualitative research methods, was used. The content analysis technique is defined as a systematic, methodological and objective method used

to identify, classify and interpret the basic components in the content of a text; It is carried out to analyze the presence of systematically determined categories/codes in a text (Alanka, 2024).

## Results

In al-Namari's educational thought, the concept of knowledge is one of the founding concepts and is defined as "what a person can clearly comprehend and explain about something". Among the issues that are comprehensively discussed in *Jami al-Beyan al-İlm*, issues related to science come first. In this context, al-Namari addressed the subject under the titles of "the virtue of the scholar; wanting to learn knowledge; learning, listening to, preserving, conveying and spreading knowledge; applying knowledge." Under the title of the virtues of the scholars, the author mainly dealt with the themes of the beauties that knowledge will bring to a person in this world and the hereafter and the superiority of knowledge over worship. Under the title of wanting to learn knowledge, he discussed themes such as the obligation of knowledge to every Muslim, elements that will motivate him to learn knowledge, sciences that must be learned, and encouragement to learn knowledge at a young age. Under the heading of learning, listening, preserving, conveying and spreading knowledge, al-Namari includes themes such as not being arrogant towards knowledge, consistency and patience in learning knowledge, acting gradually, the importance of asking questions in knowledge, journeys of knowledge (rihla), difficulties of knowledge and writing down knowledge; under the heading of applying knowledge, he includes an explanation that highlights the characteristics of a scholar who acts upon his knowledge.

One of the central concepts al-Namari's educational thought is the teacher. In *Jami al-Beyan al-İlm*, he used the concept of "scholar" to refer to a teacher and examined the teaching profession from different aspects such as the spiritual position and value of this profession, competencies, teacher-student and parent communication, relations with statesmen, and sincerity and intention in the profession. While revealing the spiritual position and value of the teaching profession, al-Namari stated that a teacher will have a higher rank than a martyr, and drew attention to the fact that it is very valuable for a person to make a special effort to be either a student, a teacher, or someone who loves them. al-Namari, who believed that students and teachers would be equally rewarded in the process of learning and teaching new information, said that the biggest factor in the alienation of knowledge from a community and the community remaining face to face with ignorance was the death of the teachers. Accordingly, the existence of teachers is the greatest assurance for society in terms of raising a generation equipped with knowledge. Within the scope of the teacher's professional competence, al-Namari pointed out some issues that the teacher should pay attention to during the teaching of the lesson. Accordingly, the teacher must know the stages of teaching knowledge to the student. al-Namari identified these stages as being sincere in teaching knowledge,

listening, understanding, memorizing, applying and spreading. Emphasizing the importance of asking questions during the lesson and teaching according to the level of the students, al-Namari believes that it is important for the teacher to sometimes start the lesson with questions and always encourage his students to ask questions.

al-Namari sees the student as the real subject of educational activities. In this sense, it is possible to see him as a scientist who is on the side of the student and takes into consideration his conditions, expectations and needs. On the other hand, al-Namari reminded the students of the issues that they should be particularly sensitive about in their relationships with their teachers, and pointed out that it is essential that the communication between them is based on respect and love. al-Namari has important messages for today's students, just as he does for teachers, on issues such as the spiritual status of being a student, sincerity in learning knowledge, and the importance of personal development. Accordingly, the student should know what the spiritual value of being a student is. One should set his primary goal in learning knowledge as self-improvement and should not aim directly for worldly rewards, diplomas or any other degree.

### **Discussion and Conclusion**

Instead of trying to understand the Islamic education classics by comparing them with today's conditions, one should read them by taking into account the conditions of their own time; and if they touch on principles that will provide benefit for today, one should not stay away from them. A similar situation applies to al-Namari's views on knowledge, teachers and students. Within the scope of the spiritual values that knowledge can provide to a person, the characteristics that are particularly emphasized by al-Namari such as not giving up on asking questions while learning knowledge, patience and determination, the people of knowledge being virtuous people, and being occupied with knowledge being superior to worshipping are the qualities that every person of knowledge would want to attain and that are valid in every period. We believe that al-Namari's emphasis on spiritual aspects such as the virtue of the scholars and the superiority of knowledge over worship is a situation that should be taken into consideration in today's religious education/teaching practices. Rather than just teaching content, creating awareness in the interlocutors about the spiritual values and superiority that the information given will bring to them can be turned into an important motivation in their learning of science.

al-Namari stated that, due to the difficulties of his time, learning knowledge required sacrifice and paying a certain price. Today, changing and developing conditions and technology have made it much easier for people who want to learn to access and learn knowledge, and the use of innovative technologies in education has offered people new opportunities that speed up the process and has paved the way for learning many things without paying a huge price. In this context, the difficulty of making long journeys for the

sake of knowledge, which al-Namari insisted on, seems to have been largely eliminated today. al-Namari considered it necessary, especially for the teacher and the student, that knowledge should be reflected in behavior, so that it would be beneficial in practical life and that it would contribute to the development of a person's personality in many ways by influencing his morality. His thought reminds us once again of the importance of the issue of the failure to reflect the knowledge learned into life and transform it into good morals, which is occasionally brought to the agenda and discussed in the context of religious education today, and shows that this problem is not unique to our day. In this respect, these thoughts of al-Namari guide today's teachers and students in applying what they have learned and turning it into good morals.



# İLAHİYAT FAKÜLTESİ\* ÖĞRENCİLERİNE GÖRE ÇEVRE BİLİNCİNİN İNŞASINDA DİN EĞİTİMİNİN ROLÜ\*\*

Mehmet KOYUNCU\*\*\*

e-mail: mehmetkoyuncu@odu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8919-8089>

**Atf/Citation:** Koyuncu, M. (2024). İlahiyat fakültesi öğrencilerine göre çevre bilincinin inşasında din eğitiminin rolü. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 45-78. <https://doi.org/10.53112/tudear.1553736>

## Öz

İnsanoğlunun -sayısı günden güne artan kısa vadeli çeşitli gereksinimleri karşısında içinde yaşadığı çevreye yönelik sergilediği yaklaşım biçimi, çevre sorunlarını beraberinde getirmekte ve etik ilkeleri oluşturulmuş bir çevre bilincinin inşasını gerektirmektedir. Din eğitiminin, bu konuda nasıl bir rol oynayacağı ise üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu bağlamda araştırmada, İlahiyat Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, çevre sorunları ve etiğine dair toplumsal bir bilincin inşasında, din eğitiminin rolüne ilişkin görüş ve deneyimlerinin ortaya konması

---

\* Araştırmanın çalışma grubunda yer alan İslami İlimler Fakülteleri, İlahiyat Fakültelerinden yalnızca isim yönüyle farklılık göstermesi sebebiyle fakülte isimlerinin zikredildiği yerler dışında İlahiyat Fakülteleri ile eş değer kabul edilmiş ve ayrı bir isimlendirme yapılmamıştır.

\*\* Bu makalenin ortaya çıkmasındaki teşvik ve katkılarından dolayı kıymetli hocam Prof. Dr. Mustafa Köylü'ye teşekkürlerimi arz ederim.

\*\*\* Arş. Gör., Ordu Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Ana Bilim Dalı.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğu teyit edilmiştir. Araştırmaya ilişkin etik kurul izni, Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (Karar No: 2024-26) alınmıştır.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed. Ethics committee permission for the research was obtained from Ordu University Educational Research Ethics Committee (Decision No: 2024-26).

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi – **Article Types:** Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 21.09.2024– **Kabul Tarihi/Accepted:** 26.11.2024

amaçlanmaktadır. İlahiyat Fakültesi mezunlarının gerek örgün gerekse yaygın din eğitimi alanlarında istihdam edildiği göz önünde bulundurulduğunda geleceğin din eğitimcilerinin çevre sorunları ve etiğine ilişkin belli bir bilinçle sahip olması, muhataplarını bu bilinçle donatması açısından önem arz etmektedir. Araştırma, katılımcıların bir olguyla ilgili görüş ve deneyimlerini kendi tanımları ile ifade ettikleri nitel bir araştırma deseni olan fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye Cumhuriyeti'nin farklı coğrafi bölgelerinde yer alan İlahiyat Fakültelerinin, 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 24 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşme tercih edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formundaki 12 adet soru, katılımcı öğrencilere yöneltilmiş ve bu sorulara verilen cevaplar, ilgili formlara kaydedilmiştir. Verilerin analizinde ise toplanan verilerin daha detaylı işlenerek araştırmacının özüne uygun anlamların elde edilmesine imkân tanınması sebebiyle içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çevre sorunlarına duyarlı ve çevre etiği bilincine sahip bireylerin yetişmesinde gerek ayetler gerekse hadisler temelinde gerçekleştirilecek bir din eğitiminin, önemli bir işlevi olduğunu vurguladıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, İlahiyat fakültesi öğrencileri, Çevre etiği, Çevre sorunları, Çevre bilinci.

## THE ROLE OF RELIGIOUS EDUCATION IN BUILDING ENVIRONMENTAL AWARENESS ACCORDING TO STUDENTS OF THE FACULTY OF THEOLOGY

### Abstract

Mankind's approach to the environment in the face of its various short-term needs, which are increasing day by day, brings environmental problems and requires the building of an environmental awareness with ethical principles. What role religious education will play in this regard is an issue that needs to be emphasized. In this context, the research aims to reveal the views and experiences of the Theology Faculty students regarding the role of religious education in building a social awareness about environmental problems and ethics. Considering that Theology Faculty graduates are employed in both formal and non-formal religious education, it is important in terms of future religious educators to have a certain awareness of environmental problems and ethics and to equip their interlocutors with this awareness. The research was conducted with a phenomenological design, which is a qualitative research design in which participants express their views and experiences about a phenomenon with their own definitions. The study group of the research consists of 24 students studying in the 2nd, 3rd and 4th classes of the Faculties of Theology in different geographical regions of Republic of Türkiye. Interview was preferred as the data



collection tool. The 12 questions in the interview form prepared by the researcher were directed to the participant students and the answers given to these questions were recorded on the forms. The collected data were interpreted by content analysis because it allowed the collected data to be processed in more detail and to obtain meanings appropriate to the essence of the research. As a result of the research, it was seen that Theology Faculty students emphasized that religious education based on both Qur'an Verses and Hadiths of Prophet Mohammed has an important function in raising individuals who are sensitive to environmental problems and have environmental ethics awareness.

**Keywords:** Religious education, Faculty of theology students, Environmental ethics, Environmental problems, Environmental awareness.

## Giriş

İnsanoğlunun huzurlu ve sağlıklı bir yaşam sürmesinde içinde yaşadığı fiziksel çevrenin sağladığı huzur ortamı önem arz etmektedir. Huzur ortamının sağlanması ise insanoğlunun, çevreye karşı yaklaşımında sahip olacağı bilinç ya da bilinçsizlikle ilişkili bir durumdur. Toplumsal bir varlık olan insanoğlu, sayısı günden güne artan kısa vadeli çeşitli gereksinimlerini, uzun vadeli yaşam planları yapmaksızın, çevre bilincinden yoksun bir biçimde karşılamaya çalışmaktadır. Bu ise doğal kaynakların hızla tükenmesi, hava, su ve toprak gibi temel yaşam gereksinimlerinin kirlenmesi, iklim değişikliği, biyoçeşitlilik kaybı vb. çevre sorunlarını beraberinde getirmektedir. Bu sorunların nesnesi konumunda bulunan doğaya, modern çağın inşa ettiği, maddeci ve faydacı bir anlayışla yaklaşılması, bu sorunların daha da artmasına sebep olmaktadır. Günden güne artan bu sorunların çözümünü, sorunların kaynağını oluşturan paradigmalarda aramak, doğru çözüm anlayışlarının geliştirilmesinde insanı aciz bırakmaktadır (Özdemir, 1999, s. 302; Korukçu, 2007, s. 192; Nasr, 2013, s. 83; Ardoğan, 2013, s. 120). Şöyle ki, seküler bir yaklaşımla insan hayatının ortaya konarak çevre sorunlarına çözüm arandığı çevresel aktivizmlerin varlığı bir gerçek olsa da bu, doğanın gerçekliğiyle ve insanoğlunun fitrî gereksinimleriyle tamamen örtüşen bir durum değildir. O sebeple üretilen çözümler de kalıcı çözümler olamamaktadır. Bu sorunlara kalıcı çözümler üretmek için “doğanın kutsallıktan uzaklaştırılmasını reddeden, kökünü yalnızca yaşamın yasal ve toplumsal yönlerinden değil de en evrensel anlamıyla bakılan din kavramından alan bir paradigmanın kabul edilmesi gerekmektedir” (Nasr, 2013, s. 85). Bu sebeple insanın mana arayışına ve yaşamı süresince huzur ve mutluluğuna odaklanan dinin/dinlerin konuyla ilgili evrensel öğretileri gündeme gelmekte (Ekinci, 2008, s. 131; Keskiner, 2014, s. 187) ve bu öğretiler, sözü edilen paradigmanın inşasında önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla dinî öğretilerin birey-çevre ilişkilerinde insana biçtiği rolün ve insanı konumlandığı yolun ne olduğu,

bunların insan zihninde nasıl karşılık bulduğu ve nasıl bir davranış değişikliğine vesile olduğu, din eğitimi-çevre bilinci ilişkisi yönüyle üzerinde durulması gereken hususlardır. Bu bağlamda çevre bilincinin inşasında dinin ve din eğitiminin işlevselliği ön plana çıkmaktadır. Bu işlevsellikten faydalanmak ise gelecek nesiller için yaşanabilir bir çevre bırakabilme adına önem arz etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde din ve çevre konulu çeşitli bilimsel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların, İslam'ın ahlaki öğretileri temelinde dinin çevreye verdiği önem ve çevre sorunları (Özdemir, 1995; Bayyigit, 2002; Ekinci, 2008; Ünverdi, 2013; Arslan, 2020), çevre ahlakı (Özdemir, 1999; Yaran, 2008; Martı, 2014; Can, 2014; Ocak, 2016; Martı, 2022), çevre okuryazarlığı ve dindarlık (Ayten, 2010; Kayalı, 2018), din eğitimi ve çevre bilinci (Köylü, 2004; Korukçu, 2007; Köylü, 2011; Aktaş, 2014; Keskiner, 2014; Tinas, 2014; Aybey, 2021; Çorbacı, 2023) şeklinde temalara ayrılması mümkündür. Bir önceki cümlede yer verilen araştırmaların neredeyse tamamı teorik nitelikte olup doküman incelemesi esas alınarak yapılmıştır. Bu araştırma ise İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, çevre bilincinin inşasında din eğitiminin rolüne ilişkin görüş, deneyim ve önerilerinin ele alınmaya çalışıldığı bir saha araştırması olup alanyazında yer alan diğer çalışmalardan hem nitelik hem de yöntem açısından farklılaşmaktadır.

Araştırmada, örgün din eğitiminde öğretmen, yaygın din eğitiminde ise çeşitli unvanlarla din görevlisi olarak görev yapacak olan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çevre bilinci ve etiğine; din, din eğitimi ve çevre bilinci ilişkisine; çevre bilincinin inşasında din eğitiminin rolüne ilişkin görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Geleceğin din eğitimcileri olan bu öğrencilerin çevre sorunları ve etiğine dair farkındalığının olması, çevre bilincine sahip bireylerin yetişmesi veya bireylerin çevre sorunları ve etiğine ilişkin bilinçlendirilmesi adına önem arz etmektedir. Çevre bilinci gibi önemli bir konuda, dinin ve din eğitiminin işlevselliğinin ele alınması ise sosyal farkındalık konuları ile din eğitiminin ilişkilendirilmesi adına önemli bir adım olacaktır. Bu bağlamda İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin konuya ilişkin görüşlerinin ortaya konması, yüksek din öğretiminde bir çevre bilinci inşasının gerekli olup olmadığı, gerekli ise bu konuda nelerin yapılabileceği gibi hususlarda ilgililere ve yetkililere ışık tutacaktır.

Din eğitiminin önemli bir iç paydaşı olan İlahiyat Fakültesi öğrencileri, çevre sorunları ve etiği açısından bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu sebeple çalışmanın temel problem cümlesi de buna göre biçimlenmiş ve "İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, çevre sorunları ve etiğine ilişkin bir bilincin inşasında din eğitiminin rolüne dair görüş, deneyim ve önerileri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Yine araştırmada şu alt problemlere de cevap aranmıştır:

1. İlahiyat Fakültesi öğrencileri, karşılaştıkları hangi sorunları çevre sorunları olarak görmektedirler?
2. İlahiyat Fakültesi öğrencileri, çevre etiği kavramından ne anlamaktadırlar?

3. İlahiyat Fakültesi öğrencileri, toplumda var olan çevre bilincine ilişkin neler düşünmektedirler?
4. İlahiyat Fakültesi öğrencileri, dinin çevreye yaklaşımına ilişkin neler düşünmektedirler?
5. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin İlahiyat eğitimi süresince, kendilerine çevre bilincinin kazandırılmasına ya da bu bilincin pekiştirilmesine yönelik deneyimleri nelerdir?
6. İlahiyat Fakültesi öğrencilerine göre bireylere çevre bilincinin kazandırılmasında din eğitiminin rolü nedir?
7. İlahiyat Fakültesi öğrencileri, bireysel olarak çevre bilincinin kazandırılmasına yönelik ne gibi faaliyetler yapmaktadırlar?

### **1. Çevre, Çevre Sorunları, Çevre Etiği ve Çevre Bilinci**

Çevreye ilişkin yapılan çalışmalarda, çevrenin, “kişiyi etkileyen, maddi ve manevi gelişimini, biçimlenmesini ve yaşamını belirleyen, biyolojik, iklimle ilgili ve toplumsal etkenlerin tümü” (Keleş & Hamamcı, 1998), “canlıların içinde yaşadığı, hayati bağlarla bağlı oldukları ve çeşitli şekillerde birbirlerini etkiledikleri ortam” (Yıldız vd., 2005, s. 14), “insanların ve diğer tüm canlı türlerinin hayatlarını idame ettikleri, ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içerisinde oldukları, fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam ve içinde yaşadığımız doğal ortam” (Akyüz, 2015, s. 430), “insanın içinde yaşadığı maddi ve manevi ortam” (Bozyiğit, 2016, s. 10), “canlı ve cansız varlıkların bir arada buldukları, birbirlerini etkiledikleri ve birbirlerinden etkilendikleri ortam” (Arslan, 2020, s. 3) şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlardan hareketle çevrenin, insan dışındaki varlıkların da yaşam alanı olan, insanoğlunun diğer canlılarla karşılıklı etkileşim yaşamasına imkân tanıyan ve bunu zorunlu kılan bir ortam olduğu söylenebilir. Çevrenin temelinde paydaşların etkileşimi vardır. Dolayısıyla bu ortamın, insanoğlunun çeşitli faaliyetleri sebebiyle olumsuz etkilenmesinden, kendisinin de nasibini alacağı çeşitli kutsal metinlerde işaret edilen (er-Rûm 30/41; eş-Şûrâ 42/30; Nebevi Hadisler Ansiklopedisi Tercümesi, 2024) ve hâli hazırdaki yaşam pratiklerinde görülen bir gerçektir. Bu gerçeklik, bugün gerek canlı yaşamını etkilemesi gerekse çözüm yolları açısından çeşitli bilimsel çalışmalara konu olması yönüyle kendini, çevre sorunları olarak göstermektedir. Bu sorunlar ise yaşama doğrudan etki etmesi açısından günümüzde, insanoğlunun karşılaştığı temel sorunlar arasında yer almaktadır.

Çevre sorunları, bir anda ortaya çıkan ve insanlığı kuşatan sorunlar değildir. Aksine insanoğlunun, içinde yaşadığı çevreye tahakküm kurma arzusunun ve çıkarları doğrultusunda -pragmatist bir yaklaşımla- hava, su ve toprak gibi temel çevre bileşenlerini ifsat etmesi sebebiyle zaman içerisinde ortaya çıkan sorunlardır (Baykal & Baykal, 2014; Keleş, 1997; Ocak, 2016; Ünverdi, 2013; Yıldırım, 2012). Çevre sorunlarını, hava, su ve

toprak gibi temel çevre bileşenlerinin kirletilmesi; yoğun endüstri atıklarının oluşturduğu asit yağmurları; türlerin ve tabii kaynakların insanoğlunun aşırı kullanımı ve israfı neticesinde yok olması ve buna bağlı olarak ortaya çıkan kuraklık ve açlık; sanayileşmenin ve kentleşmenin ortaya çıkardığı ve görülme sıklığını artırdığı hastalıklar; uyuşturucu bağımlılığı; siyasal ve ekonomik hırslar sonucu ortaya çıkan silahlanma ve küresel güçlere finansal kaynak sağlayan savaşlar (Köylü, 2004; Akın, 2007; Görmez, 2020) şeklinde sıralamak mümkündür. Bu sorunların temelinde, yukarıda da ifade edildiği gibi insanoğlu ve onun sınır tanımayan tahakküm arzusu vardır. Çevre, kendini yenileyebilme yetisine sahiptir ve bu yeti vesilesiyle hayatın düzeni ve ahengi içerisinde oluşan kimi sorunlar, çevre tarafından çözümlenebilmektedir. Ancak insanoğlu, çevrenin kendini yenileyebilme imkânına fırsat vermemiş ve çevrenin bu anlamdaki işlevini yitirmesine sebep olmuştur (Keleş, 1997). Bu gerçek, bir Kur'an ayetinde de "insanların kendi elleriyle yapıp ettikleri yüzünden karada ve denizde düzen bozuldu..." (er-Rûm 30/41) şeklinde ifade edilmektedir.

Günden güne kümülatif olarak artan bu sorunların her biri, çevrenin varlığı için uzun vadede tehdit oluşturmaktadır. Bu sebeple çözüm önerilerinin aranması ve uygulanması insanlık için hayati önem taşımaktadır. Bu bağlamda çevre sorunlarının çözümü için yürürlüğe konulan salt hukukî düzenlemeler ve alınan teknolojik önlemler yetersiz kalmakta olup sorunlara ilişkin çözüm önerileri kapsamında konunun ahlaki ve etik boyutu gündeme gelmektedir (Çorbacı, 2023, s. 173). Buna bağlı olarak da çevre sorunlarının çözümünde ortaya konan en etkili ve en uygulanabilir çözüm yolunun, bu sorunların temelini oluşturan insanoğlunun, konuya ilişkin ahlaki ve etik değerler açısından eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi olduğu görülmektedir. Çünkü diğer çözüm önerilerinin uygulanabilmesi, insanoğlunun, çevreye duyarlı olmasına ve geleceğe yaşanabilir bir dünya bırakmak için inisiyatif almasına bağlıdır. Bu da bireyin çevre sorunlarına ve çevreye karşı sorumluluklarına ilişkin bilinçlendirilmesi temeline dayanmaktadır. Bu noktada gerek kavramsal tanımları gerekse insanoğlunun yaşam pratiklerinde kendine yol haritası çizmesi yönüyle çevre etiğinin ve çevre bilincinin ne olduğu gündeme gelmektedir.

Çevre etiği, insanoğlunun kendisi dışındaki varlıklarla ilişkilerinde, çevreye ilişkin kararlarda etkili olabilecek tutum ve davranışları inceleyen bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Mahmutoğlu, 2009, s. 88). Bununla birlikte çevre etiği, insanoğlunun aynı çevreyi paylaştığı canlı-cansız tüm varlıklarla kurduğu ilişkilerde iyi olanın ve doğru davranış biçiminin ne olduğunu belirleyerek insanı, iyi ve doğru olana yönlendirmeye, kötü ve yanlış olandan sakındırmaya çalışır (Birden, 2016, s. 5). Bu bağlamda insanoğlunun çevresiyle olan ilişkilerinin yaşanabilir bir çevre açısından ele alınması, menfi ilişkilerin sonuçları açısından en aza indirgenmesi için çözüm arayışları ve insan-çevre ilişkilerinde insanın daha iyi olana yönlendirilmesi gibi konular, çevre etiği kapsamında üzerinde durulması gereken konulardır. Çevre etiği, sadece bugünkü insanların yaşamını değil, gelecek nesillerin de yaşamını etkileyecek olan doğa ve çevreyle ilişkilerde daha

sürdürülebilir ve sorumlu davranışları teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, çevre sorunlarının çözümü için yalnızca teknolojik önlemler alınmasının ve hukuki düzenlemeler yapılmasının yeterli olmadığı, insanların tutum ve davranışlarında çevre duyarlılığına ilişkin olumlu değişikliklerin gerekliliği üzerine odaklanmaktadır. Bunun için de çevre sorunlarının temelinde yer alan “insanoğlunun bilinçlendirilmesi”, çevre etiğinin üzerinde önemle durduğu bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çevre bilinci ise bireyin, çevre sorunlarına ve çevre etiğine ilişkin bilgi sahibi olması, bunlara duyarlılık göstermesi ve çevre sorunlarının farkında olmasıdır. Çevre bilinci, doğal kaynakların korunması, doğal dengeyi gözeterek şekilde davranılması, sürdürülebilirlik gibi konulara odaklanarak bilinçli ya da bilinçsizce ortaya konan ve çevreye zarar veren davranışların en aza indirgenmesini amaçlamaktadır. Bu amacın gerçekleşmesi, bireylerin çevreyle uyumlu olmasına, çevreye karşı sorumlu bir şekilde hareket etmesine ve doğaya zarar vermeden onunla bütünleşerek yaşamasına bağlı bir durumdur (Can, 2014, s. 1147). Bireylerin bu yaşam bilincine sahip olması da eğitim aracılığıyla toplumsal farkındalığın geliştirilmesi sonucunda mümkün olacaktır. Burada ise birey üzerindeki etkisi ile bu farkındalığın geliştirilmesine katkı sağlayacak nitelikte olan din ve onun eğitimi gündeme gelmektedir (Aybey, 2021, s. 266; Çorbacı, 2023, s. 173).

## **2. Din Eğitimi ve Çevre Bilinci İlişkisi**

İnsanın huzur ve mutluluğunu amaçlayan din, çevreyi, bu bağlamda insanın istifadesine sunmuştur. Çevre, her ne kadar insanın kullanımına sunulmuş olsa da farklı dinlerin ve pek çok inanç sisteminin, -Tanrı'nın yaratmış olması ve O'na ait olması yönüyle- çevreye ayrı bir önem verdiği, farklı bir anlam yüklediği görülmektedir. O sebeple dinî öğretilerde, insanın kendisi dışındaki varlıklara ve doğal çevreye saygı ve sevgiyle yaklaşılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla farklı dinlerin çevreyle ilgili yaklaşımlarına bakıldığında çevrenin dinî açıdan, özel bir yere sahip olduğu, koruma ve kollamanın ön planda olduğu, umarsızca bir çevre tahribatına karşı çıkıldığı, ahlaki bir çevre öğretisinin telkin edildiği görülmektedir (Arslan, 2020, s. 20; Yıldırım, 2019, s. 59). Bu bağlamda, dinlerin ilişkisel öğretileri, insanın-Tanrı ile, kendisi ile, kendi dışındaki insanlarla, doğal çevreyle ve diğer varlıklarla ilişkisi şeklinde sınıflandırılabilir. Bunları, özellikle semavî-ilâhî dinler başta olmak üzere pek çok dinin öğretilerinde bulmak mümkündür (Ayten, 2010, s. 207).

İnsan davranışlarına yön vermesi açısından, işlevselliği göz önünde bulundurulduğunda çevreye ilişkin bir bilincin oluşması için dinlerin gerekli kaynağı sağladığı söylenebilir. Özellikle İslam dini, bireyin çevreye dair bir bilince sahip olmasında, içinde çevresel değerleri, muhatabın dikkatini çekecek ve onu yönlendirecek yeterlilikte barındıran ilahi bir kitabı daha kapsayıcı bir ifadeyle “ilahi bir hitabı” mensuplarına sunması açısından önemli bir kaynaktır. Öyle ki, Kur'an'da çevre bilinci ve eğitime ilişkin yaklaşık beş yüz ayetin var oluşu, İslam dininin konuya verdiği ehemmiyeti göstermesi açısından dikkate

değerdir (Aktaş, 2014, s. 168). Yine İslam dini, çevreye ilişkin sorunları, evrensel ahlak sorunları olarak değerlendirmekte ve konuya ilişkin sunmuş olduğu çözümler de ahlaki çözümler olarak muhatabına hitap etmektedir. Kur'an ayetlerine bakıldığında çevrenin bir bütün olarak ele alındığı, çevreye karşı duyarlılığın günlük rutin olarak yapılması emredilen ibadetlerdeki hassasiyetle eşdeğer kabul edildiği ve bu duyarlılıktan yoksun kalındığında yeryüzünün fesada uğradığının ifade edildiği görülmektedir. Kur'an'ın bu ifadelerinde, bozulmanın müsebbibi olarak insanın kendisi gösterilmekte olup çevreye karşı sorumluluk bilinci ile hareket edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (er-Rahman 55:7-8; el-Kamer 54:49; el-Furkân 25:2; er-Rûm 30:41; el-Hicr 15:19; el-A'râf 7:56). Dolayısıyla pek çok inanarı bulunan İslam dininin, insanları yönlendirme konusundaki etkinliği dikkate alındığında bu dinin ahlaki boyutu içerisinde çevreye yaklaşımının ve insana yüklediği sorumluluğun kavranması ile genelde eğitim programlarının özeldense din eğitimi öğretim programlarının bireyin bu konuda bilinçlenmesine imkân verecek nitelikte belirlenmesi, çevre sorunlarının önlenmesinde önemli bir rol oynayacaktır (Bayyığıt, 2002, s. 50; Ekinci, 2008, s. 132; Yıldırım, 2019, s. 59). Bu durumda eğitimin amacı, insanın içinde yaşadığı çevrenin korunmasını ve kendisinin de bir parçası olduğu sosyal düzeninin sağlanması için sorumluluk bilincine sahip olmasını ve bu bilincin gerektirdiği davranışlarda bulunmasını sağlamak olmalıdır (Köylü, 2006, s. 125). Bu bağlamda insanın, Tanrı, kendi, diğer insan, doğal çevre ve diğer varlıklar ile olan ilişkilerinin nasıl olması gerektiğinin bireye öğretilmesi ve istendik yönde davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesi gündeme gelmektedir. Bu ise din ve "en güçlü desteğini dinden alan" ahlak (Aydın, 1991, s. 220) temelli bir eğitimin bireye verilmesiyle mümkündür. Burada üzerinde durulması gereken önemli bir husus da bu eğitimin amacının, dinin geleneksel öğretilerini yeni nesillere olduğu gibi aktarmak olmadığı; bu öğretileri, insanın, Tanrı, kendi, diğer insan, doğal çevre ve diğer varlıklar ile olan ilişkilerini oluşturan değerler bağlamında, -yaşanabilir bir dünyanın inşasında halihazırda var olan ve gelecek için planlanan hedeflerin ışığında- yeniden üretilerek aktarmak olduğudur (Köylü, 2006, s. 125). Bu konuda Köylü'nün (2011) şu ifadeleri dikkate değerdir:

"Bu konuları inşa edecek diğer sistemlerle iş birliği sağlayacak teolojiler ışığında Allah-tabiat-insan ilişkisini düzenleyen yeni bir teolojik sistem geliştirilmelidir. ...Bunları gerçekleştirmek için bir eğitim teorisi ve modeli geliştirilerek ilköğretimden yükseköğretime kadar, dinî ve ahlaki değerleri de arka plan olarak alıp öğrenenlerde çevre sorumluluğu bilincini geliştirmeye çalışmak gereklidir" (s. 62).

Din eğitimi, dinin öğretileri, değerleri ve etik ilkeleri üzerine odaklanarak insanların çevreyle olan ilişkilerini şekillendirir. İnsanlar, din eğitimi aracılığıyla doğaya ve çevreye karşı sorumluluklarını ve nasıl davranmaları gerektiğini öğrenirler. Dolayısıyla din eğitimi, çevre bilincinin oluşmasında önemli bir rol oynayabilir. İnsanların doğal çevreyi koruması teşvik edilerek, doğaya saygı duyma, dengeli kullanım ve israfı önleme gibi temel prensipleri öğrenmeleri sağlanabilir. Bu şekilde din eğitimi, insanların çevreyle olan

ilişkilerini yönlendirerek sürdürülebilir bir yaşam tarzı benimsemelerine katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, mezuniyet sonrasında örgün din eğitiminde öğretmen, yaygın din eğitiminde ise çeşitli unvanlarla din görevlisi olarak görev yapacak olan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, toplumsal yapıyı oluşturan her bir bireyin çevre sorunları ve etiğine ilişkin bilinçlendirilmesinde etkili rol oynama potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Bu potansiyelin pratik hayatın içinde kendini gösterebilmesi için İlahiyat öğrencilerinin, çevre bilincine yönelik farkındalıklarının yüksek olması gerekmektedir. Öyle ki, bugünün İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin yüksek bir çevre bilincine sahip olmasının, gelecek nesillerin, çevre sorunları ve etiğine ilişkin bilgi sahibi olmasında, çevre farkındalığı kazanmasında ve çevreye ilişkin olumlu davranış değişimi-gelişimi göstermesinde etkin bir rol üstlenmelerine katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **3. Yöntem**

#### **3.1. Araştırmanın Deseni**

Araştırmada İlahiyat öğrencilerinin çevre bilincinin kazandırılmasında din eğitiminin rolüne ilişkin görüş ve deneyimlerinin değerlendirilmesi hedeflediği için nitel bir araştırma deseni olan fenomenoloji (olgubilim) tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, konusunu oluşturan olay, olgu ve sorunları, bireylerin veya toplumun bunlara yüklediği anlamlar üzerinde durarak yorumlayıcı bir yaklaşımla ele alır ve inceler (Creswell & Creswell, 2021, s. 4). Fenomenolojik (olgubilim) desen ile yürütülen araştırmalarda ise katılımcılar bir olguyla ilgili görüş ve deneyimlerini kendi tanımları ile ifade ederler (Creswell & Creswell, 2021, s. 13). Bu çalışmada, toplumda belirgin bir çevre bilincinin inşa edilmesinde din eğitiminin üstlendiği rol, İlahiyat öğrencilerinin görüş ve deneyimlerinden hareketle ortaya konmaya çalışılmıştır.

#### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme ve kartopu örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile "çeşitli bağlamlarda farklı paydaşların deneyimlerini elde etmek" (Yağar & Dökme, 2018, s. 5) amaçlanırken kartopu örnekleme "kişiden kişiye, kişiden de durumlara (veya olgulara) ulaşarak farklı olguları açıklayabilmek" (Baltacı, 2018, s. 246) amacıyla kullanılmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken kartopu örnekleme uygun olarak kişiden kişiye ulaşılmıştır ve maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla da bu kişilerin, Türkiye Cumhuriyeti'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmasına özen gösterilmiştir. Katılımcı sayısı, araştırmacı tarafından önceden belirlenmemiş olup yapılan görüşmeler neticesinde farklı katılımcılardan elde edilen verilerin, birbirini tekrarlayan nitelikte olduğu ve doygunluğa eriştiği görüldüğünde görüşmeler sonlandırılmıştır. Bu bağlamda, çalışma grubu, 2., 3. ve

4. sınıfta öğrenim gören gönüllü 24 İlahiyat öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine İlişkin Demografik Bilgiler**

Kod	Cinsiyet	Sınıf	Öğrenim Gördüğü İlahiyat Fak.	Mezun Olduğu Lise Türü
K1	Kız	4	Ordu Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu Lisesi
K2	Kız	4	Ordu Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K3	Kız	4	Ordu Üniv. İlahiyat Fakültesi	Mesleki ve Teknik Anadolu
K4	Erkek	3	Ordu Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K5	Kız	4	Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniv. İlahiyat Fakültesi	Fen Lisesi
K6	Kız	2	Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K7	Erkek	3	Atatürk Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K8	Erkek	3	Atatürk Üniv. İlahiyat Fakültesi	Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi
K9	Erkek	2	Fırat Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K10	Kız	3	Kilis 7 Aralık Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K11	Kız	3	Kilis 7 Aralık Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K12	Kız	3	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniv. İslami İlimler Fakültesi	Açık Lise
K13	Erkek	3	Uludağ Üniv. İlahiyat Fakültesi	Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi
K14	Erkek	2	Kütahya Dumlupınar Üniv. İslami İlimler Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K15	Kız	3	Bolu Abant İzzet Baysal Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K16	Erkek	4	İnönü Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K17	Erkek	4	İnönü Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K18	Kız	4	Marmara Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K19	Kız	4	Necmettin Erbakan Üniv. İlahiyat Fakültesi	Açık Lise
K20	Erkek	3	Necmettin Erbakan Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu Lisesi
K21	Erkek	3	Erciyes Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K22	Erkek	3	Akdeniz Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi
K23	Kız	3	Akdeniz Üniv. İlahiyat Fakültesi	Anadolu Lisesi
K24	Erkek	3	Sivas Cumhuriyet Üniv. İlahiyat Fakültesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi



Tablo 1’de yer alan verilere bakıldığında katılımcıların 12’sini kız, 12’sini ise erkek öğrencilerin oluşturduğu ve bunların 15 farklı İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi’nde öğrenim görmekte olduğu görülmektedir. Katılımcıların mezun oldukları lise türü çeşitliliğine bakıldığında Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu/Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Açık Lise şeklinde 5 farklı lise türünden mezun oluşları da dikkat çekici bir ayrıntı olarak değerlendirilebilir. Yine Tablo 1’e bakıldığında katılımcıların K1-K24 arasındaki kodlarla temsil edildiği görülmektedir.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmada, veri toplama tekniği olarak katılımcıların, araştırma konusu hakkında bilgi, duygu ve düşüncelerini aktif olarak ifade ettiği ve tecrübelerini anlattığı görüşme, detaylı bilgi sağlama ve uygulama kolaylığı sunması (Karasar, 2016, s. 210; A. Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 129) açısından tercih edilmiştir. Görüşme esnasında araştırmacı tarafından üç ana temada yarı yapılandırılmış 12 soru ile oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinde din eğitimi alanından iki uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda görüşme formunda yer alan sorular yeniden düzenlenmiş ve son şekli verilmiştir. Veriler toplanırken görüşme soruları, yüz yüze veya çeşitli iletişim teknolojileri aracılığıyla katılımcılara yöneltilmiş, gelen yanıtlar formlara kaydedilmiştir. Görüşmenin katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmesi mümkün olduğu gibi zamanın getirdiği iletişim teknolojilerinden faydalanılarak gerçekleştirilmesi de mümkündür (Neuman, 2020, s. 253-257; Creswell & Creswell, 2021, s. 187). Bu bağlamda, 4 katılımcı ile yüz yüze, 20 katılımcı ile de çevrimiçi görüşme yapılmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Nitel araştırmalarda, verilerin analizinde, genellikle içerik analizi yapılmakta olup bu verilerin belli bir düzene konulması, özetlenmesi ve yorumlanması, analizin işleyen temel süreçleri olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 258). İçerik analizi, verilerin daha detaylı işlenerek araştırmanın özüne uygun anlamların elde edilmesinde kullanılmaktadır. Bu analiz türünde toplanan veriler titizlikle incelenerek katılımcılar tarafından sıklıkla tekrarlanan ya da yoğun olarak vurgulanan olay ve olgulardan hareketle katılımcı görüşleri sistematik bir biçimde ayrıştırılır ve kodlamalar yapılır. Akabinde bu kodlardan kategorilere; kategorilerden de temalara ulaşarak elde edilen veriler bir bütün olarak yorumlanır (Baltacı, 2019, s. 377). Bu bağlamda araştırma için kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Toplanan veriler, bu doğrultuda içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

### **3.5. Etik**

Araştırmaya ilişkin etik kurul izni, Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu’ndan (Karar No: 2024-26) alınmıştır. Araştırma verileri gönüllü katılımcılar ile yüz yüze ve

çevrimiçi yapılan görüşmeler neticesinde elde edilmiştir. Katılımcılardan görüşme öncesinde gönüllü katılımcı onamı alınmıştır.

#### 4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan gönüllü katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcılara Tablo 2’de yer alan temalar bağlamında sorulan sorulara alınan cevaplar, yine Tablo 2’de yer alan kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler altında da diğer tablolarda yer aldığı şekliyle kodlar oluşturulmuştur.

**Tablo 2: Oluşturulan Temaların Kategorilere Dağılımı**

Temalar	Kategoriler
Çevre Sorunları ve Etiğine İlişkin Farkındalık ve Toplumsal Çevre Bilinci	<ul style="list-style-type: none"><li>• Çevre Sorunları</li><li>• Çevre Etiği</li><li>• Çevre Bilinci</li></ul>
Din, Din Eğitimi ve Çevre Bilinci İlişkisi	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dinin Çevreye Yaklaşımı</li><li>• Çevre Bilincinin Kazandırılmasında Din Eğitiminin Rolü</li></ul>
Çevre Bilincinin Kazandırılması	<ul style="list-style-type: none"><li>• İlahiyat Fakültelerinde Çevre Bilincinin Kazandırılması</li><li>• Çevre Bilincinin İnşasına Yönelik Öğrenci Faaliyetleri</li></ul>

#### 4.1. Çevre Sorunları ve Etiğine İlişkin Farkındalık

##### 4.1.1. Çevre Sorunları

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara çevre sorunlarına ilişkin sorulan sorulara alınan cevaplar Tablo 3’te yer aldığı şekilde kodlara ayrılmıştır.

**Tablo 3: İlahiyat Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Görüşleri**

Kodlar	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Çöp, atıklar ve israf	15	K1, K2, K3, K5, K6, K8, K11, K12, K13, K14, K15, K18, K19, K20, K21
Hava, su ve toprak kirliliği	12	K6, K7, K8, K9, K10, K14, K18, K20, K21, K22, K23, K24
Gürültü ve ses kirliliği	7	K5, K9, K12, K16, K17, K18, K22
Hayvan haklarının ihlali	5	K10, K18, K19, K20, K22
Yerlere tükürme	4	K1, K5, K18, K20
Sigara kullanımı ve izmarit kirliliği	4	K1, K3, K6, K20
Ağaçların kesilmesi ve yeşilin azaltılması	4	K14, K16, K18, K19

Çevre düzensizliği, çarpık yapılaşma, trafik kurallarını ihlal	3	K6, K18, K23
Ahlaki problemler, emanete (çevre) ihanet	2	K10, K13
Küresel ısınma	2	K6, K7

Tablo 3'te yer alan verilere bakıldığında çevre sorunlarına ilişkin katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan sorunun "çöp, atıklar ve israf" olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla "hava, su ve toprak kirliliği", "gürültü ve ses kirliliği", "hayvan haklarının ihlali", "yerlere tükürme", "sigara kullanımı ve izmarit kirliliği", "ağaçların kesilmesi ve yeşilin azaltılması", "çevre düzensizliği, çarpık yapılaşma ve trafik kurallarını ihlal", "ahlaki problemler ve emanete (çevre) ihanet" ve "küresel ısınma" takip etmektedir. Öne çıkan katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*"Sigara kullanımı, atıkların yerlere atılması, küresel ısınma."* (K6)

*"En temel çevre sorunu çevredeki düzensiz yapılar ve huzursuz edici görüntüler (çöp kutularının çevreleri, parkların kirliliği vs.)."* (K8)

*"Toprak, su, hava kirliliği."* (K10)

*"Çevre sorunları denilince aklıma ilk olarak başkalarının özgürlüğünü kısıtlar nitelikte gürültü geliyor. Buna aşırı yüksek sesle ve zamansız müzik dinletisi veya haddinden fazla modifikasyon geçirmiş rahatsız edici egzoz kullanımını örnek verebilirim. Bunun dışında rahatsız olduğum bir diğer konu doğanın görevini neredeyse yerine getiremeyecek kadar tahribe uğramasıdır. Buna yanlış ağaç kesimini örnek verebilirim."* (K16)

*"Etrafa tükürme, gürültü, çarpık kentleşme, sahil kıyılarını özel mülkiyete konu olması, orman tahribatı/ormansızlaştırma, deniz kirliliği, plastik atıklar, hava kirliliği."* (K18)

*"Hayvan hakları, atık yönetimi ve ormansızlaştırma"* (K19)

Tablo 3'te yer alan verilerden ve öne çıkan katılımcı görüşlerinden hareketle şunların söylenmesi mümkündür: Çevre sorunu denilince, aynı sorunlara odaklanılmasa da İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin zihinlerinde toprak, su ve hava gibi temel yaşam unsurlarına ilişkin sorunlardan hayvan haklarının ihlali ve ormanların ihtiyacın ötesinde tüketilmesi gibi diğer canlıları da içine alan sorunlara kadar belirli bir çevre sorunu algısı olduğu görülmektedir. Bu durum, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin belirli bir çerçevede "çevre sorunu" duyarlılığına sahip olduklarını göstermektedir.

#### 4.1.2. Çevre Etiği

Araştırmamanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara çevre etiğinin kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğine ilişkin sorulan sorulara alınan cevaplar Tablo 4’te yer aldığı şekilde kodlara ayrılmıştır.

Tablo 4: İlahiyat Öğrencilerinin Çevre Etiğine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
İnsanın kendisi dışındaki varlıkların farkında olması, çevreye ilişkin duyarlılık, kul (yaratılan) hakkına ve toplum kurallarına riayet, ahlaki tutum	11	K2, K3, K5, K11, K12, K14, K15, K17, K18, K20, K21
İnsanın çevreye karşı görevleri	10	K1, K12, K14, K16, K17, K18, K19, K20, K22, K23
Çevrenin korunmasına yönelik uyulması gereken kurallar	7	K6, K8, K9, K13, K16, K18, K22
Çevre sorunlarının çözümüne yönelik etik kurallar, ahlaki normlar	4	K6, K10, K13, K17
Çevredeki doğal düzen	3	K7, K13, K24

Tablo 4’te yer alan verilere bakıldığında çevre etiğine ilişkin katılımcılar tarafından en fazla “insanın kendisi dışındaki varlıkların farkında olması, çevreye ilişkin duyarlılık, kul (yaratılan) hakkına ve toplum kurallarına riayet, ahlaki tutum” tanımlamaları üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla “insanın çevreye karşı görevleri”, “çevrenin korunmasına yönelik uyulması gereken kurallar”, “çevre sorunlarının çözümüne yönelik etik kurallar, ahlaki normlar” ve “çevredeki doğal düzen” tanımlamaları takip etmektedir. Konuyla ilgili öne çıkan katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Tek bir kişinin yaşamadığı, kullanmadığı ortamlarda, mekanlarda herkesin haklarını gözeterek kurallara riayet ederek yaşamak.” (K5)*

*“Çevre ile ilgili sorunları sorgulayan ve çözüm üretmeye çalışan bir kavram.” (K6)*

*“... Çevrede olması gereken düzen...” (K7)*

*“Çevre etiği kavramı bana çevrenin düzeni için uygulanması gereken kuralları çağırıştırıyor.” (K8)*

*“Ahlaki normlara uygunluk.” (K10)*

*“İnsanın çevresinde başka yaşamların olduğunun farkında olması ve ona göre eylemlerini gerçekleştirmesi” (K17)*

*“Çevre sorunlarına karşı duyarlı olmak. Mesela bir çöpü elalem ne der diyerek atmamak yerine, bunun doğru ve etik olmadığını düşünerek atmamak.” (K18)*

*“Kendimizden başlayıp yanı başımızdaki ve etrafımızdaki dünya ile olan etkileşimimizde Allah'ın bize yüklediği bir sorumluluk...” (K20)*

Tablo 4'te yer alan verilerden ve öne çıkan katılımcı görüşlerinden yola çıkarak İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin zihninde çevre etiğine ilişkin belirgin bir kavramsal karşılığın olduğu ve bunu da toplumsal ahlak ile temellendirdikleri söylenebilir.

#### 4.1.3. Çevre Bilinci

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara toplumun çevre bilinci düzeyine ilişkin sorulan sorulara alınan cevaplar Tablo 5'te yer aldığı şekilde kodlara ayrılmıştır.

**Tablo 5: İlahiyat Öğrencilerinin Toplumda Var Olan Çevre Bilinci Düzeyine Yönelik Görüşleri**

Kodlar	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Duyarsızlık-Sorumsuzluk-Bilinçsizlik	18	K1, K2, K3, K7, K9, K10, K11, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24
Bencilik-Kasıt	9	K1, K2, K3, K6, K9, K14, K18, K20, K24
İhmal	3	K1, K14, K19
Nezaketsizlik	1	K6

Tablo 5'te yer alan verilere bakıldığında toplumun sahip olduğu çevre bilincine ilişkin katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan hususun “duyarsızlık-sorumsuzluk-bilinçsizlik” olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla “bencilik-kasıt” ve “nezaketsizlik” takip etmektedir. Katılımcılara ait şu ifadeler ise dikkat çekmektedir:

*“İnsanlar bu konularda çok duyarsız...Halbuki her yeri kendi evimiz gibi, kendimize aitmiş gibi düşünmeliyiz.” (K4)*

*“Günümüz insanların birçoğu nezaketsiz ve düşüncesiz olup ben merkezci davranarak çevreye ve insanlara zarar vermektedir.” (K6)*

*“Yeteri kadar geri dönüşüm kutusu bulunmaması.” (K17)*

*“İnsanların bu konuda sorumluluk almadığını düşünüyorum dolayısıyla nasıl olsa çöpçü temizler diyerek pervasız davrandıklarını düşünüyorum.” (K18)*

*“... Teknolojik gelişmeler ve bilimsel ilerlemelerle beraber insan aklının çok üst seviyelere ulaşmasıyla insanın kendisini doğaya hâkim olma ve doğa ve çevreyi itaat altına alma endişesine taşıdığı ve bununla birlikte dünyaya hunharca kendi istekleri için kullanma amaçları olduğunu düşünüyorum” (K20)*

Tablo 5'te yer alan verilerden ve öne çıkan katılımcı görüşlerinden yola çıkarak İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, çevre bilincine ilişkin toplumda var olan duruma yönelik çalışmanın giriş kısmında belirtilen “bilinçsizlik” ya da “kasıt” durumunu doğruladıkları veya bu duruma yönelik doğru yorumda buldukları söylenebilir.

## 4.2. Din Eğitimi ve Çevre Bilinci İlişkisi

### 4.3. Dinin Çevreye Yaklaşımı

Araştırmancının çalışma grubunu oluşturan katılımcılara dinin (İslam) çevreye yaklaşımına ilişkin sorulan sorulara alınan cevaplar Tablo 6'da yer aldığı şekilde kodlara ayrılmıştır.

Tablo 6: İlahiyat Öğrencilerinin Dinin Çevreye Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

Kodlar	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Yeryüzünde düzenin korunması	13	K1, K3, K4, K6, K8, K9, K13, K14, K16, K19, K21, K20, K23
Yaratan'ın emaneti- mabet	11	K1, K2, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K18, K20, K21
Adalet ve yaratılan hakkı	10	K5, K6, K11, K12, K14, K16, K18, K19, K20, K22
İsraftan kaçınma	2	K2, K9

Tablo 6'da yer alan verilere bakıldığında dinin çevreye yaklaşımına ilişkin katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan hususun "yeryüzünde düzenin korunması" olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla "Yaratan'ın emaneti-mabet", "adalet ve yaratılan hakkı" ve "israftan kaçınma" takip etmektedir. Dikkat çeken katılımcı ifadeleri ise şu şekildedir:

*"Çevreyi temiz tutmamızı ve emanet olduğunu söyleyerek daha yaşanılır bir hayatı bize sunmaya çalışır. Bunun sonucunda da Müslüman yaşadığı yeri güzelleştirir."* (K1)

*"Dinin çevre sorunlarına yaklaşımı çevreyi koruma yönünde olduğu için yapmamız gereken şeyleri bize emretmektedir. Örnek olarak peygamberimizin şahsiyetini gösterebiliriz"* (K8)

*"Temizlik imandandır, yoldan bir taş kaldırmak sadakadır. İslam'ın çevreye yaklaşımını (çevreyi korumasını) şu hadisle özetleyebilirim: "Kıyamet kopacak olsa bile elinizdeki fidanı dikişiniz." (K12)*

*"Hz. Peygamber efendimiz (sas.) bu konuda bizim için iyi bir misaldir. Savaş hukukunda bile yeşile zarar vermeyeceksin diyen ve savaş olmasa dahi çevremizi kirletmemizin hak ihlali olduğunu öne süren bir dinimiz var."* (K14)

*"Yeryüzünü birer mescit anlayışında görerek bilinç aşılacaktır."* (K15)

*"... Tüm var olanların Allah'ın mülkiyetinde olduğunu unutmadan insanın ölçülü bir tasarruf hakkı vardır. Aynı zamanda Allah'ın çok mühim tuttuğu bir mevzu da kul hakkıdır bizim çevrede yaptığımız tasarruflar eğer başka bir insanın veya hayvanın hakkını ihlal ediyorsa bu da bir suçtur."* (K18)

Dinin (İslam) çevreye yaklaşımında “Göğü Allah yükseltti ve mizanı (dengeyi) o koydu. Sakin dengeyi bozmayınız” (er-Rahman 55/7-8) ayeti ile “Temizlik imanın yarısıdır” (Müslim, 1992, Tahâret, 1) ve “Yarın kıyametin kopacağını bilseniz bile, bugün elinizdeki fidanı dikiñ” (el-Buhârî, 1990, s. 168) hadislerinin öne çıkarılması dikkat çekmektedir. Burada Kur’an ayetlerinde evrendeki dengeye ve düzenin bozulmamasına dikkat çekildiği, temizliğin özellikle vurgulandığı (el-Müddessir 74/4), Allah’ın kuluna olan sevgisinin bir vesilesi olarak sunulduğu (el-Bakara 2/222) ve İslam dinine inanan birey tarafından günde beş kez yerine getirilmesi gereken namazın ön şartı olduğu (el-Mâide 5/6) da İslam’ın çevreye yaklaşımı açısından üzerinde durulması gereken bir husustur. Yine bu konuda bir İslam bilgini olan Karadâvî çevreyi korumayı dini korumakla eş değer görmüş, çevreye karşı sorumsuzca davranılmasının, insanın halifelik görevine aykırı düştüğünü, insanın “Allah’ın arzında ve mülkünde halife olduğunu ve yaptıklarının hesabını vereceğini” unutmaması gerektiğini ifade etmiştir (el-Karadâvî, 2019, s. 53). Dolayısıyla katılımcıların bu ayet ve hadisleri ön plana çıkarması, İslam dinini aslî kaynaklarının ve bu kaynaklarda geçen metinlerin İslam bilgileri tarafından yorumlanmasının katılımcılardaki bir tezahürü olarak görülebilir.

#### 4.2.2. Çevre Bilincinin Kazandırılmasında Din Eğitiminin Rolü

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara çevre bilincinin kazandırılmasında din eğitiminin rolüne ilişkin sorulara alınan cevaplar Tablo 7’de yer aldığı şekilde kodlara ayrılmıştır.

**Tablo 7: İlahiyat Öğrencilerinin Çevre Bilincinin Kazandırılmasında Din Eğitiminin Rolüne İlişkin Görüşleri**

Kodlar	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
İslam Peygamberi’nin yaşamsal örnekliliği	16	K1, K2, K3, K4, K7, K8, K9, K12, K13, K14, K16, K17, K20, K22, K24
İnsan-din-çevre ilişkisi (dinin çevreye yönelik inanana yüklediği sorumluluk)	12	K6, K7, K8, K9, K10, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K23
Ayetlerin muhatabı kuşatıcılığı	10	K1, K2, K3, K4, K7, K13, K16, K17, K20, K22
İslam ahlaki-adalet-kul hakkı bilincinin inşası	7	K5, K14, K15, K17, K18, K19, K20

Tablo 7’de yer alan verilere bakıldığında çevre bilincinin inşasında din eğitiminin rolüne ilişkin katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan hususun “İslam Peygamberi’nin yaşamsal örnekliliği” olduğu görülmektedir. Burada İslam Peygamberi’nin yaşamından ve hadislerinden önemli ölçüde istifade edilebileceği vurgusu öne çıkmaktadır. Bunu sırasıyla “insan-din-çevre ilişkisi (dinin çevreye yönelik inanana yüklediği sorumluluk)”, “ayetlerin muhatabı kuşatıcılığı” yani ayetlerin inanan kimse üzerindeki etkileri ve “İslam ahlaki-adalet- kul hakkı bilincinin inşası” takip etmektedir. Konuya ilişkin öne çıkan katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Çevreye ve çevredekilere nasıl davranılması gerektiği ayet, hadis ve nasihatlerle vurgulanmalıdır.” (K4)*

*“Din insana hayat biçimini öğretir ve eğer çevre ile ilgili bir söylemde bulunulmuşsa ona o dinin mensupları uyar. Örneğin; “Temizlik imandandır” sözü özellikle çevreye karşı nasıl davranmamız gerektiği ile ilgili bize ihtar yapmaktadır.” (K9)*

*“Çevre kurallarının dinî boyutunu ele alarak manevi olarak bireyler bilinçlendirilmelidir.” (K11)*

*“Ayet ve hadislerin öğretimi çevre bilincinin oluşmasında önemli rol oynuyor. Çünkü inanan biri ayet ve hadisleri hayatında yaşam pratiklerine dönüştürüyor. Yani dini bilen ve öğrenen insan bir adım daha önde oluyor.” (K13)*

*“Din, iyi şeylere yönlendirir. Kötülükten nehyeder. Çevremiz bize Allah’ın emanetidir. Din Eğitiminin rolü ise dinin, insan hakkına ve çevreye verdiği önemdir. Din üzerinden bunlar anlatılabilir...” (K14)*

*“...insanın fitratında olan dinî duygunun harekete geçirilmesi ve çevre ilişkisinin kurulması çevre bilincini kuvvetlendirecektir.” (K17)*

*“Etiğin kaynağının din olduğunu düşünenlerdenim. Bu yüzden etiği en iyi şekilde, en dengeli biçimde insana yerleştirmek din eğitimi ile olabilir. Din eğitiminin, kul hakkını ve Allah hakkını içinde barındırması bu bilincin güçlenmesinde veya sahip olunmasında daha etkili olacaktır.” (K18)*

*“Din, bizlere bu sorunlara karşı bir tavır almamızda motivasyon sağlayabilir. Bunu inanç temelli hale getirerek duyarlı bir tutum sergilememize bunu ahlaka dönüştürmemize katkıda bulunabilir.” (K19)*

*“... Gerçekten dinini iyi anlayıp uygulamaya çalışan bir birey bütün bu çevre problemlerine karşı sorumluluk sahibi olacak ve duyarlı bir birey olacaktır. Kişinin anne babasından ve hocalarından aldığı dinî eğitim, doğaya, insanlığa, hayvanlara çevresindeki her canlıya nasıl davranması gerektiğinin bilincinde olarak yetişmesinde mutlaka etkili olacaktır.” (K22)*

Çevre bilincinin kazandırılmasında din eğitiminin rolüne ilişkin katılımcılar tarafından öncelikli olarak İslam Peygamberi’nin yaşamsal örnekliğiyle, yani bir insan olarak bu konuda örnek teşkil edecek söylem ve eylemleriyle ön plana çıkarılmış olduğu görülmektedir. Bu, insanlığın bilinçlendirilmesi hususunda örnek teşkil edecek bir önderin varlığının önemini ortaya koyması açısından dikkate değerdir. Yine bu durum, din eğitiminde çevre bilincinin kazandırılması açısından kullanılacak argümanlar yönüyle önemli ipuçları veren bir durum olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte katılımcılar tarafından dinin inanan üzerindeki yaptırım gücünün önemine de dolaylı olarak vurgu yapıldığı görülmektedir. Öyle ki, katılımcılar gerek insan-din-çevre ilişkisi bağlamında



gerekse kutsal metinlerin muhatabı kuşatıcılığı ve İslam ahlakı-adalet-kul hakkı kavramları bağlamında dinin birey üzerindeki yaptırım gücüne ve bireyde fitrî olarak var olan dinî duygunun harekete geçirilmesine dikkat çekmişlerdir. Bu ise dinin çevreye ilişkin bireye yüklediği sorumluluğun bireyin zihninde doğru bir biçimde karşılık bulması ile mümkün olacak bir durumdur. Dolayısıyla bireye verilecek doğru ve yerinde bir din eğitiminin, bireydeki dinî duygunun harekete geçirilmesinde ve bireyin çevreye yönelik sorumluluk bilinci ile davranış sergilemesinde önemli bir rol oynayacağı söylenebilir.

### 4.3. Çevre Bilincinin İnşası

#### 4.3.1. İlahiyat Fakültelerinde Çevre Bilincinin Kazandırılması

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara İlahiyat Fakültelerinde çevre bilincinin kazandırılmasına yönelik hangi faaliyetlerin yapıldığına ilişkin sorulan sorulara alınan cevaplar Tablo 8’de yer aldığı şekilde kodlara ayrılmıştır.

**Tablo 8: İlahiyat Öğrencilerinin İlahiyat Eğitiminde Çevre Bilinci Kazandırılmasına Yönelik Faaliyetler İlişkin Görüşleri**

Kodlar	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Derslerde ayet ve hadisler üzerinden değinilmesi	16	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K9, K11, K12, K15, K16, K17, K18, K20, K22, K24
Grup etkinlikleri, projeler	8	K1, K3, K5, K7, K18, K21, K23, K24
Konferans ve panel faaliyetleri	5	K4, K9, K10, K17, K23
Hocaların öncülüğündeki etkinlikler (Rol-model)	3	K13, K20, K22
Seçmeli dersler	3	K1, K3, K14
İmkân tanıma/ fırsat verme	1	K5

Tablo 8’de yer alan verilere bakıldığında İlahiyat eğitiminde çevre bilinci kazandırılmasına ilişkin katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan hususun çevreye “derslerde ayet ve hadisler üzerinden değinilmesi” olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla “grup etkinlikleri, projeler”, “konferans ve panel faaliyetleri”, “hocaların öncülüğündeki etkinlikler (rol-model)”, “seçmeli dersler” ve “imkân tanıma/fırsat verme” takip etmektedir. Katılımcılara ait şu ifadeler dikkat çekmektedir:

*“...İlahiyatta Hadis dersinde çevre temizliğinin önemi üzerinde peygamberimizin hadislerini öğrendik. “Çevre ve İnsan” isminde de seçmeli bir dersimiz vardı. Bunlar yapacağım çevre faaliyetlerinde beni bilinçlendirdi.” (K1)*

*“Hadis derslerinde çevre sorunlarına değiniliyor. İslam Felsefesi dersinin çevre ahlakı konusunda da bu sorunlara yer veriliyor.” (K3)*

*“... Fakülte girişinde gelişi güzel sigara içen öğrenciler vardı. Bazı hocalarımız ve arkadaşlarımız sigara dumanından rahatsız olunca sigara içme alanları oluşturuldu.” (K5)*

*“Hadis dersinde, örnek aldığımız efendimizin çevreye insanlara hayvanlara duyduğu saygı sevgiyi kendi hayatımıza uygulamamız gerektiğini yeteri kadar öğreniyoruz.” (K8)*

*“Çevre bilinci üzerine seminerler ve konferanslar veriliyor.” (K10)*

*“Hocalarımızın Uludağ gezileri oluyor ve çevreyi düzenleyici çalışmalar oluyor” (K13)*

*“Çöp toplama uygulamaları, geri dönüşüm faaliyetleri” (K18)*

*“...İlahiyat Fakültesinde hocaların tavırlarını kıyaslama ve mizacı hoş görülenin benimsenmesi...” (K22)*

*“Çevre temizliği konusunda bilinçlendirme ve çöp kutuları yerleştirme faaliyeti ve afişler.” (K23)*

*“... Fidan dikme ve ağaçlandırma çalışması yapılmıştı...” (K24)*

Tablo 8’de yer alan verilerden ve katılımcı görüşlerinden hareketle İlahiyat Fakültelerinde çevre bilincinin kazandırılmasına yönelik farklı derslerde gerek açık gerekse örtük olarak kutsal metinler bağlamında çevreye ve önemine değinildiği, bazılarında konuya ilişkin seçmeli derslerin konulduğu, hocaların çevre etkinlikleri düzenlediği, grup etkinlikleri kapsamında projelerin yapıldığı ve çeşitli konferans-panel gibi faaliyetlerin düzenlendiği söylenebilir. Dolayısıyla tüm bunlar, İlahiyat Fakültelerinde çevre bilinci kazandırılmasına yönelik -her ne kadar bu fakültelerin tamamında uygulama birliği olmasa da- diğer fakültelere örnek teşkil edecek nitelikte çeşitli etkinliklere yer verildiği ve konuya ilişkin bu fakültelerde bir gayretin olduğu yönünde değerlendirilebilir.

#### **4.3.2. Çevre Bilincinin Kazandırılmasına İlişkin Öğrencinin Bireysel Faaliyetleri**

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara topluma çevre bilincinin kazandırılmasına yönelik yapmış oldukları bireysel faaliyetlere ilişkin sorulara sorulara alınan cevaplar Tablo 9’da yer aldığı şekilde kodlara ayrılmıştır.

**Tablo 9: İlahiyat Öğrencilerinin Çevre Bilincinin Kazandırılmasına Yönelik Bireysel Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri**

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcı Sayısı</b>	<b>Katılımcılar</b>
Telkin- uyarı	23	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24
Yaparak yaşayarak örnek olma	13	K1, K2, K3, K5, K6, K10, K12, K14, K17, K18, K19, K20, K24
Kulüp ya da STK faaliyetleri	8	K2, K4, K7, K8, K10, K17, K19, K21
Tepki gösterme	6	K6, K7, K11, K12, K16, K17
Sosyal sorumluluk projeleri	3	K1, K10, K18

Sosyal medya etkinlikleri, paylaşımları	2	K3, K4
---	---	--------

Tablo 9’da yer alan veriler incelendiğinde çevre bilincinin kazandırılmasına yönelik öğrencinin bireysel olarak yaptığı faaliyetlere ilişkin katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan hususun “telkin-uyarı” olduğu görülmektedir. Hatta hemen hemen tüm katılımcıların çevre bilincinin inşasına yönelik telkin ya da uyarı yaptıklarını vurguladıkları görülmektedir. Bu, 24 katılımcıdan 23’ünün vurguladığı bir husus olması açısından dikkat çekmektedir. Bu durum, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çevre sorunlarına ve etiğine ilişkin asgari telkin ve uyarı yapma düzeyinde bir bilince ve farkındalığa sahip olduklarını göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bunu sırasıyla “yaparak yaşayarak örnek olma”, “kulüp ya da STK faaliyetlerine katılma”, “teпки gösterme”, “sosyal sorumluluk projelerinde yer alma” ve “sosyal medya etkinlikleri, paylaşımları” takip etmektedir. Konuya ilişkin katılımcıların şu görüşleri öne çıkmaktadır:

*“Temizlik imanın yarısıdır diyerek çöp konusuna dikkat ediyoruz. Yerden bir taş kaldırmak sadakadır. Güzel söz sadakadır diyerek güzel işler yapıyoruz.” (K5)*

*“Önce onu nazik bir şekilde uyarırım çevrenin bizim için değerli olduğunu anlatmaya çalışırım eğer anlamaz ise ona tepkimi gösteririm o kişiden uzaklaşırım.” (K6)*

*“Gönüllülük çalışmalarına katıldım. Çevre sorunlarına ilişkin okulumda tüketim bilinci ve geri dönüşüm hakkında bilinçlendirmek amaçlı bir sunum yaptım.” (K10)*

*“Fakültemde bulunan çevre kulübüne üyeyim ve gerektiği zamanlarda afişler düzenliyoruz.” (K17)*

*“Geri dönüşüm faaliyetleri yapıyoruz. Dahası çevrenin de bizler üzerinde hakkı olduğunu düşünerek hareket ediyoruz.” (K18)*

*“Üniversitenin ilk yıllarından beri STK’lara ve gençlik merkezlerine gönüllü olarak katılmaktayım. Faaliyet olarak orman temizleme vb. gibi birçok etkinliğe katıldım ve katılmaya devam ediyorum.” (K21)*

Tablo 9’da yer alan verilerden ve katılımcı görüşlerinden hareketle İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çevre bilinci kazandırmaya yönelik diğer insanlara telkin ve uyarıda bulunduğu söylenebilir. Katılımcı sayısının 24 olduğu dikkate alındığında 23 katılımcının çevre bilinci kazandırmaya yönelik çevresindeki insanlara telkin ve uyarıda bulunması önemi yadsınamaz dikkate değer bir durum olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, topluma çevre bilinci kazandırmaya yönelik yaparak-yaşayarak örnek olma, kulüp ve STK faaliyetleri içerisinde yer alarak toplumu konuya ilişkin bilinçlendirme, sosyal sorumluluk projelerinde yer alma, sosyal medya paylaşımları ile sosyal medyada konunun önemine dikkat çekme ve gerektiğinde tepki gösterme gibi aktif

tavır sergilemeleri almış oldukları din eğitiminin etkileri ve fitri olarak içlerinde var olan dinî duygunun, dinin çevreye verdiği önem bağlamında harekete geçirilmiş bir tezahürü olarak yorumlanabilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada “İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin, çevre sorunları ve etiğine ilişkin bir bilincin inşasında din eğitiminin rolüne dair görüş, deneyim ve önerileri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda “Çevre Sorunları ve Etiğine İlişkin Farkındalık ve Toplumsal Çevre Bilinci”, “Din, Din Eğitimi ve Çevre Bilinci İlişkisi” ve “Çevre Bilincinin Kazandırılması” temaları altında çeşitli sorular İlahiyat Fakültesi öğrencilerine yöneltilmiş ve temel problemle birlikte yedi alt probleme cevap aranmıştır. Buna göre;

İlahiyat Fakültesi öğrencileri, çevre sorunlarına ilişkin literatürde belirtilen “hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, ormansızlaştırma, bitki ve hayvan türlerinin azalması, gürültü kirliliği, görüntü kirliliği, atıklar ve nükleer tehdit” (Gürcüoğlu, 2012; Karataş, 2013; Yıldırım, 2019) gibi sorunlara değinmekte ve bunları çevre sorunu olarak görmektedirler. Bu durum, İlahiyat öğrencilerinin çevre sorunlarına karşı belirgin bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Oğuz ve arkadaşlarının araştırmasında, üniversite öğrencileri tarafından belirtilen çevre sorunlarına ilişkin en belirgin sorunların, kirlilik temelli sorunlar olduğu ifade edilmiştir (Oğuz vd., 2011, s. 38). Bu araştırmada da “Çevre Sorunları” kategorisinde ilk iki kodlamayı oluşturan “çöp, atıklar ve israf” ve “hava, su ve toprak kirliliği” de kirlilik temelli sorunlardır. Bu bağlamda araştırmada ulaşılan nitel veriler ile Oğuz ve arkadaşlarının (2011) ulaştığı nicel veriler birbirini destekler niteliktedir.

Öğrenciler, çevre etiğine ilişkin literatürde yer alan kavramsal tanımlamalara (Birden, 2016, s. 5; Karaca, 2007, s. 4) değinmekle birlikte çevre etiğini, insanın kendisi dışındaki varlıkların farkında olması, çevreye ilişkin duyarlılık, toplum kurallarına riayet, insanın çevreye karşı görevleri, çevredeki doğal düzen ve en önemlisi dinî bir temeli ifade eden yaratılan hakkına riayet olarak tanımlamaktadırlar. Burada yaratılan hakkının vurgulanmış olması, öğrencinin dünyayı ve çevresini algılama biçimine ve bunları, yaratanın bir emaneti görerak yaklaşım tarzını belirlemesine, dinin ve din eğitiminin yansımasını göstermesi açısından önem arz etmektedir. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çevre etiği kavramına ilişkin bu yaklaşımı, Yaran tarafından “İslam çevre etiğine ait, 4 kuram, 8 ilke ve 16 buyruk” olarak sunulan perspektifin (Yaran, 2008, s. 133) İlahiyat öğrencilerindeki kavramsal bir karşılığı olarak değeriendirilebilir.

Katılımcılar tarafından toplumda var olan çevre bilincine ilişkin daha çok bir bilinçsizlik durumu vurgulanmış olup bu durum, duyarsızlık, sorumsuzluk ve bilinçsizlik şeklinde ifade edilmiştir. Bununla birlikte toplumun çevreye yaklaşımında bencillik ve kasıt, ihmal ve nezaket yoksunluğu olduğunu ifade edenler de olmuştur. Yine literatürde yer alan diğer çalışmalarda, toplumun sahip olduğu çevre bilincine yönelik ulaşılan sonuçlarla bu çalışmada ulaşılan ve katılımcı ifadelerinde duyarsızlık, sorumsuzluk ve bilinçsizlik şeklinde

tezahür eden sonuç birbirini desteklemektedir (Öner & Koruklu, 2020, s. 104-105; Talas, 2010, s. 78). Bu durum, çevrenin kendisi için bir nimet (İbrahim 14/32-33; Lokman 31/20; el-Casiye 45/13) ve kendisine bir emanet (el-Ahzâb 33/72) olarak nitelendirildiği Müslüman bireylerin oluşturduğu bir toplum için tartışmaya açık olup öze dönük toplumsal bir muhasebeyi gerektirmektedir.

İlahiyat Fakültesi öğrencileri, dinin çevreye yaklaşımını, İslam dininin ana kaynakları olan Kur'an ve hadisler temelinde açıklamaya çalışmışlardır. Burada dinin çevreye yaklaşımına ilişkin öğrenciler tarafından daha çok yeryüzünde düzenin korunması üzerinde durulurken bunu, yaratanın emaneti- mabet, adalet- yaratılan hakkı ve israftan kaçınma şeklinde ifade edilen yaklaşımlar takip etmiştir. Literatürde yer alan çoğu çalışmada çevre sorunlarının insan kaynaklı (Baykal & Baykal, 2014; Keleş, 1997; Ocak, 2016, s. 70; Ünverdi, 2013; Yıldırım, 2012) olduğunun ifade edildiği göz önünde tutulursa dinin, muhatabına “yeryüzünde bozgunculuk yapmayın” (el-Â'raf 7/56) diyerek evrendeki düzenin korunmasına vurgu yapmasının ne anlam ifade ettiği daha anlaşılır olacaktır. Dinin çevreye yaklaşımında “Temizlik imanın yarısıdır.” ve “Yarın kıyametin kopacağını bilseniz bile, bugün elinizdeki fidanı dikiñ.” hadislerinin öne çıkarılması da yine dikkat çeken bir husustur. Bu iki hadisin, örgün ve yaygın eğitimde gerçekleştirilen çeşitli etkinliklere motivasyon kaynağı olması (Akdağmadeni Müftülüğü, 2023; İlahiyat Fakültesi, 2022; İsmail Fakirullah Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2019; Ümmü Gülsüm Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2023), İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bu iki hadis temelinde ifade ettikleri yaklaşımı destekler niteliktedir. Burada Seki tarafından da ifade edildiği gibi İslam Peygamberi'nin, bu ve benzeri tavsiyelerini bir ibadet olarak nitelendirerek bir Müslümanın çevreye yönelik müspet özellik taşıyan her faaliyetinden sevap kazanacağını belirtmesi, bununla da Müslümanların ibadet kavramını oldukça geniş bir açıdan ele alarak çevreyi imar edenlerden olmalarını arzulamış olması (Seki, 2010, s. 81), katılımcıların İslam'ın çevreye yaklaşımı konusundaki görüşlerini daha çok hadisleri ön plana çıkararak ifade etmelerindeki temel neden olarak değerlendirilebilir. Yine burada İslam'ın çevreye ve çevre etiğine ilişkin yaklaşımını belirgin bir şekilde ortaya koyması ve katılımcıların konuya ilişkin ifadelerini teorik zeminde desteklemesi açısından Yaran'ın daha önce zikredilen çalışması da önem arz etmektedir (Yaran, 2008, s. 133).

Katılımcılar, İlahiyat eğitimi süresince çevre bilincinin kazandırılmasına yönelik hocalar tarafından derslerde ayet ve hadislerle konuya değinilmesi, arkadaş grup etkinlikleri veya dersler kapsamında yapılan proje ve ödevler, fakülte tarafından gerçekleştirilen konferans ve panel faaliyetleri, yine konuya duyarlı hocaların öncülüğünde yapılan etkinlikler ve bu etkinliklerde hocanın öğrenciye dönük rol-model davranışlar sergilemesi, sınırlı sayıda fakültede çevreye ilişkin seçmeli derslere veya üniversite ortak seçmeli ders havuzundan çevre ile ilişkili derslerin alınmasına öğrencinin teşvik edilmesi ya da buna imkan verilmesi, çevreye karşı duyarlılığı düşük bireylere yönelik farkındalık kazandırmayı amaçlayan faaliyet ve etkinliklerin gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Burada katılımcılar tarafından

belirtilen seçmeli dersler vurgusu geleceğin din eğitimcilerinin çevre farkındalığının artırılması açısından önem arz etmektedir. Bu konuda daha önce yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar, bu vurguyu destekler niteliktedir (Erdal vd., 2013, s. 60-65; Gül vd., 2018, s. 23; Teksöz vd., 2010, s. 317).

Öğrenciler tarafından çevre bilincinin kazandırılmasında din eğitimin rolüne ilişkin İslam Peygamberi'nin yaşamından ve hadislerinden örnekler sunularak çoğunluğu Müslüman bireylerden oluşan toplumumuzda, çevre bilincinin kazandırılmasına yönelik İslam Peygamberi'nin örnek yaşamına dikkat çekilmesi ve onun çevreye yaklaşımından hareketle bir çevre bilincinin inşa edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte ayetlerin muhatabı kuşatıcılığı, dinin çevreye yönelik inanana yüklediği sorumluluk, İslam ahlakı, adalet ve kul hakkı bilincinin inşası gibi inanan üzerinde doğrudan bağlayıcılığı bulunan ve inanan için yol haritası niteliğinde olan bir çerçeve çizilmiştir. Din gerek ayet gerekse hadislerde yer alan çeşitli emir ve tavsiyelerle, nehiy ve yasaklarla insanın çevreye ilişkin davranışlarının sınırını çizmektedir. Burada aslolan dinin bu emir ve tavsiyeleriyle nehiy ve yasaklarını yerine getirecek bir motivasyona sahip olması için bireylerde dinî duygunun gelişiminin sağlanması gerektiğidir. Dinî duygunun gelişimi ise dinin aktarımı, din eğitimi gerçekleştirecek öğretmenler ya da din görevlisinin rol-model davranışlarının muhatabına yansımaları, din öğretimi ve bireyde dinî davranış değişikliğini içeren din eğitimi ile mümkün olmaktadır. O sebeple genelde bir bilinç inşasında özelde ise çevre bilincinin inşasında din eğitiminin rolü, yadsınmaz işlevselliği olan bir eğitim gerçeği olarak durmaktadır.

İlahiyat Fakültesi öğrencileri, toplumda çevre bilincinin kazandırılmasına yönelik telkin-uyarı, yaparak yaşayarak örnek olma, kulüp ya da STK faaliyetleri, tepki gösterme, sosyal sorumluluk projeleri, sosyal medya etkinlikleri ve paylaşımları gibi çalışmalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hemen hemen tamamı tarafından, çevrede yaşanan olumsuz durumlarda, gördüğü olumsuzluğa engel olmak ve muhatabını çevre konusunda bilinçlendirmek için asgari olarak telkin ya da uyarıda buldukları belirtilmiştir. Bunun 24 katılımcının 23'ü tarafından belirtilmiş olması, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin çevre bilincine ilişkin asgari telkin ve uyarı yapma düzeyinde bir farkındalığa sahip olduklarını göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Araştırmanın verilerinden hareketle ulaşılan temel sonuç şudur:

Yeryüzünde düzenin korunması ve bunun neticesinde tüm canlıların daha iyi bir çevrede dahası iyi bir dünyada yaşamaları, insanoğlunun, çevrenin kendisine bir emanet olduğu bilinciyle hareket etmesine ve bu bilinçle kendisi dışındaki varlıklara yaklaşmasına bağlıdır. Bunun sebebi, çevreye zarar vererek imha edecek olanın da çevreyi koruyup geliştirerek imar edecek olanın da insanoğlunun kendisi olmasıdır. Ona bu bilincin kazandırılması gerekmektedir. Bu ise eğitimle mümkündür. O sebeple bireyin eğitiminde, konuya ilişkin faydalanılacak olan her türlü imkânın değerlendirilmesi ve seferber edilmesi

gerekmektedir. Bunların başında da insanın iç motivasyon kaynağı olan dinî duygunun harekete geçirilmesi gelmektedir. Dinî duygunun harekete geçirilmesinde, dinin temel kaynağını oluşturan Kur'an ayetlerinin ve hadislerin mottosunu oluşturduğu çeşitli ders, etkinlik ve faaliyetler gibi çabalar önem arz etmektedir. Bu da günden güne artan çevre sorunlarına ve bu sorunlara çözüm üretmeyi amaçlayan çevre etiğine ilişkin bir bilincinin inşasında, din eğitiminin işlevselliğinden gerek örgün eğitimde gerekse yaygın eğitimde yararlanılmasını gerekli kılmaktadır. Din eğitimi, çevre sorunları ve etiğine ilişkin bir bilincin inşasında, bireyin dinî duygularına hitap ederek bu duyguları harekete geçirmesi yönüyle önemi yadsınamaz ve görmezden gelinemez bir işlevselliğe sahiptir. Katılımcı görüşleri de bu bağlamda şekillenmekte ve bir bütün olarak sonuca bağlanmaktadır.

Araştırmanın neticesinde şu öneriler sunulabilir:

1. Çevre bilincinin kazandırılması hususu bir bütün olarak düşünülmelidir. Bu sebeple çevre bilincinin kazandırılmasında etkili olacak tüm imkânlar seferber edilmelidir. Bunların başında ise din eğitimi gelmektedir.
2. İlahiyat Fakülteleri programlarına, öğrencilerin çevre sorunları ve etiğine ilişkin - yalnızca dinî temelli değil bilimselliği de içeren bir yetkinlik ve donanımda eğitim almalarına imkân tanıyacak nitelikte- proje temelli dersler konulabilir.
3. İlahiyat Fakülteleri bünyesinde konuya ilişkin ders dışı etkinliklere daha fazla yer verilerek öğrenciler bu etkinliklere yönlendirilebilir.
4. İlahiyat Fakültesi öğretim elemanları çevreye ilişkin öğrenci kulüplerinin kurulmasında öğrencilerini teşvik edebilir ve etkin kulüp faaliyetlerinin planlanmasında aktif rol üstlenebilirler.
5. İlahiyat Fakültelerinin öncülüğünde ayet ve hadislerin mottosunu oluşturduğu temel çevre etkinlikleri düzenlenerek -diğer fakülte öğrencilerine de hitap edecek bir şekilde- öğrencilerde yaparak-yaşayarak doğal çevre farkındalığı oluşturulabilir.
6. Konunun bilimsel olarak özellikle din eğitiminin çevre bilincine ilişkin etkisinin ortaya konulabilmesi için nicel yöntemle müstakil olarak çalışılması gerekmektedir. Bu bağlamda spesifik araştırmalar yapılabilir.

#### **Kaynakça**

- Akdağmadeni Müftülüğü, Y. (2023). *"Temizlik İmandandır" parolası ile çevre temizliği*. <https://yozgat.diyaret.gov.tr/akdagmadeni/sayfalar/contentdetail.aspx?MenuCategori=Kurumsal&ContentId=722>
- Akın, G. (2007). Küresel çevre sorunları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 43-54.
- Aktaş, H. (2014). İslam'da çevre bilinci ve eğitimi. *Turkish Studies-International Periodical*

*For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 153-170.

- Akyüz, E. (2015). Çevre sorunları ve insan hakları ilişkisi. *ASOS Journal: Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 427-436.
- Ardoğan, R. (2013). İslam'da çevre teolojisinin pratiğe yansımaları: Çevre ahlakı. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Arslan, Ç. (2020). *İslami ve modern epistemoloji bağlamında çevre ve çevre sorunları* [Yüksek Lisans Tezi]. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aybey, S. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4-8. sınıf) ve ihtiyaç odaklı kur'an kursları öğretim programlarında çevre bilincini oluşturmaya yönelik kazanımlar üzerine bir değerlendirme. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 262-288.
- Aydın, M. S. (1991). *Tanrı-ahlak ilişkisi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ayten, A. (2010). 'Sahip Olma' mı 'Emanet Görme' mi? -Çevre bilinci ve dindarlık ilişkisi üzerine bir araştırma-. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(2), 203-233.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma aüreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baykal, H., & Baykal, T. (2014). Küreselleşen dünya'da çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17.
- Bayyığıt, M. (2002). Çevre problematiği ve din. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(14), 39-50.
- Birden, B. (2016). Çevre etiğinde bireyin ahlaki sorumluluğuna kısa bir bakış. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 3(1), 4-14.
- Bozyığıt, A. (2016). İslâm ahlak öğretilerinde çevre bilinci. *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(2), 9-23.
- Buhârî, Muhammed b. İsmail. (1990). *el-Edebü'l-Müfred*. İlmîyye Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. bs). Pegem Akademi.
- Can, R. (2014). Çevre ahlakı ve sorumluluk bilinci. *II. Uluslararası Çevre ve Ahlak Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 1144-1147.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev., E. Karadağ). Nobel Akademik Yayıncılık.



- Çorbacı, O. K. (2023). DKAB öğretim programı ekseninde çevre bilinci. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.17859/pauifd.1270629>
- Ekinci, E. (2008). İslam Dini'nin çevreye ve çevre sorunlarına bakış açısı. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 129-140.
- Erdal, H., Erdal, G., & Yücel, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyi araştırması: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 4, 57-65.
- Görmez, K. (2020). *Çevre sorunları ve Türkiye* (5. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gül, S., Aydoğmuş, M., Çobanoğlu, İ. H., & Türk, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinçlerinin incelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 13-28. <https://doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.002>
- Gürcüoğlu, S. (2012). *Türkiye'de çevre eğitimi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Mülga Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE).
- İlahiyat Fakültesi, S. Ü. (2022). *Fakültemizde 30 Ağaç Toprakla Buluştu. – İlahiyat Fakültesi*. <https://ilahiyyat.sinop.edu.tr/fakultemizde-30-agac-toprakla-bulustu/>
- İsmail Fakirullah Anadolu İmam Hatip Lisesi, S. (2019). *Temizlik İmandan Gelir*. [https://ismailfakirullahihl.meb.k12.tr/icerikler/icerik\\_8191146](https://ismailfakirullahihl.meb.k12.tr/icerikler/icerik_8191146)
- Karaca, C. (2007). Çevre, insan ve etik çerçevesinde çevre sorunlarına ve çözümlerine yönelik yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Karadâvî, Y. (2019). *İslam'da çevre bilinci* (3. Baskı). Nida Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayalı, H. (2018). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 37, 63-69. <https://doi.org/10.14781/mcd.386113>
- Keleş, R. (1997). *İnsan çevre ve toplum*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Keleş, R., & Hamamcı, C. (1998). *Çevrebilim*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Keskiner, E. (2014). Çevre ve din eğitimi: İmam hatip lisesi meslek dersleri kitapları üzerine

- bir inceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 187-215.
- Korukçu, A. (2007). Çevre bilinci oluşturmada yaygın din eğitiminin rolü. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 10(30), 169-192.
- Köylü, M. (2004). Bir ekolojik din eğitimi modeli: Batı örneği. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 20, 67-86.
- Köylü, M. (2006). Sosyal din eğitimi modeli: ABD ve Latin Amerika ülkeleri örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 109-128.
- Köylü, M. (2011). Çevre sorunlarından çevre eğitimine. *Eskiyeni*, 21, 56-64.
- Kur'an Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir* (H. Karaman, M. Çağrırcı, İ. K. Dönmez, & S. Gümüş, Çev.; 3. Baskı). (2007). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Mahmutoğlu, A. (2009). *Kırsal alanlarda çevre sorunlarına etik yaklaşım: Kırsal çevre etiği* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Martı, H. (2014). Çevre ahlâkı ve eğitim: Çevre kirliliği mi, bilinç kirlenmesi mi? *II. Uluslararası Çevre ve Ahlak Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 1501-1508. <https://www.i-sem.info/PastConferences/ISEM2014/ISEM2014/papers/B1-ISEM2014ID244.pdf>
- Martı, H. (2022). *Hadisler ekseninde çevre ahlakı*. Diyanet Vakfı Yayınları.
- Müslim, Müslim b. el-Haccâc. (1992). *el-Câmi' u's-sahîh*. Çağrı Yayınları.
- Nasr, S. H. (2013). *Seyyid Hüseyin Nasr ile mülakat: Din ve çevre üzerine* [Kişisel iletişim].
- Nebevi Hadisler Ansiklopedisi Tercümesi. (2024). *Hadis: «Merhametlilere Rahman merhamet eder. Siz yeryüzündekilere merhamet edin ki, gökteki de size merhamet etsin.»*. Nebevi Hadisler Ansiklopedisi Tercümesi. <https://hadeethenc.com/tr/browse/hadith/8289>
- Neuman, W. L. (2020). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. (Ö. Akkaya, Çev.; Sekizinci Edisyon, 1-2). Siyasal Kitabevi.
- Ocak, H. (2016). Yaratılış/Fitrat kavramı çerçevesinde insan-çevre ilişkisinin ahlaki boyutu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2, 57-71.
- Oğuz, D., Çakıcı, İ., & Kavas, S. (2011). Yüksek öğretimde öğrencilerin çevre bilinci. *Turkish Journal of Forestry*, 12(1), 34-39. <https://doi.org/10.18182/tjf.65605>
- Öner, H., & Koruklu, N. (2020). Toplumda çevre bilinci oluşturulabilir mi? Bir grup üniversite öğrencisinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 94-110. <https://doi.org/10.30803/adusobed.795585>
- Özdemir, İ. (1995). *Çevre sorunları ve İslâm*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

- Özdemir, İ. (1999). Çevre bilincinin gelişiminde çevre ahlakı'nın önemi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 295-316.
- Seki, A. O. (2010). *Hz. Peygamber'in hadislerinde çevre bilinci* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Talas, M. (2010). Çevre bilinci konusunda sivil toplum örgütlerinin önemi. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 2(3), 71-80.
- Teksöz, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 307-320.
- Tinas, D. (2014). Çevre etiği bilincinin oluşumunda din ve din eğitimi faktörü. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 8(16), 267-292.
- Ümmü Gülsüm Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ş. (2023). *Zeytin Fidanlarımızı Diktik*. [https://ummugulsumkaihl.meb.k12.tr/icerikler/icerik\\_13898634](https://ummugulsumkaihl.meb.k12.tr/icerikler/icerik_13898634)
- Ünverdi, M. (2013). Çevre sorumluluğunun teolojik gerçekleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, 189-221.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yaran, C. S. (2008). İslam çevre etiğinin 4 kuramı ve 8 ilkesi: Hiyerarşik bir sınıflandırma denemesi. *Uluslararası Çevre ve Din Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 2.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. Z. (2019). *İnsanın doğal çevre üzerindeki değiştirici rolü ve dini inançların etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, Z. (2012). Kur'an ve çevre sorunları. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, Article 38.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş., & Yılmaz, M. (2005). *Çevre bilimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.



## **The Role of Religious Education in Building Environmental Awareness According to Students of The Faculty of Theology**

**Mehmet Koyuncu**

### **Extended Abstract**

The environment is also the habitat of beings other than humans. The basis of this habitat is the interaction of stakeholders. Therefore, it is possible for human beings to be negatively affected by the negative impact on the environment caused by various human activities. For this reason, people need to act with environmental awareness and make efforts to make the environment more livable. This is possible through education that enables people to be aware of the environment. Religious education, which is based on religious teachings, has a feature that activates people's religious feelings and enables them to become conscious. The students of the Faculty of Theology, who are the religious educators of the future, are employed in formal and non-formal religious education fields after graduation. Considering this, it is important for future religious educators to have an environmental awareness and to equip their interlocutors with this awareness. In this regard, the study aims to reveal the views and experiences of students studying at Theology Faculties regarding the role of religious education in the construction of social awareness regarding environmental problems and ethics. It is also expected that the study will contribute to the development of the curriculum of Theology Faculties based on the views and experiences of the students.

It is important that these students, who are the religious educators of the future, have environmental awareness so that the people they will touch through their education will grow up as environmentally conscious individuals. For this reason, the students of the Faculty of Theology, who are an important stakeholder in religious education, are the focus of this study in terms of environmental problems and ethics. Accordingly, the basic problem of the study was formulated as follows: "What are the views, experiences and suggestions of the students of the Faculty of Theology regarding the role of religious education in building awareness of environmental problems and ethics? Again, the following sub-problems were sought in the study:

1. What problems do the students of the Faculty of Theology face and consider to be environmental problems?
2. What do the students of the Faculty of Theology understand by the concept of environmental ethics?
3. What do the students of the Faculty of Theology think about the environmental awareness in the society?
4. What do the students of the Faculty of Theology think about the approach of religion to the environment?
5. What is the experience of the students of the Faculty of Theology regarding the acquisition or strengthening of their environmental awareness during their theological education?
6. In the opinion of the students of the Faculty of Theology, what is the role of religious education in the development of the individual's environmental awareness?
7. What kind of activities do the students of the Faculty of Theology carry out individually in order to increase their environmental awareness?

A review of the literature reveals the existence of various studies on environmental problems and ethics. In these studies, the environment is mostly addressed theoretically in the context of religion-environment relations. No field study has been found on what Faculty of Theology students think about the issue or how much awareness they have. Addressing the functionality of religion and religious education on an important issue such as environmental awareness will be an important step in terms of correlating social awareness issues with religious education. It is also thought that this study will be an important source in terms of providing field data to those concerned about the awareness status of Theology students on the subject in the structuring of theology undergraduate education and curriculum. In this respect, the study has an original quality.

The research was conducted with a phenomenological design, which is one of the qualitative research method designs. The study group of the research consists of 24 students in the 2nd, 3rd and 4th grades of Theology Faculties in different geographical regions of the Republic of Turkey. Interview was preferred as the data collection tool. 12 questions in the interview form prepared by the researcher were addressed to the participating students and the answers given to these questions were recorded in the forms. In analyzing the data, content analysis was used because it allowed the collected data to be processed in more detail and to be given meanings appropriate to the essence of the research.

The research sought an answer to the main problem defined as "What are the views, experiences and suggestions of the students of the Faculty of Theology regarding the role

of religious education in the construction of awareness of environmental problems and ethics". The results of the research were also reached on the basis of categories such as what problems Faculty of Theology students consider to be environmental problems; what they understand by the concept of environmental ethics; their views on the environmental consciousness existing in society; what they think about the approach of religion to the environment; what kind of experiences they have had during theology education in order to gain or strengthen environmental consciousness; what they think about the role of religious education in gaining environmental consciousness; and what kind of activities they individually do in order to gain environmental consciousness.

In this context, the students of the Faculty of Theology touched upon issues such as air pollution, water pollution, soil pollution, deforestation, loss of plant and animal species, noise pollution, visual pollution, waste and nuclear threat within the scope of environmental problems. This shows that the students of Theology are aware of environmental problems.

The students defined environmental ethics as awareness of beings other than oneself, sensitivity to the environment, compliance with social rules, human duties to the environment, the natural order in the environment, and most importantly, compliance with the rights of the created being, which expresses a religious basis. The emphasis on the rights of the created being here is important in terms of the students' perception of the world and the environment, and determines their approach by seeing them as a trust of the Creator, and shows the reflection of religion and religious education.

The participants emphasized that there is a lack of awareness of the environment in society. This was expressed in terms of insensitivity, irresponsibility and lack of awareness. However, there were also those who stated that there is selfishness and intentionality, negligence and lack of courtesy in the society's approach to the environment. This situation is debatable for a society of Muslim individuals for whom the environment is described as a blessing (Ibrahim 14/32-33; Luqman 31/20; al-Jasiya 45/13) and a trust (al-Ahzab 33/72) and requires a self-referential social accounting.

Again, the participants tried to explain the approach of religion to the environment based on the Quran and Hadiths, which are the main sources of the Islamic religion. Here, the students focused more on the preservation of order on earth in terms of religion's approach to the environment. This was followed by the approaches expressed as trust in the Creator - the Temple, justice - the rights of the created, and avoidance of waste. It is also noteworthy that the hadiths "Cleanliness is half of faith" and "Even if you know that the apocalypse will come tomorrow, plant the sapling you have today" are emphasized in religion's approach to the environment.

Theology students stated that during the theology education, the topics are addressed by the lecturers with verses and hadiths in the classroom, projects and assignments done in

the context of group activities or classes, conference and panel activities organized by the faculty, activities led by lecturers who are sensitive to the topic, and the lecturer's role model behavior towards the students in these activities, Encouraging or allowing students to take elective courses related to the environment in a limited number of faculties or courses related to the environment from the university's common pool of elective courses, and conducting activities and events aimed at raising the awareness of individuals with low sensitivity to the environment. The emphasis on electives mentioned by the participants here is important in terms of raising environmental awareness among Faculty of Theology students.

They emphasized that examples from the life and hadiths of the Prophet of Islam should be presented regarding the role of religious education in creating environmental awareness among students. Again, the students emphasized that in our society, which is mostly composed of Muslims, attention should be drawn to the exemplary life of the Prophet of Islam regarding environmental awareness, and environmental awareness should be built on the basis of his approach to the environment.

The students of the Faculty of Theology stated that they engage in activities such as suggestion and warning, setting an example by doing and experiencing, club or CSO (Civil Society Organizations) activities, showing reaction, social responsibility projects, social media activities, and sharing to raise environmental awareness in the society. Almost all of the students stated that they at least make suggestions or warnings in negative environmental situations they experience in order to prevent the negativity they see and to raise the environmental awareness of the person they are addressing. The fact that this was stated by 23 out of 24 participants is important to show that Faculty of Theology students have an awareness at the level of giving suggestions and warnings regarding environmental awareness.

The basic conclusion drawn from the research data is as follows:

The preservation of order on Earth and the consequent living of all living beings in a better environment depend on human acting with the awareness that the environment is a trust for him and approaching other beings with this awareness. The reason for this is that it is human himself who will damage and destroy the environment, and it is human himself who will protect, develop and improve it. This awareness has to be created in mankind. This is possible through education. For this reason, in the education of the individual, every opportunity that can be used in relation to the subject must be evaluated. The most important of these is the activation of religious feelings, which are the source of human's inner motivation. For this purpose, various lessons, activities and events are important in which the verses of the Qur'an and the Hadiths of the Prophet, which are the basic source of religion, are put on the agenda. This makes it necessary to use the functionality of religious education in the construction of an awareness of environmental ethics aimed at

finding solutions to environmental problems. Religious education has an undeniable functionality in the construction of environmental consciousness, as it appeals to the religious feelings of the individual and activates these feelings. In this context, the opinions of the participants are formed and concluded as a whole.



# İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL PEDAGOJİ İLKELERİNE İLİŞKİN FARKINDALIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mehmet Fatih KAYAN\*\*

e-mail: kayanfatih@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4702-4080>

**Atıf/Citation:** Kayan, M. F. (2024). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 79-95. <https://doi.org/10.53112/tudear.1533592>

## Öz

Eleştirel pedagoji, sosyal, kültürel ve politik bir eşitlik üzerine temellenen, bireyin özgürleşmesi gerektiğini öne süren, öğrenme süreçlerinde diyalog ve sorgulamaya yer verilmesi gerektiğini savunan ve genel itibarıyla bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerektiğini vurgulayan bir öğrenme biçimidir. Eleştirel pedagoji modeli, örgün eğitime yönelik olarak eşitsizlikleri meşrulaştırdığı, otokratik güçlere hizmet ettiği gibi bir dize eleştiri getirmekte ve bahsi edilen problemlerin üstesinden ne şekilde gelinebileceğine yönelik çözüm önerileri sunmaktadır. Eleştirel pedagoji yaklaşımının temsilcileri olan ve kendilerine eleştirel pedagoğlar adı verilen bir grup eğitimciye göre okullarda verilen eğitim öğrencilere tek tipleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunarak onları

---

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğu teyit edilmiştir. Araştırmaya ilişkin etik kurul izni, Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan (Karar No: 2024/181) alınmıştır.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed. Ethics committee permission for the research was obtained from Harran University Social and Human Sciences Ethics Committee (Decision No: 2024/181).

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi – **Article Types:** Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 15.08.2024– **Kabul Tarihi/Accepted:** 12.11.2024

pasifleştirmektedir. Bu çalışmanın amacı ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışma Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki devlet üniversitelerinin ilahiyat fakültelerinde öğrenim görmekte olan 271 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen, toplam 31 maddeden oluşan Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeğinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistikler, ANOVA ve t-testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji farkındalıkları orta düzeydedir. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre eleştirel pedagoji farkındalığı bağlamında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında gerçekleştirilen benzer konulu çalışmalar incelendiğinde diğer branşlardan öğretmen adaylarının da genel olarak orta seviyede bir eleştirel pedagoji farkındalığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinde eleştirel pedagoji ve benzer çağdaş öğrenme akımlarının ana temasını oluşturduğu bağımsız derslerin müfredatlara dahil edilmesi önerisinde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, Eleştirel pedagoji, Eleştirel pedagoji ilkeleri, İlahiyat fakültesi öğrencileri, Öğretmen adayları.

## **EXAMINING THE AWARENESS OF FACULTY OF THEOLOGY STUDENTS REGARDING CRITICAL PEDAGOGY PRINCIPLES IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES**

### **Abstract**

The critical pedagogy approach generally brings a series of criticisms to formal education but also offers numerous suggestions on how to overcome these problems. According to a group of educators who are representatives of the critical pedagogy approach, the education that is provided in schools pacify students by offering them a standardized learning environment. The aim of this study is to examine the views of theology faculty students on the principles of critical pedagogy in terms of different variables. The research, in which the descriptive survey model was used, was conducted with 271 students studying at theology faculties of state universities in various provinces of Turkey. "Scale of Critical Pedagogy Principles" developed by Yılmaz (2009) has been used for the data collection of the study. Descriptive statistics, t test and ANOVA were used for the analysis of the data. According to the results that are obtained from the research, the critical pedagogy awareness of theology faculty students is at a moderate level. In this study, it was determined that there was no significant difference in the context of critical pedagogical awareness according to the variables of gender, level of education and types of high schools. When similar studies in the literature were examined, it was concluded that teacher candidates from other

areas also generally had a moderate level of critical pedagogical awareness. Based on the results that are obtained from the research, it was suggested that courses in which critical pedagogy and similar contemporary learning approaches constitute the main theme should be included in the curricula in pre-service teacher education processes.

**Keywords:** Religious education, Critical pedagogy, Critical pedagogy principle, Faculty of theology students, Pre-service teachers.

## Giriş

Geleneksel öğretmen merkezli eğitim anlayışı her ne kadar dünya genelinde hala yoğun olarak kullanılan eğitim yaklaşımlarından biri olarak karşımıza çıksa da günümüzde bu yaklaşıma ilişkin birçok eleştiri getirildiği de görülmektedir. Bahsi edilen eleştiriler daha çok geleneksel eğitimin öğrencileri belli bir kalıba soktuğu ve onları tek tipleştirdiği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunların yanı sıra geleneksel eğitim yaklaşımında eğitimin bir biçimlendirme süreci olarak ele alındığı, dolayısıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin göz ardı edildiği düşünülmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Geleneksel eğitim modeline yönelik olarak getirilen eleştiriler, eğitimcileri daha özgür ve öğrenci yanlısı bir öğrenme ortamına sahip olabilmeye adına alternatif arayışlara yönlendirmektedir.

Geleneksel eğitim anlayışının öğrenciler üzerinde meydana getirdiği olumsuzlukların ortadan kaldırılması ve onlara daha özgür ve nitelikli bir öğrenme ortamı sunabilmesi amacıyla geliştirilen eğitim yaklaşımlarından biri de eleştirel pedagoji yaklaşımıdır. Eleştirel pedagoji modeli genel itibarıyla örgün eğitime yönelik olarak bir dize eleştiri getirmekte ve bahsi edilen problemlerin üstesinden ne şekilde gelinebileceğine yönelik birtakım reçeteler sunmaktadır. Eleştirel pedagoji yaklaşımının temsilcileri olan ve kendilerine eleştirel pedagoğlar adı verilen bir grup eğitimciye göre okullarda verilen eğitim daha çok egemen güçlere hizmet etmekte, eşitsizlikleri meşrulaştırmakta, öğrencilere tek tipleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunarak onları pasifleştirmekte ve otokratik düzenin devamını sağlamaktadır (Freire, 2003; Illich, 2009).

Eleştirel pedagojinin ortaya çıkışında Rousseau'nun fikirleri önemli bir rol oynamıştır. Nitekim eğitime yönelik radikal denebilecek formda ilk eleştiriler Rousseau'nun felsefi ve pedagojik görüşleri ışığında gerçekleşmiştir (Potur, 2022). Bu doğrultuda eleştirel pedagoji, felsefi bir akım olarak ortaya çıkmış, daha sonraları ise eğitim camiasının ilgi alanına girerek çağdaş bir öğrenme modeli olarak eğitim sistemlerinde kendine yer bulmuştur. Haksızlık ve ötekileştirmelere karşı daha iyi bir eğitim dolayısıyla daha iyi ve daha adil bir dünya hedefiyle hareket eden eğitim bilimcilerin yol göstermesiyle eleştirel pedagoji yaklaşımı öğretim programlarında önemli bir yer edinmiştir (Blake ve Masschelein, 2003).

Eleştirel pedagoji, öğretmen merkezli klasik eğitim anlayışına bir tepki olarak ortaya çıkmış çağdaş bir öğrenme modelidir (McLaren, 2001). Geleneksel eğitimin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmeyi amaç edinen eleştirel pedagoğlardan İlich (2009) okulların toplumun tüm kesimlerine eşit seviyede bir eğitim olanağı sağlayamadığını, Freire (2003) geleneksel eğitim sisteminin öğrencileri yatırım nesnesi öğretmenleri ise yatırımcı olarak ele aldığını, dolayısıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerinde tamamen pasif bir role öğretmenlerin ise mutlak otorite olarak belirlenmesine yol açtığını, Baker (2006) ise zorunlu eğitim modelinin eşit koşullarda eğitim alma olanağına sahip olamayan öğrencileri mağdur ettiğini ve bu nedenle bu sisteme bir son verilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Eleştirel pedagoji yaklaşımının geleneksel eğitim modeline ilişkin olarak yönelttiği en temel eleştirilerden biri tüketim toplumunun devamının sağlanması ve pasif bireylerin yetiştirilmesinde bu modelin bir araç olarak kullanılmasıdır (Öztürk, 2012). Buna karşın eleştirel pedagoji yaklaşımı, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bir reforma ihtiyaç duyulduğunu, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif ve özgür bir role sahip olmaları gerektiğini (İnal, 2010), eğitimin sistemlerinin özgür düşünebilen, eleştirel düşünme becerisine sahip öğrenciler dolayısıyla vatandaşlar yetiştirme amaçlarına hizmet etmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Goomansingh, 2009).

Eleştirel pedagoji yaklaşımının önde gelen isimlerinden olan Giroux'a (2009) göre bu yaklaşımın en temel amacı öğrencilere sorgulama, eleştirme, tartışma vb. becerilerini geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamı sunmaktır. Freire (2003) eleştirel pedagoji modelinin tam anlamıyla hayata geçebilmesi için özgürlükçü eğitimcilerle, bunun için de yine özgürlükçü öğretmen eğitimi programlarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Eleştirel pedagoğlar örgün eğitimin dolayısıyla okulların eleştiriden muaf tutulamayacaklarını dile getirerek okullar aracılığıyla süregelen birtakım eşitsizliklerin altını çizmiş ve bu eşitsizliklerin toplum nezdinde daha fazla görünür olmasını sağlayarak bu yolla onların üstesinden gelmeye çabalamışlardır. Okulların eşitsizlikleri meşrulaştırdığı, egemen güçlere hizmet ettiği, hiyerarşik ve otokratik bir sistemin devamını sağladığı, insanları pasifleştirip tek tipleştirdiği ve içlerindeki özgünlük ve özgürlüğü kısıtladığı vb. söylemler, eleştirel pedagoğların geleneksel örgün eğitim modeline yönelik olarak öne sürdükleri en temel eleştirilerdir (Kayan, 2020).

Öğrenci merkezli çağdaş eğitim yaklaşımının dünya genelinde her geçen gün daha fazla kabul görmesi ve daha çok telaffuz edilir olmasının bir sonucu olarak 21. yüzyıl becerileri adına sıklıkla rastladığımız kavramlardan biri halini almıştır. Yaşamış olduğumuz çağda bireylerin daha güçlü ve nitelikli bir hayata sahip olabilmeleri adına edinmeleri beklenen özellikleri ifade eden 21. yüzyıl becerileri; araştırma, sorgulama, iletişim, merak, üretme, teknoloji okur-yazarlığı gibi birçok kişisel özelliğin yanında eleştirel düşünme becerisini de içerisinde bulundurmaktadır.

21. yüzyıl becerileri her ne kadar ilgili literatürde öğrenciler tarafından geliştirilmesi beklenen özellikler olarak karşımıza çıksa da öğretmenlerin ve eğitimin diğer paydaşlarının da bahsi geçen becerilere sahip olmaları örgün eğitim sürecinin refahı açısından büyük önem arz etmektedir (Aşlamacı, 2023). Nitekim bahsi geçen becerilerin öğrencilere aşılması ancak bu becerilere sahip olan öğretmenlerin varlığıyla ulaşılabilecek bir hedeftir.

Eleştirel pedagoji yaklaşımının en temel prensibi bilgi ve otoritenin her zaman için sorgulanabilir ve tartışılabilir olmasıdır (Giroux, 2007). Nitekim bilginin ve otorite tarafından belirlenen kuralların olduğu gibi kabul edilmesi insan fitratına aykırı bir durumdur. Bu bağlamda geleceğin Din Kültürü ve Ahlak bilgisi dersi öğretmenleri olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bu yönde nasıl bir performansa sahip olduklarının araştırılması önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerine eleştirel bir bakış açısı kazandırabilmesi ve demokratik bir sınıf içi ortamı oluşturabilmesi, onların da bahsi geçen becerilere sahip olmalarıyla mümkün olabilecektir. Bunların yanında 2005 yılı itibarıyla temel eğitim modelimiz olarak belirlenmiş olan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, tüm öğretmenlerden ilgili becerilere sahip olmalarını ve bunları sınıf içi ortama taşıyabilmelerini istemektedir.

### **1. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler**

Eleştirel pedagoji yaklaşımının en temel hedefi öğrencilere eleştirel düşünme bilinci geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlamaktır (Glenn, 2002). Günümüzde dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde temel eğitim modeli olarak öğrenen merkezli bir model olan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı kullanılmaya gelmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarına getirmiş olduğu önemli yeniliklerden biri ise 21. yüzyıl becerileridir. 21. yüzyıl becerileriyle birlikte çağımız insanının sahip olması beklenen temel duyuşsal özellikler öğretim programlarına dahil edilmişlerdir. Bahsi geçen özelliklerden öne çıkanlardan biri de eleştirel düşünme becerisidir (Kayan, 2023).

21. Yüzyıl becerilerinin öğrenme ortamlarına tam anlamıyla yansıtılabilmesi ancak öğrenme sürecinin yürütücülere olan öğretmenlerin de bu becerilere sahip olmaları, en azından onları sınıf içi süreçlere ne şekilde taşıyacaklarının bilincinde olmaları ile mümkün olabilecektir. Bu bağlamda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmen adayları olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bu konuya ilişkin ne düzeyde bilgi sahibi olduklarının sorgulanması önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan soruların yanıtları aranmıştır;

1. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte var olmuş veya halihazırda varlığını sürdüren bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinen bir araştırma modelidir (Karasar, 2016). Bu çalışmada, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları çeşitli değişkenler aracılığıyla inceleneceği için betimsel tarama modelinin, araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında devlet üniversitelerinin ilahiyat fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında tesadüfi örnekleme yoluna gidilmiştir. Tesadüfi örnekleme yönteminde her örnek eşit seçilme olasılığına sahiptir. Çalışma, Google formlar aracılığıyla ulaşılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinden, dönüt elde edilen 271 öğrenci ile yürütülmüştür.

Çalışmaya gönüllülük esasına göre katılım sağlayan ilahiyat fakültesi öğrencilerine ilişkin kişisel değişkenlere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. İlahiyat fakültesi öğrencilerine ilişkin kişisel değişkenler

Değişkenler	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	222	81.9
	Erkek	49	18.1
Sınıf Düzeyi	Hazırlık	15	5.5
	1. Sınıf	33	12.2
	2. Sınıf	76	28.0
	3. Sınıf	68	25.1
	4. Sınıf	79	29.2
Mezun olunan lise türü	İmam-Hatip	159	58.7
	Diğer	112	41.3

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılım sağlayan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin 222’si kadın, 49’u ise erkektir. Öğrencilerin 15’i hazırlık sınıfında, 33’ü 1. sınıf, 76’sı 2. sınıf, 68’i 3. sınıf, 79’u ise 4. sınıfta öğrenimlerine devam etmektedirler. Öğrencilerinden 159’u imam-hatip liselerinden, 112’si ise imam-hatip dışındaki farklı lise türlerinden mezun olarak ilahiyat fakültelerini tercih etmişlerdir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin etik kurul izni, Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan (Karar No: 2024/181) alınmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen “Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte; “Eğitim sistemi”, “Okulun işlevleri” ve “Özgürleştirici okul” olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Beşli likert türündeki derecelendirme ölçeğinde yanıtlar “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .75; eğitim sistemi alt boyutu için .88; okulun işlevleri alt boyutu için .78; özgürleştirici okul alt boyutu için ise .61 olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık kat sayısı .76 olarak belirlenmiştir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi için SPSS paket programı tercih edilmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeğine yönelik görüşlerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda değerler; “1 – 1,79” çok düşük, “1,80 – 2,59” düşük, “2,60 – 3,39” orta, “3,40 – 4,19” yüksek, “4,20 – 5,00” çok yüksek olarak ifade edilmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik ifadelerinin cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak belirlenmiştir.

## 3. Bulgular

Bulgular, araştırmanın alt problemlerinde belirtilen sırayla uyumlu bir şekilde sunulmuşlardır.

### 3.1. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Pedagoji İlkelerine İlişkin Tutumları

Çalışmanın birinci altı problemi “İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.,

**Tablo 2. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumlarına ait betimsel istatistikler**

Değişken	Sayı (N)	$\bar{X}$	Ss
İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları	271	3.19	.42

Tablo 2’den elde edilen sonuçlara göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları ( $\bar{X}$  =3.19) orta düzeydedir. Bu sonuç, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin orta seviyede bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji yaklaşımına ilişkin yüksek düzeyde bir olumlu tutuma sahip olmadıklarını ve konuya ilişkin tutumlarında geleneksel eğitim anlayışının önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3.2. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Pedagoji İlkelerine İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Çalışmada yer alan ikinci alt problem “İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçlarına tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları**

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	p
İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları	Kadın	222	3.196	.42	.991
	Erkek	49	3.195	.41	

Tablo 3’te yer alan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde erkek ( $\bar{X}$  =3.195) ve kadın ( $\bar{X}$  =3.196) öğrencilerin birbirine oldukça yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları, dolayısıyla cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı ( $t_{(271)} = .991, p > .05$ ) görülmektedir. Bir başka ifade ile kadın ve erkek ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları birbiriyle uyusmaktadır.

### 3.3. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Pedagoji İlkelerine İlişkin Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre İncelenmesi

Çalışmada yer alan üçüncü alt problem “İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermekte midir?”



şeklinde belirlenmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin mezun olunan lise türüne göre t-testi sonuçlarına tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin mezun olunan lise türüne göre t-testi sonuçları**

Değişken	Mezun program	olunan	N	$\bar{X}$	Ss	p
İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları	İmam-hatip		159	3.19	.43	.874
	Diğer		112	3.20	.45	

Tablo 4’te de görüldüğü üzere imam-hatip ( $\bar{X}$  =3.19) ve imam-hatip dışındaki diğer liselerden ( $\bar{X}$  =3.20) mezun olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları birbirine oldukça yakın değerlere sahiptir ve iki grubun ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $t_{(271)} = .874, p>.05$ ) bulunmamaktadır. Bir başka deyişle imam-hatip ve diğer lise türlerinden mezun olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları birbiriyle uyusmaktadır.

### 3.4. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Pedagoji İlkelerine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Çalışmanın dördüncü alt problemi “İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları**

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları			
Değişken	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler ortalaması	F	p
İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları	Hazırlık	15	3.14	.44	Gruplar	1,902	7.116	.114
	1. Sınıf	33	3.27	.47	arası			
	2. Sınıf	76	3.18	.45	Gruplar içi	.254		
	3. Sınıf	68	3.12	.44	Toplam			
	4. Sınıf	79	3.23	.48				

Tablo 5’ten elde edilen verilere göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları sınıf düzeyine göre benzer aritmetik ortalamalara sahiptir. Eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinden elde edilen verilerle gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, sınıf düzeyinin ilahiyat fakültesi öğrencilerinin

eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik tutumlarında manidar bir fark meydana getirmediğini ortaya koymaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilahiyat fakültesi öğrencileri, eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik olarak orta seviyede bir tutuma sahiptirler. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve imam-hatip meslek bilgisi derslerinin öğretmen adayları olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, eleştirel pedagojiye yönelik olarak daha yüksek bir farkındalık seviyesine sahip olmaları beklense de ilgili konuya ilişkin diğer branşlardan öğretmen adayları ile yapılan çalışmalardan da büyük oranda benzer sonuçlar elde edildiği gözlenmektedir. Bu bağlamda işe koşulan çalışmalar öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin orta seviyeli bir tutuma sahip olduklarını gösterse de (Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Aslan ve Kozikoğlu, 2015; Şahin, Demir ve Arcagök, 2016; Kozikoğlu ve Erden, 2018) çok düşük seviyeli tutumun ortaya çıktığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Sarigöz ve Özkara, 2015).

Eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeği kullanılarak yürütülen nicel çalışmalar öğretmen adaylarının genel olarak orta ve daha düşük seviyelerde bir farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Buna rağmen konuya ilişkin gerçekleştirilen nitel çalışmalarda öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları, eğitim sistemleri açısından yararlı ve gerekli gördükleri, eleştirel pedagojinin önemine sıklıkla atıfta buldukları göze çarpmaktadır (Turhan-Türkkan ve Boran-Şenocak, 2021). Konuya ilişkin yürütülen bir deneysel çalışmada ise eleştirel pedagoji ilkelerine bağlı kalınarak oluşturulan öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Aksakallı, Salar ve Turgut, 2018).

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik olarak daha yüksek seviyede bir farkındalığa sahip olmaları eğitim sistemimizin niteliği açısından asıl görülmesi beklenen tablodur. Ne var ki eleştirel pedagojinin en temel hedefi; diline, dinine, ırkına, cinsiyetine, sosyo-ekonomik düzeyine bakılmaksızın tüm öğrencilerin eşit öğrenme olanaklarına sahip olabilmelerini ve özgür düşünebilmelerini sağlamaktır (Vandrick, 1994). Bu bağlamda birkaç yıl sonrasının öğretmenleri olan öğretmen adaylarının bu bilince sahip olmaları çağın gereksinimlerinin karşılanabildiği öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından büyük önem arz etmektedir. Buna rağmen araştırmadan elde edilen sonuçların yanı sıra benzer şekilde öğretmen adayları ile yürütülen çalışma sonuçları genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarımızın eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik olarak istendik seviyede bir farkındalığa sahip olmadıkları gözlenmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Alanyazında benzer sonuçların ortaya çıktığı çalışmalar bulunduğu gibi (Sarigöz ve Özkara, 2015; Şahin vd. 2016; Kozikoğlu ve Erden, 2018) erkek öğretmen

adaylarının kadınlara göre eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin daha yüksek seviyede farkındalığa sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Aslan ve Kozikoğlu, 2015; Taşgın ve Küçüköğlü, 2017). Balcı ve Kocabaş (2020) tarafından sınıf öğretmenleri ile yürütülen çalışmada da benzer şekilde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha çok katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin mezun olunan lise türüne göre değişmediğini ortaya koymaktadır. Buna göre, imam-hatip liseleri ile imam-hatip dışındaki diğer lise türlerinde öğrenim görenlerin eleştirel pedagoji bilinci edinme bağlamında herhangi bir farklılık meydana getirmediği anlaşılmaktadır. Sınıf düzeyi bağlamında da yine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Hazırlık sınıfı ile başlayan beş yıllık ilahiyat fakültesi eğitimi sürecinde öğrenciler eleştirel pedagoji farkındalığı yönünde herhangi bir gelişim kaydetmemektedirler. Nitekim çalışmadan elde edilen sonuçlar, eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik tutumların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Eğitim sistemlerinin gelişip daha iyi bir forma evrilebilmeleri için yapıcı eleştirilere her zaman ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel pedagoji yaklaşımının temsilcileri olan eleştirel pedagoğlar da tam olarak bu görevi üstlenmiş, eğitim sistemlerinde yer alan eksiklik ve eşitsizlikleri açığa çıkarmaya çabalamışlardır. Nitekim dünyanın neredeyse tamamında temel eğitim sistemi olarak belirlenmiş olan örgün eğitim sistemlerinde eşitsizliklere sıklıkla rastlanmaktadır. Bu bağlamda öğrenme süreçlerinin yürütücüleri olan öğretmenlerden ve doğal olarak geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarından eleştirel bir bakış açısına bir diğer deyişle eleştirel pedagoji farkındalığına sahip olmaları beklenmektedir.

Ne var ki bu bağlamda işe koşulan çalışmalar öğretmenlerin olduğu gibi öğretmen adaylarının da önemli eksikliklere sahip olduğunu, eleştirel pedagojiye ilişkin yeterli düzeyde bir farkındalığa sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum eğitim sistemimiz açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebileceği gibi çağın gereksinimlerine uyum sağlama noktasında kat edilmesi gereken önemli mesafelere sahip olduğumuzun da bir delili mahiyetindedir.

Eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik farkındalığın sorgulandığı bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak bazı önerilere yer verilmiştir;

- Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde eleştirel pedagoji ve benzer çağdaş öğrenme akımlarını içselleştirebilecekleri bağımsız dersler, öğretmen eğitimi müfredatlarına dâhil edilebilir.

- Gelecekte işe koşulacak olan çalışmalarda nicel verilerin yanında derinlemesine görüşmelerin yapılacağı nitel verilerden de istifade edilerek daha tutarlı sonuçlara ulaşılabilir.
- Eleştirel pedagoji yaklaşımının, dünya genelinde öğrenme ortamlarına ne şekilde yansıtıldığı derinlemesine araştırılabilir.

### Kaynakça

- Aksakallı, A., Salar, R., & Turgut, Ü. (2018). Eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 961-971.
- Aşlamacı, İ. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve din eğitimi-eleştirel bir yaklaşım*. Dem Yayınları.
- Baker, C. (2006). *Zorunlu eğitime hayır* (Çev. A. Sönmezay). Ayrıntı Yayınları.
- Balcı, A. T. & Kocabaş, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 53-68.
- Blake, N., & Masschelein, J. (2003). *Critical theory and critical pedagogy*. Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith, Paul Standish (Ed.), The Blackwell Guide to the Philosophy of Education içinde. (ss. 38-57). Blackwell Publishing.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). Altın Kitaplar Yayınevi.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. (Çev. B. Baysal). Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H. A. (2009). *Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? Eleştirel pedagoji söyleşileri* (Çev. E. Ç. Babaoğlu). Kalkedon Yayınları.
- Glenn, C. B. (2002). Critical rhetoric and pedagogy: (Re)considering student-centered dialogue. *Radical Pedagogy*, 4(1).
- Goemansingh, R. V. (2009). *Using Critical Pedagogy to Educate for Democracy in the Graduate Classroom (Doktora Tezi)*. University Of Toronto: Department of Theory and Policy Studies in Education.
- Illich, I. (2009). *Okulsuz toplum* (Çev. M. Özyay). Şule Yayınları.
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitimde modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-23.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kayan, M. F. (2020). Eleştirel pedagoji. İshak Kozikoğlu (Ed.), Eğitimde güncel yaklaşımlar içinde (s. 147-157). Pegem Akademi Yayınları.

- Kayan, M. F. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 4(2), 347-360.
- Kozikoğlu, İ. & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582.
- McLaren, P. (2001). Che Guevara, Paulo Freire, and the politics of hope: Reclaiming critical pedagogy. *Critical Methodologies*, 1(1), 108-131.
- Öztürk, F. (2012). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin e-bilgi kaynaklarına yönelik eleştirel bakış açılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 863-885.
- Potur, Ö. (2022). Eleştirel pedagojiden eleştirel okuryazarlığa eğitime farklı bir yaklaşım. *Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 109-124.
- Sarıgöz, O. & Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(39), 710-716.
- Şahin, Ç., Demir, M. K. & Arcagök, S. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1187-1205.
- Taşgın, A. & Küçüköğlü, A. (2017). Öğretmen adayı perspektifinden eleştirel pedagoji (Atatürk üniversitesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1189-1204.
- Türkkan, B. T., & Şenocak, B. B. (2021). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konularını öğrenmeye yönelik görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 471-485.
- Vandrick, S. (1994). Feminist pedagogy and ESL. *College ESL*, 4(2), 69-92.
- Yılmaz, K. (2009). Elementary school teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18 (1), 139-149.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213



## **Examining the Awareness of Faculty of Theology Students Regarding Critical Pedagogy Principles in Terms of Various Variables**

**Mehmet Fatih Kayan**

### **Extended Abstract**

The traditional education approach is still one of the most widely used educational approaches around the world nevertheless it is seen that there are still lots of criticism towards this model. These criticisms mostly focus on the fact that traditional education puts students into a certain mold and standardizes them. According to a group of educators who are representatives of the critical pedagogy approach, the education that is provided in schools pacify students by offering them a standardized learning environment. In addition, it is thought that students' critical thinking skills are inhibited in the traditional education approach. Even though critical pedagogy approach generally brings a series of criticisms to formal education but also offers numerous suggestions on how to overcome these problems.

Critical pedagogy is a contemporary learning model that emerged as a reaction to the teacher-centered classical education approach. The critical pedagogy approach emphasizes that there is a need for reform in teacher-student relationships, that students should have an active and free role in the learning process, and that education systems should serve the purpose of raising students who can think freely and have critical thinking skills. The main purpose of the critical pedagogy approach is to provide students with a learning environment where they can develop skills such as questioning, criticizing, discussing, etc.

Critical pedagogy emerged as a philosophical movement, and later became a subject of interest for the education community and found a place for itself in education systems as a contemporary learning model. With the guidance of educational scientists who acted with the aim of a better education and therefore a better and more just world against injustice and marginalization, the critical pedagogy approach has gained an important place in curriculums.

Critical pedagogy is a contemporary learning model that emerged as a reaction to the teacher-centered classical education approach. Illich, one of the critical pedagogues who

aims to minimize the negative effects of traditional education on students, argues that schools cannot provide equal education opportunities to all segments of society. Freire argues that the traditional education system treats students as investment objects and teachers as investors, thus leading to a completely passive role in students' learning processes and teachers as absolute authorities; Baker also argues that the compulsory education model victimizes students who do not have the opportunity to receive education under equal conditions, and therefore this system must be ended.

Critical pedagogues have emphasized that formal education, and therefore schools, cannot be exempt from criticism, and have underlined some inequalities that persist through schools, and have tried to overcome these inequalities by making them more visible to society. The most fundamental criticisms that critical pedagogues put forward regarding the traditional formal education model are that schools legitimize inequalities, serve dominant powers, ensure the continuation of a hierarchical and autocratic system, make people passive and standardize them, and restrict their originality and freedom.

As a result of the student-centered contemporary education approach becoming more accepted and more pronounced every day around the world, it has become one of the concepts that has been frequently come across with the name of 21st century skills. 21st century skills, which express the characteristics that individuals are expected to acquire in order to have a stronger and more qualified life in the era that we live in, include many personal characteristics such as research, questioning, communication, curiosity, production, technology literacy, as well as critical thinking skills.

Although 21st century skills appear in the relevant literature as characteristics expected to be developed by students, it is of great importance for teachers and other stakeholders of education to have the mentioned skills for the welfare of the formal education process. As a matter of fact, instilling the mentioned skills in students is a goal that can only be achieved with the presence of teachers who have these skills.

The most essential principle of the critical pedagogy approach is that knowledge and authority are always questionable and debatable. In fact, accepting knowledge and obeying the rules determined by authority without questioning them is contrary to human nature. In this context, it is important to investigate how the students of the faculty of theology, who are the teachers of Religious Culture and Ethics course of the future, perform in this regard. In addition, teachers can provide their students with a critical perspective and create a democratic classroom environment only if they have the aforementioned skills. In addition, the constructivist education approach, which has been determined as our basic education model since 2005, requires all teachers to have the relevant skills and to be able to transfer these to the classroom environment.

The aim of this study is to examine the views of theology faculty students on the principles of critical pedagogy in terms of different variables. In line with this main purpose, answers were sought to the following questions;

1. What are the attitudes of theology faculty students towards the principles of critical pedagogy?
2. Do theology faculty students' views on critical pedagogy principles differ according to gender?
3. Do theology faculty students' views on critical pedagogy principles differ according to the type of high school they graduated from?
4. Do theology faculty students' views on critical pedagogy principles differ according to the grade they are in?

The research, in which the descriptive survey model was used, was conducted with 271 students studying at theology faculties of state universities in various provinces of Turkey. The participants consist of 222 female and 49 male students.

Data of the research was collected by "The Scale of Critical Pedagogy Principles" developed by Yılmaz (2009). The scale consists of 31 items. The Cronbach Alpha reliability coefficient was found as .76. Research data were analysed by SPSS statistical program. In the determination of prospective teachers' opinions towards critical pedagogy; mean scores, standard deviations were used as criteria. Descriptive statistics, t-test and ANOVA were used in the analysis of the data that are collected from the theology faculty students. Level of significance was accepted as .05.

According to the results that are obtained from the research, the critical pedagogy awareness of theology faculty students is at a moderate level. However, this finding is not a desired result for our education system. It was expected that prospective teachers, who are teachers of near future, would have had higher critical pedagogical awareness. In spite of this, studies on this very subject reveal that teachers and prospective teachers from other areas also have similar critical pedagogical awareness.

In this study, it was determined that there was no significant difference in the context of critical pedagogical awareness according to the variables of gender, level of education and types of high schools. When similar studies in the literature were examined, it was concluded that beside the fact that teacher candidates from other areas also generally had a moderate level of critical pedagogical awareness generally they also show no significant difference for the variables of gender, level of education and types of high schools.

Although quantitative studies conducted using the critical pedagogy principles scale reveal that teacher candidates generally have a medium or lower level of awareness,



qualitative studies conducted on the relevant subject show that teacher candidates have a positive attitude towards critical pedagogy, see it as useful and necessary for education systems, and frequently refer to the importance of critical pedagogy.

In an experimental study conducted on the similar subject, it was concluded that learning environments created by adhering to the principles of critical pedagogy contributed positively to the academic success of middle school students.

In summary, theology faculty students generally exhibit a moderate level of attitude toward critical pedagogy principles. Contrary to expectations, the awareness level of teacher candidates regarding critical pedagogy remains below the desired level. The study found no significant differences in attitudes and awareness toward critical pedagogy principles based on gender or the type of high school attended (Imam Hatip high schools vs. other schools). During the five-year theology education, students did not show significant progress in their awareness of critical pedagogy principles. Experimental studies revealed that learning environments designed in line with critical pedagogy principles positively affect academic success. Qualitative studies highlighted that teacher candidates generally view critical pedagogy positively and consider it essential for education systems. Despite the importance of critical pedagogy in addressing inequalities and promoting equal learning opportunities, the findings suggest that both teachers and teacher candidates lack sufficient awareness in this area. This indicates a critical gap in aligning the education system with the demands of the contemporary era.

Once and for all when the results obtained from the research as well as the results of the study conducted with prospective teachers are examined in general, it is observed that prospective teachers do not have the desired level of awareness regarding the principles of critical pedagogy. Based on the results that are obtained from the research, it was suggested that courses in which critical pedagogy and similar contemporary learning approaches constitute the main theme should be included in the curricula in pre-service teacher education processes.



# CAMİDEN ÜNİVERSİTEYE BİR DİN EĞİTİMİ KURUMU OLARAK ZEYTÜNE MEDRESESİ

Merve CENGİZ\*  
e-mail: mervecengiz13@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3400-2939>

**Atıf/Citation:** Cengiz, M. (2024). Camiden üniversiteye bir din eğitimi kurumu olarak Zeytüne Medresesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 97-119.  
<https://doi.org/10.53112/tudear.1476203>

## Öz

İslam fetihleriyle birlikte Kuzey Afrika bölgesine giren Araplar başkent Tunus'ta bir ibadet mekânı ve aynı zamanda bir eğitim kurumu olarak kurulan Zeytüne Camii etrafında toplanmıştır. Adını inşa edildiği yerde bulunan zeytin ağaçlarından aldığı rivayet edilen bu eğitim kurumu, bölgede yaşayanların İslamlaşması ve Kur'an dili olan Arapça'yı öğrenmeleri hususunda bir üs görevi görmüştür. Bir cami olarak sadece ibadet merkezi olarak değil, tarihin belirli döneminde Tunus bölgesindeki İslami eğitimin tamamının idari merkezi olarak da tüm dikkatleri üzerine çekmiştir. İslam medeniyetinin ilk kurumlarından biri olan Zeytüne, farklı zamanlarda çeşitli sebeplerle birçok İslam âlimine özellikle ilmi faaliyetlerinin sürdürme noktasında ev sahipliği yapmıştır. Tunus arşivlerinden ve Tunus Milli Kütüphane kaynaklarından yararlanılarak yapılan bu çalışmanın temel hedefi İslam eğitimi kurumu olarak Zeytüne'yi

---

\* Arş. Gör., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğu teyit edilmiştir.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi – **Article Types:** Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 30.04.2024– **Kabul Tarihi/Accepted:** 02.07.2024

kuruluşundan günümüze farklı yönleriyle değerlendirmek ve günümüz için örnek alınması gereken noktaları ortaya koymak olmuştur. Nitel araştırmanın doküman analizi yöntemiyle ele alınan çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Tarihi süreç içerisinde bölgedeki önemine binaen birçok kez ıslahat ve düzenlemeye konu olan Zeytûne, Klasik Dönem'den günümüze kadar İslam eğitimi veren kurumlara dini eğitim sürecini devam ettirmedeki mücadelesi hususunda örnek teşkil etmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, Eğitim, İslami ilimler, Kuzey Afrika, Tunus, Zeytûne.

## FROM A MOSQUE TO A UNIVERSITY AS AN EDUCATIONAL INSTITUTION ZITOUNA

### Abstract

With the Islamic conquests, the Arabs who entered the North African region gathered around the Zitouna Mosque, which was established as a place of worship and also as an educational institution in the capital Tunis. This educational institution, which is rumored to have taken its name from the olive trees found in the place where it was built, served as a base for the Islamization of the region and the unification of the people around Arabic within the Islamic world. Not only as an independent institution as a mosque, but also being the administrative center of Islamic education in the Tunis region during certain periods of history has drawn all attention to the Zitouna Mosque. Zitouna, one of the first institutions of Islamic civilization, has hosted many Islamic scholars at various times for various reasons. The primary objective of this study, which was conducted using documents from the Tunis archives and the Tunis National Library, was to evaluate Zitouna as an Islamic educational institution from its establishment to the present day from different perspectives. In the study, which was approached with the method of document analysis through qualitative research, a case study design was used. Due to its importance in the historical process, Zitouna, which has been subject to many reforms and regulations many times, has served as an example to institutions providing Islamic education from the classical period to the present day.

**Keywords:** Religious education, Education, Islamic sciences, North Africa, Tunis, Zitouna.

### Giriş

Miladi 8. yüzyılda Tunus'ta inşa edilen Zeytûne Camii yüzyıllar boyunca İslâm dünyasının en önemli eğitim kurumlarından biri olarak hizmet vermiştir. İslam coğrafyasının merkezi olarak değerlendirilen Orta Doğu bölgesinde el-Mağribu'l-Aksâ'ya ve oradan da

Avrupa'nın kalbine gidilen yolda Müslümanların ilmi ve manevi anlamda beslendiği bir merkez durumundaki Zeytûne Camii, bölgeye Müslüman kimlik kazandırma konusunda önem arz etmektedir.

İslam fetihleriyle bölgeye gelen Araplar bugünkü başkent Tunus'ta Camiu'l-Kebir-Zeytûne ismiyle bir cami inşa etmiştir. Bu cami ibadet mekânı olmasının yanında aynı zamanda bir eğitim kurumu olarak faaliyetlerini devam ettirmiştir. Adını inşa edildiği yerde bulunan zeytin ağacından aldığı rivayet edilen bu eğitim kurumu bölgede yaşayanların İslamlaşması açısından büyük önem arz etmiştir.

Dini eğitiminin sembolü olarak Zeytûne Cami yüzlerce yıldır bölge halklarının ve bu coğrafyaya İslam fetihleri ile yerleşen Müslüman Arapların ortak kimlik ve aynı dil üzerinden birbirlerini anlamalarını sağlamıştır. Bölgedeki farklı etnik unsurların bir araya gelip İslam potasında ortak bir kültür oluşturmaları sürecinde Zeytûne Camii geçmişten geleceğe bölgenin Müslüman toplumuna yol gösterici bir konumda olmuştur.

Fransa'nın 1881 yılında Tunus'u işgaline dek bağımsız bir eğitim öğretim kurumu olan Zeytûne Camii, Osmanlı Devleti'nin eğitim kurumları düzenlemelerinden de etkilenmiştir. 1830 yılında Fransa'nın Cezayir'i işgaliyle bölge halklarının bağımsızlık mücadelesinde önemli bir dinamik haline gelen Zeytûne verdiği İslami eğitimle ve nüfuzuyla işgalci batı güçlerinin dikkatini çekmiş ve birtakım kısıtlamalara maruz kalmıştır. Fakat batı dünyasının tüm engellemelerine rağmen Zeytûne'nin, fasih Arapça ve İslami eğitim noktasında çok önemli bir konuma sahip olduğu görülmüştür.

Akademik dünyada Zeytûne ile ilgili farklı çalışmalar yapılmış olmasına rağmen bu çalışmaların kurumun önemine ve etkisine kıyasla sayıca az olduğu görülmektedir. Bu sebeple geçmişten günümüze bir eğitim kurumu olarak Zeytûne, kuruluş ve gelişmesi, idari ve akademik yapılanması, müfredatı, eğitim süreci, öğrenci ve eğitici durumu ile ilmi, sosyal ve siyasi hayattaki rolü konu olarak ele alınmıştır.

"Camiden üniversiteye bir eğitim kurumu olarak Zeytûne, nasıl bir süreç geçirmiştir?" ifadesi çalışmanın ana problem cümlesi olmuştur. Bu ana problem çerçevesinde: "Zeytûne, Osmanlı himayesinde olduğu dönemlerde Anadolu'da eğitimde yapılan düzenlemelerden ne derece etkilenmiştir?", "Endülüslü âlimlerin Tunus'a gelişi Zeytûne'ye nasıl bir katkı sağlamıştır?", "Zeytûne, batı işgallerinden etkilenmiş midir?", İspanyol işgali sonrası Tunus'un kalkınmasında Osmanlı'nın katkısı olmuş mudur?" ifadeleri alt problemler olarak belirlenmiştir.

Nitel araştırma olarak planlanan çalışmada doküman analizi yöntemi takip edilmiştir. Çalışma durum çalışması deseniyle yapılmıştır. Çalışmanın ana amacı İslam eğitimi kurumu olarak Zeytûne'yi kuruluşundan günümüze kadar geçirdiği süreç çerçevesinde ele almaktır. Bu ana amaç çerçevesinde kurumun önemi, kuruluşu, gelişmesi, müfredatı, geçirdiği değişimler, eğitim süreci ve etkilerinin el alınması alt amaç olarak düşünülmüştür.

Çalışma merkez İslam coğrafyasından uzak bir bölgede İslami eğitim sürecini ele alması, özellikle Osmanlı Dönemi'nde Anadolu'daki ıslahatların Anadolu dışındaki bir kıtada etkilerinin görülmesi açısından önemlidir. Nitekim Tunuslu Hayrrettin Paşa bu bağlamda genelde Tunus özelde Zeytûne eğitiminde ıslahatlar yapmıştır. Geçmişle kök bağlarının ve Osmanlı'nın bölgeye etkilerinin bilinmesi bu açıdan önem arz etmektedir. Çalışma, Tunus'un kalkınmasında Osmanlı'nın katkısı, geçmişten günümüze Türkiye-Tunus arasındaki kültürel bağların ortaya konması açısından kültür hizmeti sunan kurumlar, eğitim hizmetleri sunan kurumlar ve dış işleri bakanlığı gibi kurumlar açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte çalışma, bireysel çalışmalar açısından çalışılacak yeni alanlar sunması yönüyle dikkate değerdir.

### **1. Geçmişten Günümüze Zeytûne'nin Kuruluş ve Gelişim Süreci**

Tunus Ulucami olarak da bilinen Zeytûne Camii H.80/M.699 yılında Hasan b. Numan tarafından yapımına başlanmış, H.114/M.732 yılında İbnü'l-Habhab tarafından tamamlanmıştır. Cami içinde ve dışında zaman içerisinde ihtiyaçlara binaen birçok değişiklik ve eklemeye yapılmıştır. H.242/M.856 yılında Ağlebî Emiri tarafından yenilenen Zeytûne Cami, H.250 senesinde Ziyadetullah b. el-Ağleb tarafından genişletilmiştir. H.676/M.1277 yılında Hafsî Emiri Ebu Zekeriyâ Yahya'nın yaptığı değişiklik ve düzenlemelerle Zeytûne Cami mimari açıdan en gelişmiş halini almıştır (Pektaş, 2013, s. 380).

Geleneksel İslam eğitiminde cami ve mescitler hem ibadethane hem de eğitim mekânı olarak kullanılmıştır. Özellikle İslam'ın ilk asırlarında ilk dini eğitim camilerde verilmiş ve âlimler camiler etrafında toplanmıştır. Bu anlamda Doğu'da Fustat Camii, Kahire'de Ezher Camii (H.358), Tunus bölgesinde Ukbe b. Nafi' Camii (H.50), Fas'ta Karaviyyin Camii (H.245) ilimle uğraşan Müslümanlara ev sahipliği yapmıştır. Esasında ilk fetihlerle birlikte İslam Medeniyeti'nin Kuzey Afrika'daki ilk yerleşim yeri olan Kayravan'da Ukbe b. Nafi' Camii yapılmıştır. Fakat kısa sürede merkezin Tunus'a kaymasıyla birlikte başkentte Zeytûne Camii yapılmış ve yeni ilim merkezi burası olmuştur (el-Ma'mûrî, 1980, s. 12).

İnşa edildiği günden beri ilmi faaliyetlerine devam eden Zeytûne, Arapları daha önce bölgede bulunan ve Arapça konuşmayan halklarla bir araya getiren önemli bir görev üstlenmiştir. İslam tarihinde gelenek haline gelen bu özellik İber Yarımadası'nda bulunan Endülüs'te de görülebilmektedir. Bu da eğitim kurumlarının bölge halklarıyla Müslüman halklarının tek bir ümmet olma bilinciyle bir araya getirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Zeytûne'yi daha da önemli kılan ise 1492'de İber Yarımadası'ndaki son Müslüman toprağı Gırnata'nın düşüşünden sonra İspanya'nın yeniden Hristiyanlaştırılma sürecinin (reconquista) önünde önemli bir engel oluşturması olmuştur (Bilgin, 2013, s. 32). 15. yüzyıldan sonra yüzlerce yıl Zeytûne, -Klasik Dönem'de İspanya, modern dönemde Fransa olmak üzere- sömürge devletlerinin Arapça'yı ve İslami eğitimi yok edip bölge halkının

Müslüman kimliğine ve tarihine yabancılaşmasını sağlama çabalarını Arapça ve İslami eğitim yolundaki gayretleriyle boşa çıkarmıştır.

Çalışmada Zeytûne'nin daha çok eğitsel özellikleri üzerinde durulacağı için yaklaşık on üç asır süren eğitim öğretim ve dini faaliyetleri, günümüze ulaşan bilgiler çerçevesinde Klasik Dönem, Hafsîler Dönemi, Osmanlı Dönemi, Sömürge Dönemi ve Bağımsızlık Dönemi olmak üzere beş ayrı dönem içerisinde incelenecektir.

### **1.1. Klasik Dönem (699-1228)**

Zeytûne Camii Emevi Devleti'nin bölge valisi Hassan b. Nu'man'ın miladi 699 yılında inşa edildikten sonra faaliyetlerine başlamış, ilmi ve kültürel hayattaki gelişim süreci günümüze kadar devam etmiştir. Zeytûne Camii öncelikle Kuzey Afrika için önemli bir kurum olmuştur. Nitekim inşa edildikten kısa bir süre sonra önemli âlimler burada ilim halkalarını oluşturmaya başlamışlardır. Özellikle ilmi faaliyetlerde 1228 yılları civarında yine Kuzey Afrika bölgesinin önemli bir ilim merkezi olan Kayrevan şehrini gölgede bırakacak seviyeye gelmiş olan Zeytûne, günümüze kadar bu özelliğini kaybetmemiştir. Miladi 13. asırdan itibaren Cezayir, Fas, Sudan ve Endülüs gibi bölgelerden eğitim almak amacıyla Zeytûne'ye gelinmiştir (Hamîde, 2021, s. 95).

Özellikle Klasik Dönem'den Osmanlı Devleti Dönemi'ne kadar merkez İslam coğrafyasındaki diğer eğitim kurumlarının yerine getirdiği ilmi faaliyetlerin bir benzeri bu bölgede de görülmektedir. Zeytûne, Basra, Kufe, Dimeşk ve Bağdat gibi önemli ilim merkezlerinde yetişen âlimlerle birlikte Endülüs'ten gelen ilim yolcularının da uğrak yeri olmuştur. Mülûkü't-Tavâif dönemiyle birlikte Endülüs toprakları kaybedildikçe birçok âlim Kuzey Afrika'nın tam merkezinde güvenli bir bölge olan Zeytûne'ye gelip ders halkaları oluşturmuştur. 13. yüzyılın ikinci yarısında Zeytûne Camii'nde eğitim büyük canlılık kazanmış, Tunus dışında Fas, Cezayir, Endülüs ve Sudan'dan öğrenci ve hocalar gelmiş ve Zeytûne Camii böylece Kuzey Afrika'nın en önemli ilim merkezlerinden biri haline gelmiştir.

### **1.2. Hafsîler Dönemi (1228-1574)**

Zeytûne Camii'nde, eğitim öğretim alanındaki ilk köklü değişim 14. yüzyılda gerçekleşmiştir. Belirlenen kurullarla eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenmiş, kurulan vakıflarla eğitim merkezleri iktisadi bir rahatlama sürecine girmiştir (Yiğit, 2013, s. 381). 14. yüzyıla kadar öğrenci ve hoca tercihiyle bağlı geleneksel bir biçimde sürdürülen eğitimde bu dönemde bazı kurullar belirlenmiş, belirli bir metot takip edilip icazet verilerek suretiyle Zeytûne, adeta üniversite statüsünü kazanmıştır. Hafsiler Devleti'nin siyasi olarak zor bir devri de olsa 14. yüzyıl içerisinde Zeytûne'nin eğitim kalitesinin artırılması uğraşı hep devam etmiştir. Bu bağlamda Hafsî Sultanları Zeytûne Camii'nde büyük kütüphaneler kurmuşlardır. Bu kütüphaneler İslam kültür ve medeniyeti içerisinde yalnızca belirli sayıda

kitapların toplandığı yer olmaktan çok eğitim-öğretim faaliyetlerinin de yapıldığı merkezler olmuştur (Aydüz, 2008, s. 152).

Hafsîler Dönemi'nde Tunus'ta yerel düşünce yapısı dışında iki ana düşünce gelişmiştir. İlk olarak İmam'ül Haremeyn, Bâkılânî, Gazâlî ve İmam Râzî izlerini taşıyan; felsefe, mantık ve cedel gibi akli ilimleri temel alan ve Doğu Eş'arî akımı olarak Tunus'ta yer alan akımdır. Bu akım sebebiyle Mutezilî görüş zayıflamıştır. Bu noktada Tunus'un meşhur âlimlerinden İbn Zeytûn (H.691/M.1292), Doğu İslam bölgesine gerçekleştirdiği ilmi seyahatlerle bu yeni akımın Tunus'a taşınmasında önemli rol oynamıştır. İbn Zeytûn iki kere Doğu İslam bölgesine seyahat etmiş, oradaki ilim meclislerinde İbn Abdisselam, Zekiyyüddin el Münzirî, Fahreddin Râzî'nin öğrencisi Tebrizli el-Hasruşahî gibi isimler ile görüşmüştür. İbn Zeytûn aynı zamanda Fahreddin Râzî'nin eserlerini Tunus'a getiren ilk kişi olmuştur (el-Ma'mûrî, 1980, s. 6).

Tunus'ta Hafsîler Dönemi'nde var olan ikinci akım Endülüs akımı olmuştur. Hafsî Sultanı Ebu Zekeriya Yahya, İspanyol işgali altında olan Endülüs'ten birçok alimi Tunus'a davet etmiştir. Ebu Zekeriya bu politikasıyla Muvahhid eğilimini yaymayı planlamıştır. Ancak bu arada dikkat çekilmesi gereken nokta, Ebu Zekeriya'nın yaymayı planladığı muvahhidlik anlayışı Mağrib Muvahhidliğinden çokça farklı olmuştur. Ebu Zekeriya Mağrib Muvahhidliğine karşı Tunus Muvahhidliğini öne çıkarmıştır. Bu bağlamda Hafsîler Dönemi'nde Endülüs'ten âlimler Tunus'a akın etmişler ve Zeytûne Camii etrafında toplanmışlardır. Hafsî Sultanları Endülüslüleri askeriye ve devlette önemli görevlere getirdikleri gibi Hristiyanlara karşı savaşlarında da Endülüslüleri desteklemişlerdir (el-Ma'mûrî, 1980, s. 11). Ancak bir süre sonra bu destek sebebiyle Endülüslüleri ile Tunus ahalisi arasında anlaşmazlık meydana gelmiştir (el-Ma'mûrî, 1980, s. 11).

Benî Hafs Dönemi'nde Tunus'a çeşitli sebeplerle çok sayıda ilim adamı göç etmiştir. Bu âlimlerden İbn Ufûr el-İşbîlî (h.669), el-Kâdî İbn Abdi's-Selam (h.749), İbn Hârûn (h. 760), el-Ecmî (h. 749), İbnü'l-Habâb (h.749), İbn Urfe (h. 844), İbn Haldun (h. 808), el-Burzûlî (h. 844), el-Ğabrînî (h. 837), el-Übeyy (h. 829), İbnü Nâcî (h.837), Şeyh Muhammed Mâğûş (h. 348), (el-Haşâişî, 2021, s. 62) Ebu'l-Abbas Ahmed İbnü'l-Hoca, Ebû Muhammed Hammûde İbn Abdi'laziz (h.1202) gibi isimler Zeytûne Camii etrafında toplanmıştır (el-Ma'mûrî, 1980, s. 11).

Hafsiler Dönemi'nde dikkat çeken bir diğer husus tasavvufun bu dönemde gelişmesi ve birçok zaviye kurulmasıdır. Ebu'l-Hasen eş-Şâzelî, Ebu Said et-Temîmî el-Bâcî, Ebu'l-Hasen Ali el-Mustansır, Ebu Muhammed el-Mercânî dönemin önemli mutasavvıflarındandır (el-Ma'mûrî, 1980, s. 12).

Yine *Kitabu'l-İber* isimli eserin sahibi meşhur tarihçi, sosyolog ve filozof İbn Haldûn da bu dönemde Tunus'ta dünyaya gelmiş ve ilmi faaliyetleriyle dünya çapında tanınmıştır. İbn Haldûn Tunus'un ve Zeytûne'nin kalkınmasında büyük rol oynamıştır (Yiğit, 2021, s. 395).



16. yüzyılda Hafsilerin çöküşü ve İspanyolların Tunus’u işgaliyle birlikte ilmi faaliyetler neredeyse durmuştur. İspanyollar bu süreçte kütüphaneleri tahrip etmiş ve yazma eserleri papalığın kütüphanelerine taşımışlardır. Bu sebeplerle âlimlerin çoğu farklı bölgelere dağılmıştır (el-Ma’mûrî, 1980, s. 13).

### 1.3. Osmanlı Dönemi (1574-1881)

1535-1574 yılları arasında sürekli olarak İspanyol saldırılarına maruz kalan Tunus’ta ilim ciddi anlamda sekteye uğramış, binlerce kitap kaybolmuş, ilim adamları Tunus’tan göç etmiş, camiler ve medreseler ahır olarak kullanılmaya başlanmıştır. Osmanlı idaresi Tunus’a geldiğinde bu kötü durumu değiştirmek için çokça çaba sarfetmiştir. Türklerin bölgeye gelmesiyle birlikte bir başka akım da Osmanlı’nın İstanbul’dan getirdiği Türk-Osmanlı akımı olmuştur (el-Ma’mûrî, 1980, s. 13). Türk-Osmanlı akımı bölgede Hanefilik mezhebini yaymak adına İstanbul’dan çok sayıda âlimi Tunus’a yerleştirmişlerdir (el-Ma’mûrî, 1980, s. 13). Öyle ki bu dönemde Tunus’a küçük İstanbul denildiği ve özellikle Türk istilalarıyla ve gelen hocalarla Tunus medreselerinin İstanbul medreselerine benzediği ifade edilmiştir. Bölge halkının Maliki mezhebine mensup olması ve Hanefilik mezhebi için müstakil bir ilim merkezinin olmaması Hanefiliğin Tunus’ta beklendiği kadar yer edememesine (Bozbaş, 2022, s. 528) sebep olmuştur (el-Ma’mûrî, 1980, s. 13). Hanefiliği yaymak amacıyla daha sonraki dönemlerde Yusuf Dayı Medresesi kurulmuş ve Ramazan Efendi hoca olarak burada görevlendirilmiştir. Türk devrinin en önemli özelliklerinden biri yöneticilerden halka, göç eden âlimlerden Tunus halkına kadar herkes, İspanya ve Fransa işgaliyle sekteye uğramış olan ilmi faaliyetlere dört elle sarılmış ve tüm imkanlarıyla ilmi hareketleri desteklemiştir. Ayrıca bu dönemde âlimler diğer dönemlere kıyasla siyasetten uzak kalmışlardır. (el-Ma’mûrî, 1980, s. 14) Osmanlı’nın destekleriyle birlikte Zeytûne eski saygınlığını geri kazanmıştır (Hamîde, 2021, s. 14).

Tunus’un Osmanlı Devleti himayesine girdiği dönem ele alındığında göze çarpan en önemli şey Osmanlı Devleti’nin ilmi faaliyetler ve Fasih Arapça öğretimi konusunda son derece hassas davranmasıdır. 1574 yılında bölge kesin bir şekilde Osmanlı’nın hakimiyetine girmekle öncesinde bölgeye hâkim olan İspanyol istilasından kaçan âlimlerin tamamına yakını geri dönmüş, bununla birlikte Endülüs’ün İspanyolların eline geçmesi üzerine buradan sürgün edilen Müslümanlar Tunus’a dönmüşler ve Zeytûne etrafında toplanmışlardır. Böylece Endülüs’ü âlimler de Zeytûne’nin ilmi serüveninde etkili olmuş, buraya katkı sağlamışlardır (el-Ma’mûrî, 1980, s. 13).

Osmanlı Dönemi’ndeki en önemli icraat, 1876’da Mehmet Sadık Paşa zamanında vezir olan Tunuslu Hayrettin Paşa’nın Zeytûnedeki âlimlerden oluşan bir heyetle hazırlattığı bir fermanla eğitim öğretimde islahat yapması olmuştur. Bu islahatla birlikte Zeytûne belli bir müfredata tabi tutulmuş, okutulacak dersler, derslerin derecelendirilmesi, öğrencilerin ve eğitimcilerin durumu gibi konularda düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda Anadolu’dan ilmiye sınıfından insanlar getirilmiştir. Özellikle Hanefi fıkhnı öğretecek müderrisler

bölgeye yerleştirilmiş ve bu dönemde Hanefi mezhebine mensubiyet artmıştır (el-Ma'mûrî, 1980, s. 12).

Eğitimde yenileşme yolunda büyük bir adım olan bu ıslahatla birlikte Tunuslu Hayrettin Paşa Zeytûne Medresesi'ne akli ilimleri dahil etmek istemiş ancak muhafazakarların tepkisinden çekinip bundan vazgeçmiş ve Sadıkiyye Koleji'ni kurmuştur. Sadıkiyye Koleji, lise seviyesinde bir kurum olup bir nevi Zeytûne'nin bir kolu gibi düşünülmüştür. İstanbul'daki Galatasaray Lisesi'ne benzeyen Sadıkiyye Koleji daha çok modern bilimlerin ve yabancı dil olarak Arapça'nın yanında Fransızca, İtalyanca ve Türkçe'nin de okutulduğu bir kurum olmuştur. Böylece muhafazakarlık Zeytûne ile modernite ve teknik de Sadıkiyye ile devam etmiştir (Hamîde, 2021, s. 136).

Zeytûne'ye ayrı bir önem atfeden Tunuslu Hayrettin Paşa 1830 Fransa'nın Cezayir'i işgali ve 1839 Tanzimat Fermanı'nın kuruma etkilerini gözeterek eğitimde önemli değişimlere imza atmıştır. Kurduğu batılı anlamdaki mühendislik ve fen bilimlerinin okutulduğu Sâdıkiyye Koleji'ndeki fiziksel dönüşüm halka etki etmemiştir. Bunun en büyük sebebi Zeytûne'nin ve etrafında toplanan ulemanın halk üzerinde daha etkili olmasıdır (el-Haşâîşî, 2021, s. 89).

Osmanlı Dönemi ile birlikte bölgeye İstanbul'dan ve Anadolu'dan çok sayıda askeriye ve ilmiye sınıfına mensup yetişmiş insan gücü gelmiştir. Devlet-i Aliyye'nin bir eyaleti konumunda olan Tunus'ta İstanbul'daki medreselerde uygulanan sistemin tatbik edildiği söylenebilmektedir. Hatta Tunus'taki eğitim öğretim İstanbul'a benzediği için buraya küçük İstanbul da denildiğine dair rivayetler vardır. Miladi 7. yüzyıldan itibaren güçlü vakıflarla desteklenen Zeytûne, Osmanlı devletiyle birlikte mevcut vakıflara ilaveten yeni vakıflarla desteklenmiş, arşiv geleneğinin de etkisiyle eğitim-öğretimle ilgili faaliyetler kayıt altına alınmaya başlamıştır. Osmanlı Devleti'ndeki yenileşme ve ıslahat çalışmalarının Anadolu dışında bir kıtada etkili olması ve Tunus eğitiminin bundan etkilenmesi açısından önem arz etmektedir (Hizmetli, 1992, s. 6).

Osmanlılar Devri'nde dikkat çeken en önemli husus Osmanlı'nın eğitimi kütüphaneler ve vakıflarla desteklemiş olmasıdır. Bu dönemde tutulan kayıtlarda bağışçıların Türk ailelerden olduğu göze çarpmıştır. Aynı zamanda Bayram Ailesi, Hoca Ailesi, Bârûdî Ailesi ve bölgede "Derâğise" olarak bilinen Turgut Reis'in ailesi ilmi faaliyetlere katkılarıyla öncülük etmiştir. Eğitim-öğretimin vakıflar sayesinde ücretsiz olması eğitim öğretime her kesimin rahatça ulaşabilmesi açısından önem arz etmiştir. Berberi nüfusun yoğun olduğu kırsal kesimden gelen talebelerin tamamının burslu ve yatılı öğrenim görmesi Osmanlı idaresinin yaygınlaştırdığı vakıflar sayesinde olmuştur (el-Haşâîşî, 2021, s. 65).

Bu dönemde Kahire, İstanbul, Hicaz, Şam ve Bağdat gibi İslam dünyasının çeşitli ilim merkezlerine seyahat eden ve elde ettikleri önemli kitapları Zeytûne Medresesi'nin kütüphanesine bağışlayan gezgin ilim adamları sayesinde Zeytûne çok zengin bir kütüphaneye sahip olmuştur.

#### **1.4. Fransız Sömürge Dönemi (1881-1956)**

1881 yılında Tunus'un Fransızların himayesine girmesiyle Zeytûne müessesesi büyük bir değişime uğramıştır. İşgal dönemiyle birlikte sömürgeci her devlet gibi Fransa da bölge üzerinde rahat hâkimiyet kurabilmek amacıyla yerel lehçeleri destekleyerek Müslüman halkı birarada tutan fasih Arapça'nın ve İslami eğitimin öğrenilmesine ket vurmuştur. 1830'da Cezayir'e giren Fransa, bölgedeki işgal sürecini Fransızca öğreten okullar açıp yerel dilleri destekleyerek tamamlamaya çalışmıştır. Bu acı tecrübeden yeterince ders alan Tunus'taki âlimler 1881'de Fransızların Tunus'u ele geçirdiğinde, Arap dili ve İslami ilimler öğretimini hem Tunus için hem de bölge halkları için bir özgürlük mücadelesi olarak değerlendirmiştir.

Fransız sömürge döneminde ülkenin Müslüman ve Arap kimliğini korumak isteyenler ile eğitimde düzenlemeye gitmek isteyenler arasında şiddetli tartışmalar yaşanmış, ancak ıslahat yanlısı Tahir b. Aşur hükümette görevlendirilince durum ıslahçıların lehine sonuçlanmıştır. Üniversitede idari, ilmi ve pedagojik anlamda yenilikler yapılmıştır. 1946 yılında müfredata riyazi ve tabii ilimler, tarih, coğrafya ve felsefe dersleri ilave edilmiş, ayrıca eş-Şubetü'l Asriyye açılmıştır. Burada Arapça dışında İngilizce ve Fransızca öğretilmiştir. Bu süreçte şubelerin sayısı yirmiye çıkmış, ülkenin en seçkin ilim ve fikir adamları buradan mezun olmuştur. Zeytûneliler adıyla seçkin bir zümre oluşmuştur (Raca b. Selame, 2020, s. 27).

Sömürge döneminde milli eğitim modeli yerine sömürgeciliğin çıkarları doğrultusunda Tunus halkının dilinden ve kültüründen uzaklaştırılması üzerine inşa edilen gayri milli eğitim metodu geliştirilmiştir. Fransızları çokluğu ile hayrete düşüren başta Zeytûne Kütüphanesi olmak üzere zengin kütüphaneler tahrip edilmiştir. Osmanlı Dönemi'nde eğitimi desteklemek için kurulan vakıflar işgal döneminde amacından uzaklaştırılmıştır (el-Haşâişî, 2021, s. 91). Sonraki dönemlerde Zeytûne Kütüphanesi'ndeki tüm kitaplar Tunus Milli Kütüphanesi'ne taşınmıştır (Şeker & Mercan, 1985, s. 107).

#### **1.5. Bağımsızlık Dönemi ve Sonrası Dönem (1956 - ...)**

Bağımsızlık Dönemi Tunus'un bağımsızlığını ilan ettiği 1956'dan günümüze kadarki süreçtir. Yaklaşık on üç asır boyunca kesintisiz eğitim vermeyi başaran, camiye bir üniversite statüsü kazanarak İslâm dünyasının en önemli öğretim kurumları arasına giren Zeytûne Camii'nde yürütülmekte olan eğitim-öğretim faaliyeti, 1956 yılında Tunus'un bağımsızlığını kazanmasının ardından kurulan Zeytûne Üniversitesi'ne (el-Câmiatü'z-Zeytûniyye) nakledilmiştir.

Sömürge döneminden sonra Tunus Devleti'nin bağımsızlığını kazanmasında Zeytûne mezunlarının önemli katkıları olmuştur. Tabiri caizse Zeytûneli olmak mevcut yönetime başkaldırı olarak görüldüğünden 1956 yılıyla birlikte yeni yönetim bu eğitim-öğretim kurumunun faaliyet alanını büyük ölçüde daraltmıştır. Zeytûne yaklaşık 50 yıl eski ihtişamlı

günlerini ararcasına beklenenin aksine kendisine ayrılan bir oda içerisinde şeklen faaliyetini devam ettirmiştir. Arap baharıyla birlikte dışa açılma ve yenilenme politikalarıyla Zeytûne tekrar dışarıdan öğrenci çekmeye başlamıştır (Hamîde, 2021, s. 95).

## 2. Geçmişten Günümüze Eğitim Kurumu Olarak Zeytûne

### 2.1. İdari ve Akademik Yapılanması

Zeytûne, klasik dönemde sadece İslami eğitim veren bir cami olarak bilirse de esasında başkent Tunus'ta İslami eğitim veren çoğu kurumun idari olarak bağlı olduğu bir merkez olarak var olmuştur. Öyle ki kütüphane, medrese ve okullar başta olmak üzere Tunus'taki 25 kurum Zeytûne'nin şubesi olarak kayıtlanmıştır. İdari yönetimleri, hoca ve öğrenci seçimleri Zeytûne tarafından belirlenmiştir. Bu kurumlar arasında Halduniye Medresesi, Uşûriye Medresesi, Abdeliye Medresesi, Ahmediye Medresesi, Sâdikiye Medresesi, Seyyid Yusuf Camii, Kasba Camii, Susa, Kayravan, Safaks, Kafsa, Kabs ve Tuzer şubeleri ön plana çıkmıştır (el-İyâşî, 1990, s. 81).

Klasik Dönem'de öğrenciler arasındaki dereceler okudukları kitaplarla belirlenmekteydi. Bu dönemde Zeytûne eğitiminde ilerleyen zamanlarda okutulan kitapların zorlaşması ve ihtisas alanlarının belirlenmesi gibi durumlar olsa da net ve resmi bir eğitim derecelendirmesi söz konusu olmamıştır. 1881-1956 yılları arasında Zeytûne'de eğitim ibtidaiyye (başlangıç seviyesi) 3 yıl, mutavassita (orta dereceli eğitim) 4 yıl ve aliye (yüksek dereceli eğitim) 3 yıl olmak üzere üç dereceli olarak devam etmiştir (el-İyâşî, 1990, s. 78).

Zeytûne'nin 1937 senesinin idari kadrosunu gösteren belgede idari kadronun müdür, müdür müsteşarı, İslah meclis üyeleri, sekreter, 10 kayyım<sup>1</sup>, 10 kütüphane yetkilisi, 3 muhafız, 2 doktor, 1 kapıcı, 1 genel vazifeler için görevli memur, 24 yatılı okul hocasından oluştuğu görülmüştür. Zeytûne, 1956-1961 yılları arasında resmi olarak ilk defa üniversite statüsünde eğitimini vermiştir. Bu dönemde Zeytûne'de idari kadro dekan, müdür, genel müdür, muhasebeci, sekreter, yazıcı, kütüphane görevlisi, baş çavuş<sup>2</sup>, çavuş, temizlik personeli ve bekçiden oluşmaktaydı. 1956-1961 döneminde Zeytûne Üniversitesi altında Şeriat Fakültesi, Arapça Fakültesi, Kıraatte Uzmanlık olmak üzere üç fakülte oluşturulmuştur. Her fakültede ilk iki senede ortak müfredat takip edilmiş, son senede ihtisas dersleri alınmıştır. Bu noktada Şeriat Fakültesi'nde Din Usulü ya da Kadılık uzmanlıkları, Arap Dili Fakültesi'nde ise Edebiyat ya da Dil uzmanlıkları alınabilmektedir. Bu dönemde Zeytûne'de ibtidaiyye, orta seviye ve yükseköğretimin her birinde eğitim süresi 3 yıl olarak belirlenmiştir. 9 yıllık bu eğitimi bitirenler "alemiyye" diploması almaya hak kazanmıştır (Hamîde, 2021, s. 134).

---

1 Kayyım; idari işlerden sorumlu olarak görev yapan memur anlamında kullanılmıştır.

2 Baş çavuş; idari personelin başında bulunan denetleyici anlamında kullanılmıştır.

1961 yılına kadar üniversite statüsünde olan Zeytûne, 1961-1987 yılları arasında Şeriat ve Din Usulü Fakültesi olarak Tunus Üniversitesi'ne bağlanmıştır. Eğitim süresi 4 sene olan fakülteden mezun olanlar "icazet" diplomasını almaya hak kazanıyorlardı. Bu 4 yıllık eğitim iki merhaleden oluşmaktaydı. Bu eğitimde iki sene öğrenciler teorik ve uygulamalı ortak dersler alıyorlardı. Sonraki iki yıl uzmanlık dönemi olarak geçiyordu ve bu dönemde öğrenciler Şeriat bölümünde ya da Din Usulü bölümünde uzmanlık yapabiliyorlardı. Bu dönemde Tunus Üniversitesi altında Zeytûne Fakültesi'nde iken, idari kadro; üniversite rektörü, dekan, genel sekreter ve fakülte kurulundan oluşmaktaydı. Fakülte kurulu; 10 öğretmen, hükümet sekreterliğinden 1 temsilci, talim terbiye sekreterliğinden 8 temsilci, Edebiyat ve Beşeri Bilimler Fakültesi'nin dekanı, 1, yükseköğretimden temsilci, Zeytûne Camii'nin baş imamı, 4 öğrenci temsilcisi ve 1 anayasal sosyalist parti temsilcisinden oluşmaktaydı.

31 Aralık 1987 yılında tekrar üniversite statüsüne getirilen Zeytûne'nin günümüz idari yapılanması lisans düzeyinde üç yüksek enstitü olarak devam etmektedir. Bu dönemde Zeytûne Üniversitesi Din Usulü Yüksek Enstitüsü, İslam Medeniyeti Yüksek Enstitüsü ve Kayravan İslami İlimler Yüksek Enstitüsü olarak bölümlenmiştir.

## 2.2. Müfredat

Zeytûne'de eğitimin "Müslümanların dini bilgisini geliştirmek" ve "İslam'ı yaymak" olamak üzere iki temel amacı olduğu görülmektedir. Zeytûne'de eğitim şer'i ilimler ve akli ilimler olarak ikiye ayrılmaktadır. Şeri ilimlerin kaynağı Kur'an-ı Kerim ve sünnettir. Akli ilimler, müstakil bir ilim olarak değil, dini ilimlerin bir parçası olarak görüldüğü için okutuluyordu. Örneğin; aritmetik ve matematik, miras hukukunda oldukça önemliydi, yine mantık ilmi özellikle fıkıh usulünde şeri hüküm çıkarma ve icihad kurallarını anlamada önem arz ediyordu. Namaz, oruç gibi ibadetlerde vakitleri doğru tayin edebilmek için astronomiden faydalanmak gerekirdi (Raca b. Selame, 2020, s. 22).

Genellikle camiler etrafında şekillenmiş olan İslam kültüründeki eğitim Zeytûne'de de görülebilmektedir. İlk dönemde Zeytûne'de İslami eğitim standart belirli bir programa uyulmaksızın önemli âlimlerin şahsi uygulamaları ve gayretleriyle devam etmiştir (el-Ma'mûrî, 1980, s. 22).

Tunuslu Hayrettin Paşa'nın eğitim öğretimi düzenleyen emirnamesi uyarınca 1872 yılında Ezher Üniversitesi'nde alınan kararla belirlenmiş 11 klasik ilmi kapsayan dersler Zeytûne Medresesi'nin programına da alınmıştır. Buna göre şu dersler okutulmuştur: Tefsir, Hadis, Fıkıh, Siyer, Tevhid, Kıraat, Tecvid, Usulü Fıkıh, Feraiz, Tasavvuf, Nahiv, Sarf, Belagat ve Lügat derslerini içine alan dil ilimleri. Bu noktada belirtmek gerekir ki kaynaklarda bu derslerin kaç saat okutulduğuna ya da hangi kitapların okutulduğuna dair bir bilgiye rastlanılmadı. Eskiden beri düzensiz eğitim vermekte olan Zeytûne Camii'ndeki dersleri düzene sokmak amacıyla 26 Aralık 1875'te bir ferman yayınlanmıştır. Bu nizamnamede

okutulacak dersler, takip edilecek kitaplar, yılsonu sınavları, öğrenci seçimi, gibi hususlara değinilmiştir (Raca b. Selame, 2020, s. 36).

Hayrettin Paşa'nın 1875 (h.1292) yılında getirdiği ikinci düzenlemeyle birlikte Zeytûne müfredatı; Tefsir, Hadis, Kelam, Kıraat, Hanefi ve Maliki Fıkıh İstılahları, Feraiz, Tasavvuf, Zaman Bilgisi, Nahiv-Sarf, Meani, Beyan, Bedi, Dil ve Edebiyat, Siyer ve Tarih, Kur'an İmlası, Hat, Aruz ve Kafiye, Mantık, Araştırma Metotları, Matematik, Geometri, Mühendislik-Mimarlık derslerini içermiştir (el-Haşâişî, 2021, s. 72).

1912 (h.1330) yılında derslerde okutulan kitaplar 3 dereceli (el-Haşâişî, 2021, s. 77) olarak şu şekildedir:

Yüksek Derecede Okutulan Kitaplar: Kâdı İyaz'ın Tefsiri, *Celaleyn Tefsiri*, İmam Malik'in *Muvatta'*, Buhârî'nin *Sahîh'i*, Müslim'in *Sahîh'i*, *eş-Şifâ*, *el-Mevâhibü'l-Ledünniyye*, *el-Mevâkıf*, *el-Akâidü'n-Nesefiyye*, es-Senûsî'nin *Kübra'sı*, *Mukaddimetü'l-Kastalâni*, *et-Tevdîh*, İbnü'l-Hâcib'in *Muhtasarı*, *Cem'ul-Cevâmi'*, *el-Kenz*, *el-Gürer*, Halil b. İshak'ın *Muhtasarı*, Gazalî'nin *İhya'sı*, Sekkaki'nin *Miftah'ı*, Taftazani'nin *Mutavvel'i*, Suyûtî'nin *el-Muzhir'i*, Sealibî'nin *Fıkhu'l-Luga'sı*, *es-Sîratül-Kilâiyye*, İbn Haldun'un *Kitabu'l-İber'i*, Kâtibi'nin *eş-Şemsiyye'si*, İbn Hişam'ın *el-Muğnî'si*, *el-Meniyye*, *et-Tezkira*, Öklid'in Yazıları (el-Haşâişî, 2021, s. 75).

Orta seviyede okutulan kitaplar: *el-Erbeûne'n-Nevevî*, Tirmîzî'nin *eş-Şemâil'i*, Senûsî'nin *el-Akâidetü'l-Vustâ'sı*, *eş-Şâtibiyye*, *Elfiyetü'l-İrâki*, *el-Menâr*, Karâfî'nin *et-Tenkîh'i*, İmamü'l-Haremeyn'in *el-Varakat'ı*, *ed-Dürrü'l-Muhtâr*, *el-Vikâye*, *el-Muhıbbiyye*, *Tuhfetü İbn Âsim*, *Lâmiyetü'z-Zokak*, *es-Serrâciyye*, *er-Rahbiyye*, *ed-Dürretü'l-Beyzâ*, İbn Atullah'ın *el-Hükm'ü*, *et-Tarîkatü'l-Muhammediyye*, İbn Ğânem'in *Manzumesi*, Sebtu'l-Maridînî'nin *Risalesi*, İbn Mâlik'in *Elfiye'si*, *Lâmiyetü'l-Ef'al*, *el-Marah*, *eş-Şâmiyye*, *ez-Zencâni*, *et-Telhîs*, Semerkandî'nin *Risalesi*, *Vaz Risalesi*, *Makâmatü'l-Harîrî*, İbn Reşîk'in *el-Umde'si*, *Kasîdetü Seyyidina Ka'b*, *el-Hemziyye*, *el-Bürde*, *el-Kirmânî*, *el-Mataliü'n-Nasriyye*, *Nazmü'l-Hıraz*, *el-Hazceriyye*, Taftazani'nin *et-Tezhîb'i*, *Muhtasar's-Sûsî*, *el-Kavânîn*, İbnü'l-Hâyim'in *el-Mürşide'si*, *el-Kalsâdi*, *Eşkâlüt-Te'sîs*, *el-Cağmîni* (el-Haşâişî, 2021, s. 76).

Başlangıç seviyesinde okutulan eserler: *el-Cezeriyye*, *es-Suğrâ*, *el-Kudûrî*, *eş-Şeyh Hasan*, İbn Ebi Zeyd'in *Risalesi*, *el-Mürşidü'l-Muîn*, *el-Aşmâviyye*, *es-Sûsî*, *el-Acûrûmiyye*, *Katrü'n-Nedâ*, *es-Semerkandiyye*, *İsagoci*, *en-Nuhbe'l-Hisâbiyye*.

1933 düzenlemeleriyle birlikte Zeytûne Camii'nde; başlangıç seviye dersleri; Tevhid, Kıraat, Hadis, Fıkıh, Faraiz, Nahiv, Sarf, Belagat, Hat, Kur'an İmlası, Ahlak, Mantık, Coğrafya, Aritmetik-Matematik, Mühendislik- Mimarlık, Sağlık Bilgisi, İnşa (Kompozisyon), Arapça Metinler; orta seviye eğitim dersleri; Kıraat, Tefsir, Hadis, Fıkıh Usulü, Feraiz, Belgeleme- Noterlik, Anlaşma ve Belge Düzenleme, Şer'i Uygulamalar, Nahiv, Sarf, Belagat, Aruz, Dil ve Edebiyat, Hat, Mantık, Araştırma Teknikleri, Siyer, Tarih, Aritmetik-Matematik, Mühendislik-Mimarlık, Astronomi- Zaman Bilgisi, Eğitim Becerisi, Terminoloji,

Edebiyat Tarihi, yüksek seviyede okutulan dersler; Tevhid, Kıraat, Tefsir, Hadis, Fıkıh Usulü, Fıkıh, İslam Hukuku Tarihi, Şeri Uygulamalar, Nahiv, Belagat, Eğitim Becerisi, Terminoloji, Dinin Gayeleri, İnşa, Hitabet, Şiir Tenkidi, Edebiyat Tarihi, Arapça Seçkiler idi (el-İyâşî, 1990, s. 79).

1956-1961 Zeytûne Üniversitesi'nde eğitim müfredatı şu şekildedir:

Şeriat Fakültesi'nde ilk iki sene ortak olan dersler; Kuran Araştırmaları (1 saat), Tefsir (1 saat), Sünnet (1 saat), Sünnet Araştırmaları (1 saat), Hadis İstılahları (1 saat), Fıkıh Usulü (3 saat), Muamelat Fıkıhı (2 saat), İbadet Fıkıhı (1 saat), Dinin Gayeleri (1 saat), İslam Hukuku Tarihi (1 saat), Toplum Düzeni ve Devlet Usulü (1 saat), İslam Kanunları (1 saat), Kelam (1 saat), Felsefe ve Mantık (1 saat), Yaşayan Diller (3 saat); Şeriat Fakültesinde Din Usulü Bölümü Müfredatı: Tefsir (3 saat), Kuran Çalışmaları (4 saat), Hadis (2 saat), Siyer (2 saat), Kelam (2 saat), Fıkıh (2 saat), Mekasidüşşeria (1 saat), Fıkıh Usulü (2 saat), İslam Hukuku Tarihi (2 saat), Mantık (1 saat), Hikmet (1 saat), Felsefe (1 saat), İlmi Hitabet (1 saat); Şeriat Fakültesi Kadılık Bölümü Müfredat: Tefsir (3 saat), Hadis (2 saat), Fıkıh (2 saat), Mukayeseli Fıkıh (3 saat), Fıkıh Usulü (2 saat), İslam Hukuku Tarihi (1 saat), Kaza Dersleri (4 saat), Teşri'nin Hikmeti (3 saat), İdari Düzenlemeler (2 saat) (Hamîde, 2021, s. 144).

Arap Dili Fakültesi'nin ilk senesi müfredatı şu dersleri içermekteydi: Kuran Dersleri (1 saat), Tefsir (2 saat), Genel Diller (1 saat), Arap Dil ve İlimleri (3 saat), Arap Edebiyatı (3 saat), Tunus Edebiyatı (1 saat), Genel Edebiyat (3 saat), İki Kadim dil (Yunanca- Farsça) (2 saat), Felsefe (1 saat), Yaşayan Dil (3 saat), Eski Dil (2 saat), Yabancı Dil (3 saat), Belagat (1 saat), Arap Dil ve İlimleri Tarihi (3 saat), Tarih Araştırmaları (2 saat), Uygulama Dersleri (2 saat); Arap Dili Fakültesinde 2. bölüm: Kuran Araştırmaları (2 saat), Belagat ve Aruz (2 saat), Tefsir (1 saat), Nahiv (3 saat), Edebi Metinler (2 saat), Edebiyat Araştırmaları (5 saat), Aruz (1 saat), Psikoloji (2 saat), Eski İki Dil (2 saat), Yaşayan Dil (3 saat), Eski Diller (2 saat), Yabancı Dil (3 saat), Modern Dil (3 saat), Tarih Araştırmaları (2 saat); Arap Dili Fakültesi Edebiyat Bölümü Dersleri: Tefsir, Kuran Dersleri, Edebiyat, Belagat, Edebiyat Tarihi, Teorik ve Uygulamalı Hitabet, Şiir Eleştirisi, Psikoloji, Vaz İlmi, Arap Tarihi, Yabancı Dil, Nahiv, Edebi Felsefe, Eski Dil, Dil, Tarih Araştırmaları, Modern Dil; Arapça Fakültesi Dil Bölümü Dersleri: Kuran Dersleri, Arapça ve İştikak, Dil tarihi ve İlimleri, Tefsir, Belagat, Dil Usulü, Vaz İlmi, Arap Tarihi, Dil, Modern Dil, Edebi Felsefe, Yabancı Dil, Psikoloji (Hamîde, 2021, s. 144).

Kıraatte Uzmanlık dersleri; Rivaye (5 saat), Diraye (10 saat), Tefsir, Kuran Araştırmaları (4 saat), Nahiv (2 saat) derslerini kapsamaktaydı (Hamîde, 2021, s. 145).

1961-1987 yılları arasında Zeytûne, Tunus Üniversitesi'ne bağlı Şeriat ve Din Usulü Fakültesi'nde iken programı şu şekildedir:

Kuran Dersleri, Sünnet Dersleri, Edebiyat ve Edebiyat Eleştirisi, Akaid, Davet ve Davetçiler, Felsefe, Psikoloji, Eğitim Psikolojisi, Dinler Tarihi, İslami Furûk, Tasavvuf, Tarih, Fıkıh Usulü,

Fıkıh, Dinin Gayeleri, İslam Hukuku Tarihi, Sosyoloji, Sosyal Düzen Usulü, Toplumsal Mezhepler Tarihi, Yaşayan Dil, Uygulama Dersleri (Hamîde, 2021, s. 154).

1961-1987 Tunus Üniversitesi'ne bağlı olan Zeytûne Fakültesi ayrıca Vaaz ve Rehberlik Diploması vermektedir. Eğitimi 3 sene süren Vaaz ve Rehberlik programının dersleri şu şekildeydi: İlk sene okutulan dersler, Kuran İlimleri, Sünnet İlimleri, İbadet Hükümleri ve Esrarı, Dini Hitabet, Dini Tarih, Tarih, Coğrafya, Yabancı Dil. İkinci sene okutulan dersler; Kuran İlimleri, Şeriat Usulü ve Esrarı, İbadet Hükümleri ve Esrarı, Dini Tarih, Bid'at ve Zararları, Günümüz İslam Dünyası, Tarih, Coğrafya, Yabancı Dil, üçüncü sene okutulan dersler; Dini Hikmet, İbadet Hükümleri ve Sırları, Akaid, Dini Hitabet, Sosyal ve İktisadi Doktrinler, Tunus Cumhuriyet Nizamı, Günümüz İslam Dünyası, Yabancı Dil (Hamîde, 2021, s. 154).

### 2.3. Eğitim Süreci

Hicri dördüncü asra kadar bir kişinin bir ilimde yetkinliğini kanıtlayan ve onu eğitim hayatında bir üst kademeye taşıyacak somut bir belge olmadığı görülmektedir. Bu dönemlerde sadece sözlü olarak "şu kişi şu kişiden rivayet etti" şeklinde aktarımlar yapılmaktadır (el-Ma'mûrî, 1980, s. 41). İslami ilimlerin ve medreselerin gelişmesini takiben hicri dördüncü asrın başlarında bir kişinin bir ilimde yetkinliğini kanıtlayacak niteliği olan icazetler verilmeye başlanmıştır. Günümüz diploması gibi düşünülebilecek olan icazetle diplomanın farkı, icazetin belirli bir kitap ya da rivayet için verilirken, diplomanın ise bir eğitim programının sonunda toplu olarak tüm dersler için verilmesidir (el-Ma'mûrî, 1980, s. 41).

1930 düzenlemesinde üzerinde durulan en önemli husus Zeytûne'deki ölçme değerlendirme ve diplomaların eğitim derecelerine uygun olarak tekrar ayarlanması gerektiğidir. Zeytûne'de ölçme değerlendirme, başlangıç ve orta dereceler bakanlık nezaretinde Zeytûne hocalarından oluşan bir komisyon tarafından yapılmıştır. Fakat yükseköğretim derecesinde ölçme değerlendirme bakanlık kurul üyelerine ilave olarak iki müftünün de hazır bulunduğu sınav komisyonu tarafından yapılmıştır (el-İyâşî, 1990, s. 39).

Sınavlar hem yazılı hem sözlü olarak yapılmıştır. Yazılı sınavda başlangıç seviyesinde edebi bir konu ile ilgili makale yazması istenmiş, orta seviyede, okutulan derslerle ilgili sınav tabi tutulmuş, yükseköğretim seviyesinde ise öğrenci ihtisas konularından sınav tabi tutulmuştur. Yabancı dil sınavları dışında tüm sınavlar Arapça olmuştur. Sözlü sınavda komisyon, derslerde okutulan kitaplardan soru sormuşlardır. Ders hocaları bununla birlikte aylık küçük sınavlar yaptığı ve bu sınavlar sene sonu değerlendirmesine dahil edildiği görülmüştür (el-İyâşî, 1990, s. 53).

1959-1960 yıllarında ölçme-değerlendirmede yazılı sınav, akademik sınav ve sözlü sınav olmak üzere öğrencilerin üç farklı sınav tabi tutulduğu görülmektedir. Yazılı sınavda,



öğrencinin Fıkıh Usulü, Fıkıh ve Dinin Gayeleri derslerinin her birinden ikişer konu seçip bununla ilgili kompozisyon yazılması istenmiştir. Bir sonraki aşama olan akademik sınavda kura yöntemiyle belirlenen bir konuyla ilgili öğrenciden yazı yazması beklenmiştir. Sözlü sınavda ise Kuran, Kelam, Fıkıh Usulü, Dinin Hikmeti, Mukayeseli Fıkıhı, Felsefe, Mantık Araştırma Teknikleri, İslam Hukuku Tarihi, Dinler Tarihi, Teorik Hitabet ve Fransızca derslerinden sınav yapılmıştır (Hamîde, 2021, s. 160).

1961-1987 yılları arasında Tunus Üniversitesi'nin altında bir fakülteyken Zeytûne'de ölçme değerlendirmede öğrenciden iki makale yazması istenmiştir. Birinci makale Kuran ve Sünnetle ilgiliyken, ikinci makale ise alınan derslerle ilgili seçilen herhangi bir konudan olması konusunda serbestiyet sağlanmıştır (Hamîde, 2021, s. 162).

#### **2.4. Öğrenci**

Zeytûne'ye İslami eğitim almak için tarih boyunca dünyanın dört bir yanından öğrenciler gelmiştir. Bu öğrencilerin coğrafi dağılımlarına bakıldığında çoğunluk Tunus olmak üzere; Trablusgarp, Mağribü'l Aksa, Sahra, Cezayir, Fas, Libya, Filipin, Malezya, Tayland, Endonezya, Yugoslavya, Türkiye, Senegal, Moritanya, Suudi Arabistan, Yemen, Suriye, Birleşmiş Arap Ülkeleri, Ürdün ve Kuveyt dikkat çekmektedir (el-İyâşî, 1990, s. 94).

Zeytûne'de öğrenci yoğunluğu siyasi ve sosyal şartlara göre değişkenlik göstermiştir. Klasik Dönem'de öğrenci sayıları ile ilgili bilgi bulunmamakla birlikte 1881'de 600, 1887'de 800, 1926'da 2050, 1935'te 3000, 1949'da 9800 öğrenci olduğu görülmektedir (el-İyâşî, 1990, s. 92).

1309'dan önce Klasik Dönem'de eğitim sisteminin tabi bir sonucu olarak öğrenci seçimi doğrudan ders hocasına bağlıydı. Öğrenci, dersin hocası kabul ettiği takdirde ders halkasının bir parçası olurdu. Fakat 1309'daki düzenlemeyle birlikte aleni imtihanlarla öğrenci alımları başlamıştır. Sınavda öğrencinin İslam Fıkıhı, Arap Edebiyatı ve Matematik ile ilgili sorulardan sınav olduğu belirtilmiştir. Yine aynı düzenlemeyle bir kitabı bitirip diğerine geçebilmek için bitirilen kitaptan imtihan olma şartı getirilmiştir (el-Haşâişî, 2021, s. 80).

#### **2.5. Eğitici**

Klasik Dönem ile ilgili bilgilerin çoğu işgal güçlerinin ülkeyi tahrip etmesiyle birlikte kaybolmuştur. Fakat günümüze ulaşan belgelere göre klasik dönemde Ahmed el-Misrati, İbn Reşik el-Kayravani, Batalyevsi ve Kartacenni, İbn Zeytûn ve İbn Arafe gibi önemli alimler Zeytûne'de ders vermiştir (Yiğit, 2013, s. 381).

Osmanlı Dönemi'nde Zeytûne Camii'nde 3 kademede eğitici hoca bulunmaktaydı. Birinci derecede otuz hoca olduğu, bunların on beşinin Hanefi alimi, on beşinin de Maliki alimi olduğu kaynaklarda verilmiştir. İkinci tabakada on iki alim olduğu, aynı şekilde bu alimlerin yarısının Hanefi, yarısı Maliki olduğu belirtilmiştir. Üçüncü tabakada gönüllü yirmi alim, bu

alimler dışında da Tecvid ve Kıraatte uzman iki hoca bulunduğu ifade edilmiştir (el-Haşâîşî, 2021, s. 78).

Osmanlı Dönemi'nde Zeytûne Camii'inde ilmi faaliyetlerini sürdüren Hanefi alimler; eş-Şeyh Muhammed Muaviye, eş-Şeyh Hasan b. Hoca, eş-Şeyh Muhammed el-Bârûdî, eş-Şeyh Kâsûme, eş-Şeyh Hasan Ferşîşî, eş-Şeyh Mustafa Bayram, eş-Şeyh Hasan Kalaycı, eş-Şeyh Dördüncü Muhammed Bayram, eş-Şeyh Muhammed el-Übeyy, eş-Şeyh es-Settârî, eş-Şeyh Hüseyin el-Bârûdî, eş-Şeyh Muhammed b. Bâkir, eş-Şeyh Abbas, eş-Şeyh Muhammed b. Er-Rays, eş-Şeyh Ali ed-Dervîş, eş-Şeyh 3. Bayram, eş-Şeyh Muhammed İbnü'l-Hoca'dır (el-Haşâîşî, 2021, s. 72).

İbn Ebû'd-Diyâf, müfessir ve Sünnî islahatçı geleneğin temsilcisi Muhammed Tâhir İbn Âşûr, oğlu Muhammed Fâzîl İbn Âşûr, şair ve edip Mahmûd Kâbâdû, Ali Bâş Hanbe, devlet adamı, tarihçi ve şair Ebû'l-Kâsım eş-Şâbbî işgal döneminde Zeytûne'de yetişen meşhur ilim, fikir ve siyaset adamlarının başında gelmektedir.

1937 yılında Zeytûne'nin öğretim kadrosunda özel statüye sahip 3 hoca, 4 yüksek rütbeli hoca, 27 birinci tabakadan, 22 ikinci tabakadan (lise seviyesi), 52 üçüncü tabakadan (başlangıç seviyesi) hoca ile Zeytûne dışından 16 eğitim sorumlusu, 60 kişi yardımcı gönüllü eğitmen görev yapmıştır (el-İyâşî, 1990, s. 213).

Zeytûne'de bir hocanın en üst kademe olan ve günümüzde profesörlük seviyesi sayılabilecek "üstad" olabilmesi için herhangi bir sınavdan başarısız olmadan ve ara vermeden 25 yıl okuması-çalışması gerekmektedir. 7 yıl Zeytûne dışında ilkokul, 4 sene "ehliyye" diploması için, 3 sene "tatvi'- tahsil" diploması, 3 sene de "alemiyye" diploması için okuması gerekmektedir. Buralardan mezun olduktan sonra 2 sene üçüncü seviyede hoca seçimleri münazaralarında görev yapıp, 1 sene bu münazaraya katılması, 1 sene ikinci seviye hoca seçim münazaralarında, 2 sene de birinci seviye hoca seçim münazaralarına katılması gerekmektedir. Birinci seviyede hoca olup 10 sene akademide kaldıktan sonra "üstad" derecesine yükselme hakkını kazanmış oluyordu (el-İyâşî, 1990, s. 82).

### **3. Geçmişten Günümüze İlmî, Sosyal ve Siyasi Hayatta Zeytûne**

Zeytûne Cami, ibadet ve eğitim dışında dini, sosyal ve kültürel etkinlikler için kullanılmıştır. Hazreti Peygamberin doğumu vesilesiyle camide ilgili gecenin ve günün tamamı zikir ve Kur'an tilavetiyle geçmiştir. Caminin tüm ışıkları ve avizeleri aydınlatılmış, bu özel gecelerde kral, vezirler, devlet erkanı, imamlar ve alimler Zeytûne Camii'nde toplanmıştır. Yine aynı coşku ve heyecan Ramazanlarda da yaşanmıştır. Bu gelenek günümüze kadar devam etmiştir. Ramazan ayı 26. günü ikindi namazından sonra 3. imam Kadı İyaz'ın *Şifa'*ına başlandığı, 2. imamın Müslim'in *Sahihini* okuduğu. 1. imamın ise Buhari rivayetiyle dersi bitirdiği kaynaklarda geçmektedir. Yine o gece teravihte Kuran hatmi yapıldığı belirtilmiştir (el-Haşâîşî, 2021, s. 56).

Zeytûne mezunları ilmi ve fikri saygınlıklarının yanında siyasi ve sosyal imtiyazlara da sahip olmuşlardır. Tunus'un entelektüel kesimi olarak görülen Zeytûne mezunları siyasi ve idari görevlerde yer almışlardır. Bazı dönemler Zeytûne öğrencileri askerlikten muaf tutulmuşlardır. Zeytûne hem halk tarafından hem de idare tarafından her dönemde sevgi ve saygı görmüş ve büyük destekler kazanmışlardır. Bu noktada batı sömürü dönemleri bunun dışında tutulmalıdır. Nitekim sömürgeci batı, yerel lehçeleri güçlendirerek Fasih Arapçayı dolayısıyla İslam'ı zayıflatmak istemiştir. Bu politikanın gereği olarak bazı öğrenciler sömürge karşıtı gösteri yapmak, cihat çağrısı yapmak ve dergi neşretmek gibi suçlardan Zeytûne'den atılmış ve hapis cezasına çarptırılmıştır.

Zeytûne'de yetişmiş önemli isimler arasında Ebu Muhammed et-Tecîbî (h127), Ebû Kerîb Abdurrahman el-Basrî (139), Malik b. Enes'in ve Süfyan es-Sevrî'nin öğrencisi olan Ebu'l-Hasan Ali b. Ziyad el-Absî et-Tûnusî (h.183), Ebi'l-Biştir Abdurrahman el-Ezdî (h242) (el-Ma'mûrî, 1980, s. 50). İbn Haldun 808/1406 (Raca b. Selame, 2020, s. 24), İbn Urfe 803/1400, el-Berzûlî 841, Muhammed el-Übeyy 828, (Raca b. Selame, 2020, s. 25), İbn Abdisselam 749, İbnü Râşid el-Kafsî 736, (Raca b. Selame, 2020, s. 27) Muhammed en-Nahlî el-Kayravânî 1342/1924, Sa'd es-Satîfî, et-Tahir el-Haddâd, Ebu'l-Kasım eş-Şâbbî, Tahir b. Âşûr, Muhammed Fadîl b. Âşûr, Şeyh Muhammed el-Hadr Hüseyin, Muhammed el-Aziz Ce'îz, Muhammed Eş-Şazeşî en-Nefîr, Mustafa el-Kamûdî ez-Zeytûnî, Hüseyin İbnü'l-Hoca ez-Zeytûnî, Tacu'l-Arifin el-Bekrî, Sîdî Hasen eş-Şerîf sayılmaktadır.

## **Sonuç**

İbadet yeri olarak kurulan ve sonrasında düzenli bir eğitim öğretim kurumu haline gelen Zeytûne Cami, merkez İslam coğrafyası dışında İslam kültür ve medeniyetinin ilk olarak yabancı bir kıtada yerleşip kökleşmesini, sonrasında da bölge halklarını ortak bir dil altında birleşmesini sağlamıştır. Arapçanın Sicilya ve İtalya üzerinden Avrupaya girişinde önemli rolü olan Zeytûne, dil ile beraber kültürün de Sicilya ve İtalya'da uzun bir süre etkili olmasını sağlamıştır. Sicilya ve İtalya'nın güneyinde uzun bir süre Katolik düğün törenlerinde Arapça şarkılar söylenmesi geleneği devam ettirilmiştir. İslam ümmetinin ruhu durumundaki Arapça, Akdeniz sahilleri boyunca dağınık haldeki insan topluluklarını ortak bir ülkü çerçevesinde bir araya getirmeyi başarmıştır.

İbn Haldun, İbn 'Âşur, İbn Usfûr, Ebu'l Kasım eş-Şâbbî, Mahmud Kabadu gibi önemli ilim adamlarının yetiştiği Zeytûne Cami Hüseyinler Dönemi'nden itibaren önemli görevlere getirilen ve devlet işlerinin yürütülmesinde etkili olan isimlerin irtibatlı olduğu bir kurum olmuştur. Zeytûne âlimleri Tunus Devleti'nin kurulması sırasında da önemli katkılarda bulunmuşlardır. Cezayir islah hareketinin ilk ve en önemli temsilcisi Abdülhamîd b. Bâdîs de Zeytûne Medresesi'nde yetişmiştir.

Bu topraklar önce İspanyollar sonra Fransızlar tarafından iki kere işgal edilmiştir. İkisinde de batı güçleri Müslümanları bir arada tutan Fasih Arapça'yı ortadan kaldırıp lehçeleri

güçlendirilmeye çalışmış ve İslami eğitimi zayıflatmaya uğraşmıştır. Zeytüne bu noktada Arapça'nın, İslam'ın ve İslami eğitimin korunmasında kilit rol oynamıştır.

Zeytüne dini eğitim sisteminde klasik dönemde uzunca bir süre doğa bilimleri dini ilimlerin destekleyicisi olarak görülmüş ve doğa bilimleri dini ilimlerle birlikte okutulmuştur.

Çalışmanın problemleri ve amaçları çerçevesinde Zeytüne eğitiminde geçmişten günümüze kapsamlı ve güçlü bir eğitimle bölgenin İslamlaşmasına büyük katkı sağladığı, Osmanlı himayesi döneminde Osmanlı'nın bölgeyi ilmi anlamda kalkındırmada güçlü katkılarda bulunduğu ve bölgeyi desteklediği görülmüştür. Hafsiler Dönemi ve Osmanlı Dönemi'nde Endülüs'ten gelen alimlerin Tunus ilmi hayatına ve Zeytüne eğitimine katkıları açıkça görülmüştür. Osmanlı'nın Anadoludaki ıslahat ve düzenlemeleri Osmanlı'nın bir vilayeti sayılan Tunus'un eğitimini etkilemiştir. Batı işgal güçlerinin Tunus'u ele geçirdiği dönemde ilmi hayat sekteye uğramış, kütüphane ve vakıflar tahrip edilmiştir.

Zeytüne müfredatı ve okutulan kitaplar incelendiğinde eğitim seviyesinin güçlü olduğu görülmüştür. Müfredatta 1956-1961 yılları arasında Arap Dili Fakültesi'nde Psikoloji derslerinin varlığı dikkat çekicidir. Dil öğretimi ve Psikoloji ilişkisinin o dönemde önemsendiği görülmüştür.

Zeytüne ve bölge ile ilgili çalışmalar tarihi ve kültürel bağları ortaya koyması ve sonraki ilişkilere zemin hazırlaması dolayısıyla önemlidir. Nitekim ortak tarih ve bu bağlar nedeniyle Zeytüne Üniversitesi'nin kütüphane otomasyonu TİKA tarafından yapılmıştır.

Önemine binaen Zeytüne'nin eğitsel anlamda farklı açılardan çalışılabileceği, Zeytünelilerin Tunus siyasetindeki yeri, Osmanlı'nın bölgedeki etkisi, Tunus'a küçük İstanbul denme sebepleri, Tunus Hanefiliği, Tunus'a İstanbul'dan getirilen âlimler ve etkileri, Tunus'taki Türkçe dil varlığı, Tunus eğitimine Türklerin katkısı ve Tunus'un ilmi dönüşümünde Endülüslülerin etkisi gibi konular önerilen çalışma alanları olarak düşünülmüştür.

### **Kaynakça**

Aydüz, S. (2008). Medrese ve tekke dışındaki eğitim müesseseleri tarihi literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 12, 139-180.

Bilgin, F. (2013). Osmanlı hakimiyetindeki Tunus'a Endülüs Müslümanlarının (Müdeccenler-Moriskolar) Göçleri (XVI.-XVII. Asırlar). *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 8(1), 29-49.

Bozbaş, F. (2022). Osmanlı döneminde Tunus'ta Hanefî Mezhebi. *Mezhep Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 511-547.

el-Haşâîşî, M. B. O. et-Tûnusî. (2021). *Târîhu Câmiu'z-Zeytûne*. Darul İmamîl Mâzirî.

- el-İyâşî, M. (1990). *el-Bîetü'z-Zeytûniyye 1945-1910 Müsaheme fi tarihi'l-Câmiati'l-İslamiyyeti't-Tunusiyye*. Daru't-Türkî.
- el-Ma'mûrî, et-T. (1980). *Câmi'u'z-Zeytûne ve medârisu'l-ilmî fi'l-ahdeyn el-Hafsî ve't-Türkî min seneti 603/1206 ilâ seneti 1117-1705*. ed-Dâru'l-Arabîyyeti li'l-kitâb.
- Hamîde, R. (2021). *Tarîhu'l-Câmiati'z-Zeytûne (1956-1987)*. Müessesetü GLD.
- Hizmetli, S. (1992). Osmanlı yönetimi döneminde Tunus ve Cezayir'in eğitim ve kültür tarihine genel bir bakış. *Anka Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, 1-22.
- Pektaş, K. (2013). Zeytûne Camii. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 44, ss. 380-381). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Raca b. Selame, R. b. S. (2020). *et-Talimî'l-İslami ve hareketü'l-islâh fi Camii'z-Zeytûne*.
- Şeker, M., & Mercan, İ. H. (1985). Tunus Milli Kütüphanesi'ndeki Türkçe El Yazmaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 105-122.
- Yiğit, İ. (2013). Zeytûne Camii - ilim ve kültür tarihindeki yeri. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 44, ss. 381-383). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yiğit, İ. (2021). Tunus - kültür ve medeniyet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 41, ss. 393-397). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.



## **From Mosque to University: Zitouna Madrasah as an Educational Institution**

**Merve Cengiz**

### **Extended Abstract**

The Zitouna Mosque, built in the 8th century in Tunis, has served as one of the most important educational institutions in the Islamic world for centuries. Positioned as a center for Islamic scholarship and spiritual nourishment, the mosque played a crucial role in the cultural and educational development of the region.

Originally constructed under the name of Jami al-Qebir-Zitouna by Arabs who arrived in the region through Islamic conquests, the mosque not only served as a place of worship but also functioned as an educational hub. Named after the olive tree under which it was built, this institution played a significant role in the Islamization of the local population.

As a symbol of religious education, the Zitouna Mosque facilitated mutual understanding among the diverse ethnic groups in the region who converged under Islam to form a shared culture and language. Despite facing challenges from Western powers, the mosque maintained its pivotal position in Arabic eloquence and Islamic education.

Scholarly studies on Zitouna have explored various aspects but have overlooked certain points. Therefore, this research comprehensively examines the institution from its establishment to the present day, encompassing its administrative and academic structure, curriculum, educational process, student-teacher dynamics, and its role in the intellectual, social, and political life of the region.

Under the main research question "From mosque to university: How did Zitouna evolve as an educational institution?" several sub-problems are addressed, including the impact of Ottoman educational reforms in Anatolia on Zitouna during Ottoman rule, the contributions of scholars from Al-Andalus to Zitouna upon their arrival in Tunisia, and the effects of Western invasions on the mosque.

Conducted as a qualitative study using document analysis, this research adopts a case study design. It aims to trace the evolution of Zitouna as an Islamic educational institution from its inception to the present day. The study is significant for highlighting the

contributions of Ottoman influence to Tunisia's development, and for shedding light on cultural ties between Turkey and Tunisia, offering insights for cultural and educational institutions, as well as foreign ministries.

Through its investigation of Zitouna's historical and educational journey, the study underscores its pivotal role in the Islamization of the region, its intellectual advancement under Ottoman patronage, and its resilience amidst Western incursions which led to disruptions in its scholarly activities.

Despite political challenges during the Hafsid era, efforts to enhance educational quality persisted, with significant contributions including the establishment of grand libraries by Hafsid sultans, transforming these spaces into centers not only for book collection but also for educational activities.

Renowned historian, sociologist, and philosopher Ibn Khaldun was born in Tunisia during this period, playing a crucial role in the region's and Zitouna's development through his scholarly activities.

In the 16th century, with the collapse of the Hafsids and the Spanish occupation of Tunisia, intellectual activities at Zitouna almost ceased. Spanish forces destroyed libraries and relocated manuscripts to papal libraries, prompting many scholars to disperse to different regions.

Between 1535 and 1574, Tunisia, which was constantly under attack by the Spanish, experienced a serious setback in knowledge. Thousands of books were lost, scholars migrated from Tunisia, and mosques and madrasas began to be used as stables. When Ottoman rule came to Tunisia, significant efforts were made to change this dire situation. Alongside the arrival of the Ottomans came another wave: the Turkish-Ottoman influence brought from Istanbul. To promote the Hanafi school of thought, many scholars were settled in Tunisia from Istanbul. It is said that during this period, Tunisia was referred to as "Little Istanbul" and it was noted that Tunisian madrasas resembled Istanbul madrasas, especially with Turkish terminology and visiting scholars. The predominance of the Maliki school among the local population and the absence of a dedicated center for the Hanafi school hindered its establishment in Tunisia as expected. In subsequent periods, the Yusuf Dayi madrasa was established to spread Hanafism, with Ramadhan Efendi appointed as its teacher. One of the most notable features of the Turkish period was that everyone, from administrators to scholars who migrated due to the Spanish and French occupations, enthusiastically supported educational activities, despite the setbacks caused by these occupations. Furthermore, during this period, scholars refrained from involvement in politics compared to other periods. With Ottoman support, Zitouna regained its former prestige.

An important aspect of the Ottoman Empire's rule in Tunisia was its meticulous approach to educational activities and the teaching of fluent Arabic. By 1574, following the definitive Ottoman rule over the region and the return of nearly all scholars who had fled the Spanish invasion, Muslim exiles from Andalusia, expelled when Spain captured Andalusia, returned to Tunisia and gathered around Zitouna. Thus, Andalusian scholars also played a role in Zitouna's intellectual journey and contributed to it.

During the Ottoman period, one of the most significant initiatives was the reform in education during the time of Mehmet Sadık Pasha in 1876. Hayrettin Pasha, who was a vizier in Zitouna, prepared a decree with a delegation of scholars from Zeytûne, aiming to reform education. This reform subjected Zitouna to a specific curriculum, regulated subjects to be taught, graded lessons, and addressed the status of students and educators. Scholars from the İlmiye class from Anatolia were brought in for this purpose. In particular, teachers were settled in the region to teach Hanafi fiqh, leading to an increase in affiliation with the Hanafi school during this period.

A major step towards educational reform in this reform was taken by Hayrettin Pasha, who wanted to include rational sciences in Zitouna madrasa's curriculum but abandoned this due to the reaction of conservatives and established Sadikiyye College instead. Sadikiyye College was considered a high school-level institution and was somewhat akin to a branch of Zitouna. Like Galatasaray High School in Istanbul, Sadikiyye College taught modern sciences and foreign languages such as Arabic alongside French, Italian, and Turkish. Thus, while conservatism continued with Zitouna, modernity and technique continued with Sadiqiyyah.

Hayrettin Pasha, who attached special importance to Zitouna, took into account the effects of the 1830 French occupation of Algeria and the 1839 Tanzimat Decree on the institution, and made significant changes in education. The physical transformation at Sadikiyye College, which teaches engineering and natural sciences in the Western sense, did not affect the public. The biggest reason for this is that Zitouna and the scholars gathered around it were more effective on the people.

During the Ottoman period, many trained personnel from Istanbul and Anatolia came to the region, members of the military and ilmiye class. It is said that the system applied in madrasas in Istanbul was implemented in Tunis, where there are rumors that it was called Little Istanbul because education in Tunis resembled Istanbul. Supported by strong foundations from the 7th century AD, Zitouna began to be supported by new foundations in addition to existing foundations with the effect of the archive tradition in the field of education. It is important that the renewal and reform efforts in the Ottoman Empire were effective on a continent other than Anatolia and influenced the Tunisian education.

The most remarkable aspect of the Ottoman period was the support of education by the Ottomans with libraries and foundations. It is noteworthy that the records kept in this



period show that the donors were Turkish families. At the same time, the Bayram Family, Hoca Family, Barudi Family, and the family of Turgut Reis, known as “Derâğise” in the region, have pioneered with their contributions to scientific activities. It was important that education through foundations was free, allowing access to education for everyone. The fact that all students from the rural areas with a dense Berber population attended on scholarships and in a boarding system was due to the foundations spread by the Ottoman administration.

In 1881, with Tunisia coming under French protection, the Zitouna institution underwent a major change. During the occupation period, like any colonial state, France tried to establish its dominance over the region by supporting local dialects, and hindered the learning of fluent Arabic, which kept Muslim people together, and Islamic education. France, which entered Algeria in 1830, tried to complete the occupation process by opening schools teaching French and supporting local languages. When the French took over Tunisia in 1881, the scholars in Tunisia, who had learned enough lessons from this bitter experience, considered the teaching of Arabic language and Islamic sciences a struggle for freedom for both Tunisia and the peoples of the region.

During the French colonial period, there were fierce debates between those who wanted to preserve the country’s Muslim and Arab identity and those who wanted to reform education, but when the reformist Tahir b. Ashur was appointed to the government, the situation was resolved in favor of the reformists. Innovations were made in terms of administrative, scientific, and pedagogical matters at the university. In 1946, lessons were added to the curriculum, including mathematics and natural sciences, history, geography, and philosophy, and al-Shubah al-Asriyyah were opened. English and French were taught in addition to Arabic here. In this process, the number of branches increased to twenty, and the country’s most distinguished scholars and intellectuals graduated from there. A distinguished group called “Zeytuniyyun” (People of Zitouna) emerged.

Instead of a national education model during the colonial period, a non-national education model was developed in accordance with the interests of colonialism, which sought to alienate Tunisia from its language and culture. Rich libraries, especially the Zitouna Library, amazed the French, and were destroyed. The foundations established to support education during the Ottoman period were diverted from their purpose during the occupation period. All the books in the Zitouna Library were later moved to the Tunisia National Library.

The Independence Period is the period from 1956 when Tunisia declared its independence to the present day. The education activities carried out at Zitouna Mosque, which gained the status of a university by turning into a university after serving uninterrupted education for about thirteen centuries, were transferred to Zitouna University established after Tunisia gained its independence in 1956.



# CRITIQUING FAITH DEVELOPMENT THEORY AND ITS MEASUREMENTS FROM AN ISLAMIC PERSPECTIVE

Üzeyir OK\*

e-mail: uzeyir.ok@ibu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8202-350X>

Carsten GENNERICH\*\*

e-mail: carsten.gennerich@ph-ludwigsburg.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8346-5473>

**Atıf/Citation:** Ok Ü. & Gennerich C. (2024). Critiquing faith development theory and its measurements from an Islamic perspective. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 121-143. <https://doi.org/10.53112/tudear.1556541>

## Abstract

The Faith Development Theory (FDT), primarily grounded in cognitive development models, has made significant contributions to the understanding of religiosity and has explained the role of the human factor in the developmental trajectories of religion and spirituality. After James Fowler's original study, the theory was extended and revised by subsequent international researchers in terms of its theoretical framework, research instruments, and empirical findings. However, it has seldom been critiqued

---

\* Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.

\*\* Prof. Dr., Ludwigsburg University of Education, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institute for Theology, Germany.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğu teyit edilmiştir.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

**Yazar Katkıları/Author Contributions:** Üzeyir Ok (%50), Carsten Gennerich (%50).

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Conflicts of Interest:** The author(s) has no conflict of interest to declare.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi – **Article Types:** Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 28.09.2024– **Kabul Tarihi/Accepted:** 17.12.2024

from an intercultural perspective. This study aims to critically evaluate both the conceptualization of FDT and the instruments used to measure it. An iterative, reflective critical review of related literature was employed as the research method in this theoretical study. The findings from the literature review suggest that the use of terms like “faith” or “religiosity” within FDT can be misleading and may create tensions between theology and psychology. It is argued that dimensions such as indifference to religion, doubt, and forms of conjunctive faith in religious contexts should be integrated into the theory. Furthermore, FDT’s focus on cognitive structural development has led to the neglect of the interior dimensions of religiosity, including levels of commitment and emotional aspects. Additionally, FDT appears less relevant for analysing Muslim contexts. Finally, the theory promotes a secular approach to religious development, with “developed” stages predominantly reflecting a Eurocentric, Enlightenment-oriented perspective on religiosity.

**Keywords:** Faith development, Religiosity, Styles, Muslim, Critique.

## İNANÇ GELİŞİMİ KURAMI VE ÖLÇÜM ÇALIŞMALARININ İSLAMİ PERSPEKTİFTEN ELEŞTİRİSİ

### Öz

İnanç gelişimi kuramı, öncelikle bilişsel gelişim modellerine dayanan bir teori olup, dindarlık anlayışına önemli katkılarda bulunmuş ve din ile manevi gelişimin gelişim süreçlerinde insan faktörünün rolünü açıklamıştır. James Fowler’ın orijinal çalışmasından sonra, inanç gelişimi kuramı, teorik çerçeve, araştırma araçları ve ampirik bulgular açısından sonraki uluslararası araştırmacılar tarafından genişletilmiş ve revize edilmiştir. Ancak, kuram nadiren kültürler arası bir bakış açısıyla eleştirilmiştir. Bu çalışma, inanç gelişimi kuramının hem kavramsallaştırılmasını hem de onu ölçmek için kullanılan araçları eleştirel bir şekilde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu kuramsal çalışmada araştırma yöntemi olarak, ilgili literatürün tekrarlı (iterative), düşünsel-eleştirel (reflective) bir incelemesi kullanılmıştır. Literatür taramasından elde edilen bulgular çerçevesinde, inanç gelişimi kuramı içerisinde kullanılan "inanç" veya "dindarlık" gibi terimlerin yanıltıcı olabileceğini ve teoloji ile psikoloji disiplinleri arasında gerilim ve belirsizlik yaratabileceğini öne sürülmüştür. Çalışmada dine yönelik ilgisizlik, şüphe ve dini bağlamlardaki birleşik inanç (conjunctive faith) biçimleri gibi boyutların kuramı zenginleştirerek şekilde yeniden entegre edilmesi gerektiği savunulmuştur. Ayrıca, inanç gelişimi kuramının bilişsel yapısal gelişime odaklanması, dindarlığın içerik boyutlarının, dine bağlılık düzeyleri ve duygusal yönler gibi boyutların göz ardı edilmesine yol açtığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, inanç gelişim kuramının,

Müslümanların yaşadığı kültürel bağlamlarda kültürel adaptasyon çalışması yapılmadığı takdirde dindarlığı analiz etmek için daha az geçerlilik kriterine sahip olabileceği belirtilmiştir. Son olarak, teorinin, dini gelişime seküler bir yaklaşımı teşvik ettiği ve "gelişmiş" olarak ifade ettiği aşamaların, çoğunlukla Avrupa merkezli ve aydınlanma (enlightenment) odaklı bir dindarlık anlayışını yansıttığı yönünde düşüncelere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İnanç gelişimi, Dindarlık, Tarzlar, Müslüman, Eleştiri.

## Introduction

Knowing about the cognitive styles that people cultivate regarding religiosity and their lifespan development is beneficial in deciding on the curricula of religious education, identifying religious clients in counselling and clinical practice, predicting wider social movements and developing policy on public religious education. Developmental approaches to religion emerged from the 1980s onward, enriching our understanding of religion, faith, spirituality, worldview and ideology holistically and systematically (Goldman, 1964; Fowler, 1981; Oser and Gmünder, 1984; Reich, 1992). Among the studies done so far, the one developed by Fowler in particular has more widely been used in empirical investigations.

The faith development theory (FDT) made notable progress both theoretically and empirically after Fowler's initial qualitative works in research projects conducted at Bielefeld university (Streib, Hood, & Klein, 2010; Streib & Keller, 2018). However, it seems that the theory has been centred in the Christian understandings in terms of both scholarship and research population, with almost no ground-breaking research or critiques in other cultures.

In fact, the original version of the FDT has been severely criticised by a number of scholars (see Dykstra & Parks, 1986) but criticism from the perspective of other cultures is rare. Accordingly, evaluating the theory critically and questioning its intercultural competency from an Islamic perspective may contribute to its understanding with respect to other cultures.

The aim of this paper is firstly to critically evaluate the FDT using the Western literature and, secondly, using the example of the Islamic discourse and the thinkers debating within its tradition, suggest modifications regarding its conceptualisation. We first introduce the FDT briefly and, secondly, discuss in the next step its shortcomings with respect to issues of measurement and its application in a Muslim context. This paper argues that faith development theory neglected the content of faith, i.e. commitment and non-commitment, and such components as disbelief, quest/doubt. It also argues that the

theory is a secular approach to faith, which falls short to explain sophisticated religious styles in religious traditions in general and in Islam in particular.

### **1. The theory of faith development and its cognate religious styles perspective**

Individuals, as members of a social group, are involved spontaneously in an ongoing process of evolving a grand theory about life, as a whole, with varying degrees of knowing, valuing, creating purpose and meaning and commitment regarding existential matters in the cosmos with implications in lifestyle, relations, and ethics. This universal orientation or a "life way" in the light of a perception of an ultimate being, deity or core principle in a community is called *faith* by Fowler (1981). In that sense, as a general term, faith can be taken in a Gestaltien perspective as an existential "ground" developed since childhood with each of the emerging religious traditions, ideologies, philosophies, lifestyles, or worldviews –secular or religious – constituting a "figure" standing on it and being regarded as a way of fulfilling it. Hence, religiosity may be understood as one way of having faith. The state of lack of faith, in this sense, could be a state of "existential depression" (Berra, 2021), total hopelessness and lack of meaning and purpose in life.

In Fowlerian FDT, it is assumed that, at the cognitive level, religiosity is represented partially by a constellation of a group of religious schemas which are cognitively organised way at a certain period of life. Together they constitute what is called a *religious style* (Streib, 2001), which was originally called a religious stage (Fowler, 1981). Religious styles evolve and take different forms across time and space. As Streib informs us, *religious style* is a term that has also occasionally been used by Fowler in place of the word *stage*. However, the main reason for shifting the term from stage to style is the fundamental critique of the Piagetian assumption of structural genetics, i.e. the notion that faith or religiosity develops (and thus, varies) across a lifespan in the form of coherent *stages*, in a unified, holistic cognitive pattern, that each of these stages is distinct from one another. that faith is consequential, i.e., a new stage does not emerge before the task of the previous one is not completed (see Fowler, Streib, & Keller, 2004, for more details).

A religious style differentiates the content domain (teachings of a religion) from cognitive structures (e.g., mythical, open, relativist) through which the content is processed. However, the division between the structure and content (symbols) of faith was seen as a distortion by Parks (1986).

Styles can mainly be evaluated according to one's relation to self (ways of reasoning, perspective taking, seeing the world in coherence), other people (drawing the boundary of one's group and moral thinking), as well as one's relation to what is seen as an 'ultimate power' (in attributing a transcendental dimension to the universe which is maintained by

accepting and interpreting the symbols of a religious tradition, and the source of authority in this realm).

Based on empirical findings, Streib (2001) and Streib et al. (2010) argued that the different styles may overlap each other in the same person, that they may not necessarily form a well-organised whole into a stage. A brief description of four theoretical, but at the same time empirically applicable, religious stages/styles are provided below for readers who are new on the theory:

Individuals (often children before puberty) with *mythic-literal religious styles* are not aware that they believe in a set of interconnected values called religion. Thus, religious discourse and practices imitated and habits formed through the process of acculturation. They follow what they see from their parents, understand narrations, including religious ones, in a *literal* and *mythical* way (Duriez et al., 2005; Fowler, 1981; Streib, 1999), identify with their family as a reference source, and classify people as “like us” and “those who are not”. Furthermore, their moral judgments are based on instrumental reciprocity. Although the mythic-literal style is more common among children, it may accompany conventional religiosity (see below) among some adults.

In contrast, in the *synthetic-conventional religious style*, people show various degrees of a salient emotional bond and commitment to religion, but their faith is *synthetic*, i.e., borrowed from the conventions of society. They become aware of the fact that they hold a belief but are mostly unaware of how it is seen from an outside perspective as they are *embedded* in their faith. They think *tacitly* with a poor second-order reflection. Abstraction in their thinking is limited. They are overwhelmingly emotional rather than reflective about their beliefs. They often hold an exclusive “us versus they” approach regarding other faith groups.

With the start of questioning or “doubt syndrome”, perhaps due to an overemphasis on rationality often during university years, conventional religious precepts are shaken and *demythologised*, paving the way to an *individuated-reflective* style. Young people with this style seek to draw boundaries through a selected, explicit, individualised and rationally defended religious discourse and adopt a systematic approach. They can see their religious position from the out-group's perspective and keep themselves at a distance from religious convention so as to act independently. As they are no longer embedded within their faith, they make their religion the object of their thought, conscience, rational argument and inner autonomy (Kegan, 1982, p. 161).

Finally, in the *conjunctive* religiosity style, often the educated, middle-aged people interpret religious texts in a mainly symbolic way (see also Duriez, Fontaine, & Hutsebaut, 2000) as they are able to appreciate multiple perspectives with an emerging sense of relativism. They tend to be more flexible in matters of beliefs; sophisticated in the sense that their views and interactions are complex and multi-dimensional. They show openness

to the hermeneutics of their faith, coherent and incoherent; and are tolerant of diversity, complexity, and ambiguity in religion than people with a non-symbolic religiosity style. They are more analytical and keep a critical distance in evaluating religious matters, with a greater interest in the historical roots of religiosity. They accept the relativity of symbols and their interpretations and are able to look “wisely” from the perspectives of totally different religions or ideologies. They are able to hold a method of combining seemingly contradictory arguments regarding faith without feeling anxious (see Fowler, Streib, & Keller, 2004 for details).

From a theoretical perspective, the strength of Fowler’s theory is its focus on the cognitive structures underlying the content. This emphasis paved the way for the study of religious behaviour from the cognitive perspective of the fields of social and developmental psychology. Second, the theory generated various definitions of religiosity. To illustrate, it interrelates and explains such approaches as religious attitudes (Francis & Stubbs, 1987; Ok, 2016), orthodoxy, saliency (Felling et al., 1986; Huber & Huber, 2012), and the frequency of religious practice, among other multiple-dimensional definitions of religion (Vaillancourt, 2008; Smart, 1969). It also includes vastly different cognitive schemas as literal, plural, fundamentalist, authoritarian, symbolic, flexible, questioning and open ways of religiosity (Altemeyer & Hunsberger, 1992; Hutsebout, 1997; Streib et al., 2010) under a comprehensive theory.

In the practical or applied perspective, another strength is its capacity to remove disagreements in the definitions of religiosity by shifting discussions from the level of culture-specific religious commitments to more comprehensive cognitive styles, from a lower levels of maturity to higher levels. In this way, it transfers the understanding of religiosity as a stable and normative cognitive mindset into a rich, dynamic human orientation that differentiates according to development over the lifespan. The implication of this is that the theory has a role in preventing oppressions by those historical theologies, which may impose on believers a single and often orthodox perspective and one type of theological explanation, usually referring to those of historical figures as the only truth norm.

## **2. Criticism of the Theory of Faith Development**

Faith development theory (FDT) has been criticised in a number of ways.

(1) *Unclear definition of faith*: The theory has been criticised for not having a clear definition of what constitutes ‘faith’ and for relying on a subjective interpretation of the concept.

(2) *Inadequate empirical foundation*: Some researchers have questioned the empirical validity of Fowler's stages of faith development, particularly the evidence for the transition from one stage to another.



(3) *Missing Elements*: As can be derived from the observations on the definitions of religiosity in other models, FDT pays inadequate attention to the processes of individual transformation in faith, to the content of faith, (commitment/non-commitment), and in lack of interest in and opposition to religiosity.

(4) *Cultural preconceptions*: Critics argue that the theory is Eurocentric and does not take into account the specific socio-historical experience of non-Europeans (see Parks, 1992). For our purposes, it is the critique of Eurocentrism that is relevant both for the lack of attention in scholarship on these questions so far, as well as the specific inelegant outcomes of using this theory to understand Muslim empirical contexts.

### **2.1. Drawbacks in the Conceptualisation of Faith and its Development**

The first problem is the indistinctiveness of faith as proposed by theorists of FDT. As indicated above, *faith* has been defined as “ways of experiencing self, others and the world (as they construct them) as related to and affected by the ultimate conditions of existence” (Fowler, 1981, p. 92). It is obvious that it refers to individuals’ beliefs, values, and attitudes and their commitment to a particular worldview regardless of being necessarily religious. This broad definition of faith, regardless of religion, has been found ambiguous and not easily distinguishable from such individual characteristics as personality (Parks, 1992), life orientation or worldview, amongst others. Similarly, the phrase “ultimate conditions of existence” is not specific enough to deliberate upon. It’s rather general than precise.

The second problem lies in the apparent attempt to combine psychology with theology. Although faith has been an important cognitive and behavioural determinant of the life of religious people in overwhelmingly religious societies, textbooks on cognitive development and social psychology do not say much about it. One reason could be that synthesising a hermeneutics-based theology with an empirically-founded psychology is not an easy task, in that there is always a risk of reducing theology into psychology or, otherwise, reducing psychology into theology. In this regard, one of the criticisms levelled at Fowler is about using theological terminologies such as faith, covenant, radical monotheism, ultimate power, and transcendence, among others.

Considering that each religious tradition has its own understanding and pre-conditions for faith, such a definition of faith will be received as extraneous to their faith tradition. Furthermore, psychologists who are keen to be independent from any value systems when defining a social construct and its operation will be unlikely to adopt it. In fact, the FDT claims that it mainly studies the ways in which faith is held cognitively by individuals, not the nature of faith itself. However, it is impossible to study cognitive styles independent of certain religious content. What is meant by ‘faith’ should be redefined in a way that addresses both psychological and theological expectations.

The third issue is the alternate use of faith and religiosity. Although it is claimed that 'faith' refers to a supra-religious phenomena in addition to a universal human commitment to a certain set of values, meaning-making and cognitive ability, it is often expressed in religious terms and is usually practised within a certain religious community. Compared to its being mainly a religious term, faith, as defined in the theory looks like a utopian idea and, accordingly, an empirically less than an operationalizable term. In addition, what is understood by the category of religiosity, in turn, is the conventional form of religiosity one finds as readily available its synthetic form in society. Therefore, it is assumed that the signifier "religious" in the expression of "religious style" does not serve the original aim of the theory and what was meant by faith as understood by Fowler. Therefore, it cannot be the subject of empirical investigation without specific content. Even if faith is defined more specifically within psychological or theological discourses, definitions could be quite controversial due to fact that theological assumptions are different from psychological ones.

Furthermore, the core concept of faith and the idea of transcendence or ultimate being in its definition has an obvious root in the Abrahamic tradition. The term faith which, today, symbolise one's strong dedication and commitment shown in a socially approved religion or worldview. This dogmatized and conventional form of religion can be seen as an alienation from the original and authentic feelings that can be found in the lives of originators of most religions, such as *awe* and *inspiration*. These were experienced during the meditation and in esoteric conditions, which are observed in the biographies of prophets, saints and other religious behaviour models. Therefore, three versions of faith should be distinguished from each other: (a) holding conventional and dogmatized norms and forms of established religiosity; (b) authentic, original and natural feelings in and around the topics of the universe, god or ultimate being as it is expressed in the idea of holy by Rudolph Otto (Rank, 1923); and, (c) knowing of, committing to, and attaching importance to a set of values in the light of a higher power (as defined by Smith, 1963).

The notion of *development* in the theory has also been criticised particularly because of normativity. The term development suggests a "progressive series of changes in structure, function, and behaviour patterns that occur over the lifespan of a human being or another organism" (APA Dictionary, n.d.). The term progressive refers to a notion of maturity and functionality. In fact, there has been a real interest in formulating a *mature* form of religiosity in the past. In this regard, *intrinsic* religiosity was initially intended to define a 'mature' form of being religious by Allport and Ross (1967) as opposed to utilitarian, extrinsic religiosity. This construct was criticised by Batson (1976), who argued that it is not a mature form but a conventional mode of religiosity. His alternative presentation of the concept of *Quest* religious orientation, i.e. openness to change in religiosity, valuing doubt as intrinsically positive and asking existential questions, as a "mature" form was, in turn, criticised by Donahue (1985) as that it measures cognitive religious conflict rather

than a mature form of religiosity. In the end, it appears that it is not clear which faith style is more functional or mature for individuals. Therefore, being open to other religions, and having a good dialogue with their members may be an ideal expectation from religions by people who take a more “liberal” or indifferent approach to religion. Surely, religiously mature persons could be open to other faiths as a result of their maturation in their perspective of their religion, but their maturity is not distinguishable from the maturity of liberal people, whose aim is to soften the “rigidity” of conservatism in religion.

Furthermore, “development” constitutes a *normative* evaluation of faith. Although the ‘hard’ conceptions of *the structure* and *the stage* was softened by replacing the name faith development with religious styles perspective. Keeping the idea of ‘development’, the notion of religious style still values personal autonomy and a multi-perspective approach to religions as end-points, despite the fact that the terms “mature” and “adequate” apply equally to both “self-control” and “virtues”, the latter being emphasised in religious traditions. Virtues cannot reach its optimal level simultaneously with the characteristic of “multiple perspective”, because virtues entertain both practice and a normative pattern. Therefore, the idea of conjunctive faith is limited to or insufficiently inclusive of varieties of religiosity.

## **2.2. Drawbacks in the Quantitative Measurements of Faith**

The FDT is a product of qualitative research. It has been a difficult task to demonstrate the criterion validity of these qualitative findings with quantitative measurements (i.e., empirical validity). In fact, by their nature, although it is relatively simple to determine the levels of commitment to a certain religious convention quantitatively, it has not been an easy errand representing all four cognitive religious styles in measurements.

In this respect, there have been several attempts to measure faith development (see Streib et al., 2010; Harris & Leak, 2013; Leak, 2003 and 2008; Ok, 2007b, 2009 and 2012; Leak, Loucks, & Bowlin, 1999; Leak, 2009) but their successes have been limited. Although several scales were developed to measure faith styles/stages in empirical studies, the authors give the misleading impression that these individual styles explain an individual’s “status” of faith itself. Squeezing individuals into a single *stage* by observing their scores on a certain scale does not reflect an accurate picture of that person’s spirituality in its variety. Moreover, faith is a *process* that always ongoing, not a *status* that is frozen in place. People’s positions on a single scale may not show their dynamic faith positions, even across their own lives. In other words, people may be holding different combinations of schemas from different styles, which should be examined by observing individual performances on multiple scales followed by profile analyses (see Streib et al., 2020).

Streib et al. (2010) initially developed the religious style scale (RSS) with three religious schemata (i.e. subscales), each representing one of the three religious styles: the truth of texts and teachings (*ttt*), fairness, tolerance and rational choice (*ftr*), and

*xenos*/inter-religious dialogue (*xenos*); which are assumed to be corresponding mainly to mythic-literal, individuative-reflective, and conjunctive religious styles, respectively. However, this model too has some limitations: first, the schema of conventional religiosity does not appear in this model, although it is deemed as the most common style among religious populations (see the concept of modal level of development in Fowler, 1981). Second, the claim that *ftr* corresponds mainly to individuative faith lacks robust evidence, as its strong correlation with *personal growth* ( $r=.51$ ) was not confirmed in a second sample (Streib et al., 2010). Furthermore, the wording of *ftr* items do not include in its content the concepts of faith or religion whatsoever, which makes it difficult to integrate it into the name of “religious styles”. In addition, it is an important question relating to why literalism/absoluteness, fairness/rationality and openness to other religions were selected as the contents of the religious style instrument and why other structural aspects were not integrated into the three schemas of the religious style measurement, such as “moral judgement” or “social awareness”. In addition, *xenos*, which is considered as a schema of *conjunctive faith*, revealed an insufficiently strong link to *personal growth* in two different samples (Streib et al., 2010, p. 164).

Nonetheless, the strength of *ttt* is that it supports a consistent connection with religious fundamentalism and right-wing authoritarianism; and that *xenos* strongly negatively linked to the same variables. It is also worth considering that *xenos* can also be an indicator of secular orientation rather than a version of conjunctive “religious” belief. Furthermore, *ttt* could be measuring a marginal aspect of *mythic-literal*, or even perhaps *conventional* religiosity rather than a typical main character of either styles. In other words, normally, mythic-literal faith aims to represent the naïve nature of thinking about religion, but the content of *ttt* represents a rather aggressive tendency of adults or late young adults. In the end, it is viable to put forward that the number of schemas and the semantic structure of the religious schemata scale are somewhat limited and blurry and, thus, need further thinking.

In sum, the scale suffers significantly in terms of content validity. Its criterion validity, which has been tested against a number of variables such as openness (personality theory) and personal growth (positive psychology), did not provide strong and consistent evidence.

Another wave of quantitative studies has been conducted by Leaks and his colleagues (Leak, Loucks and Bowlin, 1999; Harris & Leak, 2013). They developed a unidimensional scale to measure faith styles. The scale consisted of eight pairs of items, each of which either reflected a lower (mythic-literal or synthetic-conventional religiosity) or a higher level of faith outlook (individuative-systemic or conjunctive religiosity), and participants were asked to choose from the pairs the one which fits best to their position. In the end, the scale measuring one dimension with two poles intended to tap either higher forms or

lower forms of religious thinking (i.e. stages) overall. However, it does not differentiate, for instance, stage 2 from stage 3 or stage 4 from stage 5. In addition, as in the case of RSS scale, it is not clear whether higher stages measure a secular attitude to religion or any mature or developed form of religiosity. Although Leak (2013) claimed the construct validity of the instruments in a longitudinal study, the sample size of the study was small, and thus, the study needs replication. Furthermore, the instrument's validity has not yet been corroborated by previously employed qualitative data or a second different quantitative instrument measuring faith development (see Leak, 2009). To sum up, the ambiguities in the conceptualisation of the FDT make it difficult to establish a satisfying quantitative measure. However, concrete alternative measures of Muslim religiosity are offered by Ok (2009; 2012)

### **2.3. Drawbacks Concerning Missing Components in Faith Development Theory**

In this part, the FDT was compared with alternative conceptualisations of religiosity. It was observed that faith development contains the majority of such approaches. This is basically taken as a strength of the theory in that some of these definitions or approaches can be evaluated as supportive, at least partially, of the cognitive style in religiosity purported by the FDT and be seen as integrative. However, these definitions also shed light on such missing components of the FDT as lack of interest in religiosity, transition in religiosity, the religious vs non-religious content of faith, and finally, an emotional aspect within faith. These points may be evaluated in the light of two major approaches to religiosity: *Religious identity statuses* (see Griffith and Griggs, 2001; Fulton, 1997; Grajales & Sommers, 2016) and the *post-critical belief* models. (see also Perry, 1970; Kegan, 1982; Parks, 1986 for other qualitative studies).

*The theory of Religious Identity Statuses* (see Marcia, 1966, 1980; Visser-Vogel et al., 2015; Meeus, 2011) argues that an individual's philosophical-ideological viewpoint (career selection, political preference, religious beliefs, and philosophical view) together with interpersonal relations are central to their identity (Erikson, 1968; Baltazar & Coffen, 2011; Bennion & Adams, 1986). A brief set of characteristics of religious identity statuses (Griffith and Griggs, 2001), which bears some resemblance to faith stages, is as follows: people with *diffusion identity status* show no commitment to any form of religiosity or life view. They neither show interest in that direction. In contrast, in *foreclosure* religious identity status, commitment is based on little or no exploration of alternatives. People commit to available family-given religious values and act according to their family's expectations without reflecting much on it.

In the *moratorium religious identity* status, the individual explores choices, experiences an intellectual crisis, and active struggle in terms of independently selecting a life aim and deciding to develop commitment. A decreased commitment to conventional religiosity accompanies critical and reflective thinking on religious matters. Experiencing doubt on

the way to a successful religious identity is seen as fundamental in young people's life (Baltazar & Coffen, 2011). Finally, the *achieved religious identity statutes* represent a commitment to a choice after exploring alternatives. Young adults appropriate and revise their parents' religion in their life and make it idiosyncratic and consciously meaningful for themselves (Grajales & Sommers, 2016). They gain a coherent sense of self by integrating diverse ideas about religion. They can examine the teachings of their religion from a critical perspective and try to keep ideas in a cognitively organised system. This gives them a strong sense of autonomy. Successful religious identity achievement is described as “the totality of the gradual change in the content and strength of commitments in relation to the way one looks at life” (Bertram-Troost et al., 2006).

Regarding its similarity to the FDT, the definition of identity and characteristics of statuses greatly overlap with the definition of faith and its stages. For instance, achieved identity status overlaps with *individuating-systemic* faith; *foreclosed faith* is similar mainly to *mythic-literal* faith characteristics in children and *conventional religiosity* in adolescents. Besides, identity statuses are seen as developmental (Luyckx et al., 2008; Meeus et al., 2012; Grajales & Sommers, 2016; Marcia, 1966; Visser-Vogel et al., 2015). In addition to its emphasis on transition (i.e., *moratorium*), e.g. transformation from a conventional style to an individuating one, diffusion could be taken as ignored part of the FDT perspective, particularly in terms of quantitative measurement. Therefore, the religious styles perspective could cover both, the crises in faith and aloofness, as well as unfriendliness towards religiosity in its operationalisation.

The second theory, the *post-critical belief* approach to religiosity (Hutsebaut, 1996), is a quantitative model, and it contrasts people's being religious versus non-religious (i.e., Exclusion vs Inclusion of Transcendence) with the *ways* these two positions are cognitively processed (i.e., literalism vs symbolism) (Duriez et al., 2005), resulting in four types of religiosity: Literal-religious, literal-anti-religious, symbolic-religious, and symbolic anti-religious.

It is assumed that *symbolic* and *literal* faith corresponds to conjunctive and mythic-literal faith constructs, respectively. Despite the fact that *synthetic-conventional* and *individuating-reflective* religiosity styles are only partially matched by the religious versus anti-religious dichotomy in this model, the main advantage is that it simultaneously combines both cognitive structure (symbolic versus literal) and the content (religious and non-religious commitment) in the quantitative measurement of religiosity, which is missing in measurements of FDT. In the end, both religious and anti-religious dimensions can well be integrated into the measurement of the FDT in future studies.

Finally, it is argued that with the acceptance of the stable notion of the stage, the theory also over-emphasises cognition in favour of the abandonment of *emotional dimensions* as processes of transition and transformation from stage to stage (Coyle, 2011). This priority

of cognition over emotions results in a bias with respect to women's development in religiosity, as they are arguably more attentive to emotions and social relations compared to their need for cognition (Broughton, 1986). Similarly, it also results in the disregard of social relations on account of its overemphasis on individuals, alongside its de-emphasizing of the existential dimension in faith. These dimensions need to be holistically taken in understanding faith development, which will become clear in the next section. Having assessed the strengths and weaknesses of FDT, let us now examine the theory in Muslim empirical contexts.

#### **2.4. Drawbacks in terms of Generalizability to Muslim Populations**

Although the FDT argues the universality of faith, as it is seen as culturally biased, as it was mainly developed and applied in a Western Christian culture, which does not allow one to apply, as it is, to other cultures and religious traditions (Coyle, 2011). Besides, the theory was developed mainly by collecting data from theistic religions, ignoring non-theistic or multi-theistic Eastern religions. In addition, each religious tradition has its own understanding of 'maturity' in religiosity which is clear from examining a Muslim context. There are a number of differences in religious styles in both empirical studies and in the biographies of prominent historical Muslim personalities or figures mentioned in the Qur'an. Although the Islamic holy text will not be used here as a reference in itself for truth confirmation, the characteristics of individuals mentioned in the Qur'an and the autobiographies of leading Muslim figures concerning their religiosity could be used as illustrations of diversity in religious styles.

*De/confirming empirical works.* First, the results of several studies, both qualitative and quantitative, conducted on faith development with Muslim participants (Aygün, 2012, Ok, 2007a, 2009, 2011, 2012 and 2016) confirmed the four *main* religious styles, as suggested by the findings of faith development. However, it was also found that conventional religious thinking could be of two types, either a complete imitative mode of religiosity; or it could be imitative but supported with a serious level of awareness and some sort of restricted or conditional rationality. This is called conscious religiosity (*şuurlu dindarlık*) style, which refers to the employment of limited rational reasoning to only support the already-committed-to conventional religiosity.

Furthermore, the studies also show that quest religiosity put by Batson, which was neglected in the theory, could be one version of conjunctive faith (Ok, 2012). In addition, it is also shown that conjunctive religiosity can be measured with the components of *openness to religious diversity* and *tolerance to other religions*, the *relativity of religious truth claims* and accepting the *historicity of religious teachings* (Ok, 2012).

*Secular bias.* Furthermore, as one of the reviewers of the book published on faith development (Ok, 2007a) in Turkey pointed out, "Nobody who performed obligatory daily prayers in Islam took place in the category of *conjunctive* faith in this study". This

observation refers to the theory's failure to show examples of practising believers who proceeded from conventional faith to a form of a "more mature or adequate" *conjunctive* faith. In this way, the theory can be criticised in its exclusive emphasis on the secular roots of maturity, i.e., *openness to diversity* and *interreligious tolerance*, as the pioneering forms of maturity in religiosity and which overwhelmingly represent secular but not "religious" versions of "maturity". Even such a notion of openness of diversity or tolerance could contain the element of left-wing authoritarianism and be biased against conventional religiosity (Ok, 2022). In addition, this openness-related construct may represent *diffusion* and *moratorium* styles of religiosity mentioned above.

*Religious styles are derived from the illustrations in the Qur'an.* Muslim thinkers have historically differentiated between unquestioned imitative faith (*iman al taqlidi*) and rationally chosen and well-founded faith (*iman al-tahqiqi*) (Ünverdi, 2009). Imitative faith is criticised by the Qur'an itself, which quotes those who follow others blindly: "We will follow such things as we found our fathers doing. What? And if their fathers had no understanding of anything, and if they were not guided?" (Qur'an, 2:170).

With regard to questioning and doubt, we see at least two styles in the Qur'an. The questioning in the sense of the search for the truth is seen the case of the prophet Abraham in the early years of his life. Abraham tries to find the truth to commit himself to, or to choose the most authentic form of it. Abraham then undertakes to examine out different hypotheses of truth, testing their validity with observation, ratiocination and evidence. In the second version, this type of constructive, well-intentional questioning by Abraham is differentiated from ill-intended, reactionary doubts and questioning by the disbelievers (Quran, 2:10).

Finally, the more developed form of faith is attributed to the groups of scholars, *ulama*, wise people, who were granted *hikmah* (wisdom; understanding) (Qur'an, 2:269) and those who are well-rooted in their knowledge, i.e. *rasihun*. Religious maturity, then, is commonly understood in Islam, for instance, with the formation of character founded on virtue. However, high levels of self-control and virtuous behaviour are not taken as developmental goals within FDT. A reformulation of conjunctive faith, however, in a semantic of virtue can possibly conflict with the original content of this stage/style. To sum up, the conjunctive faith needs to be extended to include maturity both within religious traditions and outside them (see for a solution of this shortcoming Ok & Gennerich, 2024a).

*Normative Muslim Groups.* In fact, each of the religious groups in Islamic history represents different faith styles, such as the *kharijites*, who were known for strict and uncompromising views of Islam, fanaticism and literalism, declaring death to all sinners and their families (Britannica, 2021). *Mu'tazilism*, associated with an eponymous ninth-century intellectual movement, is a type of Muslim rationalism, proposing that the



application of *Sharia* should change in different times and places specially when a certain law contradicts reason ('*aql*') (Fakhry, 1983). In contrast, the conventional orthodox faith has two forms: one group is conventionally religious, but their religiosity is based on "the use of reason and speculative theology" (or transmitted knowledge, *naql*) together such as the the position of the *Ash'ariyyah* school (Britannica, 2021). The second group, "the *Maturidi* school is characterised by its reliance on the Qur'an mainly and considering reasoning or free interpretation as secondary" (Britannica, 2020). In this sense, *Khawarijite*, *Ash'ariyyah/Maturidi*, and *Mu'tazilite* are similar to literal, conventional and individuative religious styles, respectively.

In terms of symbolic religious style, when the autobiographies of leading Sufi figures, such as al-Rumi (see Mevlana, 1988) are examined, it will be seen that their discourses are very similar to the symbolic interpretation of conjunctive faith put forward by Fowler. By employing a different epistemology, i.e., "bestowed" intuition/*nubuwwah* combined with reasoning (Alam, 2021), they became masters in the symbolic interpretation of the traditional text. This new source of epistemology and process gives birth to *irfan* or what can be called gnosis, i.e. specific knowledge, awareness or wisdom regarding existence.

The autobiography of the eleventh-century philosopher and intellectual al Ghazali (Gazali, 1990) illustrates a typical example of the developmental religious styles available in Islamic tradition. He argues that after the stage of the imitative period, he learned the skill of reasoning called methods of *istidlal* (ratiocination/inference) and *burhan* (evidence-based proof) in his approach to understanding religion. He used this method, particularly when teaching religion in the madrasah, schools which are equivalent to universities today, and responded to ancient philosophers' arguments. However, after a period of time, he recognized feeling the insufficiency of using reasoning alone to understand religion. Then he was engulfed in a deep intellectual crisis, *wasvasa* – a type of religious scrupulosity, during which he felt total helplessness. When he gradually recovered from this state, he came to the decision to join a Sufi group away from home. During about 11 years of this self-segregation, the insight dawned on him that the intellectual effort he had shown until then was, in fact, a kind of showing-off. After recognizing the insufficiency of using reason alone in theology, he realized the importance of *irfani* (gnostic) epistemology, which was common among Sufis in his time. This was the beginning of a paradigm shift in his intellectual journey. Sufis give priority to the resources of intuition, inner enlightenment (*kashf*), and inspiration in understanding and practising religion instead of certifying the truth via logical reasoning alone or merely evidence-based proofing and deductive methods. At around age 50, he argued in his book *Al Munqith*, that the best way of life is the way of the Sufis.

Al-Ghazali ascertained *nubuwwah* as the source of a new epistemology in this period. He argued that reason (*aql*) is only one of the human states. In this state, a new 'eye' may emerge, which enables the beholder to see what s/he could not see in the stage of

senses/*muhsusat*. Similarly, *nubuwwah* is a state in which an individual can gain a new spiritual eye during the time of reasoning. It conveys a light/*nur* by which individuals can perceive the metaphysical (ghayb) and that which mere rationality cannot grasp (Gazali, 1990, p. 66). To him, seeing beyond the sphere of rationality is only one feature of many others granted by the *nubuwwah*. This unique perspective which emerged after the period of rationality could be taken as the religious equivalence of conjunctive faith in the Islamic tradition. As can be noticed, there is loyalty to the religion of his childhood but with an extended view of Islam in the light of a new epistemology. Considering that al-Ghazali has not been criticised by most Muslims for this new approach to religion in his time, it could be taken as an example of a conjunctive/symbolic (Islamic) religiosity in its nature. As a result, the FDT can be extended so that it can integrate both symbolic religious and symbolic-non-religious aspects of faith into the theory.

To sum up, empirical studies with Muslim samples and observations of the figures both within the Islamic text and its history, alongside autobiographies of individuals, show that FDT (a) should distinguish between the search for truth and destructive questioning in terms of transition. (b) There could be a religious version (i.e., gnostic) of conjunctive religious style as well as an unidentified or unassigned version of symbolic faith. (c) There could be wide varieties within both conventional and individual religious styles. In addition, it is also observed that (d) the projection of religious development on the lives of individuals may differ in terms of the ways that religious development is expressed and harbours its own varieties.

## Conclusion

The thesis of the paper was that the FDT, belatedly called religious styles, displays a number of shortcomings in terms of conceptualisation, quantitative measurement and generalisability with respect to other cultures. It was argued that FDT could be developed and extended by integrating both religious and non-religious content in its formulation and explaining indifference to religiosity and religious doubt syndrome or the state of 'moratorium'. It has also been argued that theological terms could be explained in psychological terms and concepts, and what is meant in the definitions of faith or religiosity could be made operationally clear without falling in the traps of reductionism. Its normative aspects can be transferred into a more descriptive form. The quantitative instruments developed to measure it tend to be formed from somewhat arbitrary constructs and could further be sharpened in line with the revised definitions in psychological terms.

Thorngate (1976) formulates a dilemma with which all theories and models are confronted: They cannot fulfil the claim of being "general", "simple", and "precise" to the same degree. This is also true for FDT. Fowler's theory is a compromise of all three claims. It is rather "general" and "simple"; therefore, it is less precise. The difficulties in adapting

precise quantitative measurements to the theory illustrate the limitations in the precision of the theory. On the other hand, to keep the theory rather simple (as a theory also utilized by non-scholarly experts), Fowler's model could not maximise its generalizability. Therefore, it is not surprising that there are some limitations or unsatisfying aspects in applying the theory in a Muslim context. Given this situation, further theoretical and methodological developments on the topic of faith development are desirable (see Ok & Gennerich, 2024a and 2024b for further elaboration on this point).

The definition of faith is too broad and not simple and specific. However, replacing it with the term 'religious' means slipping away from the original conceptualisation of faith. The definition of faith by Fowler refers to a commitment to a *weltanschauung*, worldview, or ideology orientation, to use non-religious terms. This worldview or ideology could be Christian, Marxist, humanistic, or Islamic. Synthesising the definitions of *commitment*, *faith*, and *religious faith* in the APA dictionary, devotion to a worldview could be defined as an unwavering commitment, loyalty, trust or devotion, and orientation of the entire self to a perceived person or deity, cause, ideology, doctrine, core beliefs, individually or as a member of a certain membership group. This devotion is reinforced and strengthened with a notion of cementing or bolstering a holistic sense (uniting the parts together) and is practised by following a (usually conventionalised) set of standards of conduct and rituals.

The maturity of such devotion could lie in its functionality and utility for individuals and, at the same time, for the membership and non-membership groups. According to this definition, one attempt at defining religious maturity, considering the teachings of established religions, could be that religious people with maturity could show some level of commitment to a set of principles, conventional or non-conventional, follow its universalizable ethical standards consistently, get strengths from their commitment to it in coping with the problems in their lives, have a sense of flourishing and growth, enjoy social solidarity and positive relations among its members, and be altruistic to other people.

The construction of a systematic scale does not simply mean that it serves the purpose. Likewise, arranging and interpreting data in a meaningful way does not guarantee that they represent the reality. Measuring faith development via FDI interviews is not parsimonious. Nor do the results of the findings have utility for public use unless they are well evaluated.

Future studies can focus on the revision of the theory and the conceptualisation of what constitutes 'religious' in the expression of 'religious styles' before attempting how to measure it. The measurements are strongly in need of robust content, construct and criterion validity which should be tested with external instruments. The devised instruments could be more concrete, specific, content-laden and generalizable to other

cultures. It is also suggested to reflect on the possibility of the source of a new epistemology, such as the *nubuwwah*, besides the discussed varieties in rational thinking (see for our own developments to resolve the shortcomings addressed in this paper Ok & Gennerich, 2024a and 2024b).

## References

- Alam, M. (2021). al-Ghazali epistemology: A philosophical overview. *International Research Journal of Education and Technology*, 01(7), 10-15.
- Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432–443.
- Altemeyer, B., & Hunsberger, B. (1992). Authoritarianism, religious fundamentalism, Quest and prejudice. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 2, 113–133. doi:10.1207/s15327582ijpr0202\_5
- American Psychological Association. (n.d.). Commitment. In *APA dictionary of psychology*. Retrieved January 4, 2023, from <https://dictionary.apa.org/commitment>.
- American Psychological Association. (n.d.). Development. In *APA dictionary of psychology*. Retrieved January 4, 2023, from <https://dictionary.apa.org/development>
- American Psychological Association. (n.d.). Faith. In *APA dictionary of psychology*. Retrieved January 4, 2023, from <https://dictionary.apa.org/faith>.
- American Psychological Association. (n.d.). Religious faith. In *APA dictionary of psychology*. Retrieved January 4, 2023, from <https://dictionary.apa.org/religious-faith>.
- Aygün, A. (2012). *Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei islamischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei: Empirische Analysen und religionspädagogische Herausforderungen*. Waxmann.
- Baltazar, T., & Coffen, R. D. (2011). The role of doubt in religious identity development and psychological maturity. *Journal of Research on Christian Education*, 20(3), 182–194. doi:10.1080/10656219.2011.590123
- Batson, C. D. (1976). Religion as prosocial: Agent or double agent? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 15(1), 29-45.
- Bennion, L. D., & Adams, G. R. (1986). A revision of the Extended Version of the Objective Measure of Ego-identity Status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 1, 183-198

- Berra, L. (2021). Existential Depression: A Nonpathological and Philosophical-Existential Approach. *Journal of Humanistic Psychology*, 61(5), 757–765. <https://doi.org/10.1177/0022167819834747>
- Bertram-Troost, G. D., de Roos, S. A., & Miedema, S. (2006). Religious identity development of adolescents in religious affiliated schools. A theoretical foundation for empirical research. *Journal of Beliefs and Values*, 27(3), 303-314. doi: 10.1080/13617670601001165
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2009, October 21). Ash'ariyyah. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Ashariyyah>
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2020, April 3). Māturīdiyyah. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Maturidiyah>
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2021, December 28). Khārijite. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Kharijite>
- Broughton, J. M. (1986). The political psychology of faith development theory. In C. Dykstra & S. Parks (Eds.), *Faith development and Fowler* (pp. 90-114). Religious Education Press.
- Coyle, A. (2011). Critical responses to faith development theory: A useful agenda for change? *Archive for the Psychology of Religion*, 33(3), 281-298; DOI: <https://doi.org/10.1163/157361211X608162>
- Donahue, M. J. (1985). Intrinsic and extrinsic religiousness: Review and meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 400-419. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.2.400>
- Duriez, B., Fontaine, J. R. J., & Hutsebaut, D. (2000). A further elaboration of the post-critical belief scale: Evidence for the existence of four different approaches to religion in Flanders-Belgium. *Psychologica Belgica*, 40(3), 153-181.
- Duriez, B., Soenens, B., & Hutsebaut, D. (2005). Introducing the shortened Post-Critical Belief Scale. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 851–857. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.009>
- Dykstra, C., & Parks, S. (1986). *Faith development and Fowler*. Religious Education Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Company.
- Fakhry, M. (1983). *A History of Islamic philosophy* (second ed.). Columbia University Press
- Felling, A. J. A., Peters, J., & Schreuder, O. (1986). *Believing and living: A national study into contents and consequences of religious beliefs*. Kerkebosch, Zeist, The Netherlands.

- Fowler, J. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the Quest for meaning*. Harper & Row.
- Fowler, J. W., Streib, H., & Keller, B. (2004). *Manual for Faith Development Research* (3<sup>rd</sup> ed.). Bielefeld; Atlanta: Research Center for Biographical Studies in Contemporary Religion, Bielefeld; Center for Research in Faith and Moral Development, Emory University [available at: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/religionsforschung/>].
- Francis, L.J., & Stubbs, M. T. (1987). Measuring attitudes towards Christianity: From childhood to adulthood. *Personality and Individual Differences*, 8, 741–743.
- Fulton, A. S. (1997). Identity status, religious orientation, and prejudice. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 1-12.
- Gazali. (1990). *El-Munkizu min-ad-dalal*. Milli Eğitim Bakanlığı
- Goldman, R. (1964). *Religious thinking from childhood to adolescence*. Routledge.
- Grajales, T., & Sommers, B. (2016). Identity styles and religiosity: Examining the role of identity commitment. *Journal of Research on Christian Education*, 25(2), 188-202.
- Griffith, B. A., & Griggs, J. C. (2001). Religious identity status as a model to understand, assess, and interact with client spirituality. *Counseling & Values*, 46, 14–25. doi:10.1002/j.2161-007X.2001.tb00203.
- Harris, J. I. & Leak, G. K. (2013). The revised faith development scale: An option for a more reliable self-report measurement of postconventional religious reasoning. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 24, 1-14.
- Huber, S., & Huber, O. W. (2012). The centrality of religiosity scale (CRS). *Religions*, 3(3), 710-724.
- Hutsebaut, D. (1996). Post-Critical belief: A new approach to the religious attitude problem. *Journal of Empirical Theology*, 9(2), 48-66.
- Hutsebaut, D. (1997). Identity statuses, ego integration, God representation and religious cognitive styles. *Journal of Empirical Theology*, 10, 39–54.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard UP.
- Leak, G. K. (2003). Validation of the faith development scale using longitudinal and cross-sectional designs. *Social Behavior and Personality: An International Journal* 31(6), 637-64.
- Leak, G. K. (2008). Factorial validity of the faith development scale. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 18(2), 123-13.

- Leak, G. K. (2009). An assessment of the relationship between identity development, faith development, and religious commitment. *Identity, 9*(3), 201-218. <https://doi.org/10.1080/15283480903344521>
- Leak, G. K., Loucks, A. A., & Bowlin, P. (1999). Development and initial validation of a global measure of faith development. *International Journal for the Psychology of Religion, 9*, 105-124.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2008). Developmental typologies of identity formation and adjustment in emerging adulthood: A latent class growth analysis approach. *Journal of Research on Adolescence, 18*, 595-619.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Wiley.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence, 21*, 75-94.
- Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J., & Branje, S. (2012). Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 1008-1021.
- Mevlana, C. R. (1988). *Mesnevi* (transl. V. İzbudak). Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları
- Ok, Ü., & Gennerich, C. (2024a). Adapting the faith development model to Muslim populations: A new framework. *Van İlahiyat Dergisi 12*(21), 109-123. <https://doi.org/10.54893/vanid.1558089>
- Ok, Ü., & Gennerich, C. (2024b). (in the publishing process). Preliminary empirical findings on the adapted faith development model for a Muslim context. *İlahiyat Studies*
- Ok, Ü. (2007a). *İnanç psikolojisi: Hayatı anlamlandırma biçiminin yaşam boyu gelişimi (Psychology of faith: Lifespan development of meaning making)*. Ankara: İlahiyat.
- Ok, Ü. (2007b). Faith development and perception of diversity among Muslims in Turkey: construction and initial test of a measure for religious diversity in Islam. *Din Bilimleri, 6*(3), 199-225.
- Ok, Ü. (2009). Dini şemalar ölçeğinden inanç veya dünya görüşü şemaları ölçeğine [From religious schemata scale to faith or worldview schemas scale]. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 33*(2), 149-155.

- Ok, Ü. (2011). Dini tutum ölçeği: Ölçek geliştirme ve geçerlik çalışması [Religious attitude scale: Scale development and validation]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 528-549.
- Ok, Ü. (2012). Biyografik anlatıya dayalı inanç gelişim biçimleri ve nicel ölçümler [Trajectories of faith development based on biographical narratives and quantitative measurements]. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 121-155.
- Ok, Ü. (2016). The Ok-Religious attitude scale (Islam): Introducing an instrument originated in Turkish for international use. *Journal of Beliefs and Values*, 37(1), 55-67. Doi: 10.1080/13617672.2016.1141529
- Ok, Ü. (2022). The Roles of fundamentalism and authoritarianism in relations between religiosity and civil liberties among Muslims. *Asian Journal of Social Psychology*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ajsp.12553>
- Oser, F. K., & Gmünder, P. (1984). *Religious judgement: a developmental approach*. Religious Education Press.
- Parks, S. (1986). *The critical years: The young adult search for a faith to live by*. Harper & Row.
- Parks, S. (1992). The North American critique of James Fowler's theory of faith development. In J. W. Fowler, K. E. Nipkow, & F. Schweitzer (Eds.), *Stages of faith and religious development* (pp. 101-115). SCM.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. Holt, Rinehart and Winston, inc.
- Rank, O. (1923). *The idea of holy*. Oxford University Press.
- Reich, K. H. (1992). Religious development across the life Span: Conventional and cognitive developmental approach. *Life Span development and Behavior*, 11, 145-188.
- Smart, N. (1969). *The religious experience of mankind*. Charles Scribner's Sons.
- Smith, W. C. (1963). *The meaning and end of religion*. Fortress Press.
- Streib, H. (2001). Faith development theory revisited: The religious styles perspective. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11, 143-158.
- Streib, H., & Keller, B. (2018). *Manual for the assessment of religious styles in faith development interviews*. Bielefeld Center for Biographical Studies in Contemporary Religion, University of Bielefeld.



- Streib, H., Chen, Z. J., & Hood, R. W. (2020). Categorising people by their preference for religious styles: Four types derived from evaluation of faith development interviews. *The International Journal for the Psychology of Religion, 30*(2), 112–127.
- Streib, H., Hood, R. W., & Klein, C. (2010). The religious schema scale: construction and initial validation of a quantitative measure for religious styles. *International Journal for the Psychology of Religion, 20*, 151-172.
- Thorngate, W. (1976). 'In general' vs. 'it depends': Some comments on the Gergen-Schlenker debate. *Personality and Social Psychology Bulletin, 2*, 404-410.
- Ünverdi, M. (2009). *İmanda taklid ve tahkik [Imitative and reflective faith]* [Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi]. Ankara.
- Vaillancourt, J.-G. (2008). From five to ten dimensions of religion: Charles Y. Glock's dimensions of religiosity revisited. *Australian Religion Studies Review, 21*(1), 58-69.
- Visser-Vogel, E., De Kock, A., Barnard, M., & Bakker, C. (2015). Sources for religious identity development of orthopraxy Muslim adolescents in the Netherlands. *Journal of Muslims in Europe, 4*(1), 90-112.



# EĞİTİM GÖREVLİLERİNİN DİYANET AKADEMİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Tuncay CEYLAN\*  
e-mail: tuncyceyl@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7864-8999>

**Atf/Citation:** Ceylan, T. (2024). Eğitim görevlilerinin diyanet akademisine ilişkin görüşleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 145-187.  
<https://doi.org/10.53112/tudear.1560846>

## Öz

Din hizmetlerinin nitelikli, verimli ve etkili olması din görevlilerinin mesleki bilgi, beceri ve donanımlarıyla yakından ilişkilidir. Diyanet İşleri Başkanlığı, istihdam edeceği din görevlilerinin mesleki yeterliklerini geliştirmek ve hizmet kalitesini artırmak için Diyanet Akademisi'ni kurmuştur. Bu araştırma, eğitim görevlilerinin Diyanet Akademisi'ne yönelik görüşlerini belirlemek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Diyanet Akademisi ile ilgili ilk çalışmalardan biri olan bu araştırmanın, henüz kurumsallaşma ve gelişme aşamasında olan akademilerle ilgili olası ihtiyaç, eksiklik ve beklentilerin belirlenmesine, bu kurumların tanınmasına ve iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Nitel yöntemlerden durum çalışması desenine uygun tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesindeki farklı akademilerden amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme

---

\* Dr. Öğr. Üyesi. Bitlis Eren Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğu teyit edilmiştir. Araştırmaya ilişkin etik kurul izni, Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan (Karar No: 2024/02-6 Sayı: E.6104) alınmıştır.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed. Ethics committee permission for the research was obtained from Bitlis Eren University Social and Human Sciences Ethics Committee (Decision No: 2024/02-6 Issue: E.6104).

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi – **Article Types:** Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 03.10.2024– **Kabul Tarihi/Accepted:** 05.11.2024

teknikleriyle seçilen 10 eğitim görevlisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş, form aracılığıyla katılımcılara sorular yönlendirilmiş ve çalışma katılımcı görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmış ve yedi temaya ulaşılmıştır. Bu temalar: ihtiyaç, dersler, öğrenme durumu, sınav durumu, fiziki imkânlar, paydaşlar ve beklentiler olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularında katılımcıların Diyanet Akademisi'nin gerekliliğine yönelik olumlu tutum sahibi oldukları, eğitim programlarını genel olarak yeterli buldukları, genellikle öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini, klasik öğretim materyallerini ve geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları, fiziki imkânları yeterli gördükleri, eğitim paydaşlarına olumlu yaklaştıkları, karşılaştıkları sorunlar ve akademinin geliştirilmesine yönelik beklenti içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak temalara ilişkin bulgular literatürle karşılaştırılarak tartışılmış, değerlendirilmiş ve konuya dair birtakım öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, Diyanet İşleri Başkanlığı, Diyanet akademisi, Eğitim görevlileri, Mesleki eğitim.

## VIEWS OF EDUCATIONAL STAFF ON DIYANET ACADEMIES

### Abstract

The quality, efficiency, and effectiveness of religious services are closely related to the professional knowledge, skills, and equipment of religious officials. The Presidency of Religious Affairs established the Diyanet Academy to develop the professional competencies of the religious officials it employs and to improve service quality. This research was conducted to determine and evaluate the opinions of educational staff regarding the Diyanet Academy. As one of the initial studies on the Diyanet Academy, which is still in the institutionalization and development phase, this research is expected to contribute to identifying possible needs, deficiencies, and expectations related to these academies, as well as to their recognition and improvement. The study, designed in accordance with a case study pattern of qualitative methods, consists of 10 educational staff selected using the maximum variation sampling technique from different academies in Turkey's seven geographical regions. As a data collection tool, a semi-structured interview form was developed, questions were directed to participants through the form, and the study was limited to participant opinions. Content analysis was conducted on the data obtained from the interviews, resulting in seven themes: needs, courses, learning status, examination status, physical facilities, stakeholders, and expectations. The research findings revealed that participants had a positive attitude towards the necessity of the Diyanet Academy, generally found the training programs adequate, typically used teacher-centered teaching methods, classical teaching materials, and traditional assessment tools, considered the physical facilities sufficient, approached educational

stakeholders positively, and had expectations for addressing encountered problems and improving the academy. Consequently, findings related to these themes were compared with existing literature; they were discussed and evaluated, leading to some developed suggestions on this subject.

**Keywords:** Religious education, Presidency of Religious Affairs, Diyanet academy, Educational staff, Professional training.

## Giriş

Toplumlar, dini ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çeşitli müesseseler ve bununla ilişkili meslekler ihdas etmiştir. İslam inancını kabul eden toplumlar da din hizmetlerini yürütecek ve dini faaliyetleri yönetecek kurum ve meslekler geliştirmişlerdir. Bu anlamda Türkiye’de din hizmetleri ve yaygın din eğitimi resmi olarak Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) tarafından yerine getirilmektedir (Bilgin, 1988, s. 148). DİB’in bu görevi “İslam dininin inançları, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek” şeklinde ifade edilmektedir (DİBKGHK, 1965). DİB’in icra ettiği din hizmetleri bir kamu görevi olduğu için bu faaliyetleri yürütenler Devlet Memurları Kanunu’nda Din Hizmetleri Sınıfı olarak değerlendirilmektedir (DMK, 1965). Din hizmetleri sınıfını ise vaiz, imam-hatip, Kur’an kursu öğreticisi ve müezzin-kayımların olduğu din görevlileri oluşturmaktadır (Bulut, 2003, s. 543). Buna göre DİB, din hizmetleri ve dini faaliyetleri din görevlileri vasıtasıyla gerçekleştirmektedir.

DİB tarafından gerçekleştirilen din hizmetlerinde verimliliği artırmak, kaliteyi yükseltmek ve etkili bir din hizmeti ortaya koyabilmek; din görevlilerinin mesleki bilgi, beceri ve donanımlarıyla yakından ilişkilidir (Aydın, 2008, s. 32; Kayadibi, 2003, s. 429). Mesleki bilgi ve beceriye sahip din görevlileri tarafından gerçekleştirilen din hizmetleri toplumun dini ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasına, dini anlayış ve yaşantılarının doğru olarak şekillenmesine (Buyrukçu, 2006, s. 100), dini ibadet ve öğretilerin etkili bir şekilde yapılmasına fırsat vermektedir (Arslan, 2004, s. 286). Buna karşın yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olamayan din görevlileri ise toplumun dini faaliyetlerden uzaklaşmasına (Kayadibi, 2003), toplumun dini kültür yönünden yetersiz kalmasına (Bulut, 2003, s. 463), DİB’in halk nezdindeki itibarının azalmasına (S. Özdemir, 2004, s. 540), zaman ve enerji kaybına neden olabilmektedir (Korukcu, 2011, s. 59). Bu sebeple din görevlilerinin mesleki eğitimlerinin yapılması önem taşımaktadır.

DİB, hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde istihdam ettiği din görevlilerinin mesleki bilgi, beceri ve davranış kazanmalarını sağlamak, toplumun değişen ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek kalifiyeli personel yetiştirmek ve üst görevlere hazırlamak amacıyla kuruluşundan itibaren çeşitli hizmet içi eğitimler gerçekleştirmiştir (DİB Hizmet İçi Yönetmeliği, 2012). DİB’in gerçekleştirdiği hizmet içi eğitimlerin sistemli, planlı ve

programlı bir şekilde yürütülmesi 1973'ten itibaren farklı illerde eğitim merkezleri ve ihtisasların (haseki) açılmasıyla başlamıştır (Gürtaş, 2003, s. 568; Kayapınar, 2009, ss. 797-798). Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinasyonunda gerçekleştirilen DİB'in hizmet içi eğitim faaliyetleri kısa süreli ve uzun süreli olarak yapılmıştır. Süresi üç aydan az olanlar kısa süreli, üç aydan uzun olanlar ise uzun süreli (ihtisas) eğitim olarak değerlendirilmiştir. Kısa süreli eğitimler, ataması ilk defa yapılan aday memur statüsündeki vaiz, Kur'an kursu öğreticisi, imam-hatip ve müezzin-kayyımların aldıkları temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve stajdan oluşan üç aşamalı eğitimlerdir. Uzun süreli eğitimler (ihtisas) ise asli memur statüsündeki din görevlilerinin bilgilerini tazeleyip yeniliklere uyumlarını sağlamak, verimliliği artırmak ve onları üst kadrolara hazırlamak amacıyla yapılan eğitimlerdir (DİB Hizmet İçi Yönetmeliği, 2012; DİB Aday Memur Yerleştirme Yönetmeliği, 2012).

DİB'in gerçekleştirdiği hizmet içi eğitimler, din görevlilerinin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır (Kayapınar, 2009, ss. 797-798). Bununla birlikte hizmet içi eğitimlerin gerekliliği, eğitimcilerin donanımı, derslerin niteliği, fiziki imkânların ve ekonomik koşulların yetersizliği gibi konularda çeşitli sorunlar da yaşanmıştır (Dam & Ertürk, 2020, ss. 121-132; Doğan, 2013, s. 475; Ş. Özdemir & Arıcı, 2011, ss. 100-101). Karşılaşılan sorunlar nedeniyle yapılan hizmet içi eğitimlerin ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığı ve yeni eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulduğu anlayışı gelişmiştir. Bunun yanı sıra; Türkiye'de din eğitimi ve öğretiminde yaşanan niteliksel ve niceliksel gelişmeler, toplumun yüksek din hizmetlerine ihtiyaç duyması, İslam dünyasında yaşanan düşünsel ve siyasi gelişmeler ve din hizmetlerinin kapsam alanının cami dışında baskın hale gelmesi gibi etkenler din görevlilerinin yetiştirilme süreçlerinde paradigma değişimini, personelin köklü ve sistematik bir eğitimden geçmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu gerekçelerle 24 Mart 2022 tarihinde DİB'e bağlı "Diyanet Akademisi" kurulmuştur (Diyanet İşleri Başkanlığı [DİB], 2024e).

"Diyanet Akademisi Başkanlığı, özellikle din hizmetleri ve yaygın din eğitimi sahasında Başkanlığa (DİB), istenilen niteliklere sahip personel yetiştirme hedefiyle kurulan bir birimdir." (DİB, 2024d). Bu birime bağlı "Diyanet Akademisi" isminde yaygın din eğitimi kurumları farklı illerde kurulmuştur. Diyanet Akademisi, DİB merkez teşkilatında Akademi Başkanlığı ile taşra teşkilatında dinî yüksek ihtisas merkezleri, dinî ihtisas merkezleri ve eğitim merkezlerinden oluşmaktadır (Diyanet Akademisi Kanunu, 2022). Diyanet Akademisi'nin kurulmasıyla mevcuttaki hizmet içi eğitim merkezleri dinî ihtisas merkezleri olarak dönüştürülmüş, DİB merkez ve taşra teşkilatlarınca yapılan her tür ve düzeydeki eğitimler tek çatı altında birleştirilmiştir. Diyanet Akademisi'nde, din hizmetleri sınıfına sözleşmeli personel olarak atanacak Kur'an kursu öğreticisi, imam-hatip, müezzin-kayyım ve vaizlere aday din görevlisi statüsünde hizmet öncesi mesleki eğitimler; devlet memuru statüsünde çalışmakta olan din görevlilerine ise hizmet içi eğitimler verilmektedir (DİB, 2023, 2024d).

Aday din görevlileri, Kamu Personel Seçme Sınavı ve akademiye giriş sözlü/uygulamalı sınav sonuçlarına göre Diyanet Akademisi'ne öğrenci statüsünde alınmakta, böylece göreve başlamadan önce kendilerine hizmet öncesi eğitimler verilmektedir. Eğitime alınan aday din görevlileri, atanacakları kadroya göre altı ay ile üç yıl süren bir eğitime tabi tutulmaktadır (Diyanet Akademisi Kanunu, 2022). Eğitimler, bir eğitim yılında ve sınav haftalarıyla birlikte her biri on beş hafta süren güz, bahar ve yaz eğitim dönemlerinden oluşmaktadır. Aday din görevlilerinin eğitim süreleri atanacakları pozisyona göre değişmektedir (Diyanet Akademisi Kanunu, 2022). Buna göre vaizlerin mesleki eğitim süresi sekiz dönem; Kur'an kursu öğreticilerinden dört yıllık dini yükseköğrenim mezunlarının iki dönem, diğerlerinin üç dönem; İmam-hatiplerden dört yıllık dini yükseköğrenim mezunu olup hafız olanların iki dönem, diğerlerinin üç dönem; müezzin-kayyımların ise iki dönem sürmektedir (Diyanet Akademisi Mesleki Eğitim Yönetmeliği, 2023). Görev öncesi mesleki eğitime alınan aday din görevlilerinden vaizlerin mesleki eğitimlerinde yüksek ihtisas programı; Kur'an kursu öğreticiliği, imam-hatip ve müezzin-kayyım olanlara ise ihtisas eğitimi programı uygulanmaktadır. Bu programlardan dinî yüksek ihtisas programı dinî yüksek ihtisas merkezlerinde; ihtisas eğitimi programı ise dinî ihtisas merkezlerinde verilmektedir (Diyanet Akademisi Mesleki Eğitim Yönetmeliği, 2023). Verilen eğitimler sonunda sınav yapılmakta, sınavlardan başarılı olan aday din görevlileri ise sözleşmeli memur statüsünde din hizmetleri sınıfında göreve başlatılmaktadır (Diyanet Akademisi Kanunu, 2022).

Akademide mesleki eğitim programları teori ve uygulama birliğinde; Kur'an-ı Kerim, Temel İslami İlimler, Din Hizmetleri, Mesleki Bilgi ve Beceri, Mevzuat ve Kültürel Etkinlikler şeklinde farklı öğrenme alanlarından oluşan ders içerikleriyle işlenmektedir (DİB, 2024a, 2024b, 2024c). Akademilerde verilen dersler ve yapılan uygulama faaliyetleri eğitim görevlileri tarafından yürütülmektedir. Eğitim görevlileri ise şu kriterlere göre seçilmektedir: Dinî yükseköğrenim mezunu olup dinî yüksek ihtisas eğitimi tamamlayan ya da ilahiyatta doktora yapanlar, dinî musiki ve kıraat gibi özel yetenek gerektiren alanlarda dinî yükseköğrenim mezunu olanlar ve akademideki eğitim görevlisi kadronun yüzde onuna kadar dinî yükseköğrenim dışında lisans mezunu olup yüksek lisans tamamlayanlar arasından DİB'in yaptığı sınavda başarılı olanlardan seçilir (Diyanet Akademisi Görev ve Çalışma Yönetmeliği, 2023; Diyanet Akademisi Kanunu, 2022). Eğitim görevlileri, aynı zamanda akademi müdür veya müdür yardımcısı olarak hem yönetici hem eğitimci olarak da görev almaktadır (Diyanet Akademisi Görev ve Çalışma Yönetmeliği, 2023).

Vasıflı din görevlisi yetiştirmek amacıyla kurulan Diyanet Akademisi'nin niteliği, din görevlilerinin mesleki yeterlilikleri ile topluma sunacakları din hizmetlerinin niteliğini etkilemektedir (Diyanet Akademisi Görev ve Çalışma Yönetmeliği, 2023). Bu itibarla akademilerle ilgili olası ihtiyaç, eksiklik ve yetersizlikler; aday din görevlilerinin akademiye karşı olumsuz tutum geliştirme, mesleki başarısızlık, mesleki tatminsizlik, motivasyon

kayı ve topluma sunulan din hizmetlerinin yetersizliği gibi çeşitli sorunlara neden olabilir (S. Özdemir, 2004, ss. 245-246). Bu çerçevede “Diyanet Akademisi DİB’in, din görevlilerinin ve toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılamakta mıdır? Akademide hangi eğitim faaliyetleri ve nasıl uygulanmaktadır? Akademide hangi sorunlar yaşanmaktadır? Akademinin geliştirilmesine yönelik neler yapılabilir?” gibi konuların araştırılması önem arz etmektedir. Yapılan literatür taramasında Diyanet Akademisi ile ilgili yalnızca bir çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Kocaman ve Koyuncu tarafından yapılan bu çalışmada, Diyanet Akademisi’nden mezun olan ilk dönem aday Kur’an kursu öğreticilerinin akademilere ilişkin görüşleri; akademideki dersler, eğitim görevlileri, imkânlar ve mesleki motivasyon temalarında incelenmiştir (Kocaman & Koyuncu, 2024).

Eğitim kurumlarının sahip oldukları eğitsel anlayış, uygulama ve imkânların çok boyutlu bir şekilde belirlenmesi ve geleceğe yönelik çeşitli vizyonların geliştirilmesi için eğitim kurumlarındaki tüm paydaşların görüşlerine başvurulması önem taşımaktadır. Öğrenme öğretme süreçlerini planlayan, hedef davranışlara yönelik öğrenme süreçlerini yürütüp değerlendiren eğitim kurumlarının temel ögesi eğitimciler olduğundan (Ertürk, 1975, ss. 18-20) eğitimcilerin eğitim kurumlarına yönelik görüşleri öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, eğitim görevlilerinin diyanet akademilerine ilişkin görüş ve deneyimleri araştırılarak henüz kurumsallaşma ve gelişme aşamasında olan akademilerle ilgili ihtiyaç, eksiklik ve beklentilerin belirlenmesine ve bu kurumların iyileştirilmesine katkı sağlanabilir. Fakat yapılan literatür araştırmasında eğitim görevlilerinin diyanet akademilerine yönelik görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum da alan yazında bir eksiklik olarak değerlendirilmiş ve alana katkı sağlamak için bu çalışma tasarlanmıştır. Buna göre araştırmanın problem cümlesi şöyle belirlenmiştir: *“Eğitim görevlilerinin Diyanet Akademisi’ne ilişkin görüşleri nelerdir?”* Bu temel problem kapsamında çalışmada şu alt problemlerin cevabı aranmıştır. Eğitim görevlilerinin:

- Diyanet Akademisi’nin gerekliliğine yönelik görüşleri nelerdir?
- Derslere yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrenme durumuna yönelik görüşleri nelerdir?
- Sınam durumuna yönelik görüşleri nelerdir?
- Akademi paydaşlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Akademinin fiziksel imkânlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Akademinin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Çalışmanın, Diyanet Akademisi’nin mevcut durumuna yönelik öneriler sunarak bu kurumların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Niteliği geliştirilmiş Diyanet Akademisi’nden öğrenim gören din görevlilerinin de mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, topluma etkili ve kaliteli din hizmeti sunmaları beklenmektedir. Literatürde



Diyanet Akademisi ile ilgili ilk çalışmalardan olan bu araştırma, akademinin tanıtımının yapılması ve sağladığı fırsatların belirlenmesinin yanı sıra konu hakkında yapılacak yeni çalışmalara bilimsel veriler sunması yönüyle de önem arz etmektedir.

## **1. Yöntem**

Yöntem kısmında araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analizi ile çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği ele alınmıştır.

### **1.1. Araştırma Deseni**

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, bir problem durumunun kaynak eserler veya katılımcı bireyler vasıtasıyla detaylıca ve derinlemesine incelenip sonuçların ortaya konulduğu bir nitel araştırma desendir (Creswell, 2017, s. 14). Çalışmada, eğitim görevlilerinin Diyanet Akademisi'ne yönelik görüşleri ve deneyimleri bir durum olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, mevcut duruma ilişkin katılımcıların görüşlerini detaylıca incelemek, Diyanet Akademisi ile ilgili deneyimlerini betimlemek ve konu hakkında derinlemesine bir görüş sunmak için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmada, araştırma durumuna odaklanarak katılımcı görüşlerine dayalı problem cümlesi çözümlenmeye çalışılmıştır.

### **1.2. Çalışma Grubu**

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Nitel araştırmaların merkezindeki olguyu anlamak amacıyla katılımcılar amaçlı olarak seçilir. Bu örneklem türüne de amaçlı örneklem denir. (Creswell, 2017, ss. 100-102). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise araştırmada maksimum farklılığı sağlamak amacıyla seçilen ve bulgularda farklı bakış açılarını yansıtmaya ihtimalini yükselten bir yöntemdir (Creswell, 2018, ss. 156-157). Bu çerçevede araştırma, problem durumunu çözümlenmeye yardımcı olacak, bulgularda çeşitliliği sağlayacak ve farklı bakış açılarını belirtebilecek niteliğe sahip Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesindeki Diyanet Akademisi'nde çalışan eğitim görevlileriyle yapılmıştır. Eğitim görevlilerinin farklı coğrafi bölgedeki akademilerden seçilmesi; her akademinin farklı öğrenme düzeyinde (lise/lisans) ve alanında (imam-hatip/müezzin-kayyım/Kur'an kursu öğreticiliği) eğitim vermesi nedeniyle akademilerdeki aday din görevlilerinin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarının farklılaşacağı ve her bölgedeki akademinin farklı fiziksel ve çevresel imkân ve özelliklere sahip olacağı düşünüldüğünden tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmada maksimum çeşitlilik kapsamında akademilerde farklı alanlarda derse giren, eğitimci ve yönetici pozisyonlarında çalışan, farklı kıdem ve öğrenim düzeyine sahip eğitim görevlileri seçilmiştir.

Durum çalışmalarında, örneklem sayısı durumun büyüklüğüne göre bir ya da birkaç kişi veya gruba yapılabilir (Creswell, 2018, ss. 156-157). Araştırmada temalar doygunluğa ulaştığında ve yeni verilerin elde edilmesiyle farklı görüşlerin ortaya çıkmadığı belirlendiğinde veri toplama sürecinin durdurulması önerilmektedir (Creswell, 2017, s.

189). Buna göre çalışmada tek bir durum araştırıldığından, yeni görüşmelerin yapılmasıyla farklı bakış açılarının ortaya çıkmadığı ve verilerin birbirini tekrar ettiği belirlendiğinden çalışma 10 katılımcıyla yapılmıştır. Araştırmada katılımcılara birer kod isim verilerek (K1, K2...) katılımcılarla ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 1: Çalışma Grubu**

İl	Yaş	Akademideki Görev Süresi	Görev	Diyanetteki Görev Süresi	Mezuniyet	Yüksek Öğrenim
K1	İstanbul	38	2	13	İLİTAM	Yüksek Lisans
K2	İzmir	45	1	24	İLİTAM	Yüksek Lisans
K3	Antalya	49	7	27	İLİTAM	Yüksek Lisans
K4	Urfa	32	2	14	İLİTAM	Yüksek Lisans
K5	Van	56	8	35	İlahiyat	Doktora
K6	Kastamonu	43	2	24	İLİTAM	Yüksek Lisans
K7	Trabzon	39	1	20	İLİTAM	Doktora
K8	Yozgat	30	4	11	İlahiyat	Doktora
K9	Elazığ	30	1	8	İlahiyat	Doktora
K10	Manisa	40	2	13	İlahiyat	Yüksek Lisans

### 1.3. Veri Toplama Aracı ve Süreçleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, nitel araştırmalarda katılımcılarla görüşülüp problem durumuyla ilgili açık uçlu soruların sorulması ve verilerin elde edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2008, ss. 120-128). Yüz yüze veya iletişim teknolojileriyle yapılabilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya farklı soru sorma esnekliği ve detaylı veri toplama fırsatı sunmaktadır (Creswell, 2017, s. 180). Araştırmada, alan yazından yararlanarak taslak görüşme formu oluşturulmuş; daha sonra taslak metin bir dil, iki din eğitimi ve ölçme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formdan bir soru çıkartılmış, forma yeni bir soru eklenmiş ve iki soruda sadeleştirme yapılmıştır. Uzman görüşlerinden sonra pilot uygulama için iki eğitim görevlisiyle görüşülmüş, formda herhangi bir değişiklik yapılmamış, böylece forma son şekli verilmiştir. Nihai şekliyle görüşme formu biri demografik toplam 13 sorudan oluşmaktadır.

Veri toplama sürecini başlatmak için öncelikle Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2024/02-6 ve E.6104 sayılı kararlar ile etik kurul izni alınmıştır. Sonra eğitim görevlileriyle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler 2024'te araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden eğitim görevlileriyle kurumlarının ve mesai saatlerinin dışında yüz yüze veya çevrim içi yapılmıştır. Veri kaybını önlemek için de görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

#### **1.4. Veri Analizi**

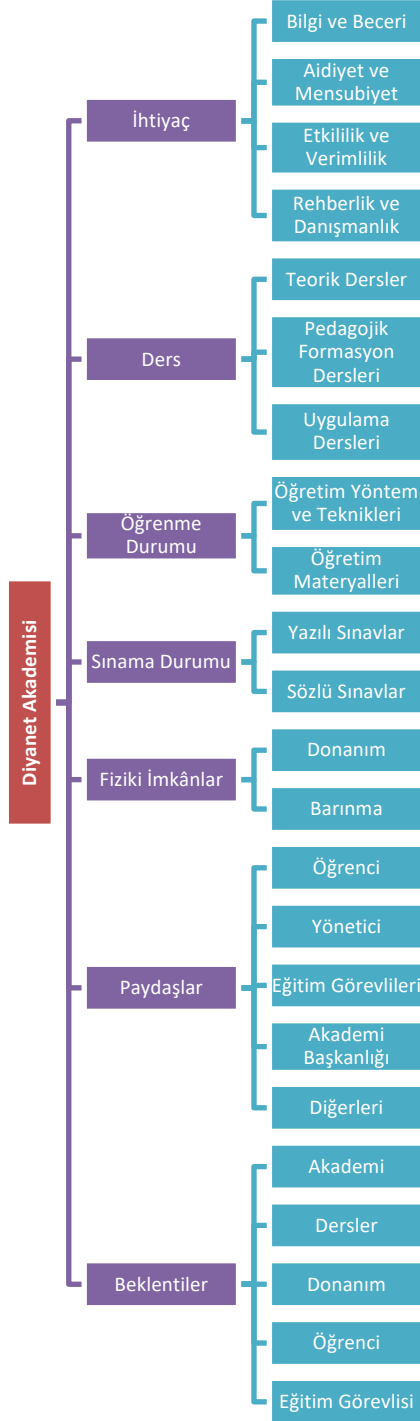
Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi; bir içerikten, belli bir konu, kavram veya durum hakkında detaylı incelemelerin yapılıp çıkarımlarda bulunmak amacıyla tahlillerin yapılmasıdır (Karasar, 2018, ss. 180-181). İçerik analizinde elde edilen veriler düzenlenerek kodlar oluşturulur, kodlardan da temalar elde edilir. Ulaşılan sonuçlar yorumlanıp sonuçlar tablolarla, şekillerle desteklenir (Creswell, 2017, ss. 197-201). Çalışmada içerik analizi için görüşme verileri okunup düzenlenerek anlamlı bölümler halinde ayrıştırılmış, sonra kodlar üretilmiş ve kodlardan temalar inşa edilmiştir. Temalara ilişkin sonuçlar tablolarda frekansları hesaplanarak sunulmuş, temaları desteklemek için gerekli yerlerde katılımcıların görüşlerine atıf yapılmıştır. Atıf yapılan katılımcı görüşü, italik olarak tırnak işareti içerisinde katılımcı kod ismiyle birlikte belirtilmiştir. Bazı katılımcı görüşleri sahip oldukları ilişki ağı nedeniyle farklı temalar altında da değerlendirilmiştir.

#### **1.5. Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırma geçerliği sağlamak için şu stratejiler kullanılmıştır: Çeşitleme, uzman görüşü ve betimleme (Creswell, 2018, ss. 250-253). Buna göre çalışmada çeşitleme yapmak için maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak farklı coğrafi bölge, akademi, öğrenim düzeyi, unvan, branş ve kıdeme sahip katılımcılar seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında ve veri analizinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma süreci çalışmada açık ve net bir biçimde betimlenmiştir. Araştırma sürecinin net bir biçimde sunulması, ayrıca araştırmanın güvenilirliğini de sağlamaktadır (Kumar, 2011, s. 198).

#### **2. Bulgular**

Analizde ulaşılan temalar aşağıdaki grafikte gösterilmiştir. Bulgular, temalar başlığında aşağıda incelenmiştir.



## 2.1. İhtiyaç

Katılımcıların Diyanet Akademisi'nin gerekliliğiyle ilgili görüşleri kodlanarak ilişkili oldukları tema ve alt temalarla birlikte aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 2: Eğitim Görevlilerinin Akademinin Gerekliliğiyle İlgili Görüşleri**

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı
İhtiyaç	<i>Bilgi ve Beceri</i>	Mesleki yeterlilikle ilgili farkındalık oluşturmaktadır. Mesleki bilgi eksikliğini tamamlamaktadır. Mesleki tecrübe kazandırmaktadır. Meslek öncesi eğitim sunmaktadır.	Tüm katılımcılar
	<i>Etkililik ve Verimlilik</i>	Nitelikli eğitimler vermektedir. Alanda yetkin din görevlileri yetiştirmektedir.	Tüm katılımcılar
	<i>Aidiyet ve Mensubiyet</i>	Diyanete karşı aidiyet bilincini geliştirmektedir. Diyanete mensubiyeti artırmaktadır.	K1, K3, K8, K9 K9
	<i>Rehberlik ve Danışmanlık</i>	Eğitim sürecinde rehberlik hizmeti verilmektedir. Mesleki hayatta danışmanlık devam etmektedir.	K3, K5, K6, K8 K2, K4, K7

Katılımcılar, Diyanet Akademisi'nin gerekli olduğu noktasında mutabıktır. Diyanet Akademisi; din görevlilerinin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi, etkili ve verimli eğitimler vermesi, DİB'e aidiyet ve mensubiyeti artırması, mesleğe yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmeti sunması açısından bir "ihtiyaç" olarak kabul edilmektedir. Bu ihtiyaç binaen, Diyanet Akademisi'nin kurulması yönünde güçlü bir beklenti oluşmuştur. Bu beklenti, K3 tarafından şöyle dile getirilmektedir: *"Diyanet Akademisi, bizim uzun yıllardır hasretini çektiğimiz bir şeydi. Bir beklentimiz vardı böyle olması yönünde, sürekli dillendiriyorduk."*

Diyanet Akademisi, aday din görevlilerinin mesleki bilgi ve becerileriyle ilgili eksikliklerini görmelerini sağlamaktadır. Bu durum verilen eğitimlere ihtiyaç duydukları konusunda aday din görevlilerinde farkındalık oluşturmada, eğitimlere katılım motivasyonlarını ve mesleğe yönelik öz güvenlerini artırmaktadır. K7, akademinin en büyük avantajının kursiyerlerin mesleki eksikliklerini fark etmeleri olduğunu şu ifadelerle vurgulamaktadır: *"Belki akademilerin en büyük artışı kursiyerlerin buraya gelip kendi eksikliklerini görmeleridir... Arkadaşlar, akademi eğitimiyle kendilerinde gelişme görünce 'Ya hocam çok eksiklerimiz varmış, aslında biz bilmiyormuşuz, iyi ki akademiye gelmişiz, yoksa eksikliklerimizi nasıl tamamlayacaktık?' itirafında bulunuyorlar."* Diyanet Akademisi, aday din görevlilerine mesleki bilgi ve tecrübe kazandırmakta, bu da onların mesleki yeterliliklerinin artmasına katkı sağlamaktadır. Akademileri, alan bilgisi kazandıran kurumlar olarak nitelendiren K10 şunları belirtmektedir: *"Din görevlilerinin sahada ihtiyaç duydukları konularda ve kendilerine yardımcı olabilecek bilgileri veren bir kurum olarak değerlendirebiliriz akademileri."* Katılımcılar, Diyanet Akademisi'nin mesleki tecrübe kazandırdığını sıklıkla vurgulamaktadır. Akademileri mesleki tecrübe açısından bir fırsat olarak değerlendiren K1, şunları açıklamaktadır: *"İmam-hatip ve ilahiyatta bizim mesleğe yönelik eğitimler zayıf, uygulama nerdeyse yok. Bu durum tam da akademilerin kıymetini"*

*gösteriyor aslında. Çünkü imam-hatipte, ilahiyatta hocalar derslerden uygulama yapma imkânı bulamıyor. İşte akademi bu imkânı sağlıyor, uygulamalarla tecrübe kazandırıyor. Bilgi tecrübe harmanlaması yani.”*

Diyanet Akademisi, aday din görevlilerini meslek öncesi eğitime alarak öğrenme isteğini artırmakta ve mesleki itibarların korunmasına katkı sağlamaktadır. Mesleki eğitimlerin göreve atandıktan sonra verilmesinin toplumsal ve mesleki statüden dolayı öğrenme isteğine engel olduğunu K5 şöyle değerlendirmektedir: *“Eskiden imamları atandıktan sonra hizmet içi eğitime alıyorduk. İmamlar atandıkları köyün ağası, paşası idi, toplumda kabul görmüş kişilerdi. Şimdi biz eğitimde bunlara bir şey dediğimizde zorlarına gidiyordu. Bize ‘hocam siz benim kim olduğumu biliyor musunuz? Ben filan merkez caminin imamıyım.’ Aslında hoca da eksikliğini bilmiyordu fakat hocaya hatasını ispatlı bir şekilde gösterdiğimizde ‘Keşke göreve başlamadan önce bu eğitimleri alsaydım.’ diyordu. İşte akademiyle atanmadan önce eğitim verilerek bu sorun çözüldü.”* Akademideki meslek öncesi eğitimleri, din görevlilerinin mesleki itibarlarını korumaları açısından bir fırsat olarak değerlendiren K9 şunları dile getirmektedir: *“Öğrencilere şunu söylüyorum: Burada öğrendiğiniz öğrendiniz, burada öğrenmediyseniz yarın öbür gün atandığınızda cemaat yüzünüze vurur. Gittiğiniz yerde hoca geldi, burada öğrendi derse siz bittiniz. Orada sittin sene geçse etkileyici olamazsınız, vasfınız gider, itibarınız kalmaz.”*

Diyanet Akademisi, nitelikli eğitimler vererek alanda yetkin din görevlilerinin yetişmesine katkı sağlamaktadır. Mesleki yetkinlik kazanan din görevlileri ise kaliteli din hizmeti sunma fırsatı yakalamaktadır. Akademideki eğitimin niteliğini daha önce yapılan hizmet içi eğitimlerle mukayese eden K4, şunları kaydetmektedir: *“Diyanet Akademisi, son 50 yılın belki de 60 yılın en büyük projelerinden biri. Çünkü göreve aldıktan sonra yapılan hizmet içi kurslardan beklenen verimi alamıyorduk. Ama akademilerin eğitim kalitesi, işlevselliği çok yüksek.”* Akademilerde nitelikli din görevlilerinin yetiştirildiğini bir uzman görüşüyle destekleyen K9, şunları aktarmaktadır: *“Hatay’da il vaizi olan bir misafirim geldi. Elazığ, Samsun ve Kayseri akademilerinden mezun olan dört kişinin Hatay’a atandığını söyledi. Diyor ki ‘2 ay önce vekillikten kadroya geçen imamlar ile akademilerden mezun olanlar arasında bu kadar mı fark olur? Oturuşundan tut da hitabetine, bilgisine, ilgi alakasına kadar çok fark var. Sizin mezun ettiğiniz kişiler kurs açıyor, talebenin peşinden koşuyor, vaaz hazırlıyor, cemaate ilgi gösteriyor...”*

Diyanet Akademisi, DİB’e yönelik kurum aidiyetinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. K8, düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“Arkadaşlarda diyanet aidiyeti tam oturmamış durumda. Burada, kurum aidiyeti yüksek bireyler yetiştirmeye gayret ediyoruz.”* Bazı katılımcılar Diyanet Akademisi’nin DİB’e mensubiyeti artırdığını düşünmektedir. Doğu medreselerinde öğrenim gören kişilerin akademilerle DİB personeli olduklarını K9, şöyle gözlemlemiştir: *“Öğrencilerimizin %90’ı Doğu ve Güneydoğu medreselerinde hafızlık yapmış, Arapça öğrenmişler. Eskiden arkadaşlar icazetten sonra kendilerini medreseye*

*vakfediyorlardı, Diyanete geçmiyorlardı... Artık arkadaşlar akademilere gelerek ilimlerini köylerde heba etmiyorlar... Başkanlıkta görev alma daha fazla rağbet gördü yani."*

Eğitim görevlileri, aday din görevlilerine eğitim sürecinde rehberlik hizmeti sunduğu gibi mesleğe atandıktan sonra da danışmanlık yapmaya devam etmektedir. Akademide eğitim görevlilerinin kursiyerlere rehberlik ettiğini K8 şöyle belirtmektedir: *"Arkadaşlar daha hayatın başında, işlenmeye, yönlendirilmeye muhtaçlar, çok tecrübesizler. Biz burada onlara hem mesleki anlamda, derslerle, akademiyle ilgili hem de hayata dair ileriye yönelik hedefler çizme anlamında rehberlik ediyoruz."* Kursiyerlerin atandıktan sonra karşılaştıkları sorunlarla ilgili eğitim görevlilerine danıştıklarını ifade eden K1, şunları belirtmektedir: *"Bizim dönemimizde ilk atandığımızda tanımadığımız için görevle ilgili Diyanetten danışabileceğimiz kimse yoktu. Ama şimdi, göreve atanan kursiyerlerimiz 24 saat esasına göre istedikleri saatte akademideki hocalarımızı arayabiliyorlar ve danışabiliyorlar. Başlarına bir şey geldiğinde, bir olay olduğunda, tecrübe paylaşımı için ve nasıl davranılması gerektiği konusunda danışıyorlar."*

## 2.2. Dersler

Diyanet Akademisi'nde, mesleki eğitim alanının özelliğine göre akaid-kelam, ilmihal, hadis gibi teorik dersler, öğreticilik mesleğine giriş, Kur'an kursu öğreticiliği gibi formasyon dersleri ve uygulama/staj dersleri bulunmaktadır (Diyanet Akademisi Mesleki Eğitim Yönetmeliği, 2023). Katılımcıların derslerle ilgili görüşleri kodlanmış ve ilişkili oldukları temalarla birlikte aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3: Eğitim Görevlilerinin Derslerle İlgili Görüşleri**

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı
Ders	Teorik	Ders müfredatı yeterlidir.	Tüm katılımcılar
		Ders müfredatı güncel içeriktedir.	Tüm katılımcılar
		Ders müfredatı yoğunur.	K2, K3, K6, K7, K8
		Ders müfredatı ilahiyatın tekrarıdır.	K4, K7, K8
	Formasyon	Ders içeriği ilgi çekicidir.	Tüm katılımcılar
		Derse alanı farklı olan eğitimciler girmektedir.	K4, K9
		Ders müfredatı sıkıştırılmış bir formattadır.	K3
	Uygulama/ staj	Uygulamadan olumlu geri dönütler alınmaktadır.	Tüm katılımcılar
		Uygulama farklılıkları bulunmaktadır.	
		Uygulamada çeşitli sorunlar yaşanmaktadır.	

Katılımcıların derslerle ilgili görüşleri; teorik, formasyon ve uygulama/staj kategorilerinde şekillenmektedir. Katılımcılar, teorik derslerle ilgili genel anlamda olumlu tutum sahibidir. Katılımcılara göre eğitim programı yeterli seviyede ve güncel içeriklerle tasarlanmıştır. Programın yeterli olduğu konusunda K1 şu düşünce dedir: *"Ders müfredatı zamana göre ve personelin ihtiyaçlarına göre iyi, güzel. Dersin kredisi, müfredatı ve verilen mesajlar olsun yeterli."* Müfredatın güncel nitelikte hazırlandığını K10 şöyle ifade etmektedir: *"Müfredatlar güncel konularla, içerikle hazırlanmış... Verilen bilgiler tamamen hayata yönelik, arkadaşların görevdeyken karşılaşabileceği meseleler üzerinde odaklanmıştır."* Bazı

katılımcılar, müfredatın yoğun olduğu kanaatini taşımaktadır. Ders yoğunluğundan dolayı da bazı sorunlar yaşanmaktadır. Ders yoğunluğu nedeniyle karşılaşılan problemleri K3 şöyle ifade etmektedir: *“Bizim programlarımız çok yoğun. Ders bittiğinde öğrencinin pestili çıkıyor. Öğrencilerin ezber yapmaya, ders çalışmaya, derse hazırlık yapmaya pek fazla vakitleri kalmıyor... hat, minyatür bu etkinliklere zaman kalmıyor.”* Bazı katılımcılar da akademideki derslerin, ilahiyattaki derslerin bir tekrarı olduğu görüşüne sahiptir. Derslerin benzerlik oranıyla ilgili çarpıcı bir yüzdelik veren K7, şu tespitlerde bulunmaktadır: *“Benim müfredattan anladığım, mevcudun sıfırdan başlamadığı kanaati var. Çünkü akademideki derslerin %80'i ilahiyatlarda zaten var, aynı. Buradaysa mevcut bilgilerin kısmen tekrarı, kısmen tashihi, kısmen eksikliklerin tamamlanması var...”*

Diyanet Akademisi'nde pedagojik formasyon dersleri, aday Kur'an kursu öğretmenlerinin öğreticilik yeterliliklerini geliştirmek amacıyla verilmektedir. Formasyon derslerinin içeriği konusunda katılımcılar olumlu kanaat sahibidir. Katılımcılar, gündelik hayatla ilgili olması nedeniyle formasyon derslerinin ilgi çekici olduğunu düşünmektedirler. Bu durum K4 tarafından şöyle dile gerilmektedir: *“Formasyon derslerini öğrenciler beğendiler, çok fazla hoşlarına gitti. Her biri zaten birer anne adayı veya anne. Günlük yaşamda ihtiyaçları olan bilgiler.”* Bazı katılımcılar, formasyon derslerinin alanı farklı eğitimciler tarafından verildiğini belirtmektedir. Alanı tefsir olan bir eğitim görevlisinin formasyon derslerine girdiğini K9 şöyle gerekçelendirmektedir: *“Geçen sene bizde 12 kişilik bir Kur'an kursu grubu vardı. Formasyon dersine, 12 yıldır eğitim merkezinde çalışan bir hocamız giriyordu. Hocamızın alanı tefsir ama daha önce uzman baş vazilik yapan tecrübeli bir hocamız. Sahadan gelme yani.”* Pedagojik formasyon programının sıkıştırılmış bir şekilde hazırlanıp uygulandığını bir alan uzmanının tecrübesine dayandıran K3 şu aktarımı yapmaktadır: *“Geçen sene bizde Kur'an kursu öğrencileri vardı. Akdeniz Üniversitesinden bir hocamız geliyordu bu derslere. Hocamız diyordu ki 'akademide pedagojik dersleri 3 ayda veriyoruz ama üniversitede biz bunları 4 senede veriyoruz. Yani burada program sıkıştırılmış, biz de bu halde programı veriyoruz mecburen.”*

Uygulama dersleriyle ilgili katılımcılar, olumlu geri dönütler alındığı konusunda hemfikirlerdir. Katılımcılar yapılan mesleki uygulamaların gerekli olduğu, verimli sonuçlar elde edildiği ve mesleki tecrübe kazandırdığı konusunda ortak kanaat sahibidir. Bazı katılımcılar konuyla ilgili gözlemlerini şöyle paylaşmaktadır: *“Uygulamalarımız kursiyerlerin gerçek alanda tecrübe kazanmalarını sağlıyor” (K6). “Uygulamaya öğrenciler çok müsbet tepki veriyor. Öğrenci diyor ki 'Hocam iyi ki uygulamalarda eksikliklerimizi gösteriyorsunuz. Yarın görev yapacağım yerde yanlışımı cemaatten birisi söylerse benim için kötü olacaktı.” (K7). “Kur'an kursu müdürü ve hocaları stajlardan memnundu.” (K3).* Staj/uygulama derslerinde akademiler arasında uygulama farklılıkları bulunmaktadır. Örneğin cenaze hizmeti uygulamaları; bazı akademilerde gasilhanede meyyiti yıkayarak kefenleyerek gerçek bir uygulamayla yapılmakta (K1, K9), bazı akademilerde gasilhanede maket üzerinde gösterilerek yapılmakta (K7), bazı akademilerde ise akademi dersliklerinde



maket üzerinde gösterilerek yapılmaktadır (K3, K5). Konuyla ilgili bazı katılımcılar şunları belirtmiştir: *“Gasilhanede cenaze yıkamasına din görevlilerimiz bilfiil katılıyor. İstanbul’da genellikle ölüm oranları fazla olduğu için her hafta bir sınıf gidebiliyor. Her cenazeye 3 kişi giriyor, orada da görevliler var zaten.”* (K1). *“...Cenaze işlemlerini akademide maket üzerinde gösteriyoruz.”* (K3). *“Gasilhanede görevli hocalarımız maket üzerinden cenaze yıkama, kefenleme, dualar falan gösterdi”* (K7). Akademiler arası uygulama/staj farklılıkları; kurum yaklaşımı, akademinin imkânları ve bulunduğu ilin özellikleri gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Örneğin K1, belediyenin imkân vermesi, ilde ölüm oranlarının fazla olması, gasilhane ortamının uygun olması ve servis imkânları nedeniyle aday din görevlilerine gasilhanede gerçek uygulama yaptırabilirken; bu olanaklara sahip olmadıkları için K3 cenaze uygulamasını akademide maket üzerinde göstermektedir.

Uygulama süreçlerinde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar öğrenci, cemaat, kurum, müfredat, uygulama hocası ve imkânlardan kaynaklanmaktadır. Yaşanan sorunlar da uygulamaların verimliliğini etkilemektedir. Öğrenciler; heyecan, tecrübesizlik ve hata yapmaları nedeniyle cemaatin tepkisiyle bazen karşılaşabilmektedirler. K8, şu gözlemlerini paylaşmaktadır: *“Arkadaşlarımızın bazen hutbede eli, ayağı, sesi titriyor, heyecandan bazen yanlış yapıyor. Cemaat bazen bunu hoş görmeyebiliyor. Bu sefer camideki hacı amca ‘biz deneme tahtası mıyız ya, biz değnek miyiz, bu kadar mı düştük’ diyor.”* Bazı uygulama hocaları, öğrenci motivasyonunu etkileyecek olumsuz davranışlarda bulunabilmektedir. K2, şunları izah etmektedir: *“Uygulama esnasında öğrencilerimizin moral ve motivasyonlarını bozacak bazı şeyler söyleyebilen hocalar olabiliyor. İşte uygulama öğrencisine ‘şurayı böyle yapma, burada yanlış okuyorsun, bunu yapıyorsun’ kendince mazeretler uyduruyor yani... Bu uyarılarını bazen tek başına bazen de başkalarının yanında söyleyebiliyor.”* Katılımcılar, uygulama sürecinde öğrencileri gözlemleyip değerlendirdiklerini belirtmelerine karşın K9, akademilerinde öğrenci sayısı çok ve ders saati fazla olduğu için eğitim görevlilerinin uygulamada tüm öğrencileri gözlemleyemediklerini şöyle dile getirmektedir: *“Bizde 190 kişi var, maalesef sayı fazla olduğu için her hafta herkesi tek tek dinlemek için bu kadar hoca yok elimizde... Cuma günü bir görevli hocamız tüm öğrencileri gidecekleri camiye servisle bırakıyor. Götürdüğü öğrencilerden mesela bu hafta iki öğrenciyi, bir sonraki hafta başka iki öğrenciyi dinliyor... Diyelim ki öğrencinin uygulaması bu camiye oldu, o sınıfın hocası gidip de onu dinleyemiyor. Çünkü hocanın dersi yoğun, çoğu hocamız burada 30 ders saatine giriyor... tabi Kur’an kursunda da böyle.”*

Tüm katılımcılar, aday din görevlilerini müftülük hizmeti uygulamalarına (aile ve dini rehberlik merkezleri, hastaneler, cezaevleri, gençlik hizmetleri vb.) götüremediklerini belirtmektedirler. İlgili kurumların izin vermemesi, öğrenci sayısı, ulaşım, derslerin yoğunluğu ve zaman yetersizliği bunu etkileyen nedenlerdir. Örneğin K3 şu görüşleri paylaşmaktadır: *“Öğrencilerimizi normalde hastaneye, cezaevlerine, sevgi evlerine falan götürmemiz lazım. Onlarla ilgili kurumlarla bağlantılar kurduk, iletişime geçtik. Fakat*

*olumsuz cevap aldık. Mesela dediler ki cezaevine bu kadar elemanı birlikte alamayız, hastane de aynı şeyi söyledi. Öğrenciler çok, oraya tek tek götürme imkânımız da yok. Vaktimiz el vermiyor derslerden dolayı, çünkü programı bazen yetiştirmekte zorlanıyoruz. Öğrencileri tek tek götürsek dersten geri kalırlar bu defa.”*

### 2.3. Öğrenme Durumu

Hedef davranışlara ulaşmayı sağlayan etkinlikler olarak değerlendirilen öğrenme durumu, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri gibi eğitim öğelerini kapsamaktadır (Ertürk, 1975). Katılımcıların akademideki öğrenme durumuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4: Eğitim Görevlilerinin Öğrenme Durumuyla İlgili Görüşleri**

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı
Öğrenme Durumu	Öğretim	Anlatım ve soru cevap yöntemini kullanmaktadır.	Tüm katılımcılar
	Yöntemi	Gösterip yaptırma yöntemini kullanmaktadır.	
	Öğretim	Klasik öğretim materyallerini (kitap, çalışma kâğıdı, sınıf tahtası, gerçek malzemeler, maket vb.) kullanmaktadır. Teknolojik öğretim materyallerini (akıllı tahta, projeksiyon, slayt, video vb.) kullanmaktadır.	Tüm katılımcılar
	Materyali		

Katılımcılar, anlatım yöntemini sıklıkla kullandıkları konusunda ortak görüş sahibidir. Bununla birlikte katılımcılar, soru cevap yöntemini de az sıklıkta kullanmaktadırlar. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir: *“Hem anlatarak hem soru cevap yöntemi kullanıyorum. Anlatım önde tabi ki...”* (K4). *“Malumunuz derslerde sadece konuştuğunuz zaman ders monoton bir şekilde geçiyor, derslerde uyuma ve kopmaya neden olabiliyor. Ders bu duruma gelmesin diye dersi soru cevap üzerinden de yürütüyorum. Bazen direkt ortaya soru atıyorum veya kıymetli hocam bu konu hakkında sen ne düşünüyorsun? diye soruyorum.”* (K7). Katılımcılar, gösterip yaptırma yöntemini farklı derslerde konu alanına yönelik kullanmaktadırlar. Kur’an-ı Kerim derslerinde yüzüne okuma, tecvit ve ezber faaliyetleri; dini musiki derslerinde makamlar ve ilahiler; mesleki bilgi ve beceri derslerinde ise namaz, hutbe ve cenaze uygulamaları önce eğitim görevlisi tarafından uygulanıp gösterilmekte, sonra aday din görevlileri tarafından eğitim görevlisi nezaretinde yapılmaktadır. Konuyla ilgili bazı katılımcılar şunları belirtmektedir: *“Bizim Kur’an-ı Kerim olması hasebiyle uygulama üzerinden gösteriyoruz. Önce ben okuyorum kursiyerler takip ediyor, sonra gösterdiğim şekilde onlara okutuyorum. Hataları oldukça düzeltiyorum.”* (K3). *“Diyelim Hicaz makamını öğretiyoruz. Önce Hicaz makamı nedir onu anlatıyorum. Ondan sonra ben uyguluyorum, sonra hep beraber toplu yapıyoruz, en son herkesten teker teker dinliyorum. Yanlışlarını, eksikliklerini düzeltiyorum.”* (K4).

Katılımcılar, derslerde klasik öğretim materyallerini sıklıkla kullandıklarını vurgulamaktadır. Derslerde, akademi başkanlığı tarafından gönderilen ders kitapları temel materyal olarak kullanılmaktadır. Sınıf tahtası da hazır ve özet bilgileri, şekiller için

kullanılmaktadır. Kur'an derslerinde Kur'an-ı Kerim, ilmihal dersinde Diyanet ilmihali kullanılmaktadır. Namaz uygulamalarında sarık, cübbe, namazlık; dini musiki derslerinde enstrüman; cenaze uygulamalarında ise maket ve ihram gibi gerçek malzemeler kullanılmaktadır. Bazı akademilerde ise eğitim görevlileri tarafından hazırlanan pratik mesleki bilgileri içeren çalışma kâğıtları kullanılmaktadır. Materyalle ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir: *“Başkanlığın gönderdiği ders kitabı, tek ciltlik ilmihal, fetvalar kitabı ve diğer yardımcı kaynaklardan bazı kitaplar kullanıyoruz...”* (K8). *“Dersim gereği Kur'an-ı Kerim en çok kullandığım materyaldir”.* (K1). *“Maket üzerinde cenaze uygulamasını gösteriyoruz... kefenleme falan bunları gösteriyoruz. Önce biz yapıyoruz, sonra öğrencilere yaptırıyoruz.”* (K3). *“...cübbe, sarık nasıl kullanılmalı gösteriyoruz.”* (K4). *“Ney üflüyorum.”* (K2). *“Akademimizde hazırladığımız bir kitapçık var. İçinde meal var, hadisler, ilahiler, imamlık ve müezzinlik uygulamalarında lazım olabilecek dualar var; işte hatim duası, cenaze duasıdır... Ders için her öğrencimize birer adet verdik. Bunu kullanıyoruz.”* (K3). Katılımcılar teknolojik öğretim materyallerini de bazen kullanmaktadırlar. Akıllı tahtadan veya projeksiyondan kendilerinin veya meslektaşlarının hazırladıkları slaytlar ile hazır video, ses kaydı veya resimleri kullanmaktadırlar. Bazı katılımcılar teknolojik öğretim materyalleriyle ilgili şunları belirtmektedir: *“Akıllı tahtadan video, slayt bunları kullanıyorum. Slaytlardan kendimizin de hazırladığı var, hazır olanlar da var.”* (K9). *“Fatih Çolak ve Davut Kaya'nın Kur'an-ı Kerim uygulamasında okumaları var. Okuyacağımız yerleri takip etmeleri için faydalanıyorum.”* (K1). *“Projeksiyonlarımız var; bazen video izliyoruz, ses dinletisi yapıyoruz.”* (K7).

#### 2.4. Sınama Durumu

Sınama durumu, öğretim programında belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesidir. Amaç, öğrenci başarı düzeyinin ölçülüp değerlendirilmesidir (Demirel, 2000, ss. 217-218). Diyanet Akademisi'nde ölçme ve değerlendirme yazılı ve sözlü olarak gerçekleştirilmektedir. Sınavlar, dönem içinde dersin eğitim görevlisi tarafından yapılan ara sınavlar ve dönem sonunda başkanlık sınav komisyonu tarafından yapılan dönem sonu sınavları olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Dersin başarı notunun belirlenmesinde ara sınavlar %30, dönem sonu sınavları ise %70 etkilemektedir (Diyanet Akademisi Mesleki Eğitim Yönetmeliği, 2023). Katılımcıların akademideki sınama durumuyla ilgili görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 5: Eğitim Görevlilerinin Sınama Durumuyla İlgili Görüşleri**

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı
Sınama Durumu	Yazılı	Sorular, tüm konuları temsil etmektedir. Ara sınavlar zor düzeydedir.	Tüm katılımcılar K1, K6
	Sözlü	Sınavda, süreç içerisindeki durum da gözetilmektedir. Notlar hakkaniyet/liyakat ölçüsünde verilmektedir. Sınav komisyonu üyelerinin seçimi objektifliği sağlamaktadır.	Tüm katılımcılar

Katılımcılar, aday din görevlilerinin öğrenim düzeylerini belirlemek amacıyla yazılı ve sözlü yoklama tekniklerini kullanmaktadır. Yazılı sınavlar; akaid/kelam, ilmihal, hadis, islam ahlakı, mevzuat, öğreticilik mesleğine giriş vb. teorik içerikli derslerin sınav durumlarında kullanılmaktadır. Katılımcıların hazırladıkları ara sınavlar ile başkanlık sınav komisyonunun hazırladığı dönem sonu sınavları çoktan seçmeli formatında olup sorular müfredattaki tüm konuları kapsayacak şekilde hazırlanmaktadır. Konuyla ilgili K8, şu bilgileri vermektedir: *“Vizeleri (ara sınav) her akademi kendisi yapıyor, finallerse (dönem sonu sınavı) başkanlıktan geliyor. İkisi de testtir... Soruları hazırlarken konu yoğunluğuna göre hazırlıyorum ve her konudan soruyorum. Örneğin namaz konusu çok fazla müfredatta, onu daha fazla soruyorum... Akademinin soruları da anlattığımız her konudan hazırlanıyor.”* Bazı katılımcılar, öğrencilerin dönem sonu sınavlarına daha iyi çalışmalarını sağlamayı gerekçe göstererek göstererek ara sınavları daha zor sormaktadır. K1, şunları paylaşmaktadır: *“Finallere daha iyi çalışsınlar diye biz daha ağır tutuyoruz vizeleri, vizelerde puanlar biraz daha düşük.”*

Kur'an-ı Kerim'den yüzüne okuma, tecvit ve ezber; imamlık-müezzinlik bilgi ve becerisi dersinden hutbe, tesbihat, cenaze vb. duaları ile dini musiki dersi ölçme değerlendirmeleri sözlü sınav yoluyla yapılmaktadır. Sözlü ara sınavları dersin eğitim görevlisi tarafından yapılırken, dönem sonu sınavları ise akademideki iki eğitim görevlisi ile farklı ildeki akademide alan uzmanı bir eğitim görevlisinin başkanlığında kurulan komisyon tarafından icra edilmektedir. Sözlü sınavda not belirlenirken sınav heyecanı, stresi gibi sonucu etkileyebilecek kişisel sorunlara karşı kursiyerlerin eğitim sürecindeki performansları da gözetilerek süreç temelli değerlendirme yapılmaktadır. Sözlü sınavla ilgili K3 şu gözlemi paylaşmaktadır: *“Bazen öğrenci heyecan yapabiliyor, sınav stresinden dolayı o anda bir şey söyleyemiyor. Dersine girdiğimiz için tanıyoruz... Hocam sadece sınavdaki duruma göre puan vermiyoruz, süre içerisindeki durum da dikkate alarak ve sınavdaki performansını da göz önünde bulundurarak ortak akılla puanlarını belirliyoruz.”*

Katılımcılar not verirken hakkaniyet ilkesini gözettiklerini, kursiyerler arasında ayırım yapmadıklarını, başarı ölçütünü gözettiklerini vurgulamaktadırlar. K9, şunları belirtmektedir: *“Hocam komisyonda notu şişirme veya düşürme diye bir şey söz konusu kesinlikle değil. Biz burada ekip olarak kim ne hak ediyorsa o puanı veriyoruz. Efendim bu ahlaklıdır fazla verelim, bunu kafaya taktım düşük verelim diye bir durum söz konusu değil. Yapabiliyorsa puanını alır herkes.”* Bazı katılımcılar (K1, K3, K8, K10), sözlü sınavın yapısından kaynaklı olarak not vermede hakkaniyet ilkesinin tam sağlanamayacağını düşünmektedir. Konuyla ilgili K1 şu açıklamada bulunmaktadır: *“Yani mülakatta mutlak adalet %100 sağlanmıştır, hiçbir şeyde kalem oynamamıştır demek gerçekçi olmaz zaten. Çünkü burada insan faktörü var. Elimizde bir cihaz yok ki bunu %100 böyle ölçelim, milimi milimine bu tam puan verelim.”* K9 da sözlü sınavında kişisel tercihlerin hakkaniyet ilkesini zedeleyebileceğini şöyle örneklemiştir: *“Malumunuz bazı hocaların puanı kıtır, bazıları bonkördür. Mesela bize Konya'dan bir hoca geldi. Diyor ki 'benim tamam puanım*

85'tir.' Yani bütün cevapları versen bile adam diyor ki ben en fazla 85 veririm. Sınavda da 85'in üstüne çıkmadı zaten." Katılımcılar, dönem sonu sınav komisyonu için farklı akademiden eğitim görevlilerinin komisyon başkanı olarak görevlendirilmesinin ölçme değerlendirme sürecinin tarafsızlığına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Örneğin K1, şunları düşünmektedir: "Hocaların mübadele yoluyla birbirlerinin kurumlarına sınav için görevlendirilmeleri iyi bir şey aslında. Çünkü final komisyonu objektif oluyor, biraz daha tarafsız yani. Öbür türlü öğrenci şunu söyleyebilir 'hoca zaten derste bana şöyle davranıyordu, iyi davranmıyordu.' Ama hoca dışarıdan olunca diyemiyor..."

## 2.5. Fiziki İmkânlar

Fiziki imkânların yeterliliği öğrenme öğretme süreçlerini olumlu yönden etkileyerek nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Eksik veya yetersiz imkânlar ise eğitimde verimin düşmesine neden olabilmektedir. Katılımcıların akademi merkezlerinin fiziksel imkânlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6: Eğitim Görevlilerinin Akademinin Fiziki İmkânlarıyla İlgili Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı
İmkânlar	Donanım	Akademi, ihtiyaçları karşılayacak donanımdadır.	Tüm katılımcılar
	Barınma	Akademinin barınma imkânları muntazamdır.	Tüm katılımcılar

Katılımcılar, donanım ve barınma imkânları açısından Diyanet Akademisi'nin yeterli niteliklere sahip olduğu konusunda ortak görüş sahibidir. Akademiler, kursiyerlerin hem kişisel hem de akademik ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir yapıda tasarlanmıştır. Akademiler; eğitim merkezi, yatakhane, bahçe ve eklentilerle tasarlanmıştır. Akademi merkezlerinde sayıları 10-15 kişilik sınıflar, sınıflarda akıllı tahta veya projeksiyon cihazı, yazı tahtası, öğrenci masaları bulunmaktadır. Yine kütüphane, toplu derslerin yapılabileceği konferans salonları veya sınıflar, bazılarında (K1) branş sınıfları (musiki sınıfı gibi) bulunmaktadır. Sabah, akşam ve yatsı namazlarında öğrencilerin mesleki uygulama yaptıkları uygulama mescitleri, sportif etkinlikler için spor alanları/salonları, sosyal etkileşim ve boş zaman değerlendirmesi için kafeterya/kantin, kamelya/çardak ve bahçe imkânları bulunmaktadır. Bazı akademilerin (K1, K9) servis imkânı bulunmaktadır. Yatakhaneler 2-4 kişilik odalar, dinlenme odaları, yemek ve çay imkânlarıyla eksiksizdir. Akademinin imkânlarıyla ilgili bazı katılımcılar şu görüşleri belirtmiştir: "Akademinin maddi imkânları, fiziki imkânları mükemmelin ötesinde gerçekten çok güzel. Hocam Mehmet Akif Ersoy diyor ya 'Doğrudan doğruya Kur'an'dan alıp ilhamı, asrın idrakine söylemeliyiz İslam'ı.' Akademi merkezlerimiz de bu noktada mimari olarak asrın idrakine söylenecek bir modernizmle yapılmış... Öğrencilerimize sıkıntı olabilecek hiçbir eksiklik yok fiziki açıdan. Isınmasından soğutmasına kadar yemeğinden her şeyine kadar. Yani şöyle bir örnek vereyim, benim evimde yemediğim peynir burada kahvaltıda çıkıyor." (K4). "Stüdyo tasarım dediğimiz ses sistemi olan, sesi dışarıya yansıtmayan, içeride aküsü olan dini

*musiki çalışmalarının yapıldığı bir sınıfımız var.” (K1). “Eğitim merkezimiz otel konforunda... Hocam burayı butik tarzı yer yapmışlar. Her odada iki kişi kalıyor, bazı odalar üç kişi de olabiliyor. İçerde banyosu, lavabosu var...” (K9).*

## 2.6. Paydaşlar

Diyanet Akademisi’nde eğitim faaliyetleri; öğrenci/kursiyer, eğitim görevlisi, yönetici (müdür, müdür yardımcısı), akademi başkanlığı ile üniversite, Milli Eğitim Bakanlığı, Müftülük gibi paydaşlarla yürütülebilmektedir (Diyanet Akademisi Görev ve Çalışma Yönetmeliği, 2023). Katılımcıların paydaşlara ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 7: Eğitim Görevlilerinin Paydaşlarla İlgili Görüşleri**

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı
Paydaşlar	Öğrenci	Mesleki bilgi ve becerisi eksiktir.	Tüm katılımcılar
		Okuduğunu anlamakta zorlanmaktadır.	K4, K5, K6, K8, K9
		Kendini yeterli görmektedir.	K1, K2, K3, K6, K7
		Akademiye karşı ön yargılıdır.	K1, K5, K7, K10
		Kurum kültürüne yeterli düzeyde sahip değildir.	K3, K6, K8, K9
	Ezber yapmakta zorlanmaktadır.	K3, K7, K9	
Eğitim Görevlisi	Alanında uzman ve mesleki tecrübeye sahiptir.	Tüm katılımcılar	
	Meslektaşlarıyla iş birliği yapmaktadır.		
Yönetici	Öğrencilere ilgi göstermektedir.		
	Özverilidir.		
Akademi Başkanlığı	İşbirliğine açıktır.	Tüm katılımcılar	
	Çözüm odaklıdır.		
Diğerleri	Eğitim görevlileriyle iletişime sahiptir.	Tüm katılımcılar	
	Akademiyenin başarısı için çalışmaktadır.		
		İş birliği yapmaktadır.	Tüm katılımcılar

Katılımcılar öğrencilerle ilgili, mesleki bilgi ve beceri eksiklikleri olduğu konusunda ortak kanaate sahiptir. Katılımcılar, ilahiyat mezunlarının bilgi konusunda yüzeysel düzeyde bilgi sahibi olduklarını fakat mesleki tecrübe konusunda önemli eksikliklerinin olduğunu belirtmektedirler. İmam-hatip mezunlarının ise hem mesleki bilgi hem de mesleki beceri konusunda eksikliklerinin olduğunu vurgulamaktadırlar. Bazı katılımcılar şu gözlemlerini paylaşmaktadır: *“İlahiyat mezunu arkadaşlar alanın tamamını duymuşlar, kulak aşinalığı var, mesele hakkında iyi kötü bir şeyler söyleyebiliyor. Ama konunun derinine inemiyorlar. Pratiğe dönük tecrübeleri ise çok eksik. Çünkü sahaya dair hiç imamlık yapmamış, hiç minbere çıkmamış veya hiç mihraba gitmemiş arkadaşlarla karşılaşyoruz. (K1). “İmam-hatip artı hafız mezunları ne biliyorlar ne de uygulayabiliyorlar.” (K4). Kur’an Eğitim Merkezleri ile akademiye bundan sonra nitelikli öğrencilerin geleceğini K10 şöyle açıklamaktadır: “Nitelikli öğrenci bulmakta zorlanıyorduk. Başkanlığımız bu eksikliği ve taleplerimizi dikkate alarak Kur’an Eğitim Merkezlerini kurdu. Bundan sonra kendi öğrencilerinin alt yapısını orada atıp akademiye gönderecek.”*

Bazı katılımcılar, özellikle açıktan imam-hatip mezunlarının okuduklarını anlamakta önemli sorunlar yaşadıklarını, bu nedenle programın onlara ağır geldiğini ve kaliteyi düşürdüğünü vurgulamaktadır. K4, şunları kaydetmektedir: *“İmam-hatip mezunları okuduğunu anlayamıyor, anlamaları için bazen üç sefer tekrar ettiriyorum. Buna rağmen bazıları yine anlamıyor... Düşünün bu çocuk hafızlık yaparken liseyi açıktan okumuş. Bu çocuğu sen akademiye aldığın zaman seviyesi yetmiyor ki dersler ağır geliyor. Bu nedenle bazı hocalarımız akademiye bir daha imam-hatip mezunu alınmasın diyor. En azından akademinin mevcut kalitesine ve sistemine hanel getirmemesi için.”* K6 ve K9 doğu kökenli olup medrese okumuş, imam-hatip veya ilahiyatı açıktan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlamakta daha çok sorun yaşadıklarını vurgulamıştır. Bazı katılımcılar da ilahiyat mezunu ve hafızların kendilerini mesleki olarak yeterli gördüklerini, bu nedenle öğrenmeye çok açık olmadıklarını dile getirmektedir. Konuyla ilgili bazı görüşler şöyledir: *“Ama genel olarak problemi ilahiyat fakültesinden gelenlerle yaşıyoruz. Onların bir havası var, ilahiyat fakültesini bitirdim havası.”* (K1). *“İlahiyatlarda biraz müstağnilik var. İlk geldiklerinde derslere karşı isteksizlerdi.”* (K3). *“Ben hafızım zaten her şeyi bilirim diyor. O yüzden hafızları çalışmaya disipline etmek biraz daha zor.”* (K2).

Katılımcıların bir kısmı; öğrencilerin hemen atanma isteği, başarısız olup akademiden atılma endişesi ve ilahiyat mezunlarının kendilerini yeterli görmesi nedeniyle Diyanet Akademisi'ne sıcak yaklaşmadıklarını belirtmektedir. K1, şu gözlemlerini dile getirmektedir: *“İlahiyattaki arkadaşların 'biz buraya neden geldik, bizim direkt atanmamız gerekiyordu, biz burada boşuna 8 ay duracağız, 4 yıl boyunca boşuna mı okuduk, bildiğimiz şeyleri tekrar edeceğiz' benzeri önyargılarla, ön kabullerle geldiklerine şahit oluyoruz. Bir de atılırim korkusu var.”* (K1). Bazı katılımcılar, yaş ve tecrübe eksikliği nedeniyle öğrencilerde kurum kültürünün gelişmediğini düşünmektedir. K2, bu durumu şöyle açıklamaktadır: *“Arkadaşlarda görev bilinci, aidiyet bilinci tam oturmamış durumda. Çünkü arkadaşlar lise mezunu, ilahiyat mezunu, tabiri caiz ise feleğin çemberinden daha geçmemişler. Bir müftünün eleştirisini, tenkitini görmemişler. Böyle olunca ister istemez davranışlarda bir hamlık, çığlık olabiliyor, memuriyet ciddiyetinde eksiklik olabiliyor.”* Katılımcılar, hafız olmayan öğrencilerin ezber yapmakta zorlandıklarını da belirtmektedir. K7 şunları ifade etmektedir: *“Hafızlar hariç, arkadaşlar biraz ezberde zorlanıyorlar.”*

Eğitim görevlileri konusunda katılımcılar, alan uzmanı oldukları ve mesleki tecrübeye sahip oldukları konusunda ortak görüş sahibidir. Katılımcılar, eğitim görevlilerinin alanlarıyla ilgili dini yüksek ihtisastan mezun olduklarını, yüksek lisans veya doktora düzeyinde yüksek öğrenimlerine devam ettiklerini, daha önceden diyanetin farklı pozisyonlarında görev alarak mesleki tecrübeye sahip olduklarını vurgulamaktadırlar. Konuyla ilgili K9 şunları belirtmektedir: *“Eğitim merkezimizde 11 hocayız; 4 kişi doktora yapıyor, 3 kişi doktora bitirmiş, diğerleri yüksek lisans mezunu. Elhamdülillah akademideki hocalarımız donanımlı... Hocalarımız iki kanatlı değil üç kanatlı diyeyim. Yani hem akademi ortamını görmüş hem medrese eğitim görmüş yani klasik eğitimi biliyor hem de imam, müezzin,*

*Kur'an kursu hocası, vaiz, müftü gibi görevlerde tecrübeleri olan kişiler.*" Eğitim görevlileri, kursiyerlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla sıklıkla iş birliği yapmaktadırlar. Bu amaçla akademi merkezleri ve ülke genelinde yapılan toplantılar, akademiler arası oluşturulan genel ve branş bazlı WhatsApp grupları vasıtasıyla bilgi, tecrübe ve materyal paylaşımı yapılmaktadır. Yapılan iş birliğiyle ilgili bazı katılımcılar şunları belirtmektedir: *"Türkiye'nin tüm akademilerindeki hocalarla ortak bir WhatsApp grubumuz var. Ayrıca her zümrenin farklı bir grubu da var. Mesela hadis dersine giren, ilmi hal dersine giren hocaların grubu... Gruptan örneğin bir arkadaşımız diyor ki derste bu yöntemi uyguladım çok faydalı oldu, şu materyali kullandım güzel oldu; bir arkadaşımız hazırladığı bir materyali, kaynağı paylaşıyor siz de kullanabilirsiniz gibi birbirimizle görüşüyoruz."* (K9). *"Toplantılarımız oluyor dönem başında ve sonunda. Öğrenci profiliyle, kitapla, müfredatla ilgili fikir teatisi yapıyoruz. İşte kitap yeterli miydi, hangi kitap kullanılabilir, müfredatla ilgili eksiklikler var mıydı, müfredat yetiştirdi mi, hedef başarılı mı, başarısız durumlar nelerdir, neler yapılabilir? gibi konuları değerlendiriyoruz."* (K7).

Eğitim görevlileri öğrencilere ilgi göstermekte, ortak vakit geçirmekte, onlarla empati kurmakta, sorunlarıyla ilgilenmekte ve özveride bulunmaktadırlar. Bu da öğrenme öğretme sürecine olumlu açıdan yansımaktadır. Bazı katılımcılar şunları kaydetmektedir: *"Eğitimdeki hocalar aynı süreci yaşamışlar, işin artılarını eksilerini analiz edebiliyor. Yani gurbetteki bir öğrencinin neye ihtiyacı var, ne sorunu olur... Hocaların %90'ı diyeyim her öğrenciyi kendi evladı gibi sahipleniyor. Derdiyle dertleniyor, maddi manevi sorununu çözmeye çalışıyor. Öyle olunca da arada bir muhabbet, samimiyet oluşuyor. Çünkü gönüllere girmeden kafalara giremiyorsunuz bu bir kaidedir yani."* (K1). *"Dinimizde rıza-i bariye diye bir şey var ya, işte burada o var. Buradaki eğitim görevlisi arkadaşlarımız öğrencilerimiz için zaten fedakârlıkta bulunuyoruz. Mesela derslerimiz üç, üç buçukta bitiyor ama bizler ezberi yetiştirmeyenleri veya tekrar etmesi gerekenleri veyahut güzel okumayanları, eksik olanları dersten sonra da oturup dinliyoruz, onlarla birebir ilgileniyoruz."* (K2).

Akademi yöneticileri eğitim görevlileriyle iş birliği yapmakta, sorunları çözmeye çalışmakta ve eğitim sürecinin verimli geçirilmesine katkı sağlamaktadırlar. Yöneticilerle ilgili bazı katılımcılar şunları belirtmektedir: *"Tabii idareimiz bir sorun olduğunda, problem olduğunda hemen çözüyor, ilgileniyor, danışıyor."* (K1). *"İstişare ile iş yapıyorlar, bu açıdan biz memnunuz onlardan. Mesela sene başına müdürümüz bizi topluyor; kim hangi derse girmek istiyor diye fikrimizi alıyor. Soğusun ona göre ders taksimatını yapıyor."* (K9). Diyanet akademi başkanlığı, akademinin geliştirilmesi için eğitim görevlilerinin görüşlerini almakta, mesleki ve akademik yeterliliklerini geliştirmeye çalışmaktadır. Bu amaçla başkanlık, ülke genelinde toplantı ve seminerler düzenlemektedir. Bu durum da eğitim görevlilerinin başkanlığa ve akademiye karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Konuyla ilgili bazı katılımcılar şu gözlemleri yapmaktadır: *"Başkanlık tarafından tüm eğitim görevlerinin katılımıyla Denizli'de bir toplantı yapıldı. Sonra Zoom*



üzerinden Türkiye zümre başkanları toplantısı yapıldı. Daha sonra Ankara Kızılcahamam'da yine tüm eğitim görevlerinin katıldığı bir toplantı yapıldı... Toplantılarda neye ihtiyacımız var, ne fazla müfredatta, ne çıkartalım, ne ekleyelim, ders kitaplarını nasıl daha geliştirilebilir? konuları görüşüldü. Bu toplantıların faydaları oluyor tabi. Yani sadece öyle yaptık geçti değil bunların geri dönüşü oluyor, söylenenleri de uygulama koydular. (K3). “Başkanlıktan yazı geldi; akademik yazımla alakalı bir seminer yapacağız kim katılmak istiyor diye. Katılmak isteyenlerin isimleri toplandı. Bunlara Ankara'da 4 günlük bir eğitim verildi; araştırma teknikleri, Zotero programı ile ilgili... bunlar güzel faaliyetler.” (K4).

Diyanet akademileri; il/ilçe müftülükleri, üniversite ve belediyeler ile iş birliği yapmaktadır. Müftülükler, uygulama derslerinin yapılmasında cami ve Kur'an kurslarının belirlenmesi, koordinasyonun sağlanması ve tecrübe paylaşımı için müftü/imamların konferans vermeleri amacıyla iş birliği yapmaktadır. Üniversiteler, belirlenen konularda öğretim üyelerinin konferans vermeleri ve bazen akademide ders vermeleri gayesiyle iş birliği yapmaktadır. Bazı belediyeler servis hizmeti vermekte ve cenaze uygulamasının gasilhanede yapılması için akademilerle iş birliği yapmaktadır. Konuyla ilgili bazı katılımcılar şunları belirtmektedir: “Kur'an kurslarını müftülük belirliyor.” (K3). “Kursiyerlerin adını, uygulama tarihini ve caminin ismini bir liste halinde müftülüğe bildiriyoruz. Müftülük de bu konuda imamlara gerekli bilgilendirmeyi yapıyor.” (K2). “Mesela bize geçen ay Filistin konusuyla ilgili Yıldırım Beyazıt Üniversitesinden siyaset bilimi bölümünden bir doçent hocamız gelmişti, yaklaşık 2 saatlik bir sunum yaptı.” (K7). “Cenaze yıkama uygulaması için gasilhaneye arkadaşları götürüyoruz. Belediyenin mezarlıklar müdürlüğü ile haberli bir şekilde tabi, iletişim halindeyiz.” (K9).

## 2.7. Beklentiler

Akademide öğrenme öğretme süreçlerinin geliştirilmesine ve mevcut durumun iyileştirilmesine ilişkin katılımcıların görüşleri beklentiler temasında toplanmıştır. Bu beklentiler; katılımcıların karşılaştıkları sorunlar, duydukları ihtiyaçlar ve geliştirdikleri öneriler çerçevesinde şekillenmektedir. Katılımcıların akademilerle ilgili beklentileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 8: Eğitim Görevlilerinin Beklentileriyle İlgili Görüşleri**

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı	
Beklentiler	Akademi	Akademi takvimi netleştirilmelidir.	K1, K3, K8	
		Akademi okullarla birlikte açılıp kapanmalıdır.	K1, K2, K6	
		Akademinin tanıtımı yapılmalıdır.	K4	
	Ders	Uygulamalı/staj derslerin saati artırılmalıdır.	K2, K4, K8, K10	
		Derslere, akademi içinden hoca gelmelidir.	K8, K9	
		İslam ahlakı ders saati azaltılmalıdır.	K3	
		Meal ders saati artırılmalıdır.	K6	
		Mevzuat dersi pratiğe yönelik olmalıdır.	K1	
			Teknolojik bilgi ve beceriyi geliştirici dersler olmalıdır.	K9
	Donanım	İnternet kısıtlamaları kaldırılmalıdır.	K2, K7, K8, K9	

	Akademi, çeşitli araç gereçlerle desteklenmelidir	K7, K8, K9
Öğrenci	Kursiyer seçiminde liyakat ilkesi esas alınmalıdır.	K2, K3, K5, K7
	Kursiyer harçlıkları arttırılmalıdır.	K1, K4, K7, K8
Eğitim	Maaşlar ve ek ders ücretleri arttırılmalıdır.	K1, K4, K8, K9
Görevlisi	Ders yükü azaltılmalıdır.	K2, K9
	Nöbetler ve sınıf öğretmenlikleri için ücret verilmelidir.	K1, K4, K6, K7
	Lojman imkânı sağlanmalıdır.	K1, K5, K7

Katılımcılar, akademiyle ilgili takvimin netleştirilmesi, okullarla birlikte açılıp kapanması ve tanıtımının yapılması konusunda beklenti içerisinde. Bazı katılımcılar beklentilerini şöyle belirtmektedirler: *“Mesela bu sene akademi ne zaman açılacak, kaç kişi alınacak belli değil. Tarih açısından belli olmamasından mustaribiz.”* (K1). *“Tatilde, sıcak havada ders vermek, almak zor. Okullar gibi eylülde açılması, okullarla beraber kapanması güzel olur.”* (K2). *“Akademinin popülerliğini arttırmak lazım. Hocam bizim ne yaptığımızı kimse bilmiyor. İmam-hatip ve ilahiyat öğrencilerinin hatta hocalarının bizleri bilmesi lazım, tanıtılması lazım... Sosyal medyada aktif kullanılmalı, yapılan hizmetler reklam edisiyle değil de tanıtım olarak millete tanıtılması gerek.”* (K2). Katılımcılar uygulamalı ders saatinin artırılmasının bir ihtiyaç olarak görmektedir. K10, şunları paylaşmaktadır: *“Bizim alan daha çok uygulamayla ilgili olduğu için Kur'an-ı Kerim, Müzik ve uygulama-staj derslerine biraz daha ağırlık verilmesinde fayda olacağını düşünüyorum.”* K8, sahaya yönelik uygulamaların/stajların artırılması için kelam gibi teorik ders saatlerinin azaltılıp imamlık staj ders saatlerinin artırılmasını; K2 ve K9 ise eğitim süresinin 2 ay daha uzatılarak son iki ayda alana yönelik uygulamaların yapılmasını önermektedir. Bazı katılımcılar ise derslerin dışarıdan gelen bir görevli tarafından değil, akademiye eğitim görevlileri tarafından verilmesini önemli görmektedir. Gerekçe olarak şunlar öne sürülmüştür: *“Dışarıdan olunca ister istemez öğrenci ile bağ kurma konusunda biraz sıkıntı olabiliyor.”* (K9). *Dışarıdan gelen kişi misafir gibi geliyor, konferans tarzında bir ders verip gidiyor.”* (K8). Bazı katılımcılar ise İslam ahlakı dersinin azaltılmasını (K3), meal ders saatinin artırılmasını (K6), mevzuat dersinin sahaya yönelik pratik içerikli olmasını (K1) ve kursiyerlerin teknolojik bilgi ve becerilerini geliştirmek için eğitim programına ders eklenmesini önermektedir (K9).

Bazı katılımcılar araç gereçlerle akademilerin donanımsal olarak zenginleştirilebileceğini önermektedir. Kültürel etkinlik dersleri ve sportif faaliyetler için malzeme bunlardır. Örneğin bazı katılımcılar şunları dile getirmektedir: *“Hat, minyatür, ebru sanatı için bize ekipman lazım. Malzeme verilebilir.”* (K8). *“Spor salonumuz var ama konulacak malzeme içinde eksik.”* (K7). Katılımcılar, Diyanet'in internet altyapısındaki eksiklik nedeniyle her siteye erişim sağlayamadıklarını ve kursiyerlerin internet hizmetinden yararlanamadıklarını vurgulamaktadır. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir: *“Diyanet'in Pardus denilen bir sistemi var, onu kullanmak zorundayız. O da diyanetin ağına bağlı olduğu için onun müsaade etmediği sitelere giremiyoruz. Diyelim ki YouTube'dan bir*

*şey kullanacaksak kendi telefonumuzun interneti ile girebiliyoruz.” (K2). “Hocam wifimiz var, lakin başkanlık bu wifinin öğrencilerin kullanılmasına izin vermiyor.” (K8).*

Katılımcılar akademiye giriş sınavlarında liyakat ilkesinin tam gözetilmediğini, bu durumun da sorun oluşturup kaliteyi düşürdüğünü düşünmektedirler. K2, şu gözlemleri belirtmektedir: *“Akademiye almak için bazı öğrencilere yüksek bir puan verilip kazandırılıyor, buraya geliyor. Mesela kazansın diye 85-90 veriyorlar ama bu öğrenci 80'lik 90'lık bir öğrenci değil. Bu sefer ne oluyor? Bu öğrenci bize geliyor, biz ders veriyoruz, daha sonra bizim yaptığımız sınavlarda bu öğrenciye 70-75 verdiğimiz zaman itiraz ediyor. Bize diyor ki ‘ya hocam ben 90 olarak geldim, ben 3 ay boyunca eğitim aldım, geri mi gittim ben?’ Bu defa öğrenci diyor ki ‘hocanın bana gıcıklığı var’ biz zor durumda kalıyoruz... Kalite düşük olan arkadaş buraya geldiği için çıkarken de istediğimiz kalitede mezun edemiyorsunuz.”* Benzer şekilde K10 şunu önermiştir: *“Akademi giriş sınavları eğitim görevlileri yapmalı. Kendi öğrencilerimizi kendimiz seçelim.”* K2 ve K5 kursiyerlerin seçiminde liyakati sağlamak için kursiyer seçiminin eğitim görevlileri tarafından yapılmasını, K3 tek bir komisyon tarafından yapılmasını önermektedir. Bazı katılımcılar kursiyerlere verilen harçlıkların yetersiz olduğunu vurgulamıştır. K1 şunları belirtmektedir: *“Verilen harçlıklar düşük; 4500 lira temmuz ayıyla birlikte 5800 lira oldu. Evli olanlar var, çocuğu olanlar var, ev kiralama; bekârlar için de günümüz şartlarında bu az. Öğrencilerin maddi sıkıntısı olabiliyor. Biz buna çay sohbetinde veyahut da sınıf ortamında şahit oluyoruz, duyuyoruz.”* K8, ise şunları ifade etmektedir: *“Zaten harçlıkları az, bilgisayar alın ödev yapın deme lüksümüz yok...”* K1 ve K9, durumu olmayan kursiyerlere eğitim görevlileri olarak kendi aralarında maddi destek verdiklerini belirtmiştir.

Katılımcılar, yatakhane de tuttukları nöbetler ve sınıf rehber öğretmenliği için ücret ödenmesinin yerinde olacağı kanaatindedirler. Konuyla ilgili bazı katılımcılar şunları belirtmektedir: *“Haftada bir gün her hocamız yatakhane de nöbet tutuyor. Ücret verilmemesine rağmen hocalarımız isteyerek güzel bir şekilde nöbetlerini yapıyorlar ama bir ücret de verilirse güzel olur.” (K4). “Akademide her hocamızın bir sınıfı var. Sınıf öğretmeni gibi. Bunun için ek ders verilebilir.” (K10).* Maaşların ve ek ders ücretlerinin artırılması katılımcıların dile getirdikleri beklentilerdendir. Ücretlerle ilgili değerlendirme yapan K1, kanuni düzenleme eksikliğinden dolayı ücretlerinde bir eksiklik olduğunu şöyle açıklamaktadır: *“Maaş tabii ki daha da iyileştirilebilir... Özlük hakları ve ek ders gibi durumlar şu anda kanunda net olmadığı için biz bu ücretleri yeteri kadar almıyoruz. Bizim ek ders ücreti şu anda 96 lira, öğretmenlerle aynı. Normalde polis akademisinde ve adalet akademisinde ücretler böyle değil, daha yüksek. Polis akademisinde mesela diyor ki derse giren hocanın ek dersi üniversitedeki ders ücretlerine göre değerlendirilir ama bizim kanunda bu belirtilmediği için biz o kategoriden alamıyoruz.”* Bazı akademilerde eğitim görevlileri için lojman imkânı bulunurken bazılarında bu imkân bulunmamaktadır. Lojmanı olmayan bazı katılımcılar lojman ihtiyacını dile getirmiştir. Örneğin K5 *“Hocalarımızın lojmanı olursa güzel olur.”* talebini belirtmiştir. Bazı katılımcılar akademideki eğitim

görevlilerinin ders yoğunluğu olduğunu, bunun da bazı sorunlara neden olduğunu belirtmektedir. Bu sorunlar; eğitim görevlisinin tecrübesi olduğu derse girememesi (K2) ve uygulamada öğrencilerin gözlemlenememesi olarak dile getirilmiştir (K9). Örneğin K2 şunları belirtmiştir: *“Ben mesela 3 sene 4 sene KYK yurtlarında manevi danışmanlık yaptım ama burada ben o derslere girmiyorum, ders sıkışıklığından dolayı.”*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

DİB, istihdam edeceği aday din görevlilerini yeni kurduğu Diyanet Akademisi’nde hizmet öncesi eğitime alarak hizmet kalitesini artırmaya çalışmaktadır. Araştırma, eğitim görevlilerinin Diyanet Akademisi’ne yönelik görüşlerini belirlemek ve bu kurumların geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yedi temada incelenmiştir. Bunlar: ihtiyaç, dersler, öğrenme durumu, sınama durumu, fiziki imkânlar, paydaşlar ve beklentiler şeklinde belirlenmiştir. Temalarla ilgili bulgular aşağıda tartışılmış; bulgular, literatürle karşılaştırılarak öneriler geliştirilmiştir.

1. Katılımcıların Diyanet Akademisi’nin gerekliliği konusundaki görüşleri, bu kurumların kalifiyeli din görevlisi yetiştirmek ve topluma etkili din hizmeti sunmak açısından varlıklarının bir ihtiyaç olarak değerlendirildiği görülmektedir. Araştırmalar, DİB personelinin Diyanet Akademisi’ni ihtiyaç olarak gördüklerini, bu nedenle akademinin kurulması konusunda uzun süreden beri beklenti içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır (Dam & Ertürk, 2019, s. 493, 2020, s. 135; Gürtaş, 2003, ss. 570-571). Akademinin kurulmasıyla bu beklentinin karşılanmaya çalışıldığı söylenebilse de burada asıl önemli olan konu; akademinin niteliği, hangi ihtiyaçları giderdiği ve beklentileri karşılayıp karşılamadığıdır.

Katılımcılar, Diyanet Akademisi’nin mesleki yeterlilik konusunda farkındalık oluşturup hizmet öncesi dönemde mesleki bilgi ve beceri kazandırdığı, etkili ve verimli eğitimler vererek alanında yetkin din görevlilerini yetiştirdiği, Diyanet’e karşı aidiyet bilincini geliştirip mensubiyeti artırdığı, eğitim sürecinde ve mesleki hayatta rehberlik ve danışmanlık hizmeti sunduğu kanaatindedir. Bu bulguları destekler mahiyette Kocaman ve Koyuncu’nun yaptığı araştırmada da aday Kur’an kursu öğretmenlerinin; Diyanet Akademisi’nin mesleğe yönelik farkındalık oluşturduğu, meslek öncesi eğitimlerle mesleğe hazırlık yaptığı, mesleki bilgi ve tecrübe kazandırdığı vb. görüşleri paylaştıkları belirlenmiştir (Kocaman & Koyuncu, 2024, ss. 554, 571). Bununla birlikte araştırmamızda tüm eğitim görevlileri Diyanet Akademisinin varlığını bir ihtiyaç olarak değerlendirirken, diğer araştırmada bazı aday Kur’an kursu öğretmenleri akademiye belirsizlik, hayal kırıklığı, başarısızlık korkusu, kaygı, zorluk, yorgunluk, stres, baskı gibi negatif anlamlar yüklemiştir (Kocaman & Koyuncu, 2024, ss. 554-555). Bu durum da aday din görevlilerine göre eğitim görevlilerinin Diyanet Akademisi’ne karşı daha çok olumlu tutum sahibi olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Elde edilen araştırma bulgularından Diyanet Akademisi'nin din görevlileriyle ilgili çeşitli sorunların giderilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bu anlamda bazı araştırmalarda, din görevlilerinin mesleki konularda yetersiz olmalarına rağmen kendilerini yeterli gördükleri (Buyrukçu, 1995, ss. 124-126; Ş. Özdemir & Arıcı, 2011, s. 97); bu nedenle bilgiye karşı ilgisiz kaldıkları, mesleki eğitimleri gereksiz olarak değerlendirdikleri ve bunlara katılmak istemedikleri belirlenmiştir (Akkuş, 2017, s. 72; Yılgin, 2009, s. 749). Akademi, mesleki farkındalık oluşturarak aday din görevlilerinin eğitimlere katılma motivasyonlarını artırmaktadır (Arı, 2021, s. 415). Kimi çalışmada, din görevlilerinin mesleki temsil güçlerinin ve kurum aidiyetlerinin yetersiz olduğu saptanmıştır (Taş, 2002, ss. 171-174). Akademi, kurum aidiyeti bilincini ve kurum kültürünü kazandırarak aday din görevlilerinin mesleki temsil gücünü geliştirmektedir (Kayadibi, 2003, s. 428; Kocaman & Koyuncu, 2024, ss. 569-571). Yeni atanan din görevlilerinin mesleğe hazırlık eğitimlerinin göreve başladıktan sonra yapılması görev aksaklıklarına yol açmaktadır. Bu ise din görevlilerinin istemeyerek bu eğitimlere katılmasına (Yılgin, 2009, s. 479), mesleki icrada sorun yaşamaya, psikolojik yıpranmaya, halk nezdinde itibar kaybına ve din görevlisi imajının zedelenmesine neden olmaktadır (Akkuş, 2017, ss. 71-72; S. Özdemir, 2004, s. 541). Bu nedenle din görevlileri, mesleğe hazırlık eğitimlerinin atanmadan önce yapılması gerektiğini vurgulamışlardır (Buyrukçu, 1995, s. 245; Dam & Ertürk, 2020, s. 133; Ş. Özdemir & Arıcı, 2011, s. 96). Aday din görevlilerine göreve başlamadan önce Akademi eğitimleri verilerek aday din görevlilerine mesleki yeterlilik kazandırılmaya ve aday din görevlilerinin mesleki itibarları korunmaya katkı sağlamaktadır (Diyanet Akademisi Görev ve Çalışma Yönetmeliği, 2023).

**2. Katılımcıların derslerle ilgili görüşleri teorik, pedagojik ve uygulama kategorilerinde değerlendirilmiştir.** Katılımcılar, teorik derslerin yeterli ve güncel içerikte olduğu konusunda mutabık olmalarına karşın bazı katılımcılar, ders müfredatının yoğun ve ilahiyat eğitiminin tekrarı olduğunu düşünmektedirler. Pedagojik derslerin ilgi çekici olduğu noktasında hemfikir olan katılımcılardan bazıları, dersin uzmanlık alanı farklı eğitim görevlileri tarafından verildiğini ve müfredatın sıkıştırılmış bir yapıda tasarlandığını belirtmektedir. Uygulama dersleriyle ilgili olumlu geri dönüşlerin alındığı, akademiler arası uygulama farklılıkları olduğu ve çeşitli nedenlerden uygulamada bazı sorunların yaşandığı konusunda katılımcılar ortak görüş sahibidir. Akademideki derslerle ilgili araştırmada ulaşılan bu bulgular, benzer çalışmayla paralellik göstermektedir. Kocaman ve Koyuncu'nun yaptığı araştırmada genel anlamda teorik derslerin kaliteli, faydalı ve verimli olduğu, buna karşın müfredatın ilahiyatın tekrarı ve yoğun olduğu, zamanın ise yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Pedagojik derslerin kısmen faydalı ve etkili olduğu, tecrübe kazandırdığı bununla birlikte derslerin alan uzmanı olmayan eğitimciler tarafından verildiği üzerinde önemle durulmuş, müfredatın ilahiyatın tekrarı ve yoğun olduğu, derslerin özensiz işlendiği, zamanın yetersiz kaldığı ve programın kendini tekrara düştüğü tespit edilmiştir. Uygulamalı derslerin de genellikle kaliteli, faydalı ve keyifli olduğu, bunun yanı

sıra sürenin yetersiz kaldığı, gereksiz makam ısrarı yapıldığı ve özgüveni sarstığı sonucuna ulaşılmıştır (Kocaman & Koyuncu, 2024, ss. 556-563).

Diyanet Akademisi'nde derslerle ilgili yaşanan bazı sorunlar, akademiden önceki eğitim merkezleri ve ihtisas merkezlerinde de yaşanmıştır. Bu anlamda eğitim merkezleri ve ihtisaslarda; müfredatın yoğun ve zamanın yetersiz olması (Dam & Ertürk, 2020, s. 121; Kurt & Zengin, 2023, s. 266), derslerin İlahiyat'ın tekrarı olması (Kayapınar, 2009, s. 794), uygulama süresinin yetersiz kalması (Dam & Ertürk, 2020, s. 121; Kurt & Zengin, 2023, s. 274; Ş. Özdemir & Arıcı, 2011, ss. 100-110) ve bazı derslerin alan uzmanı olmayan eğitimciler tarafından verilmesi gibi sorunların yaşandığı belirlenmiştir (Kurt & Zengin, 2023, s. 270). Eğitim programlarının yoğunluğu, sıkıştırılmış tasarım, tekrarlar, zaman yetersizliği gibi etkenler eğitimde verimliliği düşürmektedir. Nitelikli eğitimler için eğitim programlarının esnek, ihtiyaç odaklı, sorun merkezli ve güncel nitelikte tasarlanması önem taşımaktadır (Binbaşoğlu, 1974, ss. 100-110; Sönmez, 2007, ss. 40-44). Ayrıca pedagojik formasyon gibi özel uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren bir alanda derslerin alan uzmanları tarafından verilmesi; stajlar için ise paydaş kurumun olumlu yaklaşımı, yetişmiş personel danışmanlığı, ortam ve ekonomik imkânların sağlanması ile belli plan ve program çerçevesinde uygulamaların yapılması da eğitimin kalitesini etkilemektedir (Çilenti, 1975, ss. 42-45). Bu kapsamda akademi eğitim programları ve uygulamalarında bazı revizyonlara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

**3. Öğrenme durumu temasında, katılımcıların derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyalleri incelenmiştir. Katılımcılar, sıklıkla anlatım yöntemini kullanmanın yanı sıra soru cevap yöntemi ve gösterip yaptırma yöntemini de kullanmaktadır. Bu bulguları destekler şekilde Kocaman ve Koyuncu'nun yaptığı araştırmada, akademi'deki derslerde öğretmen merkezli yaklaşıma ağırlık verildiği, bunun da aday din görevlileri üzerinde olumsuz etki bıraktığı, bu nedenle uygulamaya ve aktif öğrenmeye fırsat verecek yöntemlere daha çok yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Kocaman & Koyuncu, 2024, ss. 560-561). Yine eğitim merkezi ve ihtisaslarda da öğretmen merkezli bir anlayışla derslerin anlatılıp geçildiği, klasik ve metne bağlı bir yaklaşımın benimsendiği, bu nedenle din görevlilerinin derse ilgilerinin az ve motivasyonlarının düşük olduğu, verimin ise düştüğü belirlenmiştir (Akkuş, 2017, s. 72; Dam & Ertürk, 2020, s. 126; Kurt & Zengin, 2023, s. 269). Araştırma bulgularından, din görevlilerini yetiştirmek amacıyla verilen eğitimlerde öğretmen merkezli bir yaklaşımla anlatım yöntemine daha çok yer verildiği anlaşılmaktadır. Anlatım yöntemi, dinî alanda kullanılan en eski yöntemdir. Soyut içeriklerin öğretiminde etkili olduğundan anlatım yönteminin din eğitiminde kullanılması önemsenmektedir (Bilgin & Selçuk, 1997, ss. 120-129; Öcal, 1990, ss. 240-247). Fakat öğretmen merkezli olan bu yöntemde öğrenci pasif kaldığından motivasyonu düşer, ilgi ve dikkati dağınık ve ders monoton geçtiğinden verim azalır (Küçükahmet, 1986, ss. 37-40). Her ne kadar katılımcılar, anlatım yöntemiyle birlikte bazen soru cevap ve gösterip yaptırma gibi öğrenciyi aktifleştiren yöntemleri kullansalar da**

öğrenciyi merkeze alan ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan tartışma, buldurma, problem çözme, örnek olay gibi çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri bulunmaktadır (Akyürek, 2019, ss. 173-263; Aydın, 2009, ss. 146-403). Bu anlamda katılımcıların kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin sınırlı kaldığı, ders sunuş yöntemi ve teknikleri konusunda bilgilendirilmeleri gerektiği söylenebilir.

Katılımcılar genellikle ders kitabı, sınıf tahtası, çalışma kâğıdı, gerçek malzemeler gibi klasik öğretim materyallerini kullanmakla birlikte; akıllı tahta veya projeksiyondan slayt, video gibi çeşitli teknolojik öğretim materyallerinden de bazen yararlanmaktadır. Özdemir ve Arıcı'nın yaptığı araştırmada, eğitim görevlilerinin mesleğe hazırlık eğitimlerinde teknolojik öğretim materyallerini yeterince kullanmadıkları bulgusu bu araştırma ile örtüşmektedir (Ş. Özdemir & Arıcı, 2011, ss. 90-99). Eğitim görevlilerinin klasik materyalleri sıklıkla kullanmaları din eğitimi faaliyetlerinde klasik materyal kullanımının devam ettiğini göstermektedir. Zira kitap, tahta, gerçek malzeme vb. klasik öğretim materyalleri, din eğitiminde kullanılan en eski materyallerdir (Bilgin & Selçuk, 1997, ss. 159-160). Klasik öğretim materyalleri, öğrenme sürecini desteklemekle birlikte farklı duylara hitap etmeme, öğretmen merkezli bilgi aktarımı, yeteri düzeyde ilgi ve dikkat çekmeme gibi çeşitli sınırlılıklara sahiptir (İşman, 2005, s. 93). Teknoloji destekli eğitim ve etkileşimli ders materyalleri ise öğrenme sürecini daha dinamik hale getirmeleri, çoklu duyluya hitap etmeleri, hareketli, canlı, ilgi ve dikkat çekici olmaları nedeniyle daha etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Alkan, 2005, s. 1019; Dale, 1959, ss. 10-15). Bu kapsamda eğitim görevlilerinin klasik materyalleri çok, teknolojik öğretim materyallerini ise az sıklıkla kullanmaları materyal kullanım tutumu ve yeterlilikleriyle ilgili eğitimlere ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

**4. Katılımcılar, sınav durumunda yazılı ve sözlü ölçme tekniklerini kullanmaktadır. Eğitim görevlilerinin ve başkanlığın yaptığı yazılı test sınav soruları tüm konulardan sorulmaktadır. Benzer şekilde Kurt ve Zengin'in araştırmasında da ihtisas merkezlerinde sınav sorularının tüm konuları kapsayacak şekilde hazırlandığı belirlenmiştir (Kurt & Zengin, 2023, s. 278). Etkili bir ölçme aracının özelliklerinden biri kapsam geçerliliğine sahip olması ve tüm konuları temsil edebilmesidir (Sönmez, 2007, ss. 249-250). Bu kapsamda din görevlilerine yönelik sınavların bu özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Bazı katılımcılar, aday din görevlilerinin dönem sonu sınavlarına daha çok çalışmaları için ara sınavları zor hazırlamakta, bu nedenle öğrenciler düşük not almaktadır. Oysaki etkili bir ölçme aracının çok zor veya çok kolay olmaması, öğrencinin seviyesine uygun ve öğrencinin öğrenme düzeyini belirlemeye yönelik olması gerekir (Binbaşoğlu, 1974, ss. 225-226). Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik portfolyo, performans görevleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi çağdaş ve süreç temelli ölçme araçları olmasına karşın katılımcıların yalnızca yazılı test gibi klasik/geleneksel ölçme aracını kullanmaları (Yiğit, 2024, ss. 163-180) ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili eksikliklerine işaret ettiği söylenebilir.**

Katılımcılar, sözlü sınavlarda aday din görevlilerinin eğitim sürecindeki performanslarını da gözettiklerini, hakkaniyeti/liyakati ölçüt aldıklarını ve objektif olmaya dikkat ettiklerini belirtmektedirler. Bu bulgulara karşın Kocaman ve Koyuncu, Diyanet Akademisi'ndeki aday Kur'an kursu öğreticilerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin serzenişlerinin ciddi boyutta ve yoğun bir şekilde yapıldığını vurgulamaktadır. Buna göre ölçme değerlendirmede yeterlilik gözetilmediği, puanlamada adil davranılmadığı, kişiler arası ayrımcılık yapıldığı, puanların gelişigüzel verildiği, akademiler arası standart bir puanlamanın yapılmayıp eşitsizliğin olduğu ve değerlendirmede eğitim görevlilerinin kişisel tercihlerinin ve subjektif yaklaşımlarının belirleyici olduğu ileri sürülmüştür (Kocaman & Koyuncu, 2024, ss. 559, 583). Eğitim görevlileri ile aday din görevlilerinin sınavın hakkaniyet/liyakat ve objektif ölçütlerde yapıldığına ilişkin bu görüş farklılıklarının sözlü sınavın yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü öğrencilerin beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan sözlü sınavlarda değerlendirmecinin kişisel yaklaşımı, sınav sorularının değişkenliği, sınav atmosferi, öğrencinin sınav kaygısı ve stresi gibi nedenler sınav sonucunu etkilemektedir (Turgut, 1977, ss. 122-123). Bu nedenle sınav sorularının önceden hazırlanması, cevaplar için puanlama miktarı ve kriterlerinin belirlenmesi, rahat sınav ortamının oluşturulması ve süreç odaklı değerlendirmelerin yapılması gibi ölçütlerle sözlü sınavla ilgili olumsuzluklar minimize edilebilir (Turgut, 1977, s. 122).

5. Katılımcılar, Diyanet Akademisi'nin fiziki imkânlarıyla ilgili olarak akademi merkezlerinin donanım ve barınma açısından yeterli olduğu konusunda hemfikirlerdir. Kocaman ve Koyuncu'nun yaptığı araştırmada da aday din görevlilerinin genel olarak akademinin fiziki imkânlarına yönelik olumlu tutum sahibi oldukları; akademinin yeterli, konforlu, rahat ve temiz olduğu kanaatinde oldukları araştırma bulgularını destekler mahiyettedir (Kocaman & Koyuncu, 2024, s. 568). Buna karşın Yılgin (2009, s. 750), Dam ve Ertürk'ün (2020, ss. 131-132) eski eğitim merkezleri üzerinde yaptıkları araştırmalarda ise eğitim merkezlerinin fiziki olarak yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Buna göre eğitim merkezlerinde din görevlilerinin boş zaman geçirebilecekleri sosyal alanların olmadığı (kantin, dinlenme alanları, spor salonları vb.), yemeklerin güzel yapılmadığı, temizliğin yeterince yapılmadığı gibi sorunlar dile getirilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle akademi merkezleri ile ilgili fiziki anlamda mevcut problemlerin giderildiği, akademilerin din görevlilerinin akademik, sosyal ve kişisel ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde tesis edildiği söylenebilir. Bu durumun da öğrenme öğretme süreçlerine olumlu yansımaları beklenmektedir. Çünkü eğitim merkezlerinin din görevlilerinin ihtiyaçlarını giderecek kapasiteye sahip olması, donanım ve barınma imkânlarının yeterliliği eğitimci ve öğrencilerin motivasyonunu etkilemekte, eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmaktadır (Binbaşıoğlu, 1983, ss. 219-224; Büyükkaragöz & Çivi, 1999, ss. 269-270).

6. Paydaşlarla ilgili katılımcı görüşleri şu beş kategoride incelenmiştir: öğrenci, eğitim görevlisi, yönetici, akademi başkanlığı ve diğerleri. Katılımcıların öğrencilerle ilgili görüşleri, öğrencilerin akademik yetersizlikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin



bilgi ve beceri eksiklikleri, açık öğretim İmam-hatip ve İlahiyat mezunlarının okuduğunu anlayamaması, kendini yeterli görme, ezberde zorlanma, kurum kültürü yetersizliği ve akademiye karşı önyargılı olma eksiklikleri öne çıkartılmıştır. Bu bulgular, literatürdeki araştırmalarla desteklenmektedir. Çeşitli araştırmalarda İmam-hatip ve İlahiyat öğrenimlerinden sonra atanan din görevlilerinin alanla ilgili yeterli bilgi, beceri ve tecrübeye sahip olmadıkları belirlenmiştir (Bulut, 2003, s. 563; S. Özdemir, 2004, ss. 540-541; Ş. Özdemir & Arıcı, 2011, s. 94). Bu nedenle din görevlilerinin göreve başlamadan önce mesleki eğitimlere alınmaları gerektiği dile getirilmiştir (Ş. Özdemir & Arıcı, 2011, s. 94). Sözer'in açık öğretim lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Sözer, 2017, s. 501). İLİTAM öğrencileri üzerinde yapılan kimi araştırmada da benzer sorunlar tespit edilmiştir (Kaymakcan vd., 2013, ss. 84-85). Yılgin (2009, s. 749) ve Seyhan (2011, s. 238) yaptıkları araştırmada din görevlilerinin kendilerini mesleki açıdan yeterli gördükleri için hizmet içi eğitimlere katılmak istemediklerini tespit etmişlerdir. Dam ve Ertürk, mesleğe hazırlık eğitimi gören din görevlilerinin ezber yapmakta zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır (Dam & Ertürk, 2020, ss. 121-122). Kocaman ve Koyuncu, aday din görevlilerinin ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı ezberde zorlandıklarını, kurum kültürüne sahip olmada eksikliklerinin olduğunu ve akademiye karşı ön yargılı davrandıklarını tespit etmiştir (Kocaman & Koyuncu, 2024, ss. 555, 570-574). Aday din görevlilerinin Diyanet Akademisi'ne yönelik ön yargılarının akademinin yönetmenliğine dayandığı söylenebilir. Çünkü akademiye hizmet öncesi mesleki eğitimlerde iki dersten başarısız olan veya dönem not ortalaması yetmişin altında olan aday din görevlilerinin akademiyle ilişkisi kesilmektedir (Diyanet Akademisi Mesleki Eğitim Yönetmeliği, 2023). Bu durum ise din görevlilerinin mesleğe atanmalarının gecikmesine, akademiye atılma endişesi yaşamalarına (Kocaman & Koyuncu, 2024, s. 570), ölçme değerlendirme süreçlerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, sınavların eğitimin önüne geçmesine, sınav stres ve kaygılarının artmasına neden olmaktadır (Kurt & Zengin, 2023, s. 275).

Katılımcılar, eğitim görevlileriyle ilgili oldukça olumlu tutum sahibidir. Eğitim görevlilerinin mesleki bilgi ve tecrübeye sahip oldukları, meslektaşlarıyla iş birliği yaptıkları, öğrencilere ilgi gösterdikleri ve özveride buldukları belirtilmiştir. Bu bulguyu destekler şekilde Kocaman ve Koyuncu'nun yaptığı araştırmada da akademiye eğitim görevlilerinin kendi alanlarında donanımlı, yetkin, kaliteli ve deneyimli oldukları, mesleki anlamda özverili ve ilgili oldukları bulgusu elde edilmiştir. Yanı sıra ders sunumunda pedagojik formasyon eksikliklerinin de fazla olduğu dile getirilmiştir (Kocaman & Koyuncu, 2024, ss. 565, 580). Dam ve Ertürk de yaptığı araştırmada mesleğe hazırlık eğitimindeki eğitim görevlilerinin alan bilgisine sahip oldukları fakat pedagojik formasyon eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır (Dam & Ertürk, 2020, ss. 128-129). Bu araştırmada da katılımcıların derslerde genellikle geleneksel anlatım yöntemini, klasik materyalleri ve geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaları pedagojik formasyon ile ilgili eksikliklerini akla getirmektedir. Buna göre araştırma bulgularından eğitim görevlilerinin alan bilgisine

oldukça sahip oldukları, azimli, özverili, gayretli oldukları fakat pedagojik formasyon eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Bu durum eğitim görevlilerinin yetiştirilmesinde ve seçiminde alan bilgisi, genel kültür ve kişilik özelliklerinin gözetildiğini ortaya koymaktadır. Oysaki bunların yanı sıra eğitimcilerin sahip olması gereken niteliklerden biri de pedagojik formasyon yeterliliğidir (Erden, 2001, ss. 43-44; Öcal, 1990, ss. 35-47). Bu nedenle DİB'in, eğitim görevlilerinin seçim ve yetiştirilmesinde alan bilgisi, genel kültür ve kişilik özellikleriyle birlikte pedagojik formasyon yeterliliklerini de dikkate alması önem taşımaktadır.

Akademi yöneticileriyle ilgili katılımcılar, iş birliği yaptıkları ve sorunları çözme iradesini ortaya koydukları konusunda ortak görüş belirtmektedirler. Benzer araştırmada da akademi yöneticilerinin ilgili, çözüm odaklı, başarılı, iyi oldukları vurgulanmakla birlikte; az sayıda olsa da bazı yöneticilerin olumsuz tutum ve davranış sahibi oldukları dile getirilmiştir (Kocaman & Koyuncu, 2024, s. 566). Eğitim kurumlarında etkili ve verimli bir öğrenme ortamının oluşturulmasında yöneticiler önemli bir role sahiptir (Aytaç, 1999, ss. 70-71). Akademi yöneticilerinden etkili bir öğrenme ortamının hazırlanmasına yardımcı olmaları, sorunların çözümünü sağlamaları ve iş birliği içerisinde olmaları beklenmektedir (Diyanet Akademisi Görev ve Çalışma Yönetmeliği, 2023). Akademi yöneticileriyle ilgili araştırma bulgularında olumlu bir tavrın öne çıkması bu beklentinin karşılanmaya çalışıldığını göstermenin yanı sıra eğitim faaliyetlerinin etkililiği için önemli bir durum olarak da değerlendirilebilir. Bununla birlikte bazı akademi yöneticileriyle ilgili olumsuz görüşlerin dile getirilmesi (Kocaman & Koyuncu, 2024, s. 566) ve bu çalışmada yönetici pozisyonunda olan katılımcıların yöneticilikle ilgili bir eğitim almadıklarını belirtmeleri, akademi yöneticiliğiyle ilgili eğitimlerin yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar akademi başkanlığının eğitim süreçleriyle ilgili kendileriyle istişare ettiğini ve akademinin başarısı için çaba sarf ettiğini belirtmektedirler. Akademi başkanlığı, eğitim kalitesini yükseltmek için çeşitli kurs ve sertifika faaliyetleri düzenlemek, etkinlikler yapmak, çalışmalar yapıp stratejiler geliştirmekle sorumludur (Diyanet Akademisi Görev ve Çalışma Yönetmeliği, 2023). Araştırma bulguları, akademi başkanlığının bu görevini alanda gerçekleştirmeye çalıştığını göstermektedir. Akademi başkanlığının görevlerinden biri de görev alanıyla ilgili araştırma ve yayınlar yapmak, ulusal ve uluslararası alanda konferans, panel, seminer, sempozyum ve benzeri dinî, ilmî, sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlemektir (Diyanet Akademisi Görev ve Çalışma Yönetmeliği, 2023). Fakat araştırmada, bu etkinliklerin gerçekleştirildiğine yönelik katılımcılardan bir görüş alınamamıştır. Katılımcılar, eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için müftülük, üniversite ve belediyelerle iş birliği yapıldığını belirtmektedir. Akademinin yaptığı iş birliğinin sınırlı kaldığı söylenebilir. Çünkü akademi; milli eğitim, üniversite, müftülük ve görev alanıyla ilgili çeşitli ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilir (Diyanet Akademisi Kanunu, 2022). Yapılan bir araştırmada da DİB'in MEB başta olmak üzere farklı kurumlarla fazla iş birliği yapmadığı belirlenmiştir (Bulut, 2003, s. 564). Oysaki

eğitim faaliyetlerinde iş birliğinin yapılması eğitim etkinliklerinin kolay, ekonomik ve verimli geçmesini sağlamaktadır (Aydın, 2009, s. 50). Bu nedenle akademinin farklı kurumlarla iş birliği yapması ve dayanışma içerisinde olması gerekir.

7. Katılımcıların beklentileri; akademi, ders, donanım, öğrenci ve eğitim görevlileri kategorilerinde toplanmaktadır. Akademi takviminin netleştirilmesi, akademinin yaz aylarında değil okullarla birlikte açılıp kapanması ve tanıtımının yapılması akademiyle ilgili beklentilerdir. Eğitim takviminin planlanması, eğitim sürecinin düzenli, etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi için kritik bir rol oynar. Sıcak mevsimlerde eğitim ise sağlık sorunlarına, ilgi dağınıklığına, motivasyon eksikliğine, öğrenme verimliliğinin düşmesine ve akademik performansın azalmasına neden olabilir. Bu nedenle eğitim döneminin planlanarak daha serin zaman dilimlerine kaydırılması önerilir (Binbaşoğlu, 1983, s. 220; Büyükkaragöz & Çivi, 1999, s. 157). Akademiye faaliyetlerin tanınırlığını sağlamak için de akademi merkezlerinin mahallinde çeşitli çalışmaları yapmaları resmi sorumluluklarıdır (Diyanet Akademisi Görev ve Çalışma Yönetmeliği, 2023).

Derslerle ilgili katılımcılar, uygulamalı derslerin/stajların daha çok yapılmasını vurgulamakla birlikte bazı katılımcılar derslere akademiye eğitim görevlilerinin girmesini, İslam ahlakı derslerinin azaltılmasını, meal dersinin artırılmasını ve teknolojik becerileriyle ilgili bir dersin eklenmesini önermişlerdir. Bununla paralel şekilde Kocaman ve Koyuncu'nun yaptığı çalışmada da aday din görevlileri akademiye uygulamalı ders saatlerinin artırılmasını, akademi dışında uzman olmayan diyanet personelinin (vaize gibi) derslere görevlendirilmemesini, İslam ahlakı dersinin azaltılıp etkili işlenmesini ve Kur'an dersinin arttırılmasını beklemektedir (Kocaman & Koyuncu, 2024, ss. 561-564). Din görevlilerinin mesleğe hazırlık eğitim kurslarına ilişkin yapılan bazı çalışmalarda da uygulama eğitimlerine daha çok yer ayrılması gerektiği vurgulanmıştır (Dam & Ertürk, 2020, s. 121; Ş. Özdemir & Arıcı, 2011, ss. 100-101). Uygulamalar/stajlar; işbaşında deneyimleyerek öğrenmeyi, gerçek ortamda yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığından ilgi çekici olup daha kalıcı, etkili ve verimli sonuçlar sağlamaktadır (Çilenti, 1975, ss. 42-45). Sahada yapılan çalışmalar da uygulamaların/staj öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Çapcıoğlu & Kızılabdullah, 2020, ss. 15-78; Ecer, 2024, ss. 170-172). Din hizmetlerinin uygulama ağırlıklı hizmetler sunması, aday din görevlilerinin eğitimlerinde staj uygulamalarının önemini daha da artırmaktadır (Kayadibi, 2003, s. 429).

Katılımcılar donanımla ilgili olarak akademiye internet kısıtlamalarının kaldırılmasını ve çeşitli araç gereçlerin akademiye sağlanmasını beklemektedirler. Benzer şekilde Ceylan, Öğretmen Bilişim Ağındaki (ÖBA) internet kısıtlamalarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İmam-hatip meslek dersleri öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerini olumsuz etkilediğini, bu nedenle MEB internet kısıtlamalarının kaldırılmasını önermiştir (Ceylan, 2024, s. 529). Katılımcılar, akademiye kursiyer seçimlerinde liyakatin esas alınmasını ve kursiyer harçlıklarının artırılmasını istemektedir. Eğitim hizmetlerinin kalitesini belirleyen

önemli etkenlerden biri de öğrencilerin kapasitesi, ilgi ve isteğidir (Ertürk, 1975, ss. 11-15). Bu bakımdan akademiye kursiyer alım sınavlarında yeterliliği olmayan öğrencilerin alınması akademinin niteliğinin azalmasına neden olabilir. Akademideki kursiyerlerin aldıkları aylık harçlıklarının yetersiz olduğu benzer araştırmada da dile getirilen sorunlardandır (Kocaman & Koyuncu, 2024, s. 576). Akademide kursiyerlerin aldıkları harçlıklar atanacakları kadroya göre değişmektedir. Buna göre vaizler 7000, imam hatip ve Kur'an kursu 6000, müezzinlerin ise 5000 ek göstergeye göre harçlığı ödenmektedir (Diyanet Akademisi Aday Din Görevlileri İstihkak Yönetmeliği, 2023). Akademideki her kursiyerin öğrenci statüsünde olduğu düşünüldüğünde bu durumun eğitimde eşitlik ilkesiyle uyuşmadığı söylenebilir. Genel olarak kursiyerlerin düşük harçlık almaları durumu ise okul ihtiyacını karşılayamama, materyal erişimini sağlayamama, sosyal etkinliklere katılamama, öz güven eksikliği ve eğitim sürecine odaklanamama gibi olumsuz durumlara neden olabilir (Binbaşıoğlu, 1974, ss. 99-200). Katılımcılar eğitim görevlilerinin özlük haklarıyla ilgili iyileştirmelerin yapılmasını beklemektedir. Bunlar maaş ve ek ders ücretlerinin artırılması, nöbet ve sınıf öğretmenliklerinin ücretlendirilmesi ile ders saatlerinin azaltılması olarak belirlenmiştir. Eğitim görevlilerinin düşük ücret almaları motivasyonlarını ve mesleki iş tatminlerini azaltır, bu ise derslerdeki verimliliği düşürebilir ve eğitimin genel performansını olumsuz etkileyebilir (Kayapınar, 2009, s. 797).

Araştırma bulguları çerçevesinde şu öneriler geliştirilebilir:

- İhtiyaç analizi yapılarak eğitim programlarında gerekli güncellemeler ve sadeleştirmeler yapılabilir.
- Uygulama ve stajlara ağırlık verilebilir. Bu amaçla akademi takvimi uzatılabilir.
- Eğitim görevlileri belli bir alanda (hadis, ilmihal, tefsir, islam ahlakı vb.) uzmanlaşacak şekilde yetiştirilerek ihtisaslaştığı alana yönelik akademide derse girmeleri sağlanabilir.
- Eğitim görevlilerinin öğretim yöntem teknikleri, öğretim materyalleri ile ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Eğitim görevlilerinin özlük hakları iyileştirilebilir.
- Akademiye kursiyer seçiminde liyakat esaslı değerlendirme ölçütleri belirlenebilir ve akademi giriş sınavı komisyonu eğitim görevlilerinden seçilebilir.
- Akademiye karşı ön yargıları minimize etmek ve motivasyonu artırmak amacıyla akademinin başladığı ilk haftalara aday din görevlilerine mesleki eğitimlerin gerekliliği konusunda bilgi verilebilir ve oryantasyon etkinlikleri gerçekleştirilebilir.
- Kursiyerlerin harçlıkları artırılabilir.
- İmam-hatip ve müezzin kayımlar Kur'an kursu, cami eğitimleri gibi alanda ders verdikleri için akademide bunlara da pedagojik formasyon eğitimi verilebilir.

- Aday din görevlilerine etkili ezber yapma teknikleri öğretilbilir ve ezber yapmaları için programda gerekli zaman tahsisi yapılabilir.
- Akademilere kursiyer dağıtımı yapılırken akademilerin eğitim görevlisi sayısı ve imkânları dikkate alınabilir.
- Akademi merkezleri, milli eğitim müdürlükleri başta olmak üzere farklı kurumlarla iş birliği yapmaya özen gösterebilir.
- Kurumlarda uygulamaların yapılması ve gerekli imkânların sağlanması için resmi bir prosedür hazırlanabilir.
- Akademilerin geliştirilmesi ve tanıtılmasına yönelik farklı paydaşların katılımıyla konferans, çalıştay, sempozyum vb. etkinlikler yapılabilir.
- Akademinin yeterlilik, verimlilik ve etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla akademiden mezun olup göreve başlayan din görevlileri üzerinde saha çalışmaları yapılabilir.
- Eğitim görevlilerinin eğitim uygulamaları konusunda gözleme dayalı saha çalışmaları yapılabilir.
- Diyanet akademilerine daha donanımlı kursiyer yetiştirmek için kurulan Kur'an Eğitim Merkezlerinin Diyanet Akademisi'nin ihtiyacına cevap verip vermediği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

#### **Kaynakça**

- Akkuş, A. (2017). D.İ.B hizmet içi din eğitimi faaliyetlerinin analizi. Orak (Ed.), *VI. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu* içinde (ss. 63-73). Erman Ofset Yayıncılık.
- Akyürek, S. (2019). *Din öğretimi, model-strateji-yöntem ve teknikler* (8. bs). Nobel Akademik Yayınları.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi* (7. bs). Anı Yayıncılık.
- Arı, S. (2021). Birey veya meslek grupları için toplumsal statü bağlamında amaç yönelimli mesleki farkındalık eğitiminin önemi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(29), 405-427.
- Arslan, M. (2004). Diyanet hizmetlerinde görev alacak elemanların yetiştirilmesi için hazırlanacak programın hizmet alacak hedef kitleye göre yapılandırılmasının önemi. *Türkiye'de yüksek din eğitiminin sorunları, yeniden yapılanması ve geleceği sempozyumu bildiriler- müzakereler* içinde (ss. 285-298). Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Baskı Merkezi.
- Aydın, M. Z. (2008). Verimli ve kaliteli din hizmeti nasıl olmalıdır? M. Bulut (Ed.), *1. Din hizmetleri sempozyumu* içinde (3-4 Kasım 2007) (ss. 25-32). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2009). *Din Öğretiminde yöntemler* (4. bs). Nobel Yayın Dağıtım.

- Aytaç, T. (1999). Okul merkezli yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 69-75.
- Bilgin, B. (1988). *Eğitim Bilimi ve din eğitimi*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Bilgin, B., & Selçuk, M. (1997). *Din öğretimi özel öğretim yöntemleri* (3. bs). Gün Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1974). *Öğretim metodu ve uygulama*. Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Genel öğretim bilgisi* (3. bs). Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bulut, M. (2003). Din Görevlisi yetiştirme sorunu ve diyanet işleri başkanlığına eleman yetiştiren kurum olarak imam-hatip okulları (Tarihi Süreç içinde gelişmeler). *İçinde II. Din şurası tebliğ ve müzakereleri (23—27 Kasım 1998) (II)* (ss. 542-565). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Buyrukçu, R. (1995). *Din görevlisinin mesleğini temsil gücü*. TDV Yayınları.
- Buyrukçu, R. (2006). Türkiye’de din görevlisi yetiştirme problemi ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47(2), 99-126.
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları öğretimde planlama uygulama* (10. bs). Beta Basım Yayın.
- Ceylan, T. (2024). Dkab ve imam-hatip meslek dersleri öğretmenlerinin öğretmen bilişim ağı (ÖBA) ile ilgili görüşleri. *Bilimname*, 51, 515-557.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Ed., S. B. Demir; 3. bs). Eğiten Kitap Yayınlar.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Ed., M. Bütün & S. B. Demir; 4. bs). Siyasal Kitabevi.
- Çapcıoğlu, F., & Kızılabdullah, Y. (2020). Uygulama öğretmeni ve öğrencilerinin ankara üniversitesi ilahiyat fakültesi öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik görüşleri. *Dini Araştırmalar*, 23/58 (*Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı*), 15-78.
- Çilenti, K. (1975). *Eğitim teknolojisi (Kavramlar araç ve yöntemler merkezler)*. Kadioğlu Matbaası.
- Dale, E. (1959). *Audio-visual methods in teaching*. The A Holt-Dryden Book Press.
- Dam, H., & Ertürk, İ. (2019). Diyanet İşleri Başkanlığı tashih-i huruf eğitim programının içerik ve etkililiğinin değerlendirilmesi. *Diyanet İlmî Dergi*, 55(2), 467-494.
- Dam, H., & Ertürk, İ. (2020). Diyanet İşleri Başkanlığı mesleğe hazırlık eğitim programının içerik ve etkililiğinin değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 48, 97-137.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı* (2. bs). Pegem A Yayıncılık.

- Devlet Memurları Kanunu, Pub. L. No. 657, 12056 Resmi Gazete (1965).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- DİB, (2024a). *Aday din görevlileri mesleki eğitim programı (Müezzin-Kayyım)*. DİB Diyanet Akademisi Başkanlığı.
- DİB, (2023). *Diyanet akademisi faaliyet raporu 2023*. DİB Diyanet Akademisi Başkanlığı.
- DİB, (2024b). *Aday din görevlileri mesleki eğitim programı (4-6 yaş kur'an kursu öğreticisi)*. DİB Diyanet Akademisi Başkanlığı.
- DİB, (2024c). *Aday din görevlileri mesleki eğitim programı (imam-hatip)*. DİB Diyanet Akademisi Başkanlığı.
- DİB, (2024d). *Diyanet akademisi tanıtım*.  
<https://diyanetakademi.diyanet.gov.tr/sayfa/53/tanitim>
- DİB, (2024e). *Diyanet akademisi tanıtım kataloğu*. DİB Diyanet Akademisi Başkanlığı.
- Diyanet İşleri Başkanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, 93 Yönetmelik (2012).  
<https://hukukmusavirligi.diyanet.gov.tr/Documents/Diyanet%20%C4%B0%C5%9Fleri%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Hizmeti%C3%A7i%20E%C4%9Fitim%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.pdf>
- Diyanet Akademisi Aday Din Görevlileri İstihkak Yönetmeliği, Pub. L. No. 32207, Resmi Gazete (2023). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/05/20230531.pdf>
- Diyanet Akademisi Görev ve Çalışma Yönetmeliği, Pub. L. No. 32207, Resmi Gazete (2023).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=40209&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Diyanet Akademisi Mesleki Eğitim Yönetmeliği, Pub. L. No. 32207, Resmi Gazete (2023).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=40211&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Diyanet İşleri Başkanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine Dair Yönetmelik, 94 Yönetmelik (2012).  
<https://hukukmusavirligi.diyanet.gov.tr/Documents/Diyanet%20%C4%B0%C5%9Fleri%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Aday%20Memurlar%C4%B1n%20Yeti%C5%9Ftirilmelerine%20Dair%20Y%C3%B6netmelik.pdf>
- Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, Pub. L. No. 633, 12038 Resmi Gazete (1965).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=633&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

- Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanunu'nda ve 375 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Pub. L. No. 31788, 7383 Resmi Gazete (2022). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220324-5.htm>
- Doğan, A. (2013). Din hizmetleri bağlamında din görevlilerinin almış olduğu hizmet içi eğitim üzerine bir araştırma. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(13), 251-276.
- Ecer, M. (2024). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin beklentileri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 160-177.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme* (2.). Cihan Matbaası.
- Gürtaş, A. (2003). Diyanet İşleri Başkanlığı eğitim merkezleri ve hizmet içi eğitim faaliyetleri. II. *Din şurası tebliğ ve müzakereleri içinde (23—27 Kasım 1998) (II)* (ss. 566-571). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- İşman, A. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. bs). Sempati Pegem A Yayınları.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (33. bs). Nobel Akademik Yayınları.
- Kayadibi, F. (2003). Diyanet İşleri Başkanlığı Personelinin eğitim ve bilgi seviyesinin yükseltilmesi. II. *Din şurası tebliğ ve müzakereleri içinde (23—27 Kasım 1998) (II)* (ss. 426-432). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kayapınar, H. (2009). Diyanet İşleri Başkanlığı hizmet içi eğitim hizmetleri. IV. *Din Şurası tebliğ ve müzakereleri içinde* (ss. 775-797). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kaymakcan, R., Meydan, H., Telli, A., & Çevherli, K. (2013). Paydaşlarına göre ilahiyat lisans tamamlama (İLİTAM) programının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 71-110.
- Kocaman, K., & Koyuncu, M. (2024). İlk dönem mezunu aday kur'an kursu öğreticilerine göre diyanet akademisi. *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 539-590.
- Korukcu, A. (2011). İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin yaygın din eğitimine bakışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 55-97.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri* (Ö. Çokluk, Ed.; 3. bs). Edge Akademi Yayınları.
- Kurt, İ., & Zengin, Z. S. (2023). DİB ihtisas eğitim programının (2018) stufflebeam cıpp modeline göre değerlendirilmesi. *Journal of Analytic Divinity*, 7(2), 255-280.
- Küçükahmet, L. (1986). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. bs). Ankara Üniversitesi Basımevi.



- Öcal, M. (1990). *Din eğitimi ve öğretiminde metodlar*. TDV Yayınları.
- Özdemir, S. (2004). İstihdam alanlarına göre ilahiyat fakültelerinin yeniden yapılandırılması: din hizmetleri bölümü önerisi. *Türkiye’de Yüksek din eğitiminin sorunları, yeniden yapılanması ve geleceği sempozyumu bildiriler- müzakereler içinde* (ss. 537-558). Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Baskı Merkezi.
- Özdemir, Ş., & Arıcı, İ. (2011). Din görevlilerinin hazırlayıcı eğitim kursuna yönelik görüşleri. *Dini Araştırmalar*, 14(39), 87-103.
- Seyhan, A. E. (2011). Din hizmetlerinde verimlilik ve kalite açısından hizmet içi eğitimin rolü ve önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 231-248.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (13. bs). Anı Yayıncılık.
- Sözer, Y. (2017). Mesleki açık öğretim lisesi öğrencilerinin örgün eğitim dışında olma nedenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 493-507.
- Taş, K. (2002). *Türk halkının gözüyle diyanet*. İz Yayıncılık.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde Ölçme ve değerlendirme metodları*. Nüve Matbaası.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Yılgin, M. (2009). Diyanet İşleri Başkanlığı hizmet içi din eğitimi. 4. *Din şurası tebliğ ve müzakereleri içinde* (ss. 771-784). DİB Diyanet Akademisi Başkanlığı.
- Yiğit, Y. (2024). *Din eğitimi özelinde eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.



## Views of Educational Staff on Diyanet Academies

Tuncay Ceylan

### Extended Abstract

#### Introduction

Increasing efficiency in religious services, enhancing quality, and providing effective religious services are closely related to the professional knowledge, skills, and competencies of religious officials. For this reason, the Presidency of Religious Affairs (DİB) established the Diyanet Academy on March 24, 2022, to improve the professional competencies of the religious officials it employs and to enhance service quality. The Diyanet Academy consists of the Academy Presidency at the DİB central organization and religious high specialization centers, religious specialization centers, and training centers in the provincial organization. At the Diyanet Academy, pre-service professional training is provided to candidate religious officials such as Quran course instructors, imams, muezzins, and preachers who will be appointed as contract personnel in the religious services class; in-service training is provided to religious officials working as civil servants. Candidate religious officials are admitted to the Diyanet Academy as students based on the results of the Public Personnel Selection Examination and the oral/practical entrance exam to the academy, and they receive pre-service training before starting their duties. The candidate religious officials undergo training lasting from six months to three years, depending on the position they will be appointed to. At the end of the training, exams are conducted, and those who pass the exams are appointed as contract civil servants in the religious services class.

The quality of the Diyanet Academy, established to train qualified religious officials, affects the professional competencies of religious officials and the quality of the religious services they will provide to society. In this context, scientific research on the Diyanet Academy can contribute to the development of these institutions. A literature review revealed that only one study has been conducted on the Diyanet Academy. In this study by Kocaman and Koyuncu, the views of the first-term candidate Quran course instructors who graduated from the Diyanet Academy were examined in terms of courses, trainers, facilities, and professional motivation.

It is important to seek the views of all stakeholders in educational institutions to determine the educational understanding, practices, and opportunities they possess in a multidimensional way and to develop various visions for the future. In this context, by researching the views and experiences of trainers regarding the Diyanet Academies, it is possible to identify the needs, deficiencies, and expectations related to the academies, which are still in the institutionalization and development phase, and to contribute to the improvement of these institutions. However, the literature review did not find any studies examining the views of trainers on the Diyanet Academies. This situation was seen as a gap in the literature, and this study was designed to fill this gap. The research problem was determined as follows: "What are the views of trainers on the Diyanet Academy?" Within the scope of this main problem, the study sought answers to the following sub-problems regarding the trainers' views:

- What are their views on the necessity of the Diyanet Academy?
- What are their views on theoretical courses (theology, catechism, hadith, etc.)?
- What are their views on practical courses (internships, etc.)?
- What are their views on formation courses (introduction to teaching profession, etc.)?
- What are their views on the teaching methods and techniques used?
- What are their views on the teaching materials used?
- What are their views on the assessment and evaluation processes?
- What are their views on the academy administrators?
- What are their views on the candidate religious officials?
- What are their views on the trainers?
- What are their views on the physical facilities of the academy?
- What are their suggestions for the improvement of the academy?

The aim of the research is to determine and evaluate the views of trainers on the Diyanet Academy. It is thought that the study will contribute to the development of these institutions by providing suggestions on the current state of the Diyanet Academy. Additionally, as one of the first studies on the Diyanet Academy, this research is important for promoting the academy, identifying the opportunities it provides, and offering scientific data for future studies on the subject.

### **Method**

The research was designed as a case study, one of the qualitative research methods. The study group consists of 10 trainers working at different Diyanet academies in Turkey's seven geographical regions, selected using maximum variation sampling, a purposive

sampling method. A semi-structured interview form with 13 questions was developed as the data collection tool, and ethical approval was obtained prior to the study. The questions were directed to the participants through this form. Interviews were conducted face-to-face or online in 2024 with trainers who voluntarily agreed to participate outside their institutions and working hours. Content analysis was performed on the data obtained from the interviews; codes were derived, and themes were identified from these codes.

### **Findings, Discussion, and Conclusion**

The data from the interviews were analyzed under seven themes: needs, courses, learning situation, assessment situation, physical facilities, stakeholders, and expectations.

Participants viewed the necessity of the Diyanet Academy as essential for training qualified religious officials and providing effective religious services to society. They believe that the academy raises awareness of professional competence, imparts professional knowledge and skills during the pre-service period, provides effective and efficient training, fosters a sense of belonging to the Diyanet, and offers guidance and counseling during the training process and professional life.

Participants' views on courses were evaluated in theoretical, pedagogical, and practical categories. While they agreed that theoretical courses were sufficient and up-to-date, some felt the curriculum was intensive and repetitive of theology education. Pedagogical courses were found interesting, though some noted they were taught by trainers from different specialties and the curriculum was compressed. Positive feedback was received for practical courses, though there were differences in implementation among academies and some issues due to various reasons.

In the learning situation theme, participants' teaching methods and materials were examined. They frequently used lecture methods, along with question-and-answer and demonstration methods. They used classic teaching materials like textbooks, blackboards, worksheets, and real materials, as well as technological materials like smart boards or projectors for slides and videos. For assessment, they used written and oral techniques, ensuring fairness and meritocracy, and considering candidates' performance during training. Regarding physical facilities, participants agreed that the academy centers were adequately equipped and provided sufficient accommodation.

Stakeholder views were analyzed in five categories: students, trainers, administrators, academy presidency, and others. Participants highlighted students' academic deficiencies, such as lack of understanding, difficulty in memorization, and prejudice against the academy. They had positive attitudes towards trainers, noting their professional knowledge, cooperation, interest in students, and dedication. Participants agreed that administrators collaborated and showed problem-solving willingness. They

mentioned that the academy presidency consulted with them on educational processes and strived for the academy's success. Cooperation with mufti offices, universities, and municipalities was noted for educational activities.

Participants' expectations are categorized into academy, courses, equipment, students, and instructors. Expectations regarding the academy include clarifying the academic calendar, aligning it with school terms instead of summer, and promoting the academy. Regarding courses, participants emphasize more practical lessons/internships, suggest that academy instructors teach the courses, reduce Islamic ethics lessons, increase Quran interpretation lessons, and add a course on technological skills. For equipment, participants expect the removal of internet restrictions and the provision of various tools and equipment to the academies. Participants want merit-based selection of trainees and increased stipends. They also expect improvements in instructors' rights, such as higher salaries and additional lesson fees, compensation for duties and class teaching, and reduced teaching hours.

Some recommendations based on research findings include conducting a needs analysis to update and simplify educational programs, emphasizing practical lessons and internships, training instructors to specialize in specific areas (pedagogical formation, hadith, catechism, exegesis, Islamic ethics, etc.) and teaching in their specialized fields, providing in-service training to improve instructors' teaching methods, materials, and assessment skills, and improving instructors' rights within a legal framework. Pedagogical formation courses can be supplemented with subject matter experts from universities.



## 20. YÜZYILIN İLK ÇEYREĞİNDE TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DE EĞİTİMDE MERKEZİLEŞME ÇABALARI: KANUNLARIN KARŞILAŞTIRMALI OKUMASI\*

Elif ATLI\*\*

e-mail: elifatli@artuklu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1372-1547>

Ayşe Zişan FURAT \*\*

e-mail: zisanfurat@istanbul.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2263-9780>

**Atıf/Citation:** Atli, E. & Furat A. Z. (2024). 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Türkiye ve İngiltere'de eğitimde merkezileşme çabaları: Kanunların karşılaştırmalı okuması. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 189-218. <https://doi.org/10.53112/tudear.1562782>

### Öz

Bu çalışmada Türkiye ve İngiltere'nin 1900-1925 yıllarındaki eğitim yönetiminde merkezileşmeyle ilgili yasama faaliyetleri karşılaştırılmaktadır. Çalışmanın amacı söz konusu dönemde çoğu ülkede yaygın bir sorun teşkil eden merkezi eğitim yönetimini

---

\* Bu makale'de Elif Atlı'nın İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Ayşe Zişan Furat danışmanlığında yapılmakta olan *Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Yabancı Etkisi ve Din Eğitime Yansımaları* adlı doktora tezinin verilerinden yararlanılmıştır.

\*\* Arş. Gör. Mardin Artuklu Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

\*\* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Bölümü, Avrasya Siyasi, Sosyal, Ekonomi ve Kültür Araştırmaları Anabilim Dalı.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

**Yazar Katkıları/Author Contributions:** Elif Atlı (%60), Ayşe Zişan Furat (%40).

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Conflicts of Interest:** The author(s) has no conflict of interest to declare.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi – **Article Types:** Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 07.10.2024– **Kabul Tarihi/Accepted:** 29.11.2024

alternatif çözümlerle ilişkili olarak ele almaktır. 19. yüzyılda halk eğitiminin devletlerin hizmet alanları arasında yer almaya başlamasıyla halk eğitiminin mahiyeti ve yürütülme biçimleri yüzyılın sonlarına doğru bir tartışma alanı haline gelmiştir. Devletin eğitim konusunda belirleyici ve müdahaleci bir rol mü üstleneceği, kontrol görevi ile mi yetineceği, eğitim kurumlarını çalışma bakımından serbest mi bırakacağı vb. sorular eğitim paydaşlarını uzun süre meşgul etmiştir. Çalışma sonucunda Türkiye ve İngiltere'nin eğitim yönetimini merkezileştirmede iki farklı çözüm ürettiği görülmüştür. 1900-1925 yılları arasında iki ülkede de eğitim kurumlarının yönetimi ve denetiminde merkezileşme amaçlı yasalar yapılmıştır. Osmanlı Devleti'nde Meclis-i Mebusan'da Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati ve Cumhuriyet sonrasında Türkiye Büyük Millet Meclisinde Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla; İngiltere Parlamentosunda 1902, 1907 ve 1918 Eğitim Yasalarıyla merkezi yönetim güçlendirilmeye çalışılmıştır. İngiltere'de yapılan yasalarla merkezin rolü artırılırken 1870'te oluşturulan ikili sistem de sürdürülmüş, Eğitim Kurulu, Bölgesel Eğitim Otoriteleri ve Kilise Okulları arasında uzlaşma sağlayıcı yasalarla kolay yönetilebilir bir sistem kurulmaya çalışılmıştır. Türkiye'de ise tüm eğitim kurumları Maarif Vekaleti çatısı altında bir araya getirilmiş eğitimde idari bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, Eğitim yönetimi, Merkezileşme, Türkiye, İngiltere, Meclis-i Mebusan, Türkiye Büyük Millet Meclisi, İngiltere Parlamentosu.

## EDUCATIONAL ADMINISTRATION ACTIVITIES IN TÜRKİYE AND ENGLAND IN THE FIRST QUARTER OF THE 20TH CENTURY: LEGISLATIVE ACTIVITIES

### Abstract

This study compares the legislative activities related to the centralisation of education administration in Türkiye and England between 1900 and 1925. The aim of the study is to examine centralised education administration, which was a common problem in many countries during the period in question, in relation to alternative solutions. The nature of public education and the way in which it was delivered became a matter of debate towards the end of the century, as public education became a service provided by the state in the nineteenth century. Questions such as whether the state will play a decisive and interventionist role in education, whether it will control it, whether it will leave educational institutions free in their activities have long preoccupied educational stakeholders. The study concludes that Türkiye and England have produced two different solutions to the centralisation of education administration. Between 1900 and 1925, laws were passed in both countries to centralise education. In the Ottoman Empire, the Tadrısat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati in the Meclis-i Mebusan and the



Tevhid-i Tedrisat Kanunu in the Turkish Grand National Assembly after the Republic, and in the British Parliament with the Education Acts of 1902, 1907 and 1918, several attempts were made to establish a centralised administration. While the legislation in England strengthened the central administration, which requiring reconciliation between the Board of Education and local education authorities and voluntary schools in order to create a more manageable system it also maintained the dual system established in 1870. In Türkiye, all educational institutions were brought together under the Ministry of Education and an attempt was made to ensure administrative integrity in education.

**Keywords:** Religious education, Education administration, Centralisation, Türkiye, England, Meclis-i Mebusan, Turkish Grand National Assembly, British Parliament.

## Giriş

1900’lü yılların başlarında birçok ülkenin ilgilendiği temel konulardan biri başta devlet tarafından açılanlar olmak üzere mevcut okulların idare ve denetimi sorunu olmuştur. 19. yüzyılda devletler, vatandaşların eğitimini üstlenmeye başlamış, var olan eğitim kurumlarını maddi açıdan destekledikleri gibi sanat, sağlık, teknik gibi alanlarda okullar açmışlardır. Sayıca artmakta olan ve amaçları bakımından çeşitlilik gösteren bu okulların ülkenin ideolojik amaçlarına uygun vatandaşlar yetiştirmesi, mezuniyet koşulları, mezuniyet sonrası istihdam gibi konularda belli standartların oluşturulması için yönetim ve denetimin belli bir merkezden yürütülmesi tartışılmıştır.

20. yüzyılın başlarında çoğu ülkede olduğu gibi Osmanlı Devleti’nde ve İngiltere’de de eğitim kurumlarının yönetimi ve denetimi sorununa çözüm aranmıştır. Osmanlı Devleti’nde 1824’te II. Mahmut’un ilkokulun zorunluluğu fermanı sonrası eğitim çalışmalarına ayrı bir önem verilmiştir. Farklı amaçlarla açılan çok sayıda eğitim kurumu bulunduğundan bunların devlet tarafından denetlenmesi ve kurumlar arasında koordinasyon ihtiyacı zaman zaman dile getirilmiştir. Bu nedenle eğitim kurumları arasında birlik sağlama düşüncesinin uzun bir geçmişi bulunmaktadır. 1838’de Meclis-i Umur-i Nafia, 1846’da kurulan Mekatib-i Umumiye Nezareti, 1857’de Maarif-i Umumiye Nezareti, 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle maarifin bütün kademeleriyle ele alınması (Somel, t.y.) eğitimin yaygınlaştırılması ve sistemli bir şekilde yürütülmesi için oluşturulmaya çalışılan mekanizmanın aşamalarını oluşturmuştur. Maarifi bir bütün şeklinde yönetme ve kontrol altına alma çalışmaları 1900’lerin başlarında da sürdürülmüştür. 22 Mart 1325’te (1909) Şura-yı Devlet’e sunulan “Tahsil-i İbtidai Layiha-i Kanuniyesi”, diğer tahsil derecelerini kapsayacak bir düzenleme yapılması gerektiği gerekçesiyle kabul edilmemiştir (Ünal, 2014). Daha sonra 6 Ekim 1913’te kabul edilen Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkatiyle tahsil-i ibtidai derecesinin yönetim ve teşkilatı

belli esaslar üzerine oturtulmuştur. Eğitim kurumlarını merkezileştirme çabası TBMM'nin kurulması ve Cumhuriyetin ilanından sonra da devam etmiştir. 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanununun çıkarılmasıyla da tüm aşamaları devlet tarafından belirlenen bir eğitim modeline geçilmiştir (Başdemir, 2012, s. 35).

Osmanlı Devleti'nin eğitim işleriyle ilgilenmesiyle yaklaşık aynı yıllarda İngiltere'nin de halk eğitimi sorununa eğildiği görülmektedir. Ülkede eğitime 1833 yılında devlet tarafından para tahsis edilmeye başlanmış ve eğitime ayrılan devlet desteğinin kapsamı gittikçe genişletilmiştir (Education (England and Wales) Bill, 1902). İlkokul düzeyindeki eğitimin halkın tümüne yaygınlaştırılması amacıyla 1870 Eğitim Yasası çıkarılmış ve kiliselerin ulaşamadığı yerlerde yerel yönetimlerin bütçesiyle Okul Kurulları (School Boards) oluşturulmasına karar verilmiş, böylece ikili bir sistem meydana getirilmiştir. 1902'de yeni bir eğitim yasası yapılarak Bölgesel Eğitim Otoriteleri (Local Education Authorities) oluşturulmuş, okulların yönetimi sayı bakımından oldukça fazla olan okul kurulları yerine çok daha az sayıda otoriteye bırakılmıştır. Daha sonra 1906, 1907, 1917, 1918 ve 1921 yıllarında merkezi yönetimi güçlendirme amacıyla yasa çalışmaları yapılmıştır.

Türkiye ve İngiltere, devlet ilkokullarının açılması, yeni okulların sisteme entegrasyonu, diğer eğitim kurumlarıyla koordinasyonu ve okulların denetimi konusunda aynı yıllara denk gelecek şekilde çaba göstermiş iki ülke örneğidir. İlkokul düzeyindeki eğitim görevini devletin üstlenmesi Osmanlı Devleti'nde 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle, İngiltere'de 1870 Eğitim Yasasıyla başlar. Her iki ülkede de kamuoyunda, eğitimle ilgili yayın ve toplantılarda eğitim kurumlarını tek elden yönetmeyle ilgili görüşler tartışılmış ve eğitim yönetimiyle ilgili sorunlar yasama organlarına taşınmıştır. 20. yüzyılın başlarında yapılan yasama faaliyetleriyle devletin eğitimdeki rolü belirginleşmiş ve bu yasalar ülkelerin gelecekteki eğitim çalışmalarına temel oluşturmuştur. Bu çalışmada 1900-1925 yılları arasında Türkiye ve İngiltere'de (İngiltere ve Galler) eğitim kurumlarının yönetimi ve denetimi için yapılan merkezileşme amaçlı yasama faaliyetleri<sup>1</sup> incelenmiştir. Çalışma iki ülkedeki a) eğitim kurumlarının yönetim ve denetimi, b) finans yönetimi, c) farklı amaçlı okul çeşitleri ve okul kademeleri arası uyum ve koordinasyon ve d) müfredat belirleme

---

<sup>1</sup> Çalışma hukuki süreçte yapılan düzenlemeleri ele aldığından Türkiye'deki ve İngiltere'deki yasa çıkarma süreci hakkında kısaca bilgi verilmesi uygun olacaktır. Osmanlı Devleti'nde Meclis-i Mebusan çift meclisli bir yapıdadır. Türkiye Cumhuriyeti tek meclisli bir devlet olup siyasi ve idari yönden merkezîyetçi bir yapıdadır. İngiltere, siyasi açıdan merkezîyetçi, idari yönden adem-i merkezîyetçidir ve "Westminster" modeli Lordlar Kamarası ve Avam Kamarası olmak üzere çift kanatlı parlamento bulunmaktadır (Bulut ve Bımay, 2020). TBMM söz konusu dönemde Meclis-i Mebusan Nizamname-i Dahilisine göre çalışmaktadır (TBMM, Tutanak Dergisi, 1920). Buna göre kanun layihaları reis tarafından mecliste okunur, esbab-ı mucibesıyla birlikte basılıp dağıtılır. Mütalaya karar verilirse encümeni mahsusa gönderilir. Daha sonra meclise sunulur ve çoğunluğun oyuyla kabul veya reddedilir (Kanunu Esasi ve Meclis-i Mebusan Nizamname-i Dahilisi, 1909). İngiltere'de bir yasa çıkarılması için birinci okuma, ikinci okuma, komisyon ve rapor ve üçüncü okuma süreci bulunmaktadır. Raporlaştırılan tasarı Lordlar Kamarasına gönderilmekte ve burada yapılan değişikliklerle yeniden Avam Kamarasına gönderilmektedir. İki meclis arasında uzlaşa sağlanana kadar gidip geldikten sonra kabul edilirse Kraliyet onayıyla yasalasmaktadır.

konularında merkezileşme çabalarına dair karşılaştırmalı analiz sunmaktadır. Çalışmanın temel kaynaklarını TBMM ve İngiltere Parlamentosu resmî web sitelerinde yer alan görüşme kayıtları oluşturmaktadır.

Eğitimde merkezileşme bir yönüyle standartlaşmayla ilişkili olup zorunlu eğitim süresi, okula başlama yaşı, ders süreleri gibi konuları da kapsar. Bu çalışmada merkezileşmenin kurumsal boyutuyla ilgili olmak üzere okulların kontrol ve yönetimi, eğitimin finansal kaynakları, eğitim kademeleri ve okul çeşitleri arasında koordinasyon ve müfredat belirleme konuları seçilmiştir. Çalışmada Türkiye ve İngiltere merkeziyetçiliğinin yasa faaliyetleriyle kurumsal bakımdan nasıl çözümler ürettiğini tespit etmek ve merkezi eğitim yönetiminin sadece bir formu olmadığına dikkat çekmek amaçlanmaktadır. İki ülkede merkezileşmeyle ilgili tartışmalar günümüzde eğitim yönetiminde Milli Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlükleri gibi kurumsal birimlerin güçlendirilmesinde dikkate alınabilecek veriler sunmaktadır.

### **1. Eğitimde Merkezi Sistem Arayışı**

Merkezi eğitim sistemi, eğitimle ilgili karar süreçlerinde belli bir otoritenin görevlendirilmesi ve eğitim amaçlı işlemlerin bu otoritenin direktifleri ya da onayı çerçevesinde yürütülmesi olarak tanımlanabilir. Bu amaçla çeşitli ülkelerde karar verici ve kontrol, yönetim veya yürütmeden sorumlu belli kurumsal yapılar oluşturulmuştur.

Eğitimde merkezi yönetim arayışları, bütün vatandaşları eğitmenin devletin görevi olduğu düşüncesi ve zorunlu eğitimle paralel şekilde gelişmiştir. Merkezi eğitim sisteminin öncüsü Fransa’da 1789 devrimi sonrasında tüm vatandaşları ulus bilinciyle yetiştirmenin hedeflendiği bir model oluşturulmuştur. 1791’de yapılan anayasanın birinci bölümünde şu esas bulunmaktadır. “Öğretim örgütü bütün vatandaşlar için bir olmak üzere ve öğretilecek şeylerin bütün insanlara lazım olan kısımları parasız verilmek suretiyle kurulacaktır” (Yücel, 1936, s. 112). Ülkede Condorcet gibi öğretimin özgürlüğünü savunanlar olsa da Lepelletier gibi belli bir yaşa kadarki çocukların cumhuriyetin parasıyla okutulması, bütün çocukların aynı öğretimi alması, aynı giyinmesi ve çocuklara aynı yemeğin verilemsini isteyenler de bulunmaktadır. Mecburi eğitimle ilgili toplantıların birinde Danton’un “herkes bilmelidir ki çocuklar ana babalarından önce Cumhuriyetin yavrularıdır.” sözleri (Yücel, 1936, s. 114) ebeveyn hak ve sorumluluğunun Fransa’da artık devletin görevi olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. 17 Mart 1808’de Napoléon “Hiçbir okul, hangi şekilde olursa olsun hiçbir öğretim kurumu, imparatorluk üniversitesi dışında ve onun başında bulunan zatın izni alınmadan var edilemez. Hiç kimse imparatorluk üniversitesinden olmadıkça ve onun fakültelerinden birinden bir derece ve ad almış bulunmadıkça ne okul açabilir ne de ders okutabilir” (Yücel, 1936, s. 61). Bu anlayış doğrultusunda tüm okullar bir merkeze bağlı olarak tasarlanmış, okul türleri, okul programları gibi eğitimsel konular burada karara bağlanmıştır.

Modern devletin bütün vatandaşların belli yaşa kadar belli bir eğitim almasını zorunlu tutması durumunda 'eğer devlet eğitimi zorunlu tutuyorsa vatandaşların bu eğitimi almalarını da sağlamalıdır' görüşünden söz edilebilir. Böylece daha önceleri ebeveynlerin hak ve sorumluluğu olarak görülen çocukların eğitimini sağlama görevini devlet üstlenmiş olmaktadır. Okul yapımı, öğretmen yetiştirme ve atamaları, okul personelinin ücretleri, öğrencilere verilecek ulaşım, materyal ve beslenme yardımları da bu kapsamda değerlendirilmelidir.

Devletin eğitimdeki sorumluluk alanı arttıkça eğitim kurumlarını yönetme ihtiyacı da artmış ve merkeziyetçi yönetim arayışları yoğunlaşmıştır. Bu nedenle devlet eğitiminin yaygınlaştığı 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında Osmanlı, Belçika, Almanya, Rusya, İngiltere gibi çoğu ülkede eğitim yönetimi ana gündem konuları arasında yer almıştır. Örneğin Almanya'da tüm ülke için tek ve ortak bir eğitim isteyenler bulunmuş ve bu kapsamda "tek mektep" hareketi ortaya çıkmıştır. Merkezileşme (Zentralisierung) taraftarlarının bulunmasına rağmen Almanya merkeziyetçilikten uzak durmuş, eyaletlerin farklılıklarıyla birlikte Prusya hükümetinin iki şehrinde bile ayrı ayrı eğitimler uygulanmıştır. Tek ve ortak bir eğitim isteyenlerin en önemli zaferi ise 1919 Anayasasında tüm Almanya için müşterek bir ilk tahsilin mecburiyeti ve bunun vasıfları hakkında 142'den 150'ye kadarki ilgili maddeleri kabul ettirmek olmuştur (Reşat Şemsettin ve İ Hakkı, 1934, s. 109).

Modern eğitimin temel özellikleri arasında standardizasyon ve laiklik bulunmaktadır. (Gündüz, 2024) Standart belirleme merkeziyetçiliği teşvik ederken laiklik, dini kurumların eğitimdeki rolünün devlete aktarılması, müfredatlardaki din derslerinin kısıtlanması gibi sonuçlara yol açmıştır. Ülkeler modernleşme sürecinde merkezileşmeyi de sağlamış ve farklı merkezileşme formülleri ortaya çıkmıştır. Merkezileşme biçimi, eğitimden sorumlu kurumların hareket alanını belirlemektedir. Bu yönüyle eğitim çalışmalarının belli kalıplarda gerçekleşmesine neden olabileceği gibi esnek ve denemelere imkân sağlayan uygulamaları teşvik eden bir yapıda da olabilmektedir. 1) Politika üretme ve planlama 2) yönetme ve yürütme, 3) denetleme şeklinde üç aşama belirlenecek olursa bu aşamaların hangilerinde merkezi otoritenin belirleyici olduğuna göre bir merkeziyetçilik biçimi tespiti yapılabilir. Devlet, bünyesindeki resmi veya özel kurumların devlet politikası doğrultusunda yönetilmesini sağlarken planlama, yönetme ve yürütme işlerinde serbest bırakarak bunların sadece denetimini sağlayabilir. Politika üretme ve denetlemenin devlete ait olduğu konusunda önemli bir tartışma görünmemektedir. Fakat eğitim işlerinin yürütülmesi ve bunlar için açılacak kurumlar ve bunların yönetilmesi hakkındaki tartışmalar eğitimle ilgilenenlerin gündemini meşgul etmektedir. Türkiye ve İngiltere'deki yasama faaliyetlerinde tartışma konuları temelde eğitim politikası belirlemeyle ilgili olmayıp yönetme ve yürütmeyle ilgilidir. Tartışmalarda öne çıkan başlıklar okulların kontrol ve yönetimi, finans yönetimi, eğitim kademeleri ve okul çeşitleri arasında koordinasyon ile müfredat belirleme ve din dersi müfredatı şeklinde sıralanabilir.

- 1) Okulların kontrol ve yönetimi: Merkezi bir eğitim idaresi tasarlanırken bazı ülkeler tüm eğitim kurumlarını denetim altında tutmak, yönetmek ve idare etmek isterken bazı ülkelerde devlet okulları kontrol edip denetlerken yönetim konusunda müdahaleci olmamaktadır. Örneğin Almanya gibi ülkelerde devlet tarafından kurulmayan eğitim kurumları konkordatlar aracılığıyla yönetilmektedir. Böylece devlet kontrol görevi üstlenip okulların yönetimini okul kurucularına ve yöneticilerine bırakmaktadır.
- 2) Finans Yönetimi: Eğitim devletler için ciddi bir maliyet gerektirdiğinden devlet tarafından yönetildiğinde ve kontrol edildiğinde bunun için mali kaynak sağlamak sorun teşkil etmektedir. Eğitimin finans boyutunda; okulların inşası, bakım ve onarımı, bina kira bedeli, arsa satın alma, hangi tür okulların nerede kurulacağı, öğretmen atamaları, öğretmen, idareci ve ara eleman ücretleri, beslenme ve ulaşım yardımı, ders materyali sağlama gibi öğrencilere verilecek yardımlar çözüm aranan sorunlar arasında gösterilebilir.
- 3) Kademeler ve okul çeşitleri arasında koordinasyon: İlk, orta ve yüksek öğretim kurumları ile teknik, sağlık, sanat, ziraat, iktisat gibi farklı amaçlarla açılan okullar arasında iş birliği ve uyum çabalarını bu çerçevede ele almak mümkündür. Hangi okul kademelerinin hangi yaş için uygun olacağı, zorunlu eğitim yaşı gibi konular da bu kapsamda değerlendirilebilir.
- 4) Müfredat ve din dersleri müfredatı: Merkezi yönetimi güçlü tutmak isteyen devletler okulların programlarının tüm aşamalarında belirleyici olmak isterken daha esnek yaklaşımlarda ise devlet, programın ülke politikası doğrultusunda olmasını sağlarken içerik belirleme, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan materyaller ve değerlendirme metodu konusunda bölge, okul veya öğretmenleri serbest bırakmaktadır. Din dersleri müfredatında ise devletin ideolojisi ve dini kurumlarla ilişki biçimi doğrultusunda hareket edilmektedir.

Aşağıda Türkiye ve İngiltere’de merkezi eğitim yönetiminin gündeme gelişi ve meclis ve parlamentoya taşınmasının tarihsel arka planı açıklanarak okulların kontrol ve yönetimi, finans yönetimi, okul çeşitleri ve kademeler arasında koordinasyon ile müfredat ve din dersleri müfredatı konularındaki çözümler değerlendirilmiştir.

## **2. Türkiye’de Eğitimde Birlik Düşüncesi ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu**

Türkiye’de eğitim kurumlarını bir merkezden yönetme düşüncesi uzun bir geçmişe sahiptir. Osmanlı’da II. Mahmut döneminde başlayan zorunlu eğitim, modernleşme amacıyla sanayi, ziraat, ticaret gibi amaçlarla açılan okullar, Islahat Fermanı sonrası özel okul açmanın kolaylaştırılması sonucu açılan okullar, bunların mevcut kurumlarla ve kendi aralarında koordinasyonun sağlanmasını gerektirmiştir. 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle mahalle mektepleri, rüştiyeler, Mekteb-i Sultani, gayr-ı müslim cemaat okulları, yabancı okullar gibi eğitim kurumları arasında bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır (Somel, t.y.). Nizamname merkezileşmeyi kontrol ve idare bakımından ele almaktadır:

“Memalik-i Devlet-i Aliyye’de bulunan mekatib esasen iki kısma münkasımdır. Birincisi mekatib-i umumiye dir ki nezaret ve emr-i idaresi devlete aiddir. İkincisi mekatib-i hususiyedir ki yalnız nezareti devlete ve te’sisi ve idaresi efrad veyahud cemaate aiddir” (Ünal, 2014, s. 103) ifadeleri, kontrol ve idarenin devlet tarafından kurulanlar ve şahıs ve cemaatler tarafından kurulanlar ayrımı üzerinden yapıldığını göstermektedir. Buna göre devlet tarafından açılmayan okulların idare hak ve sorumluluğu kuruculara ait olup denetimi devlete ait olmaktadır. 22 Mart 1909’da Şura-i Devlet’e sunulan “Tahsil-i İbtidai Layiha-i Kanuniyesi” Tanzimat Dairesi tarafından her derece tahsil için başka başka kanun layihaları tanziminden ise Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin tecrübeler ve son gelişmelerle (tekemmülât-ı ahire-i maarif) ve memleket ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekçesiyle kabul edilmemiştir (Ünal, 2014). Dolayısıyla tüm kademelerin birlikte ele alınması ve bütünlük sağlanması beklenmiştir. Daha sonra 6 Ekim 1913’te Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkati kabul edilmiş ve ilkökul kademesi düzenlenmiş, eğitim öğretim faaliyetleri bir çatı altında toplanarak yerel boyuttan ulusal boyuta taşınmıştır (Uyanık vd., 2021). Kanunla eğitim yönetiminde merkezin rolü güçlendirilmiş, eğitimin finansal sorunları için muhataplar belirlenmiş, okulların heyet-i talimiyelerinde kimler bulunacağı, müfredatta yer verilecek dersler belirlenmiş ve yapılabilecek eklemeler için Maarif Nezaretiyle Maarif Müdürlükleri arasında iş birliği öngörülmüştür.

Osmanlı Devleti maarif yapılanması ibtidailer, idadiler, sultaniler gibi mektep çeşitleriyle birlikte kişi ve cemaatler tarafından açılan hususi mektepler, hususi mektep statüsündeki ekalliyet mektepleri (Aksu, 2022) ve meslek mektepleri gibi kurumları kapsamaktadır. Maarif Nezaretine bağlı olanlar dışında Harbiye Nezareti, Evkaf Nezareti, Şer’iyye Nezareti (Ders Nezareti), Ziraat, Ticaret, Orman ve Maadin vs. nezaretler tarafından (Ergün, 1982: 46) sağlanan tedrisat çeşitleri de bulunmaktadır. Eğitim kurumları arasında birlik sağlama ya da bunlar arasında uyumun bozulduğu düşüncesi ve kontrolün kaybedilmesi endişesi tedrisatın belli bir merkezden yönetilmesi tartışmalarına gerekçe oluşturmuştur. Merkezileşme amaçlı çalışmalar TBMM açıldıktan sonra da devam etmiştir. Çakan (2013) II. TBMM’nin faaliyette bulunduğu 1923-1927 yıllarında eğitim alanında merkezileşme eğilimlerinin olduğunu belirtir. Ona göre II. TBMM’nin seçkinleri modernleşme çabasına koşut olarak Osmanlı eğitim sistemindeki çok yetki ve başlılığın kaldırılmasını hedeflemiş ve eğitim sisteminde tek merkezli bir yapılanma benimsemişlerdir. Mecliste 26 Nisan 1920’de encümenlerin vazifeleri tayin edilirken Şer’iyye-Evkaf ve maarifle ilgili kararlar arasında koordinasyon sağlamaya çalışılmıştır. Mehmet Hulusi Efendi ve arkadaşları maarif işlerinin şer’iyyeye raptedilmesi hakkında bir takrir sunmuştur. Müzakereler sırasında Hamdullah Suphi Bey: “Umuru Şer’iyye Encümeni arzu ettiği bütün esasatı Maarif Encümenine teklif etsin. Onu nazarı dikkate almak Maarif Encümeninin vazifesidir... İki birbine karıştırılırsa sonu gelmez bir takım anlaşamamazlık zuhur eder.” demiştir. Mustafa Taki Efendi’ye göre ise Umuru Şer’iyye Encümeni ile Evkaf Encümeni, Maarif Encümeni ve Adliye Encümeni bir olmalıdır (TBMM, Tutanak Dergisi, 1920). Encümenlikler oluşturulup görev tanımları yapılırken ortaya çıkan anlaşmazlıklar 9.5.1920’de İcra

Heyetinin Programını okurken Rıza Nur Bey’in şer’iyeden ve medaristen bahsetmemesiyle yeniden gündem olmuştur. Mecliste “maarif başkadır medaris başkadır” eleştirisi “hepsi maarife dahildir” sesleriyle kesilmiştir. Rıza Nur ise “biz müessesat-ı resmiye dedik bunun içine medaris de dahildir.” cevabı vermiştir. (TBMM, Tutanak Dergisi, 1920, s. 244; bkz. Yanardağ, 2018)

TBMM’de 1 Mart 1923 tarihinde Mustafa Kemal Paşa açılış nutkunda Şeriye ve Maarif Vekaletleri arasında “tevhid-i fikir ve mesai” beklentisini dile getirmiştir. (TBMM, Tutanak Dergisi, 1923, s. 12)

*“Efendiler, evladı memleketin müştereken ve mütesaviyen iktisaba mecbur oldukları ulum ve fünun vardır. Âlî meslek ve ihtisas erbabının tefrik olunabileceği derecatı tahsile kadar terbiye ve tedrisatta vahdet, heyeti içtimaiyemizin terakki ve tealisi nokta-i nazarından çok mühimdir. Bu sebeple Şeriye Vekaletiyle Maarif Vekaletinin bu hususta tevhid-i fikir ve mesai eylemesi temenniye şayandır.”*

Bu sözlerden anlaşıldığı üzere mesleki eğitim aşamasına kadar ortak ve aynı bir eğitim verilmesi hedeflenmektedir. Eğitimin birliği, tüm vatandaşların alması gereken eğitim için söz konusu olup herkesin alması gerekmeyen eğitim türleri bunun dışındadır. Cumhuriyetin ilanı sonrasında da Meclisin eğitim kurumlarını bir merkezden yönetmeye ve vekaletler arasında iş birliği sağlamaya yönelik çalışmalarını sürdürdüğü görülmektedir. 5 Eylül 1923 tarihindeki hükümet programında maarif bölümü “maarif siyaseti terbiye-i umumiye ve müşterekede vahdet ve terbiye-i meslekiyede ihtisas esaslarına istinad edecektir.” (TBMM, Tutanak Dergisi, 1923, s. 423) cümlesiyle başlamaktadır. Hükümet programına uygun olarak 2 Mart 1924 tarihinde Saruhan Mebusu Vasıf Bey ve 57 vekil tarafından Tevhid-i Tedrisat Kanun Teklifi meclise sunulmuş ve sonraki gün müzakeresine geçilmiştir.

*“Bir devletin irfan ve maarifi umumiye siyasetinde milletin fikir ve hissi itibarıyla vahdetini temin etmek için tevhidi tedrisat en doğru, en ilmi ve asri ve her yerde fevayit ve muhassenatı görülmüş bir umdedir. 1255 Gülhane Hattı Hümayunundan sonra açılan Tanzimatı Hayriye Devrinde saltanat münderisei Osmaniyeye tevhidi tedrisata başlamak istemiş ise de buna muvaffak olamamış ve bilakis bu hususta bir ikilik bile vücuda gelmiştir. Bu ikilik vahdeti terbiye ve tedris noktai nazarından birçok mızır neticeler tevliid etti. Bir millet efradı ancak bir terbiye görebilir. İki türlü terbiye bir memlekette iki türlü insan yetiştirir. Bu ise vahdeti his ve fikir ve tesanüt gayelerini külliyyen muhildir. Teklifi kanunumuzun kabulü takdirinde Türkiye Cumhuriyeti dahilinde ve bilumum irfan müessesatının mercii yeganesi Maarif Vekaleti olacaktır. Bu suretle bilcümle mekatipte bundan böyle Cumhuriyetin irfan siyasetinden mesul ve irfanıyatımızı vahdeti his ve fikir dairesinde ilerletmeye memur olan Maarif Vekaleti müspet ve müttehit bir maarif siyaseti tatbik edecektir” (TBMM, Tutanak Dergisi, 1924, s. 25).*

Kanun Teklifi “maarif müesseseleri arasında vahdet temin etmek” şeklinde diğer vekillerin benimsediği bir düşünceyle aynı doğrultudadır. Bu nedenle herhangi bir muhalefete karşılaşılmadan kabul edilmiştir. Teklifile ilgili Yozgat mebusu Süleyman Sırrı Bey’in “Ziraat, ticaret, sinai mektepleri gibi mektepler müstesnadır.” ilave edilmesi takririni bulunmaktadır. Süleyman Sırrı Bey takririni izah ederken “ziraat, ticaret, sanayi, bilhassa ziraat mekteplerinde umumi birtakım işler vardır.” dediğinde sözleri “bunlar devrolunacak” sesleriyle kesilmiştir. Fakat İktisat Vekili Hasan Bey “efendim madde öyle yazılmıştır ki bunun içerisine ne ziraat, sinai mektepleri ve ne de mesleki umumi mektepler dahil değildir. Bu mesele temin edilmiştir.” diye cevap verince Süleyman Sırrı Bey takririnden vazgeçmiştir (TBMM, Tutanak Dergisi, 1924, s. 26-27).

Burada mecliste “bunlar devrolunacaktır” sesleri ile İktisat Vekili Hasan Bey’in söz konusu mekteplerin dahil olmayacağı görüşünden anlaşıldığı kadarıyla Kanunun yorumlanması ve uygulanması konusunda günümüze kadar devam eden farklı yorumlar Kanun görüşmelerinde de yaşanmıştır. Nitekim çoğunluk bunu diğer müesseselerin devri şeklinde anlarken Hasan Bey ise bunların olduğu gibi kalacağını belirtmektedir. Meclis içerisinde kanun tekliflerinde yanlış anlamaların önüne geçecek tedbirler alınarak kanun maddesi bu doğrultuda düzenlenirken burada açıkça farklı yorumlanabileceği görülmüş fakat herhangi bir açıklama yapılmamıştır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu Cumhuriyet öncesindeki merkezleşme eğitimlerinin bir devamı olarak görülmektedir. Konuyla ilgili Arı (2002) 1857’de Maarif-i Umumiye Nezaretinin oluşturulması, 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin çıkarılması, askeri rüştiyelerin Maarif Nezaretine devredilmesi ve medrese ve sıbyan mektepleri vakıflarının Maarife devredilmesini Tevhid-i Tedrisatın ön adımları olarak değerlendirmektedir.

### **3. İngiltere’de Eğitim Otoritesi Sorunu: Unification of Education System**

İngiltere’de 19. yüzyıla kadar eğitim sorumluluğunu iki ana kilise olan İngiltere Kilisesi ve Katolik Kilisesi üstlenmiştir. Bunun yanında diğer kilise ve cemaatler ile yabancılar tarafından kurulan az sayıda okul da kendi çevrelerine eğitim vermektedir. Fakat hızla artan şehirleşme ve kiliselerin artan eğitim talebini karşılamakta yetersiz kalması devletin de bu konuda sorumluk almasını gerektirmiştir. Bunun için öncelikle eğitime kaynak ayrılmaya başlanmış ve devlet tarafından çeşitli amaçlarla okullar açılmıştır. 1833’te devletin eğitim masrafları konusunda destek vermesi kararı alınmıştır. Bu tarihten itibaren devletin eğitime katkısı gittikçe artırılmıştır (Education (England and Wales) Bill, 1902). Devlet yoksul halkın eğitim hizmetlerinden faydalanmasını şiddetle talep ederken bunu karşılama görevini üstlenmekte oldukça yavaş davranmıştır. İlkokul düzeyinde eğitime ilgili sorumluluk üstlenmesi ise 1870 Eğitim Yasasıyla olmuştur. 1870’te yayınlanan Eğitim Yasası’nda kiliselerin yetişemediği yerlerde yerel yönetimlerin kontrolünde ve kamu parasıyla masrafları karşılanan Okul Kurulları açılmıştır. Devlet okulları yerel vergilerden pay alırken kilise okulları merkezi hükümetten para almaktadır (Kay, 2000). Kiliseler kendi



okullarını inşa masraflarını karşıladıkları için okullarda din eğitimi verileceği ve ibadet edileceği baştan beri kabul edilmişti. Her iki okul türü de devlet yardımı almaktadır fakat kilise okulları merkezi devlet yardımı alırken yeni okullar yerel yönetimlerin vergilerinden yardım almaktadır (Kay, 2000). Kilise okullarının yetersiz olduğu yerde Okul Kurullarının açılması ikili bir kamu eğitim sistemi ortaya çıkarmıştır (Robinson, 2002). Daha sonra yapılan yasal düzenlemelerde de bu ikili sistem korunmuştur (Kaymakcan, 1996).

İngiltere’de eğitimde merkezileşme çalışmalarının 1899’da Eğitim Kurulu Yasasıyla (Board of Education Act) hızlandığı söylenebilir. Yasayla 1800’lü yıllar boyunca teknik eğitim, orta öğretim, yüksek öğretim gibi amaçlar için kurulan komiteler, komisyonlar ve kurullar tarafından gerçekleştirilen faaliyetler Eğitim Kurulu’na bırakılmıştır. Kurula sadece ilkokullarla ilgilenme değil üniversitelerin ve eğitimle ilgilenen diğer kurumların görüşlerini temsil etme yeterliliğine sahip kişilerden oluşturulan bir Danışma Komitesi (Consultative Commeeetee) oluşturma, öğretmenlerin sicil kayıtlarıyla ilgilenmek gibi görevler de verilmiştir (Smith, 1907).

Devlet tarafından ilköğretimin verilmeye başlandığı 1870 yasasıyla kurulan okul kurulları kısa süre içerisinde yaygınlaşmıştır. Okul Kurulları ilkokul kavramını geniş tutarak kendileri için ayrılan meblağı daha üst sınıflar ve hatta açtıkları akşam okulları için de kullanmaya başlamışlardır. Bu durum zaten ekonomik sorunlar yaşamakta olan kilise okullarını rahatsız etmiştir. Londra Okul Kurulu aleyhine 12 yaş üstü çocuklara eğitim verdiği gerekçesiyle açılan Cockerton davasında mahkeme okul kurulları için sağlanan ödeneğin sadece 12 yaş altı için kullanılabilmesine karar vermiştir. Bu karar hükümetin artık ortaokullar konusunda bir düzenleme yapmasını gerektirmiş (Gillard, 2018) 1902’de Balfour Yasası olarak bilinen yeni bir yasa teklifi sunulmuştur (Education (England and Wales) Bill, 1902). Tasarıda temel amaçlardan biri eğitim türlerinin tümünü “tek otorite” altında bir araya getirmektir ve görüşmelerinin odağını tek otorite ve koordinasyon sorunu oluşturmaktadır.

1902 Eğitim Yasasıyla Okul Kurulları kaldırılarak Bölgesel Eğitim Otoriteleri kurulmuş ve eğitim yönetimi bu otoritelere bırakılmıştır. Böylece adem-i merkeziyetçi yapı korunmuş ve aynı zamanda belli bir kontrol otoritesi de sağlanmaya çalışılmıştır. Eğitim Kurulunun sayıları 3000 civarında olan Okul Kurulu yerine 328 Bölgesel Eğitim Otoritesiyle çalışmasıyla okulların kontrol ve yönetiminin kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Bölgesel Eğitim Otoritelerine 1870 ve 1900’de Okul Kurullarına verilen tüm görev ve yetkiler verilmiştir (Gillard, 2018). İlkokulların yetki ve sorumlulukları, yönetimi, bakımı, yeni okulların kurulması ve ihtiyaçlarının karşılanması konularındaki anlaşmazlıkların çözülmesi Bölgesel Eğitim Otoritelerine bırakılmıştır.

1902 Yasası tüm çocukları devlet okulunda toplamak ve aynı eğitimi vermek yerine farklı dini gruplara eşit imkanlar sunarak mevcut çeşitliliği korumaya çalışmıştır. Böylece milli eğitim sistemindeki karmaşaya rasyonel bir uzlaşa sağlayabilmiştir (Robinson, 2002). Fakat

yasa, Bölgesel Eğitim Otoritelerinin hangi koşullarda kiliselerin yeni bina ve binaların bakım ve onarımı konusunda destek sağlayacağını düzenlese de gönüllü yardım alan kilise okullarının yöneticileri ile Bölgesel Eğitim Otoriteleri arasında anlaşmazlığı engelleyememiştir. Anlaşmazlığın temel nedeni okul masraflarının karşılanma gerekliliği ve öte taraftan 1870 Eğitim Yasasının devletin herhangi bir mezhebi destekleyemeyeceği maddesidir. Bölgesel Eğitim Otoriteleri ve kilise okulları arasında ortaya çıkan sorunları çözmek amacıyla 9 Nisan 1906'da Liberal Parti tarafından Avam Kamarasında yeni bir yasa teklifi sunulmuştur. Yasa tasarısına göre yerel vergilerden faydalanan tüm okullar devlet yardımı alan okul (provided schools) kapsamına girecek ve Bölgesel Eğitim Otoritelerinin kontrolünde olacaktı. Avam Kamarasında kabul edilerek Lordlar Kamarasına sunulan tasarı Lordlar Kamarası tarafından temel karakterini belirleyen neredeyse tüm unsurlar değiştirilerek Avam Kamarasına gönderilmiş ve Avam Kamarası değişikliği kabul etmeyerek tasarımı geri çekmiştir. Fakat yine de İngiliz eğitim sisteminin yapılandırılmasındaki temel yasal düzenlemelerden olan 1870 yılındaki eğitim yasaı kadar önemli görülmektedir (The United States Bureau of Education, 1907, s. 6).

Bölgesel Eğitim Otoriteleri ve kilise okulları arasındaki anlaşmazlıklar mahkemelere taşınmıştır. Özellikle İl Kurulu tarafından mezhebi nitelikte dini eğitim veren öğretmenlerin maaşının kesilmesi için açtığı West Riding davası bu konuda çözüm bulmayı zorunluluk haline getirmiştir. Yüksek Mahkeme gönüllü yardım alan kilise okullarında çalışan din öğretimi personelinin ücretinin Bölgesel Eğitim Otoriteleri tarafından verilmek zorunda olmadığına karar vermiştir. Fakat karar Kilise okulları tarafından temyize götürülmüş ve aksine karar verilmiştir. (The United States Bureau of Education, 1907) Lordlar Kamarasında da gündeme gelen konu artık 1902 yasasıyla ilgili bir düzenleme gerektirmiştir. Çünkü mevcut durumda çok sayıda gönüllü yardım alan kilise okulu kapanmak ya da Bölgesel Eğitim Otoritelerine devredilmekle karşı karşıya kalmaktaydı (The United States Bureau of Education, 1907). Bu nedenle 20 Aralık 1906'da geri çekilen yasa teklifinin yerine Liberal Parti 24 Şubat 1907'de yeniden bir yasa tasarısı hazırlamıştır.

McKenna tarafından sunulan tasarı, Liberal Partinin devlet ilkokullarını yönetim bakımından birleştirmek ve böylece yerel yönetim ile kilise okulları yöneticileri olmak üzere ikili denetim sisteminden kaynaklı sorunları çözmek için ikinci girişimidir (The United States Bureau of Education, 1908, s. 176). Tasarı kapsamında "kamu tarafından finanse edilen, kamu tarafından kontrol edilen, kamu tarafından yönetilen tek bir tür devlet ilkokulu olması ve bu okullardaki öğretmenlerin dini sınavlar olmaksızın atanması önerilmektedir" (UK Parliament, 1908). Gerek Anglikan gerekse Katolik kilisesi okullarında cemaate mensubiyet aranan bir özelliktir. Katolik Kilisesi okullardaki Katolik atmosferi korumak gerekçesiyle kiliselerine mensup olmayan öğretmenleri almamaktadır. Nonkonformist öğretmenler kilise okullarına atanamadıklarından sorun yaşamaktadırlar. Tasarı bundan kaynaklanan sorunları çözmeyi amaçlamaktadır.

2 Mayıs’ta ikinci okumaya taşınan tasarı, 1902 ve 1906’dakilere benzer tartışma atmosferinde görüşülürken başka bir yasa teklifi gündemi yumuşatmış ve tasarı kabul edilebilmiştir. St. Asaph Psikoposu tarafından Lordlar Kamarasına sunulan bu teklif devlet ilköğretim okullarıyla ilgili iki öneri getirmektedir: (a) Herhangi bir mezhebe özgü olmayan dini eğitim, masrafları yerel eğitim otoritesine ait olmak üzere ve bölgesel eğitim otoritesinin kontrolü altında okul saatleri içinde verilecek; (b) Ebeveynleri herhangi bir mezhebe özgü dini eğitim almalarını isteyen çocukların bu eğitimi alabilmeleri için yerel eğitim otoritesi tarafından okul saatleri içinde haftada en az üç gün kolaylıklar sağlanacak ancak bu eğitimin masrafları bölgesel eğitim otoritesi tarafından karşılanmayacak (The United States Bureau of Education, 1908, s. 177).

İngiltere’de devletin eğitim konusunda müdahaleci olmayan tutumu bulunmaktadır. Fakat Birinci Dünya Savaşı sırasında yönetim hızlı hareket edebilmek için devlet kolektivizmine sempati duymaya başlamıştır. Bu durum sanayicileri rahatsız etmiş fakat yine de ticaret ve endüstri sektörünün kendi içerisinde gruplaşmasına, birleşmesine ve bu grupların merkezi kontrolüne alışılmaya başlanmıştır. Bu da devletin 19. yüzyıldaki laissez faire (bırakınız yapsınlar) politikasına ters bir durumdur (Andrews, 2018). Bu ortamda 1917’de dönemin Eğitim Kurulu Başkanı Herbert Fisher, kurulun eğitim alanında kontrol ve denetimini artırmayı amaçladığı bir yasa tasarısı sunmuştur. Yasa tasarısına en güçlü tepki yasanın kolektivist yaklaşımından endişelenen Bölgesel Eğitim Otoritelerinden gelmiştir. Çünkü onlar tasarının bir bölgedeki eğitimi yeniden düzenlemek için Eğitim Kuruluna planlar sunma gibi yönetimle ilgili maddelerinin merkezi otoritenin yetkilerini kendi yetkileri pahasına genişletebileceğini düşünmektedir (Andrews, 2018). Tasarı kamuoyunda ve Parlamentoda çeşitli olumlu ve olumsuz görüşlere neden olmuş ve sonunda geri çekilmiştir. Bunun yerine Fisher 14 Ocak 1918’de yeniden bir yasa teklifi sunmuştur.

Geri çekilen tasarı hakkında açıklama yapan Fisher 1917 yasa tasarısıyla eğitimin dini tartışmaların bir parçası değil devlet içerisinde yer alan tüm partilerin ve mezheplerin ilerlemesi için birlikte hareket etmesi gereken ulusal bir mesele olarak ele alan bir girişim olarak takdirle karşılanmasından duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir (UK Parliament 1918). Fisher tasarının eğitim yönetimiyle ilgili maddelerinin Whitehall’daki kurula (Eğitim Kurulu) aşırı yetkiler vermesi iddiasıyla eleştirildiği için geri çektiğini belirtir. Yeni tasarıda yönetimle ilgili daha öncekinde yer alan maddeleri çıkartmış veya değiştirmiştir. Kilise okulları ve bu okullardaki din eğitiminin zarar göreceğiyle ilgili endişelerin olduğu maddelere de eklemeler yapmıştır (UK Parliament, 1918). Katolik Federasyonu ikili kontrol sisteminin ortadan kaldırılmasına ve din eğitiminin bazı maddelerdeki ifadelerle kısıtlanmış olmasından rahatsız olduğunu dile getirmiştir (UK Parliament, 1918). Fisher görüşmeler devam ederken kilise okullarından bahsedilmemesi veya onlara verilecek hibelerin kesileceği şeklinde yorumlanan maddeler için araya girerek niyetinin mezhepler arası dengeyi bozmak olmadığını belirtmiştir. Tasarının hedeflerinden biri ister ilk ister orta ve teknik eğitim olsun tüm eğitim türlerinin bir bütünün parçası olduğunun kabul

edilmesidir (UK Parliament, 1918). Yasa tasarısında Bölgesel Eğitim Otoriteleri ve Kilise okullarına müdahaleden uzak kalınmaya çalışılmıştır. Mezhebe dayalı ya da mezhebi olmayan okullarla ilgili değişiklik yapmak yerine mevcut durum üzerinden bütüncül ve kapsamlı bir ulusal kamu eğitimi sistemi ortaya koymak hedeflenmiştir (Wilkinson, 1918) Son olarak bir başka merkezileştirme girişimi olan ve Fisher'in direktifleri doğrultusunda 1 Kasım 1921'de Davies tarafından Avam Kamarasında sunulan yasa tasarısından da vazgeçilmiştir (Andrews, 2018). Kilise okulları Bölgesel Eğitim Otoritelerine bağlanmasa da Eğitim Kurulunun yetkileri artırılarak ve okulların yapacakları planları Eğitim Kuruluna sunması gibi maddelerle merkezi yönetim güçlendirilmiştir.

#### **4. İki Ülke Kanunlarının Karşılaştırmalı Okuması**

20. yüzyılın ilk çeyreğinde Türkiye'de ve İngiltere'de eğitim sistemi merkezileştirilmeye çalışılmış, eğitim gündemindeki merkezileşme düşüncesi yasama organlarına taşınmıştır. Osmanlı Devleti'nde bütün eğitim kurumlarını düzenleyen bir kanun hazırlanması ihtiyacı olduğu gerekçesiyle geri gönderilen Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Layihası bir yana bırakılırsa 1900-1925 yılları arasında merkezi bir eğitim sistemiyle doğrudan ilgili yasa Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkatidir. Cumhuriyet sonrasında eğitimi idari bakımdan merkezileştirme amaçlı hukuki düzenleme Tevhid-i Tedrisat Kanunudur. Aynı dönemde İngiltere'de ise 1906, 1917 ve 1921'de vazgeçilenler dışında merkezileşme amaçlayan yasalar 1902, 1907 ve 1918 Eğitim Yasalarıdır. Her iki ülkedeki merkezileşme çalışmaları temelde belli bir yönetim ve denetim sistemi kurma odaklı gelişmiştir.

Her iki ülkede de diğer ülkelerin eğitim yönetimi uygulamalarının takip edildiği anlaşılmaktadır. İngiltere'de Fransa, Belçika, Hollanda, Amerika ve Alman modelleri gündeme gelmiş fakat İngiltere'nin uzlaşmacı, çeşitliliğe önem veren ve farklılıkları koruyan yaklaşımı öne çıkmıştır. Diğer ülke modelleri tartışıldığında bağlamsal farklılıklara dikkat çekilerek tartışmalar İngiltere şartlarında sürdürülmüştür. Türkiye'deki merkezileşme çalışmalarında belli bir ülke ismi geçmemekte fakat ilkokulun devlet tarafından yapılmasının çağdaş yaklaşım olduğu varsayılmaktadır. Tevhid-i Tedrisat Kanununda "en ilmi ve asri ve her yerde fevayit ve muhassenatı görülmüş bir umdedir" denilerek diğer ülkelerin yaklaşımının merkezizetçi olduğuna dikkat çekilmiştir.

TBMM ve İngiliz Parlamentosunun kanun yapma süreci değerlendirildiğinde İngiltere'de aylar süren görüşmeler yapıldığı görülmektedir. Osmanlı Devleti'nde de Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati uzun sürede hazırlanmıştır. TBMM'nin yaptığı Tevhid-i Tedrisat Kanununda ise aceleyle hareket edildiğinden bahsedilebilir. Nitekim teklifin encümenlerce incelenmesi, basılıp dağıtılması beklenmemiş, kanun yapma sürecinde görüşülmesi gereken konular karara bağlanmamıştır. Ziraat, ticaret ve sanayi okulları hakkındaki tartışmada olduğu gibi yoruma açık konular netleştirilmemiş, kanunun uygulanması sürecinde bunlar yeniden sorun olarak ortaya çıkmıştır.

Aşağıda her iki ülkede yasalarla çözüme kavuşturulmaya çalışılan merkezileşme yaklaşımları karşılaştırılmaktadır. Merkezileşmenin amaçlandığı kurumsal sorunlar a) eğitim kurumlarının yönetim ve denetimi, b) okul çeşitleri ve kademeler arasında uyum, c) finans yönetimi d) müfredatlar ve din dersi müfredatları başlıklarıyla ele alınmıştır.

#### 4.1. Eğitim Kurumlarının Yönetim ve Denetimi

Türkiye ve İngiltere’nin okulların yönetim ve denetiminin sağlanması, kurumların idari bakımdan nereye bağlı olacağı ve kurum işlerinin yürütülmesi konusundaki yönelimleri farklı gelişmiştir.

Osmanlı Devleti’nde bütün eğitim kurumları Maarif Nezaretinin denetimine tabidir. Okulların yönetimi ve eğitim işlerinin yürütülmesi konusunda ise esneklik söz konusudur, fakat bu esneklik denetimi zayıflatmış ve okulların kontrolünde sorunlar yaşanmıştır (Aksu, 2022). Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati okul yönetimiyle ilgili düzenlemeler yapmış, yerelde oluşturulan Tedrisat-ı İbtidaiye Meclislerinin mahalli şartlara göre gerekli değişikliklerine imkân tanımıştır. Buna yönelik tekliflerin Maarif Nezaretinin onayına sunulması gerekliliğiyle merkezi yönetim güçlendirilmeye çalışılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu da idari bir bütünlük hedeflemektedir. Kanun teklifi ve kanun maddeleri merkezi bir sistem oluşturmayı amaçlamaktadır:

*Madde 1. Türkiye dahilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekaletine merbuttur.*

*Madde 2. Şeriye ve Evkaf Vekaleti ve yahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekaletine devir ve raptedilmiştir.*

*Madde 3. Şeriye ve Evkaf Vekaleti bütçesinde mekatip ve medarise tahsis olunan mebalîğ Maarif bütçesine nakledilecektir.*

*Madde 4. Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hutebet gibi hidematî diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşadedecektir.*

*Madde 5. Bu kanunum neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisatı umumiye ile müştagil olup şimdiye kadar Müdafaa-i Milliyeye merbut olup askeri rüştu ve idadilerle Sıhhiye Vekaletine merbut olan darüleytamlar bütçeleri ve heyeti talimiyeleri ile beraber Maarif Vekaletine raptolunmuştur. (TBMM, Tutanak Dergisi, 1924, s. 25-26)*

“Rabt edilmek”, “merbut olmak”, “raptolunmak”, “devredilmek”, “nakledilmek” ifadelerinden de anlaşıldığı üzere müesseseler arasında birlik hedeflenmiştir. Her ne kadar Maarif Vekili daha sonra rapt yerine sedd ve ilğa uygulaması yapsa da kanunun amacı idare ve teşkilatta vahdet sağlamaktır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu görüşülürken belli alanlardan söz edildiğinde vekillerin bir kısmı devrolacağını diğer bir kısmı ise devrolmayacağını ifade etmişlerdir. Meclisteki bu iki farklı yorumun “umumi tahsil” ile “mesleki tahsil” ayırımından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ziraat, ticaret, sanayi mekteplerinden söz edildiğinde “bunlar devrolunacaktır” diyenler tüm müesseselerin idari bakımdan birliğini kastetmektedir. Bu durumda tüm umumi mektepler Maarif Vekaletine devredilecek ve Vekaletin kontrolünde olacaktır. İktisat Vekili Hasan Bey’in “ne ziraat, sınai mektepleri ve ne de mesleki umumi mektepler dahil değildir” ifadeleri ise sadece umumi tahsil olarak görülen okullarda tevhid-i tedrisat kastedildiğini göstermektedir. Bu durumda meslek okulları kanunun dışında kalmaktadır.<sup>2</sup> 17 Nisan 1924 tarihinde Mecliste Kamil Efendi’nin “Tevhidi tedrisat denilince tabii, tedrisatı ibtidaiyenin tevhididir” (TBMM, Tutanak Dergisi, 1924, s. 816) sözleri ise ilkokul düzeyinde birleştirmekten bahsettiğini göstermektedir. Bu durumda da ihtisaslaşma ve mesleğe yönlendirme erken sağlanmış olacaktır.

Kanunun medreselerin kapatılması şeklinde yorumlanan maddeleri de yine umumi tahsil üzerinden yürütülen bir düşünceyi ortaya koymaktadır. Medreseler ilk tedrisatı da orta ve yüksek tedrisatı da barındırmakta, dolayısıyla umumi tahsil de mesleki tahsil de yapmaktadır. Vasıf Bey’e göre “dünyanın hiçbir tarafında tedrisatı ibtidaiyede meslek meselesi mevzu bahis olamaz” (TBMM, Tutanak Dergisi 1924, s. 820). Bu durumda medreselerin ilkokul düzeyinde eğitim veren ihzari kısımları ibtidaiyeye aktarılınca ve üst sınıfların yerine imam ve hatip mekteplerini Vekalet açınca bütünlük sağlanacaktır.

Vekil Vasıf Bey kanun teklifinde tevhid-i tedrisatın Tanzimat Döneminde de hedeflendiğini fakat bunun başarılmadığını ve aksine bir ikilik meydana geldiğini belirtmektedir. “Meslek mekteplerine mahreç olan liselerimizdir.” (TBMM, Tutanak Dergisi, 1924, s. 822) demek ve mesleki tedrisatı Maarif Vekaletinin dışında tutmaktadır. Vekaletin işi herkesin alması gereken müşterek umumi tedrisattır ve bunun dışında ihtisas gerektiren herhangi bir tedris işi Vekaletin vazifesi değildir. Daha sonraki değerlendirmelerinde de “Efendiler, Müdafaa-i Milliye devlete terk ediyor, hariciye devlete terk ediyor, maliye devlete terk ediyor, onun yanında ise, ilim ve terbiye meselesi olan maarifi devlete terk etmeyi niçin demokrasiye muhalif addediyorsunuz?” (Binbaşıoğlu, 2014, s. 455-456) demektedir.

İngiltere’de merkezileştirme çalışmalarında 1902’de sayıları oldukça fazla olan okul kurulları yerine daha az sayıda Bölgesel Eğitim Otoriteleriyle yönetim daha basit hale getirilmiştir. Yasa tasarısı tek otorite ve kilise okullarına verilecek maddi destek temelinde

---

<sup>2</sup> Maarif Vekaletinin ayrı tuttuğu mesleki tedrisat konusuna Mustafa Necati Bey de Vekilliği döneminde mesafeli durmuş bunun Vekaletine yüklenmeyeceğini düşünmüştür. Darüleytamların Maarife bağlanmasıyla ilgili bir teklife “Siz maarifçiler ne laf anlamaz adamlarsınız? Müsteşar da Rıdvan (Nafiz) da tutturmuşlar mesleki tedrisatı yapalım diye..Yahu umumi terbiye işlerini bile becerebileceğime henüz şeflerim bile inanmazlarken mesleki öğretim mi diyorsunuz, ne diyorsunuz, onu ben üzerime nasıl alabilirim?” (Erişirgil ve Varlık, 2011, s. 39) diye çıkmıştır.

tartışılmıştır. 5 Mayıs 1902’deki oturumda tasarının reddedilmesi gerektiğini söyleyen üyelerden Bryce “tek otorite” tabirine dikkat çekmiştir:

*“Eğitimin tüm çeşitleri için ‘tek bir otorite’ doğal olarak doğru bir yöntem görünüyor. Eğer yeni bir sistem oluşturmaya başlasaydık kesinlikle tek bir otorite oluşturmamız gerekirdi. Zaten İskoçya’da tek otorite uygulamamız var ve bundan memnunuz.”* (Education (England and Wales) Bill, 1902)

Tek otoritenin kabul edilemez olduğunu belirten Bryce göre ‘tek otorite’ farklı anlamlarda kullanılan bir slogan haline gelmiş ve çoğu slogan gibi insanları düşünme ve gerçekte neyi kapsadığını inceleme zahmetinden kurtarmaktadır (Education (England and Wales) Bill, 1902). Bryce ayrıca tek otoriteyle bir merkeze aşırı yük bineceğini, iki kişinin işinin bir kişiye yükleneyeceğini düşünmektedir. Gönüllü yardım alan kilise okulları hakkında ise Avrupa ve Kuzey Amerika’da kabul edilen “eğitim devletin görevidir, Kiliselerin değil” (Education (England and Wales) Bill, 1902) ilkesine dikkat çekmektedir. Görüşmelerde tek otorite denirken kastedilen şey il ve ilçe meclisleri ile okul kurulları arasında birlik sağlamak ve eğitim yönetimini basitleştirmektir. Yasa teklifiyle okulun dini karakterinin korunmasının hedeflendiği de belirtilmektedir (Education (England and Wales) Bill, 1902). Teklifi sunan Balfour tek otoriteyi savunmakla birlikte hükümetin okullara müdahalesinden hoşnut da değildir. Kendi tercihi okulların daha bağımsız olmasıdır. Her okulda zorunlu olan el işi dersi bir kilise okulu tarafından başlatılmıştır ve bunun gibi başarılı örnekler okulların bağımsız olmasıyla mümkün olmaktadır. Bu yüzden de il meclislerinin çok katı bir denetim uygulamayacakları ve okullarda bireyselliğe ve deneyime fırsat verecekleri ve hepsini tek tip bir model haline getirmeye çalışmayacakları temennisini dile getirir. Tasarıya karşı olanlar ise kilise okullarının bakım masraflarının karşılanmasını ve yeni bina inşasını gereksiz harcama olarak görmektedirler (Education (England and Wales) Bill, 1902).

Yasayla kilise okullarına yerel vergilerden pay verilerek eğitimsel faaliyetlerini sürdürmeleri desteklenmiştir. Üyelerden Jebb hükümetin amacının var olan okulları verimli hale getirmek olduğuna dikkat çekmektedir. Jebb’in “Öncelikle durumun genel gerçeklerini kabul etmeliyiz. Kilise okulları hakkında ne düşünürsek düşünelim, bunlar varlar ve var olmaya da devam edecekler” (UK Parliament, 1902) sözleri İngiltere’nin genel yaklaşımı olan mevcut yapıya kökten müdahale etmeme ve kabul edilmiş sisteme uygun çözümler üretme anlayışını yansıtmaktadır.

1906’da Liberal Parti kilise okullarının denetim bakımından Bölgesel Eğitim Otoritelerine bağlayacak bir yasa tasarısı sunmuştur. Tasarı görüşmelerinde Eğitim Kurulu Başkanı Birrell kamu parasının alındığı her yerde kamu kontrolünün olması gerektiğini söylemektedir. Böylece ikili sistem ortadan kaldırılacak, zaman, enerji ve para tasarrufu sağlanacaktı (Smith, 1907, s. 15). Okullarda herhangi bir mezhebin inançları değil zaten

devlet yardımı alan okullarda uygulanmakta olan bir din eğitimi<sup>3</sup> verilecek, devlet tarafından atanan ve maaşı ödenen hiç kimse din dersi vermek zorunda bırakılmayacak ve atamalarda herhangi bir dini cemaate tabi olma şartı aranmayacaktı. Tasarı Lordlar Kamarasında değiştirilerek gönderilince geri çekilmiştir. Nonkonformist üyelerden Asquith'e göre tasarının geri çekilmesi devletin laik eğitim sağlaması için yapılan bir düzenlemenin reddedilmesi anlamına gelmektedir (UK Parliament 1906). 1917'de yeniden kilise okulları Bölgesel Eğitim Otoritelerine bağlanmak istenmiştir. Dönemin Eğitim Kurulu Başkanı Fisher öncelikle 17 Nisan 1917 tarihinde Avam Kamarasında eğitim yönetimi, ilkokul, ortaokul ve İmparatorluk Bilim ve Teknoloji Koleji harcamalarında büyük artış talep etmiştir. Konuşmada "eğer milli olarak adlandırabileceksek ya da eğer sistem diyebileceksek" sözleriyle mevcut yapıya yönelik kuşkusunu da açığa vurmuştur. Bu sözler aynı zamanda radikal değişiklikler yapma isteğini de ortaya koymaktadır. (UK Parliament, 1917) Eğitim finansmanının artırılması talebini kabul ettiren Fisher ağustos ayında bir eğitim tasarısı sunmuştur. Amacı Bölgesel Eğitim Otoritelerini güçlendirerek kilise okullarını buraya bağlamaktır. Fakat bunu kabul ettiremeyeceğini anlayınca 1918'de din konusundan uzak duracak şekilde Eğitim Kurulunun ve Bölgesel Eğitim Otoritelerinin idaredeki gücünü artırmayı amaçlayan bir yasa tasarısı sunmuş ve kabul ettirmiştir. 1921'deki benzer amaçlı bir yasa girişiminden de vazgeçilmiştir.

#### 4.2. Okul Çeşitleri ve Kademeler Arasında Uyum

Türkiye ve İngiltere'de okul çeşitleri ve kademeler arasında koordinasyon olması hakkında fikir birliği bulunmaktadır. Fakat koordinasyonun nasıl sağlanacağı iki ülkede farklılık göstermektedir. Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati rüştileri ibtidailerle birleştirmiş, el işleri ve ihtiraf (meslek) mekteplerini birlikte ele almış önemli ölçüde bir bütünlük sağlamıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla tüm eğitim kurumları Maarif Vekaletine devredilmiştir. Böylece tüm okul kademeleri Vekaletin sorumluluğuna bırakılmıştır. Uygulama sürecinin o kadar kolay olmadığı askeri okullar, medreseler ve özellikle yabancı okullar konusundaki sorunlarla ortaya çıkmıştır. Kanun uygulanırken Lozan'da kabul edilen azınlık hakları nedeniyle uluslararası hukuk bakımından sorunlar yaşanmış, Bakanlık yaptığı bazı düzenlemelerden vazgeçmek zorunda kalmıştır (Oran, 1994). Maarif Vekaletine nakledilen medreselerin kapatılması kararı ise idari teşkilatta yetkili isimlerin de huzursuzluğuna neden olmuş ve kapatılma kararı basında da genişçe yer bulmuştur (Demirel, 2009). Kanun görüşmelerinde meslek okullarıyla ilgili endişeler dışında Vekaletin karşılaşılabileceği sorunlar gündeme gelmediği için çözüm önerisi de tartışılmamış, karara

---

3 Tasarıda bahsedilen laik eğitimin tüm mezhepler için ortak olan dini kurallar ve inanç esasları, İncil öğretiminin yorumsuz olarak verilmesi ve azizler ve kralların hayatlarından kesitler gibi konuların anlatıldığı din eğitimi türünün kastedildiğini belirtmek gerekir. Çünkü herhangi bir kiliseyi ve kilisenin savunduğu inanç biçimini destekleme amacı gütmeyen bir eğitim Cowper-Temple Maddesiyle gelişmez. Eğitim Kurulu Başkanı Birrell Protestan okullarında yapılan din eğitiminin başarılarını anlatmakta ve İngiliz halkının doğuştan gelen dindarlığı sayesinde çocuğunun din dersi almasını istemeyen çok az kişi olduğunu söylemektedir (Smith, 1907, s. 15-16).



bağlanmamıştır. Uygulama sürecinde sorunlar ortaya çıktıkça çözüm bulunmaya çalışılmıştır.

İngiltere’de 1902 Eğitim Yasası ortaokulları ilkokul kapsamında değerlendirerek Bölgesel Eğitim Otoritelerinin kontrolüne bırakmıştır. Daha sonraki yasalarda da bu otoritelerin ve Eğitim Kurulunun rolü güçlendirilmiştir.

### 4.3. Finans Yönetimi

Eğitimin finans boyutu her iki ülke için ciddi sorunlara neden olmuştur. Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati’nde merkezleşmenin önemli bir boyutunu oluşturan finansal kaynakların yönetimiyle ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Okul yapım ve bakım masrafları, öğretmen maaşları ve kalacakları konutlar, ders araç gereçleri gibi ihtiyaçlar “karye ve mahalle ahalisinin zimmetine aid masarif-ı mecbure”si sayılmıştır. Tedrisat-ı İptidaiye meclisleri oluşturulmuş ve ilk mektep bütçesinin yapılmasında yetkili kılınarak, verginin tarh ve tevzii Tahsili Emval Kanunu gereğince Vilayet Meclislerine bağlı mahalli masraf encümenlerine bırakılmış, ilk mektep masrafını toplama yetkisi Vilayet İdare Meclislerine aittir denilmiştir (Çakan, 2013, s. 88). Fakat savaş nedeniyle ortaya çıkan ekonomik sıkıntılar sonucu idare-i hususiyeler ödemelerde sorun yaşamıştır (Çakan, 2013).

Eğitim masrafları TBMM’nin gündemine farklı tarihlerde taşınmış, masarif ve maaşatın muvazene-i umumiyyeden karşılanması konusunda teklifler sunulmuştur (TBMM, Tutanak Dergisi, 1920; 1921) Tevhid-i Tedrisat Kanunu Maarif Vekaletine devredilecek kurumların bütçeleriyle birlikte devredileceği kararı dışında finansal sorunlarla ilgili bir çözüm sunmamaktadır. Vasıf Bey daha sonraki açıklamalarında “Eğer ilk tedrisatı idare-i hususiyeden almak hususunda muvaffak olamazsam istifa edeceğim” (Binbaşıoğlu, 2014, s. 456) sözleriyle masrafları muvazene-i umumiyyeye aktarma kararlılığını göstermektedir.

İngiltere’de 1902 yasa tasarısıyla birlikte vergi toplama yetkisi olmayan okul kurulları yerine vergi toplama yetkisi olan il ve ilçe meclislerinin eğitim otoritesi olarak kabul edilmesi eğitim finansmanı bakımından bir merkezileştirme sağlamıştır. Böylece paranın bir elde, yönetimin başka bir elde olmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Yasayla kilise okullarının da yerel vergilerden pay alması sağlanmıştır.

Eğitim finansmanının yönetimiyle ilgili İngiltere’de tartışılan konulardan biri din dersi personelinin ücretleri ve okul binalarının mezhebe dayalı dini eğitim için kullanılmasıdır. Devletin mezhebe dayalı din eğitimine kaynak ayırmayacağı ilkesi nedeniyle West-Riding davasında olduğu gibi çeşitli sorunlar yaşanmıştır.

Eğitimin finansal yükünün yüzde 60’lık büyük bir kısmının yerel otoriteden merkezi hükümete aktarılması 1918 Eğitim Yasasıyla sağlanmış, merkezileşme bakımından önemli bir adım atılmıştır. (*Education Act 1918*) Yasa ilkokul eğitiminin finans hesaplamasını basitleştirmiş, kaynakları netleştirmiştir. Bu nedenle yasa finansal devrim olarak görülmektedir.

#### 4.4. Müfredat Belirleme ve Din Dersleri Müfredatı

Eğitimin bir merkezden yönetildiği durumda okul müfredatının kimler tarafından hazırlanacağı önemli bir sorun teşkil etmektedir. Kontrol ve yönetim, finansman ve koordinasyon sorunları üzerinde uzlaşılabilirken okul programları eğitimsel sonuçları yönüyle daha hassas bir konudur. Tartışmalar arasında din-devlet ilişkisi ve din derslerine müfredatta yer verilip verilmeyeceği geniş yer bulmaktadır. Eğitim hak ve sorumluluğunu ebeveynle paylaşan devlet aynı zamanda önemli bir sorunla karşılaşmaktadır. Devlet eğitim zorunluluğu getirirken ebeveynlerin belli bir yaşa kadar çocuklarının kendi inanç ve düşünce sisteminde yetişmesini isteme hakkını da kabul etmektedir. Bu nedenle farklı inanç mensuplarının bir arada eğitim alması çözülmesi güç bir sorun ortaya koymaktadır.

Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkatinde mevad-ı dersiye belirlenmiş fakat bunların içerikleri okul öğretmenlerine bırakılmıştır. Ayrıca Tedrisat-ı İbtidaiye Meclisleri, Maarif-i Umumiye Nezaretinin tensibiyle dersler ekleyebilecektir. Devlet okulunda okuyan Müslüman olmayan çocuklar dikkate alınarak malumat-ı diniye derslerinde kendi dinlerinin öğretimi ilkesi benimsenmiştir. Kanunda Kur'an-ı Kerim dersi için "etfal-i müslimeye mahsusdur" kaydı yer alırken, Malumat-ı diniye derslerinde "sınıf-ı gayrimüslime etfale kendi usul-i diniyeleri gösterilecektir" kaydı bulunmaktadır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ise farklı din mensuplarına yönelik bilgi içermeyip müfredat konusuna değinilmemektedir. Tüm bu konular Vekaletle bırakılmıştır denilebilir.

İngiltere'de merkezi bir okul müfredatı bulunmayıp okullar kendi programlarını yapmaktadır.<sup>4</sup> 1870 Eğitim Yasasına göre din öğretimi yapılıp yapılmayacağına okul karar verecektir fakat çok az okul din öğretimi vermemeye karar vermiş ve bunlar da muhalefetle karşılaşmışlardır. Yasa din öğretimi açısından iki önemli ilke daha getirmiştir. Devlet okullarında verilecek din öğretiminde herhangi bir kiliseye özgü kurallar öğretilmeyecektir ve ebeveynler çocuklarının bu derslere girmemesini isteyebilecektir. Ayrıca vicdani nedenlerle bu derslere girmeyen çocuklara karşı bir ayrımcılık yapılmayacaktır (Kay, 2000, s. 14).

İngiltere'de din konusu mezhep temelli olarak tartışılmıştır. Seküler eğitim talep eden ve devletin kiliselere verdiği maddi desteğe karşı çıkan Nonkonformistler de kilise öğretilerinin benimsetilmediği bir din dersine karşı çıkmamaktadır. 1902'de Bölgesel Eğitim Otoritelerinin herhangi bir mezhebe dayalı eğitimi desteklemeyeceği kararlaştırılmıştır.

Protestan kiliselere bağlı olup devlet okullarında seküler bir eğitim talep eden Nonkonformistler mezhebe dayalı bir din öğretimine karşı çıkmışlardır. Parlamentoda söz

---

<sup>4</sup> İngiltere bu konudaki yaklaşımını devam ettirmiş ve daha sonra diğer dinleri de kapsayacak şekilde genişletmiştir. Bu nedenle günümüzde de farklı dini cemaatlere ait ve kendi din dersi müfredatını uygulayan çok sayıda okul bulunmaktadır, Oruç, (2016).

alan üyelerden Dillon Katolik Kilisesi ile Nonkonformistlerin aslında bir noktada birleştiklerini belirtmektedir. Bu nokta Nonkonformistlerin din eğitimine karşı olmayıp sadece kendi öğretilerine uymayan din dersine karşı olmalarıdır. Ona göre Metodistler de en az Katolikler kadar mezhepçidir. Dillon farkı şöyle anlatmaktadır:

*“Biz Roma Katolikleri açık bir şekilde Hıristiyan birliğinin ve kutsal bir Kilisenin (inspired church) savunucuları olduğumuzu söylüyoruz. Bizler dogma ve otoriteyi bireysel yargı hakkında üstün tutarız...Onlar apaçık İncil (open bible) olarak tanımlanan şeye, özel yargı hakkına ve bireysel vicdana inanırken, biz otoriteye, geleneğe ve birleşik bir kiliseye inanıyoruz.”*

Nonkonformistler İncil bölümlerinin okulda öğretilmesine de itiraz etmemektedir. Sorun mezheplere göre değişen dogmalar konusundadır. Nonkonformistler her ne kadar okulda seküler bir eğitim talep etseler de kendi okullarındaki öğrencilerin Pazar okullarında din derslerine katılmalarını da sağlamaktadırlar. Parlamento Üyesi Finlay’a göre İngiltere halkı tamamen seküler bir eğitimi istememektedir. Birmingham’da denenmek istenen seküler öğretim sadece kilisenin değil Nonkonformistlerin de muhalefetiyle karşılaşmış ve başarısız olmuştur. (UK Parliament, 1902) Din dersi sorunu mezhebe bağlı olmayan bir içerik, İncil’in yorumsuz okunması, Vicdan Maddesi gereği derse girmeme hakkı gibi formüllerle çözülmeye çalışılmıştır.

1918 Eğitim Yasasıyla Eğitim Kurulu, Bölgesel eğitim Otoriteleri ve Kilise Okulları arasında uzlaşma zorunluluğu sonrası çeşitli bölgelerde paydaşların uzlaşma sağladığı programlar (agreed syllabuses) yapılmaya başlanmıştır. Örneğin ilk olarak Cambridgeshire yerel otoritesi tarafından 1924’te dini otoritelere danışılarak hazırlanan Syllabus örneği daha sonra diğer yedi bölge tarafından da benimsenmiştir (Kay, 2000, s. 15). Tek otorite tartışmalarına rağmen okulların çeşitliliği ve müfredat konusunda bağımsız hareket etmeleri teşvik edilen bir husustur ve bu nedenle bölgelere özgü ayrı müfredatlar ortaya çıkmıştır.

## **Sonuç**

Türkiye ve İngiltere’nin 20. yüzyılın ilk çeyreğinde eğitim yönetiminin merkezileşmesini sağlama amacıyla yaptığı hukuki düzenlemelerin ele alındığı bu çalışmada her iki ülkenin yaklaşık olarak aynı tarihlerde benzer sorunlarla karşı karşıya olduğu görülmektedir. Söz konusu dönemde her iki ülkede de savaş koşullarına rağmen eğitim öncelikli konudur. Her iki ülkede merkezi bir eğitim sistemi kurma konusunda kararlı çabalar gösterilmiştir fakat merkezileşme biçimleri farklı olmuştur. Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati; Tedrisat-ı İbtidaiye Meclisleri gibi konulardaki maddeler itibarıyla İngiltere’deki çözüm formülüne yakın görünmektedir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ise eğitimde birlik konusunda oldukça merkeziyetçi bir çözüm üretmiştir.

İki ülkede de kanun yapıcılar eğitim kurumlarının bir merkeze bağlı oluşu konusunda yaygın bir kanaate sahiptir ve kastettikleri şey eğitimde tüm çalışmaların tek bir kurum tarafından yapılması değil idari bakımdan birleşme sağlamaktır. Böylece eğitim kurumlarının yönetimi ve denetiminin basitleştirilmesi amaçlanmıştır. Türkiye’de TBMM tarafından “idare ve teşkilatta vahdet” amacıyla çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanununun merkezileşme sorununu teorik olarak çözdüğü görünmektedir. Fakat uygulamada sorunlar devam etmiştir. Kanunla tüm eğitim kurumları Maarif Vekaletine devredildiği halde askeri okullar ve darüleytamlar için yeniden karar alınmıştır (Gündüz, 2024). Kanun denetim, yönetim, yürütme gibi bir ayırım yapmamaktadır ve Vekalet devrolunan okulların derecelendirilmesi, okullar arası koordinasyon gibi konular mecliste tartışılmamıştır. Kanun yeterli bir açıklama içermemekte, eğitim işleri konusunda tek merciin Vekalet olduğunu söylemekle yetinmektedir. Eğitimin finansal ihtiyaçlarının karşılanması, okullar arasında koordinasyonun nasıl sağlanacağı, sanayi ve ziraat gibi meslek okullarının nereye bağlı olacağı gibi konular eksik bırakılmıştır.

İngiltere’de kilise okullarının Bölgesel Eğitim Otoritelerinin kontrolüne bırakılması teklifleri yapılmış fakat buna yönelik yasa tasarıları reddedilmiştir. Bu tekliflerde kilise okullarını kapatmak ya da kapanmaya zorlamaktan bahsedilmemiş, 1917’de sunulan tasarıda kilise okullarına müdahale edileceği şeklinde yorumlanabilecek maddeler değiştirilmiş veya çıkarılmıştır. Yasa tasarısı kilise okullarına müdahale etmeden eğitim paydaşları arasında koordinasyon ve uzlaşma sağlama zorunluluğu getiren düzenlemeler şeklinde hazırlanmıştır.

Türkiye’de Tevhid-i Tedrisat Kanunu görüşmeleri vekillerin idari birlik konusunda benzer düşüncelere sahip olması nedeniyle uzlaşma havasında geçmiş ve ciddi bir tartışma yaşanmamıştır. Ziraat ve ticaret okullarının hariç tutulması gerektiği şeklinde bir karar sunulmuş, bunların dahil olmayacağı ifade edilince vazgeçilmiştir. İngiltere’de merkezileştirme çalışmaları ise gergin bir atmosferde gerçekleşmiş ve hükümetler kilise okullarını Bölgesel Eğitim Otoritelerine bağlama planlarından vazgeçmek zorunda kalmıştır.

İki ülkedeki merkezileşme çalışmalarına bakıldığında merkezi eğitim yönetiminin tek formu olmadığı görülmektedir. İngiltere’de dini kurumlar tarafından açılan okullara verilen destekler Nonkonformistlerin tepkisine neden olmuş ve destek verilen okulların tamamen devlet kontrolüne tabi olması beklenmiştir. Fakat bu öneriler kabul edilmeyerek mevcut kilise okullarının sisteme katkısı sağlanmıştır. Okul inşası, öğretmen yetiştirme ve istihdamı gibi konularda ülke eğitimine destek sağlayan okullar, Bölgesel Eğitim Otoriteleriyle sorun yaşadığında ise devlet için çözülmesi gereken durumlar ortaya çıkarmıştır. Eğitim Kurulunun yetkilerinin artırılmasıyla gittikçe merkez güçlendirilerek anlaşmazlıkların çözülmesine çalışılmıştır.

Türkiye eğitim kurumlarını bir merkeze bağlayarak kolay bir yönetim sistemi oluşturmuş fakat ülkenin farklı eğitim sorunlarının çözümü de bu merkeze bırakılınca uygulama aşamasında sorunlar ortaya çıkmıştır. Kanun tam olarak bunu amaçlamasa da uygulama biçimi tüm işlemlerin merkezin kararıyla yapılması şeklinde sürdürülmüş, merkezi yönetime büyük bir sorumluluk yüklenmiştir. Günümüzde Milli Eğitim Müdürlükleri, Okul Müdürlükleri gibi birimlerin bütün teşviklere rağmen özgün eğitim modelleri ortaya koymada oldukça geri planda kalmaları merkezîyetçilik anlayışıyla ilişkili görünmektedir. Oysa tüm eğitimsel işlemler için belli bir otoriteden karar beklemek yerine merkezi yönetime bağlı birimlere bağımsız hareket alanı tanıdığına denemeler yapma ve özgün modeller üretebilme şansının daha fazla olması beklenebilir.

### Kaynakça

- Aksu, A. (2022). Azınlık okulları. *Maarif Ansiklopedisi*.  
<https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/azinlik-okullari>
- Andrews, L. (2018). *The education act, 1918*. Routledge.
- Arı, A. (2002). Tevhidi tedrisat ve laik eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).
- Başdemir, H. Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 67.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Anı Yayıncılık.
- Bulut, Y., ve Bimay, M. (2020). Karşılaştırmalı yerel yönetimler analizi: İngiltere ve Türkiye örnekleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29).  
<https://doi.org/10.26466/opus.735795>
- Çakan, İ. (2013). Cumhuriyet Döneminde ilköğretimin finansman sorunu ve mektep vergisi uygulaması. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*.
- Demirel, R. (2009). *Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Atatürk dönemi uygulamaları* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Education Act 1918*. (t.y.). 18 Eylül 2024 tarihinde <https://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/parliament-and-the-first-world-war/legislation-and-acts-of-war/education-act-1918/> adresinden erişilmiştir.
- Education Bill (13 Mart 1918). 03 Ekim 2024 tarihinde <https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1918/mar/13/education-bill> adresinden erişilmiştir.
- Education (England and Wales) (5 Mayıs 1902). 03 Ekim, 2024, tarihinde <https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1902/may/05/education-england-and-wales-bill-2> adresinden erişilmiştir.

- Education (England and Wales) (30 Temmuz 1906) 29 Ağustos 2024 tarihinde <https://api.parliament.uk/historic-hansard/sittings/1906/jul/30> adresinden erişilmiştir.
- Education in England and Wales. 25 Ağustos 2024 tarihinde <https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1918/jan/14/education-in-england-and-wales> adresinden erişilmiştir.
- Education (England And Wales)-Hansard-UK Parliament 24 Mart 1902. [https://hansard.parliament.uk/Commons/1902-03-24/debates/b2251611-79d6-49ee-a71b-6dab7f08e3f5/Education\(EnglandAndWales\)](https://hansard.parliament.uk/Commons/1902-03-24/debates/b2251611-79d6-49ee-a71b-6dab7f08e3f5/Education(EnglandAndWales))
- Education (England and Wales) Bill. 28 Eylül 2024, tarihinde <https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1902/may/08/education-england-and-wales-bill-2> adresinden erişilmiştir.
- Elementary Education (england and Wales). 03 Ekim, 2024, tarihinde <https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1908/feb/24/elementary-education-england-and-wales> adresinden erişilmiştir.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk Devri Türk eğitimi*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi.
- Erişirgil, M. E., ve Varlık, M. B. (2011). *Bildiklerim*. Mülkiyeliler Birliği Vakfı.
- Gillard, D. (2018). *Education in the UK: A history*. <https://education-uk.org/history/chapter06.html> adresinden erişilmiştir.
- Gündüz, M. (2024). Tevhid-i Tedrisat, kavramı, kanunu ve tatbiki. *Çerçeve*. [https://www.academia.edu/123044129/Tevhid\\_i\\_Tedrisat\\_kavram%C4%B1\\_Kanunu\\_ve\\_Tatbiki](https://www.academia.edu/123044129/Tevhid_i_Tedrisat_kavram%C4%B1_Kanunu_ve_Tatbiki) adresinden erişilmiştir.
- Gündüz, M. (2024, Mart 19). 100'üncü yılında tevhid-i tedrisat ve eğitimde zihniyet üzerine. <https://www.perspektif.online/100uncu-yilinda-tevhid-i-tedrisat-ve-egitimde-zihniyet-uzerine/> adresinden erişilmiştir.
- K.E.T Wilkinson. (1918). *A Guide To The Education Act 1918*. <http://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.90831>
- Kanunu Esasi ve Meclisi Mebusan nizamname-i dahilisi. 1909. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/b4b39d39-39b5-478c-a532-5113d705744e>.
- Kay, W. K. (2000). Religious education in Great Britain. Edgar Almén (Ed) *Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia. Presentations, Problem*

*Inventories and Commentaries* içinde (ss. 12-59). Linköping University Electronic Press.

Kaymakcan, R. (1996). İkinci Dünya Savaşı Sonrası İngiltere Okullarında Din Eğitimi, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, Sayı: 3, ss. 225-240.

Mr. Herbert Fisher’s Statement. (1917, 19 Nisan) 03 Ekim 2024, tarihinde <https://hansard.parliament.uk/Commons/1917-04-19/debates/feb9ed1-a497-4b0e-91db-2847753f2697/MrHerbertFisherSStatement> adresinden erişilmiştir.

Oruç, C. (2016), İngiltere’de Okul Öncesi ve İlköğretim Okullarında Resmi Din Eğitimi II: Kilise Okulu Örneği. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16(2), 23-50.

Oran, B. (1994). Lozan’ın “Azınlıkların Korunması” Bölümünü Yeniden Okurken. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 49(03) [https://doi.org/10.1501/SBFder\\_0000001728](https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001728)

Robinson, W. (2002). Historiographical Reflections on the 1902 Education Act. *Oxford Review of Education*, 28(2/3), 159-172.

Smith, A. T. (1907). *The Education Bill of 1906 for England and Wales as It Past The House of Commons*. Government Printing Office.

Somel, S. A. (t.y). 1869 Tarihli Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, Esbab-ı Mucibe Layihası ve İdeolojik Temelleri. İçinde *Sultan Abdülmecid ve Dönemi (1823-1861)* (ss. 136-167). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları.

TBMM, (1923, 5 Eylül), Tutanak Dergisi, Devre 2. Cilt 1.

TBMM, (1920, 9 Mayıs). Tutanak Dergisi, Devre 1. Cilt 1.

TBMM, (1923, 5 Mart). Tutanak Dergisi, Devre 1. Cilt 28.

TBMM, (1924, 3 Mart). Tutanak Dergisi. Devre 2. Cilt 7.

TBMM (1924, 17 Nisan). Tutanak Dergisi, Devre 2 Cilt 8/1.

TBMM, (1920, 26 Nisan). Tutanak Dergisi, Devre 1. Cilt 1.

The United States Bureau of Education. (1907). *Report of the Commissioner of Education for the year ending june 30, 1906 Volume I*. Government Printing Office. [https://archive.org/details/reportofcommissi00unit\\_26/page/n7/mode/1up?view=theater](https://archive.org/details/reportofcommissi00unit_26/page/n7/mode/1up?view=theater)

The United States Bureau of Education. (1908). *Report of the Commissioner of Education for the Year Ended June, 1908- Volume 1*. Government Printing Office.

UK Parliament, 03 Ekim 2024, tarihinde [https://hansard.parliament.uk/Commons/1902-05-07/debates/36f830a9-1aac-4ff3-a47b-71fc358a7ed0/Education\(EnglandAndWales\)Bill](https://hansard.parliament.uk/Commons/1902-05-07/debates/36f830a9-1aac-4ff3-a47b-71fc358a7ed0/Education(EnglandAndWales)Bill) adresinden erişilmiştir.

- Uyanık, E., Kaya, M. M., ve Elçiçeği, B. (2021). II. Meşrutiyet döneminde eğitim tartışmaları ve 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun uygulanması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.33400/kuje.908998>
- Ünal, U. (Ed.). (2014). *Arşiv belgelerine göre Osmanlı eğitiminde modernleşme*. Bion Matbaacılık.
- Yanardağ, A. (2018). Milli mücadelede milli eğitim sistemi kurma tartışmaları ve Tevhid-i Tedrisat'a gidış. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Yücel, H. A. (1936). *Fransada kültür işleri*. Devlet Basımevi.





## **Educational Administration Activities in Türkiye and England in the First Quarter of the 20th Century: Legislative Activities**

**Elif Atlı & Ayşe Zişan Furat**

### **Extended Abstract**

This study compares the legislative activities related to centralisation in education administration in Türkiye and England between 1900-1925. The aim of the study is to discuss the centralised education administration, which was a common problem in many countries such as Russia, China, Germany, Belgium and Türkiye, in relation to alternative solutions during the subject timeline. In the 19th century, as public education started to take place among the fields of service of the states, the nature of public education and the ways in which it was conducted became controversial topics towards the end of the century. The education stakeholders dealt with the questions such as whether the state should assume a decisive and interventionist role in education, or it should be contented with the duty of control, alternatively it should let educational institutions be autonomous in terms of their workflow, etc. for a long time. In the early 20th century, the role of the state in education became more prominent through the legislative activities and the provisions therein formed the basis for the future educational activities of the states. In this period, there were many issues that became target for centralisation and standardization efforts such as control and management of educational institutions, coordination between school types and levels, financial management, curriculum designation and religious curriculum, school days, teachers' certificates, compulsory education age, rural schools, co-education, employment of the children of compulsory education age, medical inspection in schools, and school uniforms. The paper focuses mainly on the institutional dimension and provides a comparative analysis of centralisation endeavours on a) administration and supervision of educational institutions, b) financial management, c) coherence and coordination between different kinds of schools and school grades, and d) curriculum development and religious education curriculum. The primary sources of the study are records of the Turkish Grand

National Assembly and the UK Parliament that are available in the official websites of the states.

A centralised education system can be defined as the assignment of a certain authority to educational decision-making processes and the administration of educational activities within the framework of this authority's decision or its approval. For this purpose, certain institutional structures responsible for decision-making and administration, control or execution have been established in many states. The problem for centralised administration in education has arisen in parallel with the idea that it is the duty of the state per se to educate all citizens and compulsory education. As the state's function in education increased, the need to manage educational institutions also increased and the search for centralised administration intensified.

In the Ottoman Empire, apart from the Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Layihası (Primary Education Law Draft) which was rejected on the grounds that there was a need to draft a law regulating all educational institutions, the law directly related to a centralised education system between 1900 and 1925 was the Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun Muvakkati (Primary Education Law in 1913. With the establishment of the Republic, the law aiming to centralise education administration was the Tevhid-i Tedrisat Law passed in 1924. In the same period in England, the acts strengthening the central administration were the Education Acts of 1902, 1907 and 1918, except for those withdrawn and abandoned in 1906, 1917 and 1921.

Administration and control of educational institutions: Legislators in Türkiye and England have a consensus about the unification of educational institutions in terms of administration, and they do not mean that all the activities in educational institutions should be carried out by a single authority, but rather that there should be unification in terms of administration. This is necessary in order to consolidate and simplify the administration and supervision of educational institutions. In the Ottoman Empire 1913 The Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati made regulations on school administration and established the Tedrisat-ı İbtidaiye Councils, allowed them to make necessary modifications according to local conditions. The central administration was strengthened with this law by the requirement that such proposals are to be submitted to the Maarif Nezareti for approval. The Law on Tevhid-i Tedrisat also aimed to create an administrative unity and to ensure centralisation. According to the law, "all scientific and educational institutions are deemed affiliated with the Ministry of Education". When agriculture, commerce and industrial fields were mentioned during the discussion of the Law on Tevhid-i Tedrisat, some of the members of assembly stated that "they would be transferred", while others stated that "they would not be transferred". It is understood that these two different interpretations in the Assembly stemmed from the difference between 'public education' and 'vocational education'. Those who said 'these will be transferred' meant the administrative unity of all institutions. The statement of Hasan

Bey, the Minister of Economy, ‘neither agricultural and industrial schools nor vocational schools are included’ indicate that unified education includes public education schools. In this case, vocational schools were excluded from the Tevhid-i Tedrisat Law. In England with the 1902 Education Act, administration was simplified with 328 Local Education Authorities instead of the School Boards, which were around 3000. The bill was discussed on the principle of single authority and financial support for voluntary schools. The law supported voluntary schools to continue their educational activities by funding them with local rates. The 1902 Education Act maintained the states’ decentralised character and at the same time tried to establish a certain administrative authority. The 1902 Act endeavoured to maintain the existing diversity by providing equal opportunities for religious groups rather than concentrating all children in the public school and providing the same education for each. But the 1902 Act was unable to prevent disagreement between the managers of voluntary schools and the Local Education Authorities. On 9 April 1906, a new bill was introduced in the House of Commons by the Liberal Party. According to the bill, every school supported by public funds should be under the control of the local education authorities. The Bill was passed in the House of Commons but after the Lords amendments, the bill was withdrawn by Commons. The Liberal Party prepared a new bill in 1907 and new clauses were passed on the disagreements between the Local Education Authorities and the voluntary schools. In 1917 the President of the Board of Education, Herbert Fisher, introduced a Bill which aimed to increase the Board of Education roles in control of education, but the Bill withdrawn. Fisher stated that “I have decided to introduce Amendments with the hope, if possible, of meeting the opinions of those local bodies upon whose willing and unstinted co-operation the successful administration of our Education Acts must necessarily depend.” He has either omitted or amended certain of the administrative Clause’s. He added clauses where there were apprehensions that the position of voluntary schools and of religious education in those schools might be prejudiced. And the new bill passed in 1918.

Coordination between school kinds and school levels: In Türkiye and also in the England, there is a consensus on the need for coordination between school kinds and school levels. Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati merged rüşti’s (2 years) with ibtidaiye schools (4 years), and provided a significant unity with 6 years of primary education. The law dealt with handicraft and ihtiraf (vocational) schools as a whole organization. With the Law on Tevhid-i Tedrisat, all educational institutions were transferred to the Ministry of Education. In England, the Education Act of 1902 included secondary schools within the scope of primary schools and placed them under the control of Local Education Authorities, thus expanding the scope of public schools. 1918 Education Act raised the school leaving age from 12 to 14. In England the attempts to transfer the control of voluntary schools to the Local Education Authorities were failed. Instead, the Act proposed a abinding principle for establishing a co-ordination and co-operation of the Board of Education, Local Education Authorities and Voluntary Schools.

**Financial Management:** The financial dimension of education caused serious problems for both countries. According to the *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati*, school building and maintenance costs, teachers' salaries and accommodation, teaching equipment, etc. were considered as "the costs of the people of the province". *Tedrisat-ı İptidaiye Councils* were established and they were authorised to make the budget of primary schools. The Law on *Tevhid-i Tedrisat* did not provide a solution to financial problems except for the clause stating that the institutions to be transferred to the Ministry of Education will be transferred with their budgets. In England the 1902 Act centralised education funding. However, there were various problems such as the West-Riding Case regarding the funding of religious schools. With 1918 Education Act the greater part of the financial burden of education - some 60 per cent - was transferred from the local authorities to central government.

**Curriculum Development and the Religious Instruction Curriculum:** How the school curriculum should be designed is a major issue for the central education administration. The '*Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati*' determined the curriculum, but teachers and schools also had an important role in determining the content and methods. In addition, *Tedrisat-ı İbtidaiye Councils* could add further courses with the approval of the Ministry of Education. According to the law, non-Muslim children would learn their religion in the state schools. The Law on *Tevhid-i Tedrisat* (Unification of Education) does not include a clause on religious education for non-Muslims. It can be said that the decision on religion education was left to the Ministry of Education. In England the problem of religious education seems to have been tackled with formulas such as non-sectarian religious education, courses of reading Bible without interpretation, the right to demand the withdrawal from any religious instruction, and agreed syllabuses.

# KATILIM BANKACILIĞI ÜZERİNE BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI\*

Yusuf Ziya AKGÜN\*\*

e-mail: yusufziya.akgun@ikc.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5822-4558>

Hakkı KARAŞAHİN\*\*\*

e-mail: hakki.karashahin@ikc.edu.tr

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

**Atıf/Citation:** Akgün, Y. Z. & Kardeşahin H. (2024). Katılım bankacılığı üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 219-241. <https://doi.org/10.53112/tudear.1559914>

## Öz

Din sosyolojisi, disiplinin kuruluşundan günümüze kadar din ve ekonomi ilişkisini temel araştırma alanlarından biri olarak ele almıştır. Katılım bankacılığı, sosyolojik

\* Bu araştırma, 2024 yılında İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Sosyolojisi Bilim Dalı'nda hazırlanan *Katılım Bankacılığı Üzerine Bir Din Sosyolojisi Alan Araştırması: İzmir Örneği* isimli yüksek lisans tezi verilerinden hareketle üretilmiştir.

\*\* Arş. Gör., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı.

\*\*\* Doç. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir. Araştırmaya ilişkin etik kurul izni, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (Karar No: 2023/15-03) alınmıştır.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed. Ethics committee permission for the research was obtained from İzmir Kâtip Çelebi University Social Research Ethics Committee (Decision No: 2023/15-03).

**Yazar Katkıları/Author Contributions:** Yusuf Ziya Akgün (%60), Hakkı Kardeşahin (%40).

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Conflicts of Interest:** The author(s) has no conflict of interest to declare.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi – **Article Types:** Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 02.10.2024– **Kabul Tarihi/Accepted:** 26.11.2024

perspektiften din ve ekonomi kurumlarının bir temas noktasında bulunmasıyla din sosyolojisi disiplininde çalışılması önemli olan bir kurumdur. Katılım bankacılığının din sosyolojisi açısından önemli bir inceleme konusu olmasına rağmen katılım bankacılığına yönelik çalışmaların yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmada, söz konusu gerekliliklerden yola çıkarak katılım bankacılığına yönelik tutumları ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, katılım bankacılığı olgusunu tecrübe eden bireylerin tutumlarını anlamada ve açıklamada geçerli ve güvenilir bir ölçek nasıl geliştirilebilir? Katılım bankacılığı olgusunun farklı boyutları ve faktörleri nelerdir? şeklindeki sorulara cevap aranmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, katılım bankacılığına yönelik tutumları ölçen ölçme araçları geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, “katılım bankacılığı din boyutu”, “katılım bankacılığı imaj boyutu”, “katılım bankacılığı ekonomi boyutu” ve “katılım bankacılığı tercih boyutu” olmak üzere dört boyutlu, yüksek düzeyde güvenilirlik ve geçerliliğe sahip katılım bankacılığı ölçeği elde edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi ile boyutları keşfedilen ölçek, doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi, katılım bankacılığı ölçeğinin uyum indeksleri ve eşik değerleri açısından belirlenen parametrelere uygun olduğunu ortaya koymuş, bu sayede ölçeğin alt boyutlarının geçerliliği ve güvenilirliği güçlü bir şekilde doğrulanmıştır. Faktör analizleri neticesinde, katılım bankacılığı ölçeğinin katılım bankacılığı ve din ilişkisini çözümleyebilecek yüksek düzeyde bir ölçek olduğu anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Din sosyolojisi, Din, Toplum, Ekonomi, Katılım bankacılığı, Geçerlilik, Güvenilirlik, Katılım bankacılığı ölçeği.

## A SCALE DEVELOPMENT STUDY ON THE PARTICIPATION BANKING

### Abstract

Sociology of religion has addressed the relationship between religion and economy as one of its main research areas since the establishment of the discipline. From a sociological perspective, participation banking is an institution that is important to study within the discipline of sociology of religion because it is located at the point of contact between religion and economic institutions. Although it is an essential institution to be studied within the discipline of sociology of religion, it is seen that studies on participation banking are not sufficient. This research aims to develop a valid and reliable scale to measure attitudes towards participation banking based on these identified needs. Accordingly, it seeks to address the following questions: How can a valid and reliable scale be designed to understand and explain individuals' attitudes toward participation banking? What are the various dimensions and factors of the participation banking phenomenon? In line with these objectives, measurement tools for assessing attitudes toward participation banking were developed in the study. The

research resulted in a four-dimensional scale for measuring attitudes toward participation banking, comprising the dimensions of “participation banking religion,” “participation banking image,” “participation banking economy,” and “participation banking preference,” all demonstrating high reliability and validity. The participation banking scale, whose dimensions were identified through exploratory factor analysis, was further validated with confirmatory factor analysis. The analysis demonstrated that the scale met the specified fit indices and threshold values, confirming its validity and reliability. These findings establish the scale as a reliable and valid instrument for examining the relationship between participation banking and religion.

**Keywords:** Sociology of religion, Religion, Society, Economy, Participation banking, Validity, Reliability, Participation banking scale.

## Giriş

Din sosyolojisi disiplininde din fenomeni ile toplum etkileşimini ampirik açıdan çalışma eğilimi giderek artmaktadır. Nitekim, din sosyolojisi dini deneysel açıdan gözlemlenebilir bir toplumsal olgu olarak ele alır ve din ve toplum ilişkisini sosyolojik bir perspektife tabi tutar (Dillon, 2003, s. 7). Bu sosyolojik eğilim, dinin gözlemlenebilir bir toplumsal olgu olarak ele alınmasının ve din-toplum ilişkilerinin bilimsel bir çerçevede incelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Din sosyolojisi, dini ve toplumsal normlar arasındaki etkileşimleri, özellikle de dini inançların ekonomik faaliyetlere nasıl yansıdığını araştırarak dinin toplum içindeki rolünü anlamaya çalışır (Günay, 1986, s. 109). Nitekim, dini inançların bireylerin ekonomik davranışları üzerindeki etkileri uzun süre sosyologların ilgi odağında olmuştur. Max Weber, Karl Marx, Emile Durkheim gibi din sosyolojisinin kurucu figürlerinden her biri din ve ekonomi etkileşimini içeren sosyolojik kuramlar geliştirmişlerdir (Smelser & Swedberg, 2005, ss. 5-9). Klasik din sosyolojisi geleneğinde başlayan din ve ekonomi kurumlarının karşılıklı etkileşiminin problem edinilmesi, çağdaş din sosyoloji araştırmalarında da her daim ilgi görmüştür.

Din sosyolojisi disiplininde din ve ekonomi kurumlarının karşılıklı etkileşimini içeren birçok konu bulunmaktadır. McCleary ve Barro’ya (2006) göre din ve ekonomi ilişkisi ve sorunu üzerine yapılan araştırmalar, iki yaklaşım üzerinden şekillenmektedir. İlk yaklaşım, dini bağımlı bir değişken olarak kabul edip, ekonomik gelişmelerin dini inançlar ve katılım üzerindeki etkilerini araştırırken; ikinci yaklaşım, dini bağımsız bir değişken olarak ele alarak, dinin çalışma ahlakı, dürüstlük, tasarruf alışkanlıkları ve ekonomik performans üzerindeki etkilerini incelemektedir. Din ve ekonomi sorununa yönelik yapılan ampirik çalışmaların da bu iki yaklaşım doğrultusunda şekillendiğini belirtmek mümkündür. Bu bağlamda, dinin bağımsız bir değişken olarak ele alınarak katılım bankacılığı ile din ilişkisini incelemek günümüz ekonomik yapısında dinin rolü ve işlevlerine ilişkin önemli bir perspektif sunacaktır. Zira, bireylerin katılım bankacılığına yönelik ekonomik pratikleri,

doğrudan din ve ekonomi arasındaki etkileşim çerçevesinde şekillenmektedir. Bu çerçevede, din sosyolojisi disiplini içerisinde uzun süredir tartışılan din ve ekonomi ilişkisinin günümüzde somut bir şekilde tezahür ettiği alan olan din ve katılım bankacılığı ilişkisini incelemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi oldukça anlamlıdır.

Katılım bankacılığı, 1980'li yıllardan itibaren gelişmeye başlamış ve bu kuruma yönelik ekonomik, toplumsal ve siyasal ilgi sürekli olarak artış göstermiştir. Türkiye'de de çeşitli aşamalardan geçerek günümüzde hem ekonomik hem de toplumsal açıdan stratejik öneme sahip bir kurum olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, katılım bankacılığına yönelik akademik ilginin de ekonomik, toplumsal ve siyasal ilgililerle paralel bir seyir izlediği görülmektedir. Özellikle ekonomi, işletme, bankacılık ve finans gibi disiplinler açısından katılım bankacılığı, akademik çalışmaların merkezinde yer alan önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Bu alandaki ampirik araştırmaların da hızla artış gösterdiği dikkat çekmektedir.

Din ve ekonomi ilişkileri, dünya genelinde İslami bankacılık ve faizsiz bankacılık bağlamında uzun süredir çeşitli disiplinler tarafından incelenmektedir. Türkiye özelinde ise katılım bankacılığı kavramı etrafında İslami bankacılık, ekonomi, finans, işletme, hukuk ve ekonomi-politik gibi alanlarda önemli bir tartışma alanı oluşmuştur. Bu alandaki teorik ve pratik araştırmalar, birçok tartışmaya zemin hazırlamakta ve İslami bankacılığa dair yapılan çalışmaların çeşitliliği, konunun disiplinler arası boyutunu ve önemini göstermektedir. İslami bankacılığın tarihsel ve teorik gelişimi, ekonomik büyümeye olan etkisi ve hukuki ile siyasi çerçevesi gibi konular, bu disiplinlerde analiz edilmektedir (Aliyu vd., 2017). Kuruldukları günden bu yana sürekli bir gelişim ivmesinde olan katılım bankalarını kullanan bireylerin bu bankalara yönelik olan tutumlarının araştırılmasına olan ilgi gün geçtikçe artmaktadır. Bu ilgi sonucunda tutumları incelemek için en elverişli araçlardan biri olan ölçekler, konu bağlamında geliştirilmeye devam etmektedir.

Katılım bankacılığına ilişkin ölçekler değerlendirildiğinde ölçeklerin; İslami finans ve bankacılığa yönelik tüketici tutumları ve satın alma, İslami finans ve bankacılığı tercih nedenleri ve İslami bankacılığın hizmet kalitesi konu başlıkları altında toplandığını ifade etmek mümkündür (Abdul Hadi & Muwazir, 2020). Katılım bankacılığına yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının ilk olarak tercih problemi üzerinden şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu konuya ilişkin gerçekleştirilen ilk araştırmaların, İslami bankacılığın gelişmekte olduğu yıllarda bireylerin konvansiyonel bankalar yerine neden İslami bankacılığı tercih ettiği sorusu üzerinde yoğunlaştıkları dikkat çekmektedir. İslami bankacılığın tercih nedenlerini ve bu tercihte etkili olan faktörleri ölçmeyi hedefleyen ölçeklerin, konvansiyonel bankaları tercih sebebine odaklanan araştırmalardan (Anderson vd., 1976; Javalgi vd., 1989; Kaynak & Yavas, 1985; Tiong Tan & Chua, 1986) hareketle geliştirildiği görülmektedir. Zira İslami bankacılığı tercihe ilişkin ölçekler incelendiğinde söz konusu araştırmaların temel hareket noktası olarak belirlendiği anlaşılmaktadır. Örneğin, Erol ve el-Bdour (1989), zikredilen araştırmalardan hareketle İslami bankacılığı tercih ölçeği geliştirmişlerdir. Benzer şekilde



Haron, Norafifah ve Planisek de (1994) sözü edilen ölçekten hareketle İslami bankacılığı tercih faktörleri ölçeği hazırlamışlardır. Bu ilk çalışmaların madde havuzu değerlendirildiğinde tercih faktörleri içerisinde İslami bankacılığın İslami oluşuna veyahut şeriate uygunluğuna vurgu yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Bahsi geçen ilk araştırmaların ardından geliştirilen tercih ölçeklerinde İslamilik ve şeriate uygunluk tercih faktörleri maddelerine eklenmiştir. Örneğin, Hegazy (1995), Mısır'da İslami bankacılığı tercih faktörleri üzerine yaptığı araştırmada İslami banka müşterilerinin büyük çoğunluğunun, İslam hukuku ile uyum sağlamak amacıyla bu bankaları tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu çalışmanın yanında, Ahmad, Raman, Seman ve Ali İslami bankacılığı tercih sebeplerine yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek, elektronik hizmetler, erişim ve iç ortam, müşteri odaklı hizmetler, İslami ürünlerin şeriate uygunluğu, ulaşım olanakları, kolaylık (bankanın iş yeri ve eve yakınlığı) ve diğer faktörler (maaş ödemeleri, müşteri sadakati gibi unsurlar) olmak üzere yedi boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeğin İslami bankacılık hizmetlerinin hem kalite hem de şeriat uyumunu değerlendirme amacıyla olduğu görülmektedir (Ahmad vd., 2008). Benzer bir şekilde Awan ve Bukhari (2011) tarafından geliştirilen ürün özellikleri, hizmet kalitesi ve sübjektif normlar olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçek, İslami bankacılık hizmetlerine yönelik müşteri tercihlerini analiz etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu boyutlar, bankacılık hizmetlerinin teknik özellikleri, müşteri memnuniyeti ve dini uyumluluk ile sosyal etkenlerin banka tercihlerine etkisini değerlendirmektedir. Böylelikle başlangıçta konvansiyonel bankacılığı tercih nedenlerine dayanan İslami bankacılık ölçekleri, zamanla kendi özgün yapısını ve metodolojik çerçevesini geliştirmiştir.

İslami bankacılığı tercih sorununa odaklanan ölçekler haricinde İslami bankacılığın imajı, hizmet kalitesi gibi konuları ele alan ölçekler geliştirilmeye başlanmıştır. Almahy, al-Sahn ve Beloucif (2014) tarafından "İslami bankaların Kurumsal İtibarı Ölçeği" geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, olumlu ifadeler/tutumlar ve olumsuz ifadeler/tutumlar şeklinde 2 faktör ve 17 maddeden oluşmaktadır. Faktör maddeleri analiz edildiğinde ölçeğin İslami bankacılığının İslami olup olmadığına yönelik tutum ve davranışları ölçtüğü görülmektedir. Ali, Hassan, Juhdi, Razal (2018) İslami bankacılık çalışanlarının, İslami bankacılığa yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirmişler. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğin "farkındalık, yararlılık, şeriat uyumu, hibe, çekicilik" şeklinde 5 boyuttan oluştuğu anlaşılmaktadır.

Yine başka bir araştırmada; Akhtar ve Zaheer, İslami bankaların hizmet kalitesini değerlendirmek amacıyla beş boyutlu bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek, İslami bankaların hizmet kalitesini müşterilerin algılarına göre ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçekte yer alan boyutlar, somutluk, güvenilirlik, yanıt verebilirlik, güvence ve empati olarak belirlenmiştir (Akhtar & Zaheer, 2014, ss. 16-17). Bu ölçek ile müşterilerin İslami bankaların sunduğu hizmetleri nasıl algıladıklarını ve bu algıların müşteri memnuniyeti üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlanmıştır.

Othman ve Owen (2001), İslami bankaların hizmet kalitesini ölçmek amacıyla altı boyutlu bir ölçek olan CARTER modelini geliştirmiştir. Bu ölçek, İslami bankacılık müşterilerine neden İslami bankacılık müşterisisiniz? şeklindeki soruya yönelik maddelerden oluşan bir anket uygulayarak İslami bankaların şeriat uyumuna ve genel hizmet kalitesine odaklanan uyumluluk, güvence, güvenilirlik, somutluk, empati ve yanıt verebilirlik olmak üzere altı boyut üzerinde yapılandırılmıştır. Özellikle uyumluluk boyutu, İslami bankaların şeriat ilkelerine uygun olarak hizmet sunma düzeyini ölçmeyi hedeflemektedir. Geliştirilen bu ölçek, İslami bankacılığı literatüründe bu kurumlara yönelik tutumları ele alan birçok ampirik çalışmada sıklıkla kullanılmaktadır. Zainurin Dahari, Muhamad Abduh ve Kim-Shyan Fam'ın (2015) güvenilirlik, banka-müşteri ilişkisi, somutluk, şeriat uyumluluğu ve oranlar ve ücretler şeklinde geliştirdiği 6 boyutlu ölçek, İslami bankaların hizmet kalitesini müşteri algıları doğrultusunda ölçmeyi amaçlamaktadır. Âmin, Rahman, Sondoh ve Hwa, İslami bireysel finansman kullanma niyetini ölçmek amacıyla beş boyutlu bir ölçek elde etmişlerdir. Bu ölçek, bireylerin İslami finansmana yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri değerlendirmek için hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan boyutlar, tutum (attitude), sosyal etki (social influence), dini yükümlülük (religious obligation), devlet desteği (government support) ve fiyatlandırma (pricing) olarak ortaya çıkmıştır (Amin vd., 2011, s. 33). Çalışma, bu faktörlerin İslami finansman ürünlerini kullanma niyeti üzerindeki etkilerini analiz etmeyi hedeflemektedir.

Uluslararası literatürde olduğu gibi Türkiye'de de katılım bankacılığına yönelik tutumları ve davranışları ölçmeye yönelik girişimler bulunmaktadır. Literatür değerlendirildiğinde Türkiye'de de genellikle katılım bankacılığını tercihe yönelik ölçeklerin hazırlandığı görülmektedir. Örneğin, Pilatin'in (2022, ss. 1048-1049) geliştirdiği hizmet kalitesi, çeşitlilik ve düşük maliyet ile dini inanç boyutlarından oluşan üç boyutlu ölçek, Türkiye'de katılım bankacılığına yönelik tercihleri etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Aynı doğrultuda, Yılmaz (2016, ss. 62-64) tarafından tasarlanan ölçekte, Türkiye'de katılım bankacılığının tercih edilme nedenlerini belirlemek amacıyla şube yapısı, bankacılık işlemleri, teknik altyapı ve sermaye yapısı gibi üç boyut üzerinden bireylerin ekonomik ve dini motivasyonlarıyla banka tercihleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. İsmail Özsoy, Birol Görmez ve Seden Mekik (2013), Türkiye'deki katılım bankalarının tercih edilme sebeplerini belirlemek amacıyla hizmet/ürün kalitesi, imaj ve güven, personel kalitesi ve dini/çevresel motivasyonlar olmak üzere boyuttan oluşan ölçüm aracı, katılım bankalarının tercih edilme sebeplerini analiz ederek müşteri tercihlerine etki eden faktörleri tespit etmeye yönelik hazırlanmıştır. Geliştirilen bu ölçek, katılım bankacılığı ile ilgili literatürdeki birçok ampirik çalışmada kullanılmaktadır.

Kayhanogulları çalışmasında, tercihe yönelik geliştirilen ölçeklerden farklı olarak faizsiz finansal ürünleri satın alma davranışlarını ölçmek için satın alma tutumu, satın alma niyeti ve gerçek satın alma davranışı olmak üzere üç boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Satın alma tutumu, katılım bankalarının İslami ilkelere uygunluğu ve faizsiz çalışma

prensipleriyle olan ilişkisini ölçmeyi hedeflemektedir. Satın alma niyeti, katılım bankası ürün ve hizmetlerine yönelik müşterilerin gelecekteki satın alma eğilimlerini ve niyetlerini incelemektedir. Gerçek satın alma davranışı ise müşterilerin halihazırda bu ürün ve hizmetleri kullanıp kullanmadıklarını değerlendiren bir boyuttur (Ahmetoğulları, 2020, ss. 197-199).

Katılım bankacılığına yönelik geliştirilen ölçekler genellikle bankacılık, finans, işletme ve ekonomi gibi disiplinlerde hazırlanmaktadır. Bununla birlikte katılım bankacılığı, yalnızca ekonomik bir yapı olmayıp aynı zamanda toplumsal ilişkiler ve dini normlarla da şekillenmektedir. Bu durum, katılım bankacılığını kullanan bireylerin tutumlarının yalnızca ekonomik değil, toplumsal ve kültürel faktörler tarafından da belirlendiğini göstermektedir. Bu nedenle, katılım bankacılığına yönelik din sosyolojisi bağlamında ölçekler geliştirilmesi, bireylerin bu kuruma yönelik yaklaşımlarını anlamak ve açıklamak için gereklilik arz etmektedir. Bu yönüyle katılım bankacılığı çok yönlü bir olgudur. Yapılan çalışmalara bakıldığında geliştirilen ölçeklerin genellikle bu olgunun tek bir yönüne odaklandıklarını ifade etmek mümkündür. Tüm bunlar, katılım bankacılığı ve din ilişkilerini kapsamlı bir şekilde analiz edebilecek geçerli ve güvenilir ölçek çalışmalarına ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırma, katılım bankacılığı ve din ilişkilerini tecrübe eden bireylerin katılım bankacılığına yönelik tutum ve davranışlarını analiz etmede kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir ölçek nasıl geliştirilebilir? Katılım bankacılığı ve din ilişkilerinin çeşitli boyutları ve bileşenleri nelerdir? şeklindeki sorulara cevap aramaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada geliştirilen ölçek, katılım bankacılığına ilişkin tutumları birçok açıdan ölçmesiyle ilgili alan yazınına katkı sağlayacaktır.

## 1. Ölçeğin Geliştirilmesi

Araştırmaya ilişkin etik kurul izni, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (Karar No: 2023/15-03) alınmıştır. Bu araştırma ile katılım bankacılığına yönelik tutumları ölçebilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu hedef doğrultusunda katılım bankacılığını kullanan bireylerin tutum, davranış ve eğilimlerini ölçmeye yönelik 64 maddelik anket formunun analiz edilmesi sonucunda katılım bankacılığı ile ilgili bir ölçek elde edilmiştir.

Anket maddeleri 5'li likert tipi ölçek tekniği uygulanarak hazırlanmıştır. Likert tipi ölçekler, tutumların, davranışların ve eğilimlerin ölçülmesinde en çok tercih edilen araçlardan birisidir (Thorndike-Christ, 2017, s. 363). Bu ölçekler, toplamalı derecelendirilme ölçeği olarak da isimlendirilir. Bunun sebebi, likert tipi ölçeklerde bireyler birçok maddeden katılıp katılmama durumuna göre puan almasıdır. Maddelerden elde edilen yüksek puan, ölçülmek istenen yapının yüksek bir düzeyini belirtir (Balci, 2013, s. 130). Bu bağlamda, "Katılım Bankacılığı Ölçeği" için "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde 5 seçenek sunulmuştur. Seçeneklerin puanlanması, kesinlikle katılıyorum (5 puan), katılıyorum (4

puan), kararsızım (3 puan), katılmıyorum (2 puan), kesinlikle katılmıyorum (1 puan) şeklinde belirlenmiştir.

Katılım bankacılığına yönelik tutumları analiz etmek için geliştirilen ölçek maddeleri yeniden kodlanmıştır. Yeniden kodlama neticesinde ölçek maddelerine olan katılım yükseldikçe katılım bankacılığına ilişkin tutumların arttığı kabul edilmiştir. Bu doğrultuda katılım bankacılığına yönelik tutumları ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmek için maddeler 114 kişi üzerine pilot araştırma yapılmıştır.

### 1.1. Pilot araştırma grubunun özellikleri

Çalışma grubunun sosyo-ekonomik ve kültürel değişkenler açısından dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1 Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Özellikleri**

Sosyo-Ekonomik Değişkenler	Durum	N	%
Cinsiyet	Kadın	40	35,1
	Erkek	74	64,9
Yaş	18*30	25	21,9
	31*40	15	13,2
	41*50	44	38,6
	51*60	20	17,5
	61 ve üstü	10	8,8
Medeni Durum	Evli	88	77,2
	Bekar	20	17,5
	Boşanmış	4	3,5
	Eşi Ölmüş	2	1,8
Hayatın Geçirildiği Yer	Köy	3	2,6
	İlçe	11	9,6
	İl	22	19,3
Bölge	Büyükşehir	78	68,4
	Marmara	16	14,0
	Ege	48	42,1
	Akdeniz	8	7,0
	Karadeniz	10	8,8
	İç Anadolu	8	7,0
	Doğu Anadolu	19	16,7
Mesleki Tabakalaşma	Güneydoğu Anadolu	5	4,4
	İşçi	16	14,0
	Memur	40	35,1
	Esnaf	19	16,7
	Serbest Meslek	26	22,8
	Ev Hanımı	8	7,0
Ekonomik Durum	Emekli	5	4,4
	0-11000 TL	15	13,2
	11001-22000 TL	26	22,8
	22001-50000 TL	63	55,3
50001 ve üstü TL	10	8,8	

Eğitim Durumu	İlkokul	5	4,4
	Orta Okul	14	12,3
	Lise	14	12,3
	Lisans	48	42,1
	Lisansüstü	33	28,9
Din Eğitimi Durumu	Aile	37	32,5
	Okul	9	7,9
	Camii	6	5,3
	Kuran Kursu	9	7,9
	İmam-Hatip Lisesi	18	15,8
Dindarlık	İlahiyat	25	21,9
	Almadım	10	8,8
	Çok Dindar	14	12,3
	Dindar	71	62,3
	Az Dindar	26	22,8
	Dindar Değil	3	2,6
	Toplam	114	100

Pilot araştırma katılımcılarının demografik ve sosyoekonomik dağılımına bakıldığında, cinsiyet dağılımının %35,1'i kadın, %64,9'u erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş grupları incelendiğinde, %21,9'u 18-30 yaş aralığında, %13,2'si 31-40 yaş aralığında, %38,6'sı 41-50 yaş aralığında, %17,5'i 51-60 yaş aralığında ve %8,8'i 61 yaş ve üzerindedir. Medeni durum açısından, %77,2'si evli, %17,5'i bekar, %3,5'i boşanmış ve %1,8'i ise eşi vefat etmiş bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların %68,4'ü büyükşehirlerde, %19,3'ü il merkezlerinde, %9,6'sı ilçelerde, %2,6'sı ise köylerde yaşamaktadır. Araştırma katılımcılarının bölgelere göre %42,1'i Ege bölgesi, %16,7'si Doğu Anadolu bölgesi, %14'ü Marmara bölgesi, %8,8'i Karadeniz bölgesi, %7'si Akdeniz ve İç Anadolu bölgeleri ve %4,4'ü Güneydoğu Anadolu bölgesi şeklinde dağılım göstermektedir.

Mesleki tabakalaşma açısından katılımcıların %35,1'i memur, %22,8'i serbest meslek sahibi, %16,7'si esnaf, %14'ü işçi ve %8,8'i emeklidir. Ekonomik durumları incelendiğinde %55,3'ü 22.001-50.000 TL arası gelir elde ederken, %22,8'i 11.001-22.000 TL, %13,2'si 0-11.000 TL ve %8,8'i 50.001 TL ve üzeri gelir düzeyindedir.

Eğitim durumu açısından katılımcıların %42,1'i lisans, %28,9'u lisansüstü, %12,3'ü lise, %10,5'i ortaokul ve %6,1'i ilkokul mezunudur. Din eğitimi bakımından, %32,5'i dini eğitimini aileden, %21,9'u ilahiyat eğitiminden, %15,8'i imam-hatip lisesinden, %7,9'u Kuran kursundan ve okuldan, %5,3'ü camiden almış olup, %8,8'i ise herhangi bir dini eğitim almamıştır. Dindarlık düzeyine gelince, katılımcıların %62,3'ü kendisini dindar, %22,8'i az dindar, %12,3'ü çok dindar ve %2,6'sı dindar değil olarak tanımlamaktadır.

## 1.2. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Katılım bankacılığı ve din ilişkilerini çözümlenebilecek bir ölçek geliştirmenin ilk aşamasında ilgili alanyazın dikkate alınarak 64 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan 64 maddelik madde havuzu, din sosyolojisi uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur.

### 1.3. Verilerin Toplanması

İlk olarak İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 06.09.2023 tarihli 2023/15-03 sayı numaralı Etik Onay Belgesi alınmıştır. Uzman görüşlerine sunulacak son halini alan maddeler 25.10.2023 - 15-01-2024 tarihleri arasında katılım bankacılığı müşterilerine yüz yüze uygulanmıştır.

### 1.4. Verilerin Analizi

114 katılım bankacılığı müşterisine uygulanan maddeler doğrultusunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. İlk olarak SPSS 24 paket programı kullanılarak varimax döndürme ile temel bileşenler analizi tekniği (Büyüköztürk vd., 2021, s. 134) ile açılımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Sonrasında AMOS 24 programı ile yapı geçerliliği ve boyutların doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

### 2. Katılım Bankacılığı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirliği

Saha araştırmalarında kullanılan ölçeklerin doğruluğu ve güvenilirliği kritik bir önem taşır. Sahadan elde edilen verilerin güvenilir ve doğru olması, araştırmanın temelini oluşturur. Güvenirlik, bir ölçeğin sonuçlarının tekrarlanabilir ve istikrarlı olup olmadığını belirtirken geçerlilik, ölçeğin amacına uygun olarak doğru ölçümler yapıp yapmadığını ifade eder (Kağıtçıbaşı, 1976, s. 81). Bu nedenle ölçekteki maddelerin tek bir yapıyı ölçüp ölçmediği faktör analizine tabi tutulmuştur. "Faktör analizi, yapı geçerliğine ilişkin, "Bu testten elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu?" sorusuna cevap arar" (Büyüköztürk, 2021, s. 114). Faktör analizi, aynı yapıyı ölçen maddeleri ve farklı yapıları ölçen maddelerin ne olduğunu ortaya çıkarır. Bu şekilde faktör analizi ile ortak boyutlar saptanarak boyut indirgeme ve bağımlılık yapısının yok edilir (Tavşancıl, 2006, s. 46).

Faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin faktör yük değerinin 0.30'dan yüksek olması gerektiği kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2019, s. 165; Tavşancıl, 2006, s. 48). Bu kıstastan hareketle 64 maddeli katılım bankacılığı ölçeğindeki; "kazancımın helal olması önemlidir", "alışverişlerimi taksitlendirmeyi tercih ederim", "alışverişlerimi vade farkı olsa da taksitlendiririm", "diğer bankalar ile çalışmak beni dini açıdan rahatsız eder", "katılım bankacılığını tercih etmemde komşularım etkili olmuştur", "katılım bankacılığını tercih etmemde ailem etkili olmuştur", "katılım bankacılığını tercih etmemde akrabalarım etkili olmuştur", "katılım bankacılığını tercih etmemde eşim etkili olmuştur", "katılım bankacılığını tercih etmemde arkadaşlarım etkili olmuştur", "faizli ev kredisi çekerim", "faizli araba kredisi çekerim", "faizli tüketici kredisi çekerim", "yatırım yapmak için faizli kredi çekerim", "kredi kartından faizli nakit avans çekerim" şeklindeki maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeklerde, ölçek maddelerinin bulunduğu faktördeki yük değerleri ile ölçekte yer alan diğer faktörlerdeki yük değerleri arasında .10'luk bir fark olması gerekmektedir (Büyükoztürk, 2019, s. 135). Bu gereklilikten hareketle ölçekten “paramı katılım bankacılığı dışında herhangi bir finans kuruluşunda değerlendirmem”, “ekonomik olarak dezavantajlı olsa da katılım bankacılığını kullanırım”, “aileme faiz yedirmem”, “katılım bankacılığını tercih etmemde personelin hizmet kalitesi etkili olmuştur”, “katılım bankacılığını tercih etmemde personelin ilgili olması etkili olmuştur”, “katılım bankacılığını tercih etmemde personelin dindar olması etkili olmuştur”, “katılım bankacılığını tercih etmemde reklamlar etkili olmuştur”, “katılım bankacılığını tercih etmemde fetvalar etkili olmuştur”, “katılım bankacılığını tercih etmemde yüksek kâr vermesi etkili olmuştur”, “katılım bankacılığını tercih etmemde katılım bankacılığının dini inançlarıma uygun olması etkili olmuştur”, “katılım bankacılığını tercih etmemde katılım bankacılığının cazip krediler vermesi etkili olmuştur”, “katılım bankacılığının yaygınlaşması gerekir”, “katılım bankacılığını tercih etmemde ATM sayısının fazla olması etkili olmuştur”, “katılım bankacılığı diğer bankacılık türlerinden daha iyidir”, “ekonomik olarak daha avantajlı olduğu için katılım bankacılığını kullanırım”, “katılım bankacılığının tek farkı dini kurallara uygun olmasıdır”, “faiz tefeciliktir”, “faiz gelir dağılımı adaletsizliğini artırır”, “faiz bir sömürü aracıdır”, “faiz toplumu fakirleştirir”, “faize bulaşmam”, “faiz haramdır”, “katılım bankacılığının verdiği kâr payı yeterlidir”, “katılım bankacılığının diğer bankacılık türlerinden tek farkı ismidir”, “katılım bankacılığı ile çalışmak beni dini açıdan huzurlu hissettirir”, “diğer bankalar ile çalışmak beni dini açıdan rahatsız eder” şeklindeki maddeler çıkarılmıştır.

Çok boyutlu ölçeklerde boyutların en az 3 maddeden oluşması gerekmektedir (Froman, 2001, s. 11; Raubenheimer, 2004, s. 60). İki veya bir maddenin yüklendiği faktör, ilgili boyutu ele almada yetersizdir (Costello & Osborne, 2005, s. 3). Bu yüzden ölçekteki “katılım bankacılığını tercih etmemde katılım bankacılığı şubelerinin oturduğum yere yakın olması etkili olmuştur” maddesi tek başına bir boyut oluşturduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu madde çıkarılıp yeniden faktör analizi uygulandığında “devlet bankalarının katılım bankacılığına girmesi isabetlidir” maddesi de kendi başına bir boyutta olmasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır.

## 2.2. Katılım Bankacılığı Ölçeği

Katılım Bankacılığının imajı, dini algılanışı, tercih edilme nedenlerini ve ekonomik olarak bireylerin bakışını analiz etmek üzere geliştirilen ölçeğin faktör, madde analizi ve boyutları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Katılım Bankacılığı Ölçeği Faktör ve Madde Analizi**

Katılım Bankacılığı Ölçeği Maddeleri	1. Faktör	Döndürme Değerleri	Sonrası	Yük
--------------------------------------	-----------	--------------------	---------	-----

	Faktör Ortak Varyansı	Yük Değerleri	Ekonomi	Din	İmaj	Tercih
Ticari krediyi/finansmanını katılım bankacılığında alırım.	,94	,82	,90			
Konut kredisini katılım bankacılığında alırım.	,92	,81	,89			
Taahhüt kredisini/finansmanını katılım bankacılığında alırım.	,94	,83	,89			
Tüketici kredisini/finansmanını katılım bankacılığında alırım.	,91	,83	,87			
Kâr payı almak için paramı katılım bankacılığına yatırım.	,67	,75	,69			
Döviz alım-satım işlemlerinde katılım bankacılığını kullanırım.	,59	,73	,60			
Katılım bankacılığı İslami kurallara uygundur.	,78	,79		,74		
Katılım bankacılığı dini inançlarıma uygundur.	,78	,80		,73		
Katılım bankacılığının verdiği kâr payı faiz değildir.	,58	,63		,70		
Katılım bankacılığının verdiği kâr payı helaldir.	,74	,78		,70		
Katılım bankacılığı işlemleri faizsizdir.	,71	,80		,65		
Katılım bankacılığını tercih etmemde katılım bankacılığının faizsiz olması etkili olmuştur.	,56	,60		,64		
Katılım bankacılığı kültürümüze uygundur.	,49	,60		,61		
Katılım bankacılığı itibarlıdır.	,87	,76			,82	
Katılım bankacılığı güvenilirdir.	,84	,79			,78	
Katılım bankacılığı ile çalışmak prestijlidir.	,77	,69			,77	



Katılım bankacılığı başarılıdır	,72	,68	,73
Katılım bankacılığını tercih etmemde katılım bankacılığının bankacılık hizmetlerinin çeşitli olması etkili olmuştur.	,76	,56	,82
Katılım bankacılığını tercih etmemde bankacılık işlemlerinin hızlı olması etkili olmuştur.	,75	,61	,76
Katılım bankacılığını tercih etmemde katılım bankacılığının bankacılık işlemlerinin başarılı olması etkili olmuştur.	,74	,69	,72
Toplam Açıklanan Varyans: %75			
Ekonomi Boyutu ile Açıklanan Varyans: %24,8			
Din Boyutu ile Açıklanan Varyans: %46,1			
İmaj Boyutu ile Açıklanan Varyans: %63,1			
Tercih Boyutu ile Açıklanan Varyans: %75,7			
Alpha: .95			
Ekonomi boyutu Alpha: .95			
Din Boyutu Alpha: .90			
İmaj Boyutu Alpha: .91			
Tercih Boyutu Alpha: .83			
KMO: .90			
Barlett: .000			

Tablo 3'e göre katılım bankacılığı ölçeğinde 20 madde bulunmaktadır. 114 kişilik örneklem grubunun yeterli olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)(Büyüköztürk vd., 2021) testine tabi tutulmuştur. Verilerin faktör analizine yeterli olup olmadığı için Barlett analizi tekniği uygulanmıştır(Tavşancıl, 2006, s. 50). Ölçeğin KMO testi sonucu.90, Barlett testi sonucu .000'dir. Bu iki değer, örneklemin ve elde edilen verilerin faktör analizi ve güvenilirlik-geçerlilik çalışması için yeterli olduğuna işaret etmektedir.

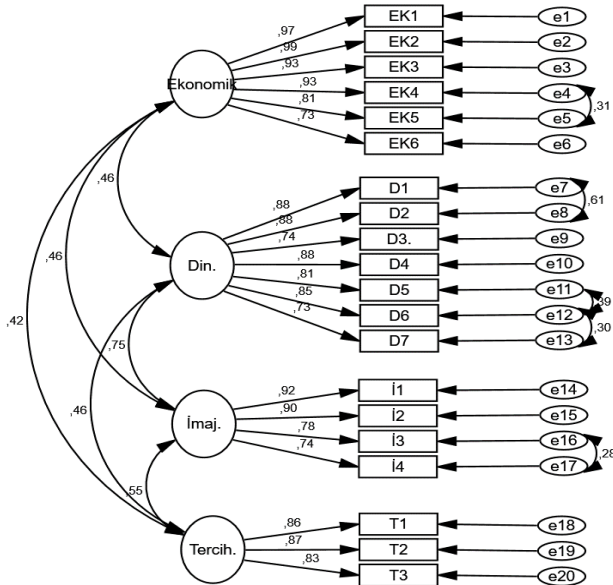
Maddelerin 1. Faktör yük değerleri .56 ile .83 arasında değişmektedir. Nitekim maddelerin yük değerlerinin yüksek olması, maddelerin bir kavramı-yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir. "Faktör yük değerinin .45 veya daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür"(Büyüköztürk, 2019, s. 134). Ölçekteki maddelerin faktör ortak varyansı ise .49 ile .94 arasında değişmektedir. Bu da ölçekteki maddelerin ayırt etme gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek, ilk faktör ile ölçeğe ilişkin toplam varyansın %24,8'ini ikinci faktör ile birlikte %46,1'ini, üçüncü faktör ile birlikte %63,1'ini, dördüncü faktör ile birlikte %75,7'sini açıklamaktadır. Dört faktörün açıkladıkları toplam varyans %75,78'tür. Böylece geliştirilen ölçeğin katılım bankacılığı olgusunu %75 oranında açıkladığı sonucuna varılmıştır.

Ölçeklerde aranan temel özelliklerden biri de güvenilirliktir. İdeal koşullarda, ölçülen özelliği etkileyen tüm faktörler sabit kaldığında ve tekrarlanan ölçümler her defasında aynı

sonuçları veriyorsa, ölçek tam anlamıyla güvenilirdir (Tavşancıl, 2006, s. 17). Ölçeklerin güvenilirliği Pearson korelasyon katsayısı ve Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı tekniğiyle (Büyüköztürk, 2019, ss. 183-184) test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı, .95 olarak bulunmuştur. 4 faktöre tek tek güvenilirlik testi yapıldığında, dini boyutunun Cronbach's Alpha değeri, .90, imaj boyutunun ,91, ekonomi faktörünün .95 olması ölçeğimizin bu boyutlarının yüksek düzeyde geçerli olduğunu göstermektedir. Ölçeğimizin tercih boyutunun Alpha değerinin ,83 olması iyi düzeyde geçerli olduğunu kanıtlamaktadır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının .95 olarak hesaplanması katılım bankacılığı ile geliştirdiğimiz ölçeğin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu ispat etmektedir.

Çalışmada açılımlı faktör analizi ile boyutları ortaya çıkarılan ve sınırlandırılan ölçek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açılımlı faktör analizi (AFA), değişkenler için altta yatan faktörleri ve gizli değişkenleri tanımlamak için kullanılırken(Harrington, 2009, s. 9), doğrulayıcı faktör analizi ise AFA'da belirlenen faktörler arasında yeterli bir ilişki olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörler ile ilişkili olduğunu ve faktörlerin modeli açıklama noktasındaki yeterliliğini test etmek için kullanılır(Özdamar, 1997, s. 211). "Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir."(Büyüköztürk vd., 2021, s. 275). Çalışmada AFA ile tanımlanan ve boyutları belirlenen ölçekleri doğrulamak ve test etmek amacıyla Amos 24 paket programı kullanılarak DFA testi yapılmıştır. DFA'ya ilişkin sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Katılım Bankacılığı Ölçeğine İlişkin DFA Analizi



Yapılan DFA diyagramı incelendiğinde KBDTÖ'nin 4 boyut ve 20 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin model uyum iyiliğini arttırmak için (ek4-ek5), (d5-d6), (d6-d7), (i3-i4) maddeleri arasında kovaryanslar oluşturulmuştur. Ölçekteki ekonomi boyutundaki maddelerin faktör yükleri 0,73-0,97 aralığında, din boyutundaki maddelerin 0,73-0,88 aralığında, imaj boyutundaki maddelerin 0,74-0,92 aralığında, tercih boyutundaki maddelerin 0,83-0,87 aralığında değişmektedir. Bu durumda en düşük madde faktör yük değerinin 0,73 olduğu görülmektedir.

Doğrulamalı faktör analizinde gerekli olan belirli uyum endeksi ve eşik değeri parametreleri bulunmaktadır. Bir ölçeğin analizinde ölçüt alınan uyum endeksleri ve eşik değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (Büyükoztürk vd., 2021, ss. 271-272).

**Tablo 4: Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri ve Eşik Değerleri**

Uyum İndeksi	Eşik Değerler	Ölçek Değeri
CMIN/DF	≤ 2= mükemmel uyum	2,442
	≤ 3= mükemmel uyum	
	≤5= iyi/kabul edilebilir düzeyde uyum	
	≥ 0,85 iyi uyum	
GFI	≥ 0,90 mükemmel uyum	0,890
AGFI	≥ 0,85 iyi uyum	0,855
	≥ 0,90 mükemmel uyum	
NFI	≥ 0,90 iyi uyum	0,944
	≥ 0,95 mükemmel uyum	
CFI	≥ 0,90 iyi uyum	0,966
	≥ 0,95 mükemmel uyum	
IFI	≥ 0,90 iyi uyum	0,966
	≥ 0,95 mükemmel uyum	
RFI	≥ 0,90 iyi uyum	0,933
	≥ 0,95 mükemmel uyum	
RMSEA	≤ 0,05 mükemmel uyum	0,067
	≤ 0,06 iyi uyum	
	≤ 0,07 iyi uyum	
	≤ 0,08 iyi uyum	
	≤ 0,10 zayıf uyum	

Belirtildiği üzere ölçeklerin uygunluğunu test edebilmek için çeşitli parametreler bulunmaktadır. Bunlara uygunluk istatistikleri denilmektedir. “Uygunluk istatistikleri tasarlanan modelin gerçek ile ne derece uyduğunu test eder, dolayısıyla modelin yapısal geçerliliğini (construct validity) ortaya koymaktadır.”(Yaşlıoğlu, 2017, s. 80). Ölçeğin uygunluk istatistiklerine bakıldığında, CMIN/DF değerinin 2,44 olduğu görülmektedir. Örneklemin 50 ve üstü olduğu durumlarda ki kare istatistiğini kullanmanın model uygunluğu konusunda yorum yapmada eksiklik yaratacağı ifade edilmiştir. Nitekim örneklemin 50 ve üstü olduğu durumlarda ki kare değeri neredeyse her zaman uyumu reddetmektedir(Yaşlıoğlu, 2017, s. 80). Dolayısıyla DFA analizinde, CMIN/DF değerinin modelin uygunluğunu değerlendirmede dikkate alınmasının daha anlamlı olduğu kabul edilmiştir. Buradan hareketle oluşturulan KBDT ölçeğinin CMIN/DF (2,442) değeriyle

mükemmel uyum gösterdiği ifade edilebilir. DFA sonuçlarına göre ölçeğin RMSEA değeri 0,067'tir. Bu da ölçeğin RMSEA değeri açısından iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin NFI değeri (,944), RFI değeri (,933), IFI değeri (,966), CFI değeri (,966) olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerlerin her biri mükemmel uyum düzeyindedir. Ölçeğin GFI değeri (,890), AGFI değeri (,855) olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerler ise iyi uyum düzeyindedir. Bu verilerden hareketle KBDTÖ'nin iyi uyuma sahip olduğu sonucuna varılabilir.

### **Sonuç**

Batı'da ve İslam dünyasında katılım bankacılığı ile ilgili önemli ölçüde ölçek geliştirmeye yönelik ilgi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Katılım bankacılığı üzerine geliştirilen ölçeklerin finans, bankacılık, ekonomi ve işletme gibi alanlarda hazırlandığı anlaşılmaktadır. Din sosyolojisi disiplini ise din ve ekonomi kurumlarının temas noktasında bulunan katılım bankacılığı ile ilgili bir ölçek geliştirme çalışmasının bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada din sosyolojisi alanındaki söz konusu eksikliği gidermek amacıyla katılım bankacılığı ile ilgili geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Çeşitli disiplinlerde katılım bankacılığına yönelik tutumları ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeklerin genellikle tercih ve hizmet boyutlarına odaklandıkları görülmektedir. Halbuki katılım bankacılığına yönelik tutumlarda din, ekonomik tercihler, bu kurumların imajı gibi faktörler etki etmektedir. Bu araştırmada geliştirilen ölçme aracı, katılım bankacılığına yönelik tutumların "din", "imaj", "ekonomi", "tercih" olmak üzere 4 boyut üzerinden şekillendiğini göstermektedir. İzmir örnekleminde hareketle geliştirilen ve geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılan bu ölçeğin başka örneklem üzerinde araştırılması ve uygulanması, katılım bankacılığına ilişkin tutumları ampirik açıdan ölçmek için önemli bir katkı sağlayacaktır.

### **Kaynakça**

- Ahmad, W. M. W., Rahman, A. A., Seman, A. C., & Ali, N. A. (2008). Religiosity and banking selection criteria among malays in lembah klang. *Jurnal Syariah*, 16(2), 99-130.
- Ahmetoğulları, K. (2020). *Dindarlık ve faydacılığın faizsiz finansal ürünleri satın alma davranışlarıyla etkileşimi: Kuşakların farklılığı* [Doktora tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Akhtar, A., & Zaheer, A. (2014). Service quality dimensions of Islamic banks: A scale development approach. *Global Journal of Management and Business Research*, 14(5), 11-20.
- Ali, S. A., Hassan, A., Juhdi, N., & Razali, S. S. (2018). Employees' attitude towards Islamic banking: Measurement development and validation. *International Journal of Ethics and Systems*, 34(1), 78-100.

- Aliyu, S., Hassan, M. K., Mohd Yusof, R., & Naiimi, N. (2017). Islamic banking sustainability: a review of literature and directions for future research. *Emerging Markets Finance and Trade*, 53(2), 440-470.
- Almahy, J., Al-Sahn, F., & Beloucif, A. (2014). The corporate reputation of Islamic banks: a measurement scale. *International Journal of Marketing Studies*, 6(6), 91-1031.
- Amin, H., Rahman, A. R. A., Sondoh, S. L., & Hwa, A. M. C. (2011). Determinants of customers' intention to use Islamic personal financing: The case of Malaysian Islamic banks. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 2(1), 22-42.
- Anderson, W. T., Cox, E. P., & Fulcher, D. G. (1976). Bank selection decisions and market segmentation. *Journal of Marketing*, 40(1), 40-45.
- Awan, H. M., & Shahzad Bukhari, K. (2011). Customer's criteria for selecting an Islamic bank: Evidence from Pakistan. *Journal of Islamic Marketing*, 2(1), 14-27.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (10. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (28. bs). Pegem.
- Büyükoztürk, Ş. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. bs). Pegem.
- Büyükoztürk, Ş., Şekercioğlu, G., & Çokluk, Ö. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve Isrel uygulamaları* (6. bs). Pegem Akademi.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/JYJ1-4868>
- Dahari, Z., Abduh, M., & Fam, K.-S. (2015). Measuring service quality in Islamic banking: Importance-performance analysis approach. *Asian Journal of Business Research*, 1(5), 15-28.
- Dillon, M. (2003). The Sociology of religion in late modernity. M. Dillon (Ed.). In *Handbook of the sociology of religion*. Cambridge University Press.
- Froman, R. D. (2001). Elements to consider in planning the use of factor analysis. *Southern Online Journal of Nursing Research*, 2(5), 1-22.
- Günay, Ü. (1986). İktisadi ahlak ve din. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 109-126.
- Haron, S., Ahmad, N., & Planisek, S. L. (1994). Bank patronage factors of muslim and non-muslim customers. *International journal of bank marketing*, 12(1), 32-40.

- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hegazy, I. A. (1995). An empirical comparative study between Islamic and commercial banks'selection criteria in egypt. *International journal of Commerce and Management*, 5(3), 46-61.
- Javalgi, R. G., Armacost, R. L., & Hosseini, J. C. (1989). Using the analytic hierarchy process for bank management: Analysis of consumer bank selection decisions. *Journal of Business Research*, 19(1), 33-49.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1976). Ölçek ve ölçekleme. (Ed., R. Keleş). *Toplum bilimlerinde araştırma ve yöntem içinde*. Sevinç Matbaası.
- Kaynak, E., & Yavas, U. (1985). Segmenting the banking market by account usage: An empirical investigation. *Journal of Professional Services Marketing*, 1(1-2), 177-188.
- McCleary, R. M., & Barro, R. J. (2006). Religion and economy. *Journal of Economic perspectives*, 20(2), 49-72.
- Othman, A., & Owen, L. (2001). Adopting and measuring customer service quality (sq) in islamic banks: a case study in Kuwait finance house. *International Journal of Islamic Financial Services*, 3, 1-26.
- Örnek yılmaz, H. (2016). *Türk bankacılık sisteminde katılım bankalarının tercih nedenleri ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). İstanbul gelişim üniversitesi.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Kaan Kitabevi.
- Özsoy, İ., Görmez, B., & Mekik, S. (2013). Türkiye'de katılım bankalarının tercih edilme sebepleri: Ampirik bir tetkik. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(1), 187-206.
- Pilatin, A. (2022). Türkiye'de katılım bankacılığı tercihi: Bölgesel bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 1042-1060. <https://doi.org/10.33206/mjss.998155>
- Raubenheimer, J. (2004). An Item selection procedure to maximise scale reliability and validity. *South African Journal of Industrial Psychology*, 30, 59-64.
- Smelser, N. J., & Swedberg, R. (Ed.). (2005). Introducing economic sociology. In *the handbook of economic sociology* (2nd edition, ss. 3-26). Princeton University Press.
- Tavşancılı, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (3. bs). Nobel Yayıncılık.
- Thorndike, R. M., & Thorndike-Christ, T. (2017). Tutum ve derecelendirme ölçekleri (M. Otrar, Çev.). *İçinde Psikolojide ve eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. bs). Nobel Yayıncılık.

- Tiong Tan, C., & Chua, C. (1986). Intention, attitude and social influence in bank selection: a study in an oriental culture. *International Journal of Bank Marketing*, 4(3), 43-53.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.



## A Scale Development Study on The Participation Banking

Yusuf Ziya Akgün & Hakkı Karavaşin

### Extended Abstract

In the discipline of sociology of religion, there is a growing tendency to study the interaction between the phenomenon of religion and society from an empirical perspective. Indeed, sociology of religion treats religion as an empirically observable social phenomenon and subjects the relationship between religion and society to a sociological perspective. This sociological tendency emphasizes the importance of treating religion as an observable social phenomenon and examining religion-society relations in a scientific framework. Sociology of religion tries to understand the role of religion in society by investigating the interactions between religious and social norms, especially how religious beliefs are reflected in economic activities. As a matter of fact, the effects of religious beliefs on the economic behavior of individuals have long been in the focus of sociologists. Each of the founding figures of the sociology of religion such as Max Weber, Karl Marx, and Emile Durkheim developed sociological theories on the interaction between religion and economy. The problematization of the interaction of religion and economic institutions, which started in the classical sociology of religion tradition, has always been of interest in contemporary sociology of religion research.

In the discipline of sociology of religion, there are many topics that involve the interaction of religion and economic institutions. According to McCleary and Barro, research on the relationship and problem of religion and economy is shaped by two approaches. The first approach considers religion as a dependent variable and investigates the effects of economic developments on religious beliefs and participation, while the second approach considers religion as an independent variable and examines the effects of religion on work ethic, honesty, saving habits and economic performance. It is possible to state that empirical studies on the problem of religion and economy are shaped in line with these two approaches. In this context, examining the relationship between religion and participation banking by considering religion as an independent variable will provide an important perspective on the role and functions of religion in today's economic structure. This is because the economic practices of individuals towards participation banking are directly shaped within the framework of the interaction between religion and economy.



In this framework, it is very meaningful to develop a scale to examine the relationship between religion and participation banking, which is the area where the relationship between religion and economy, which has long been discussed within the discipline of sociology of religion, is manifested in a concrete way today.

When the scales related to participation banking are evaluated, it is possible to state that the scales are grouped under the topics of consumer attitudes towards Islamic finance and banking and purchasing, reasons for preferring Islamic finance and banking, and service quality of Islamic banking. It is understood that the scale development studies on participation banking were first shaped by the preference problem. It is noteworthy that the first studies on this subject focused on the question of why individuals preferred Islamic banking over conventional banks in the years when Islamic banking was developing. It is seen that the scales aiming to measure the reasons for the preference for Islamic banking and the factors that are effective in this preference were developed based on the studies focusing on the reason for preference for conventional banks. When the scales related to the preference for Islamic banking are analyzed, it is understood that these studies are determined as the main starting point. When the item pool of these early studies is evaluated, it is understood that the Islamic nature of Islamic banking is not emphasized in the preference factors. In the preference scales developed after the initial research, the preference factors of being Islamic or complying with Sharia were added to the items of preference factors. Thus, Islamic banking scales, which were initially based on reasons for preferring conventional banking, have developed their own unique structure and methodological framework over time.

In international literature, most studies on Islamic finance and banking systems focus on their economic performance, service quality, and impact on customer preferences. Research conducted in countries like Malaysia, Indonesia, and the Gulf states highlights the positive effects of Islamic finance on economic growth; however, the religious dimension of these systems has often been neglected. In some studies, conducted in Western countries, Islamic banking is treated more as a market phenomenon, with little attention given to its connection to religion.

Research conducted in Turkey reveals similar limitations. Studies on participation banking have primarily focused on the system's economic performance, service quality, and customer satisfaction. For example, research examining the factors influencing customer preferences in Turkey often emphasizes economic motivations and service quality. However, these studies have rarely addressed how participation banking's relationship with religion affects individuals' social and economic choices. The limited scope of studies from the sociology of religion underscores the need for more comprehensive methodological research on participation banking.

The scales developed for participation banking are generally prepared in disciplines such as banking, finance, business and economics. However, participation banking is not only an economic structure, but also shaped by social relations and religious norms. This situation shows that the attitudes of individuals who use participation banking are determined not only by economic but also by social and cultural factors. Therefore, it is necessary to develop scales for participation banking in the context of sociology of religion in order to understand and explain individuals' attitudes towards this institution. In this respect, participation banking is a multifaceted phenomenon. Looking at the studies, it is possible to state that the scales developed generally focus on a single aspect of this phenomenon. All these point to the need for valid and reliable scale studies that can comprehensively analyze the relationship between participation banking and religion. In this research, how can a useful, valid and reliable scale be developed to analyze the attitudes and behaviors of individuals who experience participation banking and religious relations towards participation banking? What are the various dimensions and components of participation banking and religious relations?

Based on these objectives, valid and reliable measurement tools that can measure attitudes towards participation banking have been developed in the research. In line with this goal, a scale related to participation banking was obtained as a result of analyzing the 64-item questionnaire form to measure the attitudes, behaviors and tendencies of individuals using participation banking. A 64-item pool of statements was created based on a literature review and evaluated through expert opinions to measure individuals' attitudes toward participation banking. This scale was applied to 114 participants in the İzmir sample.

To ensure the validity and reliability of the scale, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) methods were used. EFA results revealed that the scale consists of four main dimensions: economy, religion, image, and preference. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value for the validity analysis of the scale was calculated as 0.83, indicating that the data were suitable for factor analysis. Bartlett's test results were also significant, confirming the robustness of the scale's factor structure. Reliability analysis using Cronbach's Alpha coefficient showed an overall reliability score of 0.91 for the scale. Additionally, reliability scores for each sub-dimension were as follows: 0.87 for the economy dimension, 0.89 for the religion dimension, 0.85 for the image dimension, and 0.83 for the preference dimension. These findings demonstrate that the scale is a highly reliable measurement tool.

CFA results confirmed that the four-dimensional structure aligns well with the data. The model fit indices were within acceptable ranges ( $\chi^2/df = 2.45$ , CFI = 0.94, RMSEA = 0.06), supporting the construct validity of the scale and the compatibility between the theoretical framework and empirical findings.

Ultimately, it can be concluded that there is a significant interest in developing scales on participation banking in the West and in the Islamic world. It is understood that the scales developed on participation banking are prepared in fields such as finance, banking, economics and business administration. In the discipline of sociology of religion, it has been revealed that there is no scale development study on participation banking, which is at the point of contact between religion and economic institutions. In this study, a valid and reliable scale on participation banking was developed in order to overcome this deficiency in the field of sociology of religion.

It is seen that the scales developed to measure attitudes towards participation banking in various disciplines generally focus on preference and service dimensions. However, attitudes towards participation banking are influenced by factors such as religion, economic preferences, and the image of these institutions. The measurement tool developed in this study shows that attitudes towards participation banking are shaped by 4 dimensions: "religion", "image", "economy" and "preference". The research and application of this scale, which was developed based on the Izmir sample and found to be valid and reliable, on other samples will make an important contribution to empirically measure attitudes towards participation banking.



# AYDINLANMA SİYASETİNİN SON KIRIM HANI ŞAHİN GİRAY'A TESİRİ

Mustafa Enes AKTÜRKOĞLU\*  
e-mail: mustafaenesakturkoglu@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3118-8862>

**Atıf/Citation:** Aktürkoğlu, M. E. (2024). Aydınlanma siyasetinin son Kırım Hanı Şahin Giray'a tesiri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 243-262.  
<https://doi.org/10.53112/tudear.1560889>

## Öz

18. asırda Avrupa'da olgunlaşmaya başlayan Aydınlanma düşüncesi, siyaset alanına da tesir etmiştir. Avrupalı monarklar, Aydınlanma düşüncesinin tesiriyle devlet idaresini, maliyesini ve orduyu tanzim etmişlerdir. Rus İmparatoriçesi II. Katerina da bu düşünce çerçevesinde Rus menfaatleri doğrultusunda çevre ülkelerde hakimiyet kurmaya çalışmıştır. Bu doğrultuda Kırım Hanlığı'nda hakimiyet kurmak için Devlet-i Aliyye ile mücadeleye girişmiştir. II. Katerina, Kaynarca Muahedesi ile Kırım Hanlığı'nı müstakil bir devlet haline getirmesi sonrasında, bölgede Rus hakimiyetini kurmaya çalışmıştır. Kırım Hanlığı'nın bağımsızlığını (serbesiyet) kazanması sonrasında Rus desteğiyle tahta oturan Şahin Giray, Aydınlanma düşüncesine uygun bir siyaset geliştirmeye girişmiştir. Merkezîyetçi bir siyaset belirleyen Şahin Giray, idareden maliyeye toplum kimliğinden düzenli ordu kurmaya kadar birçok alanda ıslahata girişmiş, modernleşme tarihi açısından bir ilki temsil etmiştir. Aydınlanmış bir monarka dönüşen Şahin Giray, kimi Tatar mirzalarının ve ulemasının muhalefetiyle karşılaşmıştır. Şahin Giray'ın Kırım'da, ulemanın vakıf topraklarını (emlakini) ele geçirmesi ve şer'i siyasetin (eğitimin) esaslarına (gayesine) yönelik değişme gitmesi, Osmanlı uleması ile Tatar uleması

\*

Dr., Yalova Üniversitesi.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir. **Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi – **Article Types:** Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 03.10.2024– **Kabul Tarihi/Accepted:** 26.11.2024

arasındaki ilmiye bağınyı zayıflatmaya yönelik bir adımı atmasına neden olmuştur. Kırım Hanlığı ile şer'î bağınyı (yargısal bağı) korumaya çalışan Devlet-i Aliyye; Şahin Giray'ın merkezîyetçi siyasetinin Kırım'da Rus hakimiyetinin sağlanmasına yönelik adımlar olarak değerlendirmesine neden olmuştur. Nitekim Şahin Giray'ın merkezîyetçi siyaseti, Kırım'da şer'î ve örfî siyasi değerlerin birer birer yıkılmasıyla neticelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Siyaset düşüncesi, Aydınlanmış mutlakîyet, Kırım Hanlığı, II. Katerina, Şahin Giray.

## INFLUENCE OF ENLIGHTENMENT POLITICS ON THE LAST CRIMEAN KHAN SAHIN GIRAY

### Abstract

The Enlightenment thought, which began to mature in the 18th century Europe, also had an impact on the political realm. European monarchs, influenced by the Enlightenment, organized their state administration, finances, and military accordingly. Empress Catherine II of Russia also sought to establish dominance in the neighboring countries in line with this Enlightenment thought and in pursuit of Russian interests. In this context, she engaged in a struggle with the Ottoman State to gain control over the Crimean Khanate. Following the Treaty of Küçük Kaynarca, which made the Crimean Khanate an independent state, Catherine II attempted to assert Russian control in the region. Following the independence (serbesiyet) of the Crimean Khanate, Sahin Giray, who ascended to the throne with Russian support, attempted to develop a political strategy aligned with Enlightenment thought. Adopting a centralist policy, Şahin Giray undertook reforms in many areas, from administration to finance and from social identity to the establishment of a regular army, representing a pioneering moment in the history of modernization. As an "enlightened monarch," Sahin Giray faced opposition from certain Tatar nobles and religious scholars. His actions in Crimea, such as seizing the waqf (endowment) lands of the ulema and implementing changes to the fundamental principles (objectives) of Islamic law and education (sharī'a), led to steps that weakened the scholarly ties between the Ottoman ulema and the Tatar ulema. Ottoman State, which sought to maintain its judicial (sharia) ties with the Crimean Khanate, perceived Sahin Giray's centralist policies as steps toward securing Russian dominance in Crimea. Indeed, Sahin Giray's centralist policies resulted in the gradual dismantling of traditional sharia and customary political values in Crimea.

**Keywords:** Political thought, Enlightened absolutism, Crimean Khanate, Catherine II, Sahin Giray.

## Giriş

17. asırda Avrupa'da ortaya çıkan Aydınlanma düşüncesi, bilimsel çalışmalarda önemli bir kırılmaya neden olmuştur. Galileo Galilei'nin (1564-1642) güneş merkezli evren tasavvuru, Nikolas Kopernik'in (1473-1543) güneş merkezli kozmoloji fikri gözlem ve deneye dayalı bir kavrayış aracı olarak mekanik bir yöntem belirlemişlerdir. Ayrıca bu kırılma, Aristoteles'in (MÖ. 384-322) dünya merkezli evren anlayışı ve hiyerarşik bir kozmoloji düşüncesinin, ilahi dinlerin hiyerarşik ve gayeli kâinat tasavvurunun da sonu anlamına gelmiştir. Bu bağlamda doğal olguları (olayların) matematiksel, fiziksel bir deneye ve gözleme dayalı olarak anlamlandırma düşüncesi aynı zamanda beşerî ilimlerin, özellikle siyasetin de konusu olmaya başlayacaktır (Merriman, 2018, s. 329).

17. asırda Avrupalı kimi düşünürlerin âlemin olgusal düzenini deney ve gözlem yoluyla idrak edilebileceği kanaatinin oluşması, insan tabiatının da idrak edilebileceğini düşünmelerine neden olmuştur. Bu doğrultuda gözlemlerini insana ve ardından insanların bir araya gelmesi sonucunda oluşan toplulukların tabii (doğal) haline yöneltmişlerdir. Thomas Hobbes (1588-1679) insanın tabii durumunu; özgürlüklerin kısıtlama olmadan yaşandığı, arzu ve isteklerinin hiçbir engellemeye maruz kalmadığı bir hal olarak ifade eder. Fakat bu durumun insanın çöküşünü hazırlayan sınırsız şiddet ve çatışmayı da beraberinde getirdiğini ekler. Hobbes böylece insana mesuliyet ve özgürlük arasında bir sınır çizer. Böylece insanlar birbirleriyle sözleşme yaparak özgürlüklerinin bir kısmından feragat ederek, doğal yasa neticesinde içinde yaşadıkları devlete itaat etme sözü verirler. Dolayısıyla insanlar sözleşme yoluyla otoriteye bağlanarak, egemenin ruhsat verdiği ölçüde özgür olmaya razı olurlar. İnsanların göstermiş olduğu bu itaat, aynı zamanda siyasal bir mesuliyet alanına girmelerine neden olur (Hobbes, 2007, s. 159).

Thomas Hobbes'un bahsettiği tabii durumun insana sözleşme yoluyla getirdiği yükümlülükler, Aydınlanma filozofları tarafından etraflıca ele alındı. Mesela John Locke (1632-1704) tabii durumda her insanın tabiat yasası karşısında eşit olduğunu yaşama, özgürlük ve mülk edinme hakları temelinde anlaşabileceğini savunur (Locke, 2012, ss. 9-10). Bu durum Avrupa'nın geleneksel temelli feodal yapısına açıkça bir saldırı anlamına geldi. Böylece Aydınlanma filozofları gözleme dayalı toplumun yaşayışını neden-sonuç bağlamında açıklamaya giriştiler. Voltaire (1694-1778), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ve Montesquieu (1689-1755) tabiat yasalarını belirlemeye çalışarak, toplumun adil ve muktedir bir şekilde idare edilmesi için öncelikle devrin mutlak hükümdarlarına siyasi anlamda yön vermeye çalışırlar (Rousseau, 2012, s. 15).

18. asra geldiğinde Avrupa hükümdarları egemenlikleri altındaki toplumları iyi bir şekilde idare edebilmek için Aydınlanma filozoflarının "tabii yasa" fikirlerinden beslenmeyi göz ardı etmediler. Aydınlanma düşünürlerine göre devletin başarısı halkına vereceği özgürlük, eşitlik ve bunun getireceği mutlulukla sağlanabilirdi. Dolayısıyla Avrupa'daki monarşiler idare ettikleri toplumlarda egemenliklerini pekiştirebilmek için bu fikri, siyasetlerinin bir

amacı -bazı zamanlarda da aracı- haline getirmekten çekinmediler. Örnek vermek gerekirse özgürlük gayesi ile toprak serfliği kaldırılınca, bireyin uyruk (vatandaşlık) haline getirilmesi vergi ve askerlik yükümlülüğünü ortaya çıkardı. Aynı durum eşitlik prensibi ile azınlıklara da kısmen uygulandı. Böylece mutlak monarşiler, egemenlikleri altındaki toplumlardan muazzam miktarda vergiler topladılar. Dolan hazinelerle kurdukları kitlesel ordularla, genişleme siyasetini tercih ettiler. Aydınlanmış monarşiler devlet idaresini kolaylaştırmak için ihtisaslaşma üzerinden bürokrasiyi geliştirerek devlet idaresinde merkezileşmeyi her anlamda kullanmaya başladılar. Böylece 18. asırda Avrupa'da aydınlanmış mutlakiyet siyaseti, modern devlet düşüncesine geçişte önemli bir dönemeci temsil etmiştir (Wiesner-Hanks, 2014, ss. 482-484).

### **1. Rus Çarıçesi II. Katerina'nın Aydınlanmış Monark Siyaseti**

Aydınlanma düşüncesinin tabiat yasalarına uygun siyaset önerileri çok geçmeden Avrupa'nın önde gelen monarkları tarafından benimsendi. Toskana Büyük Dükü II. Leopold (1747-1792), Avusturya Arşidüsesi Maria Theresa (1740-1780), İsveç Kralı III. Gustav (1771-1792) ve Prusya Kralı Büyük II. Friedrich (1740-1786) önemli Aydınlanmacı monarklar arasında yer aldı. Çalışmamız açısından öncelikle üzerinde duracağımız kişi Rus İmparatoriçesi II. Katerina (1762-1796) olacaktır. Nitekim II. Katerina Aydınlanma düşüncesinin tesiri ile oluşturduğu siyaseti, çevre memleketlerin idari yapısına da etki edecektir (Davies, 2011, s. 700).

II. Katerina, kocası III. Petro'yu şaibeli bir darbeyle indirip tahta çıktıktan sonra, bütün Rus siyasetinin merkezi aktörü konumuna yükseltmişti. Böylece bu genç Alman prensesi Fransız Aydınlanma felsefesini ülkenin iç idaresinde ve dış politikada bir araç olarak kullanmaya başlamıştır. II. Katerina, devlet idaresinde egemenliğini sağlamlaştırmak için Voltaire ile mektuplaşmalar gerçekleştirmiştir. Voltaire'in idari önerilerini, mutlakiyetçi siyasetini tesis etme gayesiyle takip etmiştir. Sınırlı yetkilerini genişletme adına "aydınlanmış monark" olma düşüncesi II. Katerina'nın tabiatına uygun bir durumdu (Walicki, 2009, s. 29). Böylece Fransız *Ansiklopedi* yazarlarıyla iletişim kurmuş ve onların amaçlarını gerçekleştirmeye söz vermiştir. Ardından *Ansiklopedi*'nin diğer ciltlerinin çıkarılmasında yaşanan maddi sıkıntıları gidermiştir. Bu durum II. Katerina'nın o zamanki Fransız monarşisi ile siyasi alanda yaşadığı çatışma bağlamında değerlendirilebilir (Walicki, 2009, ss. 30-31).

II. Katerina, "aydınlanmış monark" olarak şöhret kazanmak adına giriştiği çabanın önemli bir adımı olarak yasal değişikliklerde bulundu. Montesquieu'nun ve Beccaria'nın (1738-1794) tabiat hukuku düşüncesine uygun yasa kitapları oluşturmaya başladı. Bu yasama faaliyetleri eyalet yönetimlerinin merkezileşmesi, Ruslaştırma eğilimleri ve soyluluğun özgürlüğünün kabulü anlamına geldi. Soylular meclisinin sınırlanmış hakları ve eyalet idaresindeki özerklikleri kabul edildi. Fakat serflerin satılmalarını kısıtlayan eski hükümler kaldırıldı. II. Katerina *Soyluluk Beratı* (1785) ile hizmet soyluluğuna dayalı yeni bir sınıf



oluşturmayı da ihmal etmedi. Dolayısıyla II. Katerina soylulara birtakım özgürlükler vererek soyluların eyaletlerdeki nüfuzunu pekiştirirken, soylulara verdiği imtiyazları otokratik monarşinin tercihine bağlayarak hassas bir merkezileşme adımı atmıştır. II. Katerina anayasal ilişkiyi hizmet soyluluğu ile monark arasındaki sözleşmeden ibaret hale getirmişti (Davies, 2011, s. 701).

II. Katerina, Aydınlanma siyasetini dış politikada Rus çıkarlarına göre belirlemeyi ihmal etmemiştir. 18. asırda Rus yayılcılığının önünde iki büyük hedef bulunmaktadır; batıda Lehistan Krallığı, güneyde ise Devlet-i Aliyye'ye bağlı Kırım Hanlığı. II. Katerina, Lehistan Kralı III. August'un (1696-1763) ölümüyle birlikte Stanislaw Poniatowski'yi (1732-1798) destekleyerek Leh siyasetine müdahale etme imkanına kavuşmuştur. II. Katerina, Lehistan'da Katolik olmayanları (*Dissident*) Katolik olanlarla eşit hakka sahip olma imkanını kazandırmıştır. Böylece Lehistan topraklarındaki Ortodoksları himaye ederek iç savaşın çıkmasına neden oldu. Zayıflayan Lehistan Krallığı; Rusya, Prusya ve Avusturya tarafından paylaşılarak egemenliğine son verildi (Kurat, 1997, s. 287). II. Katerina'nın araç olarak kullandığı Aydınlanma siyaseti, Lehistan'ın ilhak edilmesinde önemli bir vakiadır. Kırım Hanlığı için de aynı siyasetin takip edilmesi, çalışmamızın meselesini oluşturur. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, II. Katerina'nın Aydınlanma siyasetinin, Kırım Hanlığı'nda nasıl inkişaf ettiğini idrak etmek üzerinedir.

### **1.1. 1768-1774 Savaşı'nda II. Katerina'nın Kırım Siyasetine Tesiri**

1768-1774 Osmanlı-Rus Savaşı esnasında II. Katerina, Kırım Hanlığı'nın Devlet-i Aliyye ile olan siyasal bağıni koparmak adına Aydınlanma siyasetini uygulamaya çalıştı. II. Katerina, *serbesiyet* düşüncesi temelinde Tatar serbesiyet siyasetini geliştirdi. Kırım'ı işgale görevlendirilen General Dolgorukov tarihî geçmişe atıfla; Tatarların Cengiz Han'ın soyundan gelmelerinden mütevellit izzetli bir kavim olduğu, dolayısıyla Devlet-i Aliyye'nin köleliğe (tabiiiliği) varan idaresinden kurtulup, bağımsız hareket etmeleri gerektiğini belirtti (Fisher, 1970, s.42; Mustafa Nuri Paşa, 1980, s. 50). II. Katerina'nın serbesiyet söyleminin muhatabı kuşkusuz han ailesi ve Tatar mirzalarıydı. Fakat II. Katerina'nın kendini konumlandığı yer dikkat çekicidir. Kırım Hanlığı'nın geçmişinden gelen muzafferiyeti hatırlatılmış, böylesine bir hanlığın Devlet-i Aliyye'ye tâbi olmasına şaşkınlıkla bakılmıştır. Bu durum Rusya'nın, Kırım Hanlığı'nın müstakil bir devlet olarak siyaset dünyasına girmesinde aracı rolü üstlendiğini gösterir. II. Katerina'nın Kırım Hanlığı'nı bağımsız hale getirme siyasetinde, Aydınlanma düşüncesinin esaslarından faydalandığını görebiliriz.

General Dolgorukov'un serbesiyet önerisi, Şahin Giray (1745-1787) liderliğindeki bazı Kırım mirzaları tarafından kabul edildi. Hatta serbesiyet çağrısını kabul eden kimi mirzalar, ilerleyen Rus ordusuna katılarak işgale direnen Tatarların ikna edilmesine yardımcı oldu. 14 Haziran 1771'de General Dolgorukov, neredeyse boş kalan Orkapı'yı ele geçirip Kırım'ı işgale başladı (Fisher, 1970, sss. 42-43). II. Katerina'nın Aydınlanma siyaseti, sahada meyvelerini veriyordu. Kırım Hanlığı'nın müstakil bir devlet haline getirilme siyaseti, Kırım

mirzalarını ikiye böldü. Böylece savaş, Osmanlı-Rus savaşının dışında Kırım Hanlığı'nın bağımsızlığını isteyenlerle istemeyenler arasında bir çatışmaya da evrildi.

II. Katerina'nın, Kırım Hanlığı'na bağlı bazı Tatar ve Nogaylara ayrı ayrı bağımsızlık önererek Kırım'ın iç siyasetini hiziplere bölmeyi başarması önemli bir kırılmadır (Fisher, 1970, ss. 34-35).<sup>\*</sup> Nitekim bu bölünme, Tatar beyleri arasında Kırım Hanlığı'nın bütünlüğünün sağlanması adına "Kırım" kimliğinin oluşturulması fikrini ortaya çıkarmıştır. Bazı Tatar beyleri, toprağa dayalı askeri ve mali menfaatleri için Devlet-i Aliyye'den ayrı bir siyaset takip etmeyi düşünmüştür. Şahin Giray, Devlet-i Aliyye'ye karşı muhalif hizbin başına geçerek, Kırım'ın siyasi ikbalini II. Katerina'nın sarayında aramıştır. Şahin Giray, Kırım Hanlığı'nın toprak bütünlüğünün korunmasının Devlet-i Aliyye'den bağımsızlık elde edilmesiyle sağlanacağını tüm Tatar beylerine ifade etmiştir. Savaşçı Tatar beyleri ile Nogay beylerinin mali serbestliklerini, Hanlığın siyasi bağımsızlığa kavuşması siyaseti ile birleştirerek önemli bir siyasi aktör haline gelmiştir (Fisher, 1970, s. 40).

Rusya ise Kırım'ın işgali sırasında bölgede tutunabilmek için General Dolgorukov liderliğinde, Kırım'ın serbesiyetini pratik hayata geçirmeye çalıştı. General Dolgorukov, kendisine destek veren mirzaları toplayarak han seçmelerini, seçilen bu hanın tebaasının önünde Osmanlı tabiiyetine geri dönmeyi reddetmesini ve Rus İmparatorluğu ile dostane ilişkiler kurulacağını ilan etmesini istedi. Bu açıklamanın gerçekleşmesinden sonra Rusya'nın Han'a, Kalga ve Nureddin'e büyük miktarlarda maddi destek sağlanacağı belirtildi. Ayrıca buna ek olarak, Han'ın gelirlerinin artırılması için Kefe gibi Sultan'a ait olan şehirlerdeki vergi toplama hakkının devredileceği vaat edildi. Böylece Tatar mirzaları II. Sahib Giray'ı Han olarak seçtiler. Şahin Giray ise kalgay olarak vazife aldı (Fisher, 1970, s.45). Kırım'daki bu idari değişiklik, Kırım Hanlığı'nın Rus İmparatorluğu tarafından bağımsızlığını fiili (de facto) olarak hayata geçirdi. II. Katerina'nın Kırım'da gerçekleştirmeye çalıştığı serbesiyet siyaseti, Devlet-i Aliyye ile yapacağı barış müzakerelerinde önemli bir koz oldu (Necati Efendi, h.1199/19b).<sup>\*</sup>

### 1.2. 1 Kasım 1772 Karasubazar Antlaşması

1772 yılı boyunca Şahin Giray, St. Petersburg ile Bahçesaray arasında gidip gelerek II. Katerina'nın siyaseti ile Kırım siyasetini birbiriyle uyumlu hale getirmeye uğraştı. General Dolgorukov liderliğindeki Rus Ordusu'nun Kırım'ı ele geçirmesi, Kırım'daki siyasi bölünmeyi muhalif hizbin lehine sonuçlandırdı. P.P. Şçerbinin'in de Kırım'da II. Sahib Giray

---

\* II. Katerina, 1770 yılında Bender Kuşatması esnasında Yedisan Nogay beyi Can Mambet Mirza ile Nogayların Tatarlardan bağımsız olacağına dair anlaşmaya vardılar. Bu durum vergi toplayan Tatar mirzalarını, Devlet-i Aliyye'ye bağılıklarının sarsılmasına neden olmuştur.

\* 1768-1774 Osmanlı-Rus Savaşlarında Kırım Seraskeri Silahdar İbrahim Paşa maiyetinde bulunan Necati Efendi, Kırım ve Nogay ahalisinin Devlet-i Aliyye'ye karşı itaatten uzaklaştıklarını ifade eder. Necati Efendi, Kırım ileri gelenlerinin de Rusları Kırım'a saldırıya teşvik etmelerinden ve Kırım Hanı Kaplan Giray'ın Ruslarla anlaşmıştıktan söz eder. Rusların Kırım'a istiklal vaatleri üzerine burada bulunan Osmanlı garnizonunun çok zor şartlar altında mücadele verdiğine değinir.

Han ve mirzalarla yaptığı görüşmeler sonucunda 1 Kasım 1772 tarihinde Karasubazar Antlaşması imzalandı. Bu antlaşmayla Rus İmparatorluğu ile yeni hanlık arasında ittifak ve dostluk kuruldu. Antlaşma iki egemen devlet arasında imzalanan bir mahiyet taşır (Akyol, 2019, s. 57).

Kırım Hanının, tüm Kırım topluluğu tarafından serbestçe seçileceği ve seçilen hanın tüm idari yetkiye sahip olduğu belirtildi. Hanın seçiminde Rusya ve Devlet-i Aliyye'nin müdahale etmemesi esasa bağlandı. Fakat her iki devletin de seçilen handan haberdar edilmesi istendi. Kırım Hanının otoritesi, yalnızca Kırım Yarımadasında sınırlı kalmayarak Nogay, Çerkes ve Kafkasya'daki Abhazlar da dahil edildi. Böylece Kırım Hanlığı'nın egemenlik sınırları belirlenmiş oldu. Rusya, Kırımlıları hiçbir savaşına katılım göstermelerini beklemeyeceğini taahhüt etti. II. Katerina, Kırım Hanlığı'nın varlığını devam ettirmesini gelecekteki varisleri adına söz verdi. Rusya, bu antlaşma neticesinde Devlet-i Aliyye'nin Kırım Hanlığı'na karşı hasmane eylem ihtimaline karşı Yenikale, Kerç ve Kılburun Kalelerinde garnizon bulduracaktı. Ayrıca tarafların esirleri karşılıklı serbest bırakılarak Ruslara Kırım'da ticari imtiyazlar verilecekti. Karasubazar Antlaşması 29 Ocak 1773'te St. Petersburg'ta II. Katerina tarafından imzalanarak kabul edildi (Fisher, 1970, ss. 50-51).

Karasubazar, II. Sahib Giray liderliğinde Kırım Hanlığı'nın Kırım Yarımadası ile Nogay bölgesi üzerindeki hâkimiyetiyle beraber bağımsızlığını, hem Devlet-i Aliyye'ye hem de Rus İmparatorluğu'na bildiren bir metin olmuştur. Özellikle Kırım Hanlığı'nın "*istiklâl-i kadim*"ine vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla Şahin Giray, 1772'de imzalanan antlaşmada bahsi geçen "*istiklâl-i kadim*" ifadesi ile II. Katerina ve Kırım siyasetini birbiriyle örtüştürmeyi başardığını göstermektedir. II. Sahib Giray, Devlet-i Aliyye'den teşrifat beklemeden ve talep etmeden Ruslarla bir antlaşma imzalayarak hanlığının tanınmasını da sağlayarak, Kırım Hanlığı'nı fiili olarak müstakil bir devlet haline getirmiştir (Akyol, 2019, s. 58). Geriye Kırım Hanlığı'nın bağımsızlığını Devlet-i Aliyye'ye kabul ettirmek kalmıştır.

### **1.3. Küçük Kaynarca Muahedesi ve Kırım Hanlığı'nın Serbesiyeti**

21 Temmuz 1774 tarihinde Rus İmparatorluğu ile Devlet-i Aliyye arasındaki savaş sonlandıran Küçük Kaynarca Muahedesi imzalandı. Bu antlaşmayla 18. asırda Devlet-i Aliyye için en ağır toprak kayıpları yaşandı. Muahedenin en ağır yönü ise Kırım Hanlığı'nın bağımsız hale gelmesi nedeniyle Devlet-i Aliyye'nin Karadeniz üzerindeki siyasi ve ticari egemenliğinin inkırazdır. Muahedenin bir diğer ağır neticesi ise milleti ekseriyetle Müslüman olan Kırım Yarımadasının Devlet-i Aliyye'nin himayesinden çıkmasıdır. Dolayısıyla ahalisi Müslüman olan bir bölgenin kaybı, Devlet-i Aliyye'nin siyasi egemenliğinin temelini oluşturan Müslümanların koruyucusu iddiasına büyük bir darbe vurdu.

Kaynarca Muahedesi'nin, Kırım Hanlığı'nın istiklaline neden olan üçüncü maddesine odaklanırsak, serbesiyet düşüncesinin zeminini idrak edebiliriz. Kırım, Bucak, Kuban ve Yedisan bölgesi, Kırım Hanlığı'nın egemenlik alanları olarak belirlenip, serbest ve müstakil

bir devlet haline getirildi. Ayrıca Kırım Hanlığı'nın hiçbir yabancı devlete tâbi olunmayacağı deklare edildi. Tatar mirzalarının (*Tavâif-i Tatar*) tüm siyasi ve mali hakları korunup, Cengiz soyundan gelen kişiyi han seçme salahiyeti tanındı. Diğer taraftan bu seçme imtiyazı *atîk-i kânun* üzere hiçbir devletin dışarıdan müdahale edemeyeceği vurgulandı (Ahmet Cevdet Paşa, 2018, s. 313). *Atîk-i kânun*'a yapılan bu vurgu, Kırım Hanlığı'nın Devlet-i Aliyye'ye bağlı olmadığı devre işaret etmektedir. Böylece serbesiyet siyasetinin meşruiyeti, tarihsel bir zemin ile sağlanmıştır.

Kırım Hanlığı'nın siyasi anlamdaki serbestliği/bağımsızlığı, Tatar mirza sınıfı idaresinde ihya edilirken, meselenin dini meşruiyetinin zemini de belirlendi. Kırım Hanlığı, Allah'tan başka kimseye tâbi' olmama esası üzere, mezhepleri (Ehl-i Sünnet) ehl-i İslam'dan mütevellit; Osmanlı padişahının bütün Müslümanların imamı/halifesi mevkiinden şer'at-ı İslamiyye'nin (yargı hukuku) Kırım'da tatbikinde yetkili kılındı. Bu durum ilk defa Kırım Hanlığı'nda şer'î düşünceden beslenen siyaset ile yargının birbirinden ayrılması anlamına geldi. Dolayısıyla şer'î düşüncenin pratik siyaseti kuşatan iddiası inkıza uğrayıp, sadece toplum yaşayışını düzenleyen medeni hukuka indirgenmesi dikkat çekicidir. Şer'î hükümlerin pratik siyasetin bütününe tesir eden yönleri ise, Kırım Hanlığı'nın bağımsızlığını muhafaza edebilme lehine daraltıldı. Böylece Osmanlı padişahının yargı erkinin en tepesinde olmasından ileri gelen vazifesi gereği, Kırım Hanı'nı görevden alma yetkisi de elinden alındı (Ahmet Cevdet Paşa, 2018, s. 314).

Meseleyi Devlet-i Aliyye açısından değerlendirecek olursak; Osmanlı ricali, Kırım'da güçlü bir yargısal bağı (Tatar uleması) muhafaza etmeye çalıştı. Bu yargısal bağ, Kırım Hanının meşruiyetini sağladığı gibi, onun tatbik edebileceği siyasetin sınırlarını da belirleyebiliyordu. Dolayısıyla bu bağ ileriki zamanlarda ortaya çıkabilecek şer'î itirazlarda, Devlet-i Aliyye'nin bölgeye hilafet statüsü ile müdahale imkanını da veriyordu. Diğer bir önemli nokta ise Osmanlı ricalinin, II. Katerina siyasetine biçim veren tabii yasa fikrine karşı ortaya koyduğu maharetli reflektir. Yukarıda bahsedildiği gibi Aydınlanma düşüncesinin ürünü olan tabiat yasası toplumu niceliksel bir varlık anlayışıyla tanımlar. Dolayısıyla dinler, siyasetin gayesi değil bir nevi vasıtası konumundadır. Bu bağlamda II. Katerina'nın Kırım serbesiyetini istemesindeki fikri temel de burada yatar (Aktürkoğlu, 2022, s. 128). Siyasi açıdan çoğunluğu Müslüman bir memlekette Rus hakimiyeti ancak bu açıdan mümkün olabilir. Osmanlı ricalinin tabiat yasasına refleksi ise; Kırım toplumunun Müslüman olması hasebiyle dini bağlılıklarının halifeye ait olduğunu siyasi bir hak olarak sunmuş olmalarıdır. Böylece Osmanlı ricali, şer'î hukukun siyasal bir anlam taşıdığını, uluslararası antlaşmalara ekleyerek ilk defa kabul ettirir. Zaten bu durum Osmanlı ricalinin, hilafet müessesini siyasetin bir aracı görmesinden çok siyasetin gayesi konumundan baktığını gösterir.

## **2. Tatar Uleması'nın Serbesiyet Düşüncesine İtirazı ve IV. Devlet Giray**

Osmanlı ricalinin beklediği yargısal itiraz, Kırım uleması tarafından seslendirilir. Kırım uleması, II. Katerina tarafından Kırım Hanlığı'na verilen serbesiyet teklifine daha 1771'de

Karasubazar Antlaşmaları görüşmelerinde karşı çıkmışlardı. Bu durum serbesiyet isteyen Tatar ve Nogay mirzaları ile ulema arasında siyasi bir ayrışmayı ortaya çıkarmıştı. 1774'te Küçük Kaynarca Muahedesinde Kırım'ın serbesiyetinin tasdik edilmesi, Kırım ulemasının İstanbul'a heyet göndererek eyleme geçmelerine neden olmuştu. Kırım'ın serbest bir devlet olmamasını şu şekilde İstanbul'a belirtmişlerdi; *"...Tevâif-i Tatarın devleteyn beyninde serbest kalmaları Moskov keferesinin matlubu iken tevâif-i mezkurenin serbest olmaları meşru olmadığından..."* (BOA, A.DVN.KRM, 1/19). Sultan I. Abdülhamid'e sunulan bu gibi arzlar ile, Kırım Hanlarının eskisi gibi Devlet-i Aliyye tarafından tayin edilmesini istediler. Reisülküttap İsmail Raif Efendi, Kaynarca Muahedesinin 3. maddesinde yer alan ehl-i İslam'a tabiyeti zemininde General Romyantsev'e (1725-1796) bir takrir yazmıştır. Vaziyete göre Kırım ulemasının bu talebinin nedenini Kırımlıların *"teba'iyet-i dîniyyeleri ta'ayyün etmek"* ve *"ta'addü-i halifeteyn kaziyisini ahâli-i kabâile işâ'at ve umûr-ı dîniyyelerine fesâd tatarrukunu beyân ile kavm-i mezkûru îkâz ve irşâd ve bu hutûb-ı lâzîmü'l ihtimâmı şer'e tatbik"* etmek olarak bildirmişti (BOA, A.DVN.KRM, 1/19). Rusya tarafından gelen cevapta Devlet-i Aliyye'nin Kırım'dan gelen bu talepleri gerçekleştirmesinin bir mahsurunun olmayacağı ifade edilmiştir (Akyol, 2019, ss. 66-67).<sup>\*</sup> Görüldüğü üzere Osmanlı ricali, şer'î hukukun icrasını, siyasi bir hak olarak talep ettirmiştir.

Kırım ahalisi, Kaynarca Muahedesinin 3. maddesinin imtiyaz verdiği imkân ile Sahib Giray'ı Han olarak belirledi. Birkaç ay sonra sabık Han IV. Devlet Giray'ın Kırım'a geçmesi sonrasında Kırım ahalisi zaten rahatsızlığı olan Sahib Giray'ı hanlıktan azletti. IV. Devlet Giray'ın han olarak seçilmesi sonrasında Kırım'daki sorunlar büsbütün arttı. Nitekim IV. Devlet Giray Kırım Hanlığı'nın serbesiyetinin, düzenin sağlanması için kaldırılmasını Devlet-i Aliyye'den talep etmiştir. Devlet-i Aliyye ise bu talebi şu şekilde reddetmiştir;

*"...Tatar kavmi ve Kırım halkı mülâhaza-i fevâ'id-i amîme ile fî-bâdii'l-emr serbestiyete kâil ve devleteyn muhârebe üzere iken miyânelerinde nihânî te'âtî-i senedât ile alâ-zu'mihim def'-i gavâil etmişler idi. Giderek sûret-i serbestiyet mizâclarına muvafık ve me'mûl ve ümniyelerine mutâbık gelmeyüp feshini istid'â ve Devlet-i Aliyye'yi müceddeden envâ-i tekellüfât ve meşâkka mübtelâ edecekleri hüveydâ olduğundan..."* (Ahmed Vâsif Efendi, 2014, s. 36).

Devlet-i Aliyye'nin Kırım'daki talebi reddetmesinde Rus İmparatorluğu'nun etkisi büyüktür. Fakat Osmanlı ricali vaziyeti yine II. Katerina'nın aydınlanma siyaseti zemininde ifade etti. Tatarların kendi mizaçlarında serbesiyet fikrinin bir tesir uyandırmadığını II. Katerina'ya hatırlattı. II. Katerina, Kırım'da yaşanan bu istikrarsızlığı çözüm üreten bir sıfat ile karıştı ve Kırım ahalisinin rıza göstermemesine rağmen, Kırım'a daha iyi hizmet edecek düşüncesiyle Şahin Giray'ı han olarak tahta oturttu (BOA, C..MTZ., 3-147, (H. 29.09.1191);

<sup>\*</sup> Osmanlı ricali, benimsemediği hâna rağmen şer'î hukukun sınırlarından çıkmadı. II. Sahib Giray'a nişân-ı hümayun hazırlayıp, mirza heyeti ile birlikte Kırım'a gönderdi.

Halim Giray, 2019, s. 172). Dolayısıyla II. Katerina, Rus menfaatlerini önceleyen otokrat bir siyaseti güttüğü açığa çıktı.

### 3. Şahin Giray'ın Aydınlanmış Monark Siyasetinin Tatbiki

Kırım Hanlığı içinde gelişen iç ihtilaf Rus İmparatorluğu ile Devlet-i Aliyye'yi sürekli karşı karşıya getirdi. Kırım'daki siyasetin açmaz hale geldiği bir dönemde IV. Devlet Giray'ın İstanbul'a gitmesi sonrasında, 21 Nisan 1777 yılında Rus hizbinin başı olan Şahin Giray, Kırım siyasetinin merkezine yerleşti (BOA, A.İDVNSNMH.d., 9.107, (H.18.08.1193), s. 11a). Şahin Giray'ın gençliğine dair çeşitli görüşler mevcuttur. Babasının vefatı sonrası annesiyle bir süre Selanik'te ikamet eden Şahin Giray'ın, Venedik'e gidip batılı tarzda eğitim aldığı, İtalyanca ve Grekçe öğrenip hayat tarzı anlamında Avrupalı alışkanlıklar edindiği yazılır. Hatta Şahin Giray, 1771'de St. Petersburg'a ziyaretinde II. Katerina'nın dikkatini bu vasıfları sayesinde çekmeyi başardığı belirtilir (BOA, AE.SABH.I., 9-859, (H. 10.07.1203); Akyol, 2019, s. 76; Giray, 2019, s. 173).\*

Şahin Giray'ın takip edeceği merkezi siyasetin önünde idaresini sınırlayıcı, şer'î ve örfî teamüller durmaktadır. En büyük zorluklardan birisi ise Kırım Han'ın ordu toplayabilmek için Tatar mirzaları ile Nogay beylerinin rızasına bağlı kalmasıdır. Bu vaziyet, Kırım hanının merkezi otoritesini zayıflatan önemli bir siyasi istikrarsızlık nedenidir. Diğer taraftan Tatar mirzaları ile Kırım ulemasının desteğinin sağlanması için Devlet-i Aliyye'nin mali desteğine duyulan ihtiyaç, *Hanlığın* mali yönden de bağımlılığını gösterir. Şahin Giray, Kırım Hanlığı'nı müstakil bir devlet haline getirmek için, hanın merkezi otoritesini güçlendirilmeye yöneldi. Dolayısıyla, II. Katerina'nın Rusya'da iktidarını sağlamlaştıran *aydınlanmış monark* siyasetini benimseyerek, idarî, hukukî, malî ve askerî islahatlara girişti.

Şahin Giray öncelikle Hanlığın gücünü artırmak için, geleneksel olarak han olan kişinin varis tayin etme yükümlülüğünü ötelede veya kaçındı. Nitekim Kırım'da yaşanan siyasi istikrarsızlık, Şahin Giray'ın otoritesini güçlendirmesi için uygun bir zaman da verdi. Ayrıca hanlığın tasdiklenmesinde hanın kalıtsal veraseti, Şahin Giray'ı Kırım siyasetinin tam merkezine oturtması açısından bir ilki temsil etti. Rumyantsev, II. Katerina'dan aldığı emir doğrultusunda Şahin Giray'ın, Kırım'da siyasi merkezleşmeyi sağlamasına izin vermesi dikkat çekicidir. II. Katerina, siyasi açıdan parçalı olan Kırım siyasi gücünün, Şahin Giray liderliğinde toparlanmasını istedi. Böylece Şahin Giray, merkezi otoritesini kurmak için Tatar mirzalarının gücünü kırmaya yöneldi. Hanlık divanını kendisini destekleyen Şirin ve Mansur beylerini mirza atayarak, idari yapıyı tümüyle ele geçirdi (Fisher, 1970, ss. 83-84; Akyol, 2019, s. 77).

---

\* Halim Giray, Şahin Giray'ın gençliği ile ilgili çok kısa bilgi verir. Avrupa'da eğitim gördüğünden bahsetmez. Batılı alışkanlıklarını St. Petersburg'da ki sefahat zamanına hamleder.

Şahin Giray, kendisine miras kalan geleneksel taşra idaresini muhafaza etti. Eyaletleri *kaimakamlık*\* (kaymakamlık) olarak adlandırmayı tercih etti. Yönetimin merkezi Bahçesaray'daki eski kraliyet sarayından hoşlanmayan Şahin Giray, şehrin hemen kuzeyindeki bir dağın tepesinde, kolayca savunulabilecek bir mevkiye yeni bir saray inşa etti. Rus otokrasisini yansıtan St. Petersburg'daki *Tsarskoye Selo Sarayı*'ndan çok etkilenmişti. Böylece Şahin Giray yönetimini otokratik siyasetini müşahhaslaştıran Bahçesaray'daki yeni sarayda yürütmeyi düşündü (Fisher, 1970, s. 86).

### 3.1. Kimlik Siyaseti

Kaynarca Muahedesi'nden sonra Kırım'ın demografik yapısında önemli değişiklikler meydana geldi. 1775 yılında, Aleksey Orlov Ege Denizi'nde vuku bulan savaştan sonra Kırım'a dönüşünde, Devlet-i Aliyye'ye karşı donanmasına katılan çok sayıda Balkan gayrimüslimini beraberinde getirdi. II. Katerina bu gayrimüslimleri (çoğunlukla Rumlar) Kırım'daki yeni Rus kaleleri Kerç ve Yenikale'ye yerleştirdi. Ayrıca Rus kalelerine yerleşmeleri için geniş imtiyazlar verilen bu gayrimüslimler, Rus vatandaşı yapılarak hukuki bir himayeye kavuştular (Fisher, 1970, s. 90). II. Katerina, Kırım topraklarında demografik yapıyı yavaş yavaş kendi lehine değiştirmeye başladı (Yılmaz, 2009, ss. 237-268). Şahin Giray ise Kırım'da ikamet eden gayrimüslimlere veya Kırım'a yerleştiren Rumlara karşı tolerans siyasetini izledi. Gayrimüslimlere vergi eşitliğinin sağlanması mali açıdan Müslümanlarla eşit bir statüye yükselmelerine neden oldu. Ayrıca Şahin Giray gayrimüslimleri orduda vazife vermek suretiyle iktidarını destekleyecek taraftarlar toplamaya çalıştı. Hatta daha da ileriye giderek savaş esirlerini Rusya'ya tazminatsız teslim etmesi, ulemanın topraklarını müsadere etmesine rağmen manastır topraklarına el koymaması Rusya'nın desteğini kazanmaya yönelik adımlardı (Fisher, 1970, s. 89).

Şahin Giray'ın önündeki bir diğer mesele ise ulema müessesesinin tanzimidir. Devlet-i Aliyye ile sıkı bağları olan ulemanın otoritesini kırmak için kendi siyasetini destekleyen müftü ve kadıları vazifelendirdi. Şahin Giray, Kırım Hanlığı'nın müstakil bir devlet olarak hareket etmesi için merkezi siyasetinin önündeki şer'î engeli kaldırdı (Akyol, 2019, s.79). Şahin Giray'ın tatbik ettiği merkezi siyaset; örfi- şer'î siyaset ahenginin bozulmasının nedeni olarak görebilir. Şahin Giray, her ne kadar merkezi siyasetinin temelini örfi geleneklerle (Cengiz mirası) meşrulaştırmış olsa da gaye edindiği siyaset "aydınlanmış monark" düşüncesine daha uygun düşer. Dolayısıyla Şahin Giray'ın, kendi liderliğinde modern bir devletin temellerini atamaya çalıştığı söylenebilir. Nitekim müslim-gayrimüslim eşitliği üzerinden kurmaya çalıştığı Kırım kimliği, Şahin Giray'ın merkeziyetçi bir devlet kurma noktasında ne kadar cüretkâr hareket ettiğini gösterir.

---

\* Osmanlı devrinde Kaimakam hükümdarın vekili konumundadır. Bey'e göre daha bağımlı ve aynı zamanda sınırlı bir vazifeyi temsil eder. Bkz. Şemseddin Sami, *Kamus-u Türkî*, Çağrı Yayınları, s.1046. Şahin Giray, idarede kaimakam kelimesini tercih etmesi kendisine bağımlı bir bürokrasiyi oluşturmaya çalıştığına göstergelerindendir.

Şahin Giray'ın müslim-gayrimüslim eşitliği zemininden kurmaya çalıştığı toplum kimliği, kimi Tatar mirzaları ve Müslümanlar tarafından büyük bir infiale neden oldu. Bu doğrultuda Şahin Giray'ın siyasetine destek veren gayrimüslimlere saldırılar gerçekleşti (Çolak & Paşaoğlu, 2023, ss. 301-324). Şahin Giray'ın Kırım kimliği siyaseti, toplumu bütünleştirmede gibi daha da bölünmelere yol açtı. Böylece Kırım'da istikrarlı bir idare kurulamayacağı düşüncesi iyice pekişti.

### 3.2. Merkezi Maliye Siyaseti

Şahin Giray'ın, Kırım Hanlığı'nı müstakil bir devlete dönüştürmek için gaye edindiği merkezîyetçi siyasetinin en önemli ayaklarından birisi toprak ve vergi sistemini yeniden düzenlenmesi oldu. Toprak ıslahatına yönelik ilk girişimi ise, ulema sınıfının kontrolü altındaki vakıf topraklarına el koyarak, bunları işleyen köylülere vermek oldu. Kırım'da 1.400'den fazla cami olduğu ve her birinin masrafını karşılayacak araziler düşünüldüğünde ulemanın tasarrufunda olan arazilerin azımsanamayacak düzeyde olduğu görülür. Dolayısıyla Tatar ulemasının ve Müslüman nüfusun Şahin Giray'ın merkezîyetçi siyasetine şiddetli eleştirisinin nedeni anlaşılabilir. Şahin Giray gelir toplamak için daha önce Devlet-i Aliyye tarafından kontrol edilen Kefe, Sudak ve Mangup kadılıklarının topraklarını, Kefe Kaymakamlığı'nı oluşturarak devlete tahsis etmiştir (Fisher, 1970, s. 88).

Şahin Giray'ın, arazileri onu işleyen köylülere tahsis etmesi sonrasında vergi sisteminde de önemli bir değişikliğe gitmiştir. Tüm Kırımlılara eşit olarak uygulanacak kademeli bir vergi düzeni koydu. Vergi düzeninde müslim-gayrimüslim eşitliğinin sağlanması, *Hanlığın* geleneksel şer'î esasları takip etmeyeceğinin en belirgin örneği olarak görülebilir. Dolayısıyla Şahin Giray, dini ve örfi değerlerden ayrı bir Kırım kimliği oluşturmaya çalıştı. Bu doğrultuda vergiyi bizzat kendisinin toplamayı düşünmesi, Tatar mirzalarının mali gücünü de kırmaya çalıştığını gösterir. Hatta kendisine muhalefet eden kimi Tatar mirzalarının topraklarını müsadere etmekten de çekinmedi (BOA, C..MTZ., 4-164, (H. 29.04.1234). Şahin Giray'ın geleneksel toplum yapısını değiştiren bu adımları, yarımada en çok gayrimüslimleri memnun etti. Hristiyanlar ve Karaimler yeni vergi düzenini (herkesin gelirin'e göre vergi usulü) sevinçle karşıladı (Akhiezer, 2023, ss. 656-676). Nitekim bu mali düzenin, gayrimüslimleri Müslümanlarla eşit bir statüye yerleştirmesi geleneksel toplum yapısını derinden sarstı.

Şahin Giray'ın yeni mali düzeni, Kırım Hanlığı'nda sivil bir bürokrasinin yeterince gelişmemesinden dolayı amacına uygun ilerlemedi. Şahin Giray, iltizam sistemini kullanarak bazı toprak gelirlerini Hristiyan tüccarlara sattı. Fakat bu durum Kırım maliyesini düzeltmeye yetmedi. Rusya'dan borç alınarak memur maaşları ödenmeye çalışıldı ve bazı gelirler teminat olarak gösterildi. Şahin Giray güçlü bir bürokrasi ve düzenli bir ordu kurmak için Rusya'ya mali yönden bağımlı olmaya başladı. Bu sebepten mevcut durumu düzeltmek ve egemenlik alanını genişletmek için Balta, Bucak ve Yedisan Nogaylarını vergiye tâbi tutmak istediye de Rusya karşı çıktı. Böylece Şahin Giray'ın Kırım'ı merkezi



bir devlete dönüştürme gayesi, takip ettiği *aydınlanmış monark* siyasetini istikrarsız bir söyleme dönüştürdü (BOA, AE., SABH.I., 10-881, (H. 10.07.1203); Fisher, 1970, s. 89).

### 3.3. Merkezi Ordu Siyaseti

Şahin Giray'ın tatbikine giriştiği ikinci büyük islahat, Kırım askeri kurumunun tamamen merkezileşmesiydi. "Beşliler" olarak isimlendirilen askerî islahatı yeni kuracağı ordunun bir nevi temelini oluşturdu. Bu ordu sadece Kırım Hanına yani kendisine bağlı düzenli bir ordu ve hassa alayı kurma niyetini de gösterir. Aslında hassa ordusu, Kırım'a yabancı bir konu değildi, Cengiz geleneklerinde de yer almaktaydı. Fakat Şahin Giray, eski dönemde ordusuna asker sağlamak için tamamen mirzaların iyi niyetine bağlıydı ve kendi kişisel muhafızları bile Osmanlı yeniçerilerinden oluşuyordu. Ayrıca bu yeniçerilerin komutanı Kefe'deki ordu ağasıydı. Emirleri Bahçesaray'dan değil İstanbul'dan alıyordu. Bu vaziyet Şahin Giray'ın tahttan indirilmesi için muhtemel bir tehdit oluşturabilirdi. Şahin Giray ilk olarak 1.000 nefer beşli ve 2.000 nefer sekban da dâhil olmak üzere 20.000 kişilik bir ordu kurmayı hedefledi (Akyol, 2019, s. 79).

Şahin Giray'ın otokratik bir idare kurabilmesi için, devletin Tatar mirzalarının kararlarına tâbi olmayan düzenli bir orduya ihtiyacı vardı. Bu gaye doğrultusunda 800 beyin yardımıyla birkaç bin Kırımlı genci askere çağırırdı. Ardından her beş evden bir genci askere kaydettirdi. Şahin Giray'ın bu çağırısının şaşırtıcı bir diğer yönü ise; düzenli birliklere Müslümanların yanında gayrimüslimleri de dahil etmesidir. Dolayısıyla kitlesel bir ordu kurmaya başlayan Şahin Giray, Kırım kimliği üzerinden geleneksel toplum anlayışından modern bir toplum anlayışına yönelişin önemli bir adımını attı (Şakul, 2014, ss. 655-662; Fisher, 1970, s. 87).\*

### 3.4. Aynalıkavak Tenkihnamesi ve Kırım'ın İlhakı

Şahin Giray'ın Kırım Hanlığı'nda gerçekleştirmeye çalıştığı merkezîyetçilik çok geçmeden büyük bir isyana neden oldu. İsyana bazı Tatar mirzaları ve ulema da katılarak Şahin Giray'ı yenilgiye uğrattı. II. Katerina da, Şahin Giray'ı desteklemek ve isyanı bastırmasında yardımcı olmak için ordu gönderdi. Dolayısıyla Rus ordusunun Kırım'a girmesi de Devlet-i Aliyye'nin tepki göstermesine neden oldu. Yeni bir savaşın engellenmesi için Rus İmparatorluğu ile Devlet-i Aliyye arasında 21 Mart 1779'da Aynalıkavak Tenkihnamesi imzalandı. Anlaşma, Kaynarca Muahedesi'ndeki muğlak maddelerin açıklığa kavuşturulması için yapıldı. II. Katerina, anlaşmada Şahin Giray'ın han olarak Devlet-i Aliyye tarafından tasdik edilmesini sağlarken, Osmanlı ricali ise Osmanlı padişahının Müslümanların halifesi sıfatına atfen Kırım Hanın şer'î kaideye itaatini teyit etti. Rus ordusunun üç ay içerisinde Kırım topraklarından ayrılması ise taraflarca tasdik edildi (Kuzucu, 2013, ss. 57-58).

---

\* Şakul, Osmanlı ricalinin Şahin Giray'ın ordu islahatlarını şiddetle karşı çıkmasını sadece siyasi açıdan değerlendirir. Halbuki mesele hem siyasi hem de farklı ontolojik anlayışından doğan farklı siyaset düşüncesini takip etmesidir.

Şahin Giray, Aynalıkavak Antlaşması'ndan memnun olmadı. Çünkü anlaşma, Şahin Giray'ı Osmanlı padişahına dini açıdan tâbi bir konuma soktu. Bu durum Şahin Giray'a, Kırım Hanlığı'nda gerçekleştirmek istediği merkeziyetçi siyasetinin, şer'î meşruiyetini kaybettirdi. Diğer taraftan Bug ve Dinyeper nehirleri arasındaki arazilerin Devlet-i Aliyye'ye verilmesi, Şahin Giray'ın ihtiyacı olan nüfusun büyük bir kısmını yitirmesine neden oldu. Bu bölgelerde yaşayan Tatar, Abhaza ve Çerkeslerin Osmanlı himayesini kabul etmesi, Şahin Giray'ın kurmaya çalıştığı Kırım kimliğinin de iflası anlamına geldi. Ancak yine de elinde kalanlarla merkeziyetçi siyasetine kaldığı yerden devam etti. 1781 yılında bu sefer Yedisan ve Cambuluk Nogayları isyan bayrağını çekti. Bahadır Giray liderliğinde Kuban ve Taman Tatar ve Nogayları, Şahin Giray'ın kuvvetlerini yenerek Kefe ve Kırım'ı 1782 yılında zapt etti. Bahadır Giray'ın han seçilmesi Devlet-i Aliyye tarafından olumlu karşılanırken, II. Katerina buna şiddetle karşı çıktı. General Potemkin'i (1739-1791) görevlendirerek, Şahin Giray'ı desteklemesini emretti. General Potemkin ordusu ile birlikte 1783 yılında Kırım'ı, Kefe, Taman ve Kuban bölgesini büyük katliamlarla ele geçirdi. 21 Temmuz 1782'te Kırım ulema ve mirzalarını toplayan Potemkin, -Kırım Hanlığı'na serbesiyet verilen yerde- Karasubazar'da Rusya'nın Kırım'ı ilhakını ilan etti (Kuzucu, 2013, ss. 60-64). Şahin Giray'ın merkeziyetçi siyaseti, Rus menfaatlerine böylece feda edilmiş oldu. Şahin Giray, bir süre Rusya'da ikamet etse de ardından Osmanlı topraklarına iltica etti. Osmanlı ricali, Kırım'ın Rusya tarafından ilhak edilmesine neden olduğu için Şahin Giray'ı 1787'de Rodos'ta idam etmiştir (Emecen, 1984, ss. 315-346).

## Sonuç

Şahin Giray, Kırım Hanlığı'nın müstakil bir devlet haline gelmesi için önemli adımlar atmıştır. İdari teşkilattan maliyeye, ordu islahatından kimlik siyasetine kadar çeşitli konularda değişikliğe gitmiştir. Kırım Hanlığı'nın dayandığı askeri aristokratik yapısını mutlak han liderliğinde bürokratik bir devlete dönüştürmeye çalışmıştır. Şahin Giray, her ne kadar bu gayesinde başarılı olamamışsa da, Aydınlanma düşüncesinin tesiriyle merkeziyetçi bir devletin ihyasına yönelik siyaseti, Müslüman dünyasında bir ilki temsil etmektedir. Eğer isyanlar hariç tutulursa Şahin Giray'ın Kırım Hanlığı'nı idare ettiği yıllar 1777 ile 1783 arasındaydı. Hanlık içinde giriştiği merkeziyetçi siyaseti düşünülürken, Nizam-ı Cedid Dönemi'nden bile öncedir. Dolayısıyla modernleşme tarihi açısından bakacak olursak Şahin Giray'ın islahatları önemlidir.

Şahin Giray'ın Kırım Hanlığı'nı müstakil bir devlet haline getirme siyasetini iki yönden ele almak gerekir. Birincisi Şahin Giray, Kırım Hanlığı'nı bağımsız bir devlete dönüştürmek için II. Katerina'nın siyaset düşüncesinden istifade etmiştir. II. Katerine Aydınlanma düşüncesini Rus siyasetine uygulayan Avrupa'nın önemli bir aydın monarkıydı. Dolayısıyla Şahin Giray, Aydınlanma düşüncesinin; özgürlük, mülkiyet, eşitlik ve uyruk (vatandaşlık) tekliflerini dikkate almıştır. Avrupa'da ki monarkların yaptığı gibi Şahin Giray da mutlak iktidarını sağlamak için bu önerileri Kırım Hanlığı'nda uygulamaya çalışmıştır. Fakat

geleneksel Kırım toplumunun dayandığı şer'î ve örfi siyaset anlayışı, Şahin Giray'ın gerçekleştirmek istediği islahatlara ontolojik bağlamda yabancıdır.

Şahin Giray'ın siyasetinin ikinci yönü ise, gaye edindiği aydınlanma düşüncesinin pratik tezahürleridir. Serbestlik gayesi doğrultusunda Devlet-i Aliyye ile bağlarını koparmıştır. Mülkiyet mevzusunda ise toprakları köylülere dağıtarak Tatar beylerinin ve ulemanın tepkisini çekmiştir. Eşitlik gayesi ile müslim-gayrimüslim eşitliğini sağlayarak şer'î ve örfi esaslara dayalı toplumun çökmesine neden olmuştur. Kırım kimliği üzerinden yeni bir kimlik şemsiyesi oluşturmaya çalışan Şahin Giray, Tatar ve Nogay isyanları ile asabî bir tepkiyle karşılaşmıştır. Dolayısıyla Şahin Giray'ın Kırım Hanlığı'nı aydınlanmış monark siyaseti ile müstakil bir devlet haline getirme gayesi, Kırım'ın Ruslar tarafından ilhak edilmesiyle neticelenmiştir.

### Kaynakça

- Ahmed Vâsıf Efendi, (2014). *Mehâsinü'l-âsâr ve hakâikü'l-ahbâr 1774-1779 (H. 1188-1193)*. (Haz., Mücteba İlgürel). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ahmet Cevdet Paşa, (2018). *Tarih-i Cevdet II*. (Haz. Şevki Nezih Aykut). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Akhiezer, G. (2023). The Crimean Khan Şahin Giray (1777–1783): The first modernizer of the Islamic world and his image in imperial and minority perspectives. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 66(5-6), 656-676.
- Aktürkoğlu, M. E. (2022). *Nizam-ı Cedid'ten Tanzimat'a osmanlı zihniyet yapısının çözümlenmesi bağlamında batı'nın siyaset bilimi kavramlarının (özgürlük, eşitlik, vatan ve millet) dönüşümü*. [Doktora Tezi]. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, U. (2019). *Müstakil Kırım Hanlığı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BOA, A.{DVNSNMH.d., 9.107, (H.18.08.1193), s.11a.
- BOA, A.DVN.KRM, 1/19.
- BOA, AE., SABH.I., 10-881, (H. 10.07.1203).
- BOA, AE.SABH.I., 9-859, (H. 10.07.1203).
- BOA, C..MTZ., 3-147, (H. 29.09.1191).
- BOA, C..MTZ., 4-164, (H. 29.04.1234).
- Çolak, D. & Paşaoğlu, D. D. (2023). Şahin Giray dönemi'ndeki isyanlarda kendi anlatımlarıyla karaylar (1777-1783) 'Öfke dininceye dek tekrar saklanmalıyız. *Selçuk Türkiyat*, (58), 301-324.

- Davies, N. (2011). *Avrupa tarihi*. (Çev., Mehmet Ali Kılıçbay). Ankara: İmge Yayınları.
- Emecen, F. M. (1984). Son Kırım Hânı Şahin Giray'ın idamı mes'elesi ve buna dâir vesikalar. *Tarih Dergisi*, 34, 315-346.
- Fisher, A. W. (1970). *The Russian annexation of crimea 1772-1783*. Cambridge: Cambridge at the University Press.
- Giray H. (2019). *Gülbün-i Hânân*. (Haz., İbrahim Gültekin). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Hobbes, T. (2007). *Leviathan*. (Çev., Semih Lim) İstanbul: Kazım Taşkent Serisi Yapı Kredi Yayınları.
- Kurat, A. N. (1997). *Başlangıcından 1917'ye kadar Rusya tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kuzucu, S. (2013). *Kırım Hanlığı ve Osmanlı-Rus savaşları*. İstanbul: Selenge Yayınları.
- Locke, J. (2012). *Yönetim üzerine ikinci inceleme*. (Çev., Fahri Bakırcı). Ankara: Ebabel Yayınları.
- Merriman, J. (2018). *Modern Avrupa tarihi*. (Çev., Şükrü Alpogut). İstanbul: Say Yayınları.
- Mustafa Nuri Paşa, (1980). *Netaci'ül-vukuat 1*. (Haz., Neşet Çağatay). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Necati Efendi, (h.1199). *Kırım/Rusya sefâretnamesi*. İstanbul: Millet Kütüphanesi, Ali Emiri, nr.831.
- Rousseau, J. J. (2012). *Toplum sözleşmesi*. (Çev., Vedat Günyol). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Şakul, K. (2014). Ottoman perceptions of the military reforms of Tipu Sultan and Şahin Giray. *New Trends in Ottoman Studies, Papers presented at the 20th CIÉPO Symposium, Rethymno*. 27, 655-662.
- Sami, Ş. (2010). *Kamus-u Türkî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Walicki, A. (2009). *Rus düşünce tarihi*. (Çev., Alâeddin Şenel). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wiesner-Hanks, M. E. (2014). *Erken modern dönemde Avrupa 1450-1789*. (Çev., Hamit Çalıışkan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Yılmaz, F. (Haziran 2009). On sekizinci yüzyılın ikinci yarısında Kırım'da gayrimüslimler. *Osmanlı Araştırmaları*, 33/33, 237-268.



## **Influence of Enlightenment Politics on the Last Crimean Khan Sahin Giray**

**Mustafa Enes Aktürkoğlu**

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

The Enlightenment thought that emerged in Europe in the 17th century caused a significant breakthrough in scientific studies. Galileo Galilei's (1564–1642) concept of a heliocentric universe and Nicolaus Copernicus's (1473–1543) idea of a sun-centered cosmology established a mechanical method as a tool for understanding, based on observation and experimentation. This shift also marked the end of Aristotle's (384–322 BCE) earth-centered universe and hierarchical cosmology, as well as the hierarchical and purpose-driven view of the universe upheld by divine religions. In this context, the idea of interpreting natural phenomena (events) based on mathematical and physical experimentation and observation also began to influence the humanities, especially political science (Merriman, 2018, p. 329).

In the 17th century, as some European thinkers began to believe that the empirical order of the universe could be comprehended through observation and experiment, they also came to think that human nature itself might be understood in the same way. With this in mind, they directed their observations toward human beings and then toward the natural state of communities that emerged from human interactions. Thomas Hobbes (1588–1679) describes the natural state of humans as one in which freedoms are exercised without restraint and desires are unrestricted. However, he adds that this condition brings with it boundless violence and conflict, leading to human ruin. In this way, Hobbes draws a boundary between responsibility and freedom. People thus enter into a social contract, agreeing to surrender some of their freedoms and to obey the state they live within as a consequence of natural law. Through this contract, they agree to be free only to the extent permitted by the sovereign's authority. This act of obedience also places individuals within a realm of political responsibility (Hobbes, 2007, p. 159).

The obligations imposed on humans by the social contract in Hobbes's concept of the natural state were extensively analyzed by Enlightenment philosophers. For example, John Locke (1632–1704) argued that, in the natural state, all individuals are equal under

natural law and can agree on fundamental rights to life, liberty, and property (Locke, 2012, pp. 9–10). This notion was a clear challenge to Europe’s traditional feudal structure. Thus, Enlightenment thinkers began to explain society’s way of life in a cause-and-effect framework based on observation. Voltaire (1694–1778), Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), and Montesquieu (1689–1755) sought to identify the laws of nature and aimed to guide the political direction of absolute rulers of their time, with a view to fostering just and effective governance in society (Rousseau, 2012, p. 15).

By the 18th century, European rulers did not overlook the benefits of drawing on Enlightenment philosophers’ ideas of “natural law” to better govern their societies. According to Enlightenment thinkers, a state’s success depended on the freedom, equality, and resulting happiness it provided to its people. Therefore, European monarchies were not reluctant to adopt these principles as either a goal or, at times, a tool in their policies to strengthen their sovereignty over their societies. For instance, when serfdom was abolished under the banner of freedom, transforming individuals into subjects (citizens) led to tax and military obligations. This principle of equality was also partially applied to minorities. Thus, absolute monarchies were able to collect substantial taxes from their populations. With treasuries filled, they established massive armies to pursue expansionist policies. Enlightened monarchs, in efforts to simplify state administration, promoted specialization, developing bureaucracies to achieve centralization in governance in all respects. Thus, enlightened absolutist politics in 18th-century Europe marked a significant turning point in the transition to the concept of the modern state (Wiesner-Hanks, 2014, pp. 482-484).

## **Method**

The political proposals aligned with the natural laws of Enlightenment thought were soon adopted by leading European monarchs. Grand Duke Leopold II of Tuscany (1747-1792), Archduchess Maria Theresa of Austria (1740-1780), King Gustav III of Sweden (1771-1792), and King Frederick II the Great of Prussia (1740-1786) were among the notable Enlightenment monarchs. For the purposes of our study, our primary focus will be on Russian Empress Catherine II (1762-1796). Indeed, under the influence of Enlightenment ideas, Catherine II developed policies that would also impact the administrative structures of neighboring countries (Davies, 2011, p. 700).

After seizing the throne by allegedly overthrowing her husband, Peter III, through a questionable coup, Catherine II became the central figure in all Russian politics. This young German princess thus began to use French Enlightenment philosophy as a tool in the country’s domestic administration and foreign policy. To consolidate her sovereignty in state administration, Catherine corresponded with Voltaire, following his administrative suggestions to reinforce her absolutist policies. The notion of being an “enlightened monarch” was a fitting strategy for Catherine, who sought to expand her limited authority.

She also established contacts with the writers of the French Encyclopedia, pledging to support their goals. She subsequently alleviated the financial difficulties encountered in publishing the additional volumes of the Encyclopedia. This stance can be interpreted in the context of the political conflict Catherine experienced with the French monarchy at the time (Walicki, 2009, pp. 29-31).

Catherine II did not neglect to tailor Enlightenment politics to Russian interests in foreign policy. In the 18th century, Russian expansionism had two major targets: the Kingdom of Poland in the west and the Crimean Khanate, a vassal state of the Ottoman State, in the south. With the death of King Augustus III of Poland (1696–1763), Catherine gained the opportunity to intervene in Polish politics by supporting Stanislaw Poniatowski (1732–1798). She granted non-Catholics (Dissidents) in Poland equal rights with Catholics, thus safeguarding Orthodox communities in Polish territories and inciting a civil war. The weakened Kingdom of Poland was subsequently divided and annexed by Russia, Prussia, and Austria. Catherine's use of Enlightenment politics as a tool was instrumental in the annexation of Poland (Kurat, 1997, p. 287). Following a similar strategy for the Crimean Khanate is the subject of this study. Therefore, this study aims to understand how Catherine II's Enlightenment policies unfolded in the Crimean Khanate.

## **Results**

Sahin Giray took significant steps toward establishing the Crimean Khanate as an independent state. He implemented reforms across various fields, including administrative organization, finance, military reforms, and identity politics. His aim was to transform the military-aristocratic structure that underpinned the Crimean Khanate into a bureaucratic state under the absolute leadership of the khan. Although he did not fully succeed in this endeavor, his policy to revive a centralized state influenced by Enlightenment thought represents a first in the Muslim world. Excluding periods of rebellion, Sahin Giray governed the Crimean Khanate from 1777 to 1783. Considering his centralizing policies within the khanate, this precedes even the Nizam-ı Cedid period. Thus, from a modernization history perspective, Sahin Giray's reforms hold significance.

Sahin Giray's policy of establishing the Crimean Khanate as an independent state should be considered from two perspectives. Firstly, Sahin Giray sought to transform the Crimean Khanate into an independent state by drawing on Catherine II's political thought. Catherine II was a significant enlightened monarch in Europe, who applied Enlightenment ideas to Russian politics. Thus, Sahin Giray took into account Enlightenment concepts of freedom, property, equality, and citizenship. Like the European monarchs, Sahin Giray attempted to implement these ideas within the Crimean Khanate to consolidate his absolute authority. However, the traditional Crimean society's adherence to sharia-based and customary political principles was ontologically foreign to the reforms that Sahin Giray aimed to introduce.

The second aspect of Sahin Giray's politics was the practical manifestation of his Enlightenment thought. In line with the goal of freedom, he severed his ties with the state. On the issue of property, he distributed land to the peasants, drawing the reaction of the Tatar beys and the ulema. On the issue of equality, he ensured the equality of Muslims and non-Muslims and caused the collapse of the society based on Sharia and customary principles. Sahin Giray, who tried to create a new umbrella of identity through the Crimean identity, was met with an irritated reaction with the Tatar and Nogai rebellions. As a result, Sahin Giray's aim of turning the Crimean Khanate into an independent state with an enlightened monarchical policy led to the annexation of Crimea by the Russians.

### **Discussion and Conclusion**

The internal strife that developed within the Crimean Khanate brought the Russian Empire and the Ottoman State into constant confrontation. After Devlet Giray IV went to Istanbul at a time of political deadlock in Crimea, Sahin Giray, the head of the Russian faction, became the centre of Crimean politics on 21 April 1777 (BOA, A.{DVNSNMH.d., 9.107, (H.18.08.1193), p. 11). There are different opinions about Sahin Giray's youth. After the death of his father, Sahin Giray lived for a while with his mother in Thessaloniki, and it is written that he went to Venice and received a Western education, learning Italian and Greek and acquiring European habits of life. It is even said that during his visit to St. Petersburg in 1771, thanks to these qualities, Sahin Giray managed to attract the attention of Catherine II (BOA, AE.SABH.I., 9-859, (H. 10.07.1203); Akyol, 2019, p. 76; Giray, 2019, p. 173).

Sahin Giray's centralised policy was hampered by the sharia and customary laws that limited his administration. One of the greatest difficulties was that the Crimean Khan needed the consent of the Tatar mirzas and nogai beys to raise an army. This was a major source of political instability that weakened the central authority of the Crimean Khan. On the other hand, the need for financial support from the state to ensure the support of the Tatar mirzas and Crimean ulema indicates the financial dependence of the khanate. In order to transform the Crimean Khanate into an independent state, Sahin Giray sought to strengthen the central authority of the Khan. He adopted the enlightened monarchist policies of Catherine II, who had consolidated her power in Russia, and introduced administrative, legal, financial and military reforms.



# İBN HALDÛN'UN UMRAN TEORİSİ VE TARİH BİLİNCİ<sup>1\*</sup>

Ahmet GEDİK<sup>\*\*</sup>

e-mail: ahmet.gedik@ikcu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6984-8267>

**Atıf/Citation:** Gedik, A. (2024). İbn Haldûn'un Umrان teorisi ve tarih bilinci. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 263-280. <https://doi.org/10.53112/tudear.1564166>

## Öz

Geçmişin bilgisine sahip olmak insana has bir durumdur. Bu özel durum kişinin bugününü anlamlı yaşamasına katkıda bulunduğu gibi, geleceğini de inşa sürecinde en önemli yardımcısıdır diyebiliriz. Tarih bilgisi insanın bugününü anlayıp geleceğe güvenli adımlarla ilerlemesini temin edecek bir bilinç hali kazandırmasıyla da kişi ve topluma çok büyük katkılarda bulunur. Hem insanı hem de toplumu ayakta tutacak olan güçlü bir temel oluşturan tarih bilinci, bireyin içerisinde yaşadığı toplumun uzun süredir elde ettiği kazanımların sonraki kuşaklara aktarılması görevini de yerine getirir. Bu hayati vazife hem bireye hem de canlı bir organizma olması hasebiyle topluma dinamizm kazandırır. Bu dinamizm tarihi bilginin birey ve toplumun hayatında nasıl kullanılması gerektiği ile ilgilidir. Geçmişte yaşananların sadece neden sonuç ilişkileri yumağı halinde incelenmesinin insan zihninde tarihi bilgilerin sıradanlaşması ve ilgi uyandırmaması

\* Bu çalışma 3-4 Ekim 2024 tarihinde İzmir'de düzenlenen "Dil, Din, Düşünce ve Yorum Sempozyumu I"de sunulan "İbn Haldun'un Umrان Teorisi Işığında Genç Kuşaklara Tarih Şuuru Kazandırma Üzerine" isimli özet bildirden hareketle üretilmiştir.

\*\* Dr., Öğr. Üyesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, İslam Tarihi Anabilim Dalı.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi – **Article Types:** Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 10.10.2024– **Kabul Tarihi/Accepted:** 21.12.2024

tehlikesini de beraberinde getirdiği bir gerçektir. Günümüzdeki pek çok olayı anlamlandırma ve açıklama derdindeki ve sorumluluğundaki insan için tarihi bilgilerinde sadece neden sonuç ilişkilerinde ibaret olmadığı üzerinde duran İbn Haldûn, geliştirdiği Umran Teorisi'yle önümüze yeni ufuklar açmaktadır. Bu çalışmanın amacı; İbn Haldûn'un Umran Teorisi'nde yer alan asabiyet, coğrafya ve nübüvvet kavramlarının tarih bilincinin geliştirilmesinde ve tarih ilminin öğrenilmesinde özellikle gençlere nasıl katkı sağlayacağını ortaya konulmasıdır. Çalışmamızda İbn Haldun'un *Mukaddime*'sindeki Umran Teorisi'nin ve dayanak noktaları olan asabiyet, coğrafya ve nübüvvetin toplumsal kanunların anlaşılabilirliğindeki olumlu etkisi üzerinde durulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İslam tarihi, Tarih bilinci, Umran teorisi, İbn Haldûn, Tunus, Mukaddime, Tarih eğitimi.

## IBN KHALDUN'S THEORY OF UMRAN AND HISTORICAL CONSCIOUSNESS

### Abstract

Possessing knowledge of the past is a characteristic unique to humans. This special attribute not only contributes to the meaningful living of the present but also serves as the most important aid in the process of constructing the future. Historical knowledge, by providing individuals with a conscious awareness that enables them to understand the present and take secure steps toward the future, greatly contributes to both individuals and society. Historical consciousness, which forms a strong foundation that sustains both the individual and society, also plays a crucial role in transmitting the achievements accumulated by the society over time to future generations. This vital task brings dynamism to both the individual and the society as a living organism. This dynamism is related to how historical knowledge should be used in the life of both the individual and the society. It is a well-established fact that examining the events of the past merely as a web of cause-and-effect relationships brings the risk of making historical knowledge mundane and unengaging in the human mind. Ibn Khaldun, who emphasizes that historical knowledge is not limited to cause-and-effect relationships, opens new horizons with his Theory of Umran, which seeks to offer a deeper understanding of contemporary events. The aim of this study is to explore how Ibn Khaldun's Theory of Umran, along with its foundational concepts of Asabiyyah (social cohesion), Geography, and Prophethood, can facilitate the learning of historical science and, in this context, help develop historical consciousness in young people by sparking their curiosity about the knowledge of the past. This study focuses on the positive impact of Ibn Khaldun's Theory of Umran and its foundational elements of Asabiyyah,

Geography, and Prophethood as outlined in the Muqaddimah, on the understandability of societal laws.

**Keywords:** History of Islam, Historical consciousness, Theory of Umran, Ibn Khaldun, Tunisia, Muqaddimah, Education of History.

## Giriş

Tarih, İbranice “ay” anlamına gelen “yarex” kelimesinden gelmektedir. Aynı şekilde Yunanca’dan Latince’ye geçen ve Tarih İlmî’ni ifade etmek için kullanılan “historia” kelimesi, Arapça’ya “astûra” (çoğulu, esâtir) olarak geçmiştir.

İbn Haldûn, *Mukaddime* adlı meşhur eserinde Tarih’i “yolu kutsal, faydası çok, amacı asil, bizi milletlerin ahlâklarındaki geçmiş durumlarına ve peygamberlerin siyerlerine götüren” ilim olarak tanımlamıştır. Böyle önemli kazançlar elde etmek isteyen kişi, sadece haberin rivayet gücüyle hareket etmemeli, olayların arkasındaki asıl sebeplere ulaşmaya gayret edip iyi bir tefekkür kabiliyetine sahip olmalıdır. Böyle bir tefekkür hali olmadan örf ve adetin ilkeleri, siyasetin kuralları ve şehirleşmenin doğası öğrenilemez (İbn Haldûn, 2014a, s. 291).

Özellikle genç kuşakların tarih şuuru kazanması, toplumun sağlıklı bir yapıya kavuşması ve devamlılığı açısından adeta bir zorunluluktur. Tarih şuuru fertlerin ve (canlı bir organizma olması hasebiyle) toplumların kimliklerini, değer yargılarını, geçmişten günümüze hediye olan kültürel miraslarını ve toplumsal bağlarını anlamalarını sağlar. Bu anlama aynı zamanda hem ferdi hem de toplumu gelecekle ilgili sağlıklı öngörülere ulaştırabilir. Tarihsel olayların analizine dayalı bir düşünce yapısı elde eden gençler toplumsal yapı içerisindeki önemli sorumluluklarının farkında olarak geleceklere yön verebilme gücünü kendilerinde bulurlar.

İçinde yaşadığı toplumun tarihsel birikiminin farkında olan gençler, ortak bir geçmiş üzerinde ayakları titremeden toplumun geleceğine yön verebilirler. Savaşlar, ekonomik krizler ve toplumsal hareketler gibi olayların sonuçlarını kavrayabilme yeteneği gençlerin bugünün dünyasını doğru analiz etme kapasitelerini artırır.

Toplumların başından geçen olayların yer ve zaman gösterilerek anlatılmasına Tarih denilir. Böylesine yalın bir tarih tanımı yaptıktan sonra bu tanıma ilave edeceğimiz bilinç, nedensellik, olgu ve olaylar gibi bazı özellikler tarih ilminin, öğretiminin ve toplum için bilinçli bir şekilde tarihe yaklaşımının önemini arttıracacağı görüşündeyiz.

## 1. Tarih İlminin Faydaları

Tarih insanın kendisi için bir bilmedir. Bu kendini bilme, bireyin sadece kendisiyle ilgili bir bilme değil, insan olmaklık bakımından bir bilgidir. Bu bilgi gençlere (içinde bulunduğu dönem itibarıyla en çok sorduğu sorulardan olan) “ben kimim” sorusuna cevap olacaktır (Collingwood, 1996, s. 40).

İnsan ömrü, çok çeşitli toplumsal meselelere çözüm bulabilmemize yardım edecek bilgi ve tecrübe edinmemiz için çok kısadır. Böylesine olumsuz gibi görünen zaman kavramının üstesinden Tarih ilminin yardımıyla gelebiliriz. Tarih bize zamanda yolculuk fırsatı vererek, bizim gibi düşünen, bizim gibi davranışlar sergileyen, insan olmağımızla aynı sıkıntıları yaşayan bizden önceki toplumların tecrübelerinden yararlanma imkânı verir (Baykara, 1995, ss. 4-5).

İnsan zihninin ve davranışlarının bir ürünü olan tarihi öğrenen insan, içinde yaşadığı toplumsal yapıyı da öğrenmiş ve en önemlisi anlamış olur. Toplumu bugün ilgilendiren meselelere ait çözüm önerilerini de o toplumun geçmişinde -tarihinde- aramamız gerekmektedir.

İnsan bugünde, varlığını devam ettirmenin yegâne yolu olarak bir toplum içerisinde yaşarken geleceğini planlar. Bu planlama içerisinde zihnini daima meşgul eden geleceğin kaygılarıyla boğuşan birey için geçmiş bilgilerin bir yığını gibi görülen tarih önemsiz görülebilir. Fakat kişinin kendini ve içerisinde yaşadığı toplumu anlama çabasında ona en büyük yardımcı yapacak olan da tarih bilgisidir. Bu açıdan bakıldığında insanların ruhlarının bedenlerine yetişmekte zorlandığı günümüz sürat dünyasında, gençlerimizin bugününü anlamlandırma çabalarında ve yarınına köprü kurabilme gayretlerinde tarih bilinci son derece hayati bir öneme sahiptir.

İnsanların uzun bir süre içerisinde, aynı coğrafyada bir arada yaşama tecrübelerinin ürünü olarak görebileceğimiz kimliği veya daha farklı bir ifadeyle aidiyet duygusunu şekillendiren, “geçmiş”tir. Geçmişin genç kuşaklarca bilinip anlaşılması ve gelecek kuşaklara aktarılması toplumun sağlıklı ve müreffeh bir yaşam sürmesinin anahtarıdır (Aslan & Akçalı, 2007, s. 125).

Tarih ilmi çok şerefli ve insanı onurlandıran bir ilimdir. İnsan yaşamının olgunluk dönemi de demek olan yaşlılık, tecrübî açıdan ne kadar değerliyse milletlerin uzun zaman dilimlerinde görünür ve bilinir kıldıkları insan ürünleri de o kadar değerlidir. Gelişmiş toplumlara baktığımızda, Tarih ilmine verilen değeri de anlayabiliriz (Togan, 1985, s. 18). Olgunlaşmasını henüz tamamlayamamış toplumlarda tarih adeta bir “hiç”tir. Modernite üzerinden sadece “âni”ni yaşaması telkin edilen gelişmemiş toplumlarda tarih gereksiz bir bilgi yığındır. Böyle toplumlar, tarihine önem verip kendisini bilen ve kendisini de iyi bildiği için diğer insanlara rahatça sunan ve anlatabilen toplumlara hep hayranlık duyarlar ve onları körü körüne taklit ederler. Taklit eden değil, taklit edilen toplum olma, Tarih ilmine verilen değerle elde edilir.

Gençlerimizin eğitiminde, onları hayata hazırlama aşamasında ilköğretimden yükseköğretime ve hatta lisansüstü çalışmaların yapıldığı enstitülere kadar verilen derslerin onların yaşamını kolaylaştırıcı ve ona anlam katıcı yönlerinin belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda öncelikle gençlerimize tarih derslerinin önemi hakkında açıklayıcı ve ikna edici bir çaba içerisinde olmamız şarttır (Stearns, 2009, ss. 118-119).

Tarih, gençlerimize olayların nedenleri hakkında bilgi verir ve dahası cevap alabileceklerini umdukları her soruyu sorma heyecanı kazandırır. Tarih, gençlerimiz için geçmişte olup bitmiş olaylar yığını olmaktan çıkıp da gününü ve yarınını aydınlatan, sebepleri ve sonuçlarını öğrenmekten heyecan duyacağı dinamik bir hale dönüştükçe mutlaka gençlerin ilgileri de artacaktır (Carr, 2009, s. 145).

## 2. Tarih Bilinci Nedir?

Tarih bilinci insanın içinde yaşadığı topluma ait bilgi ve tecrübeleri öğrenmesi ve bu öğrendiklerini de karşılaştığı çeşitli sorunların çözümünde kullanabilmesidir. Geçmişî anlayabilme gücü ve yeteneği insanda aynı zamanda tarih bilinci oluşumuna katkıda bulunur. Tarih bilincinin insanda oluşabilmesi tarihi bilgilere dayanmaktadır. Bu açıdan baktığımızda bireyin içinde yaşadığı toplumun ve ülkenin uzak ve yakın geçmişinin bilinmesi tarih bilinci için şarttır (Özdemir, 2018, s. 121).

Tarihdeki olgu ve olayların incelenmesini, bir nedenler zincirinin incelenmesi olarak değerlendirdiğimizde (Carr, 2009, ss. 145-146) karşımıza *bilinç* çıkmaktadır. İnsanı diğer tüm canlılardan ayıran bilinçlilik hali, onun geçmişine yönelimini de etkilemekte, bu bilinçli bir geçmişe yönelim aynı zamanda bu gününü anlamlı kılmaktadır. İnsanın kendini ve dış dünyayı, içinde bulunduğu ilişkiler ağını anlaması ve tanımlamasına aynı zamanda bilinçlilik hali de diyebiliriz. Bu bilinçlilik haliyle insan geçmişi ve bugünü arasında bağ kurarak geleceğine yönelik anlamlı çıkarımlar yapabilir (Ünalp, 2022, s. 298). İşte tarih bilinci de diyebileceğimiz, geçmişini bilip geleceğine yönelik anlamlı çıkarımlar yapabilme yeteneği sayesinde insan ve içerisinde yaşadığı toplumda süreklilik algısı da oluşur.

“Geçmişte, insanın hemcinsiyle veya yaşadığı çevre ile ilişkisini gerek birey gerek millet, devlet düzeyinde, çift taraflı olarak neden(ler)-hâdise(ler)-sonuç(lar) veya daha farklı yöntemler çerçevesinde ele alan, inceleyen, anlatan, yorumlayan ve konumlandıran ilim dalı” şeklinde tanımlanan Tarih (Öz, 2017, s. 13), onu hedefleyen insanda tam anlamıyla bir bilinç halini gerektirir. Tarihi masaldan, ütopyadan, mitolojiden veya dedikodudan ayıran bu bilinçlilik hali gençlerimize aynı topraklarda yaşayıp, ortak bir geçmişten gelen toplumla entegre olma imkânı sağlar.

Bir toplumun üyesi ve hatta onu oluşturan temel ögesi olması açısından insan, zaman dilimi ve aynı coğrafyayı paylaşıp, ortak bir geçmişin ürünü olduğunu düşündüğü diğer insanlarla yatay ilişkilerini geliştirdiği ölçüde birlik ve beraberlik içerisinde geleceğe ait planlar yapabilir. Bizim burada önemine binaen dikkat çekmek istediğimiz konu şudur ki; toplumsal birlik ve beraberliğe katkı sunan bir başka ilişki türü de dikey ilişkidir. Dikey ilişkiden kastımız, yaşayanların yaşamayanlarla ilişkisidir. Bu dikey ilişki, insanda tarih ilminin kazandırabileceği bilinç haliyle gerçekleşebilir. Kendisinin bu zamandaki ve mekandaki yerini (içinde bulunduğu dönem itibarıyla) merak eden gencimize aradığı cevapların geçmişinde olduğu mesajını tarih bilinci verebilir.

Tarih bilinci, gencin, içinde bulunduğu ve ona ait güncel meselelerin yegâne kaynağı olan toplumla, onu anlama ilişkisi içerisinde, ortak bir bellek ve kimlik oluşturma sürecini inşa eder (Aslan & Akçalı, 2007, ss. 125-126). Geleceğini planlama derdindeki gencimize vereceğimiz tarih bilinci ile daha aydınlık bir gelecek yolunda ilerleme imkânı vermiş ve onu güncel sıfatını verdiğimiz her türlü sıkıntıdan kurtarmış da oluruz.

### 3. İbn Haldûn'un Hayatına Kısa Bir Bakış

1 Ramazan 732 yılında (27 Mayıs 1332) Tunus'ta dünyaya geldi. Atalarının Yemen'in Hadramut bölgesinden fetihlerle buraya gelmesi sebebiyle "Hadramî", hayatının önemli bir kısmını Kuzey Afrika'da geçirmiş olmasından dolayı "Mağribî", Tunus'ta doğmuş olması sebebiyle de "Tunisi" nisbeleriyle anılmıştır (Uludağ, 1999, s. 538).

İbn Haldûn'un ataları, öncelikle İslam fetihleriyle birlikte Endülüs'e yerleşmişlerdir. İbn Haldûn'un mensubu olduğu aile hem Endülüs hem de Mağrib'de kurulan devletlerin yönetimlerinde görev almıştır. Bu görev alma zaman zaman destek şeklinde olduğu gibi muhalefet ve hatta yönetimi ele geçirme şeklinde de olmuştur (Gökdağ, 2021, s. 212). Reconquista'nın etkisiyle hızla ilerleyen Hıristiyan fetihleri neticesinde aile Tunus'a göçmüştür.

İbn Haldûn'un dedesi Muhammed'in Bicâye'de yüksek idâri bir görevi (hâciplik) vardı. Fakat babası Muhammed ise idâri bir görev almamış, ilim öğrenmek ve öğretmekle meşgul olmuştur. İbn Haldûn ilk bilgilerini babasından almıştır. Muhammed b. Sa'd b. Bürrâl el-Ensârî'nin derslerini takip etti. Kur'ân-ı Kerîm'i ezberledi ve Kıraat İlimi'ni öğrendi. Muhammed b. Arabî el-Hasâyirî, Ahmed b. Kassâr, Muhammed b. Bahr, Muhammed b. Şevvâş ez-Zerzâlî ve Muhammed b. Câbir el-Vâdîâşî gibi ünlü alimlerden Arap Dili'ni öğrendi. Ayrıca, *Sahih-i Müslim* ve *el-Muvatta* ile *Kütüb-i Sitte*'nin bazı bölümlerini Vâdîâşî'den okudu. Fıkıh alanında ise Muhammed el-Kasîr, Muhammed b. Abdullah el-Ceyyânî ve İbn Abdüsselâm el-Hevvârîden ders aldı (Uludağ, 1999, s. 538).

İbn Haldûn yaşamının sonraki dönemlerinde bir seçim yaptı ve bu seçim onu dedesinin yolu olan bürokrasiye, yüksek mevkilerdeki devlet görevlerine yöneltti. Babası gibi ilim yolunu değil de dedesinin görev aldığı devlet görevlerini tercih etmesi maceralı bir hayatı yaşamasını sağladı. Pek çok kere, Endülüs, Tunus ve Fas arasında mekik dokudu. Hareketli Kuzey Afrika siyasi yaşamı ona zaman zaman arzuladığı güç ve makamları sağladı (Gökdağ, 2021, ss. 212-213).

Endülüs ve Mağrib'teki çalkantılı ve zamanla kendisi ve ailesi için tehlikeli olmaya başlayan siyasi ortamdan uzaklaşmayı düşünen İbn Haldûn, Hac ibadetini yerine getirmek düşüncesiyle Fas'tan ayrılıp Mısır'a doğru yola çıktı. 784/1382 yılı Ramazan Bayramı günü İskenderiye'ye ulaşan İbn Haldûn, Hac hazırlıklarını tamamlayıp Hicaz'a doğru yola çıkmak yerine Mısır'da kalmayı tercih etti. Asıl amacı Hac ibadeti olmayan İbn Haldûn, Kahire'ye yerleşmek için yola çıkmıştı. İlk gördüğünde hem şehir hem de medeniyet merkezi olarak

onu etkileyen Kahire'de, Sultan Berkuk'un himayesinde önemli görevler aldı. 19 Cemâziyelâhir 786 (8 Ağustos 1384) tarihinde "Velîyyüddin" unvanıyla Mâliki Kâdilkudâtlik görevine getirildi ve Sâlihiye Medresesi'nde düzenlenen bir törenle göreve başladı. Memlûk sultanlarının ilme ve alime düşkünlükleri, Mısır'ı medeniyet merkezi haline getirerek İbn Haldûn'un son yirmi dört yılını burada geçirmesini sağladı. Mağrib'den Mısır'a gelmeden çok önce İbn Haldûn'un ilmî şöhreti bu coğrafyaya ulaşmıştı. Mısır halkı ve yöneticileri ona gerekli maddi-manevi desteği sağladığı gibi onun ilminden de yeterince istifade etti (İbn Haldûn, 2014a, ss. 80-81).

Dımeşk üzerine yürüyen Timur'un ordusuna karşı Memlûk Sultanı Ferec ile birlikte sefere çıkan İbn Haldûn'un, küçük çatışmalar dışında büyük bir savaşa girme durumu olmadı. İbn Haldûn, Mısır'da bir isyanı bastırmak üzere geri dönen Sultan Ferec'in ardından Timur'la görüşme kararı aldı ve ona Asabiye ile ilgili teorisini anlatma fırsatı yakaladı (803/1401). Timur'un isteği üzerine İbn Haldûn, Asabiye Teorisini yazılı olarak da kendisine teslim etti (İbn Haldûn, 2014a, ss. 96-101). İbn Haldûn, 26 Ramazan 808 (17 Mart 1406) tarihinde Mısır'da vefat etti ve Bâbunnasr karşısındaki Sûfiye Kabristanı'na defnedildi (Uludağ, 1999, s. 541).

Ailesinin, Yemen'in Hadramut bölgesinden çıkarak, İslam fetihleriyle ele geçirilen büyük medeniyet merkezi Endülüs'e yerleşmesi, ardından Tunus ve Fas yolculukları ve dahası XIV. yüzyılın ikinci yarısındaki Kuzey Afrika ve Endülüs'te mevcut siyasi ve kültürel yapının kırılma noktaları İbn Haldûn'a ilmî ve siyasi açıdan çok şey katmıştı. İbn Haldûn'un yaratılıştan itibaren zamanına kadar geçen olayları kaleme aldığı genel tarih kitabı olma özelliği taşıyan *Kitâbü'l-İber* ve onun birinci cildini oluşturan *Mukaddime*'yi hayata geçirebilecek zihni altyapı böyle hareketli ve bereketli bir ömür ile mümkün olmuştu.

#### 4. Umran Teorisi

İbn Haldûn, *Mukaddime* adlı eserinin birinci cildinde dünün ve bugünün olaylarının derinliklerine inerek insanları gaflet uykusundan uyandıracak ve onların insanlığın umranına dair kanunları keşfedebilecek yeni bir sistem geliştirdiğinden bahseder. Bu sistem içerisinde Endülüs ve Kuzey Afrika Müslümanları olan Arap ve Berberilerin tabiatını inceler, buradan hareketle insanlığın tabiatı hakkında olgulara ulaşmaya çalışır (İbn Haldûn, 2014a, ss. 282-286).

Tarih ilminin çok faydalı ve tarihle uğraşmanın şerefli bir iş olduğunu vurguladığı *Mukaddime*'de İbn Haldûn, müfessirlerin, tarihçilerin ve hadisçilerin içine düştüğü bir yanlış ifade eder. İbn Haldûn'a göre, onlar sadece güçlü rivayetleri aldılar; ancak bunları sebep-sonuç ilişkisi içinde incelemeler. Bu nedenle olaylardan olgulara geçemediler (İbn Haldûn, 2014a, s. 290).

İnsanlar bir toplum içerisinde Umrân'ı meydana getirebilirler. Dünya üzerindeki tüm oluş ve yok oluşlar insana dairdir. Veba gibi bir salgın veya Moğol istilası gibi çok büyük bir

kıyımdan sonra azalan insan nüfusuyla birlikte Umrân'a ait oluşlar da azalır. İnsanların bir araya gelerek oluşturdukları, adeta kendisi de bir canlı özelliği gösteren Umrân da yeri geldiğinde fesada uğrayabilir (İbn Haldûn, 2014a, s. 326).

Umran İlmî'nin inceliklerine ulaşabilmek için insan her duyduğu haberi araştırmadan sıhhati hakkında hemen hüküm vermemelidir. İyi bilmelidir ki, o haberi veren kişi de hata yapmış olabilir. Övülme isteği ve sahip olunan bazı ön bilgiler insanlarla ilgili geçmiş bilgisini bizlere aktarırken tarihçilere hata yaptırabilir. Akıl süzgecinden geçirilen bilgiler ve olaylardan olgulara giden bir yol bizleri gerçeğe götürebilir (İbn Haldûn, 2014a, s. 330).

İnsanları taklitten kurtardığını ifade ettiği ve aynı zamanda toplumda meydana gelen değişimleri sebep ve sonuçlarıyla birlikte açıkladığı bu sistem içerisinde coğrafya, çok önemli bir dayanak noktasıdır. *Mukaddime*'nin birinci Cildinde fizikî ve beşerî coğrafya ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer veren İbn Haldûn, özellikle coğrafyanın genelde toplumun özelde ise insanın yaşamında ne gibi değişiklikler ortaya çıkardığını örnekleriyle anlatır (İbn Haldûn, 2014a, ss. 342-405). Sultan Ferec ile birlikte Timur'a karşı Şam bölgesini savunma amacıyla Dimeşk'e vardığında Timur ile aralarında bir görüşme gerçekleşir. Moğolların askeri başarılarının arkasında yatan en önemli sebeplerden biri olan fizikî ve beşerî coğrafyaya merak burada da kendisini göstermiştir. Timur, İbn Haldûn'un Mağrib coğrafyasına dair anlattıklarından çok etkilenmiş ve bu bölgede yaşayanlar ile ilgili kendisinden anlatılanların yazıya geçirilmesini istemiştir (İbn Haldûn, 2014a, ss. 96-101).

İbn Haldûn'a göre her oluş, varlık bir amaç doğrultusundadır. İnsan yaratılış icabı mutlaka bir topluluk oluşturmakta, toplumsal hayatta var oluş bir asabiyete, asabiyet ise mülke dayanır. İbn Haldûn, bu âlemdeki varoluş ve yok oluşların zamana ve mekâna göre değişmeyen sabit kuralları olan "sünnetullah"ın keşfedilmesinin önemi üzerinde durur (Görgün, 1999, s. 544).

*Mukaddime*'de İbn Haldûn, insandan topluma, toplumdaki asabiyete, asabiyetten mülke değişim ve dönüşümü örnekleriyle anlatmıştır. İbn Haldûn'un *Mukaddimesi*'nde, insanların bir araya gelip topluluk oluşturmaları, asabiyet sonrası mülke sahip olmaları ve devlet oluşturduktan sonraki beş aşama kuralı şeklinde formüle ettiği bölümden alıntı yapmak konuyu daha iyi anlamamıza yardımcı olacağından burada olduğu gibi bu kısmı veriyoruz:

*"Bilin ki; devlet farklı aşamalardan ve her defasında yenilenen hallerden geçer. Devleti oluşturan insanlar bu beş farklı aşamada birbirinden farklı olacağı gibi devletin de birbirinden farklı beş ayrı karakteri vardır. (Kuruluş ve yıkılış aşamasında):*

*Birinci aşama: Fethetme ve diğerinin elinden mülkü alma ve yeni devletin ilk kuruluşu,*



*İkinci aşama: Halk üzerinde hükmetme dönemi ve idarecinin kendi klanını ayrıcalıklı tuttuğu aşama,*

*Üçüncü aşama: Boş zaman aşaması, şöhret sahibi olmak, para toplamak ve eski eserleri ihya etmek gibi faaliyetlere devletin enerjisini harcaması,*

*Dördüncü aşama: Memnuniyet ve huzur dönemi, devlet yöneticisi seleflerinin yaptıklarıyla yetinir, onların ayak izlerini taklit eder,*

*Beşinci aşama: İsrâf ve savurganlık dönemi, devletin sahibi bu aşamada gösteriş uğruna savurganlık yapar. Devlet bu aşamada yaşlılık doğasını geliştirir ve içinden çıkamadığı kronik bir hastalık sebebiyle yok olup gider.” (İbn Haldûn, 2014b, ss. 543-544).*

İbn Haldûn (1332-1406), ünlü eseri *Mukaddime*'de Umran ilminin temellerini atmıştır. Yaşadığı dönemden dört asır sonra değeri anlaşılan bu tarihçi, *Mukaddime*'de Umran ilmi'nden bahsetmektedir. Umran ilmi, insanın toplumsal yaşamını karakterize eden ve bu yaşamın tüm yönlerini açığa çıkaran bir bilim dalıdır (Özlem, 2016, s. 42).

Bu ilmin amacı, insanları yaşanmış olayların sürekli aynı şekilde tekrardan cereyan edecekmiş şeklindeki bir düşünce cenderesinden kurtarmaktır. Umran ilmi, geçmişte yaşanmış olaylar ile gelecekteki olaylar arasında bağlantı kurabilecek bir bilinç halini insan zihninde inşa etmek ister. Böylelikle her defasında tekrarlanan olaylar silsilesinin ardındaki temel kanunları keşfedebilmek insana, bu dünyada daha müreffeh bir hayat yaşamasına imkân vermektedir (İbn Haldûn, 2014a, ss. 340-405; Uludağ, 1999, s. 543).

XIV. yüzyılda, İbn Haldûn'un yetiştiği Kuzey Afrika, siyasi, toplumsal ve ekonomik buhranlarla derinden sarsılmıştı. Reconquista sürecinin etkisi altında, İslam toplumları varlık alanlarıyla ilişkilerini yeniden tesis etmekte güçlük çekiyor ve bu durum, toplumsal çöküşün belirtileri olarak kendini gösteriyordu. Böyle bir bağlamda, toplumun ıslahına yönelik olarak kaleme alınan *Mukaddime*'de sunulan Umran ilmi, toplumun çeşitli yönlerini derinlemesine analiz ederek, onun asıl varlık âlemiyle yeniden bir bağ kurabilmesi için bir dizi yöntem sunmaktadır. Bu ilim dalını asıl değerli kılan (çok önemli olsa da) mevcut tarihi bilgilere eleştirel bakış açısıyla yaklaşması değil toplumu canlı bir varlık olarak görmesidir. Tarihi olaylara bu açıdan yaklaşılması insanların geçmiş ve gelecek arasında bağ kurabilmesine yardımcı olup, toplumsal olayların ardındaki kanunların keşfedebilme imkânı sağlamaktadır.

İnsanın toplumsal bir varlık olması, toplumun bir canlı gibi incelenmesini gerekli kılmaktadır. İbn Haldûn'un temellerini attığı ve örneklerle daha anlaşılır kılmaya çalıştığı Umran'ın dayandığı temeller; asabiyet, coğrafya ve nübüvettir. Toplum yapısını etkileyen bu üç unsurun bilinmesi gençlerimize tarih bilinci kazandırmada en önemli yardımcımız olacaktır.

#### 4.1. Asabiyet

Asabiyet, a-s-b kökünden türemiştir. Asabe de aynı kökten gelmekte ve baba tarafından kan bağı bulunan yakınların oluşturduğu topluluk demektir (Ensârî, 2003, s. 166). Asabiyet ise; aralarında baba tarafından kan bağı bulunan topluluğun tüm fertlerini bir arada tutan ve topluluğun varlığını tehdit eden bir dış saldırı durumunda onlara bu saldırıya karşılık verecek gücü sağlayan veya başka bir topluluğa saldırı anında tereddüt etmeden aile üyelerinin ortak hareket etmelerini sağlayan birlik ve dayanışma ruhudur. Ailede en güçlü haliyle mevcut olan asabiyet, aşiret ve kabileye doğru yayılmaya başladıkça gücünü kaybederdi (Görgün, 2020, s. 453).

İlk etapta tanımlandığı şekliyle asabiyet, baba tarafından kan bağına dayalı olması özelliğiyle dar bir çerçeveye sahiptir. İbn Haldûn'un tarih ve toplum sisteminde bu kavram daha geniş ve kapsayıcı bir hale gelip, toplumsal dinamiklerin itici gücü haline gelmiştir (Apak, 2016, s. 55). Kan bağının insanlık için doğal ve gerçek olan bağ olduğunu vurgulayan İbn Haldûn, istisnası çok az olmakla birlikte akrabaların haklarına tecavüz söz konusu olduğunda bu bağın gücünün ortaya çıktığını ve haksızlığa uğrayan yakınıyla ilgili olarak o kişinin kalbinde bir yumuşaklık hâsıl olduğunu belirtir. Sonuç olarak o kişinin kalbinde akrabasının zor durumdan hemen kurtarılmasını arzulayan bir duygu oluşur ve bu durum son derece insani bir durumdur (İbn Haldûn, 2014b, s. 481).

Asabiyet, cahiliyye döneminde soy ve ırk üstünlüğüne dayalı dar bir kavmiyetçilik şeklindeydi. Kabileyi hukukun olmadığı ibtidai şartlar altında bir arada tutsa da haksız da olsa kan bağı olan kişiye yardım etme gibi olumsuz çok fazla yönü vardı (Apak, 2011, s. 76). Kur'ân-ı Kerim'de bu zihniyet reddedilmiştir (Tekâsür 102/1-8).

Hz. Muhammed (s.a.s.), özellikle Müslüman toplumlar arasında birlik ve beraberliği zedeleyen ve adaletsizliklere yol açan asabiyet duygusunun yeniden canlanmasından derin bir endişe duymuştur. Bu bağlamda, adaletin tesis edilmesi ve hak yolunda yardımlaşmanın teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. İbn Haldûn dar ve olumsuz yönleri bulunan asabiyet kavramını daha geniş ve kapsamlı bir şekilde ele alarak devletlerin ve büyük imparatorlukların kuruluşundaki en önemli güç haline geldiğini ifade etmiştir. Ona göre, toplumların ister küçük ister büyük ölçekli olsun, sürekliliğini sağlayan temel unsur asabiyet duygusudur. Sadece kan ve akrabalık bağlarına dayanmayıp, ortak bir toplumsal şuurlu hali ve zorluklar karşısında dayanışma duyguları gibi alanlardan beslenen asabiyeinin anlaşılabilirliği, günümüz gençlerinin milli birlik ve dayanışma duygularıyla güven içerisinde bir toplum inşa etme süreçlerinde en önemli güç olacaktır.

Her toplumun kendine özgü bir gelişim süreci vardır; bu süreçler, insandaki doğum, büyüme ve ölüm döngüsüne benzer. Bu bağlamda, toplumu anlamada asabiyeinin rolü, insanın ruhuna eşdeğerdir (Özlem, 2016, s. 45).

Asabiyetin, toplumsal olayları anlamadaki önemiyle ilgili olarak İbn Haldûn, İslam fetihlerini örnek vermektedir. İlk zamanlardaki heyecanın, başarının zamanla azalmasının ve Müslümanların daha da ileriye gidemeyişlerinin sebebi olarak asabiyetin son sınırına ulaşmasını gösterir (İbn Haldûn, 2014b, ss. 534-536).

Günümüzde sıklıkla ifade edildiği üzere devrim önce kendi çocuklarını yer ifadesi, tarih sayfalarında iktidara gelen kişilerin gücü fazlasıyla elinde tuttıkları dönemlerde artık asabiye sahibi olan ve idarecileri iktidara getiren, gayretli ve hak sahibi kişilerin zamanla yönetimden uzaklaştırılmak istenmelerinin adeta bir kanun olduğunu İbn Haldûn'un Umran ilminde rahatlıkla bulabiliriz (İbn Haldûn, 2014b, s. 543).

#### 4.2. Coğrafya

Coğrafya, Umran ilminin anlaşılmasında önemli bir etkidir. Umran ilminde coğrafya, insanların kendilerini içinde buldukları, zorunlu olarak ilişki içerisinde oldukları ve varoluşlarını bu ilişki içerisinde devam ettirdikleri fizikî çevreyi ifade eder (Görgün, 2020, s. 118).

İbn Haldûn'a göre insanlığın umranının gerçekleşebilmesi için uygun doğal ortamların olması zorunludur. Yaşama uygun doğal bir çevrenin yokluğu hayatın da yokluğu demektir. Doğal çevre insanların fizikî yapılarından, renklerine, iktisadi hayata kadar pek çok yönden belirleyici güce sahiptir. Doğal çevre aynı zamanda insanların karakterlerini de tayin etmektedir. Benzer doğal çevre içerisinde doğup büyüyen insanlar benzer karakter yapılarına sahiptirler. Coğrafya, öneminden dolayı, İbn Haldûn'un tarihe dair anlatılarının hep mukaddimesi durumundadır. İbn Haldûn, Umran ilmini anlatmaya gezdiği, gözlediği ve bizzat tecrübe ettiği dünyanın özelliklerini açıklayarak başlar (İbn Haldûn, 2014a, ss. 340-405). İbn Haldûn'un Akdeniz çevresindeki ülkelerde geçirdiği süre, coğrafyada önemli bir bilgi edinme yöntemi olan gezi ve gözlem metodunu hayatı boyunca sürdürmesine olanak tanımıştır. İnsanların yaşadıkları coğrafya ve o coğrafyadaki iklim şartları fertlerin maddi ve manevi yapısını etkilemektedir. Tarihi olayların baş aktörü olan toplumsal yapıları inceleme zorunluluğumuz adeta varoluşsal bir gerekliliktir. İşte insanın, toplumu anlama çabası sırasında sadece neden sonuç yığınına takılması geçmişin bilgisinden uzaklaşmasını da beraberinde getirmektedir. Gençlerin ilgisini çekmek ve aynı zamanda kendilerini anlama çabalarını desteklemek, anlatılan tarihsel bilgilerin mutlaka coğrafya ile ilişkilendirilmesini gerektirmektedir (İbn Haldûn, 2014a, ss. 389-392).

İnsanın kendisini bilme ve anlama yolculuğu içerisinde coğrafyanın önemi çok büyüktür. Ayaklarını bastığı yer itibarıyla dünya üzerinde nerede olduğunu bilmek insana bir anlam haritası oluşturma fırsatı verir. Zihninde canlandırdığı anlam haritası içerisinde var olduğu yerin bilgisi gencin daha rahat düşünmesine fırsat verecektir.

Yüce Allah'ın biz Müslümanlara emri olan namazın farzlarından olan "istikbali kible" salt bir yön tayininden elbette fazlasıdır. Müslümanın yaşadığı çevre ile olan ilişkisini

düzenleyen, kişiye o anda nerede bulunuyorsa bulunsun bir yer belirleme bilinci vermek isteyen bu emir bile sadece coğrafyanın insan hayatında varoluşsal öneme sahip olduğunu gösterir. Tarih bilincine sahip bireylerin yetişmesini istiyorsak öncelikle onların yaşadığı dünyayı, çevreyi daha iyi tanımasını için gayret sahibi olmamız önem arz etmektedir.

Tarih derslerine ilginin araştırıldığı bilimsel bir çalışmada, öğrencilerin derse ilgisizlik nedenleri arasında tarihin yalnızca geçmişe ait bir bilgi yığını olarak görülmesi ve günümüzle yeterince ilişkilendirilmemesi öne çıkmıştır (Utkugün & Yıldırım, 2023, ss. 457-488). Bu bağlamda, tarih derslerini gençler açısından daha ilgi çekici hale getirmenin bir yolu, coğrafi bilgilerin etkili bir şekilde kullanılmasıdır.

### 4.3. Nübüvvet

Peygamberlik, Umran ilminin temellendirildiği esaslardan bir diğeridir. Bu sebeple İbn Haldûn vahiy, ismet, mucize gibi birtakım konular üzerinde özellikle durur (İbn Haldûn, 2014a, ss. 416-426). Bu durumdan, kendisinin hem peygamberleri hem de peygamberliği beşerî umran için gerekli maddi temel şartlardan kabul ettiği anlamını rahatlıkla çıkarabiliriz. İnsanlığın gelişimi, ilerlemesi, maddi manevi refahı için peygamberlerin tebliği şarttır (Görgün, 1999, s. 547). Bu tebliğ sayesinde ki, insanlar ile yaratan arasındaki ontolojik bağ kurulabilir ve dünyanın imarı amacına uygun gerçekleştirilebilir (İbn Haldûn, 2014a, s. 405). Sadece sebep-sonuç ilişkileri içerisine sıkışıp kalmış bir tarihi bilgi yığını bırakın gençlerin yetişkinlerin bile fazlaca ilgisini çekmez. Kanaatimizce tarihin kırılma anlarında, mucizelere yer verilerek genç dimağlara sunulan bir tarih anlatımı, ilgi çekme adına gerekli dinamizmi zaten yakalamış demektir. Maddi olarak -hiç değilse görünürde- güçsüz olan bir topluluğun kendinden daha güçlü toplulukları varlığını yegâne sahibi Yüce Allah'ın yardımıyla yenmesi ilgi çekmekten öte, gencin kendisiyle yaratıcısı arasında kuracağı ilişkinin de harcı olacaktır.

Kur'ân-ı Kerîm'de Bedir Savaşı'nda meleklerin yardıma gönderilmesi (Âl-i İmrân, 3:124-125), Ebrehe'nin güçlü ordusu karşısında Mekke'nin korunması (Fîl, 105:1-5), Hz. Musa'nın Kızıldeniz'i ikiye bölerek geçmesi gibi ilahi yardımı işaret eden mucizevi sosyal olayların anlatımı, gençlerin geçmişte yaşanmış olaylara bakış açısını etkileyecektir. Gencin, güncel problemlerinin ne kadar karmaşık görünürse görünsün mutlaka bir çözüm yolunun bulunabileceğine dair iyimser bir yaklaşımı benimsemesi, sağlıklı bir toplumun temelini oluşturacaktır. Bu süreç, gençlerin içinde buldukları topluma aidiyet duygusu kazanmalarını da destekleyecektir.

### Sonuç

İnsanların eylemlerinin yer ve zaman gösterilerek kaydedilmesi ve bu bilgilerin geleceği inşa etmek için kullanılabilir hale getirilmesi, Tarih ilminin ana konusudur. İbn Haldûn, *Mukaddime* adlı eserinde ilk kez tanımladığı Umran ilmi ile toplumsal yapıyı anlamak ve gençlere tarih bilinci kazandırmak açısından önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Tarih

bilinci, gençlerin içinde yaşadığı toplumla entegrasyonunu ve ortak değerler paylaştığı diğer bireylerle geleceğe yönelik planlar yapabildiğini sağlamak açısından kritik bir hazırlık sürecidir.

Bu çalışma, Tarih ilminin genç kuşakların aidiyeti, birlikte çalışma becerilerini ve geçmişle gelecek arasında köprüler kurma yeteneklerini ortaya çıkarmak için önemini ve tarih bilincinin birey ve toplum gelişimindeki etkisini, İbn Haldûn'un geliştirdiği Umran ilmi örneğiyle ele almaktadır. İbn Haldûn, tarih bilinci kazanmış bireylerin tarihe sadece geçmişe dair olaylar silsilesi olarak bakmakla kalmayacağını, olayların arkasındaki nedenleri anlayarak buradan hareketle bazı olgulara ulaşabileceklerini savunur. Bu doğrultuda eleştirel bakış açısına sahip bireyler gelecekle de inşa edebileceklerdir.

Gençlerin tarih derslerini sıkıcı bulmalarının altında olayların sadece kronolojik olarak aktarılması önemli bir etkidir. Bu sonuçtan hareketle tarih öğretiminde kronolojik tarih anlatımıyla birlikte coğrafyanın tarihi olay ve olguları nasıl şekillendirdiği üzerinde ciddiyetle durulmalıdır. Sanal dünyada dijital oyunların sarmalındaki gençlerimiz en çok da oyunların geçtiği ortamdan etkilenmektedir. Tarihi bilgilerin verilirken coğrafyanın etkisini bu perspektiften değerlendirmemiz gerekir.

Umran ilminin dayanak noktalarından asabiyet, gençlerimize toplumsal kimlik inşa etmelerinde, milli ve manevi değerleri benimseyerek kendilerini canlı bir organizmanın parçası olarak görmelerinde itici bir güçtür. Aidiyet duygusuna sahip genç bireylerin zihnindeki "ben kimim" sorusu daha kolay cevaplanabilecektir.

İbn Haldûn'un ilk kez ortaya koyduğu Umran ilminde nübüvvet anlayışı, tarihi olaylardaki tek düzelikten kurtulmayı ve beraberinde önemli kırılma noktalarını anlamayı beraberinde getirmektedir. Nübüvvet anlayışı, ilahi müdahalelerin toplumsal olaylar üzerindeki etkisini anlamaya yönelik bir bakış açısı sunarak, gençlerin tarihi olaylara yönelik ilgisizliğinin altında yatan nedenleri ortadan kaldırmaya katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak İbn Haldûn'un Umran ilmi, tarihi gençlerin gözünde sıkıcılıktan kurtarıp içinde yaşadıkları toplumu daha iyi anlayıp geleceğe yönelik planlar yapmalarına fırsat verecektir.

### **Kaynakça**

Âl-i İmrân. (t.y.). *Kur'an Yolu (20 Eylül 2024)*. <https://kuran.diyaret.gov.tr/> adresinden erişildi.

Apak, A. (2016). *İslam tarihi araştırmaları*. Ensar Yayınları.

Apak, A. (2011). Kabile asabiyetinin mahiyeti üzerinde değerlendirmeler. *İslam Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 76-91.

Aslan, E., & Akçalı, A. A. (2007). Kimlik sunumu olarak tarih eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 125-140.

- Baykara, T. (1995). *Tarih araştırma ve yazma metodu*. İrfan Kültür ve Eğitim Derneği Yayını.
- Carr, E. H. (2009). *Tarih nedir?* (Çev., M. G. Gürtürk,). İletişim Yayınları.
- Collingwood, R. G. (1996). *Tarih tasarımı*. (Çev., K. Dinçer,). Gündoğan Yayınları.
- Ensârî, E. F. C. M. (2003). *Lisânü'l-Arab*. Dâru's-Sadr.
- Fil. (t.y.). *Kur'an Yolu (20 Eylül 2024)*. <https://kuran.diyaret.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Gökdağ, K. (2021). İbn Haldûn. İçinde F. Toktaş (Ed.), *İslam Medeniyetinde Bilim Öncüleri-Felsefe* (ss. 212-213). Mana Yayınları.
- Görgün, T. (1999). İbn Haldûn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 19, s. 538-547). TDV Yayınları.
- Görgün, T. (2020). Mukaddime. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 2, s. 453-461). TDV Yayınları.
- İbn Haldûn. (2014a). *Mukaddime*. (C. 1). (Thk., A. A. el-Vâfi,). Dâru'n-Nahdatu Mısır.
- İbn Haldûn. (2014b). *Mukaddime*. (C. 2). (Thk., A. A. el-Vâfi,). Dâru'n-Nahdatu Mısır.
- Öz, D. (2016). *Tarih felsefesi*. Notos Kitap Yayınevi.
- Öz, Ş. (2017). *İslam tarihi metodolojisi*. Endülüs Yayınları.
- Özdemir, R. (2018). Tarih bilincinin oluşması ve tarihi vesikaların değerlendirilmesinde nelere dikkat edilmelidir. *Oğuz-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 121-130.
- Özlem, D. (2016). *Tarih felsefesi*. Notos Kitap Yayınevi.
- Stearns, P. N. (2009). Neden tarih öğreniyoruz (Why Study History?) (Çev., E. Dinç,). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 118-119.
- Tekâsür. (t.y.). *Kur'an Yolu (20 Eylül 2024)*. <https://kuran.diyaret.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Togan, A. Z. V. (1985). *Tarihte usûl*. Enderun Kitabevi.
- Uludağ, S. (1999). İbn Haldûn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 19, s. 538-547). TDV Yayınları.
- Ünalp, F. R. (2022). Tarih bilinci ve milli şuur. *Uluslararası Prof. Dr. Halil İnalcık Tarih ve Tarihcilik Sempozyumu*. İstanbul: Türk Tarih Kurumu.
- Utkugün, C., & Yıldırım, R. (2023). 1970'lerden günümüze öğrencilerin tarih derslerine yönelik görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 16(62), 457-488.



## **Ibn Khaldun's Theory of Umran and Historical Consciousness**

**Ahmet Gedik**

### **Extended Abstract**

History is the science of explaining human actions in relation to time and place. Ibn Khaldun described this science as “a path that is sacred, beneficial, and noble, leading us to the past conditions of nations’ morals and the lives of the prophets.” For those who wish to gain the benefits of this science, there is a specific method. Among the requirements of this method are discovering the causes behind events, reaching a level of profound reflection, and the ability to establish connections between the past, present, and future.

An individual must be aware of the accumulation brought by the society in which they live from the past to the present. Through this awareness, one can comprehend the causes and consequences of wars, economic crises, and social movements, ultimately enabling both the individual and society to make plans for the future. Young people who acquire historical consciousness are not only equipped with a sense of societal belonging and responsibility but also become part of the value judgments and future plans of the society they live in.

The science of history is a form of awareness related to human identity. This awareness enables individuals to understand their place and importance within society. In this context, a young person can find answers to the fundamental questions they often ask, such as “Who am I?” and “What is my place in society?” by referring to the data provided by history. The brevity of human life results in an inability to gain sufficient knowledge and experience to interpret social events and solve certain problems. History, as a science, provides a way out of this negative situation. It offers an opportunity to travel through time, allowing us to benefit from the experiences of societies that believed like us, thought like us, and faced similar difficulties.

While living in the present, humans also feel the need to plan for the future. In the face of the anxiety and uncertainty of the future, history, with its knowledge of past times, offers the opportunity to set direction. From this perspective, in today’s fast-paced world where people’s souls struggle to keep up with their bodies, historical consciousness is

crucial for our youth in their efforts to make sense of today and build a bridge to tomorrow.

The science of history is an honorable and dignified field of knowledge. Just as old age, which represents the mature period of life, is valuable in terms of experience, the human products that are made visible and known by nations over long periods of time are also of great value. When we look at developed societies, we can understand the value they place on history. Societies that do not value their history admire and imitate those who know their history and can present it to others with ease. The ability to be a society that is imitated, rather than one that imitates, is directly related to the value given to history.

In educating our youth and preparing them for life within society, it is important to identify the aspects of lessons, ranging from elementary school to higher education and even graduate studies, that make their lives easier and more meaningful. In this regard, it is extremely important to make an explanatory and persuasive effort to emphasize the importance of history lessons for our youth.

History provides our youth with knowledge about the causes of events and, moreover, instills in them the excitement of asking questions to which they hope to find answers. As history shifts from being a mere collection of past events to a dynamic field that enlightens the present and the future, where they will be eager to learn the causes and consequences, their interest in the subject will undoubtedly grow.

The “past” is what shapes the identity, or in other words, the sense of belonging, of people living together in the same geography for an extended period of time. The knowledge and understanding of the past by younger generations and its transmission to future generations is the key to a healthy and prosperous society.

When we look at the examination of past events as an investigation of a chain of causes, consciousness emerges. The state of consciousness that distinguishes humans from all other living beings also influences their perspective on the past. This conscious look at the past simultaneously gives meaning to the present. The process of self-awareness and understanding of the external world, and the ability to make sense of the network of relationships in which one is involved, can also be described as the state of consciousness. Through this state of consciousness, humans can establish connections between the past and the present and make meaningful inferences about the future.

Ibn Khaldun was born on the 1st of Ramadan, 732 AH (27th May 1332) in Tunis. Due to his ancestors' arrival in the region of Hadramaut in Yemen through conquests, he was known as “Hadrami,” and because he spent much of his life in North Africa, he was referred to as “Maghribi.” He was also known as “Tunsi” due to his birthplace in Tunis.

Ibn Khaldun's ancestors initially settled in Andalusia with the Islamic conquests. The family held positions in the administrations of the states established in both Andalusia and the



Maghreb. At times, their role was supportive, while at other times, it involved opposition or even taking control of the administration. Following the rapid progress of Christian conquests during the Reconquista, the family migrated to Tunis.

Later in life, Ibn Khaldun made a choice that led him to follow his grandfather's path in bureaucracy, taking up high-ranking state positions, rather than following the scholarly path of his father. This decision resulted in a life filled with adventure, where he frequently moved between Andalusia, Tunis, and Fez. The dynamic political life of North Africa at the time provided him with opportunities to attain the power and positions he sought.

His family's migration from Hadramaut in Yemen to the major civilization center of Andalusia and their subsequent travels to Tunis and Fez, along with the fragility of the political and cultural structure in North Africa and Andalusia in the second half of the 14th century, significantly contributed to Ibn Khaldun's academic and political growth. The intellectual foundation for Ibn Khaldun's major historical work, *Kitâb al-Ibar*, and its first volume, *Muqaddimah*, was shaped by this fruitful and dynamic life.

In the first volume of *Muqaddimah*, Ibn Khaldun delves into the depths of past and present events, developing a new system that aims to awaken people from their state of negligence and uncover the laws governing the development of humanity. This system examines the nature of the Arabs and Berbers, the Muslim populations of Andalusia and North Africa, and through this, seeks to uncover facts about human nature.

People can create *Umran* (civilization) within a society. All formations and destructions in the world are related to human existence. Following large-scale events such as a plague or a Mongol invasion, with the subsequent reduction in the human population, the elements of *Umran* also decline. In the *Umran* created by people, this can sometimes lead to corruption.

Ibn Khaldun emphasizes the importance of geography in this system, explaining how physical and human geography impacts society and the individual's life. In the first volume of *Muqaddimah*, he provides detailed information about both physical and human geography, illustrating through examples how geography brings about changes in both society and the individual. During his defense of Damascus against Timur alongside Sultan Ferec, Ibn Khaldun's interest in geography became evident when Timur was impressed by his knowledge of the Maghrib's geography and requested that Ibn Khaldun document what he had shared.

According to Ibn Khaldun, every existence and being is directed toward a specific purpose. Human beings are naturally inclined to form communities, and the existence of these communities relies on *asabiyyah* (social cohesion). *Asabiyyah* is the unity and solidarity that binds family members together, enabling them to defend against external threats,

and it is at its strongest within the family but weakens as it spreads to tribes and larger groups.

Ibn Khaldun uses the example of the early success of the Islamic conquests to demonstrate how the initial enthusiasm fades over time, ultimately showing the limits of *asabiyyah*. According to him, geography is a significant factor in understanding *Umrān*. It refers to the physical environment in which people are necessarily embedded, interacting within, and continuing their existence within these relations.

In the process of self-discovery, geography plays an important role. By knowing the physical space they occupy, individuals can create a map of meaning in their minds, allowing them to think more clearly and comfortably about their place in the world.

A scientific study investigating students' lack of interest in history revealed that one of the main reasons was that history was seen only as a collection of past information, disconnected from the present. In this context, one way to make history lessons more engaging for young people is to effectively incorporate geographical knowledge.

Prophethood is another foundational element of *Umrān* theory. Ibn Khaldun discusses topics such as revelation, infallibility, and miracles in relation to human civilization, considering them essential for the material foundation of human progress. The mission of the prophets is indispensable for the advancement of humanity, as it establishes the ontological connection between humans and their Creator, guiding the world toward its purpose.

In the Qur'an, the miracles in events such as the Battle of Badr, the protection of Mecca from the army of Abraha, and Moses parting the Red Sea serve as examples of divine assistance in social events. By incorporating these divine interventions along with geography, young people's perspectives on historical events are likely to be influenced and shaped in a more dynamic and engaging way.

# AVUSTRALYA'DA DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ: İLİM KOLEJİ ÖRNEĞİ

Abdulhalim İNAM\*  
e-mail: abdulhaliminam@hotmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8370-3961>

**Atıf/Citation:** İnam, A. (2024). Avustralya'da din eğitimi ve öğretimi: İlim Koleji örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 281-315.  
<https://doi.org/10.53112/tudear.1571544>

## Öz

Bu makale, Avustralya hakkında verilen genel bilgilerin yanında ülkede bulunan Müslümanların varlığı ve Avustralya'da din eğitimi ve öğretimi sürecini ortaya koymayı konu edinmektedir. Araştırmada Avustralya'da din devlet ilişkileri, devletin din mensuplarına verdiği haklar, İlim Koleji örneğinde Müslüman toplumun eğitim alanında bu haklardan faydalanma biçimi, Müslümanlara yönelik yapılan ırkçı ve ayrımcı durumlar, İslamofobi olayları ve bu konuda devletin aldığı önlemler üzerinde durulmaktadır. Örgün ve yaygın din eğitimi faaliyetlerinin içeriği ve işleyişi hakkında bilgiler verilen makalede; ayrıca süreç içinde karşılaşılan zorluklar, din eğitiminden beklentiler, gösterilen ilgi verileriyle ortaya konulmaya gayret edilmektedir. Müslümanlar tarafından açılan okulların en önemli özelliklerinden birisi farklı ırklara mensup Müslüman öğrencilere eğitim vererek yetişmiş insan kitlesine ve dolayısıyla topluma önemli katkılar sağlamasıdır. Çalışmanın amacı, mezhebe dayalı din eğitimi verme hakkına sahip okullara örnek olarak ele alınan İlim Koleji üzerinden Avustralya'daki Müslüman eğitim kurum ve kuruluşları hakkında genel bilgiler vermektir. Bununla birlikte İlim Koleji'nin tarihini, faaliyetlerini, imkânlarını, olumlu-

\* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Bakanlık Müşaviri, Ankara, Türkiye.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi – **Article Types:** Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 22.10.2024– **Kabul Tarihi/Accepted:** 18.12.2024

olumsuz yönlerini ve müfredatını incelemek çalışmanın diğer bir amacıdır. Çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme ve yapılandırılmamış gözlem teknikleri kullanılmıştır. Çalışma neticesinde Avustralya’da Müslüman toplulukların halen tam olarak kurumsallaşma sürecini tamamlayamadıkları, eğitim alanında ise İlim Koleji örneğinde olduğu gibi önemli kurumlar bulunsa da alanda ciddi bir boşluğun bulunduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. İlim Koleji örneğinde Avustralya’da benzer eğitim kurumlarının geliştirilmesi gerektiği öneri olarak sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Dinî Değerler, Eğitim, Eğitim Sistemi, Avustralya, İlim Koleji.

## **RELIGIOUS EDUCATION AND TRAINING IN AUSTRALIA: A CASE STUDY OF IILM COLLEGE**

### **Abstract**

This article aims to explore the presence of Muslims in Australia and the dynamics of religious education and training within the country, alongside providing general information about Australia. The research investigates the relationship between religion and the state in Australia, the rights granted by the state to religious adherents, and how the Muslim community utilizes these rights in the field of education, specifically through the example of Iilm College. It also examines instances of racism and discrimination against Muslims, incidents of Islamophobia, and the countermeasures taken by the state. The article provides insights into the content and functioning of both formal and non-formal religious education activities. Furthermore, it endeavors to present, based on available data, the challenges encountered during the process, expectations regarding religious education, and the level of interest demonstrated. One of the key characteristics of schools established by Muslims is their provision of education to Muslim students from diverse ethnic backgrounds, thereby contributing significantly to the development of an educated population and, consequently, to society at large. The primary objective of this study is to offer a general overview of Muslim educational institutions and organizations in Australia, utilizing Iilm College as a case study of schools with the right to provide denomination-based religious education. Moreover, the study also seeks to examine the history, activities, resources, strengths, weaknesses, and curriculum of Iilm College. The study employs qualitative research methods, including document analysis and unstructured observation techniques. The findings of the study suggest that Muslim communities in Australia have not yet fully completed the institutionalization process. While significant institutions like Iilm College exist in the field of education, a considerable gap remains.

The study concludes by proposing that similar educational institutions should be developed further in Australia, taking İlim College as an example.

**Keywords:** Religious education, Religious values, Education, Education system, Australia, İlim College.

## Giriş

Avustralya, yeni kıta olarak bilinen ve dünyanın güney yarım küresinde bulunan bir ülkedir. Her ne kadar İngiltere ile sıkı bağları devam etse de kendine münhasır özellikleri ile ülkeler ölçeğinde önemli bir konuma sahiptir. 1960 sonrası kıta Avrupası’na görülen göç olgusu, Avustralya’da gerçekleşmiş ve pek çok etnik ve dinî unsur bu ülkeye göç etmiştir. Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda ve ABD gibi ülkelerle birlikte göç ve eğitim konularında dünyanın önde gelen ülkelerinden biridir. 2021 Avustralya Nüfus Sayımı verilerine göre, ülkenin yurt dışından gelen yerleşik nüfusu toplam nüfusun yaklaşık %30’unu oluşturmakta ve diğer OECD ülkeleriyle kıyaslandığında daha yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir (Stephenson, P., 2010).

Avustralya yoğun göçle karşı karşıya kalan ülkelerdendir. Yıllar içinde Avustralya hükümetinin göç programları, planlama sayıları, öncelikleri ve ekonomik-siyasi faktörlere bağlı olarak değişkenlik göstermiştir. Kalıcı olarak Avustralya’ya yerleşmek isteyenler için iki ana program bulunmaktadır. Bunlar, Vasıflı ve aile göçmenleri için Göç Programı ile mülteciler ve benzer durumdakiler için İnsani Yardım Programı’dır. Ancak Eylül 2013’ten beri, artan İslamofobi ve aşırı sağcı akımlar sebebiyle mültecilere kapılarını kapatan Avustralya, deniz yoluyla gelen veya geçerli başvurusu olmayan mültecileri açık deniz gözetli merkezlerinde tutmaktadır. Bu politika değişimi özellikle Liberal hükümetin çok kültürlülük karşıtı ve ‘Beyaz Avustralya’ politikalarına dayalı olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Tarihsel olarak, ülkenin kurucu unsuru Batılı ‘beyaz’ göçmenlerdir ve bu göçmenler, ülkenin tarih sahnesinde yer almasında etkin bir rol oynamıştır. Bu “beyaz” kimlik özelinde şekillenen toplumsal ve siyasi yapı, sonraki dönemde farklılıkların tanınması ve bu farklılıkların üstesinden gelinmesinde sorun kaynağı olarak görülmüştür (Yanık, 2012, s. 194).

Avustralya’nın kuruluşunda ve sonrasındaki bütün gelişmelerde Anglo gerçeği (hakimiyeti) belirgin olsa da 1980’li yıllardan itibaren Avustralya hükümeti etnik çeşitliliği ve kültürel farklılığı bir politika olarak benimsemiştir. Ancak, çokkültürlülüğün resmi bir politika olarak kabul edilmesine rağmen, ülke içinde bu konuya ilişkin farklı bakış açıları ortaya çıkmaktadır (Yanık, 2012, s. 203).

Avrupa’da 1980’lerde başlayan çokkültürlü vatandaşlık tartışmaları ve politik gelişmeler, 2001’deki 11 Eylül saldırısı, 2004’teki 14 Mart Madrid saldırısı ile 2005’te 7 Temmuz ve 21

Temmuz'daki Londra saldırıları sonrasında İslam merkezli çokkültürlülük tartışmaları farklı bir boyut kazanırken (Bahçekapılı, 2011a, 2018), benzer etkiler Avustralya'da da kendini göstermiş ve bu tartışma konusu önemli bir sorun alanına dönüşmüştür (Triandafyllidou vd., 2006, s. 1). Bazı teorisyenler, 11 Eylül 2001'den bu yana Avustralyalı halkın giderek artan bir şekilde Avustralyalı Müslümanlara "ötekilik" duygusu atfettiğini belirtirken (Saniotis, 2004), bazı akademisyenler de Avustralya'da militan İslam'ın yükselişinin İslamofobi'nin artmasına ve Müslümanların Avustralya halkıyla olumlu ilişkiler kurma yönündeki çabalarının boşa çıkmasına yol açtığını ileri sürmüşlerdir (Akbarzadeh, 2004). Batı'daki gelişmelere benzer şekilde, farklılıkları anlama, hoşgörü ve entegrasyon çalışmalarına katkı sağlama bağlamında Müslümanlara ve diğer dini gruplara yönelik din eğitimi açısından bir alan açılımı politik olarak desteklenmiştir.

Müslümanlar, Avustralya'daki en büyük dini grup olan Hıristiyanların ardından gelmekte ve varlıkları 19. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Diğer topluluklarda olduğu gibi, Avustralya'daki Müslümanlar da çocuklarına dini ve kültürel prensipleri aktarmak için inanç temelli kurumların oluşmasını talep etmiştir. Avustralya'daki Müslüman nüfusun %9'undan fazlasının 5 yaşın altında olması, bu Müslüman çocukların eğitimine hem hükümetin hem de ailelerin zaman içinde önem vermesini sağlamıştır. Sonuç olarak, yıllar boyunca özellikle çocuk ve gençlerin İslam eğitimi alacakları çeşitli yapılar ortaya çıkmıştır. Bazı kazanımlar elde edilmiş olsa da seküler bir toplumda çeşitli zorluklarla karşılaştıkları da bir gerçektir.

İslam eğitimi alma imkanlarına dair mevcut durumun betimleyici bir şekilde sunulması önemlidir. Azınlık toplulukların kendi dinlerinin eğitimini almalarına olanak sağlayan çeşitli uygulama ve özgürlükler farklı ülkelerde bulunurken, Avustralya'nın sosyo-kültürel yapısının diğer batılı ülkelere farklılaştığı görülmektedir. Küresel gelişmelerle birlikte Avustralya'daki İslam eğitiminin verildiği kurumlar ve yerler hakkında bazı tartışmalar devam etse de genel olarak diğer batılı ülkelere daha serbest bir ortam olduğu söylenebilir.

Din dersinin Avustralya'daki okullarda zorunlu hale getirilmesi ve bu dersin çok çeşitli metotlarla sunulması, İslam'ın doğru şekilde anlaşılmasına yardımcı olabilecek bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Avustralya'da esnek eğitim sistemi bulunmaktadır. Müslümanların açmış oldukları okullar, tamamlayıcı uygulamalar (medrese, mektep, cami okulu) ve ev okulu sistemleri gibi çeşitli platformlar, İslam eğitiminin verildiği yerler arasında sayılabilir. Yasalara göre, Müslüman inanç okulları ayırt edici dini karakterlerine göre -örneğin Hıristiyan ya da Müslüman- 'devlet tarafından desteklenen okul' kategorisinde açılabilir. Devlet desteği alan Müslüman okullarının sayısı az olmasına rağmen resmi eğitimde İslam eğitimi veren okul türlerinden biridir. Ayrıca, Müslüman inanç okulları genellikle 'bağımsız okul' sınıfında açılmıştır. Çeşitli zorluklara rağmen, medrese, mektep veya cami okulu gibi isimler altında İslam eğitimi veren kurumların varlığı, Müslümanların geniş kapsamlı din eğitimi alabilme imkanını önemli

hale getirmektedir. Müslüman inanç okullarının sayısının yetersiz olması nedeniyle, birçok aile çocuklarını normal eğitim için resmi okullara gönderirken, çocukların resmi eğitim dışında İslam eğitimi alabilmeleri için onları tamamlayıcı okullara yönlendirmektedirler. Bu kurumlarda genellikle Kur’ân öğretimi, siyer, fıkıh, İslam tarihi ve sosyal ve ahlaki değerlerin öğretildiği görülmektedir. Okul zorunluluğunun olmaması nedeniyle, bazı aileler çocuklarını okul ortamının olumsuz etkilerinden korumak için evde eğitim seçeneğini tercih edebilirler. Bu bağlamda ev okulu, Müslüman ailelerin çocuklarına İslam eğitimi sağlama imkânı anlamında ek bir fırsat olarak düşünülebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde bazı olumsuz durumlar ile de karşılaşmak mümkündür. Avustralya’daki İslam Din Eğitimi eğitim ortamlarındaki standart eksikliği, düşük öğretim kalitesi, müfredat oluşturma çabaları ve genel bir müfredatın kabul görmemesi gibi faktörler, öğretim materyallerinin yetersizliği gibi önemli sorunları beraberinde getirmektedir. Müslümanların açmış oldukları okulların sayısındaki artış ve bu okullardaki kaliteyi iyileştirme çabaları, gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum, kötü yapılar, sınırlı kaynaklar, sağlık ve güvenlik standartlarının karşılanmaması, deneyimsiz yöneticiler ve niteliksiz öğretmenlerin işe alınması sebebiyle eğitimin kalitesini tehdit eder hale gelmiştir.

Avustralya’daki okullarda nitelikli öğretmen sorununa ilişkin detaylı bir analize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sorun, eğitim sisteminde kaliteyi ve verimliliği etkileyen önemli bir faktördür. Okulların nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamak için çeşitli stratejiler geliştirilmelidir. Bu durum, okullarda uygulanan eğitim politikalarının ve uygulamalarının gözden geçirilmesini gerektirebilir. Nitelikli öğretmenlerin teşvik edilmesi ve desteklenmesi, eğitim kalitesinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu konuda yapılacak çalışmaların dikkatle planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bağımsız okullarda çalışan öğretmenlerin Nitelikli Öğretmen Statüsü’ne sahip olma zorunluluğu bulunduğundan istenilen nitelikte öğretmen bulunamaması da eğitim kalitesini olumsuz etkileyen bir başka faktördür. İslamî anlayışa önem veren okullara karşı negatif bakış açısı da İslamî eğitim imkânlarını tehdit eden bir unsur olarak görülmektedir. Çeşitli kaynaklarda sıklıkla belirtildiği üzere, Müslüman öğrenciler devlet okullarında sıklıkla İslamofobi’ye maruz kalmaktadır (Islamophobia Register Australia, 2024; Doğan, 2024, s. 352). Avustralya’daki ahlâkî yaklaşımlar ve bu durumun yakından takip edilmesi de sıkıntılı süreçlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Avustralya’daki Müslüman okullar ile terörist eylemler arasında herhangi bir bağlantı tespit edilmemiş olsa da bu okulların gelecekte radikal unsurlar için potansiyel bir yetiştirme alanı olabileceği iddiası, İslamî eğitim imkânlarını tehdit eden diğer önemli bir faktör olarak algılanmaktadır. Devlet kontrolüne girmek istemeyen medreselerin, bir şekilde belli standartlara kavuşması ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi için bazı çalışmaların yapılması gerekli görünmektedir. Medreselerin de bağımsız Müslüman inanç okullarının bağlı olduğu bir kurum çatısı altında toplanmaları, çeşitli iş birliği ve tecrübe

paylaşımı imkânları doğurabilecektir. Ayrıca medreselerdeki öğreticilerin, yalnızca din eğitimi almış olmaları yeterli görülmemeli, çeşitli eğitim programlarına tabi tutularak pedagojik yeterlikleri geliştirilmelidir.

### **1. Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Çokkültürlü ve çok inançlı bir sosyokültürel yapıya sahip olan Avusturya’da Müslümanlara ait din eğitiminin nasıl gerçekleştiği sorusu önemli bir problem alanıdır. Bu çalışma kapsamında ülkede yaşayan bütün Müslümanlara ait bir din eğitimi araştırması yapmak, araştırmamızın sınırlarını açacağı için, çalışmada Avustralya’ya göç etmiş Türkiyeli Müslüman toplumun durumu, açtıkları okullar ve bu okullarda gerçekleştirilen din eğitimi çalışmaları incelenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte genel olarak, Avustralya’nın çok kültürlü toplumu içerisinde İslamî eğitimin nasıl yürütüldüğü, Avusturya’da Müslümanlar ve okullaşma olgusu, Avustralya okullarında verilen İslam derslerinin özellikleri ve sınırlılıkları, toplumun genel olarak İslam eğitimine olan bakışı, devlet tarafından belirlenen yasalar ve yönetmelikler çerçevesinde İslam eğitiminin hangi noktalarda sınırlandığı, Müslümanların dini eğitim hakları ve bu hakların kullanımının ne kadar mümkün olduğu konuları ele alınmıştır. Ayrıca, camilerde verilen dinî eğitimin kalitesi ve içeriği incelenmiş, mevcut imkânlar ve sınırlamalar hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak, İslamî eğitimin toplum içindeki yeri, genel kabulü ve tolerans durumu tartışılmıştır.

Ülkemizde farklı din eğitimi yaklaşım ve uygulamaları genellikle kıta Avrupası merkezinde ele alınmaktadır. Bu çalışmada Avustralya örneğinin incelenmesi farklı bir kıtayı merkeze alması nedeniyle önemli görülmektedir. Bu kapsamda, çalışmanın alan yazında önemli bir boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Özellikle İslamî din eğitimi kapsamında Türklere ait tecrübenin ele alınması da ayrıca bir öneme sahiptir. Böylelikle kendi ülkelerinden oldukça uzak bir yerde yaşam kuran Türklere din eğitimi alanındaki uygulama örnekleri yakından incelenmiş olacaktır.

### **2. Çalışmanın Yöntem ve Kapsamı**

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman analizi ve yapılandırılmamış gözlem teknikleri kullanılarak bilgi toplanmıştır. Doküman analizi, incelenmek istenen durum veya durumları içeren yazılı materyallerin değerlendirilmesini içerir. Eğitim alanında faaliyet gösterenler için bir dizi toplumsal doküman kaynağı mevcuttur (Sak vd. 2021). Araştırmada ele alınan dokümanlar, kitaplar, makaleler ve raporlar gibi akademik çalışmaların yanında, devlet ve özel sektör tarafından hazırlanan çeşitli raporlar, istatistiksel kayıtlar, okul müfredatları, okul denetim raporları, kanun maddeleri ve bazı mahkeme kararlarından oluşmaktadır. İslamî eğitim konusunda müfredat örnekleri sunan okulların seçiminde, maksimum çeşitlilik örnekleme türü kullanıldığı gibi hedefli örnekleme türleri de kullanılmıştır.



Çalışmada genel olarak Avustralya’da İslamî din eğitimi konusuna odaklanılsa da İslamî din eğitimi uygulaması Türklere ait din eğitimi uygulamaları ile sınırlı tutulmuştur. Avustralya’da Müslümanların durumu hakkında verilen genel bilgilerden sonra özel Türk toplumunun yaygın ve örgün din eğitimi çalışmaları kapsamında İlim Koleji incelenmiştir. İlim Koleji hakkındaki bilgiler okul programlarının ve müfredatlarının incelenmesi ve yapılandırılmamış gözlem sonucu elde edilmiştir.

### 3. Avustralya Hakkında Genel Bilgiler

Avustralya, güney yarımkürede bulunan bir kıta ülkesidir. 2024 yılı itibariyle 27 milyonu aşan (Worlmeter, 2024; ABS, 2024a) Avustralya’nın başkenti Canberra’dır. Ülkenin resmi dili İngilizce olup, Avustralya doları (AUD) para birimini kullanmaktadır. Avustralya’da ilk yerli halk olan Aborjinlerin binlerce yıl önce Avustralya’ya yerleştiği bilinmektedir. 18. yüzyılda Avrupalı kaşifler tarafından keşfedilen Avustralya, daha sonra Britanya İmparatorluğu’nun bir kolonisi haline gelmiştir (Wade, 22 Eylül 2011). Ülkenin sosyokültürel yapısı 1789’da Britanya’daki mahkumların sürgün amaçlı getirilişi ile dönüşüm geçirmiştir. Britanya’dan mahkumların gelişiyle birlikte, ülke tarihte ilk defa göç olgusu ile karşılaşmıştır. Ülkenin kolonileşme sürecinde çoğu Çin ve Hindistan’dan olmak üzere Asya kökenli göçmenlerin (1830-1840) gelişiyle birlikte ülke, Batılı beyaz dışındaki topluluklarla da yüzleşmiştir. 1 Ocak 1901’de ülkede var olan 6 koloni birleşerek federal yapı halini almış ve Avustralya Milletler Topluluğu’nu oluşturmuştur. Asyalı göçmenlerin sayılarının artması sebebiyle 1901 yılında çıkarılan yasa ile ülkeye sadece İngilizce konuşan “beyaz Avrupalıların” göçü olanaklı hale getirilmiştir. Bu yasa ile birlikte Avustralya Beyaz göçmen politikası şekillenmiştir. Ancak “Beyaz” göçmen politikasının olumsuz imalar içermesi ve bir anlamda “ulusal utanç kaynağı”na bürünmesi nedeniyle 1966 yılında bu politikadan vazgeçilmiştir (Lerner vd. 2006: 122-124; akt. Yanık, 2012, 200).

Günümüzde Avustralya, gelişmiş ekonomisi, doğal güzellikleri ve kültürel çeşitliliği ile dünyanın dikkatini çeken bir ülke konumundadır. Avustralya nüfusunun %65’i İngiliz, İrlandalı (%9,8) veya İskoç (%8.6) kökenlidir. Güney ve Doğu Avrupalıların oranı %10,5’dir. Almanların oranı %4,3, İtalyanlar %4.4, Çinliler %4, Hindistanlılar, Polonyalılar ve Yunanlılar da %1,6’lık bir dilime sahiptir. Burada yaşayanlardan sadece %2’si yerli nüfusu oluşturmaktadır. Hollandalıların oranı %1 iken, nüfusun %15’i diğer milletlerden oluşmakta olup, %5’inin kökeni bilinmemektedir (ABS, 2024b). Söz konusu göçmenlere ilave olarak 1990 yıllardan itibaren Lübnan, Tayvan, Malezya ve Güney Kore’den de ülkeye göçler gerçekleşmiştir. Ülkedeki nüfusun çeşitliliği, dini yapıyı da şekillendirmiştir. 2021’de yayınlanı dinî aidiyet raporuna göre ülkedeki nüfusun %43,9’u Hristiyan, %38,9’u dinsiz, %3,2’si Müslüman, %2,7’si Hindu ve %2,4’ü Budist olarak kendisini tanımlamıştır. Son 50 yılda, Hristiyanlığa bağlı olduğunu bildiren Avustralyalıların oranında istikrarlı bir düşüş yaşanırken, özellikle son 20 yılda diğer dinlere mensup olanların ve dinsizlerin oranında istikrarlı bir artış gözlemlenmektedir (ABS, 2024c).

Avustralya'nın siyasi tarihi çok eskilere dayanmamaktadır. İngiliz kolonilerinin kurulmasıyla başlayan süreç, daha sonra Avustralya'nın bağımsızlığını kazanmasıyla devam etmiştir. Bugün Avustralya Federal Parlamentosu ile yönetilen ülke, yönetim biçimi olarak anayasal monarşi olarak tanımlanmaktadır. Ülkenin siyasi yapısı federal sistem üzerine kuruludur ve altı eyaletten oluşmaktadır. Avustralya'nın siyasi tarihinde önemli dönüm noktaları arasında kadınların oy hakkını kazanması, yerli halk Aborjinlerin haklarının tanınması ve çok kültürlü yapının gelişmesi gibi konular yer almaktadır. Bu faktörler ülkenin demokratik yapısını güçlendirmiştir (Chesson, 1983).

Avustralya askeri tarihinde I. Dünya Savaşı'ndan II. Dünya Savaşına, Kore Savaşı'ndan Vietnam Savaşına kadar birçok uluslararası çatışmada yer almıştır. Ayrıca, Avustralya Silahlı Kuvvetlerinin barış koruma operasyonları ve terörle mücadele gibi çeşitli görevlerde de aktif rol oynadığı söylenmektedir.

#### **4. Din-Devlet İlişkileri**

Avustralya toplumunun oluşumunda, 19. Yüzyılda İngiliz kolonilerinin ülkeye yerleşimi önemli bir etken olduğu için İngiltere'deki din-devlet ilişkileri bu konuda da etkili olmuştur. Ancak, 20. Yüzyılda Avustralya, kendi kimliğini oluşturmaya başlamış ve din-devlet ilişkileri de bu süreçte değişmeye başlamıştır. Her ne kadar Avustralya hukuku, din ve devlet arasındaki ilişkiyi belirlemek için birçok yasaya ve yürürlükteki hukuka sahip olsa da, hukuk sistemi her zaman mükemmel bir şekilde çalışmamakta ve din-devlet ilişkileri konusunda hala tartışmalar devam etmektedir.

Avustralya, laik bir devlet olmasına rağmen, hukuk sistemi din-devlet ilişkilerini belirlemek için birçok yasaya ve yürürlükteki hukuka sahiptir. Avustralya Anayasası, devletin dini bir taraf olmamasını ve eşitliğin sağlanmasını garanti etmektedir. Bu düzenleme, Devletin herhangi bir dine yönelik bir politika uygulamaması ve herhangi bir dinin üstünlüğünü desteklememesi anlamına gelmektedir. Örneğin, Federal Anti-discrimination Law, dinle ilgili ayrımcılığı yasaklamaktadır. Bu yaklaşım, bir yandan laik bir devlet olmasına rağmen dinin sosyal, kültürel ve politik hayatta etkisini kabul ederken, diğer yandan da devletin dini meselelerle ilgilenmemesi ve dinler arasında eşitliği sağlamasını amaçlamaktadır. Din-devlet ilişkileri, ülkenin sosyal, kültürel ve politik hayatında önemli bir rol oynamaktadır (U.S. Department of State, 2024; Barker, 2022).

Avustralya'da din-devlet ilişkilerinin, hukuki boyutunu ele alan birçok akademik makale mevcuttur. Bu makaleler, Avustralya hukukunun din-devlet ilişkilerini nasıl belirlediğini ve uyguladığını incelemeye odaklanmaktadır. Avustralya hükümeti, İslamofobi ile mücadele kapsamında çeşitli önlemler almıştır. Bu önlemler arasında eğitim programları düzenlemek, toplumu bilinçlendirmek ve farkındalık oluşturmak için kampanyalar yapmak, nefret suçu işleyenleri cezalandırmak ve mağdurlara destek sağlamak yer almaktadır. Ayrıca polis ve diğer yetkili kurumlarla iş birliği içinde çalışarak, İslamofobi'ye karşı etkili bir mücadele yürütüldüğü görülmektedir (Barker, 2021; 2022).

## 5. Eğitim Sistemi ve Din Eğitimi

Avustralya eğitim sistemi, ülkenin federal yapısına göre ülkenin her bir eyaleti ve bölgesi tarafından yürütülür. Eğitim sistemi; ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeylerini kapsamaktadır. Eğitim, ülkenin her bir eyaletinde ve bölgesinde farklı olabilir ancak genel olarak, öğrenciler ilkokul düzeyinde en az 6 yıl, ortaokul düzeyinde en az 3 yıl ve lise düzeyinde en az 2 yıl eğitim alırlar. Üniversitelerde öğrenim görmek isteyen öğrenciler, lise diplomasını almalıdır. Avustralya eğitim sistemi, öğrencilerin bilgi ve yetkinliklerini geliştirmelerine ve hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri kazanmalarına olanak tanımaktadır (ABS, 2024d).

Avustralya’da eğitim sistemi devlet tarafından yürütülür ve genellikle genel eğitim bölümlerinde verilir. Ancak, Avustralya’da din eğitimi de resmi okul, özel okul veya dini kurumlar tarafından verilmektedir. Özel okullar genel olarak Katolik, Protestan ve Müslüman okullarıdır. Ayrıca, Avustralya’da özel okulların bir kısmı İslamî, Yahudi veya Hindu eğitimi sunar. Din eğitimi genellikle genel eğitimin yanında verilir ve öğrenciler din derslerine katılmak zorunda değildir (ABS, 2024d).

Avustralya’da din eğitimi, din özgürlüğü bağlamında ele alınmaktadır. Din özgürlüğü ilkesi altında; ifade özgürlüğü ve örgütlenme özgürlüğü hakları, (İnsan Hakları ve Sorumlulukları Yasası (2006) tarafından garanti altına alındığı için öğrenciler ve öğretmenler kendi dini ve manevi inançlarına sahip olma ve dinlerini uygulama hakkına sahiptir. Söz konusu yasanın ilgili maddeleri aşağıdaki gibidir:

*(1) Her kişi, aşağıdakiler de dahil olmak üzere düşünce, vicdan, din ve inanç özgürlüğüne sahiptir:*

*(a) kişinin kendi seçtiği bir dine veya inanca sahip olma veya bunları benimseme özgürlüğü; ve*

*(b) kişinin dinini veya inancını ibadet, uygulama, uygulama ve öğretim yoluyla, bireysel olarak veya bir topluluğun parçası olarak, kamusal veya özel olarak gösterme özgürlüğü.*

*(2) Bir kişi, ibadet, uygulama, uygulama veya öğretim yoluyla bir dine veya inanca sahip olma veya bunları benimseme özgürlüğünü sınırlayacak şekilde zorlanamaz veya kısıtlanamaz.*

Öğrencilerin ve öğretmenlerin, dinleri veya inançları nedeniyle başka bir kişi veya gruba karşı nefret suçunu, aşağılamayı, şiddeti, alaya almayı, kışkırtan veya teşvik eden davranışları yasaklayan “İrkçilik Karşıtı ve Dini Hoşgörüyü Yasası” (2001) çıkartılmıştır. Bu kapsamda kişilerin din eğitimi alma hakları yasa ile garanti altına alınmıştır. Dini haklar ve sorumluluklar hakkında “Victoria Fırsat Eşitliği ve İnsan Hakları Komisyonu” nun (2024) ve

Bakanlık Yönergesi'nin (Ministerial Direction, 2024) 145. bendine göre öğrencilerin inançlarını ifade etmeleri engellenemez.

2006'da yürürlüğe giren Eğitim ve Öğretim Reformu Yasası, genel din eğitim ve öğretimini çekirdek müfredat dahilinde düzenlemiştir ve "1.1.2. Devlet Eğitim ve Öğretim Sisteminin Temelinde Yatan İlkeler" başlığı altında "devlet okullarının seküler (laik) bir eğitimi desteklediği, herhangi bir özel dini uygulamayı, mezhebi veya tarikatı desteklemeyeceği, her türlü felsefe, din veya inanca ayı ölçüde eşit yaklaşacağını" (s. 30) belirtmiştir. Buna göre Avustralya'da zorunlu din dersi bulunmamaktadır. Ancak isteğe bağlı din eğitimine yönelik dersler seçilebilmektedir. Söz konusu "1.1.2. Devlet Eğitim ve Öğretim Sisteminin Temelinde Yatan İlkeler" başlığı altında "çocukların (öğrencilerin) ve ebeveynlerin inançlarına uygun olarak bir dini etkinlik ve zorunluluklarını yerine getirebileceği" (s. 31) ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğrenci ve ailelerinin farklı eğitim ortamlarında ve özel okullarda isteğe bağlı olarak din eğitimi alabilme hakları bulunmaktadır. Bununla birlikte Devlet okullarında *azınlık inanç topluluklarından gelen gönüllüler* için özel din dersi programları bulunmaktadır.

Bu bağlamda Avustralya'daki kamu okulları laiktir ve bu nedenle din eğitimi ne ilkökul ne de ortaokul düzeyinde resmi okul müfredatının bir parçası olmadığını söyleyebiliriz. Yine de Avustralya'daki her eyalet ve bölgede haftalık olarak inanç temelli din eğitimi (confessional religious education) için hüküm vardır. Bu sebeple Devlet okulları da dahil olmak üzere genel olarak tüm okul türlerindeki okul programlarında din eğitimi ile ilgili derslere (Din dersi, İncil Okumaları dersi) yer verilmiştir (Goldburg, 2008, s. 242, 244). Bu eğitimin verilmesinde dini geleneklere veya mezheplere imkân verilmiştir. Bu noktada din eğitiminin verilmesinde özellikle Hristiyan mezheplerinin rolü önemlidir. Bir dini gelenek veya mezhep, haftalık din dersini verecek bir öğretici bulabiliyorsa, devlet okullarında inanç temelli bir din eğitimi verilebilmektedir. Çoğu durumda da din derslerini vermekle yükümlü olan kişiler, din adamları veya kendilerini akredite etmiş olan kişilerdir. İnanç temelli din eğitiminin yanında, bazı okullarda mezhepsel din eğitimi yerine, doğası gereği Hristiyan olan ve Katolik, Anglikan, Lutheran ve Uniting Church öğrencilerinin birlikte katılımını sağlayacak şekilde tasarlanmış "işbirlikçi" (Mezhepler arası din eğitimi) bir program sunulmaktadır. Avustralya'da din eğitimi zorunlu olmadığı için, öğrenciler yalnızca ebeveyni veya velisi yazılı izin verdiği takdirde din eğitimi derslerine katılabilmektedir. Din eğitiminden muaf tutulan öğrencilere, genellikle haftada otuz ila altmış dakika süren ders saatlerinde, okul öğretmenleri tarafından ayrı bir ortamda rehberlik hizmeti sunulmaktadır (Goldburg, 2008, ss. 242-243).

Avustralya'da eyaletlerde devlet okullarında inanç temelli din eğitiminin sağlanması için geliştirilen özel kılavuzlarda aşağıdaki belli ilkeler paylaşılmaktadır. Bu ilkelere ilaveten başka bazı eyaletlerde (Tazmanya gibi) eyalet yönetiminin belirtilen özel ilkeler de bulunmaktadır. Söz konusu genel ilkeler aşağıdaki gibidir (Goldburg, 2008, s. 243):

- Dini örgütler tarafından yürütülen programlar okul derneklerinin onayına sahip olmalıdır;
- Ebeveynler tam olarak bilgilendirilmeli ve çocuklarının herhangi bir dini eğitime katılmasına izin vermelidir; ve
- Dini eğitim vermek için başvuran örgütlere adil ve eşit davranılmalıdır.

Yukarıda belirttiğimiz üzere 1980’li yıllara kadar genel olarak Avustralya’daki okullarda din öğretimi Kilise tarafından desteklenmiştir veya devlet okulu dışındaki bağımsız okullarda din dersleri verilmiştir. Hali hazırda özel veya bağımsız okul sektörünün çoğunluğunu oluşturan din temelli okullar, öğrencilerine her zaman bir tür din eğitimi sunmuştur. 1880’lerden itibaren din okullarında din öğretimi için bir kateşetik veya inanç oluşturma yaklaşımı kullanılmıştır (Goldburg, 2008, s. 245; Hall ve diğerleri, 2024, ss. 1-2). Kilise okullarında din öğretimi inanç temelli bir yaklaşıma dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre din eğitimi, bir dini inancın inanç, ibadet ve ahlaki öğretilerine göre düzenlenmektedir (Bahçekapılı, 2011a, 2011b, 2012). Ancak 1980’lerde, din öğretiminde eğitimsel bir yaklaşıma doğru bir kaymada yaşanmıştır. Eğitimsel yaklaşımların geliştirilmesi sonrasında özellikle bazı lise öğrencileri için dini çalışmalar (Religious Studies) dersi geliştirilmiştir (Goldburg, 2008, s. 245).

2024 itibarıyla, dört milyon öğrenci Avustralya okullarına kayıtlıdır ve çoğunluğu devlet okullarındadır (2,6 milyon, %66), ardından Katolik okulları (0,7 milyon, %18,2) ve bağımsız okullar (0,6 milyon, %16) gelmektedir. Katolik okul kayıtları 2013 yılında %19,3 ile zirveye ulaşmış ancak o zamandan beri %18,2’ye düşmüştür (Independent Schools Australia 2021; Hall ve diğerleri, 2024, s. 2). Katolik okullarındaki öğrencilerin ve personelin dini profili de dönüşüm geçirmiştir. Ulusal Katolik Eğitim Komisyonu (2016), öğrencilerin %69’unun Katolik olduğunu, %31’inin ise diğer dini geçmişlere sahip olduğunu belirtmiştir. Katolik ortaokullarında, öğrencilerin %33’ü diğer inanç geleneklerine sahip veya geleneksizken, ilkokullardaki bu oran %29’dur. Personeller arasında, ilkokul öğretmenlerinin %80’i ve ortaokul öğretmenlerinin %61’i kendilerini Katolik olarak tanımlamaktadır, ancak bunların yalnızca %25’inin düzenli ibadet ve cemaat liderliği yaptığı ifade edilmektedir. Ayrıca Başpiskoposluk/Diyosen yönetim otoriteleri tarafından yönetilen Katolik okullarını temsil eden veriler, 2023’te öğrencilerin %58,3’ünün ve öğretmenlerin %70,8’inin Katolik olduğunu göstermektedir (Ulusal Katolik Eğitim Komisyonu 2016; Hall ve diğerleri, 2024, s. 2).

## **6. Avustralya’da Müslümanlar ve İslam**

Avustralya’nın ilk Müslüman yerleşimcileri, 16 ve 17. yüzyıllarda Endonezya ve Malezya’dan gelen Müslümanlardır ve genellikle ülkenin kuzeybatı bölgelerine yerleşmeye başlamışlardır. Bunları 19. yüzyılın ikinci yarısında sömürgeci İngilizler tarafından develeriyle birlikte getirilen Afganlılar takip etmiştir. Güney Asya ve Çin’den

gelen az sayıda Müslüman ile birlikte, 20. yüzyılın başlarında ülkede 5.000'den fazla Müslüman nüfusunun olduğu bir topluluk meydana gelmiştir. Ülke yönetiminin 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar sadece Avrupalı göçmenlere izin vermesi nedeniyle, yüzyılın ilk yarısında Avustralya'ya gelen Müslüman göçmenler genellikle Türkler ve Balkan Müslümanları olmuştur; bunlar Osmanlı topraklarının kaybı sonrasında ülkelerini terk etmek zorunda kalmışlardır (Cleland, 2002; Colan, 2007; Woodlock, 2013; Monsour, 2015; UNISA, 2018, s. 16; AFIC, 2023).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Türkiye, Balkanlar, Mısır, Suriye ve Lübnan gibi farklı ülkelerden Avustralya'ya Müslüman göçleri artmaya başladı. Devlet yönetimi tarafından hızlandırılan bu süreç, 1968 yılında çıkarılan bir yasayla desteklendi. Bu durum, 1970'lerden itibaren ülkedeki Müslüman nüfusunun hızla büyümesine yol açtı. 1980'lerde 100.000 civarında olan Müslüman sayısı, 2000'lerin başlarında 300.000'e ve 2016'da resmi verilere göre 600.000'e yükseldi. Tahminlere göre, 2022 itibarıyla bu sayının 800.000'in üzerinde olduğu düşünülmekte olup bu da ülke nüfusunun yaklaşık %3,2'sini oluşturmaktadır. Günümüzde Müslümanlar, Hristiyanlardan sonra Avustralya'daki en kalabalık ikinci dini grubu temsil etmektedirler ve ülkedeki Müslümanların %37'si Avustralya doğumludur, geri kalanı 183 farklı ülkeden oluşmaktadır. Bu yönüyle Müslümanlar, Avustralya'nın etnik ve ulusal açıdan en heterojen topluluğu olarak kabul edilmektedir. Ülkedeki Müslümanların %70'ten fazlası genellikle Sydney ve Melbourne gibi şehirlerde yaşamaktadır. Farklı unsurları içinde barındıran Müslüman topluluğun en büyük grupları arasında Türkler, Boşnaklar, Lübnanlı Araplar, Afganlar, Pakistanlılar, Endonezyalılar ve Bangladeşliler yer almaktadır (Speaker, 2008; Diallo, 2016, s. 2; UNISA, 2018, s. 11).

Avustralya'da Müslüman topluluğu 19. yüzyılın sonlarında organize olmaya başlamıştır. İlk kültür merkezi 1889'da kurulmuş ve ardından 1896'da ilk cami ibadete açılmıştır. Bugün, ülkede 100'den fazla cami ve mescidin yanı sıra Müslümanlar tarafından oluşturulan birçok sivil toplum kuruluşu bulunmaktadır. 1964 yılında kurulan ve daha sonra Avustralya İslam Konseyleri Federasyonu adını alan bu kuruluş, ülkenin Müslümanlarının çatı örgütüdür ve hükümet tarafından da resmi olarak tanınmaktadır (AFIC, 2023; İnsamer, 2022).

Avustralya'da Müslümanlar, ülkenin farklı bölgelerinde yaşayan etnik ve kültürel bir çeşitliliğe sahiptir. Avustralya'daki Müslüman nüfusunun büyük çoğunluğu, İngilizce konuşan, Avustralya doğumlu veya uzun süredir Avustralya'da yaşayan insanlardan oluşmaktadır. Avustralya ayrıca Afganistan, Bangladeş, Fildişi Sahili, İran, Irak, Malezya, Pakistan, Suudi Arabistan ve Türkiye gibi ülkelere göç almıştır. Bu ülkeler arasında en büyük gruplar Lübnan, Türkiye ve Bangladeş'ten gelmektedir. Avustralya'daki Müslüman topluluk genellikle şehir merkezlerinde yoğunlaşmıştır. Özellikle Sydney ve Melbourne gibi büyük metropol alanlarındaki bölgelerde yüksek oranda Müslüman nüfusu bulunmaktadır. Avustralya hükümeti dini özgürlükleri desteklemekte ve tüm

vatandaşlarının eşit haklara sahip olmasını sağlamaktadır. Sonuç olarak, Müslümanlar Avustralya'da önemli bir azınlığı temsil etmekte ve ülkenin sosyal ve kültürel dokusuna zenginlik katmaktadırlar.

Avustralya'daki Müslüman topluluğunun geçmişi üç önemli döneme ayrılabilir. İlk dönem, Endonezya'dan gelen Müslüman balıkçıların on sekizinci yüzyılda deniz salyangozu avlamak için kuzey ve kuzeybatı Avustralya kıyılarına yaptığı yolculuklarla öncesi olarak belirlenebilir. Bu süreçte yerli halkla ticaret, sosyal etkileşim ve kültürel bağlar kuran Müslüman toplulukları arasındaki ilişkiler, dokuzuncu ve onuncu yüzyıl haritacılarının belgelerinde görülebilmektedir. İkinci dönem ise sömürge dönemindeki Müslüman varlığını içermektedir. Sömürgecilerin kayıtlarında Müslüman denizcilerin, hükümlülerin ve yerleşimcilerin isimlerine rastlanabilir. Ancak, asimilasyon veya koloni terkinin gerektiren nedenlerle devam eden Müslüman yerleşimlerine dair kanıtlar sınırlıdır (Woodlock & John A., 2012).

Son dönemde ise 1860'lar ile 1920'ler arasında Avustralya'ya yerleşen ilk Müslümanlar, inci kabuğu endüstrisinde çalışan Malezyalı işçiler ve Afgan deve sürücüleridir. Hem Malezyalı dalgıçlar hem de deve sürücülerinin Aborijin halkıyla güçlü bağları bulunmaktadır. Yerli halkla evlilikler sık görülürken, Khan, Sultan, Mahomed ve Akbar gibi soyadları taşıyan Aborijin aileleri genel olarak Müslüman kökenini göstermektedir. Afgan deve sürücülerinin barışçıl yaklaşımının, Darwin'den Adelaide'e uzanan ana tren yolunun inşasına olumlu katkısı olduğu ve Avustralya'nın modernleşmesine önemli bir itici güç sağladığı kabul edilmektedir (Stephenson, P., 2010).

Zaman içerisinde Asyalı göçmenlere karşı ırkçı düşmanlık, ekonomik baskı ve ayrımcılığa yol açan yasaların etkisiyle Afgan yerleşimi ve diğer etnik göçler durdurulmuştur. Sadece beyaz Avustralyalıları hedef alan 1897'deki İthal İşçi Kayıt Yasası, 1901'deki Göç Kısıtlama Yasası ve 1902'deki Yollar Yasası gibi ayrımcı yasalar, koloninin İngiliz kökenlilerini tercih ettiği 'Beyaz Avustralya' politikasının bir yansımasıydı ve 1950'ler ile 1960'lara kadar devam etmiştir. Bu ayrımcı politikalara karşı reformlar, İkinci Dünya Savaşı sonrasında ülke ekonomisi ve büyümesine olumsuz etkileri fark edildiğinde başlatılmıştır. Başlangıçta dışlanan grupların asimilasyon beklentileri, 'Beyaz Avustralya' ideallerinin güçlü olduğunu kanıtlamıştır. Ancak, Whitlam Hükümeti'nin 1973'te çok kültürlülük politikasını benimsemesiyle birlikte Anglo hâkimiyetinin ve Beyaz Avustralyalı olma anlayışı zayıflamaya başlamıştır (James, 2009). Bu süreç, Lübnan, Türkiye, Vietnam gibi ülkelerden ve daha sonra Afrika ve diğer bölgelerden göç dalgalarını desteklemiştir.

Avustralya'nın 1901'de kabul edilen Göç Kısıtlama Yasası, genellikle 'Beyaz Avustralya' olarak anılan bir yasa olup, ülkeyi sadece beyaz ve İngiliz kökenli kişilere açık tutan bir yaklaşımı benimseyerek Avrupa dışındaki kişileri dışlamıştır. Asimilasyon politikaları, 1940'lar ve 1950'lerde yeni gelenlerin entegrasyonunu teşvik etmiş ve belirsiz hale getirmiştir. 1960'lar ve 1970'lerde ise, 2. Dünya Savaşı sonrası işgücü taleplerine cevap

vermek amacıyla çeşitli kültürleri barındıran bir Avustralya modeli aşamalı olarak uygulanmaya başlanmıştır. 1967’de Avustralya ile Türkiye arasında yapılan ikili anlaşma, göç kısıtlamalarının hafifletilmesini sağlayarak önemli bir adım olmuştur. Türk topluluğu, Avustralya’da yerleşen ilk büyük Müslüman nüfusu temsil etmiştir (Tezcan, 2021; ATA-A, 2024).

Avustralyalıların 20. Yüzyılda temas kurdukları topluluklardan biri de Türklerdir. Birinci dünya savaşında Çanakkale savaşları sırasında meydana gelen bu temasın etkileri hala devam etmektedir. Her yıl Avustralyalılar Gelibolu’ya gelerek anma programları gerçekleştirmektedir. Batı Avrupa ülkelerine gelen Müslümanlar gibi Avustralya’ya gelen Müslümanlarda ilk dönemlerde kendilerini kalıcı olarak görmemişlerdir. 1967’de Avustralya ile Türkiye arasında yapılan ikili anlaşma, göç kısıtlamalarının hafifletilmesini sağlayarak önemli bir adım olmuştur. Avustralya’ya Türklerin ilk gelişi 1968 yılında olmuştur. Gelen göçmen Müslüman toplulukları kültürleri, yaşayış biçimleri, inanışları ve yaptıkları çalışmalar üzerine çalışmalar yapılmıştır (Şimşir, 2018). Türkiye’den Avustralya’ya göç akışları 1980’lerin başında azalmıştır. Bu durum ikinci yarıda Türkiye’deki ekonomik zorlukların artmasıyla yeniden ivme kazanmıştır. Zaman içinde Türkiye’den gelen göçmen sayısında azalma yaşanmış olup, Aile Birleşimi programına dahil olanlar genellikle genel nitelikli göçmenler arasında yer almaktadır (Tezcan, 2021; ATA-A, 2024).

### **6.1. Avustralya’da İslamî Din Eğitiminin Rolü, Dinî Topluluklar ve Okullar**

Avustralya’da Müslümanlar farklı etnik yapılardan gelmiş olsalar da Kuran ve Arapça bilgisi gibi temel dini bilgileri öğrenmeyi, günlük dini görevlerini ve ritüellerini yerine getirmeyi ve bir Müslüman olarak tanımlanmayı önemsemektedirler. Bu sebeple Müslümanlar hem okullarda hem dinî gruplara ait özel kurumlarda hem de her Müslüman için eşit derecede önemli olan camilerde din eğitimi faaliyetlerini sürdürmektedirler. Bu eğitimler sayesinde İslamî değerleri, çocuklarına aktarmakta ve dini kimliklerini yeni nesillere taşımaktadırlar. Müslümanların çocuklarına yönelik yaptıkları din eğitimi inceleyen araştırmalar da bu düşüncüyü doğrulamaktadır. Clyne (2001) tarafından yapılan bir çalışmada, ‘birçok Avustralyalı Müslüman ebeveynin çocuklarının din, kültür ve ahlaki değerler açısından İslamî yönelimli bir eğitim sağlayabilen okullara gitmesini beklediğini’ belirtilmiştir. Raihani ve Gurr (2010) tarafından yapılan benzer bir çalışma da bu görüşü doğrulamıştır. Ülkenin farklı bölgelerinde oluşturulan İslamî okulların tüm Müslüman öğrencilere yer sağlayamasa da gün geçtikçe İslamî toplum okullarının sayısının arttığı ve bu okullarda Avustralyalı Müslüman çocukların İslamî din eğitimi alabildiği vurgulanmıştır (Diallo, 2016, s. 2). Bu eğitim, salt bir dinin eğitimi almakla sınırlı değil; aksine bir İslamî kimlik kazanma noktasında önemli bir role sahiptir (Hassen, 2013, s. 502).

Din Eğitimi Müslüman cemaatleri tarafından bağımsız olarak kendi kurumlarında (İslam vakıfları, kültür merkezleri) veya yerel bir camide yapılabilmektedir. Özellikle camiler, ilk



dönemlerden itibaren din eğitiminin verildiği yerler olarak göze çarpmaktadır. Avustralya'da ilk cami, 1861 yılında Güney Avustralya'nın Marree şehrinde inşa edilmiştir. Ardından, 1887'de Yeni Güney Galler'deki Broken Hill ve 1908'de Queensland'deki Holland Park'ta camiler yapılmıştır. Bu camiler bugün hala Müslüman toplumuna hizmet etmekte olup Avustralya Müslümanlarının gerçek kültürel mirasını temsil etmektedir.

İslam okulları, Müslüman çocukların kendi inançlarını öğrenme noktasında önemli bir görevi yerine getirmektedir. Bu durum genel olarak olumlu karşılanırsa da bu okullara ve verilen eğitime olumsuz yaklaşan kesimler de bulunmaktadır. Bu yönüyle son zamanlarda, Avustralya'daki İslamî okulların popülaritesi önemli bir toplumsal ve akademik ilgi konusu haline gelmiştir. Avustralya'daki İslamî okulların amacına ilişkin tartışmalar, diğer birçok Batı ülkesinde olduğu gibi, sıklıkla ulusal güvenlik meselesi veya çok kültürlülük hakkındaki endişeleri ifade etme olarak çerçevelenmektedir (Cesari 2004; Halstead 2003; Haw 2010; akt. Hassen, 2013, s. 501).

Bugün, Müslüman toplum tarafından desteklenen ve yönetilen çeşitli İslamî kuruluşlar mevcuttur. Bu kuruluşlar farklı amaçları olan sosyal, dini, eğlence, eğitim, iş, savunuculuk ve siyaset gibi alanlara hizmet veren çok yönlü ve çok kültürlü yapıya sahiptir (Edwards ve Wildeman, 2018). 2023 yılına dair yerel verilere göre, Eyaletlere göre resmi kayıtlı İslam okullarının sayısı şu şekildedir: Yeni Güney Galler'de 28 okul, Victoria'da 16 okul, Batı Avustralya'da 3 okul, Güney Avustralya'da 3 okul ve Queensland'da 3 okul bulunmaktadır. 2024 itibarıyla 45.000'ne yakın öğrencinin İslamî okullara kaydedilmiş olduğu görülmektedir. Bu okullara her geçen gün ilgi artmakta ve kaydolan öğrenci sayılarında yıllara göre göze çarpan bir artış yaşanmaktadır. Örneğin Tablo 1'deki Victoria Eyaletinde bulunan bazı okullardaki öğrenci sayısı artışı bu artışı doğrulamaktadır. 2010'da İlim Koleji'nde öğrenim gören öğrenci sayısı 1102, Takva Koleji'nde 1192, Melbourne İslam Koleji'nde 9 ve Sırat Kolejinde 168 iken, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin sayısı İlim Koleji'nde 2340, Takva Koleji'nde 2067, Melbourne İslam Koleji'nde 1115 ve Sırat Koleji'nde 943'e yükselmiştir (Statista, 2024).

2001, 2006, 2011 ve 2016 Avustralya Nüfus Sayımları, Avustralyalı Müslümanların gelir, işsizlik ve konut sahibi olma gibi temel göstergelerde ulusal ortalamadan sürekli olarak geride kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum kültürel ve sosyal sermayenin eşit dağılımının olmadığını göstermektedir. Bu eşitsizlikler, Avustralya Müslüman toplumunda sürekli bir dezavantaj oluşturmakta ve kuşaklar arası geçişle devam etmektedir.

Ülke, çeşitli kültürlerin bir arada yaşama kültürü örneğiyle genellikle uluslararası toplumdan övgü alsada aslında oldukça hassas denge bir üzerindedir. Avustralya'nın sosyopolitik bağlamı ve medyası, Müslümanların kamusal söylemlerini şekillendiren güçlü etkenlerdendir. 11 Eylül saldırılarının ardından, İslam'ın tehlikeli ve Avustralya değerleriyle uyumsuz bir din olarak algılanması daha da artmıştır. Örneğin, 2001'de sığınmacı çocukların denize atıldığı iddiaları, 2002 ve 2005'teki Bali bombalamaları, 2005'teki

Cronulla olayları, Dr. Mohammed Haneef'in gözaltına alındığı Glasgow Havaalanı saldırı girişimi, 2014'teki Lindt kafe rehin alma olayı ve Christchurch katliamı gibi olaylar yerel düzeyde ırkçılık, yabancı düşmanlığı ve İslam karşıtlığını açıkça ortaya koymuştur.

Müslümanlar genellikle 'Avustralyalılara dahil olmayanlar' olarak görülse de Müslüman Avustralyalılar umutlarını korumaktadır. Örneğin, 2019'da yapılan bir ankette %86'dan fazlası kendilerini Müslüman olarak tanımlamış ve İslamî değerler ile Avustralya değerlerinin uyumlu olduğuna inandıklarını belirtmiştir. ACNC'nin araştırmasında, 'İslam' kelimesiyle yapılan aramada 219 toplum kuruluşu, 'Türk' anahtar kelimesiyle yapılan aramada ise 20 Türk toplum kuruluşu tespit edilmiştir. Ayrıca 'Millî Görüş' terimiyle yapılan aramada da 9 toplum kuruluşu bulunmuştur. Öne çıkan bazı köklü Türk toplum kuruluşları arasında 1978'de kurulan Avustralya Türk Derneği (ATA), 1985'te faaliyete geçen Moreland Türk Derneği ve Avustralya Türk İş Konseyi (ATBC) yer almaktadır. İslam Toplumu Millî Görüş'ün Avustralya'da 3 kayıtlı İslam okulu mevcuttur ve Melbourne'deki okulunun 5 farklı kampüsü bulunmaktadır. Bu organizasyon, resmi ve gayri resmi dini eğitim sunan en büyük İslamî toplum kuruluşu olarak öne çıkmaktadır ve aynı zamanda toplumun İslamî eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere hizmet veren 10 camiden oluşmaktadır (ICMG, 2024).

Avustralya'daki etnik azınlıklara yönelik işgücü piyasası ayrımcılığı üzerine yapılan araştırma (Alison, 2012) ve Avustralya İnsan Hakları Komisyonu'nun araştırması Müslüman bireylerin yönetici, idareci veya profesyonel pozisyonlarda daha az istihdam edildiğini belirtmektedir. Sosyoekonomik düzen dezavantajlı bireyleri ve toplulukları zayıflatmakta ve dışlamaktadır. Göç, nüfus yapısı ve refah eşitsizliklerindeki eğilimler devam ettiği takdirde, bu durum makro-sosyal seviyede politika yapımcılar için ciddi zorluklar doğuracaktır.

Avustralya'da, İslamî eğitim sunan birkaç önemli Müslüman okulu bulunmaktadır, bunlar Avustralya müfredatının yanı sıra kendi özel müfredatlarıyla da bilinmektedir. Melbourne İslam Koleji (ICOM) Victoria'da yer almaktadır ve geniş bir eğitim yelpazesi sunmaktadır. ICOM, akademik başarıyı ve manevî gelişimi desteklemek için İslamî değerleri derslerine ve okul dışı etkinliklerine entegre etmektedir. İlim Koleji ise Melbourne genelinde birden fazla kampüse sahiptir ve hazırlık sınıfından 12. sınıfa kadar eğitim vermektedir. Okul, ailelerle, öğretmenlerle ve öğrenciler arasında güçlü bir iş birliğini vurgulamakta olup İslam din eğitimi programını müfredatına entegre etmektedir.

Avustralya'da bir diğer önemli İslam okulu Sidney merkezli al-Hikma College'dir. Okul, New South Wales Eğitim Standartları Kurumu (NESA) müfredatına ek olarak güçlü bir İslamî eğitim ve faaliyet programı sunmaktadır. al-Hikma College, öğrencilerin manevî kimliklerini güçlendirmeyi ve akademik yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Yine al-Noori Müslüman Okulu ise Greenacre, NSW'de yer almakta olup anaokulundan 12. sınıfa kadar geniş bir eğitim imkânı sunmaktadır. Okul, kendinden emin ve dayanıklı

bireyler yetiştirmeyi amaçlamakta olup İslamî değerleri ve yüksek akademik standartlarıyla gurur duymaktadır. Ayrıca al-Hidayah İslam Okulu, Avustralya’nın Bentley kentinde bulunan yaklaşık 200 öğrencisi olan karma eğitim veren bir Müslüman ilkokuludur. 1994’ten beri samimi bir İslamî ortamda İslamî çalışmalar ve Devlet Müfredatı eğitimi sunmaktadır. Yeni Güney Galler’de bulunan Malek Fahd İslam Okulu ise birden fazla kampüse sahip olup anaokulundan 12. sınıfa kadar eğitim vermektedir. Okul, İslamî ilkeleri eğitim felsefesine dahil ederek toplum hizmetini teşvik etmekte ve öğrencilerin yaşamlarının bir parçası haline getirmektedir. Belirtmek gerekir ki bu liste tüm okulları kapsamamaktadır (MFİS, 2024).

## **7. Örgün Eğitimde İslamî Din Eğitimi: İlim Koleji**

Çalışmamızın bu bölümünde Avustralya’da din eğitimi veren İlim Koleji hakkında bilgi verilmeye çalışılacaktır. Bu kapsamda İlim Koleji’nin tarihi, öğrenci sayıları, eğitim sistemi içindeki konumu, İslamî din eğitimi konularına yer verilecektir. Bu bölümde yer alan bilgiler, genellikle okul materyalleri ve yapılandırılmamış gözlem ile elde edilmiştir.

### **7.1. İlim Koleji’nin Tarihi**

1994 yılında, şimdiki adıyla İslam Cemaati Millî Görüş Türk göçmen gönüllülerden oluşan bir grup, Victoria eyaletine bağlı Dallas bölgesindeki bir erkek teknik kolejini satın almış, bir yıl sonra 30 Inverloch Crescent’ta Kuzey Batı Bölgesi İslam Koleji ismiyle bir okul kurulmuştur. 1996 yılında bu kolej ilk mezunlarını vermiş, ertesi yıl, ortaokul bölümü hayata geçirilmiştir. 2002’de ise İlim Koleji ilk lise mezunlarını vermiştir (İlim College, 2024a).

Okul 2013’te birden fazla kampüs barındırma kapasitesine sahip olan “İlim College Glenroy” kampüsünü kurarak çoklu kampüs yapısına geçmiştir. Bu yeni kampüs 29 Ocak 2015 tarihinde resmen faaliyete geçerek 182 öğrenciye ulaşmıştır. 2015’te Kiewa Ortaokulu Erkek Kampüsü kurulmuş ve 7-10. sınıflardan oluşan 243 öğrenci eğitime başlamıştır. İlim Glenroy Öğrenme Koruma Alanı ise 2016 yılında toplamda 92 kayıtlı çocukla resmî olarak açılmıştır (İlim College, 2024a).

Doveton kampüsü, hazırlık sınıfından altıncı sınıfa kadar olan 43 öğrencinin katılımıyla 2017’de resmen açılmıştır. Son olarak, 2020’de İlim Koleji’nin merkezi ofisi Campbellfield’da kurulmuştur. İlim Koleji, eyalet standartlarına uyum sağlamaya ve Müslüman topluluğun topluma katılımını artırmaya odaklanmıştır. Müslüman öğrencilerin eğitiminde önemli bir rol oynayan kimlik olgusu üzerine vurgu yapılarak öncelik, öğrenci sayısının artmasıyla birlikte altyapının geliştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması olarak belirlenmiştir. Okul, yerel okullar arasında en iyi konuma gelmeyi hedefleyerek rekabet edilebilirliği ve uyumu desteklemektedir. Akademik başarıyı teşvik ederken, Müslüman kimliğini tanımlamak için karakter oluşturma, aktif hizmet öğrenimi ve inançlar arası etkileşim üzerinde durmaktadır. Bütünsel amaçlarla uyumlu bir eğitim modeli, müfredat

ve öğretim yöntemleri üzerine odaklanarak tüm okul genelinde ortak bağlılık oluşturmayı hedeflemektedir. Topluma duyarlılık gösterme ve yaşanan zorluklarla başa çıkma konularında topluluk olarak dayanışmayı güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Ilim College, 2024a).

## 7.2. İlim Koleji'nde Eğitim Sistemi

Avustralya'daki tüm okullar "Australian Curriculum" olarak adlandırılan genel müfredatı takip etmek ve uygulamakla yükümlüdürler. İngilizce, Beşerî ve Sosyal Bilimler, Sağlık ve Beden Eğitimi, Diller, Matematik, Bilim, Teknolojiler ve Sanat genel başlıkları altında şekillenen müfredatın tüm detayları bir internet sitesi aracılığıyla ilgililere iletilmektedir (Australian Curriculum, 2024). Söz konusu müfredatın dışında yukarıda da belirtildiği üzere dinî eğitim veren kurumların bağlı oldukları dine veya mezhebe göre ek müfredatlar uygulama hakkı da bulunmaktadır. Bu başlık altında İlim Koleji'nin "Australian Curriculum"a ek olarak uyguladığı İslamî din eğitimi müfredatı incelenecektir.

### 7.2.1. İslamî Din Eğitimi Politikası

İslamî değer ve kavramlar İlim Koleji'nde eğitimin merkezinde yer almaktadır. Kolejin eğitim anlayışına göre başarılı bir İslamî deneyim öğrencinin fiziksel, entelektüel ve manevi gelişimini kapsayan bütüncül bir gelişimi desteklemekle kendisini gösterecektir. Bu nedenle kolej tarafından inanç merkezli erdemli bir yaşamı sağlayabilecek eğitim modeli uygulanmaktadır (Ilim College, 2024b).

Kolejdeki dinî eğitim politikası Kur'ân, İslamî çalışmalar, pastoral bakım (manevî, ahlâkî ve sosyal gelişim) ve hafızlık programı olmak üzere dört ana kategoride ele alınmaktadır. Kur'ân eğitimi kolejin ilk seviyesinden itibaren son sınıfa kadar bulunmaktadır. Ayrıca Kur'ân okuma ve ezberleme hususunda ön plana çıkan öğrencilerin geliştirilmesi ve desteklenmesi amacıyla farklı programlar uygulanmakta, bazı öğrenciler hafızlık programına yönlendirilmektedir. Bu aşamada kolej Avustralyalı hafızlar yetiştirme amacını güttüğünü de belirtmektedir. Bu amaçla eğitim müfredatının da Kur'ân okuma, tecvîd, ezber ve Kur'ân öğretilerinin uygulanması şeklinde planlandığı ifade edilmektedir (Ilim College, 2024b).

Kolej, tüm eğitim süreçlerini İslamî prensipler üzerine inşa etmeyi temel bir hedef olarak belirlemiştir. Öğrencilerin, fen bilimleri, İngilizce ve beden eğitimi gibi çeşitli alanlarda edindikleri bilgileri İslamî bir perspektifle değerlendirmeleri ve bu alanlarla etkileşim kurlmaları amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım, İslamî eğitimin çağdaş ve özgün bir yorumunu teşkil etmekte olup, kurumun İslamî çalışmalar ve Kur'ân öğretimi konusundaki sürekli gelişim odaklı misyonunu desteklemektedir. İlköğretim seviyesinde öğrenciler, İslam'ın temel öğretilerini; inanç esasları, ibadet ritüelleri ve Hz. Peygamber'in hayatı üzerinden öğrenmekte ve Kur'ân eğitimine giriş yapmaktadırlar. Ortaöğretim düzeyinde ise, inanç esasları, ibadet uygulamaları ve Kur'ân'ın derinlemesine analizi ile birlikte İslam tarihi ve

günümüz Müslüman toplumlarının karşılaştığı sorunlar üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamlı eğitim modeli, öğrencilerin hem akademik hem de manevi gelişimlerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir (İlim College, 2024b).

Öğrencilerin manevî, ahlâkî ve sosyal gelişimini sağlamak adına kolej, öğrencilerin kişisel gelişim yolculuklarında ve dini kimliklerinin oluşumu sürecinde ortaya çıkan soruları ve sorunları özgürce ele alabilecekleri güvenli bir alan yaratmayı amaçlamaktadır. Düzenli olarak gerçekleştirilen haftalık toplantılar, öğrenci ve personel etkileşimini destekleyerek, sağlıklı ve yargılayıcı olmayan bir diyalog zemini oluşturmaktadır. Bu yapılandırılmış etkileşimler, öğrencilerin kendi iç dünyalarını ve dinî perspektiflerini daha derinlemesine keşfetmelerine katkıda bulunmaktadır (İlim College, 2024b).

Söz konusu eğitim kurumu, Kur’ân-ı Kerîm’in ezberlenmesini amaçlayan ve üç yıllık bir zaman dilimini kapsayan bir hıfz programı uygulamaktadır. Bu program, kurumun tüm yerleşkelerinde 1. sınıf itibarıyla öğrenci kabul etmekte ve Kur’ân ve İslamî ilimlerdeki başarıları ile birlikte diğer akademik disiplinlerde de sürekli olarak yüksek performans gösteren öğrenciler için tasarlanmıştır. Program, öğrencilerin hem dinî hem de akademik gelişimlerini eş zamanlı olarak desteklemeyi hedeflemektedir. “Hâfız, Kur’ân-ı Kerîm’in tamamını ezberlemiş olan birey, İlahi Metin’in bir muhafızı olarak kabul edilir. Bu rol, İslamî gelenekte Allah’ın (c.c.) Kur’ân’ı tahrifattan koruma vasıtalarından biri olarak anlaşılır. Hâfızlar, Kur’ân metnini muhafaza etme ve sonraki nesillere herhangi bir sapma veya değişiklik olmaksızın sadık bir şekilde aktarma gibi önemli bir sorumluluğu üstlenirler.” (İlim College, 2024b) ifadeleri kolejin hafızlığa verdiği önemi yansıtmaktadır.

### 7.2.2. Kur’ân ve İslamî İlimler Müfredatı

Bu başlık altında ele alınacak müfredat okul yetkililerinden temin ettiğimiz 2024 yılı müfredatıdır. Müfredat, okul öncesi (Prep) sınıftan 4. sınıfa kadar olan öğrencileri kapsamaktadır. Her sınıf seviyesi için 4 ayrı dönem (Term) bulunmaktadır. Müfredat, Kur’ân ezberi (Memorisation), İslamî Çalışmalar (Islamic Studies) ana teması ve bu temaya bağlı olarak sorgulama (Inquiry) sorularını içermektedir. Ayrıca her dönemde ilgili konularla bağlantılı olarak Tarih & Coğrafya (History & Geography) ve Fen Bilimleri (Science) başlıkları altında farklı konular işlenmektedir. Aşağıda her yıl için ayrı tablolar halinde müfredatın detayları incelenecektir.

Tablo 1: Okul Öncesi (Prep) Müfredatı

	1. Dönem (9 Hafta)	2. Dönem (11 Hafta)	3. Dönem (10 Hafta)	4. Dönem (10 Hafta)
<b>Kur’ân Ezberi</b>	Fatiha Suresi	Fatiha, Nas, Felak Sureleri	Fatiha, Nas, Felak, İhlas, Leheb Sureleri	Fatiha, Nas, Felak, İhlas, Leheb Sureleri, Tahiyyat Duası
<b>İslamî Çalışmalar Teması</b>	Tevhid’i Anlamak	Helal ve Haram Yiyecekler	Yaratıcı ve Yaratılış	Örnek Şahsiyetim (Peygamber Efendimiz (s.a.s.))

<b>Sorgulama Sorusu</b>	Allah kimdir?	Bir Müslüman olarak nasıl davranmalıyım?	Nasıl yaratıldık?	Peygamber Muhammed (s.a.s.) kimdir ve neden eşsizdir?
<b>Tarih &amp; Coğrafya</b>	Kişisel ve Aile Tarihleri	-	-	-
<b>Fen Bilimleri</b>	Etrafımızdaki Materyaller	Etrafımızdaki Materyaller	Kuvvetler	Canlılar

Okul öncesi düzeyindeki müfredat, öğrencilerin İslamî eğitimlerine temel teşkil edecek kavramsal bir zemin oluşturmayı hedeflemektedir. Bu aşamada, Kur'ân-ı Kerim'in belirli surelerinin ezberlenmesi yoluyla öğrencilerin erken yaşta dinî metinlerle tanışması sağlanır. Tevhid inancı, helal ve haram kavramları gibi temel İslamî prensiplerin basit ve anlaşılır bir dille sunulması, öğrencilerin dinî bir kimlik inşasına yönelik ilk adımları atmasına yardımcı olur. Bu süreçte, fen bilimleri ve sosyal bilgiler konuları, İslamî bir dünya görüşüyle entegre edilerek, öğrencilerin evreni ve çevreyi İslamî bir perspektifle algılamaları hedeflenir. Bu yaklaşım, öğrencilerin erken yaşta dinî ve akademik gelişimlerinin eşgüdümlü ilerlemesine katkı sağlar.

Müfredat, erken çocukluk döneminin temel özelliklerini (somut düşünme, oyun odaklı öğrenme, kısa dikkat süresi vb.) dikkate alarak hazırlanmıştır. Örneğin, Kur'an ezberi, basit ve tekrar eden sureler üzerine yoğunlaşarak çocukların ezberleme becerilerini destekler. İslamî çalışmalar temaları, çocukların günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilebilecek basit ve somut kavramlar üzerine odaklanmıştır. Bununla birlikte müfredat, öğrenme sürecini aşamalı bir şekilde ilerletmektedir. İlk dönemde Fatıha suresi ile başlanması, sonraki dönemlerde daha fazla sure ve dua eklenmesi, çocukların öğrenme yükünü kademeli olarak artırır. Bu durum, çocukların motivasyonunu korumalarına ve öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarına yardımcı olur.

**Tablo 2: 1. Sınıf Müfredatı**

	<b>1. Dönem (9 Hafta)</b>	<b>2. Dönem (11 Hafta)</b>	<b>3. Dönem (10 Hafta)</b>	<b>4. Dönem (10 Hafta)</b>
<b>Kur'ân Ezberi</b>	Nasr ve Kafirun Sureleri	Kevser ve Maun Sureleri	Kureyş ve Fil Sureleri	Nasr'dan Fil Suresine kadar, Allahümme Salli Duası
<b>İslamî Çalışmalar Teması</b>	Bir Müslüman Çocuk Olarak Sorumluluklarım	Peygamber Efendimizin (s.a.s.) Yolunu İzlemek	Allah'a (c.c.) ve Yaratılanlara Karşı Sorumluluklarımız	Allah'ın (c.c.) Sıfatları
<b>Sorgulama Sorusu</b>	Bir Müslüman çocuk olarak aileme ve komşularıma karşı sorumluluklarım nelerdir?	Bir Müslüman olarak Peygamber Efendimizin (s.a.s.) yolunu nasıl takip ederim?	Bir Müslüman olarak Yaratıcı Allah'a (c.c.) ve O'nun yarattıklarına karşı sorumluluğum nedir?	Allah kimdir? Yaratıcımız hakkında bilinen sıfatlardan bazıları nelerdir?
<b>Tarih &amp; Coğrafya</b>	Geçmişte ve Günümüzde Aile ve Yerler	-	-	-

Fen Bilimleri	Hava Durumu	Hava Durumu	Canlılar - Yaşam Alanları ve Hayatta Kalma	İtme ve Çekme Kuvveti
---------------	-------------	-------------	--	-----------------------

Birinci sınıf düzeyindeki müfredat, öğrencilerin İslamî sorumluluk bilincini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu bağlamda, aile ve komşuluk ilişkileri gibi sosyal etkileşimler, İslamî etik ve ahlâkî değerler çerçevesinde ele alınır. Peygamber Efendimiz’in (s.a.s.) hayatı ve örnekliği, öğrencilerin İslamî bir rol model edinmelerine ve ahlâkî değerleri içselleştirmelerine yardımcı olur. Allah’ın (c.c.) sıfatlarının öğrenilmesi, inanç esaslarının sağlam bir temel üzerine oturmasını amaçlar. Fen ve sosyal bilimler konuları ise, İslamî bir bakış açısıyla ele alınarak, öğrencilerin dini öğrenmeleri ile akademik gelişimleri arasında bir bağ kurulmasını hedefler. Örneğin, hava durumu ve yaşam alanları konuları, Allah’ın yaratma gücünün ve düzeninin birer tezahürü olarak sunulur.

Müfredat, 1. sınıf öğrencilerinin somut düşünme evresinde olduklarını dikkate alarak, kavramları ve bilgileri somut örnekler ve deneyimler aracılığıyla sunmayı hedefler. Örneğin, “Aile ve Yerler” teması, öğrencilerin kendi aileleri ve yaşadıkları yerler üzerinden soyut kavramları somutlaştırmalarına yardımcı olur. Yine müfredatta öğrenme süreci aşamalı bir şekilde ilerletilir. İlk dönemde daha basit konulara odaklanılırken, sonraki dönemlerde konuların karmaşıklığı ve derinliği artırılır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme yükünü kademeli olarak artırarak motivasyonlarını korumalarına yardımcı olur. Diğer taraftan müfredatın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlandığını söylemek mümkündür”. Örneğin, “Peygamber Efendimizin (s.a.s.) Yolunu İzlemek” teması, öğrencilerin rol model arayışlarına yanıt vererek, dinî ve ahlâkî gelişimlerini destekler.

Tablo 3: 2. Sınıf Müfredatı

	1. Dönem (9 Hafta)	2. Dönem (11 Hafta)	3. Dönem (10 Hafta)	4. Dönem (10 Hafta)
<b>Kur’ân Ezberi</b>	Asr Suresi ve Rabbena Duası	Hümeze ve Tekasür Sureleri	Karia ve Adiyat Sureleri	Zilzal ve Beyyine Sureleri
<b>İslamî Çalışmalar Teması</b>	Bir Müslüman Olarak Sorumluluklar	Allah’a (c.c.) İtaat Etmek	Allah’a (c.c.) Tevekkül Etmek	İnançlar ve Peygamber Mucizeleri
<b>Sorgulama Sorusu</b>	Daha geniş toplumda bir Müslüman çocuk olarak sorumluluklarım nelerdir?	Bir Müslüman çocuk olarak Allah’a (c.c.) nasıl itaat ederim?	Allah’a (c.c.) nasıl güvenirim ve O’na nasıl tevekkül ederim?	Ben neye inanıyorum? İnanmış olduğum Peygamberler kimlerdir ve onlar nasıl gerçek hayat süper kahramanlarıdır?
<b>Tarih &amp; Coğrafya</b>	Geçmişle ve Günümüzle Kişisel Bağlantılar	-	-	-
<b>Fen Bilimleri</b>	Dünya ve Uzay	Dünya ve Uzay	Ses ve Enerji	Değişen Materyaller

İkinci sınıf müfredatı, öğrencilerin İslamî sorumluluklarının daha geniş bir perspektifte ele alınmasını hedefler. Bu bağlamda, Allah’a (c.c.) itaat ve tevekkül kavramları üzerinde durularak, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmesi ve günlük yaşamlarına uygulaması teşvik edilir. İnanç esaslarının ve peygamber mucizelerinin öğrenilmesi, öğrencilerin dini

bilgi birikimini derinleştirmeyi amaçlar. Fen bilimleri konuları, örneğin dünya ve uzay, ses ve enerji gibi konular, İslamî kozmoloji ve doğa anlayışıyla ilişkilendirilerek, öğrencilerin bilimsel ve dinî bilgi birikimlerinin uyumlu bir şekilde ilerlemesine katkı sağlar.

Müfredat, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden öğrenme yöntemlerini (sorgulama, keşfetme, tartışma, problem çözme, proje tabanlı öğrenme vb.) kullanmayı hedefler. Sorgulama soruları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarına yardımcı olur. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi pasif olarak almaktan ziyade, aktif olarak inşa etmelerini destekler. Ayrıca müfredat, öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Örneğin, “Bir Müslüman Olarak Sorumluluklar” teması, öğrencilerin toplum içindeki rollerini ve sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olur. Bu yaklaşım, öğrencilerin topluma duyarlı ve aktif vatandaşlar olarak yetişmelerini teşvik eder.

**Tablo 4: 3. Sınıf Müfredatı**

	<b>1. Dönem (9 Hafta)</b>	<b>2. Dönem (11 Hafta)</b>	<b>3. Dönem (10 Hafta)</b>	<b>4. Dönem (10 Hafta)</b>
<b>Kur’ân Ezberi</b>	Kadir, Alak, Tin Sureleri	İnşirah ve Duha Sureleri	Ayet’el Kürsî’den Kunut 1-2 Duasına	Bakara Suresi (285-286)
<b>İslamî Çalışmalar Teması</b>	Tek ve Eşsiz Yaratıcıya İnanmak	İnancım ve Eylemlerim	Yaratıcıya Karşı Yükümlülüklerim	Namazımızı Mükemmelleştirmek
<b>Sorgulama Sorusu</b>	Samimi bir mümin olmak ne demektir?	İnancım eylemlerimi nasıl etkilemelidir?	Bir Müslüman olarak yükümlülüklerim nelerdir ve Allah’ın (c.c.) rızasını nasıl arayabilirim?	Yaratıcıma ve topluma karşı görevlerim nelerdir?
<b>Tarih &amp; Coğrafya</b>	Toplum ve Mekanlar Aracılığıyla Anma	-	-	-
<b>Fen Bilimleri</b>	Maddenin Halleri	Maddenin Halleri	Yaşayan ve Yaşamayan Şeyler	Yeryüzü Kaynakları

Üçüncü sınıf düzeyinde, öğrencilerin İslamî anlayışları daha derinlemesine ele alınmaktadır. Bu aşamada, tevhid inancının önemi ve samimi bir mümin olmanın anlamı gibi kavramlar üzerinde durulur. Öğrencilerin inançlarının eylemleri üzerindeki etkisini anlamaları ve dinî yükümlülüklerini yerine getirme konusunda bilinçlenmeleri hedeflenir. Namaz ibadeti gibi pratik İslamî uygulamalara da odaklanılır. Fen bilimleri dersleri, madde halleri ve canlı-cansız varlıklar gibi konuları ele alarak, öğrencilerin evren ve yaratılış hakkındaki İslamî perspektiflerini derinleştirmelerine katkıda bulunur.

Üçüncü sınıf müfredatının, İslamî değerlerin (samimiyet, dürüstlük, adalet, merhamet, sorumluluk vb.) erken yaşta öğrencilere kazandırılmasını hedeflediği görülmektedir. Bu değerlerin öğrenilmesi, öğrencilerin ahlâkî gelişimlerine ve topluma uyumlu bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin etik değerleri içselleştirmelerine ve günlük yaşamlarında uygulamalarına yardımcı olur. Ayrıca müfredat,



öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmeyi de amaçlar. Örneğin, “Namazımızı Mükemmelleştirmek” teması, öğrencilerin ibadetlerini daha bilinçli bir şekilde yapmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda toplum içindeki rollerini ve sorumluluklarını anlamalarına da katkı sağlar.

**Tablo 5: 4. Sınıf Müfredatı**

	<b>1. Dönem (9 Hafta)</b>	<b>2. Dönem (11 Hafta)</b>	<b>3. Dönem (10 Hafta)</b>	<b>4. Dönem (10 Hafta)</b>
<b>Kur’ân Ezberi</b>	Nas’dan Duha Suresine (Minimum), Beled Suresi (Ana)	Nas’dan Duha Suresine (Minimum), Gaşiye Suresi (Ana)	Nas’dan Duha Suresine (Minimum), Leyl’den Şems’e (Ana)	Nas’dan Duha Suresine (Minimum), Fecr Suresi (Ana)
<b>İslamî Çalışmalar Teması</b>	Bir Müslümanın Özellikleri	Şükür, Müslüman Bir Tavırdır	Bir Müslümanın Karakteri ve Saflığı	İyi Bir Müslümanın Özelliklerini Mükemmelleştirmek
<b>Sorgulama Sorusu</b>	Yaratılışın amacı nedir?	Hayatımda neden ve nasıl şükretmeliyim?	Kalp hastalıklarından bazıları nelerdir ve karakterimizi nasıl inşa edebilir ve ruhumuzu arındırabiliriz?	Toplumuma iyi bir Müslüman olmamı ve vermeme sağlayacak karakteri nasıl inşa edebilirim?
<b>Tarih &amp; Coğrafya</b>	İlk Temaslar ve Koruma	-	-	-
<b>Fen Bilimleri</b>	Su Döngüsü	Su Döngüsü	Besin Zincirleri, Ağları ve Hayatta Kalma	Doğrudan ve Dolaylı Kuvvetler

Dördüncü sınıf müfredatı, öğrencilerin İslamî karakter gelişimine odaklanmaktadır. Bu düzeyde, şükür, kalbi arındırma, iyi bir Müslüman olmanın nitelikleri gibi kavramlar derinlemesine incelenir. Öğrencilerin yaratılış amaçlarını sorgulamaları ve topluma faydalı bireyler olma sorumluluklarının bilincine varmaları hedeflenir. Fen ve sosyal bilimler alanlarında sunulan konular, İslam’ın yaratılış, toplum ve sorumluluk anlayışını yansıtır şekilde düzenlenir.

Müfredat, İslamî değerlerin (şükür, sabır, dürüstlük, adalet, merhamet, sorumluluk vb.) öğrencilere kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu değerlerin öğrenilmesi, öğrencilerin ahlâkî gelişimlerine ve topluma uyumlu bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin etik değerleri içselleştirmelerine ve günlük yaşamlarında uygulamalarına yardımcı olur. Yine müfredat, öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Örneğin, “İyi Bir Müslümanın Özelliklerini Mükemmelleştirmek” teması, öğrencilerin hem kendi karakterlerini geliştirmelerine hem de topluma faydalı bireyler olma yolunda ilerlemelerine yardımcı olur.

İlim Koleji’nin müfredatı, İslamî değerleri ve öğretileri öğrencilere bütüncül bir yaklaşım sunarak aktarmayı amaçlamaktadır. Müfredat, Kur’ân-ı Kerim’in ezberlenmesi, temel İslamî ilimlerin öğretilmesi, ahlâkî değerlerin kazandırılması ve ibadet pratiklerinin öğrenilmesi gibi unsurları içermektedir. Fen bilimleri ve sosyal bilgiler konularının İslamî

bir bakış açısıyla ele alınması, öğrencilerin dini ve dünyevi bilgi birikimlerinin entegre bir şekilde ilerlemesine katkı sağlamak amacıyla yönelik olduğu söylenebilir. Müfredatın, öğrencilerin yaş seviyeleri ve gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlandığını ve sürekli iyileştirme ve geliştirme prensiplerini benimsediğini söylemek mümkündür. Bu kapsamlı müfredat, öğrencileri sadece İslamî bilgi ile donatmakla kalmayıp, aynı zamanda onları bilinçli, ahlâklı ve toplumda aktif rol alan Müslüman bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir.

### **Sonuç**

Bu çalışma, Avustralya'daki din eğitimi ve öğretimi süreçlerini, özellikle Müslüman toplumun deneyimleri ve İlim Koleji örneği üzerinden analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, Avustralya'nın çok kültürlü yapısı içinde din-devlet ilişkileri, Müslüman toplumun eğitim hakları, karşılaştığı zorluklar ve bu alanda geliştirilen kurumsal yapılar gibi çeşitli boyutları ele alarak, konuyu derinlemesine incelemeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular ve analizler ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Avustralya, çok kültürlü ve çok inançlı bir toplum yapısına sahip olup, bu durum din-devlet ilişkileri ve din eğitimi konusunda çeşitli tartışmaları beraberinde getirmektedir. Laik bir devlet olmasına rağmen, Avustralya hukuku din özgürlüğünü güvence altına almakta ve farklı inanç gruplarının eğitim haklarını korumayı amaçlamaktadır. Ancak, bu durum pratikte her zaman sorunsuz bir şekilde işlememekte ve özellikle Müslüman toplum gibi azınlık gruplar, eğitim alanında bazı zorluklarla karşılaşmaktadır.

Müslümanlar, Avustralya'da Hıristiyanlardan sonra en büyük ikinci dinî grubu oluşturmaktadır. Bu durum, Müslümanların dini ve kültürel kimliklerini koruma ve gelecek nesillere aktarma çabalarını da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, Müslümanlar, çocuklarına dinî eğitim verebilecekleri çeşitli kurumlar oluşturmuşlardır. Bunlar arasında cami okulları, medreseler, özel İslam okulları ve ev okulu gibi farklı platformlar bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, Müslüman toplumun eğitim konusundaki farklı yaklaşımlarını ve ihtiyaçlarını yansıtmaktadır.

Avustralya'daki Müslüman toplum, eğitim alanında hem fırsatlar hem de zorluklarla karşılaşmaktadır. Bir yandan, din özgürlüğü yasaları ve devletin sağladığı bazı destekler sayesinde, kendi dinî ve kültürel değerlerine uygun eğitim kurumları kurma ve faaliyet gösterme imkânı bulmuşlardır. Diğer yandan ise, İslamofobi, ayrımcılık ve önyargılar gibi faktörler, Müslüman öğrencilerin eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Özellikle devlet okullarında İslamofobi'ye maruz kalma vakaları, Müslüman öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmelerine ve eğitim başarılarının düşmesine neden olabilmektedir.

Bu zorluklara rağmen, Müslüman toplum, eğitim alanında önemli başarılar elde etmiştir. Özellikle özel İslam okulları, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de dinî ve ahlâkî değerlerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu okullar, sadece dini bilgi vermekle

kalmayıp aynı zamanda öğrencileri topluma faydalı bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Ancak, bu okulların sayısının yetersiz olması ve bazı okullardaki nitelik sorunları, Müslüman toplumun eğitim alanındaki ihtiyaçlarını tam olarak karşılamasını zorlaştırmaktadır.

Avustralya’da yaşayan Türkler için de İslamî din eğitimi, kökleri ve kimlikleri ile bağlantıyı sürdürme açısından önemlidir. Bu, onların kültürlerini korumalarına ve aile değerlerini devam ettirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu eğitim, farklı bir ülkede yaşayan Türk topluluğunun birbirine daha yakın hissetmelerini sağlamaktadır. Bu durum, beraberlik duygusunu pekiştirmekte ve topluluk dayanışmasını artırmaktadır. İslamî eğitim almak, özellikle genç nesillerin dinî inançları hakkında daha bilinçli olmalarını sağlamaktadır. Böylece yeni nesiller yanılığardan korunurken düşüncelerini daha iyi ifade edebilmektedirler. Farklı bir ülkede yaşarken başka inanç sistemleriyle karşılaştıklarında aldıkları İslamî din eğitimi sayesinde kendi inançlarını diğerleriyle karşılaştırabilmektedirler. İslam din eğitimi aracılığıyla Türkler, çeşitli kültür ve inançlara sahip insanlara saygı gösterme ve onlarla uyum içinde yaşama konusunda daha fazla anlayış kazanabilmektedirler.

İlim Koleji, Avustralya’daki Müslüman okulları arasında önemli bir örnek teşkil etmektedir. Kolej, çoklu kampüs yapısı, geniş eğitim yelpazesi ve güçlü İslamî eğitim programıyla dikkat çekmektedir. İlim Koleji, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de manevi gelişimlerini desteklemeyi amaçlamakta ve bu doğrultuda çeşitli faaliyetler yürütmektedir. Kur’ân ezberi, İslamî çalışmalar, pastoral bakım ve hafızlık programları gibi farklı alanlarda eğitim imkânları sunmaktadır.

Kolejin eğitim anlayışı, İslamî değerleri ve öğretileri tüm eğitim süreçlerine entegre etmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin sadece dinî bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda bu bilgiyi günlük yaşamlarına yansıtmaları ve ahlâkî değerleri içselleştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem dinî hem de dünyevi hayatlarında başarılı olmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır.

İlim Koleji, müfredatında “Australian Curriculum” olarak adlandırılan genel müfredatı uygulamakla birlikte, İslamî ilimleri ve Kur’ân eğitimini de müfredatına entegre etmiştir. Bu sayede öğrenciler, hem ulusal standartlara uygun bir eğitim alırken hem de İslamî değerlerini koruma ve geliştirme imkânı bulmaktadır. Kolej, öğrenci sayısının artmasıyla birlikte altyapısını geliştirmeye ve öğrenci başarısını artırmaya odaklanmıştır. Ayrıca, rekabet edilebilirliği ve uyumu desteklemekte, topluma duyarlılık göstermeyi ve yaşanan zorluklarla başa çıkma konusunda dayanışmayı güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

İlim Koleji’nin okul öncesinden 4. sınıfa kadar olan müfredatı, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini ve öğrenme süreçlerini dikkate alarak hazırlanmıştır. Müfredatta, Kur’ân ezberi, İslamî çalışmalar, sorgulama soruları, tarih & coğrafya ve fen bilimleri gibi farklı alanlar yer almaktadır. Müfredat, öğrenme sürecini aşamalı bir şekilde ilerletmekte ve

öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin hem dinî hem de dünyevî bilgilerini entegre etmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir.

Müfredatın pedagojik açıdan güçlü yönleri, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olması, bütüncül bir eğitim anlayışını benimsemesi, aktif öğrenme yöntemlerini kullanması ve değerler eğitimine önem vermesidir. Müfredatın geliştirilebilecek yönleri ise, proje tabanlı öğrenmeye daha fazla yer verilmesi, öğrenci merkezli yaklaşımın güçlendirilmesi ve aile katılımının artırılması olarak özetlenebilir.

Bu bağlamda, Avustralya’da din eğitimi ve Müslüman toplumun eğitim alanındaki deneyimlerini iyileştirmek için şu önerilerde bulunulabilir:

- Devletin ve sivil toplum kuruluşlarının İslamofobi ve ayrımcılıkla mücadele konusunda daha aktif rol alması gerekmektedir. Eğitim programları, toplumun farklı kesimleri arasındaki hoşgörüyü ve anlayışı artırmaya yönelik olarak düzenlenmelidir.
- Müslüman okullarının sayısı ve kalitesi artırılmalı, devlet tarafından bu okullara daha fazla destek sağlanmalıdır. Özellikle nitelikli öğretmen yetiştirme programlarına yatırım yapılmalı ve okulların kaynakları güçlendirilmelidir.
- Ailelerin eğitim sürecine daha aktif katılımı sağlanarak, ev ve okul arasındaki iş birliği güçlendirilmelidir. Aileler, çocuklarının eğitimine destek olmalı ve okul yönetimiyle düzenli iletişim halinde olmalıdır.
- Din eğitimi alanında daha fazla araştırma yapılmalı ve bu araştırmaların sonuçları eğitim politikalarına yansıtılmalıdır. Müfredatın ve eğitim yöntemlerinin etkinliği düzenli olarak değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir.
- İlim Koleji gibi imkânların Avustralya’da sayısının artırılması ülkedeki Müslümanlar başta olmak üzere topluma önemli katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda özellikle Türklerin bölgedeki faaliyetlerini artırmaları önem arz etmektedir.

#### **Kaynakça**

- ABS [Australian Bureau of Statistics]. (2024a). *National, state and territory population*. Erişim tarihi: 07.10.2024, <https://www.abs.gov.au/statistics/people/population>
- ABS [Australian Bureau of Statistics]. (2024b). *Cultural diversity of Australia*. Erişim tarihi: 07.10.2024, <https://www.abs.gov.au/articles/cultural-diversity-australia>
- ABS [Australian Bureau of Statistics]. (2024c). *Religious affiliation in 2021*. Erişim tarihi: 07.10.2024, <https://www.abs.gov.au/articles/religious-affiliation-australia>

- ABS [Australian Bureau of Statistics]. (2024d). *Education*. Erişim tarihi: 07.10.2024, <https://www.abs.gov.au/statistics/people/education>
- Akbarzadeh, S. (2004, Haziran 26). Avustralyalı cihatçı İslamofobiyi körüklüyor. *The Canberra Times*.
- Alison, L. B., Leigh, A., & Varganova, E. (2012). Does ethnic discrimination vary across minority groups? Evidence from a field experiment. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(1), 1–24.
- Australian Bureau of Statistics. (2017). Erişim tarihi: 07.10.2024, <https://www.abs.gov.au>
- Ayhan, H. (1997). *Din eğitimi ve öğretimi* (3. Baskı). MÜİFV Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2011a). Batılı ülkelerde din eğitiminin kültürlerarası barış, hoşgörü ve diyalog ortamına olan katkısı üzerine bazı değerlendirmeler. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 129-152.
- Bahçekapılı, M. (2011b). Avrupa'da İslam din eğitimi modelleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 21-64.
- Bahçekapılı, M. (2012). *Avrupa'da din eğitimi*. Önder.
- Bahçekapılı, M. (2018). Fransa'da laiklik, İslam, Müslümanlar ve din eğitimi politikaları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 11-50.
- Barker, R. (2021). Pluralism versus separation: Tension in the Australian church-state relationship. *Religion & Human Rights*, 16(1), 1-40. <https://doi.org/10.1163/18710328-BJA10015>
- Barker, R. (2022). The place of the child in recent Australian debate about freedom of religion and belief. *Laws*, 11(6), 83. <https://doi.org/10.3390/laws11060083>
- Bakanlık Yönergeleri. (2024). *Ministerial Direction, Planning and Environment Act 1987 Section 7(5), The Form And Content Of Planning Schemes*. Erişim tarihi: 01.06.2024, [https://www.planning.vic.gov.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0035/658097/19-July-2024-Ministerial-Direction-Section-75-Form-and-Content.pdf](https://www.planning.vic.gov.au/__data/assets/pdf_file/0035/658097/19-July-2024-Ministerial-Direction-Section-75-Form-and-Content.pdf)
- Chesson, M. (1983). The social and economic importance of the women in Jigalong. İçinde F. Gale (Ed.), *We are bosses our-selves: The status an role of the aboriginal women today* (s. 40-43). Australian Institute of Aboriginal Studies.
- Cleland, B. (2002). *The Muslims in Australia: A brief history*. Islamic Council of Victoria.
- Colan, A. (2007). *Muslims in Australia since the 1600s* [DVD]. Ronin Films.

- Diallo, I. (2016). The socio-religious role of the mosques in Australia. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 36(1), 1–15.
- Doğan, H. (2024). Büyüyen bir hukuk sorunsalı: İslamofobi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 20(66), 342-362.
- Edwards, F. R., & Wildeman, C. (2018). Characteristics of the frontline child welfare workforce. *Children and Youth Services Review*, 89, 13-26.
- Eğitim ve Öğretim Reformu Yasası. (2006). *Education and Training Reform Act 2006*. Erişim tarihi: 01.07.2024, <https://www.legislation.vic.gov.au/in-force/acts/education-and-training-reform-act-2006/103> ve <https://content.legislation.vic.gov.au/sites/default/files/2024-07/06-24aa103-authorized.PDF>
- Goldburg, P. (2008). Teaching religion in Australian schools. *Numen*, 55(2-3), 241-271.
- Hall, D., Sultmann, W. F., & Lamb, J. T. (2024). Religious education in Australia: The voices of practitioners and scholars. *Religions*, 15(9), 1025. <https://doi.org/10.3390/rel15091025>
- Hassen, M. (2013). The politics of Muslim schooling in the West: The Case of Australia. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 33(4), 496-510. <https://doi.org/10.1080/13602004.2013.858709>
- ICMG. (2024) *Islamic Community Milli Gorus Australia*. Erişim tarihi: 01.06.2024, <https://www.icmg.org.au/>
- Ilım College. (2024a). *About us*. Erişim tarihi: 01.06.2024, <https://www.ilimcollege.vic.edu.au/about-us/>
- Ilım College. (2024b). *Islamic education*. Erişim tarihi: 01.06.2024, <https://www.ilimcollege.vic.edu.au/islamic-education/>
- Independent Schools Australia. (2021). Erişim tarihi: 01.08.2024, <https://www.independent.schools.com.au/>
- İnsan Hakları ve Sorumlulukları Yasası. (2006). *Charter of Human Rights and Responsibilities Act*. Erişim tarihi: 01.07.2024, <https://content.legislation.vic.gov.au/sites/default/files/2022-06/06-43aa015%20authorized.pdf>
- İrkçılık karşıtı ve Dini Hoşgörü Yasası. (2001). *Racial and Religious Tolerance Act*. Erişim tarihi: 01.08.2024, [https://content.legislation.vic.gov.au/sites/default/files/bee78517-35cd-360b-ac26-e859af241828\\_01-047a.pdf](https://content.legislation.vic.gov.au/sites/default/files/bee78517-35cd-360b-ac26-e859af241828_01-047a.pdf)

- İrksal ve Dini Hoşgörü Yasası. (2001). *Racial and Religious Tolerance Act*. Erişim tarihi: 01.08.2024, <https://www.humanrights.vic.gov.au/legal-and-policy/victorias-human-rights-laws/racial-and-religious-tolerance-act/>
- Islamophobia Register Australia. (2024). Erişim tarihi: 01.06.2024, <https://islamophobia.com.au/publications/our-reports/>
- James, J. (2009). Immigrant settlement, ethnic relations and multiculturalism in Australia. İçinde J. Higley, J. Nieuwenhuysen, & S. Neerup (Eds.), *Nations of immigrants: Australia and the USA compared* (pp. 154-155). Edward Elgar Publishing Inc.
- Jupp, J. (2009). "Immigrant Settlement, Ethnic Relations and Multiculturalism in Australia", *Nations of Immigrants: Australia and the USA Compared*, ed. J. Higley-J. Nieuwenhuysen-S. Neerup, Cheltenham: Edward Elgar Publishing Inc.
- MFIS. (2024). *Malek Fahd İslam Okulu*. Erişim Tarihi 01.09.2024. <https://www.mfis.nsw.edu.au/>
- Monsour, A. (2015). Undesirable alien to good citizen: Syrian/Lebanese in a 'white' Australia. *Mashriq & Mahjar*, 1(1), 135–161.
- National Catholic Education Commission. (2016). *Catholic schools in Australia*. Erişim tarihi: 01.09.2024, <http://www.ncec.catholic.edu.au/resources/publication/401-catholic-schools-in-australia-2016/file>
- Racial And Religious Tolerance Act. (2001). *Racial And Religious Tolerance Act*. Erişim tarihi: 01.08.2024, <https://www.humanrights.vic.gov.au/legal-and-policy/victorias-human-rights-laws/racial-and-religious-tolerance-act/>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Saniotis, A. (2004). İkiyüzlülüğü somutlaştırmak: Müslüman Avustralyalılar 'öteki' olarak. *Avustralya Çalışmaları Dergisi*, 28(82), 49–59. <https://doi.org/10.1080/14443050409387955>
- Speaker, H. J. (2008, February 13). Apology to Australia's Indigenous Peoples. *House of Representatives, Debates*.
- Statista. (2024). *Total number of student enrolments at selected Islamic schools in Victoria, Australia in 2010 and 2018*. Erişim tarihi: 01.09.2024, <https://www.statista.com/statistics/1156152/australia-leading-islamic-schools-in-victoria-by-student-growth/>
- Stephen Castles, (2000). *Citizenship and Migration: Globalization and the Politics of Belonging*. Hardcover.

- Stephenson, P. (2010). *İslam rüyası: Avustralya'daki yerli Müslümanlar*. UNSW Press.
- Şimşir, B. N. (2018). *Çanakkale Savaşı bağlamında Avustralya'da Atatürk ve Türk toplumu*. Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Tezcan, M. (2021). The views of Turkish immigrants on multicultural policies in Australia: The impact of migration duration. *Medya ve Kültür*, 1(2), 188-204.
- Tezcan, M. (2024). Avustralya'daki Türk Çocuklarının Eğitimi. <http://www.dergiler.ankara.edu.tr>, Erişim Tarihi: 07.10.2024.
- The Victorian Equal Opportunity and Human Rights Commission. (2024). Erişim tarihi: 01.08.2024, <https://www.humanrights.vic.gov.au/>
- U.S. Department of State. (2024). *2023 Report on international religious freedom: Australia*. Erişim tarihi: 01.07.2024, <https://www.state.gov/reports/2023-report-on-international-religious-freedom/australia/>
- Ulusal Katolik Eğitim Komisyonu. (2016). *Catholic Schools in Australia*. Erişim tarihi: 01.09.2024, <http://www.ncec.catholic.edu.au/resources/publication/401-catholic-schools-in-australia-2016/file>
- Wade, N. (2011, Eylül 22). Australian Aborigine hair tells a story of human migration. *The New York Times*. Wayback Machine.
- West, B. A., West, M., & Frances, T. (2010). *A brief history of Australia*. Facts On File Inc.
- Woodlock, R. (2013). Islam in Australia. İçinde A. Rippin (Ed.), *Oxford bibliographies in Islamic studies*. Oxford University Press.
- Woodlock, R., & John, A. (Eds.). (2012). *İzolasyon, entegrasyon ve kimlik: Avustralya'daki Müslüman deneyimi*. La Trobe Dergisi Özel Sayısı. Victoria Vakfı Eyalet Kütüphanesi.
- Wordmeter. (2024). *Population of Australia*. Erişim tarihi: 01.05.2024, <https://www.worldometers.info/world-population/australia-population/>
- Yanık, C. (2012). Avustralya ve Yeni Zelanda'da çokkültürlülüğün değişen yüzü. *Kaygı*, (19), 193-206.





## Religious Education and Training in Australia: A Case Study of İlim College

Abdulhalim İnam

### Extended Abstract

This article delves into the landscape of religious education and training in Australia, focusing particularly on the Muslim community and using İlim College as a significant case study. The research explores the complex interplay between religion and the state, the rights afforded to religious adherents, and the specific ways in which the Muslim community utilizes these rights in the educational sphere. It also examines the challenges faced by Muslims, including racism, discrimination, and Islamophobia, as well as the measures taken by the state to address these issues. The study provides an overview of formal and non-formal religious education activities, highlighting the expectations, difficulties, and levels of interest observed. A key characteristic of Muslim-established schools, as identified in this study, is their provision of education to students from diverse ethnic backgrounds, which contributes to the development of an educated populace and, by extension, to society at large.

The study aims to provide a general overview of Muslim educational institutions in Australia through the lens of İlim College, a school that exemplifies the right to provide denomination-based religious education. It also seeks to examine İlim College's history, activities, resources, strengths, weaknesses, and curriculum. The research employs qualitative methods, such as document analysis and unstructured observation. The findings suggest that while Muslim communities have made significant strides in institutionalization, they have not yet fully completed the process. Institutions like İlim College have emerged as important players in the educational landscape, however, a noticeable gap remains. The study concludes that similar institutions should be supported and further developed in Australia.

### Australia: A Land of Diversity and Migration

Australia, known as a "new continent," is situated in the Southern Hemisphere. While maintaining close ties with the United Kingdom, Australia has developed unique characteristics and a significant presence on the global stage. Post-1960s, the country experienced a substantial influx of migrants from continental Europe, resulting in a

diverse ethnic and religious composition. Australia is recognized as a leading nation in migration and education, alongside countries like Canada, New Zealand, and the United States. According to the 2021 Australian Census, approximately 30% of the population consists of permanent residents born outside the country, which is notably higher compared to other OECD nations.

Australia's immigration policies have evolved over time, influenced by economic, political, and social factors. While the country has established programs for skilled and family migrants, it has also faced criticism for its treatment of refugees, particularly since 2013. The rise of Islamophobia and far-right movements has led to stricter policies, including the detention of asylum seekers in offshore facilities. The historical context of Australia, with its initial settlers being predominantly Western and "white," has shaped the social and political landscape.

Despite the dominance of Anglo culture, the Australian government has embraced ethnic and cultural diversity since the 1980s. However, despite multiculturalism being official policy, differing views on this matter persist within the country. Global events, such as the 9/11 attacks and subsequent terrorist incidents, have fueled discussions on multiculturalism and led to increased "othering" of Australian Muslims. While some academics argue that these events have amplified Islamophobia and hindered Muslim integration efforts, others emphasize the importance of promoting understanding, tolerance, and integration through religious education.

### **Muslims in Australia: History and Institutions**

Muslims are the second-largest religious group in Australia after Christians, with a history dating back to the 19th century. Like other communities, Australian Muslims have sought to establish faith-based institutions to transmit their religious and cultural principles to their children. Over 9% of the Muslim population is under the age of five, which has increased the focus on children's education. As a result, many structures have emerged over the years for children and young people to receive Islamic education. Despite some achievements, Muslims continue to face challenges in a secular society.

The provision of Islamic education in Australia varies, with some opportunities and freedoms available, but also some limitations, as in other Western countries. While Australia's socio-cultural structure differs from other Western nations, the country's environment is generally more open than others. The introduction of mandatory religious instruction in schools and the use of diverse methods are seen as opportunities to promote understanding of Islam. The establishment of Muslim schools, supplementary programs (like madrasas, mektebs, and mosque schools), and homeschooling are all part of the landscape of Islamic education.

According to law, Muslim faith-based schools can operate under the category of "state-supported school," provided they meet certain requirements and standards. Although there are not many state-supported Muslim schools, these are important venues for the provision of Islamic education. Independent schools, often established by Muslims, also offer religious education. Many families send their children to mainstream schools for general education but seek supplementary religious education in these settings.

Challenges remain in the field of Islamic religious education in Australia. These include the lack of standardized educational environments, low teaching quality, difficulties in curriculum development, and the absence of a generally accepted curriculum. Other issues include poor facilities, limited resources, inadequate health and safety standards, and unqualified administrators and teachers.

The shortage of qualified teachers in Australian schools is a critical issue, affecting the quality and efficiency of the education system. Strategies must be developed to meet this need, and existing policies need to be reviewed. The absence of qualified teachers in independent schools is also negatively affecting the quality of education. Negative perceptions of schools that prioritize Islamic values also pose a threat to Islamic education opportunities.

Furthermore, Muslim students in public schools often experience Islamophobia. Despite the absence of evidence linking Muslim schools to terrorist activities, there are concerns about the potential for radicalization. This highlights the importance of ensuring that Islamic education is provided in a way that is both academically rigorous and promotes tolerance and understanding.

### **İlim College: An Example of Muslim Education in Australia**

İlim College serves as a prominent example of a Muslim educational institution in Australia. Founded by Turkish migrant volunteers, İlim College operates with several campuses, offering education from preparatory to secondary levels. The college emphasizes the integration of Islamic values and principles into all aspects of education, with the goal of fostering well-rounded, ethical, and knowledgeable Muslim citizens. İlim College's curriculum includes Quranic studies, Islamic studies, pastoral care, and a hifz (memorization) program. The college aims to nurture the physical, intellectual, and spiritual growth of its students.

The college follows the Australian Curriculum alongside its Islamic studies program. İlim College also prioritizes the memorization of the Quran, and it aims to produce Australian huffaz (those who have memorized the Quran). The college believes that a Hafiz is a guardian of the Quran, who has the responsibility to preserve and transmit it to future generations without any alteration.

The curriculum is structured to gradually introduce Islamic concepts, starting with basic principles in primary school and moving towards more in-depth analyses in secondary school. Weekly meetings are held to support students in their personal and religious development. The college aims to create an environment where students can freely explore their identity and beliefs.

### **Conclusion and Recommendations**

This study has illuminated the intricate landscape of religious education in Australia, particularly as it pertains to the Muslim community, and has offered a detailed analysis through the lens of Ilim College. It has revealed that while Australia prides itself on its multiculturalism and religious freedom, the reality for many Muslim communities is a complex mix of opportunities and persistent challenges. The delicate balance between the secular state and the diverse religious expressions of its citizens, particularly the Muslim population, requires ongoing attention and refinement.

The findings underscore the significant strides made by Muslim communities in establishing educational institutions that cater to their specific religious and cultural needs. These institutions, like Ilim College, serve as vital spaces where Muslim children can receive both a high-quality academic education and a strong grounding in their faith. However, the study also reveals systemic challenges that hinder the full realization of these communities' educational aspirations. These challenges include the ongoing impact of Islamophobia and discrimination, the limited availability of state-supported Muslim schools, and inconsistencies in educational quality and resources. Moreover, the study highlights the necessity of addressing the negative narratives that link Muslim schools to radicalization and terrorism.

Ilim College, as a case study, demonstrates the potential for Muslim educational institutions to offer a comprehensive educational experience that integrates Islamic values and principles while adhering to national curriculum standards. The college's commitment to fostering academic excellence, moral character, and civic engagement serves as an example of how Islamic education can contribute positively to the overall development of young Muslims. The college's approach to integrating Quranic studies, Islamic studies, pastoral care, and hifz programs within a broader educational framework underscores the importance of a holistic approach to education. The emphasis on creating a safe space for students to explore their religious identity while receiving a rigorous academic education is a notable feature of its educational model.

Based on the findings, the following recommendations are made:

1. Increased efforts are needed to combat Islamophobia and discrimination in schools and the broader community.

2. The government should provide more support to Muslim schools to improve their quality and capacity.
3. Curricula should be developed that are inclusive, academically rigorous, and reflect the diversity of the Muslim community.
4. Programs are needed to train qualified teachers for Islamic schools.
5. Parental involvement in education should be encouraged to foster a strong connection between home and school.

Further research should be conducted to better understand the experiences of Muslim students and to develop evidence-based policies.



**KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ**  
**BOOK REVIEWS**



**Korkmaz, M. (2021). Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme. Genişletilmiş 5. Baskı. İstanbul: Kimlik Yayınları. 268 s.**

Havva Nur AKYAR \*  
e-mail: hnuruygun@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1093-3650>

## Giriş

Din öğretiminde araç ve materyal kullanımı günden güne önemini arttırmaktadır. Bunun en önemli sebeplerinden biri öğrenilmesi gereken bilgilerin üst düzey beceriler istemesidir. Araç ve materyaller konuların soyut halden somut bir hale dönüşmesini kolaylaştırır. Böylece içeriği karmaşık olan konuları basite indirgeyerek öğrenmeleri anlamlı hale getirir ve öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak sağlar. Kullanılan materyaller öğrencilerin ilgisinin arttırarak dikkat dağınıklığını dersten kopma ilgisizlik gibi sorunları en aza indirir. Öğrenmeleri anlamlı hale getirerek öğrenilenleri kolay hatırlanmasını sağlar ve öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni öğrenecekleri durumlara transfer edebilmelerine destek olur. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak öğretmeni bilgiyi aktaran durumundan çıkartıp öğrencilerine rehberlik eden durumuna dönüştürür. Bununla birlikte araç ve materyaller zaman yönetimi konusunda öğretmene yardımcı olur zamanın tasarruflu kullanılmasını sağlayarak öğrencilerin daha etkili öğrenmesine olanak sunar. Materyaller sayesinde tehlike arz eden durumlar daha güvenli hale gelir. Son olarak öğrenmenin çeşitlenmesinde ve kalitesinin artmasında önemli bir faktördür.

---

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

**Makale Türü:** Kitap Değerlendirmesi – **Article Types:** Book Review

**Geliş Tarihi/Received:** 30.09.2024– **Kabul Tarihi/Accepted:** 06.12.2024



Din öğretimi konusunda birçok makale ve kitabı bulunan Prof. Dr. Mehmet Korkmaz'ın söz konusu eseri materyal kullanımının önemini ve faydalarını ayrıca materyal geliştirme aşamalarını aktaran ve din öğretimine uygun bazı materyalleri tanıtan özgün bir çalışmadır. Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, kitabının önsözünde bu çalışmanın özgün olmasını sağlayan ana faktörlerden birisinin din öğretimi ile ilgili örnekler olduğunu ifade ederek din öğretimi materyallerinin geliştirilmesi ile ilgili bazı örnekler sunarak okuyucuların verilen bilgilerle örnekler arasında ilişki kurmasını amaçladığını belirtmektedir.

Eser okuyucusuna örgün ve yaygın din öğretiminde yararlanabilecek din öğretimi teknolojisi, öğretim araç ve materyalleri bunların hazırlık, tasarlama geliştirme, uygulama, değerlendirme, süreçlerine yön veren bilgileri örnekleri sunmaktadır. Çalışmayı önemli kılan hususlardan biri de amaç dışı bilgilerle şişirilmemiş olmasıdır. Ayrıca bir materyal çeşidine pek çok örnek verme yoluna gidilerek kitap şişirilmemiştir okuyucuların yeni çalışmalar üretmeleri öngörülmektedir.

Soyut kavramları somutlaştıran çalışmalar materyal hazırlamada uygulayıcılara örnekler sunmaktadır. Bu çalışma bu açıdan gerek örgün gerek yaygın din öğretiminde yararlanılabilecek önemli bir kaynaktır. Ayrıca din öğretimi teknolojisi, öğretim araç ve materyalleri bunların hazırlık, uygulama, değerlendirme, geliştirme süreçlerinde okuyucusuna aydınlatıcı bilgiler sunar. Eser bu yönüyle tüm kademelerdeki din öğreticilerinin kullanabileceği eğitim süreçlerinde uygulayacakları etkinlikler için bir kaynaktır. Çalışma teorik bilgilerden çok hazırlık, uygulama ve değerlendirme gibi pratik bilgiler üzerine yoğunlaşmaktadır.

## 1. İçerik

Ele aldığımız çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm temel kavramları aktaran giriş niteliğindedir. Bu bölümde okuyucuya temel kavramlar aktarılmaktadır. Bu durum kitabın sonraki spesifik konularının daha kolay anlaşılabilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Temel Kavramlar ana başlığı altında aşağıdaki bölüm adları bulunur:

1. Eğitim öğretim-Din eğitimi-din öğretimi
2. Teknoloji-Eğitim Teknolojisi-Öğretim Teknolojisi-Din Öğretimi Teknolojisi
3. Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirmenin Aşamaları
4. Din Öğretimi Araç ve Materyali

Bu bölümde yazar “programlanmış din öğretimi faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde din öğretimi teknolojisinin önemli bir yeri olduğunu” belirtmektedir. Ayrıca din öğretimi teknolojisinin, eğitim faaliyetleri içindeki yerinin nerede olduğunun anlaşılabilmesi amacıyla eğitim, öğretim, öğrenme ve teknoloji gibi bazı kavramları açıklığa kavuşturmaya çalışmıştır. Sonrasında eğitim teknolojisi, öğretim teknolojisi ve din öğretimi teknolojisi kavramları analiz edilerek din öğretimi teknolojisinin önemi ortaya konmaya çalışılmaktadır.

Yazara göre; eğitim teknolojisi denilince ilk önce elektrikli, akıllı ve karmaşık aletler/sistemler akla gelmektedir. Bu tanım, doğru olmakla birlikte eksiktir. Eğitim teknolojisi bu tanımdan daha kapsamlıdır. İnsanlık tarihinde üretilmiş araçların tamamı da teknolojinin bir parçasıdır. Kâğıt, kalem, mürekkep, kitap vb. görsel ve işitsel enstrümanlardan gelişmiş bilgisayarlar eğitim teknolojisinin birer ögesi konumundadır. Din öğretimi teknolojisinin görev alanı ise öğretimin daha çok araç ve materyal boyutu üzerine yoğunlaşır. Öğretim süreci belli kademelerden meydana gelir. Bu kademeler tasarlama, geliştirme/hazırlama, uygulama, yönetim ve değerlendirmeden oluşur.

İkinci bölüm “Din Öğretimi Sürecinin Unsurları ve Din öğretimi Teknolojisi” ana başlığı altında aşağıdaki bölümlerden oluşur:

- Öğrenen ve Din Öğretimi Teknolojisi
- Öğretmen ve Din Öğretimi Teknolojisi
- Din Öğretimi Programları ve Din Öğretimi Teknolojisi
- Eğitim Ortamı ve Din Öğretimi Teknolojisi

Bilindiği üzere din öğretimi, bireylerin dinle ilgili öğrenmelerini planlı, programlı sistemli bir şekilde kılavuzlama faaliyetidir (Akyürek, 2008, s. 7). Birbirleriyle karşılıklı ilişki içinde olan ve din öğretimi etkinliğinin niteliğini belirleyen bu değişkenlerden bazıları; öğrenci, öğretmen, eğitim programı, eğitim ortamı ve yöneticidir (Mialaret, 2005; 52). Bu değişkenlerin sistem içinde kendine has bir rolü ve işlevi bulunur. Değişkenler bir organın parçaları gibi olup işlevleri sırasında birbirlerini etkilemektedir. Din öğretimi de başarı ve başarısızlık açısından yukarıda bahsi geçen unsurların rollerini istenilen şekilde gerçekleştirmelerine bağlıdır. Yazar “bu bölümde din öğretimi sürecinin temel unsurları olan, öğrenen, öğretim programı, öğretmen, eğitim ortamı gibi değişkenlerin din öğretimi teknolojisiyle ilişkileri ortaya konmaya çalışıldığını” ifade etmektedir.

Üçüncü bölüm, Din Öğretimi Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojisi Yeterlikleri ana başlığı altında aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

1. Değişen Eğitim Anlayışları Bağlamında Din Öğretimi Öğretmeninin Rollerini
2. Din Öğretimi Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Kişisel ve Mesleki Nitelikler / Yeterlikler
3. Din Öğretimi Öğretmenlerinin Sahip Olmaları Gereken Din Öğretimi Teknolojisi Yeterlikleri

Bilim ve teknolojinin etkisiyle çağımız karmaşıklaşmakta, öğrenilmesi gerekenler gün geçtikçe artmakta, öğrenilecek şeyler çoğalmaktadır. Yeni ortaya çıkan ihtiyaçlar ve sorunlar mevcut bilgilerin yetersiz kalmasıyla, insanları yeni arayışlara ve araştırmalara itmektedir. Çağın gereksinimi yorumlayan, sentezleyen, transfer eden ve değer üretebilen nitelikli bireylerin yetiştirilmesi olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca değişen yaşam koşulları, aile yapısı ve toplumsal roller bahsi geçen bireylerin yetiştirilmesi görevini büyük ölçüde

okullara ve öğretmenlere yüklemektedir (Özçelik, 1992, s. 3). Günümüzde öğretmenler geçmişe nazaran daha zor ve karmaşık görevler üstlenmelidir (Aydın, 2005: 28-32). Bunun için öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilgi ve beceri donanımlara sahip olmaları zorunludur. Yazar bu bağlamda din eğitimcilerinin öğretim sürecindeki rolleri hakkında temel bilgiler ortaya koymuş, etkili bir din öğretimi için öğretmenlerin sahip olmaları gereken din öğretimi teknolojisine ilişkin yeterlikler hakkında bilgi vermeye çalışmıştır.

Dördüncü Bölüm “Din Öğretiminde Araç ve Materyal Geliştirme” ana başlığı altında aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

1. Din Öğretiminde Araç ve Materyallerin Yeri ve İşlevleri
2. Din Öğretiminde Araç ve Materyal Geliştirme
3. Din Öğretimi Materyallerinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler

Yazar bu bölümde din öğretiminde öğretim araç ve materyallerinin yeri, araç ve materyal seçimi ve tasarım ilkeleri gibi konulara değinmektedir. Bilindiği gibi öğrenmeyi öğrenme, bilgi üretme, öğretmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramlar günümüzde öne çıkmaktadır. Bütün teknolojik gelişmelere rağmen, eğitimin niteliğinin ve standartlarının düşük kaldığı, bazı eşitsizliklerin olduğu, eğitim kalitesinin yaygınlaştırılmadığı bilinen bir gerçektir (Koşar, Yüksel vd., 2003, s. 1). Din öğretimi teknolojisi bu tür sorunların üstesinden gelmek için etkili bir araç konumundadır.

Beşinci bölüm, “Din Öğretiminde Kullanılabilecek Bazı Araç ve Materyaller” ana başlığı altında aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

1. Gerçek Eşyalar
2. Modeller / Maketler
3. Diyoramalar
4. Kuklalar
5. Yap-bozlar
6. Kitaplar
7. Dergiler
8. Gazete-Dergi Kupürleri
9. Resim ve Fotoğraflar
10. Karikatürler
11. Tablo-Grafikler
12. Haritalar
13. Kavram Haritaları
14. Bulmacalar
15. Poster ve Afişler
16. Broşür ve Bültenler
17. Panolar
18. Çalışma Yaprakları/ Kâğıtları

19. Eğitsel Oyun Materyalleri
20. Gösterim ve Yazı Tahtaları
21. Teyp ve MP3
22. Video, DVD, TV
23. Cep telefonu
24. Bilgisayar ve İnternet

İnsanlığın birikimleri gerçek eşyalardan, kâğıt, kalem ve mürekkebe, elle yazılmış kitaplardan, matbaada basılan kitaplara, oradan görsel, işitsel araçlara, oradan da gelişmiş bilgisayar teknolojilerine uzanmaktadır. Günümüzde öğretme-öğrenme ortamlarında kullanılan araç ve materyallerin sayısı git gide artmaktadır. Bu bölümde birçok materyal ele alınmış olup bahsi geçen öğretim araç ve materyallerden bazıları tek bir duyu organına bazıları birden çok duyu organına hitap edebilmektedir. Yine bazı araç ve materyaller sadece mekanik olup bazıları elektronik-mekanik, bazıları ise elektronik özellikler taşıyabilmektedirler. Bu durum araç ve materyallerin de farklı şekillerde sınıflandırılmasını sağlamaktadır. Ayrıca din öğretimi süreçlerine uygun materyallerin listesi bir tablo halinde verilmiştir. Bunlardan bir kısmı artık öğretim süreçlerinde kullanılmasa da çok büyük bir kısmı şekil ve içerik değiştirerek kullanılmaya devam edilmektedir.

## 2. Dil ve Üslup

Çalışmanın hedefi her kademedeki din eğitimcileridir. Bu nedenle çalışmanın genelinde akademik bir dil kullanılmıştır. Okuyucunun hazır bulunuşluğu da göz önüne alınarak konu ve amaç dışı ayrıntılara girilmeden aktarılmaya çalışılmıştır. İçerik kitabın kapsamına ve amacına uygun bir şekilde sunulmaya gayret edilmiştir. Bundan dolayı çalışmada materyal kullanımı ve aşamalarına geniş bir yer ayrılmıştır.

Eserde sadece kavramların sözel ve sayısal verilerle aktarılması yoluna gidilmemiş olup ayrıca örnekler, resimler, diyagramlar ve tablolar gibi görsel öğelerle de zenginleştirilmiştir. Din öğretiminde kullanılabilecek örnek materyallerin aktarıldığı konuların sonlarında değerlendirme formları verilerek din eğitimcilerinin söz konusu materyale uygun izleme ve değerlendirme yapmalarına olanak sağlanmıştır.

Kitabın üslubunda genel olarak akıcı, anlaşılır ve akademik bir dil kullanılmış olup kanımızca eser hedef kitleye uygun bir üsluba sahiptir. Bunun haricinde metin içerisinde bazı kelime hataları göze çarpmaktadır. Bu da metnin akışkanlığına yer yer etki etmektedir.

## Sonuç

Değerlendirmesini yaptığımız bu çalışmanın din eğitimi ve öğretimi alanıyla ilgilenen bu alanda hizmet veren kişiler için önemli bir kılavuz eser olduğunu söyleyebiliriz. Kitap yazarının da içeriğinde belirttiği gibi din eğitimi alanında ilk olup hali hazırda din öğretimi hakkında pratik ve teorik sistemli bilgiler sunan bir başvuru eseri konumundadır. Din eğitimi ve öğretiminde materyal kullanımı üzerine bilgi sahibi olmak isteyen eğitimcilerin

yanında bu konu hakkında çalışma yapan araştırmacılarında başlıca yararlanabileceği kaynak niteliğindedir. Bu eserin içeriği ve örnekleri sadece din öğretiminde kullanılmakla kalmayıp diğer branşlara da uyarlanabilir. Kanaatimizce bu minvalde disiplinler arası çalışmalar yapılabilir.