



[Tefsir]

KUR'AN VE SÜNNETTEKİ DEĞERLER SİSTEMİ PERSPEKTİFİNDEN TÂLİM VE TERBİYE METODUNUN ANALİZİ*



Abdullah BAYRAM**

ÖZET

Öğretim ve eğitim faaliyetleri, İslâm ilim ve kültür tarihinde genellikle tâlim ve terbiye kavramıyla ifade edilmiştir. Tâlim /öğretim; bilgi kazandırıp onu yeni nesillere aktarmayı; terbiye/eğitim ise tutum ve davranışlara ve karakterlere kaynaklık eden tüm kabiliyet ve değerleri kazandırıp onları uygulamaya koymayı hedeflemektedir. *Tâlim*, zekâ ve bilgiyi geliştirirken; terbiye ise iradeyi güçlendirip akıl ve irade arasında denge kurmaktadır. Kur'an ve Sünnete dayanan tâlim ve terbiye metodu evrensel olup inançlı, erdemli ve verimli birey ve toplumların inşasını amaçlamaktadır. O, yerli kaynakların yanı sıra yabancı kaynaklardan da istifade edip gelişim ve değişim sürecini daha çok onların maddî ve manevî ihtiyaç ve problemleri çizgisinde sürdürmüştür. Onun temel parametreleri; ilim, ahlâk ve tebliğ olup öğretim ve eğitim faaliyetleri ancak bunların birlikteliği sayesinde hayatın tüm alanlarına dokunabilmiştir. Çalışmamızda tâlim ve terbiye metodunun din öğretimi ve eğitimindeki verimlilik ve motivasyon dinamikleri açısından analizini ve din öğretimindeki yeni /yenilenmiş yöntem arayışlarına katkılarını Kur'an ve Sünnette değerler sistemi ve eğitimi perspektifinden değerlendirmeyi amaçlıyoruz.

Anahtar Kelimeler: Kur'an ve Sünnet, Tâlim ve Terbiye Metodu, Din Eğitimi, Değerler Eğitimi, Verimlilik, Motivasyon.

* Bu makale, 14-15 Mayıs 2016 tarihlerinde *Din Eğitiminde Verimlilik ve Motivasyon* adında gerçekleştirilen ulusal sempozyumundaki *Tâlim ve Terbiye Metodu ve Onun Din Öğretim ve Eğitimindeki Verimlilik ve Motivasyon Dinamikleri Açısından Analizi: Kur'an ve Sünnette Değerler Sistemi Perspektifinden* adlı sunumumuzdan üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Tefsir Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, [e-posta: abduallahbayram61@hotmail.com]

ABSTRACT

Analysis of instruction and education methods

from the perspective of values system in the Quran and Sunnah

Education and training, science and culture in the history of Islam were often expressed in the teaching and training concepts. It is based on Qur'an and Sunnah. It aims to build the faith of individuals and society. its basic parameters; science, morality, and notification forms. In our article, we have demonstrated the basic values which constitute the origin of the value system of Qur'an and Sunnah are being of Allah, Allah's willing from man, his making man responsible from his motions, hereafter and human life. Allah is living ontological reality, eternal and unique; he hasn't a partner and he is creator of universe and human being. Allah explains his values by saying that he had willed upon himself the law of grace and mercy; he was never unjust in the least degree and he never failed in his promise and that he ordered what it was good and he prohibited what it was evil and he loved who was doing good and he would reward them and he didn't love who was doing evil insistently and he would punish them. Allah's attachment to his own values appears at his evaluations in Qur'an and Sunnah too. In these religious references, Allah makes evaluations according to his own value standards and he criticizes qualities he didn't like, even if a prophet has them and approves ones he likes, even if they had been in tradition before revelation. We aim to analyze the teaching and training methods in terms of productivity and motivation dynamics in religious education in our article. we plan to make it from the value system of Qur'an and Sunnah's perspective.

Keywords: Qur'an and Sunnah, The Teaching and Training Methods, Religious Education, Values Education, Productivity, Motivation.

Giriş

Kâinat, Âlemlerin Rabbi'ni "O, yaratan, yoktan var eden, şekil veren Allah'tır. Güzel isimler O'nundur. Göklerdeki ve yerdeki her şey O'nu tesbih eder. O, mutlak güç sahibidir, hüküm ve hikmet sahibidir"¹ fehvasınca tasdik ve ilan etmekte ve küçük kâinatı temsil eden insan da yaratıcısını tabii olarak şöyle algılamaktadır: "Varlığımızın delillerini, (Kâinattaki uçsuz bucaksız) ufuklarda ve kendi nefislerinde onlara göstereceğiz ki, o Kur'an'ın gerçek olduğu onlara iyice

¹ Haşr, 59/24.

*belli olsun. Rabbinin, her şeye şahit olması yetmez mi?*² Kur'an insanları fitrat temelinde İslâm dinine çağırılmaktadır ki onun bu anlamlı davetine tüm zaman ve çağlarda gerek müsbet gerekse menfi şekilde icabet edilmiş ve ilâhi mesaj ister inansın ister inanmasın farklı kesimlerce günümüze kadar okunmuştur. Kur'an, fitrattan kopuş sürecini ise *"Kendileri de bunların hak olduklarını kesin olarak bildikleri halde sırf zalimliklerinden ve büyüklük taslamalarından ötürü onları inkâr ettiler..."*³ şeklinde dile getirip insanoğlunun vâcibü'l-vücûd olan yaratıcıyı öz benliklerinde kabul ettiğini fakat hevâ ve heveslerinin onu inkâra sürüklediğini ifade etmektedir. Bunun da bir *ifk /dejenereasyon*⁴ olduğunu, *"İşte her şeyin yaratıcısı olan rabbiniz Allah budur. O'ndan başka tanrı yoktur. Nasıl aldatılıp döndürülüyorsunuz! Allah'ın âyetlerini -bile bile- inkâr edenler hep böyle döndürülmüşlerdir"*⁵ perspektifiyle ortaya koymaktadır ki böylece o fitratımızla çelişen inkâr fenomeninin tabii olmayıp dıştan kaynaklandığını vurgulamış olmaktadır. O, rûhumuza ve aklımıza; *"Onları denizde, bir dalga gölgelikler gibi kapladığında, dini Allah'a has kılarak ona yalvarırlar. Allah onları kurtarıp karaya çıkarınca, onlardan bir kısmı orta yolu tutar. Bizim âyetlerimizi ise ancak o selim yaratılış ahdini bozan nankörler, hem de bir inat uğruna inkâr ederler"*⁶ şeklinde hitap edip bizleri özümüze ve dünya ve âhiret mutluluğuna çağırılmaktadır. İlâhî mesajın tüm insanlara ulaşması için ilk müfessir ve ilk öğretmen Allah Resûlü (sav) ile başlayan öğretim ve eğitim faaliyetleri günümüze kadar mütemadiyen sürdürülmüştür. Bunlar İslâm'ın değerler sistemini esas alıp doğru ve uygun öğretim ve eğitim programlarıyla iyi birey ve toplumlar inşa etmeyi hedeflemiştir. Öğretim ve eğitimin temelini ise din eğitimi oluşturmuştur; zira din duygusu fitrî bir özelliktir.

İnsan fitratında bulunan Allah tasavvuru, planlı bir şekilde eğitilmezse, yanlış fikirlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. İnsanda ortaya çıkan inanma, ta-

² Fussilet, 41/53; Bk. Mü'minûn 23/84-89; Neml, 27/59-64; Ankebût, 29/61, 63; Zümer, 39/6.

³ Neml, 27/14.

⁴ Bk. Râgıb el-İsfahânî, *Müfredâtü el-fâzî'l-Kur'ân* (nşr.: Safvân Adnân Dâvûdî), Beyrut 1412/1992, "İfk" md.

⁵ Mü'min, 40/62-63; Bk. Lokmân, 31/32; Rûm, 30/30.

⁶ Lokmân, 31/32; Bk. En'âm 6/33; Hûd, 11/59; Neml, 27/14.

pınma, kutsala yönelme, kendini ona nisbet etme gibi karmaşık ve kompleks duygular ancak eğitim yolu ile yönlendirilebilir. Dinin bizatihi kendisi eğitim ve öğretim faaliyetidir. Peygamberlerin görevi ise insanı eğitmektir. Öyleyse din ancak eğitim ve öğretim ile gereği gibi öğrenilebilir.⁷ Çoğu zaman din öğretimi ile din eğitimi birbirinin yerine kullanılmaktadır; ancak din eğitimi din öğretiminin daha geniş kapsamlı olup kişinin gerek ailesi, gerek çevresi, gerekse bir takım yaygın öğretim kurumlarından kişinin kendi inancı ile ilgili bilgi edinmesidir. Din eğitimi kişinin doğumundan önce başlayan ve hayatının sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Din öğretimi ise daha önce belirttiğimiz gibi bu eğitimin okulda planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesidir.⁸ Belli bir plana ve programa göre yapılan din öğretimi ile aile, çevre ve yaygın eğitim kurumları aracılığı ile yapılan din eğitimi ortak bir takım unsurlara sahiptir. Gerek din öğretimi ve gerekse din eğitiminin muhtevasını ahlak ve haklar oluşturmaktadır. Her ikisi de manevi değerlerin kazandırılmasını hedeflemekte, insanın sosyal ve üstün yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır.⁹ Dinin bilinip uygulanmasını ve insanlara ulaştırılmasını hedefleyen din öğretim ve eğitimi sahasında, zaman ve mekân faktörlerine¹⁰ bağlı olarak farklı yöntemler¹¹ sergilenmiştir ki o tarih boyunca birey ve toplumların hayatı anlayıp anlamlandırmalarına ve problemlerine göre değişiklik göstermiştir.¹² Pek çok alanda etkili olan modern dönemlerdeki farklı toplumsal ve kültürel değişimler de din öğretimi alanındaki yeni yöntem arayışlarının sebeplerini oluşturmaktadır. Özellikle küreselleşme, sekülerleşme, demokrasi gibi kavramların vurgulanması din öğretimi alanında değişimlerin temel nedenleri arasında sayılmaktadır. Sekülerleşen bir dünyada,

⁷ Abdurrahman Dodurgalı, *Din Eğitimi ve Öğretiminde İlke ve Yöntemler*, İFAV, İstanbul 1999, s. 27.

⁸ Ayşegül Akgün, *Günümüzde Farklı Din Öğretimi Yaklaşımları ve Değerlendirilmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya 2009, s. 8.

⁹ Selahattin Parlador, "Genel Öğretim İçerisinde Din Öğretimi", *75. Yılda Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Türk Yurdu Yay., Ankara 1999, s. 67.

¹⁰ Bk. Akgün, *Günümüzde Farklı Din Öğretimi Yaklaşımları*, s. 28-43.

¹¹ Bk. Akgün, *Günümüzde Farklı Din Öğretimi Yaklaşımları*, s. 43-86.

¹² Farklı yaklaşımlar için bk. Abdullah Özbek, *Din Eğitimi ve Din Hizmetlerinde Rehberlik* (Komisyon), Anadolu Üniversitesi Yay., Eskişehir 2010, s. 5-11; B. Z. Egemen, *Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi*, Ankara 1965.

insanların değişen ihtiyaçlarına cevap verme gerekliliği din eğitimcilerini de harekete geçiren itici bir güç olmuştur.¹³ Bu bakımdan İslâm ilim ve kültür hayatında öne çıkan tâlim ve terbiye metodu ise “*Yaratan bilmez mi?*”¹⁴ gerçeğinden hareket edip öğretim ve eğitim faaliyetlerini Kur'an ve Sünnet temelinde değerlendirmiştir. O, bu istikamette insanı maddî ve mânevî boyutlarıyla kavrayıp onu yaratılış gayesi temelinde öğretim ve eğitim sürecinden geçirmiştir. Bu açıdan Kur'an ve Sünneti esas alan tâlim ve terbiye metodu hem öğretim ve eğitim faaliyetlerini hem de din eğitimini kapsamaktadır.

Din öğretim ve eğitiminin uygulanması hususunda *teolojik /ilâhiyat eksenli*¹⁵ ve *fenomenolojik lözü görüleme*¹⁶ yöntemleri olmak üzere iki temel yaklaşım söz konusudur. Teolojik yöntem, kim hangi dininin öğretim ve eğitimini yapıyorsa o dinin tüm görüşlerini benimseyerek din eğitimi faaliyetlerini gerçekleştirmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım savunmacı / apologetic, itirafçı / confessional ve taraflı olmakla eleştirilip onun günümüzün çok kültürlü toplum yapısına ve küreselleşme gerçeğiyle çeliştiği ileri sürülmüştür.¹⁷ Fenomenolojik yöntem ise “din”in olgusal ve ontolojik boyutlarıyla incelenip analiz edilmesi gerektiğini savunmaktadır ki¹⁸ aslında bu yaklaşım Batı / Hıristiyan coğrafyasının temel problemlerinden biri olarak ortaya çıkmıştır; zira onlar açısından

¹³ Fatma Çapcıoğlu, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2006, s. 2.

¹⁴ Mülk, 68/14.

¹⁵ Lois M. R. Loudon, “The Conscience Clause in Religious Education and Collective Worship: Conscientious Objection or Curriculum Choice?”, *British Journal of Religious Education*, Vol.26, No.3, September 2004, s. 274 vd.

¹⁶ Süleyman Hayri Bolay, *Felsefi Terimler ve Doktrinler Sözlüğü*, Akçağ Yay., Ankara 1996, s. 189.

¹⁷ Kallioniemi, “Multiculturalism”, s. 344-347; Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2001, s. 134 vd; Mustafa Köylü, “Çağdaş Din Eğitimi Teorileri: Batı Örneği”, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı 1*, DEM Yay., İst. 2004, s. 229 vd.; İrfan Başkurt, “Almanya’da Din Eğitimi”, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı 1*, DEM Yay., İstanbul 2004, s. 232 vd.

¹⁸ Bk. Edmund Husserl, *Cartesian Meditations*, (çev.: Dorion Cairns), Martinus Nijhoff 1973, s. 142-147; Takiyettin Mengüşoğlu, “Fenomenoloji Felsefesi”, *İstanbul Üniversitesi Felsefe Arşivi Dergisi*, İst. 1945, 1/1, 47, 52-53, 59.

bu yöntemin amacı çocukların gerçek bir Hıristiyan olmalarını sağlamaktır.¹⁹ Fakat tahrif edilmiş dinlerinin akıl ve hayatla uyuşmadığı ortaya çıkınca, onlar da herhangi bir inancı temel almaksızın öğretim ve eğitim faaliyetlerini sırf *din eğitimi* kavramı altında değerlendirmişlerdir.²⁰ Ayrıca fenomenolojik yöntem de muhtelif açılardan eleştirilmiştir ki bu yöntem dinin anlaşılıp yaşanmasından ziyade dinlerin gözlemlenebilir olgularını ve dinî seremonilerini öne çıkarmaktadır.²¹

İslâm ilim ve kültür hayatındaki öğretim ve eğitim faaliyetleri teolojik yöntemi temel almakla birlikte;²² fenomenolojik perspektife de sahiptir ki tâlim ve terbiye metodunun doğuşundan günümüze kadar gerçekleştirmek istediği değerler sistemi evrenseldir ve hem dünya hem de âhîret maslahatlarını hedeflemektedir. Bugün bizlere düşense Kur'an ve Sünnetin öğretim ve eğitim alanındaki verilerini analiz edip onları pedagojik esaslar sistematiği içinde çağımızın rûhuyla buluşturmadır.²³ Bu istikamette İslâm ilim ve kültür hayatında öğretim ve eğitim faaliyetlerinin gelişim ve değişim süreçleri dinî ve dünyevî ihtiyaç ve meseleler çerçevesinde şekillenmiştir. Çalışmamızı, İslâm ilim ve kültür hayatı ve İslâm medeniyeti tarihi düzey ve düzleminde ele alıp Kur'an ve Sünnetin ideal insan ve toplum inşa etme sürecini, "insan - bilgi" ya da "peygamber - vahiy" ilişkisi ve etkileşimi perspektifinden kurgulayacağız; zira hiçbir "Kitap", peygambersiz / öğretmensiz gönderilmiş değildir. Bu yüzden çalışmamıza tâlim ve terbiye metodunun İslâm ilim ve kültür hayatındaki gelişim ve değişim sürecini doğuşundan modern döneme kadar konumuzun amaç ve kapsamı isti-

¹⁹ Bk. Arto J. Kallioniemi, "Multiculturalism and Religious Education in the Nursery: a Finnish Approach" *Journal of Beliefs and Values*, Vol. 24, No. 3, December 2003, Carfax Publishing, s. 341.

²⁰ Philipp Barnes, "Ninian Smart and the Phenomenological Approach to Religious Education", *Academic Press*, yy. 2000, Religion/30, s. 316. Bk. Öktem, Ülker, "Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de Apaçıklık (Evidenz) Problemi", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, Ankara 2005, 45/1, s. 27-55; Özbek, *Din Eğitimi*, s. 13; Hikmet Yıldırım Celkan, *Eğitim Sosyolojisi*, Erzurum 1991, s. 30-56.

²¹ Robert Jackson, *Religious Education and Interpretive Approach*, Hodder & Stoughton Press, London 1997, s. 9-22.

²² Bk. Beyza Bilgin ve Mualla Selçuk, *Din Öğretimi*, Gün Yayıncılık, Ankara 1999, s. 3.

²³ Geniş bilgi için bk. Nevzat Ayasbeyolu, *İslâmiyet'in Eğitimimize Getirdiği Değerler ve Kur'an-ı Kerim'in Eğitim ile İlgili Ayetlerinin Tablâli*, MEB Yay., İst. 1991.

kametine değerlendirerek başlamayı araştırmamızın temellendirilmesi açısından lüzumlu buluyoruz. Kavram haritamızı, *İslâm ilim ve kültür hayatı, İslâm medeniyeti tarihi, din eğitimi, suffe, tâlim ve terbiye metodu, değerler eğitimi, ilim ve âlim, ahlâk, edep* ve *dâvet* gibi tabirler oluşturmaktadır. Çalışmamızda tâlim ve terbiye metodu temelinde din öğretim ve eğitimini verimlilik ve motivasyon bağlamında analiz etmenin yanı sıra bu dinamiklerin doğru ve sağlam şekilde işletilmesi için yapılması gerekenleri de değerlendireceğiz.

Doğuşundan Modern Döneme Kadar Tâlim ve Terbiye Metoduna Genel Bir Bakış

Resûl-i Ekrem döneminde cami en önemli eğitim ve öğretim merkeziydi. Hicretin ardından inşa edilen Mescid-i Nebevî'de namaz için kullanılan bölümün yanında bir bölümün (Suffe) eğitim ve öğretim faaliyetlerine ayrıldığı bilinmektedir. Bizzat Hz. Peygamber Suffe'de ders vermiş, gerek burada gerekse başka mekânlarda bu faaliyetlere sürekli katılmasından dolayı, "Allah beni muallim olarak gönderdi" demiştir.²⁴ Suffe'deki eğitim faaliyetlerine başka öğretmenler de katılıyordu. Ubâde b. Sâmî, Mus'ab b. Umeyr, Ebân b. Saîd ve Ebû Ubeyde b. Cerrâh bunlardan bazılarıdır. Resûlullah döneminde ihdas edilen bir eğitim merkezi de *küttâb* denilen ve bir tür sıbyan mektebi olan yerlerdir. Buralarda çocuklara ilk dinî bilgilerle Kur'an eğitimi verilmekteydi. Başlangıçta bazı sakıncalar dolayısıyla camilerde çocuklara ders verilmesi uygun görülmemiştir. Daha sonra küttâblar özel mahaller yanında camilere bitişik yerlerde de faaliyet göstermeye başladı, çok geçmeden camiler de bu hizmete açıldı.

Hulefâ-yi Râşidîn döneminde eğitim ve öğretim faaliyetleri, Hz. Peygamber devrine göre biraz daha gelişmiş olarak yine camiler ve küttâblarda yapılmaktaydı. Hulefâ-yi Râşidîn devrinde gerek Medine'de gerekse yeni fethedilen bölgelerde inşa edilen camiler aynı zamanda birer eğitim merkezi işlevine sahipti. Hz. Ömer tarafından hazırlanan ve çocuklara Kur'an, yüzme, binicilik ve şiir öğretmeyi amaçlayan program Medine dışındaki yörelerde de uygulandı. Diğer bir programa göre çocuklara yazı, aritmetik ve yüzme yanında aile hayatına dair

²⁴Ebû Abdillâh Muhammed b. Yezîd Mâce el-Kazvînî, *es-Sünen*, I-II, İst. 1992, "Mukaddime", 17.

eğitim verilmekteydi. Bu ilk bilgilerin temelini Kur'ân-ı Kerîm teşkil ediyordu. İlk dört halifeye dinî ve din dışı konularda her şey sorulabiliyordu. Onlar cevap veremedikleri meseleleri diğer sahâbîlerden öğrenirdi. Böylece Hulefâ-yi Râşîdîn meclisleri kültürün gelişmesine hizmette birleşiyordu.

Emevîler devrinde Şam Emeviyye Camii ile Amr b. Âs'ın Fustat'ta (Mısır) 21 (642) yılında yaptırdığı, zamanımıza kadar kendi adıyla anılan cami önemli birer eğitim merkez haline geldi.

İlmî araştırmaların kurumlaştığı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştiği Abbâsîler devrinde de camiler eğitim ve öğretim işlevini sürdürdü. Özellikle dönemin başlangıcından itibaren tercüme faaliyetlerinin hızlanması ve eski çağlara ait ilimlere rağbetin artması üzerine Bağdat'ta Beytülhikme adıyla bir kurum açıldı. Zamanla gelişen bu merkez Halife Me'mûn devrinde büyük bir ilim merkezi haline geldi. İslâm'ın ilk dönemlerinde ders halkaları ve ilmî tartışmalar mescid ve camilerde yapılıyor, bu da bir bakıma camiye aslî görevi olan ibadetten uzaklaştırıyordu. Bu sebeple bazı camilerin sonraları medreseye dönüştürüldüğü görülmektedir.²⁵

Eğitim ve öğretimin büyük önem kazandığı Fâtımîler devrinde kurulan ilk eğitim müessesesi Kahire'deki Ezher Camii'dir. Yapımına 359'da (970) başlanıp iki yılda tamamlanan camide İsmâilî fikhî ve kelâmı okutulmakta, bu mezhebin dinî ve siyâsî ilkelerini tanıtmak amacıyla burada sürekli toplantılar yapılmaktaydı. Fâtımîler'in kendi doktrinlerini yayma gayreti asıl 395 (1005) yılında Hâkim-Biemrillâh'ın Kahire'de kurduğu Dârülhikme'de görülmektedir. Mukattam dağında bir rasathâne inşa ettiren Hâkim-Biemrillâh camilerdeki öğretimin yanında Dârülhikme'nin inşasını başlattı. Oldukça serbest bir eğitimin ve ilmî müzakerelerin yapıldığı Dârülhikme'nin daha küçük örnekleri İskenderiye, Halep, Kudüs, Dımaşk ve Trablusşam'da açıldı. Fakat bu kurumlar daha sonra birer Şîî propagandası merkezi haline dönüştü.²⁶

²⁵ Ahmed Ali el-Mellâ, *Eserü'l-ulemâ' il-müslimîn fi'l-badâretü'l-Ûrubbiyye*, Dımaşk 1981, s. 53.

²⁶ Abdülganî Mahmûd Abdülâtî, *et-Ta'lim fî Mısır*, Kahire 1977, s. 37-38.

Abbâsî ve Selçuklu dönemlerinde eğitim ve öğretimin medreselerde yapıl-maya başlanması eğitim tarihi açısından önemli bir gelişmedir. Selçukluların 25 Muharrem 447 (26 Nisan 1055) tarihinde Bağdat'a girmesiyle Ehl-i sünnet Şîa'ya karşı kesin üstünlük sağladı. Selçuklular'ın amacı, sapıklık olarak niteledikleri Şîit-İsmâilî doktrinine karşı Sünnî akideyi yerleştirmektir. Bunun için yeni müesseselerin kurulmasına ihtiyaç vardı. X. yüzyılda İstahr, Nişâbur gibi şehirlerde Sâîğ en-Nîsâbûrî, Ebû Ali el-Hüseynî ve İbn Fûrek gibi âlimlerin ders okuttuğu medreseler açılmıştı. Bunları Kuşeyriyye ve Beyhakıyye medreseleri takip etti.²⁷ Sultan Alparslan'ın veziri Nizâmülmülk'ün himayesinde açılan Nizâmiye medreselerinin ilki Nişâbur'daydı. Bu medreselerin en meşhuru yapımına 457'de (1065) başlanıp iki yılda tamamlanan, eğitim ve öğretim kadrosunun vakıflar vasıtasıyla desteklendiği, Alparslan zamanında kurulan Bağdat Nizâmiye Medresesi'dir. Nizâmülmülk'ün Şâfiî mezhebini yaymaya yönelik öğretimi teşvik etmesine karşılık Sultan Alparslan, Hanefiliği geliştirmek amacıyla Hanefî medreseleri açtırdı. Bağdat'ta Hanefî fıkına göre eğitim veren medreseler Meşhedü Ebû Hanîfe, Türkân (Terken) Hatun ve Bâbüttâk medreseleridir. Şâfiî fıkının okutulduğu medreselerin en önemlileri ise Nizâmiye, Tâciyye ve Kurâh Zafer medreseleridir.²⁸ Bir müddet sonra bu iki mezhep aynı medresede eğitim vermeye başladı. Nizâmiye medreseleri için kurulan vakıflar bina yapımı, müderris ve talebelere maaş verilmesi, hadis, fıkıh, vaaz ve tasavvufa uğraşanlara infakta bulunulması, imam, müezzin, hademe ve muhtaçlara yardım edilmesi gibi görevler üstlenmişti.

Eğitim ve öğretimde dile ve edebiyata önem verilen Endülüs Emevîleri devrinde çeşitli öğretim kurumları açıldı. Halife II. Hakem Kurtuba'da ücretsiz eğitim verilen yirmi yedi mektep tesis etti.²⁹ III. Abdurrahman tarafından yaptırılan Kurtuba Medresesi o dönemin öğretim kurumları arasında seçkin bir yere sahipti. Ezher'den ve Bağdat Nizâmiye Medresesi'nden önce oluşturulan bu medresede İspanya'nın yanında Avrupa'nın diğer ülkelerinden, Afrika ve

²⁷ Ramazan Şeşen, *Salâbaddîn Eyyûbî ve Devlet*, İst. 1987, s. 322.

²⁸ M. Hüseyin Şendeb, *el-Hadâretü'l-İslâmiyye fî Bağdâd*, Beyrut 1984, s. 56-60.

²⁹ Philip K. Hitti, *Siyasi ve Kültürel İslâm Tarihi* (çev.: Salih Tuğ), I-IV, İst. 1980-81, III, 839.

Asya'dan gelen birçok müslüman ve gayri müslim talebe öğrenim görüyordu. Kurtuba'da çok zengin bir kütüphane kurulmuştu.³⁰

Eyyûbîler döneminde Selâhaddîn-i Eyyûbî vezir olduğunda (564/1168) Şii mezhebine karşı Sünnî akideyi desteklemeye başladı, bu amaçla medrese inşasına önem verdi. Muharrem 566'da (Eylül 1170) Amr b. Âs Camii yakınında Şâfiiler için Nâsiriyye Medresesi'ni açtı, burası için bir vakıf kurdu. Aynı bölgede Mâlikîler için Kamhiyye Medresesi'ni inşa ettirdi. Makrîzî'nin ifadesine göre bu medreselerin kurulması Fâtımî Devleti'ne indirilen en büyük darbe oldu.³¹ Nizâmülmülk'ten sonra medrese açma konusunda en çok ün yapan Selâhaddîn-i Eyyûbî ile halefleri Mısır, Dımaşk ve Kudüs'te on yedi medrese yaptırdılar. Hükümdarları örnek alan diğer devlet erkânı ve zenginler de kırk üç medrese inşa ettirdi. Bu faaliyetler İslâm dünyasının farklı bölgelerinden âlimlerin Mısır'a akın etmesini sağladı.³²

Eyyûbî Devleti'nin yerine kurulan Memlûkler çok sayıda medreseye sahipti. Medreseler için vakıflar tesis eden Memlûkler hoca ve talebelere dolgun ücret ödeyerek ilim ve kültürün gelişmesine önemli katkıda bulundu. Bu dönemde genel öğretim veren medreselerin yanında dârü'l-hadîs, dârü'l-Kur'ân gibi ihtisas medreseleri de bulunuyordu.³³ Makrîzî, dinî ilimlerin okutulduğu medreselerin pek çoğunda yetim ve yoksul çocuklar için yatılı mekteplerin bulunduğunu söyler.³⁴ Medreselerin geniş ölçüde devlet eliyle kurulup teşkilâtlandırılması ve vakıflar aracılığıyla öğretimin desteklenmesinden sonra ilmî gelişmelerin büyük bir hız kazandığı görülür. Nizâmîye medreseleriyle diğer bazı önemli medreselerde İslâmî ilimlerin yanında matematik, astronomi, tıp ve felsefe de okutuluyordu.³⁵

Söz konusu ilmî mirastan beslenen Osmanlılar'da sıbyan mektepleri, medrese ve Enderun ile daha yaygın olan cami, kütüphane, dârüşşifâ, rasathâne,

³⁰ Hitti, *Siyasi ve Kültürel İslâm Tarihi*, III, 841.

³¹ Makrîzî, *el-Hutat*, I-II, Kahire 1987, II, 363-364; Abdülâtî, *et-Ta'lim fi Mısır*, s. 67-68.

³² Abdülâtî, *et-Ta'lim fi Mısır*, s. 87.

³³ İsmail Yiğit, *Dinî-Kültürel-Sosyal İslâm Tarihi: Memlûkler*, İst. 1991, s. 245.

³⁴ Makrîzî, *el-Hutat*, II, 378-379.

³⁵ Osman Turan, *Selçuklular Tarihi ve Türk-İslâm Medeniyeti*, İst. 1969, s. 258-259.

muvaakkithâne, dergâh, tekke gibi yarı dinî, yarı eğitimsel ve kültürel kurumlar, ahîlik teşkilâtı ve loncalar gibi meslekî eğitim kurumları ortaya çıkmış, bunlar Osmanlı Devleti'ni yüzyıllarca beslemiş ve modern zamanlara kadar taşımıştır. Osmanlılar kuruluş döneminde mevcut eğitim kurumlarını kendi dünyalarına uyarlamada gecikmemiş; İznik, Bursa, Edirne, İstanbul medreseleri bütün İslâm dünyası için hem dinî ilimlerde hem felsefe, tıp, astronomi gibi bilimlerde merkez haline gelmiştir. Osmanlılarda eğitim anlayışı ve kurumları dinî ağırlıklı olmakla birlikte felsefe, matematik ve astronomi gibi alanlar da zaman zaman medrese müfredatında yer bulmuş, bazen da dışlanmışlardır.³⁶ Osmanlı Devleti'nde ilmiye sınıfına büyük değer verildiği için İran, Horasan, Dağıstan, Hindistan, Buhara, Halep, Şam, Mısır ve Karaman'dan birçok âlim İstanbul'a akın etmiş³⁷ ve şehir giderek İslâm dünyasının önemli bir ilim merkezi haline gelmişti. Osmanlılar da medresedeki eğitim ve öğretim faaliyetlerini vakıflar aracılığıyla devam ettirdi. Osmanlı medreselerinde dinî ilimlerin yanında mantık, belâgat, lugat, nahiv, matematik, astronomi, felsefe, tarih ve coğrafya gibi ilimler de okutuluyordu. Osmanlılarda Batı ile kültürel temasların gelişmeye başladığı XVIII. yüzyıl ortalarına doğru eğitim ve öğretimde yenilik arayışına girişildiğine dair işaretler görülmektedir. 1734'te Üsküdar Toptaşı'nda Hende-sehâne adıyla ilk askerî mektep açıldı, bunu diğer tesislerin açılışı takip etti.³⁸

Modern eğitimin II. Mahmud'un saltanatının sonlarına doğru özellikle Tanzimat'la beraber Türkiye'ye gelmekle birlikte 1869'da Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi yayımlanıncaya kadar geçen uzun dönemin sistemsiz olduğu söylenebilir. Çeşitli alanlarda ihtiyaç duyulan okullar açılmışsa da bunlar arasında bağlantı ve bütünlük kurulamamıştır. Her okulun “bir adacık gibi” tek başına durduğu, Cevdet Paşa'nın ifadesiyle bazan bir yapıya orta katından başlar gibi önce orta seviyedeki okulların açıldığı veya askerî olanla sivil olanın birbirine karıştığı bir ortamda temel eğitimden yüksek eğitime kadar bütün

³⁶ Kenan, Seyfi, “Türkiye Maarif Tarihi”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 2012, XXXXI, s. 587.

³⁷ Tayyazâde Atâ Bey, *Târih*, I-V, İst. 1293, I, 213.

³⁸ Ziya Kazıcı ve Halis Ayhan, “Tâlim ve Terbiye”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 2010, XXXIX, s. 515-523. (Özetle).

okulların, bilhassa medreseler, meslek okulları ve giderek artan azınlık okullarının Osmanlı eğitim düzeni içinde âhenkli bir yere oturtulması ancak 1869'dan sonra sağlanabilmiştir. Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi'nin ardından maarif merkez teşkilâtı şekillenmiş, okullar sistemli bir düzene girmiş, dârülfünunun kurulmasına karar verilmiş, ilköğretim kız çocuklarını da içine alacak biçimde zorunlu hale getirilmiştir.³⁹ İslâm ülkeleri, ilim ve kültür hayatının diğer alanlarında olduğu gibi tâlim ve terbiye faaliyetlerinde de kendini yenileyemeyip modern dönemin etkisi altına girmiş ve kendi değerlerinden uzaklaşmıştır ki bu durumun örneğini kendi ülkemizden verebiliriz:

Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim programını tasarlama süreci, ülkenin önem verdiği ve eğitim sistemine de yansımış olan değerlerle başlar. Bu değerler, eğitimin çerçevesini, amaçlarını ve yönünü belirler. Eğitim sistemi bu amaçlara ulaşmak için faaliyet gösterir. Amaçlar belirlendikten sonra, programın içeriği, izlenecek yöntem ve değerlendirme araçları geliştirilir.⁴⁰ Fakat Cumhuriyet döneminde gösterilen bütün çabalara rağmen halkın eğitimi konusunda nitelikli kadrolara ulaşamamış ve yeterli derecede kurumsallaşmamış, hatta zaman zaman ayrılmış ve bölünmüş (mektepli ve medreseli gibi) bir Osmanlı eğitim deneyimini devralan Cumhuriyet, yeni eğitim politikasını belirlerken Avrupa'daki gelişmelerle de örtüşecek biçimde millî bir tavır sergilemenin yanında laik bir yönelim göstermiş, böylece eğitim giderek modern ve laik bir çizgi takip ederek kadrolaşması ve kurumsallaşması buna göre düzenlenmiştir. Atatürk'e göre Cumhuriyet'in eğitim felsefesi millî olmalıydı; çünkü diğer eğitim anlayışları, özellikle de esaret ve zillet zincirleri altında kalan milletlerin ailede ve okulda aldıkları mânevî terbiye ve ahlâk onlara bu zincirleri kırabilecek meziyyet-i insâniyyeyi vermemiştir.⁴¹ Mektep genç dimağlara insanlığa hürmeti, millet ve memleket muhabbetini, şerefli istiklâli öğretmeli, en mühim vazife maarif işleri olmalı, öğretme vazifesi güvenilir ellere teslim edil-

³⁹ Kenan, "Türkiye Maarif Tarihi", *DİA*, XXXXI, 589.

⁴⁰ Recai Doğan, "1980'e Kadar Türkiye'de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu (28-30 Mart 2001)*, MEB Yay., Ankara 2004, s. 611. (Özetle).

⁴¹ *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri* (haz.: Nimet Arsan-Nimet Unan), Ankara 1989, I, 206.

meli, muallimlik diğer yüksek meslekler gibi refah teminine müsait bir meslek haline konmalıdır. Cumhuriyet'in eğitim felsefesinin temelinde fikri hür, vicdanı hür birey yetiştirme anlayışı yer almıştır. Bunun başarıya ulaşabilmesi için bireyin etnik geçmişinden veya dinî / mezhebî kökeninden bağımsız şekilde hareket edebilmesi ve karar verebilmesi hedeflenmiştir. Özgür bireyin yetiştirilmesi üzerinde özellikle durulmasında böyle bir ferdin insanlara etnik ve dinî kimliğine bakarak yaklaşmasına engel olunması gibi bir insanî tavrın teşekkülü amaçlanmıştır.⁴² Türkiye'de eğitim anlayışının felsefi olarak gelişmesi ve eğitim sisteminin kurumsal yapısının şekillenmesi Türk toplumunun tarihsel-toplumsal değişme ve dönüşme dinamikleriyle çok yakından ilgilidir. Tarihsel olarak mektep, medrese ve Enderun'dan oluşan klasik Osmanlı eğitim örgütlenmesinden ayrı olarak Batı Avrupada yerleşmiş modern okullara benzer okulların açılması XIX. Yüzyılda geçirdiği dönüşümler sonucu başlamıştır. Bugünkü temelleri 1920'lerin başında Cumhuriyet'in kuruluşuyla atılmıştır. Cumhuriyet, dini meşruiyet kaynağı olmaktan çıkarmak, onun yerine pozitivist bilim anlayışıyla düzenlenen lâik bir eğitim düzenine geçiş; ilerleme, akılcılık, evrimcilik, hukuk sistemi, devlet kapitalizminin kurulması gibi alanlarda son derece köklü değişimler yapmıştır.⁴³ Topluma yeni görüşler, yeni düşünceler ve yeni değerler kazandırmak ve toplumun genel olarak bakış açısını değiştirmek temel amaç olmuştur. Bu çağdaşlaşma uğraşısında eğitim sistemine çok önemli görevler düşmüştür. Cumhuriyet'in kuruluş ve tek parti dönemini incelediğimiz zaman, din dersinin amacının İslâm sevgisini çocukların kalbine yerleştirmek, batıl fikirlere İslâm'ı arındırmak, çocuklara taassup fikri vermemek, dünyayı hakir görmemek, memleketin müdafaası amacıyla kurulmuş olan yardım kurumlarına sadaka ve zekâtın verilmesini teşvik etmek gibi amaçların gözetildiği görülür. Din dersinde gerçekleştirilmek istenen bu amaçların bireysel olmaktan çok toplumsal amaçlar olduğu görülür. Bu da o dönemin eğitim felsefesi ve toplumun içinde bulunduğu durum göz önüne alındığı zaman çok tabiidir. Çünkü Cumhuriyet geri kalışın en önemli sebepleri arasında halkın din anla-

⁴² Kenan, "Türkiye Maarif Tarihi", *DİA*, XXXXI, 589.

⁴³ Gürsen Topses, *Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Gelişimi*, 75. Yılda Eğitim, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., İst. 1999, s. 9.

yışının önemli bir rol oynadığını tespit etmiş ve bunu yeni dönemde yine din dersleri vasıtasıyla örgün eğitimde değiştirmeyi hedeflemiştir. Bu sebeple bireyin dinini kendi dilinde öğrenmesine önem vermiştir. Cumhuriyet'in kuruluşu ve daha sonraki dönemlerde din dersinin bu amaçlarının hemen hiç değişmediğini görüyoruz. Sonuç olarak 1980'e kadarki din öğretimi programları "nasıl bir din öğretimi" sorusu yerine "niçin din öğretimi" tartışması çerçevesinde yapılmıştır. Bu da daima din öğretimi programlarında ilmî görüşlerin değil, siyasî görüşlerin ön plana çıkmasına neden olmuştur. Bu tavır, ülkemizin içinde bulunduğu toplumsal yapıya uygun bir din öğretimi programı geliştirilmesini ise engellemiştir.⁴⁴ A.Ü. İlahiyat Fakültesi dekanı Prof. Dr. Hüseyin Atay, 19 Kasım 1980'de Milli Güvenlik Konseyi Genel Sekreterliği'ne sunduğu bir raporda şunları söylemektedir:

"Okullarımızda Cumhuriyetimiz ve Atatürk ilkeleri hiç de az denmeyecek ölçüde okutulmaktadır. O halde nasıl oluyor da bu gençlerin içinden bu eğitime ters düşen çok sayıda çeşitli gruplar çıkıyor, Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti'ne amansız ve insafsızca saldırıyor ve onları yıkmaya çalışıyorlar? Demek ki onlar okudular, öğrendiler, fakat öğrendiklerine inanmadılar; verilen eğitimin inandırıcı olmaması bu sonucu doğurdu. İnsanın değer sistemini oluşturan ve onu ayakta tutan en önemli unsur dindir. Onun için biz, bilgi ile imanın beraber yürütülmesini, ilim ile dinin kaynaştırılmasını şart sayıyor ve medeni insanın bu şekilde var olacağına inanıyoruz!"⁴⁵

Tâlim ve Terbiye Metodunun Kur'an ve Sünnetteki Değerler Sistemi Açısından Analizi

İnsanın tutum ve davranışlarının temelinde dinî bir güdü / motive söz konusudur ki insanlık tarihinin olgu ve olayları söz konusu psikolojik temeli açıkça ortaya koymaktadır; zira insan zayıf ve güçsüz bir varlık olarak yaratıl-

⁴⁴ Doğan, "1980'e Kadar Türkiye'de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu (28-30 Mart 2001)*, s. 626, 628, 630.

⁴⁵ Beyza Bilgin, "1980 Sonrası Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Zorunlu oluşu ve Program Anlayışları", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu (28-30 Mart 2001)*, MEB Yay., Ankara 2004, s. 671.

mıştır. “Düşen uçakta ya da batan gemide ateist bulunmaz!” sözü bu gerçeği yansıtmaktadır ki şu âyet bu hususla örtüşmektedir: *“İnsana bir sıkıntı dokundu mu, gerek yan üstü yatarken, gerek otururken, gerekse ayakta iken (her halinde bu sıkıntıdan kurtulmak için) bize dua eder. Ama biz onun bu sıkıntısını ondan kaldırdık mı, sanki kendisine dokunan bir sıkıntı için bize hiç yalvarmamış gibi geçer gider. İşte o haddi aşanlara, yapmakta oldukları şeyler, böylece süslenmiş (hoş gösterilmiş)tir”*.⁴⁶ Yaratıcı, insan fitratına din duygusunu yerleştirmeseydi, insanın bu duyguya dair tutum ve davranışları sergilenmesi asla mümkün olmazdı. Nitekim “Acaba çocuğu toplumdan izole edilmiş bir ortamda hiçbir dini eğitim vermeden yetirtirsek yine de ondan din duygusunun tezahürü olan bir davranış görür müyüz?” temelinde gerçekleştirilen extrem deneylerde de din duygusunun tezahürü açıkça gözlenmiştir. Kur'an, insan fitratındaki bu tevhid inancını; *“Hani Rabbin (ezelde) Âdemoğullarının sulplerinden zürriyetlerini almış, onları kendilerine karşı şahit tutarak, “Ben sizin Rabbiniz değil miyim?” demişti. Onlar da, “Evet, şahit olduk (ki Rabbimizsin)” demişlerdi. Böyle yapmamız kıyamet günü, “Biz bundan habersizdik” dememeniz içindir”*⁴⁷ konseptinde ortaya koymuştur ki mükemmel özelliklere sahip olan insan şaheseri bizzat yaratıcısının varlığına delil teşkil etmektedir. İnsanoğlunun yaratıcısı ile fitrî bir bağı olduğunu bilen bir din öğretim ve eğitimcisi hem onun hem de kendisinin tabii olarak bir verim ve motivasyona sahip olduğunu bilip bunu çalışma alanına yansıtabilir ki bu sürekli bir umut kaynağı oluşturmaktadır. İnsanoğlunun dünya ve ahiret mutluluğunu kazanabilmesi için *“Ey insanlar! Şüphesiz Allah hakkıyla bilendir, hakkıyla haberdâr olandır”*⁴⁸ âyeti istikametinde sosyal bir varlık olarak yaşamayı bilmelidir ki adalet ve barış ortamı temin edilsin. Bu açıdan eğitiminin sosyal temeli bağlamında “Mademki kâinatta şartlar bundan ibarettir. Buna göre din, toplumsal güven ortamının oluşmasına nasıl bir katkı sağlayabilir?” sorusu sorulabilir. Kur'an ve Sünnet'e

⁴⁶ Yunus, 10/12.

⁴⁷ A'raf, 7/172.

⁴⁸ Hucurat, 49/13.

dayanan tâlim ve terbiye metodu bunu; “iyi insanlar yetiştirip iyi toplumlar inşa etmek” şeklinde cevaplandırmaktadır.⁴⁹

Din öğretiminin üç temel biçiminden söz edilebilir. Bunlar sırasıyla, a) Dini öğrenme, b) Din hakkında öğrenme ve c) Dinden öğrenmedir. Dini öğrenme yaklaşımında, bireyin kendi dinini öğrenmesi beklenmektedir. Sadece bir tek dinin öğrenilmesinin (confessional) esas alındığı bu yaklaşımda, merkezi bir dinin üzerinde birleşilmektedir (convergence). Bu yaklaşımda azınlık gruplarının inançlarına saygı önem taşımaktadır. Din hakkında öğrenme yaklaşımında ise din, bilimsel çalışmanın bir konusu olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımın dezavantajlarından ya da zayıf noktalarından birisi ise öğrencinin moral ve manevî değerleri (spiritual values) arayışında yetersiz olması ve yaşam dünyasına (life world) yeterince önem vermemesinin bir sonucu olarak öğrencinin söz konusu arayışlarına yeterli katkı sağlayamamasıdır. Dinden öğrenme yaklaşımında, hedef (purpose), öğrenciyi herhangi bir dinin bilgisini yüklemek (inculcate), onu bir doktrine yöneltmek değil, yaşama ilişkin değerleri öğrenmesini sağlayarak ahlâkî ve manevî (moral and spiritual) gelişimine katkıda bulunmaktadır. Çocuk merkezli bu din eğitiminde, esas olan çocuğun disiplindir. Bu bakımdan, bu yaklaşım *eğitimsel din eğitimi* olarak da nitelendirilmektedir.⁵⁰ Tâlim ve terbiye metodu, din öğretimi ve eğitimindeki bu yaklaşımları kapsamakla birlikte; *eğitimsel din eğitimi* biçimiyle bilhassa amaçta daha çok örtüşmektedir ki biz bir sonraki başlıkta bunu inceleyeceğiz.

Köklerinden Beslenen Öğretim ve Eğitim Programının Verimlilik ve Motivasyona Katkıları: Tâlim ve Terbiye Metodunun Toplumla Özdeşleşmesi Perspektifinden

İslâm ilim ve kültür hayatında “öğretim ve eğitim” faaliyeti genellikle “tâlim ve terbiye” kavramı altında ele alınmıştır ki bu alanda eser yazan müelliflerin ilmî ve ahlâkî şahsiyeti ve eserleri bizlere somut fikirler vermektedir. Meselâ Burhâneddin ez-Zernûcî (ö. VI./XII. yüzyılın sonları), Hanefî fıkıh âlimi olup

⁴⁹ Bk. Özbek, *Din Eğitimi*, s. 23-28 (Özetle).

⁵⁰ *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu (28-30 Mart 2001)*, MEB Yay., Ankara 2004, s. 183 (I. Oturumun Değerlendirilmesi).

bu alanda *Tâlimü'l-müte'allim tarîkât-te'allim* adlı bir eser yazmıştır.⁵¹ Tâlim ve terbiye alanındaki ihtiyaca binaen kaleme alınan *Tâlimü'l-müte'allim* bir el kitabı niteliği taşımış ve 1908'de II. Meşrutiyet'in ilânından sonra Osmanlı medreselerinde ders kitabı olarak okutulmuştur. Eserde öğrencilerin ilim tahsilinde gayret ettikleri halde yöntem hatası yaptıkları için başarılı olamadıkları hususu irdelenmektedir ki eser ismini bu konudan almakta ve öğrencilere kolay öğrenme metotlarını göstermektedir. Eser bu özellikleriyle bilhassa öğrenme psikolojisi açısından önem taşımaktadır.⁵² On üç bölüm halinde düzenlenen *Tâlimü'l-müte'allim*'in ilk bölümünde ilmin mahiyeti ve üstünlüğüne dikkat çekilir; her Müslümanın bulunduğu konunun gerektirdiği bilgileri elde etmesinin farz olduğu belirtilir. İlmin niyetle alâkasının anlatıldığı ikinci bölümde öğrencinin Allah'ın rızasına kavuşmak, öğrenme ve öğretme niyetiyle tahsile başlamasının lüzumuna işaret edilir. Üçüncü bölümde ders, hoca ve arkadaş seçimiyle ilim yolunda sebat etmenin gerekliliği vurgulanır. Öğrencinin istediği alanı seçmede özgür sayıldığı belirtilerek seçim yaparken dikkate alınması istenen ölçülerden bahsedilir. Dördüncü bölümde ilme, hocaya ve kitaba saygı anlatılmakta, beşinci bölümde derse devam etmenin önemine ve eğitimde süreklilik ilkesine vurgu yapılmakta, verimli ders çalışma yolları üzerinde durulmaktadır. Altıncı ve yedinci bölümler derse başlama zamanı, derslerin miktarı, tertibi ve başarının yöntemleriyle ilgilidir. Sekizinci bölümde hayat boyu öğrenme ilkesi ve ders çalışmanın verimli olduğu vakitler, dokuzuncu bölümde hocanın öğrencisine sevgi ve şefkati, onuncu bölümde öğrencinin hocalarından yararlanmasının yolları, on birinci bölümde öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkileyen kötü huylar ve alışkanlıklar ele alınır. On ikinci bölümde hâfiyayı güçlendiren veya unutkanlığa yol açan durumlardan bahsedilir; bu hususta yararlı olacak besinler tavsiye edilir. Eserin son bölümünde rızkın, ömür ve sağlığın artmasına veya azalmasına sebep olan durumları bilmenin yetişkinler yanında öğrenciler için de gereği belirtilir.⁵³ İslâm dünyasında ilimlerin gelişmesi,

⁵¹ Burhâneddin Zernûcî, *Tâlimü'l-müte'allim* (nşr.: Mustafa Âşûr), Mektebetü'l-Kur'ân, Kahire 1986.

⁵² Zernûcî, *Tâlimü'l-müte'allim*, neşredenin girişi, s. 5-23.

⁵³ Bayraktar, Mehmet Faruk, "Zernûcî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye

yayılmaması, eğitim ve öğretimin ferdi ve içtimaî, maddî ve mânevî bakımdan daha verimli hale getirilmesi düşüncesiyle eğitim ve öğretimin gayesi, metodu ve kuralları üzerinde, oldukça erken zamanlardan başlamak üzere pedagojik çalışmalar yapılmıştır. Meselâ *Câhiz'in Risâletü'l-muallimîn*'i, İbn Sahnûn'un *Âdâbü'l-muallimîn*'i, Kabisî'nin *Ahvâlü'l-müteallimîn ve ahkâmü'l-muallimîn*'i, Zernûcî'nin *Talimü'l-müteallim*'i, İbn Cemâa'nın *Tezkiretüs-sâmi ve'l-müte-kellim fi edebî'l-âlim ve'l-müteallim*'i gibi kitaplar âdâb-ı derse dair yazılmış müstakil eserlerdendir. Ayrıca Fârâbî'nin *Fî-mâyenbağı en-yukaddeme kable teallümü'l-felsefesi*, Mâverdî'nin *Edebü'd-dünyâ ve'd-dîn*'i, Kurtubî'nin *Câmiu beyâni'l-ilm*'i, Gazzâlî'nin *İhyâü ulûmi'd-dîn*'i, İbn Haldûn'un *Mukaddime*'si, Taşkoprîzâde'nin *Miftâhu's-saâde*'si, Kâtip Çelebi'nin *Keşfü'z-zunûn*'u gibi çoğu ansiklopedik mahiyette olan eserlerde, daha çok mukaddimelerde yer almak üzere, pedagoji konularına geniş yer verilmiştir. Bütün bu eserlerde eğitim öğretim metotlarının ve kurallarının Kur'an ve Sünnet'e dayandırılmasına, ayrıca selef âlimlerinin sözlerinden deliller getirilmesine özel bir ağırlık verilmiş,⁵⁴ bu durum, İslâm dünyasında genel öğretim metotlarında birlik sağlanması ve giderek eğitim ilkelerinin müesseseleşmesi sonucunu doğurmuştur.

İslâm eğitimcilerine göre öğretmenlik, geniş bilgiyle birlikte bazı özel yetenekler isteyen bir sanattır.⁵⁵ Bu sebeple öğretmenin bilgisinin yanında psikoloji ve pedagoji formasyonunun da tam olmasını gerekli gören İslâm eğitimcileri, eğitim ve öğretimin başarıya ulaşmasını öğrenci, öğretmen ve aile üçlüsünün birlikte sarfedecekleri çabaya bağlamışlardır. Buna göre, Allah adına yapıldığı kabul edilen ve ibadet sayılan öğretmenlik mesleğini icra edecek kişinin, öncelikle hem bilgi hem de ahlâk ve fazilet bakımından bu mesleğin ehli olması, öğrencilerine karşı şefkatli ve nazik davranması gerekir. Fârâbî de, "Hoca öğrencisine karşı ne çok sert, ne de çok yumuşak davranmalı; çünkü aşırı sertlik talebenin hocasından nefret etmesine, aşırı müsamaha ise talebenin hocasının

Diyaret Vakfı Yay., İst. 2013, XXXXIV, s. 294-295.

⁵⁴ İbn Miskeveyh, *Tehzîbü'l-ablâk*, Kahire 1323, s. 19-21; Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed, *İhyâü ulûmi'd-dîn*, Beyrut 1982-83, I, 8-13, 48-58; III, 72-74.

⁵⁵ Bk. İbn Haldûn, *Mukaddime*, Kahire ts., s. 502-509.

şahsını ve bilgisini hafife almasına yol açar” diyerek pedagojinin önemli bir kuralına işaret etmiştir. İbn Haldûn, eğitimde zor kullanmanın öğrenme arzusunun olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesindedir. Gazzâlî daha da ileri giderek talebenin gençlik gururunu rencide etmemek için, öğretmenin uyarılarını açık ifadeler yerine üstü kapalı sözlerle yapması gerektiğini, açık ve sert ikazların pedagojik esaslara (*sinââtü't-ta'lim*) aykırı olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin öğrenciler arasında soy sop, zenginlik vb. bakımlardan ayırım gözetmemesi, öğrencilerde bazı ilimlerin değersiz olduğu şeklinde bir kanaat uyandırmaktan kaçınması, öğretim programında pedagojik bir sıra takip etmesi, öğrencilerin fizikî ve manevi kabiliyetlerini, mizaçlarını, zekâ seviyelerini dikkate alması gibi hususlar eğitim ve öğretimde öngörülen esaslardan bazılarıdır. İslâm eğitimcileri, eğitimde istenilen düzeye ulaşabilmek için çocuklara oyun fırsatının tanınması, onların maddî ve manevi mükâfatlarla ödüllendirilmesinin önemi hususuna eskiden beri dikkat çekmişlerdir. Ayrıca Kur'an ve Sünnetin ilme verdiği değeri ifade eden ayet ve hadislere dayanarak, bedenî ve zihnî sağlığı yerinde olan her yaştaki insanın yolculuk, yoksulluk gibi sıkıntılar pahasına da olsa bilgilerini geliştirmesinin gerekliliğini ısrarla vurgulamışlardır. Ancak öğrenci ilim tahsilinde geçici ve bencil gayeler yerine, Allah'ın rızasına erişmek, ahlâk yönünden gelişmek, insanlara faydalı olmak gibi yüksek gayeler gözetmeli, öğrenimde başarıya ulaşmak için zihnini meşru ve gerekli olmayan başka ilgilere arındırmalı, ilme, öğretmene ve diğer öğrencilere karşı saygılı ve alçak gönüllü davranmalıdır. Zernûcî, âdâb-ı ders ilminin en önemli kaynağı olarak gösterilen⁵⁶ eserinde öğrencinin, yetişmek istediği ilmî alanın tespitinden başlamak üzere, sürekli olarak bir öğretmenle birlikte çalışmasının ve onun tecrübesinden faydalanmasının önemini vurgulamış, genel olarak bir öğretmenin gözetiminde çalışmanın gerekliliği diğer İslâmî kaynaklarda da⁵⁷ benimsenmiştir.⁵⁸ Bu faaliyetler âdâb-ı ders disipliniyle gerçekleştirilmiştir ki o klasik İslâm öğretim ve

⁵⁶ Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-ẓumûn an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn* (nşr.: Kilisli Muallim Rifat- M. Şerefeddin Yaltkaya), I-II, İst. 1360-62/1941-43, I, 42.

⁵⁷ Ahmed Şelebî, *et-Terbiyetü'l-İslâmiyye*, Kahire 1982, s. 209-211, 257-275, 291-327.

⁵⁸ Mustafa Çağrıncı, “Âdâb-ı Ders”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 1988, I, s. 335 (Özetle).

eğitiminde öğretmen-öğrenci münasebetleri başta olmak üzere pedagojik kuralları düzenlemek için geliştirilmiştir. Bu çerçevede İslâm ilim ve kültür hayatının muhtelif alanlarında dinî ve sosyal ilimlerde farklı anlamlarda olmak üzere *âdâb* kavramı kullanılmıştır ki o dinin gerekli gördüğü ve aklın güzel saydığı tüm söz ve davranışları kapsamıştır. *Âdâb* kelimesi, bir iş veya sanata, bir hal veya davranışa nisbet ve izâfe edildiği zaman o alana ait özel kuralları, incelikleri, o konuda uyulması gerekli olan dinî, ahlâkî, meslekî esas ve hükümleri ifade eder: “Âdâbü’l-mülûk”, “âdâbü’l-vizâre”, “âdâbü’l-muhaddis”, “âdâbü’l-mürîd”, “âdâbü’s-sülûk”, “âdâbü’d-ders”, “âdâbü’l-muallim”, “âdâbü’l-müteallim”, “âdâbü’l-bahs”, “âdâbü’l-muâşeret”, “âdâbü kitâbeti’l-Mushaf”, “âdâbü tilâveti’l-Kur’ân”, “âdâbü’l-kadî”, “âdâbü’l-müftî” gibi.⁵⁹ Görüldüğü gibi öğretim ve eğitim faaliyetleri hayatın ihtiyaç ve meseleleri istikametinde kendini geliştirdikçe, hayatın her alanında etkin ve verimli şekilde yer alıp zaman ve mekâna yön vermiştir. Fakat günümüzde İslâmî ilimlerin kendilerini çağlarına göre tecdit edemeyip yorum yöntem ve tekniklerini geliştirememesi, İslâm dünyasının her alanında gerilemesine ve hayattan uzaklaşmasına yol açmıştır.⁶⁰ Bu açıdan tecdit, İslâm dünyasının kendini yeniden keşfetmesi ve sömürge şartlarından kurtularak kendi asaletini bulabilmesi yolundaki gayretlerinin tamamını belirtmekte, dil biliminden davet tarzına, siyasî düzenden fıkıh usulüne, düşünceden ahlâka kadar bütün alanlarda yenilenme gayretleri için kullanılmaktadır.⁶¹

Tâlim ve Terbiye Metodunun Temel Dinamikleri: İlim ve Ahlâk / Kabiliyet

Tâlim ve terbiye disiplini İslâm ilim ve kültür hayatına ilmî ve ahlâkî şahsiyeti yüksek ve seçkin insanlar yetiştirmiştir. Biz öncelikle bu disiplinin tâlim boyutunun tekabül ettiği ilim dinamiğini işleyip ardı sıra da terbiye boyutuna karşılık gelen ahlâk / kabiliyet dinamiğini inceleyeceğiz.

⁵⁹ Abdülaziz Bayındır, “Âdâb”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 1988, I, s. 334.

⁶⁰ Bk. Fazlur Rahman, *Islamic Methodology in History Islamic Research Institute*, Islamabad 1984, s. 178-179; a.mlf., *Islam and Modernity Transformatian of an Intellectual Tradition*, Chicago 1982, s. 4-6.

⁶¹ Tahsin Görgün, “Tecdid”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 2011, XXXX, 239.

İslâm ümmetinin benimsediği değerler sisteminin devamlılığı ilme bağlı olduğu için Kur'an ve sünnet ilmin anlamını, önemini ve işlevini belirtmiştir. Hz. Peygamber ilmin nâfile ibadetten daha üstün olduğunu belirtip onu yüceltmıştır.⁶² Âlimler, bildiklerini hem kendileri hem de insanlar için İslâmî ölçüler içinde yararlı kıldıkları oranda ilim onlar için bir üstünlük kabul edilir. Bununla birlikte ilim konusu yine İslâm ilim ve kültür hayatındaki tâlim ve terbiye sistemi ile paralellik gösterecek şekilde kullanılıp değerler eğitime vurgu yapılmış ve din öğretimi ve eğitimindeki verimlilik ve motivasyonun gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir; zira ilim bizâtihi bir değer olsa da ilim-amel ilişkisine vurgu yapan hadisler bilginin insanlığı itikadî, ahlâkî, estetik, ekonomik vb. yönlerden daha yüksek seviyelere taşıması gerektiğine işaret etmektedir. Aksi durumu ise Kur'an'ı Kerim “kitap yüklü eşek” metaforu ile şöyle betimlemektedir: “Tevrat’la yükümlü tutulup da onunla amel etmeyenlerin durumu, ciltlerle kitap taşıyan eşeğin durumu gibidir. Allah’ın ayetlerini inkâr eden topluluğun hali ne kötüdür! Allah, zalimler topluluğunu hidayete erdirmez.”⁶³ Çünkü davranış ve uygulama planında somutlaşmayan bilginin insan için yararı olmayacaktır. Ancak bilgisizce yapılan amelin de ilimden daha değerli olduğu söylenemez.⁶⁴ Sonuçta zihnini doğru bilgilerle, kalbini Allah’a karşı saygı ve sorumluluk şuuruyla ve hayatını hayırlı amellerle donatanlar “erdemli bilginler”, sadece dünyevî emellere ulaşmayı amaçlayan ve zaman zaman bu amaç uğruna bilgisini kötüye kullananlar da “erdemsiz bilginler” adını almıştır ki⁶⁵ Peygamber mesleği olan din öğretim ve eğitimini ancak “erdemli bilginler” icra edebilir; aksi durumda gerçekleştirilen faaliyetler ise üsve-i hasene olmayıp verim ve motivasyon dinamiklerine haiz değildir. “Erdemli bilginler” ise gökteki yıldızlar gibidir ki⁶⁶ Kur'an bu istikamette sâlih kulların yeryüzüne hâkim kılı-

⁶² Ebû İsa Muhammed b. İsa b. Sevre et-Tirmizî, *el-Câmi'u's-sabîh* (nşr.: Ahmed M. Şâkir), I-V, Kahire 1356/1937, “İlim”, 19; İbn Mâce, “Mukaddime”, 19.

⁶³ Cuma, 62/5.

⁶⁴ Dârimî, Ebû Muhammed Abdullâh b. Abdirrahmân b. el-Fazl, *es-Sünen*, Beyrut, 1407/1987, “Mukaddime”, 32.

⁶⁵ Dârimî, “Mukaddime”, 29, 34.

⁶⁶ Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî el-Mervezî, *el-Müsned*, I-VI, İst. 1992, III, 157.

nacağını bildirir.⁶⁷ Bu husus ise ahlâk konusuyla birebir ilişkilidir.⁶⁸ Kur'an'da düşünme etkinliğini ifade eden kelimeler insanın bilme çabasıyla da alâkalıdır. Düşünmeyle ilgili terimler gibi “bilmek” ve “bilgi” anlamına gelen ilim kelimesi ve türevlerinin de Kur'an'da yoğun biçimde kullanıldığı görülmektedir. Kur'an'da ilim ve ondan türeyen kelimeler yaklaşık 750 yerde geçmektedir. Bu geniş kullanım hadislerde de yer almaktadır. Kur'an'ın ilim konusundaki tutumu İslâm'da kelâm, tasavvuf, fıkıh vb. ilimlerin takip ettiği seyri, yine Müslümanların III./IX. yüzyılda diğer kültürlerle ait klasik mirası devralırken ortaya koydukları rahatlık ve serbestliği anlaşılır kılmaktadır. Kur'an'da ilim kavramı üzerine sıkça yapılan vurgular Ortaçağ İslâm medeniyetine dinî ve tecrübî ilimlerde büyük bir verimlilik kazandırmış ve bu verimlilik sayesinde İslâm medeniyeti insanlığa en kalıcı katkıyı sağlamıştır.⁶⁹

Tâlim /öğretim bilgi kazandırma, insanlığın sahip olduğu bilgileri yetiştirmekte olan nesillere aktarma faaliyetidir. *Terbiye /eğitim* ise daha ziyade davranış ve karaktere esas teşkil eden beceri ve değerler kazandırmayla ilgili çalışmaları anlatır. Tâlimden yalnız bilgi kazandırma, bunu hâfızada saklama ve yeri geldiğinde hatırlama anlaşılmaktadır. Terbiye ise insanda mevcut bütün kabiliyetlerin dikkate alınarak bunların geliştirilmesi ve yönlendirilmesidir. Buna göre terbiye kavramı tâlimden daha kapsamlı olup öğretim alanına giren bütün konuları içine almakta ve genellikle tek başına kullanıldığında öğretimi de ifade etmektedir. Öğretim insana eşya ve olaylar hakkında doğru bilgiler kazandırmayı amaçlar. İnsanın öğrenimi gelişip bilgi seviyesi yükseldikçe daha tutarlı davranışlarda bulunması, tutarlı bir kişiliğe kavuşması beklenirse de eğitim yönü dikkate alınmadan yürütülecek bir öğretimle bu hedefe ulaşılamaz. Öğretim sayesinde zekâ ve bilgi gelişirken eğitim iradenin güçlü olmasını, akıl ve irade arasında denge kurulmasını sağlar. Bu sebeple kişilerin öğrenim seviyelerine paralel şekilde ahlâk ve karakter eğitiminin de yapılması gerekir. İslâm kaynak-

67 Enbiyâ 21/105.

68 İlhan Kutluer, “İlim”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 2000, XXII, 110.

69 F. Rosenthal, *Knowledge Triumphant*, Leiden 1970, s. 19-22, 32, 70, 340.

larındaki ortak anlayışa göre eğitim ve öğretim bütün hayat boyunca devam etmesi gereken bir süreç olup amacı bireyleri ve toplumları gerçek inanca, doğru bilgiye ve erdemli yaşayışa ulaştırmaktır. Bu sebeple eğitimciler her çocuğu ebeveynine, eğitimciye ve topluma emanet edilmiş, korunması ve geliştirilmesi gereken bir varlık olarak görmüştür. İslâm'da çocukların eğitim ve öğretimi için -birçoğu günümüz pedagoji biliminde de önemini koruyan- ilkeler ve kurallar konmuştur. Meselâ zihin ve davranış eğitimine eşit derecede önem verilmesi, eğitimde fırsat eşitliği sağlanması, çocuğun eğitim yaşının dikkate alınarak zihinsel yeteneğine göre bilgi ve davranış eğitimi verilmesi, çocuğun arsızlaşmasına, dolayısıyla şahsiyetinin aşınmasına yol açacak tutumlardan sakınılması, başarının ödüllendirilmesi, başarısızlık ve yanlışlıkların pedagojik esaslara göre düzeltilmesi, cezalandırmada acele edilmemesi İslâm eğitimi kaynaklarındaki ortak ilke ve yöntemlerden bazılarıdır. Müslüman eğitimciler özellikle hoşgörü, sevgi ve şefkatin eğitimde değişmez ilkeler olarak benimsenmesi, zorunlu olmadığı sürece öğrenciye sert muamele yapılmaması hususunda görüş birliğine varmış, başarısızlığın sürmesi durumunda uyarıdan başlayıp giderek sertleşen bir ceza yöntemi uygulanmasını faydalı görmüştür. İbn Sahnûn, Kâbisî, İbn Sînâ, İbn Miskeveyh gibi eğitimci ve düşünürler son çare olarak hafifçe dövmenin eğitimde yararlı olabileceğini düşünürken Mâverdî, İbn Haldûn, Taşköprizâde, Erzurumlu İbrâhim Hakkı gibi bazıları dayak cezasına karşı çıkmıştır.⁷⁰

İslâm ilim ve kültür hayatında önemli bir yeri olan *edep* kavramı tâlim ve terbiye metodunun “terbiye” boyutuyla birebir ilişkilidir. Bu kavram, bir toplumda örf, âdet ve kural halini almış iyi tutum ve davranışlar veya bunları kazandıran bilgi anlamında kullanılan terim olup kelimenin sözlüklerdeki başlıca mânaları “davet, iyi tutum, incelik ve kibarlık, hayranlık ve takdir” şeklinde gösterilir ki⁷¹ o değerlerin yaşanması açısından hem kişi hem de toplum için faydalı ve verimli olup motivasyon gücüne sahiptir. Nitekim İbn Manzûr *edep* kelimesinin kökünün *edb* olduğunu söyler ve bunun “davet etme” mânasına

⁷⁰ Kazıcı ve Ayhan, “Tâlim ve Terbiye”, *DİA*, XXXIX, 516.

⁷¹ Ebü'l-Fazl Cemâlüddîn Muhammed b. Mükerrrem b. Alî b. Ahmed el-Ensârî er-Rüveyfî (İbn Manzûr), *Lisânü'l-Arab*, I-VII, Darü's-Sadr, Beyrut 1994, “edb” md.; Fîrûzâbâdî, *el-Kamûsü'l-mubît*, Beyrut 1406/1986, “edb” md.

geldiğini belirtir.⁷² “Davet etme” mânasındaki edep, insanları takdire değer ve meziyet sayılan hususlara davet eden, bilgisizlik ve kötü davranışlardan alıkoyan şeyi ifade eder. Edep terimi “gelenek, görenek, ahlâk” gibi ilk anlamları yanında İslâm kültürünün tarihî gelişimi içinde çeşitli mevkiler, meslek ve sanatlar; eğitim ve öğretim; tasavvuf ve tarikat; ilmî araştırma ve tartışmalar; ibadet, dua ve Kur’an okuma gibi dinî faaliyetler; yeme içme, giyim kuşam, temizlik vb. günlük meşguliyetler; her türlü sosyal ilişki ve hayatın diğer bütün alanlarına dair bilgiler ve en uygun davranış tarzları için kullanılan son derece geniş kapsamlı bir terim haline gelmiştir. Şüphesiz bütün bu konularda en ideal örnek Hz. Muhammed kabul edildiği için İslâm ahlâk ve edep literatürüne giren eserlerin çoğunda “Âdâbü’n-nebî” veya benzer başlıklar altında Hz. Peygamber’in ahlâkî kişiliği ilk örnek olarak sunulmuştur.⁷³

Kur’an ve Sünnette Değerler Sistemi ve Eğitimi

Kur’an’da inananların kalbi değerleri edinmelerini ve somut eylem değerlerine uygun davranışlar sergilemelerini sağlamak için gösterilen motivasyon ve amaç değerleri *şükür, ebedî mutluluğu kazanmak ve Allah rızasını kazanmaktır*. Bu değerler bir eylem durumuyla karşı karşıya kalan insanın, Allah’ın tasvip ettiği değerlere uygun davranmasında, hem motor işlevi görmekte hem de eylemlerini anlamlı kılmaktadır. Bu özellik Kur’an’da insana sunulan değerler sisteminin amaçlı / teleolojik bir sistem olduğunun da göstergesidir. Amaçlı olması yönüyle Aristo’nun ahlâk sistemine benzemekte, amaçlarının mahiyeti açısından ise ondan ayrılmaktadır. Aristo’nun ahlâk sisteminde en yüksek gaye mutluluktur. Bu mutluluk, insanın aklını kullanarak, kendi fonksiyonuna uygun, erdemli bir şekilde davranması neticesinde, bu dünyada hâsıl olacak bir sonuçtur.⁷⁴ Kur’an’daki amaçlardan ebedî mutluluğu kazanmak, mutluluk olması hasebiyle Aristo’nunkine benzemekte ama tehir edilmiş olması sebebiyle

⁷² İbn Manzûr, *Lisânü’l-Arab*, “edb” md.

⁷³ Mustafa Çağrıncı, “Edep”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 1994, X, s. 412-414 (Özetle).

⁷⁴ Aristotle, *The Ethics of Aristotle* (çev.: J.A.K. Thomson), Penguin Classics, England 1976, s. 73-74 (1097ab), 75 (1097b-1098a), s. 87 (1020a).

le ondan farklılık arz etmektedir. Şükür, Allah'ın razı olacağı eylemleri onun nimetlerinin karşılığı olarak gerçekleştirme çabası olduğu için Allah rızasını kazanmak da eylemlerin gayesi olduğu için Aristo'nun amacından mahiyet itibariyle farklılık arz eder. Fakat Kur'an'daki şükür ile Aristo'nun mutluluğu arasında, ikisinin de süreç olması hasebiyle bir benzerlik vardır. Her ikisi de gerekli eylemlerin gerçekleştirilmesiyle hâsıl olur.⁷⁵ Kur'an'ın değerler sistemi, amaçlı olması özelliği ile Kant'ın ahlâkî sisteminden de farklılık arz eder. Kant ahlâkî eylemlerin haz, mutluluk gibi her hangi bir öznel sebepten dolayı değil de pratik aklın zorunlu buyruğu olan ahlâk yasasına uymak için gerçekleştirilmesini gerektiğini savunur ki kişi, davranışını insanlık için gerçekleştirmelidir.⁷⁶ Kur'an ile farklılık da bu noktadan sonra başlar. “Kişi neden insanlık için davranış sergilemelidir?” sorusunun cevabı, Kant'a göre; “Çünkü ahlâk yasası böyle emrediyor”dur. “Neden ahlâk yasasına göre davranmalıyım?” sorusunun cevabı da kısır döngü olmaktadır. Bir kişi de bu durumda; “Ben kendi arzuma göre davranmalıyım” dediğinde bu kişiyi iyi eylemde bulunmaya sevk edecek bir motivasyon sebebi olmamakta, onu kötülükten engelleyecek bir müeyyide de bulunmamaktadır. Davranışlarındaki bu gayesizlik Friedrich Nietzsche'nin Kant'a ilişkin eleştirisinde⁷⁷ dile getirdiği gibi kişiyi hiçliğe iten bir durumdur. Kur'an'ın amaç değerleri ise bu hiçlik duygusunu izale eden, kişinin iyi işlerde bulunmasını anlamlı kılan değerlerdir. Aslında Kant'ın bu şekilde fikir serdetmesinin sebebi katışıksız, hiçbir art niyetin olmadığı, saf iyiyi aramasıdır. Ama bu duruma, onun ideal insanı açısından değil de fiilî insan gerçekliği açısından bakıldığında, Kur'an yönteminin pratik hayatın gerçekliğine daha uygun olduğu görülmektedir. Bununla beraber, Kur'an'da eylemlerin sadece Allah rızası için yapılması gereğine işaret eden ifadelerde Kant'ın saf iyiyi arayan görüşüne benzeyen bir yön bulunmaktadır. Ancak fark şuradadır: Kant'ta bir nevi tanrı-

⁷⁵ Süleyman Tuğral, *Kur'an'da Değerler Sistemi*, Ankara Okulu Yay., Ankara 2008, s. 215.

⁷⁶ İ. Kant, *Pratik Usun Eleştirisi* (çev.: İsmet Z. Eyüboğlu), Say Yay., İst. 1994, s. 62 vd.; 139 vd.; Bkz. Recep Kılıç, *Ahlâkın Dinî Temeli*, TDVY, Ankara 1992, s. 39; Bedia Akarsu, *Ahlâk Öğretileri*, Remzi Kitabevi, İst. 1982, s. 225; İonna Kuçuradi, *Etik*, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara 1996, s. 64.

⁷⁷ Friederich Nietzsche, *Deccal* (çev.: Oruç Aruoba), Hil Yay., İst. 1995, s. 21.

laştırılan ahlâk için eylemde bulunmak esasken, Kur'an'ın değerler sisteminde, insana manevî haz vermesi umulan Allah rızasını kazanmak için eylemde bulunulur.⁷⁸ Kant ise Mutlak Değer olan Allah yerine “Ahlâk” değerini; “Ahlâk yasası (ihlâl edilmez olduğu için) kutsaldır”⁷⁹ perspektifiyle koymaktadır.

Kur'an ister kişi isterse toplum için verimli olup motivasyon sağlayacak değerler sisteminin bir amaca mebni olduğunu ve “yaratılış gayesi” temelinde değerlendirilmesi gerektiğini gerek teorik / ontolojik gerekse pratik / amel yönlerinde ortaya koymaktadır ki onun bu yaklaşımı kişi ve toplumların akıl ve duygularına ve madde ve mâna boyutlarına hitap edebilmesine dayanmaktadır. Kur'an'da yaratılış gâyesi açıkça ortaya konulup hem insan hem de kâinat temelinde sebep ve hikmetleri şöylece vurgulanmıştır: “Yoksa sizi boş yere yarattığımızı ve bize döndürülmeyeceğinizi mi sandınız”⁸⁰; “Göğü, yeri ve ikisi arasındakileri boş yere yaratmadık...”⁸¹ ve “Biz gökleri, yeri ve bunlar arasındakileri oyuncular olarak, oyun ve eğlence olsun diye yaratmadık...”⁸² Ayrıca birçok ayette sebep gösteren *li-(için)* lafzı olup bu ve benzeri edatlar Allah'ın yaratma fiilinde gerçekleşen mana ve maksatları ifade etmektedir.⁸³ Buna göre Allah, kimlerin amelinin daha güzel olacağı hususunda insanları imtihan etmek için ölümü ve hayatı yaratmış;⁸⁴ insanların birbirleriyle tanışıp bilişmeleri için onları kavimlere ve kabilelere ayırmış;⁸⁵ cinleri ve insanları sadece kendisine kulluk etmeleri için yaratmıştır.⁸⁶ Kur'an'ın bu meyanda sergilediği değerler sistemi insanların anlam arayışına bir cevap olup hem gaye hem de görev / sorumluluk içermektedir.

⁷⁸ Tuğral, *Kur'an'da Değerler Sistemi*, s. 216.

⁷⁹ Kant, *Pratik Usun Eleştirisi*, s. 139.

⁸⁰ Müminûn, 23/115.

⁸¹ Sâd, 38/27.

⁸² Duhân, 44/38–39.

⁸³ Bk. M. Mustafa Şelebî, *Ta'lılul-ahkâm arç ve tablül li-tarîkatil-ta'lıl ve tatarvurâtibâ fı usûri'l-ictibâd ve't-taklîd*, Beyrut 1981, s. 292-300.

⁸⁴ Mülk, 62/2.

⁸⁵ Hucurât, 49/13.

⁸⁶ Zâriyât, 51/56.

İslâm'da tâlim ve terbiyenin amacı da inançlı, erdemli, verimli insan yetiştirmektir. Bu ilke zamana ve coğrafi bölgelerle sınırlı değildir. Zira ilk nâzil olan Kur'an ayeti okumayı, öğrenmeyi emretmektedir. Hz. Peygamber'in uygulamaları da hep bu doğrultuda olmuştur. Kitap ve Sünnetin bu konudaki bağlayıcı hükmünü göz önünde bulunduran Müslümanlar daha İslâm'ın ilk yıllarından itibaren eğitim ve öğretime büyük önem vermiştir. Önceleri bu çabalar daha ziyade dinî eğitim ve öğretime yönelikti; zira ibadetlerin uygulanmasında bu bilgiler gerekliydi. Ayrıca namaz, oruç, zekât ve hac ibadetlerini ifa etmek için Müslümanlar astronomi, coğrafya, takvim ve sağlık gibi konularda bilgi edinmek zorundaydı. İslâm'da eğitim ve öğretim faaliyetlerinin büyük ölçüde bu ihtiyaçlardan doğduğu söylenebilir.⁸⁷ Resûlullah, ilim ve kültür faaliyetlerini tüm ilimleri içine alacak şekilde sürdürüp hem dünya hem de ahireti mamur edecek bir yol izlemiştir ki bir yandan Kur'an'ın kâinata dair ayetlerine dikkat çekmiş diğer yanda ise onlara İslâm'ı tebliği edip ihtiyaç olan bölgelere öğretmenler göndermiş ve özellikle uzak kabilelerin Medine'ye yerleşmelerini önermiştir. Böylece hem eğitim ve öğretim hayatının önündeki engeller kaldırılmış hem de Medine İslâmî bir eğitim merkezi haline getirilmiştir ki bu uyulama Mekke'nin fethine kadar devam etmiştir. Hz. Peygamber'in kapsamlı eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli sembol ve kurumlarından biri Mescid-i Nebevî olup ibâdet ve ilim olguları üzerine bina edilmiştir; zira hicretin ardı sıra inşa edilen bu "câmi" içerisinde ibadet için kullanılan bölümün yanı sıra Suffe bölümü de yer almaktadır. Hz. Peygamber bizzat Suffe'de ders vermiş, gerek burada gerekse başka mekânlarda bu faaliyetlere sürekli katılmasından dolayı "*Allah beni muallim olarak gönderdi*"⁸⁸ demiştir. Buranın diğer bazı öğretmenleri ise Ubâde b. Sâmit, Mus'ab b. Umeyr, Ebân b. Saîd ve Ebû Ubeyde b. Cerrâh'tır. Bu kurumun yanında ise bir ilkokul ve sıbyan mektebi konumundaki *Küttâb* adlı öğretim ve eğitim merkezidir. Buralarda çocuklara ilk dinî bilgilerle Kur'an eğitimi verilmiştir.⁸⁹ Hz. Peygamber'in (sav) prototip uygulamaları sonraki ne-

⁸⁷ Kazıcı ve Ayhan, "Tâlim ve Terbiye", *DİA*, XXXIX, 516.

⁸⁸ İbn Mâce, "Mukaddime", 17.

⁸⁹ Kazıcı ve Ayhan, "Tâlim ve Terbiye", *DİA*, XXXIX, 516-517.

siller tarafından örnek alınıp öğretim ve eğitimin maddî ve manevî ihtiyaçları istikametinde yeni kurumlar ihdas edilmiştir ki bu dönemler sırasıyla sahâbe, Tabiûn, Tebeu't-tabiîn çizgisinde günümüze kadar devam etmiştir. Bu noktada asr-ı saâdet bizim için bir model teşkil etmektedir.

Muhtemelen Hz. Peygamber'in, "İnsanların en hayırlıları benim asrımda yaşayanlardır" meâlindeki hadîs-i şerifinden ilham alınarak kullanılan *asr-ı saâdet* tabiri, insanlık için hidayet kaynağı olan Kur'an-ı Kerîm'in nâzil olduğu, bütün insanlığa rahmet ve örnek olarak gönderilen Hz. Peygamber'in yaşadığı, ashabını terbiye edip yetiştirdiği, İslâmiyet'in tebliğ edildiği ve tam anlamıyla uygulandığı zaman dilimini ifade etmektedir. Müslümanların en ideal zaman olarak kabul ettikleri, özlem duydukları ve saygıyla andıkları bu eşsiz devri, bilhassa Türkler saygı ve hayranlıklarının bir ifadesi olmak üzere *asr-ı saâdet* diye adlandırmışlardır. Aynı mânada fazla yaygın olmamakla beraber *zamân-ı saâdet* ve *vakt-i saâdet* tabirleri de kullanılmaktadır.⁹⁰

Kur'an'ın insanlara önerdiği değerler sisteminin amaç ve motivasyon boyutunu asr-ı saâdetten günümüze kadar *şükür, ebedî mutluluk ve Allah rızası* teşkil etmiştir. Kur'an'a göre kişinin kendini vahiy temelinde inşa edebilmesi için Allah'a şükretmelidir ki şükür kavramı Kur'an'ın değerler sisteminin uygulanmasını⁹¹ kapsamaktadır. Sözlükte "yapılan iyiliği bilmek ve onu yaymak, iyilik edeni iyiliğiyle övmek; minnettarlık" anlamındaki *şükr* terim olarak "Allah'tan veya insanlardan gelen nimet ve iyilikten dolayı minnettarlığını ifade etme, nimete söz ve fiille mukabelede bulunma, Allah'a itaat edip günah işlemekten uzak durmak suretiyle nimetin gereğini yapma" şeklinde tanımlanmıştır.⁹² Kur'an bu paradigmayı şöyle ortaya koymaktadır: "Ey Dâvûd ailesi! Şükretmek için amel edin! Kullarımdan şükredenler pek azdır"⁹³ ve "Andolsun, siz son derece

⁹⁰ Özeydin, Abdülkerim, "Asr-ı Saâdet", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 1991, III, s. 501.

⁹¹ Fahreddin er-Râzî, *Mefâtîhu'l-ğayb: et-Tefsîrül-kebir* (nşr.: M. Muhyiddin Abdülhamîd), I-XXXII, Beyrut ts., III, 86-89.

⁹² Fîrûzâbâdî, *el-Kamûsü'l-Muhît*, "şkr" md.; İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab*, "şkr" md.; Râzî, *Tefsîr*, XIX, 86.

⁹³ Sebe, 34/13.

güçsüz iken Allah size Bedir'de yardım etmişti. O halde Allah'a karşı gelmekten sakının ki şükretmiş olasınız."⁹⁴ Görüldüğü gibi Kur'an şükür olgusunu değerlere uygun davranmanın bir gayesi ve motivasyonu olarak takdim etmektedir ki bu durum insan-Allah ilişkisinin ahlâkî boyutunu ve bunun önemini göstermektedir;⁹⁵ zira dikkat çekici şekilde bunun karşısına *küfür* ve *nankörlük* kavramları konulmaktadır: "*Hani Rabbiniz şöyle duyurmuştu: "Andolsun, eğer şükrederseniz elbette size nimetimi artırırım. Eğer nankörlük ederseniz hiç şüphesiz azabım çok şiddetlidir"*⁹⁶; "*Göklerin ve yerin anahtarları O'nundur. Allah'ın âyetlerini inkar edenler var ya, işte onlar ziyana uğrayanların ta kendileridir.*"⁹⁷ Hz. Süleyman'ın dilinden, "*Şükreden ancak kendi iyiliği için şükretmiş olur; nankörlük eden de bilsin ki rabbimin hiçbir şeye ihtiyacı yoktur, O büyük kerem sahibidir*"⁹⁸ buyrulmaktadır. Fahreddin er-Râzî'ye göre bu âyette şükürün faydasının Allah'a değil kula yönelik olduğu ifade edilmektedir. Zira kul şükrederek Allah'a olan minnet borcunu ödemiş olur, ayrıca şükrettiği için O'ndan daha çok nimet umabilir.⁹⁹ Nitekim diğer bir âyette Allah'ın şükredenlere nimetini arttıracaklığı belirtilmektedir.¹⁰⁰ Râzî, maddî ve mânevî olmak üzere iki türlü nimetten bahsederek söz konusu artışın her iki nimet çeşidini kapsadığını söyler. Çok şükredenlerin daha fazla maddî nimet elde ettikleri görülmektedir. Mânevî nimetin artışına gelince bu nimetin zirvesi Allah sevgisidir. Allah'ın nimetlerine nâil olan kul sürekli O'nun lütfkârlığı ve nimetlerinin çeşitliliği üzerinde düşünür, bu sayede Allah'a olan sevgisi artar. Daha sonra nimetle ilgilenme düzeyini aşarak nimetin sahibine yükselir, ilgi ve sevgisini O'na yöneltir. Böylece şükür mânevî

⁹⁴ Âl-i İmrân, 3/123.

⁹⁵ Râgıb el-İsfahânî, *Müfredâtü el-fâzî'l-Kur'ân* (nşr.: Safvân Adnân Dâvûdî), Dımaşk-Beyrut 1412/1992, "şkr" md.; a.mlf., *eş-Zerî'a ilâ mekârimi's-şerî'a* (nşr.: Ebü'l-Yezîd el-Acemî), Kahire 1405/1985, s. 279; "Şükür", *Tü rkîye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 2010, XXXIX, 260.

⁹⁶ İbrâhîm, 14/7.

⁹⁷ Zümer, 39/63.

⁹⁸ Neml, 27/40; Bk. Lokman, 31/12.

⁹⁹ Râzî, *Tefsîr*, XXIV, 198.

¹⁰⁰ İbrâhîm 14/7.

nimetlerin çoğalmasını da sağlamış olur ki¹⁰¹ bunu şu hadis-i şerifle örneklen- direbiliriz: “Âişe radiyallahu anhâ’dan rivayet edildiğine göre Nebî sallallahu aleyhi ve sellem, gece ayakları şişinceye kadar namazı kılardı. Âişe diyor ki, kendisine: Niçin böyle yapıyorsun (neden bu kadar meşakkate katlanıyorsun) ey Allah’ın Resûlü? Oysa Allah senin geçmiş ve gelecek hatalarını bağışlamıştır, dedim. “Şükreden bir kul olmayı istemeyeyim mi?” buyurdu.¹⁰²

Kur’an’ın değerler sisteminin diğer bir temeli ise âhîret inancıdır. Kur’ân-ı Kerîm’de yüzden fazla terim ve deyim kullanılarak âhîret akîdesi işlenmekte, konuyla ilgili âyetler hem Mekkî hem de Medenî sûrelerde sık sık tekrarlanmaktadır. Bu tekrarın, konunun önemini vurgulamak, sorumluluk duygusunu pekiştirmek, dünya ile âhîret arasındaki psikolojik mesafeyi kısaltarak müminin ruhunu yüceltmek ve hayatını ebedileştirmek gibi hedeflere yönelik olduğunu söylemek mümkündür. Birçok sûrede kâinatın, özellikle insanın yaratılışından, evrenin idare edilmişinden ve hayatın akışından bahseden âyetlerle âhîret hayatını tasvir eden âyetler yan yana yer almıştır.¹⁰³ Kur’an’ın tasvirine göre dünya hayatı bir “oyun ve eğlence”, bir “süs ve ögünüş” tür; “mal, evlât ve nüfuz yarışı”dır. Netice itibariyle o geçici bir faydalanış ve aldanış vesilesidir. Asıl hayat âhîret hayatıdır, huzur ve sükûn sadece ölümsüz âlemedir.¹⁰⁴ Her ne kadar ölüm geride kalanlar için acı ve hasret dolu bir olay ise de imanlı gönüller için fânîlikten ebediliğe geçişi sağlayan bir vasıta. Nitekim birçok âyette ölüm ve âhîret hayatı “buluşmak, sevdiğine kavuşmak” anlamındaki likaa (likauallah, likau’l-âhîre) kelimesiyle ifade edilmiştir.¹⁰⁵ Aynı noktaya temas eden bir başka âyette de Allah’ın dostları olduklarını ileri süren Yahudilere şöyle hitap edilmiştir: “Eğer samimi iseniz ölmeyi temenni edin”.¹⁰⁶ Gerçi insan, yaratılış itibariyle

¹⁰¹ Râzî, *Tefsîr*, XIX, 85-86.

¹⁰² Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl b. İbrâhîm el-Buhârî, *el-Câmi’u’s-sahîb*, I-VIII, İst. 1992. “Teheccüd”, 6.

¹⁰³ Bk. Mülk, İnsân, Mürselât, Nebe’, Nâziât, Târık, A’lâ sûreleri.

¹⁰⁴ Bk. Ankebût 29/64; Mü’min 40/39; Hadîd 57/20.

¹⁰⁵ Bk. M. Fuâd Abdülbâkî, *el-Mu’cemü’l-müfessres li-elfâzî’l-Kur’ânî’l-Kerîm*, Dârü’l-hadîs, Kahire 1988, “likâ” md.

¹⁰⁶ Cum’a 62/6.

yaşama sevincine sahiptir ve ondaki bu duygu hayat mücadelesinin en önemli güç kaynağını teşkil etmektedir. Bu sebeple ölüm tabii olarak ürkütücü bir şeydir. Ancak asıl hayatın ikinci âlemde başlayacağına inananlar, ölümün ebedî yokluk olmadığını kabul ederler.¹⁰⁷ Kur'ân-ı Kerîm'in âhireti ispat metodu, “Nereden geldim, nereye gidiyorum?” sorusuna tatminkâr bir cevap bulmaya dayanır. Düşünen her insanın sormaya mecbur olduğu bu sorunun birinci kısmında materyalist izahı benimsemeyen, kendisine ve içinde yaşadığı tabiata hâkim, mutlak kudrete sahip bir yaratıcının varlığına inanan kimse, söz konusu sorunun ikinci kısmında da aynı düşünce tarzını devam ettirerek öbür âlemin ölümsüzlüğünü kolaylıkla benimser. Bundan dolayı Allah'a imanla âhret gününe iman Kur'an'da sık sık ve birlikte zikredilmek suretiyle bunun ne kadar önemli bir ilke olduğuna dikkat çekilmiştir. Dünyaya ilk gelişinde pek âciz bir canlı olan insan, hayatının daha sonraki devrelerinde fizyolojik ve psikolojik yönden gelişip tabiatın en mükemmel varlığı haline gelir. Ondaki ruhî ve fikrî gelişme devam ederek kendisinde ebediyet duygusu meydana getirir. İnsanın, iyi düşünmeden, ilk bakışta yok oluş (fenâ) gibi telakki ettiği ölümden korkması veya öbür âleme inanmayanlarla ona hazırlıklı olmayanların ölümden ürkmesi de bu ebediyet duygusuna bağlanabilir. O halde daha mükemmel ve ölümsüz bir âlem olan âhretin varlığını benimsemek insanın tabii yaratılışında bulunan bir özelliktir. Ancak dünya hayatının câzibesini, kişinin fitratındaki ölümsüzlük duygusunu unutturup tabiatındaki seyri durdurabilir. Nitekim Kur'ân-ı Kerîm'de âhireti inkâr etmenin bu gayri tabiiiliğine şöyle işaret edilmektedir:¹⁰⁸ *“İyi bilin ki Allah'ın lâneti, kişileri Allah yolundan döndüren, onu eğiltmek isteyen ve âhireti inkâr eden zalimlerin tepesindedir.”*¹⁰⁹

Şükür değeri, Allah-insan ilişkisinden doğan ahlâkî sorumluluk ve bilinç gereği gerçekleştirilen amel-i salihleri hedeflemiştir; fakat âhret boyutunun olmaması durumunda bir anlam arayışı ortaya çıkmaz mı? İşte bu noktada

¹⁰⁷ Bekir Topaloğlu, “Âhret”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 1998, I, 544.

¹⁰⁸ Hûd, 11/18-19.

¹⁰⁹ Topaloğlu, “Âhret”, *DİA*, I, 544.

Kur'an duygu eksenli şükür boyutunu¹¹⁰ aklı eksenli âhret inancı boyutuyla desteklemektedir ki böylece verim ve motivasyonun sürekliliğini temin etmektedir. Zira şükür boyutunun çerçevesi Kur'an'da bu açıdan çizilip müşriklerin de şükür değerine duyu düzeyine sahip oldukları şöyle belirtilmektedir: *"O, sizi karada ve denizde gezdirip dolaştırandır. Öyle ki gemilerle denize açıldığımız ve gemilerinizin içindekilerle birlikte uygun bir rüzgarla seyrettiği, yolcuların da bununla sevindikleri bir sırada ona şiddetli bir fırtına gelip çatar ve her taraftan dalgalar onlara hücum eder de çepeçevre kuşatıldıklarını (batıp boğulacaklarını) anlayınca dini Allah'a has kılarak "Andolsun, eğer bizi bundan kurtarırsan, mutlaka şükredenlerden olacağız" diye Allah'a yalvarırlar.*"¹¹¹ Ahiret boyutuyla ise insanın fizyolojik güdüleri uyarılarak akılla etkileşime girmesi şöyle hedeflenmektedir: *"Bilin ki, dünya hayatı ancak bir oyun, bir eğlence, bir süs, aranızda karşılıklı bir övünme, çok mal ve evlat sahibi olma yarışından ibarettir. (Nihayet hepsi yok olur gider). Tıpkı şöyle: Bir yağmur ki, bitirdiği bitki çiftçilerin hoşuna gider. Sonra kurumaya yüz tutar da sen onu sararmış olarak görürsün. Sonra da çer çöp olur. Ahirette ise (dünyadaki amele göre ya) çetin bir azap ve (ya) Allah'ın mağfret ve rızası vardır. Dünya hayatı, aldanış metaından başka bir şey değildir.*"¹¹²; *"Bu dünya hayatı ancak bir eğlence ve oyundan ibarettir. Ahiret yurduna gelince, işte gerçek hayat odur. Keşke bilselerdi!"*¹¹³

Kur'an birbiriyle ilintili değerler sistemini Allah rızası değeri boyutuyla taçlandırmaktadır ki Kur'an onu en yüce değer olarak vurgulayıp gerçek başarı, mutluluk / hedef olarak şöyle tanımlamaktadır: *"Allah mü'min erkeklere ve mü'min kadınlara, ebedi olarak kalacakları, içinden ırmaklar akan cennetler ve Adn cennetlerinde çok güzel köşkler vadetti. Allah'ın rızası ise, bunların hepsinden daha büyüktür. İşte bu büyük başarıdır"*¹¹⁴; *"O, hiç kimseye karşılık bekleyerek iyilik yap-*

¹¹⁰ "De ki: "Sizler, açıktan ve gizlice ona 'Eğer bizi bundan kurtarırsa elbette şükredenlerden olacağız' diye dua ederken, sizi karanın ve denizin karanlıklarından (tehlikelerinden) kim kurtarır?" (Enam, 6/63).

¹¹¹ Yunus, 10/22.

¹¹² Hadid, 57/20.

¹¹³ Ankebût, 29/64.

¹¹⁴ Tevbe, 9/72.

*maz. (Yaptığı iyiliği) Ancak yüce Rabbinin rızasını istediği için (yapar)*¹¹⁵; “İnsanlardan öylesi de vardır ki, Allah'ın rızasını kazanmak için kendini feda eder. Allah kullarına çok şefkatlidir.”¹¹⁶ Râzî bu boyutu aklî lezzet ve mutlulukların bedensel lezzet ve mutluluklardan daha üstün olmasıyla tefsir ve te'vil etmektedir.¹¹⁷

Tâlim ve Terbiye Metodunun İlim ve Ahlâk Dinamiklerini Tamamlayan Evrensel Paylaşım Değeri: Da'vet (Tebliğ)

Kur'an'ın insanı etkisi altına alıp kendine çeken, onu kuşatan bir özelliği vardır. Bazı âyetler kulaklara çarptığı anda insana sevinç ve haz verir, onu ferahlatır; bazı âyetler de korku ve dehşetle ürpertir. Kur'an'ın i'câz yönünden olan bu tesirini konu edinen âyetler de bulunmaktadır.¹¹⁸ Birçok gayri müslim Kur'an'ın bu etkisi sayesinde Müslüman olmuş, düşmanlıkları dostluklara, inkârları imana dönüşmüştür.¹¹⁹ İslâm dininin yaşanması ve yaşatılması Kur'an ve Sünnet ahlâkını ve nebevî metodu içeren da'vet / tebliğ faaliyetine bağlıdır. Bu da bize hem ilim tahsilinin hem de ahlâkî değerlerin *i'lâyi kelimetullah* konseptinde ve hayatla birlikte gerçekleştirilmesi gereken bir faaliyet olduğunu açıkça göstermektedir. Binaenaleyh da'vet faaliyeti ile tâlim ve terbiye aktivitesi birlikte yürütülmediği taktirde Müslümanların vahiy temelinde insan ve toplum inşa etmeleri mümkün değildir. Bunun en belirgin prototipi Suffe / Mescid-i Nebevî metot ve misyonu çerçevesindeki Resûlüllah'ın (sav) uygulamalarıdır.

İslâm tarihinde bir dönüm noktası olan Resûl-i Ekrem'in Mekke'den Medine'ye hicretinden sonra gerçekleştirilen ilk faaliyetlerden biri Mescid-i Nebevî'nin (Mescid-i Nebî) inşasıdır. Bizzat Hz. Peygamber tarafından yaptırılan iki mescidden biri olan (diğeri Kubâ), Mescid-i Nebevî onun Medine'deki bütün faaliyetlerinin merkezinde yer almış ve fonksiyonları bakımından son-

¹¹⁵ Leyl, 19/20.

¹¹⁶ Bakara, 2/207.

¹¹⁷ Râzî, *Tefsir*, XV, 133.

¹¹⁸ Meselâ bk. Máide 5/83; Enfâl 8/2; Zümer 39/23.

¹¹⁹ Suat Yıldırım, “Kur'an”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 2002, XXVI, 393-398.

raki dönemde kurulan camilere örnek teşkil etmiştir. Mescid-i Nebevî yapılışından itibaren Medine'nin en önemli ilim ve kültür merkezi olmuştur. Hz. Peygamber tarafından başlatılan eğitim ve öğretim faaliyetleri artarak devam etmiş ve mescid, bütün İslâm dünyasında özellikle dinî ilimlerde en önemli kültür merkezi olma özelliğini tarih boyunca sürdürmüştür.¹²⁰ Suffe, ashâb-ı Suffe'nin vakitlerini Resûlullah'ı dinleyip ondan İslâm'ın esaslarını öğrenerek geçirmeleri dolayısıyla kısa zamanda bir eğitim kurumu haline geldi. Zaman zaman Kur'an'ın nüzûlüne şahit olan Suffe ehli, Hz. Peygamber'e sorular sorarak birçok meselenin aydınlanmasına vesile olurdu.¹²¹ Ashâb-ı Suffe'nin eğitim ve öğretim işleriyle bizzat ilgilenen Resûl-i Ekrem Suffe'de dersler veriyordu. Ehl-i Suffe özellikle İslâm'ı tebliğ için ihtiyaç duyulan yerlere gönderiliyordu. Hicretin 4. (625) yılında Medine'ye gelen Benî Âmir b. Sâsaa'nın reisi Ebû Berâ Âmir b. Mâlik, Resûl-i Ekrem'in İslâm'a davetini kabul etmemekle birlikte ondan kabilesine İslâmiyet'i anlatacak bazı kimselerin gönderilmesini istemiş ve onları himayesine alacağını söylemişti. Bunun üzerine Hz. Peygamber Suffe'de yetişmiş, Kur'an'ı iyi bilen ve kendilerine *kurrâ* denilen yetmiş kadar sahâbîyi onun yurduna gönderdi. Ancak bu sahâbîler Bi'rîmaûne mevkiinde Ebû Berâ'nın yeğeni Âmir b. Tufeyl ve adamları tarafından şehid edildi. Resûlullah'ın hayatının en büyük üzüntüsünü bu hadise yüzünden yaşadığı rivayet edilmiştir.¹²² Dinî ve ilmî fonksiyonu yanında siyasî hayatta da önemli bir rol oynayan Mescid-i Nebevî, Suffe ile birlikte başarılı ve verimli bir tâlim ve terbiyenin prototipi olup tüm insanlığa model teşkil etmektedir ki ilim, amel ve da'vet / cihad faaliyetlerinin hem teorik hem de pratik olarak birlikte uygulandığını ortaya koymaktadır. Da'vet kelimesi terim olarak özellikle "İslâm'a ve İslâm esaslarının uygulanmasına çağrı" anlamına gelir. Kur'an-ı Kerim'de

¹²⁰ Nebi Bozkurt, Mustafa Sabri Küçükbaşçı, "Mescid-i Nebevî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 2004, XXIX, 281. (Özetle).

¹²¹ Buhârî, "Salât", 84.

¹²² Mustafa Baktır, "Suffe", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 2009, XXXIX, 469-470 (Özetle).

“İslâm’a çağrı”,¹²³ “imana çağrı”,¹²⁴ “Allah yoluna çağrı”,¹²⁵ “Allah’ın kitabına çağrı”,¹²⁶ “hakka çağrı”,¹²⁷ “hayra çağrı”,¹²⁸ “kurtuluşa çağrı”,¹²⁹ “hayat kaynağına çağrı”,¹³⁰ “esenliğe çağrı”¹³¹ gibi mânalara gelen ifadeler da’vetin İslâmî inanç ve değerlerin kabul edilip uygulanmasını sağlamayı hedef alan bir faaliyet olduğunu, dolayısıyla hem gayri müslimlere hem de müslümanlara yönelik olabileceğini göstermektedir. Buna göre tebliğ, irşad, vaaz, nasihat, inzâr, tebşîr, emir bi’l-ma’rûf nehiy ani’l-münker gibi terimler de sözlük anlamları itibariyle da’vetten farklı olmakla birlikte uygulama ve gayeleri bakımından aynı veya yakın mânaları ifade etmektedirler; bu sebeple da’vet ve tebliğ başta olmak üzere bu kavramlar sık sık birbirinin yerine kullanılmıştır.¹³²

Değerlendirme ve Sonuç

Kur’an, Allah’ın varlık ve birliğini gösteren sayısız delillerin hem dış dünyada hem de insanın özünde bulunduğunu ve insan-Allah ilişkisinin insana saygı ilkesine dayandığını belirtip dünya ve âhiret mutluluğuna ileten değerler sisteminin insan fitratına yerleştirildiğini haber vermektedir ki insan zor ve sıkıntılı anlarda yaratılışının gereği olarak Allah’a sığınır. İslâm’ın değerler sisteminin kaynağını mutlak varlık olan Allah Teâlâ teşkil etmektedir. Âlemlerin Rabbi, insanoğlunu yaratıp Kur’an ve Sünnetteki değerler sistemi çerçevesinde onu sorumlu tutmuş ve dünya hayatında işlediği amellerin âhirette değerlendirileceğini beyan etmiştir ki söz konusu konsept değerler eğitiminin temelini teşkil etmektedir. Aşkın varlık olan insanların Rabbi, tüm insanlığa bu değerler sis-

¹²³ Saff, 61/7.

¹²⁴ Hadid, 57/8.

¹²⁵ Nahl, 16/125.

¹²⁶ Âl-i İmrân, 3/23.

¹²⁷ Ra’d, 13/14.

¹²⁸ Âl-i İmrân, 3/104.

¹²⁹ Mü’min, 40/41.

¹³⁰ Enfâl, 8/24.

¹³¹ Muhammed, 47/35.

¹³² “Da’vet”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 1994, IX, 16-19 (Özetle).

temini önerip kendisinin de ona bağlı kalacağını şöyle ifade etmektedir: “*Rabbimiz! Şüphesiz sen, hakkında şüphe olmayan bir günde insanları toplayacaksın. Şüphesiz Allah vâdinden dönmez*”¹³³; “*Allah (onlara zafer konusunda) bir vaadde bulunmuştur. Allah vaadinden dönmez. Fakat insanların çoğu bilmezler*”¹³⁴ ve “*Fakat Rabbine karşı gelmekten sakınanlar için (cennette) üst üste yapılmış ve altlarından ırmaklar akan köşkler vardır. Allah gerçek bir vaadde bulunmuştur. Allah vâdinden dönmez.*”¹³⁵

Kur’an ve Sünnettteki değerler sisteminin parametrelerini *şükür, ahiret inancı* ve *Allah rızası* oluşturmaktadır ki bunlar birbiriyle ilintili olup hem kalbî hem de somut olarak gerçekleştirilen fiilî eylemleri ihtiva etmekte ve insan ve dünya hayatına anlam / amaç kazandırmaktadır. Bu da din öğretim ve eğitimindeki verimlilik ve motivasyon dinamiklerinin sürekli canlı kalmasını temin etmektedir. İslâm’ın değerler sisteminin içinde yer alan somut eylem değerleri, Kur’an ve Sünnette amel-i sâlih / sâlih amel olarak nitelendirilmektedir. Sâlih ameller; dinin yapılmasını emir veya tavsiye ettiği, iyi, doğru, faydalı ve sevap kazanmaya vesile olan işler; gayr-i sâlih ameller ise yapılması yasaklanan veya hoş karşılanmayan kötü, yanlış, zararlı ve günaha yol açan tutum ve davranışlardır ki¹³⁶ onların insana gösterdiği en büyük hedef Allah rızasıdır.¹³⁷ Kişinin maddî ve manevî erdemlere ulaşabilmesi için bunların yanı sıra kalbî değerlere sahip olup somut eylemlere / amel-i sâlihe uygun tutum ve davranışlar sergilemesi icap etmektedir.¹³⁸ İslâm ilim ve kültür hayatında değerler eğitimi hem genel hem de dinî eğitimi içeren tâlim ve terbiye metoduyla gerçekleştirilmiştir. Bu metot daha çok teolojik / ilâhiyat eksenli yöntemi temel almakla birlikte; modern din eğitiminde öne çıkan fenomenolojik / özü görüleme yöntemini de tabii olarak doğasında barındırmaktadır; zira İslâm dinî evrensel olup akla ve

¹³³ Âl-i İmrân, 3/9.

¹³⁴ Rûm, 30/6.

¹³⁵ Zümer, 39/20.

¹³⁶ Süleyman Uludağ, “Amel”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İst. 1991, III, ss. 13-16.

¹³⁷ Âl-i İmrân, 3/174; Tevbe 9/100.

¹³⁸ Feccr, 89/28.

ilme çok önem vermektedir. Bu istikamette Kur'an'ın everensel değerler sisteminin din öğretim ve eğitimindeki verimlilik ve motivasyona yönelik katkılarını İslâm ilim ve kültür hayatındaki tâlim ve terbiye metodu bazında analiz edip ulaştığımız verileri de günümüz Doğu ve Batı dünyasındaki öğretim ve eğitim sahasındaki yeni gelişmeler ışığında değerlendirdik ki bu alanda hem Batı hem de Doğu kaynaklarının birlikte ele alınması çalışmalarımızı daha da geliştirip onları “İlim Çin’de de olsa onu arayınız” ufkuyla buluşturacaktır.¹³⁹ Bu da köklerimize dayanan tâlim ve terbiye metodunun konu ve amaçları istikametinde gelişip hayatın ihtiyaç ve problemlerine göre sürekli yenilenmesini sağlayacaktır.

¹³⁹ Bk. John Shepherd, “Phenomenological Perspectivism: Critical-Questioning Religious Education”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu (28-30 Mart 2001)*, MEB Yay., Ankara 2004, 322.

KAYNAKÇA

- Abdülbâkî, M. Fuâd, *el-Mu‘cemü’l-Müfehres li-Elfâzi’l-Kur’âni’l-Kerîm*, Dârü’l-Hadîs, Kahire 1988.
- Abdülâtî, Abdülganî Mahmûd, *et-Ta‘lîm fî Mısr*, Kahire 1977.
- Akarsu, Bedia, *Ahlâk Öğretileri*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1982.
- Aristotle, *The Ethics of Aristotle* (çev.: J.A.K. Thomson), Penguin Classics, England 1976.
- Arnold, T. W., *The Preaching of Islam*, London 1913.
- Arsan, Nimet & Unan, Nimet, *Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri*, Ankara 1989.
- Ayasbeyolu, Nevzat, *İslâmiyetin Eğitimimize Getirdiği Değerler ve Kur’ân-ı Kerim’in Eğitim ile İlgili Âyetlerinin Tablili*, MEB Yay., İstanbul 1991.
- Baktır, Mustafa, “Suffe”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 2009, XXXIX, ss. 469-470.
- Barnes, Philipp, “Ninian Smart and the Phenomenological Approach to Religious Education”, *Academic Press*, y.y. 2000, Religion/30.
- Başkurt, İrfan, “Almanya’da Din Eğitimi”, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı 1*, DEM Yay., İstanbul 2004.
- Bayındır, Abdülaziz, “Âdâb”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 1988, I, s. 334.
- Bayraktar, Mehmet Faruk, “Zernûci”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 2013, XXXIV, ss. 294-295.
- Bilgin, Beyza, “1980 Sonrası Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinin Zorunlu oluşu ve Program Anlayışları”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu (28-30 Mart 2001)*, MEB Yay., Ankara 2004.
- Bilgin, Beyza ve Selçuk, Mualla, *Din Öğretimi*, Gün Yayıncılık, Ankara 1999.
- Bolay, Süleyman Hayri, *Felsefi Terimler ve Doktrinler Sözlüğü*, Akçağ Yay., Ankara 1996.
- Bozkurt, Nebi, Küçükaşçı, Mustafa Sabri, “Mescid-i Nebevî”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 2004, XXIX, ss. 281-290.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâîl b. İbrâhîm, *el-Câmi‘u’s-sabîh*, I-VIII, İstanbul 1992.

- Celkan, Hikmet Yıldırım, *Eğitim Sosyolojisi*, Erzurum 1991.
- Çağrııcı, Mustafa, “Âdâb-ı Ders”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 1988, I, s. 335.
- “Edep”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 1994, X, ss. 412-414.
- “Da‘vet”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 1994, IX, ss. 16-19.
- “Şükür”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 2010, XXXIX, ss. 259-261.
- Dârimî, Ebû Muhammed Abdullâh b. Abdirrahmân b. el-Fazl, *es-Sünen*, Beyrut, 1407/1987.
- Dodurgalı, Abdurrahman, *Din Eğitimi ve Öğretiminde İlke ve Yöntemler*, İFAV, İstanbul 1999.
- Doğan, Recai, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu (28-30 Mart 2001)*, MEB Yay., Ankara 2004.
- Egemen, B. Z., *Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi*, Ankara 1965.
- Fatma Çapcıoğlu, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2006.
- Fazlur Rahman, *Islamic Methodology in History Islamic Research Institue*, Islamabad 1984.
- *Islam and Modernity Transformation of an Intellectual Tradition*, Chicago 1982.
- Fîrûzâbâdî, *el-Kâmûsü’l-Muhît*, Beyrut 1406/ 1986.
- Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed, *İhyâ‘ü Ulûmi’d-Dîn*, Beyrut 1982-83.
- Görgün, Tahsin, “Tecdid”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 2011, XXXX, ss. 234-239.
- Hermans, Hubert J. M. and Jansen, Ems, *Self-Narrative, The Consturction of Meaning in Psychotherapy*, The Guilford Press, New York 1995.
- Hitti, Philip K., *Siyasi ve Kültürel İslâm Tarihi* (çev.: Salih Tuğ), I-IV, İstanbul 1980-81.

- Husserl, Edmund, *Cartesian Meditations*, (çev.: Dorion Cairns), Martinus Nijhoff, 1973.
- İbn Cübeyr, *er-Rihle*, Beyrut 1384/1964.
- İbn Haldûn, *Mukaddime*, Kahire ts.
- İbn Hanbel, Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî el-Mervezî, *el-Müsned*, I-VI, İstanbul 1992.
- İbn Mâce, Ebû Abdillâh Muhammed b. Yezîd Mâce el-Kazvînî, *es-Sünen*, I-II, İstanbul 1992.
- İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab*, I-VII, Darü's-Sadr, Beyrut 1994.
- İbn Miskeveyh, *Tehzîbü'l-Ahlâk*, Kahire 1323.
- Jackson, Robert, *Religious Education and Interpretive Approach*, Hodder & Stoughton Press, London 1997.
- Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zunûn an Esâmi'l-Kütüb ve'l-Fünûn* (nşr.: Kilisli Muallim Rifat ve M. Şerefeddin Yaltkaya), I-II, İstanbul 1360-62/1941-43.
- Kallioniemi, Arto J., "Multiculturalism and Religious Education in the Nursery: a Finnish approach" *Journal of Beliefs and Values*, Vol. 24, No. 3, Carfax Publishing, December 2003.
- Kant, İ., *Pratik Usun Eleştirisi* (çev.: İsmet Z. Eyüboğlu), Say Yay., İstanbul 1994.
- Kazıcı, Ziya ve Ayhan, Halis, "Tâlim ve Terbiye", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 2010, XXXIX, ss. 515-523.
- Kenan, Seyfi, "Türkiye Maarif Tarihi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 2012, XXXXI, ss. 596-597.
- Kılıç, Recep, *Ahlâkın Dinî Temeli*, TDVY, Ankara 1992.
- Köylü, Mustafa, "Çağdaş Din Eğitimi Teorileri: Batı Örneği", *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı 1*, DEM Yay., İstanbul 2004.
- Kuçuradi, İonna, *Etik*, Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara 1996.
- Kutluer, İlhan, "İlim", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 2000, XXII, ss. 109-114.
- Louden, Lois M. R., "The Conscience Clause in Religious Education and Collective Worship: Conscientious Objection or Curriculum Choice?", *British Journal of Religious Education*, Vol. 26, No. 3, September 2004.
- Makrîzî, *el-Hıttat*, I-II, Kahire 1987.

- el-Mellâ, Ahmed Ali, *Eserü'l-Ulemâ'i'l-Müslimîn fi'l-Hadâretü'l-Ûrubbiyye*, Dımaşk 1981.
- Mengüşoğlu, Takiyettin, "Fenomenoloji Felsefesi", İstanbul Üniversitesi Felsefe Arşivi Dergisi, İstanbul 1945, 1/1, 47-74.
- Müslim, Ebü'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc b. Müslim el-Kuşeyrî, *el-Câmi'ü's-sahîb* (nşr.: Mehmed Zihni Efendi), I-VIII, İstanbul 1329-1332.
- Nietzsche, Friederich, *Deccal* (çev.: Oruç Aruoba), Hil Yay., İstanbul 1995.
- Öktem, Ülker, "Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de Apaçıklık (Evidenz) Problemi", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, Ankara 2005, 45/1, ss. 27-55.
- Özbek, Abdullah, *Din Eğitimi ve Din Hizmetlerinde Rehberlik* (Komisyon), Anadolu Üniversitesi Yay., Eskişehir 2010.
- Özaydın, Abdülkerim, "Asr-ı Saâdet", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 1991, III, s. 501.
- Parladır, Selahattin, "Genel Öğretim İçerisinde Din Öğretimi", *75. Yılda Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Türk Yurdu Yay., Ankara 1999.
- Râgıb el-İsfahânî, *Müfredâtü'lfâzi'l-Kur'ân* (nşr.: Safvân Adnân Dâvûdî), Dımaşk-Beyrut 1412/1992.
- *ez-Zerî'a ilâ mekârimi'ş-şerî'a* (nşr.: Ebü'l-Yezîd el-Acemî), Kahire 1405/1985.
- Râzî, Fahreddin, *Mefâtihu'l-ğayb: et-Tefsîrü'l-kebir* (nşr.: M. Muhyiddin Abdülhamîd), I-XXXII, Beyrut ts.
- Rosenthal, F., *Knowledge Triumphant*, Leiden 1970.
- Schuon, F., *İslâmı Anlamak* (çev.: Mahmut Kanık), İstanbul 1988.
- Shepherd, John, "Phenomenological Perspectivism: Critical-Questioning Religious Education", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu (28-30 Mart 2001)*, MEB Yay., Ankara 2004.
- Şelebî, Ahmed, *et-Terbiyetü'l-İslâmiyye*, Kahire 1982.
- Şelebî, M. Mustafa, *Tâ'lîlu'l-Ahkâm Arz ve Tahlîl li-Tarîkati'l-Ta'lîl ve Tatavvurâtihâ fi Usûri'l-İctihâd ve't-Taklîd*, Beyrut 1981.
- Şendeb, M. Hüseyin, *el-Hadâretü'l-İslâmiyye fi Bağdâd*, Beyrut 1984.
- Şeşen, Ramazan, *Salâhaddîn Eyyûbî ve Devlet*, İstanbul 1987.
- Şevkânî, *Fethu'l-Kâdir*, Kahire 1383/1964.

- Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr et-Taberî, *Câmi'ül-Beyân an Têvîli Âyi'l-Kur'ân* (nşr.: Ahmed M. Şâkir, Mahmûd M. Şâkir), I-XVI, Müessesetü'r-Risâle, Kahire 1955-1969.
- Tayyarzâde Atâ Bey, *Târih*, I-V, İstanbul 1293.
- Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ b. Sevre, *el-Câmi'û's-Sahîh* (nşr.: Ahmed M. Şâkir), I-V, Kahire 1356/1937.
- Topaloğlu, Bekir, "Âhîret", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 1998, I, ss. 543-548.
- "Allah", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 1989, II, ss. 471-498.
- Topses, Gürsen, *Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Gelişimi*, 75. Yılda Eğitim, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., İstanbul 1999.
- Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2001.
- Tuğral, Süleyman, *Kur'an'da Değerler Sistemi*, Ankara Okulu Yay., Ankara 2008.
- Turan, Osman, *Selçuklular Tarihi ve Türk-İslâm Medeniyeti*, İstanbul 1969.
- Uludağ, Süleyman, "Amel", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 1991, III, ss. 13-16.
- Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, Eser Yayınevi, I-IX, İstanbul 1968.
- Yıldırım, Suat, "Kur'an", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 2002, XXVI, ss. 393-398.
- Yiğit, İsmail, *Dinî-Kültürel-Sosyal İslâm Tarihi: Memlûkler*, İstanbul 1991.
- Zebîdî, Muhammed Murtaşâ, *İthâfû's-Sâde*, Dâru İhyâi't-türâsi'l-Arabî, Beyrut ts.
- Zernûcî, Burhâneddin, *Ta'limü'l-Müte'allim* (nşr.: Mustafa Âşûr), Mektebetü'l-Kur'ân, Kahire 1986.