

DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

Editör: Doç.Dr. Ümit KALKAN

DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

Editör

Doç.Dr. Ümit KALKAN

yaz
yayınları

2024

DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

Editör: Doç.Dr. Ümit KALKAN

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-6642-82-9

Temmuz 2024 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Almanya’da Din Eğitimi.....	1
<i>Serkan GÖKALP</i>	
Ortaöğretim DKAB Ders Kitaplarında Metafor Kullanımı.....	22
<i>Süleyman GÜMRÜKÇÜOĞLU</i>	
Lisede Görevli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Algılarının İncelenmesi.....	43
<i>Serkan GÖKALP</i>	
Kur’an’a Göre Bireysel Özgürlüklerin Kapsamı.....	62
<i>Maşallah TURAN</i>	
Ehven’i-Şerreyn Kaidesi Üzerine İnceleme	84
<i>Ramazan AKAY</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

ALMANYA'DA DİN EĞİTİMİ

Serkan GÖKALP¹

1. GİRİŞ

Resmi adı Almanya Federal Cumhuriyeti olan Almanya'nın yönetim biçimi Federal Parlamenter Cumhuriyet'tir. Başkenti Berlin olan ülkenin 356.970 km/kare yüz ölçümü bulunmaktadır (Can, 2004: 37). Resmi dili Almanca; dini yapısı ise Hristiyanlıktır. Doğu ile batı ve İskandinav ile Avrupa ülkeleri arasında bir köprü görevinde bulunan Almanya, Avrupa Birliği ve NATO üyelikleri ile Orta Doğu ve Avrupa arasında da aynı stratejik görevi üstlenmektedir (KTSO, 2018: 5-7).

Federatif bir yapıda olan Almanya 16 eyaletten oluşmaktadır. Bu eyaletler Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vopommern, Niedersachsen, Kuzey Ren-Vestfalya, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachen, Sachen-Anhalt, Schleswig-Holstein ve Thueringen'dir (Erkul, Kara, & Şimşek, 2016: 44). Eyaletlerin Anayasa'da belirlenen cumhuriyetçi, demokratik ve sosyal hukuk devleti ilkelerine uyması gereken belli başlı eyalet anayasaları bulunmaktadır. Eyaletlerde oluşturulacak olan anayasal düzen Anayasa'ya uygun olarak oluşturulmak zorundadır (Bağlı, 2011: 45).

Almanya nüfusunun yaklaşık olarak %8,8'ini yabancılar oluşturmaktadır. Yabancı nüfusun içinde bulunan en kalabalık nüfus Türklere aittir. Almanya sınırları içinde bulunan Türklerin

¹ Öğretim Görevlisi Dr., Mersin Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, serkangokalp@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9946-3280.

sayısı 1.607 bin, İtalyanlar 520 bin, Polonyalılar 468 bin, Yunanlar 284 bin, Hırvatlar 223 bin, Avusturyalılar 176 bin ve son olarak Bosna Hersekliler ise 154 bindir.

Avrupa ülkeleri II. Dünya Savaşı ile ortaya çıkan yıkımın izlerini biran önce silebilmek ve ekonomik bir yükseliş yakalayabilmek adına yoğun bir iş gücüne ihtiyaç duymuşlardır. Bu noktada, özellikle Almanya, gelişmekte olan ülkeler ile birtakım anlaşmalar yaparak, ülkesine geçici işçi alan ülke olmuştur. Türkiye’den yoğun bir işçi göçü yaşanması ile beraber Almanya’da göç olgusu artık temel bir mesele haline gelmiştir (Şahin, 2010: 103). Almanya’da göçler 1960’lı yıllarda başlamıştır. Bu dönemde Türk nüfusu 2700 olarak hesaplanmıştır. 1970’li yıllara gelindiğinde Türk nüfusu oldukça hızlı bir yükseliş ile 469.200’e ulaşmıştır. Türklerin nüfus artışı 1980’li yıllara kadar devam etmiş olsa da 1990’lı yıllara gelindiğinde Türklerin nüfus artış hızında %4-5’lik oranda bir düşüş yaşandığı görülmektedir (Şahin, 2010:110). Almanya’da sürekli kalma niyetinde olan ve başlarda yabancılık çeken halk, bu durumdan kurtulabilmek adına cemaatleşme, dernekleşme, toplantılar düzenleyerek bu durumu telafi etmeye başlamışlardır (Çelik, 2008: 106-111).

Almanya’da Müslüman bir ülkeden göç geçmişine sahip yaklaşık olarak 5,3 ile 5,6 milyon arasında Müslüman yaşamaktadır. Almanya’daki Müslüman nüfus oranı %6,4 ile %6,7 arasındadır. Almanya’daki Müslüman nüfusunda 2015 yılından 2019 yılına kadar 0,9 milyonluk bir artış olmuştur. Almanya’da yaşayan Müslümanların çoğunluğu Sünnilerdir. Müslümanların içerisindeki en yoğun grup ise Türkiye vatandaşı olan Türklerdir. Türkler’in Almanya’daki Müslüman nüfus içerisindeki yüzdesi 2008 yılında %64,4; 2015 yılında %53,2; 2020 yılında %45,1’dir. Sünnilerin Müslüman nüfus içerisindeki yüzdesi ise %73,7’dir. Bunların yanı sıra Almanya’da bulunan Müslümanların nispeten daha genç bir grup olduğu da

bilinmektedir. Almanya'daki Müslüman kişilerin neredeyse yarısı ise Alman vatandaşlığına sahiptir. 18 yaşın altında bulunan çocuk ve ergenlerde ise bu oran %68'e ulaşmıştır. Son olarak Müslümanların %21'i ise 15 yaşın altındaki çocuk ve ergenlerden oluşmaktadır (İyi, 2021: 1-14).

Bu çalışma tüm bu bilgiler ışığında Almanya'da verilen din eğitimini ayrıntıları ile incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın ilerleyen kısımlarında Almanya'daki eğitim sisteminden ve daha sonra Almanya'da verilen din eğitiminden bahsedilmesi planlanmaktadır. Almanya'daki eğitim sistemi genel hatları ile verildikten sonra din eğitiminde Hristiyan ve İslam dini eğitimi hakkında bilgilerin verilmesi planlanmıştır. Almanya'da oldukça fazla bir orana ulaşan Müslümanların kendi dinlerini Almanya'da ne kadar etkin bir şekilde öğrenebildikleri konusunda çalışma önem arz etmektedir.

2. ALMANYA'DA EĞİTİM SİSTEMİ

Almanya'da eğitim sistemi federalist bir yapıya sahiptir. Almanya'da her eyaletin kendine özgü bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Bunun için ortak bir Alman eğitim sisteminden söz edilemese de genel bir sistem bulunmaktadır (Yılmaz, 2014: 1647). Almanya eğitim sisteminin en önemli özelliği, öğrencileri yönlendirmeye erken başlaması ve başarılı bir yönlendirme yapmasıdır. Bir sanayi ülkesi olmasından sebep mesleki eğitime de büyük önem vermektedir. Genel itibari ile 4 yıl ilkokul, 5 yılı ortaokul 1. Devre ve 3 yılı ortaokul 2. Devre olmak üzere 12 yıllık bir zorunlu eğitim süresi bulunmaktadır. Zorunlu eğitim ise 6 yaşından başlamaktadır. İlköğretim ve ortaokul I. kademe zorunlu genel öğretim olarak geçmektedir. Almanya'da ilkokul seviyesindeki okullaşma oranı %100'e neredeyse yakındır. İlkokul dışında bulunan okul kademelerinde bitirme sınavı bulunmaktadır (Eker, 2020: 115).

Almanya’da 6. yaştan başlayıp 18 yaştan sonuna kadar okula gitme zorunluluğu bulunmaktadır. Bununla birlikte 9. sınıfın sonundan itibaren çalışma süresinin belirli bir kısmının ise belirli bir meslek okulunda tamamlanması gerekmektedir (Röger, 1991: 7). Almanya’da okulöncesi eğitim hariç tüm kamu okullarında eğitim ücretsiz verilmektedir. Okulöncesi eğitim belediyeler, eyaletler ve ailelerden alınan ücretler ile finanse edilmektedir. Düşük gelir grubunda olan ailelerin çocuklarının okulöncesi eğitim ücretleri ise, Gençlik Yardım Ofisi tarafından ödenmektedir. Almanya’da eğitime ayrılan bütçe OECD ortalamasının altında kalmaktadır (Doğan, 2020: 33).

Almanya eğitim sistemi 5 bölümden oluşmaktadır. Bunlar; elementarbereich (okul öncesi), primarstufe (ilk basamak), sekundarstufe (ikinci basamak), sekundarstufe II (ikinci basamak II), tertiarbereich (üçüncü kısım). 0-3 yaş kreşler veya 3-6 yaş anasınıfları elementarbereich kısmına girmektedir (Sözen & Çabuk, 2013: 219). 1. sınıftan 4. Sınıfa kadar süren ve 6-11 yaş grubu çocukları kapsayan primarstufe ise aslında ilkökuldür (Röger, 1991: 8). Sekundarstufe ise 5. sınıftan 10. Sınıfa kadar sürmekte ve 10-16 yaş sınırları arasında olan öğrencileri kapsamaktadır. İlköğretimin devamı niteliğinde genel eğitim veren bu okullar eyaletlerin çoğunda ortaöğretim kurumu olarak “Hauptcschule”, “Realschule” ve “Gymnasium” şeklindedir. Hauptcschule meslek okuluna öğrenciler yetiştirilmektedir (Sözen & Çabuk, 2013; 220). Realschule ise yine ortaokul olup genellikle yabancı dilin ve fen derslerinin verildiği ve temel eğitim okullarına göre daha önemli bir okuldür (Eker, 2020: 118). Sekundarstufe II ise, 11., 12. ve 13. sınıfları ve 16-19 yaşları kapsamaktadır. Bu kısımda lise olarak nitelendirilen Gymnasium yer almaktadır. Bu okulu bitiren öğrenciler Abitur sınavına tabi tutulmaktadır. Bunun yanı sıra yine ortaöğretimin ikinci basamağı olarak kabul edilen meslek

liseleri (Berufsbildende Schulen) ve özel eğitim okulları bulunmaktadır (Başkurt, 2019: 887). Tertiärbereich ise yükseköğretim ve mesleki ilerlemeyi oluşturmaktadır. Almanya’da yükseköğretim kurumlarına girebilmek için Gymnasium Oberstufe seviyesinde bir öğrenim görmek gerekmektedir. Bunun yanı sıra eğitimin sonunda uygulanan Abitur sınavından da başarılı bir şekilde geçilmesi gerekmektedir (Turan, 2005). Alman eğitim sisteminde bulunan diğer bir kuruluş ise özel eğitim kurumu olan Sonderschuleddir. Bu okulların da kendi içerisinde 9 farklı türü bulunmaktadır. Özel eğitim okullarının amacı; öncelikle öğrencilerine temel eğitim ve sonrası gereksinimlerini karşılayacak şekilde ve onların yeteneklerine uygun programları sunmaktır (Arslan, 2006: 239).

3. ALMANYA’DA DİN EĞİTİMİ

Almanya Avrupa’da laiklik ve din eğitimi yaklaşımlarında tam ortada yer alan bir ülke konumunda bulunmaktadır. Almanya nüfusuna bakıldığında nüfusunun üçte birinin Protestan; üçte birinin Katolik olduğu ve geri kalan kısmın ise diğer din ve inançlardan oluştuğu görülmektedir. Almanya’da Alman milliyetçiliği Hristiyanlık ile bir bağlantı içerisinde olmamıştır. Kısacası Alman olmak ile bir kiliseye mensup olunmamaktadır (Doğan, 2008: 2).

1949 Alman anayasasına bakıldığında 140. Maddede, Almanya’da bir devlet dininin olmadığı ve dini cemaatlerin faaliyetlerini yürürlükte bulunan yasalara göre kendi başlarına yönetebilecekleri yazmaktadır. Hatta bu anayasa tüzel kişilik haklarına sahip olan tüm dini cemaatlerin tüzel kişiliklerinin devamını desteklemiştir (Dilbirliği, 2015: 79-80). Din devlet ilişkisinin hukuki temellerine bakıldığında ise Federal Anayasa’nın 4. Maddesinde din özgürlüğü korunmuş ve garanti

altına alınmıştır (Köylü, 2017: 232-233). Almanya’da Hristiyan olmayan tüm azınlık gruplar için anayasal bir hak olarak din özgürlüğü geçerlidir. Almanya’da yaşayan Müslüman göçmenlerin büyük bir kısmı Türkiye kökenlidir. Almanya’da yaşayan Türkler, Müslüman kesimden oluşan nüfusun yaklaşık olarak 2/3’üne tekabül etmektedir (Doğan, 2008: 2).

Almanya’da kilisenin önemli etkileri örgün eğitimde ortaya çıkmaktadır. Almanya yüksek din eğitim ve öğretim kurumlarının tamamı kiliseye bağlı bulunmaktadır. İlk ve ortaokullarda ise kilisenin kendisine bağlı olacak şekilde özel okul açma yetkisi de bulunmaktadır. Resmi okullarda verilen mezhebe dayalı din derslerinin öğretim programlarının sorumluluğu bu ders için bir öğretmen gelene kadar kiliseye aittir. Almanya’da neredeyse anaokulların tamamı kiliselerin açmış oldukları okullardır. Kilise, çocukların eğitimini bir görev ve sorumluluk olarak görmektedir. Tüm bunlar ışığında kilisenin Almanya’daki genel eğitimden çok da ayrı olduğu söylenememektedir (Tosun, 2020: 145).

3.1. İlkokul ve Ortaokulda Din Eğitimi

Almanya Anayasasının 7. Maddesinde Almanya’daki din derslerinin kamu okullarında okutulan düzenli bir ders olduğu hüküm ile belirlenmiştir. İlgili maddede din dersinin din öğretimi yapmayan okullar hariç resmi okullarda düzenli ders olduğu vurgusu yapılmıştır. Bununla beraber devletin denetim hakkı saklı bırakılarak dini cemaatlerin prensipleriyle uyum içinde verilmesinin de altı çizilmiştir. Din dersinin düzenli bir ders olduğu vurgusunun altında ise diğer derslerden bir farkı olmamak ile birlikte, okul bitirme imtihanında ise seçilebilir bir ders olmasıdır. Burada önemli olan bir nokta ise din derslerinin anayasa ile mecburi olması, Almanya devletinin din öğretimini ve bu dersi diğer dersler gibi kabul etmesi ve ders için gerekli

olan tüm araç-gereç, öğretmen tayini gibi konularda sorumluluk almasıdır (Doğan, 2008: 17-18).

Almanya’da okullarda verilen din derslerinin yürütülmesinde devlet ve kilisenin kontrol sınırları, devlet ile kiliseler arasında yapılmış olan anlaşmalar ile belirlenmiştir. Anayasa ile belirtilen devletin kontrolünden kastedilen ise din derslerinin pedagojik olarak iyi bir şekilde hazırlanıp hazırlanmadığı ve bu eğitimin ülkenin demokratik yapısına uygun olup olmadığıdır. Almanya’da bahsi geçen dini cemaatler Roma-Katolik ve Protestan kiliseleridir. Din dersleri, kilise ve cemaatlerin dini esaslarına uygun bir şekilde verilmek zorundadır (Köylü, 2017: 232-233).

Almanya’da öğrencilere din eğitimi özgürlüğü hakkı verilmektedir. 14 yaşına kadar çocukların din dersine katılıp katılmamayı seçme hakkı velisine bırakılmıştır. Bu durum bazı eyaletlerde 18 yaştır. Reşit olan çocuklar ise bu isteklerini söyleyerek yerine getirebilmektedir. Ancak din dersini seçmeyen öğrencilerin boş bırakılmaması adına bu öğrenciler ahlak, etik, felsefe dersleri almaktadır (Schreiner, 2009: 154).

3.2. Din Dersinin Yapısı

Almanya’da verilen din dersleri genellikle mezhebidir. Ancak mezhebi din dersi modelinden her cemaat farklı şekillerde anlamlar çıkartmaktadır. Protestanlar için din dersinin olması dini cemaat ve devlet tarafından dersin tüm aşamalarının paylaşılması ve her iki tarafın da sorumluluk ve yükümlülüklerini yerine getirmesidir. Hatta 1971 yılında Protestan Kilisesi resmi olarak Almanya’da verilen din derslerinin asıl ve tek amacının, öğrencilerin dini özgürlük ve kendilerini yönlendirme haklarını geliştirmek olduğunu vurgulamıştır. Roma-Katolik kilisesi ise din derslerine daha farklı bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır. Roma-Katolik kilisesi din derslerinin öğretmenin, öğrencilerin ve konunun mezhebi

karakterine uygun olarak verilmesini istemektedir (Aydın, 2004: 3).

Almanya’da birden fazla din dersi uygulaması ve modeli bulunmaktadır. Bunların yanı sıra Almanya’da din derslerinin uygulanmasında aranan ortak özellikler de bulunmaktadır. Bunlar derslerin öğretim programları, derslerin nasıl öğretileceği, öğrencilere kazandırılması planlanan beceriler ile ilgilidir (Aydın, 2000: 5). Bahsi geçen bu temel ilkeler arasında din derslerinin öğrencilerin yaşam tecrübeleri ile bağlantı kurması gerektiğini vurgulamak bulunmaktadır. Diğer bir ilke ise din dersinin öğrencilere başka din ve kültürlerle hoşgörölü ve saygılı olmayı öğretmesidir. Bu yüzden de Katolik, Protestan, Müslüman ve Musevi anlayışlar için hazırlanacak din dersleri ortak bir mutabakat şeklinde hazırlanmalıdır. Diğer bir ilke ise din dersleri din konusunun geçtiğı tarih, sosyal bilgiler gibi dersler ile irtibatlı olmaktadır (Başkurt, 1994: 23-31).

Almanya’da genellikle *mezhebe dayalı din dersi modeli* uygulanıyor olmasına rağmen eyaletlere göre de bu modellerde farklılıklar bulunmaktadır. Bu modeller aşağıda sıralanmıştır (Aydın, 2004: 14).

- **Berlin-Bremen “Mezheplerarası Din Dersi Modeli”:**

Berlin’de din dersi okullarda isteğe bağılı olarak verilmektedir. Öğrenciler derslere katılıp katılmama konusunda serbesttir ve bu derslerden not verilmemektedir. Burada din dersi anayasanın 7/3. Maddesine göre değil 141. Maddesine göre uygulanmaktadır ve bu durum “Berliner Klausel” olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla burada din dersi düzenli bir ders olarak değil, dini cemaatlerin işi olarak görölmektedir. Burada din dersinin programını ve kitaplarını cemaatler hazırlamaktadır. Bu programlar okul senatosu tarafından incelenerek, kabul edilir. Bunların yanı sıra dersin kimin tarafından okutulacağı da

cemaat tarafından belirlenmektedir. Bremen eyaleti de tıpkı Berlin gibi Berliner Klausel'e tabidir. Mezheplerarası din dersi modelinde verilen dersin adı "İncil Tarihi" dir. Ders herhangi bir mezhebe dayanmaksızın, genel Hristiyanlık esasına dayalı olarak verilmektedir (Başkurt, 1994: 56-58).

- **Hamburg: "Protestan Temelli Herkes İçin Din Dersi Modeli":**

Bu tip model din eğitimi herkese yöneliktir. Farklı dinlere inanan veya din ile ilgili hiçbir bilgiye sahip olmayan kişiler de bu derslere katılabilmektedir. Hamburg'da yalnızca Katolik Kilisesinin kendi okullarında mezhebe bağlı din dersi uygulaması bulunmaktadır. Diğer kısımlarda ise Hamburg Modeli uygulanmaktadır. Hamburg'da din dersleri 1. ve 2. sınıflarda Hayat Bilgisi dersleri arasına serpiştirilmiştir. Din dersleri asıl olarak 3. sınıfta başlamaktadır. 7. ve 8. Sınıflarda din dersi okutulmamaktadır. II. Dünya Savaşı'ndan sonra aynı türden din dersi verilmiştir. Bu dersin adı ise Religionsunterricht'tir. Bu dersin içeriği zaman içerisinde değişiklik göstermiştir. 1974 yılına kadar İslam konusu bulunmuyorken 1984 yılına gelindiğinde "Diğerleri nelere inanıyor?" isimli İslam dersleri programa girmiştir. Bu isim bir yıl sonra 1985 yılında "Müslümanlar nelere inanıyor?" şeklinde değişmiştir (Doğan, 2008: 23-25).

- **Brandenburg Dinlerarası Din Dersi Modeli:**

Brandenburg eyaletinde dinlerarası din dersi modeli kabul edilmiştir. Bu duruma sebep ise Doğu Almanya'daki eyaletlerdeki farklı kriterler olmuştur. Bu eyalet, 1996 yılında Yaşam Biçimi-Ahlak-Din adlı bir dersi yasalaştırmıştır. Dersin verilisinde de dinler arası model benimsenmiştir. Ders karşılaştırmalı din bilimini temel almaktadır.

3.3.Din Derslerinin İçeriği

Din derslerinin içerikleri genellikle benimsenmiş olan modele göre değişmektedir. Mezhebe dayalı modelin benimsendiği derslerde, derslerin içeriği o mezhebin öğretileri ile şekillenmektedir. 1971 yılında Katolik ve Protestan din eğitimcileri öğretim programlarına ve ders kitaplarının içeriğine ortak bir şekilde karar vermişlerdir. Bu doğrultuda din derslerinin içerikleri hazırlanırken temelinin bir kısmı İncil'den alırken; diğer kısmını ise kilise hayatı ve inançtan almaktadır (Aydın, 2004: 14-16). Örneğin Kuzey Ren-Westfalya eyaletinin bazı okullarında okutulan din dersi konuları şu şekildedir: Hz. İsa, Noel Bayramı, Aile, Biz Birlikteyiz, Kilise, Hz. İsa (O çocukları çok sever), İnsanlar, Nuh, Tanrı Dünyayı Sever, İbrahim, Yakub, İnsanlar Barış Yapıyor, Yusuf, Tanrı Burada, Bir Arada, Kuralsız Olmaz, İbadet, Ölüm, Acı Çekmek, Hz. İsa, İnsanlar Değişmiyor (Doğan, 2008: 29).

Alman toplumunun farklı inanç gruplarından oluşması sebebi ile insanların bir arada yaşama tecrübesi kazanabilmesi adına da İslam ve Musevilik hakkında daha çok bilgiye yer verilmeye başlanmıştır. Örneğin Bavyera Protestan mezhebi ilköğretim 3. Sınıf öğretim konuları arasında yaşamın izlerini keşfetmek, suçtan sakınmak, birlikte Noel ışığını keşfetmek, İsa aracılığı ile Allah'a yakınlaşmak, Allah'ın lütfu ile yaşamak, Musevileri anlamayı öğrenmek, Müslümanlar ile karşılaşmak yer almaktadır. Bununla birlikte diğer dinler ile ilgili konular öğrenilirken onların ibadet yerlerinin ziyaret edilmesi, din görevlileri ile konuşulması, arkadaşlarının evlerinin ziyaret edilmesi de önerilmektedir (Doğan, 2008: 23-25).

Din derslerinin haftalık ders saatleri yine eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Çoğu eyalet haftada 2 saat din dersi vermektedir. Örneğin Baden-Württemberg'de 2 saat, Berlin'de 2 saat, Saarland'da 2 saat olduğu bilinmektedir (Kılınç, 2017:

207). Ancak Bayern’de 3 saat din dersi bulunmaktadır. Bunların yanı sıra eyaletlerin içindeki okullarda ve ilerleyen sınıflarda dahi ders saati değişmektedir. Örnek vermek gerekirse Bavyera ilkokul 1. ve 2. Sınıflarda 2 saatken; 3. ve 4. Sınıflarda ise 3 saattir (Kurnaz, 2019: 25).

4. ALMANYA’DA İSLAM DİN EĞİTİMİ

Almanya’daki okullarda İslam eğitiminin verilmesinin belli başlı nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenler dört başlık altında toplanabilmektedir. Bunlar yasal durum, artan İslami genç nüfus sonucunda velilerden gelen talep, informal İslam din eğitiminin yetersiz bulunması ve son olarak entegrasyon ve uyum beklentisidir. Federal Alman Anayasası’nın 3. Maddesi dinsel özgürlük hakkı; 7. Maddesi ise okul eğitimi rejimi üzerinedir. 7. Maddede açıkça belirtilmiş olan tek ders din eğitimidir. Alman anayasası ile güvence altına alınmış bu ders, devlet ve dini cemaatlerin ikili sorumluluğunda gerçekleşmektedir. Diğer bir neden 2019 yılında Müslümanların ülkenin %6.6’sını oluşturuyor olmasıdır. Haliyle Müslüman genç nüfus artmış ve velilerin İslam din eğitimi beklentileri de artmıştır. Camilerde veya diğer kurumlarda verilen din eğitimlerin yeterli görülmemesi de diğer bir nedeni oluşturmaktadır (İnal, 2023: 29-30). Almanya’da İslam din dersinin okutulması aslında cami ve benzeri İslami dernekler vasıtası ile çocuklara verilen İslam dini eğitiminin ve faaliyetlerinin yeterli olmadığına anlaşılmaya üzerine gerçekleştirilmiştir (Yiğit, 2010: 302-303).

Almanya genelinde uygulanan mezhebe dayalı din dersinde amaç söz konusu dinin sevdinilmesi ve benimsetilmesidir. Burada dersin konularını tek bir din oluşturmaktadır. Bu tür din derslerinde programlar dinin temsilcisi tarafından yapılmakta ve onaylanmaktadır.

Islamischer Religionsunterricht olarak adlandırılan ders modeli mezhebe dayalı olarak okutulmaktadır. Okutulan bu dersler öğrencilerin Müslüman oluşları dikkate alınarak dinin esaslarının onlara öğretilip, onların buna inanması şeklinde programlanmıştır. Ancak “Ana Dili Dersi İçinde İslam Din Bilgisi” raporuna göre bu dersler içinde imanın öğretilmeyeceği belirtilmektedir (Ekin, 2000: 6).

Başlangıçta deneme olarak mezhebe bağlı İslam din dersi 2001-2002 yıllarında Bayern; 2003-2004 yıllarında Rheinland-Pfalz; 2003-2004 yıllarında Aşağı Saksonya ve son olarak 2007-2008 yıllarında ise Schleswig-Holstein’de verilmiştir. Bununla beraber Almanya’da İslam dini dersleri, *İslam Din Dersi* yürürlüğe girmeden önce Kuzey-Ren Vestfalya veya Bremen gibi eyaletlerde *İslam Bilgisi* dersleri olarak okutulmaya başlanmıştır. İslam Din Dersi ve İslam Bilgi Dersi arasında tek bir fark bulunmaktadır. Bu fark ise İslam Bilgi dersinde yalnızca İslam dini hakkında bilgi verilmesidir. İslamkunde yani İslam Din dersinde ise çocukların Müslüman olup olmaması önemli olmamakla beraber, İslam dini hakkında bilinmesi gereken somut bilgiler öğretilmektedir (Yiğit, 2010: 205).

Almanya’da uygulanan diğer din dersi modellerinden biri de *mezhebe dayalı olmayan* din dersidir. Bizzat devletin sorumluluğunda olan bu model, düzenli bir din dersi konulana kadara Müslüman öğrencilere İslam dinini tanıtmak, seküler bir Hristiyan kültürü içinde Müslüman olarak yaşamaya yardım etmek amaçındadır. Bu model farklı eyaletlerde farklı şekillerde uygulanmaktadır. Bir diğer model ise *Ana Dili Tamamlama Dersi Kapsamında Verilen Dini Öğretim*’dir. İlk modelin doğrudan halefi olan bu modelde sorumluluk eğitim ve kültür bakanlığına aittir. Devlet okullarında hükümet personelleri tarafından çoğunlukla ana dillerde verilen ders, okul ders

programlarına bakıldığında düzenli dersler arasında yer almamıştır (Çinemre, 2019: 120-123).

Almanya’da İslam dini eğitimi de eyaletlerde farklılık göstermektedir. İslam din dersi 8 eyalette ve farklı şekillerde verilmektedir (İnal, 2023, 27). Kuzey Ren Westfalya eyaletinde uygulamada olan İslam din eğitimi modellerinden biri “*ana dil dersi kapsamında din bilgisi dersi*” dir (Yiğit, 2010: 303). Burada din bilgisi dersi ana dil dersi kapsamında anlatılmaktadır. Müslüman öğrenciler için “din bilgisi kuralları-ilkokullar için” 24 ünite olarak yayınlanmıştır (Topçuk, 2015: 256). Diğer bir İslam dini eğitim modeli ise “*Din bilgisi-kültürü dersi*” dir. Diğer bir model ise “*İslam din dersi*” dir (Çinemre, 2019: 125). Kuzey Ren Westfalya eyaletinde eyalet hükümeti 22.12.2011 tarihinde yürürlüğe girmiş olan “Okul Kanunu Değişiklik Yasası” ile okullarda okuyan Müslüman öğrenciler için bağımsız bir *İslam Din Dersi’nin* verilmesini kararlaştırmıştır. Eksiklik olarak görülen nokta ise herhangi bir dini cemaatin bulunmamasıdır. Bu noktada bu sorumluluk Eyalet Eğitim Bakanlığı’na yüklenmiş ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren eyalette İslam Din Dersi verilmesi başlamıştır (Topçuk, 2015: 258).

Berlin’de uygulanan İslam din eğitimi modellerinden biri ise “*ana dili tamamlama dersi kapsamında din bilgisi dersi*” dir. Bu ders konsolosluğun gözetiminde, Türkiye’den gelen öğretim programı ve öğretmenler tarafından verilmektedir (Çinemre, 2019: 120). Diğer bir model ise “*İslam kültürü dersi*” dir. Dersin amacı İslam’ı merkeze alarak bütün dinler hakkında bilgi vermektedir. “*İslam din dersi*” de diğer bir modeldir. 1. – 4. sınıflar için geliştirilmiş olan programda yedi adet öğrenme alanı bulunmaktadır. Bunlar evren, ibadet, ben ve diğerleri, ben ve diğerleri II, Kur’an, bayramlar ve peygamberlerdir (Kurnaz, 2019: 31). Hamburg eyaletinde ise, Müslüman öğrencilerin devam etmiş oldukları iki adet din öğretimi modeli

bulunmaktadır. Bunlardan biri “*ana dili tamamlama dersi kapsamında din bilgisi dersi*” ve “*herkes için din dersi*” dir. Ana dili tamamlama dersi kapsamında Türkçe anadili dersi çerçevesinde Türk çocuklar için İslam din dersi verilmektedir (Kurnaz, 2019: 31).

Almanya’da verilen İslam dini eğitimi programların genel amaçlarından biri bilgi vermektir. Çocuklara kendi dinleri ile ilgili temel argümanları öğretmek, İslam inancına hazırlamak, çocuklara yaşamı yönlendirmenin temel unsurunun inanç olduğunu benimsetmek hedeflenmektedir. Diğer bir amaç ise değer kazandırmaktır. Öğrencilere sevinç, barış, güven, adalet değerleri kazandırılması amaç edinmektedir. Diğer genel amaç ise birlikte yaşamaya destektir. Öğrencilerin birbirlerinin inançlarını hoşgörü ile karşılamalarını, insanlara ve yaratılmışlara saygılı olmayı, birlikte yaşamayı ve değerlere saygılı olmayı öğretmeyi amaçlamaktadır. Almanya’da verilen İslam dini eğitiminin genel amaçlarından biri ise İslam geleneğini öğretmektir. Müslümanların İslami yaşam şekillerine ilgi uyandırmak, İslam ile şekillenmiş olan ülkelere köprü olmak, İslam tarihini, inançlarını ve ibadetlerini öğretmek amaçlanmaktadır (Zengin, 2010: 257-259).

İslam inanç esasları ile ilgili konular ise 1.-4. sınıf öğrencilerine genellikle İslam’ın esasları ve imanın şartları etrafında şekillendirilmektedir. Bu programlarda ‘melekler’ konusu yer almakla beraber; İslamkünde’de Ehli Beyt konusu da yer almaktadır. Bu içeriklerde 1. sınıflar için söylediklerimi tekrar et, cami ve cemaatle ibadet; 2. sınıflar için ibadet birlikteliği oluşturur üniteleri verilmektedir. Programın temel amacında ise Müslüman kimliği açısından incelendiğinde öğrencilere temelde namaz, oruç, hac, zekat konularında bilgi ve beceri kazandırılması amaçlanmaktadır (Zengin, 2010: 261-262).

4.1. Almanya’da İslam Cemaatlerinin İslam Dini Eğitimi

Almanya’da bulunan camiler özellikle Müslüman toplumun kültür ve değerlerinin paylaşıldığı, din ve değerler ile alakalı bir takım kurs ve eğitim hizmetlerinin verildiği, karşılaşılan veya karşılaşılabilecek olan sorunların çözüme kavuşturulduğu, ev sahibi toplumun değerleri ile farklılıkların sembolize edildiği yerler olarak da işlevleri bulunmaktadır. Camilerin ibadet yeri olmalarının yanı sıra kitapevi, bakkal, market, dil ve eğitim kursları, hanımlar ve gençler lokali, düğün ve konferans salonu gibi işlevleri de bulunmaktadır (Çoştı, 2013: 51).

Almanya’da Diyanet İşleri Türk İslam Birliği (DİTİB) tarafından yürütülen din eğitimi faaliyetleri yalnızca camilerde faaliyet göstermemektedir (Adıgüzel, 2010: 64). DİTİB yıl boyunca hafta sonlarında veya okulların tatil olduğu dönemlerde ve hafta içi de dahil olmak üzere 6-18 yaş grubu çocuklar için Kur’an-ı Kerim ve Dini Bilgiler Kursları düzenlemektedir. Bununla beraber cami derneklerinde de 4-6 yaş grubu anaokuluna giden çocuklar için din eğitimi verilmektedir. Son zamanlarda camilerin dışında Eyalet Birlikleri ve Din Hizmetleri Ateşelik bölgelerinde bulunan cezaevlerinde mahkum olan Müslümanlara da belirli programlar neticesinde din eğitimi verilmektedir (Kurnaz, 2019: 25). Bunların yanı sıra hastane ve yaşlılar yurtlarında da dini rehberlik ve danışmanlık hizmetleri verilmektedir. Hatta DİTİB Genel Merkezi’nde ALO Dini Danışmanlık Hattı oluşturulmuştur. Bu hat ile Almanya genelinde yaşayan Müslüman Türklere de hizmetler verilmektedir. DİTİB tarafından verilen din eğitimleri genellikle özel gün ve haftalara dayandırılmaktadır. Örneğin Kutlu Doğum Haftası programları çerçevesinde bir ana tema üzerinden Hz. Peygamberi anlamak gibi ders içerikleri oluşturulmaktadır (Çoştı & Ceyhan, 2015: 47-48).

DİTİB tarafından yürütülen din eğitimi faaliyetlerinde 2013 yılında faaliyete başlamış olan DİTİB Akademisi'nin de büyük katkıları bulunmaktadır. DİTİB Akademisi Almanya'da İlahiyat okuyan öğrencilere 3 aşamalı bir Uygulamalı Din Hizmetleri Sertifika programları (A, B ve C programları) gerçekleştirmektedir. Gerçekleştirilen bu program ile İlahiyat Fakültelerinde okuyan öğrencilere öncelikle Kur'an-ı Kerim olmak üzere tecvid, akaid, hitabet gibi alanlarda yeterlilik kazandırılması amaçlanmaktadır. DİTİB Akademisi bu eğitim programının yanı sıra bölgelere din eğitimi amaçlı öğrenci yurtları ve eğitim merkezleri de açmaktadır (Küçük, 2022: 4). Ayrıca öğrenci evi uygulaması ile üniversitede okuyan Müslüman Türk öğrencilerin hem barınma ihtiyaçlarının giderilmesi sağlanmakta hem de manevi ve dini eğitimler verilmektedir (Çoştu & Ceyhan, 2015: 48).

1973 yılında kurulmuş olan İslam Kültür Merkezleri Birliği ise en eski Türk İslam kültür merkezleri arasında yer almaktadır. Merkezi Köln'de olan bu organizasyon yaklaşık 300 civarında cami derneğine ve on binlerce kayıtlı üyeye sahiptir. Birliğin amacı, Müslümanların dini, sosyal ve kültürel olarak desteklenmesidir. Bunların yanı sıra en önemli faaliyetleri ise yeni kuşakların dini eğitimlerinin ve örgün eğitimlerinin desteklenmesidir (Aslan, 2019: 11).

5. SONUÇ

Almanya'da verilen İslam din dersleri Almanya'da yaşayan Müslümanların ve özellikle Müslüman Türklerin en önemli sorunlarından birini oluşturmaktadır. Almanya'da İslam din derslerinin müfredatına bakıldığında Almanya'da yaşayan Müslüman bir çocuğun kendi dinini ve esaslarını öğrenmesi bakımından bu müfredatın Müslümanların beklentisini karşılamaktan uzak olduğu görülmektedir (Yiğit, 2010: 309).

Bunun yanı sıra Almanya’da verilen İslam din eğitiminin eyaletler arasında farklı olması da diğer bir zorlayıcı etkidir. Her eyalet kendi içinde bir modeli benimsemektedir. Almanya’nın genelinde benimsenmiş olan mezhebe dayalı eğitim modelinin yanı sıra mezhepler üstü model veya mezhebe dayalı olmayan model, anadili tamamlama kapsamında din eğitimi, İslam din bilgisi modeli bulunmaktadır. Anadillerinin dışında verilen İslam dininin öğrenciler için ne derece olumlu dönüşler sağlayacağı tartışma konusudur.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Y. (2010). Almanya'daki devlet okullarında İslam din dersi sorunu ve çözüm arayışları. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5(2), 60-72.
- Arslan, M. (2006). Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları. *Sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 21(2), 233-245.
- Aslan, A. (2019). Almanya'da İslam ve İslam'ın kurumsal temsili. *Çekmece İzü Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(15), 1-40.
- Aydın, M. Z. (2004). Avrupa Birliği ülkelerinde din eğitimi ve Türkiye ile karşılaştırılması, *Diyanet Avrupa Dergisi*, 68(29), 14-21.
- Aydın, M. Z. (2000). İslam din dersi programının hazırlanması. *Diyanet İlim Dergi*, 36(4), 5-18.
- Bağlı, M. S. (2011). Alman yerel yönetim yapısı. *Türk idare dergisi* 473, 43-74.
- Başkurt, İ. (2019). Almanya'da ilkokul sistemi. *Milli eğitim*, 48(1), 883-901.
- Başkurt, İ. (1994). *Federal almanya'da din eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayir, A. E., & Uyanık, N. (2020). Milli görüş teşkilatı'nın Almanya'da din eğitimi çalışmaları. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(1), 781-798.
- Can, İ. (2004). Almanya'da devletin yapısı ve vergi sisteminin anayasal temelleri. *Maliye Dergisi*, 145, 37-96.
- Çelik, C. (2008). Almanya'da Türkler: sürekli yabancılık, kültürel çatışma ve din. *Milel ve nihâl*, 5(3), 105-142.

- Çoştı, Y. ve Ceyhan, M.A. (2015). Ditib'in din eğitimi faaliyetleri üzerine bir değerlendirme. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 40-51.
- Çoştı, Y. (2013). *İngiltere'deki Türk-Müslüman göçmenler: dini organizasyonlar*. Çorum: Lider Matbaası.
- Dilbirliği, M. (2015). Alman anayasası'nda din özgürlüğü ve din eğitimi. *Liberal Düşünce*, 20(78), 75-104.
- Doğan, R. (2008). Avrupa Birliği sürecinde dini kurumlar ve din eğitimi: almanya modeli. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49(2), 1-43.
- Doğan, S. (2020). Federal Almanya eğitim sistemi. *Tobider*, 4(1), 22-35.
- Eker, S. (2020). Almanya Federal Cumhuriyeti eğitim sisteminin tanıtılması ve Türk eğitim sistemi ile karşılaştırılması. *Sosyolojik Düşün*, 5(2), 113-126.
- Ekin, F. (2000). *Almanya'da din dersi mücadelesi*. Köln: Avrupa Türk İslam Birliği Yayınları.
- Erkul, H., Kara, H., & Şimşek, S. (2016). ABD ve Almanya yerel yönetimlerinin karşılaştırılması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(27), 33-58.
- İnal, K. (2023). Bir göç toplumu olarak Almanya'da İslam din eğitimi Habermas'ın postsekülerist entegrasyon çözümü. *İnsan Hareketliliği Uluslararası Dergisi*, 3(1), 14-49.
- İyi, M. (2021). Almanya'da "Müslüman yaşamı 2020" raporunun incelenmesi. *Göç araştırmaları vakfı*, 19.
- Kılınç, Z. A. (2017). Almanya'da dini haklar ve Müslümanlar. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 205-215.
- Köylü, M. (2017). Batı ülkelerinde din eğitimi: genel bir bakış. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 224-245.

- Kurnaz, A. (2019). *Almanya’da İslam din eğitiminde dil sorunu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Röger, T. (1991). Almanya’daki eğitim sisteminin temel yapıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 6(19), 7-12.
- Schreiner, P. (2009). Avrupa bağlamında din eğitimi. *Dini Araştırmalar*, 12(34), 151-160.
- Sözen, S., & Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 213-230.
- Şahin, B. (2010). Almanya’daki Türk göçmenlerin sosyal entegrasyonunun kuşaklar arası karşılaştırılması: kültürleşme. *Bilig*, 55, 103-134.
- Topçuk, A. (2015). Almanya’da uygulanan İslam din dersi hakkında bir değerlendirme (Kuzey Ren Westfalya örneği). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 249-269.
- Tosun, C. (2020). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, K. (2005). Avrupa Birliğine giriş sürecinde Türk-Alman eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(167), https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_der_gisi/167/index3-turan.htm
- Yılmaz, M.Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1642-1651.

- Yiğit, T.I. (2010). Almanya’da İslam din dersinin gelişimi ve müfredat sorunu. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 299-314.
- Zengin, H. K. (2010). Almanya’da İslam din öğretimi vasıtasıyla oluşturulmak istenen/oluşturulan Müslüman kimliği üzerine. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 51(1), 249-272.

ORTAÖĞRETİM DKAB DERS KİTAPLARINDA METAFOR KULLANIMI

Süleyman GÜMRÜKÇÜOĞLU¹

1. GİRİŞ

Tarih boyunca felsefe dâhil birçok disiplin içerisinde yerini almış olan metaforlar; insanların yaşamlarını, çevrelerini, olguları ve olayları algılayış biçimlerini farklı benzetmelerle açıklamaya çalışan zihinsel imgelerdir. Bu süreçte soyut kavramlardaki belirsizlikleri gidermek, anlaşılır hale getirmek için somut bir dil kullanır. Kalıcı ve etkili öğrenmeyi destekleyen bir dil aracı olan metafor, eğitim alanında yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Taş, 2019). Eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için öğretmen ve öğrenciler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde çeşitli kaynaklar kullanmaktadır. Yaygın olarak kullanılan kaynakların en önemlisi ders kitaplarıdır. Son yıllarda teknolojik araç ve gereçlerin gelişmesiyle birlikte, derslerde kullanılan materyallerin çeşitliliği artmış olsa da, ders kitapları hem öğretmenler hem de öğrenciler için en önemli kaynak olma özelliğini korumaktadır. Bu durumun nedeni, ders kitaplarının sürekliliği, doğruluğu ve değişkenliğinin yanında algısal ve zihinsel kazanımların tümünü kapsamasıdır (Asri, 2011: 49).

Bu noktada eğitimin tüm alanlarında ve kademelerinde; karmaşık ve soyut kavramların açıklanmasında, bilinen bir kavramdan yola çıkarak bilinmeyen bir kavrama ulaşma sürecinde öğrenciyi yaratıcı düşünmeye teşvik etmesi ve tam anlamıyla öğrenmeyi sağlaması nedeniyle ders kitaplarında

¹ Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, sgumrukcuoglu@hotmail.com., ORCID: 0000-0001-5875-767X.

metafor kullanımı önemlidir (Arslan & Bayrakçı, 2006: 100). Dolayısıyla soyut kavramların yoğun bir şekilde kullanıldığı din öğretiminde, metafor kullanımı her zaman tercih edilen bir araç olmuştur. Milli Eğitimin programına uygun olarak hazırlanan DKAB ders kitapları birçok öğrencinin hayatı boyunca karşılaşacağı en önemli dini kaynak olması sebebiyle din eğitimi alanının incelenmesini ihmal edemeyeceği materyallerdir (Keskiner, 2011: 455). Nitekim hakkında yazılmış makale ve kitaplardan yararlanılarak metafor ve işlevleri, eğitim ve din eğitiminde metaforun yeri, ortaöğretim DKAB ders kitaplarındaki metafor örnekleri ele alınıp incelenecektir.

2. METAFOR KAVRAMI VE TEMEL İŞLEVLERİ

İnsanoğlu kendini gerçekleştirme sürecinde, duygularını ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak için birçok yol ve yöntem kullanmıştır. Bu sayede kendini gerçekleştirdiği gibi başkalarıyla da ortak bir anlam alanında buluşmuştur. Tarihi süreçte başta dinler olmak üzere birçok ilim dalı soyut anlam ifade eden duyguları, düşünceleri ve kavramları somutlaştırmada metaforlar daima bir araç olarak kullanılmıştır (Cebeci, 2013: 9).

Metafor kavramı, olguyu kendinden daha öteye taşımak, kendinden daha fazlasını yüklemek anlamındaki Grekçe “*Metapherein (meta: öte, üst; pherein: taşımak)*” kelimesinden türetilmiştir (Lakoff & Johnson, 2010: 12). Metafor, çeşitli bilim dallarında farklı terimlerle ifade edilmektedir. Genellikle sosyal bilimlerde kullanılan bu kavram; dilbilim ve edebiyatta ‘*eğreltileme*’, felsefe ve sosyolojide ‘*analogi*’, eğitim alanında ise daha çok ‘*benzetme*’ olarak adlandırılmaktadır (Güneş & Tezcan, 2021: 3). Gelenekte dilbilimsel bir olgu olarak görülen metafor, Lakoff ve Johnson’un 1980’de yayınladıkları “*Metaphors We Live By*” adlı eserde, ortaya koydukları ‘*Kavramsal Metafor*’ Teorisine göre, doğal ve gündelik yaşantımızda düşünce ve

eylemlerimizi yönlendiren kavramsal sistemimizin temelinin metaforik olduğu belirtilmiştir.”² Bu süreçte “ *kişi fark etmeden, beyin bir kavramı başka bir kavrama dönüştürerek soyut olanı, algı düzeyinde somutlaştırmaktadır*” (Lakoff, 1993: 245).

Nitekim Lakoff ve Johnson'ın kavramsal teorisinin ardından, dil ve dil bilimi alanında çalışan araştırmacılar, metaforların özellikle karmaşık kavramları anlamada işlevsel olan zihinsel yapılar olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu görüş doğrultusunda 'Zihinsel Metafor Teorisi' geliştirilmiştir. Bu teoriye göre, insanlar soyut veya karmaşık bir olguyu, daha somut veya deneyimlenmiş bir olgu ile kıyaslayarak bu konular hakkında anlayış kazanmaktadırlar (İnanç Uyan Dur, 2016 s:124). İnsanların yaşadıkları dünyayı, olayları, olguları, genel olarak hayatı farklı benzetmelerle açıklığa kavuşturarak netleştirmeye yarayan (Ekiz & Koçyiğit, 2013: 440), metaforlar, bilinen bir alandan bilinmeyen bir alana bilgi aktarımı sağlayan araçlardır (Taş, 2019: 34).

Metaforların işlevselliği, günlük yaşamla olan bağlantılarından kaynaklanmaktadır. İnsanların dış dünyayı tanımlamalarında, görselleştirmelerinde ve algılamalarında edindikleri deneyimlerle şekillenmiştir. Bu durum, metaforların

² Kavramsal Metafor Kuramı' na göre, metafor, kaynak alan ile hedef alanı eşleştiren haritalamanın sonucu olarak tanımlanmaktadır. Hedef alan daha soyut ve kavramsallaştırması zorken, kaynak alan daha somut, fiziksel ve kavramsallaştırması kolaydır. Metafor kullanırken her zaman somut alan kaynak, soyut alan ise hedef konumunda olmalıdır. Diğer bir ifadeyle, alanlar arası geçişler somuttan soyuta doğru olmalıdır. Ters yönde (soyuttan somuta) bir geçiş kolaylaştırmaktan çok engelleyici olur, çünkü soyut kavramların anlaşılması bilişsel olarak daha zordur (Lakoff & Johnson, 2003: 252). Yaşam bir yolculuktur” metaforunu inceleyerek kaynak ve hedef alan kavramlarını daha iyi anlaşılabilir. Bu metafora göre yaşam hedef alan; yolculuk ise kaynak alandır. Bu durumda kaynak alanı kullanarak anlamaya çalıştığımız alan hedef alan olmaktadır. Bu örnekten de anlaşıldığı gibi somut kavramlar kaynak olarak kullanılırlar, soyut kavramlar ise hedef olarak kullanılırlar. Bir kavramı daha iyi anlamak istiyorsak, bunu o kavramdan daha somut veya elle tutulur başka bir kavramı kullanarak yapmamız gerekmektedir (Arslan & Bayrakçı, 2006: 102).

doğrudan insan deneyimleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla metaforların her alanda kullanılabilmesi bu özelliğinden kaynaklanmaktadır (Lakoff & Johnson, 2010). Metaforların interdisipliner olarak kullanılmasını sağlayan temel işlevleri şunlardır (Yuvacı, 2021).

İletişim ve eğitim işlevi: Metaforlar, ortak kültüre sahip olmayan ve iletişim kuramayan insanlar arasında iletişimin sağlanmasında etkin bir role sahiptirler. Bu bağlamda, ortak olmayan bilgi ve deneyimlerin açıklığa kavuşturulmasında kullanılan metaforlar, insanların birbirleriyle iletişim kurmasına imkân tanırılar. Ayrıca, iletişimin gelişen sürecinde yeni kavramların aktarılmasında da metaforlar işlevsel bir rol üstlenirler.

Adlandırma: Özellikle uygun kelimelerin bulunamadığı durumlarda kavramların ifade edilmesi için kullanılan bir tekniktir. Ayrıca, bilimsel alanda terimlerin belirlenmesi sürecinde de dilin doğal bir fonksiyonu olarak öne çıkar. Metaforlar aracılığıyla yapılan bu adlandırma sürecinde, yeni bir kelime veya sembol oluşturmak yerine, mevcut kelimelerin anlam alanı genişletilir. Bu, yeniden anlamlandırma sürecini içerir. Özellikle mecazların kullanıldığı bu anlamlandırma süreci, dilin zenginleşmesini ve yaratıcı bir boyut kazanmasını sağlar.

Soyut kavramların oluşturulması: Metaforlar aracılığıyla anlaşılamayan kavramların anlaşılır hale getirilmesi sadece fiziksel dünya için geçerli değildir. Ayrıca, insan doğasına özgü duygusal, zihinsel ve kültürel deneyimlerin ifade edilmesinde de soyut kavramların oluşturulması gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu soyut kavramların anlaşılabilir hale getirilmesinde de metaforların kullanışlılığından faydalanılmaktadır.

Yönlendirme: Kavramları veya olayları daha iyi kavramak için kullanılan benzetmelerden, belirli kalıplar,

düşünceler, davranışlar ve hareket tarzları oluşur. Bu durum ise zihinsel şemalarla oldukça yakından ilişkilidir. Metaforlar aracılığıyla yapılan benzetmeler ve istiareler, yeni zihinsel modellerin oluşturulmasında rol oynar ve bu da bireylerin yönlendirilmesine katkıda bulunur.

Yeni bilginin inşası: İki konu arasındaki bağlantıyı açıklamak için kullanılan metaforlar, aynı zamanda yeni bilginin ortaya çıkmasına olanak tanır. Başka bir deyişle, karmaşık olanı anlamaya yardımcı olan bu bağlantılar, yeni bilgi üretimine katkıda bulunur.

Psikolojik etki: Metaforlar, anlaşılması zor olanı daha anlaşılır hale getirme amacı taşır, ancak bu açıklıklarının yanında gizli bir etkiye de sahiptirler. Bu özellikleri sayesinde, metaforların insanların hayal gücünü geliştirdiği ve dolaylı olarak psikolojik bir etki yarattığı belirtilmektedir.

3. EĞİTİM VE DİN EĞİTİMİNDE METAFOR KULLANIMI

İnsanlığın var oluşuyla başlayan insanın değişim ve dönüşüm yolculuğu, onu hem dinin hem de eğitimin bazen öznesi bazen de nesnesi kılmıştır. Her ikisi de insanı geliştirme ve olgunlaştırma yetisine sahiptir. Eğitim, bireye doğuştan getirdiği yetenekleri geliştirme imkânı sunduğu gibi çevresi ile etkileşimi sonucu meydana gelen kazanımların bireyde meydana getirdiği kalıcı değişiklikleri de ifade eder (Gümrükçüoğlu, 2020: 5). Bu süreçte en belirgin unsur olarak dini norm ve değerler, bireyin söz, fiil ve davranışlarına anlam ve değer katan ölçüleri oluşturur. Bu iki kavramın birleşmesiyle ortaya çıkan 'din eğitimi' ise; bireyin doğasında bulunan inanma gereksinimi doğrultusunda din olgusunu anlamasına rehberlik eden ve kabul ettiği dinin önerdiği yaşam biçimini öğrenmesine yardımcı olan bir süreçtir (Okumuşlar & Genç, 2012: 55). Din ve eğitim, bireyin tutum ve

davranışlarını değiştirme amacı taşıdıkları için ortak bir temele sahiptirler. Bu nedenle, bireyin doğuştan getirdiği tüm yetenekleri geliştirerek topluma uyumlu bir birey olmasını sağlayan planlı ve amaçlı eğitim faaliyetleri, dini yeteneklerin gelişimi için de gereklidir. Bu şekilde, bireyin doğuştan sahip olduğu özellikler ile fiziksel yeteneklerini dengeli bir şekilde geliştirmesini sağlayan din eğitimi, insanın anlam arayışına cevap verme ve dengeli bir kişilik geliştirme konularında önemli role sahiptir (Keyifli, 2013: 117).

Bireysel ve toplumsal yaşamda belirgin bir ağırlığı olan din olgusunun eğitim ve öğretimi, Ülkemizde belli süreçlerden geçmekle beraber 1982 yılında Anayasa'nın 24. Maddesi gereğince ilkökul 4. Sınıf, ortaokul ve liselerin tüm kademelerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi adıyla zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır (Yılmaz, 2022: 112). Bu noktadan sonra eğitim bütünlüğü içinde din eğitiminin hangi amaçla, hangi içerikle ve hangi metotlar kullanılarak verileceği hususu önem kazanmıştır. Başarılı bir din eğitimi için hedefleri iyi belirlenmiş ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek bir öğretim programıyla birlikte, öğretmenin niteliği ve iyi hazırlanmış ders materyalleri önemli hale gelmiştir (Aşıkoğlu, 2011: 7, 13).

Milli Eğitim Bakanlığının 9. 10. 11.ve 12. sınıflar için 2018 tarihinde yayınladığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim programı incelendiğinde ‘*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yapılandırmacı öğrenme, çoklu zekâ, öğrenci merkezli ve beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımlar esas alınmıştır. Bu bağlamda temel becerileri önceleyen, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin katılımına ve öğretmenin yol göstericiliğine vurgu yapan; öğrencilere araştırma yapabilecekleri ve sorun çözebilecekleri ortam ve olanakları sağlayan bir eğitim anlayışına dikkat çekilmiştir. Programda öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlamaları ve*

araştırma, sorgulama, sorun çözme, iletişim kurma gibi bazı temel becerileri geliştirmeleri amaçlanmıştır.” (MEB, 2018: 8) tespiti yapılmıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve eğitimdeki etkileri dikkate alındığında; ders kitapları öğrenci merkezli eğitimi hedef almalı, öğrencide belirli beceri ve kazanımları ortaya çıkarmayı amaçlamalı ve öğrencinin bireysel düşünce ve değer yargısını özgürce üretmesine olanak sağlamalıdır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre hazırlanan ders kitapları, öğrencilere hem öğrenme deneyimleri sunar hem de yeni deneyimler oluşturmada rehberlik eder. Bu nedenle, ders kitapları öğrenmeyi yapılandırırken; öğrencinin önceki bilgilerini harekete geçirmek, yeni bilgilerin kazanılmasında öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırmak, bilginin edinilmesinde yaşanan uyum, denge ve özümseme süreçlerinden hareketle öğrencilerin bakış açılarını değerlendirmek, doğru etkinliklerle bilginin uygulanmasını sağlayan ders kitapları, öğrencilerin daha etkin ve derinlemesine öğrenmelerine katkıda bulunur (Asrı, 2018). Bunun gerçekleşmesinde, soyut kavramların yoğun olarak kullanılan DKAB kitaplarında metaforların kullanılması önemlidir.

Metaforlar, edebi ve bilişsel özelliklerinin yanı sıra eğitimsel açıdan faydalı ve etkili araçlardır. Metaforların öğretim süreçlerinde kullanılması oldukça eski bir geleneğe dayanır. Bireyler, farkında olmadan, herhangi bir kavramı anlamak için benzerlik veya karşılaştırma yoluyla metaforlara başvurabilirler. Metaforlar, soyut, sınırları belirsiz ve anlaşılması zor olan kavramları, dinleyici veya izleyicinin ön bilgilerinden yararlanarak yapılandırıldığında, kalıcı ve kaliteli öğrenmenin gerçekleşmesi kaçınılmazdır (Sanchez vd.: 2000). Dolayısıyla metaforlar söylenmek isteneni daha az sözcükle söylemeye, farklı

bakış açıları kazanmaya ve daha yaratıcı düşünmeye olanak sağlarlar.

Metaforun eğitimde aktif olarak kullanılan bir yöntem oluşunun nedeni, ifade edilmekte zorlanan karmaşık kavram ve olguların ifade edilmesinde tercih edilen ilk yöntem oluşudur (Semerci 2007). Bir kavramın öğrenilen özelliği, çok iyi bilinen başka bir kavramın özelliği ile eşleştirilip ya da benzetmeler yapılarak yeni öğrenilen kavram zihinde daha da netleşmiş olur ki işte bu bağlamda metaforlar anlaşılması zor kavramların benzetme yoluyla bilinen kavramlarla anlatılması olarak formal ve informal öğrenmelerde kullanılmaktadır (Geçit & Gençer, 2011: 2). Bilişsel anlayışa göre bilinen kavram ile benzeşim yaparak bilinmeyenin öğrenilmesi konusunda metaforların önemli görevlerinden birisi soyut kavramların anlatılmasını ve anlaşılmasını sağlamaktır. Metaforlar aracılığıyla soyut olay ve olgular somut ifadeler, örnekler ve benzetmeler kullanarak açıklığa kavuşturulmaktadır (Taş, 2019: 34).

Benzetme yöntemi ile, öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması konusunda geçerliliği kanıtlanmış olan metaforlar (Arslan & Bayrakçı, 2006: 103-104) aracılığıyla öğrenciler yeni bilgileri zihinlerinde zaten var olan şemaya ekleyerek eski bilgilerle bağlantı kurarlar (Yıldırım & Gazel, 2018: 30). Öğrencilerin bu tür benzetmeler yoluyla ilişkiler kurmaları onların yaratıcı ve eleştirel düşüncelerine katkı sağlar. Bu açıdan bakıldığında günümüzde oldukça önemli bir yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşım ile metafor kullanımı arasında yakından bir ilişki bulunduğu görülmektedir (Semerci, 2007: 127). Ayrıca bilinen bir durumu kullanarak bilinmeyen duruma ulaşma ve öğrencilerin olay veya durumları nasıl anlamlandırıdığı hususunda bilgiler vererek, öğretmene de öğretim sürecini analiz etme konusunda imkân tanır (Değirmenci vd., 2019: 88).

Metaforun kalıcı öğrenmeyi destekleyen bir diğer rolü; öğrencilerin metafor oluştururken bildikleri aracılığıyla bilmediklerini zihinlerinde canlandırmaya çalışmasıdır. Bu şekilde hem zihinlerindeki var olan bilgiyi tekrar ederek kalıcı olmasını sağlamış hem de yeni bilgiyle kurdukları bağ sayesinde bilginin akılda tutulmasını sağlamış olurlar. Çünkü bilinmeyen bir durum bilinenle açıklanırken aslında geçmiş bilgiler hatırlanır. Geçmiş bilgilerin de hatırlanıp zihne taşınmasıyla bilgi tekrarı gerçekleşir. Böylece kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olur (Çeliksoy, 2019: 22).

Metaforlar eğitimin tüm aşamalarında, eğitimi destekleyecek kullanıma sahiptirler. Metaforlar eğitim planlamasında, eğitim programlarını geliştirmede, bireyi öğrenme konusunda güdülemede, sorgulayıcı düşüncüyü ön plana çıkarmada (Aydı & Pehlivan, 2010: 831), dile kattıkları ifade zenginliğiyle karmaşık kavram, olay ve olguları açıklamada öncelikli olarak tercih edilen araçlardır (Semerci, 2007: 127; Çeliksoy, 2019: 23; Taş, 2019: 32).

4. ORTAÖĞRETİM DKAB KİTAPLARINDA METAFOR ÖRNEKLERİ

Din öğretiminde soyut kavramların ve konuların önemli bir yer tutması, bu alandaki ders kitaplarının, geliştirilen etkinliklerin, öğretim materyallerinin öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu materyallerin, öğrencilerin düşünme, analiz, değerlendirme ve problem çözme gibi becerilerini geliştirebilecek, soyut konuları somutlaştırmasına yardımcı olacak şekilde tasarlanması gerekir.

Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan, çok yönlü ve yüksek düzeyde bilişsel düşünmeyi teşvik eden öğretim araçlarından biri olan metaforlar, din öğretimindeki soyut konuların somutlaştırılarak öğrencilere aktarılmasını sağlarlar.

Bu sayede, öğrenme süreci daha kolay, anlaşılır ve geliştirilebilir olur. Bu özelliklerinden ötürü soyut konuların ve kavramların öğretiminde metaforlar, her zaman tercih edilen öğretim yöntemlerinden biri olmuştur (Atabay & Güneş, 2021: 720). Ders işlerken metaforlara başvuran DKAB öğretmenleri, metaforlar aracılığıyla hem anlatımı çeşitlendirerek etkili bir ders ortamı oluşturmuş olurlar hem de öğrencilerinin zihinsel süreçlerini hızlandırarak, soyut kavramları ve içerikleri anlama ve algılama kabiliyetlerini geliştirirler (Taş, 2019: 29). Aşağıda ortaöğretim DKAB ders kitaplarında metafor kullanımıyla ilgili örnekler verilecektir.

4.1. 9. Sınıf DKAB Ders Kitabında Metafor Kullanımı

9. Sınıf DKAB ders kitabının, ‘Bilgi ve İnanç’ konulu ilk ünitesinde İslam’ın ilme verdiği önemi anlatılırken Hz. Peygamber’in, ‘*’Dünyayı isteyen ilme sarılsın, ahireti isteyen ilme sarılsın, hem dünyayı hem ahireti isteyen yine ilme sarılsın.*’

hadisi ele alınmıştır. Hz Peygamber, tüm gücü ile benimsemek, tutunmak anlamlarında kullanılan ‘*sarılmak*’ kelimesini ilim ile aynı karede buluşturarak hem dünya hem ahiret hayatı için bilginin ne kadar kıymetli olduğunu vurgulamıştır (Doğan, 2020: 19).

Birinci ünitenin ‘İman Amel İlişkisi’ başlıklı konusunda Hz. Peygamber’in ‘*’Kul bir hata yaptığı zaman kalbinde siyah bir iz meydana gelir. Eğer kişi o hatadan nefsini uzaklaştırır af talep eder ve tövbede bulunursa kalbi cilalanarak leke silinir. Bilakis aynı günahı işlemeye devam ederse kalpteki leke artırılır. Hatta bir zaman gelir kalbi tamamen kaplar.*’

hadisi kullanılmıştır. Hz Peygamber yapılan bir hatayı leke /kir kavramı ile, temizliğinin ise pişmanlık ve özür dilemek kavramları ile açıklayarak kişinin kötü eylemlerinin ruh ve gönül dünyasındaki olumsuz etkisine vurgu yapmıştır. Bu olumsuz etkiden kurtulmanın tek yolunun ise

pişman olup Yaratandan özür dilemek olduğunu ifade etmiştir (Doğan, 2020: 28).

‘İslam ve İbadet’ konulu 3. üniteye baktığımızda ‘İslam’da İbadetlerin Temel İlkeleri’ başlığı altında ibadetlerde samimiyeti açıklarken, ibadetlerinde gösteriş yapan samimiysiz insanlar için “iki yüzlü” kavramı kullanılmıştır. İbadetlerde iki yüzlülük kavramı ile anlatılmak istenilen; ibadetlerini başkalarının yanında yaparken son derece özenli hareket eden, tek başına ibadet ederken ise gayet özensiz hareket eden iki farklı kişilik sergileyen insan profili anlatılmıştır (Doğan, 2020: 71). Ayrıca ibadet ve ahlak ilişkisini açıklarken Hz Peygamberin, “... *Müflis kimdir?*” sorusuyla ibadetlerini ahlaka ve sosyal ilişkilerine yansıtamayan, ibadetleri ile hayatına değer katamayan insanları müflis (her şeyini kaybetmiş) kişiye benzeterek açıklanmıştır. Yaptıkları ibadetlere rağmen her türlü kul hakkını ihlal eden bu kimselerin hesap gününde elindeki avucundaki tüm ibadetleri, hakkını girdiği kişilerin amel defterine yazılması ile her şeyini kaybeden iflas etmiş tüccar gibi tüm ibadetlerinden yoksun olacağı belirtilmiştir (Doğan, 2020: 77).

Toplumda yardımlaşma ve dayanışmanın önemi izah edilirken Hz Peygamberin, “*Müslümanlar birbirine merhamet etmede, birbirini sevmeye, birbirini korumada bir vücudun organları gibidirler. Vücudun herhangi bir organı ağrıdığında diğer organlar nasıl bundan rahatsız olursa bir mümin sıkıntı içinde olduğunda diğer müminler onun sıkıntısını paylaşırlar.*” hadisinden yola çıkılarak Müslüman toplumun, farklılıklara rağmen bir vücut gibi tanımlanması ve herhangi bir organındaki rahatsızlığın vücudun her yerinden hissedilmesi örneğinde, Müslümanların birbirinin sıkıntısına, kederine duyarsız kalmaması ve toplumun bir kesimindeki bir sorunun, bütün toplumu olumsuz etkileyeceği uyarısı yapılmıştır (Doğan, 2020: 80).

‘Temel Değerler’ konusunda ‘Adalet’ kavramı işlenirken, “...tüm insanlar bir tarağın dişleri gibidir, Irk, renk, toplumsal sınıf, makam, mevki, dil ve din gibi özelliklerine bakılmaksızın hukuk önünde eşittir” vurgusu eşitliğin somut olarak zihinlerde canlanması noktasında Hz. Peygamberin“...tarağın dişleri gibi” ifadesin kullanılmıştır. Hikmet kavramında ise Hz. Peygamber “*Hikmet, müminin yitik malıdır. Nerede bulursa onu alır*” hadisiyle Müslümanların dünya ve ahiret işine yarayan her türlü doğru bilgiyi, kendi öz malını kaybetmiş onu arayan kişi gibi bilginin peşinden gitmesi, belirtilmiştir (Doğan, 2020: 93, 97).

4.2. 10. Sınıf Dkab Ders Kitabında Metafor Kullanımı

‘Allah İnsan İlişkisi’ adlı 1. Ünite de Allah’ın varlığı ve birliği, evrendeki her şeyin yegane yaratıcısı ve eşsiz düzenin sahibi olduğunu “BİR USTANIN ELİ DEĞMİŞ” şiiri ile metaforun dilsel sanatından yararlanılmıştır (Doğan, 2020: 16).

Gözlerini aç da bir bak,
Şu semavat zambak zambak.
Göklerdeki düzene bak,
Bir ustanın eli değmiş.

Su vurmamış sahralara,
Yağmur inen topraklara,
Yeşeren şu ağaçlara,
Bir ustanın eli değmiş.

Işık saçan balıklara,
Alev alev volkanlara,

Yere düşen yapraklara,

Bir ustanın eli değmiş.

(İrfan COŞKUN)

Allah'ın varlığı zihinsel bir kavram üzerinde kurgulanamayacağı, bunun daha objektif bir alan olan kozmolojik yani dış dünya üzerinden delillendirilerek, 'ortaya çıkmış bir eser varsa mutlaka onu yapan bir ustanın olması gerektiği' vurgusu Allah'ın varlığını temellendirmede kullanılmıştır.

İnsanın Allah ile irtibatı konusu işlenirken, Allah'ı her daim hatırlayan onu anan kişi ile bundan yoksun olan kişiyi, diri ile ölü örneği vererek, öğrencinin zihninde var olan kavramlarla eşleştirerek somutlaştırılmıştır (Doğan, 2020: 31). Ayrıca Kur'an okumak konusu anlatılırken, Kur'an için mektup metaforu kullanılmıştır. Bir kişiye bir yerden mektup ya da mesaj geldiğinde onu hemen merak edip okur. Gönderilen mektuba karşı ilgisiz olan kişi ise, onu evinde kapalı bir yere koyar ve mektubu okuma ihtiyacı hissetmez. İnanan bir insan ise Allah tarafından gönderilen mektubu (Kur'an) süslü bir kılıf içine koyarak evinin bir duvarına asıp, yaşamı boyunca ona karşı ilgisiz davranmaz, bilakis Onu açıp okuyarak içindeki mesajları öğrenir ve hayatı boyunca o mesajları rehber kabul eder (Doğan, 2020: 35).

Allah ile iletişim yollarından tövbe konusu işlenirken, tövbe kavramı temiz beyaz sayfa ile ilişkilendirilmiştir. Kişinin bir hata yaptığı zaman pişmanlık duyup tövbe ve istiğfarda bulunmasının sonucunda onun ruh dünyasında gerçekleşen arınma ve aklanma, suyun kiri temizlemesine benzetilmiştir (Doğan, 2020: 39).

İslam Ahlakında Yerilen Bazı Davranışlar' konusunda kullanılan ahlaki kavramların işlenmesinde metaforun somutlaştırma, zenginleştirme, hayata aktarma, düşünmeye

teşvik gibi etkilerini görülmektedir (Atabey&Güneş, 2021). Örneğin haset kavramı, ateşin odunu yakıp tüketmesine benzetilerek, vurgulanması gibi (Doğan, 2020: 116).

4.3. 11.Sınıf Dkab Ders Kitabında Metafor Kullanımı

‘Dünya ve Ahiret’ konulu 1. ünite de ölüm ve ahiret kavramları işlenirken mevsim metaforundan yararlanılmıştır. Nasıl ki sonbahar ve kış mevsiminde doğadaki bitkiler ve ağaçlar sararıp yapraklarını döküp, ilk bahar gelince tekrar yemyeşil yaprak ve rengarenk çiçeklerle doğa canlanıyorsa insanlarda buna benzer. İnanan bir insan ölümü asla bir yok oluş olarak görmez, aksine ölümün yeniden doğuşun habercisi olduğunu bilir.

Ölüm ve ahiret konusunda, her insanın ecel denen belirlenmiş süresi geldiğinde bu dünyadan göç edeceği anlatılır. Dünyada kalıcı olmak zaten mümkün değildir. Her insan bu dünyada geçicidir. Ancak kişi topluma faydalı bilgi, cami okul hastane ve çeşme gibi insanların yararlanabileceği hayrat, iyi ahlak üzere yetişmiş hayırlı evlat gibi faydalı bir eser bırakırsa, işte o zaman ölümünden sonra bile adı yaşar. Kitapta bu konu açıklanırken aşağıdaki şiir ile metaforun sanatsal anlatım işlevinden yararlanılmıştır (Pınarbaşı & Özdemir, 2020: 16).

Ölen insan mıdır? Ondan kalak şey eseri!

Bir eşek göçtü mü ondan da nihayet semeri!

(Mehmet Akif Ersoy)

Ahiret kavramlarından mahşer; çok sayıda insanın toplandığı ortam olarak tanımlanırken, Hz. Peygamber insanların bir araya toplanacağı mahşerin, kepeksiz undan yapılmış ekmek gibi bembeyaz bir yer olduğunu, hiç kimsenin saklanabileceği bir çukur ya da tümsek bulunmayan dümdüz bir yer olduğunu, burada hiç kimseye yol gösteren bir işaret de olmayacağını bildirmiştir. Hz. Peygamber’in, bizler için soyut bir kavram olan mahşer kavramını dünyada görüp müşahade ettiğimiz somut

kavramları kullanarak metaforik bir anlatım ile izah etmiştir. Ayrıca konu örgüsünde önemli bir kavram olan ‘mizan’ kavramı ‘ölçü aleti, tartı, terazi anlamları verilerek anlamlandırılmıştır (Pınarbaşı & Özdemir, 2020: 23-24). Atabey ve Güneş’in (2021) yapmış olduğu çalışmada da özellikle soyut kavramların işlenmesinde kalıcılığın artırılmasında metafor kullanımının etkisi tespit edilmiştir.

‘Cennet ve Cehennem’ başlığı altında, kişinin dünyada iyi ya da kötü yapıp ettiklerinin ahirette karşılığını bulacağı anlatılırken, aşağıdaki dörtlük ile metaforun sanatsal anlatım işlevinden yararlanılmıştır (Pınarbaşı & Özdemir, 2020: 29).

Dediler cehennemde odun bulunmaz.
Yolcu yakacağını kendi götürür.
Anladım ki cennete gidende buradan
Gülünü zambağını kendi götürür. (Arif Nihat Asya)

4.4. 12.Sınıf Dkab Ders Kitabında Metafor Kullanımı

Dkab ders kitabının ‘Anadolu’da İslam’ adlı 2. ünitesinde, dini anlayış ve kültürümüzün oluşmasında etkili olan bazı şahsiyetlerin öğretilerinde ve söylemlerinde metaforik anlatımlara yer verdiği görülmüştür. Mevlâna’nın “Ya görüldüğün gibi ol ya olduğun gibi görün” sözünde, insanlar nasıl bir kişiliğe sahipse o şekilde gözükmeli veya nasıl gözükyorsa ona yakışır olmaları gerektiğini yani başkalarını yanıltmamalarını anlatmak için metaforun dilsel işlevinden yararlanılmıştır

Ahi Evran’ın kurduğu Ahilik teşkilatının temel ilkeleri, metaforik bir anlatımla ifade edilmiştir (Kuzudişli, 2020: 46-67).

Elini açık tut	Kapını açık tut
Sofranı açık tut	Belini kapalı tut
Gözünü kapalı tut	Dilini kapalı tut

Kitaptaki örneklerden yola çıkarak metaforların, atasözü, özlü söz ve deyim gibi sözlü kültürümüzde de çokça yer aldığı ve kitapta kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca ders kitabında sözlü kültüre ait unsurlar, konu ve soyut kavramların işlenmesinde kullanılmıştır.

5. SONUÇ

Eğitimin en temel hedefi; bireyleri zamanın gerektirdiği bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yetkinlik ve becerilerle donatmaktır. Bu amaca yönelik olarak, geçmişte bilgi doğrudan öğrenciye aktarılırken, günümüzde ise bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesi ve öğrenmeyi öğrenmek bir eğitim politikası haline gelmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetleri bu hedef doğrultusunda, öğrencilerin derslere etkin katılım sağlayabileceği ve bilgiyi kendilerinin oluşturabileceği şekilde düzenlenmektedir. Bu süreçte öğretmen, bilgi aktaran bir konumda değil, öğrenciye yol gösteren bir rehber rolündedir. Derslerde, öğrencinin aktif katılımını sağlayacak, yaratıcılığını geliştireceği yöntem ve teknikler kullanılarak istenen öğrenme hedeflerine ulaşılması sağlanır. Bu bağlamda, derslerde kullanılabilecek yöntemlerden biri de metaforik yöntemidir. Özellikle soyut kavram öğretiminde, analogik yöntemle öğrenciler soyut kavramlarla ilgili kendi benzetmelerini oluşturarak derslere etkin bir şekilde katılım sağlanabilir.

İfadeyi zenginleştirdiği, anlatımı kolay ve anlaşılır hale getirdiği bilinen metafor, birçok farklı alanın içinde yerini almıştır. Metaforların bilinen bir alandan bilinmeyen bir alana bilgi aktarma işlevlerinden dolayı, eğitim alanında da etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bu bağlamda, içeriğinde birçok soyut kavramı barındıran din gibi bireyin maddî ve mânevî yönünü tanzim eden değer bütününde metafor kullanımı oldukça etkilidir.

Din eğitimi ve öğretiminde anlatımı çeşitlendirdiği, soyut kavramların anlatımını kolaylaştırdığı, yaratıcı düşünceye yönlendirerek zihinlerinde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirdiği için öğrenciler açısından metaforların kullanımı önemlidir.

Ortaöğretim DKAB ders kitapları üzerinde yapılan incelemede; ders kitapları öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Dolayısıyla bu dönem öğrencilerinin, bedensel, bilişsel, psiko-sosyal, ahlaki ve dini olgunlaşma dönemi olan soyut işlemler dönemine; tümevarım, mantık yürütme, fikirlerin sistematik hale getirilme ve soyut olguları kavrayabilme gibi zihinsel anlamda gelişim dönemine denk gelmektedir. Onun için bu dönemin bireylerinde soyut kavram ve konuları anlama, algılama ve yorumlama kabiliyetleri gelişmiştir. Bu sebepler çerçevesinde yoğun bir metaforik anlatım yönteminin ortaöğretim DKAB ders kitaplarında kullanılmadığı görülmüştür.

Ayrıca ortaöğretim DKAB ders kitaplarında kullanılan metaforlar; ayet, hadis, önemli dini ve milli şahsiyetlerin hayat örneklerinden yapılan atıflar şeklinde daha çok kullanılmıştır. Eğitim-öğretim sürecinde en önemli bilgi edinmenin yolu ve etkinliklerinden biri olan metaforlar gerek mantık yürütme, gerekse bilgiler arası transferde bir köprü olma sürecinde oldukça ehemmiyetli olmasına rağmen metaforik yöntemi merkeze alan etkinlikler ortaöğretim DKAB kitaplarında yeterince yer almamıştır.

Gerek DKAB ders kitaplarının hazırlanmasında gerekse din eğitimi etkinliklerinin tüm kademelerinde metaforik anlatım yönteminin kullanılması, öğrencilerin pedagojik gelişimlerine ve DKAB derslerine olan ilgilerini arttıracaktır.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. & Bayrakçı, M. (2006). “Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımlarının Eğitim Öğretim Açısından İncelenmesi”. *Milli Eğitim Dergisi* 35/171, 100-108.
- Asri, S. (2018). “Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu”. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 5, 9-50.
- Aşıkoğlu, N. Y. (2011). “Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri (Türkiye Örneği)”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/1, 7-13.
- Atabay, M. & Güneş, A. (2021). “Din Öğretiminde Metafor Tekniğine Dayalı Kavram Öğretimi (Dkab Dersi 11. Sınıf 3. Ünite Örneği)”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 14/76, 720-739.
- Aydın, İ. & Pehlivan, A. (2010). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar”. *Turkish Studies* 5/3, 818-842.
- Cebeci, O. (2013). *Metafor Ve Şiir Dilinin Yapısal Özellikleri*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Çeliksoy, R. (2019). *Öğretmen Adaylarının “Değerler” Ve “Değerler Eğitimi” Algılarının Metafor Yoluyla Analizi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Değirmenci, S. vd. (2019). “İlahiyat ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Işık Kavramı Hakkındaki Metaforik Algıları”. *Amasya İlahiyat Dergisi* 12, 83-119.
- Doğan, R. (2020). *Ortaöğretim 10. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı*. Ankara: Gezegen Yayınları.

- Doğan, R. (2020). *Ortaöğretim 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı*. Ankara: Gezegen Yayınları.
- Ekiz, D. & Koçyiğit, Z. (2013). “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen” Kavramına İlişkin Metaforlarının Tespit Edilmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21/2, 439 - 458.
- Geçit, Y. & Gencer, G. (2011). “Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi (Rize Üniversitesi Örneği)”. *Marmara Coğrafya Dergisi* 23, 1-19.
- Güneş, C. & Tezcan, R. (2021). “Metafor Nedir, Ne Değildir?”. *Metafor Ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi*. ed. Bahadır Kılcan, 17-33. Ankara: Pegem Akademi.
- Keskiner, E. (2011). “Öğretim Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma”. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. ed. Recep Kaymakcan vd., 455-468, İstanbul: DEM Yayınları.
- Keyifli, Ş. (2013). “Eğitim Ve Din Eğitimi”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13/2, 31-54.
- Kuzudişli, A. (2020). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı (12)*. Ankara: Gezegen Yayıncılık.
- Lakoff, G. & Jonhson, M. (2003). *Metaphor We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2010). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*, çev. Gökhan Yavuz Demir. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Lakoff, G. (1993). *The Contemporary Theory Of Metaphor. Metaphor and Thought*. ed. A. Ortony , Cambridge: Cambridge University Press

- MEB, (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayını.
- Okumuşlar, M. & Genç M. F. (2012). “Din Eğitiminin bilimselleşmesi/neliği”. *Din Eğitimi* ed. Recai Doğan & Remzi Ege, 53-80. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Pınarbaşı, B. & Özdemir, Fikri (2020). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı (11)*. Ankara: SDR Dikey Yayıncılık.
- Sanchez, A. vd. (2000). “Design Of Virtual Reality Systems For Education: A Cognitive Approach.” *Education and Information Technologies* 5/4, 345-362.
- Semerci, Ç. (2007). "Program Geliştirme" Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış”. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 31/2, 125-140.
- Taş, H. (2019). “İlkokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenine İlişkin Metaforları”. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 23/1, 29-51.
- Uyan Dur, B. (2016), “Metafor ve Ekslibris”. *International Journal of Ex-libris* 3/5, 122-128.
- Yıldırım, R. & Gazel, A. A. (2018).” Ortaokul Öğrencilerinin Din Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi”. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 11/1. 30-57.
- Yılmaz, M. (2022). “Genel Eğitimde Din Eğitimi ve Öğretimi”, *Din eğitimi*. ed. İbrahim Turan, Bayramali Nazıroğlu, 107-124. Ankara: BİLAY Yayınları.
- Yuvacı, T. S. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Ve Yöneticilerinin Müzik Dersine İlişkin Algılarının,*

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Müzik Anabilim Dalı

LİSEDE GÖREVLİ DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN YILDIRMAYA MARUZ KALMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Serkan GÖKALP¹

1. GİRİŞ

21. yüzyılın yüksek düzeyli rekabet ortamında örgütlerin varlığını sürdürebilmesi; verimliliğini arttırabilmesine, hızla değişen ve gelişen dünya koşullarına etkin bir uyum sağlayabilmesine bağlıdır. Bir örgütün verimliliğini belirleyen en önemli unsur insan unsurudur. Örgütte çalışan insanların sahip olduğu yetenekler, beceriler, kişilikleri, çalışma alışkanlıkları, motivasyon durumları, fiziksel ve psikolojik durumları örgütün verimliliğini ve üretkenliğini belirler. Bu nedenle, örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmeleri ve başarılı olmaları için çalışanlarına önem vermesi ve çalışanlarının verimliliğini en üst düzeye çıkaracak şekilde bir ortam sağlaması gerekir. Çalışanlarını merkeze alan, onların iş yaşamlarını fiziksel ve psikolojik sağlıklarını göz önüne alarak düzenleyen ve insan ilişkilerinin pozitif yönde gelişmiş olduğu bir örgütte çalışanların örgütsel vatandaşlık düzeyi ve iş tatmini yükselir (Akbaşlı, Diş, & Durnalı, 2020). Bu sağlıklı örgüt yapısı iş yerini daha çekici hale getirir, kalifiye elemanları işe almayı, elde tutmayı kolaylaştırır ve verimliliği arttırır (Thomas, 2017). Böyle sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturabilmek ve bu iklimin devamını sağlayabilmek için verimliliği azaltan,

¹ Öğr. Gör. Dr., Mersin Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, serkangokalp@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9946-3280.

çalışanların iş doyumunu düşüren yıldırma gibi olumsuz durumların önlenmesi ve iyi yönetilmesi önem arz etmektedir.

Tüm örgütlerde görüldüğü gibi eğitim örgütlerinde de görülen yıldırma kavramını literatüre kazandıran Leymann (1996) olmuştur. Leymann (1996), yıldırma kavramını birinin (nadir olarak birkaç kişinin), bir veya daha fazla kişi (nadir olarak dört kişiden fazla) tarafından, her gün ve birkaç ay süre ile sistematik olarak duygusal yönden zarar verici davranışlara maruz bırakılması şeklinde tanımlar. Yıldırmanın her şeyden önce duygusal bir saldırı olduğunu belirten Davenport, Schwartz ve Elliott (2003), kişinin saygısız ve zararlı bir davranışın hedefi olmasıyla bu sürecin başladığını belirtmektedir. Onlara göre yıldırma; bir kişinin, diğer insanları kendi rızaları ile veya rızaları dışında başka bir kişiye karşı etrafında toplaması ve sürekli kötü niyetli hareketlerde bulunma, ima, alay ve karşısındakinin toplumsal itibarını düşürme gibi yollarla, saldırgan bir ortam yaratarak onu işten çıkmaya zorlamasıdır.

Hirigoyen'e (2000) göre yıldırma, bir kişinin kişiliğine, onuruna veya fiziki ve ruhsal bütünlüğüne zarar veren, kişinin işini tehlikeye sokan ya da çalışma ortamını bozan, her türlü davranış, sözü, eylemi, hareketi ve yazıyı kapsayan kötü niyetli bir girişimdir. Yıldırma, bireyin tükendiğini ve sömürüldüğünü hissetmesine, kendine güvenini kaybetmesine, çaresiz kalmasına ve hatta istifa etmesine kadar devam edebilen bir süreçtir. Bu süreçte, kişiye yönelik, kişinin yaşı, ırkı, cinsiyeti, inancı, uyruğu, sosyal kökeni gibi herhangi bir nedene dayalı belirgin bir ayrımcılıktan ziyade, taciz, rahatsız etme ve kötü davranış yoluyla herhangi bir kişiye yönelen saldırganlık durumu söz konusudur (Yıldırım, 2008). Haksız yere suçlama, ima, kinaye, dedikodu yoluyla itibarı sarsma, aşağılama ve taciz uygulayarak, bir kişiyi örgütten dışlayan kötü niyetli bir girişimdir. Bu tanımdan anlaşıldığı üzere, bir örgütteki işgörenler arasında meydana gelen yıldırma eylemleri bilinçli yapılmaktadır. Ayrıca

yıldırma işgörenlerin kendi aralarında dikey veya yatay yönlü uyguladıkları psikolojik rahatsızlık uyandıran davranışlar olarak da tanımlanmaktadır (Çomak & Tunç, 2012).

Bireysel ve örgütsel açıdan önemli zararları olan yıldırmanın bazı özellikleri vardır. Örneğin, işyerindeki olumsuz bir davranış ve tutumun yıldırma olarak değerlendirebilmesi için yoğun ve sistematik olması gerektiği birçok araştırmacının hemfikir olduğu bir konudur (Zapf, 1999; Davenport, Schwarz, & Elliot, 2003; Einarsen, 1999). Yıldırma davranışlarını tanımlarken dikkat edilmesi gereken önemli bir unsur da denge, yani taraflar arasındaki güç farklılığıdır; yıldırma sürecinde genelde mağdurun gücü saldırgandan daha azdır (Solmuş, 2005). Yıldırmanın yaşanmasında mağdurun cinsiyeti, yaşı, taraflar arasındaki güç dengesi, yıldırmanın yaşanma biçimi ve yaşandığı sektörler belirleyici bir rol oynamamakta, ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Bu yıldırmanın çeşitlilik özelliğini göstermektedir (Gökçe, 2006). Yıldırmanın bir diğer özelliği olan saldırganlık ise yıldırma eyleminde bir kişiye fiziksel şiddet uygulamadan ona zarar vermek için yapılan gizli (örtülü) ve açık davranışlardır (Crawford, 1997).

Sözlü ya da sözsüz pasif bir saldırıdan fiziksel saldırılara kadar uzanabilen yıldırma davranışlarının en detaylı sınıflaması, Leymann (1996) tarafından oluşturulan “Mobbing Tipolojisi” ile yapılmıştır. Leymann (1996)’ın tipolojisine göre yıldırma davranışları beş kategoriye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki bireyin amiri ya da meslektaşları tarafından kendini ifade etme imkanlarının kısıtlandığı ve sözünün kesildiği “iletişim biçimine saldırılar”dır (Aydın, 2009). Bunlardan ikincisi bireyin çevresindeki insanların bireyle konuşmadığı “sosyal ilişkilere saldırılar”dır (Ertürk, 2005). Yıldırma davranışlarının bir diğer kategorisi ise “bireyin itibarına saldırılar”la ilgilidir ve bu düzeyde insanlar bireyin arkasından kötü konuşur (Aydın, 2009). “Kişinin yaşam kalitesi ve mesleki durumuna saldırılar”

diye adlandırılan yıldırma davranışları kategorisinde ise bireye verilen işler geri alınır ve bireye sürdürmesi için anlamsız işler verilir (Ertürk, 2005). Son kategori ise “kişinin sağlığına doğrudan saldırılar” olarak tanımlanır ve bu düzeyde birey fiziksel olarak ağır işler yapmaya zorlanır (Çomak, 2011).

Çeşitli kategoriler altında değerlendirilen yıldırma davranışlarının ortaya çıkma nedenleri, yıldırmanın proaktif bir şekilde önlem alınarak ortadan kaldırılması ve örgütte var olan yıldırma durumlarının anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Vartia (2003), yıldırmanın nedenlerine yönelik araştırmalarında; örgüt yapısı, işin özellikleri, liderlik tarzı, örgüt kültürü ve grup süreçleri gibi faktörlerin yıldırma ile ilişkisi olduğuna dair bulgular elde etmiştir. Çobanoğlu (2005)’na göre yıldırmanın örgütsel ve yönetsel nedenleri şu şekilde ifade edilebilir: Kötü yönetim, iş ortamında yüksek derecede stres bulunması, monotonluk, yönetimin mükemmellik arayışı, örgütteki etik bozulması ve ilkesizlik, örgüt yapısındaki değişiklikler, liderin duygusal zekâdan yoksun oluşu, örgütteki düşünce yoksunluğu.

Yıldırmanın nedenleri kadar yıldırmanın sonuçlarının da farkında olmak hem çalışanlar hem de örgüt açısından önem arz etmektedir. Davenport, Schwarz ve Elliot (2003), yaptıkları çalışmada yıldırmanın çalışanlar üzerinde; stres, psikolojik rahatsızlıklar, kazalar, sakatlıklar, tecrit edilme, ayrılık acıları, mesleki kimlik ve arkadaşlıkların kaybı, işsizlik, iş arama, taşınma, kapasite altı çalışma, terapi masrafları, ailevi sorunlar intihar ve gelir kaybı gibi zararlara neden olduğunu saptamışlardır. Örgütler üzerinde ise; yıldırmanın tedavi ve kaza masrafları, avukatlık ücretleri, çatışma, hastalıklı örgüt kültürü, kısıtlanmış yaratıcılık, hastalık izinlerinin artması, yüksek işgören devir hızı, düşük verim, uzmanlık kaybı, çalışanlara tazminat ödeme gibi etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Dhar, 2012; Tınaz, 2006).

İnsan sermayesine ve örgüt verimliliğine bu kadar zararı olan yıldırma ile mücadele için çalışanların yasal haklarını bilmeleri ve kullanmaları yıldırma uygulayan kişilere karşı caydırıcı etki oluşturması açısından oldukça önemlidir. Çalışanların hakları ulusal ve uluslararası birçok metinle güvence altına alınmıştır. Çalışanların en önemli anayasal haklarından bir tanesi rahat ve huzurlu bir ortamda çalışma haklarının olmasıdır. Anayasada devletin çalışma hayatını geliştirmek için çalışanları ve işsizleri korumak ve çalışma barışını sağlamak için gerekli tedbirleri almakla görevli olduğu belirtilmektedir. Uluslararası düzeyde de çalışanların rahat ve huzurlu bir ortamda çalışmaları için birçok anlaşma ve yasal düzenlemeler yapılmıştır (Tınaz, Bayram, & Ergin, 2008). Avrupa Birliği, Avrupa Birliği Temel Hakları Şartı ile çalışanların sağlığını, güvenliğini ve saygınlığını gözetken çalışma koşullarının oluşması için gerekli yasal düzenlemelerin oluşmasına imkan vermiştir (Tınaz, 2006). Avrupa Birliği Yönergelerinde yıldırmanın bir ayrımcılık biçimi olduğu kabul edilmiştir ve bu yönergelere göre ırk ve etnik kökenle, din ya da inançla, maluliyetle, yaşla, cinsiyetle insan haysiyet ve itibarının çiğnenmesi amacını taşıyan ya da yıldırıcı, düşmanca, başkalarının gözünde alçaltıcı, aşağılayıcı bir ortam yaratılmasına yol açan hareketler yıldırma olarak kabul edilmektedir ve yıldırmanın ispatlanması halinde hürriyeti bağlayıcı ceza veya tazminat cezası verilir (Tınaz, 2006). Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya gibi diğer gelişmiş ülkelerde ise ayrımcılığın önlenmesi ve kişilik haklarının korunması başlığı altında çalışanların yıldırmadan korunması gerektiği yasal metinlerde ifade edilmiştir (Tınaz, 2006).

Gerek sosyal medyada gerekse yazılı medyada farklı sektörlerde yıldırmaya ilişkin çıkan haberler yıldırma konusunun güncelliğini koruduğunu göstermektedir. Türkiye’de alanyazında farklı sektörlerde yıldırma durumlarına ilişkin

(Aktop, 2006; Altuntaş, 2010, Cemaloğlu, 2007) önemli çalışmalar yapılmıştır. Yıldırma konusunda yabancı dildeki alanyazın (Einarsen, Raknes, Matthiesen, & Hellescy, 1996; Escartin, Zapf, Arrieta, & Carballeira, 2011, Hoel & Beale, 2006; Namie, 2003) daha da zengindir. Eğitim bilimleri alanında da yıldırma ile ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır (Akbaşlı, Diş, & Durnalı, 2020; De Wet, 2014; Çelebi & Taşçı Kaya, 2014). Eğitim bilimlerinde yıldırma ile ilişkin alanyazında, yıldırmanın öğretmenlerin yaşam koşullarını ve üretilen eğitimsel hizmetin niteliğini olumsuz etkilediği dile getirilmektedir. Eğitimin insan ilişkileri temelli bir etkinlik olduğuna ilişkin genel kabulden hareketle, okullarda öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma durumlarının niteliğinin ve niceliğinin anlaşılmasının daha da önemli hale geldiği söylenebilir. Ayrıca Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin yıldırma maruz kalma düzeylerine ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda araştırmada lisede çalışan DKAB öğretmenlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kadro durumu, kıdem, yaş) açısından yıldırma maruz kalma düzeylerine ilişkin algılarının tespit edilmesine ve bu değişkenler açısından DKAB öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesine çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları DKAB öğretmenlerinin yıldırma maruz kalmasına ilişkin literatüre katkı sağlayacaktır ve yıldırmanın önlenmesine ilişkin karar alma yetkisi olanlara bilgi sağlayacaktır.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı çeşitli değişkenler (cinsiyet, kadro durumu, kıdem, yaş) açısından lisede çalışan DKAB öğretmenlerinin yıldırma maruz kalma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek ve bu değişkenler açısından DKAB öğretmenlerinin yıldırma maruz kalma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit

etmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Liselerde görev yapan DKAB öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeylerine ilişkin algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2- Liselerde görev yapan DKAB öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeylerine ilişkin algıları kadro durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3- Liselerde görev yapan DKAB öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeylerine ilişkin algıları kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

4- Liselerde görev yapan DKAB öğretmenlerinin yıldırmaya maruz kalma düzeylerine ilişkin algıları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Betimsel araştırma desenine uygun olarak düzenlenen bu araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Yine bu araştırma, farklı grupların belirtilen değişkenler açısından karşılaştırılması söz konusu olduğundan, aynı zamanda ilişkisel bir araştırmadır (Erkuş, 2005).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Adana İlinde bulunan liselerde görevli DKAB öğretmenlerinden oluşmaktadır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adana İlinde liselerde 857 DKAB öğretmeni görev yapmaktadır. Ancak araştırmada tüm öğretmenlere ulaşma olanağı bulunmadığından, evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Buna göre ‘seçkisiz (random)

örneklem tekniği' kullanılarak 624 DKAB öğretmeninden (Balcı, 2004) oluşan örneklem belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin, liselerde yaşadıkları yıldırma durumlarını belirlemek amacıyla, Ertürk'ün (2005) geliştirdiği Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldırma Durumları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert tipi ölçektir, 4 boyuttan oluşmaktadır ve 44 madde içermektedir.

Kendini Gösterme ve İletişim boyutunda İç Tutarlık Katsayısı (.92)'dir ve faktör yük değerleri (.61) ile (.77) arasında değer alan 10 soru yer almaktadır. Sosyal İlişkiler boyutunda İç Tutarlık Katsayısı (.89)'dur ve faktör yük değerleri (.68) ile (.86) arasında değer alan yedi soru yer almaktadır. İtibara Saldırı boyutunda İç Tutarlık Katsayısı (.88)'dir ve faktör yük değerleri (.65) ile (.80) arasında değer alan dokuz soru yer almaktadır. Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durum boyutunda İç Tutarlık Katsayısı (.90)'dır ve faktör yük değerleri (.63) ile (.84) arasında değişen 18 soru yer almaktadır.

Ölçekte yer alan maddeler için "1-Hiçbir zaman", "2-Nadiren", "3-Bazen", "4-Çoğu zaman" ve "5-Her zaman" seçeneklerinden birisi işaretlenmektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğe ilişkin İç Tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal ölçekteki gibi 4 boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Bütün ölçek için faktör yükleri (.61) ile (.92) arasında değer almaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Veri analizi işlemine başlamadan önce veriler çoklu değişme, normallik, aykırı değer, eksik değer açısından incelenmiştir. Bir başla deyişle analizlerin sayıltıları test edilmiştir. Elde edilen basıklık ve çarpıklık değerleri verilerin normal dağıldığını göstermiştir. Öğretmen algılarının cinsiyet ve

kadro durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi; kıdem ve yaş değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için ise ANOVA testi uygulanmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi $p<.05$ esas alınmıştır.

3. BULGULAR

DKAB öğretmenlerinin yaşadıkları yıldırma durumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Cinsiyete Değişkenine İlişkin T-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kendini Gösterme ve İletişim	Kadın	300	4.19	1.10	622	8.895	.000
	Erkek	324	3.36	1.21			
Sosyal İlişkiler	Kadın	300	2.62	.931	622	6.213	.000
	Erkek	324	2.23	.648			
İtibara Saldırı	Kadın	300	2.54	.927	622	5.267	.000
	Erkek	324	2.20	.649			
Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durum	Kadın	300	3.84	1.34	622	5.774	.000
	Erkek	324	3.24	1.26			

Tablo 1’de, cinsiyete göre DKAB öğretmenlerinin yıldırma durumlarına ilişkin “kendini gösterme ve iletişim” [$t_{(622)}= 8.89$ $p<.01$], “sosyal ilişkiler” [$t_{(622)}= 6.21$ $p<.01$], “itibara saldırı” [$t_{(622)}=5.26$, $p<.01$] ve “yaşam kalitesi ve mesleki durum” [$t_{(622)}= 5.77$ $p<.01$] puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kendini gösterme ve iletişim, sosyal ilişkiler, itibara saldırı ile yaşam kalitesi ve mesleki durum alt boyutlarında yıldırmaya maruz kalma düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmenler tüm boyutlarda erkek öğretmenlere göre daha fazla yıldırmaya maruz kalmaktadır.

Tablo 2. Kadro Durumu Değişkenine İlişkin T-testi Sonuçları

Boyutlar	Kadro Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kendini Gösterme ve İletişim	Memurlar	479	3.69	1.22	622	1.206	.228
	Memur	146	3.81	1.23			
	Olmayanlar						
Sosyal İlişkiler	Memurlar	479	2.33	.943	622	2.153	.032
	Memur	146	2,54	.721			
	Olmayanlar						
İtibara Saldırı	Memurlar	479	2.22	.931	622	3.598	.000
	Memur	146	2.59	.705			
	Olmayanlar						
Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durum	Memurlar	479	3.44	1.32	622	1.364	.173
	Memur	146	3.59	1.35			
	Olmayanlar						

Tablo 2’de kadro durumuna göre DKAB öğretmenlerinin yaşadıkları yıldırma durumlarına ilişkin “sosyal ilişkiler” [$t_{(622)}=2.15$, $p<.05$] ve “itibara saldırı” [$t_{(622)}=3.59$, $p<.01$] puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Diğer yandan, diğer boyutlarla ilgili puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin sosyal ilişkiler ve itibara saldırı alt boyutlarında yıldırmaya maruz kalma düzeyleri kadro durumlarına göre farklılaşmaktadır. Elde edilen bu bulgulara göre, memur statüsünde olmayan öğretmenler (sözleşmeli ve ücretli), memur statüsünde olan (kadrolu) öğretmenlere oranla, “sosyal ilişkiler” ve “itibara saldırı” boyutlarında daha fazla yıldırmaya maruz kalmaktadırlar.

Tablo 3. Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kendini Gösterme ve İletişim	Gruplararası	12.032	5	2.655	29.92	.000
	Gruplariçi	111.458	618	.314		
	Toplam	123.490	623			
Sosyal İlişkiler	Gruplararası	5.772	5	1.137	21.14	.233
	Gruplariçi	90.212	618	.241		
	Toplam	95.984	623			
İtibara Saldırı	Gruplararası	2.320	5	.464	18.31	.324
	Gruplariçi	67.798	618	.181		
	Toplam	70.118	623			
Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durum	Gruplararası	1.864	5	.305	20.33	.436
	Gruplariçi	94.443	618	.241		
	Toplam	96.307	623			

Tablo 3’te kıdeme göre öğretmenlerin “kendini gösterme ve iletişim” [$F_{(5-618)}=29.9$, $p<.01$] puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, “kendini gösterme ve iletişim” konusunda yıldırmaya maruz kalma düzeyleri, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazladır. Öğretmenlerin diğer boyutlardaki puanları kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kendini Gösterme ve İletişim	Gruplararası	11.212	3	3.712	50.91	.000
	Gruplariçi	112.278	620	.374		
	Toplam	123.490	623			
Sosyal İlişkiler	Gruplararası	1.272	3	.439	33.22	.421
	Gruplariçi	94.712	620	.238		
	Toplam	95.984	623			
İtibara Saldırı	Gruplararası	1.542	3	.485	29.01	.396
	Gruplariçi	68.576	620	.179		
	Toplam	70.118	623			
Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durum	Gruplararası	1.864	3	.630	33.82	.411
	Gruplariçi	94.443	620	.240		
	Toplam	96.307	623			

Tablo 4'e göre öğretmenlerin "kendini gösterme ve iletişim" [$F_{(3-620)} = 50.9, p < .01$], puanları yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre, 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin "kendini gösterme ve iletişim" konusunda yıldırımaya maruz kalma düzeyleri 31-40, 41-50, ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmenlerin diğer boyutlardaki puanları ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen sonuçlar DKAB öğretmenlerinin çeşitli düzeylerde yıldırımaya maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Cinsiyete göre, DKAB öğretmenlerinin "kendini gösterme ve iletişim", "sosyal ilişkiler", "itibara saygı" ve "yaşam kalitesi ve mesleki durum" boyutlarında yıldırımaya maruz kalma düzeyleri farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenler tüm boyutlarda erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yıldırımaya maruz kalmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları yıldırma konusunda daha önce yapılan araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir. Örneğin, Leymann (1996)'ın, İsveç'te 2400 kişi üzerinde yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre erkek çalışanların yüzde 45'i, kadın çalışanların ise yüzde 55'i yıldırımaya maruz kalmaktadır. Almanya'da, Sosyal Araştırmalar Enstitüsü tarafından yayınlanan araştırma raporu, kadınların erkeklere göre yüzde 75 oranında daha fazla yıldırımaya maruz kaldıklarını ortaya koymuştur (Tutar, 2004). Yılmaz, Ergun ve Mercan (2008)'nın, yıldırma ve örgüt iklimi ilişkisi üzerine yaptığı bir araştırma sonucuna göre kadınların erkeklere oranla daha fazla yıldırma mağduru olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar cinsiyetin yıldırma konusunda önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Kadınların erkeklere

göre daha duygusal olması, iş yaşamında karşılaştıkları cam tavan, örgüt kültürlerinin erkeklere avantaj sağlayan kültürel sermaye üzerine inşa edilmesi onların yıldırma davranışlarına daha fazla maruz kalmasına neden olmuş olabilir (Robbins ve Judge, 2012).

Kadro durumuna göre, DKAB öğretmenlerinin “sosyal ilişkiler” ve “itibara saldırı” boyutlarında yıldırmaya maruz kalma düzeyleri farklılaşmaktadır. Memur statüsünde olan (kadrolu) öğretmenler, memur statüsünde olmayan (sözleşmeli ve ücretli) öğretmenlere oranla, “sosyal ilişkiler” ve “itibara saldırı” konularında daha az yıldırmaya maruz kalmaktadırlar. Bu araştırma sonucu, alanyazındaki araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir. Örneğin, Vartia’nın (1996) araştırmasına göre yıldırmanın nedenlerinden bir tanesi iş güvencesinin olmamasıdır. Memur statüsünde olan öğretmenlerin memur statüsünde olmayan öğretmenlere göre daha az yıldırmaya maruz kalması iş güvencesinin etkisini göstermektedir (Vartia, 1996). Thomas (2017) yaptığı çalışmada geçici kadrosu olan öğretmenlerin daimi kadrosu olanlara kıyasla daha fazla yıldırmaya maruz kaldığını tespit etmiştir. Memur statüsünde olmayan öğretmenlerin daha fazla yıldırma davranışlarına maruz kalmaları iş güvencelerinin zayıf olması nedeniyle yıldırma davranışlarına daha fazla karşı koyamamalarından kaynaklanmış olabilir. Memur statüsünde olan öğretmenlerin daha az yıldırma davranışlarına maruz kalmaları ise kendilerine yöneltilen haklı ya da haksız eleştirilere konumları sebebiyle karşı koyabilmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Kıdeme göre, DKAB öğretmenlerinin “kendini gösterme ve iletişim” boyutunda yıldırmaya maruz kalma düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yıldırmaya maruz kalma düzeyleri, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip

öğretmenlerden görece daha yüksektir. Bu çalışmanın sonucu alanyazındaki diğer araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir. Örneğin, Yıldız (2007)'in araştırmasında yıldırımaya maruz kalanların çoğunlukla 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan (%44,7) çalışanlardan oluştuğu görülmüştür. Yıldırım (2008)'in araştırmasına göre de örgütte yıldırımaya uğrama, öğretmenlerin kıdemine göre farklılık göstermektedir. Aynı araştırmaya göre 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha fazla yıldırımaya maruz kalmaktadırlar. Bu durum, toplumsal kültürün, kendinden yaşça ve kıdemce büyük olana saygı gösterme özelliğinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yıldırma davranışlarına daha fazla maruz kalmasının bir nedeni de iş tecrübesi eksikliği (deneyimsizlik) ve stajyer öğretmenlik döneminde iş güvencesinin diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlere göre daha az olmasından kaynaklanabilir.

Yaş değişkenine göre, DKAB öğretmenlerinin yıldırımaya maruz kalma düzeyleri, “kendini gösterme ve iletişim” boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin yıldırımaya maruz kalma düzeyleri, 31-40, 41-50 ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu çalışmanın sonucu alanyazındaki diğer araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir. Örneğin, Bulut (2007) çalışmasında ortaöğretim kurumlarında 25 yaş ve daha düşük yaşa sahip olan öğretmenlerin daha fazla yıldırımaya maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Leymann (1996) 21-40 yaş arasında olan çalışanların 41 yaş ve üstünde olanlara göre daha fazla yıldırımaya maruz kaldığını bulmuştur. Bunun yanı sıra, Vartia (1996)'nın yaptığı araştırmaya göre yıldırma davranışlarına maruz kalmanın bir nedeni de genç olmaktır. Öğretmenlerin genç yaşlarda yıldırma davranışlarıyla baş edebilme yolları

konusunda yeterince deneyim sahibi olmaması ve meslekte deneyimsiz olmaları onların daha fazla yıldırma davranışlarına maruz kalmalarına neden olmuş olabilir.

Sonuç olarak DKAB öğretmenlerinin okullarda belirli düzeyde yıldırmaya maruz kaldıkları söylenebilir. Eğitim hizmetinin kalitesinin artırılması ve etkin bir şekilde yerine getirilmesi için yıldırma durumlarının ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu bağlamda okul müdürleri ve müdür yardımcıları, iş yaşamının yeni hastalığı olarak kabul edilen bu olgu hakkında bilgilendirilmeli ve eğitilmelidir. Okul müdürleri yaşanan yıldırmanın kaynağı ya da tarafı olmamalı, çözümleyici bir rol üstlenmelidir. Örgütsel anlamda yıldırmaya zemin hazırlayabilecek koşulları değiştirmek için çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaşı, S., Diş, O., & Durnalı, M. (2020). İlkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 564-581.
- Aktop, N. G. (2006). *Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarının duygusal tacize ilişkin görüşleri ve deneyimleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Altuntaş, C. (2010). Mobbing kavramı ve örnekleri üzerine uygulamalı bir çalışma. *Journal of Yasar University*, 18 (5) 2995-3015.
- Aydın, Ö. B. (2009). *Ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin mobbinge maruz kalma düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem.
- Bulut, H.U. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik şiddet düzeyi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Cemaloğlu, N. (2007). The relationship between organizational health and bullying that teachers experience in primary schools in Turkey. *Educational Research Quarterly*, 31(2), 3-29.
- Çelebi, N., & Taşçı Kaya, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma): Nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 43-65.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing ve başa çıkma yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayıncılık.

- Bulut, H.U. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik şiddet düzeyi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Çomak, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretim okullarında yaşadıkları yıldırma durumları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çomak, E., & Tunç, B. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretim okullarında yaşadıkları yıldırma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 197-208.
- Crawford, N. (1997). Bullying at work: A psychoanalytic perspective. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 7 (42), 361-371.
- Davenport, N., Schwartz, R. D. ve Elliott, G. (2003). *Mobbing: İşyerinde duygusal taciz*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- De Wet, C. (2014). Educators' understanding of workplace bullying. *South African Journal of Education*, 31(1), 1-16.
- Dhar R. L (2012). Why do they bully? Bullying behaviour and its implications on the bullied. *Journal of Workplace Behavioural Health*, 27(2):79-99.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower* 20, (1/2), 16-27.
- Einarsen, S., Raknes, B. I, Matthiesen, S. B. M, & Hellescy, O. H. (1996). Bullying at work and its relationships with health complaints: moderating effects of social support and personality. *Nordisk Psykologi*, 48, 116-137.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Ertürk, A. (2005). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul ortamında maruz kaldıkları yıldırma eylemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Escartin, J., Zapf, D., Arreira, C., & Carballeira, A. R. (2011). Workers' perception of workplace bullying: A cross-cultural study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20 (2), 178-205.
- Gökçe, A. T. (2006). *İşyerinde yıldırma: Özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerine yapılan bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hirigoyen, M. F. (2000). *Manevi taciz: Günümüzde sapkın şiddet*. İstanbul: Güncel Yayıncılık.
- Hoel, H., & Beale, D. (2006). Workplace bullying, psychological perspectives and industrial relations: Towards a contextualized and interdisciplinary approach. *British Journal of Industrial Relations*. 44, 239-262.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Namie, G. (2003). Workplace bullying: Escalated incivility. *Ivey Business Journals*. 68 (2), 1-6.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Solmuş, T. (2005). İş yaşamında travmalar: Cinsel taciz ve duygusal zorbalık. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 7(2), 1-14.

- Thomas, T. (2017). *Bullying is not just for the playground: Teacher experiences with administrator mistreatment in the workplace and its impact on instruction*. (Doctoral dissertation), The University of Alabama, Birmingham.
- Tınaz, P. (2006) *İşyerinde psikolojik taciz (mobbing)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Tınaz, P., Bayram, F., & Ergin, H. (2008). *Çalışma psikolojisi ve hukuki boyutlarıyla işyerinde psikolojik taciz (mobbing)*. İstanbul: Beta Basım.
- Tutar, H. (2004). *İşyerlerinde psikolojik şiddet*. Ankara: Platin Yayıncılık.
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying-psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 203-214.
- Vartia, M. (2003). *Workplace bullying- A study on the work environment, wellbeing and health*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Universty Of Helsinki, Helsinki.
- Yıldırım, T. (2008). *İlköğretim okullarında öğretmen-yönetici ilişkilerinde yıldırma ve etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, S. (2007). *İşyerinde istismar davranışlarının psiko-sosyal boyutu ve bir uygulama*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yılmaz, A., Ergun, Ö. D., & Mercan, U. N. (2008). Mobbing ve örgüt iklimi ile ilişkisine yönelik ampirik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 334-357.
- Zapf, D. (1999). Organizational, work, group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20 (2), 70-85.

KUR'AN'A GÖRE BİREYSEL ÖZGÜRLÜKLERİN KAPSAMI¹

Maşallah TURAN²

1. GİRİŞ

Özgürlükleri çeşitli açılardan değerlendirme yoluna gitmek, farklı zaviyelerden gruplandırmak ve değişik sınıflandırmalara tabi tutmak mümkündür. Bunların hepsi de ayrı bir değeri haiz olacaktır (Armağan, 1996). Ancak biz, bu çalışmada dünya ölçeğinde ve günümüz şartları muvacehesinde özellikle eksikliğini hissettiğimiz veya uygulamada yeterince karşılık bulamayan özgürlükleri, Kur'an'daki verileri esas almak kaydıyla ele alıp incelemenin daha isabetli olacağı kanaatini taşımaktayız. Bu bağlamda ilk etapta gözümüze ilişen özgürlükleri düşünce, ifade ve eylem özgürlüğü olarak tespit etmemiz mümkündür. Bunların sınırlarının ne olması gerektiği, nasıl detaylandırılacağı, kapsamının nereden başlayıp nerede son bulması gerektiği hususu, çalışmanın ana hedefini teşkil etmektedir.

2. DÜŞÜNCE ÖZGÜRLÜĞÜ

Düşünce özgürlüğüyle, insanın zihnî ve aklî faaliyetleri kastedilmektedir (Bolay, 1997). İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli niteliği, onun düşünebilme yeteneğidir. Dolayısıyla

¹ Bu çalışma, “Kur'an'a Göre Özgürlükler ve Kader” isimli yüksek lisans tezimizden istifade edilerek yayına hazırlanmıştır.

² Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Tefsir Anabilim Dalı, masallahturan@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5555-6298.

düşünce özgürlüğü, insan haklarının çok önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Bk., Metiner, tsz.).

Özü itibariyle İslam'ın ortaya çıkışı, bir düşünce ve inanç hürriyeti hareketidir. İslam'da istibdat ve zor kullanma ile bir fikri, düşünceyi boğmaya veya bir başka düşünceyi kabul ettirmeye kalkışma hareketi, en başta Kur'an-ı Kerim tarafından açık bir dille reddedilmiştir (Akyüz, 1995). “*Ben sizin üzerinize vekil değilim (sadece tebliğ etmekle görevliyim).*” (Yunus, 11/108); “*Sen hatırlat; çünkü sen sadece bir hatırlatıcısın; yoksa onlar üzerinde bir zorba değilsin.*” (Ğaşiye, 88/21-22).

Allah Resulünün (s.a.v.), insanlığın istifadesine sunduğu en önemli şeylerden biri de serbest düşünmedir. İnsanlığın bütün klasik ve geleneksel engelleri yıkmaya ve her teklifi kendi düzeyinde ele almaya, böylece hakikate ulaşmaya teşvik edilmesi düşünce sahasında bir inkılap olmuştur. İnsanın mücerret hakikati arama yolundaki samimi gayretlerine hiçbir iç ve dış mânia engel olmamalıdır. Kur'an, insanları sık sık her mesele üzerinde serbestçe düşünmeye ve hakikati anlamaya davet etmiştir. “*...Allah, düşünesiniz diye size ayetlerini böyle açıklıyor.*” (Bakara, 2/266; “*...Körle, gören bir olur mu? Düşünmüyor musunuz?*” (En'am, 6/50); “*...İşte biz, düşünen bir toplum için ayetleri böyle geniş geniş açıklıyoruz.*” (Yunus, 10/24); “*Andolsun, biz Kur'an'ı öğüt alınsın diye kolaylaştırdık. Fakat öğüt alıp düşünen var mı?*” (Kamer, 54/17, 22, 32, 40). Kur'an, insanları mutlak hakikati bulmak için serbestçe tefekkür ve tedebbür etmeye davet eden ve hatırlatan böyle pek çok ayetle doludur (Afzalur Rahman, 1996). Kur'an'ın bu ve benzeri pasajlarından anlaşılmaktadır ki İslam özü itibariyle akıl dinidir, akıl sahiplerini muhatap almaktadır, akıl nimetinden yoksun olanları dinî anlamda sorumlu tutmamaktadır.

Serbest düşünceye bu şekilde teşvik edilirken, diğer taraftan düşünce ve akılı iptal eden körü körüne taklit ve hiçbir

eleştiriye tabi tutmadan ataların yolunda gitme alışkanlığı etkileyici bir üslupla yerilmektedir: “Ne zaman onlara; ‘Allah’ın indirdiklerine uyun’ denilse, onlar: ‘hayır, biz, atalarımızı üzerinde bulduğumuz şeylere (geleneklere) uyarız’ derler. Peki, ya atalarının aklı bir şeye ermez ve doğru yolu da bulamamış idiyse?” (Bakara, 2/170). Demek ki töre, gelenek, görenek şeklinde isimlendirilen geçmişe ait uygulamalar, akli bir temele dayanmıyorsa, makul bir çerçeveye oturmuyorsa, insanlığa fayda değil zarar veren bir işlev görmektedir.

Bu noktada şu soruyu sormak, işi daha derinlemesine kavramaya yardımcı olacaktır: Acaba insanların serbest düşünceleri engellenebilir mi? Özgür düşüncelerinin önüne geçilebilir mi? Kafa ve gönüllerine hükmedilebilir mi? Esas itibarıyla insanların vicdanlarına, kafalarına ve gönüllerine de hükmedilebilir, düşünme mekanizmaları karıştırılabilir, onların hür düşünceleri telkinle engellenebilir (Karaman, 1996). Normalde müdahale mekanizmalarının ele bakmaları, kalp ve gönül dünyasına karışmamaları yani insanların eylemlerine göre onları değerlendirmeleri, iç dünyalarına müdahil olmamaları gerektiği halde özellikle günümüz dünyasında azımsanmayacak derecede ihlaller söz konusu olmaktadır. Hâlbuki İslam’a göre Allah, kalbe müdahale yetkisini kimseye vermemiştir. Kişi kalbinde sakladıkları için hesabını kullara değil, Allah’a verecektir.

Bir seferinde, “bir kişiyi ‘lâ ilâhe illellâh’ dediği halde öldüren Üsame’ye, Hz. Peygamber şöyle demiştir: Ey Üsame! O, ‘lâ ilâhe illellâh’ dedikten sonra mı onu öldürdün? Üsame, söz konusu şahsın silah korkusuyla bu kelimeyi telaffuz ettiği söyleyince Allah Resulü der ki: ‘kalbini mi yarıp baktın?’ Yani

kalbinin içindekini bilemeyeceğini, hüsn-i zan etmesi gerektiğini bildirmiştir” (Bk., Ebu Yusuf, 1382).³

Demek ki, kafa ve kalbe müdahale mantığı yersizdir, yanlıştır. Kalbin içindeki niyet, müdahaleden masumdur. Şu ayet-i kerime de anlattığımız konuyu iyice netleştirmektedir: *“Ey iman edenler, Allah yolunda adım atıp savaşa çıktığınız zaman gerekli araştırmayı yapın ve size selam verene/esenlikle yaklaşana (veya teslim olana) (bk., Kenan, tsz.), dünya hayatının geçici malını arzulayarak: ‘sen mü’min değilsin’ demeyin.”* (Nisa, 4/94).

Demek oluyor ki, açık ve kesin bir delile dayanmadıkça gizli şeyler hakkında hüküm vermek yersizdir ve bir kimsenin örneğin, barışçıl yaklaşımının simgesi olan selamını hiçe sayıp da ona aykırı kuruntularla doğrudan doğruya kalbine hükmetmeye kalkışılmamalıdır; dış görünüşüne göre muamele edilmelidir. Bu bağlamda şunu söylemek gerekir ki; dininin herhangi bir gereğini yerine getiren bir müslümana veya inancının gerektirdiği herhangi bir vecibeyi ifa eden bir kimseye “senin niyetin temiz değildir, siyasî ve karanlık maksatlarla bunu yapıyorsun” deyip baskı yapmak, kafa ve kalbinin içine müdahale etmeye kalkışmak son derece yanlış bir harekettir, İslam’ın tasvip etmediği bir davranış tarzıdır. Yine Kur’an’ın ifadesine göre, bu baskıcı hareket tarzı, Firavunlardan kalma bir gelenektir: *“Firavun dedi ki: Ben size izin vermeden önce ona iman ettiniz, öyle mi? Mutlaka bu, halkı buradan sürüp*

³ Ahmed b. Hanbel’in İbn-i Abbas’tan yaptığı bir rivayete göre; Benî Selim kabilesinden bir adam davalarını otlatırken Hz. Peygamberin ashabından bir grup askerle karşılaşır ve onlara selam verir. Onlar derler ki: “Bu adam bizden korunmak için selam verdi, samimi ve dürüst değildir.” Sonrasında da adamın üzerine yürürler ve onu öldürürler, hayvanlarını da alıp Peygamberimize getirirler. Bunun üzerine bu ayet iner. Buhari’nin rivayetine göre, İbn-i Abbas şöyle demiştir: “Adamın biri kendisine ait bir malla birlikteydi. Müslümanlar ona rast geldiler. Adam “Allah’ın selamı üzerinize olsun” diye selam verdiği halde müslümanlar onu öldürdüler ve malını alıp götürdüler. Bunun üzerine bu ayet indi. (Bu iki rivayet ve daha geniş bilgi için bk., Buhari, Diyat, 2; Müslim, İman, 158; Ebu Davud, Cihad, 104; İbn Kesir, 1999/1419).

çıkarmak amacıyla şehirde planladığınız bir tuzaktır. Öyleyse ben size gösteririm.” (A’raf, 7/123).

Düşünce özgürlüğünün önemli iki boyutu vardır. Biri “neyi düşünmek”, diğeri de “nasıl düşünmek” gerektiği olgusudur. “Neyi düşünebiliriz” konusu, Kur’an’da en geniş çerçeveye sahiptir. Zira her şey düşünmeye konu olmuştur ve olmalıdır. Her şey ve her konu üzerinde düşünmek bir haktan öte görevdir de... *“Ey insanlar, eğer dirilişten yana bir kuşku içindeyseniz, gerçek şu ki, biz sizi topraktan yarattık, sonra bir damla sudan, sonra bir alaktan (embriyodan), sonra yaratılış biçimi belli-belirsiz bir çiğnem et parçasından; size kudretimizi açıkça gösterelim diye böyle yapıyoruz... Yeryüzünü kupkuru, ölü gibi görürsün, fakat biz onun üzerine suyu indirdiğimiz zaman titreşir, kabarır ve her güzel çiftten ürünler bitirir.”*(Hacc, 22/5); *“Şüphesiz; göklerin ve yerin yaratılmasında, gece ile gündüzün ard arda gelişinde, insanlara yararlı şeyler ile denizde yüzen gemilerde, Allah’ın yağdırdığı ve kendisiyle yeryüzünü ölümünden sonra dirilttiği suda, her canlıyı orada üretip yaymasında, rüzgârları estirmesinde, gökle yer arasında boyun eğdirilmiş bulutları evirip çevirmesinde düşünen bir topluluk için gerçekten ayetler vardır.”* (Bakara, 2/164). Daha bu iki ayet gibi, Kur’an’ın pek çok ayetleri adeta sınırsız bir düşünce alanını insanın aklına sunmaktadır. Bu durum siyasî, iktisadî, sosyal ve ahlakî konular için de geçerlidir.

Düşünce özgürlüğünün ikinci önemli boyutu olan “nasıl düşünmeli” olgusuna gelince, Kur’an bu hususta, önyargıdan uzak kalmayı, kesin delillerle hareket etmeyi ve dikkatli bakışlarla etrafta olup biten her şeyi irdelemeyi, ibretler çıkarmayı öğütlemektedir. *“Ey iman edenler, eğer bir fasık, size bir haber getirirse, onu etraflıca araştırın. Yoksa bilmeden, bir kavme kötülükte bulunursunuz da, sonra işlediklerinize pişman olursunuz.”*(Hucurat, 49/6); *“O, biri diğeriyle tam bir uyum*

içinde yedi gök yaratmış olandır. Rahman'ın yaratmasında hiçbir çelişki ve uygunsuzluk göremezsin. İşte gözünü çevirip gezdir, herhangi bir çatlaklık, bozukluk ve çarpıklık görüyor musun?" (Mülk, 67/3). Kur'an bu şekilde sosyal, siyasî ve hukukî âlemden fiziksel âlemin en geniş dairelerine kadar her konuda bir ölçüt sunar, düşünmenin nasıl olması gerektiğini kendi eğitim sisteminde netleştirir.

Düşünce özgürlüğünün bu iki boyutu noktasında Batı'yı değerlendiren Muhammed Esed, şöyle demektedir: "Batı uygarlığının kötü yanlarını reddetmek başka, onun faydalı yönlerinden istifade etmek başka şeydir. Eğer bana beynimi nasıl kullanacağımı öğreten batı okullarında eğitim görmemiş olsaydım, hiçbir zaman müslüman olamazdım. Buna samimiyetle inanıyorum. Batı okullarında ve üniversitelerinde neyi düşüneceğiniz değil, nasıl düşüneceğiniz öğretilir. Müslümanlar, Batı'nın bu avantajlarını almaktan çekinmemelidirler, çünkü İslam'ın da emrettiği şeylerdir." (Esed, 1998).

Son olarak, bir hukuk adamının şu sözlerine yer vermek istiyoruz: "Bireyin özgürlüğü, ilkin beynin özgürlüğünü sağlamakla başlar... Devlet okullarında bireye bilimin verileri, ideolojik süzgeçlerden geçirilmeden, yansız, nesnel/objektif olarak sunulur, algılama kapıları açık tutulur. Birey onları, koşullanmamış özgür beyniyle kendisi değerlendirecek, seçimini kendisi yapacaktır... Toplumun, gelişmesi için Sokratesçe sorgulama ve eleştirel akılcılık alışkanlığını kazanmış bireylere gereksinmesi vardır. Okulların işlevleri böyle yurttaşlar yetiştirmektir. Çünkü toplumun yararı için bireyin devlet gibi düşünmeme, kurulu düzeni sorgulama, eleştirme, kınama hatta mahkûm etme özgürlüğü vardır (Laski). Esasen demokrasi, bireysel özgürlükle düzen kavgasına dayanır ve bu; dün, şimdinin, yarının kavgasıdır." (Selçuk, 1999).

3. İFADE ÖZGÜRLÜĞÜ

“İfade Özgürlüğü” terimiyle, hem sözle hem de kalem ve basın yoluyla fikir açıklama kastedilir. Nitekim İnsan Hakları Beyannamesi’nin 11. maddesinde şöyle denmektedir: “Fikirlerin ve akidelerin her türlü kayıttan azade olarak yayınlanması, insanın en mühim haklarından biridir. İmdi her şahıs istediği gibi söylemek, yazmak ve yayınlamak haklarını haizdir. Yalnız kanunun tayin ettiği hallerde, bu hakların kötüye kullanılmasından mes’uldür.” (Gürkan, tsz.).

Millet ve insanlık için fayda ve menfaat, bütün fikir ve kanaatlerin özgür bir münakaşa meydanında, serbestçe ortaya dökülüp çarpışmasında ve elenmesindedir. Bu suretle çarpışan fikirlerden çürükleri düşecek, sağlamları ve kalburüstü kalanları da gün görüp insanlığa hizmet edecektir (Başgil, 1998).

Kur’an-ı Kerim’in şu ayeti, ifade özgürlüğü açısından oldukça anlamlıdır: “*Ki onlar, sözü dinlerler ve en güzeline uyarlar.*” (Zümer, 39/18). “Sözü dinleyip en güzeline uyma” gerçeği, tek sesin hâkim olduğu bir toplumu değil aksine pek çok sesin işitilebildiği, pek çok sözün dinlenebildiği bir toplumu realize eder. Öyleyse Kur’an’ın öngördüğü toplum tek sesli değil, çok seslidir. İdeal manada hidayete ermenin de böyle bir ortamda gerçekleşebileceği vurgulanmış olmaktadır.

Kur’an-ı Kerim’in kendisine inanmayanlara “benzer getirin” şeklinde meydan okuyan ayetleri de, özgür tartışma ortamının hidayet açısından gerekliliğini ve çarpıcı boyutlarını gözler önüne sermektedir. (Ayrıntılı bilgi için bk., Sâbûnî, tsz.). “*Eğer kulumuza indirdiğimiz Kur’an’dan şüpheleniyorsanız, bu durumda siz de bunun benzeri bir sure getirin. Ve eğer doğru sözlüyseniz, Allah’tan başka güvendiğiniz tüm yardımcılarınızı da çağırın.*” (Bakara, 2/23). Görülüyor ki Kur’an, kendisine inanmayanlara meydan okuyor, onlara benzer getirme fırsatı tanıyor, böyle en muhalif bir sesi bile tahakküm ve istibdatla

bastırma yoluna gitmiyor. Zaten Kur'an'ın tahakküme ihtiyacı da yoktur. Çünkü hakikat, zaferinden emin bir insan gibi metin ve mütevazidir (Başgil, 1998). Baskı, kendisine güvenmeyen ve fikrî mağlubiyetten korkan kimselerin başvurduğu bir yoldur.

“İyiliği tavsiye et, kötülükten sakındır” mealindeki ayetlerle, fikir açıklamanın bir hürriyet olmanın ötesinde bir vazife olarak kabul edilmesi, İslam Hukuku'nun bu hürriyete verdiği ehemmiyetin bir delilidir. *“Sizden hayra çağıran, iyiliği emreden ve kötülükten sakındıran bir topluluk bulunsun.”* (Al-i İmran, 3/104).

“Kadın-erkek her müslümanın vazifesi, yapabildiği kadar ma'rufu emir ve münkerden nehiydir. Eğer bir toplumda ifade hürriyeti engelleniyorsa, bu görev vatandaşlar tarafından tamamıyla uygulanamaz. İnsanlar ne iyiyi emredebilir, ne de kötülükten sakındırabilirler. Bu yönüyle ifade hürriyeti, İslam esas ve uygulamalarının tabii sonucu ve her vatandaşın mutlak ve ihlal edilemez temel bir hakkıdır” (Afzalur Rahman, 1996; Zeydan 1978).

İfade hürriyeti, şura müessesesinin tesisi ile daha da teşvik edilmiştir. Bu müessesenin asıl gayesi, insanları, açık ve kesin hüküm bulunmayan her meseleye en iyi çözümü bulmak için değişik konularda görüşlerini ifadeye davettir. Hz. Peygamber'den bile önemli meselelerde, ashabına danışması istenmiştir. *“Allah'tan bir rahmet dolayısıyla, onlara yumuşak davrandın. Eğer kaba, katı yürekli olsaydın onlar çevrenden dağılır giderlerdi. Öyleyse onları bağışla, onlar için bağışlanma dile ve işlerinde onlarla müşavere et.”* (Al-i İmran, 3/159). Müslümanlar olaylar hakkında, birbirlerine danışarak karar veren bir ümmettir. *“Onların işleri kendi aralarında danışmak suretiyledir.”* (Şura, 42/38).

“Tarih, saldırgan ve zalim yöneticilere rağmen, Allah'ın kanunu altında hür bir şekilde görüşlerini ortaya koyan pek çok

müslüman şahsiyetin örnek davranışlarıyla doludur. Bu entelektüel düşünce ve ifade hürriyeti, Allah Resulü'nün naklettiği Tevhid akidesiyle, insanları beşeri tahakkümlerin kısı kacından kurtarma hareketi sayesinde başlamıştır” (Afzalur Rahman, 1996). Bu manada hatırlatmak gerekir ki, Mescid-i Nebî, ifade özgürlüğünün çok güzel örneklerine; ilahiyat ile ilgili tartışmalara, dinî-siyasî müzakerelere, antlaşmalara, edebiyat ve şiir yarışmalarına sahne olmuştur (Ayrıntılı bilgi için bk., Akyüz, 1995).

Örneğin; “Temimliler 9/630. yılda, aralarında Utarid b. Hacib, Akra b. Habis ve Ziberkan b. Bedr gibi ileri gelenlerin bulunduğu oldukça kalabalık bir heyet ile Medine’ye geldiler ve ‘Ey Muhammed! Biz seninle fazilet ve üstünlükte yarışmaya, iftiharlaşmaya geldik’ dediler. Hz. Peygamber, onların mufahare (iftiharlaşma) tekliflerine karşı çıkmamış ve hatipleri Utarid’e hitabesini sunması için izin vermiştir. Utarid, kavminin fazilet ve meziyetlerini sayıp dökerek hitabesini bitirince, Hz. Peygamber buna cevap vermek üzere Sabit b. Kays’ı görevlendirmiştir. Sabit, diğer birçok şey arasında Allah’ın kendilerine krallar yerine çok daha iyi şeyler nasip ettiğini, bunların bir resul, bir mukaddes kitap, dünya ve ahiret için geçerli iyilikleri havi olan bir din olduğunu belirtmiştir. Hatiplerden sonra, şairler yarışmaya başladılar. Temimliler’in şairi Ziberkan şiirini okuduktan sonra, Hz. Peygamberin şairi Hassan b. Sabit buna cevap vermiştir. Böylece Mescid-i Nebevi, edebî ve kültürel faaliyetlere sahne olmuştur. Nitekim Hassan b. Sabit sözünü bitirdiği zaman Akra b. Habis şöyle demiştir: ‘Babam feda olsun, işte bu adam elbette muvaffak kılınmıştır. Onun hatfî bizim hatibimizden daha hitabetlidir. Onun şairi bizim şairimizden daha şairdir. Akabinde müslüman oldular.’” (Yapılan konuşmalar ve söylenen şiirlerin metinleri ve ayrıntılı bilgi için bk., İbn Hişam, 1994).

“İslam toplumunda, ifade özgürlüğünün sihirli kanatları altında hür ve oldukça itibarlı fertler yetişmişlerdir. Mü'minlerin Emirine korkmadan, çekinmeden, açıkça ve herkesin huzurunda 'Eğer sende bir eğilme görürsek, onu kılıçlarımızla doğrulturuz.' diyen bir fert... Minberde hutbe okuduğu bir sırada Halife'ye itiraz eden; ondan, taraftarlarından ve kabilesinden korkmadan ve gözünü kırpmadan hakkı ilan eden bir kadın!⁴ Bir fert ki, sosyal yardım fonundan vatandaşın hakkını bir müddet geciktiren Muaviye'ye, hutbe okuduğu esnada: 'Bu mallar ne senin, ne babanın ve ne de ananıdır' diye itiraz ediyor, Muaviye ise sinirlenmesine rağmen hiçbir şey demiyor, minberden inerek öfkesini dindirmek için boy abdesti almak üzere doğruca evine gidiyor ve sonra geri gelerek: 'Ebu Müslim (olayın kahramanı) doğru söylemiştir. Bu mallar gerçekten ne benim babamın ve ne de anamın alın teri değildir. Gelin, onları alın' diyor.” (Karadavî, 1997).

Hak olsun batıl olsun, bir mesajın haklılığı diğer bütün alternatif mesajların ortaya konulup savunulduğu özgür bir ortamda açıkça ortaya çıkar, anlaşılır. Kur'an-ı Kerim, evrensel bir ilke olarak “*Dinde zorlama yoktur*” (Bakara, 2/256) derken, hemen ardından hak ve batılın açıkça ortaya çıktığını ve sorunun

⁴ Hz. Ömer ile bir kadın arasında cereyan eden söz konusu hadise, devlet idarecilerini tenkit hakkı dolayısıyla ortaya çıkan fikir açıklama hürriyetinin genişliğini en iyi şekilde açıklayan bir olaydır. Hz. Ömer, bir defasında hutbe irad ederken, mehirlerin artırılması aleyhinde bulunmuş ve sınırlandırılmasını istemiştir. Caminin en gerilerinde bulunan bir kadın ona cevap vererek, hareketinin Kur'an hükümlerine aykırı olduğunu söylemiş ve ona Nisa Suresi'nin şu ayetini okumuştur: “*Bir eşi bırakıp yerine bir başka eşi almak isterseniz, onlardan birine (öncekine), yüklerle (mal ve para) vermiş olsanız bile ondan hiçbir şey almayın. Ona iftira ederek ve apaçık bir günaha girerek verdiğiniz alacak mısınız?*” (Nisa, 4/20) Bunun üzerine Hz. Ömer şöyle demiştir: “Kadın isabetli konuştu, Ömer ise hata etti.” Bu olayda dikkatimizi çeken bir önemli husus da şudur: ‘Kadının sesi avrettir’ diyerek konuşma özgürlüğünü ilahî müsamahaya rağmen kısıtlayanlar hata etmektedirler. Önemli olan kadın ve erkeklerin bakışlarına sahip olmaları ve fitrî bir konuşma tarzı ile konuşmalarıdır. Caminin en gerilerinde bulunan bir kadının sesini işittirecek derecede itirazda bulunmasının başka bir izah tarzı olmasa gerektir (Bk., Hamidullah, 1998; Karadavî, 1997; s.88-89; Armağan, 1996).

serbest bir seçim ve tercih sorunu olduğunu ekliyor. Nitekim hakkın temsil edildiği “en güzel söz”ün yani söylemin seçilebilmesi için diğer bütün söz ve söylemlerin kendilerini ifade edebilecekleri özgür bir ortama atıf yaptığını daha önce de belirtmiştik: “Onlar sözü dinlerler ve en güzeline uyarlar.” (Zümer, 39/18). Ayet açıkça gösteriyor ki, son ilahî tebliğ olan İslam, eğer haklı mesajının kitlelerin bilincinde kök salmasını istiyorsa, diğer İslam dışı bütün öğreti ve görüşlerin kendilerini özgürce savunabilecekleri ve arada sağlıklı bir mukayesenin yapılabileceği bir ortamın oluşmasını temel bir ilke olarak kabul eder. Bağnazlık, fanatizm, şiddet ve baskı yöntemlerinin geçerli olduğu ortamlarda, insanlar İslamiyet’i seçmişlerse bile, bu seçim bilinçten ve özgür tercihten yoksun bir seçim olacağından nihaî anlamda sağlıklı değildir (Bulaç, 1993). Öyleyse, özgür tartışma ortamı ve özgür tercih, vazgeçilemez bir değerdir.⁵

“Düşünce ve ifade hürriyeti, hem büyük mütefekkirler yetiştirmek için, hem de normal insanların fikren ulaşmak kabiliyetinde oldukları çapa varabilmelerini mümkün kılmak için yine o kadar, hatta daha da lazımdır. Umumi bir fikir esareti havası içinde münferit büyük mütefekkirler çıkmıştır ve yine de çıkabilir. Lakin bu hava içinde işlek kafalı bir halk hiçbir zaman mevcut olmamıştır, ne de olacağı vardır” (Mill, 1997).

“Dört önemli gerekçe, ifade özgürlüğünün insanlığın fikri saadeti için ne kadar elzem olduğunu ortaya koyar: *Birincisi*; susmaya mecbur edilen fikir, bizim kesin olarak bilebileceğimiz şeylere rağmen doğru olabilir. Bu ihtimali düşünmemek yanılmazlık taslamaktır. *İkincisi*; susturulan fikir yanlış dahi olsa, onda bir kısım hakikat bulunması mümkündür. Nitekim pek çok defa da bulunur ve mademki herhangi bir

⁵ Eğer özgürlüğü ezme, düşünce ve konuşmayı sıkıdüzen altına alma girişiminde bulunulursa, bundan büyük bir zarar doğar... Şayet konuşma özgürlüğü bastırılırsa, sonuç ortamın aptallara, yaltakçılara, içtenliksiz ve duyuncusuzlara kalmasıdır. Dahası özgürlük, doğal ve toplumsal bilimlerde ilerleme için saltık olarak zorunludur (Copleston, tsz.).

mevzuda umumi olan veya üstün gelen fikir nadiren hakikatin tamamı olur, o halde hakikatin geriye kalan kısmının tamamlanması ihtimali, ancak muhasım (karşı) fikirlerin çarpışmasıdır. *Üçüncüsü*; müsellemler sayılan fikir yalnız doğru değil, aynı zamanda gerçeğin bütünü bile olsa, ona kuvvetle ve ciddi olarak itiraz edilmesine katlanılmadıkça ve bilfiil itiraz olunmadıkça, o fikre, onu müsellemler diye anlayanların çoğunca, makul sebepleri pek az anlaşılabilir, bir peşin hüküm tarzında inanılır. *Dördüncüsü*; asıl doktrinin kendi manası da kaybolmak, zayıflamak ve insan karakteri ile hareket tarzı üzerindeki hayati tesirinden mahrum olmak tehlikesine düşer.” (Mill, 1997).

“Münakaşa olmayınca yalnızca fikrin mesnetleri değil, aynı zamanda pek çok kere, fikrin bizzat manası dahi unutulur. Onu ifade eden kelimeler artık o fikirleri vermez olurlar yahut başlangıçta ifadesinde kullanıldıkları fikirlerin yalnız küçük bir kısmını verirler. Berrak bir anlayış ve canlı bir inanma yerine, sadece papağan gibi ezberlenmiş birkaç söz kalır yahut mananın -o da kalırsa- yalnız dış kabuğu ve süprüntüsü kalır, güzel özü kaybolur.” (Mill, 1997).

4. EYLEM ÖZGÜRLÜĞÜ

Özgürlüğün belki de en hassas boyutu olan eylem özgürlüğü, değişik açılardan ele alınabilecek bir özellik taşır. “Eylem, kısaca insanın kendi isteği ve iradesiyle gerçekleştirdiği davranışlarını ifade eder. İradî bir kararın, bir tasavvur veya tasarımın gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir.” (Bölge, 1997).

Öncelikle şunu ifade etmek gerekir ki; insan, düşündüklerini, inandıklarını ve ifade ettiklerini eyleme

dönüştürebildiği zaman ‘mutlu olma’ amacına ulaşır.⁶ Hatta denebilir ki düşünce ve ifade özgürlüğünün nihaî amacı eylem özgürlüğüdür. Kur’an-ı Kerim’in şu ayetlerinde fiil ve eyleme yapılan vurgu, dikkate şayandır: “Ey iman edenler, yapmayacağınız şeyi neden söylersiniz?” (Saff, 61/2); “Yapmakta oldukları şeyler dolayısıyla her biri için dereceler vardır.” (En’am, 6/132); “İman eden ve salih amellerde bulunanlar ise artık onlar için yaptıklarına karşılık olmak üzere, bir ağırlanma konağı olarak barınma cennetleri vardır.” (Secde, 32/19).

“Ferdin beğendiği herhangi dinî bir akideyi serbestçe benimsemeye hakkı olduğu gibi, beğenip-benimsediği dince kabul edilmiş usul ve adap üzere, serbestçe ibadet ve dua etmeye de öylece hakkı vardır. Çünkü ferdin buna ihtiyacı vardır. İman gibi ibadet, dua ve münacat da insan ruhunun derin bir temayülü ve insan yaratılışının bir ihtiyacıdır.” (Başgil, 1998).

Benimsenen herhangi bir dinin gereklerini yaşama, usulleri üzere ibadette bulunma hakkını şu ayetlerde açıkça görmekteyiz: “Onlar, yalnızca; ‘Rabbimiz Allah’tır’ demelerinden dolayı, haksız yere yurtlarından sürgün edilip çıkarıldılar. Eğer Allah’ın, insanların kimini kimiyle engellemesi olmasaydı manastırlar, kiliseler, havralar ve içinde Allah’ın isminin çokça anıldığı mescitler, muhakkak surette yıkılır giderdi. Allah kendi (dini)ne yardım edenlere, kesin olarak yardım eder. Şüphesiz Allah güçlüdür, üstündür.” (Hacc, 22/40). Ayette, inançların tatbikata geçiriliş merkezleri ve dinlerin yaşanma sembolleri olan ibadet yerlerinin korunmasının gerekliliğine, söz konusu ibadet yerlerini ve bu ibadet yerlerinin temsil ettiği değer yargılarını hiçe sayıp yıkmamanın savaş

⁶ “Yalnız inanmaya ve duygulara dayanan bir imanın bâki kalması mümkün değildir. İtikadın doğruluğuna delil olabilecek kimi görevlerin, fiilî bir şekilde sürekliliği de gereklidir. Çünkü sahih bir iman, kalbe yerleşen ve amelle doğrulanan imandır (Zuhayli, 1991-1992).

gerekçesi olduğuna dair etkili bir değini vardır. Yine bu ayetten, gerçekte savunma güçlerinin teşkilini gerektirebilecek en önemli amilin, din özgürlüğünün savunulması olduğu da anlaşılabilmektedir (Esed, 1999).

Dikkat edilecek olursa, Hacc Suresi'nin yukarıda mealini verdiğimiz ayetinde; özellikle mescitler 'Allah'ın adının çokça anıldığı yerler' olarak nitelendirilmiştir ki, bunda iki nükte vardır. Birincisi; İslam'ın emrettiği ibadetlerden temel gayenin bir başka tanrının veya tanrılaştırılan nesnenin değil sadece Allah'ın adının çokça anılması olduğunu vurgulamaktır. İkincisi; diğer mabetlerin genel anlamda var olmalarının asıl sebebi olan Allah'ın anıldığı yer olmaktan çıkıp başka maksatlar için kullanıldığına işaretir. Bu yozlaşma ve bozulmaya rağmen tüm mabetlerin yıkılmaktan kurtulmaları ve korunmaları İslam'ın temel bir hedefidir (Yazır, tsz.).

Kur'an-ı Kerim'in şu ayetleri de, kendisine inanmayan muhaliflere, din hürriyeti bağlamında tanınan eylem özgürlüğünü dile getirmektedir: *"Eğer seni yalanlarsa, onlara de ki; benim yaptıklarım bana, sizin yaptıklarınız sizedir."* (Yunus, 10/41); *"Şu halde sen, kendilerine vadedilen azap günlerine kavuşuncaya kadar onları bırak; dalıp oynasınlar, oyalansınlar."* (Mearic, 70/42).

İslam, acaba müslümanlara eylem özgürlüğü hakkını veriyor mu? Bilindiği üzere, Peygamber Efendimiz (s.a.v.) vefat edip dar-ı bekâya intikal ettiği andan itibaren siyasî muhalefet başlamıştır ki, bu düşünce hürriyetinin belki de en önemli bir boyutu olan siyasî düşünce hürriyetidir. Müslümanlar, Peygamberimizden sonra yönetimi kimin ele alacağı konusunu tartışmışlar. Ortaya çıkan siyasi muhalefette, itirazların hiçbir, baskı yoluyla susturulmamıştır. Sorun münakaşa edilmiş, neticede Hz. Ebu Bekir'in devlet başkanlığında birleşilmiştir. Hz. Ali ise Peygamberimizin defni ile uğraştığı için, bu hadise

onun bilgisi dışında cereyan etmiştir. Bu sebeple Hz. Ali bey’at etmemiştir. Hz. Fatma da, babasının vefatının üzüntüsüyle neden böyle acele edildi gibisinden sitem etmiştir. Hz. Ali belki biraz da onun hatırını gözetmek için altı ay bey’at etmemiştir.⁷ Ancak Hz. Ali ile eşinin bey’at etmemesi, sorun teşkil etmemiştir. Bu siyasî muhalefet, zor kullanmak suretiyle bastırılmamıştır. Bey’at etmeme derecesine varan bu olaylar, eylem özgürlüğünün çerçevesini çizmek açısından oldukça önemlidir. Zira bey’at etmeme derecesine varabilen geniş çerçeveli bir eylem özgürlüğü göze çarpmaktadır (Karaman, 1996).⁸

Maide Suresi’nde, meşru bir yönetime karşı silahlı ayaklanmada bulunanlara, ayaklanmayı sürdürürlerken ele geçirildiklerinde veya yenilgiye uğratıldıklarında onlara verilecek cezalar sıralanmıştır ki bu, tamamen meşrû müdafaa esasına dayalı makûl bir cezadır. *“Allah’a ve Resulü’ne karşı savaş açanların ve yeryüzünde bozgunculuğa çalışanların cezası ancak öldürülmeleri veya asılmaları ya da elleriyle ayaklarının çaprazlama kesilmesi yahut bulundukları yerden sürülmeleridir.”* (Maide, 5/33). Ancak aynı surenin bir sonraki ayeti, silahlı ayaklanma dışındaki her türlü muhalefeti serbest bırakır ve hatta yasal kılar. Öyle ki, meşrû bir yönetime karşı

⁷ “Hz. Ali, Hz. Ebu Bekir’e şöyle demiştir: ‘Ben sana, hiç karşı değilim; benim alındığım tek husus, bana danışılmaksızın bazı şeylerin kararlaştırılmasıdır.’ Hz. Ali gibi birkaç kişi biatlarını geciktirdiler; en azından birisi (Sa’d b. Ubade), biatta bulunmayı reddetti ve ömrü boyunca biat etmedi. Hz. Ebu Bekir bunları kendi seçenekleri ile başbaşa bıraktı ve buna hiç kızmadı, ne onları rahatsız etti, ne de cezalandırdı. Biat etmeyenler de kamu düzenini bozmadı, aksine devletle birlikte hareket ettiler ve düzenlenen seferlere de katıldılar.” (Hamidullah, 1998).

⁸ Tevbe 9/28. ayetin zahirinde, müşriklerin necis oldukları bildirilerek artık o yıldan (H. 9. yıldan) sonra, bir daha Mescid-i Harama yaklaşmamaları istenmektedir. İmam Maturidi, müşriklerin putperestlik âdeti üzerine hac yapma ve ibadet gayesi taşımadıkları takdirde, Harem bölgesine girebileceklerini ifade etmektedir. Şayet insanlar hac gayesi dışında, edepsiz bir vaziyette olmaksızın Mekke’ye ve Mescid’e geldiklerinde bundan men edilirlse onların İslam’ı ve hakkı duyamayacaklarını, hidayeti bulamayacaklarını vurgulamaktadır. Bu görüş, incelemekte olduğumuz “eylem özgürlüğü” açısından oldukça dikkat çekicidir (Ayrıntılı bilgi için bk., Özdeş 1998).

silahla ayaklananlar, eğer ayaklanmanın bir safhasında herhangi bir nedenle bu eylemlerinden vazgeçecek olurlarsa, sırf muhalefet ettikleri veya ayaklandıkları için onlara hiçbir ceza uygulanmaz. “*Ancak, sizin onları ele geçirmenizden önce tövbe edenler (cezalandırılmaktan) hariştir. Bilin ki, şüphesiz Allah bağışlayandır, esirgeyendir.*” (Maide, 5/34). Fakat ayaklanma sırasında şahıslara can ve mal yönünden herhangi bir zarar vermişlerse, sadece bu suçlarla sorumlu tutulurlar (Bulaç, 1993; Akşit, 1976).

Silahlı ayaklanma dışındaki her türlü muhalefetin serbest bırakılması hatta yasal kılınması ve bunun da ötesinde silahla ayaklananların ele geçirilmeden önce tövbe edip teslim olmaları halinde, şahsî haklar dışındaki amme cezalarının düşmesi, İslam’ın eylem özgürlüğüne tanıdığı geniş sahayı çarpıcı boyutlarıyla gözler önüne sermektedir.

Hız. Osman zamanında ilk defa örgütlü siyasî muhalefet başlamıştır. Hız. Ali zamanında bu daha da genişlemiştir. Nitekim Haricîler, örgütlü bir siyasî muhalefet olarak ortaya çıkmışlardır. Bunlar aynı zamanda terör estiren insanlardır (Karaman, 1996). Hız. Ali, hilafetini tanımayan bu insanlarla karşılaştığı zaman, onlara şöyle demiştir: “Siz eğer kılıca sarılmayıp kendi görüşünüzü başkalarına kılıçla ve zorla kabul ettirmezseniz, sizin için tamamen serbestlik vardır. Adil devlet başkanının bu sözleri, modern hukuk manasındaki ‘silahsız ve saldırısız toplanma ve gösteri yürüyüşü hakkı’nın o zaman ki tanımı olarak kabul edilebilir.” (Armağan, 1996).

Dinî nassların yorumlanması meselesinde, Raşit halifeler devrinin sonundan itibaren örneğin ‘Kaderiyye’, ‘Cebriyye’, ‘Mutezile’ diye itikad zümreleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Bunlar Allah’ın sıfatları, insanın kaderi, cüz’i irade, insanın hürriyeti konularında farklı düşüncelere sahip olmuşlar, bu

görüşlerini öğretebilmişlerdir.⁹ Başkalarının hak ve hürriyetlerini çiğnemedikleri müddetçe dinî muhalefetlerine dokunulmamıştır. Haricî, Şîî ve Sünnî pek çok mezhep ortaya çıkmıştır (Ayrıntılı bilgi için bk., Zuhaylî, 1991-1992). Tüm bunlar, düşüncelerini söyleyip teşkilatlanabilmişlerdir. Silaha sarılıp zorla kendi inançlarını başka insanlara empoze etmeye kalkışmadıkları müddetçe İslam kendilerine müdahale etmemiştir.

Son olarak dini ihlal konusuna değinelim. Bir müslüman, açıktan dinî vecibeleri ihlal edebilir mi? Allah insanlara inanma ya da inanmama hürriyeti vermiştir. Kişi iradesiyle inanmayı tercih ettikten sonra, beraberinde birtakım mükellefiyetleri de kabullenmiştir. Dolayısıyla İslam'ın yasaklarını açıktan, alenî bir şekilde çiğnememelidir. Ancak, insanların kendilerine mahsus yerlerde gizli olarak işledikleri günaha İslam karışmaz, bu tür fiilleri araştırmaz, gözetmez (Karaman, 1996). Bu durum İslam'da ceza esprisinin insanîliğini ve terbiye metodunda ceza ve baskının değil, hoşgörü, müsamaha, irşâd ve eğitimin birinci planda yer aldığını gösterir.

5. SONUÇ

Modern dünyadaki en büyük yanlışlardan biri özgürlüğü, düzenlilik öğretisi yönünden değil de yalnızca kaçış yönünden değerlendirme eğilimidir. Bu yaygın yanlış anlama, özgürlük aleyhinde bulunmaya da sevk etmiştir. Yanısıra modernizmin

⁹ Ancak üzülererek belirtmek gerekir ki, kendisini Mutezile âlimlerinden biri olarak gören Me'mun, Abbasi devletinin başına geçince, Mutezililer ile sıkı ilişkiler kurdu ve onları kendisine yaklaştırdı. Muhafızlarını ve vezirlerini bunlar arasından seçti. Me'mun, âlimler arasında görüş birliği sağlamak amacıyla, Mutezililer ve fıkıh âlimleri arasında münazaralar tertipliyordu. Bu durum, öleceği yıl olan H. 218 yılına kadar sürdü. Bu tarihten sonra Me'mun, tutum değiştirdi ve ilmi tartışmalar, yerini işkence tehditlerine ve hatta işkencelere bıraktı. İşkenceler Mu'tasım ve Vasık dönemleri boyunca da sürdü (Bk., Ebu Zehra, 1996).

dayattığı uygulamalarda özgürlük, çoğu zaman devlet kurumu için tehlikeli görülmüştür. Militarist yapılar bir tarafa sivil yapılar bile Allah'ı/dini inkâr etme noktasına götürebileceği veya bencilliğe/kayıtsızlığa itebileceği endişesiyle özgürlüğü sakıncalı bulmuşlardır.

Ancak gerçek şu ki, özgürlüğün değeri, dışardan zorlama ve yapay sınırlılıktan sıyrılmış olmamızı içerir. Böylece seçtiğimiz amaçları izlemek için özgür olabiliriz. Kabul ettiğimiz değerleri benimseriz ve bizim için anlamlı olan yükümlülükler altına kendi isteğimizle sadakat ve tutarlılıkla gireriz.

Devletin bekasının itaatle kaim olduğu düşüncesinden hareketle bireylerin baskı altına alınmasına gelince, bilinmelidir ki baskıyla sağlanan itaat, özünde isyan çekirdeği barındıran bir tohumdur. Fırsatını bulunca mutlaka ortaya çıkacaktır. Buna karşılık “gönüllü itaat” dediğimiz özgürlükten onay almış bir itaatin hem dışı, hem de özü birdir, sağlamdır, olduğu gibi görünür, görüldüğü gibidir, aldatmaz, isyan için fırsat kollamaz.

Sosyal gruplar ve kurumlar genellikle disiplin adına özgürlüğü dışlamışlardır. Oysaki araştırma, soruşturma ve fikir alış-verişini engelleyen bir disiplin, bireyleri sıcak diyalogdan mahrum eder, araştırma isteklerini kırar, monoton ve resmi bir atmosfer oluşturur. Buna karşılık bireylerin haysiyetleri kırılmadan, kişilikleri incitilmeden, özgürce seçimlerinin katılımı sağlanmak suretiyle sağlanan bir disiplin çok daha faydalıdır. Demek ki ideal olan, gönül temelinde, fertlerin iradî katılımlarının sağlandığı bir disiplindir.

Bireyleri ibadet ve amel etmeye sevk etmek veya bencillik ve kayıtsızlıktan kurtarmak için zor kullanmaya gelince; bir kere zor ve baskıyla yapılan bir ibadet Allah'ın makbûlü değildir. Kişinin kendi istek ve arzusuyla, gönlünden

gelerek yaptığı ibadetler kabule şayandır, Allah'ın indinde bir kıymeti haizdir.

KAYNAKÇA

- Afzalur, R. (1996). Siret ansiklopedisi. İstanbul: İnkılab Yayınları.
- Akşit, M. C. (1976). İslam Ceza Hukuku ve İnsani Esasları. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Akyüz, V. (1995). Bütün yönleriyle asr-ı saadet'te İslam. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Armağan, S. (1996). İslam hukukunda temel hak ve hürriyetler. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Başgil, A. F. (1998). Din ve laiklik. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Bolay, S. H. (1997). Felsefi doktrinler ve terimler sözlüğü. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Buhari, M. b. İ. (1981). el-Camiu's-sahih. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Bulaç, A. (1993). İslam ve fanatizm. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Copleston, F. (tsz.). Felsefe tarihi Spinoza. Çev. Aziz Y. İstanbul: İdea, IV, b.
- Ebu Davud, S. b. E. (1981). Sünen. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Ebu Yusuf, Y. b. İ. (1382). Kitabu'l-Haraç. Kahire: Selefiyye Matbaası.
- Ebu Zehra, M. (1996). İslam'da Siyasi, İtikadi ve Fıkhi Mezhepler Tarihi. Çev. Sıbğatullah Kaya, S. İstanbul: Şura Yayınları.
- Esed, M. (1998). İslam'da Yönetim Biçimi. Terc. Eryarsoy, M.B. İstanbul: Yöneliş Yayınları.
- Esed, M. (1999). Kur'an Mesajı. Terc. Koytak, C.- Ertürk, A. İstanbul: İşaret Yayınları.

- Gürkan, A. (tsz.). İslam kültürünün garbı medenileştirmesi. Ankara: Nur Yayınları.
- Hamidullah, M. (1998). İslam Anayasa Hukuku. Editör: Akyüz, V. İstanbul: Beyan Yayınları.
- İbn Hişam. (1994). Siret-i İbn Hişam. Terc. Hasan Ege, H. İstanbul: Kahraman Yayınları.
- İbn Kesir, E. F. (1999/1419). Muhtasar-u tefsir-i İbn Kesir. İhtisar ve Tahkik: Muhammed, A. S. Lübnan-Beyrut: Daru'l-Fikr.
- Karadavi, Y. (1997). İslam hukuku. Terc. Yusuf, I.-Ahmet, Y. İstanbul: Ma'rifet Yayınları.
- Karaman, H. (1996). İslam'da insan hakları. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Metiner, M. (tsz.). İdeolojik Devletten Demokratik Devlete. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Mill, J. S. (1997). Hürriyet. Çev. Mehmet, O. D. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Müslim, E. H. b. H. (1955/1374). el-Camiu's-sahih. Tahkik: M. Fuad, A. Mısır.
- Özdeş, T. (1998). Maturidi'nin Fıkhi Yönü ve Metodu Üzerine Bazı Değerlendirmeler. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.
- Sâbûnî, M. A. (tsz.) et-Tibyân fî Ulûmi'l-Kur'an. İstanbul: Dersaadet Kitabevi.
- Selçuk, S. (1999-2000). Adli Yıl Açış Konuşması. Konya: Merhaba Gazetesi'nin (6 Eylül 1999) okuyucularına ücretsiz eki.
- Yazır, E. M. H. (tsz.) Hak Dini Kur'an Dili. İstanbul: Azim Dağıtım.

- Zeydan, A. (1978). İşlam'da Fert ve Devlet Münasebetleri. İşstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Zuhaylî, V. (1991-1992). İşlam Fıkıh Ansiklopedisi. Genel Yayın Yönetmeni: Saraç, M.-Yekta, A. İşstanbul: Risale Basın-Yayın Ltd.

EHVEN'İ-ŞERREYN KAİDESİ ÜZERİNE İNCELEME

Ramazan AKAY¹

1. GİRİŞ

Müslüman toplumunun sosyal ve bireysel anlamda lehinde ve aleyhinde olanı bilmesini konu edinen İslam Hukuku, İslam toplumunun karşı karşıya kaldığı problemlere Kur'an ve Sünnet ekseninde yasalar koyan kapsamlı bir ilim dalıdır. İslam hukuku, toplumların karşı karşıya kaldığı problemleri çözmek amacıyla bir dizi prensip ve kaide üzerine kurulmuştur. Külli kaideler, Fıkıh Usulünde hüküm koymada teknik açıdan kolaylık sağlayan önermelerdir. Bu kaidelerden biri olan “Ehven-i Şerreyn Kaidesi” zorunlu hallerde iki kötülükten hangisinin daha az zararlı olduğunu belirleyip, bu daha az zararlı olanı seçme prensibini ifade eder. Bu kaide, İslam hukukunun esneklik ve pratikliğini gösteren önemli bir prensip olarak kabul edilir. İzzuddin b. Abdüsselam, Şatibi, Karafi gibi İslam hukukunun önde gelen alimleri bu kaideyi eserlerinde detaylı bir şekilde ele almışlardır. Ehven-i Şerreyn Kaidesi, sadece teorik bir kavram olmayıp, günlük hayatta da sıkça uygulanan, insanların zor durumlarda doğru kararlar almasına yardımcı olan bir ilkedir.

Bu çalışmada, Ehven-i Şerreyn Kaidesinin tanımı, dayanakları ve İslam hukukundaki önemi üzerinde durulacak, bu kaideyle ilişkili diğer fıkıh kaideleri incelenecektir. Ayrıca, kaidenin tarihi gelişimi çeşitli örneklerle açıklanarak, İslam hukukunda ne denli merkezi bir rol oynadığı ortaya konacaktır.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Mardin Artuklu Üniversitesi, fakirullah.47@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0642-8158.

Bu bağlamda, Hz. Peygamber'in (s.a.v) hadislerinden ve klasik fıkıh eserlerinden yola çıkarak kaidenin pratikte uygulanabilirliği değerlendirilecektir. Sonuç olarak, Ehven-i Şerreyn Kaidesinin İslam hukukunun esneklik ve insana değer verme anlayışını nasıl yansıttığına dair kapsamlı bir analiz sunulacaktır.

Kapsam açısından ehven'i-şerreyn kaidesi, sadece dini ibadetleri değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve hukuki meseleleri de kapsar. Bu kaide, insanları kaçınılmaz kötülükler karşısında en az zararlı olanı seçmeye teşvik ederek bu yönüyle İslam hukukunun esnek, merhametli ve çözüm odaklı yapısını yansıtır

Modern dünyada, Ehven-i Şerreyn Kaidesinin önemi daha da artmaktadır. Tıp, çevre, ekonomi ve siyaset gibi alanlarda karşılaşılan yeni ve karmaşık sorunlarda bu kaide, İslam hukukçuları için bir yol gösterici olarak hizmet eder. Günümüzde, çevresel felaketler, ekonomik krizler ve toplumsal çatışmalar gibi pek çok zorluk, bu kaidenin rehberliğinde en az zararla çözüme kavuşturulmaya çalışılmaktadır. Bu durum, İslam hukukunun dinamik ve çağdaş meselelerle uyumlu bir yapıda olduğunu gösterir.

2. EHVEN'İ-ŞERREYN'İN TANIMI

Sözlükte Ehven; en kolay anlamına gelir.(Manzûr, 1414, s. 438) Şerreyn kelimesi ise iki kötülük demektir. “Ehven'i-şerreyn İhtiyar olunur” kaidesi; iki kötünden biri tercih edilmek zorunda kalındığında, kötülüğü en az olanının tercih edilmesi gerektiğini ifade eder. Dolayısıyla zarar bakımından en az olanı hangisi ise onu yapmak gerekmektedir. Örneğin; helal bir yiyeceğe ulaşmanın mümkün olmadığı bir yerde kişi, haram yiyeceği yeme ya da ölme arasında bir tercihte bulunmak zorunda kaldığında zarar bakımından en az olanını tercih etmek zorundadır ki bu da ölmek yerine haram olan yiyeceği yemek

olacaktır. Çünkü ölümün vereceği zarar, haram yiyeceğin vereceği zarardan daha büyüktür.² Bu kaide, kısaca “ehven-i şer” veya “ehveni şerreyn” olarak tabir edilmektedir.

İki kötünden hafif olanının tercih edilmesi bazı durumlarda farz olur. Yukarıdaki örnekte belirtildiği gibi ölmek ile haram olan yiyeceği yemek arasında tercih yapma durumunda haram yiyeceği yemek farz olmaktadır. Bazı durumlarda da iki kötünden hafif olanını tercih etmek mubah olmaktadır. Örneğin; bir Müslümana zorla kişiyi küfre götüren sözler söyletildiğinde Müslümanın küfür sözünü söylemesi mübahtır. Bazen de farklı şartlarda hükümler değişebilmektedir. Buna göre bazı durumlarda yapılan bir eylem mubah olduğu gibi bazen de bu eylemi yapmak farz olabilmektedir. Örneğin; birine zina suçunu isnat etmek. Kişinin karısı zina yaptığı kesin ise bu durumda zina suçunu karısına isnat etmesi mubah olmaktadır. Zira karısının yaptığı bu çirkin eylemden dolayı hem kalben zarar görmekte hem de birlikteliklerine ihanet söz konusu olduğu için ona zina suçunu yöneltmesi mubahtır. Ancak hamilelik durumu varsa ve çocuğun kendisine ait olmadığını biliyorsa, bu durumda karısına zina suçunu yöneltmesi vacip olur. Çünkü zina suçunu yönelttiği takdirde çocuğu da nefyetmiş olur. Bu sayede çocuğun mahremiyet sınırlarını aşmak suretiyle kocanın diğer çocuklarının arasına karışmasının, nesebin kocaya ilhak edilmesinin ve miras hususunda da gayri hukukî sonuçlara sebebiyet vermesinin önüne geçmiş olur.³

2.1. Ehven-i Şerreyn ile İlişkili Diğer Kaideler

İslam hukukunda bireyi zarara götüren durumlarda zararı defetmek veya gelebilecek zararların en hafifiyle kurtulmak için

² Ebû Muhammed 'İzzeddîn b. 'Abdusselâm, *Qavâ'id-il-ahkâm fî meşâlihi'l-enâm*, thk. Tâha Abdurra'ûf Sa'id (Kâhire: Mektebetü el-Kulliyâti'l-Ezheriyye, ts.), 1/94.

³ Ebû Muhammed 'İzzeddîn b. 'Abdusselâm, *Qavâ'id-il-ahkâm fî meşâlihi'l-enâm*, thk. Tâha Abdurra'ûf Sa'id (Kâhire: Mektebetü el-Kulliyâti'l-Ezheriyye, ts.), 1/115.

normal şartlarda mubah olmayan ancak istisnâî durumlarla karşı karşıya kalındığında mubah sayılabilen hükümler mevcuttur. Bu hükümler ise zamanla İslam alimleri tarafından birden fazla örneği kapsayacak şekilde kaideler haline getirilmişlerdir. Bu kaideler içerisinde detayca ufak farklılıkları olmalarına rağmen genel anlamda birbirine benzer kaideler vardır. Ehven’i-şerreyn kaidesine benzer bazı kaideler ise şunlardır:

- “*Zarar-ı âmmı def için zarar-ı has ihtiyar olunur*”. Genelin etkileneceği bir zarardan dolayı özelde olabilecek bir zararı tercih etmektir. Örneğin; Cahil olup dini bilgisi tam olmayan bir doktor, işini ciddiyetsiz yapan bir müftî, kiralama sektöründe çalışan birinin hilekâr olması gibi durumlarda, zararı az olanı tercih etmek gerekecektir. O da bu kişilerin işlerini ve sanatlarını icra etmeye müsaade etmektir. Zira bunları işlerinden alıkoymak demek, toplumun yararlandığı önemli bazı işlevlerin aksaklığa uğraması ve toplumun daha büyük bir zararla karşı karşıya kalması demek olacağı için bu noksanlıkları kişisel olup başkasına doğrudan bir zarar vermediği için bunların çalışmasına müsaade edilir. Diğer bir örnek ise; “Yıkılmak üzere olan ve tehlike oluşturan bir binanın yıkımı ve bina sahibinin buna mecbur bırakılması” da genelin etkilenebileceği bir zarardan kaçınıp zararı daha az olan bina yıkımını ve maliyetinin ödenmesini tercih etmektir. Ya da “Ülkede bolca bulunmasından dolayı değeri düşmüş olan bir ürünün, daha iyi bir değere ulaşması amacıyla ihracatını yapmak.”(Ali Haydar efendi, 1991, s. 1/40) Bütün bu örnekler, yapılmasında özel bir zararın görülebileceği bilinmesine rağmen, daha büyük ve toplumsal olan bir zararın önüne geçilmesi için bazı fertlerin görebileceği özeldeki zararları göze almak demektir. Bazen kaidenin tam tersi ile hükmetmek de vuku bulabiliyor. Örneğin; Tarlası yüksek bir mevkide olan biri, alçak mevkide bulunan tarlalarla birlikte ortak bir akarsudan tarlalarını

suluyorlarsa, yüksek mevkide bulunan tarlanın sulanabilmesi için Akarsu'nun önünü kapatmak gerekiyorsa, kapatılmasına müsaade edilecektir. Böyle bir durumda yüksek mevkideki tarla sahibi değirmen yapması için icbar edilemez. Zira değirmen yapmak büyük bir külfet ve maliyet gerektirecektir.(Hayriye Kaliç Taşkan, t.y., s. 138) Bu örneğe bakıldığında mevcut kaideye aykırı gibi görünse de bazı alimlere göre külli kaidelerin de istisnaları olabileceği gerekçesi mevcut iken bazı alimlere göre ise maddeler arasında uyumsuzluk söz konusudur. Buna Ali Haydar Efendi'nin Mecelle'ye yönelttiği eleştirileri örnek vermek mümkündür.(Çetinkaya & Uğur, 2021, s. 1411) Toplumun zarar gördüğü bir duruma karşı bazı fertler zarar görse dahi zararı az olanı, zararı çok olana tercih etmektir(Özen, 2001, s. 284)

- “Zarar-ı eşedd zarar-ı ehaff ile izale olunur”. Şiddetli bir zararın kaçınılmaz olduğu durumlarda mümkün olan en hafif zararlar şiddetli zararı bertaraf etmektir. Bu kaide, bir önceki kaidenin teferruatı sayılmaktadır. Zarar unsuru her zaman farklılık arz etmektedir. Zarar, cinsi, şekli ve etkisi bakımından mutlaka biri diğerinden fazla veya daha şiddetli olacaktır. Böyle bir durumda da olabilecek en az zararlar kurtulmak aklen de kabul edilir bir gerçektir. Eğer iki zarar arasındaki şiddet miktarı kestirilemiyorsa ve her iki zarar da eşit görünüyorsa şu hâlde herhangi birinin işlenmesinde bir beis olmaz. Bu kaideyi destekler mahiyette aşağıdaki Ayeti Kerime zikredilebilir; *يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ قُلْ قِتَالٌ فِيهِ كَبِيرٌ وَصَدٌّ عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَإِخْرَاجُ أَهْلِهِ مِنْهُ أَكْبَرُ عِنْدَ اللَّهِ وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ.....”*“Sana haram ayda savaşmayı soruyorlar. De ki: “O ayda savaş büyük bir günahtır. Allah'ın yolundan alıkoymak, onu inkâr etmek, Mescid-i Haram'ın ziyaretine engel olmak ve halkını oradan çıkarmak, Allah katında daha büyük günahtır. Zulüm ve baskı ise adam

- öldürmekten daha büyüktür.”⁴* Ayeti Kerimede, haram aylarda savaşmanın büyük bir günah olduğunu ancak düşman saldırdığı taktirde savaşmamalarının daha büyük bir zarara sebebiyet vereceğinden Müslümanlara haram aylarda da savaşmalarına müsaade edilmektedir. Bunun diğer bazı örnekleri şöyledir: gasp edilerek elde edilmiş ahşap ile bir ev yapılırsa, ev yıkılmaz. Çünkü evin yıkımı daha büyük zarar doğuracaktır. Zira ahşabın kırılmasına neden olabileceği gibi evin yapımındaki külfeti de hiçe saymaktır. Böyle bir durumda eğer ahşap daha değerli ise ahşabın değeri miktarınca ahşabın sahibine ücreti ödenir. Eğer ev daha değerli ise, şu hâlde evin değeri miktarınca ahşabın sahibine ücreti ödenir.(Ekrem Buğra Ekinci & Ahmet Şimşirgil, 2009, s. 111) *Şerhu'l-kavaidi'l-fikhiyye*'de, müezzinlik yapmak, imamet, Kuran'ı Kerim ve fıkıh eğitimi karşılığında ücret alma da bu kaidenin altında değerlendirilmiştir.(Ahmed b. Muhammed ez Zerka, 1989, s. 201) Buna göre Müezzinlik ve İmamet vazifelerinin icrasında normal şartlarda ücret alınması bir şer veya zarar olarak kabul edilirken, toplumun cahil kalma ihtimali daha büyük bir zararı doğuracağından bu vazifelerin icrası için ücret ödenmesi meşru görülmüştür.
- *“İki fesad teâruz ettikde ehaffi irtikâb ile a'zâminin çaresine bakılır”*. İki kötülük ile karşı karşıya kalındığında en hafif olan kötülüğü işleyerek a'zam (en büyük) olanın çaresine bakılır. Yani büyük olan kötülükten kurtulmaya çalışılır. Bu madde de anlam bakımından önceki madde gibidir. Yalnız lafzen farklılık söz konusudur.(Hayriye Kalıç Taşkan, t.y., s. 140) Bunun örnekleri de şöyledir: ölmüş olan kadının karnındaki ceninin yaşıyor olma ihtimali var ise kadının karnı yarılarak cenin çıkarılır. Normal şartlarda İslam'da ölünün bedenine hürmet icap etse de karnın yarılmaması durumunda ceninin ölmesi ile daha büyük bir zarar söz konusu

⁴ El Bakara 2/217.

olacağı için küçük olan zarar irtikap olunarak büyük olan zarardan kurtulmaya çalışılacaktır.(Ekrem Buğra Ekinci & Ahmet Şimşirgil, 2009, s. 112) Günümüz dünyasında çok fazla yapılan otopsi uygulamasını da bu kaide çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. Diğer bir örnek ise; “batmak üzere olan bir geminin yüklerinin denize atılması” gibi büyük zarardan kurtulmak için küçük olan zarara kail olmak şeklinde de zikredebiliriz. Eğer denizin ortasında alev alan bir geminin içinde bulunan kişi, gemiden atladığı taktirde boğulma, gemide kaldığı taktirde de yanma tehlikesi ile karşı karşıya kalırsa, bu durumda her iki zarar da eşit seviyede olduğundan dilediğini seçebilir. Her iki durumda da yaptığı tercih sonucunda ölürse, intihar etmiş sayılmayacaktır.(Ekrem Buğra Ekinci & Ahmet Şimşirgil, 2009, s. 112)

- “*Zaruretler memnu olan şeyleri mubah kılar*”(Hāllāf, ts., s. 208). Dinen memnu olan şeyler her ne kadar zararlı olsalar dahi zaruret anında memnu olan fiili işlememesi durumunda daha büyük bir zarar ile sonuçlanacağından dolayı memnu olan fiili işlemesi mubah sayılmaktadır.
- “*Meşakkat teysiri celbeder*”(Muhammed Mustafa, 2006, c. 1:451). Bir önceki kaideye anlam bakımından çok yakın olan bu kaide, sıkıntı ve meşakkatle karşılaşıldığında esas olan kolayı seçmektir. Bu durumda kolayı seçmeyi celbeden durum, meşakkatin hasıl olmasıdır.
- “*Hâcet, umumî olsun hususî olsun zaruret menzilesine tenzil olunur.*”(Cuveynî, 1997, c. II:86) Bu kaidede, zaruret olmasa dahi toplumun veya bir ferdin ihtiyaçlarını karşılamak, zaruret mesabesinde değerlendirilir.

2.2. Ehven-i Şerreyn Kaidesinin Dayanağı

Ehven’i-şerreyn kaidesinde teorik olarak bir ihtilaf bulunmamaktadır. Şafii alimlerinden İzz b. Abdüsselam, (Zerkeşî, ts.b, s. 1/348) hanefî alimlerinden İbni Humâm,(İbni Humâm,

1970, s. 2/421) mâlikî alimlerinden İbni Arafe,(Mevvâk, 1994, s. 8/319) hanbelî alimlerinden Merdâvî,(Merdâvî, 2000, s. 8/3851) bağımsız alimlerden olan Şevkânî(Şevkânî, t.y., s. 985) gibi alimler bu kaidenin icmâ ile sabit olduğunu bildirmişlerdir. Ehven’i-şerreyn kaidesinin aklen de kabul edilir bir önerme olduğunu Amr b. Âs’tan rivayet edilen şu sözlerden de anlaşılmaktadır; “Akıllı kişi, iyiyi kötünden ayırt edebilen değildir. Ancak akıllı kişi, iki kötünün en iyisini bilendir”.(Zehebî, 1405, s. 3/73)

Bu kaidenin hem akli hem de nakli delilleri olmasıyla birlikte temelde üç genel delile dayanmaktadır. Birincisi; nas ile sabit olan genel ifadelerdir. Örneğin; “*O halde gücünüz yettiğinde Allah’a saygısızlıktan sakının*”⁵ ayetinde genel bir ifade kullanılarak kişinin gücü yettiği miktarda Allah’a karşı saygılı ve takvalı olması istenmektedir. Dolayısıyla kişi içki içme ya da öldürülme arasında tercih yapmaya zorlandığında zarar bakımından en hafif olanı tercih etmesi gerekecek ki bu da öldürülmek yerine içki içmek olacaktır. Bu durumda ölüm yerine zarar bakımından daha hafif olan içkinin içilmesi takvayı tercih etmek olacaktır. Diğer bir ayette de “... *rabbinizden size indirilen en güzel hükümlere uyun*”(Kur’an Yolu, t.y., s. ez-Zümer 39/55) buyurulmaktadır. Özetle ifade etmek gerekirse; birden fazla maslahatlar bir araya gelirse, küçük maslahatlar göz ardı edilse dahi yarar bakımından en büyük olanı tercih edilmektedir. İkincisi; fıkıh literatüründe yapılan araştırma ve bilgi birikiminden de iki kötünden hafif olanını tercih etmenin birçok kaide ile uyumlu olduğu görülmektedir. Zaruret anında yapılması gerekenler ile ilgili mevcut deliller, mesâlih’i mürsele, seddi zerâi ve fethi zerâi gibi ferî deliller de iki zarardan hafif olanını tercih etmenin meşruiyetini ortaya koymaktadır.(Daha geniş bilgi için bkz. “Kavâidu’l- Usuliyye”, 2017, s. 7/509)Üçüncüsü ise; ilk

⁵ Kur’an Yolu (Erişim 06 Haziran 2024), et-Tegabün 64/16.

paragrafta ifade edildiği üzere bu kaidenin meşruiyeti konusunda yapılan icmâ'dır.

Yukarıda ifade edilen üç genel delil dışında Hz. Aişe'den rivayet edilen bir hadis, özellikle ehven'i-şerreyn kaidesine kaynak teşkil eder. Hadisler, hüküm istinbâtında Kuran'ı Kerim'den sonra en bağlayıcı kaynak olarak kabul edilir. İslam ilim literatüründe külli kaidelerin de dayanağı olmuştur. Araştırmamızın konusu olan hadisi şerif, her ne kadar birçok kaide ile benzer anlam ifade ediyor olsa da bunların içerisinde Mecelle'nin 29. kaidesi olan “*Ehven'i-şerreyn ihtiyar olunur*” kaidesine muhteva bakımından en yakın olandır. Bu kaideye göre kişi, iki kötü şeyden birini seçme durumunda zararı en az olanını tercih edecektir.

Mecelle'nin bu kaidesi, aşağıdaki hadisi şerifin muhtevasının kâideleşmiş bir örneğidir;

قَالَتْ عَائِشَةُ رَضِيَ اللَّهُ تَعَالَى عَنْهَا: مَا خَيْرَ الرَّسُولِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-
بَيْنَ شَيْنَيْنِ إِلَّا اخْتَارَ أَهْوَاهُمَا فَمَنْ أُبْتُلِيَ بِلَيْنَتَيْنِ فَعَلَّيْهِ أَنْ يَخْتَارَ أَهْوَاهُمَا

“Aişe (r.a) buyurdu ki; “Resulullah (s.a.v) iki şey arasında bırakıldığında ancak en hafifini tercih ederdi. Her kim ki iki musibetten birini seçmek zorunda kalırsa en hafifini seçsin”

Hadisi Şerif, Mecelle'nin 29. Maddesindeki “Ehven-i şerreyn ihtiyar olunur”(Efendi, 2017, s. 141) kaidesinin temelini oluşturan, İslam makâsıd ilmi ile de yakından alakalı olan ve hüküm koymada şeri bir delil olarak kabul edilen sedd-i zerâi prensibinin de dayanağı niteliğindedir.

Ayrıca Mecelle'nin 30. Maddesi olan “Def-i mefâsid celb-i menâfiden evlâdır” kaidesi ile de anlamca ve gayece yakındır. Bu kaideye bir örnek ise şu Ayeti Kerime'dir:

وَلَا تَسْبُوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسْبُوا اللَّهَ عَدُوًّا بِغَيْرِ عِلْمٍ. كَذَلِكَ زِينَا لِكُلِّ
أُمَّةٍ عَمَلُهُمْ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ مَرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ

*“Allah’tan başkasına tapanlara kötü söz söylemeyin; sonra onlar da bilmeden, taşkınlık yaparak Allah hakkında kötü sözler söylerler. Böylece biz her ümmete kendi işlerini çekici gösterdik. Sonunda dönüşleri rablerinedir. Artık O, ne yaptıklarını kendilerine bildirecektir.”*⁶ İbni Kesîr bu ayeti tefsir ederken “Allah’u Teâlâ bu ayette Resulünü ve müminleri müşriklerin tanrılarına kötü söz söylemekten nehyetmektedir. Her ne kadar onların tanrılarını eleştirmekte bir maslahat olsa da ancak burada daha büyük bir sorun oluşacaktır ki bu da onların bizim İlahımızı kötüleridir.”(Ebul Fida İsmail b. Ömer b. Kesir el Kureyşi el Basri, 1999, s. 3/314) Ayeti kerime, her yönüyle bu hadis’in muhtevasını yansıtmamaktadır. Çünkü böyle bir durumda durulan noktanın bir tarafı maslahat diğer tarafı ise mefsedettir. Böylesi bir durumda ulema arasında pek bir ihtilaf söz konusu olmamıştır. Yine de her iki tarafta da şer olması durumunda şerri en hafif olanının tercih edilmesi de bazı alimlere göre maslahatı tercih etmek sayılacağından ayet-i kerimenin konumuzla ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin; Düşmanın Müslümanların mallarını gasp etme veya telef etme korkusu olması halinde esirlerin karşılıksız serbest bırakılması da iki kötülükten birini tercih etmek sayılacaktır.(Ebu-l Abbas Şihabuddin Ahmed b. İdris b. Abdurrahaman el Maliki, 1994, s. 11/42)

2.2.1. Hadisin Rivayeti Açısından Değerlendirmesi

Fıkıh kitaplarında pek çok konuda dayanak olarak kullanılmasına rağmen hadis eserlerinde Buhari’de yer alan rivayet, bu lafızlarla gelen en nadir rivayettir. Buhârî’nin rivayeti şöyledir;

وَقَالَتْ عَائِشَةُ - رَضِيَ اللَّهُ تَعَالَى عَنْهَا -: مَا خَيْرَ الرَّسُولِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ -
بَيْنَ شَيْئَيْنِ إِلَّا اخْتَارَ أَهْوَاهُمَا فَمَنْ أُبْتُلِيَ بِبَلِيَّتَيْنِ فَعَلَيْهِ أَنْ يَخْتَارَ أَهْوَاهُمَا

⁶ El Enam 6/108

“Aişe (r.a) buyurdu ki; “Resulullah (s.a.v) iki şey arasında muhayyer bırakıldığında ancak en hafifini tercih ederdi. Her kim ki iki musibetten birini seçmek zorunda kalırsa en hafifini seçsin”.(E.-B. Ebu Abdullah Muhammed b. İsmail b. İbrahim b. Muğire, 1993, s. 3/552) Müslim’de ise “ehvenehuma” yerine “eyserehuma”(Müslim, 1374-75/1955-56, s. 950 Kitabu-l Fedail) şeklinde rivayet edilmiştir.

Buhari’nin diğer bir nüshasındaki ikinci rivayet ise şöyledir; حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ يُوسُفَ: أَخْبَرَنَا مَالِكٌ، عَنْ ابْنِ شِهَابٍ، عَنْ عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ، عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا أَنَّهَا قَالَتْ؛ مَا خَيْرَ رَسُولٍ اللَّهُ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بَيْنَ أَمْرَيْنِ إِلَّا أَخَذَ أَيسَرَهُمَا مَا لَمْ يَكُنْ إِثْمًا، فَإِنْ كَانَ إِثْمًا كَانَ أَبْعَدَ النَّاسِ مِنْهُ، وَمَا انْتَقَمَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِنَفْسِهِ إِلَّا أَنْ تَنْتَهَكَ حَرَمَةَ اللَّهِ، فَيَنْتَقِمَ اللَّهُ بِهَا (B. Ebu Abdullah Muhammed b. İsmail b. İbrahim b. Muğire, 1993, s. 3/1306)

“Abdullah b. Yusuf bize dedi, Malik bize haber verdi, Şihab’tan, o da Urve b. Zübeyr’den, Aişe’nin -Allah ondan razı olsun- şöyle dediğini nakletmiştir; “Resulullah (s.a.v) iki şey arasında muhayyer bırakıldığında günah olmaması kaydıyla ancak en kolayını tercih ederdi. Eğer günah ise, insanların ondan en uzağı o olurdu. Allah’ın haramlarını ihlal korkusu dışında Allah’ın elçisi hiçbir zaman intikam almamıştır. Eğer ihlal korkusu varsa o zaman intikam alırdı.”(Ayrıca bk. Ebu Mansur Ali b. Halef b. Abdulmelik, 2003, s. 8/405; İmam Mâlik, 1382/1962, s. 2/902) Literatürdeki rivayetlerin büyük çoğunluğu benzer lafızlarla yukarıdaki gibidir.⁷ Diğer bazı rivayetlerde ise;

⁷ (Ali b. Ömer b. Ahmed b. Mehdi b. Mesud b. Numan b. Dinar El Bağdadî Ed Darakutni, 1985)

Darakutnî, bu hadisin rivayet zincirinde 21 kişinin olduğunu aktarmaktadır. Bunlar; İsrail b. Yunus, Vekî, Hafs b. Giyas, Abdullah b. Nemir, Mufaddal b. Fudale, Sufyan b. Uyeyne, Kasım b. Ma’n, Ebu Muaviye Ed Darir, Cafer b. Avn, Yahya El Kattan, Hişam, Urve, Abdullah b. Mubarek, Leys b. Sad, İbni Cerir, İbni Yunus, Sadan b. Yahya el Lehmi, Malik b. Saîr, İbni Ebi Zenad, Muhadir ve Ebu Usame.

إِلَّا اخْتَارَ أَيْسَرَهُمَا، وَكَانَ إِذَا كَانَ حَدِيثَ عَهْدٍ بِجَبْرِيلَ عَلَيْهِ السَّلَامُ يُدَارِسُهُ ...
كَانَ أَجْوَدَ بِالْخَيْرِ مِنَ الرِّيحِ الْمُرْسَلَةِ

“... Ancak en kolayını tercih ederdi. Cebrail (a.s) ile mukabele için yeni buluşmuşsa, hayır işleme konusunda esen rüzgârdan daha cömert olurdu.”(El-Medâinî, 2004, s. 10) Mezkûr hadis, ayrıca müstahrec, şemail, müsned, sünen ve fıkıh alanındaki eserlere çokça konu olmuştur.

2.2.2. Hadisin Metni Açısından Değerlendirmesi

İbni Battal, Buhari'nin şerhinde yukarıdaki ikinci rivayete şu şekilde bir açıklamada bulunmuştur; “*Bu muhayyerliğin Allah (c.c) tarafından olmaması muhtemeldir. Çünkü Allah (c.c) Resulünün birisi kötülük olan iki şeyden birini tercih etmesini istemez.*” Bunun yerine mazi mechul olan “خَيْرٌ” fiilinin, mazi malum sigası ile okunma ihtimali olabileceğini söyler ve “خَيْرٌ” şeklinde okuyarak “*Ashabı dünya işlerinde iki şey arasında tercih konusunda istişare ettiklerinde Resûlullah (s.a.v) onlara günah olmaması kaydıyla ancak kolayını tercih ederdi. Ayrıca bu ruhsat ibadetlerde aşırıya kaçmak gibi Dini konularda da olması muhtemeldir. Zira Dinde aşırıya gitmek günahtır ve Resulullah da (s.a.v) hoş görmemiştir,*” buna örnek olarak da “*Bir insanın zor bir ibadeti kendine vacip kıldıktan sonra gücünü aşmasından dolayı zor ibadeti bırakıp kolay olanı yapması*” şeklinde açıklamıştır.

İbni Hacer, İbni Battal'ın bu açıklamalarını aktardıktan sonra İbni Tin'in bu rivayeti “*Muhayyerlikten maksat dünya işlerindedir. Çünkü ahiret ile ilgili konularda yapılması gereken ibadet ne kadar zorlaşırsa sevabı da o kadar artar*” şeklinde açıkladığını aktardıktan sonra İbni Battal'ın açıklamasının evlâ olduğunu söylemektedir.(el Askalânî, 1379, s. 12/86)

Yukarıdaki açıklamalar, metninde "أيسرهما" (en kolayı) kelimesi olan ikinci rivayetteki hadisler için yapılmıştır. Bu Hadisi Şerife yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere

İslam'ın “zorlaştırmayıp kolaylaştıran” prensibine vurgu yaptığını söyleyebiliriz. Ancak aynı açıklama, metninde "أهونهما" (en hafifi) kelimesi ile rivayet edilen birinci rivayetteki Hadislerde geçerli değildir. Zira metninde "أهونهما" ile rivayet edilen birinci Hadiste "فَمَنْ أُتِيَ بِبَلَّتَيْنِ" ile devam eden kısmı, iki Hadis rivayeti arasındaki ortak mana köprüsünü yıkmaktadır. Çünkü ikinci rivayetteki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere tercih, biri günah diğeri ise mubah olan iki şey arasındadır. Birinci rivayette ise, ikisi de günah olan iki şey arasında tercih durumu söz konusudur. Araştırmamıza konu olan birinci rivayetteki Hadisi Şerif, tam da bu noktada araştırılmaya ve detaylıca incelenmeye ihtiyaç duymuştur.

3.EHVEN-İ ŞERREYN KAİDESİNİN PRATİĞİNDE MEYDANA GELEN İHTİLAFLAR

Ehven'i-Şerreyn kaidesinin genel kural olarak kabul noktasında alimler arasında ihtilaf bulunmaması ile birlikte fûru meselelerinde bir takım görüş ayrılıkları olmuştur. Nitekim İz b. Abdüsselam bu kaide için birtakım örnekler sunduktan sonra şöyle bir açıklama yapma gereği duymuştur; “Maslahat ve mefsedet ile alakalı her türlü örnek verilir bu kitapta. Bunlar çoğunlukla icmâ' ile sabit olanlardır. Çok azı ise ihtilaflıdır”.(Ebu Muhammed İzzuddin Abdulaziz b. Abdusselam b. Ebi-l Kasım b. Hasan Es-Selmi Ed-Dimeşki, 1991, s. 1/123) Fûru meselelerindeki ihtilaflarla ilgili yapılan araştırma sonucunda, ihtilafın sebepleri ile ilgili detaylar aşağıdaki başlıklar altında incelenecektir.

- I. İki kötünden kolay olanını seçmeye engel teşkil eden Nas'ın bulunması.
- II. İki kötünden hangi birinin daha büyük olduğu ile ilgili meydana gelen ihtilaflar.

- III. İki kötünden hafif olanı yapıldığı takdirde büyüğünün ne derece azaltıldığı ile ilgili meydana gelen ihtilaflar.
- IV. Mükellefin iki zarardan birini tercih etme zorunluluğunun olması ve üçüncü bir tercihinin olmaması ile ilgili ihtilaflar.
- V. Mükellefi iki zarardan birini yapmaya mecbur kılan nedenin meşruiyeti.

3.1.İki Şerden Kolay Olanını Seçmeye Engel Teşkil Eden Nas'ın Bulunması

İki kötünün en hafifi olanı, ya haram olanı işlemek veya vacip olan bir emri terk etmeye yönelik bir eylemdir. Her ikisi de zorluk ve darlığın olmadığı durumlarda sakınılması gereken şeylerdir. Ancak istisnaî durumlarda hem akıl hem de nakil, kişiyi haram olan fiili işlemeyi veya vacip olanı terk etmeyi gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla istisnaî durum hasıl olduğunda hem akıl hem de nakil kişiyi zararı ve kötülüğü bakımından en hafif olana teşvik etmektedir. Fakat Şarî' in yapılmasını bizzat yasakladığı eylemi, zahiren kötülüğü ve zararı daha az olsa bile istisnaî durumlarda dahi yapmak caiz olmaz. Böyle bir durumda müçtehidin kıyas ile değil Nas ile amel etmesi gerekmektedir. Zira Allah (c.c), kulundan zararlı olanı istemez. Bu durumda zahiren ehven'i-şerreyn olarak görünse dahi hakikatte hayırlı olan, Şarî'in emrini yerine getirmektir. Çünkü maslahat ve mefsetet konusunda Kuran ve Sünnette sabit olan bir hükmün en doğru mercî olduğu konusunda alimler arasında icmâ vardır. Buna göre ehven'i-şerreyn kaidesi yalnızca hakkında bizzat hüküm belirlenmemiş meselelerde geçerli olmaktadır. Örneğin; hastalık gibi istisnaî hallerde vacip olan Oruç tutma, Namazda kıyam ya da tedavi maksadıyla avreti açmak gibi haram olan bir fiili işlemede hastalıktan ötürü ruhsat uygulanabilmektedir. Ancak söz konusu ruhsat içki için geçerli olmamaktadır. Zira içki ile tedavinin yasak olduğuna dair Nas vardır. Vâil el-Hadramî den

gelen bir rivayette şöyle aktarılmaktadır; “Târik b. Suveyd el-cühfî, Peygamber’e (s.a.v) içkiyi sordu O’da (s.a.v) onu menetti. Ya da içkiyi yapmasını hoş görmedi. Târik b. Suveyd “ben içkiyi tedavi için yapıyorum” dedi. (Peygamberimiz), “*o ilaç değil ancak hastalıktır*” buyurdu.⁸ Bundan da anlaşılıyor ki kişinin mevcut hastalığına sabretmesi onun içki ile bulaşacağı hastalıktan daha hayırlıdır.

Alimler arasında Nas’ın tartışmasız bir şekilde katî delil olduğu konusunda ihtilaf bulunmamaktadır. Ancak söz konusu Nas’ın sübutunda şüphe olan veya kendisinden daha güçlü bir Nas’a muhalefet söz konusu olan ya da icmâ, selefin ameli, şerî kaidelere zıt düşme söz konusu olduğunda alimler arasında birtakım meselelerde ihtilaf çıkabilmektedir. Örneğin; yukarıda bahsi geçen içki ile tedavi meselesinde alimlerin ihtilafa düştükleri görülmektedir. Şafii, Hanbeli ve Malikiler, Vâil el-Hadramî’nin rivayetini esas alarak içki ile tedavinin mutlak bir şekilde haram olduğunu söylemişlerdir. Fakat Şafii’ler, haram olan şeyin başka bir hastalığa neden olmaması ve hastalığı daha hızlı iyileştirmesi şartıyla haram ile tedaviye cevaz vermişlerdir.(Buhûtî, ts.; ayrıca bkz. Desûkî, ts., s. 4/303; İbni Âbidîn, 1966; ayrıca bkz. Nefrâvî, 1995, s. 2/441) Hanefiler ise bunu zaruret olarak kabul edip caiz görmüşlerdir. Bunu da kişinin boğazına bir lokma takıldığında içki dışında lokmayı boğazından geçirebilecek bir sıvı bulamadığında ittifak ile caiz olan meseleye benzetmişlerdir.(Daha geniş bilgi için bkz. *Kuveyt Fıkıh Ansiklopedisi*, 1988 Tedavi maddesi, 11/118) Hadisi ise içkinin şifa olmayacağı durumlarda geçerli olduğunu savunurlar.

Günümüz İslam alimleri arasında da haram olan bir şey ile tedavi olma konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bilhassa alkol içerikli maddelerin kullanımı konusunda ihtilaflar

⁸ Ebû'l-Hüseyn Muslim b. el-Haccâc el-Kuşeyrî en-Nisâbüri Muslim, *Şaḥîhu Muslim*, thk. Muḥammed Fuâd ‘Abdubâkî (Beyrut: Dâru İhyâi’t-Turâsi’l-‘Arabî, 1374/1955) Kitabu’l-eşribe, bâbu tahrîmi’t-tedavi bil-hamri, 8/422.

mevcuttur. Caiz olmadığı görüşünü savunanlar haram ile tedavinin yasaklandığını haber veren hadisleri delil olarak göstermektedirler. Mubah görenlerin delili ise, yukarıda izah edildiği üzere zaruretler yasak olan şeyleri mubah kılmaktadır ve iki kötünün en hafifini seçmek gerekmektedir. Çağdaş alimlerden Vehbe ez-Zühaylî, insanın cildinin üzerindeki ve yaralardaki mikropları temizlemek veya ilaçlarda kullanmak amacıyla alkolden yararlanmanın caiz olduğunu söylemiştir.(Zühaylî, ts, s. 7/5264) Diyanet işleri başkanlığının alkollü ilaçların kullanımı konusundaki fetvası ise “helal ilaca ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda, alanında uzman ve güvenilir bir doktorunda tavsiye etmesi şartıyla alkollü ilaçların kullanımında sakınca yoktur” şeklindedir.(“Kullanılması veya yenilmesi haram bir maddenin ya da bunlardan imal edilen ilaçların tedavide kullanılması caiz midir?”, t.y.) Haram yiyecekler arasında çokça ihtilaf konusu olan diğer bir husus ise domuzdan elde edilen ürünlerdir. Görüldüğü üzere alkol vb haram yiyeceklerden istifade etme konusunda iki kötünden hafif olanını seçme adına helal kabul edenler olmuştur. Makalenin konusundan uzaklaşmamak adına daha detaylı malumat için güncel fetva kitaplarına müracaat edilebilir.(Bkz. t.y.-a, s. 11/2478, ayrıca bkz. 2013, s. 2/804)

3.2.İki Şerden Hangi Birinin Daha Büyük Olduğu ile İlgili Meydana Gelen İhtilaflar

İslam alimleri arasında en yoğun ihtilafların bulunduğu meselelerden biri de iki zararın hangisinin daha hafif olduğu ile ilgilidir. Nedeni de iki zarardan her birinin ağırlık-hafiflik ölçüsünün bakış açısına göre veya zaman ve mekâna göre değişkenlik gösterebildiğinden dolayıdır. İz b. Abdüsselam’ın Kavâidu’l-Ahkâm adlı kitabında sorduğu soruyu buna örnek olarak gösterebiliriz; “İhramda olup zor durumda kalan bir kişi av hayvanı, hayvan leşi ve başkasına ait olan bir mal bulursa, bu durumda istediğini yemekte serbest midir? Yoksa bu üç şeyden yalnızca birini yemek zorunda mıdır? Bu konu ile ilgili ihtilaflar

mevcuttur. İhtilafların temelinde de hangi zararın daha hafif olduğu yer almaktadır”.(Ebu Muhammed İzzuddin Abdulaziz b. Abdusselam b. Ebi-l Kasım b. Hasan Es-Selmi Ed-Dimeşki, 1991, s. 1/103)

Alimlerden bazıları maddi zararı esas alıp manevi zararı ikinci planda tutarken bazıları da manevi zararı ön planda tutmaktadır. Zor durumda kalındığında insan etinden yenip yenmeyeceği hususu da bu ihtilafların teşekkül ettiği konulardan biridir. Şafii, maddi zararı ön planda tutarak zor durumda kalındığında insan etini yemeye cevaz vermiştir.(el-Cuveynî, 2007, s. 18/221; ayrıca bkz. Şîrâzî, ts., s. 456) Ebu Hanife ise manevi zararı esas alarak insan bedenine hürmet etmeyi gerekli gördüğü için hiçbir surette insan eti yemeyi caiz görmemiştir.(Mevsîlî, 1937, s. 2/96) Bazı alimler ise iki kötünden hangi birinin farklı açılardan çok daha fazla haram hükmüne tabi olduğuna bakmışlardır. Dolayısıyla hangi kötülük hakkında daha fazla haramlık hükümleri mevcut ise sakınılması gereken kötülükte odur. Bazı alimler de iki kötünden hangi birinin telafi edilebileceği veya zararının sonraki aşamalarda giderilebileceği mümkün ise o kötülüğün seçilmesini tercih etmişlerdir. İmam Malik’e “Kişi ihramdayken açlıktan ölme tehlikesi ile karşı karşıya kaldığı taktirde ölü hayvan etini mi yemesi daha doğru olur yoksa hayvan avlayıp yemesi mi?” diye sorulduğunda İmam Malik; “ölü hayvan etini yiyecek” şeklinde cevap vermiştir. Bunun nedenini de Allah’u Teâlâ zaruret halinde ölü etini yemenin ruhsat olduğunu bize bildirmiştir. Ancak ihramda olan birinin zor durumda kaldığında hayvan avlayabilme ruhsatını bize haber vermemiştir.(Mâlik b. Enes, 1406/1985, s. 3/516) Bu fetvalardan anlaşılıyor ki iki kötünden hangi birinin zararının daha çok olduğu ölçülemiyorsa, hangisinin hakkında yasaklayıcı Nas bulunuyorsa onu terk etmek doğru olur. Örneğin; Kişi Namaz kılmak istediğinde üzerindeki elbiseler temiz değilse ve temiz elbise de bulamıyorsa, Ebu Hanife (r.a) ve Ebu Yusuf’a (r.a) göre

Namazı elbisesiz kılmaktansa necis elbiseler ile kılması daha uygun olur.(Muhammed b. Ahmed b. Ebi Sehl Şemsul Eimme, 1993) Bu kaide, savaş esnasında korku namazı kılmak, seferde namazı kasr etmek ve hasta veya yolcu olanın Ramazan orucunu tutmaması gibi durumlarda da delil olarak kullanılabilir.(“ارتكاب أخف الضررين”, t.y.)

Söz konusu kaidenin muhtevası, aklen de kabul edilebilirdir. Örneğin; İstanbul’un fethinden önce İstanbul’da yaşayan Hristiyanlar, İstanbul’da dindaşları tarafından kurulan ayrılıkçı ve tefrikçi Latin İmparatorluğunun boyunduruğuna girmektense “ehveni şer” olarak Müslümanların yönetimi altına girmeyi tercih etmişlerdi.(Bedri Gencer, 2009, s. 16)

Mevcut kaide, tıp alanında da sıkça kullanılmaktadır. Örneğin; Bir doktor enfeksiyon kapmış iki organdan birini sadece kurtarabiliyorsa ve bunun için diğer organı kesmek zorunda kaldığında, hastanın kurtarılması için organlardan enfeksiyon kapını kesebiliyor. Dolayısıyla zararı büyük olan -hastayı kaybetme- yerine zararı daha hafif olanı –organı kesmek- tercih edilir. Din de bu konuda tıp gibidir.(Telkenaroğlu, 2008, s. 56)

İki kötülükten en hafif olanını tercih edebilme konusunda diğer bir Ayeti Kerime de şöyledir:

"من كفر بالله من بعد إيمانه إلا من أكره وقلبه مطمئن بالإيمان، ولكن من شَرَحَ بالكفر صدراً فعليهم غضب من الله ولهم عذاب عظيم"

“Kim iman ettikten sonra Allah’ı inkâra saparsa -kalbi imanla dolu olduğu halde baskı altında kalanın durumu müstesna olmak üzere- kim kalbini inkâra açarsa işte Allah’ın gazabı bunlaradır; bunlar için çok büyük bir azap vardır.”(Kur’an Yolu, t.y. en-Nahl,16/106) İmamı Şafii, tefsirinde bu ayeti tefsir ederken *“Bir kişi, düşman tarafından esir alınır ve küfre zorlatılırsa hanımı ondan boşanmaz ve hakkında mürtedlik ile ilgili herhangi bir hüküm de verilmez”* Daha sonra da Resûlullah’ın (s.a.v) zamanında da bazı sahabilerin küfre

zorlatıldığını, Hz. Ammar b. Yâsir'in (r.a) Resûlullah'a (s.a.v) durumunu anlattıktan sonra bu ayetin nâzil olduğunu, Resûlullah'ın (s.a.v) ona hanımı ile ilgili herhangi bir emirde bulunmadığını ve mürtedlik ile ilgili bir şey demediğini nakleder.(İmam Şafii Ebu Abdullah Muhammed b. İdris b. Abbas b. Osman, 2006, s. 2/1018)

İmam Gazali ve İzzuddin b. Abdusselam'ın bir örnek verirken yaptıkları açıklama şöyledir: “*Mefâsîdin, bir araya geldiği açıkça bilindiğinde, mefâsîdi bertaraf etmek mümkün ise bertaraf edilir. Tamamını bertaraf etmek mümkün değilse önce en kötü olanı daha sonra yine en kötü olanı bertaraf edilmeye çalışılır.*” Daha sonra şöyle bir örnek verdi: “*Mesela bir kişi, ya bir Müslümanı öldürmesi veya öldürmediği taktirde kendisinin öldürülmesi konusunda tehdit ediliyorsa, bu kişinin kendi ölümüne sabır gösterip kendi ölümünü tercih etmesi gerekecektir. Çünkü onun kendi ölümüne sabretmesi, başka birinin ölümüne sebebiyet vermesinden daha az bir kötülüktür*”(Ebu Muhammed İzzuddin Abdulaziz b. Abdusselam b. Ebi-l Kasım b. Hasan Es-Selmi Ed-Dimeşki, 1991, s. 1/93)

Tarihte, en doğru ve en masum olan bilgilerin bile suiistimal edildiğine şahit olunmuştur. İslam tarihine baktığımızda birçok konuda İslam'ın emirleri kötüye kullanıldığı gibi maalesef “Ehveni Şerreyn” kaidesi de bilhassa güç ve iktidar sahipleri tarafından kötüye kullanılmıştır. İslam alimleri ise engel olamadıkları bu vahim olaylar karşısında “*طهر الله أيدينا فلنطهر ألسنتنا*” “Allah ellerimizi temiz kıldı. Bari biz de dilimizi temiz bırakalım” diyerek engel olamadıkları menfî olaylara karşı böyle teselli sözleri söylemişlerdir.(Bakkal, 2019, s. 109)

Mecellenin diğer bazı maddelerine eleştiriler geldiği gibi bu maddelere de bazı alimler tarafından eleştiriler yöneltilmiştir.⁹

⁹ Ör. bkz. Hoca Emin Efendi zade Ali Haydar, *Dürerü'l-hukkam şerhu Mecelleti'l-ahkam*. (İstanbul : Osmanlı Yayınevi) (Erişim 02 Temmuz 2024), 2/1365-1368.

Bu maddelere yöneltilen eleştirilerin içeriğinde “Allah kulunu günah işlemek zorunda bırakır mı?” sorusu yer almaktadır. Eleştirilerin odağında ise, bilhassa siyasi bir partiye oy verirken “ehveni şer” kaidesini kendileri için bir dayanak olarak kabul eden bazı Müslüman toplulukları olmuştur. Bunları eleştiren karşı taraf ise, *“Allah’u Teâlâ kulunu kötülük işlemek zorunda bırakmaz. Dolayısıyla oy vermek mecburiyetinde değilsiniz”* diyerek iddialarını güçlendirmeye çalışmışlardır. Oy kullanmayı tercih edenler ise, “oy kullanmadığımız taktirde kötünün en kötüsü başa geçer ve daha büyük şerre neden olur. Bu da dini açıdan oy kullanmayı bir zorunluluk haline getirmektedir” şeklinde bir savunmada bulunmuşlardır. Fakat genellikle böyle bir düşüncede olanlar, şer’i sistemle yönetilmeyen bir ülkenin partisine oy vermenin şirk olduğunu, dahası yönetimin herhangi bir kademesinde görev almanın dahi şirke sebep olduğunu savunanlar olmuştur.

Ehveni şer kaidesi çerçevesinde icra edilip karşı tarafta birtakım problemlerin çıkmasına neden olan olaylardan bir tanesi de istila ve zor kullanarak saltanatın başına geçmektir. Bazı alimler bunu ehveni şerreyn kaidesine binaen caiz görmüşlerdir. Diğer tarafta ise buna şiddetle karşı çıkan alimler olmuştur. Osmanlı döneminde zor kullanarak Padişahlık makamını eline alan tek Padişah Yavuz Sultan Selim idi.(Abdullah Demir, 2016, s. 3)

İslam tarihinin belki de en tartışmalı meselelerinden bir tanesi de Osmanlı hanedanlığında uygulanan kardeş katli fetvasıdır. Osmanlı padişahlarının bir kısmının “Ehveni Şerreyn” kuralına istinaden devletin bekası için kendi kardeşlerini öldürmeleri, İslam camiasında birçok alim tarafından tenkit edilmiştir. Osmanlı hanedanına mensup olan herkes, padişahlık iddiasında bulunabiliyordu. Bundan dolayı da birçok defa taht kavgası çıkmış ve çok fazla kan dökülmüştür. Fatih Sultan Mehmet, yayınladığı “Her kimseye evladımдан saltanat müyesser

ola, karındaşların nizâm-ı âlem için katl itmek münasıptır. Ekser ulema dahi tecviz etmişlerdir. Anınla âmil *olalar*” ferman ile devletin bekası için kardeş katlinin caiz olduğunu ve ekseri ulemanın buna cevaz verdiğini bildirmiştir. Bu ferman, 150 sene boyunca uygulanmış ve bu süre içerisinde 22 tane şehzade bizzat isyan suçundan dolayı öldürülmüş, 39 tanesi de ferman gereği öldürülmüşlerdir. Bu uygulamaya fetva verenler arasında dönemin Şeyhülislamı olarak vazifelerde bulunan Hoca Sa’deddin Efendi ve İbn Kemal da vardı.(Abdullah Demir, 2016, s. 4) Bu fermanın, şehzadelerin ölüm haberlerinin gelmesini bekleyip yerinde oturmak yerine isyan edip bir ihtimal canlarını kurtarmayı denemiş olmalarına sebebiyet verebileceği de hakikate uzak değildir. 150 senenin sonunda Sultan 1. Ahmed, bu fermanı kaldırmış ve yerine “ekberiyet usulünü” kanun haline getirmiş, hanedan içerisinde yaşça en büyük olanın padişah olacağını anayasal gelenek haline getirmiştir.

3.3.İki Şerden Hafif Olanı Yapıldığı Taktirde Büyüğünün Ne Derece Azaltıldığı ile İlgili Meydana Gelen İhtilaflar

İki şerden hafif olanı seçildiği taktirde diğer şerrin gerçekleşmesine engel olma durumu her zaman için kesin olmamaktadır. Hafif olanını tercih edilmesi sonucunda diğer şerrin ortadan kalkma ihtimali bazı durumlarda kesin, zannî veya şüpheli olabilmektedir. Hafif olan şerrin işlenmesi her zaman için şerri ve zararı büyük olanı ortadan kaldırmayı garanti edememesi, kaidenin uygulanması noktasında fakihler arasında iki cihetten ihtilaf kapısı açmıştır. Birincisi; zararı daha büyük olanın kati bir şekilde ortadan kalkmasını şart koşanlardır. Gazali’nin de ifade ettiği gibi “Müslüman kalesinin etrafında olan gayri Müslimlere taş atmak helal olmaz. Çünkü ortada bir zaruret yok ve içerisinde bulunduğumuz kalemiz sayesinde ikinci bir savunmadan müstağniyiz. Zira bize saldıracakları hususunda kesin bir bilgi yok. Bu tamamen zannî ve şüpheye dayalıdır”. Ayrıca açıklıktan

ölme tehlikesiyle karşı karşıya kalındığında da insanın kendi etinden bir parça kesmesinin de caiz olmadığını çünkü kurtulmasının kesin olmadığını ifade etmiştir. (Gazzâlî, 1993, s. 176)

Şafii mezhebi alimleri de zararın giderilmesini kesinlik şartına bağlamışlardır. Takıyuddin Subkî bu konuda şu açıklamalarda bulunmuştur; “Kötülüğe vasıta olan şeyler üç kısımdır. Birincisi; kesin bir şekilde harama vasıta olan şeylerdir ki bu hem bizde (Şafii alimleri arasında) hem de Malikîlerde haramdır. İkincisi; kesin bir şekilde harama götürmeyen ancak harama götürenlerle karışmış vasıtalar. Bu durumda ihtiyaten bundan sakınılır ve kesin olarak harama götürmeyen kısmı da harama götürene hamledilir. Üçüncüsü; iki ihtimal ile de sonuçlanabilecek konulardır. İki ihtimalin her biri de diğerine nispetle daha güçlü ve daha zayıf dereceleri olabilmektedir. Eşitlik olmamasından kaynaklı Malikîlerde bu konuda tercih değişebilmektedir. Dahası Malikîlerle mutabık olduğumuz tek cihet birincisidir...”¹⁰

Kurtubî, kişiyi kesin bir şekilde harama götüren vasıtaların bu konu içerisinde değerlendirilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Devamında “Çünkü harama kesin bir şekilde götüren vasıttan tek kurtuluş onu yapmamaktır. Zira o, kesin olarak haramdır”. Vasıtaları üç kısma ayırmıştır; “yasak olan bir şeye genelde sebep olan, yasak olan bir şeye genelde sebep olmayan ve her iki ihtimalle de sonuçlanabilenlerdir. Birincisinde, yapılması gereken şey ondan sakınılmasıdır. İkinci ve üçüncüde alimler ihtilaf etmişlerdir...” şeklinde açıklamıştır. (Zerkeşî, ts.a, s. 8/90)

Ebu Bekir el-Cessâs, susuzluktan ölmek üzere olan birinin susuzluğunu gidermek için içki içmesi meselesinde, Hanefi

¹⁰ Abdulvehhâb b. Takıyuddin Tâceddîn Subkî, *el-Eşbâh ve'n-nezâir* (b.y.: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, ts.), 1/1/120.

alimlerinin bu konuda yalnızca susuzluğunu giderecek kadar içmesine cevaz verdiklerini, Şafii ve Maliki alimleri ise içkinin susuzluğu gideremeyeceğini bunun aksine kişinin daha da susmasına sebep olacağı için içki içmeye cevaz vermediklerini aktarmıştır. Cessâs, buna mukabil içki ile susuzluğun giderilemeyeceğini söyleyenlere anlam veremediğini ve bazı zimmilerin bir yıl boyunca su yerine içki içerek su ihtiyaçlarını karşıladıklarını ifade etmiştir.(bkz. Cessâs, 1994, s. 1/109; ayrıca bkz. el Askalânî, 1379, s. 10/80; ayrıca bkz. el-Cuveynî, 2007, s. 18/221) İki şerden hafif olanını seçme konusuyla alakalı meselelerden bazıları da yavruyu çıkarmak için ölü hayvanın karnının yarılması,(ayrıca bkz. İbn Kudâme el-Mağdisî, 1417, s. 2/411; bkz. ‘Ulayş, 1989, s. 1/531)annenin ölmemesi için anne karnında yavrunun hayatına son verilmesi(bkz. Ahmed b. Muhammed ez Zerka, 1989, s. 2/238) gibi meseleler de ihtilaf edilen konulardan bazılarıdır.

3.4.Mükellefin İki Şerden Birini Tercih Etme

Zorunluluğunun Olması ve Üçüncü Bir Tercihinin Olmaması ile İlgili İhtilaflar

Fakihlerden bazıları, iki şerden birinin tercih edilmesi durumunda, tercih edilenin muhakkak bir şekilde fayda sağlayabilmesi veya gelebilecek bir zararın defedilmesi şartına bağlamışlardır. Dolayısıyla yapılan tercihin mutlak suretle şer ve zarar bakımından daha hafif bir alternatifi olmaması gerekmektedir. Alimlerin şu sözleri de bu görüşlerini yansıtmaktadır; “Onlar (alimler) iki şerden birini tamamen ortadan kaldıramadıklarında, daha büyük olandan da kaçış mümkün olmadığında, daha hafif olanı işlenerek zararı büyük olanı bertaraf edilmeye çalışılır”.(İbni ‘Abdi’l-ber, 1967, s. 20/161) Ayrıca “iki zarardan kaçış mümkün olmadığında iki şerden en hafifi tercih olunur”.(Muhammed b. Ahmed b. Ebi Sehl Şemsul Eimme, 1993, s. 11/142)

Alimler, genel itibarla bu kaidenin geçerliliği konusunda ittifak etmelerine rağmen ortaya çıkan fûru meselelerinde ihtilafa düşmüşlerdir. İki şerden birini yapmayı zorunluluk olarak gören alimlerin aksine bazı alimler, ortada bir zorunluluğun olmadığını ve iki şerden hafif olanını tercih etme yerine mutlaka ortada caiz olan bir yolun olacağını ve ehven'i-şerreyn diye tabir edilen seçeneğin alternatifinin her zaman var olabileceğini söyleyenler olmuştur.

Ehven'i-şerreyn kaidesinin uygulandığı meselelerden bir tanesi de bir maslahat için yalan söylenmesidir. Taberî, alimlerin bu konuda görüş ayrılığına düştüklerini nakletmektedir. Bazı alimlerin Resulullah'ın yalanı yasakladığı hadisindeki yalanın sadece oyun, eğlence ve şahsi menfaat için yapılan yemin olduğunu savunmuşlardır. Dolayısıyla da savaş veya insanların arasını ıslah etmek için edilen yeminlerin caiz olduğunu savunmaktalar. Diğer bazı alimler ise Resulullah'ın yasakladığı yeminin, yeminin her çeşidi olduğu görüşündeler.(İbni Battâl, 2003, s. 8/82)

İslam devletinin güçsüz ve maddi açıdan ekonomik kriz içerisinde olduğu durumlarda, devlet başkanının da adil olması şartıyla ülkenin ekonomik açıdan kalkınmasına ve güvenlik açısından da eksiklerinin tamamlanmasına yetecek kadar ülkenin zenginlerinden belirli miktarda para alınabileceği de ehven'i-şerreyn kaidesi çerçevesinde cevaz verilen meselelerden biri olmuştur. Şatıbî'de bu konuda devletin başında adil, halk tarafından itaat edilen bir başkanın var olduğuna kanaat getirildiği takdirde ülkenin sınırlarını korumak, beytülmalin boşalan hazinesini doldurmak ve askerlerin artan ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla zenginlerden uygun görülen miktarda para veya mal alınabileceğini aktarmaktadır.(Şatıbî, 1992, s. 2/619)

Kaidede ihtilaf edilen diğer bir mesele de karısının nafakasını ödeyemeyecek durumda olan kocanın durumu ile

ilgilidir. Cumhura göre ehven'i-şerreyn'e binaen kadının boşanma talebinde bulunması uygun olur. Fakat Hanefi alimleri bu konuda Cumhur ile aynı görüşte değillerdir. Hanefi mezhebine göre kadının boşanmak yerine boşanmaktan daha az zarar olan kocaya mehrini borç olarak vermesidir. Görüldüğü üzere Cumhur, bir seçeneği ehven'i-şerreyn olarak görürken Hanefi alimleri ise diğer bir seçeneği ehven'i-şerreyn olarak görmekteler.(Kâsânî, 1406/1986, s. 2/330)

Günümüzde gittikçe yaygınlaşan uygulamalardan biri de süt bankacılığıdır. Süt bankacılığı, sütü fazla olan veya bebeğinin ölmesi gibi nedenlerden dolayı kadınların sütlerini ücret karşılığında veya ücretsiz bir şekilde ihtiyacı olan bebeklerin kullanması için anne sütü stoğu yapan süt bankalarına vermesidir. Süt bankalarının İslami açıdan hükmü ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Zira süt bankacılığı denince ilk akla gelen tamamen teberru maksadıyla yapılan hayırlı bir iş gibi görünse de ancak bu uygulamanın ileriki aşamalarda doğuracağı süt kardeşliği ve bunun da sonucunda oluşabilecek evlilik yasağı ve miras hukukunda problemler gibi sakıncaları da olabilmektedir. İslam Fıkıh Kurulu da süt bankacılığı konusunda “mevcut şartlarda erken doğum veya kilosuz olması hasebiyle bebeğin emzirilmesi günümüzde akrabalarından biri ile süt ihtiyacı karşılanmaktadır. Dolayısıyla henüz zaruret derecesinde bir süt bankacılığı ihtiyacı doğmamıştır” şeklinde açıklamada bulunarak süt bankacılığına cevaz vermemiştir.(“Süt Bankaları Hakkında Karar”, t.y., s. 1/174)

3.5.Mükellefi İki Şerden Birini Yapmayı Mecbur Kılan Nedenin Meşruiyeti

Kişiyi iki şerden birini tercih etmeye mecbur bırakan duruma kişinin sebep olması ve olmaması bakımından ikiye ayrılır. Mükellefin sebep olduğu durumlarda günah işlemiş olması ve olmaması bakımından da ikiye ayrılmaktadır. Fakihler,

istisnai durumun vuku bulması sonucunda kişinin tercih edeceği ehven'i-şerreyn'in ne derece meşru olduğu konusunda ihtilafa düşmüşlerdir. Hanefî alimleri meseleye teorik açıdan bakarak kişinin o anki durumunun zaruri olmasıyla yetinmişlerdir. Şafîî alimleri ise kişiyi o hale iten sebebin de meşruiyetini şart koşmaktalar. Selef alimleri arasındaki bu görüş farklılığı, fıkıh alimlerinin de ihtilafa düşmelerine yol açmıştır.

Bu konudaki ihtilaflara dair en bariz örneklerden biri, günah işlemek için sefere çıkan birinin durumu ile ilgilidir. Bu ihtilaf, selef alimlerinin Bakara suresinin 174. Ayetinin farklı tefsir edilmesinden kaynaklanmaktadır. İbni Cerîr, *...فَمَنْ اضْطُرَّ* " Ama biri zorda kalırsa, haksızlığa sapmadıkça, sınırı aşmadıkça kendisine günah yoktur. Biliniz ki Allah bağışlayan ve esirgeyendir" (Kur'an Yolu, t.y. el-Bakara, 2/322) ayetinin tefsiri konusunda alimlerin ihtilafa düştüğünü aktarmaktadır. Bazı alimler, bunun tefsirinde *عَنِيرَ بَاغٍ* kısmını "Kılıcıyla imama karşı çıkmazsa" şeklinde tefsir ederken diğer bazı alimler ise "Zorda kaldığında yediği şeyde abartıya kaçmaksızın" şeklinde tefsir etmişlerdir. (Taberî & Et-Taberî, 2001, ss. 3 & 322)

Fıkıh alimlerinin ihtilaf ettiği konulardan biri de gasp yoluyla elde edilmiş bir kerestenin gemi de kullanıldıktan sonraki durumu ile alakalıdır. (Ulayş, 1989, s. 7/103) Şafîî ve Cumhura göre şayet kerestenin sahibi gemide kullanılan kerestenin yerine kıymetini kabul etmezse gemi bozulup kereste haline getirildikten sonra keresteler eski sahibine iade edilir. Muhammed b. Hasan, Peygamberin (s.a.v) "İslâm'da zarar vermek de zarara zararla karşılık vermek de yoktur" anlamındaki "lâ darara velâ dırâr"(2003, s. 122) hadisini hatırlatarak gasp eden kişinin gemisinin bozulduğu takdirde yaşayacağı o anki zararı ön planda tutmuştur. Şafîî ise bu konuda ehven'i-şerreyn kaidesinin geçersiz olduğunu ve gasp edenin bu duruma meşru olmayan bir nedenle bizzat sebebiyet verdiğinden dolayı ona yardım etmek olacağını

ifade etmiştir. (Konuyla ilgili diğer bazı meseleler için bkz. Kâsânî, 1406/1986, s. 7/149)

Günümüzde ehven'i-şerreyn'e örnek teşkil edebilecek meselelerden biri de gayri Müslimlerin ülkesine yerleşme sonucunda doğan birtakım ruhsatlardır. Örneğin; İslam ülkesi dışında bir ülkeye yerleşebilmenin ne derece zarurettten sayıldığı veya gayri Müslimlerin ülkesinde yaşayan birinin diğer gayri Müslimlere karşı ekonomik açıdan zayıf düşmemesi için faizin bir kısmına cevaz veren alimlerin olması gibi ruhsatlardan bahsedilebilir. Bu konuda daha geniş malumatlar için müstakil eserler mevcuttur.(ör. bkz. Ahmet, 2019)

4. SONUÇ

Ehven'i-şerreyn kaidesinde, İslam alimleri arasında geçerliliği konusunda ihtilaf bulunmamaktadır. Bu kaide, birçok fıkhi meselelerde kurtarıcı bir dayanak olarak kabul edilmiştir. Zira normal şartlarda caiz olmayan bir hükmün istisnai ve zaruri hallerde caiz olarak kabul edilmesine olanak sağlayan, maslahat ve mefsedet gibi konularda hüküm istinbâtında ferî delil olarak kabul edilen önemli bir fıkıh usulü kaidesidir. Ehven'i-şerreyn kaidesi hem akli hem de nakli açıdan Ayet ve hadis gibi güçlü kaynaklara dayandırılmaktadır. Alimler, “Ehveni şerreyn ihtiyar olunur” kuralını Hz. Aişe'den (r.a) rivayet edilen “*Resulullah (s.a.v) iki şey arasında bırakıldığında ancak en hafifini tercih ederdi. Her kim ki iki musibetten birini seçmek zorunda kalırsa en hafifini seçsin*” Hadisi Şerife dayandırmaktalar. Hz. Aişe (r.a) dan rivayet edilen Hadisi Şerif, Fıkıh usulü ilminde külli kaidelerin oluşumunda önemli bir görevi üstlenmektedir. Hadisi Şerifi ve dolayısıyla “Ehven'i-şerreyn” kuralını destekleyen birçok Ayeti Kerime'nin yanı sıra İslam dünyasında da mezkûr hadisin verdiği mesaj doğrultusunda fıkhi, tıbbi ve siyasi mecralarda sağlam bir kaynak görevi görmüştür. Mezkûr rivayet,

İslam'ın kolaylık ilkesine dikkat çekmiş ve iki kötülük arasında tercih etme durumunda kötülüğü en az olanının tercih edilmesini tavsiye etmektedir. Mecelle'nin 26-29 maddelerinde ise bu rivayetin içerdiği mana, kanunname şeklinde sunulmuştur.

“Ehveni şerreyn” özellikle fıkhi meselelerde çokça müracaat edilen bir kural haline gelmiştir. Şafî, Gazâlî, İzzuddin b. Abdusselâm ve daha nice alimler bu kuralı eserlerinde konu edinmişlerdir. Ehven'i-şerreyn kaidesi, tarihte özellikle siyasal meselelerde çözüm aracı olarak kullanılmış, içinden çıkılması zor durumlarda Müslümanlara kolaylıklar sağlamıştır. Kaidenin uygulamaları, İslam hukukunun gerçek dünya sorunlarına nasıl yanıt verdiğini gösterir. Bu, savaş gibi zorunlu durumlarda sivillerin korunmasından, hastalık gibi özel durumlarda dini yükümlülüklerin esnetilmesine kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. İslam hukuku, bu tür durumlarda en az zararı gözeterek bireylerin ve toplumların iyiliğini ön planda tutar. Bu yaklaşım, İslam'ın adalet ve merhamet prensiplerine sıkı sıkıya bağlı kalmasının bir göstergesidir.

Kaidenin geçerliliği konusunda icmâ olmasıyla birlikte, bu kaidenin hangi meselelerde kullanılabileceği hususunda alimler arasında ihtilaf meydana gelmiştir. Bu kaidenin kullanımı konusunda belli bir sınırlama ölçüsü yapılmadığından güç ve şevket sahibi kimseler, “Ehven'i-şerreyn” düşüncesi adı altında ciddi yaralara sebep olmuş ve hemen hemen her dönemde en güncel meseleler arasına girmiştir. İhtilaflar, genelde iki kötünden kolay olanını seçmeye engel teşkil eden Nas'ın bulunması durumunda, iki kötünden hangi birinin daha büyük olduğu, iki kötünden hafif olanı yapıldığı taktirde büyüğünün ne derece azaltıldığı, mükellefin iki zarardan birini tercih etme zorunluluğunun olması ve üçüncü bir tercihinin olmaması ve mükellefi iki zarardan birini yapmaya mecbur kılan nedenin meşruiyeti gibi sebepler ekseninde cereyan etmiştir.

Sonuç olarak, Ehven-i Şerreyn Kaidesi, İslam hukukunun insana değer veren, merhametli ve esnek yapısının önemli bir yansımasıdır. Bu kaidenin derinlemesine anlaşılması ve uygulanması, İslam hukukunun pratik hayata sunduğu çözümleri ve faydaları daha belirgin hale getirmektedir. Gelecekte, İslam hukuku çalışmaları bu tür prensiplerin daha fazla incelenmesi ve uygulanması yönünde ilerledikçe, insan yaşamına sunduğu faydalar ve çözümler daha da önemli bir hale gelecektir. Bu kaide, İslam hukukunun sadece bir yasalar bütünü olmadığını, aynı zamanda ahlaki ve insani bir rehber olduğunu vurgular. İslam hukukunun dinamik yapısı ve hayatın gerçekliklerine uygun çözümler sunma yeteneği, Ehven-i Şerreyn Kaidesi'nin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Abdullah Demir. (2016). Osmanlı Hukukunda Devletin Yapısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, (3), 19.
- Ahmed b. Muhammed ez Zerka. (1989). *Şerhu-l Kavaidu-l Fıkhiyye* (2. bs). Suriye: Daru- Kalem.
- Ahmet, E. (2019). İslam Hukuku Bakımından Gayrimüslim Ülkelere Hicret. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(13), 220-241.
- Ali b. Ömer b. Ahmed b. Mehdi b. Mesud b. Numan b. Dinar El Bağdadî Ed Darakutni, D. (1985). *El İlelu-l Varidetu Fi-l Ehadisi-n Nebeviyyeti* (C. 1-11). Riyad: Daru Tayyibe.
- Ali Haydar efendi, A. H. (1991). *Dürerü-l Ahkam Şerhu Mecelleti-l Ahakm* (C. 1-4). Darul Ceyl.
- Bakkal, A. (2019). *Hak Arayışında Müsbet Hareket*. 35.
- Bedri Gencer. (2009). Hristiyanlaştırmadan Medenileştirmeye Batılı Kozmopolitanizmin Dönüşümü. *Muhafazakâr Düşünce*, (21-22), 33.
- Buhûtî, M. b. Y. b. Şalâhiddîn el-. (ts.). *Keşşâfu'l-Kınâ 'an Metni'l-İknâ ' (C. 6). b.y.: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.*
- Cessâs, M. b. A. E. B. er-Râzî. (1994). *Ahkamu'l-Kur'an* (1. bs, C. 1-3). Beyrut: Dâru'l-kutubi'l-ilmiyye.
- Cuveynî, İ.-Hameyn el-. (1997). *El-Burhân fî uşûli'l-fıkh* (C. 2). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Çetinkaya, A., & Uğur, S. M. (2021). Ali Haydar Efendi'nin Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye'ye Yönelttiği Tenkitler. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*.
<https://doi.org/10.18505/cuid.960657>

- Desûkî, M. b. A. b. 'Arefe ed-. (ts.). *Hâşiyetu'd-Desûkî 'ala's-Şerhi'l-kebîr*. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Ebu Abdullah Muhammed b. İsmail b. İbrahim b. Muğire, B. (1993). *Sahih-i Buhari* (5. bs, C. 1-7). Dimeşk: Daru İbni Kesir, Daru-l Yemame.
- Ebu Abdullah Muhammed b. İsmail b. İbrahim b. Muğire, E.-B. (1993). *Sahih-i Buhari* (5. bs, C. 1-7). Dimeşk: Daru İbni Kesir.
- Ebu Mansur Ali b. Halef b. Abdulmelik, İ. B. (2003). *Şerhu Sahihi-l Buhari* (2. bs, C. 1-10). Suudi Arabistan/ Riyad: Mektebetu Ruşd.
- Ebu Muhammed Abdurrahman b. ebi Hâtem er-Râzî. (2003). *Âdâbu's-Şâfiî ve menâkibuhu* (1. bs). Beyrut: Dârul Kutubil İlmiyye.
- Ebu Muhammed İzzuddin Abdulaziz b. Abdusselam b. Ebi-l Kasım b. Hasan Es-Selmi Ed-Dimeşki, İ. b. A. (1991). *Kavaidu-l Ahkam Fi Mesalihi-l Enam* (C. 1-2). Kahire: Mektebetu-l Külliyyati-l Ezheriyye.
- Ebu-l Abbas Şihabuddin Ahmed b. İdris b. Abdurrahman el Maliki, K. (1994). *Ez Zuheyra* (C. 1-14). Beyrut: Darul Ğarbil İslami.
- Ebul Fida İsmail b. Ömer b. Kesir el Kureyşi el Basri, İ. K. (1999). *Tefsiru İbni Kesîr* (2. bs, C. 1-8). Daru Tayyibe.
- Efendi, A. H. (2017). *Dureru'l-ḥukkâm şerhu mecelleti'l-aḥkâm* (C. 4). Ankara: Dureru'l-Ḥukkâm.
- Ekrem Buğra Ekinci & Ahmet Şimşirgil. (2009). *Ahmed Cevdet Paşa ve Mecelle* (2. bs). İstanbul: İhlas Gazetecilik A.Ş.
- el Askalânî, A. b. A. b. H. ebu-l F. (1379). *Fethu'l-Bârî Şerhu Sahihi'l-Buhârî* (C. 1-13). Beyrut: Darul Marife.

- el-Cuveynî, İ.-Haremeyn. (2007). *Nihâyetü'l-Maṭlab fî Dirâyet'il-Mezheb* ('Abdül'azîm ed-Dîb, Ed.). Suudi Arabistan: Dâru'l-Minhâc.
- El-Medâinî, E. A. A. b. A. b. Ş. (2004). *Fevaidu Ebi Ali El-Medaini*.
- Fetvâ Komitesi. (t.y.-a). İslamî Fetvalar Sitesi. Geliş tarihi 10 Haziran 2024, gönderen <https://www.islamweb.net/ar/>
- Gazzâlî, H.-İ. E. Hâmid M. b. M. el-. (1993). *Mustaşfâ fî 'ilmi'l-uşûl* (C. 1). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.
- Hallâf, 'Abdolvahhâb Hallâf. (ts.). *'Ilmu uşûli'l-fikih ve hulâşat'û tarîhi't-teşri'* (C. 1). b.y.: Maṭba'atü'l-Medenî.
- Hayriye Kaliç Taşkan. (t.y.). *Dürerü-l Hükkam Şerhu Mecelleti-l Ahkam- 1-63 Maddeleri: Metin ve İnceleme*. 219.
- Hoca Emin Efendi zade Ali Haydar. (t.y.-b). *Dürerü'l-hukkam şerhu Mecelleti'l-ahkam*. İstanbul: Osmanlı Yayınevi. (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi). Geliş tarihi gönderen <http://ktp.isam.org.tr/detayzt.php?navdil=tr&idno=40159&wYazarlar=Ali+Haydar+Efendi>
- İbn Kudâme el-Maḳdisî, E. M. M. 'Abdullâh b. A. b. M. b. K. el-Cemmâ'ilî. (1417). *El-Muğnî* (3. bs, C. 1-15). Riyad: Dâru Alemi'l-Kutub.
- İbni Âbidîn, M. E. b. Ö. b. A. el-H. ed-D. İ. (1966). *Hâşiyetu İbni Âbidîn—Reddu-l Muhtâr* (2. bs, C. 4). Mısır: Mustafa el-Bâbî Yayınevi.
- İbni Battâl, E. H. A. b. H. b. A. (2003). *Şerhu Sahîhi'l-Buhârî* (2. bs, C. 1-10). Rîyad: Mektebetu Ruşd.
- İbni Humâm, M. b. A. es-Sivasî. (1970). *Fethu'l-Kadîr ale'l-Hidâye* (1. bs, C. 2). Mısır: Mustafa el-Bâbî.

İbni ‘Abdi’l-ber, E. ‘Ömer Y. b. ‘Abdullah. (1967). *Et-Temhîd limâ fi’l-Muvaṭṭa’i mine’l-me‘ânî ve’l-esânîd*. Mağrib: Vizâratu ‘Umûmi’l-Evkâfî ve’ş-Şu’ûnu’l-İslâmiyye.

İmam Mâlik, E. A. M. b. E. el-Asbahî. (1382/1962). *El-Muvaṭṭa’*. Kahire: y.y.

İmam Şafii Ebu Abdullah Muhammed b. İdris b. Abbas b. Osman, İ. Ş. (2006). *Tefsiru-l İmami-ş Şafii* (C. 1–3). Suudi Arabistan: Daru-t Tedmuriyye.

‘İzzeddîn b. ‘Abdusselâm, E. M. (ts.b). *Ḳavâ'id'il-aḥkâm fi meşâlihi'l-enâm* (C. 2). Ḳâhire: Mektebetü el-Kulliyâtî'l-Ezheriyye.

Kâsânî, ‘Alâ’uddîn Ebûbekir b. Mes‘ûd b. Aḥmed el-Ḥanefî el-. (1406/1986). *Bedâ’i’u’s-šanâ’i fi tertîbi’s-şerâ’i’* (2. bs, C. 1–7). Beyrut: Dâru’l-Kutubi’l-‘İlmiyye.

Kavâidu’l- Usuliyye. (2017). İçinde *Muhtasaru ma’lemetu Zayid lil-Kavaidi’l Fıkhiyyeti ve-l Usuliyyeti* (1. bs, C. 4). Zayed bin Sultan Âli Nahyan Hayırsever ve İnsani Çalışmalar Vakfı.

Kullanılması veya yenilmesi haram bir maddenin ya da bunlardan imal edilen ilaçların tedavide kullanılması caiz midir? (t.y.). Geliş tarihi 08 Haziran 2024, gönderen Din İşleri Yüksek Kurulu website: <https://kurul.diyanet.gov.tr/Cevap-Ara/995/kullanilmasi-veya-yenilmesi-haram-bir-maddenin-ya-da-bunlardan-imal-edilen-ilac-larin-tedavide-kullanilmasi-caiz-midir>

Kur’an Yolu. (t.y.). Geliş tarihi gönderen <https://kuran.diyanet.gov.tr/>

Kuveyt Fıkıh Ansiklopedisi. (1988). Kuveyt: Zatu Selasil Matbaası. Geliş tarihi gönderen <https://ketabonline.com/ar/books/912/read?part=11&page=6518&index=17689046/2300656/2300662>

- Mâlik b. Enes, E. ‘Abdullâh M. b. E. b. M. el-Medenî. (1406/1985). *El-Muvaṭṭa’*. Beyrut: y.y.
- Manzûr, M. b. M. b. A. E.-F. C. İ. (1414). *Lisânü’l-Arab* (3. bs, C. 1-15). Beyrut: Dâr-u Sâdır.
- Merdâvî, A. E. H. A. b. S. (2000). *Et-Tehbîr Şerhu’t-tehrir* (1. bs, C. 1-8). Riyad: Mektebetu Rüşd.
- Mevşilî, E.-F. M. ‘Abdullâh b. M. b. M. el-. (1937). *El-İhtiyâr li ta’alili’l-Muhtâr* (C. 5). Beyrut: Matba‘atü’l-Ḥalebî.
- Mevvâḳ, M. b. Y. E.-Kâsım el-. (1994). *Et-Tâc ve’l-iklîl li-Muhtaşari Ḥalîl*. Beyrut: Dâru’l-Kütübî’l-İlmiyye.
- Muhammed b. Ahmed b. Ebi Sehl Şemsul Eimme, S. (1993). *El-Mebsut* (C. 1). Beyrut: Darul Marife.
- Muhammed Mustafa, Z. (2006). *El-Vecîz fî Usûli’l-fikhi’l-İslâmî* (2. bs, C. 1). Dimeşk: Daru’l-hayr.
- Muhammed Yüsra İbrahim. (2013). *Fikhu’n-Nevâzil Lil-Ekelliyâtil-Muslimeti* (1. bs, C. 2). Kâhire: Dâru’l-Yüsr.
- Muslim, Ebû’l-Ḥuseyn Muslim b. el-Ḥaccâc el-Ḳuşeyrî en-Nîsâbûrî. *Şahîhu Muslim*. thk. Muhammed Fuâd ‘Abdulbâkî. 5 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi’t-Turâsî’l-‘Arabî, 1374/1955.
- Müslim, E.-H. M. b. el-Haccâc. (1374-75/1955-56). *El-Câmi‘u’s-şahîḥ*. Kahire: y.y.
- Nefrâvî, A. b. Ğ. b. S. en-. (1995). *El-Fevâkihu’d-Devvânî ‘alâ Risâleti İbn Ebî Zeyd el-Ḳayravânî*. b.y.: Dâru’l-Fikr.
- Özen, Ş. (2001). İstislâh. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 23, ss. 383-388). İstanbul: TDV Yayınları.

- Süt Bankaları Hakkında Karar. (t.y.). Geliş tarihi 25 Haziran 2024, gönderen [مجمع الفقه الإسلامي الدولي](https://iifa-aifi.org/ar/1584.html) website: <https://iifa-aifi.org/ar/1584.html>
- Şatıbî, İ. b. M. b. M. (1992). *El-İ'tisâm* (1. bs, C. 1–2). Suudi Arabistan: Daru ibni Affan.
- Şevkânî, M. b. 'Alî b. M. el-Yemenî eş-. (t.y.). *Es-Seylu'l-Cerrâri'l-Mutedeffîki'l-Ezhâr*. b.y.: y.y.
- Şîrâzî, C. İ. b. 'Alî b. Y. E. İ. eş-. (ts.). *El-Muhezzeb fî fîkhi'l-İmâm eş-Şâfi'î* (C. 3). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Taberî, & Et-Taberî, M. b. C. b. Y. b. K. b. G. el-emelî 'ebû C. (2001). *Tefsîru't-Taberî Câmi'u'l-beyân 'an te'vîli'l-Kur'ân*. b.y.: Dâr-ı Hacer Liltebâ'et ven-Neşir vet-Tevzî' vel-'ii'lân.
- Tâceddîn Subkî, 'Abdulvehhâb b. Taqiyuddîn. (ts.). *El-Eşbâh ve'n-nezâir* (C. 1). b.y.: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Telkenaroğlu, M. R. (2008). *Makâsıd İctihadına Dayanan Külli Kaideler*. 20.
- 'Ulayş, M. b. M. b. A. (1989). *Minehu'l-Celîl Şerhu Muhtaşarı Halîl*. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Zehebî, E. 'Abdillâh Ş. M. b. A. b. 'Osmân ez-. (1405). *Siyeru A'lâmi'n-Nubelâ'* (C. 1–25). b.y.: Mu'essesetu'r-Risâle.
- Zerkeşî, E. 'Abdullah B. M. (ts.a). *El-Baḥru'l-muḥîṭ fî uşûli'l-fîkh* (C. 8). Kâhire: Dâru'l-Kütübî.
- Zerkeşî, E. 'Abdullah B. M. (ts.b). *El-Mensûr fî'l-kava'id il-fîkhiyye* (2. bs, C. 3). b.y.: Vizâratü'l-Evkâfi'l-Kuveytiyye.
- Zühaylî, V. b. M. (ts). *El-Fîkhü'l-İslâmî ve edilletuhu* (4. bs, C. 7). Dimeşk: Dâru'l Fikr.

ارتكاب أخف الضررين (t.y.). Geliş tarihi 14 Haziran 2022, gönderen
الألوكة website: <https://majles.alukah.net/t185604/>

DİN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com