

**T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ PROGRAMI**



**İSLAM EĞİTİM DÜŞÜNCESİNDE ÖĞRETMENLİK  
MESLEĞİNE BAKIŞ: İBN SAHNÛN ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Volkan DEMİRBAĞ**

Danışman

**Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU**

SAMSUN  
2023

## TEZ KABUL VE ONAY

Volkan DEMİRBAĞ tarafından, Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU danışmanlığında hazırlanan “İSLAM EĞİTİM DÜŞÜNCESİNDE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE BAKIŞ: İBN SAHNÛN ÖRNEĞİ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 18.4.2023 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

|        | Unvanı Adı Soyadı<br>Üniversitesi<br>Ana Bilim/Ana Sanat Dalı                                                                                              | Sonuç                                                                     |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Başkan | Dr. Öğr. Üyesi Ali GÜL<br>Samsun Üniversitesi<br>Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din<br>Eğitimi Ana Bilim Dalı                                            | <input checked="" type="checkbox"/> Kabul<br><input type="checkbox"/> Ret |
| Üye    | Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi<br>Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin<br>Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana<br>Bilim Dalı  | <input checked="" type="checkbox"/> Kabul<br><input type="checkbox"/> Ret |
| Üye    | Dr. Öğr. Üyesi İrfan Davut ÇAM<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi<br>Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin<br>Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana<br>Bilim Dalı | <input checked="" type="checkbox"/> Kabul<br><input type="checkbox"/> Ret |

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca Belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ahmet TABAK  
Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☐ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☒

03/03/2023  
Volkan DEMİRBAĞ

## TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

**Tez Başlığı :** İSLAM EĞİTİM DÜŞÜNCESİNDE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE BAKIŞ: İBN SAHNÛN ÖRNEĞİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 09.03.2023 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 9

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

09/03/2023  
Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDÖĞDU

## ÖZET

### İSLAM EĞİTİM DÜŞÜNCESİNDE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE BAKIŞ: İBN SAHNÛN ÖRNEĞİ

Volkan DEMİRBAĞ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı

Yüksek Lisans, Mart/2023

Danışman: Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU

İnsanlık kadar eski olan öğretmenlik, geçirdiği değişim ve dönüşümle günümüzdeki konumuna ulaşmıştır. İslam medeniyetinin de bu mesleğin gelişimine büyük katkısı olmuştur. Bu nedenle İslam medeniyetinin öğretmenliğe nasıl baktığını, ona nasıl görev ve sorumluluklar yüklediğini bilmek gerekir. Bunun için de İslam eğitim düşüncesinde öğretmenlik mesleğinin özel bir alan olarak ele alındığı çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu noktada 9. asrın önde gelen fakih ve eğitimcilerinden İbn Sahnûn ile onun eğitim ve öğretmenlik alanındaki eseri *Âdâbu'l-muallimîn*'i yakından tanımak büyük bir önemi haizdir. Bu çalışma, İslam eğitim düşüncesinde öğretmenliğe bakışı İbn Sahnûn örneği üzerinden göstermeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda doküman analizine dayalı nitel bir araştırma olarak hazırlanan bu çalışmada önce tarihsel süreç içerisinde öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkışı, gelişimi ve günümüzde geldiği nokta ortaya konulmuştur. Akabinde bu çalışmanın ana materyali olan *Âdâbu'l-muallimîn*'den hareketle öğretmenliğe ilişkin incelikler üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda öğretmenliğe dair usul ve esasların neler olduğu, öğretmenlerin öğrenci, veli, toplum ve dine karşı görev ve sorumluluklarının yanında hizmetin gereği olarak mali, sosyal ve üçüncü kişilere karşı korunma haklarının bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eserde zorunlu ve seçmeli derslerden oluşan bir müfredatın takip edildiği, ders planı ve çalışma takvimi niteliğinde bir planlamanın izlendiği, sınıf yönetimine dair önemli bilgiler verildiği anlaşılmıştır. Eserde öğretim ilkelerinin gözetildiği, ismen olmasa da fonksiyonları yönüyle benzeyen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, ders araç-gereçleri ve kullanım usullerinin belirtildiği görülmüştür. Öte yandan, eserde öğretmenlikle ilgili uygulamaların yakından tanınmasına imkân verildiği ve karşılaşılan meselelere yönelik çözümlerin fikhî (hukuki) ve pedagojik bağlamda ele alındığı görülmüştür. Bu itibarla eserin konuya ilişkin hukuki metinlerin alt yapısının oluşumuna katkı sağlayacak nitelikte olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra eser öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden bir bütün olarak gelişimini desteklemiş, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde belli kriter ve standartların oluşumuna katkı sağlamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, Öğretim, Öğretmenlik Mesleği, İslam Eğitim Düşüncesi, İbn Sahnûn

## ABSTRACT

### THE PERSPECTIVE OF THE PROFESSION OF TEACHING IN ISLAMIC EDUCATIONAL THOUGHT: THE CASE OF IBN SAHNÛN

Volkan DEMİRBAĞ

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Philosophical, Social and Historical Foundations of Education Programme

Master, March/2023

Supervisor: Assoc. Prof. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU

Teaching, which is as old as humanity, has reached its current position with the change and transformation it has undergone. Islamic civilization has also made a great contribution to the development of this profession. For this reason, it is necessary to know how the Islamic civilization views teaching and what duties and responsibilities it imposes on it. For this purpose, there is a need for studies in which the teaching profession is considered as a special field in Islamic educational thought. At this point, it is of great importance to get to know Ibn Sahnun, one of the leading faqih and educators of the 9th century, and his work in the field of education and teaching, *Âdâbü'l-muallimîn*, closely. This study aims to show the view of teaching in Islamic educational thought through the example of Ibn Sahnun. In this study, prepared as qualitative research in line with this purpose, the emergence of the teaching profession in the historical process, its development and the point it has reached today have been revealed first. The findings were analysed with the content analysis technique. Then, based on the main material of this study, *Âdâbü'l-muallimîn*, the subtleties related to teaching were focused on. In this context, it has been determined what the procedures and principles of teaching are, the duties and responsibilities of teachers towards students, parents, society and religion, as well as the rights to protection against financial, social and third parties as a requirement of the service. In addition, it was understood that a curriculum consisting of compulsory and elective courses was followed in the work, a lesson plan and work schedule planning was followed, important information about classroom management was given. It has been seen that the principles of teaching are observed in the work, teaching strategies, methods and techniques are used, which are similar in terms of their functions, if not in name, and course tools and usage procedures are indicated. On the other hand, it has been seen that the practices related to teaching are allowed to be recognized closely in the work and the solutions to the problems encountered are considered in a fiqh (legal) and pedagogical context. In this respect, it can be said that the work is of a nature that will contribute to the formation of the infrastructure of legal texts related to the subject. In addition, the work supported the development of teachers as a whole from a personal and professional point of view, and helped to establish certain criteria and standards in determining teacher competencies. He also made important contributions to the process of becoming a profession of teaching.

**Keywords:** Education, Teaching, The Profession of Teaching, Islamic Educational Thought, Ibn Sahnûn

## ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Tarihin en eski mesleklerinden biri olarak bilinen öğretmenliğin nasıl bir değişim ve gelişim gösterdiğini anlamak için serencamının bilinmesi gerekmektedir. Birçok medeniyetin etkisiyle şekillenen bu mesleğe İslam medeniyetinin katkısı yadsınamaz düzeydedir. Bu nedenle İslam medeniyetinin öğretmenliğe bakışının bilinmesi önemi haizdir. Bu noktada İslam eğitim geleneğinde öğretmenlik alanında ilk olma özelliğine sahip *Âdâbü'l-muallimîn* ve müellifi İbn Sahnûn'u tanımak gerekmektedir. Zira bu eserin İslam medeniyetinin öğretmenliğe bakışının ortaya konmasında önemli bir yeri vardır.

Genelde eğitim, özelde öğretmenlik konusundaki ilk uygulamaların yer aldığı bu eser sayesinde mesleğin gereklerini, alana dair standart ve yeterlikleri, öğretmenliğe dair usul ve esasları tespit etmek kolaylaşacaktır. Doküman analizine dayalı nitel bir çalışma olan bu tez Giriş, Öğretmenlik Kavramına Tarihsel Bakış, İslam Eğitim Düşüncesinde Öğretmenliğe Yön Veren Âlim: İbn Sahnûn, Bulgular, Tartışma ve Sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, kapsamı, materyal ve yöntemi ile literatür taramasına yer verilmiştir. Ardından öğretmenliğin tarihsel gelişim süreci kapsamlı bir şekilde ortaya konulmuştur. Sonrasında İslam eğitim düşüncesinde öğretmenlik mesleği ve bu mesleğe *Âdâbü'l-muallimîn* adlı eseriyle yön veren müellifi İbn Sahnûn tanıtılmıştır. Çalışmanın ana materyali olan esere dair bulgular titizlikle toplanmıştır. Tartışma bölümünde ise girişte ortaya konulan iddiaya dair değerlendirmeler etraflıca ele alınmıştır. Çalışmanın son kısmında elde edilen sonuçlar kısaca özetlenmiştir.

Büyük bir emeğin neticesinde hazırlanan bu çalışmanın konu seçiminden sonuçlanmasına kadar her safhasında sorularıma sabırla cevap veren, kıymetli görüşleriyle bana yol gösteren, mesai kavramı gözetmeksizin her an benden desteğini esirgemeyen, bilimsel anlamda ufku açan, çalışma azmini ve mesleğine adanmışlığını örnek aldığım danışmanım Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU'ya, çalışmamın ham hâlini inceleyerek yapıcı eleştiriyi bana yardımcı olan Dr. Öğretim Üyesi. İrfan Davut ÇAM'a, yüksek lisans sürecinde beni yetiştiren değerli öğretim üyelerine, yoğun çalışmalarım boyunca benden desteklerini esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

Volkan DEMİRBAĞ

# İÇİNDEKİLER

|                                                                                     |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------|
| TEZ KABUL VE ONAYI .....                                                            | i    |
| BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI .....                                                | ii   |
| TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI .....                                          | ii   |
| ÖZET .....                                                                          | iii  |
| ABSTRACT .....                                                                      | iv   |
| ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR .....                                                             | v    |
| İÇİNDEKİLER .....                                                                   | vi   |
| SİMGELER VE KISALTMALAR .....                                                       | viii |
| 1. GİRİŞ .....                                                                      | 1    |
| 1.1. Araştırmanın Problemi .....                                                    | 5    |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                                                       | 7    |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....                                                       | 8    |
| 1.4. Araştırmanın Kapsamı .....                                                     | 9    |
| 1.5. Materyal ve Yöntem .....                                                       | 9    |
| 1.6. Literatür Taraması .....                                                       | 11   |
| 2. ÖĞRETMENLİK KAVRAMINA TARİHSEL BAKIŞ .....                                       | 15   |
| 2.1. İlk Çağ'da Öğretmenlik .....                                                   | 15   |
| 2.2. Orta Çağ'da Öğretmenlik .....                                                  | 19   |
| 2.3. Yeni Çağ'da Öğretmenlik .....                                                  | 21   |
| 2.4. Yakın Çağ'da Öğretmenlik .....                                                 | 24   |
| 2.5. İslam Eğitim Düşüncesinde Öğretmenlik .....                                    | 27   |
| 2.6. İlk Türk Devletlerinden Günümüze Öğretmenliğin Serencamı .....                 | 32   |
| 2.6.1. İlk Türk Devletlerinden Osmanlı'ya Öğretmenlik .....                         | 32   |
| 2.6.2. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Öğretmenlik .....                                   | 35   |
| 2.6.3. Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Öğretmenlik Mesleği .....                   | 42   |
| 3. İSLAM EĞİTİM DÜŞÜNCESİNDE ÖĞRETMENLİĞE YÖN VEREN ÂLİM: İBN SAHNÛN .....          | 52   |
| 3.1. Hayatı ve Yaşadığı Dönem .....                                                 | 52   |
| 3.2. Eserleri ve Eğitim Düşüncesinin Kaynağı: Âdâbü'l-muallimîn .....               | 55   |
| 4. BULGULAR .....                                                                   | 60   |
| 4.1. Öğretmenlik Hizmetine Yönelik Usul ve Esaslar .....                            | 60   |
| 4.1.1. Fahri Öğretmenlik .....                                                      | 62   |
| 4.1.2. Ücretli Öğretmenlik .....                                                    | 62   |
| 4.1.2.1. Öğretmenlerin Ücret Karşılığı Tutulabileceği Durumlar .....                | 64   |
| 4.1.2.2. Öğretmenlerin Ücret Karşılığı Tutulamayacağı Durumlar .....                | 64   |
| 4.1.2.3. Öğretmene Ücret Tahakkuk Edilecek Durumlar .....                           | 65   |
| 4.1.2.4. Öğretmene Ücret Tahakkuk Edilemeyecek Durumlar .....                       | 67   |
| 4.1.2.5. Akdın Sona Ermesini Gerektiren Hâller .....                                | 68   |
| 4.1.2.6. Öğretmenin Meslekten Men Edilmesini Gerektiren Hâller .....                | 68   |
| 4.2. Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları .....                                    | 69   |
| 4.2.1. Öğretmenlerin Öğrencilere Karşı Görev ve Sorumlulukları .....                | 70   |
| 4.2.1.1. Akademik Yönden Gelişimlerine Yönelik Görev ve Sorumlulukları .....        | 71   |
| 4.2.1.2. Bedensel ve Psikolojik Gelişimleriyle İlgili Görev ve Sorumlulukları ..... | 76   |
| 4.2.2. Öğretmenlerin Babaya/Veliye Karşı Görev ve Sorumlulukları .....              | 78   |
| 4.2.2.1. Anlaşmanın Maddî Yönünden Dolayı Görev ve Sorumlulukları .....             | 78   |
| 4.2.2.2. Çocuğun Yararını Gözetme Noktasında Görev ve Sorumlulukları .....          | 79   |
| 4.2.3. Çocuğun Öğretiminden Dolayı Topluma Karşı Görev ve Sorumlulukları .....      | 80   |
| 4.2.4. Çocuğun Öğretiminde Dinî Görev ve Sorumlulukları .....                       | 81   |
| 4.3. Öğretmenlerin Hakları .....                                                    | 82   |
| 4.3.1. Öğretmenlik Hizmetinin Gereğine Yönelik Hakları .....                        | 83   |
| 4.3.2. Öğretmenlik Hizmetinden Doğan Mali Hakları .....                             | 84   |
| 4.3.3. Öğretmenlik Hizmetinin Sağladığı Sosyal Hakları .....                        | 85   |
| 4.3.4. Öğretmenlik Hizmetinden Dolayı Üçüncü Kişilere Karşı Korunma Hakları .....   | 86   |

|                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.4. Müfredatın Belirlenmesi ve Planlamanın Yapılmasına Yönelik Esaslar .....                                  | 87         |
| 4.4.1. Müfredat Programının Belirlenmesine Yönelik Esaslar .....                                               | 89         |
| 4.4.2. Öğretimin Planlanması, Ders Programı ve Çalışma Takviminin Hazırlanması... ..                           | 93         |
| 4.5. Sınıf Yönetimi ve Disipline Dair Usul ve Esaslar .....                                                    | 94         |
| 4.5.1. İyi Bir Sınıf Yönetimi İçin Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmanın Önemi .....                                | 98         |
| 4.5.2. İslam Eğitim Düşüncesinde Öğrencinin Cezalandırılmasında Dayağın Yeri .....                             | 99         |
| 4.5.3. İslam Eğitim Düşüncesine Göre Cezanın Uygulanmasının Usul ve Esasları ....                              | 101        |
| 4.5.4. İslam Eğitim Düşüncesine Göre Cezada Sınırın Aşılması Hâlinde Öğretmenlere Uygulanacak Yaptırımlar..... | 107        |
| 4.5.4.1. Kasıt Taşımayan Hâllerde Öğretmenlere Uygulanacak Yaptırımlar .....                                   | 108        |
| 4.5.4.2. Kasıt, Kusur ya da İhmal Durumunda Öğretmenlere Uygulanacak Yaptırımlar.....                          | 109        |
| 4.6. Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ders Araç-Gereçleri.....                                                   | 110        |
| 4.6.1. Öğretim İlke ve Yöntemleri .....                                                                        | 113        |
| 4.6.1.1. Hedefe Görelik İlkesi (Amaca Uygunluk) .....                                                          | 114        |
| 4.6.1.2. Bireye Görelik İlkesi (Çocuğa Uygunluk) .....                                                         | 115        |
| 4.6.1.3. Yaşamsallık İlkesi (Hayatilik/Hayata Yakınlık) .....                                                  | 116        |
| 4.6.1.4. Kolaydan Zora İlkesi (Basitten Karmaşığa).....                                                        | 118        |
| 4.6.1.5. Yapararak Yaşayarak Öğrenme İlkesi (Etkin Katılım/Aktivite).....                                      | 118        |
| 4.6.1.6. Bütünlük İlkesi.....                                                                                  | 120        |
| 4.6.1.7. Bilgi ve Becerilerin Güvence Altına Alınması İlkesi .....                                             | 121        |
| 4.6.2. Ders Araç Gereçleri ve Kullanım Usulleri.....                                                           | 121        |
| <b>5. TARTIŞMA .....</b>                                                                                       | <b>124</b> |
| 5.1. Eserin Öğretmenlik Hizmeti Usul ve Esaslarının Tespitine Yönelik Katkısı .....                            | 124        |
| 5.2. Eserin Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarının Belirlenmesine Katkısı .....                              | 130        |
| 5.3. Eserin Öğretmenlerin Haklarının Tespitine Yönelik Katkısı.....                                            | 137        |
| 5.4. Eserin Müfredatın Belirlenmesi ve Planlamanın Yapılmasına Yönelik Katkısı.....                            | 140        |
| 5.5. Eserin Sınıf Yönetimine Dair Usul ve Esasların Belirlenmesine Yönelik Katkısı ...                         | 145        |
| 5.6. Eserin Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Strateji Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesine Yönelik Katkısı ..... | 150        |
| 5.7. Eserin Ders Araç Gereçleri ve Kullanım Usullerinin Belirlenmesine Yönelik Katkısı.....                    | 155        |
| <b>6. SONUÇ .....</b>                                                                                          | <b>157</b> |
| <b>KAYNAKLAR .....</b>                                                                                         | <b>166</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                                                                                           | <b>177</b> |

## SİMGELER VE KISALTMALAR

|        |                                                      |
|--------|------------------------------------------------------|
| AB     | : Adalet Bakanlığı                                   |
| BM     | : Birleşmiş Milletler                                |
| C      | : Cilt                                               |
| çev.   | : Çeviren                                            |
| Dr.    | : Doktor                                             |
| DMS    | : Devlet Memurluğu Sınavı                            |
| DPT    | : Devlet Planlama Teşkilatı                          |
| ed.    | : Editör                                             |
| EC     | : European Commission                                |
| EBS    | : Eğitimciler Birliği Sendikası                      |
| H.     | : Hicri                                              |
| ILO    | : Uluslararası Çalışma Örgütü                        |
| KB     | : Kalkınma Bakanlığı                                 |
| KMS    | : Kamu Memurluğu Sınavı                              |
| KPSS   | : Kamu Personeli Seçme Sınavı                        |
| MEB    | : Milli Eğitim Bakanlığı                             |
| MÖ     | : Milattan Önce                                      |
| MS     | : Milattan Sonra                                     |
| M.     | : Miladi                                             |
| ÖSYM   | : Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi                |
| ö.     | : Ölüm                                               |
| ÖYGM   | : Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü                |
| ÖABT   | : Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi                     |
| ÖRAV   | : Öğretmen Akademisi Vakfı                           |
| Prof.  | : Profesör                                           |
| s.     | : Sayfa                                              |
| SBB    | : Strateji ve Bütçe Başkanlığı                       |
| SETA   | : Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı     |
| SGB    | : Strateji Geliştirme Başkanlığı                     |
| TBMM   | : Türkiye Büyük Millet Meclisi                       |
| TDK    | : Türk Dil Kurumu                                    |
| TTKB   | : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı                 |
| UNESCO | : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü |
| YÖK    | : Yükseköğretim Kurulu                               |

# 1. GİRİŞ

İnsan, dünyaya geldiğinde kendine yetemediği için başka bireylerin yardımıyla birtakım bilgi, beceri, tutum ve davranışları edinmek durumundadır. Kendisine lazım gelecek her şeyi hazır bulmadığı için de onu daima geliştiren ve adına eğitim denen sürece ihtiyacı vardır. İnsan hem çevresinden etkilenen hem de çevresini etkileyen bir varlık olarak eğitimle adeta kuşatılmıştır. Çevresiyle girdiği ilk etkileşimle birlikte başlayan eğitim artık onun hayatının bir parçası olarak ömür boyu devam eden bir süreç hâlini alır (Gündoğdu, 2020: 165). İçinde bulunduğu toplum ve zamana göre farklı anlamlar ihtiva eden eğitim insanlık tarihi ile başlar ve insanların dünyayı algılama tarzlarına, yaşayış şekillerine göre biçim alır (Fersahoğlu, 2011: 12). Eğitim, insani bir sistemdir. Bu sistemin temel nesnesi olan insansa talim ve terbiye ile şekillendirilmektedir (MEB, 2018: 13-14).

En yaygın tanımıyla eğitim “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” (Ertürk, 1975: 13). İlgili literatür tarandığında bu ve bunun gibi eğitime dair birçok tanım ve değerlendirmenin yapıldığı görülmektedir. Eğitim kavramının çok çeşitli tanımlarının olmasının nedeni ise eğitim işinin oldukça girift bir yapı arz etmesidir (Nazıroğlu, 2020: 10). Zira bunlara geniş bir şekilde yer vermek yerine çalışmanın özünden uzaklaşmama adına bahsi geçen tanım ve değerlendirmelerin ortak yönlerini ifade etmek gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle yapılan literatür incelemesinde genel olarak eğitimde “süreç” ve “davranış değişikliği” kavramlarının daha fazla öne çıktığı söylenebilir (Gündoğdu, 2020: 158). Erden’e göre bunların “bireyin yaşantıları” sonucu meydana geldiği düşünüldüğünde eğitimin üç temel özelliği olduğu fikri öne çıkmaktadır (Erden, 2005: 16). Demirel de, bu üç ortak noktaya ek olarak eğitimle ilgili tanımlarda sık kullanılan bir kavram olan “kültürlenme”ye yer vermiştir (Demirel, 2015: 6).

Eğitim gibi literatürde farklı bakış açıları ile ifade edilmiş bir başka kavramsa öğretimdir. Bu kavram en yaygın şekliyle “okullarda yapılan planlı, programlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri” olarak tanımlanmaktadır (Erden, 2005: 22; Varış, vd., 1998: 11). Ertürk, öğretimi önceden belirlenen hedeflere uygun düşecek biçimde maksatlara tasarlanarak planlanmış ve gerçekleştirilmiş yaşantılar sayesinde öğrenmeyi kılavuzlama ya da sağlama faaliyeti şeklinde yorumlamıştır (Ertürk, 1975: 83-84). Bu tanımlara ek olarak öğretimi “öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü” olarak da ifade edilebiliriz

(Varış, vd., 1998: 11). Görüldüğü gibi eğitimle iç içe olduğu için onunla birlikte zikredilen bu kavram da eğitim gibi pek çok tanıma sahiptir. Ancak eğitimden bahsederken söylendiği gibi bu tanımların hepsini çalışma içerisinde tekrar etmek yerine her iki kavramın öne çıkan noktalarına değinmek faydalı olacaktır. Genel olarak eğitim ve öğretim üzerine yapılan tanımlardan hareketle denilebilir ki “Eğitim bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretim ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir. Eğitim her yerde, ancak öğretim daha çok okulda yapılmaktadır.” (Demirel, 2015: 10). Eğitim, öğretim etkinliklerini de içine alan oldukça geniş kapsamlı bir iştir. Hem formal hem de informal olarak da yapılabilmektedir. Formal eğitim içinde yer alan öğretimde yapılacak faaliyetler önceden planlanarak yürütülmektedir. Yani öğretim profesyonel bir şekilde yapılan iştir (Erden, 2005: 22). Eğitim, zaman ve mekân açısından kapsamlı, sürekli ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Eğitimde bilgi dâhil olmak üzere kasıtlı ya da rastlantısal oluşuna bakılmaksızın her çeşit yaşantı üzerinde durulur. Öğretimde zaman ve mekân kadar öğretmen, veli ve öğrencinin beklentisi de önemlidir. Öğretim eğitimde geçen rastlantısal yaşantılar yerine güdümlü, planlı, programlı ve destekli eğitsel yaşantıları içerir (Varış, vd., 1998: 10). Eğitim faaliyetleri davranış ve hareketlerimizi kontrol edip onları kuvvetlendirmeye çalışırken öğretim faaliyetleriye duygu ve düşünce hayatımızın değişmesini, tanzim edilmesini sağlamaktadır. Bu iki kavram âdeta birbirinin tamamlayıcısı konumundadır (Bayraktar, 2020: 21). Öyle ki eğitimin bir parçası olan öğretimle beraber bireyin davranışında olumlu yönde değişim yaşandığı takdirde eğitim ortaya çıkmaktadır (Akyüz, 2019: 2). Dolayısıyla şunu belirtmek gerekir ki eğitimin de öğretimin de yegâne amacı öğrenmeyi sağlamaktır. Bunun için de eğitim öğretim sürecinde bireye davranış kazandırılması ve bireyin yönlendirilmesi için ona rehberlik edecek öğretmenlere ihtiyaç bulunmaktadır (Erden, 2005: 23-24).

Öğrenmenin kendisine kattığı değeri gören insanoğlu öğrenmesini sağlayan kaynaklara farklı bir değer atfetmiştir. İnsanlığın tarih serüveninde bilginin öğretilmesi ve aktarılmasına yönelik yaptığı işle öğretmenlik önem kazanmıştır (ÖYGM, 2017a: 1). Zira eğitim onu öğrenenle birlikte var olmuştur, denebilir. Bu nedenle insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenen öğretmenliğin de yaşını kestirmek oldukça güçtür (Oktay, 1991: 187). Günümüzde en yaygın ifadeyle öğretmen resmi ve özel kuruluşlarda belirli bir ücretle eğitim hizmeti veren kişi olarak adlandırılmaktadır. Ancak öğretmen eğitim sistemi ile öğrenci arasında bir köprü olduğu kadar insan mimarı olarak da

bilinmektedir. Bu meslek tarihin seyri içerisinde muallim, mürşit, müderris, pedagog, ideolog, eğitmen, öğretmen gibi farklı daha birçok adla anılmış ve bu kavramlara dönemin şartları gereği çeşitli anlamlar yüklenmiştir (Uludağ, 2020: 58).

Üzerinde çalışılan nesnenin insan olması nedeniyle öğretmenin diğer mesleklerle göre farklı niteliklerinin olması gerekmektedir. Bilginin yanı sıra topluma ait değer ve tutumları öğrenciye aktaran kişi olarak öğretmen geniş bir kültüre, sağlam bir alan ve meslek bilgisine sahip olmalıdır (Çakır, 2017: 237). Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin gereği olan öğrenme-öğretme sürecini planlama, öğretim yöntem, teknik ve araç-gereçlerini kullanma, ölçme ve değerlendirme yapma gibi daha birçok unsuru uygulama noktasında yetkin olmalıdır (Sönmez, 2017: 22-23). Öğrencilerine uygun eğitim ve öğrenme ortamı sağlayarak kazanması gereken davranışlar için de rehberlik etmelidir (Kiriş, 2020: 17). Öğrencilerini yetiştirirken mesleğinin gereklerini yerine getirebilmek için kişisel ve mesleki yeterliliklere sahip olmalıdır (ÖYGM, 2017a: 3).

Öğretmenler üstlendikleri sorumluluğun ağırlığı nispetinde insanların nezdinde yeri doldurulmayacak bir değer taşımaktadır. N. Topçu'nun (1997: 63) ifadesiyle "Kaderimizin hakikatinin işleyicisi, karakterimizin yapıcısı, kalbimizin çevrildiği her yönde kurucusu odur. Fertler gibi, nesiller de onun eseridir. Farkında olsun olmasın, her ferdin şahsî tarihinde muallimin izleri bulunur. Devletleri ve medeniyetleri yapan da, yıkan da muallimlerdir." Bu ifadeler böylesine önemli bir vazifeyi omuzlayan öğretmene verilmesi gereken kıymete de işaret etmektedir. Şayet öğretmenlik meselesi üzerinde hassasiyetle durmayan toplumların bugünü ve geleceği açısından ortaya çıkabilecek olumsuzlukları kestirmek zor değildir. Yine bu noktada merhum N. Topçu'nun (1997: 95) "Maarifi yapacak olan muallimdir. Şayet değerlendirilmezse, maarifi yıkan da o olur." sözlerinin de unutulmaması gerekir.

İnsanlığa Allah'tan gelen emir ve yasakları öğretmesi, onları eğitmesi yönüyle peygamberler aynı zamanda insanlığın da ilk öğretmenleri olarak görülebilir (Aydın, 2001: 60). Nitekim Hz. Muhammed de "Allah beni bir muallim (öğretici) olarak gönderdi." (İbn Mâce, 1981: 229) diyerek bu ifadeyi doğrulamakla kalmaz, aynı zamanda bu göreve de bir anlamda yüce bir anlam katar. Kendisine tevdi edilen görevin gereği olarak da tüm Müslümanlara "Sizin en hayırlınız Kur'an'ı öğrenen ve öğretenidir." (Buhârî, "Fedailü'l-Kur'ân", 21) hitabıyla öğrenme ve öğretmenin değerine güçlü şekilde vurgu yapar. Hz. Muhammed için Yüce Allah, Kur'an-ı Kerim'de "Nitekim kendi içinizde size âyetlerimizi okuyan, sizi tertemiz yapan, size kitap ve hikmeti öğreten ve size bilmediğiniz şeyleri öğreten bir elçi gönderdik."

(Bakara, 2: 151) şeklinde buyurarak ona yüklediği vazifeyi ifade etmiştir. Yine ilk vahiyden başlamak üzere pek çok ayette terbiye eden, eğiten, öğreten manasında “Rab” isminin zikredildiğini görürüz. Ayrıca Kur’an’da “oku” emriyle başlayan Alak suresinde geçen “kalem” kavramının yazıyı öne çıkardığı için öğretime vurgu yaptığı; yine aynı surede geçen “ilim” kavramının öğretim bağlamında zikredildiği söylenebilir (Gündoğdu, 2020: 19-20; Kayadibi, 2001: 34-35).

Yüce Allah Kur’an-ı Kerim’de “...Peygamber size ne verdiyse onu alın, size ne yasakladıysa ondan da sakının...” (Haşr, 59: 7) ayetiyle Hz. Muhammed’i bir rehber ve öğretici olarak gönderdiğini beyan etmiştir. Kur’an’da kendini “Rab” olarak niteleyen yaratıcı, tüm insanlığa rehber ve öğretmen olarak gönderdiği elçisine pek çok ayette doğru rehberliğin yöntemlerini de göstermiştir. Nitekim bu rehberliğin ve öğreticiliğin belli esasları olduğu da birçok ayette açıkça ifade edilmiştir. Bu konuda Bakara suresinde “...Allah size kolaylık ister, zorluk istemez.” (Bakara, 2: 185) ayeti ile Tâhâ suresinde geçen “Biz Kur’an’ı sana, güçlük çekesin diye değil, ancak Allah’tan korkanlara bir öğüt olsun diye indirdik...” (Tâhâ, 20: 2-3) ayetleriyle öğretimde kolaylaştırmaya dikkat çekilmiştir. Yine Müzzemmil suresinde “Geceyi tamamen değil de, yarısını yahut yarısından az eksikliğini veya fazlasını yatmadan (ibadetle) geçir ve Kur’an’ı tane tane oku.” (Müzzemmil, 73: 2-4) ayeti ve İsrâ suresinde geçen “Hem onu bir Kur’an olarak âyet âyet ayırdık ki, insanlara dura dura okuyasın, hem de gerektiğinde parça parça indirdik.” (İsrâ, 17: 106) ayetleriyle de öğretimde tedrici yönetime işaret edildiği söylenebilir. Yine Kur’an’da Hz. Muhammed’e öğretimde nasıl bir yöntem takip etmesi gerektiği hususunda bir ayette “...Sana O’nun vahyi tamamlamadan önce Kur’an’ı (okumakta) acele etme ve Rabbim, benim ilmimi artır de.” (Tâhâ, 20: 114) şeklinde buyrulduğu görülmektedir. Ayrıca tebliğ (öğretimde) görevinde A’râf suresinde geçen “...İşte o Peygamber onlara iyiliği emreder, onları kötülükten men eder, onlara temiz (ve güzel) ve güzel şeyleri helâl, pis (ve zararlı) şeyleri haram kılar.” (A’râf, 7: 157) ayetiyle ne yapması gerektiği; Tevbe suresinde geçen “...O, müminlere karşı çok şefkatli ve merhametlidir.” (Tevbe, 9: 128) ayetiyle de nasıl bir yaklaşım sergilemesi gerektiği ifade edilmiştir. Hz. Muhammed’e bu görevi yerine getirirken “Dinde zorlama yoktur...” (Bakara, 2: 256) ayetiyle yol gösterildiği yine başka bir ayette de “O vakit Allah’tan bir rahmet ile onlara yumuşak davrandım! Şayet sen kaba, katı yürekli olsaydın, hiç şüphesiz, etrafından dağılıp giderlerdi...” (Âl-i İmrân, 3: 159) denilerek uygulanacak yöntemin gerekçesinin de ifade edildiği görülür. Yine Kur’an’da Nahl

suresinde “(Ey Muhammed!) Sen, Rabbin yoluna hikmet ve güzel öğütle çağır ve onlarla en güzel şekilde mücadele et!..”(Nahl, 16: 125) ve Fussilet suresinde de “İyilikle kötülük bir olmaz. Sen kötülüğü en güzel bir tavırla önle. O zaman (görürsün ki) seninle arasında düşmanlık bulunan kimse, sanki yakın bir dost olur.” (Fussilet, 41: 34) buyrularak izlenmesi gereken yöntem belirtilmiştir. Bütün bunlar da aslında Kur’an ve sünnete dayanan İslam eğitimin (Fersahoğlu, 2011: 71-73) öğretmenliğe dair ilk esaslarını oluşturmaya başlamıştır, denilebilir.

Kur’an’ın koymuş olduğu ilkeler ve Hz. Muhammed’in örneklik ve rehberliğiyle büyük bir eğitim geleneği oluşmuştur. Bu gelenek içerisinde görece erken tarihlerden itibaren İslam ilim ve eğitimi anlayışını yansıtan eserler üreilmeye başlanmıştır. Genelde İslam eğitimi özelde ise İslam toplumlarının öğretmenlik mesleğine bakışını göstermesi açısından İbn Sahnûn’un “*Âdâbu’l-muallimîn*” adlı eseri özel bir konuma sahiptir. İlk öğretmenlik risalesi olma yönüyle öne çıkan bu eser, bu çalışmada İslam eğitim düşüncesinde öğretmenlik mesleğine dair usul ve esaslar yönüyle incelenecektir.

### **1.1. Araştırmanın Problemi**

İnsanlığın bilim ve teknoloji alanında kat ettiği mesafelerin mimarı olan öğretmen bu yolda üstlendiği vazifeyle insanlar için vazgeçilmez bir mesleği icra etmektedir. Zira eğitim sayesinde toplumlar medeniyet yolunda daha hızlı ilerleme; bireyler de şahsi gelişimlerini tamamlama imkânı bulmuştur. Günümüz toplumlarında sanayileşme sonucu hızla büyüyen şehirler, değişen yaşam şartları ve buna bağlı olarak çoğalan nüfus nedeniyle bireylerin eğitim ihtiyacı daha da artmıştır. Bu durum geçmişe kıyasla eğitimi ve onun vazgeçilmez bir parçası olan öğretmenlik mesleğini toplumlar nezdinde vazgeçilmez bir noktaya taşımıştır.

Günümüzde öğretmenlik mesleği gerek hizmet öncesi gerekse hizmet sonrası süreçler bakımından belli standartlara sahiptir. Bu açıdan öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanmaktadır. Öğretmen adaylarının niteliklerinin belirlenmesi ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından veya denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından tespit olunmaktadır. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinin ardından yönetmeliklerde belirtilen yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’ndaki şartları taşımak kaydıyla MEB ve/veya ÖSYM tarafından

yapılan sınavlarda başarılı olanlar göreve başlamaktadır. Ancak özel eğitim kurumlarında görev yapma konusunda böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır. Bu şekilde zorlu süreçlerden geçerek göreve aday öğretmen olarak başlayan öğretmenler meslekte hizmetiçi eğitimlerle yetismeye devam etmektedir. Öğretmenlik mesleği aday öğretmenlik evresinin ardından “öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen” olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Bu durum öğretmenlik mesleğindeki standartları ve aranan yeterlikleri de yükseltmiştir. Zira öğretmenlik mesleği de ilgili kanunda “eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2022b: 1-4).

Modern çağın gereklerinin yanı sıra bireylerin farklılaşan ihtiyaçları ve yeni eğitim yaklaşımları öğretmenliğe yeni anlamlar yüklenmesine neden olmuştur. Üstelik bu durum öğretmenlere mesleki olarak yeni sorumluluklar da yüklemiştir. Bu nedenle öğretmenlerin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yapabilmeleri için mesleğe özgü bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları beklenmektedir. Günümüzde öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak kategorize edilmiştir. Buna bağlı olarak da öğretmenlerin mesleki bilgi anlamında pedagojik eğitim almaları, alan bilgisine sahip olmaları ve mevzuatı bilmeleri gerekli görülmüştür. Mesleki beceri bakımından eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme-öğrenme sürecini yönetebilme ve ölçme değerlendirme becerisine sahip olma gibi yeterlikler aranmıştır. Tutum ve değerler açısından da milli, manevi, evrensel değerleri gözeten, öğrencilerin gelişimini önceleyen, iletişim ve işbirliğine önem veren, kişisel ve mesleki gelişimini ön planda tutan bir anlayışa sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir (ÖYGM, 2017: 8-19).

Nitekim öğretmenlik mesleğine yönelik standart ve yeterliklere çok uzun süreler sonunda birikimli bir tecrübeyle ulaşıldığı düşünülmektedir. Çünkü insanlık kadar eski olan eğitim ve öğretmenlik uygulamaları günümüze kadar birçok merhaleden geçerek gelmiştir. Yaşadığı değişim ve dönüşümle de gelişmiş ve kurumsallaşmıştır. Şüphesiz bu gelişime değişik dönem ve coğrafyalarda farklı toplum ve medeniyetlerin ayrı ayrı katkıları olmuştur. İnsanlık tarihinde önemli bir yeri olan İslam medeniyetinin ve bu medeniyetin ortaya koyduğu eğitim geleneğinin öğretmenlik mesleğine dair bakış ve yaklaşımlarını bu alana dair ilk müstakil eserin sahibi konumundaki İbn Sahnûn’un zaviyesinden ele alarak ortaya koymak bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu ana problem etrafında İbn Sahnûn’un *Âdâbu’l-muallimîn* adlı eserinden hareketle öğretmenlik hizmetinin usul ve esaslarının, öğretmenlerin hakları

ile görev ve sorumluluklarının, öğretim ilke ve yöntemleri ile ders araç-gereçlerinin neler olduğu, sınıf yönetiminde disiplinin sağlanması, müfredatın belirlenmesi, planlamanın yapılması konusunda usul ve esaslara yönelik temaların nasıl ele alındığı gibi konular alt problem olarak ele alınacaktır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

İslam eğitim geleneğinde Müslümanlar, Allah'ın Kur'an'ın daha ilk ayetinden itibaren öğrenme ve öğretmeye verdiği değeri görmüştür. Bu bilinçle birlikte Hz. Muhammed'in rehberliği ve teşviki sayesinde eğitim alanında hızla yol almıştır. Öyle ki İslam'ı kabul eden birçok millet gerçekleştirdikleri fetihlerden sonra büyük toplumlar inşa etmiş; bunu da eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki başarılı uygulamalarla gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla eğitim alanında oldukça zengin bir gelenek bugün araştırmacıların ilgisini beklemektedir. İslam eğitim düşüncesinde öğretmenlik mesleğinin yakından tanınması hem İslam dininin ona nasıl baktığını, hem de hangi görevleri ve değeri yüklediğini görme açısından da gereklidir. Bu nedenle de İslam eğitim düşüncesinde öğretmenlik mesleğinin özel bir alan olarak değerlendirildiği çalışmalara ihtiyaç vardır.

Eğitimin kalitesinin tartışıldığı her platformda öğretmenin kişisel ve mesleki yeterliklerinin eğitim kalitesini doğrudan etkilediği görüşü öne çıkmaktadır. Zira konuyla ilgili literatür dikkatle incelendiğinde öğretmenliğin kalitesini etkileyen faktörlerin ve buna yönelik çözüm önerilerinin çeşitli başlıklar altında sıralandığı görülmektedir. Ancak tüm bu çalışmalar öğretmenliğin en baştan itibaren tüm yönleriyle tanınmadığı, öğretmenliğe dair uygulamalarda yaşanan meselelerin çözümündeki yollar görülmediği takdirde sığ kalacak ve etkili olmayacaktır. Dolayısıyla öğretmenlik konusundaki usul ve esasların ilk örneklerinin tespitine yönelik çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak yapılan literatür taramasında buna yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda İslam eğitim düşüncesinde öğretmenlik alanında ilk eserin sahibi olan ve kendinden sonra gelen âlimleri de görüşleriyle etkileyen İbn Sahnûn'un fikirlerinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İbn Sahnûn'un hem bir eğitimci hem de bir fakih olması cihetiyle öğretmenliğe dair meselelere getirdiği çözüm önerilerinden hareketle günümüzde meslekle ilgili hazırlanan hukuki metinlerin ilk örneklerinin nasıl ortaya çıktığının gösterilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada öncelikle öğretmenlik kavramının tarihi gelişim seyrinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Sonrasında İbn Sahnûn'un

görüşlerinden hareketle bu hizmetin usul ve esaslarının, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile sahip oldukları hakların neler olduğunun gösterilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca müfredat ve çalışma takviminin hazırlanış şeklinin, planlamanın yapılma usulünün, öğretimin hangi ilke, strateji, yöntem ve tekniklere uygun olarak yürütüldüğünün, ders araç-gereçlerinin kullanımına dair hususların, sınıf yönetiminde disiplini sağlama konusunda yapılması gerekenlerin gösterilmesi amaçlanmaktadır. Bu şekilde en baştan itibaren öğretmenlikte aranan standart ve mesleki yeterlikler ile öğretmenliğe dair usul ve esasların ilk örneklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim hem medeniyetin taşıyıcısı hem de kültürün devamı için vazgeçilmez bir faaliyet. Zira onu etkili kılan da uygulayıcısı konumundaki öğretmendir. Öğretmenlik insanlık tarihinin gelişim seyrine etki eden mesleklerin başında geldiği için oldukça kıymetlidir. Bu çalışma öğretmenliğin tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişim ve dönüşümle birlikte nasıl meslek hâline geldiğini göstermesi bakımından önemlidir. Zira bu şekilde öğretmenliğin bugün geldiği nokta rahat/kolay anlaşılacaktır. Ayrıca bu çalışmanın günümüzde eğitim alanındaki metodolojik, kuramsal ve kavramsal araştırmalara kaynaklık edebileceği de düşünülmektedir. Çünkü bilgi ve deneyim birikimli bir yapıya sahiptir. Bu nedenle de öğretimdeki her uygulama kendi döneminde kullanıldığı kadar gelecek kuşaklar için de bir alt yapı teşkil etmektedir. Dolayısıyla asırlar öncesinde öğretmenliğe dair ilk uygulamaların, usul ve esasların gösterilmeye çalışıldığı “*Âdâbu’l-muallimîn*” öğretmenlik alanında telif edilmiş ilk eser olması cihetiyle de oldukça önemlidir.

İslam eğitim düşüncesinde öğretmenliğe dair meselelerin çözümlerini fikhî bir bakış açısıyla ortaya koyan İbn Sahnûn’un görüşleri günümüzde öğretmenlik mesleği konusunda hazırlanan kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge gibi hukuki metinlerin de ilk örneklerinden biri sayılabilir. İslam eğitim düşüncesinde öğretmenlik mesleğine bakışı İbn Sahnûn’un ilmi tecrübesinden hareketle ortaya koyan bu çalışma öğretmenlerin gerek mesleki gerekse insani özelliklerini bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirmesi yönüyle hem mesleki gelişimlerine ve hem de öğretmen yetiştirme çalışmalarına olumlu katkı sağlayabilir. Eserde yer verilen görüşler günümüzde öğretmenlik mesleğine yönelik standartların belirlenmesi ve öğretmen yeterliklerinin tespitine yönelik çalışmalara yardımcı olabilir.

#### 1.4. Araştırmanın Kapsamı

Çalışma kapsamında İbn Sahnûn'un "*Âdâbü'l-muallimîn*" adlı eseri incelenmiştir. Çalışmada ele alınan İslam eğitim düşüncesi de geniş bir muhtevaya sahip olması nedeniyle "öğretmenlik" teması özelinde ele alınmış ve İbn Sahnûn'un "*Âdâbü'l-muallimîn*" adlı eseri ile daha da daraltılmıştır. Zira İbn Sahnûn'un çeşitli konularda 200 dolayında eserinin olduğu belirtilmektedir. Eğitim kavramı etrafında öğretmenliğin tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkışı, gelişimi ve geldiği nokta ise tali hususlara değinmeden "öğretmenlik" kavramı etrafında incelenmiştir. Yani başlangıçtan gelinen noktaya kadar öğretmenliğe doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlamayan hususlara yer verilmemiştir. Dolayısıyla çalışma bu kapsamıyla sınırlandırılmıştır.

#### 1.5. Materyal ve Yöntem

Bu çalışma nitel bir araştırma şeklinde hazırlanmıştır. Her ne kadar üzerinde uzlaşılan bir tanım olmasa da nitel araştırma, "Doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 40-41). Araştırmamız tarihsel bir özelliğe sahip olduğu için veriler literatür taraması yapmak suretiyle toplanmıştır. Zira böyle bir yöntemle başvurulmasının önemli nedenleri vardır. Bu yolla elde edilecek her bilginin, belli bir amacı gerçekleştirmek ve yapılmak istenen yeni araştırmanın özgünlüğüne katkıda bulunmak maksadıyla toplanması gerekmektedir (Karasar, 2020: 96). Bu düşünceden hareketle hazırlanan bu çalışma için toplanan veriler objektif bir bakış açısıyla betimlenmiş, kişisel görüş ve kanaatlere gerekmedikçe yer verilmemiştir. Yapılan bu araştırma konu hakkında yazılan eserlerin incelenmesi bakımından doküman analizini gerekli kılmıştır. Bu nedenle çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden bir tanesi olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, araştırılacak olgu ya da olaylarla ilgili kaynaklara ulaşma ve elde edilmek istenen verilerin toplanması amacıyla başvurulmuş nitel bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2009: 183-184).

Araştırmanın verilerini toplamak üzere İbn Sahnûn'un "*Âdâbü'l-muallimîn*" adlı eserine başvurulmuştur. Araştırmada ele alınan eserle birlikte öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişim sürecini ortaya koyabilme adına bütün kaynaklar uzun bir kütüphane araştırması sonucunda temin edilmiştir. Bu amaçla da Ankara Millet Kütüphanesi, T.C. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, Eğitim

Fakültesi Kütüphanesi ve İlahiyat Fakültesi Kütüphanesi, Samsun İlkadım Merkez Gazi Halk Kütüphanesi gibi araştırma merkezlerinden faydalanılmıştır. Bu araştırma merkezlerine bizzat başvurulmuştur. Buralarda bulunmayan yayınlarsa sahaflar veya diğer kitapçılardan satın alınarak temin edilmiştir. Bununla birlikte üniversitelerin e-kütüphane hizmetlerinden, erişime açık veri tabanlarından, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi ve İslam Araştırmaları Merkezi'nden online olarak da faydalanılmıştır. Ayrıca araştırma için gerekli diğer dokümanlar (makale, tez, bildiri) için e-dergilerin, e-kitapların yanı sıra dergipark.org.tr, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve arama motorları üzerinden hem ulusal hem de uluslararası bilimsel yayınlar taranmıştır.

Bu kaynaklar doküman analizi yöntemiyle dikkatlice incelenmiştir. Zira doküman analizi betimsel bir araştırma olarak kullanıldığında belgeler üzerinde odaklanılır. Elde edilen verilerinse belirlenen konu ve temalara uygun olarak çözümlenmesi ve yorumlanması gerekir (Best and Kahn, 2017: 272). İslam eğitim düşüncesinde öğretmenlik mesleği İbn Sahnûn'un "*Âdâbü'l-muallimîn*" adlı eserinden hareketle bu şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Veriler toplanırken çalışmanın doğru olarak yorumlanması ve etkili bir biçimde ortaya konması bakımından konuya ait kavramlar titizlikle incelenmiştir. Elde edilen bulgular bağlamdan koparılmadan bütünlük içerisinde çözümlenmeye tabi tutulmuştur. Bu şekilde esere ilişkin bilgiler içerik analiziyle ayrıntılı bir biçimde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bulgulardan hareketle de bazı genellemeler yapılarak sonuca ulaşmak istenmiştir. Zira içerik analizi yöntemi de yeni bir çalışma için toplanan materyallerden elde edilecek verilerin hassas bir şekilde incelenmesi ve yorumlanması suretiyle bu verilerden çeşitli anlamlar ve varsayımlar çıkarmayı gerektirmektedir (Berg and Lune, 2019:344-345).

Çalışmamızın ana materyali konumundaki İbn Sahnûn'un "*Âdâbü'l-muallimîn*" adlı eserinin neşir tarihi hakkında kaynaklarda kesin bilgi bulunmamaktadır. Eserin yazma nüshasının Tunus'ta Dârü'l-Kütübi'l-Vataniyye Kütüphanesi'nde kayıtlı olduğu (nr. 787/8) bilinmektedir. Kitap on küçük bölümden ve altı varaktan oluşmaktadır (Bakkal, 1999: 301). Bu çalışmada kullanılan Türkçe neşir M. F. Bayraktar tarafından Ahmed Fuâd el-Ehvânî'nin "*et-Terbiye fi'l-İslâm*" adlı eserinin ekinde verilen nüshası esas alınarak yapılmıştır. M. F. Bayraktar, 1995 yılında neşrettiği bu eserin Türkçe tercümesine gerçek adına ek olarak "Eğitim ve Öğretimin Esasları" adını eklemiştir. Eserin aslını merak edenler için tercümenin sonunda Arapça orijinal metne yer vermiştir (Bayraktar, 2009: 1-149).

## 1.6. Literatür Taraması

Yapılan literatür taraması sonucunda konuyla ilgili ülkemizdeki yayın ve araştırmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Bu çalışmalara dair genel bilgiler aşağıda ifade edilmiştir.

M. Tavukçuoğlu'nun hazırladığı “*İbn Sahnûn'un (ö. H240/854) Adâbu'l-muallimîn'i Üzerine Bir Çalışma*” başlıklı makalede hem müellifin hayatına hem de eserine dair önemli bilgilere yer verilmiştir. Bu çalışmada “*Âdâbu'l-muallimîn*”in içeriği esas alınmak kaydıyla 10 başlık altında değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Makale incelendiğinde Kur'an-ı Kerim'in öğretimi ve hatim edilmesinde öğretmenin görevleri, çocuklara adaletli davranma, öğrenme amacıyla yazılan ayetlerin silinme usulü, eğitimde ceza, öğretmene hediye verilmesi, çocukların izinleri, öğretmenin çocuklarla ilgilenmesi, ücretle öğretmen tayini, Kur'an, fıkıh vb. kitapların kiralanması gibi konular üzerinde durulduğu görülmektedir (Tavukçuoğlu, 1997: 267-287).

M. Köylü ve A. Koç'un editörlüğünde hazırlanan “*Klasik İslam Eğitimcileri*” adlı kitap İslam eğitim düşüncesinin tarihsel gelişimi sürecinde birçok İslam eğitimcisi ve onların eğitim görüşleri hakkında bilgiler içermektedir. Bu kitap içerisinde 19-37. sayfalar arasında M. F. Bayraktar tarafından “Muhammed İbn Sahnûn” başlıklı çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada İbn Sahnûn'un hayatı, eserleri ve eğitim görüşlerine yer verilmiştir (Bayraktar, 2016: 19-37).

K. K. Ekici tarafından hazırlanan “*İbn Sahnûn ve Zernuci'ye Göre Din Eğitiminde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler*” başlıklı çalışmada İslam eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda din eğitiminin ne zaman başladığına dair bilgiler verilmiştir. Ayrıca bu çalışma içerisinde İbn Sahnûn'un hayatı, eserleri, eğitim anlayışı ve “*Âdâbu'l-muallimîn*” adlı eseri incelenmiştir. Son bölümde İbn Sahnûn ve Zernûcî'nin eğitimde kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili görüşleri karşılaştırılmıştır (Ekici, 2019: 367-412).

Görüldüğü gibi ülkemizde İbn Sahnûn ve eseri “*Âdâbu'l-muallimîn*”e dair çalışmalar maalesef bir elin parmaklarını bile geçmemektedir. Birkaç farklı türden yayın içerisinde yapılan atıflar dışında kayda değer bir çalışma olduğunu söylemek de zordur. Nitekim konuyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların da aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

S. Günther tarafından hazırlanan *“Ideas, Images, and Methods of Portrayal Insights into Classical Arabic Literature and Islam”* isimli çalışmada öğretmenler için tavsiye edildiği ifade edilen 9. yüzyıl İslam âlimlerinden İbn Sahnûn ve el-Câhız’ın pedagoji ve didaktik üzerine fikirlerine geniş bir şekilde yer verildiği görülmektedir. S. Günther çalışmasında öncelikle İbn Sahnûn’un hayatına ve *“Âdâbu’l-muallimîn”* isimli esere dair bilgiler vermiştir. Yazar, İbn Sahnûn’un kitabını çalışmasının 89-100. sayfaları arasında *“Öğretmenler İçin Davranış Kuralları”* başlığı altında ele almıştır. Bu ana başlık altında esere dair yapı, içerik, stil bilgisi, tarihi gerçeklerin yansımaları, müfredat, İbn Sahnûn’un öğretmenler için koyduğu kurallar ile bunların okuyucuya nasıl sunulduğu konusunda bilgiler verilmiştir. Son başlık altında alt konular açılarak Kur’an öğretimin gerekliliği ve bu iş için liyakatin gerektiği, Kur’an dışındaki diğer öğretim konuları, Kur’an metnine dayalı yazma çalışmaları, öğrenciler için zihinsel zorluklar, öğrencilerin gözetilmesi, öğrencilere muamele, öğrenciler arasındaki disiplin problemlerine karşı yaklaşım, öğretmenlerin göreve başlaması, öğretim araç-gereçleri, Kur’an öğretimi karşılığında öğretmenin ücreti, öğrencilerin mezuniyeti gibi başlıklarda değerlendirme yapıldığı görülmektedir (Günther, 2005: 89-110)

N. Abdullah, M. Z. A. Mat, N. E. M. Najid, A. Mustaffa and S. M. Sawari, adlı araştırmacılar tarafından İbn Sahnûn’un eğitim konusundaki görüşlerinin Malezya eğitim sistemi özelinde ele alınıp analiz edilmesini amaç edinen bir makale çalışması hazırlandığı görülmektedir. *“An Analysis of Ibn Sahnun’s Concept of Education and Its Relevance to the Current Educational System: With Special Reference to Adab Al-Mu’allimin”* adlı bu çalışmada İbn Sahnûn’un öğretme ve öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşleri öğretmenlikte etik ve profesyonellik konusu özelinde ele alınmıştır. İbn Sahnûn’un fikirlerinin güncel eğitim sistemine uyarlanmasıyla Malezya eğitim sistemi için bir takım değerlendirmeler ortaya konulmuştur (Abdullah, vd.,2014: 43-50).

S. Saifullah adlı araştırmacı tarafından *“Konsep Pedagogik Dalam Pemikiran Ibnu Sahnun’dan Al-Qabisi”* adlı makale ile karşılaştırmalı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada iki önemli İslam eğitimcisi İbn Sahnûn ve Kâbisî’nin görüşlerinde pedagoji kavramı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda da eğitimin hedefleri, ceza kavramı, ceza vermenin psikolojik etkileri, eğitimin ilkeleri, karma eğitim, eğitimde demokrasi, zorunlu ve seçmeli müfredat gibi konular üzerinde durulmuştur (Saifullah, 2014: 429-440).

N. Nurhayati tarafından hazırlanan “*Pemikiran Ibnu Sahnun Dalam Perspektif Pendidikan Islam*” adlı çalışmada İslam eğitimi perspektifinde İbn Sahnûn’un eğitimle ilgili düşüncelerine yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda eğitim müfredatı ve İbn Sahnûn’un perspektifinden İslam eğitiminin amacına yönelik bilgiler verilmiştir (Nurhayati, 2015: 81-100).

W. Manik adlı araştırmacı tarafından hazırlanan “*Pemikiran Pendidikan Ibnu Sahnun*” başlıklı makalede İbn Sahnûn’un eğitim düşüncesinin oluşumuna etki eden faktörler üzerinde durulmuştur. Ayrıca İbn Sahnûn’un hayatı ve eserlerine dair bilgilerin yanı sıra diğer âlimlerin onun hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Yine bu makalede öğretmenin ücreti, adaletli olması, nasıl ceza vereceği ve görevleri hakkında detaylı bilgiler verilmiştir (Manik, 2016: 1-16).

S. S. M. Sawari and A. Mustaffa’ya ait “*Guru Bersahsiah Mulia Menurut Pandang Ibn Sahnun: Analisa Buku Adab Al Muallimin*” başlıklı makalede İbn Sahnûn’un hayatına yönelik bilgiler verilmiştir. Çalışmada eserin tahlilinin yapılmasının ardından öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile görevlerini yerine getirirken dikkat etmeleri gereken hususlar belirtilmiştir. Bu makalenin sonuç kısmında *Âdâbu’l-muallimîn*’in içeriği nedeniyle öğretmen yetiştiren enstitülerde ders kitabı olarak okutulması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eserde ifade edilen hususlara dikkat ederek eğitim sürecini yönettiklerinde başarıyı yakalayabilecekleri söylenmiştir (Sawari and Mustaffa, 2017: 1-10).

M. A. K. A. J. Janadat’a ait “*Educational Thought of Ibn Sahnûn and al-Kabisî: Comparative Study*” başlıklı çalışmada İbn Sahnûn ve Kâbisî’nin eğitim düşünceleri ile eğitime bakış açıları karşılaştırmalı bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma her iki İslam eğitimcisinin hayatını genel bir şekilde özetleyen ve onların eğitime bakış açılarını analiz eden iki ana bölümden oluşmuştur. Bu makale İslam eğitim düşüncesinde karşılaştırmalı çalışmalar bakımından iyi bir örnek olarak nitelendirilebilir (Janadat, 2018: 477-492).

A. I. Pratama and M. Musthofa tarafından hazırlanan “*Konsep Kepribadian Guru Menurut Ibnu Sahnun*” adlı makalede İbn Sahnûn’un perspektifinden öğretmenlerde bulunması gereken kişilik özellikleri ele alınmıştır. Bu çalışmada “*Âdâbu’l-muallimîn*”den hareketle bir öğretmenin adil, takva sahibi, ihlaslı, sabırlı, talebelerine dikkat eden bir eğitimci olması gerektiği üzerinde durulmuştur (Pratama and Musthofa, 2019: 94-111).

R. Ulfa, “*Konsep Pedagogik Dalam Pemikiran Ibnu Sahnun*” adlı makale çalışmasında öncelikle İbn Sahnûn’un pedagoji düşüncesini etkileyen iç ve dış faktörler üzerinde durulmuştur. Daha sonra “*Âdâbu’l-muallimîn*”den hareketle eğitim düşüncesi, eğitimin hedefleri, eğitimci ve öğrencilerin karakteristik özellikleri, müfredat, öğrenme yöntemleri, eğitimde ceza ve ödül kavramları konusunda açıklamalarda bulunulmuştur. Makalenin sonuç kısmında İslam eğitim geleneği bakımından İbn Sahnûn’un görüşlerinin günümüzde dahi geçerliğini koruduğu ifade edilmiştir (Ulfa, 2019: 1-13).

K. Karlina adlı araştırmacının İslam eğitimi alanında hazırladığı “*Kompetensi Kepribadian Guru Menurut Ibnu Sahnun (Studi Analisis Kitab Adâb al-Mu’allimîn)*” adlı tezde İbn Sahnûn’un perspektifinden öğretmenlerin kişisel yeterlikleri ve sahip olmaları gereken niteliklere değinilmiştir. Çalışmada İbn Sahnûn’un görüşlerinden hareketle günümüzde İslam eğitiminde öğretmenlik üzerine bir değerlendirme yapıldığı anlaşılmaktadır (Karlina, 2019: 1-139).

Tespit edebildiği kadarıyla mevcut çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan temel kaynaklara değinildikten sonra öğretmenlik kavramının tarihsel süreci, İbn Sahnûn’un hayatı, ilmî kişiliği ve eserleri üzerinde durulacaktır. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki bu çalışmayı ilgili literatürden farklı kılan birçok yönü bulunmaktadır. Öncelikle öğretmenliğin tarihi gelişim seyrini ortaya koyan bu çalışma onun bir hizmetten bir meslek hâline nasıl geldiğini göstermektedir. Böylelikle çalışmanın öğretmenliği tarihsel açıdan temellendirmesi beklenmektedir. İslam’ın öğretmenliğe bakışının ve İslam eğitim düşüncesine yön veren ilk örneklerin İbn Sahnûn’un zaviyesinden incelendiği bu çalışmada öğretmenlik müstakil bir konu olarak ele alınmıştır. Bu yönüyle mesleğin gereklerinin detaylı olarak görülmesine imkân sağlanmıştır. Öğretmenlik hem insani hem de mesleki bakımdan çeşitli boyutlarıyla bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Bu durum en baştan itibaren mesleğe dair standart ve yeterliklerin nasıl oluştuğuna ışık tutmaktadır. Öğretmenliğe dair meseleler İbn Sahnûn’un fikhî ve pedagojik yaklaşımıyla ortaya konulduğu için meslekle ilgili hukuki metinlerin ilk örnekleri görülebilecektir. Araştırmanın amacı kısmında ifade edilen, bulgular kısmında ele alınarak günümüze kıyasla tartışılan konular değerlendirildiğinde çalışmanın gerek eğitim öğretime gerekse öğretmenliğin meslekleşme sürecine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. ÖĞRETMENLİK KAVRAMINA TARİHSEL BAKIŞ

“Bir milletin eğitim tarihi, öğretim ve eğitiminin tarihidir.” (Akyüz, 2019: 2). Tarihi bilmekle insan geçmişteki önemli hadiselerle güçlü bir bağ kurar. Zira bugün yaşanan her şeyin kökü geçmişe dayanır (Bayraktar, 2020: 48). Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin toplumlar nezdinde ortaya çıkışı, gelişimi ve günümüzdeki durumunu yakından tanımak için bununla ilgili tarihsel sürecin bilinmesi gerekmektedir.

### 2.1. İlk Çağ’da Öğretmenlik

İlkel toplumlarda göçebe yaşam tarzı nedeniyle topluluğu oluşturan herkes birlikte çalışmış ve yaşamdan edindiği deneyimleri yeni kuşaklara uygulamalı olarak öğretmiştir. Anne-baba ve sosyal çevre birer öğretmen vazifesi görmüş, eğitim hayatın her safhasında sürekli devam etmiştir (Sönmez, 2017: 23-24). Yerleşik hayata geçişle birlikte bu hayatın gerekleri olan toprağın işlenmesi ve üretim faaliyetlerinin birlikte yapılması bir arada yaşamının gereklerini ortaya çıkarmıştır (Erden, 2005: 128). Yeni yaşam tarzıyla birlikte öğrenilenler tek başına yeterli olmayınca eğitim anlayışında da değişimler başlamıştır (Sönmez, 2017: 24). Bu değişimlere neden olan etkenlerin başında yazının icadı gelmektedir (Köktaş, 2007: 245). Yazının icadı ile birlikte okuma yazmayı öğrenme ihtiyacı doğmuştur. Bu durum okuma yazmayı öğretecek kişiye ve öğrenilecek yere olan gereksinimi de beraberinde getirmiştir (Konrad, 2021: 8). Bu sebeptendir ki insan ve eğitim arasındaki köklü geçmiş onun eğitimle ilişkisinin rastgele olmadığını göstermektedir (Köylü, 2017: 31-32). Sümerlerin kil tablet ve taş levhalar üzerine işledikleri bilgilere bakıldığında bu konudaki en eski verilerin Mezopotamya uygarlıkları zamanına ait olduğu anlaşılmaktadır (Maltaş, 2011: 24).

Medeniyet tarihinde bilinen ilk uygarlıklardan olan Sümerlerde hükümdarın sarayında kurulan “*Tapınak Okulları*”nda varlıklı ailelerin erkek çocuklarına eğitim verildiği görülür. Başöğretmen ve yardımcı öğretmenlerin görev yaptığı bu okulda öğretmenin ücreti veliler tarafından karşılanmıştır (Sönmez, 2017: 24-25). Yazı eğitimi verilen bu okullarda çocuklar önce işaretleri öğrenmiş sonra da öğretmenlerin yazdıklarını taklit etmişlerdir (Kansu, 2017: 26-27). Eğitimin belli bir sistem üzerine kurulu olduğu görülen Sümerlerde katı bir müfredatın ve sert bir disiplinin uygulandığı söylenebilir (Maltaş, 2011: 44). Babil ve Asurlularda din ve ahlâk eğitime ağırlık verilmesinden dolayı öğretmenler papazlar içerisinde seçilmiştir. Denizcilikte ileri seviyede olan Fenikelilerde de sadece zengin ve idareci kesimin çocukları okul eğitimi

alabilmiştir. Öğretmenler okullarda ticaret, gemicilik ve teknik işlerde beceriye dayalı mesleki eğitim vermişlerdir (Kanad, 1963: 83-93).

Köklü bir medeniyet olan eski İran'da Zerdüştlük inancı eğitime de yön vermiştir. Yedi yaşında eğitime başlayan çocuklar babalarının mesleğine uygun olarak yetiştirilmiştir (Kanad, 1963: 73-76). Eski İran medeniyetinde okul kralın sarayının yanında kurulmuştur. “*Genel Eğitim Evi*” adı verilen bu yerde çocuklar zor şartlara dayanıklı birer savaşçı olarak yetiştirilmişlerdir (Sönmez, 2017: 26). Bu medeniyette öğretmenler erdemli kişiler arasından özenle seçilmiştir. Her çocuğun eğitiminde ve şahsiyetinin oluşumunda önemli rol oynayan öğretmenler onlara kutsal yazıları, dinî törenleri ve halkın değerlerini de öğretmiştir (Maltaş, 2011: 97-103).

Eski Yahudi medeniyetinde eğitim anlayışının şekillenmesinde çok tanrılı inanç süreci, peygamberler dönemi ve göçebe yaşadıkları dönem etkili olmuştur (Maltaş, 2011: 109). Hz. Musa zamanında eğitim alanında değişim yaşayan İbraniler yazı ve okul ile bu dönemde tanışmışlardır. Babil ve Asurluların Yahudileri sürgün etmesinden uzun yıllar sonra ana vatanlarına dönen Museviler Kudüs'te halkı eğitmek amacıyla öğretmen yetiştiren kurumları andıran bir okul kurmuştur (Kanad, 1963: 103-110). Eski Yahudi medeniyetinde kutsal değeri olan öğretmenler otoritenin kaynağı olarak görülmüş ve öğretimde sert yöntemler kullanmışlardır (Sönmez, 2017: 26). Öğretmenler konuyu çocuklara genellikle ezberletme yoluyla öğretmişlerdir. Başarılı öğrenciler öğretmenin yanına oturtularak ödüllendirilmiştir (Kanad, 1963: 109-110).

Eğitimi ilk, orta ve yükseköğretim şeklinde ayıran eski Mısır uygarlığında öğretmen tanrı kadar yüksek bir saygı görmüştür (Sönmez, 2017: 25-26). Öğretmenler eğitimde fiziksel cezayı kullanmış; yazının olmadığı zamanda ezberi en önemli yöntem olarak uygulamıştır (Konrad, 2021: 9-10). Hieroglif yazısı zor öğrenildiği için eğitim en az dört yıl sürmüş, açık havada sade, basit bir yöntemle öğretim yapılmıştır. Öğretmen dersi okuyup yazarken çocuklar da onun yaptığını koro hâlinde tekrar etmiştir (Konrad, 2021: 10). Öğrenciler tahta ve taş levhalara yazılanları kopya ederek öğrenmişlerdir. Ayrıca üstat diye nitelendirdikleri öğretmenlerine çok değer vermiş, ona ömür boyu bağlı kalmışlardır (Kanad, 1963: 5-8).

Eski Çin medeniyetinde eğitim sistemli bir şekilde düzenlenmiştir (Sönmez, 2017: 27). Toplumda çocuğun öğretmenin eğitiminden geçmesi gereği yaygın bir şekilde kabul görmüştür (Kanad, 1963: 27-28). Eğitimde koyduğu ilkelere sıkı sıkıya bağlı olan Çin hanedanlığı eski ile yeniye bütünleştirmek için farklı tarzda okullar kurmuştur (Maltaş, 2011: 76). Öğretmenler okullarda Çin medeniyetine ait kültürel

değerlere uygun eğitim vermişledir. Çocukların öğretimi 19 yaşına gelinceye kadar devam etmiştir (Kansu, 2017: 23-24). Eski Çin’de asil ve memur çocuklarının eğitimi için ülkenin en değerli öğretmenlerinin görev yaptığı saray okulları kurulmuştur. Eğitimin her kademesinde öğretmenler büyük bir hürmet ve saygı görmüştür. Okulların ihtiyaçları ise çocukların velileri tarafından karşılanmıştır (Kanad, 1963: 35-36).

Tarihin en eski medeniyetlerinden biri olan Hindistan’da inanç sistemi eğitime de şekil vermiştir. Öğretmen kutsal bir varlık olarak saygı ve itaate lâyık görülmüştür (Sönmez, 2017: 28). Ancak halkın “*Kast*” adı verilen toplumsal tabakalara ayrılması eğitimi de etkilemiştir (Kanad, 1963: 46-53). Genellikle Brahmanlardan seçilen öğretmenler yazıyı önce değnekle kumlara yazmış sonra da öğrencilere kuru yapraklar üzerine mürekkeple yazdırmıştır (Kansu, 2017: 25). Eğitimde bazen korkutma ve dövme yolunu da seçmişlerdir. Dersler açık havada yapılmıştır. Öğretmenlere para yerine kıymetli eşyalar, buğday, inek, sebze ve elbise gibi şeyler verilmiştir (Kanad, 1963: 50-59). Çocukların belli bir yaşa geldiklerinde okula gitmelerinin şart olduğunu savunan Buda inancı eğitimde köklü bir değişim yaratmıştır (Kanad, 1963: 69-70).

Batı medeniyetine ve eğitimine ilk dönem katkısı en büyük olan medeniyet eski Yunan medeniyetidir (Cubberley, 2004a: 20). Yunan eğitim ideali, esas olarak MÖ 8-6. asırlarda oluşmuştur (Aytaç, 2018: 19). Eski Yunan’da eğitim özel kurumlar aracılığıyla yürütülürken, şehir devletinin kanun baskısı ile okuma-yazma her vatandaşın en tabi görevi sayılmıştır (Kanad, 1963: 113). Yedi veya sekiz yaşında başlayan eğitim on üç yaşına kadar sürmüştür. Eğitimin ilk basamağı olan okullarda “*grammatist*” on altı yaşına dek devam eden ortaöğretim kademesinde ise “*grammaticus*” adlı öğretmenler eğitim vermiştir (Cubberley, 2004a: 59). Eski Yunan eğitiminde “*pedagog*” adı verilen öğretmenler köleler içerisinde çok iyi özelliklere sahip bireyler arasından seçilmiştir (Sönmez, 2017: 29). Öğretmenlik, bu dönemde çocukları eğiten ve onlara bilgi aktaran kişilerin pedagog olarak nitelendirilmesiyle bir meslek hâline gelmiştir (Gündüz, 2020: 151). Eski Yunan eğitimi Atina ve Sparta şeklinde iki ana kısma ayrılmıştır (Kansu, 2017: 36). Sparta şehir devletinde çocuklar doğumlarından itibaren seçilmeye başlanmış ve yedi yaşından sonra devlet tarafından ailelerinden alınarak eğitim kurumlarında savaş ve devlet işleri için otuz yaşına kadar yetiştirilmiştir (Aytaç, 2018: 24-25). Devlet çocukların eğitimini zorunlu tutmuş ve öğretmen atamalarını belirleyen kanunlar çıkarmıştır (Konrad, 2021: 12-13). Çocukların okul masraflarını serbest vatandaşlar karşılamış ve halkın bütün çocukları

bu eğitimi almıştır. Öğretmenler genellikle 20-30 yaş arası yetenekli Spartalılardan seçilmiş, okullarda katı disipline dayalı eğitim verilmiştir (Kanad, 1963: 122-123). Atina şehir devletindeyse hürlerin erkek çocukları pedagogların sorumluluğu altında eğitim almıştır (Aytaç, 2018: 27-28). Güneşin doğuşundan batışına dek açık kalan okullarda falakanın da kullanıldığı sert bir disiplin uygulanmıştır. Ders araç gerecinin yok denecek kadar az olduğu sınıfları öğretmenler hazırlamıştır (Cubberley, 2004a: 39-50). MÖ 5. yüzyılda eğitimin yalnızca aristokrat zümreye hitap etmesi anlayışı Sofistler tarafından reddedilince eğitim yeniden köklü bir değişime uğramıştır (Aytaç, 2018: 33). Sofist öğretmenler köyleri dolaşarak okuma yazma öğretmişlerdir. Bu dönemde öğretmenlik az ama kolay kazanç getirdiği için mesleğe değersiz kişiler de girmiştir (Kanad, 1963: 113-114). Eski Yunan’da Sokrates’le birlikte Platon ve Aristoteles’in fikirleri sayesinde yeni eğitim teorilerine temel hazırlanmıştır (Aytaç, 2018: 19-30). Eflatun’un akademisinde eğitim alan Aristo ise İslam dünyası düşünürlerini derinden etkilemiştir. Öyle ki İslam düşünürleri tarafından da "*muallim-i evvel*" yani "*ilk öğretmen*" olarak nitelendirilmiştir (Kaya, 1991: 375-378).

Yunanistan’ın çöküşünden Roma İmparatorluğu’nun kuruluşuna kadar ki zamanı içine alan Helenistik Dönem’de eğitim ve öğretimin kurumsal bir yapıya ulaşması anlamında önemli adımlar atılmıştır. Bu dönemde çocuklara eğitim verenler pedagog, teoloji öğretenlerse "*magister, scholar, teacher*" şeklinde nitelendirilmiştir (Gündüz, 2020: 152). MÖ 1. yüzyıldan itibaren retorik okullarının açılmasıyla birlikte klasik Yunan kültürü polis dışına taşarak dünyaya yayılma fırsatı bulmuştur (Aytaç, 2018: 54-56). Tarihte önemli bir yeri olan Roma Devleti’nde açılan okullar Yunan eğitim anlayışının etkisinde kalmıştır (Maltaş, 2011: 204). Çocuklar yedi yaşından sonra temel eğitim almak için "*literator*" ve "*ludi magister*" denilen öğretmenlerden eğitim görmüşlerdir (Konrad, 2021: 17). MS 1. yüzyılın sonlarında "*Hristiyanlığı yaymak*" için açılan okullarda pagan öğretmenler eğitim vermişlerdir (Aytaç, 2018: 83). Roma’da varlıklı aileler erkek çocukları için "*paedagogus*" adlı kişileri özel öğretmen olarak tutmuşlardır (Konrad, 2021: 18). İlkokullarda genellikle öğretmenin oturacağı sandalye, bir dış oda, falaka değneği, sıra ve araç gereçler vardır. Sabah erkenden başlayan eğitimde dayak sıkça başvurulmuş bir yöntemdir (Cubberley, 2004a: 81-83). İmparator Sezar döneminde öğretmenlere vatandaşlık hakkı tanınmış; Vespasianus döneminde ise maaşlarının devlet bütçesinden karşılanması kararlaştırılmıştır. Devlet eğitimi sistemine benzeyen bu yapı Theodosius zamanında özel derslerin yasaklanmasıyla son şeklini almıştır (Konrad, 2021: 20). MS 138-161

yıllarında İmparator Antoninus Pius ise öğretmenlere senato sınıfının ayrıcalıklarını tanımış, vergi ve askerlikten muaf tutmuştur. Roma’da Hristiyanlığın yayılmasıyla birlikte piskopos ve papazların eğitimiyle “*scholasticus*” ya da “*magister scholarum*” adıyla bilinen özel öğretmenler ilgilenmiştir. Bu okullara daha sonra keşiş okulları da eklenmiş ve buralardan Orta Çağ’ın dinî liderleri yetişmiştir (Cubberley, 2004a: 83-116).

## 2.2. Orta Çağ’da Öğretmenlik

MS 476’da Batı Roma İmparatorluğu’nun yıkılmasından 1500’lü yıllara kadar geçen döneme Orta Çağ denilmekteydi. Hristiyanlığın eğitim anlayışı Orta Çağ’da “*Skolastik düşünce*” ile ifade edilmiştir (Aytaç, 2018: 86-87). Orta Çağ Avrupasında Batı Roma’nın yıkılmasının ardından yaşanan kargaşa ortamı fikri çalışmaları da olumsuz yönde etkilemiştir. Orta ve Batı Avrupa’da istikrarı sağlamayı başaran Frank Kralı Şarlman (768-814) Batı’nın ünlü bilginlerinden biri olan Alcuin’in yardımıyla öğretimi düzenlemeye çalışmıştır (Akyüz, 2019: 49-50). Yapılan çalışmalar sonucu 787 yılında ilk genel eğitim bildirgesi hazırlanmıştır. İngiliz Kralı Alfred ise eğitimi yeniden canlandırmaya çalışmış ve bir kral okulu kurarak bütçeden bu okul için sekizde bir oranında pay ayırmıştır (Cubberley, 2004a: 153-162).

Orta Çağ Avrupasında okullar kiliseye bağlı olarak hizmet vermiş, öğretmenlerse papazlardan seçilmiştir. Tanrı adına görev yapan bu kişilerin sözleri mutlak doğru olarak kabul edilmiştir (Sönmez, 2017: 29). Bu kişiler yaşamlarını velilerin verdiği para ve yiyeceklerle sürdürmüşlerdir. Aynı şekilde yükseköğretim de kilisenin etkisinde kalmış ve çocuklar tartışmaya kapalı bir yöntemle, ezberci bir anlayışla sosyal düzene uygun olarak yetiştirilmişlerdir (Akyüz, 1978: 19). Orta Çağ’da 7. yüzyılda açılan manastır okullarında 10 çocuğa tek bir öğretmenin ders vermesi şeklinde bir öğretim anlayışı izlenmiştir. Öğretmenler yüksek bir koltukta durarak derslerini anlatmıştır. Okullarda nöbetçi öğretmenler görev yapmış; sopa ve kamçının kullanıldığı katı disiplin yöntemi uygulanmıştır. Öğrenci performansları ise notlarla belirlenmiştir (Konrad, 2021: 27-28). Orta Çağ’da Manastır okulu olan “*Trivium*” ve “*Quadrivium*”da eğitim 9-10 yıl sürmüştür. Dersler ezber yöntemiyle öğretilmiştir. Bu okullardan başka katedral ve vakıf okulları da açılmıştır (Aytaç, 2018: 88-89). 10. yüzyıldan 11. yüzyıla kadar devam eden süreçte Orta Çağ’ın yedi becerisini çocuklara kazandırmak ve onları savaşa hazırlık için “*şövalye eğitimi*” denen sistem uygulanmıştır (Cubberley, 2004a: 180-182). 11. yüzyılda kentleşme

sürecinde yaşanan hızlı değişimler kilise okullarını da etkilemiş ve kentlerde farklı fonksiyonları olan yeni okullar açılmaya başlanmıştır (Küken, 2001: 46). 12. yüzyıldan sonra katedral okulları altı yüzyıl boyunca Batı Avrupa'da ileri seviyede eğitim veren kurumlar olarak öne çıkmışlardır (Cubberley, 2004a: 167-169). Batı eğitim düşüncesinde kilise okulları eğitimi ile soyluların çocuklarının özel olarak yetişmesi için aldıkları sivil eğitim ileride kurulacak üniversitelere kaynaklık etmiştir (Küken, 2001: 45).

12. yüzyıldan itibaren Avrupa'da okul bölgeleri oluşturulmaya çalışılmış; böylelikle eğitim öğretimde değişim ve dönüşüm yaşanmaya başlamıştır (Konrad, 2021: 25-26). İtalya ve Fransa'dan pek çok öğrencinin Endülüs medreselerinde ilim tahsil etmesiyle Batı'da hızlı bir gelişim süreci başlamıştır. Farklı ilim alanlarında yetişen bu öğrenciler Batı üniversitelerinin de gelecekteki profesör kadrosunu meydana getirmiştir. Batı dünyası da yüksek düzeyde eğitim yapan üniversitelerini İslam medeniyetinin medreselerini her yönden benzer şekilde kurgulayarak tasarlamıştır (Küken, 2001: 47). Bu dönemde Avrupa'da üniversitelerde ünlü öğretmenler öğrenci toplulukları oluşturup kürsü kurmuştur. Yaptıkları eğitim uygulamalarıyla diğer üniversitelerin kuruluşuna örnek olmuşlardır. Yeni kurulan üniversiteler öğretmenlerini sınava tabi tutarak almış; öğretmenlik yapabilmeleri için lisans vermiştir. Denilebilir ki Hristiyan dünyası 11. yüzyılın sonuna kadar süren entelektüel karanlıktan 12. yüzyılın bitişinde kurtulmaya çalışmıştır. 13. yüzyılda kilise ve Skolastik düşüncenin bu gelişmeler karşısında güç kaybetmesi üniversitelerin ilerlemesini sağlamıştır. Haçlı seferleri ile Hristiyan dünyası uzak coğrafyalarda kendilerinden üstün medeniyetleri tanımıştır. Edinilen deneyimler sayesinde Batı'da genel kültür ve eğitim seviyesi yükselmiştir. 12. yüzyıl sonlarına gelindiğinde ruhban sınıfının dışında yeni eğitilmiş sınıfın kendini göstermesi Avrupa'nın yeniden doğuşunu hızlandırmıştır (Cubberley, 2004a: 196-236). 1276'da kâğıdın İtalya'da üretilmesi ve matbaanın icadı ile eğitim yeni bir ivme kazanmıştır. Kitabın ucuzlaması ders kitaplarının kullanımını yaygınlaştırmış böylelikle eğitimin gelişimi de hızlanmıştır. Coğrafi keşifler yeni toprak ve yeni insanların tanınmasını sağlamış, 14. yüzyılda pusulanın mükemmel hâle gelmesi araştırma çağını başlatmıştır. 1402'de Kanarya Adaları'nın bulunması, 1497'de Afrika'nın güney ucuna ulaşılması, Hindistan'a giden deniz yolunun keşfi, 1502'de Colombus'un Amerika Kıtası'nı keşfetmesi, 1512-1522 arasında Magellan'ın dünyanın yuvarlak olduğunu ortaya

koyması gibi her alanda büyük çığır açan gelişmelerle Orta ağ ğretileri büyük bir çöküntü yaşamıştır (Cubberley, 2004a: 267-270).

### 2.3. Yeni ağ’da öğretmenlik

1453’te İstanbul’un fethi ile birçok Yunan bilginin Avrupa’ya göç etmesi İtalya’da eğitimin canlanmasını sağlamıştır. Yeni Hmanizmle birlikte eski Skolastik eğitime dair her şey önemini yitirmiş Skolastik ğretmenler de eski konumlarını kaybetmiştir. Rönesans öğretimdeki modern uygulamaların da temellerini teşkil etmiştir. Eski dünyanın entelektüel mirası üzerine kurulan bu yeni eğitim anlayışı 1850 yılına kadar da etkisini srdrmştir (Cubberley, 2004a: 270-276). Rönesans Dönemi’nde okul çeşitliliği artsa da eğitim kurumları açısından köklü değişikliklerin olduğunu söylemek zordur (zkan, 2005: 132).

Avrupa’da 16. yüzyılda Luther’in özgürlükçü fikirleri geniş çaplı yankı uyandırmış ve birçok ülkede kiliseye karşı uzun bir mücadele süreci başlamıştır (Cubberley, 2004a: 308-310). İncil’in Almanca’ya evrilmesi Protestan ülkelerde okuryazar oranının artmasını sağlamıştır. Refah seviyesinin yükselmesi eğitime duyulan gereksinimi artırdıca devlet de eğitimi kendi sorumluluğunda görerek onu geliştirmeye çalışmıştır (Akyüz, 2019: 72). Ancak Avrupa’da Luther’in eğitime dair görüşlerini öğretebilecek öğretmenin ve bu öğretmenleri yetiştirecek kurumların olmayışı onun görüşlerinin yayılmasını zorlaştırmıştır (Cubberley, 2004a: 323-326). Luther, okulların açılması ve çocukların okula gönderilmesi konusunda yoğun çaba harcamıştır. Devrin hükümdarları terk edilen manastır okullarını yatılı okullara çevirerek ilerde ortaya çıkacak olan seçkin okulların temelini atmışlardır (Konrad, 2021: 10-41). 1527 yılında Melanchton, Saxony eyaletindeki okulları bir komisyon kurarak dolaşmış ve tarihte bilinen ilk ilkokul araştırmasını hazırlamıştır. Almanya’da devlet okul sistemi 1559’da Wrtemberg Eyaleti’nde başlamıştır. Saxa-Gotha ve Altenburg Dk Ernest “Okul Yasası”nı ilan ederek öğretmenlere yüksek tutarda maaş ödenmesini, dul olan ğretmen eşlerine ve çocuklarına aylık bağlanmasını sağlamıştır (Cubberley, 2004a: 328-331). Almanya’da Protestan bölgelerde çıkarılan kilise yönetmelikleri ile öğretmenlerin eğitim durumlarının ne olması gerektiği belirtilmiştir. “Hesse Okul Yönetmeliği” ile erkek öğretmenlerin eşleri köy okullarında öğretmenlik yapmıştır. İngiltere’de ilk ilkokul yönetmeliği 1569 yılında Bavyera Dklğ’nde çıkarılmıştır (Konrad, 2021: 42-53). İngiliz kilisesi eğitimi kontrol altında tutmak için öğretmenlere yeterlilik iznini kendisi vermiş ve bağlılık yemini ettirmiştir. Özel

teşebbüslerce kurulan okullar bu dönemde yaygınlaşmıştır. Evlerde özel öğretmenlerden çocuğuna ders aldirmek zenginliğin göstergesi olmuştur (Cubberley, 2004a: 333).

1534'te Cizvit Tarikatı Papa'ya karşı sorumlu olarak Protestanlığa karşı mücadele etmek amacıyla kurulmuştur. Üyelerinin çoğu öğretmenlerden oluşan bu hareket birçok kolej ve üniversite açmıştır (Cubberley, 2004a: 350-352). Cizvitler, Reform Hareketi'ne karşı etkili bir eğitim öğretim sistemi kurmuştur. Tüm öğretmenler özenle seçilmiş ve verilen görevleri itiraz etmeksizin en iyi şekilde yapmayı kabul etmiştir (Aytaç: 2018: 134). Kurdukları ücretsiz ve yatılı kolejlerde öğretmenler çeşitli etkinlikler düzenlemiş ve çocukları çalışmaya özendirmek için mükâfatlar dağıtmışlardır. Sınıf içerisinde disipline önem verildiği için disiplin mubassırları görevlendirilmiştir. Bu dönemde Jansenistler de okullar kurmuş ve Cizvitlerden farklı olarak çocukların eğitiminde düşünme ve akıl yürütmeyi öne çıkarmışlardır. Jansenistler, çocukları küçük yaştan itibaren sıkı denetim altında tutmuş ancak öğretimde çocuklara yumuşak ve şefkatli davranmayı seçmişlerdir. Disiplinde “*sabır ve yumuşaklık*” ilkesini benimseyen öğretmenler cezaya neredeyse hiç müracaat etmemişlerdir (Kansu, 2017: 86-89). 16. yüzyılda Avrupa'da pedagojik yöntemlerin denendiği, eğitimde gözleme yer verildiği ve yenilikçi yaklaşımlar üzerinde durulduğu söylenebilir. Ancak öğretmenliği din adamları yaptığı için uygulama noktasında bir yenilikten söz etmek zordur (Akyüz, 1978: 19). Bu yüzyılda Rönesans ve Hümanizm birbirine sıkı sıkıya bağlı adeta ayrılmaz birer akımdır. Hümanizm başta öğretmen-öğrenci ilişkilerinde ve pedagojide kendini hissettirmiştir (Aytaç, 2018: 101-103).

17. yüzyılda İngiltere'de 1642 yasasıyla eğitim ve öğretmenler için önemli bir karar alınmıştır. Yasaya göre elli haneye sahip yerlerde çocuklara okuma yazma öğretmesi için maaşını kasabanın ahalisinin verdiği bir öğretmenin tutulması gerektiği kararlaştırılmıştır. Bu yasa Batı eğitim sistemi için okulların zorunlu olmasına zemin hazırlamıştır (Cubberley, 2004a: 374-378). 1672'de Peder Demia'nın önceleri fakir çocukların eğitimi için açtığı okul zamanla ilk örgütlü öğretmen eğitiminin verildiği okula dönüşmüştür (Kansu, 2017: 107). Ayrıca Fransa'da öğretmenler için enstitü kuran Abbe La Salle öğretmen adaylarının uygulama okullarında tecrübeli öğretmenlerden öğretmenliğin nasıl yapılacağını öğrenmelerini sağlamıştır (Cubberley, 2004b: 267). Abbe La Salle'nin bu okullara öğretmenlerin seçilmesi konusundaki çalışmaları oldukça önemlidir. Zira bu zamana kadar öğretmenlerin

seçimindeki özensiz tutum dikkat çekmektedir. Öğretmen olarak eskici, meyhaneci, aşıı, berber gibi kişilerin görevlendirilmesi, öğretmenlerin bilgisiz ve değersiz oluşu, hazırlık yapmadan işe girişmeleri bu çağın genel durumunu yansıtmaktadır (Kansu, 2017: 107-108). Amerika’da ise eğitim paralı ve daha çok temel bilgileri öğretme şeklindeki bir anlayışla verildiğı için eğitimin devletin sorumluluğunda olma anlayışı henüz yolun başındadır (Köktaş, 2007: 251).

17. yüzyıl bilginin yeni yollarını arayan Rasyonalizm ve Amprizm gibi eğitimde köklü değışimlere neden olan sistemlerin de ortaya çıktığı dönemdir (Aytaç, 2018: 140). Pedagojinin gelişimi bilimin gelişimine paralel olarak ilerlemiştir. 17. yüzyılda F. Bacon’un bilimsel düşünceye katkısı pedagojinin de önünü açmıştır (Kansu, 2017: 91-92). Reform sonrasında J. A. Komensky ve W. Ratke gibi düşünürlerin görüşleriyle eğitim programları hazırlanmıştır (Konrad, 2021: 46). J. Lock’un eğitime dair düşünceleri Fransız düşünürlerini etkilemiştir. Alman eğitim düşüncesi ise hem Fransız hem de İngiliz aydınlanma düşüncelerinden etkilenmiştir. Eğitimde bireyin pratik esaslara göre yetiştirilmesi fikri üzerinde durulmuştur (Aytaç, 2018: 176-195). Ancak eğitimde yaşanan gelişmelere rağmen 17. yüzyılda birçok ğretmen yoksulluk nedeniyle üniversite eğitimini tamamlayamamış, daha çok manastırlarda teoloji eğitimi almıştır. Göreve başlarken şehir konseyinin ve kilisenin fikri esas alınmıştır. Öğretmenlere okullardaki eski öğrenciler yardımcı veya asistan olarak yardım etmişlerdir (Konrad, 2021: 46). 17. yüzyılda Almanya’da hazırlanan “*Ernest’in Okul Yöntemleri*” adlı talimatname ile öğretmenlerin her yıl bir yere tayin edilmesi kuralı kaldırılmış ve maaşları artırılmıştır. Ancak ğretmen yetersizliği nedeniyle ilkokullarda uşaklar, vasıfsız askerler, hiçbir işi beceremeyen kişiler düşük ücretlerle ğretmen olmuşlardır. Okullardaki eğitim bu dönemde değnek, kamçı ve tokat kullanılarak sert usullerle yürütölmüştür (Kansu, 2017: 107-110). Bunun yanında 17. yüzyılda yeni öğretmenlik modelleri olan “*özel eğitimcilik*” ve “*saray mürebbiyeciliğı*” ortaya çıkmıştır (Aytaç, 2018: 153). Avrupa’da yeni bilgi anlayışının öncüleri olan R. Descartes, G. W. Leibniz, I. Kant, C. Wolff, D. Diderot, Montesquieu, D. Hume gibi ünlü düşünürler eğitimde çığır açmışlardır. Çocukların ilgileri dikkate alınmak suretiyle yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade eden J. J. Rousseau görüşleriyle eğitime yön vermiştir. Çocuğaa saygı duyulmasını isteyen yeni eğitim yaklaşımıyla eğitim pedagojisine yeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Göltekin, 2018: 118). 18. ve 19. yüzyılda Batı’da eğitim sürecinde kullanılan bütün modern kavramları ise ilk kez

Comenius kullanmıştır. Onun çalışmaları eğitim sürecinin işleyişi ve gelişimi konusunda modern hareketlerin de taslağını oluşturmuştur (Cubberley, 2004a: 430).

#### 2.4. Yakın Çağ'da Öğretmenlik

1789 Fransız İhtilali'nin getirdiği ortam Avrupa'da farklı fikirlerin bir arada olmasına da zemin hazırlamıştır (Özkan, 2005: 133). 18. yüzyıl hemen hemen her alanda aklın sınırsız gücüne inanan bir anlayışı öne çıkardığı için "Aydınlanma Çağı" olarak nitelendirilmiştir. 18. yüzyıl aydınlanmacıları diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de sınırsız ilerleme tahayyül etmişlerdir (Aytaç, 2018: 165-167). Fransız İhtilali eğitimin sistemli bir şekilde yapılması konusundaki çabaların hızlı bir şekilde başlamasını sağlamıştır. Bu amaçla kongreler yapılmış, hazırlanan raporlar ve yönergelerle birlikte eğitim sisteminin düzenlenmesi için yasa tasarıları hazırlanmıştır (Cubberley, 2004b: 44-49). Fransız İhtilali'ni gerçekleştiren zihniyet yeni fikirleri yaymak için 1794'te öğretmen yetiştirme maksadıyla "*Ecole Normale*" adı verilen bir öğretmen okulu açmıştır. Ancak bu dönemde ilköğretim öğretmenleri hem atanma hem de maaş bakımından iyi durumda değildir (Akyüz, 1978: 19). Avrupa'da kiliselerdeki zangoçlar aynı zamanda kırsal bölgelerdeki köy okullarında öğretmenlik yapmıştır. Dersler de onların evinde yapılmıştır. Eğitim öğretim çocukların çalıştırılması nedeniyle kış döneminde veya pazar günleri yapılabilmıştır (Konrad, 2021: 50-55). Temel eğitim okullarındaki öğretmenlerin düşük nitelikleri de eğitimi olumsuz yönde etkilemiştir (Cubberley, 2004a: 360). 1791 yılında Fransa'da hazırlanan anayasayla eğitim tüm yurttaşlar için zorunlu, parasız ve yaygın kamu eğitim sistemi şekline getirilmeye çalışılmıştır (Cubberley, 2004b: 39).

1800'lü yıllar Batı toplumları için Orta Çağ düşüncesinin sonuna entelektüel anlamdaki özgürlüğün de başlangıcına işaret etmektedir. Bu dönemde bilimsel düşünce ve keşiflerin hızla yayılması toplumsal refahı artırmış ve dünyevi bilginin değeri öne çıkmıştır (Cubberley, 2004b: 13). Endüstrileşme ile birlikte sanayi bölgeleri yeni toplumsal değişimlerin merkezi hâline gelmiştir. İş gücünü yetiştirme görevi yüklenen eğitim herkesin alması gereken temel bir ihtiyaç olmuştur. Bu durum tüm bireylere en az ilköğretim eğitimi vermeyi devletin zorunlu görevlerinden biri hâline getirmiştir (Tunç, 2012: 180). Kısaca Modern Çağ'ın yeni Aydınlanma Hareketi bütün sorunların çözümünde eğitimi ve okulu merkeze yerleştirmiştir. Birçok eğitim modeli, okul sistemi ve çağdaş öğretim yöntemleri yoğun bir şekilde uygulamaya konulmuştur (Konrad, 2021: 58). 1800-1825 yıllarında Pestalozzi'nin çalışmaları çocukların eğitimi

üzerindeki görüşleri değişime uğratmıştır. Pestalozzi eğitim yönteminin araştırılması ve tekrar inşa edilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu durum öğretmenlerin öğretimde kullandığı yöntem ve tekniklerin tekrar gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Denilebilir ki 19. yüzyılın ilk 50-60 yılında temel eğitim onun fikirleri üzerine kurulmuştur (Cubberley, 2004b: 269-271). 1814-1848'de Fransa'da öğretmenler dinî kesimlerin hedefi olmuştur. İlkokul öğretmenleri kilisenin baskısı altında kalmıştır. Öğretmenlere belediyelerde kâtiplik, tellallık, kilisede çan çalma, ilahi söyleme görevleri bile verilmiştir. Bu durumlar öğretmenlerin itibarını olumsuz yönde etkilemiş ve yetenekli öğretmenlerin görevden ayrılmasına neden olmuştur (Akyüz, 1978: 19-22). Almanya'da kırsal kesimde yetenekli öğrenciler okul bitince yerel papazdan eğitim aldıktan sonra öğretmenliğe kabul edilmiştir. Daha sonra pratik için köy köy dolaşarak okullarda eğitim vermişlerdir. Ancak gerçek mesleği öğretmenlik olmayan nitelik bakımından yetersiz birçok insan ihtiyaç nedeniyle 18. yüzyılın sonuna kadar ilkokul öğretmenliği yapmıştır (Konrad, 2021: 64-66). Almanya'da öğretmen eğitimleri "*Seminarium Praceptorum*" adlı öğretmen eğitimi semineri ile başlamıştır. Ayrıca 1794'te yayınlanan "*Genel Halk Kuralları*" ile okulların sadece devletin izniyle kurulabileceği hüküm altına alınmıştır (Cubberley, 2004b: 104-106). Öğretmenler 1820'lerde kurulan öğretmen birlikleri sayesinde emeklilik, dul ve yetim maaşı gibi birçok hak elde etmiştir. İlkokul öğretmenleri geçinmelerine yetecek kadar maaş almaya başlayınca velilerden para toplamak zorunda kalmamışlardır (Konrad, 2021: 67-68). Bu dönemde kendisi de bir öğretmen olan J. F. Herbart tüm eğitim süreçlerini yeniden tasarlayarak çocuk eğitimine yeni bir boyut kazandırmıştır. Herbart, öğretmenlerin bilgiyi çocuğa verme konusunda farklı tekniklere ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur (Cubberley, 2004b: 279-281).

1834'te lise ve ortaokul öğretmenliği yapacak adaylara üniversite bitirme sınavı şartı getirilmiştir. Böylelikle öğretmen görevlendirmelerindeki keyfi uygulamalar ortadan kalkmıştır. Lise öğretmenleri için 1820'li yıllarda bir yıllık pedagojik deneme eğitiminden geçme ve seminer alma şartı getirilmiştir. Mezuniyet konusunda ikinci kamu sınavının öğretmenlik mesleği için şart koşulması bu mesleği daha yüksek bir memurluk statüsüne ulaştırmıştır (Konrad, 2021: 69-72). 1809'da W. V. Humbolt orta ve yükseköğretimi Prusya'da yeniden düzenlemiştir. 1823'te ise köy okullarının Eğitim Bakanlığı'na bağlanması ile birlikte devlet okul sistemi tamamlanmıştır. 1826'da ortaöğretimde mesleğe alınacak öğretmenler için deneme öğretmenliği sistemi getirilmiştir (Cubberley, 2004b: 112-113). Fransa'da M. Guizot, Halk Eğitimi

Bakanı olduğu süre içerisinde öğretmenlerin devlet sertifikalı olması gerektiğini öne sürmüştür. Eğitim alanında 1833 yasası ile ilkokul öğretmenlerine maaş bağlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin atanması ve maaşlarının belirlenmesi yetkisi devlete geçmiştir. 1886'daki yasayla okullarda rahip yerine öğretmenler görev yapmaya başlamış ve nihayet 1904'te okullarda din adamı kalmamıştır (Cubberley, 2004b: 135-140). 1830'da İngiltere'de her bölge içerisinde bir okulun kurulması, kısıtlı da olsa eğitime bütçeden pay ayrılması kararlaştırılmıştır. 1870'te okul sistemlerinin tümü çıkarılan eğitim yasası ile birlikte devletin denetimine girmiştir (Gündüz, 2020: 73). Batı toplumunda öğretmen eğitimi devlet eğitim sisteminin bir parçası hâline getirense Prusya olmuştur. Öğretmen yetiştirmek için 1809'dan sonra Almanya'da üniversitelerde pedagoji eğitimi yanı sıra ilkokul ve ortaöğretim öğretmenleri için okulların kurulması 1914'e kadar hızlı bir şekilde devam etmiştir. İngiltere'de ise 1874'te öğretmen adayı merkezi kurularak aday öğretmenlik süresi beş yıldan iki yıla indirilmiştir (Cubberley, 2004b: 267-275).

Amerika'da Massachusettes'in ilk Eğitim Bakanı Horaca Mann iyi eğitim veren okullar açmaya çalışmış bunun için de yüksek ücretler vererek öğretmenler tutmuştur (Köktaş, 2007: 254). 1837'de Avrupa'ya gelerek eğitim sistemini incelemiş ve Amerika'da devlet destekli kamusal okulları açmıştır (Gündüz, 2020: 72). 1860'larda Amerikan kamu eğitim sisteminin bütün eyaletlerde tamamlandığı söylenebilir (Cubberley, 2004b: 243). 19. yüzyılın sonlarına doğru temel eğitim Amerika'da zorunlu hâle gelmiştir (Özkan, 2005: 135). 1860'tan sonra H. Spencer'ın görüşleri liberal eğitimin ortaya çıkmasını sağlamıştır. H. Spencer birçok ulusa eğitim sistemlerini kurgularken yapacakları reformlarda yol göstermiştir (Cubberley, 2004b: 294-296). Denilebilir ki 19. yüzyılda devlet halkın eğitimi kendi görevi olarak görmüştür. Öğretimde reform yapılarak bilimsel yöntemlerin önü açılmıştır. Sert disiplin yöntemleri yerine yumuşak, daha insanca yaklaşımlar uygulanmıştır (Kansu, 2017: 177-179). Bu dönemde John Dewey'in eğitim alanındaki deneysel ve kuramsal çalışmaları eğitimde yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ayrıca Pestalozzi, Herbart, Froebel, Spencer gibi düşünürlerin ortaya koyduğu kuram ve uygulamalar eğitime önemli katkılar yapmıştır (Cubberley, 2004b: 298-301). 20. yüzyıl başlarında psikoloji alanında yaşanan gelişmeler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları üzerinde durulmasını gerekli kılmıştır. Eğitimciler bu dönemde deneysel yöntemlere ağırlık vermişlerdir. 1960 ve 1970'li yıllar ise eğitimde kuramsal çalışmalarının zirve

yaptığı bir dönem olmuştur. 1970’li yılların sonu ile birlikte eğitim uygulamalı bir bilim olarak görülmüştür (Özkan, 2005: 136-137).

Günümüzde Batı’da öğretmenlik mesleği farklı birçok eğitim sistemi göz önüne alınarak tasarlanmıştır. 20 eğitim sistemi başlangıç öğretmen eğitiminden mezun olanları tamamen kalifiye öğretmen sayarken 23 sistemde ise fakülte mezunlarından ek gereksinimler beklenmiştir. 6 sistemde sınavı kazanma şartı getirilmiş, 17 sistemde ise aday öğretmenlerden mesleki yeterlilik şartı aranmıştır. Öğretmenler genellikle okul ya da yerel yetkililer tarafından işe alınmıştır. İşe alım süreci açık işe alım, rekabetçi sınav ve aday listeleri şeklinde üç ana sistemden oluşmuştur. Öğretmenler kamu sektöründe özel sözleşmelerle süresiz ya da belirsiz süreli kontratlarla çalıştırılabilmektedir. Çoğu Avrupa ülkesinde stajyer öğretmenlere ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentorluk, sürekli mesleki gelişim programı, akran eğitimi, okul müdürü desteği, profesyonel ve kişisel destek verilmiştir. Atanan öğretmenler dönemin sonunda değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Eğitim sistemlerinin yarısında meslek içi yükselme ve kariyer sistemi vardır. 23 eğitim sisteminde öğretmenler hem iç hem de dış paydaşlarca değerlendirilirken 12 eğitim sisteminde okul içerisinde okul liderleri, mentorlar ve/veya okul yönetim kurulu üyeleri tarafından değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin istihdamında olduğu gibi emeklilik ve sosyal haklar konusunda eğitim sistemlerine özgü düzenlemeler bulunmaktadır (EC, 2018: 9-96).

## **2.5. İslam Eğitim Düşüncesinde Öğretmenlik**

İslam tarihi Kur’ân’ın nazil olması ve hadislerin tedvininin yanı sıra, çeşitli İslam ilimlerinin yazılışı ile birlikte başlamıştır. Zira İslam tarihi Hz. Peygamber’in vefatına kadar olan süreyi değil muhteva olarak onun risalet görevinin tamamlanmasından sonrasını da içine alan uzun bir süreçtir (Apak, 2021: 21). İslam’ın yayıldığı coğrafyayı tanımak bu dinin kabulüyle yaşanan değişimi de görebilme bakımından önemlidir. İslam dini zuhur ettiği dönemde dünyada hâkim iki büyük güç vardı: Bizans ve Sâsâni İmparatorlukları. Arap Yarımadası ise bu güçlerin henüz erişemediği bir bölgede bulunmaktaydı (Gözütok, 2019: 165). Bu dönemde üç kıtada hüküm süren Doğu Roma (MS 330-1453) taht kavgaları ve iç karışıklıklar nedeniyle gücünü iyice kaybetme noktasına gelmişti. Bizans’ın Ortadoğu ve Mısır’daki topraklarını ele geçiren Sâsânilerse çeşitli nedenlerle bu toprakları kaybedince yönünü Arap Yarımadası’na çevirmiştir. Ancak Nuşîrevân’ın ölümüyle hızlı bir çöküş sürecine girmiştir. Bu dönemde Hindistan Âriler, Persler, Sakalar, Kuşanlar gibi

birçok ulusun yönetimi ele geçirdiği bir tarihe sahne olmuştur. MS 330-540 yıllarında Gupta İmparatorluğu zamanında Hint medeniyeti en parlak seviyeye ulaştıktan sonra MS 540'ta Akhunların saldırıları sonucu yıkılarak üzerinde birçok bağımsız devletin kurulduğu bir yer hâline gelmiştir (Apak, 2021: 42-46).

Böyle bir coğrafyada Kâbe'nin bulunduğu Arap Yarımadası'nda acaba durum nasıldı? İslam'dan önce de Kâbe'nin Mekke'de bulunması burayı tevhit inancının merkezi durumuna getirmiştir. Hz. Peygamber kabile olarak Hâşimoğulları'ndandır. O, tebliğle görevlendirilmeden önce Kureyş içerisinde en güçlü kabileler ise Mahzûmoğulları ve Ümeyyeoğulları'dır (Apak, 2021: 90-102). Bu dönemde Arap toplumunun İslam'dan önceki yaşantısı “câhiliyye” kavramı ile nitelendirilmektedir. Arap Yarımadası'nda İslamiyet öncesi eğitime ilişkin kaynaklarda yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bu dönemde Arap halkı yaşadığı coğrafyanın öğrenmelerini zaruri kıldığı bilgileri öğrenmekle yetinmişlerdir. Araplar günlük hayatta kullandıkları birtakım ilimleri okulda öğrenmemişlerdir. Câhiliyye Dönemi'nde okur-yazar oranının kötü durumda olması bu dönem için toplumun eğitim durumunu anlatan “ümmîlik” kavramını öne çıkarmaktadır (Gündoğdu, 2020: 2-14). İslam'dan önce câhiliyye ve ümmîlik nitelendirmesine sebep olan eğitim eksikliğini giderecek Mekke'de yeterli sayıda kütüphane bulunmadığı da bilinmektedir. Öyle ki İslamiyet doğduğunda okuryazar olarak Kureyş'te sadece 17 kişi olduğu söylenmektedir (Yurdaydın, 1971: 64).

Arabistan Hz. Peygamber'in risaletinden önce üç kıtadan Bizans, Sâsâni ve Habeşistan devletlerinin ekonomik ve siyasal çıkarlarının olduğu bir ülkeydi. İşte böyle ortamda Hz. Peygamber'e Hira mağarasında 610 yılında Cebrail vasıtasıyla ilk vahiy gelmiştir (Apak, 2021: 133-136). İlk vahyin gelişiyle de Müslümanlar açısından ilmi bir zihniyetin oluşması için uygun bir ortam hazırlanmaya başlamıştır (Gözütok, 2019: 103). Mekke müşrikleriye körü körüne bağlı oldukları geleneklerini ve kabilecilik faaliyetlerindeki avantajlarını kaybetmemek için İslam'ın yayılmasını engellemeye çalışmışlardır. Ancak Hz. Peygamber her şeye rağmen davasından asla vazgeçmemiş, kendisine inanlarla birlikte yoluna devam etmiştir (Apak, 2021: 146-176). İslam dininin etkisiyle birlikte her alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü bir değişim başlamıştır (Dağ ve Öymen, 1974: 63).

Kur'an da bu değişimin itici gücü olmuştur. “Kur'an, bilindiği gibi ‘KaRaE’ kökünden mastardır ve ‘okumak’ manasına gelir. Dolayısıyla Kur'an, hem fizyolojik, hem de terbiyevî yönden ‘okumak’ demektir. Çünkü Kur'an, bir eğitim vasıtası ve

İslam eğitiminin özüdür.” (Bayraktar, 2020: 79). Kur’an-ı Kerim’de birçok ayette bunu görmek mümkündür. Nitekim Alak suresinde geçen “Yaratan Rabbinin adıyla oku! Oku! Rabbin sonsuz kerem sahibidir. O Rab ki kalemle yazmayı öğretti. İnsana bilmediği şeyleri öğretti.” (Alak, 96: 1-3-4-5) şeklindeki ifadeler bunun örneklerindendir. Kur’an’da ilk vahyin “Oku!” olarak inmesi dine eğitim öğretimin en temel görev olarak belirlendiğine de işaret etmektedir (Şimşek, 2017: 124). Yüce Allah, ilk emrinde Hz. Peygamber’in şahsında tüm insanlığa “Oku” hitabında bulunurken hiçbir ayırım gözetmeksizin herkese aynı emri buyurmuştur. Bundan ötürü Müslümanlar ilk vahyin ilettiği mesaj doğrultusunda ilmin peşinde olmuşlardır (Gündoğdu, 2020: 175-184). İslam’ın ilk yıllarından itibaren Hz. Peygamber Müslümanların eğitimine büyük önem vermiş; ayetleri sahabeye titizlikle öğretmiştir. Böylelikle de eğitim öğretim faaliyetleri süreklilik içerisinde devam etmiştir (Bayraktar, 2020: 79). İlk İslam eğitimcisi olan Hz. Peygamber İslam’ın, eğitimi bir zorunluluk addetmesi nedeniyle kadın erkek her Müslüman’a ilim öğrenmenin farz olduğunu belirtmiş ve onlara rehberlik etmiştir (Köylü, 2017: 64).

İslam’ın tebliği ve eğitim faaliyetleri ilk dönemde evlerde bir araya gelmek suretiyle yapılmıştır. Hz. Peygamber ve Erkam’ın evinde bir araya gelen Müslümanlar bu faaliyetleri yürütmeye çalışmıştır. Böylelikle İslam’ın tebliği çalışmaları aynı zamanda eğitim faaliyetlerini de ortaya çıkarmıştır (Akyürek, 2017: 474). İslam’ın ilk yıllarında okuma-yazma eğitimi verenlerinin çoğunun Gayrimüslim olması Kur’an ve hadis öğretiminde sıkıntıya neden olduğu için Müslümanlar okuma yazma eğitimine ağırlık vermiştir. Okuma yazmayı ilk öğrenenler Hz. Peygamber’in vahiy kâtipliğini yapmıştır (Kazıcı, 2018: 19). Hz. Peygamber zamanında Mescid-i Nebvî’nin inşasıyla birlikte eğitim öğretim faaliyetlerinde adeta seferberlik başlamıştır (Şimşek, 2017: 108). Medine’de inşa edilen bu mescitte namazın kılındığı bölümden başka Müslümanlara eğitim verme maksadıyla “*suffe*” adı verilen bir yer kurulmuştur (Kazıcı, 2018: 10-11). Böylelikle birçok sahabe ilim ve eğitim faaliyetlerinin yapıldığı bu yerde eğitim alma imkânına erişmiştir (Şimşek, 2017: 119-120). Ehl-i Suffe Hz. Peygamber’den birebir öğrendiklerini diğer sahabilere de aktarmış bu sayede ilmin yayılmasına katkıda bulunmuşlardır. (Apak, 2021: 241). Hz. Peygamber Mescid-i Nebvî’den sonra bizzat Kûba Mescidi’ni yaptırmış; Medine’ye vardığında halkın ibadet ve tedrisi için mescit inşasına öncelik vermiştir (Çelebi, 1983: 97-98). İslam’ın ilk dönemlerinde Arap Yarımadası’nda okuma yazma İslam dininin eğitime verdiği

önem sayesinde canlanmaya başlamıştır. Okuma yazma faaliyetleri için birçok kütüphane açılmıştır (Köylü, 2017: 76-77).

Hiz. Peygamber'den sonra da Hulefâ-i Raşidîn bu görevi üstlenmiş ve İslâm'ı kabul eden topluluklarla birlikte eğitim öğretim faaliyetleri de hızla yayılmıştır. İslâm eğitim düşüncesinde ilk dönemlerde “*bilen, öğretir*” ilkesi gereği Müslümanlardan bilenler bildiklerini başkalarına öğretmeye çalışmışlardır (Bayraktar, 2020: 108-111). Hulefâ-i Raşidîn Dönemi'nde (MS 632-661) eğitim için birçok âlim ve sahabe öğretmen olarak çeşitli ülkelere gönderilmiştir (Aydın, 2001: 62). Hiz. Peygamber Dönemi'nde ortaya konan eğitimin temel esasları, Hiz. Ömer Dönemi'nde eğitim politikası olarak şekillenmiştir. Hiz. Peygamber ve Hiz. Ebubekir'den sonra Hiz. Ömer, 12 yıllık bir eğitim mirasını devralmış ve eskiden var olan birçok eğitim kurumuna işlerlik kazandırmıştır. Onun uyguladığı eğitim politikaları Hiz. Osman ve Hiz. Ali Dönemi'nde yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle bir müddet daha devam etme imkânı bulmuştur (Gözütok, 2019: 166-170).

Emevîler Dönemi'nde (MS 661-750) camilerde kurulan eğitim halkaları eğitim öğretime önemli katkılar sağlamıştır. Sünnî fıkıhına göre ders verilen Şam Emevî ve Kahire camileri bu fonksiyonlarından dolayı medrese olarak da adlandırılmışlardır. Camilerdeki hocaların maaşı ise halife tarafından karşılanmıştır. Hocalar halkalarda bir veya daha fazla konuda dersler vermiştir (Makdisi, 2018: 47-55). Tâbiî'ne mensup önemli âlimler yetiştiren hocalar ihtisas alanlarına göre eğitim vermişlerdir (Yiğit, 1995: 96). Bu durum zamanla düzenli dersler şekline dönüşünce camilerde müderris ve talebe kültürü oluşmuş; camiler zamanla cami okulları hâline gelmiştir (Kırpık vd, 2014: 41-42). Emevîler Dönemi'nde kurulan kütüphanelerde okuma-yazma ve temel dinî bilgiler öğrenen öğrenciler ders halkalarına dâhil olarak eğitim öğretime devam etmişlerdir (Yiğit, 1995: 96). İslâm eğitim tarihinde eğitim kurumlarının mali giderlerinin vakıflar aracılığıyla karşılanması geleneği Emevîler Dönemi'nde başlamıştır. İslâm eğitim tarihi boyunca da bu gelenek devam etmiştir (Gözütok, 2019: 167-172).

İslâm tarihinde MS 750-1258 yılları arasında hüküm süren Abbasi Devleti İslâm dünyasının hem manevî liderliğini üstlenmiş hem de İslâm medeniyetinin ilk en parlak dönemini temsil etmiştir (Yıldız, 1988: 37). Abbasiler eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü birçok kuruma sahiptir. Bilgiye ve eğitime verilen önem dolayısıyla MS 991'de Bağdat'ta Dâr el-İlm ya da Dâr el-Hikme adıyla bilinen kütüphaneyi kurmuşlardır (Dağ ve Öymen, 1974: 106-110). Bu dönemde kütüphane ve tercüme

merkezi şeklinde tasarlanan Beytül-Hikme, Hizânetül-Hikme ve Hizânetülkütüb de zamanla birer eğitim kurumu hâline dönüşmüştür (Yıldız, 1988: 40). Kütüphaneler sahip oldukları bilgi birikimi ile İslam dünyasında ilk üniversitelerin de çekirdeğini oluşturmuştur (Çelebi, 1983: 134). Kütüphanelere kaynaklık eden kitapçı dükkânları ise öğrenci ve hocalar için ilmi mülahazaların yapıldığı bir toplanma yeri olmuştur (Kazıcı, 2018: 30-31). Ayrıca kitapçıların yaptığı derleme çalışmaları kültür ve bilgi alışverişini hızlandırarak İslam eğitimine katkıda bulunmuştur (Dağ ve Öymen, 1974: 84-85). Abbasi Devleti'nde Emevîler Dönemi'nde başlayan ve sarayda düzenlenen edebî toplantılar münazaralarla iyi bir gelişim kaydetmiştir (Çelebi, 1983: 67-78). Abbasiler Dönemi'nde camiler ibadet yeri olmaları yanı sıra zengin kitap varlıkları sayesinde önemli birer eğitim yeri hâline gelmiştir (Yıldız, 1988: 40). Müderrisler kurulan ders halkalarında belli bir usule uygun olarak derslerini işlemiştir. Talebeler de hocadan dersi dinlemiş, meseleler hakkında yapılan izahatları ve şerhleri not etmiştir (Çelebi, 1983: 383-385). Burada yapılan münakaşalar İslam dünyasında fikri yönden canlılığın oluşmasına katkı sağlamıştır (Dağ ve Öymen, 1974: 78).

Eğitim öğretim açısından Eyyûbîler Dönemi (MS 1171-1250) kurdukları medreselerle adından söz ettirmiştir. Eyyûbîler Mısır, Şam ve Kudüs'te toplam 17 medrese inşa etmişlerdir. Eyyûbîler medreselerdeki hoca ve talebeleri devlet eliyle himaye etmiştir. İlköğretim ise küttap adı verilen mahalle mektebi niteliğindeki okullarda sürdürülmüştür (Kazıcı, 2014: 41-43). Eyyûbîler, medreselerin ihtiyaçları için vakıflar oluşturmuştur. Bütün eğitim kurumları "*kâdilkudâta*" bağlı olarak hizmet vermiştir. Medreselerin baş müderrisleri sultan tarafından tayin edilmiştir (Şeşen, 1995: 26).

Eyyûbîlerin yıkılışının ardından Memlûkler (MS 1250-1517) Türk asıllı emîrlere tarafından Mısır'da kurulmuştur. 1260'ta Moğolları yenince İslam dünyasının en büyük devleti konumuna gelmişlerdir. Bu dönemde Haçlı istilasından kaçan pek çok âlimin katkıları sayesinde İslami ilimler gelişme bakımından en parlak dönemini yaşamıştır. Eyyûbîlerden kalan medreselerin sayısı bu dönemde daha da artırılmıştır. Medreseler içerisinde yoksul ve yetim çocuklar okusun diye ilkokullar kurulmuştur. Eyyûbîler müderrisleri himaye etmiş ve başmüderrisi atama yetkisini sultana vermiştir. Bu medreseler zengin vakıflara bağlanarak her türlü ihtiyaçları giderilmiştir. Bu dönemde tekke ve zaviyeler gibi zengin kütüphaneleriyle camiler de adeta birer eğitim yeri olmuştur (Yiğit, 2004: 90-95).

Hız. Peygamber'in Kur'an ve yazı öğretimiyle başlattığı İslam eğitim anlayışı onu benimseyen toplumların etkisiyle ivme kazanmış ve eğitim pedagojisi tarihinde son derece önemli bir yer edinmiştir (Ateş, 1992: 21-22). İslam eğitim düşüncesinin gelişimi sürecinde kütüphaneler, mescitler (cami okulları), kütüphaneler, kitapçı dükkânları, bilginlerin evleri, ilim ve edeb meclisleri (edebi salonlar), tekke ve zaviyeler eğitim öğretime katkısı olan yerler olarak öne çıkmıştır (Dağ ve Öymen, 1974: 65). Ancak İslam eğitim düşüncesinin kurumsallaşması 9. ve 10. yüzyıllardan sonra özellikle medreselerin üst düzey kurumlar şeklinde çeşitli amaçlar için kurulmasıyla olmuştur (Gündüz, 2020: 153). İslam eğitiminde medreselerle başlayan yükseliş hız kesmemiş Selçuklulardan sonra Türk Atabeylikleri Musul, Şam, Halep Hama, Humus, Baalbek'te çeşitli fonksiyonlara sahip medreseler kurulmuştur. Yetiştirdiği müderrisler sayesinde İslam medeniyetine altın çağını yaşatan Endülüs medreseleri Avrupa'ya da örnek olmuştur (Kazıcı, 2018: 45-47). Öyle ki Hristiyan Batı dünyası eğitimdeki ilk olumlu gelişmeleri Endülüs'ten, Doğu'daki Haçlı Seferleri neticesinde kurulan temaslardan kazanabilmiştir. Bu durum İslam eğitim düşüncesinin geldiği noktayı göstermektedir (Ateş, 1992: 22). Denilebilir ki İslam'ı kabul eden toplumların katkısıyla Kur'an ve sünnetin etrafında 1400 yıllık bir eğitim geleneği meydana gelmiştir (Nazıroğlu, 2020: 10).

## **2.6. İlk Türk Devletlerinden Günümüze Öğretmenliğin Serencamı**

Yaklaşık 4000 yıllık geçmişi olan Türkler büyük bir tarihi ve kültürel mirasın da sahibidirler. Bu nedenle ülkemiz, eğitim tarihi bakımından da kayda değer gelişmelerin yaşandığı coğrafyalardandır (Özgedik, 2014: 228) Türklerin eğitimle ulaşmak istedikleri hedefleri anlamak ve bu faaliyetlere yönelik bilgilerden hareketle öğretmenlik mesleğinin gelişim sürecini tanımak için Türk eğitim tarihini incelemek gerekir.

### **2.6.1. İlk Türk Devletlerinden Osmanlı'ya Öğretmenlik**

Orta Asya'da uygarlık alanında ilk önemli eserleri Türkler yapmıştır. Göç ettikleri yerlere de bu eserleri taşımışlardır. Bu sayede etkileşime girdikleri coğrafyalarda bulunan toplumların medeniyet yolunda ilerlemelerine katkıda bulunmuşlardır (Kansu, 2017: 20). Bu nedenle Türk eğitim tarihini değerlendirme noktasında ilk Türk devletlerinin toplum ve eğitim yapılarını tanımak önem arz etmektedir (Kırpık vd., 2014: 15).

Türkleri bir bayrak altında toplayan Büyük Hun Devleti'nde halkın “*töre*” adı verilen toplumsal kurallara bağlı olmaları ve bu kuralları hem kendileri hem de “*şaman*”, “*kam*” gibi bilge kişilerle yeni kuşaklara öğretmeleri eğitime verilen değerin de bir ifadesidir. Ayrıca Çinli esirlerin Türk çocuklarına eğitim vermeleri şartı ile serbest bırakılması Büyük Hun Devleti'nde eğitime verilen önemin başka bir ifadesidir (Özkan, 2014: 6-9). Halkın sözlü kültür yoluyla ya da tecrübelerle dayalı öğrenilenleri nakletmeleri ve alp tipi insan yetiştirmeye önem verilmesi eğitimin hayatın hemen her alanında yaygın bir şekilde yapıldığına işaret etmektedir (Özgedik, 2014: 24-28).

Hunlardan sonra aynı coğrafyada kurulan Göktürk Devleti tarihinde Türk adını ilk kez kullanan Türk devleti olmuştur. Eğitim anlayışları Hunlarınkine çok benzemektedir. Toplumsal hayatta eğitim töre kanalıyla verilmiştir. Göktürklerin 38 harften oluşan bir alfabelerinin olması ve Türkçenin bilinen en eski yazılı eserlerini ortaya koymaları hem yazı hem de dil konusunda planlı bir eğitim verdiklerini de göstermektedir (Akyüz, 2019: 10-13). Göktürk Devleti'nde milli bir alfabenin olması bu devlette örgün eğitimin de var olabileceğinin bir işaretidir. Göktürk Kitabeleri'nin halkı bilgilendirmek için dikilmiş olması da eğitime verilen önemin bir göstergesidir (Özkan, 2014: 11-13). Kitabelerde halkın eğitilmesi gerektiğine vurgu yapılması ve halkın alfabeyi öğrenerek kitabeleri okuyabilmeleri Göktürklerde eğitimin geldiği seviyeyi de göstermektedir (Özgedik, 2014: 28-29).

Göktürk Devleti yıkılınca onların yerine Uygur Devleti kurulmuştur. 14 harften oluşan ve Soğd adı verilen bir alfabeleri olan Uygurlar yerleşik hayatı benimsemiştir. Uygurlarda töre bilgisinin çok ötesinde bir eğitim öğretim anlayışına ulaşılmıştır. Bilgi ve görgü düzeyleri yükselen Uygur Türkleri yüzyıllar boyu yerli ve yabancı milletlerin saraylarında kâtiplik, danışmanlık ve öğretmenlik gibi birçok görevde bulunmuşlardır. Uygurların deyişiyle “Çocuğunu önce öğretmene ver, ondan alıp saraya ver.” sözü çocukların iyi bir eğitim görmesini ne kadar önemsediklerini göstermektedir (Akyüz, 2019: 14-15). Ayrıca Uygurların bilgiye ve eğitime verdikleri önemin en büyük göstergelerinden biri de Kağanların aldıkları unvanlar içerisinde “*Bilge*”nin tercih edilmesidir (Özkan, 2014: 16-17). Uygurlar Kâğıt yapımını Çinlilerden öğrenmeleri ve matbaayı kullanmaları sayesinde hem eğitimde hem de medeniyette hızla ilerlemişlerdir (Özgedik, 2014: 31).

Karahanlılar, ilk Müslüman Türk devleti olarak Türklerin kitleler hâlinde İslam'ı kabulünde önemli rol oynamışlardır. Böylelikle Türk kültür ve medeniyeti İslam kültür

ve medeniyeti ile kaynaşarak Türk-İslam medeniyeti sentezi ortaya çıkmıştır (Yazıcı, 1992: 92-93). Karahanlı hükümdarları eğitime önem vermiş, Şiiliğe karşı Sünni-Hanefi inancını korumak ve halkı eğitmek için birçok medrese kurmuştur (Akyüz, 2019: 21-22). Karahanlılarda vakıflar sayesinde ihtiyaçları karşılanan medreseler bilim ve din adamlarının bir araya geldiği kurumlar hâline gelmiştir. Medreselerin vakfiyesinde öğretime dair bilgiler ve medresenin işleyişine yönelik hususlar açıklanmıştır. Müderrislerse genelde Hanefi mezhebine tabi kişiler arasından belli şartlara göre seçilmiştir (Özkan, 2014: 19-22).

Afganistan topraklarında kurulan Gazneliler ilme büyük önem vermiş hadis alanında birçok fakih ve âlim yetiştirmiştir. İlim ve eğitim faaliyetleri için cami ve medrese yapımına gereken önemi vermişlerdir (Yazıcı, 1992: 108-122). Başka ülkelerden de edebiyat ve ilim alanında yüksek kabiliyeti olanlara geniş imkânlar tanınmıştır. Ayrıca ilim alanında toplantılar ve tartışmalar düzenlenmiş, çeşitli ilim dallarında eserler kaleme alınmıştır. Gazneliler devrinde neredeyse her dönemde ilim adamları ve sufiler kıymet görmüş; her açıdan himaye edilmişlerdir. Onlar da geniş ilim halkaları yoluyla yaptıkları vaaz ve nasihatlerle halkın eğitimini üstlenmişlerdir (Merçil, 1989: 92-93). Karahanlılar ve Gazneliler medrese eğitimi üzerinde önemle durmuş ve buralara devlet yardımı da yapılmıştır (Kırpık vd, 2014: 49).

Büyük Selçuklu Devleti 1040'ta Gaznelileri yenerek tarih sahnesine çıkmıştır. Büyük Selçuklu hükümdarı Tuğrul Bey Abbasi halifesini Büveyhilerden kurtarınca *"Doğu ve Batı'nın Sultanı"* unvanını almıştır. Böylelikle devletin İslam dünyasının liderliğini üstlenmesi ve sınırlarının hızla genişlemesi donanımlı insan gücüne olan ihtiyacı da artırmıştır (Özgedik, 2014: 50-52). Bu ve bunun gibi daha birçok nedenden dolayı Selçuklularda medreseler iyi bir gelişim göstererek yurdun her köşesine yayılmıştır. Büyük Selçuklu Devleti zamanında 1067'de Nizamiye medreselerinin Bağdat'ta kurulması eğitim öğretimde önemli mesafeler alınmasını sağlamıştır. Yükseköğretim anlamında kurulan bu medreselerde genellikle ezbere dayalı bir yöntem kullanılmış, yıl bitirme yerine kitap bitirme esas alınmıştır (Akyüz, 2019: 42-45). Kurulan vakıf sistemi ile ihtiyaçları karşılanan bu medreseler devlet yardımı da almıştır (Özgedik, 2014: 53). Selçuklularda müderrislere büyük değer verilmiştir. Bundan ötürü de göreve yeni başlayan ünlü müderrislerin ilk derslerine devlette yüksek dereceli memurlar, âlimler hatta halifeler de katılmıştır (Osmanoğlu, 2017: 162). Medrese hocaları olan müderrisler hükümdar yahut vezir tarafından atanmış ve ölünceye kadar görevine devam edebilmiştir. Yüksek maaş alan müderrisler cübbe,

sarıklı gibi kıyafetler giymiş, toplumdan da saygı görmüşlerdir (Akyüz, 2019: 45). Selçuklu Devleti'nde medreselere kaynaklık eden genelde camilere bitişik olarak yapılan kütüphanelerde okuma yazma ve temel dinî bilgiler öğretilmiştir (Özkan, 2014: 32). Ayrıca halkın eğitimi konusunda camiler, mescitler, tekke ve zaviyeler, bilginlerin evleri, edep toplantıları, kitapçı dükkânları, kütüphaneler, eğitim halkaları, küçük esnaf ile usta, kalfa, çırakların yetişmelerini sağlayan ahiler ve şehzadelerinin eğitimi konusunda görevlendirilen atabeyler de önemli görevler üstlenmiştir (Akyüz, 2019: 47-53). Orta Çağ'da hâkim olan dinî ağırlıklı eğitime karşın Büyük Selçuklu Devleti'nde dinî ve müspet ilimlerin birlikte okutulması eğitimde gelinecek noktayı göstermektedir (Özkan, 2014: 33).

Anadolu Selçuklu Devleti ise İznik başkent yapılarak kurulmuş ve sınırları İstanbul'a kadar genişlemiştir (Sümer, 2009: 380). Anadolu Selçuklu Devleti, Büyük Selçuklu Devleti'nin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da mirası üzerinde yükselen bir devlettir. Bu dönem medreselerinin en büyük şansı da o dönemde Moğol istilasını nedeniyle Türkistan ve İran'dan gelen birçok müderris ve bilim insanına ev sahipliği yapmasıdır. Bu sayede hem eğitim hem de kültür açısından önemli bir senteze ulaşmıştır (Sakaoğlu, 1991: 16-17). Anadolu Selçuklu Devleti'nde vakıflar tarafından kurulan medreselerde vakfın kurucuları kendi mezheplerine bağlı olan müderrisleri görevlendirmişlerdir. 13. yüzyılda tasavvuf anlayışı hızla gelişmiş ve bu dönemde Muhyiddin İbnü'l-Arabî, Mevlâna Celâleddin-i Rûmî, Sadreddin Konevî ve Hacı Bektaş-ı Velî gibi kıymetli şahsiyetler ilim ve eğitim alanında hizmet etmişlerdir (Kucur, 2009: 384). Büyük Selçuklularınkine benzer nitelikler taşıyan medreselerin vakfiyelerinde öğretim programı, gelir ve işleyişe yönelik bilgiler verilmiştir (Özkan, 2014: 36-38). Anadolu Selçuklu Devleti'nde medrese eğitimi alamayan halk giderleri vakıflarca karşılanan tekke ve zaviyelerdeki dervişler tarafından eğitilmiştir (Gordlevski, 1988: 336). Tekkelerde şeyhin verdiği sohbetler ders niteliğinde dinlenmiştir. Şeyhin verdiği tasavvuf eğitiminden sonra postu alan müritler bu sayede gidecekleri yerlerde öğretim hizmeti sunma imkânına da kavuşmuştur (Kırpık vd, 2014: 43-44).

### **2.6.2. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Öğretmenlik**

Osmanlı eğitimini kendinden önceki Müslüman devletlerin eğitim politikalarının bir devamı olarak görmek mümkündür (Gözütok, 2019: 200). 13. yüzyılının sonunda Selçuklu Devleti'nin tarih sahnesinden çekilmesinin ardından

ortaya çıkan beylikler döneminde inşa edilen eğitim kültürü Osmanlı'ya bir miras olarak devrolmuştur (Sakaoğlu, 1991: 23-24). Osmanlı devraldığı bu eğitim mirasını geliştirmeyi ve kurduğu vakıf sistemiyle her dönemde işler hâlde tutmayı başarmıştır (Kırpık vd., 2014: 101).

Bu süreç Osmanlı Devleti'nin kurucusu Orhan Bey'in, ilk medreseyi İznik'te yaptırmasıyla başlamıştır. Orhan Bey devrin en büyük âlim ve mütefekkirî Davud-ı Kayserî'yi dönemin en yüksek maaşı ile buraya atamıştır. Bu durum Osmanlı'nın kuruluşundan itibaren ilme, eğitime ve eğitimciye verdiği önemi de göstermektedir (Uzunçarşılı, 1988: 460-461). 1453'te İstanbul'un fethedilmesi ile Müslüman ülkelerdeki âlimlerin Osmanlı topraklarına göçü hızlanmıştır. Endülüs'ün kaybedilmesiyle Müslüman âlimlerin ve Yahudi ilim adamlarının Osmanlı'ya göç etmesi burayı ilmin beşiği hâline getirmiştir (Gözütok, 2019: 200). Bu dönemde Fatih Sultan Mehmet tarafından eski manastır olan Ayasofya ve Pantokrator medreseye çevrilmiştir (Furat, 2017: 201). Sahn-ı Seman ya da Medaris-i Semaniye kurulunca 8 yüksek düzeydeki medresenin her birine 50 akçe gündelikle 8 müderris verilmiştir (Akyüz, 2019: 65). İstanbul'a davet edilen Ali Kuşçu, Molla Hüsrev gibi âlimlerin öncülüğünde medreseler teşkilâtı bir sistem hâline getirilmiştir (Atuf, 1930a: 15).

Osmanlı'da yüksek medreselerde okuyan müderris adayı bir öğrenci muhtasarat derslerini görüp Hâşiye-i Tecrid medresesini başarı ile tamamlarsa Miftah Medresi'ne devam etme imkânı elde etmekteydi. Hâriç ve Dâhil Medreseleri'ndeki eğitimini de tamamlarsa müderrislik için icâzet (diploma) alabilmekteydi (Kazıcı, 2014: 103). Ancak Sahn-ı Seman ve Süleymaniye Medreseleri'ni bitiren bir öğrenci mülâzım sıfatı ile tayin olmak için kazasker defterine kaydolarak sıra beklerdi. Eğer müderris olarak görev yapmak istiyorsa önce yirmi akçe ile İptidai Hâriç müderrisliğine başlar ve burada başarı gösterirse terfi ederek Sahn müderrisliğine tayin olurdu (Uzunçarşılı, 1988: 539). Osmanlı'da müderrisler görev istedikleri zaman mülâzım olarak bekleme müddeti içerisinde bir müderrisin yanında hem ona yardımcı olur hem de kendisi de müderris tarafından yetiştirilirdi. Kadro açıldığı zaman atanacak müderrislerse medresenin vakfiyesinde yazılı olan şartlara göre atanırdı. Müderrislerin ne kadar ücret alacağı vakfiyelerde belirtilirdi. Emekli olan müderrislere de görevliyken almakta oldukları en son akçe üzerinden ücret ödenirdi (Akyüz, 2019: 76). Sahn-ı Seman Medreseleri'nde müderrislerin rütbe ve maaş derecelerini ifade etmek üzere “İbtidâ-i hariç/dâhil”, “mûsile-i sahn” ve “sahn” ifadeleri kullanılmıştır (Ergin, 1977a: 98-99). Yani medreseler müderrise ödenen ücrete göre adlar almıştır. Osmanlı'da ilerleyen

dönemlerde müderrisler göreve başlarken kadıaskerlerin de bulunduğu, halka açık olacak şekilde camide imtihana tabi tutulur ve bir mesele üzerine cevaben risale yazmaları istenirdi. Bir heyet de bu risaleyi değerlendirir ve uygun gördüğünü müderris olarak görevlendirirdi (Kazıcı, 2018: 94-98). Müderris atamaları kazaskerin padişaha arzı ile yapılırdı. 16. yüzyılın ortalarından itibaren Hâşiye-i Tecrid, Miftah, Kırklı-Telvi medreselerine atamaları kazasker yaparken daha üst medreselere müderris atamalarını şeyhülislâmın vezir-i âzam aracılığı ile onay almasından sonra padişah tarafından yapılmıştır (Güven, 2010: 88). Ayrıca Sahn-ı Seman müderrisliği gibi ileri düzey medrese müderrisleri istemeleri hâlinde kadılığa, nişancılığa veya defterdarlığa geçebilmekteydi (Kazıcı, 2018: 97).

Kanuni Sultan Süleyman Dönemi'nde medreselerde görevlendirilecek müderrislerin devrin en bilgili ve yetenekli kişileri olmaları beklenirdi. Müderris olacak kişilerinse belirli bir öğrenimden geçtikten sonra aldıkları icâzet, mülâzemet veya beratla medreselerde ders vermiş olmak kaydıyla padişah, devlet büyükleri veya medresenin kurucusu tarafından belli şartları taşıyanlar arasından seçilmekteydi (Güven, 2010: 87). Osmanlı'da ilk dönem medreselerde görevli müderrisler "*kaydı hayat*" şartı ile tayin edilmiştir. Ancak daha sonraları medrese sayısının artmasına bağlı olarak yetişen müderris sayıları da artmış ve bu nedenle de "*belli süreli tayin*" ve "*imtihana göre müderris olma*" usulleri getirilmiştir (Özkan, 2014: 62). 19. yüzyılda müderrisler uzun bir öğrencilik safhasından sonra "*ruûs*" adı verilen imtihana girerek müderrislik beratı almaya hak kazanabilmişlerdir. Bunların tayin listelerini hazırlayıp sadrazama arz etme görevi ise şeyhülislâma verilmiştir. Sadrazam da listeyi mâbeyn başkâtibi vasıtasıyla padişaha sunmuştur. İlgili hatt-ı hümayunun veya iradenin çıkmasından sonra da müderrisler tayin olmuştur (Akgündüz, 2012: 49). Ayrıca Osmanlı'da müderrislere vakıf nazırlığı, medrese gelirlerinin tasarrufunu sağlama ve binalarının tamirini yaptırma gibi görevler de verilmiştir. Kimi medreselerde müderris maaşları yevmiye (günlük) şeklinde vakfiyelerde gösterilmiş, müderrislere çeşitli zamanlarda ayni ve nakdi yardımlar da yapılmıştır. Ancak ilmen yetersizliği, derse devamsızlığı, talebeyle uyumsuzluğu tespit edilenlerle amire karşı kötü muamele ve yolsuzluk gibi suçları bulunanlar gerektiğinde vazifeden el çektirilmişlerdir (Kırpık vd., 2014: 128). 19. yüzyılda müderrislere devletin birçok kurumunda âzalık, meşihat teşkilatında ve bazı nezâretlerde memurluk gibi vazifeler verilmiştir (Akgündüz, 2012: 64). Medreselerde müderrisler dersleri sabah namazının ardından bir sure okuyarak ve salât ü selam getirerek başlatmış; öğleye kadar derse

devam etmiştir. Dersler iki devreli olarak yapılmış, öğleden ikindiye kadar verilen aradan sonra ikindi namazının ardından tekrar başlamıştır. Müderrisler dersleri “*mübâhese*” usulüyle işlediği için ders öncesi konuya hazırlık yapmışlardır. Ayrıca müderrisin en sık kullandığı yöntem seçtiği kitabı talebe önünde okuyarak onu yorumlaması şeklindedir. Müderrisin okutacağı kitaplar vakıf ya da müteveli tarafından sağlanmıştır (Kırpık vd., 2014: 133-139). Medrese eğitiminde hafta tatilinin salı günü, bazen de perşembe veya cuma yapılabildiği görülmektedir. Senelik tatillerin Ramazan ayında verildiği, dinî bayram ve kandillerde ders yapılmadığı görülür. Osmanlı medrese eğitiminde öğrencilerin özellikle Ramazan veya üç aylarda “*cerre çıkma*” usulü eğitimde kuramsal bilgilerin aynı zamanda uygulama alanına dökülerek öğrenilmesine önem verildiğini göstermektedir (Güven, 2010: 87- 88).

Osmanlı’da Fatih Dönemi’nde ilköğretim kademesinde hoca olacaklar için medreselerde ayrı bir program uygulanmıştır. Bununla birlikte mahalle mekteplerinde okuma yazma bilenler, ağırbaşlı kimseler ve bir süre medresede okuyup ayrılmış olanlar da öğretmenlik yapabilmıştır. Osmanlı’da öğretmen köye ait işleri bilen, gerektiğinde doğum, evlenme, boşanma, nikâh, cenaze gibi işlerde belli görevleri olan, neredeyse her sıkıntıda kendisine başvurulacak kişi olarak halkın nazarında hakkı ödenmeyen kimselerdi. Camiye bitişik ya da yakın yerlerde kurulan sıbyan mektepleri ile öğretmenler halkla iç içe olurdu (Akyüz, 1978: 28-30). Osmanlı’da sıbyan mekteplerinde muallim olmak isteyenler dönemin eğitimde ileri medreseleri olan Fatih, Ayasofya ve Eyüp Medreselerinde yoğun bir öğretim programına tabi tutulmuştur. Bunlara “Arapça, Sarf, Nahiv (Dilbilgisi), Edebiyat, Mantık, Adab-ı Mubahese ve Usul-i Tedris (Tartışma Ahlakı ve Öğretim Yöntemi), Münakaşalı Akaid (Tartışmalı Kurallar), Riyaziyat (Matematik Bilgisi)” dersleri verilmiştir (Özkan, 2014: 59). Ayrıca Fatih Sultan Mehmet Dönemi’nde sıbyan mekteplerine muallim olacaklar için medrese eğitiminde “*Adâb-ı Mubahase*” ve “*Usûl-i Tedris*” derslerinin verilmesi devrin öğretmen yetiştirme anlayışı bakımından büyük bir yeniliktir (Akyüz, 2019: 92- 93). Osmanlı Devleti 1579 yılında Sokullu Mehmet Paşa’nın vefatı ile başlayan ve 1699 yılında imzalanan Karlofça Antlaşması’na kadar geçen 120 yıllık gerileme sürecinde derinden sarsılmıştır. Gelineen süreçte müderris yetiştiren eğitim kurumları olan medreseler başta vakıf sisteminde yaşanan bozulmalar olmak üzere birçok nedenden dolayı kötü duruma düşmüştür (Turan, 2017: 241-252). Nihayet 1910 yılında Medâris-i İlmiye Nizâm-nâmesi ve 1914’te hazırlanan Islah-ı Medâris Nizâm-nâmesi sayesinde medreselerin ıslahına yönelik çalışmalar başlatılmıştır

(Gündüz, 2015: 108). 3 Mart 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisât Kanunu'ndan sonra medresler kapatılmıştır (Ergin, 1977c: 1742).

Osmanlı Devleti'nde özellikle son dönemde ihtiyaç hissedilen alanlara el atmak, aksaklıkları gidermek amacıyla birçok okul açıldığı bilinmektedir. Ancak konunun kurumlar özelinde tüm yönleriyle ele alınması çalışmayı esas amacından uzaklaştırabileceği için bu konuda bir sınırlandırmaya gidilmesi gerekmektedir. Zira Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kadar kurulan okullar konusunda literatürde geniş bilgi bulunmaktadır. Ancak çalışmanın bu bölümünde öğretmenlik mesleğine doğrudan etkisi olan okullar üzerinden öğretmenlik konusu ele alınacaktır.

Osmanlı'da 3 Kasım 1839'da ilan edilen Gülhane Hatt-ı Hümayun'da (Tanzimat Fermanı) eğitime ilişkin tek sözcük geçmemesine rağmen bu dönemde eğitim alanında birçok düzenleme yapılmıştır (Sakaoğlu, 1991: 71). Tanzimat Dönemi olarak bilinen bu dönemde pedagoji meselelerinde önemli görüşleriyle dikkati çeken Selim Sabit Efendi öğretimde yeni bir pedagoji anlayışının uygulanması gerektiğini ifade etmiştir (Atuf, 1930a: 93-96). 1847'de yayınlanan "*Etfâlin Tâlim ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Vechile İcra Eylemeleri Lâzım Geleceğine Dâir Sıbyan Mekâtibi Hâceleri Efendilere İtâ Olunacak Tâlimat*"la ders öğretim programı, yöntem, teknik ve usullerine, ödül ve cezaya ilişkin hükümlere yönelik yeni düzenlemeler yapılmıştır (Sakaoğlu, 1991: 77).

Tanzimat Dönemi'nden önce kurulan Mühendishane-i Bahri-i Hümayûn (1776), Mühendishane-i Berri-i Hümayûn (1795), Tıbhane-i Âmire ve Cerrahhane-i Mamure (1827), Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye (1834) gibi mekteplere öğrenci verecek olan okulların yetersizliği meselesi rüştiye mekteplerinin açılmasını zorunlu kılmıştır (Ergin, 1977a: 383-384; Akyüz, 2019: 143-149). Açılan yeni okulların sayısı arttıkça bunlara yeni usule (Usûl-i Cedîde) uygun eğitim verecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmuştur. Buna bağlı olarak da bu öğretmenleri yetiştirecek öğretmen okulları ihtiyacı da doğmuştur. Bu amacı gerçekleştirme maksadıyla Kemal Efendi'nin gayretiyle 16 Mart 1848'de İstanbul Fatih'te Dârülmuaallimîn-i Rüşdi adıyla bir öğretmen okulu açılmıştır. Bu okul Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlara temel teşkil etmesi açısından bir dönüm noktası olmuştur (Öztürk, 2007: 4-7). Denilebilir ki Osmanlı'da modern anlamda öğretmenlik Dârülmuaallimîn'in kuruluşuyla birlikte başlamıştır. Bu okulun müfredatına konulan "*Usul-i İfade ve Talim*" dersi modern anlamda öğretmen yetiştirmede önemli bir yöntem olarak öne çıkmıştır (Gündüz, 2020: 33). Dârülmuaallimîn'de Arapça dersinin öğretilmesi esas alınmıştır. Başta bu

durum Batılı normlara uygun görünmese de Arapça konuşulan yerlerde muallimlik yapmak için gerekli görülmüştür (Ergin, 1977a: 572). Tanzimat anlayışına uygun olarak Batılı normlara göre tasarlanan bu okuldan sonra 1868’de sıbyan mekteplerinin öğretmen ihtiyacını karşılamak için de Dârülmuaallimîn-i Sıbyan kurulmuştur. 1869’da Maarif-i Umumiye Nizâmnâmesi’nin kabul edilmesiyle birlikte öğretmen okullarına ve bu okulların programlarına yönelik yasal düzenlemeler yapılmıştır (Güven, 2010:145-149). Nizâmnâmeye göre öğretmen alımında ve atamalarında öğretmen okulu mezunlarına öncelik tanınmış, öğretmenler en az 5 yıl zorunlu görevle yükümlü tutulmuş ve bu koşula uymayanlardan aldıkları maaşların geri isteneceği belirtilmiştir. Ayrıca beş şene şartına uymayanlardan “*hakk-ı rüçhan*”ın da kaldırılacağı ifade edilmiştir. Bu nizâmnâme ile öğretmenlerin ücretleri okulların derecelerine göre belirlenmiştir (Akyüz, 1978: 41).

Tanzimat’la birlikte üst öğrenim görme imkânına sahip olmayan kız öğrenciler için yedi tane kız rüştiyesi açılınca burada görev alacak öğretmenlere ihtiyaç duyulmuştur (Öztürk, 2007: 12-13). Bu nedenle 1870’te İstanbul’daki kız rüştiyeleri için ilk kız öğretmen okulu olan Dârülmuaallimât açılmıştır. Tedrisat olarak tecvit, Arapça, Kur’an, Farisî yoğunluklu eğitim veren bu okul rüştiye üzerine 3 yıllık bir eğitimden ibarettir. Mesleki eğitim ilk sene iki, ikinci ve üçüncü senelerde birer saat olmak üzere usûl-i tedris/talim ile mektep idaresine yönelik derslerdir (Atuf, 1930b: 70-71). Dârülmuaallimât sıbyan ve rüştiye olarak iki şubeye ayrılmış, bu şubelerden her biri Müslüman ve Gayrimüslim rüştiye mektepleri için öğretmen yetiştirme amacıyla iki daireye bölünmüştür (Ergin, 1977a: 668).

Dârülmuaallimîn’in rüştiye şubesi diploması olanlar için atamada “*hüsni hâl ve hareketi sabit olanlardan*” en az yirmi beş yaşında olmak ve kanunen hiçbir suçtan dolayı mahkûm olmamak şartı aranmıştır (Akyüz, 1978: 40-41). 1876’da yürürlüğe giren İptidâî Okul (ilkokul) Talimatnamesi ile öğretimde başarısız sayılan ya da devamsızlığı olan öğretmenlerin görevden uzaklaştırılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca 1880’de öğretmenliğe başvuru koşulu olarak Kur’an sınavında başarılı olma, usul-i cedit öğretimi için kurs görme, Türkçeyi kolaylıkla okuyup yazabilme, imlâyı iyi bilme ve Arapçayı okuyabilme şartları aranmıştır. Bunun yanında dışarıdan öğretmen olmak isteyenler için de Aksaray’da Dârülameliyat adında bir uygulama okulu kurulmuştur. Ancak bu durumun olumsuz yönleri görülünce Maarif Nezareti iptidâî şehadetnâmesi olmayanların rüştiyelere kabul edilmeyeceğini belirtmiştir (Sakaoğlu, 1991: 102). 1878 yılında yapılan düzenleme ile Dârülmuaallimîn-i Rüşdi programına

öğretmenlik mesleği için önemli bir ders olan “*Usul-i Tedris*” eklenmiştir (Güven, 2010:185).

1892 yılında Dârümuallimîn’in müfredatında düzenlemeler yapılmıştır. İptidaiye, rüştiye ve âliye şubelerine öğrenci kabulünde aranan şartlar belirlenmiştir (Akyüz, 2019: 248-249). 1895 yılında Kız Muallim Mektebi Talimatnamesine göre Dârümuallimât programında birinci ve ikinci sınıflarda verilen usûl-i tedris/talim dersleri kaldırılmıştır (Atuf, 1930b: 71-72). Tedrisat müddeti de sürekli değişime uğradığı için muallimler ve idare bu durumdan olumsuz etkilenmiştir (Ergin, 1977a: 677). 1900-1901 tarihli Salnâme-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye’de Muallimlikte Meslekî İhtisas Tesisine Dair Talimat ile öğretmenlik mesleğine giriş için konulan şartlar belirlenmiştir. Böylelikle öğretmenliğin bir meslek hâline gelmesi yolunda önemli bir adım atılmıştır (Akyüz, 2019: 251).

II. Meşrutiyet Dönemi’nde muallim mektebine kabul için 20 yaşın altında olmamak ve Türkçe okuma yazmayı bilmek yeterli görülmüştür (Atuf, 1930b: 10-11). Nitekim beden eğitimi, müzik, el işi gibi derslerin müfredata konmasıyla bu kurum öğretmen okulu kimliğine ulaşabilmiştir (Sakaoğlu, 1991: 79). 1908’den sonra orta ve yüksek muallim mektepleri açılarak tedrisatta Dârülfünûn takip edilmiştir. Ancak bu dönemde asıl görevi asker, memur, müftü vb. olan kimseler ikinci iş olarak mekteplerde eğitim vermeye devam etmişlerdir. Öyle ki mektepten mektebe gezen bu kişilere “*Seyyar Muallim*” denilmiştir (Ergin, 1977c: 1773). 1911’den sonra yatılı olmayan Dârümuallimât yerine yatılı olan Leylî Dârümuallimât açılmıştır. Leylî Dârümuallimât’a 1912-1913 döneminde bir tatbikat kısmı eklenmiştir. Yine bu dönemde pedagojik faaliyetlerin artması ile konferanslar düzenlenmiştir (Ergin, 1977a: 678). Ancak 6 Ekim 1913’te yürürlüğe giren Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı’nda “*ehliyetnâme imtihanı*”nda başarılı olanların öğretmenlik yapabileceğinin belirtilmesi ve ehliyetli olmayan bazı kimselerin kayırma yolu ile öğretmen yapılması mesleği olumsuz yönde etkilemiştir (Akyüz, 1978: 85-94). Yine bu kanunun kabulü sonrası maarif alanında yapılan yenilikler kapsamında ana mektepleri açılmaya başlanmıştır (Ergin, 1977b: 1406). Bunlara öğretmen yetiştirmek için 1913’te Dârümuallimât’ta ana muallime sınıfı, 1914’te Ana Muallime Mektebi açılmıştır. Böylelikle öğretmenlik mesleği öğretim kademelerine göre tür bakımından belirginleşmiştir (Akyüz, 2019: 267-268).

Dârümuallimât’a 1914’te Kısım-ı İptidâi denenen uygulama okulu ve diğer bölümler de eklenmiş; ayrıca İnas Dârülfünûn öğrencileri de buraya alınmıştır

(Sakaoğlu, 1991: 80). 1915'te yayımlanan Dârülmualimîn ve Dârülmualimât Nizâm-nâmesi ile Dârülmualimât'ın teşkilat yapısında değişikliğe gidilmiştir (Ergin, 1977a: 679). İptidai kısmı ilkokul öğretmenleri, ihzarî kısmı Dârülmualimât-ı İptidai için hem müfettiş hem de öğretmen yetiştirirken âli kısmı ise orta ve yüksekokullar için öğretmen yetiştirmeye başlamıştır (Akyüz, 2019: 282). 1915 Nizâm-nâmesi'ne göre öğretmen okullarına başvuruda alınacak öğrenci sayısı aşılsa bir seçme imtihanı yapılması gerekli görülmüştür (Öztürk, 2007: 55). Ancak bu dönemde öğretmen yetiştiren okullarda verilen eğitimin kırsal bölgelere gidecek olan öğretmenler için faydalı bilgiler içermemesi, öğretim programının toplumun ihtiyaçlarına uzak olması nedeniyle istenen başarı bir türlü sağlanamamıştır (Akyüz, 1978: 78-85).

1921 yılı boyunca da gündemde kalan öğretmen okullarının genel bütçeye dâhil edilmesi sorunu çözülemediği için öğretmen okulları kapanmak zorunda kalmıştır. 1920-1922 yılları arasında mevcut okulların Maarif Vekâleti'ne bağlanması ve nitelik bakımından geliştirilmeleri üzerinde durulmuştur (Öztürk, 2007: 42-48). Ancak 1919-1923 yıllarını kapsayan Kurtuluş Savaşı döneminde bütün kurumlar gibi maarif sahası da oldukça kötü etkilenmiştir (Ergin, 1977b: 1273-1274). 15 Temmuz 1921 yılında Maarif Kongresi Maarif Vekili Hamdullah Suphi (Tanrıöver) başkanlığında Mustafa Kemal'in ve her bölgeden 250 öğretmenin katılımıyla Ankara'da toplanmıştır. Kongrede öğretmenlerin ve eğitimin durumu değerlendirilmiştir (Sakaoğlu, 1993: 16). 1918-1923 Milli Mücadele yıllarında işgaller karşısında öğretmenler mitingler ve kongrelerle direnişi örgütlemiş, gerektiğinde de ordu saflarına katılmışlardır. İlk mecliste Rıza Nur maarif vekili seçilmiş ve 30 kadar öğretmen milletvekili olarak mecliste yerini almıştır (Sakaoğlu, 1993: 12-15).

### **2.6.3. Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Öğretmenlik Mesleği**

29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte yeni kurulan Türk devletinin kalkındırılması ve yüzde onu dahi okuryazar olmayan bir milletin fertlerinin eğitilmesi gerçeği kendini hemen göstermiştir (Akyüz, 2019: 327). Cumhuriyet'ten önce vilayetlerdeki öğretmen okullarının her türlü ihtiyacı ve öğretmen maaşları vilayetlerin hususi bütçesinden karşılanmıştır (Ergin, 1977c: 1779). 8 Nisan 1923 tarih ve 326 sayılı İdarei Vilayat Kanunu ve Tedrisatı İptidaiye Kararnamesinin Tadiline Dair Kanun hükümlerine göre öğretmen okulları bina, araç-gereç ve teçhizatları ile birlikte geçici olarak Maarif Vekâleti'ne devredilince hem bu okullar hem de öğretmenler rahat bir nefes almıştır (MEB, 1923a: 379-380). Umumi harp yıllarının ardından

1923'te öğretmen yetiştirmek için Yüksek Muallim Mektebi kurulmuş ve tedrisatında büyük değişikliklere gidilmiştir. Öğrenciler lise mezunlarından sınavla seçilerek alınmıştır. Tahsil süresi dört yıl olan bu okulda talebelere buradaki tahsilin bir buçuk katı süreyi öğretmenlik yapma mecburiyeti konulmuştur. Ayrıca alanlarıyla ilgili belli dersleri üniversitenin fakülteleriyle Güzel Sanatlar Akademisi'nde takip etme imkânı sağlanmıştır. Talebeler her hafta hocalarından dinledikleri ve konferanslardan edindikleri bilgiler sayesinde eksikliklerini tamamlamışlardır (Ergin, 1977a: 586).

1923'te yapılan 1. Heyet-i İlmiye Toplantısı ile çetin şartlara rağmen eğitimde ilk sistemli çalışmalar başlatılmıştır. 25 maddelik programda kız ve erkek öğretmen okulları tüzük ve programlarının yenilenmesi, İstanbul kız ve erkek öğretmen okullarında orta kısım açılması, yüksek öğretmen okulu öğrencilerine mesleki bilgiler verilmesi kararlaştırılmıştır. 1924'te Ankara'da yapılan 2. Heyet-i İlmiye Toplantısı'nda öğretmen okullarının öğretim sürelerinin dört yıldan beş yıla çıkarılması ve öğretmen okulu programlarının genişletilerek sosyoloji derslerinin eklenmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 1923b: 3-4). 3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türkiye'deki bütün eğitim kurumları (askeri liseler hariç) Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır. Böylelikle eğitim öğretimde birlik sağlanmış, kurumlar tek çatı altında toplanmıştır (MEB, 1924: 1). Yine 1924'te kabul edilen 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nda *"Muallimlik devletin umumî hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir."* ifadesi ile devlet öğretmenliği bir meslek olarak nitelendirmiştir. Bu kanuna göre muallimler yüksek, orta ve ilk tedrisat muallimleri şeklinde sınıflandırılarak görevlerine ilişkin usul ve esaslar ifade edilmiştir (TBMM, 1924: 251). 1924'te Maarif Vekâleti'nin daveti üzerine Türkiye'ye gelerek eğitim sistemi hakkında bir rapor hazırlayan J. Dewey'in tavsiyeleri doğrultusunda Türk eğitim sistemini yeniden teşkilatlandırma çalışmaları başlatılmıştır (Öztürk, 2007: 65). 1925'te Ankara'da düzenlenen 3. Heyet-i İlmiye Toplantısı'nda öğretmen okullarının belirli merkezlerde toplanması, güçlendirilmesi, stajyer öğretmenlere verilecek pedagojik formasyonun esaslarının tespitine yönelik kararlar alınmıştır (MEB, 1923b: 4-5).

J. Dewey'in hazırladığı rapor sonrasında yapılacak düzenlemeler 22 Mart 1926'da 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'da belirtilmiştir (Öztürk, 2007: 65). Bu kanunun 12. maddesinde geçen *"Maarif hizmetinde asıl olan muallimlik."* ibaresi ile devlet muallimliği meslek olarak tanıdığını bir kez daha ifade etmiştir (TBMM, 1926a: 522-525). 1926 tarih ve 842 sayılı İlk Mektep Muallim ve Muallim

Muavinleri Hakkındaki Kanun'da yer verilen *“İki senelik idadilerden veya orta mekteplerden mezun olanlar, muallim mekteplerinde okunup da kendilerinin mezun oldukları mekteplerde görmedikleri derslerden, imtihan vermek şart ile ilk mektep muallimi olurlar.”* ibaresine istinaden meslekten olmayanlara da öğretmen olma hakkı tanınmıştır (TBMM, 1926b: 705). Zira ilköğretmen okulları öğretmen ihtiyacını karşılama noktasında yetersiz kaldığı için Cumhuriyet Dönemi'nde de çoğu zaman öğretmenlik formasyon kursları açılmıştır. Ancak diğer dönemlerden farklı olarak bu dönemde açılan kurslarda daha nitelikli bir eğitim için liyakatli öğretmenler yetiştirilmeye çalışılmıştır (Öztürk, 2007: 115). Bu noktada öğretmenler için çeşitli konferanslar düzenlenmiş, öğretmenlerin bir araya gelerek numune dersleri vermesi için ortam oluşturulmuş, münakaşa yoluyla bilgi ve görgülerinin artırılmasına çalışılmıştır (Ergin, 1977c: 1780).

Cumhuriyet Dönemi'nde ilköğretmen okullarının programları ıslah edilmiştir. İlkokulların öğretmen ihtiyacını karşılamak için lise mezunlarına “A” ve “B” kursları adı ile bilinen kurslarla pedagoji, psikoloji, tedris usulleri ve tatbikat eğitimi verilerek öğretmen açığı kapatılmaya çalışılmıştır. Mevcut öğretmenler de çeşitli kurslarla modern terbiye ve tedris usulleriyle yetiştirilmeye çalışılmıştır (Ergin, 1977c: 1779-1780). Denilebilir ki 1926-1931 yıllarında düzenlenen “A” ve “B” kursları köy öğretmeni yetiştirme sorununa çözüm üretme yolunda başarılı olmuştur (Öztürk, 2007: 136). Okul öncesi öğretmeni yetiştirme amacıyla ilk kez 1927 yılında Ankara'da Ana Muallim Mektebi kurulmuştur. Parasız yatılı ve iki yıl süreli öğretim şeklinde planlanan bu okuldan mezun olanlara Kız Muallim Mektebi'nden mezun olanlarla aynı haklar tanınmıştır (Güven, 2010: 359). 1926-1928 yılları arasında ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki konumları iyileştirilmiş, meslekte yükselmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Sakaoğlu, 1993: 26-33). 1926'da ilki Konya'da açılan ilk Orta Muallim Mektebi 1927'de Ankara'ya taşınmıştır (Özgedik, 2014: 210). Cumhuriyet Dönemi'nde ortaöğretime verilen önemden dolayı ortaokullara çeşitli branşlarda öğretmen yetiştirmek için açılan bu okul en modern ders vasıtalarıyla donatılmıştır (Ergin, 1977c: 1781). Sonraki yıllarda Gazi Yüksek Öğretmen Okulu adını alan bu kurum Cumhuriyet Dönemi'nde yapılmış ilk öğretmen okulu olması yönüyle de ayrı bir önem taşımaktadır (Akyüz, 2019: 386-387). 1929-1934 yılları arasında yetiştirilmek üzere yabancı memleketlere öğretmenler gönderilmiştir. Ayrıca bu dönemde teknik okullara öğretmen yetiştirmek için Ankara Sanat Okulu'nda bir

Sanat Öğretmen Okulu ile İsmet Paşa Kız Enstitüsü'nde bir Kız Sanat Öğretmen Okulu açılmıştır (Ergin, 1977c: 1781-1783).

1929 dünya ekonomik krizi nedeniyle Maarif Vekâleti bütçesi azaltılınca öğretmen yetiştiren kurumlar da zor durumda kalmıştır (Öztürk, 2007: 137-138). Dünyada yaşanan ekonomik buhran her şeyi etkilediği gibi öğretmenlerin maddi durumunu da olumsuz yönde etkilemiştir. Maaşlardaki azlık ilkokul öğretmenleri gibi ortaöğretim öğretmenlerini de meslekten ayrılma noktasına getirmiştir (Akyüz, 1978: 221-246). 1930'da yürürlüğe giren 1702 sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkındaki Kanun ile orta tedrisat muallimlerinin terfi ve tecziyelerine yönelik hükümler tespit edilmiştir. Yine bu kanuna göre öğretmenliğin stajyerlikle başladığı ve staj devresi sonunda başarılı olanlara muallim unvanı verileceği belirtilmiştir (MEB, 1930: 1159-1168). 1930'lu yıllarda köyde çalışacak öğretmen bulma sorununu gidermek, okuma yazmayı yaygın hâle getirmek için "*Köylü Çavuştan Eğitimci*" fikri ile 10 yıllık bir sürede 36 bin köye birer eğitimci gönderme düşüncesi ortaya konmuştur (Sakaoğlu, 1993: 50-51). Bu amaçla Tarım Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın birlikte hazırladıkları kurslara alınmak suretiyle yetiştirilen köy eğitimci daha sonra köy enstitülerinin de temelini oluşturmuştur (Özkan, 2014: 194). 1931 yılından sonra öğretmen yetiştiren okulların müfredatından din dersleri kaldırılmış, yurt bilgisi, fen bilgisi, askerlik dersleri gibi yeni dersler konulmuştur. Ancak pedagoji hafife alınmış, laboratuvar çalışmaları ihmal edilmiş, yeni öğretim metotları da yeteri kadar önemsenmemiştir (Akyüz, 1978: 223-225).

1934'te kızlar için Ankara'da ilk meslek muallim mektebi olan İsmet Paşa Kız Enstitüsü kurulmuştur. 1937'de de Erkek Teknik Öğretmen Okulu açılmıştır (Sakaoğlu, 1993: 74-75). Artan öğretmen ihtiyacını karşılamak maksadıyla İstanbul Üniversitesi'nde lisans eğitimi almış öğrencilere öğretmen olabilmeleri için pedagojik formasyon verilmiştir (Gündüz, 2020: 34). 1937'de 3238 sayılı Köy Eğitimci Kanunu çıkarılmış, nüfusları 400'ün üzerinde olan köylere öğretmen yetiştirme amacıyla da İzmir Kızılçullu'da ve Eskişehir Çifteler'de Köy Öğretmen Okulları açılmıştır (Akyüz, 1978: 306). Bu uygulamanın başarılı yönleri görüldükten sonra 1939'da "*Eğitimci Yetiştirme ve Köy Enstitüleri*" projesi uygulanmaya başlanmıştır. Öğretim süresi 5 yıl olan bu okulu tamamlayanlar Maarif Vekâleti'nin şart koştuğu 20 yıllık zorunlu çalışma yükümlülüğünü de kabul etme şartıyla atanmıştır. Öğretmenler atandıkları köyde her işi yapmışlardır (Sakaoğlu, 1993: 90-93). 1939'da toplanan 1.

Milli Eğitim Şûrası'nda yüksekokul ve fakültelerin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması kararlaştırılmıştır (MEB, 1939: 1). 1943'te yapılan 2. Milli Eğitim Şûrası'nda belli branşlara yalnız bu alanda öğretmen yetiştiren kurumların mezunlarının atanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1943: 2).

1946'dan sonra 3 yıllık eğitim veren eğitim enstitüleri açılmıştır (Akyüz, 2019: 387). 1948'den sonra ilkokul öğretmenlerinin aylıklarının genel bütçeden ödenmeye başlanması ile öğretmenlerin aylık bakımından sorunları çözüme kavuşmuştur (Özgedik, 2014: 210). 1940'lı yılların sonu itibarıyla Amerikan eğitim anlayışı ülkemizde daha da etkili olmaya başlamıştır. Bu tarihten sonra öğretmen yetiştirmede geleneksel pedagoji yerine “*Eğitim Psikolojisi, Karakter Formasyonu, Ruh Sağlığı*” gibi dersler programa girmiştir (Akyüz, 2019: 411). 1950-1953 yılları arasında Amerika'dan gelen uzmanlar eğitim sistemimiz üzerinde incelemeler yapmış ve yeni eğitim yaklaşımları konusunda tavsiyelerde bulunmuşlardır. Bu dönemde eğitime dair yeni kavram ve projeler hızla gündeme oturmuştur. Yine bu dönemde köy enstitüleri 1954'te çıkarılan 6234 sayılı Kanun gereği ilköğretim okullarına dönüştürülmüştür (Sakaoğlu, 1993: 100-112). 1954'te köy ve şehir ilköğretmen okullarının birleştirilmesiyle birlikte İlköğretmen yetiştirmede program açısından bütünlük sağlanmıştır (YÖK, 2007: 109). 1950-1960 yılları arasında ilköğretim için açılan öğretmen okulları köy ve şehir şeklinde farklı tiplere ayrılmıştır. Bu düzenleme ile genel bilgi dersleri ve meslek dersleri ortak verilmiş, tarım-iş dersleri görev yapılacak çevreye göre ayarlanmıştır. Öğretmen adaylarından köyde çalışacakların şehirlerde; şehirlerde çalışacakların da köylerdeki eğitimlere katılmaları ve uygulama okullarında staj eğitimi almaları sağlanarak mesleğe uyumları kolaylaştırılmaya çalışılmıştır (Özkan, 2014: 228-229). 1960'ta öğretmen açığını kapatmak için silahlı altına alınan lise ve dengi okul mezunları ile üniversiteye başlayıp mezun olamayanlara kurs verilerek köylere ilkokul öğretmeni olarak görevlendirilmişlerdir (Akyüz, 2019: 389). 27 Mayıs 1960 askeri darbesi eğitimi de olumsuz yönde etkilemiştir. Bu dönemde eğitim alanında günümüzde bile geçerliliğini koruyan yönetmelikler hazırlanmıştır (Kırpık vd., 2014: 302). 1961'de kabul edilen 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'yla ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin görevlerine yönelik usul ve esaslar belirlenmiştir. Ancak kanundaki “*En az ilköğretim okulu ve dengi okullar mezunu ve 18 yaşını tamamlamış olanlardan, açılmış ve açılacak kurslarda başarı gösterenler, öğrenim durumlarına göre kadro karşılığı ücretle geçici öğretmen olarak atanabilir.*” ibaresi ile öğretmenlik mesleği dışından kişilere de bu hak tanınmıştır. Üstelik kanunda

belirtilen şartları yerine getirenlerin ilköğretim okulu öğretmenliğine geçirileceği ifade edilmiştir (MEB, 1961: 3579-3595).

1962’de yapılan 7. Milli Eğitim Şûrası’nda öğretmen yetiştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin cazip hâle getirilmesine yönelik kararlar alınmıştır. Şûrada eğitim enstitülerinin öğrenim süresinin üç yıla çıkarılması ve “*Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsünün*” üniversiteye bir eğitim fakültesi hâlinde bağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Yüksek öğretmen okullarının da üniversiteye bağlı veya müstakil bir eğitim fakültesi hâline getirilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 1962: 1-8). 1963-1967 yıllarını kapsayan 1. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda her öğretim basamağında öğretmen ihtiyacının giderilmesi ve öğretmen yetiştiren kurumların gelişmelerine öncelik verilmesi kararlaştırılmıştır (DPT, 1963: 442-458). 1964’te kabul edilen 439 sayılı Yüksek ve Orta Dereceli Okul Öğretmenleri ile İlkokul Öğretmenlerinin Haftalık Ders Saatleri ile Ek Ders Ücretleri Hakkındaki Kanun’la Milli Eğitim Bakanlığı’nda görevli olan öğretmenlerin ücretlerine yönelik esaslar belirlenmiştir (MEB, 1964: 3861-3864). 1965’te çıkarılan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda öğretmenlik mesleği sınıflandırma bakımından eğitim öğretim hizmetleri şeklinde kategorize edilmiştir. Kanuna göre öğretmenlere verilebilecek görevler, izinler, ücretler ve cezalar da belirtilmiştir (MEB, 1965: 4186-4248).

1968-1972 yıllarını kapsayan 2. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda öğretmen yetiştirmenin önemi belirtilmiş ve bu konuda alınacak tedbirler kararlaştırılmıştır (DPT, 1968: 159). 1973’te kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlerin nitelikleri, seçimi, yetiştirilmeleri, izin, tatil ve sosyal hakları ifade edilmiştir. Ayrıca bu kanunla birlikte öğretmenlerin yükseköğrenim görmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1973: 5101-5111). Milli Eğitim Temel Kanunu sonrasında ilköğretmen okullarından şartları uygun olanlar iki yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülmüştür (ÖYGM, 2017: 5). Bu süreçte enstitülerin üniversite bünyesine alınmasıyla birlikte lisans eğitim süresi 4 yıl yapılmıştır (Özgedik, 2014: 210). Ancak bütün bu çalışmalara rağmen 1974’te “*mektupla öğretmen yetiştirme*” uygulaması ile öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır. Bu uygulamayla kısa sürede öğretmen yapılan kişilerin eline kalan öğretmenlik mesleği ciddi sıkıntılar yaşamıştır (Akyüz, 2019: 391). 1973-1974 öğretim yılı itibarıyla ülke genelindeki ilköğretmen okulları kimi yerde kapatılmış kimi yerde öğretmen liselerine çevrilmiştir. 1974-1975 öğretim yılında sınıf öğretmenleri yükseköğretim kanalıyla yetiştirilmeye başlanmış ve iki yıllık eğitim enstitüleri kurulmuştur (YÖK, 2007: 109).

1980 öncesinde ülkemizde yaşanan şiddet olaylarının üniversitelere de sıçraması nedeniyle birçok öğrenci öğrenim görememiştir. “Hızlandırılmış Program” adı verilen eğitimlerle öğretim yöntem ve tekniklerini dahi bilmeyen yüz binden fazla öğretmen mesleğe başlamıştır (Akyüz, 2019: 391). Bu tarz kısa süreli çalışmalarla öğretmenlik bölümü mezunu olmayanlara bu hakkın verilmesi öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olmasını olumsuz yönde etkilemiştir (Erden, 2005: 32). 1981’de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile birlikte yapılan kapsamlı düzenlemelerle yükseköğretim kurumlarının tümü üniversitelere bağlanınca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren yükseköğretim kurumları da bu yapıya dâhil olmuştur (YÖK, 2007: 37). Böylelikle yan alanlardaki eğitimler yerini tek bir alanda ihtisaslaşmaya bırakmıştır (Güven, 2010: 374). 1981’de Milli Eğitim Bakanlığı öğretmene verilen değere dikkat çekmek için 24 Kasımı “Öğretmenler Günü” ilan etmiştir. 1982’den itibaren de öğretmenlere asaletleri tasdik edildikten sonra “*and içmeleri*” şartı koşulmuştur (Akyüz, 2019: 421-422). 1982’de yapılan 11. Milli Eğitim Şûrası’nda ülkemizdeki öğretmen eğitimi çeşitli ülkelerdeki eğilimlerle kıyas edilerek konu hakkında çalışma başlatılması teklif edilmiştir. Ayrıca yeni öğretmen eğitimi modeli ve öğretmen yetiştirmede kademelere göre programlar önerilmiştir. Şûrada öğretmenliğin bir meslek olduğu, özel bir mesleki yeterlik gerektirdiği ifade edilmiştir (MEB, 1982b: 1-34). Yüksek öğretmen okulları şeklinde nitelendirilen eğitim enstitüleri 1982 yılında yapılan düzenleme ile eğitim fakülteleri adı verilmek suretiyle mevcut üniversitelere ya da yeni açılan üniversitelere bağlanmıştır. YÖK, 12 Ekim 1982 tarihinden itibaren eğitim fakültelerinde “eğitim bilimleri bölümü” kurulmasına karar vermiştir (YÖK, 2007: 32-39).

1982-1983 yıllarında öğretmen yetiştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler tarafından yürütülmüştür. Bu dönemde üniversiteler bünyelerinde bulunan fen veya edebiyat fakültelerindeki eğitim bölümleri ile fakülte ve yüksekokul öğrencilerine lisans öğrenimleri paralelinde “*öğretmenlik sertifika programı*” uygulamıştır (YÖK, 2007: 34-35). 1988’de yapılan 12. Milli Eğitim Şûrası’nda öğretmen yetiştirmede genel kültür programının yeni bir yaklaşımla ele alınması ve eğitim yüksekokullarının öğrenim süresinin dört yıla çıkarılması kararlaştırılmıştır (MEB, 1988: 9-17). 1989-1990 eğitim öğretim yılından itibaren de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretim süresi lisans düzeyine yükseltilmiştir (ÖYGM, 2017: 5). 1992-1993 öğretim yılında eğitim yüksekokulları eğitim fakültelerine bağlanmış ya da fakülteler içinde sınıf öğretmenliği ve okul öncesi eğitimi

öğretmenliği programları şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca 1992-1994 yılları arası pedagojik formasyon konusunda MEB'in 26 hafta süreli ve 21 kredi/saatlik programların uygulanmasına yönelik tavsiyesi YÖK tarafından esas kabul edilmiştir (YÖK, 2007: 40-43). 1993'te yapılan 14. Milli Eğitim Şûrası'nda MEB ile YÖK arasında sürekli iş birliği sağlamak amacıyla Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon Kurulu oluşturulması kararlaştırılmıştır (MEB, 1993: 1-5). 1 Aralık 1994'te Dünya Bankası desteğiyle ilk ve ortaöğretimde görev alacak öğretmenler için öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak maksadıyla “*Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*” projesi uygulanmıştır (YÖK, 2007: 44).

1996-2000 yıllarını kapsayan 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiği ifade edilmiştir (DPT, 1996: 29). 1996'da yapılan 15. Milli Eğitim Şûrası'nda öğretmenlerin sadece öğretmenlik programı olan üniversitelerce yetiştirilmeleri kararlaştırılmıştır. Ayrıca üniversitelerde farklı branşlardaki yükseköğretim mezunları için düzenlenen pedagojik formasyon kurslarına mutlaka son verilmesi, öğretmen personel kanunu çıkarılması, öğretmenliğe geçişte seçme ve yeterlilik sınavı yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1996: 6-8). Ancak buna rağmen Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen ihtiyacını karşılamak için tüm fakülte ve yüksekokul mezunlarını 1996'da formasyon ve sınav şartı aramaksızın sınıf öğretmeni olarak mesleğe almıştır (Akyüz, 2019: 391). Öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla 1997'de YÖK tarafından program geliştirme çalışmaları başlatılmış ve alan öğretim metotlarını içeren kitaplar hazırlanmıştır. 1998'de hazırlanan yönerge kapsamında eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının stajı için YÖK ve MEB arasında “*Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Protokolü*” gerçekleştirmiştir. Öğretmen yetiştirmede ulusal politikalar üretmek için danışmanlık yapmak üzere Öğretmen Yetiştirme Milli Kongresi kurulmuştur (YÖK, 2007: 44-48). 1998'de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk çalışma başlatılmış ve YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kapsamında öğretmen yetiştirme ve akreditasyon çalışmaları yapılmıştır (ÖYGM, 2017: 6). Yapılan çalışmalar sonrasında ülkemizde çeşitli fakülte bölümleri mezunlarından öğretmenlik yapmak isteyenlere 1970 yılı itibarıyla verilmeye başlanan yaz döneminde hızlandırılmış 40 günlük öğretmenlik formasyonu uygulaması YÖK tarafından uygun görülmeyle 1998-1999 öğretim yılında sonlandırılmıştır (Akyüz, 2019: 390).

Öğretmen adaylarının mesleğe öğretmen olarak atanabilmesi için 1999'da DMS adı verilen sınavı kazanma şartı getirilmiştir. Daha sonra bu sınav 2001'de KMS, 2002

ve sonrasında KPSS adıyla devam etmiştir (YÖK, 2007: 79). 2000 yılından itibaren öğretmenliğe atama konusunda yapılacak sınavda öğretmen adaylarına eğitim bilimleri, genel kültür ve genel yetenek testleri uygulanmış ve 2013'ten itibaren de bu kısımlara ek olarak alan sınavı uygulaması getirilmiştir (Kırpık vd., 2014: 322). YÖK, öğretmen yetiştirme konusunda 2006-2007 öğretim yılına kadar uygulanan programları güncel hâle getirerek aksayan kısımlarını düzeltmiştir. Bu kapsamda meslek bilgisi derslerinin 5 yıldan oluşan birleştirilmiş eğitim şeklinde uygulanması karara bağlanmıştır (YÖK, 2007: 62-67). Milli Eğitim Bakanlığı 2006'da öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini belirleyen kapsamlı bir çalışma başlatmıştır (ÖYGM, 2006: 11-43). Aynı yıl yapılan 17. Milli Eğitim Şûrası'nda öğretmenlik staj eğitiminin köy ve kent çalışma koşullarını da kapsayan bir anlayışla yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1999a: 2-11).

2007-2013 yıllarını kapsayan 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda görev yapılan yerin durumuna göre öğretmenlere özlük hakları tanınması kararlaştırılmıştır (DPT, 2007: 86). 2010'da yapılan 18. Milli Eğitim Şûrası'nda aday öğretmenlerin tek başlarına derse girmesi ve bir okula tek olarak atanması uygun görülememiştir (MEB, 2010: 1-3). 2012 yılında 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile birlikte ilkokulun 4 yıla indirilmesi sınıf öğretmenlerinin norm fazlası olmasına, orta okulun 4 yıla çıkarılması ise branş öğretmenine ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. Birçok sınıf öğretmeni norm fazlası olmamak için alan değişikliği yaparak branş öğretmeni olmuştur (EBS, 2013: 1-20). 2014'te yapılan 19. Milli Eğitim Şûrası'nda öğretmen adaylarının mesleğe seçiminde KPSS ve ÖABT testlerinde mesleğin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özelliklerini temel alan çoklu değerlendirme sistemlerini içeren bir model oluşturulması gerektiği karara bağlanmıştır (MEB, 2014a: 4-16). 2014-2018 yıllarını kapsayan 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda öğretmenlerin kişisel, mesleki gelişimlerinin teşvik edilmesi ve kariyer gelişiminin sağlanmasına vurgu yapılmıştır (KB, 2014: 32-33). Milli Eğitim Bakanlığı 2016'da başlattığı aday öğretmen yetiştirme programı ile aday öğretmenlerin tecrübeli ve mesleğinde temayüz etmiş öğretmenlerin danışmanlığında yetiştirmesini sağlamıştır. 2017'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "*Öğretmen Strateji Belgesinde*" öğretmen seçiminde dikkate alınacak kriterler belirlenmiştir. Ayrıca mesleğin statüsünü artırmaya yönelik kariyer ve ödüllendirme sistemi kurulması kararlaştırılmıştır (ÖYGM, 2017: 2-31). Yine 2017'de öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışma yapılmıştır. Buna göre

öğretmenler için 3 genel yeterlik alanı belirlenerek birçok kriter ortaya konulmuştur (ÖYGM, 2017: 8-19). 2019-2023 yıllarını kapsayan 11. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılması gerektiği belirtilmiştir (SBB, 2019: 127).

2019'da Küresel çapta baş gösteren Covid-19 pandemisi eğitim süreçlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Türkiye'de 12 Mart 2020'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın kararı ile tüm eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmiş, bir hafta sonra da uzaktan eğitim faaliyetleri başlamıştır (SETA, 2021: 11-33). Pandemi döneminde öğretmenler yeni normal diye adlandırılan bir sürece uyum sağlamaya çalışmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim pratiğine ilişkin dijital okuryazarlık, eğitim teknolojilerini iyi düzeyde kullanma becerilerini geliştirmeleri gerekmiştir (ÖRAV, 2020: 8-36). Pandemi döneminde öğretmenlik programlarında son sınıfta okuyan öğrencilerin ya da pedagojik formasyon alanların okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri imkânsızlıktan dolayı yapılamamıştır (YÖK, 2020: 1-22). 2020-2021 eğitim öğretim yılında örgün eğitimde yüz yüze eğitime geçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu süreçte salgının seyrine göre uzaktan eğitim, harmanlanmış (hibrit) eğitim vb. uygulamalar yoluyla da öğretimin sürdürülebileceği belirtilmiştir (YÖK, 2021: 1-8). 2021'de yapılan 20. Milli Eğitim Şûrası'nda öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesi, öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak düzenlenmesi ve Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2020: 4-16). 2022'de kabul edilen Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlik mesleği açıkça tanımlanmıştır. Böylelikle öğretmenliğin bir meslek olarak kanun nezdinde kabulü gerçekleşmiştir (MEB, 2022b: 1-4). Bugün gelinen noktada öğretmenlik mesleği gerek meslek öncesi süreçler bakımından gerekse meslek içerisindeki yetişme süreciyle profesyonel bir meslek olarak yürütülmektedir.

### 3. İSLAM EĞİTİM DÜŞÜNCESİNDE ÖĞRETMENLİĞE YÖN VEREN ÂLİM: İBN SAHNÛN

#### 3.1. Hayatı ve Yaşadığı Dönem

Fars ve Bizans İmparatorlukları'nın birbiriyle mücadele içinde olduğu bir asırda Arap Yarımadası'nda Hz. Peygamber tarafından İslam Devleti kurulmuştur. İslam Devleti Hz. Peygamber'in önderliğinde İslam'ı yayma anlayışıyla Doğu'dan Batı'ya fetihler gerçekleştirmiştir. Bu yerler içerisinde olan Kuzey Afrika Berberilerin direnmesine rağmen fethedilmiş ve İslam Devleti topraklarına katılmıştır. İlerleyen süreçte Kuzey Afrika'da İslam halk arasında hızla yayılarak Arapça ve Kur'an öğrenen halkın tüm yaşantısına sirayet etmiştir (Bayraktar, 2009: 28-30). İslam dini ilme, okuma yazmaya büyük değer verdiği için Arabistan'da eğitim İslam'ın gelişiyile hız kazanmıştır (Kazıcı, 2018: 18).

Başlangıçta sınırlı konu alanına sahip olan eğitim müfredatı zamanla doğal ve dinî ihtiyaçların artmasıyla birlikte genişlemiştir. Kur'an ayetlerinin yorumlanması hadis ve tefsir ilimlerinin, Arapça'nın muhafazası ve öğretimi dil bilgisinin (gramerin), namaz vakitlerinin tespiti ve zekâtın toplanması aritmetik gibi ilimlerin öğrenilmesine olan ihtiyacı artırmıştır. Ancak yine de ilk dönem İslam eğitim anlayışında eğitim ferdin bir görevi niteliğinde görüldüğü için kurumsallaşma henüz tam anlamıyla gerçekleşmemiştir (Dağ ve Öymen, 1974: 64-65). İslam eğitim düşüncesi bu şekilde geniş bir coğrafyaya doğru yayılırken bazı bölgelerde dirençle karşılaşmıştır. Özellikle Kuzey Afrika'da bulunan Kayrevan bunlardan bir tanesi olarak bilinmektedir. Farsçadan Arapçaya geçmiş bir kelime olan Kayrevan ordu, kervan ve insanların barındığı, konakladığı, toplandığı yer anlamındadır. Kayrevan özellikle Hâricî Mezhebi'nin etkisinde, Berberilerin yoğun olduğu bir yer olduğu için Emevî ve Abbasiler Dönemi'nde dahi burayı kontrol etmek için her alanda yoğun bir çaba gösterilmiştir. Bu anlamda askeri ve siyasi kontrolün yanında sahabe ve tabiundan kimseler de buraya yerleştirilmiştir. Bu noktada Ömer b. Abdulaziz zamanında gönderilen âlimler Kur'an ve sünneti yayma yolunda çalışan ilk muallimlerdir. Kayrevan'da yaşayan Berberiler nedeniyle dinî alanda tedris faaliyetlerinin yayılması yavaş bir şekilde gerçekleşmiştir. Ancak Mâlikî mezhebine tabi âlimlerin bu alanda gerçekleştirdiği yoğun çabalar kendini göstermiştir. İfrikiyye'de dinî ve müspet ilimlerin gelişmesine, halkın da bu anlamda istekli olmasına rağmen, başlangıçta

büyük âlimlerin yetişmemesi, mescitlerde de üst düzey ilim halkalarının olmaması ilim için Doğu'ya seyahati bu dönemde önemli hâle getirmiştir (Bayraktar, 2009: 30-32).

Yaşadığı dönemde adından söz ettiren âlimlerin başında gelen İbn Sahnûn H.202/M.817'de işte böyle bir ortamda Tunus'ta bir şehir olan Kayrevan'da doğdu (Günther, 2005: 92). Ebû Abdullah Abdusselâm b. Saîd b. Habîb et-Tenûhî olarak bilinen İbn Sahnûn'un asıl ismi Muhammed'tir (Bayraktar, 2009: 7). İbn Sahnûn olarak bilinmesi ise babası Sahnûn'a zekâsından dolayı devrinde özelliği bakımından keskin bakışlı, canlı ve kıvrak bir kuşa benzetilerek "Sahnûn"un bir lâkap olarak söylenmesi sebebiyledir (Tavukçuoğlu, 1997: 267). İbn Sahnûn, Kuzey Afrika'da o dönemde Mâlikî mezhebinin önemli isimlerinden olan babası Sahnûn'dan Kur'an, temel dinî bilgiler ve fıkıh alanında iyi bir eğitim almıştır. Ayrıca Ebû'l-Hasan Muhammed b. Nasr b. Hadram'dan münazara dersleri ve Abdullah b. Ebû Hassân el-Yahsubî, Mûsâ b. Muâviye es-Sumâdihî, Abdülazîz b. Yahyâ el-Medenî el-Hâşimî, Abdülmü'min b. Müstenîr el-Cezerî ve Baki b. Mahled'ten de hadis eğitimi almıştır (Bakkal, 1999: 300). Ancak İbn Sahnûn'un asıl hocası kaynaklara göre ilmi bizzat kendisinden öğrendiği babası Sahnûn'dur. Yaygın kanaate göre de ilmi olgunluğa erişmesi özellikle babası Sahnûn'un elinde gerçekleşmiştir (Bayraktar, 2009: 15-16). Bu nedenle onun hakkında bilgi sahibi olmak İbn Sahnûn'u tanıma açısından da önemlidir.

İbn Sahnûn'un babası Sahnûn (Abdüsselam b. Saîd Sahnûn b. Said b. Habîb et-Tenûhî), H.160/M.776 başka bir kaynağa göre de H.161/M.778 Menzilüsıklâb köyünde doğdu. Devrinde ünlü âlimlerden olan Bühlûl, İbn Ziyâd ve İbnü'l-Kâsım'dan dersler aldı. Sahnûn'un iyi bir fıkıhçı olmasında İmam Mâlik'in (ö. 795) etkili olduğu bilinmekle birlikte, Ebu Hanife'nin öğrencisi ve aynı zamanda fıkıh alanında iyi bir âlim olan İbn Ziyâd'ın önemli rolü olduğu anlaşılmaktadır (Çavuşoğlu, 2008: 534). Sahnûn, genç yaşta ilim tahsili için çıktığı seyahatte Mısır'dayken İmam Mâlik'in talebeleri olan Abdurrahman b. Kâsım, Abdullah b. Vehb ve Eşheb b. Abdulaziz'den dersler almış ve devrin âlimlerinden olan İbn Abdulhakem ve Süfyan b. Uyeyne'den de çeşitli konularda faydalanmıştır. Kaynaklara göre zekâsı ve muhakeme yeteneğiyle ilim alanında bir otorite hâline gelmiştir (Bayraktar, 2009: 16-17). Devrindeki bütün âlimlerin ilminin üstünlüğü konusunda ittifak ettikleri Sahnûn hakkında büyük âlimlerden biri olan Eşheb de "Onun gibisi bize gelmemiştir." demiştir (Anonim, 1997b: 296). İlim Seyahati ve hac farızasını tamamladıktan sonra Kayrevan'a yerleşmeden önce Menzilüsıklâb'ta kendi ders halkasını kurmuştur. İlmi

şöhreti sayesinde sadece Kayrevan'dan değil, Endülüs'ten birçok öğrenci gelip ders halkasına katılmıştır. Sahnûn, ilim talebiyle gelen hiçbir öğrenciden ücret almadan eğitim vermiş; geçimini ziraatla uğraşarak sağlamıştır (Çavuşoğlu, 2008: 535). Sahnûn, 74 yaşına geldiğinde Kayrevan'da kadılık görevine başlamıştır. Ancak kendisi bu görev karşılığında geçimi için devrin sultanından ne maaş ne de bir hediye kabul etmiştir. Mahkemede adalet konusundaki uygulamalarıyla örnek konuma gelmiştir. Çarşı pazarda bile aldatma ve hileye rastladığında cezasını verecek kadar da hassas bir âlimdir (Anonim, 1997b: 296). Kayrevan'a yerleşince burada ilim alanında adeta otorite hâline gelmiş ancak mevcut yönetimle mezhep tercihleri nedeniyle bir türlü uyuşmamıştır. Hatta birçok kez de sıkıntı çekmiş, ders ve fetva veremeyeceği yönünde yönetim tarafından karar alınmış, bir yıl da ev hapsine mahkûm edilmiştir. Ancak, yönetim değiştiğinde tekrar kadılık görevine getirilmiştir. Kadılık görevi (H.284/M.897) süresince hisbe faaliyetleri için müstakil görevliler tayin etme, şehir dışındaki küçük yerleşim birimlerine “emin” adı verilen kadı nâibleri gönderme, emanetler için yed-i eminler tayin etme gibi yenilikler gerçekleştirmiştir. Yaptığı örnek çalışmalar kendisinden sonra gelen Mâlikî kadılarca da uygulanmıştır (Çavuşoğlu, 2008: 535-536). Sahnûn, Kayrevan'da kadılık görevini yerine getirirken halka karşı terbiye ve nezaket yüklü tavrı ile tanınmıştır. Meseleler karşısında nifak ve fesada düşmemek için gösterdiği ihtiyatlı davranışlarıyla dikkat çekmiştir (Tavukçuoğlu, 1997: 268). Sahnûn, kadılığı zamanında herkese eşit ve adil davranışları, meseleler karşısındaki hâkim tutumuyla devrinin önde gelen dört kadısından biri olarak anılmıştır. Afrika'da İslam kurumlarının yerleşmesine öncülük etmiştir (Hizmetli, 2004: 201). Sahnûn, oğlu İbn Sahnûn'un eğitimi konusunda ihtimam göstermiş, özel ilgi ile onu iyi bir şekilde yönlendirmiştir. İbn Sahnûn'un eğitimiyle ilgilenecek olan mürebbilere oğlunun terbiyesinde kaba ve sert yöntemler yerine çocuğa güzel sözler söyleyip gerektiğinde de onu överek sevgiyle yaklaşılmasını tembih etmiştir (Bayraktar, 2009: 10). Sahnûn, birçok ilim talebesi yetiştirmiştir. Onun hakkında İbn-i Hâris de devrinde yaklaşık 700 âlimi yetiştirdiğini ifade etmiştir (Anonim, 1997b: 297). Sahnûn H.240/M.854'te Tunus'un Kayrevan şehrinde vefat etmiş ve kendisi adına burada türbe yaptırılmıştır (Çavuşoğlu, 2008: 535-536).

Böyle bir âlimin yakın ilgisiyle yetişen İbn Sahnûn, H.235/M.849-850 yıllarında Doğu seyahatine ilim öğrenmek ve hac görevini yapmak için çıkmıştır. Kahire'ye geldiğinde Şâfiî mezhebinin önde gelen âlimlerinden el-Müzenî ile görüşmüştür. Mısır ziyaretinden sonra hac vazifesini tamamlamış ve Medine'ye geçerek tabi olduğu

mezhebin önde gelen âlimlerinden dersler dinlemiştir (Bakkal, 1999: 300). İbn Sahnûn, hac farızasını yerine getirmek üzere gittiği Mekke’de ez-Zühri’nin ders sohbetinde yönelttiği sorular nedeniyle ilmi ve fikri zekâsıyla dikkati çekmiştir. Ez-Zühri, onun İbn Sahnûn olduğunu öğrenince de evinde misafir etmiştir. İbn Sahnûn, Medine’de kaldığı süre içinde İmam Mâlik’in arkadaşları ez-Zühri, el-Kâsib, Seleme b. Şebib en-Nîsâbûrî ve diğer birçok âlimle görüşmüş, yaptığı bilgi alışverişleriyle kendini göstermiş, ünü âlimler arasında hızla yayılmıştır (Bayraktar, 2009: 11-12). Doğu seferinden sonra Kayrevan’a dönerek burada yerleşmiş ve Ukba Camisi’nde ders halkası kurmuştur (Dağ ve Öymen, 1974: 14).

Ehl-i Sünnet mezhebinin önde gelen savunucularından biri olan İbn Sahnûn, özellikle meselelere delil getirmedeki becerisiyle tanınmıştır. İbn Sahnûn, devrin âlimlerinden biri olan babası Sahnûn ile münazaralar yapacak kadar da yetkin bir kişiydi. Nitekim babası ölünce de ders meclisinin başına geçmiştir (Bayraktar, 2009: 7). İnsanlar için bir hüccet olan İbn Sahnûn aynı zamanda devrinin ilim bakımından “en mütehasıs” âlimlerinden biriydi. Birçok İslam âlimi ilmi zekâsı bakımından onu övmüştür. Bunlardan biri olan İbn-i Hâris, “O, mütekaddimînin (ilk gelen âlimlerin) hâfızlarından ve münâzaracı âlimlerindendi.” demiştir (Anonim, 1997a: 279). İbn Sahnûn, Kayrevan’da ilmi çalışmalarıyla adından söz ettirmiştir. Ancak görüşleri nedeniyle Kayrevan kadısıyla sorun yaşaması sonucu şehirden ayrılmak zorunda kalmıştır. Sonradan bir vesile ile tekrar geri dönmüş ve Kayrevan kadısı Süleyman b. İmran’ın görevden alınmasıyla da rahat bir nefes almıştır (Bakkal, 1999: 301). İbn Sahnûn babası gibi eğitim öğretime büyük önem vermiştir. Onun bu konudaki fikirlerinin daha çok Kur’an’ın öğretilmesi noktasına odaklandığı söylenebilir. İslami eğitim konusundaki fikirlerini Kur’an ve Sünnet ile desteklemesi İslam fikhı ve hadis konusunda uzman olduğunu göstermektedir. Zira babası Sahnûn’un bir eğitimci ve fakih olması onun fikirlerine sağlam bir temel hazırlamıştır (Abdullah, vd.,2014: 45). Kayrevan’da ilmiyle geniş bir çevre edinen İbn Sahnûn, halk tarafından o kadar çok sevilmiştir ki H.256/M.870’te öldüğünde babasının yanına defnedildiği zaman türbesinin bulunduğu yerde günlerce yas tutulmuş, dükkân ve okullar tatil edilmiştir (Bakkal, 1999: 301).

### **3.2. Eserleri ve Eğitim Düşüncesinin Kaynağı: *Âdâbü’l-muallimîn***

İnsan hem yaşadığı çevreden etkilenmekte hem de onu etkilemektedir. Çevrenin etkisi insanın çevresine etkisinden daha güçlüdür. Ancak söz konusu bir peygamber,

bir âlim, şair, mütefekkir olunca bu durum değişmektedir. Onların yaşayışları, söz ve fikirleri uzak yakın çevreyi, herkesi hem yaşadığı an içinde hem de nesiller boyu etkisi altında bırakabilir. Tıpkı Kuzey Afrika’da Kayrevan şehrinde bulunan İbn Sahnûn’da olduğu gibi (Bayraktar, 2009: 26-28). İbn Sahnûn’un ortaya koyduğu eserlerin sayısı ve niteliği onun büyük bir âlim olduğunun da kanıtıdır. İbn Sahnûn, fen ilimleri alanını 1 eserde toplamış, fıkıh alanında 60’a yakın kitap neşretmiş, münâzara âdâbı hakkında hacimli 1 kitap kaleme almış, 20 cüz siyer, 25 cüz emsâl, 20 cüz kazâ âdâbı, 5 cüz ferâiz, 4 cüz ikrar, 4 cüz tarih alanında ve ayrıca muhtelif ilim alanlarına dair müstakil ve cüzlerden oluşan toplam 200 kadar eseri olan ender âlimlerden bir tanesidir (Anonim, 1997a: 279-280). Ancak eserlerinin kiminin kitap kiminin bir kitaba ait cüzler hâlinde olduğu konusunda ihtilaflar bulunmaktadır. Ayrıca eserlerinin birçoğunun yazma şeklinde olduğu belirtilmekle birlikte hangi kütüphanede bulundukları konusunda da kesin bilgiler mevcut değildir. Eserlerinin sayısı konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır (Bayraktar, 2016: 21-23).

**Eserleri:** 1- Âdâbü’l-muallimîn. 2- er-Risâletü’s-Sahnûniyye (el-Ecvibe). 3- Usûlü’d-dîn. 4- en-Nevâzil. 5- Mesâ’ilü’l-cihâd. 6- el-Câmi’. 7- el-Müsned (es-Sened). 8- es-Siyer. 9- et-Târîh. 10- Tabakatü’l-‘ulemâ’. 11- Şerhu erba’ati kütüb min müdevveneti Sahnûn. 12- Tahrîmü’l-müskir. 13- el-Îmâme. 14- Tefsîrû’l-Muvatta’. 15- er-Red ‘alâ ehli’l-bida’. 16- Kitâbü’l-Eşribe ve garîbü’l-hadîs. 17- el-Îmân ve’r-red ‘alâ ehli’ş-şirk. 18- el-hücce ale’l-Kaderiyye. 19- el-hücce ale’n-Nasârâ. 20- er-Red ale’l-Bekriyye. 21- er-Red ale’ş-Şâfi’î ve ehli’l-‘Irâk. 22- ez-Zühed ve’l-emâne. 23- Risâle fî âdâbi’l-mütenâzirîn (mâ yecibü ale’l-mütenâzirîn min hüsnî’l-edeb). 24- el-Vera. 25- er-Risâle fî ma’na’s-sünne. 26- er-Risâle fî men sebbe’n-nebî. 27- el-İbâha, 28- Âdâbü’l-Kadî. 29- Ahkâmü’l-Kur’ân (Bakkal, 1999: 301-302).

#### **Eğitim Düşüncesinin Kaynağı: Âdâbü’l-muallimîn**

İbn Sahnûn’un İslam eğitim tarihinde eğitim öğretime ve öğretmenliğe dair ilk eser olan “Âdâbü’l-muallimîn”i onun eğitimci olarak haklı şöhretinin de kaynağıdır. Neşir tarihi kesin olarak bilinmeyen bu eserin yazma nüshası Dârü’l-Kütübi’l-Vataniyye Kütüphanesi’nde kayıtlıdır. Bu eseri ilk defa Hasan Hüsnî Abdülvehhâb neşretmiştir (Tunus 1350/1931). Sonrasında bu eser Gerard Lecomte adlı araştırmacı tarafından 1953 yılında “*Le livre de règles de conduite des maitres d’école par Ibn Sahnûn*” isimli çalışma ile (REI, XXI, s. 77-105) Fransızca’ya çevrilmiştir (Bakkal, 1999: 301). Eserin ikinci baskısını Muhammed el-Arûsî el-Matvî ve Hasan Hüsnî Abdülvehhâb, Rabat el-Hizânetü’l-Âmme’deki (nr. 85) nüsha ile karşılaştırıp notlar

ekleyerek Tunus'ta (1392/1972'de) yapmıştır. Ahmed Fuâd el-Ehvânî risâleyi *et-Terbiye fi'l-İslâm* adlı kitabında kullanmış ve kitabın ekinde (Kahire 1955, 1968) tahkiksiz olarak bu esere yer vermiştir. A. F. El-Ehvânî, Hasan Hüsnî Abdülvehhâb'ın neşrinden sonra "*Âdâbü'l-muallimîn*" üzerinde çalışmalarını sürdürmüş ve 1955 yılında da doktora tezinin ikinci baskısında bu eseri yeniden neşretmiştir. "*Âdâbü'l-muallimîn*" üzerinde araştırma yaparak eserin tahkikini yapan diğer bir araştırmacı ise Tunuslu Mahmûd Abdülmevlâ'dır (Cezayir 1969, 1973, 1981). M. Abdülmevlâ tarafından tahkiki yapılan bu eser 1969 yılında Tunus'ta basılmıştır. Eserin ikinci baskısı 1973 yılında üçüncü baskısı ise 1981 yılında Cezayir'de yapılmıştır. M. Abdülmevlâ, eseri "*Âdâbü'l-muallimîn*"ın Tunus'ta Dârü'l-Kütübî'l-Vataniyye Kütüphanesi'nde kayıtlı (787/8'de) 6 varaklık yazmanın fotokopisini ekleyerek neşretmiştir. Muhammed Nâsır "*Âdâbü'l-muallimîn*"i *el-Fikrû't-terbevî* adlı eserinin (Kuveyt 1977) 19-34. sayfaları arasında neşretmiştir. Abdurrahman Osman el-Hicâzî de eseri *el-Mezhebü't-terbevî* adlı kitabında "*İbn Sahnûn*" adlı çalışmasının içinde yayımlamıştır (Bakkal, 1999: 301; Bayraktar, 2009: 40-41). Ülkemizde "*Âdâbü'l-muallimîn*" adlı eserin Türkçe'ye tercüme edilerek neşredilmesine katkısı olan ilk isim M. F. Bayraktar'dır. Bu çalışmada kullanılan eser Dâru İhyâî'l-Kütübî'l-Arabiyye adlı yayın evi tarafından 1955 yılında Kahire'de basılan "*et-Terbiye fi'l-İslâm*" adlı eserin ekinde verilen nüshanın M. F. Bayraktar tarafından yapılan tercümesidir. Bu tercümenin girişinde müellifin hayatı, eserleri ve çevresi hakkında geniş bilgiler de verilmiştir. Yapılan incelemede M. F. Bayraktar tarafından eserde geçen ayet ve hadislerin tahririnin yapıldığı, bazı hususların daha iyi anlaşılması için de dipnotlara açıklamalar eklendiği görülmektedir (Bayraktar, 2009: 1-149).

İbn Sahnûn eserinde eğitim öğretime dair meseleleri fikhî bir yaklaşımla ele almıştır. Kitabın bu özelliği onu alanında öncü durumuna getirmiştir. Bilindiği kadarıyla İbn Sahnûn'un eğitim alanında bundan başka bir eseri de yoktur. İbn Sahnûn eserinde Kur'an Öğretimi Hakkındaki Rivayetler, Öğrenciler Arasında Eşit Davranmak (Adalet), Ders Araç ve Gereçlerinin Kullanımı, Eğitim Öğretimde Ceza, Hatim Merasimi ve Bu Konuda Öğretmenin Görevleri, Bayram Hediyesi, İzin ve Tatiller, Meslek Sevgisi, Öğretmenle Yapılan Öğretim Akdi (Öğretmenin Kiralanması), Mushaf, Fıkıh Kitapları vb. Eserlerin Kiralanması ile ilgili görüşlere yer vermiştir. On bölümden oluşan eserde bölümler arasında ehemden mühime doğru giden bir sıralama yapılmıştır. Her bölümde farklı konulara temas eden İbn Sahnûn yaptığı nakiller ve açıklamalarla çocukların eğitim öğretimi konusunda çeşitli

prensipeler ortaya koymuştur (Bayraktar, 2016: 24-27). Öğretme ve öğrenmeye dair bu çalışma İşlam eğitim düşüncesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler için davranış kurallarına yer veren bu eserde öğretimin nasıl yapıldığı ya da yapılması gerektiğı, eğitimin amaçları ve bu amaçlara nasıl ulaşılacağı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca metinde öğrencilerin davranışları, eğitimin içeriğı, eğitim sürecinde bilgiyi aktarmada kullanılan yöntem, teknik ve araç gereçlere yer verilmiştir. Bu yönleriyle de *Ādābū'l-muallimīn*'in pedagojik ve didaktik yönü ağır basmaktadır. Eserde İşlam eğitim geleneğı hakkında önemli bilgilere yer verildiğı görülür. Ayrıca eser Orta Çağ İşlam entelektüel yaşantısı hakkındaki gerçeklere ışık tutmaktadır. İbn Sahnūn'un bu eseri öğretmenler için profesyonel ve hukuki tavsiyeler içermektedir. Müellif öncelikle eserde eğitimle ve öğretmenlikle ilgili konuları/meseleleri açıklığa kavuşturmaya çalışmıştır. Sonra da öne sürdüğü görüşleri fikhī açıdan savunmuştur. Öğrenme yükümlülüğüne açıklık getiren müellif Kur'an'ın ezberlenmesi ve öğrenilmesi konusundaki zorunluluğa vurgu yapmıştır. Öğretimin Kur'an'a dayalı bir özelliğı olduğına dikkat çeken İbn Sahnūn öğrencilerin davranışlarını düzeltme konusunda alınacak disiplin önlemlerinden ve fiziksel cezalardan bahsetmiştir. Bütün bunları da İşlam âlimlerinden alıntılara, ayet ve hadislerle dayandırarak yapmıştır. Bu konuda verdiğı emsaller ve öne sürdüğü kurallar bir fetvada olduğı kadar kesin ve düzdür. İbn Sahnūn'un eseri sayesinde ilk dönem İşlam toplumlarındaki okul, eğitim öğretim, öğretmen, kitap gibi kavramlar hakkında önemli tarihi bilgiler elde edilmektedir (Günther, 2005: 85-99). Tavukçuoğlu (1997: 281) bu eser hakkında konuların ele alınışı yönüyle eğitim öğretime dair meselelerin girift bir şekilde verildiğini, konular arası geçişlerin hemen olduğunu, eğitim görüşlerinin İşlam hukuku çerçevesinde Mâlikî mezhebinin görüşlerini yansıttığını ifade etmiştir. Ekici ise (2019: 369-370) *Ādābū'l-muallimīn*'in günümüz din eğitimi alanına da ışık tuttuğunu, İbn Sahnūn'un eğitim alanındaki sorunlara getirdiğı çözümlerin hâlâ geçerliliğini korur nitelikte olduğunu, bunların da yalnız din eğitiminin değıl eğitimin genel ilke ve yöntemlerine yönelik fikirler olduğunu ifade etmiştir. Sawari and Mustaffa (2017: 4) ise İbn Sahnūn'un bu eserde öğretmenlerin edepi hakkında asil bir öğretmenin karakterinde bulunması gereken "*samimiyet, dindarlık, adalet, dakiklik, ilgi, güven ve sorumluluk*" gibi özelliklere vurgu yaptığını söylemiştir. Bakkal'a (1999: 301) göre İbn Sahnūn, eserinde eğitim alanında fırsat eşitliğini, öğrenciye yaklaşımda ceza yerine iknayı, öğretimde bilgiyi sevdirek verme yollarını göstermiştir Bayraktar (2016: 27-28) ise İbn Sahnūn'un eserde öğretmenin çocuğa dinin gereklerini teorik ve

çeşitli alanlardaki uygulamalarıyla birlikte gösterdiğini belirtmiştir. Öğretmenin bu noktada görev ve sorumluluklarını dile getiren İbn Sahnûn, çocuklara Kur'an ile birlikte hangi derslerin öğretilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Derslerin seçiminde dikkat edilmesi gereken hususları öne çıkaran İbn Sahnûn, burada bazı derslerin seçiminin veliye bırakılması gerektiğini de ifade etmiştir. Tavukçuoğlu (1997: 280-283) İbn Sahnûn'un eserinde bugünkü modern eğitim anlayışında yer alan eğitimin tüm alt birimlerine ve eğitim öğretim süreçlerine yönelik önemli görüşler ortaya koyduğunu söylemiştir. Ayrıca eserin İslam eğitim düşüncesi bakımından eğitim öğretimin tafsilatlı bir şekilde ortaya konarak belli kural ve kaidelere dayandırılması bakımından oldukça kıymetli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenliği müstakil bir konu olarak ele alan bu eserin İslam eğitim tarihi bakımından eğitimin değerine ve pedagojik yönden gelişimine büyük katkı sağlayacağını söylemiştir.

*Âdâbü'l-muallimîn*'den sonra eğitimin ayrı bir disiplin hâline geldiği söylenebilir. Çünkü bu kitap özellikle öğretme ve öğrenme teorisini ele alan ilk eserdir. Zira bu eser İslam eğitim düşüncesinin gelişimi ve entelektüelleşmesi açısından bir başlangıç noktası niteliğindedir (Nurhayati, 2015: 83-85). İbn Sahnûn'un ortaya koyduğu eğitim modeli dünya ve ahiret hedeflerini birleştiren bir eğitimidir. Müellifin eğitim hakkındaki düşünceleri bugün çağa ve teknolojik gelişmelere dikkat edilerek yeniden yorumlandığında İslam eğitim dünyasında öğretimde uygulanabilir nitelikte ilke ve esaslar içerdiği görülür (Manik, 2016: 9-15). İbn Sahnûn'un öğretmenin sahip olması gereken karakter özelliklerine dair tarif ettiği şeyler bugünkü öğretmenlere örnek bir profil çizmiştir. Onun görüşlerinde şekillenen öğretmenin nitelikleri ile günümüzdeki öğretmenler de aranan özellikler örtüşmektedir (Karlina, 2019: 8). Dolayısıyla İbn Sahnûn'un bu eseriyle İslam eğitim düşüncesinde gerek öğretim uygulamaları gerekse örnek bir kişilik tablosu üzerinden ideal öğretmenin özelliklerini ortaya koyduğu söylenebilir (Nurhayati, 2015: 94-95). İbn Sahnûn'dan yaklaşık 150 yıl sonra Mâlikî hukuk ekolünün önde gelen temsilcisi olan Ebü'l-Hasan el- Kâbisî'nin (ö. 403/1012) *Âdâbü'l-muallimîn*'i kaynak olarak kullandığı görülür. Bu durum hem İbn Sahnûn'un eğitime dair görüşlerinin doğruluğunu hem de onun Müslüman eğitimcilerinden biri olarak ilk yazılı eseri kaleme aldığını doğrulamaktadır (Günther, 2005: 110). Denilebilir ki İbn Sahnûn eğitim alanındaki görüşleri ile eğitim dünyasına dair düşüncelere ilham kaynağı olmuştur (Karlina, 2019: 51). Bu nedenle eserin tafsilatlı bir şekilde incelenmesi ve elde edilen bulguların değerlendirilmesi gerekmektedir.

## 4. BULGULAR

### 4.1. Öğretmenlik Hizmetine Yönelik Usul ve Esaslar

Devlet, görevi gereği toplumun ihtiyaçlarını karşılamakla mükelleftir. Bu nedenle kendisinden beklenen işleri de kurumsal yapı içerisinde yürütmeye çalışmaktadır. Devletin çeşitli alanlarda meslek olarak ifade ettiği işlerde çalıştırmak üzere belli kriterlere göre istihdam ettiği görevliler bulunmaktadır. İstihdam sözlükte “bir görevde, bir işte kullanma” (TDK, 2011: 1215) olarak ifade edilmektedir. Ülkemizde T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı 2021 verilerine göre kamuda çeşitli pozisyonlarda toplam: 4.877.270 personelin istihdam edildiği bilinmektedir (SBB, 2021: 1). Eğitim de günümüzde devletin üzerine aldığı en önemli hizmet alanlarından bir tanesidir. Buna bağlı olarak da devletler bu hizmeti yürütmek üzere öğretmen istihdam etmektedirler.

Toplam istihdam içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Örgün Eğitim İstatistiklerine göre resmi ve özel öğretim kurumlarında 1.139.673 öğretmen bulunmaktadır (SGB, 2022: 58). Üstelik bu sayıya Milli Eğitim Bakanlığı’nın diğer birimlerinde (il-ilçe MEM, ASO, vb.) bulunan öğretmenler dâhil değildir (MEB, 2022a: 1). Eldeki veriler incelendiğinde gerek özel sektörde gerekse kamuda çalışan öğretmenlerin sayısının diğer meslek gruplarına göre ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Devlet istihdamı dışında özel teşebbüslerce de öğretmenlik mesleği/hizmeti sürdürülmektedir.

Günümüzde önemli bir değer olan eğitim ve bu çerçevede öne çıkan öğretmenlik, İslam Orta Çağı’nda nasıl bir yaklaşıma muhatap olmuştur? Eğitim hizmeti kimler tarafından ve hangi usullerle yürütülmekteydi? Çalışmanın bu noktasında İbn Sahnûn’un görüşleri doğrultusunda öğretmenlik hizmeti alma usul ve esasları incelenecektir.

İbn Sahnûn’un öğretmenlik üzerine bir risale yazması esasen başlı başına eğitim meselesinin önemi olarak anlaşılabilir. Müellif eserinin başında Kur’an öğrenmenin ve öğretmenin önemine dair çeşitli rivayetlere yer vermiştir. Kur’an üzerinden de olsa “öğrenme” ve “öğretme”nin öneminin vurgulanması doğrudan eğitim vurgusu olarak yorumlanabilir. Ayrıca İbn Mes’ûd’tan rivayetle eserde yer verilen bir söz de bu önemi teyit etmektedir:

İnsanlar için üç şey zaruridir:

a) Aralarında hüküm verecek bir emir (başkan), bu olmazsa geçimsizlik baş gösterir, dolayısıyla toplumun huzuru bozulurdu.

- b) Mushafları satanların ve alanların da bulunması gerekir. Aksi halde Allah'ın Kitabı'nın adedi azalmış olurdu.
- c) Halkın çocuklarını eğitip öğretecek ve buna karşılık da ücret alacak öğretmenlere ihtiyaç vardır. Aksi halde insanlar, okuma yazma öğrenemezdi (İbn Sahnûn, 2009: 47).

Yine Hz. Peygamber'den rivayet edilen bir hadise göre “çocuğun eğitiminin sadaka verilmesinden daha hayırlı” görülmesi açık bir eğitim vurgusu taşımaktadır. Son olarak müellifin babası Sahnûn'dan rivayetle çocuklar için öğretmen tutmayı “zaruret” gören yaklaşımı doğrudan eğitime verilen önem olarak yorumlanabilir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda eğitimin bir “zorunluluk” olarak tespitinden sonra cevaplanması gereken kritik soru, bu sorumluluğun kimin tarafından deruhte edileceğidir. Zira bilindiği gibi günümüzde eğitim, devletin vatandaşa karşı bir sorumluluğu olarak görülmektedir. Acaba İbn Sahnûn eserinde eğitime dair devlete bu yönüyle roller biçmekte midir? Eser dikkatle incelendiğinde İbn Sahnûn'un eğitim hizmeti verilmesi yönüyle devlete herhangi bir sorumluluk yüklediği görülmüştür. Başka bir ifadeyle çocukların eğitimi meselesi tümüyle babanın sorumluluğundadır. Öğretmenlerle yapılan akit konularının ele alındığı bölümde açıkça görülmektedir ki bu durum baba ile öğretmen arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir.

Burada üzerinde önemle durulması gereken başka bir husus daha karşımıza çıkmaktadır. Acaba İbn Sahnûn tarafından çocuğun eğitimi meselesinde sorumlu olduğu kabul edilen baba bu vazifeyi nasıl yerine getirecektir? Her babanın çocuğuna bizzat kendisi eğitim verme imkânına sahip midir? Yoksa bu vazife baba tarafından öğretmenlik hizmeti veren kişilerden mi talep edilecektir? İbn Sahnûn'un hayatı incelendiğinde kendisinin devrinin önde gelen âlimlerinden birisi olan babası Sahnûn'dan iyi bir eğitim aldığı görülmektedir. Bu durum, babanın çocuğuna eğitim verme imkânına sahip olduğunda yaptığı bir vazife olarak anlaşılabilir. Ancak Sahnûn'un oğlunun mürebbisine: “Onu güzel söz ve medh ile terbiye et. O, azarlanıp sert davranılarak ve dövülerek eğitilenlerden değildir. Onu inancım üzere bırak.” (İbn Ferhûn, akt. Bayraktar, 2009: 9) ifadesi bir baba olarak sadece kendisinin eğitim vermediğini de göstermektedir. Buradan hareketle her iki seçeneğin de uygulandığı ancak temel eğitimin ötesine geçilecekse farklı öğretmenlerden de eğitim alındığı sonucu çıkarılabilir. İbn Sahnûn'un eseri incelendiğinde iki farklı yolla öğretmenlerden eğitim hizmeti alındığı görülmektedir. Bunlardan birincisi fahri, değeri ise ücretli öğretmenlik hizmetidir.

#### 4.1.1. Fahri Öğretmenlik

İslam'ın ilk yıllarında Müslümanlar Kur'an öğretimini fahri olarak üstlenmişlerdir. Fahri kelimesi sözlükte “gönüllü, karşılıksız” anlamında kullanılmıştır (TDK, 2011: 841). İbn Sahnûn çocuğun öğretimi karşılığında fahri çalışan öğretmenleri babası Sahnûn'dan rivayetle şöyle ifade etmektedir: *“Öğretmen belirli bir ücret karşılığında olmaksızın okutuyorsa ne verilirse kabul eder, verilmediği takdirde bir şey isteyemez.”* (İbn Sahnûn, 2009: 59). Bu ifadeden anlaşıldığı üzere öğretimde fahri eğitim verme usulü ile çalışan bir hizmet grubu bulunmaktadır. İbn Sahnûn'un bu görüşü aynı zamanda fahri öğretmenlik yoluyla hizmet veren öğretmenlerin çalışma usulünü ve ücret durumunu da açıklığa kavuşturmaktadır.

#### 4.1.2. Ücretli Öğretmenlik

Öğretmenlik hizmetinde ikinci seçenek ise ücretli öğretmenliktir. Ücret kelimesi sözlükte “iş gücünün karşılığı olan para veya mal” şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2011: 2441). Ücretli öğretmenlik usul ve esaslarına geçmeden önce, eserde konu detaylı bir şekilde tartışıldığı için, ücret karşılığında öğretmen tutmanın dinî açıdan uygun olup olmadığı sorusuna cevap aranacaktır.

Yukarıda eğitimin önemi konusunda İbn Mes'ûd'tan rivayetle yer verilen görüş aynı zamanda ücretle öğretmenlik hizmeti almanın uygun olduğunu göstermektedir. Hatırlanacağı üzere İbn Mes'ûd burada “ücretli öğretmenlere duyulan ihtiyacı” vurgulamaktaydı. Küfe tefsir ve fıkıh mekteplerinin kurucusu kabul edilen İbn Mes'ûd'un (Cerrahoğlu, 1988: 114-115) öğretim hizmetinde ücreti meşru gören anlayışı önem arz etmektedir.

Ayrıca eserde İmam Mâlik'ten yer verilen bir görüş de aynı anlayışı desteklemektedir: *“Öğretmenin Kur'an'ı öğretmesine karşılık bir şey almasında beis yoktur. Hatta bir şart koşarak akit yapsa bile bu, onun için sahih ve helâldir. Ayrıca bu hususta şart koşmasında da bir mahzur yoktur. Şart koşsun veya koşmasın hatme hakkı kendisine vaciptir. Bizim memleketimizdeki ilim ehlinin öğretmenler hakkındaki görüşü budur.”* (İbn Sahnûn, 2009: 48). İslam dünyasında yaygın dört mezhepten birisinin kurucusu kabul edilen İmam Mâlik'in bu görüşü konunun açıklığa kavuşmasına önemli katkı sunmaktadır.

Eserde İmam Mâlik'in önde gelen talebelerinden biri olan İbn Vehb'ten (ö. 813) nakille *“Irak'tan bir öğretmen getirildiği ve halkın da kendisine ücret ödediği”* görüşüne yer verilmiştir. Ve yine eserde okuma-yazma öğretimi karşılığında ücret alıp

alamayacağını soran bir öğretmene Atâ “*Bu durumu çirkin bulan birini bilir misin?*” cevabını vermiştir (İbn Sahnûn, 2009: 47-48). Son olarak bir cemaatin, çocuklarını okutmak üzere öğretmen tutulması ve her birine düşen ücret durumunun sorulması üzerine İbn Dînâr (ö. 828) “*Babaları razı olursa bu caizdir. Çünkü bu, bir zarurettir ve daha güzeldir.*” demiştir (İbn Sahnûn, 2009: 84). İmam Mâlik’in görüşlerinin Endülüs’te yayılması ve resmî mezhep hâline gelmesinde önemli rolü olduğu kabul edilen (Yaşaroğlu, 2000: 479-480) İbn Dinar’ın ücreti meşru sayması ve hatta bunun ötesine geçerek ücretli öğretimi “daha güzel” şeklinde nitelemesi, öğretim ücreti konusunda zihinlerdeki soru işaretlerini ortadan kaldırırken, fahri öğretmenlik karşısında ücretli öğretmenliği de daha muteber hâle getirmektedir. Bütün bunlar da açıkça ortaya koymaktadır ki –genel olarak- İbn Sahnûn’un yaşadığı zaman ve mekân itibarıyla öğretimin ücretli öğretmenler marifetiyle yapılması meşru sayılmıştır.

Bu ifadelerden sonra ücretli öğretmenliğe dair usul ve esasların tespiti, bu hizmetin yürütülmesi bakımından önem arz etmektedir. Müellifin eseri dikkatle incelendiğinde baba ile öğretmen arasında yapılan akdin esaslarının aynı zamanda öğretmenlik hizmet usullerini de ifade ettiği söylenebilir. Bu bağlamda eserde geçen bir sözde “*bir adamın çocuklarına belli bir vakte kadar Kur'an'ı öğretmesi hususunda öğretmenle anlaşma yapabileceği*” ifade edilmiştir. Yapılacak anlaşmaya göre de öğretmenin nasıl bir usulle çalışacağına dair bilgi verildiği görülmektedir. Müellife göre yapılacak bu anlaşma “*Aylık da olabilir. Kur'an'ın yarısı, dörtte biri veya tespit edilen miktarın öğretilmesi şeklinde de olabilir. Ayrıca öğretmenler belli sayıda çocuğu okutmak için bir yıllığına da tutulabilir.*” (İbn Sahnûn, 2009: 88-89). Bu görüşe göre İslam Orta Çağı’nda öğretmenlerin aylık ya da yıllık belli süreliğine akid yaparak hizmet verdikleri söylenebilir. Ayrıca bu usullere bağlı olarak kitabın belli miktarını öğretme karşılığında da hizmet verdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik hizmet usullerinin tespitinden sonra öğretmenlerin hangi durumlarda/hangi eğitim için ücretle tutulabileceğinin bilinmesi önem arz etmektedir. Zira İslam Orta Çağı’nda öğretmenlerin belli hizmet usulleri olduğu gibi bu usullere uygun şekilde ücretle hizmet verebilecekleri ya da veremeyecekleri durumların da olduğu düşünülür. Müellifin bu konudaki görüşlerinin baba ile öğretmen arasında yapılacak akdin de ön koşulunu ortaya koyduğu söylenebilir.

#### 4.1.2.1. Öğretmenlerin Ücret Karşılığı Tutulabileceği Durumlar

Hatırlanacağı üzere yukarıda ücretli öğretimin meşru sayıldığına dair görüşler ve öğretmenlik hizmet usulleri açıklanmıştı. Bu görüşlerde ücret konusunda genel itibarıyla Kur'an'ın öğretilmesi odaklı yaklaşımın öne çıktığı söylenebilir. Dolayısıyla bu ifadeler aynı zamanda öğretmenlerin hangi durumlarda/hangi eğitim için ücretle tutulabileceğine yönelik doğrudan ifadeler şeklinde yorumlanabilir. Yukarıda ücretle öğretmen tutmanın caiz olduğu konusunda İbn Vehb'den rivayetle verilen görüşlerde öğretmenlerin ücret karşılığı tutulabileceği durumlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca bu görüşlerde *“kitabın (Kur'an'ın) ve yazının öğretilmesi karşılığında ücret alınabileceği”* de ifade edilmiştir. Yine yukarıdaki görüşleri destekler nitelikte eserde yer verilen bir sözde *“bir kişinin çocuklarına Kur'an'ı, yazı ve hece (okuma)'yi öğretmesi için öğretmen tutabileceği”* söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 88-90). Bununla birlikte buradan her durumda öğretmene ücret ödeneceği anlamı çıkartılmamalıdır.

#### 4.1.2.2. Öğretmenlerin Ücret Karşılığı Tutulamayacağı Durumlar

Yukarıdaki ifadelerden sonra öğretmenlerin ücretle tutulmayacağı durumların bilinmesi de zarurî hâlde gelmektedir. Bu konu hakkında İbn Sahnûn şiir, gramer ve benzeri kitapları öğretecek birini kiralamanın caiz olmadığını ifade etmiştir. Eserde İmam Mâlik'ten rivayetle *“fıkıh ve ferâiz öğreten birini tutmanın caiz olmayacağı”* yönündeki görüş bu durumu destekler niteliktedir (İbn Sahnûn, 2009: 90). Burada fıkıh ve ferâiz gibi bazı kavramların bilinmesi konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sunabilir.

Fıkıh kelimesi sözlükte “bir şeyi gereği gibi, iyice anlayıp bilme” anlamına gelmektedir. Terim olarak ise “İslam hukukunda din ve dünya işleri ile ilgili ana kaynaklardan yararlanarak konulmuş olan kuralların bütünü” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2011: 866). Ferâiz ise farz kökünden türemiş bir kelimedir. Aynı zamanda farîza kelimesinin çoğuludur. Farz ile eş anlamlı olan farîza, “takdir ve tayin edilmiş şey, belirlenmiş pay” anlamında kullanılır. Bu kavram İslam literatüründe kesin bir şekilde yapılması istenen dinî görevleri ifade ederken zamanla evlenme akdinde ödenecek mehir ve mirasçıların terikedeki paylarını ifade eden bir terim hâlini almıştır (Bardakoğlu, 1995: 362).

Eser dikkatle incelendiğinde bu ilimlerin öğretimi için ücretle öğretmen tutulamaması hakkında bir görüşte *“Mâlik ve diğer âlimlerin bu ilimler Kur'an'a*

*benzemediği için bunların öğretimini hoş görmedikleri"* ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 93). Eserde bu düşüncüyü destekler nitelikte Sahnûn'dan rivayetle bir sözde gerekçe sunulduğu da görülür. Sahnûn'a göre *"Kur'an'ı öğrenmenin belirli bir nihayeti vardır. Hâlbuki bunların ulaşılacak belirli bir nihayeti yoktur. Bunlar meçhuldür. Öte yandan fıkıh ve ilim, hakkında ihtilaf edilen konulardır. Kur'an ise doğruluğunda asla şüphe olmayan bir gerçektir. Ayrıca fıkıh, Kur'an gibi ezberlenemez. Fıkıh, Kur'an'a benzemez. Bir sınırı yoktur, sonu olan bir iş de değildir."* (İbn Sahnûn, 2009: 93). Yukarıdaki görüşlerden hareketle öğretmenlerin her durumda ücret karşılığı tutulamadığı ve yapılacak akdin belli ön koşullarının olduğu anlaşılmaktadır.

Bütün bu görüşler İslam Orta Çağı'nda öğretmenlerin ücret karşılığı tutulabileceği ya da tutulamayacağı durumları göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Zira burada ücret karşılığı tutulacak öğretmenlere hangi ücretlerin ödendiğinin bilinmesi gerektiği de düşünülmektedir. Buna göre müellifin eserinin muhtelif yerlerinde öğretmenin alacağı ücretleri öğretmenin yaptığı akde göre talep ettiği "öğretim ücreti" ve "hatim ücreti (hatim bahşışı/mükâfatı)" şeklinde ifade ettiği görülür. Ancak İbn Sahnûn'un eserinde bu ücretlerin tanımına yönelik doğrudan ifadeler yer vermediği söylenebilir. Müellifin bunlara daha çok öğretmene ücret tahakkuk edilecek ya da edilemeyecek durumlar etrafında değindiği görülür.

#### **4.1.2.3. Öğretmene Ücret Tahakkuk Edilecek Durumlar**

Günümüzde öğretmenlerin ücretlerinin hukuki metinlerde hangi durumlarda ödeneceğinin açıklandığı görülür. Bu nedenle öğretmenlerin ücretlerinin belli koşulların gerçekleşmesine bağlı olarak tahakkuk ettirildiği düşünülür. Bu bakımdan İbn Sahnûn'un öğretmene ücret tahakkuk edilecek durumları çeşitli yönlerden ele aldığı görülür. Bunun bir örneğini babası Sahnûn'a *"hatme (hatim ücreti/bahşışı) ne zaman gerek duyulduğu"* hakkında görüşünü sorduğunda aldığı cevapta görebilmek mümkündür. Sahnûn böyle bir durumda *"bitime yaklaşıldığı ve üçte ikisi geçildiği zaman hatim ücretinin gerektiğini"* ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 58). Zira burada Kur'an'ın öğretiminde öğretmene hatim ücreti tahakkuku için belli bir koşul arandığı anlaşılmaktadır. Yukarıda ifade edilen koşulun sağlanmasıyla birlikte öğretmene ücret tahakkuk edileceği görülmektedir. Yine bu konu hakkında aylık ücretle çalışan öğretmenden hatim yaklaştığı sırada çocuğunu almak isteyen kişiyle ilgili görüş de dikkat çekicidir. Sahnûn böyle bir durumda *"baba oğlunu ister çıkarsın ister bıraksın"*

*hatim bahşışı ile hükmedeceğini*” ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 73). Eserde yer verilen başka bir görüşte babanın çocuğunu ücretle okuttuğu bir hocadan hastalık, seyahat vb. gerekçelerle alması durumunda anlaşma bir yıllığına yapıldıysa çocuk ister gitsin ister kalsın yine de ücretin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 83). Ayrıca öğretmenle bir yıllığına anlaşma yapıldıktan sonra çocuğun ölümü gibi beklenmeyen bir hadise vuku bulursa öğretilen kısım kadar ücretin ödenmesi gerektiği söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 86). Bu ifadeler öğretmene ücret tahakkuk edilirken akde bağlı olarak anlaşılan sürenin bağlayıcı yönünün olduğunu göstermektedir. Bu nedenle belli süreliğine anlaşma yapılması hâlinde ortaya farklı durumlar çıksa bile öğretmene ücret tahakkuku gerektiği anlaşılmaktadır.

İbn Sahnûn’un öğretmene ücret tahakkukunda göz önünde bulundurulması gereken hususlara dikkat çektiği de görülür. Ona göre *“Ücret ödemedede çocukların durumu göz önüne alınmalıdır. Çünkü onlardan bazısının durumu iyi, bazısının iyi değildir. Bazılarının eğitimi kolay, bazılarının zordur. Dolayısıyla öğretmen bazılarının eğitim-öğretimine daha çok zaman harcar ve zorluk çeker. İşte böyle bir durumda bütün ayrıntılar göz önünde bulundurulur.”* (İbn Sahnûn, 2009: 83). Müellifin bu görüşünün öğretmene ücret tahakkuku konusunda çocuğun seviyesine yönelik bir değerlendirmenin gerekliliğine işaret ettiği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan eserde verilen bir sözde çocuğun Kur’an okumayı bilmediğini iddia eden babanın bu iddiasına Sahnûn’dan rivayetle şu şekilde cevap verildiği görülür: *“Çocuk Kur’an’ı yüzünden okur ve harflerini tanırsa babası oğlunun Kur’an okumasını bilmediğini öne sürse dahi hatim bahşışı vermesi gerekir. Zira bir okumada Kur’an’ı okuyan, ezberleyebilen çocuk azdır. Çocuğun okurken hatası az bildikleri de fazla ise burada mesele yok demektir.”* (İbn Sahnûn, 2009: 73-74). Yukarıdakine benzer başka bir durumu babanın Kur’an’ı hatmettiği halde ücreti ödememek için *“iyi öğrenemedi”* iddiasında bulunduğu görmek mümkündür. Burada Mâlik’ten rivayetle verilen görüşe göre *“Öğretmenin huzurunda Kur’an’ı baştan sona hatmeden çocuk yüzüne düzgün okuyor, harfleri iyi telaffuz ediyorsa bu arada meselâ bazı harflerin okunuşunda hata yapma gibi basit ve kaçınılmaz hataları olsa öğretmen hatim bahşışine hak kazanır.”* (İbn Sahnûn, 2009: 85). Hatta bu konuda Mâlik kişinin elinin darlığı ve genişliğine göre öğretmene hatim bahşışı vermesi gerektiğine hâkimin de içtihadıyla hükmedeceğini ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 85). Yine eserde böyle bir durumu *“çocuk Kur’an’ı öğrenemedi”* gerekçesiyle öğretmenle baba tartıştığında görebiliriz. Burada Sahnûn’a göre *“Çocuk öğretmenden okuduğu yerleri yüzüne*

*bakarak okuyabiliyorsa, öğretmene hatim bahşîşi verilir. Bu konuda âlimler de çocuk Kur'an'ın üçte birini veya Bakara suresine kadar olan kısmı öğretmenden almış ve okumayı öğrenmişse hatim bahşîşi vermenin vacip olduğunda ittifak etmiştir.*" (İbn Sahnûn, 2009: 86). Bütün bu görüşlerden hareketle öğretmene tahakkuk edilecek ücretin belirlenmesinde çocuğun öğrenme durumuna bakıldığı şeklinde bir yoruma varılabilir.

#### **4.1.2.4. Öğretmene Ücret Tahakkuk Edilemeyecek Durumlar**

Öğretmenler ücret karşılığı tutulsa bile öğretimde belli şartları yerine getirmedikleri takdirde kendilerine ücret tahakkuk edilemeyeceği söylenebilir. Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı kadarıyla Kur'an'ın belirlenen miktarda öğretilmemesi hâlinde ücretin tahakkukunun yapılamayacağı düşünülmektedir. Bu konuda eserde yer verilen bir sözde "*çocuk Kur'an'ı yarıya kadar okuyunca hatme (hatim ücreti/bahşîşi) gerekmediği*" yönündeki düşüncenin bu görüşü desteklediği görülür (İbn Sahnûn, 2009: 58). Yine başka bir görüşte "*çocuk yazılanları heceleyemediği ve Kur'an harflerini tanıyamadığı zaman öğretmene bir şey verilemeyeceği*" ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 87). Bu durum öğretmenin üzerine düşen sorumluluğu lâyıkıyla yerine getirmediği takdirde kendisine ücret tahakkuk edilemeyeceğini göstermektedir.

Eserde başka bir görüşte "*öğretmen değişimi hâlinde*" ücret tahakkukunun nasıl olacağının sorulduğu görülmektedir. Böyle bir durumda hangi öğretmene hangi nedenden dolayı ücret tahakkuk edilemeyeceği şu şekilde ifade edilmiştir: "*Eğer B, öğrenciyi A'nın bahşîş almasını gerektirmeyecek bir yerde teslim almışsa, meselâ; üçte birden biraz fazla Yunus ve Hûd suresine kadar okutup bırakmış ama A'nın bahşîşi hak etmiş olduğu yerden itibaren B başlamışsa A bahşîş almamış olsa bile B, bu bahşîşe hükmedemez.*" (İbn Sahnûn, 2009: 73). Bu görüşten hareketle öğretmen değişimi söz konusu olduğunda hatim bahşîşi için gerekli olan şartların sağlanıp sağlanmadığına bakıldığı söylenebilir. Şayet bu şartlar sağlanamamışsa öğretmene ücret tahakkuk edilemeyeceği anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle öğretmenlik hizmeti konusunda yapılan akdin iki tarafı bağlayıcı yönlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla tarafların eylemlerinin yapılan akdi etkileyeceği düşünülmektedir. Bu noktada yapılan akdin son bulmasına neden olabilecek hâllerin tespiti ise önem arz etmektedir. Eserde müellif

tarafından buna dair hususların “öğretmenle yapılan öğretim akdi” kısmında işlendiği görülmektedir.

#### 4.1.2.5. Akdin Sona Ermesini Gerektiren Hâller

Öğretim akdinin belli esaslar üzerine kurulu olduğu söylenebilir. Bu esaslara aykırı durumların oluşması hâlinde akdin sona erebileceği de düşünülmektedir. Eser dikkatle incelendiğinde sözleşmenin taraflarından biri olan babanın söz ve eylemlerinin hizmet akdinin sona ermesine neden olabileceği anlaşılmaktadır. Bu durumu babanın “*hastalık, seyahate çıkma ya da farklı bir mazereti gerekçe göstererek çocuğunu okuduğu öğretmenden almak istediğinde*” görmek mümkündür. Bu konuda eserde yer verilen bir görüşe göre böyle bir durumda öğretmen bir yıllığına kiralandıysa öğretmenin ücretinin ödenmesi hâlinde akdin son bulacağı ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 87). Eserde babanın ölümü gibi beklenmedik bir hâl ortaya çıktığında “*akdin sona ereceği ve kalan ücretin çocuğa ödenmesi gerektiği*” de ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 83). Yine buna benzer başka bir durumun çocuğun ölümü hâlinde ortaya çıktığı görülür. İmam Mâlik’ten rivayetle verilen görüşe göre “*Çocuğun ölümü durumunda kiralama akdi sona erer ve kiranın kalan kısmı babaya verilir.*” (İbn Sahnûn, 2009: 84). Eserde başka bir görüşte de öğretmenin bir yıllığına anlaşma yapıldıktan sonra süre dolmadan ölmesi halinde kira anlaşmasının bozulacağı ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 86). Bu görüşlerden hareketle çocuk dâhil taraflardan birinin ölümünün aynı zamanda akdin de sona ermesi anlamına geldiği söylenebilir.

#### 4.1.2.6. Öğretmenin Meslekten Men Edilmesini Gerektiren Hâller

Günümüzde öğretmenlik mesleği belli usul ve esaslara göre yürütülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin görevlerini bunlara uygun olarak yapmaları gerektiği düşünülür. Eser dikkatle incelendiğinde öğretmenlerin görevlerini yaptıkları akde uygun olarak yerine getirmekle mükellef oldukları görülür. Bu nedenle sorumluluklarını yerine getirmedikleri takdirde haklarında yaptırım uygulanacağı düşünülmektedir. Eserde Sahnûn’dan rivayetle verilen bir görüşte öğretmenin çocuklara karşı sorumluluğunu yerine getirmemesinden dolayı uygulanacak yaptırım ifade edilmiştir. Bu görüşe göre “*Öğrencinin öğrenme durumuna bakılır. Öğrenci kötüyse ve bu durum öğretmenin başarısızlığından kaynaklanıyorsa öğretmen cezalandırılır. Eğer öğretmen bununla (başarısızlığıyla) tanınırsa gerektiğinde*

*öğretmenlikten de el çektirilir.*” (İbn Sahnûn, 2009: 87). Bu konuda eserde sadece öğretmenin yetersizliği üzerine meslekten men edilebileceği hakkında bilgi verilmiştir. Ancak başka hangi hususlarda meslekten men verildiğine dair bilgi bulunmamaktadır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle İslam Orta Çağı’nda öğretmenlik hizmetine yönelik usul ve esasların müellif tarafından günümüz hukuki metinlerini hatırlatacak şekilde düzenlendiği söylenebilir. İbn Sahnûn’un risalesindeki görüşlerin öğretmenlik hizmetinin meslekleşme yolundaki ilk nüveleri olarak görülebilir.

#### **4.2. Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları**

Mesleklerle ilgili literatür incelendiğinde görev ve sorumluluk kavramlarının neredeyse birçok alanda birlikte kullanıldığı söylenebilir. Her mesleğin kendine özgü yönleri olması nedeniyle görev ve sorumluluk tanımlarının birbirinden farklı olması beklenir. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinin de farklı görev ve sorumluluk alanlarının olduğu söylenebilir. Sözlükte birçok anlamı bulunan görev kelimesinin “resmi iş, vazife ya da bir kimseye verilen özel amaçlı iş” şeklinde ifade edildiği görülür (TDK, 2011: 967). Konuyla ilgili diğer bir kavram olan sorumluluğuna “kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” anlamında kullanıldığı görülür (TDK, 2011: 2143).

Günümüzde devletin bir memuru olan öğretmenlerin tüm memurların uymakla yükümlü olduğu genel mevzuata tabi olduğu bilinmektedir. Bu hükme Anayasanın 129. maddesinde değinilmiştir. Buna göre “Memurlar ve diğer kamu görevlileri Anayasa ve kanunlara sadık kalarak faaliyette bulunmakla yükümlüdürler.” (MEB, 1982a: 42). Ancak öğretmenlerin görevlerini genel mevzuat hükümleri yanında “Meslek Kanunu” hükümlerine göre de yürütmesi beklenir. Nitekim bu durumun Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda açıkça ifade edildiği görülür. Buna göre öğretmenlerin görevlerini “Türk millî eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olduğu” belirtilmiştir (MEB, 2022b: 1). Buradan hareketle öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının ilgili hukuki metinlerde ifade edildiği söylenebilir.

Öğretmenlik mesleği, insan hayatına doğrudan etki etmesi nedeniyle yüksek bir sorumluluk gerektirmektedir. Öğretmenler görevlerini mesleğin gereklerine uygun olarak en iyi şekilde icra etmekle sorumludur (ÖYGM, 2017: 3). Bu nedenle kendilerine verilen sınıfları öğretim programındaki esaslara göre okutmak ve bunlarla

ilgili bütün uygulamaları yapmakla mükellef tutulmuştur. Ders haricinde ise eğitim, öğretim ve yönetim işlerine katılarak bu konularda üzerlerine düşen görevleri yapmakla da yükümlü görülmüşlerdir (Bircan ve Sefunç; 2017: 199). Öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluk bakımından başta hukuki ve insani olmak üzere daha birçok boyutu olduğu düşünülmektedir.

Yukarıdaki ifadelerden hareketle günümüzde öğretmenlik mesleğine dair görev ve sorumlulukların oldukça fazla olduğu görülür. Zira bu hizmete yönelik görev ve sorumlulukların uzun bir sürecin ürünü olduğu söylenebilir. Bu nedenle İslam Orta Çağı'nda öğretmenlik hizmetine dair ilk uygulamalar bakımından görev ve sorumlulukların bilinmesinin bugüne ışık tutacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bu kısmında İbn Sahnûn'un görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin görev ve sorumlulukları incelenecektir.

İbn Sahnûn'un eğitim öğretimin esaslarına değindiği eserinde öğretmenlik hizmetinin gereklerini farklı konular etrafında açıkladığı görülür. Müellifin öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına verdikleri hizmetin gereklerini ortaya koyarak vurgu yaptığı söylenebilir. Eserden hareketle öğretmenlerin yapılan akdin bir gereği olarak öğrencilerine ve babaya/veliye karşı sorumlu oldukları söylenebilir. Hatta bu sorumluluk alanının toplumsal ve dinî bakımdan oldukça farklı boyutlara ulaştığı görülür.

#### 4.2.1. Öğretmenlerin Öğrencilere Karşı Görev ve Sorumlulukları

Öğretmenlerden mesleklerine bağlı olmaları ve işlerini severek yapmaları beklenir. Zira mesleğin gereklerinin bu anlayış doğrultusunda yerine getirilmesi önem taşır. Öğrencilerine karşı birçok görev ve sorumluluğu bulunan öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimini akademik yönden olduğu kadar farklı yönlerden de desteklemeleri gerektiği düşünülür (Çamdibi, 2018: 13-22). Günümüze örnek teşkil etmesi bakımından İslam Orta Çağı'nda bu görev ve sorumlulukların neler olduğunun bilinmesiye kıymeti haiz görülür. Müellifin bu noktada babası Sahnûn'dan rivayetle verdiği sözse oldukça dikkat çekicidir. Sahnûn'a göre “*Öğretmen çocuklar için çalışsın, âdeta kendini onlara adasın.*” (İbn Sahnûn, 2009: 65). Öğretmenlik hizmetine yönelik söylenen bu sözün sadece İslam Orta Çağı'nda değil günümüzde bile bir düstur olarak kabul edilmesi gerektiği söylenebilir.

Müellifin görüşleri dikkatle incelendiğinde öğrencinin faydasına olan uygulamaların ön plana çıkarıldığı görülebilir. Eserde yer alan âlimlerin görüşleri de

öğretmenlerin bu anlayışla mesleklerini icra etmeleri gerektiğini destekler niteliktedir. Bu bakımdan İbn Sahnûn'un öğretmen görev ve sorumluluklarına Sahnûn'dan rivayetle bir görüşte açıklık getirmeye çalıştığı görülür. Sahnûn'a göre “*Öğrencileri eğitmesi, öğüt vermesi, onları koruyup kollaması, gözetmesi ve iyi idare etmesi öğretmenin (önde gelen) görevleri arasındadır.*” (İbn Sahnûn, 2009: 71). Bu ifadelerden hareketle öğretmenin öğrencilerine yönelik hem ders içi hem de ders dışı görev ve sorumlulukları olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenin “bilgi öğretme” yanında “öğüt verme”, “koruyup kollama”, “gözetme”, “iyi idare etme” gibi öğretmenlik hizmetine özgü görev ve sorumluluklarına da dikkat çekildiği söylenebilir. Müellifin görüşlerinden hareketle öğretmenlerin öğrencilere karşı görev ve sorumluluklarını iki kısımda ele alabiliriz.

#### **4.2.1.1. Akademik Yönden Gelişimlerine Yönelik Görev ve Sorumlulukları**

Öğretmenler görevleri gereği yükümlü oldukları dersi okutmaları gerekir. Bu sorumluluğu yerine getirirken de derslerini aksatmamaları ve derse mâni durumlara izin vermemeleri beklenir. Zira bu durum öğrencilerin iyi bir eğitim alması noktasında önem arz etmektedir. Bu bakımdan eserde konuya ilişkin önemli görüşlere yer verildiği söylenebilir. Müellife göre “*Öğretmenin ders saatinde çocuklardan başka bir şeyle meşgul olması meselâ birisiyle konuşması bile helâl değildir. Ancak o, ders vermediği bir sırada başka biri ile konuşabilir. Fakat konuşurken bir yandan da çocukları gözetleyip, çalışmalarını kontrol etmesi gerekir.*” (İbn Sahnûn, 2009: 62). Bu görüşten hareketle İbn Sahnûn'un öğretmenin ders görevini yerine getirmesini engelleyen durumlara karşı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenin ders vermediğinde bile “*öğrencileri gözetleyip çalışmalarını kontrol etmesi gerektiğine*” vurgu yapılması öğretmenin görev ve sorumluluk bilincine dikkat çekilmesi açısından önem arz etmektedir. Müellifin bu hassas tutumunun öğrencinin faydasını merkeze almasından kaynaklandığı söylenebilir. Eserde müellifin babası Sahnûn'un görüşünün de bu durumu destekler mahiyette olduğu görülür. Sahnûn öğretmenin sadece çocuklardan boşaldığı zaman (ders dışında) kendisi veya başkaları için ilmî eser yazabileceğini ifade etmiştir. Çocuklar yanındayken kitap yazmasını dahi uygun görmemiştir. Zira Sahnûn öğretmenin asli işi olan öğretim işini bırakıp da tali derecedeki bir işi yapmasının caiz olmadığını ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 66). Bu minvalde başka bir görüşte öğretmenin yalnızca çocukların öğretim konusunda kendisine ihtiyaç duymadığı zamanlarda ilimle meşgul olabileceği ifade edilmiştir (İbn

Sahnûn, 2009: 85). Bu görüşler çocuğun yararının öğretmeninin yararından üstün tutulduğunu gösterir niteliktedir. Eserde başka bir görüşte öğretimin kesintiye uğramaması için öğretmenin ihtiyaçlarını kendisinin alması yerine -imkân varsa- bu işi başkasına gördürmesi gerektiği ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 84). Yine Sahnûn'dan rivayetle verilen bir görüşün konuya dair hassasiyeti yansıttığı görülür. Sahnûn'a göre *“Öğretmenin ders zamanı öğrencileri bırakıp cenaze namazına gitmesi caiz değildir. Ancak o, bakması gereken kimselerin cenaze namazına gidebilir. Çünkü o, ücret almaktadır. Bu itibarla asli görevi olan öğretimi bırakıp, cenaze namazına ve hastaları ziyarete bile gidemez.”* (İbn Sahnûn, 2009: 65). Yukarıdaki görüşlerden hareketle öğretmenlerin ders görevi konusunda bahsi geçen görev ve sorumlulukların günümüzde de geçerliliğini koruduğu söylenebilir. Zira öğretimin kesintiye uğramasına neden olan durumların öğrencilerin akademik başarısına olumsuz yönde etki edeceği düşünülmektedir. Bu nedenle İbn Sahnûn'un çocuğun öğrenmesine engel teşkil eden durumlara öğretmenin müsaade etmemesi gerektiğine güçlü bir şekilde vurgu yaptığı söylenebilir.

Müellifin eseri dikkatle incelendiğinde öğretmenin öğrencilere öğretmesi istenilen bilgiler için ücret karşılığı tutulduğu görülür. Bu durumun öğretmenin akademik yönden görev ve sorumluluğuna vurgu niteliğinde olduğu da söylenebilir. Hatırlanacağı üzere çalışmanın *“Öğretmenlik Hizmetine Yönelik Usul ve Esaslar”* kısmında öğretmenlerin ne öğretmesi gerektiği hakkında bilgiler verilmişti. Burada İbn Vehb'ten rivayetle verilen görüşte *“Kur'an'ı, yazıyı ve hece (okuma) 'yi öğretmesi için öğretmen tutabileceği”* ifade edilmişti. Ayrıca öğretmen tarafından öğretilebilecek ya da öğretilmeyecek derslere de (bilgiler/kitaplar) örnekler verilmişti. Dolayısıyla bütün bu açıklamaların aynı zamanda müfredatın da içeriğini yansıttığı söylenebilir. Ancak müfredatın içeriğinin başlı başına müstakil bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle müfredat konusu farklı bir bölümde detaylı olarak incelenecektir. Meselenin daha iyi anlaşılması için burada öğretmenin müfredatı vermedeki görev ve sorumluluğu üzerinde durulacaktır. Zira iyi bir öğretim için öğrencilere akademik olarak nelerin öğretilmesi gerektiği önem arz etmektedir.

Eserden hareketle öğretmenin ücret alabilmesinin belirlenen müfredatı verme koşuluna bağlandığı söylenebilir. Müellifin eserinde müfredatın öğretilmesi zorunlu olan veya babanın/velinin isteğine bağlı olan derslerden oluştuğu görülür. İbn Sahnûn bunların öğretiminin anlaşmada şart koşulup koşulmadığına bakılarak yapılması gerektiğini ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 66). Örneğin Arapça, matematik, şiir,

yazı, nahiv gibi isteğe bağlı derslerin anlaşmada şart koşulmamışsa öğretilmesi gerekmediğini ifade etmiştir. Ancak öğretmenin zorunlu olduğu kabul edilen derslerin yanında Kur'an'ın i'rabını (cümlelerin gramer yönünden tahlillerini), harekeyi, heceyi, güzel yazıyı (hüsn-ü hat), kıraati, durakları (vakf ve ihtida), güzel okumayı, tertil ile tilaveti öğretmesi gerektiğini ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 66-68). Günümüzde de örneği olan zorunlu ve seçmeli dersler müfredatın içeriğini oluşturmaktadır. Dolayısıyla belirlenen bu derslerin hem geçmişte hem de günümüzde öğretmenlerce okutulması onların görev ve sorumluluğu olarak görülmektedir. Öğrencilerin akademik olarak iyi bir şekilde yetişmesinde -öğretilmesi uygun görülerek müfredata konulan- doğru ve faydalı bilgilerin etkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öğretmesi gereken bilgiler/usuller olduğu gibi çocuğa öğretilmesinin yararlı olmadığı düşünülen bilgilerin/usullerin de olduğu söylenebilir. Bu durumun çocuğun akademik yönden olumsuz şeyler öğrenmemesi bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir. Hatırlanacağı üzere eserde İmam Mâlik'ten rivayetle verilen bir görüşte *"fıkıh, ferâiz, gramer, şiir"* öğretmesi için öğretmen tutulamayacağı ifade edilmişti. Hatta bunları öğretmek için ücret alınamayacağı söylenmiş ve bu ilimlerin sakıncalı yönleri detaylı olarak ele alınmıştı. Buradan hareketle öğretmenlerin sakıncalı görülen bilgileri öğretmelerinin uygun görülmediği düşünülmektedir. Bunlardan başka öğretilmesinde sakınca görülen farklı bilgiler ve usullere İmam Mâlik'ten rivayetle bir görüşte değinildiği görülür. İmam Mâlik'e göre *"Kur'an'ı makamla okumak caiz değildir."* Bu nedenle müellifin kendisi de Kur'an'ın makamla öğretilmesini uygun görmediğini ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 69). Ayrıca yine bu minvalde başka bir görüşünde öğretmenin öğrencilere tağbir'i öğretmesini de hoş görmediğini söylemiştir. Gerekçe olarak da tağbir'in hoş olmadığı düşünülen şarkıya götüreceğinden dolayı öğretmenin çocuklara bu şekilde Kur'an okumayı şiddetle yasaklaması gerektiğini ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 69-70). Eserde öğretilmesinde sakınca görüldüğü söylenen eba cad (ebced) hakkında bir sözde *"şeytanın isimlerinden biri olduğu ve Cahiliyye devrinde Arapların dillerine girdiği"* ifade edilmiştir. Bu nedenle öğretmenin çocuklara eba cad öğretmesinin doğru olmadığı söylenmiştir. Müellifin kendisi de bu görüşü destekler nitelikte *"ilim ehlinin bunu öğretmeyi haram saydığını"* ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 92). Yukarıdaki görüşlerden hareketle öğretmenin sakıncalı olduğu kabul edilen bilgileri/usulleri öğretmeme konusunda görev ve sorumluluklarının olduğu anlaşılmaktadır.

Günümüzde öğretmenlerin daha çok öğrencilerin akademik başarılarına bakılarak değerlendirildiği söylenebilir. İslam eğitim anlayışında akademik başarı birincil kriter olmasa da yine de bir öğretmenden beklentiler arasında akademik başarı da önem arz etmektedir. Bu nedenden ötürü öğretmenlerin çocukları öğretim bakımından iyi bir şekilde yetiştirmeleri gerektiği söylenebilir. İbn Sahnûn'un görüşleri incelendiğinde öğrencilerin öğretim yönüyle gelişimlerine yönelik öğretmenlere birtakım görev ve sorumluluklar yüklediği görülür. Hatta yapılan akitte buna dair zorunlulukların şart koşulduğu söylenebilir. Hatırlanacağı üzere Sahnûn'dan rivayetle bir sözde “*çocuğun öğrenme durumuna bakılarak*” öğretmene ücret ödeneceği vurgulanmıştı. Ayrıca başka bir sözde de “*çocuk yazılanları heceleyemediği ve Kur'an harflerini tanıyamadığı zaman öğretmene bir şey verilemeyeceği*” söylenmişti. Müellifin bu görüşlerle çocuğun öğretim yönüyle gelişiminde öğretmenin görev ve sorumluluğuna vurgu yaptığı söylenebilir.

Bu noktada İbn Sahnûn, öğretmenin öğrencilerin birbirlerini eğitmelerini gelişimlerine olumlu katkı sağladığı için hoş karşılaması gerektiğini ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 65). Müellifin bu görüşünden hareketle öğretmenin çocuğun öğretim bakımından gelişmesini destekleyen uygulamalara izin vermesi gerektiği söylenebilir. Yine eserde bunu destekler nitelikte başka bir sözde “*çocuğun kendisi için bir başkasına hitaben mektup yazmasına öğretmenin izin vermesi gerektiği*” söylenmiştir. Buna gerekçe olarak da “*risale (mektup) yazmanın, çocuğu yetiştiren faaliyetlerden biri olduğu*” belirtilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 66). İbn Sahnûn başka bir görüşünde öğretmenin çocukların birbirlerine yazı yazdırmasına izin vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre “*Bunda bir beis olmadığı gibi, aksine onlar için fayda bile olduğu düşünülmektedir.*” (İbn Sahnûn, 2009: 72). Yukarıdaki ifadelerden hareketle müellifin çocuğun öğretim yönüyle gelişiminde öğretmenin görev ve sorumluluklarına dikkat çektiği söylenebilir.

Öğretimde öğrencilerin akademik yönden iyi bir düzeyde olmaları beklenir. Zira eserde de öğretmenlere bu sorumluluğun yerine getirilmesi karşılığında ücret ödendiği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenin verdiği öğretim hizmetinin kendisinden bekleneni karşılıyor olması önemlidir. Öğretmenler de bu amaçla derslerini öğretme noktasında farklı usuller kullanabilir. İbn Sahnûn'un da bu duruma dikkat çektiği görülür. Ona göre “*Öğretmen öğrencilere yazı öğretmek ve onları imtihan etmek için bir vakit tayin etmelidir. Bu şekilde onları eğitmek, ıslah etmek ve ilimde yükseltmek kolaylaşır.*” (İbn Sahnûn, 2009: 49). Dersin iyi bir şekilde öğretilmesi amacıyla yeri geldiğinde

öğretilenlerin sınanmasının önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu anlamda İbn Sahnûn öğretmenin öğrencilerini tâ'lim ve arz (öğretip dinleme) ile yoklaması gerektiğini ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 68-69). Bu yöntemin dersin etkili bir şekilde öğretilmesinde önemli olduğu söylenebilir. Müellif bu konuyla alakalı başka bir görüşünde öğretmenin çocukların yaptığı çalışmaları ve yazıları (ödevlerini) kontrol etmesi gerektiğini söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009: 72). Yukarıda bahsedilen usullerin günümüzde bile dersin etkili bir şekilde öğretilmesi noktasında öğretmenler tarafından uygulandığı söylenebilir.

Günümüzde öğretmenlerden çocukların davranışlarında olumlu yönde bir değişim meydana getirmeleri beklenir. Davranış kazandırma ya da davranış değişikliği yaratma düşüncesinin eğitim literatüründe yapılan çoğu çalışmada kendisine yer bulduğu görülebilir. Eserde genel itibarıyla öğretmenlik hizmetinin bu yönüne de değinildiği söylenebilir. Yukarıda ifade edilen görüşlerde müfredatın öğretiminden kastın sadece bilgilerin öğrencilere aktarılması olmadığı düşünülmektedir. İbn Sahnûn'un görüşleri incelendiğinde öğretmenin öğrencilere davranış kazandırmadaki görev ve sorumluluğuna vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu konuda İmam Mâlik'ten rivayetle bir sözde *“çocukların Kur'an'dan ayetlerin yazıldığı levhaları ayaklarıyla silmemesi gerektiğine dair”* örnek verilmiştir. İmam Mâlik'in bu levhaların kullanımı hakkında bilgi verirken çocuklara da doğrusunun öğretilmesi gerektiğine dikkat çektiği görülür (İbn Sahnûn, 2009: 50). Eserde bu görüşü destekler nitelikte Sahnûn'dan rivayetle bir sözde *“çocukların bu levhaları ayaklarıyla silmeyecekleri fakat Kur'an'dan olmayan yazıları silmelerinde bir mahzur olmadığı”* ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 51). Bu görüşlerden hareketle öğrenciye doğru davranışın öğretilmesi gerektiği söylenebilir. Bu sebeple İbn Sahnûn'a göre öğretmenin öğrencileri cezalandırmasında bir mahsur yoktur. Çünkü cezalandırmada amaç olumlu yönde davranış değişikliği yaratmadır. Bu durumu destekler nitelikte eserde yer verilen bir görüşe göre *“Öğretmen oyuna düşkünlüğü ve (derse karşı) tembelliği sebebiyle çocukları cezalandırabilir. Kur'an öğretiminde de edeplendirmek üzere belirlenen sınırlarda üç kez vurabilir.”* (İbn Sahnûn, 2009: 52-53). Yine buna benzer bir konu hakkında eserde yer verilen bir görüşte öğretmenlerin birbirlerine eziyet eden öğrencileri cezalandırmak yerine onları terbiye etmesi gerektiği söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 81). Müellife göre öğrencide olumlu yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecinde istenmeyen öğrenci davranışlarının gecikmeden düzeltilmesi de oldukça önemlidir. Bu noktada eserde arkadaşına kötü davranan bir

çocuğun olumsuz davranışının öğretmen tarafından vakit kaybetmeden düzeltilmesi gerektiği belirtilmiştir. Doğru davranışın kazandırılması için de birbirlerine eziyetin kötü olduğunun, verdikleri sözlere bağlı kalmalarının önemli olduğu hatırlatılarak geri bildirim verilmesi üzerinde durulmuştur (İbn Sahnûn, 2009: 81). Bu görüşlerden hareketle İbn Sahnûn'un öğrencilere davranış kazandırılması konusunda öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına vurgu yaptığı söylenebilir.

#### **4.2.1.2. Bedensel ve Psikolojik Gelişimleriyle İlgili Görev ve Sorumlulukları**

Öğretmen yalnızca bilgileri öğrenciye aktaran kişi değildir. Öğretmenlik bir nakilcilikten ziyade, çocuğun her bakımdan gelişimine özen gösterilerek icra edilen bir meslektir (Kiriş, 2020: 15-16). Bu nedenle öğretimde çocuğun hem bedensel hem de ruhsal açıdan bir bütün olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Fersahoğlu, 2011: 56). Günümüzde eğitim sayesinde öğrencilerin hem beden hem de psikolojik olarak sağlıklı bir gelişim göstermesi beklenir. Bundan dolayı öğretmenlerden her bakımdan sağlıklı nesiller yetiştirmesi istenir.

Öğrencilerin beden hem de psikolojik bir gelişim göstermeleri başarılı olmaları açısından da önemlidir. Öğretim faaliyetlerinde beden sağlığına aykırı uygulamaların da bu anlamda uygun görülmediği söylenebilir. Ancak öğrenciler başarısızlık, itaatsizlik, disiplinsizlik vb. nedenlerden dolayı fiziksel cezalarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Eğitimde davranış değişikliği yaratmak için kullanılan fiziksel cezalar çocuklar üzerinde olumsuz etki bırakabilmektedir (Güneş, 2020: 233). İbn Sahnûn'un görüşleri incelendiğinde çocuğun beden hem de psikolojik gelişimine engel olabilecek ya da ona zarar verebilecek cezalara karşı olduğu anlaşılır. Başta "Meslek Sevgiyle" ilgili bölüm olmak üzere sonraki kısımlarda da bu tarz ifadelerin vurgulandığı görülür. İbn Sahnûn öğretmenlerin ceza uygulamalarında cevaz verilen sınırlar içinde hareket etmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu bakımdan çocukları beden hem de psikolojik olarak olumsuz etkileyebilecek cezaları uygun görmediğini birçok kez ifade etmiştir. Eserinde öğretmenleri uyarmak için şiddet içerikli cezalar konusundaki yaptırımları fikhî yönden değerlendirerek bunlara örnekler verdiği de görülür. Meselâ öğretmenin "çocukların başına ve yüzüne vurmasının caiz olmadığını" (İbn Sahnûn, 2009: 65) "çocuğa vururken hata ile zarar verirse keffaretin, vuruşta sınırı aşmışsa âkileye de diyetin gerektiğini" ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 89). Yine eserde başka bir görüşte öğretmenin çocuğa vereceği cezanın çocuğun tahammül edemeyeceği ya da onda bir eser bırakacak nitelikte olmaması gerektiğine vurgu yapılmıştır (İbn Sahnûn,

2009: 91). Müellifin öğretmeninin çocuğun bedenlen gelişimine dikkat etmesi gerektiğine dair başka bir görüşü oldukça dikkat çekicidir. İbn Sahnûn'a göre *“Öğretmen (eve gitmek üzere) çocukları salıverdiğinde ceza olarak onları yeme ve içmeden de yasaklayamaz.”* (İbn Sahnûn, 2009: 65). Zira bu durum çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yukarıdaki görüşlerden hareketle İslam Orta Çağı'nda öğrencilerin bedenlen sağlıklı bireyler olarak gelişimlerinin önemsendiği görülmektedir. Ayrıca bu konuda öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına dair günümüze örnek teşkil edecek uygulamaların olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bedenlen sağlıklı olmalarının yanında psikolojik bakımdan da sağlıklı bir gelişim göstermeleri gerektiği düşünülür. Bu nedenle öğretmenlerin söz ve davranışlarıyla da bunu göstermesi gerekir. İslam eğitim düşüncesinin adaletli olmayı ilke olarak benimsemesi nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerine eşit davranmayı prensip hâline getirmesi önemlidir (Bayraktar, 2020: 140-141). Eğitim öğretim sürecinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin öğrencileri arasında ayrım gözetmeksizin hepsine aynı değeri vermesi gerekir (Üzümcü, 2020: 222). Zira öğrencilerin psikolojilerini olumsuz yönde etkileyecek davranış ve söylemlerden uzak durmak öğretmenin öncelikli görev ve sorumlulukları arasında görülür. Eserde öğretmenin öğrencilere yaklaşımı konusunda Hz. Peygamber'den rivayet edilen bir hadiste *“bu ümmetten üç çocuğun eğitimini üstlenen öğretmen fakirleri zenginlerle, zenginleri fakirlerle eşit seviyede öğretmezse kıyamet gününde hainlerle birlikte haşır olacağı”* ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 48-49). Bu hadisle birlikte öğretmenin öğrencileri arasında ayrım yapmaksızın onları eşit seviyede eğitmesi gerektiğine vurgu yapıldığı görülür. Böyle bir davranışın öğrencilerin psikolojilerine de olumlu tesir yapacağı düşünülmektedir. Yine eserde el-Hasan'dan rivayetle verilen bir sözün de bu düşünceyi desteklediği görülmektedir. Ona göre *“Ücret alıp da çocuklar arasında eşit davranmayan öğretmen zalimlerden sayılır.”* (İbn Sahnûn, 2009: 49). Buradan hareketle öğretmenin görev ve sorumluluğunun ne kadar ağır olduğunun bilincinde olması gerektiği düşünülmektedir. Zira öğretmenin davranış ve tutumları öğrencilerin psikolojilerini de etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerinin adil ve eşit davrandığına kanaat getiren öğrenciler sağlıklı bir psikolojik gelişim göstereceklerdir. Bu ifadeleri doğrular nitelikte eserde verilen başka bir görüşte *“Öğretmen eğitim-öğretimde öğrenciler arasında zengin fakir ayırımı yapmaz ve hepsine eşit davranır. Aksi hâlde zulmetmiş (samimi davranmamış) olur.”* denilmektedir (İbn Sahnûn, 2009: 78). Bu

nedenle öğretmen kendisine emanet edilen her çocuğa hangi çevreden geldiğine, hangi şartlara sahip olduğuna bakmaksızın adil ve eşit muamelede bulunmasının öğrencilerin psikolojilerine olumlu yönde tesir ettiği söylenebilir.

#### 4.2.2. Öğretmenin Babaya/Veliye Karşı Görev ve Sorumlulukları

Çocuğun öğretiminden dolayı baba ve öğretmenin birbirlerine karşı sorumlu oldukları söylenebilir. Müellifin görüşlerinde de bunu çoğu yerde görmek mümkündür. Ancak konunun bütünlük arz etmesi bakımından öğretmenin babaya/veliye karşı görev ve sorumlulukları iki ana kısımda incelenebilir.

##### 4.2.2.1. Anlaşmanın Maddi Yönünden Dolay Görev ve Sorumluluğu

Eserde öğretim akdine yönelik meselelerin işlendiği bölümde öğretmen ve babanın/velinin maddi anlamda karşılıklı sorumluluklarına vurgu yapıldığı görülür. Bu nedenle “Öğretmenlik Hizmetine Yönelik Usul ve Esaslar” kısmındaki hususlar meselenin izahı için yeterli görülebilir. Ancak anlaşmanın maddi yönünün diğer konular için de bağlayıcı özellik taşıdığı düşünülmektedir. Buradan hareketle yapılan anlaşmanın öğretmenin kararlarına yön verdiği söylenebilir. Örneğin eserde öğretmenin hatim zamanı veya benzeri günlerde öğrencilere izin vermesi hakkındaki görüş dikkat çekici görülebilir. Bu konuda eserde geçen bir sözde “*öğretmen ücretini babalardan aldığı için çocuklara daha fazla izin vermesinin babalarının (velilerinin) hepsinin iznine bağlı olduğu*” söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 58-59). Bu durum öğretmenin maddi sorumluluğunun bir gereği olarak görülebilir.

Eserde verilen bir sözde öğretmenin maddi sorumluluğu nedeniyle yapmaması gereken bir davranışa değinildiği görülür. Buna göre “*Öğretmen aylık veya yıllık belli bir ücretle öğretiyorsa, ona ayrıca hediye vermek gerekmez. Velilerinin bilgisi dâhilinde çocuklara (fazla) izin veriyorsa veliler buna rağmen dilerlerse ona (hediye vb.) verirler, dilerlerse vermezler.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 59). Bu konuda başka bir sözde “*çocuğun öğretmene hediye ya da başka bir şey vermesi nedeniyle babalarının bilgisi olmaksızın onlara izin vermesinin caiz olmadığı*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 59). Ayrıca öğretmenin sözleşmede belirlenen ücretinin üstünde hediye veya başka bir şey vermelerini teklif etmesinin ya da çocuklardan bir şey istemesinin helâl olmadığı ifade edilmiştir. Bu konuda Sahnûn’a göre “*Öğretmen istemeden hediye ederler veya orfe uygun olarak istenen bir şey getirirlerse bunda bir sakınca yoktur. Öğretmenin hediye getirmeleri için öğrencileri zorlaması uygun*

*düşmez. Ayrıca hediye getirdikleri zaman da (dersi tatil edip) onları salıvermesi de helâl değildir. Çünkü salıvermek, hediye getirmeye sebep olur ki, bu mekruhtur.” (İbn Sahnûn, 2009: 59-60).*

İbn Sahnûn’un öğretmen maddi anlamda kendisinin yapması gereken vazifeleri saydığı görülür. Buna göre “*dirre (kamçı) ve falaka satın almak, öğretimi yerini kiralamak öğretmene ait işler*” olarak sıralanmıştır (İbn Sahnûn, 2009: 68). Görüldüğü üzere müellif öğretmenin maddi anlamda üzerine düşen görev ve sorumluluklara da değinmiştir. Yukarıda ifade edilen görüşlerin birçoğunun bugün dahi geçerliliğini ve güncelliğini koruduğu düşünülmektedir. Bu ifadelerin günümüzde öğretmenin maddi anlamda etik sorumluluğuna da işaret ettiği söylenebilir.

#### **4.2.2.2. Çocuğun Yararını Gözetme Noktasında Görev ve Sorumluluğu**

Günümüz eğitim anlayışında çocuğun öğretim faaliyetlerinin merkezinde olduğu kabul edilir. Bu bakımdan da her çocuğun öğretimde “yararının gözetilmesi” gerektiği düşünülür. İbn Sahnûn’un görüşleri incelendiğinde yapılan öğretim akdinin temel dayanağının çocuğun yararı üzerine kurulu olduğu söylenebilir. Eserde verilen bir sözde “*Öğretmenin birini aramak üzere çocuğu bir yere göndermesi caiz değildir. Ancak çocukların babaları veya velileri buna izin verir yahut gideceği yer çocuğu fazla meşgul etmeyecek kadar yakın olursa gönderebilir.*” denilmektedir (İbn Sahnûn, 2009: 61). Bu görüşten hareketle öğrencinin yararını engelleyen durumlara izin verilmediği söylenebilir. Eserde bu görüşü destekler nitelikte Sahnûn’dan rivayetle bir görüşte öğretmenin ihtiyacı için öğrenciyi bir yere göndermesinin caiz olmadığı ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 74).

Müellifin görüşlerinde öğrencinin yararına olan veya olmayan uygulamalara yer verdiği görülür. Bu anlamda eserde verilen bir sözde “*öğretmenin öğrenciler içerisinde birini kalfa (yardımcı) tayin etmemesinin daha iyi olacağı*” ifade edilmiştir. Bu durum öğretmenin öğretim akdinden dolayı görevini kendisinin yapması gerektiğine bir vurgu olarak görülebilir. Aynı zamanda öğrencinin de öğretmenden en iyi şekilde istifade etmesi bakımından da bir gereklilik olarak anlaşılabilir. Bundan dolayı eserde bir sözde öğretmen böyle birini görevlendirecekse “*O, Kur'an'ı hatmetmiş ve iyice öğrenmiş olup da öğrenmeye muhtaç olmazsa bu durumda öğretmene yardım etmesinde bir sakınca yoktur. Aksine bunda çocuğun menfaati vardır. Ayrıca kalfa, öğretimde kendisi kadar yetkili ve yetişmiş olmalıdır.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 61-62). Bu görüşü destekler nitelikte Mâlik’ten rivayetle verilen

bir sözde de “*kendisi gibi maharetli olması ve çocuğun bunda menfaati bulunması durumunda çocuğu kalfa tayin edebileceği*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 85). Bu görüşler öğretmenin öğrencisinin yararına uygun olduğu sürece bazı uygulamaları yapabildiğini göstermektedir. Bu duruma başka bir sözde “*Görmez misin, aralarından birini diğerine öğretmek için vekil bırakması bile caiz değilken, öğretmenin öğrencileri bırakıp, ders zamanında başka bir şeyle meşgul olması nasıl caiz olabilir?*” denilerek dikkat çekildiği görülür (İbn Sahnûn, 2009: 66).

Eserde verilen bir sözde öğretmenin öğrencileri “*bir sureyi yazılışı ve i’rabı ile iyice öğrenmeden başka bir sureye geçirmemesi*” gerektiği ifade edilmiştir. Ancak burada çocuğun yarının gözetilmesine dikkat çekilerek böyle bir durumda “*Babaları çocuklara sureyi kolaylaştırırsa (anlaşmadaki öğrenme ile ilgili şartları hafifletirse) onları başka bir sureye geçirebilir.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 72). Böyle bir uygulamanın günümüzde de ilköğretimde sınıf tekrarına kalan öğrenciler için velinin isteği üzerine yapıldığını görebiliriz. Yine eserde başka bir sözde “*öğretmenin çocuklar öğle yemeğinden sonra mektebe döndüklerinde bizzat yoklama yapması ve gelmeyenleri velilerine haber vermesi gerektiği*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 61). Çocuğun güvenliği ve takibi açısından önem arz eden bu uygulamanın da günümüzde devam ettiği bilinmektedir. Yukarıdaki görüşlerden hareketle İbn Sahnûn’un öğretmenin babaya karşı sorumluluğu kapsamında çocuğun yararının gözetildiği uygulamaları desteklediği söylenebilir.

#### **4.2.3. Çocuğun Öğretiminden Dolayı Topluma Karşı Görev ve Sorumlulukları**

Eser dikkatle incelendiğinde öğretim akdinin daha çok baba ile öğretmen arasındaki karşılıklı sorumluluklar üzerine kurulu olduğu görülebilir. Ancak öğretimin bir de sosyal yönü olduğu düşünülürse öğretmenin bu konuda bazı sorumluluklarının olduğu kabul edilebilir. Bu noktada hatırlanacağı üzere öğretmenin öncelikli sorumluluğunun İbn Mes’ûd’tan rivayetle bir sözde “*halkın çocuklarını eğitip öğretmek*” olduğu söylenmişti. Bu durumun toplumun “*okuma yazma öğrenmesi*” yani eğitilmesi için bir gereklilik olduğu vurgulanmıştı. Eserde toplumun bir parçası olan öğretmenin ona karşı görevlerini yansıtan bir sözde “*öğretmenin Hristiyan çocuklarına Kur’an ve yazı öğretmesinin caiz olmadığı*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 77). Bu görüş ilk bakışta dinî anlamda sakınca ifade eden bir durumun gereği olarak görülebilir. Ancak aynı zamanda İslam Orta Çağı’nda öğretmenin toplumun

hassasiyetlerine uygun hareket etmesi gerektiğine yönelik bir vurgu olarak da düşünülebilir. Yine başka bir sözde “*öğretmenin, kızları erkek çocuklarla birlikte okutmasının bazılarının bozulmasına (tahsil hayatının sona ermesine) sebep olabileceği için hoş görülmediği*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 81). Bu durum hem öğrencinin yararının gözetilmesinin hem de öğretmenin içinde yaşadığı toplumun anlayışına uygun hareket etmesinin bir gereği olarak düşünülebilir.

#### 4.2.4. Çocuğun Öğretiminde Dinî Görev ve Sorumlulukları

İslam Orta Çağı’nda öğretimin daha çok dinî bir karakter taşıdığı söylenebilir. Bu dönemde İslam dininin gereklerinin öğretilmesinin eğitimin öncelikli konuları arasında yer aldığı görülür. Bu nedenle müellifin görüşlerinde öğretmenlerin bu konuda görev ve sorumluluklarının olduğu düşünülmektedir. Eserde bu düşüncayı destekler nitelikte bir sözde “*Öğretmenin çocuklara abdest ve namazı da öğretmesi gerekir. Çünkü bu, onların dininin temelidir.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 74). Yine buna yönelik başka bir sözde de “*öğretmenin yedi yaşına geldiklerinde çocuklara namazı emretmesi, on yaşına geldiklerinde kılmazlarsa zorlaması ve hafifçe dövmesi gerektiği*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 74). Bu görüşlerden hareketle öğretmenlerin dinî konuları ve buna dair uygulamaları çocukların yaşlarına/gelişimlerine uygun olarak vermesi gerektiği söylenebilir. Eserde öğretmenlerin dinî anlamda görev ve sorumluluğuna dair başka bir sözde “*Çocukların Allah’ı sevmeleri ve O’na niyazda bulunmaları için çocuklara dua öğretmesi gerektiği gibi, Allah’ın büyüklük ve yüceliğini de öğretmeli ki, bu duygularla büyüsünler.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 75). Ayrıca öğretmenlerin öğretimin ana kaynağı olan Kur’an’ı çocukların iyice öğrenmeleri ve kadrini bilmeleri için daima abdestle tutmaları gerektiğini hatırlatması ve bunu onlara emretmesi gerektiği söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 78). Denilebilir ki bu yolla öğrencilerin dinî hassasiyetleri küçük yaşlarda öğrenmeleri ve bunları yaşamlarının bir parçası hâline getirmeleri amaçlanmıştır. Eserde öğretmenin toplu şekilde yapılan ibadetleri de öğretmesi gerektiğine dair verilen bir sözde “*öğretmenlerin, çocuklara kıtlık ve kuraklık zamanı yapılan yağmur duasını, bayram namazlarını, cenaze namazını ve cenazeye dua etmelerini de öğretmeleri gerektiği*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 75-78). Böylelikle de öğrencilerin dinî bakımdan sosyal hayata uyumlarının sağlanmak istendiği söylenebilir. Müellifin görüşlerden hareketle öğretmenlerin verdikleri

hizmetten dolayı öğrenciye, babaya/veliye, topluma, dine karşı görev ve sorumlulukları olduğu söylenebilir.

#### **4.3. Öğretmenlerin Hakları**

Öğretmenlik mesleği sadece öğrencinin değil toplumun da geleceğini etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlere yüklenen sorumluluklar oldukça fazladır (Aydın, 2021: 96-97). Bununla birlikte bu sorumluluklar yanında verdikleri hizmetten doğan birtakım haklarının olması da beklenir. Diğer meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlere tanınan haklar onların görevlerini iyi bir şekilde yapmalarına yardımcı olur. “Hak” sözcüğünün sözlükte iki önemli manayı ihtiva ettiği görülür. Bunlardan ilki “adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç” diğeri de “verilmiş emekten doğan manevi yetki” olarak açıklanmıştır (TDK, 2011: 1026). Kelimenin ilk manası öğretmenlik mesleğindeki hakların hukuki yönüne diğeri manası da hizmetin manevi boyutuna işaret etmesi bakımından önemlidir.

Diğer memurlar gibi öğretmenlerin de hakları genel mevzuat hükümleri çerçevesinde düzenlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin uygulamayı isteme, güvenlik, emeklilik, çekilme, müracaat, şikâyet, dava açma, sendika kurma, izin, kovuşturma, yargılama, isnat ve iftiralara karşı korunma gibi birtakım haklarının olduğu görülür (MEB, 1965: 4184-8185). Bu hükümlere göre öğretmenlerin hakları kapsam olarak mesleki, mali, sosyal ve korunma hakları şeklinde de tasnif edilebilir. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerine imkân tanıyan eğitim alma, kariyer elde etme, hizmet içi, yurt içi ve yurt dışı yetiştirme imkânları ile konut hakkı gibi haklarının olduğu görülür (MEB, 1973: 5109-5112). Öğretmenlerin haklarına Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme hükümlerinde de yer verildiği görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin maddi haklarına yönelik düzenlemenin yapıldığı sözleşme hükümlerinin bağlayıcılığı ülkemizce de kabul edilmiştir (TBMM, 2003: 14-15).

Günümüzde hem devletin hem de eğitim sendikalarının öğretmenlerin hakları konusunda birtakım çalışmalar yaptığı söylenebilir. Ancak bu noktada devletin henüz eğitim sorumluluğunu üstlenmediği İslam Orta Çağı’nda öğretmenlerin haklarının neler olduğu ve neye göre düzenlendiği sorusuna verilecek cevap son derece kıymetlidir. Zira bugün gelinen noktanın başlangıcının bilinmesi öğretmenlerin hakları konusunda kat edilen mesafeyi de gösterecektir. Bu nedenle İslam eğitim düşüncesi içerisinde öğretmenlik hizmetinde ilk çalışmanın sahibi İbn Sahnûn’un görüşlerinin

önem arz ettiği düşünülmektedir. Eser dikkatle incelendiğinde öğretmenlerin haklarının baba ile yapılan “öğretim akdine” göre düzenlendiği söylenebilir. Müellifin görüşlerinden hareketle öğretmenlerin hakları konusunda elde edilen bulguları da dört ana başlıkta inceleyebiliriz.

#### 4.3.1. Öğretmenlik Hizmetinin Gereğine Yönelik Haklar

Günümüzde öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda haklarına yönelik mevzuat hükümlerinin kendileri için uygulanmasını isteyebilir. Uygulamayı isteme hakkı olarak nitelendirilen bu durumu müellifin eserinde görebiliriz. Yapılan öğretim akdinin hükümlerinin baba ile yaşanan sorunlarda devreye girmesi bu kapsamda değerlendirilebilir. Hatırlanacağı üzere eserde öğretmene ücret tahakkuk edilmesi gereken hâllerde bu duruma değinilmişti. Burada “*hatim yaklaştığı hâlde ücret vermek istemediği için çeşitli gerekçeler öne sürerek çocuğunu okuduğu öğretmenden almak isteyen babanın bu tutumuna*” karşı Sahnûn’dan rivayetle verilen bir sözde “*yapılan anlaşmanın hükümlerinin uygulanması gerektiği*” vurgulanmıştı. Bu durum öğretmenlerin yaşanan sorunlarda yapılan sözleşme hükümlerinin uygulanmasını isteme hakkına sahip olduğunu göstermektedir. Zira İslam Orta Çağı’nda öğretmenlerin haklarının yapılan öğretim akdine göre düzenlendiği söylenebilir.

Yukarıdaki ifadelerle göre öğretmenler devletin memuru oldukları için kanunlarda yazılı hâller dışında görevlerine son verilemediği, aylık ve başka haklarına dokunulmadığı söylenebilir. Benzer bir durumu müellifin görüşlerinde de görmek mümkündür. Eserde öğretmenle yapılan akdi birtakım gerekçelerle feshetmek isteyen babanın bu tutumuna karşı “*anlaşma bir yıllığına yapılmışsa velinin sözleşmeye göre hareket etmesi gerektiği*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 83). Bu durum öğretmenin iş güvencesini sağlama noktasında önem arz etmektedir. Ayrıca eserde aylık ya da yıllık belli süreliğine tutulan bir öğretmen öğretimde üzerine düşeni yaptıysa ortaya çıkan durumlar karşısında ücretinin kesilemeyeceği de söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 73-86). Yine bu durumu destekleyen başka bir sözde de “*Çocuğun ölümü hâlinde yapılan anlaşma bozulmaz. Öğretmenin öğretimde takas yapma hakkı vardır. Bu durumda çocuğun babası, yıl boyunca okutması için birini öğretmene getirir. Aksi hâlde öğretmen, bir yıllık anlaşma karşılığını almaya hak kazanır.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 86). Bütün bu ifadeler öğretmenlerin öğretim akdi sayesinde İslam Orta Çağı’nda iş ve ücret olarak korunduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin esas sorumluluğunun ders görevini yerine getirmeye başladığı söylenebilir. Bu görev öğretmen haricindeki kimselere bırakılmayacak kadar önemli görülür. Ancak eserde öğretmenlerin bazen öğretimde kendilerine yardımcı olmaları için *“öğrenciler içerisinden birini yerlerine Kalfa (yardımcı) olarak bırakma hakkı bulunduğu”* ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 61-62). Çalışmanın daha önceki kısımlarında öğretmenin yerine tayin edeceği *“kalfa (yardımcı)”* da bulunması gereken özellikler ve hangi şartlarda bu duruma müsaade edilebileceği belirtilmiştir. Bu sebeple burada öğretmene belli şartlarda yerine kalfa tayin etme hakkı tanındığını söylemekle iktifa edeceğiz. Günümüzde de öğretmenler staj evresinde olan öğretmen adayı öğrencileri yerlerine bırakabilmektedir. Ayrıca kalabalık sınıflarda emsallerine göre daha iyi durumda olan öğrencileri diğerlerine yardımcı olmaları noktasında görevlendirebilmektedir.

Günümüz eğitim sisteminde sınıfa nakil gelecek veya yeni kaydolacak öğrencilerin sınıf seviyelerine bakılarak sınıflara yerleştirdikleri düşünülmektedir. İbn Sahnûn’un eseri incelendiğinde buna benzer bir uygulamadan bahsedildiği anlaşılmaktadır. Buna göre eserde yer verilen bir görüşte *“bir adam belli sayıda çocuğa Kur'an öğretmek üzere bir öğretmenle anlaşırsa, bu öğretmen öğretiminden sorumlu olduğu çocukların öğretimine engel olmadığı takdirde onlarla birlikte başkalarını da okutabileceği”* ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 89). Bu görüşe göre çocukların seviyelerine bakarak onlar için uygun olan eğitime öğretmenin karar verdiği söylenebilir. Eserden hareketle öğretmenin belli sayıdaki öğrencileri okutması için tutulduğu hatırlandığında bu durumun öğretmene tanınmış bir hak olduğu anlaşılmaktadır. Zira öğretmenin diğer çocukların yanında bu çocuğun öğretimi için de ücret alacağı söylenebilir.

#### **4.3.2. Öğretmenlik Hizmetinden Doğan Mali Haklar**

Öğretmenlik daha önceki bölümlerde ifade edildiği gibi öğretim akdi dolayısıyla belli bir ücret karşılığı verilen bir hizmettir. Bu hizmetin karşılığı olan mali haklar alınan ücret etrafında şekillenmektedir. Eserde öğretmenlerin ücretle tutulmasında bir beis olmadığına dair görüşlerin öğretmenin mali haklarına yönelik doğrudan bir vurgu taşıdığı söylenebilir. Zira hatırlanacağı üzere bu durumu destekler nitelikte daha önce ifade edilen öğretmene ücret tahakkuk edilecek ya da edilemeyecek durumlarda mali ödemeler detaylı olarak ifade edilmiştir. Ayrıca hatim ücreti (hatim bahşişi/hatim mükâfatı) ve öğretim ücretinin durumu sözleşmeden doğan mali haklar çerçevesinde

verilmiştir. Ancak bazı durumlarda öğretmene ücret ödemelerinin (hatim bahşışı) babanın isteğine bırakıldığı da görülmektedir. Bu konu da eserde “*Kur’an dışındaki ilimlerin öğretimine ücret ödenmesinin velinin isteğine bağlı olduğu*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 58). Ayrıca bu ücretlerin “*kişinin zenginlik ve fakirliğine*” ya da “*Kişinin elinin darlığı ve genişliğine*” göre belirlenmesi gerektiği de söylenmiştir. Eserde öğretmenin ücretinin ödenmesi gerektiğine dair bir görüşte “*Müslümanların işlerini yöneten hâkim, bu konuda içtihadıyla hükmeder.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 85). Bu görüş öğretmenlerin ücret hakkının hukuki olarak güvence altına alındığını da gösterir niteliktedir.

Eserden hareketle mali yönden değeri olan hediye vb. şeylerin verilmesinin velinin isteğine bağlı olduğu söylenebilir. Eserde öğretmen “*Çocukların velilerinin bilgisi dâhilinde çocuklara (fazla) izin veriyorsa veliler buna rağmen dilerlerse ona (hediye vb.) verirler, dilerlerse vermezler.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 59). Bu durum özellikle fahri olarak hizmet veren öğretmenler için maddi bakımdan önemli görülür. Zira onlar ücret karşılığı çalışmadıkları için ne verilirse kabul etmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Ücretle çalışanlara ise, “*ayrıca hediye vermek gerekmediği*” söylenmiştir. Onların “sözleşmede belirlenen ücretinin üstünde hediye veya başka bir şey vermelerini teklif etmesinin, çocuklardan bir şey istemesinin helâl olmadığı” söylenmiştir. Ancak bu hediyelerden biri olan bayram hediyesi hakkında “*çocuklar, öğretmen istemeden hediye ederler veya örfe uygun olarak istenen bir şey getirirlerse alınmasında bir sakınca olmadığı*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 60). Bayram hediyesi gibi maddi değeri olan hediyelerin günümüzde “Öğretmenler Günü” gibi özel günlerde verilmeye devam ettiği de söylenebilir.

#### **4.3.3. Öğretmenlik Hizmetinin Sağladığı Sosyal Haklar**

Günümüzde öğretmenlerin emeklilik, hastalık, ölüm, konut, aile ile ilgili sosyal konularda kazanmış oldukları haklar olduğu görülür. İslam Orta Çağı’nda eğitimde devletin etkin bir rol oynamadığı düşünüldüğünde sosyal haklar konusunda yapılan akdin getirdiklerine bakmak gerekir. Zira bu dönemde öğrencinin faydası ön planda tutulduğu için öğretmenin haklarının öne çıkmadığı söylenebilir. Ancak eserde günümüze örnek olabilecek bazı uygulamalar da yok değildir. Eserde yer verilen bir görüşte doğrudan olmasa da dolaylı olarak öğretmenlerin “*bakmakla yükümlü olduğu kişilerin cenaze namazına ve hasta ziyaretine gidebileceği*” belirtilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 65). Bu uygulama günümüzde de aynı şekilde devam etmektedir. Öğretmenler

bakmakla yükümlü kişiler haricinde ne hasta ziyareti ne de cenaze namazı için resmi izin alamamaktadır. Öğretmenlere tanınan bu hakkın ancak birinci dereceden akrabaların hastalık ve ölüm durumlarında geçerli olduğu görülür.

Eserde yer verilen başka bir görüşte “*öğretmenlerin kendilerinin ya da ailelerinin ihtiyaçlarını görecektir birini bulamadıkları zaman-çocuklar kendisine muhtaç olmadığı bir vakitte- ihtiyaçlarını satın alabilmek için gidebileceği*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 84). Bu görüş sözleşme gereği kendisine emanet edilen çocukları bırakıp gidemeyeceği söylenen öğretmenin temel ihtiyaçlarını karşılama hakkına sahip olduğunu gösterir. Yapılan anlaşma da günümüze örnek teşkil eden başka bir görüşte “*Öğretmen, belli sayıda çocuğu okutmak için bir yıllığına tutulursa, o takdirde öğretmenin oturacağı evin kirası da çocuk velilerine aittir.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 89). Günümüzde bu hakkın özellikle kırsal ve kalkınmada öncelikli bölgelerde görev yapan öğretmenlere lojman tahsisi veya kira yardımı şeklinde sağlandığı söylenebilir. Asırlar öncesinde ise böyle bir hakkın öğretmenlik hizmeti karşılığı verilmesi sosyal haklar bakımından oldukça ileri bir görüş olarak düşünülebilir.

#### **4.3.4. Öğretmenlik Hizmetinden Dolayı Üçüncü Kişilere Karşı Korunma Hakları**

Öğretmenlerin öğretimde öğrencilerle ilgili uygulamalarda bazı kurallara uymaları gerektiği düşünülür. Zira yapacakları her uygulamanın olumsuz sonuçları olduğu takdirde hukuki sonuçlarının da olacağı ön görülmektedir. Eserde öğrencilerin cezalandırılmaları gereken hâllerde öğretmenin cevaz verilen sınırlar içerisinde davranması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu sınırların üstünde davranışta bulunacaklar için eserde verilen bir sözde “*öğretmenin, arkadaşına eziyet eden öğrenciye üçten fazla vurabilmesi için babasından izin alması gerektiği*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 52). Bu durum öğretmenin öğretimdeki uygulamalarında birtakım isnatlara maruz kalmaması için onu koruyan bir tedbir olarak düşünülebilir. Başka bir sözde öğretmenin cezalandırma esnasında çocuğa kazara zarar vermesi hâlinde “*Şayet öğretmen, vuruşta sınırı aşmaz ve caiz olanı yaparsa diyet gerekmez.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 89-90). Bu görüşe göre öğretmen disiplin uygulamalarında belirlenen sınırlarda hareket ettiği takdirde yaptığı eylemden dolayı isnatlara maruz kalmayacağı anlaşılmaktadır.

Yine bu konuda eserde geçen bir sözde “*Öğretmen dayakta sınırı aştığı için çocuk hastalanır ve neticede ölürse o takdirde bakılır: Eğer öldürmek gayesiyle sınırı aştığı anlaşılırsa yemin teklif ederler. Yemin etmezse veliler de onun cezalandırılması için mahkemeye başvururlar. Bu arada öldürmek gayesiyle sınırı aşmadığı, sadece terbiye etmek gayesiyle vurduğu, fakat terbiye şeklini bilmediği ortaya çıkarsa yemin velilere düşer.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 91). Bu görüşten hareketle öğretmenlerin kendileri hakkındaki isnat ve iftiralara karşı hukuk önünde korunma hakkına sahip oldukları söylenebilir. Bu durumu destekler nitelikte başka bir sözde “*öğretmen çocuğu terbiye için onu-caiz olan sınırlarda-döverken yaralarsa, kasten vurmadığına dair yemin etmesi hâlinde âkilesinin diyet, kendisinin de keffaret ödeyeceği*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 93).

#### **4.4. Müfredatın Belirlenmesi ve Planlamanın Yapılmasına Yönelik Esaslar**

Eğitim öğretim faaliyetlerinin belli bir plan ve program dâhilinde yürütülmesi gerekir. Öğretmenin başarılı olması için onun yol haritası konumunda olan her bakımdan iyi hazırlanmış bir programa ihtiyacı vardır (Aşıkoğlu, 2011: 7). Eğitim öğretimin planlı ve kontrollü bir süreç olarak düzen içerisinde yürütülmesi için iyi bir eğitim programı gereklidir (Erden, 2005: 51). Eğitimde önemli bir yere sahip olan “eğitim programı” kullanım olarak oldukça eskilere uzanan bir kavramdır. Eğitim alanında farklı anlamlar yüklenen bu kavram çeşitli yazar ve düşünürler tarafından “izlence” ya da “yetişek” şeklinde de ifade edilmiştir. Ancak günümüzde daha çok “eğitim programı” kavramının yaygın olarak kullanıldığı söylenebilir (Demirel, 2012: 1). Bu kavram sözlükte “eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem” (TDK, 2011: 762) olarak ifade edilmiştir. Zira eğitim programını birtakım kavramların bileşkesi olarak görmek mümkündür. Bu nedenle eğitim programı için “derslerin sıralanması, ders içeriği, konular listesi, hedef davranışlar, çalışmaların programlanması, öğretim materyallerinin listesi, okul personeli tarafından planlanan ve okul içinde ya da dışında öğretilen her şey” diyebiliriz (Demirel, 2012: 1-2). Eğitim programı, öğretim süreçlerinin standartlaşmasını sağlamakla birlikte nitelikli bir eğitim öğretim için öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bakımından öğretmenlere rehberlik etmektedir. Ayrıca öğretim süreçlerinin kalitesini test etme açısından temel bir ölçüt sağlamaktadır (Güven, 2019: 5). Bu programlar alan yazınında “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak da ifade edilmiştir (Demirel, 2012: 4). Başka bir ifadeyle “Eğitim

programı, bireyde istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlardır.” (Erden, 2005: 51).

Eğitim alan yazınında eğitim programı dışında “öğretim programı” adında başka bir program türünden daha bahsedildiği görülmektedir. Öğretim programı “Belirli bir öğretim basamağındaki sınıflarda ve derslerde, eğitim programının amaçları doğrultusunda saptanan hedefleri gerçekleştirmeye yönelik, okulda ya da okulun dışında bireye kazandırılması planlanan tüm etkinliklerdir.” (Bayram, 2017: 14). Öğretim programında derslerin hedeflerine ve öğrencilere kazandırılacak kritik (tamamlayıcı) diye tanımlanan davranışlara yer verildiği görülür. Ayrıca bu programda öğrenme öğretme etkinlikleri ve hedef davranışların öğrenilip öğrenilmediğine dair sınama durumları da yer alır. Kısaca öğretim programı “öğrenme öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz” olarak tanımlanabilir (Özçelik, 2014: 3-4). Ancak eğitim programı ile öğretim programının sık sık birbiriyle karıştırıldığı görülmektedir. Aslında “Öğretim programı, eğitim programının bir boyutunu oluşturmaktadır. Bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren kılavuz olarak nitelendirilebilen öğretim programı, öğrenme-öğretme süreciyle ilgili etkinliklerin tümünü kapsamaktadır.” (Güven, 2019: 4).

Burada öğretim programından bahsetmişken üzerinde durulması gereken başka bir kavram olan müfredattan söz etmek gerekmektedir. Sözlükte “öğretim programı” (TDK, 2011: 1723) karşılığında kullanılan “müfredat programının” eğitim alanında uzun yıllar kullanıldığı söylenebilir. Esasen öğretim programı da sözlükte “bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, ders programı, müfredat, müfredat programı” (TDK, 2011: 1841) şeklinde ifade edilmiştir. 1930’lu yılların sonuna kadar “öğretim programı” yerine, yaygın bir şekilde kullanılan “müfredat programı” kavramı günümüzde program geliştirme alan yazınında yerini “eğitim programı” kavramına bırakmış durumdadır (Coşkun, 2017: 7).

Öğretim programına göre daha dar kapsamda olan “ders programı” ise öğretim programı içerisinde yer almakla birlikte öğretim etkinliklerini sistemli bir şekilde düzenlemektedir. Ders programı bir ders süresi için belirlenen amaçların öğrenciye nasıl kazandırılacağını ifade eden plandır (Güven, 2019: 4). Ders programı öğretim programlarındaki derslerin ve etkinlik alanlarının eğitimin genel amaçlarıyla ilişkili özel amaçlarını gerçekleştirmek maksadıyla yapılan bir programdır. Bu program

öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini, öğretim etkinlikleri ile değerlendirme esaslarını içerir. Aynı zamanda eğitim ve öğretim programlarındaki esasların da hayata geçirilmesini sağlar (Varış, 1996: 14). Birbiriyle yakından ilişkili olan bu üç program için denilebilir ki “Eğitim programı belirlenen amaçlar doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini, öğretim programı ise bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm etkinlikleri kapsar. Ders programı ise bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsar.” (Güven, 2019: 4).

Buradan hareketle eğitim sürecinde “Eğitim Programı”, “Öğretim Programı” ve “Ders Programı” şeklinde üç tür program olduğu söylenebilir. Ancak burada eğitim alan yazınında bahsi geçen ve “örtük eğitim programı” diye bilinen başka bir programdan da söz etmek gerekir. Örtük eğitim programı “Resmi programda açık olarak belirtilmediği halde öğrencilerin yaşantılarını etkileyen, toplumun norm ve değerlerini içeren programdır.” (Demirel, 2012: 4). Örtük eğitim programı resmî (yazılı) olmamakla beraber öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan ve resmî programlardaki amaçlar haricinde öğrencilerin ulaşacakları nitelikleri ortaya koyan program türüdür. Bu program öğrenme öğretme süreçlerinde kendini gösteren bilgi, düşünce ve uygulamaları da yansıtmaktadır. Bireyin toplumsal yaşama adapte olmasını hedefleyen bu programlar önceden kurgulanabileceği gibi gereksinime bağlı olarak sonradan planlanmış da olabilir (Güven, 2019: 4).

Yukarıdaki ifadelerden hareketle hazırlanan bu programların uzun süreli birikim sonucunda ortaya çıktığı söyleyebilir. Eğitim programı konusunda verilen bilgilerden anlaşıldığı kadarıyla bu program eğitimle ilgili geniş bir planlamayı içine almaktadır. Dolayısıyla yeni bir kavram olduğu kadar kapsamlı bir düzenleme olarak da nitelendirilebilir. Zira çalışmamızda eğitim programı kapsamına giren hususlar farklı başlıklar altında etraflıca ele alınmıştır. Aynı durumu öğretimde yazılı ve planlı bir kurguya sahip olmayan ve eğitim programı içerisinde yer alan örtük eğitim programı için de söylemek mümkündür. Bu nedenle gerek çalışmayı sınırlandırma gerekse ilk örnekler üzerinden yeniyi temellendirme gayreti nedeniyle öğretim programı yerine müfredat programı üzerinde durulacaktır. Buradan hareketle de ders programı ve çalışma takvimi üzerinden öğretimdeki planlama durumu izah edilmeye çalışılacaktır.

#### **4.4.1. Müfredat Programının Belirlenmesine Yönelik Esaslar**

İslam eğitim düşüncesinin gelişim seyri açısından müfredat programının ne ifade ettiği ve günümüze bakan yönleri önem arz etmektedir. Bu konuda eğitim öğretimin

esasları üzerine yazılan ilk eserde geçen ifadelerin alan yazısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eser dikkatle incelendiğinde öğretmenlerin hangi dersleri ya da bilgileri öğretmesi gerektiğini gösteren yazılı bir müfredat programından açık bir şekilde söz edilmediği söylenebilir. Ancak eser içerisinde müfredat programının nasıl oluşması gerektiğine dair ifadelerin uygulanacak müfredatı şekillendirdiği söylenebilir. Bu minvalde eserin girişinde yer verilen ve birçok İslam âliminden rivayet edilen ayet, hadis ve sahabelere ait sözler müfredat programının Kur'an'ın öğretimi üzerine inşa edildiğini göstermektedir.

Eserde Kur'an'ın öğretiminin önemi konusunda bir ayet ve sekiz hadisin yanı sıra sahabelere ait üç söze yer verildiği görülür. Bu durum bizlere müfredatın şekillenmesinde Kur'an'ın ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu gösterir niteliktedir. Ayrıca önemli İslam âlimlerinin Kur'an'ın öğretimine yönelik görüşleri de bu kanaati destekler niteliktedir. Zira aşağıda verilen örnekler müfredat belirlenirken Kur'an'ın niçin esas tutulduğunu anlama açısından yeterli görülebilir.

Eserde yer verilen bir ayette “Sonra Kitab'ı kullarımız arasından seçtiklerimiz miras kıldık.” (Fatır, 35: 32) buyrulmaktadır. Bu ayetin genel anlamı bir yana içerisinde geçen “*seçtiklerimiz*” kelimesi bile Kur'an'ı öğrenmenin değerini anlatmaya yetmektedir. Müslümanlar için bu hitaba mazhar olmanın oldukça kıymetli olduğu düşünülmektedir. Bu hitaba ulaşmak ancak Kur'an'ın öğrenilmesiyle mümkün görünmektedir. Bu nedenle de Kur'an'ın müfredatın ana kaynağı olması gerektiği söylenebilir. Ayrıca yukarıda ifade edildiği gibi konu hakkında eserde birçok hadise yer verildiği de görülmektedir. Zira eserde geçen hadislerin hepsinin bu noktada oldukça kıymetli olduğu söylenebilir. Ancak konunun önemini gösterecek şekilde birkaçını zikretmekle iktifa edeceğiz. Hz. Peygamber “En üstünüz Kur'an'ı öğrenen ve öğretenler.” (Buhârî, El-Camiu's-Sahih, 21; İbn-i Mace, Mukaddime, 16; Darimî, Sünenü'd-Darimi, 2; Ahmed b. Hanbel, Müsned, 153) buyurmaktadır. İslam eğitim düşüncesinde bireyi böylesine önemli bir konuma taşıyan Kur'an'ın müfredatın temelini teşkil etmesi gerektiği düşünülmektedir. Zira Kur'an'ın hem öğrenilecek hem de öğretilcek bir kaynak olduğuna vurgu yapılması da bu düşüncüyü desteklemektedir. Eserde verilen başka bir hadiste Hz. Peygamber “Kur'an yedi harf üzere indirilmiştir. O'nu size kolay gelen şekliyle okuyunuz.” (Buhârî, El-Camiu's-Sahih, 5; Tirmizî, Sünen'üt-Tirmizî, 2) buyurmuştur. Bu hadis de Kur'an öğretimine dikkat çekildiği düşünülmektedir. Ayrıca bu hadisin Kur'an'ın neden müfredatta yer alması gerektiğine yönelik bir zorunluluğa da işaret ettiği söylenebilir. Zira Kur'an'ın

okuyuş şekillerini (kıraati), bu konudaki yöntem ve teknikleri öğrenebilmek için öncelikle böyle bir eserin müfredatta yer alması gerekmektedir. Sonra da onu gereği gibi öğretecek bir öğretmene ihtiyaç bulunmaktadır.

Eserde Kur'an'ın ve öğretiminin önemine dair sahabelerin görüşlerine de yer verildiği görülür. Zira bu sözlerin hepsinin ortak yönü “*Kur'an'ın öğretiminin önemi*” olduğu için sahabelerden birinin sözünü vermek yeterli olacaktır. Bu sahabelerden biri olan Osman b. Affan'ın (r.a.) “*Kur'an'ı öğrenen ve öğreten herkes, Allah'ın insanlar arasından seçtiklerindendir.*” (İbn Sahnûn, 2009: 46) sözü Kur'an'ın müfredatın ana kaynağı olması gerektiğine yönelik güçlü bir vurgudur.

Hatırlanacağı üzere eserde öğretmenin de “*okuma-yazma*” ve “*kitabı (Kur'an'ı)*” öğretme karşılığında tutulabileceği hatta ödenecek ücretin Kur'an'ın öğretilme durumuna göre belirleneceği ifade edilmişti. Yine bu görüşü destekler nitelikte “Hatim Merasimi ve Bu Konuda Öğretmenin Görevleri”nin anlatıldığı bölümde Kur'an'ın öğretiminin esas alındığına dair vurgu yapıldığı söylenebilir. Bütün bu ifadeler Kuran'ın neden İslam toplumlarında öğretimde müfredatın merkezinde yer aldığını/yer alması gerektiğini gösterir mahiyettedir.

Öğretmenle yapılan sözleşmenin esasları incelendiğinde babanın çocuğuna eğitim verecek öğretmeni belli bilgileri/dersleri öğretmesi karşılığında tuttuğu görülür. Bu nedenle çocuğa öğretilecek bilgilerden oluşan müfredat programının sözleşme esaslarına göre şekillendiği söylenebilir. Eserde yer verilen bir görüşte derslerin öğretimi konusunda “*Anlaşmada şart koşulmamışsa bunu öğretmek öğretmenin asli görevi değildir.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 66). Başka bir görüşte de bu derslerin ancak “*çocukların velileri isterse*” okutulabileceği ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 69). Bu şekilde derslerin öğretilmesinin zorunlu ya da isteğe bağlı olduğuna dair vurgu yapıldığı söylenebilir. Müellife göre öğretilmesinde yarar olan ancak müfredat programına konulması “*velinin isteğine bağlı olan dersler*” bulunmaktadır. Bunlar: matematik, şiir (çirkin olmayan), edebiyat, hikâye, mecaz, Arapça, yazı, nahiv, hitâbet gibi derslerdir (İbn Sahnûn, 2009: 66-69). Velinin isteği doğrultusunda seçmeli olarak öğretilebilecek dersler yanında öğretilmesi yararlı olduğu için müfredat programına konulması zorunlu dersler de bulunmaktadır. Bu konuda müellif “*öğretmenin çocuklara Kur'an'ın i'rabını (cümlelerin gramer yönünden tahlillerini) öğretmesi gerektiği gibi, bunun için gerekli olan hareke, hece, güzel yazı (hüsn-ü hat), duraklar (vakf ve ibtida) ve tertil ile tilâveti, güzel okumayı da öğretmesi gerektiğini*” ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 66). Müellifin görüşleri incelendiğinde müfredat programı

kurgulanırken çocuğun yararının göz önünde bulundurulduğu dikkati çekmektedir. Bu nedenle de müellife göre “*Öğretmenin çocuklara, faydalı olduğunu bildiği güzel kıraatlerden Nafi' kıraati gibi bir kıraati veya başka birini öğretmesi de gerekir. Yebşuruke, yübeşşiruke; vülduhû, veleduhû; hurmun alâ karyetin, harâmun alâ karyetin kıraatlerinde olduğu gibi. Bunlar Hz. Peygamber'in ashabının okuyuş şekilleridir.*” (İbn Sahnûn, 2009: 67-68).

Eser dikkatle incelendiğinde müellifin müfredat programı oluşturulurken İslam dininin esaslarına ve dine dair uygulamalara da yer verilmesi gerektiğine dikkat çektiği görülür. Bu konuda eserde verilen bir görüşte “*öğretmenin çocuklara dua etmeyi, abdesti, namazın rükû ve secdelerini, namazda kıraati, tekbir almayı, oturuş şeklini, iftitah tekbirini, selâmı, namaz adâbını (tadil-i erkân), teşehhüdü ve sabah namazındaki kunutu öğretmesi gerektiği*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 74-75). Ayrıca başka bir görüşte öğretmenin “*sabah namazının iki rekât sünnetini, vitir ve bayram namazları ile istiska (yağmur) ve kûsûf (güneş ve ay tutulma) namazını, cenaze namazını ve cenazeye duayı, Allah'a ibadet edebilecekleri kadarıyla ibadet şekillerini ve Hz. Peygamber'in tatbikatını öğretmesi gerektiği*” söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 76-78).

Müfredat programı oluşturulurken çocuğun yararına olmadığı düşünülen ve öğretilmesinde sakınca görülen bilgilere/derslere dikkat edildiği de görülür. Hatırlanacağı üzere daha önceki bölümde öğretmenin görev ve sorumlulukları kapsamında Kur'an'ın makamla okunmasının, tağbir'in (İbn Sahnûn, 2009: 69-70) ve eba cadın öğretilmesinin (İbn Sahnûn, 2009: 92-93) uygun olmadığı gerekçeleriyle beraber söylenmişti. Bundan dolayı da bu bilgilerin öğretim programına alınmaması gerektiği söylenebilir. Ayrıca daha önceki bölümlerde “fıkıh, ferâiz, şiir (öğretilmesi çirkin görülen) ve gramer” gibi bilgilerinse müfredat programına konulamayacağı konusunda tafsilatlı bilgiler verilmişti. Burada sadece bu bilgilerin/derslerin müfredat programına konulmasının uygun görülmediğini belirtmekle iktifa edeceğiz. Yukarıdaki görüşlerden hareketle müfredat programının başta çocuğun yararı olmak üzere, sosyal yaşama uyumunu gözeten, dinî esas ve uygulamaları içine alan geniş bir çerçevede belli usul ve esaslara göre düzenlendiği söylenebilir. Müfredat programının belirlenmesinin eğitim öğretim faaliyetlerinin planlı bir şekilde yürütülmesi bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

#### 4.4.2. Öğretimin Planlanması, Ders Programı ve Çalışma Takviminin Hazırlanması

Eğitim öğretim etkinliklerinin planlı bir şekilde yürütülmesi esastır. Önceden belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinin tüm yönleriyle bir plân dâhilinde düzenlenmesi gerekir. Plan, “bir işin gerçekleştirilmesinde uyulması tasarlanan tertip, düzen; ilkeler bütünü” olarak tanımlanabilir (MEB, 2022c: 1). Eğitim öğretimin başarısı için yapılacak planın öğrencilere istendik davranışları kazandırması gerekmektedir. Bunun için de plan yapılırken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Öncelikle yapılacak planın zengin bir öğrenme ve öğretim ortamı sağlaması önemlidir (Aykaç, 2018: 2). Bunun için de eğitim öğretim etkinliklerinde ne öğretileceği hangi hedeflerin nasıl gerçekleştireceği öğrencilerle birlikte önceden planlanır. Eğitim öğretim planlı, programlı olarak yapılan geliştirici bir çalışma olduğu için eğitim etkinliklerine ve derslere planlı bir şekilde hazırlıklı girmek öğretmenler için tüm öğretim kademeleri bakımından yasal yönden zorunlu, eğitsel yönden gerekli görülür (MEB, 2022c: 1-2). Bu nedenle öğretmenin öğretme görevinin bir planlama dâhilinde önceden belirlenen davranışları yaşantılar yoluyla öğrencilerine kazandırmak olduğu söylenebilir (Başaran, 1984: 136).

Müellifin eseri incelendiğinde her ne kadar yazılı olmasa da öğretmenlik uygulamalarında öğretimde planlama doğrultusunda hareket edildiği söylenebilir. Eserde yer verilen bir görüşte “*Öğretmen çarşamba öğleden sonra ile perşembe günlerini Kur'an'ı dinlemeye (çocukların arzına) ayırır. Öğrencilere cuma günü izin verir. Bu, başlangıçtan beri öğretmenlerin âdetidir, kimse de bunu kınamamıştır.*” (İbn Sahnûn, 2009: 69) denilerek öğretmenin bir planlama dâhilinde öğretimi yürütmesine örnek verildiği görülür. Bu görüşle aynı doğrultuda başka bir görüşte “*öğretmenin çocuklara her gün kuşluk vaktinden öğle vakti eve dönüş kadar yazı öğretmesi gerektiği*” söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 71). Ayrıca müellife göre öğretmenin “*yazı öğretme*”, “*imtihan etme*” gibi faaliyetler için belli bir vakit belirlemesi ve “*öğle yemeği için de çocuklara izin vermesi*” gerekmektedir (İbn Sahnûn, 2009: 65). Bütün bu ifadeler günümüzde öğretmenler için hazırlanan ders programının ilk örneği olarak görülebilir.

Yukarıdaki görüşlerden hareketle İslam Orta Çağı'nda eğitim öğretim faaliyetlerinin günümüzdeki kadar gelişmiş olmasa da planlı ve programlı olarak yürütülmekte olduğu söylenebilir. Bunun yanında eğitim öğretimin belli bir çalışma

planına göre kurgulandığını da ifade etmek gerekir. Müellifin görüşlerinden hareketle günümüzde eğitim öğretim başlamadan hazırlanan çalışma takvimine benzer bir planlamanın İslam Orta Çağı'nda da yapıldığı söylenebilir. Zira öğretime “aylık ya da yıllık olarak” yapılan sözleşme ile başlanması zamansal açıdan -sözleşmenin süresine bağlı da olsa- belli bir planlamaya göre hareket edildiğini gösterir. Ayrıca eğitim öğretimin “*Kur'an'ın öğretiminin tamamlanması (Kur'an'ın hatmedilmesi)*” üzerine tasarlanması da bu kanaati kuvvetlendirmektedir.

Eserde çalışma takvimine göre hareket edilmesi gerektiğine dikkat çekildiği de söylenebilir. Bu konuda eserde yer verilen bir görüşte “*Hatim ve benzeri günlerde öğretmen çocuklara izin verme hakkı var mıdır, ne dersiniz?*” denildiğinde Sahnûn: “*Bugüne kadar insanlar, o gün ve bir kısmında izin veregeldiler, daha fazla izin vermesi babalarının (velilerinin) hepsinin iznine bağlıdır.*” demiştir (İbn Sahnûn, 2009: 58-59). Çalışma takvimi konusundaki planlama da öğretmenin ücretini veren babanın görüşünün belirleyici olduğu görülür. Bu duruma örnek olarak başka bir görüşte “*hatim, bayram ve benzeri durumlarda iznin ancak bir gün olduğu ve babalarının izni (bilgisi) olmaksızın çocuklara başka günlerde izin verilmesinin caiz olmadığı*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 59). Eserde yer verilen bir görüşte çalışma takviminin planlanması konusunda bayram tatillerinin örfe bağlı olarak belirlendiği söylenmiştir. Ayrıca böyle günlerde öğretmen “*Ramazan bayramında bir gün izin verir, ancak üç gün de verebilir. Kurban bayramında ise üç gün izin verir, beş gün de verebilir.*” denilerek çalışma takviminin esaslarına değinilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 61). Müellifin görüşlerinden hareketle İslam Orta Çağı'nda eğitim öğretim süresinin öğretmen ve öğrencinin hayatı ile sınırlı olduğu söylenebilir. Zira eserde daha önce “Öğretmenlik Hizmetine Yönelik Usul ve Esaslar” kısmında bu meseleye dair hususlar izah edilmiştir. Tüm bu görüşlerden hareketle esasları sözleşmeye göre belirlenen, velinin izni ve örfe göre şekillenen ayrıca öğretmen ya da çocuğun yaşamı ile sınırlı olan bir çalışma takvimi olduğu söylenebilir.

#### **4.5. Sınıf Yönetimi ve Disipline Dair Usul ve Esaslar**

Yaklaşık yirmi yıllık bir süre zarfında eğitimbilim alan yazınında üzerinde birçok çalışma gerçekleştirildiği hâlde “Sınıf Yönetimi” kavramının bilimsel bir zemine oturma bakımından gerek dünya gerekse Türkiye’de ciddi sorunlar yaşadığı söylenebilir (Toprakçı, 2017: 1). Bu kavramın eğitim literatüründe birçok yazar ve düşünür tarafından farklı şekillerde tanımlandığı da görülür. Ancak bundan önce sınıf

kelimesinin ihtiva ettiği anlamın bilinmesinin bu kavramı anlama bakımından önemli olduğu söylenebilir. “Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri, bir yaşama ve öğrenme alanıdır.” (Turan, 2020: 2). Sözlükte de “öğrencilerin yıllık öğrenime göre ayrıldıkları bölümlerden her biri, derslik” (TDK, 2011: 2096) şeklinde ifade edilmiştir. Bir öğrenme ve sosyalleşme alanı olduğu ifade edilen sınıftan öncelikli olarak öğretmenler sorumludur. Bu nedenle öğretimle ilgili işlerde planlı ve düzenli bir şekilde hareket etmeleri önemlidir. Öğretmenin sınıf yönetimi bakımından âdeta bir orkestra şefi gibi davranarak yapılan işin düzenli bir şekilde yürütülmesine yardımcı olma gibi bir görevi bulunur. Bu durum sınıf yönetiminin ciddi bir sorumluluk ve gayret gerektirdiğini göstermektedir (Taşkaya, 2020: 2).

“Sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir.” (Turan, 2020: 3). Fiziksel ortam ne kadar yeterli şartlara sahip olursa olsun olumlu bir sınıf ortamı için psikolojik ve sosyal şartların çocuğu olumsuz yönde etkilemeyecek şekilde olması gerekir. Öğrenci öğretmen etkileşimi burada kritik öneme sahiptir (Erden, 2005: 70). Sınıf içerisinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşim sayesinde sınıflar sosyal ve psikolojik yapıya dönüşmektedir. Öğretim ortamında farklı sosyal çevrelerden gelen bireyler arasındaki etkileşim öğretim ortamının psikososyal değişkenlerini ortaya çıkarmaktadır (Terzi, 2019: 91). Sınıf yönetiminde olumsuz sınıf ortamı oluşmaması için öğretmenin sınıfın doğal lideri konumuna gelmeyi başarması önemlidir. Böylelikle öğrenciler de onun koyduğu kurallara uyma eğilimi göstereceklerdir. Öğrenciler tarafından sevilen, sayılan öğretmenler öğrencileri olumlu yönde etkilediği gibi öğretmen tarafından sevildiğini anlayan öğrenci de olumlu davranışlar geliştirecektir. Aksi durumda sınıf ortamını bozucu disiplin sorunlarının ortaya çıkması muhtemeldir (Erden, 2005: 69).

Disiplin sözlükte, “bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu, sıkı düzen...” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2011: 678). Başka bir tarifile “Disiplin, fert veya grupların eğitim amaçlarına ulaşmak için hareket ve davranışlarını kontrol altına almalarıdır.” (Bayraktar, 2020: 217). Her ne kadar niteliği değişik olsa da geçmişte ya da günümüzde disiplin problemlerinin var olduğu söylenebilir. Günümüzde değişen şartlar nedeniyle bu problemlerin dünün çözüm yolları uygulanarak çözülemeyeceği de aşıkârdır (Okutan, 2019: 2-3). Sınıf yönetimi denince akla öğretmenin sınıfın kontrolünü ve disiplini

sağlaması gelse de esas amaç öğrenmelerin iyileştirilmesi ve olumlu sınıf ortamının yaratılmasıdır. Disiplin ve kontrol sayesinde öğretmen sınıf üzerinde egemenlik kurmayı düşünür. Genellikle böyle bir yaklaşım da öğretmenin sınıfın kontrolünü kaybetme korkusundan ileri gelir. Ancak günümüzde insan ilişkileri merkezli yaklaşımların etkisiyle öğrenciyi merkeze alarak grup içi kontrolü öne çıkaran anlayış etkisini göstermeye başlamıştır (Turan, 2020: 2). İyi bir öğretim için olumlu sınıf ortamlarına ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğretmenin sınıf yönetimi becerisinin de iyi olması önemlidir. Bu sayede öğretimi engelleyen durumları gidermede ve sınıftaki disiplin sorunlarını çözmede başarılı olacaktır (Can, 2018: 48-49). Öğretmenin sahip olduğu pedagojik, mesleki yeterlikler ve kişisel nitelikleri gerek sınıf içerisindeki disiplin sorunlarını çözümünde gerekse sınıf yönetimi uygulamalarının başarı düzeyini artırmasında etkili olmaktadır (Özdemir, 2017: 5).

Öğrencinin kendine özgü özellikleri ve biricik oluşu nedeniyle sınıf gibi dinamik bir yapıyı yöneten öğretmenin otorite kurarak sınıfı yönetmeye çalışması oldukça zor bir iştir. Öğrencilerin uzun süre aynı ortamda etkileşime girmeleri ve sosyalleşmeleri bazı problemlere de neden olabilir. Öğretmenin bu konuda etkin ve etkili olarak süreci yönetmesi önemlidir (Turan, 2020: 3). Sınıf içerisinde disiplinin sağlanması noktasında pek çok yöntem bulunur. Düzenin sağlanması için yapılan disiplin uygulamaları öğretime ayrılan sürenin kesintiye uğramasına ve zaman kaybına neden olabilir. Bu noktada öğretmenin disiplini sağlamak için uygun yöntemler kullanması önem taşır (Arı, vd., 2002: 204). Disiplinin sağlanması noktasında öğretmenin verdiği tepkiler öğrenme ortamına da etki eder. Bu tepkilerin aşırı olması öğrencilerde korku ve kaygı yaratırken tepkisizlik de sınıf ortamının düzenini bozabilir. Her ne olursa olsun öğretmenin sınıf içerisindeki olumsuz davranışları engellerken kontrolünü kaybetmemesi sınıf yönetimi ve disiplini sağlama açısından önemlidir (Erden, 2005: 69-71).

Sınıf yönetimi anlamında öğretmenin öğrenmeye karşı olumlu yaklaşımlar içeren değer ve normları öğrencilerinin benimsemesini sağlamalıdır. Öğretmenin sınıf içerisinde öğrenci davranışlarını iyi bir şekilde analiz ederek olumlu öğrenme ortamlarına zemin hazırlaması önemlidir (Terzi, 2019: 91-93). Sınıf kurallarının ve bu kurallara uymayanlara uygulanacak yaptırımların (cezaların) öğrencilerle birlikte belirlenmesi sınıf içerisindeki olumsuz davranışların ortaya çıkmasını da engeller (Erden, 2005: 71). Uygulanacak ceza ile “Öğrenciye yaptığı hareketin yanlış olduğunu anlatmak ve bu gibi hareketlerin tekrarını önlemek, yani ıslah etmek gayesiyle verilmiş

olduğu intibayı uyandırılmalıdır.” (Bayraktar, 2020: 223). Zira eğitim öğretimde öğretmenin tek başına disiplini sağlamada yeterli olamadığı, kendisini aşan durumların olabileceği de öngörülmektedir. Bu nedenle günümüzde öğrencilerin davranışlarının disiplin bakımından değerlendirilerek bir takım yaptırımlar (cezalar) öngören hukuki metinler de hazırlanmıştır. Bu konuda ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlar ile yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler için yönetmelikler hazırlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı “Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği” içerisinde “Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi” bölümünde öğrencilerden beklenen davranışlar, bu davranışlara karşı verilecek ödüller, öğrencilerin olumsuz davranışları ve bunlara uygulanacak yaptırımlara dair usul ve esaslar açıkça belirtilmiştir (MEB, 2014b: 9-14). Yine Milli Eğitim Bakanlığı “Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine” göre ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin davranış ve başarılarını değerlendirme konusunda Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulu’nun oluşturulduğu görülür. Aynı yönetmelikte Öğrenci Davranışları, Ödül ve Disipline İlişkin Hükümler de açıkça belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin davranışlarının değerlendirilmesi sonucunda hangi fiiller karşısında hangi cezaların verileceği ifade edilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda işlenen fiile göre öğrencilere kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okul değiştirme, örgün eğitim dışına çıkarma gibi cezaların verilebildiği görülmektedir (MEB, 2019: 77-87). Yükseköğretimde öğrencilerin işledikleri disiplin suçlarına yönelik yaptırımların “Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliğinde” ifade edildiği görülür. Buna göre uyarma, kınama, yükseköğretim kurumundan bir haftadan bir aya kadar uzaklaştırma, yükseköğretim kurumundan bir yarıyıl için uzaklaştırma, yükseköğretim kurumundan iki yarıyıl için uzaklaştırma, yükseköğretim kurumundan çıkarma cezalarını gerektiren disiplin suçları ve öngörülmemiş disiplin suçlarına karşı verilecek cezalar ifade edilmiştir. Yine bu cezalara ilişkin disiplin suçunun tekerrüründe uygulanacak hükümler de açıkça belirtilmiştir (YÖK, 2012: 1-4).

Disiplin konusunda öğrencilerin uyması gereken kurallar olduğu gibi öğretmenin de sorumlulukları olduğu düşünülmektedir. Zira öğretmenin çocuklar üzerinde sınırsız tasarruf hakkına sahip olduğunu söylemek güçtür. Bu nedenle günümüzde öğretmenlerin de disiplini temin konusunda doğru bilgi ve yaklaşıma sahip olması bunda da aşırı tutumlardan kaçınması önem arz eder. Şayet öğretmenin bu konuda aşırılık ya da ihmal nedeniyle olumsuz bir durum yaşanırsa hukuki açıdan

yaptırımlara maruz kalma ihtimali bulunmaktadır. Buna dair hükümlerin günümüzde 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu esas alınarak belirlendiği görülmektedir. Bu kanun hükümlerine göre öğretmene işlediği fiilin ağırlığına göre disiplin yönünden uyarma, kınama, aylıktan kesme, kademe ilerlemesinin durdurulması ve devlet memurluğundan çıkarma gibi cezaların verilebildiği söylenebilir (MEB, 1965: 4217-5225). Hatta öğretmenin işlediği fiilin ağırlığına göre adli yönden de cezalar verilmesi öngörülmektedir.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere sınıf yönetimi konusunda öğretmenin uyması gereken bir takım usul ve esaslar bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin disiplini sağlama konusunda mesleki tecrübeleri ya da hukuki düzenlemeler yardımıyla karşılaştıkları sorunları çözme imkânına sahip olduğu söylenebilir. Zira hem bu yöntemlerin hem de günümüzde hazırlanmış olan hukukî metinlerin öğretmenlik mesleğinin gelişim seyri içerisinde uzun bir birikim sonucu oluştuğu açıktır. Bu nedenle İslam eğitim düşüncesi bakımından eğitim öğretimin esaslarının yer aldığı ilk kaynağın yol göstereci olduğu düşünülmektedir.

#### **4.5.1. İyi Bir Sınıf Yönetimi İçin Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturmanın Önemi**

Öğrenme ortamının düzenini sağlama ve öğrenci için uygun öğrenme yaşantıları hazırlama öğretmenin öncelikli görevleri arasında sayılır. Bunun için de etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerekir. Öğretmenin pedagojik ve mesleki yeterliklerinin iyi olmasının yanı sıra kişisel nitelikleri de sınıf yönetimi uygulamalarını etkilemektedir (Özdemir, 2017: 5). Bu nedenle iyi bir sınıf yönetimi için birtakım hususlara dikkat etmesi gerektiği söylenebilir. Eserde rivayet edilen bir hadiste öğretmenin bu işi yaparken *“zenginlerle fakirleri eşit seviyede öğretmesi gerektiği”*ne vurgu yapıldığı görülür. Böylelikle öğrencilerin gözünde öğretmenin herkese adaletli ve eşit davrandığına olan kanaatin de güçleneceği söylenebilir. Hatırlanacağı üzere daha önce öğretmenin görev ve sorumlulukları kısmında değinilen sınıftaki tüm öğrencilere *“zengin fakir ayrımı yapmaksızın eşit davranması gerektiği”* yönündeki ifade de bu görüşü destekler niteliktedir. Bu yaklaşımla sınıf yönetimi bakımından olumlu sınıf ortamının sağlanacağı düşünülmektedir. Eserde konuyla alakalı başka bir hadiste *“Ümmetimin en kötülери çocuk terbiyecileridir. Onların çok azı yetimlere şefkatli, bu arada fakir ve düşkünlere karşı da çok sert ve kabadır.”* denilerek önemli bir hususa dikkat çekilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 51). Rivayet edilen bu hadiste öğretmenin sadece sözlerinde değil davranışlarında da eşit ve adil

muameleyi esas tutması gerektiğine vurgu yapıldığı görülür. Zira öğretmenin öğrencilerinin durumu (ailevi) ya da sosyo-ekonomik yaşantısı ne olursa olsun hepsine aynı muamelede bulunması gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte sınıf ortamında gerek öğrenciden gerekse öğretmenden kaynaklı nedenlerden dolayı disiplinle ilgili sorunlar da yaşanabilir.

Ortaya çıkan disiplin sorunlarının etkili ve doğru bir şekilde çözülmesi olumlu sınıf ortamının oluşumu bakımından önem taşımaktadır. Öğretmenin bu konudaki yaklaşımının öğretmenlik hizmetine birçok yönden etki ettiği düşünülebilir. Müellifin eseri incelendiğinde öğretmenin disiplini sağlama konusunda bazı cezalara başvurduğu görülür. Ancak bu durum öğretmenin cezayı istediği zaman istediği şekilde kural sınır tanımaksızın uygulayabileceği anlamına gelmemektedir. Eser bu noktada dikkatle incelendiğinde disiplini sağlamak için uygulanacak fiziksel cezalarla ilgili usul ve esaslara yer verildiği görülür. Zira bu görüşlerden önce İslam eğitim düşüncesinde ceza uygulamalarında dayanın yeri olup olmadığı konusuna değinmek gerekmektedir.

#### **4.5.2. İslam Eğitim Düşüncesinde Öğrencinin Cezalandırılmasında Dayanın Yeri**

“Genel anlamda şiddet özelde ise dayak olayı, eğitimin var olduğu hemen her yerde; eğitimle ilgili telif edilen hemen her eserde az çok üzerinde durulan, düşünülen tartışılan bir vakıdır.” (Nazıroğlu, 2020: 107). Disiplini sağlama konusunda bu yöntemin bazı yazar ve düşünürlerce “tüm yollar denedikten sonra başka bir yol kalmadığında uygulanabilecek son çare” olarak ifade edildiği söylenebilir. Zira bu durumun meşru olup olmadığına yönelik görüşlerin büyük bir yekûn teşkil ettiği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın bu kısmında disiplini sağlama noktasında uygulanacak şiddet içerikli cezalara cevaz verilip verilmediğine dolayısıyla dayanın eğitimde yeri olup olmadığına değinilecektir.

Öncelikle şunu ifade etmek gerekir ki Müslümanların ilk öğretmeni konumundaki Hz. Peygamber eğitim öğretimde affediciliğiyle öne çıkmıştır. O, herkese sevgi, şefkat ve merhamet göstermiştir (Yılmaz, 2020: 62). Tüm İslam eğitimcileri için en önemli örnek konumundaki Hz. Peygamber’in uygulamaları bu konuda da yol gösterici niteliktedir. Hz. Ayşe’den rivayet edilen bir hadiste “Allah yolunda cihat hariç, Resulullah hiçbir kimseye, ne kadına ne de hizmetçiye asla eliyle bile vurmamıştır.” (Ebu Davud, “Edeb”, 5) denilmektedir. Zira Hz. Peygamber

çocuğun eğitimi konusunda da hiçbir zaman dayağa müracaat etmemiştir. Kaldı ki çocukların namaz kılması noktasında dayağa müsaade edildiğine yönelik rivayet edilen hadislerin de Hz. Peygamber'in sünnetiyle bağdaşmadığı düşünülmektedir. Üstelik dayağın eğitimde yerinin olmadığına yönelik yukarıda verilen hadisten başka birçok hadis bulunmaktadır. Bu konuda verilen iznin de sadece ebeveyne yönelik olduğu, öğretmenlere öğrencileri bu yolla te'dib etmek için müsaade edilmediği söylenebilir (Nazıroğlu, 2020: 109). Ayrıca başka bir hadiste de “Üç kişiden sorumluluk (kalem) kaldırılmıştır. Büluğa erinceye kadar çocuktan, uyanıncaya kadar uyuyandan, şifa buluncaya kadar mecnundan.” (Ebû Davud, “Hudûd”, 17) denilmektedir. Bu hadis çocuğun öğretimde dayakla cezalandırılmayacağı konusunda bize yol göstermektedir. Üstelik İslam eğitim düşüncesine göre büluğa ermeyen çocukların cezai ehliyeti bulunmamaktadır. Ancak burada temyiz çağına ermeyenler (7-8 yaşlar) ve bu çağı aşanlar arasında ikili bir ayrım yapıldığı söylenebilir. İslam âlimleri 0-7 yaş arası çocuklara temyiz çağına ve büluğa ermedikleri için ceza uygulanamayacağını ifade etmişlerdir. 7-15 yaş arası çocuklar büluğa ermeseler de temyiz çağını aştıkları için eğitimde ceza verilebileceği (sadece kınama cezası) belirtilmiştir. Bu nedenle İslam'da 0-7 yaş arası “tıfıl” olarak nitelendirilen çocukların dövülmesi uygun görülmemiştir (Ay, 1991: 227-228). Burada meselenin daha iyi anlaşılması noktasında “*temyiz*” kelimesinin ihtiva ettiği anlamın bilinmesinde fayda görmekteyiz. Temyiz “Bir fıkıh terimi olarak insanın söz ve davranışlarının sebep ve sonuçlarını idrak edebilme ve bu idrake uygun biçimde iradesini kullanabilme gücünü ifade eder.” (Dönmez, 2011: 437). Dolayısıyla yukarıdaki görüşlerden hareketle İslam eğitim düşüncesine göre hem yaş hem de idrak edebilme gücü konusunda yeterli olgunluğa erişmemiş çocukların dayakla cezalandırılmasının uygun görülmediği söylenebilir.

Eğitimde istenmeyen öğrenci davranışlarını engelleme noktasında dayağı uygun görmeyen bu ve bunun gibi birçok görüş yanında dayağa cevaz veren bazı görüşler de vardır. Nitekim bu konuda öncelikle İslam'ın cezaya bakışı oldukça önemlidir. Zira “İslam, cezayı meşru görür ve işlenen suçun niteliğine göre de çeşitli cezalar uygulanmasını ister.” (Bayraktar, 2020: 223). Bu durumun eğitimde de geçerli bir kaide olduğu düşünülmektedir. İşlenen suçlar karşısında adaleti sağlamak için suçlu olan herkese uygun bir ceza verilmesi gerekir. Yalnız, cezanın suçla orantılı olarak uygulanması esastır (Bayraktar, 2020: 225). “İslam bilginlerinden bazıları da genelde karşı olmakla birlikte son çare olarak dayağa başvurulabileceği yönünde görüş

belirtmiştir. İbn Sînâ (öl.1037) ve İbn Miskeveyh (öl.1030) bunlardan ikisidir.” (Bayraktar, 1994: 225). İslam eğitiminde çocuğun te’dibinde cismani cezaların uygulanabildiği yerler vardır. Namazın terki, Kur’an’ın ezberlenmemesi, arkadaşına eziyet, okuldan kaçmak ya da okulun suç saydığı fiilleri işlemek bunlara örnektir (Öymen, 1963: 75). Denilebilir ki öncelikle eğitim amacını taşıması kaydıyla çocuğun eğitiminin devamını sağlama noktasında belirli bir yaştan sonra dövülmesine cevaz verilmiştir (Ay, 1991: 228). Şunu da belirtmek gerekir ki bütün yollar denendikten sonraki süreçte -sınırları çizilmiş- fiziksel cezayı uygun gören İslam âlimleri genellikle ilk dönem eğitimcileridir. Sonraki dönemlerde fiziksel cezanın bir yöntem olarak görülmediği hatta zararlı yönlerine değinildiği anlaşılmaktadır (Gündoğdu, 2017: 466-467). Son olarak şunu söylemek gerekirse İslam âlimleri “Dayak caiz olmakla beraber, terki efdaldır.” görüşünde birleşmişlerdir (Bayraktar, 1994: 104).

#### **4.5.3. İslam Eğitim Düşüncesine Göre Cezanın Uygulamasının Usul ve Esasları**

Bu konuda öncelikle bilinmesi gereken verilen cezada amaç diğerlerinin bir ibret ve öğüt almasıdır. Fena bir hareketin alışkanlık hâline gelerek tekrar edilmemesi için ceza gerekli görülmektedir. İslam eğitim düşüncesinde cezanın gayelerinden bir tanesi de budur. Bu yolla çocuğun aynı davranışı bir kez daha yapmayacak şekilde ıslah edilmesidir. Öğretmenin sınıf yönetiminde disiplini sağlamak için cezaya başvurusu yapılanların yetmediği durumlarda uygulanan bir ihtiyat tedbiridir. Zira Kur’an aşamalı olarak uygulanacak bir cezalandırma metodunu tavsiye etmektedir (Bayraktar, 2020: 224-225). İstenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için öncelikle davranışın görmezden gelinmesi gerekir. Tekrarı durumundaki diğer adım ise hatanın ima yoluyla bildirilmesidir. Eğer sorun bu yolla da çözülmezse öğrenciyle özel olarak görüşülmesi gerekmektedir. Yapılacak görüşme sonucunda öğrenci davranışında istenen yönde bir düzelme olmazsa bu kez öğrenci sınıf ortamında işaret yoluyla ikaz edilmelidir. Bu şekilde üstü kapalı bir ikaz da işe yaramazsa öğrenci sınıf içerisinde açıkça uyarılmalıdır. Ancak bu ikazın yapıcı bir üslupla yapılması istenmeyen davranışın engellenmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu yol denendikten sonra gerektiğinde öğrenci azarlanabilir. Yalnız İslam eğitimcileri azarlama ve asık suratlı olma durumunun süreklilik arz etmemesi gerektiğinde hemfikirdirler. Bütün gizli ve açık ikazlara rağmen davranış düzelmediği takdirde bazı İslam eğitimcileri fiziksel cezayı bir yöntem olarak uygun görmüşlerdir (Gündoğdu, 2017: 465-466). Ancak

İslam eğitiminde en ağır cezalardan sayılan dayağa bir yöntem olarak başvurmadan önce öğrenciye öğüt verilmesi sonra da duruma göre tecrit edilmesi daha uygun görülmüştür (Sezgin, 2011: 254-255). Ayrıca çocuğa sevgiyle yaklaşp güzel sözler edilmesi tavsiye edilmiştir. Sonrasında bir sonuç elde edilemediğinde çocuğun şahsiyetine ve vücuduna zarar vermeden bir süre şiddet uygulanabileceği söylenmiştir (Bayraktar, 2020: 220-225). Ancak bunu sıkça tekrar etmemekte fayda vardır. Zira bu kez de etkisi azalır, çocukta cezayı hafife alma ve öğretmene karşı gelme gibi davranışlar baş gösterir (Bayraktar, 1994: 103). Şunu da belirtmek gerekir ki İslam âlimleri çocuğun davranışında bir kasıt yoksa dövülmesini uygun görmemişlerdir (Ay, 1991: 228).

Zira buraya kadar fiziksel cezalarda nasıl bir süreç takip edildiğini ve yapılması gerekenleri görmüş olduk. Buradan hareketle şu noktalara da değinmekte fayda görmekteyiz. Öncelikle cezalandırmanın öğrenci üzerinde etkili olması ve eğitici bir yön taşıyabilmesi için bir kuralı korumak amacıyla verildiği fikrinin oluşması gerekir. Ayrıca cezalandırmada genel kaide olarak tedricî bir usulün öngörüldüğü söylenebilir. Yumuşak davranışla başlayıp sert davranışa doğru giden bir yöntemle hareket etmek daha uygundur. Eğer çocuk suçlu ise İslam eğitim düşüncesine göre aslolan fiili yapanın değil fiilin kötülenmesidir. Yani kişi değil davranış tenkit edilmelidir. Zira Kur'an'ın da metodu bu şekildedir. Eğitimde ceza verilirken acele edilmemelidir. Öncelikle durumu iyice anlamak, çocuğu uyarmak ve davranışın kötülüğünü ona anlatmak gerekir. Bir sonuç alınamadığı takdirde suça uygun cezalar verilir. Ancak çocuk düzelmezse bu kez verilecek cezada ecele edilmelidir. Yalnız unutulmaması gereken önemli bir husus da verilecek cezaların öğrencilere bedenlen ve ruhen uygun olmasıdır. Ayrıca cezalar sınıfın tümüne değil o suçu işleyene verilmelidir. Fail bulunamadı diye sınıfın tümünü cezalandırmak doğru değildir. Bu durum sınıf ortamına ve öğrenci öğretmen ilişkisine zarar verir. Bu noktada unutulmaması gereken önemli bir husus da İslam eğitim düşüncesinde cezaların ferdi olduğudur (Bayraktar, 2020: 221-229).

Sınıf yönetiminde öğretmenin disiplini sağlama konusunda başvurduğu cezaların oldukça hassas ve her iki tarafı bağlayıcı yönlerinin bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle müellifin eserinde öğretmenin öğrencileri hangi durumlarda cezalandırabileceğine yönelik görüşleri önem arz etmektedir. Zira İbn Sahnûn'un da eğitimde disiplinin sağlanması amacıyla dayağın bir yöntem olarak uygulanması konusunda belli usul ve esaslara dikkat çektiği görülür. İbn Sahnûn'a

göre “Öğretmen, oyuna düşkünlüğü ve (derse karşı) tembelliği sebebiyle çocukları cezalandırabilir.” (İbn Sahnûn, 2009: 52). Sınıf yönetiminde öğrencinin derse karşı ilgisinin sürekli canlı tutulması gerektiğine yönelik yukarıda ifade edilen görüşle hangi durumlarda öğrenciye ceza verilebileceği de ortaya çıkmaktadır. Müellife göre öğretmen sınıfta bu şekilde disiplini sağlayamadığı takdirde bazen “İyilikleri için çocuklara vurmasında beis yoktur.” (İbn Sahnûn, 2009: 52). Bu görüşle birlikte öğretmenin cezalarda dahi öğrencinin yararını gözetmesi gerektiğine açık bir vurgu yapıldığı söylenebilir. Eserde Sahnûn’dan rivayetle bir sözde “öğretmenin yedi yaşına geldiklerinde çocuklara namazı emretmesi, on yaşına geldiklerinde kılmazlarsa zorlaması ve hafifçe dövmesi gerektiği” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 74). Bu hadisten hareketle denilebilir ki çocuklar namaz kılmadıkları takdirde uygulanan cezada bile “öğrencinin faydasını gözetme” anlayışı vardır. Çünkü dinî bakış açısıyla çocuk namaz kılmadığında bunun uhrevi sonuçları çok daha ağır olacaktır. Bu durum her ne kadar günümüzde istenmeyen öğretmen davranışı olarak nitelendirilse de - çocuğun yararı ilkesine bağlı kalınarak- böyle bir cezaya izin verilebildiği söylenebilir. Ancak bunun da belli şartlara bağlandığı görülmektedir.

Eserde geçen bir hadiste “çocuğu terbiye etmenin” hem ailenin hem de öğretmenin öncelikli görevlerinden biri olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle eser içerisinde öğrencilerin “te’debinde” dikkat edilmesi gereken hususlara değinildiği görülür. Te’dip kelimesi, sözlükte “uslandırma, yola getirme, terbiye etme” (TDK, 2011: 2297) anlamında kullanılmıştır. Başka bir deyişle eğitmek ve bilgilendirmek anlamında kullanılan bir kelime olan te’dib aslında edep kelimesinin de bir türevidir (Kazıcı ve Ayhan, 2010: 515). Edeplendirmek amacıyla uygulanan bu tür cezalarda intikam ve öfke duygusuyla hareket edilmemelidir. Cezada esas amaç merhamet duygusuyla çocuğu terbiye etmektir (Bayraktar, 2020: 228). Eserde öğrencilerin te’dibine yönelik bir görüşte “Öğretmenin, öfkelendiği zaman çocukları cezalandırmaması gerektiği söylenmiş ve gerekçe olarak da böyle bir uygulamada amaca ulaşamaz.” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 52). Bu görüşle birlikte cezanın uygulanmasında esas amacın ne olması gerektiğine dikkat çekildiği söylenebilir. Ayrıca cezanın öğretmenin öfkesini dindirmeye değil öğretimde istenen amaca ulaşmaya hizmet etmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu görüşün öğretmeni koruyan bir yönü olduğu da söylenebilir. Zira öfkeliyken uygulanan cezalarda ölçünün kaçması ihtimali de bulunabilir.

Çocuğun eğitimini sağlama amacıyla vurulacaksa yüz, baş, karın ve kasıklara vurmak uygun değildir. Bu şekilde bir cezaya başvuran hiç kimse de sorumluluktan kurtulamaz (Ay, 1991: 228-229). Zira öğrenciye vurmanın belli sınırları vardır. Kaba et ve ayak harici belden yukarısına vurmak yasaklanmıştır (Öymen, 1963: 75). Müellifin eserinde de öğretmenin “*çocukların başına ve yüzüne vurmasının caiz olmadığı*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 65). Zira bu görüşe göre çocuklar cezalandırılırken vücutlarının en hassas bölgelerine vurulmasının sağlıklarına zarar verebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle şiddet içeren cezalardaki bu yanlış uygulamaya dikkat çekilmek istendiği söylenebilir. Eserde ceza uygulamalarındaki hassasiyete güzel bir örnek olarak öğretmenin “*yeme ve içmeyi yasaklamaması*” gerektiği ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 65). Bu tür cezaların çocukların gelişimini olumsuz yönde etkileyeceğinden dolayı uygun görülmediği düşünülebilir.

Eser dikkatle incelendiğinde ceza verme konusunda öğrencilerin kişilik oluşumlarını etkileyen önemli bir hususa değinildiği görülür. Bu konuda eserde yer verilen bir görüşte “Öğretmenin arkadaşının kendisine eziyet ettiğini iddia eden öğrencinin sözüyle şikâyet edilen öğrenciyi hemen cezalandırmaması gerektiği” söylenmiştir. Zira “*şikâyet edilen çocuk cezalandırılacaksa ya suçunu itiraf etmesi ya da doğru sözlü olmaları ile tanınan bir grubun bu eziyetin vuku bulduğunu haber vermesi*” ile öğrencinin cezalandırılabilmesi ifade edilmiştir. Ayrıca cezalandırma konusunda öğretmenin terbiyede sınırı aşmaması, çocuklara da birbirlerine eziyet etmemeleri ve verdikleri söze bağlı kalmalarını öğütlemesi gerektiği söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 81). Bu görüşle ceza uygulamalarında öğrencilerde “olumlu davranış değişikliği meydana getirme” gerektiğine dikkat çekildiği söylenebilir. Ceza uygulamalarında öğrencilerin “doğru sözlü olma” ve “sözünde durma” gibi olumlu kişilik özellikleri geliştirmelerinin amaçlanması gerektiği de söylenebilir.

Uygulanacak cezalarda dikkat edilmesi gereken bir husus hakkında Sahnûn’dan rivayetle bir sözde “*öğretmenin cezalandırma işini çocuklardan birine bırakmamasının daha iyi olacağı*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 61). Bu görüşle birlikte cezalandırmada öğretmenin oldukça hassas davranması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Çünkü cezalandırma işini üstlenen çocukla cezalandırılan çocuğun ilişkileri bozulabilir ya da aralarında bir husumet oluşabilir. Ayrıca cezalandırılan çocuğa vuracak çocuk karşısındakine istemeden/isteyerek zarar da verebilir. Bu konuda eserde verilen bir sözde “*Öğretmen, kendisi değil de onun emri ile başkası vurursa emri yerine getirene bir şey gerekmez ve olaydan tamamen öğretmen*

*sorumludur.*” denilerek öğretmen bu konuda uyarıldığı da görülür (İbn Sahnûn, 2009: 91). Son olarak Sahnûn’dan rivayetle bir görüşte de “*Öğretmen onlardan birinin diğerini cezalandırmasına asla izin vermez. Bu, hüküm yönünden değildir. Arkadaşlarımızın pek çoğundan işittiğim de budur. Öldürme ve yaralama olaylarında çocukların şahitliği kabul edildiğine göre bu konuda nasıl kabul edilmez? Allah en iyi bilendir.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 81-82).

Eserde İmam Mâlik’ten rivayetle yer verilen bir görüşte “*Öğretmen terbiye için ancak dirre (çubuk) ile vurabilir...*” denilerek cezalandırma konusunda başka bir noktaya dikkat çekildiği görülür. Zira öğrenciye uygulanacak fiziksel cezada sadece dirre (çubuk) kullanılabileceğinin belirtilmesi ceza uygulamalarında şiddetin dozunun sınırlandırılması gerektiğine yönelik bir vurgu olarak anlaşılabilir. Ayrıca böyle bir şart konulması öğretmenin ceza uygulamalarında yalnızca cevaz verilen sınırlarda hareket edebileceğine yönelik bir uyarı olarak görülebilir. Yine bu konuda terbiye maksadıyla da olsa çocuğa zarar verebilecek nitelikte olan “*tahta veya değnek vurma izni verilmediği*” de söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 93).

Bütün bu ifadelerden hareketle eğitim amacıyla dayağa başvurulacaksa kesinlikle aşırıya gidilmemesi gerektiği söylenebilir. İslam âlimlerinin de dayakta belli bir ölçü üzerinde hemfikir oldukları bilinmektedir (Ay, 1991: 229). Bu konuda eserde yer verilen bir görüşte “*Öğretmen çocukları iyilikleri için vurarak cezalandıracaksa vuruşta üçü aşamaz.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 52). Böylelikle şiddet içerikli cezalarda öğretmenlere bir ölçü olarak dikkat etmesi gereken sınırın gösterildiği söylenebilir. Eserde bu durumu destekler nitelikte başka bir görüşte de öğretmenin “*arkadaşına eziyet eden öğrenciye üçten fazla vurabilmek için babasından izin alması gerektiği*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 52). Bu durum disiplini sağlama noktasında uygulanacak cezalarda önemli bir noktaya işaret etmektedir. Zira çocuğun terbiyesinde cevaz verilen sınır olan “*üç vuruş*” eğer yeterli değilse bundan fazlası için “*babanın izni gerektiği*” şeklinde bir şart ileri sürüldüğü söylenebilir. Böyle bir görüşün hem veliyi bilgilendirme hem de ortaya çıkabilecek –öngörülme-yen durumlara karşı öğretmeni koruma amacı taşıdığı söylenebilir. Yine konuyla ilgili başka bir sözde çocuğun “*oyuna düşkünlüğü, tembelliği ya da herhangi bir yaramazlığı*” söz konusu da olsa öğretmenin “*onları cezalandırmada on vuruşu aşamayacağı*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 52-53). Bu görüş -ceza konusunda velinin izni de olsa- bazı disiplin suçlarına verilecek cezanın üst sınırını göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Müellifin görüşleri incelendiğinde diğer konulardan farklı olarak Kur'an öğretiminde yaşanan sorunlarda *“Bunda, edeplendirmek üzere vuruş üçtür.”* diyerek cevaz verilen sınırı ifade ettiği görülür (İbn Sahnûn, 2009: 52-53). Bu görüşün öğretimde sınıfın düzenini bozan yukarıda sayılan cezalar haricinde öğretim konusunda verilecek cezalardaki sınırı gösterdiği söylenebilir. Zira eserde müellifin *“başka konularda ona kadar vurulabildiği hâlde Kur'an öğretiminde neden üç olduğunu”* babası Sahnûn'dan sorduğu görülür. Sahnûn bu konuda *“on vuruşun tedipte sınır olduğunu”* ifade etmiştir. Eserde Mâlik'ten rivayetle verilen bir hadiste Hz. Peygamberin *“Hiç biriniz on kamçıdan fazla vurmasın, dinî ceza müstesna.”* sözü konuya açıklık getirmesi bakımından önem taşımaktadır (İbn Sahnûn, 2009: 53). Ayrıca *“Allah 'a ve ahiret gününe inanan kimsenin (dinî bir ceza dışında) on kamçıdan fazla vurması helâl değildir.”* şeklindeki hadiste bu görüşü destekler niteliktedir (İbn Sahnûn, 2009: 53-54). Bu konuda rivayet edilen başka bir hadiste *“çocuğun terbiyesinin üç vuruş olduğu üçü artırana kıyamet günü kısas yapılacağı”* ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 54). Bu tarz cezalara ilişkin kesin sınır hakkında eserde rivayet edilen bir sözde *“dinî ceza dışında on vuruştan fazla vurana kıyamette kısas yapılacağı”* söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 54). Ancak bazı âlimlerin *“Ceza, suç miktarıdır. Bazen te'dib sınırı aşabilir.”* şeklinde görüş beyan ettikleri de söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 56). Buradan hareketle verilecek cezanın suçla orantılı olması gerektiğine dikkat çekildiği söylenebilir. Zira suça uygun cezanın verilmemesi de işlenen suçun tekrarına sebebiyet verebilir. Bu nedenle bazen te'dibte sınırın aşılabileceğinin de öngörüldüğü söylenebilir.

Yukarıdaki görüşlerden hareketle sınıf yönetiminde disiplini sağlama noktasında uygulanacak fiziksel cezalarda belli ölçü ve sınırların olduğu anlaşılmaktadır. Müellif bu noktada dayağa sadece eğitim amacıyla ve sınırları çizilmiş belli durumlar karşında müsaade edilebileceğini ifade etmiştir. Ancak uygulanacak cezada çocuğun yararı söz konusuysa buna izin verilebileceğini söylemiştir. Öğretmenin cezaya başvurmada acele etmemesi ve durumu iyice anlayarak hareket etmesi gerektiğini belirtilmiştir. Ayrıca vurulacak yerlerin sınırlı olduğunu, çocuğun gelişimine zarar verecek türden cezalar verilemeyeceğini de söylemiştir. Uygulanacak cezanın öğretmenin öfkesinin dinmesine değil öğrencilerde olumlu yönde davranış değişimine yardımcı olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca vurma miktarı konusunda bir ölçünün olduğunu eğer ölçü aşılabaksa velinin izninin alınması gerektiğini belirtmiştir. Yine bu noktada öğretmenin cezayı kendisinin vermesinin daha doğru olduğunu söylemiştir. Dayakla

cezalandırmada sadece belli nesneler (dirre-çubuk) kullanılabileceğini ifade etmiştir. Son olarak cezadan sonra öğretmen öğrencilere öğüt vererek doğru davranışı anlatması gerektiğini ve çocuklardan aynı davranışı bir daha yapmayacakları konusunda söz almasının önemli olduğunu söylemiştir.

#### **4.5.4. İslam Eğitim Düşüncesine Göre Cezada Sınırın Aşılması Hâlinde Öğretmenlere Uygulanacak Yaptırımlar**

İslam eğitim düşüncesine göre öğretmenlere yaptırım uygulanabilmesi için işlenen fiilin öncelikle İslam hukukuna göre belli bir suça karşılık gelmesi gerekir. Suç kelimesi sözlükte “yasalara aykırı davranış, cürüm” (TDK, 2011: 2166) olarak nitelendirilmekle birlikte “İşleyene cezai müeyyide uygulanması öngörölmüş yasak fiil anlamında bir fıkıh ve hukuk terimidir.” (Boynukalın, 2009: 453). Burada bahsi geçen yaptırımın (ceza) ise İslam literatüründe genel ve özel iki farklı anlamının olduğu görülür. “Genel anlamda ceza, dünyevi veya uhrevi mahiyette özendirici veya caydırıcı müeyyideden ibarettir. Özel anlamda ise dünyada hukuk düzeni tarafından suçluya uygulanacak maddi ve manevi müeyyideyi ifade eder.” (Bebek, 1993: 469).

İslam ceza hukukunda maslahat ile ceza arasında amaç bakımından bütünlük olması gerekir. Verilecek cezanın sınırı maslahatı gerçekleştirecek kadar olmalıdır. Öncelikle cezanın suçun işlenmesini engelleyici sonrasında da işleyeni ıslah edici ve tekrar aynı hataya düşmesini engelleyici özelliğinin olması gerekir. Denilebilir ki “İnsanlık için hayati bir öneme sahip olan cezanın sözü edilen umumi ve hususi maslahatlarının azami derecede gerçekleştirilebilmesinin yolu, İslam’ın insanlık için intaç ettiği örnek ceza sisteminin çok iyi anlaşılmasından ve yeri geldiğinde tatbik edilmesinden geçmektedir.” (Polat, 2017: 250-251). Yukarıda bahsi geçen “maslahat” sözcüğü hukuk terimleri sözlüğünde “emir, buyruk, madde, husus, dirlik düzenlik, iş” anlamlarında kullanılmaktadır (AB, 2015: 1). Fıkıh literatürüne göre de “Şer’î hükümlerin içerdiği veya akıl ve tecrübe yoluyla belirlenmekle beraber bunlarla uyum içinde olan faydalar anlamında fıkıh ve usul-i fıkıh terimidir.” (Dönmez, 2003: 79).

İslam’da hiçbir suç cezasız kalmamıştır. Ancak buna yönelik usul ve esaslar bulunmaktadır. Bu nedenle İslam ceza hukukuna göre son çare olarak uygulanması gereken cezaların kanunilik ilkesi gereği önceden belirlenmesi ve geçmişe teşmil edilmemesi esastır. Ayrıca tamir edilebilir olması yani belli şartlar altında yetkili mercilere sirayet etmeden kişinin karşı tarafça affedilebilmesi de başka bir yönünü teşkil etmektedir. İslam ceza hukukunda suçun sabit olması hâlinde hangi cezaların

hangi şekilde uygulanacağı da belirtilmiştir. Suçun hafif ya da ağır oluşu ve diğer faktörler de göz önüne alınarak hüküm verilmiştir (Polat, 2017: 252-280). Dolayısıyla yukarıdaki ifadelerden hareketle İslam eğitim düşüncesine göre öğretmenlere işledikleri fiiller nedeniyle ceza verilmesi gerektiği söylenebilir. Ancak kasıt bulunan/bulunmayan hâller başta olmak üzere kusur ve ihmal durumunda aynı cezaların verilemeyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğrenciyi dayakla cezalandırma karşılığında öğretmenlere ne gibi yaptırımlar uygulanacağı konusu iki başlık altında incelenecektir.

#### 4.5.4.1. Kasıt Taşımayan Hâllerde Öğretmenlere Uygulanacak Yaptırımlar

Müellifin görüşleri dikkatle incelendiğinde öğretmenin cezaya yönelik hükümleri bilse dahi bazen uygulama esnasında istenmeyen durumların vuku bulabileceği görülür. Böyle durumlar karşısında eserde yer verilen bir görüşte *“Öğretmen cevaz verilen sınırlar içinde çocuğa vurduğu zaman hata etse -meselâ- vurup gözünü çıkarsa veya vurmanın etkisiyle çocuk ölse, ölüm sebebiyle öğretmene keffaret gerekir. Vuruşta sınırı aşmışsa, âkileye de diyet gerekir.”* denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 89). Bu görüşte ifade edilen hükmün daha iyi anlaşılması bakımından “âkile” sözcüğüne değinmekte fayda görmekteyiz. İslam ceza hukukunda yer verilen bu kavram esasen “kasıt unsuru bulunmayan bir öldürme veya yaralama hadisesinde suçlu adına diyet ödemeyi yüklenen şahıslar topluluğu” anlamına gelmektedir (Aktan, 1989: 248). Zira köken olarak Arapların eski kabile dayanışmasına kadar uzanan bu kavram, bizzat Hz. Peygamber’in tatbikatı ile İslam’da hukuki bir hüviyet ve meşruluk kazanmıştır. İslam öncesi Arap kabilelerinde, işlenen suçta kasıt bulunup bulunmadığına bakılmaksızın, diyet yakın akrabalarla beraber bütün kabile fertlerine teşmil edilmişti. Bu uygulamadan farklı olarak İslam hukukunda bu kavramın sınırları çizilmiştir. İlk olarak “kasıt bulunmayan (hataen) veya kasıt benzeri (şibh-i amd) öldürme ve yaralama” durumu ile “suçun sabit olması” şeklinde sınırlandırmaya gidilmiştir. Bu kavramın meşruluğu bütün fıkıh mezheplerince kabul edilmiştir. Ancak âkilenin kimlerden oluştuğu, ödenecek diyetin miktarı konusunda mezhepler arasında farklı görüşler olsa da ödenecek miktarın üç taksitle üç yılda ödenmesi gerektiği noktasında hemfikirdirler (Aktan, 1989: 248-249).

Konuyla ilgili başka bir görüşte de *“Şayet öğretmen, vuruşta sınırı aşmaz ve caiz olanı yaparsa diyet gerekmez. Ancak bu gibi durumlarda âkilesi bunun üçte birini öder, kalanı da öğretmenin malından alınır.”* denilerek uygulanacak yaptırım

konusunda hükmün karara bağlandığı söylenebilir (İbn Sahnûn, 2009: 90). Bu durum çocuklardan mesul olan öğretmenin her ne olursa olsun eylemlerinden de mesul olduğunu göstermektedir. Müellife göre konu hakkında babası Sahnûn'a göre *“Öğretmen, çocuğa vurması caiz olacak kadar vurduğunda bu çocuk ölür veya yediği dayaktan dolayı onda bir eser kalırsa, öldüğü takdirde öğretmene sadece keffaret gerekir. Vurmada aşırı giderse kendi malından diyet öder ve te'dib edilir. Böyle bir durumda öğretmene keffaret, âkilesine diyet gerekir.”* diyenler de vardır (İbn Sahnûn, 2009: 91). Yukarıdaki görüşlerden hareketle öğretmenin sınıf yönetiminde disiplini sağlama amacıyla yaptığı ceza uygulamalarında dikkatli olması gerektiği söylenebilir. Zira öğretmenin cezayı uygularken kasıtlı olarak yapmadığı bir eylemden dahi sorumlu tutulacağı anlaşılmaktadır.

#### **4.5.4.2. Kasıt, Kusur ya da İhmal Durumunda Öğretmenlere Uygulanacak Yaptırımlar**

İyi bir öğretim ortamı için disiplini sağlamanın esas olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenin disiplini sağlama noktasında dikkat etmesi gereken hususlar olduğu açıktır. Bu nedenle öğretmenin disiplininde *“cevaz verilen sınırları”* bilmesi önem taşımaktadır. Zira eserde verilen bir sözde bu konuda dikkatli olmayan öğretmen hakkında *“Öğretmen dayakta sınırı aştığı için çocuk hastalanır ve neticede ölürse o takdirde bakılır: Eğer öldürmek gayesiyle sınırı aştığı anlaşılırsa yemin teklif ederler. Yemin etmezse veliler de onun cezalandırılması için mahkemeye başvururlar.”* denilmektedir. Yani burada öğretmenin yaptığı fiilin hukuk önünde değerlendirilerek karar verileceği belirtildikten sonra tesis edilecek işlem hakkında *“Bu arada öldürmek gayesiyle sınırı aşmadığı, sadece terbiye etmek gayesiyle vurduğu, fakat terbiye şeklini bilmediği ortaya çıkarsa yemin velilere düşer. Bu durumda öğretmene keffaret, âkileye de diyet gerekir.”* denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 91). Bu görüşle birlikte öğretmenin ceza verirken cevaz verilen sınırlara dikkat etmediği takdirde işin hukuki boyutlarının olacağının da farkına varması gerektiği söylenebilir. Zira öğretmenin öğrenciyi cezalandırma konusunu hafife almasının ya da bu konuda gereken hassasiyeti göstermemesinin sonuçları olacağı anlaşılmaktadır. Bu konuda eserde verilen bir görüşte öğretmen kendi vurmadığı -mazeretinden dolayı vuramadığı- hâlde bu işi başka bir öğrenciye yaptırdığı zaman çocuğun başına bir şey geldiğinde sorumlu olacağı söylenmiştir. Görüşün devamında uygulanacak yaptırım hakkında *“şayet görevlendirilen balığ ise, bazı âlimler failin âkilesine diyet, fâile de keffaret gerektiğini*

bazıları da diyetin öğretmenin âkilesine, keffaretin de fâile düşeceği yönündeki görüşü benimsedikleri” söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 91-92). Bu konuyla alakalı başka bir görüşte “çocuğu döverken, bu arada gözünü çıkaran veya elini (veya kolunu) kıran öğretmenin durumunun ne olacağının” sorulduğu görülür. Bu soruya Mâlik’ten rivayetle verilen cevapta hüküm şöyle ifade edilmiştir: “Öğretmen terbiye için dirre (çubuk) ile vururken budağını isabet ettirip çocuğun elini kırar veya gözünü çıkarırsa -şayet caiz olanı yapmışsa- diyet âkilesine düşer. Eğer çocuk ölürse, öğretmen kasten vurmadığına dair yemin eder. Bu durumda âkilesi diyet, kendisi de keffaret öder.” Sözün devamında ise öğretmenin ceza uygulamalarında kesinlikle yapmaması gereken bir davranışa atıfta bulunularak “Fakat çocuğa bir tahta parçası veya değnek ile vurup ölümüne sebep olursa, bu durumda kısas gerekir.” şeklinde kesin hüküm belirtilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 93). Bu görüş öğretmenin öğrenciyi cezalandırırken hem dikkat etmesi gereken bir durumu hem de kurallara uymadığında uygulanacak yaptırım göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Yukarıdaki ifadeler disiplinle ilgili yönetmeliklerin ilk örnekleri olarak görülebilir. Bu görüşlerde geçen ifadeler günümüzde hazırlanan yönetmeliklere temel teşkil edebilir.

#### 4.6. Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Ders Araç-Gereçleri

İlgili literatür incelendiğinde “öğretim ilke ve yöntemleri” başlığı altında öğretimle ilgili ilkeler, stratejiler, yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle literatüre uygun olarak öncelikle çalışmanın bu kısmında yukarıda ifade edilen kavramlara değinilecektir. Sonrasında eserde konuyla ilgili bulgulara yer verilecektir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin belli ilke ve esaslara uygun olarak yürütülmesi esastır (MEB, 1973: 5101-5102). Bu nedenle öğretim sürecini düzenleyen ve istenen şekilde yürütülmesine kılavuzluk eden bu kavramın üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Sözlükte birçok anlamı ihtiva ettiği görülen “ilke” sözcüğü “temel bilgi, düşünce, inanç ve prensip” (TDK, 2011: 1177) olarak ifade edilmiştir. “İlke esasen amaca ulaştıran, doğruluğu kanıtlanmış ve her türlü şüpheden arındırılmış rehber düşüncedir.” (Gültekin, 2008: 67). Eğitim etkinlikleri gerçekleştirileceği zaman dikkate alınması gereken temel görüş ve düşünceler öğretim ilkelerini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle istenen başarının elde edilmesi için öğretim ilkelerine bağlı kalınması önemlidir. Öğretimde önemli bir yere sahip olan ilkelerin çoğunun farklı adlarla literatürde yer aldığı söylenebilir. Ancak benzer özellikleri nedeniyle genel

olarak; “bireye görelilik, hedefe görelilik, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, kolaydan zora, yaparak yaşayarak, yaşamsallık, güncellik, açıklık, ekonomiklik, yerellik, bütünlük, sosyallik, bilgi ve becerilerin güvence altına alınması” şeklinde ifade edildikleri görülmektedir (Gültekin, 2008: 67).

Öğretim sürecinde öğretmenin görevini etkili ve verimli bir şekilde yürütebilmesi için alanına dair temel kavramları, farklı görüşleri, kuram ve yaklaşımları, strateji, yöntem ve teknikleri iyi bir şekilde bilmesi gerekmektedir (Üzümcü, 2020: 208). Öğretmenin hedef kitlesi olan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim-öğretim stratejileri geliştirmesi başarısını artıracaktır (Güneş, 2020: 247). Strateji kelimesi sözlükte “izlem” (TDK, 2011: 2162) olarak ifade edilmiştir. Öğretme stratejileri dersin amaçlarına ulaşılabilmesi noktasında gerekli tüm etkinliklerin planlanmasına yardımcı olur. İlgili literatürde sunuş yoluyla öğretme, buluş yoluyla öğretme, araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisi şeklinde ifade edilmişlerdir. Ancak bunların yanında işbirliğine dayalı öğretme ve tam öğrenme yaklaşımları da bahsi geçen literatürde yerini almıştır (Güven, 2008: 89-90)

Öğretmenin bilgi donanımı bakımından iyi olmasının yanında bunları nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekir. Bu nedenle öğretim sürecinde hangi yöntem ve tekniklerin hangi konuya göre kullanılacağı hususunda bilgi sahibi olması önemlidir (Bayraktar, 2020: 163). Öğretmen, yaptığı işi belli usul ve esaslar çerçevesinde bir tekniğe, bir metoda uygun olarak planlı bir şekilde icra eder. Ancak öğrenciler birbirinden farklı yapıya sahip oldukları için herkese aynı yaklaşım tarzıyla, aynı metot ve yöntemle eğitim vermek zordur (Fersahoğlu, 2011: 39-40). Muhteva aktarılırken öğrencilere bilginin alıcısı gözüyle bakmak yerine onu bir bütün olarak değerlendirip sıkılabileceğini, usanabileceğini, farklı beklentilerinin olabileceğini de düşünerek uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Nazıroğlu, 2020: 211). Bu yöntem ve teknikler öğretimde hedef ve amaçlara daha kısa sürede, daha az çabayla ulaşmamıza yardımcı olur (Özonay, 2008: 129). Öğretimde önemli bir yere sahip olan yöntem ve teknik kavramlarının anlamlarının bilinmesi bu noktada önem arz etmektedir. Zira bu iki kavramın fonksiyon olarak farklı işlevlerinin olduğu düşünülmektedir.

Yöntem, sözlükte “bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politika” veya “bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot” şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2011: 2612). Alan yazınında birçok tanımı olduğu görülen öğretim yöntemi “öğrenme amaçlarına ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen en düzenli yol” olarak nitelendirilebilir

(Özonay, 2008: 129). Öğretimde yöntem seçilirken “amaçlar, konunun özelliği, öğrenci grubunun büyüklüğü, maliyet, zaman, fiziksel olanaklar, öğretmenin yönetime yatkınlığı, programın niteliği, öğretmenin kişiliği ve sınıf atmosferi” gibi etkenler sıralanabilir (Güven, 2019: 34). Öğretim yöntemlerinin literatürde farklı şekillerde gruplandırıldığı söylenebilir. Ancak bu çalışmada böyle bir gruplandırmanın detaylarını vermek yerine fonksiyonu nedeniyle fazla kullanılanları belirtmek faydalı olabilir. Bunlar “düz anlatım yöntemi, soru-yanıt yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, problem çözme yöntemi ve gösterip yaptırma yöntemi” şeklinde sıralanabilir (Güven, 2019: 34). Öğretim yöntemini ve yöntemler içerisinde yaygın olarak kullanılanları ifade ettikten sonra bu kavramla iç içe kullanılan, çoğu zamanda birbiriyle karıştırılan teknik kavramını açıklamak gerekir.

Teknik, sözlükte “bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi” veya “yol, beceri, yöntem” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011: 2306). Bu tanımın yanında eğitim öğretimde öğretim tekniği hakkında literatürde farklı birçok tanımla karşılaşmak da mümkündür. Teknik sözcüğü öğretim açısından ele alındığında “bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi” şeklinde ifade edilebilir (Demirel, 2012: 150). Öğretmenin derslerinde kullanabileceği birçok öğretim tekniği bulunmaktadır. Ancak bu tekniklerin öğretmen ve öğrencilere uygunluğu önemli bir konudur. Bu tekniklerin öğrencilere kazandırılmak istenen amaçlara ve konulara uygun olup olmadığının bilinmesi gerekir. Ayrıca öğrencinin derse katılımını sağlayacak, bireysel ve grupla çalışmaya özendirecek teknikler seçilmelidir. Öğretim tekniklerinin farklı araştırmacılar tarafından içeriklerine, uygulandığı yere (sınıf içi ve sınıf dışı) ve uygulandığı kişilere (bireysel ve grup) göre farklı şekillerde gruplandırıldığı görülmektedir. Bu teknikler “beyin fırtınası tekniği, rol oynama tekniği, drama tekniği, yaratıcı drama tekniği, benzetim tekniği, programlı öğretim, mikro öğretim, bilgisayar destekli öğretim, gezi tekniği, gözlem tekniği, proje tekniği, eğitsel oyunlar ve altı şapkalı düşünme tekniği” olarak sıralanabilir (Güven, 2019: 39). Öğrencilere öğretilecek konu bakımından öğretmenin seçeceği öğretim yöntem ve teknikleri hem öğretmenin hem de öğrencinin işini kolaylaştırmaktadır. Ancak burada öğretmenin yöntem ve teknikleri kullanma konusunda mesleki becerisinin de iyi olması önemlidir (Başaran, 1984: 136).

Yukarıda ifade edilen ilke, strateji, yöntem ve teknikler eğitim tarihi göz önüne alındığında kullanım bakımından yeni sayılabilecek kavramlardır. Bu nedenle İbn Sahnûn’un görüşlerinde doğrudan bu kavramlara rastlayamadığımızı söyleyebiliriz.

Ancak eserdeki ifadelerden hareketle günümüzdekine benzer yönleri göz önüne alınarak bu kavramlara ulaşılmaya çalışılacaktır. Böylelikle elde edilen veriler ilk örnekler olmaları itibarıyla alan yazına katkı sağlayabilir. Günümüzde yaygın adlarıyla bilinen bu kavramların sadece bazı fonksiyonları yönünden geçmiştekilere benzeyebileceği söylenebilir. Zira eserdeki görüşlerden hareketle üzerinde durulan bu kavramların günümüzdekilere temel teşkil edeceği düşünülmelidir. Bu bakımdan eğitim öğretimin ve öğretmenlik hizmetinin esaslarının yeni yeni şekillenmeye başladığı İslam Orta Çağı'nda bu kavramlara ilişkin bilgiler önem arz etmektedir.

#### 4.6.1. Öğretim İlke ve Yöntemleri

Eser dikkatle incelendiğinde öncelikle Kur'an'ın öğretimi üzerinde durulduğu ve müfredat kısmında bahsi geçen derslerin öğretime yönelik usul ve esaslara yer verildiği söylenebilir. Dolayısıyla yukarıda literatürde sıralanan ilke ve yöntemlerden başka Kur'an'ın öğretime yönelik belli ilke ve yöntemlerin olduğu düşünülmektedir. Ancak bu başlı başına müstakil olarak ele alınıp üzerinde çalışma yapılması gereken farklı bir konu olarak görülebilir. Biz bu başlık altında günümüzde literatürde geçen ilke, strateji, yöntem ve teknik kavramlarına yönelik bulgular üzerinde duracağız.

Eserdeki görüşlerden hareketle öğretmenlerin günümüzdeki gibi gelişmiş sınıf ortamına sahip olmadığı söylenebilir. Hatırlanacağı üzere öğretmenin görev ve sorumluluğu olarak ifade edilen *“öğretim verilecek yerin öğretmen tarafından kiralınması”* düşüncesi (İbn Sahnûn, 2009: 68) herhangi bir yerin sınıf olarak kullanılabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla eğitim tarihinde bu ve bunun gibi birçok örneğe bakıldığında modern sınıf kavramına uzun bir süreç sonucunda gelindiği söylenebilir. Çalışmanın “Öğretmenlik Mesleğine Tarihsel Bakış” kısmında bu konu üzerinde detaylı olarak durulmuştur. Zira günümüzdekilere kıyasla önceki sınıf ortamlarının uygulanacak yöntem ve tekniklerin kullanımını sınırlandırabileceği düşünülmektedir. Ayrıca eserdeki görüşlerden hareketle İslam Orta Çağı'nda öğrenci merkezli öğretim yerine öğretmen merkezli öğretimin öne çıktığı söylenebilir. Daha önce müfredat programında bahsi geçen derslerin öğretiminde öğretmen merkezli yaklaşımın yeni yöntem ve tekniklerin de ortaya çıkışına etki ettiği düşünülmektedir. Burada öncelikle öğretimde hangi ilkelere uygun hareket edildiğini ve takip edilen stratejilerin neler olduğunu göstermeye çalışacağız. Sonrasında dersin işlenişinde kullanılan yöntem ve teknikler hakkındaki bulgulara yer vereceğiz.

#### 4.6.1.1. Hedefe Görelik İlkesi (Amaca Uygunluk)

Eğitim öğretimin öncelikli amacı öğrenmeyi sağlamaktır. Ancak bireyin davranışlarının önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda istenen yönde değişimi gerekir (Erden, 2005: 23). Bu nedenle de öğretim uygulamalarının hedef davranışa uygun olması gerekir. Bu bilgiler doğrultusunda eserde hedefe görelik ilkesine yönelik olarak müfredatın ana kaynağı olan Kur'an'ın öğretimi öne çıkmaktadır. Eserde bu hedefe ulaşma noktasında öğretim etkinliklerine yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu amaçla öğretmenin çocukların Kur'an'ı güzel okuyabilmeleri için “*nâfi' kıraati gibi bir kıraati ya da faydalı olduğunu bildiği başka bir kıraati öğretmesi gerektiği*” söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 67). Yine hedefe görelik ilkesi kapsamında Kur'an'ı doğru okuyabilme konusunda “*makamla okumaya ve tağbir'e de izin vermemesi gerektiği*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 69). Ayrıca İslam eğitiminde öncelikli hedeflerden olan çocukların Allah'ı sevmelerini sağlamak için Allah'a dua etmeyi ve onun yüceliğini öğretmeyi gerekli görmüştür (İbn Sahnûn, 2009: 75).

Eserde yer verilen görüşlerden hareketle hedefe görelik ilkesi gereği öğretim etkinliklerinde öğretmenin daha çok merkezde yer aldığı ve anlatıcı konumunda olduğu düşünülmektedir. Buna yönelik olarak eserde “*çocuğun öğretmenin huzurunda Kur'an'ı baştan sona hatmetmesi, yüzünden düzgün okuması, harflerini iyi telaffuz etmesi...*” (İbn Sahnûn, 2009: 85) gibi birçok ifade de bu kanıyı destekler niteliktedir. Yukarıdaki görüşlerden hareketle Kur'an'ın öğretimi konusunda sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanıldığı söylenebilir. Sunuş yoluyla anlatım stratejisinde öğretmen bilgiyi, genellemeleri ve kavramları sunan kişi olarak öğretimin merkezindedir. Bu öğretim stratejisine göre kazandırılmak istenen bilgiler anlaşılınca ve öğrenme bakımından birikim oluşuncaya kadar örnekler verilir. Derste işlenen konular bir plan dâhilinde verildiği için öğrenmede kolaylık sağlanır (Yıldızlar, 2009: 18-19). Bu strateji ile birlikte öğretmenin genellikle düz anlatım (takrir) yöntemini kullandığı söylenebilir. Düz anlatım yöntemi öğretmenin aktif olarak bilgiyi öğrenciye aktardığı, öğrencininse pasif alıcı konumunda olduğu öğretmen merkezli anlatım yöntemidir. Genellikle sunuş yoluyla anlatım stratejisiyle birlikte kullanılan bu yöntemle verilen bilgilerin meseleyi aydınlatıcı yönü bulunmaktadır (Güven, 2019: 34). Düz anlatım (takrir) yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları nedeniyle öğrenme hızları dikkate alınmalıdır (Yıldızlar, 2009: 177-178).

#### 4.6.1.2. Bireye Görelik İlkesi (Çocuğa Uygunluk)

Bireye görelik ilkesi öğretimde diğer ilkelerin temeli konumundaki en önemli ilkedir (Gültekin, 2008: 73). Zira öğrenciler birbirinden farklı bireysel özelliklere ve yeteneklere sahiptir (Erden, 2005: 109). Eğitim de çocuğu tanımakla başlar. Onu dikkatlice gözlemlmeden, tanımadan ölçülü bir şekilde karar vermek mümkün değildir. Çocuklar bireysel farklılıklara sahip oldukları için ayrı ayrı değerlendirilmelidir. Çünkü onların eğitimi iç içe geçmiş birçok faktörden oluşmaktadır. Bu sebeple eğitimci genel durumların yanında ferdi davranışları da dikkate almalıdır (Fersahoğlu, 2011: 55-56). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bireysel yeteneklerin gelişmesi ve etkili bir öğretim için bütün farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bireye görelik ilkesine uyularak “her şeyi herkese öğretmek yerine, her bireye ihtiyacı olanı öğretmek” daha doğru bir yöntemdir (Yılmaz, 2020: 54-55).

Bu konuda eserde öğretmenin öğrenciyi öğretmesi için ücretle tutulmasından çocuğun öğrenme durumuna bakılarak ödeme yapılmasına kadar ki süreç öğrenciye görelik ilkesini öne çıkarmaktadır. Zira bu süreçte çocuğun eğitimi sözleşmenin ana esasını teşkil etmektedir. Öğretmen de anlaşmadaki şartlara göre bireye uygun eğitim vererek öğrenmesini sağlamakla mükelleftir. Üstelik Kur’an öğretimindeki yöntemlerden biri olan çocuğun öğretmenin önünde ona okuması (dersini vermesi) şeklinde gerçekleşen öğretimle bireysel öğrenme hızına göre öğrenciye dönüt verildiği düşünülmektedir. Bu da öğretimin bireye göre olduğunu göstermektedir. Müellifin görüşleri dikkatle incelendiğinde Kur’an öğretiminde “çocukların durumunun göz önüne alınması gerektiği ifade edilmiştir. Zira “*çocukların bazılarının durumu iyi olduğu için eğitimlerinin kolay olduğu, bazılarının ise durumu iyi olmadığı için eğitimlerinin zor olduğu*” söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 83).

Bu ilkeye göre öğretimin öğrencinin seviyesine uygunluğu ve bireyselleştirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca öğretimde dönüt vermek amacıyla öğrencilerin eksikliklerinin ve öğrenmesini engelleyen etmenlerin tespit edilmesi önem taşımaktadır (Yıldızlar, 2009: 212-215). Zira eserde “*öğretmenin çarşamba öğleden sonra ile perşembe günlerini çocukların arzına ayırdığı*” söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 69). Hatırlanacağı üzere önceki konularda öğretimin Kur’an üzerine kurulu olduğu ifade edilmişti. Kur’an’ın öğretiminin (hatmedilmesinin) de belli bir süresi ve usulü olduğu belirtilmişti. Yukarıdaki bilgilerden hareketle Kur’an

öğretiminin öğretip dinleme gibi bir yöntemle yapıldığı söylenebilir. Eserde müfredat kısmında Kur'an dışındaki derslerin öğretiminde ise hangi yöntemlerin kullanıldığına değinilmediği görülür. Bu durum İslam Orta Çağı'nda öğretimin dinî bir karakter taşıması nedeniyle diğer derslerde de düz anlatım yönteminin kullanıldığı fikrini öne çıkarmaktadır.

Yukarıdaki görüşlerden hareketle öğretimde belli bir planlama çerçevesinde (sözleşmeye göre) hareket edildiği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretimde programlı öğretim tekniğini hatırlatan bir usulle hareket edildiği söylenebilir. Çünkü programlı öğretim tekniği belli bir disiplin ve plan dâhilinde çalışmayı gerektirir. Öğrenilecek bilgilerin bireysel farklılıklar nedeniyle öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun olması ve küçük adımlarla ilerlenmesi esasına dayanır. Öğrenci öğrenirken hatalarının anında düzeltilmesi önemlidir. Öğrencilere kazandırılmak istenen içerik belli bir sistematik oluşturularak verilmeye çalışılır (Güven, 2019: 42-43). Dolayısıyla eserde de belirtildiği gibi Kur'an öğretiminde takip edilen öğretim yönteminin de bu tekniğe uygun olduğu söylenebilir.

#### **4.6.1.3. Yaşamsallık İlkesi (Hayatilik/Hayata Yakınlık)**

Eğitim bireye hayatta doğru ve iyi olanı seçme yani “iyi ve doğru işi yapma” konusunda kılavuzluk eder. Bireye temel değerleri kazandıran eğitim onu hayata hazırlar. Çünkü toplum onu meydana getiren birtakım değerlerin bütünüdür (Aydın, 2020: 260). Yaşamsallık ilkesine göre öğrenme konuları insan yaşamıyla ilgili alanlardan seçilmelidir. Yani öğrenilen bilgiler yaşamda uygulanabilir ve kullanılabilir nitelikte olmalıdır. Diğer bir deyişle öğrenilen bilgilerin gerçek hayatla ilişkili olması yani bireye gerçek yaşamda ihtiyacı olan bilgilerin öğretilmesi gerekir (Gültekin, 2008: 76). Bu noktada esere göre İslam toplumlarının günlük yaşantısının ayrılmaz bir parçası olan inanç esaslarının çocuklara öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenin sosyal yaşamın gereklerinden olan birlikte ibadet etme şekillerini öğretmesi bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu konuda eserde öğretmenin “*Allah'a ibadet edebilecekleri kadarıyla ibadet şekillerini, bayram namazları ile istiskâ (yağmur) ve küsûf (güneş ve ay tutulma) namazlarının kılınışını öğretmesini*” (İbn Sahnûn, 2009: 76-77) örnek olarak verebiliriz. Yine öğretmenin “*çocuklara Kur'an'ı daima abdestle tutmaları gerektiğini öğretmesini*” de bu kapsamda değerlendirilebiliriz (İbn Sahnûn, 2009: 78). Ayrıca eserde geçen bir sözde “*Çocuk Kur'an okurken secde ayeti geçse öğretmenin secde etmesi gerekmez. Çünkü çocuk,*

*imam değildir. Fakat o, baliğ olursa secde edebilir, ancak secdeyi terk etse de bir şey gerekmez. Öğretmen (ders esnasında) kendisi Kur'an okurken secde ayeti geçse ister secde eder, ister etmez.”* (İbn Sahnûn, 2009: 80) denilerek Müslümanlar için günlük yaşamın bir parçası olan ibadetlerle ilgili bir uygulamaya dikkat çekilmiştir. Eserde yer verilen başka bir sözde “*Kıtlık ve kuraklık zamanında imam yağmur duasına çıktığında öğretmenin Allah'a yalvarıp niyazda bulunmaları ve merasimi öğrenmeleri için çocukları da götürmesi güzel olur.*” (İbn Sahnûn, 2009: 76-77) denilerek bu ilkeye işaret edildiği de söylenebilir.

Yukarıda verilen örnekler öğretilecek bilgilerin çocuğun uygulamaya katılarak öğrenmesinin beklendiği etkin katılım yöntemine benzer özellikler göstermektedir. Etkin katılım bireyin bir davranışı öğrenmesi için bir yaşantı geçirerek çevresel uyarıcılarla etkileşimde bulunması ile gerçekleşir. Öğrencilerin kendilerinin işin içerisinde olduğu uygulamalarla daha iyi öğrendiği söylenebilir. Bu yöntem çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği gibi öğretmene de çocuklara istendik yönde davranış kazandırma noktasında yardımcı olur. Öğrencilerin katılımı sayesinde etkin öğrenmeyi sağlayan bu yöntem gezi ve gözlem tekniğini de içermektedir (Yıldızlar, 2009: 161-162). Dolayısıyla eserde yer verilen görüşlerde kullanılan bu yöntemin yanı sıra öğretmenin gezi-gözlemi de içine alan tekniklere müracaat ettiği de söylenebilir. Zira bu ifadeyle birlikte öğrencilerin durumu yerinde görmesi ve uygulamalı olarak ne yapması gerektiğine yönelik bilgileri edinmesinin amaçlandığı düşünülmektedir. Gezi tekniği sınıf ortamında incelenmesi zor olan belli başlı yer veya farklı türden varlık ve olayları gözlemlemeye dayalı bir öğrenme tekniğidir. Bu teknikle bilgilerin somut hale gelmesi sayesinde kalıcı öğrenmeler elde edilebilmektedir (Güven, 2019: 44-45). Gezi tekniği ile okul-çevre ilişkisi gelişirken öğrencilerin derse ilgisi artar. Konu ya da ünitenin başında veya sonunda kullanılabilen bu teknikte planlama, uygulama ve değerlendirme yapılması öğrenmelerin kalıcılığını artırır (Yıldızlar, 2009: 202-203). Gözlem tekniği sınıf içerisinde ya da sınıf dışında bireysel ya da grupla öğretimde kullanılabilen bir tekniktir (Güven, 2019: 44). Öğrencilerin yakın çevrelerini daha iyi tanıyarak olay ve varlıklar hakkında doğrudan bilgi edinmelerine yardımcı olur. Bu yöntemde birçok duyu organının işin içinde olması etkili öğrenmeyi de sağlar (Yıldızlar, 2009: 204-205).

#### 4.6.1.4. Kolaydan Zora İlkesi (Basitten Karmaşığa)

Eğitimde çocuklar öğrenilmesi kolay olan bilgi ve uygulamalara karşı daha istekli olurken zor olanlara karşı da tepki gösterme eğilimindedirler. Bu nedenle verilecek bilgiler öğrencilerin düzeyleri dikkate alınarak tedrici bir usulle kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru azar azar verilmelidir (Yılmaz, 2020: 57-58). Bu ilkeye uygun bir yaklaşımı müellifin eserinde görmek mümkündür. İbn Sahnûn'a göre *"Bir sureyi yazılışı ve i'rabı ile iyice öğrenmeden çocuğu başka bir sureye geçirmek doğru değildir. Ancak çocuğun babası surenin kolaylaştırılmasını isteyebilir."* (İbn Sahnûn, 2009: 72). Öncelikle burada şunu belirtmek gerekir ki bu yaklaşım İslam eğitim düşüncesinde çocuğa zor gelen ve başaramadığı bir öğrenme durumunu babanın isteği ile (kolaylaştırmasıyla) başarmış sayılabilmesini ifade etmektedir. Zira öğrencinin böyle bir duruma düşmemesi için öğretmenin bazı tedbirler alması gerektiği düşünülmektedir. Öğrencinin bilgileri önce kolayca yapabileceği şekilde iyice öğrendikten sonra yeni ve zor öğrenmelere hazırlıklı olabilecek şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Çocukların öğrenme durumları birbirinden farklı olduğu için anlama ve kavrama düzeyleri de değişim göstermektedir. Eserde bu konuya *"Zira bir okumada Kur'an'ı ezberleyebilen ve okuyabilen çocuk çok azdır."* (İbn Sahnûn, 2009: 72) denilerek dikkat çekildiği görülür. Ayrıca eserin genelindeki görüşler öğrencinin zorlandığı noktalarda onun faydası gereği kolay olanın tercihinine yönelik vurgu taşımaktadır. Bu nedenle çocuğun öğrenemediği ya da öğrenmede zorlandığı noktalarda yapabildiklerinin yani kolay olanın öne çıkarıldığı söylenebilir. Örneğin eserde yine böyle bir durumda *"Hatası az ve (küçük), bildiği de fazla ise mesele yoktur."* denildiği görülür (İbn Sahnûn, 2009: 74). Ayrıca eserde *"çocuğun yazılanları hecelemesi ve Kur'an harflerini tanıması..."* (İbn Sahnûn, 2009: 87), *"yüzüne düzgün okuması, harfleri iyi telaffuz edebilmesi..."* (İbn Sahnûn, 2009: 85), *"Kur'an'ın üçte birini veya Bakara Suresine kadar öğretmenden alıp da okumayı öğrenmesi..."* (İbn Sahnûn, 2009: 86), *"Kur'an'ı baştan sona hatmetmesi..."* (İbn Sahnûn, 2009: 85) şeklindeki ifadelerle de öğretme konusunda kolaydan zora-basitten karmaşığa doğru giden bir yola dikkat çekildiği söylenebilir.

#### 4.6.1.5. Yaparak Yaşayarak Öğrenme İlkesi (Etkin Katılım/Aktivite)

Öğretimde doğa ve günlük sosyal hayata ilişkin dersler öğrencilerin etkin katılımını artırdığı için öğretimde aktiflik kavramı daha da değer kazanmıştır. Sadece dinleyerek öğrenme tek başına kalıcı öğrenmeleri sağlamakta yetersiz kalmaktadır.

Öğrencinin derse aktif katılımı sayesinde hem etkili öğrenme gerçekleşecek hem de sorumluluk dâhil bazı erdemleri kazanma düzeyi artacaktır (Yıldızlar, 2009: 220). Bu ilkeye uygun olarak eserde verilen bir sözde “*öğretmenin çocuklara abdestin alınışının yanında namazın kılınışı rükû ve secdelerini, namazda kıraati, tekbir almayı, oturuş şeklini, iftitah tekbirini, selâmı, namaz adâbını (tadil-i erkân), teşehhüdü ve sabah namazındaki kunutu öğretmesi gerektiği*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 74-75). Bu görüşün öğretmenin öğretilecek bilgileri anlattıktan sonra öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine zemin hazırlayan bir yöntem dikkat çektiği söylenebilir. Bu sayede öğrenmelerin daha kalıcı hâle geleceği de düşünülmektedir. Ayrıca eserde bu ilkeyle alakalı olarak Kur’an okunurken secde ayeti geçince öğretmenin ve öğrencinin hangi durumlarda secde edeceği konusunda bir uygulamaya yer verildiği görülür. Buna örnek olarak bir sözde “*Öğretmen (ders esnasında) kendisi Kur'an okurken secde ayeti geçse ister secde eder, ister etmez. Biliyoruz ki, Hz. Ömer, bir defasında secde ayetini okudu, aşağı indi ve secde etti. Başka bir defasında ise okudu, fakat secde etmedi.*” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 80). Yine bu konuda Hz. Peygamber’in uygulamalarından bir örnek yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine dikkat çekildiği söylenebilir. Eserde Hz. Peygamber kendisine Kur’an okuyan bir sahabeye “*Sen imam oldun, secde edersen ben de seninle secde ederim.*” demiştir (İbn Sahnûn, 2009: 80). Yukarıdaki örneklerde geçen uygulamaların öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını amaç edindiği söylenebilir. Bir anlamda da öğretilmek istenen bilgilerin önce gösterilmesi sonrasında çocukların onu yapması istenen gösterip yaptırma yöntemine dikkat çekildiği söylenebilir. Zira gösterip yaptırma yönteminde öğretmen neyin nasıl yapıldığını veya bir şeyin işleyişini anlatmak maksadıyla önce göstermesi sonra da öğrencilerin alıştırma ya da uygulamalarla onu yapması söz konusudur. Bu yöntem sınıf içerisinde uygulanabileceği gibi sınıf dışarısında da uygulanabilir (Güven, 2019: 38-39).

Eserde daha önce belli şartları taşıması gerektiği söylenen öğrencilerden birinin öğretmene kalfa olarak yardım etmesinde sakınca olmadığı “*aksine bunda çocuğun menfaati olduğu*” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 62). Bu durumun öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalı olarak pekiştirmesine yardımcı olacağı düşünülebilir. Bunun yanı sıra eserde öğretmenin çocukların “*birbirlerini eğitmelerine*” (İbn Sahnûn, 2009: 65) ve “*birbirlerine yazı yazdırmalarına*” (İbn Sahnûn, 2009: 71) izin vermesi gerektiği de söylenmiştir. Bu yöntemin öğrenciler arasındaki etkileşimi, birlikte çalışma, deneyimlerini paylaşma imkânını da artıracığı düşünülmektedir.

Böylelikle öğrenciler başka birine yardım ederken hem yaparak yaşayarak öğrenme imkânını elde edecek hem de problem çözme becerileri gelişecektir. Bu durum öğretimde çocuğun aktif olduğu yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine uygun hareket edildiğini göstermektedir

#### 4.6.1.6. Bütünlük İlkesi

Öğretimde çocuğun bedensel ve ruhsal bakımdan bir bütün olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle çocuklar bir bütün olarak ele alınarak dengeli bir şekilde yetiştirilmelidir. Bu ilke bilgilerin birbirine bağlı ve birbirini tamamlayıcı şekilde öğrenilmesine katkı sağlar (Yıldızlar, 2009: 220). Öğrenciler öğretim sürecinde böyle bir tamlık, uygunluk ve denge içerisinde yetiştirilirse daha sağlıklı bir kimlik edinir. Bu nedenle öğretim sürecinde çocuklar bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenmeler bakımından bir bütün olarak eğitilmelidir (Yeşilyurt, 2020: 282). Eserde de bütünlük ilkesine yönelik öğretim uygulamalarını görmek mümkündür. Çocuğun bilişsel alana yönelik yetişmesi konusunda başta Kur'an olmak üzere çocuklara velinin isteğine bağlı matematik, şiir, Arapça ve diğer derslerin öğretilmesi gerektiği söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 66-67). Ayrıca hem bilişsel hem de psiko-motor alana ait beceriler kapsamında güzel okuma, kıraat ve yazı öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 66-67). Başka bir görüşte de “*Risale (mektup) yazmak, çocuğu yetiştiren faaliyetlerdendir.*” (İbn Sahnûn, 2009: 66) denilerek bilişsel ve psiko-motor öğrenmelerin önemine dikkat çekildiği söylenebilir. Yine çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak ergenlik çağına ulaşmayan çocuklara (sınıfta) öğrenirken levha (ders kitabını) kullanımının öğretilmesini de örnek olarak verebiliriz (İbn Sahnûn, 2009: 77). Bu ilkeye uygun olarak eserde yer verilen “*öğretmenin abdestin alınışını, namazın kılınışını ve duayı öğretmesi gerektiği*” (İbn Sahnûn, 2009: 74-75) şeklindeki görüş de duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerin bir arada olduğu örneklerdendir.

Bütünlük ilkesi öğrenmeyi birçok yönden desteklediği için tam öğrenmeye katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu ilke kapsamında yukarıda verilen görüşlerin öğrenme stratejileri içerisinde yer alan tam öğrenme yaklaşımına benzer yönler taşıdığı da söylenebilir. Tam öğrenme yaklaşımında amaç tüm öğrencilerin istenilen davranışlara ulaşmasını sağlamaktır. Bunun için de öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların giderilmesine çalışılır. Tam öğrenmeyi öğrencilerin nitelikleri yanı sıra öğretim hizmetinin niteliği de etkilemektedir. Ayrıca öğrencide geliştirilmek istenen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal hedeflere ön öğrenmelerle başlanır. İpuçları, öğrenci

katılımını sağlama, davranışı pekiştirme, dönüt ve düzeltme çalışması ile de tam öğrenmenin gerçekleşmesi amaçlanır (Gültekin, 2008: 95-96).

#### **4.6.1.7. Bilgi ve Becerilerin Güvence Altına Alınması İlkesi**

Öğretimin her kademesinde bilgi ve becerilerin kazandırılmasında tekrar ve alıştırmalar oldukça önemlidir. Bu sayede bilgi ve beceriler güvence altına alınarak yeni öğrenmeler için de gerekli şartlar sağlanmış olacaktır (Yıldızlar, 2009: 222). Bilgi ve becerilerin kaydedilmesi, saklanması, ihtiyaç olduğunda bunlara ulaşmak için bilgi ve becerilerin güvence altına alınması ileride doğru bilgiye ulaşma noktasında önem taşımaktadır (Yeşilyurt, 2020: 284). Zira eserde Müslümanlar için en önemli bilgi kaynağı konumundaki Kur'an'ın öğrenilmesi gerektiği yönündeki görüşler tam da bu noktaya dikkat çekmektedir. Müslümanların Kur'an'ı unutmaması için çocukların onu ezberleyerek (hatmederek) gelecek kuşaklara aktarması bir nevi bilgilerin hafızada güvence altına alınması anlamına gelmektedir. Eserde tam da bu noktaya dikkat çeken ve daha önce öğretmenin görev ve sorumluluklarından biri olduğu söylenen *“öğretilenleri tâ'lim ve arz (öğretim dinleme) ile yoklama”* (İbn Sahnûn, 2009: 68-69) uygulaması günümüzde bile kullanılan önemli bir yöntemdir. Yine öğretilen bilgi ve becerilerin güvence altına alınması noktasında eserde yer verilen bir görüşte *“Öğretmen öğrencilere yazı öğretmek ve onları imtihan etmek için de bir vakit tayin etmelidir. Bu şekilde onları eğitmek, ıslah etmek ve ilimde yükseltmek kolaylaşır.”* denilmektedir (İbn Sahnûn, 2009: 65). Bu uygulamaların öğretmenin bilgileri önce düz anlatım yöntemiyle öğretmesi sonra da bunların öğrenilip öğrenilmediğini dinleme yoluyla yoklamasına dayalı sunuş yoluyla öğretim stratejisinin kullanımına yönelik örnekler olduğu söylenebilir.

#### **4.6.2. Ders Araç-Gereçleri ve Kullanım Usulleri**

Öğretiminde materyal kullanımı sayesinde bilgi ve tecrübeler öğrencilere daha kolay kazandırılabilir. Ayrıca materyal kullanımı pratik bilgilerin uygulama sıklığını artırırken unutma ve sönme gibi öğrenmeye olumsuz etki eden faktörleri de azaltmaktadır (Baltacı, 2018: 82). Eğitim öğretimde ders araç-gereci ve materyaller olmadan sadece öğretmenin katkısı yetersiz kalabilmektedir (Aşıkoğlu, 2011: 7). Günümüzde eğitim öğretimin vazgeçilmez unsurları hâline gelen ders araç-gereç ve materyallerinin bu alandaki gelişmelere paralel olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Bu nedenle eğitim öğretimin esaslarının anlatıldığı ilk eserde yer alan bulgular bu alanda gelinen noktanın görülmesi bakımından önem arz etmektedir.

Müellifin görüşlerinden hareketle çocukların yazılarını bir nevi defter hükmündeki -silinebilir/temizlenebilir- levhalara yazdıkları söylenebilir. Zira eserde bunların kullanım usulüne değinildiği de görülür. Bu konuda İmam Mâlik'ten rivayetle yer verilen bir görüşte *“mektep öğrencilerinin âlemlerin Rabbi'nin indirdiği Kur'an'dan, levhalara yazdıklarını ayakları ile silmemesi gerektiği”* ifade edilmiştir. İmam Mâlik'e göre dört halife zamanında *“Her eğiticinin bir ıcanesi vardı. Her gün çocuklar sıra ile temiz su getirip kabın içine döker yazı levhalarını onunla silerlerdi. Sonra yere bir çukur açarlar, bu suyu oraya dökerlerdi. Toprak da suyu emerdi.”* (İbn Sahnûn, 2009: 50). Bu konuda Sahnûn'dan rivayetle bir sözde *“Kur'an yazılı levhaların ayakla silinemeyeceği ancak yalanarak ya da mendil vb. şeylerle silinebileceği”* ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 50). Ayrıca *“öğrencinin Kur'an'dan olmayan yazıları silmesinde bir mahzur olmadığı”* da söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 51). Son olarak eserde yer verilen başka bir görüşte *“Ergenlik çağına ulaşmayan çocuk, (sınıfta) öğrenirken levhayı (ders kitabını) abdestsiz olarak okuyabildiği gibi, öğretmen de okuyabilir.”* denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 77). Müellifin bu görüşlerle öğretim araç-gereçlerinin kullanım usullerinin öğrencilere öğretilmesi gerektiğine dikkat çektiği söylenebilir.

Eserde yer verilen başka bir görüşte *“Kişinin elbisesinde ve dudaklarında mürekkep olması müriüvvettendir.”* şeklinde bir ifadeye rastlamaktayız (İbn Sahnûn, 2009: 51). Bu sözden hareketle şekli ve detayları belli olmamakla birlikte öğretimde kalem kullanıldığı söylenebilir.

Eser dikkatle incelendiğinde öğretimde kullanılan araç gereçler içerisinde ders kitaplarının önemli bir yere sahip olduğu görülür. Bunların isimlerine çalışmamız içerisinde başta müfredatla ilgili kısım olmak üzere diğer kısımlarda da yer verildiği için burada tekrara lüzum görülmemiştir. Fakat ders araç-gereci olarak ana kaynak niteliğindeki Kur'an'ın hem ders içi hem ders dışında kullanımına yönelik bilgiler verildiği söylenebilir. Buna dair olarak eserde yer verilen bir görüşte *“çocukların sadece abdestli olduklarında Kur'an'a tutabilecekleri”* ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 78). Ayrıca Mâlik'ten rivayetle verilen görüşte de *“Öğrenci Kur'an'ı (gerektiğinde) yolda da okuyabilir. Fakat hamamda (banyoda) okuyamaz.”* denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 79). Bu konuda başka bir görüşte de *“çocuk Kur'an okurken secde ayeti geçtiğinde öğretmenin secde etmesinin gerekmediği, öğretmen*

*(ders esnasında) kendisi Kur'an okurken secde ayeti geçtiğinde isterse secde edebileceği, isterse de etmeyeceği” söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009: 80).*

Eserde günümüz eğitiminde yeri olmayan ancak dönemin eğitim anlayışı gereği disiplini sağlama konusunda sınıfta bulunan araç gereçlerden dirre (kamçı-kuru çubuk) ve falakadan da bahsedildiği görülmektedir (İbn Sahnûn, 2009: 68). Ancak terbiye için kullanılan bu araç-gereçlerin hangi şartlarda kullanılabileceği diğer bölümlerde işlendiği için burada tekrar edilmeyecektir. Müellifin görüşlerinde bunlardan başka öğretimde kullanılan ders araç gereçlerine dair bir ifadeye rastlayamadığımızı söylemek gerekir. Zira eserin kaleme alınma amacı nedeniyle gerek öğretim yöntem ve tekniklerine gerekse ders araç-gereçlerine daha az yer verildiği de düşünülmektedir. Ancak eserin İslam Orta Çağ'ı diye nitelendirilen bir zamanda neşredildiği düşünüldüğünde eğitim öğretime dair görüşlerin oldukça ileri bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir.

## 5. TARTIŞMA

İnsanlığın ortak ürünü olan eğitim insanlık tarihindeki gelişme ve ilerlemelerin de itici gücü olmuştur. Zira eğitimin vazgeçilmez bir unsuru konumundaki öğretmenlik de bu anlamda kilit rol oynamıştır. Eğitim tarihi göz önüne alındığında öğretmenliğe dair günümüzdeki tüm yaklaşımlar uzun yaşantı ve birikimler sonucunda şimdiki durumuna gelmiştir. Bu yönüyle öğretmenlik mesleğinin geldiği noktayı anlamak için en başından itibaren geçirdiği süreçlerin bilinmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle İbn Sahnûn'un "*Âdâbü'l-muallimîn*" adlı eserindeki bulguların oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Zira eserin gerek neşredildiği dönemde bu alana dair ilk çalışma olması gerekse müellifin devrinin önde gelen fakih ve eğitimcilerinden biri olması yönüyle alana dair önemli veriler sağladığı söylenebilir. Eserden elde edilen bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir. *Âdâbü'l-muallimîn*'den hareketle İslam eğitim düşüncesinde öğretmenlik mesleğinin nasıl icra edildiğini, öğretim faaliyetlerine yönelik uygulamaları, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını, haklarını, müfredatı, planlamayı, öğretim ilke, strateji, yöntem, teknikleri ile ders araç gereçlerini, sınıf yönetimine dair usul ve esasların ilk örneklerini görmek mümkündür.

### 5.1. Eserin Öğretmenlik Hizmeti Usul ve Esaslarının Tespitine Yönelik Katkısı

Öncelikle *Âdâbü'l-muallimîn*'de eğitimin bir zaruret olarak görüldüğü ifade edilmelidir. Bu konuda Kâbisî (1966: 33) Müslümanların Kur'an'ı öğrenip hayatına uygulamak ve başkalarına da bunu öğretmekle mükellef olduklarını ifade etmiştir. Mâverdî de (ö. 450/1058) insanların görev ve sorumluluklarını öğrenmek, kabiliyetlerini geliştirmek için eğitime ihtiyacı bulunduğunu söylemiştir (Mâverdî, 2018: 191-192). İbn Cemâa (ö. 733/1333) ise eğitimin gerekliliğini ayet ve hadisler ışığında izah ederken bu hususu nafil ibadetlerden üstün gördüğünü ifade etmektedir (İbn Cemâa, 2019: 59-69). Zernûcî de (ö. 593/1196) "Müslüman hangi hâlde bulunursa bulunsun, kendine lâzım olan bazı bilgileri öğrenmesi farzdır." (Zernûcî, 2019: 15) diyerek eğitimin zaruretine dikkat çekmiştir. Bunun bir zaruret olarak görülmesinin neticesi olarak öğretmenlik mefhumunun ortaya çıktığı söylenebilir.

Çocuğun eğitiminin gerekliliği konusundan sonra bu görevin kimler tarafından yürütüleceği de önemli bir problemdir. *Âdâbü'l-muallimîn*'de bu sorumluluk babaya yüklenmiştir. Bu görevi kendisi yerine getiremediği takdirde öğretmen tutması ve çocuğuna eğitim aldırması gerektiği söylenmiştir. Bu noktada Kâbisî (1966: 27-32) de

İbn Sahnûn'un görüşlerini destekler nitelikte çocuğunu öğreten, talimini, terbiyesini güzel yapan bir babanın yaptığı bu güzel işin sevabına nail olacağını belirtmiştir. Kendisi öğretmediği durumda bu iş için başkasını tutup malından bu yolda sarf ederse bizzat kendisi öğretmiş gibi olacağını söylemiştir. Ona göre baba ne olursa olsun bir yolunu bulup çocuğunu hocalara götürmeli ve okutmayı ondan esirgememelidir. Nitekim bu konudaki görüşler İslam Orta Çağı'nda devletin eğitime müdahil olmadığını göstermektedir. Zira bu durumun nedenini İbn Sahnûn eserinde açık bir şekilde beyan etmiştir. Kâbisî (1966: 33-35) de İbn Sahnûn'un görüşlerini teyit etmiştir. Ona göre ümmetin başında bulunan Müslüman kişilerin çocukların eğitimi konusunda okullarda öğretecek öğretmen tayin ettikleri görülmemiştir. Öyle ki devletin malından (Beytülmal) çocukların eğitimiyle ilgilenen öğretmenler için bir hisse ayrılmamıştır. Bu imamların bunu unutmaması mümkün görünmemekle birlikte öğretim meselesini kişinin şahsi işi olarak gördükleri düşünülmektedir. Yani Nazıroğlu'nun (2020: 82) ifadesiyle çocuğun eğitimi konusundaki görev ve sorumluluk en baştan itibaren babaya verilmiştir. Zira İslam eğitim düşüncesinin ilk yıllarında anlaşıldığı kadarıyla devlet eğitimi vatandaşların özel meselesi olarak görmüştür. Günümüzde hemen hemen her toplum eğitimin gerekliliği üzerinde hemfikir durumdadır. Bu noktada geçmişe nazaran çocuğun öğretiminden sadece baba değil devlet de yükümlü tutulmuştur. Nitekim T.C. Anayasası'nda "Eğitim ve öğretim, devletin başta gelen ödevlerindendir." denilerek bu duruma dikkat çekilmiştir. Ayrıca çocuğun eğitim alması teminat altına alınmıştır (MEB, 1982a: 8). Yine İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile öğretimin zaruret olduğuna değinilmiş ve hem ailenin hem de devletin bu konudaki sorumluluğu ifade edilmiştir (MEB, 1961: 3579). Ayrıca BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'de çocuğun öğretiminin gerekliliği ve bu konudaki sorumluluk açıkça belirtilmiştir (TBMM, 2003: 14-15).

*Âdâbü'l-muallimîn*'de öğretmene duyulan gereksinim daha da öne çıkarılmıştır. Birçok İslam eğitimcisi, düşünür ve bilim insanı da bu konuda müellifi tasdik etmiştir. Örneğin Fârâbî (ö.339/950) insanın mutluluğun kaynağını bulma noktasında ona yol gösterecek bir öğretmene (muallime) ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir (Fârâbî, 1980: 43-44). Kâbisî de eserinde İmam Mâlik'in "*Öğretmenler olmazsa biz ne ile biz olurduk.*" şeklinde bir sözünü vererek konuya dikkat çekmiştir (Kâbisî, 1966: 36). İbn Miskeveyh (ö.421/1030) öğretmeni beşeri bir eğitici olarak çocuğu tam fazilet ile yetiştirmek ve onu ebedi nimetlere ulaştırmak için gerekli görmüştür (İbn Miskeveyh,

2017: 177). İbn Cemâa ise (2019: 65) “Öğreten âlim, gökler âleminde ‘büyük’ diye çağrılır.” demiştir. Gazali de (ö.505/1111) babanın çocuğun geçici dünya hayatının, hocaninsa onun ebedi hayatının sebebi olduğunu söylemiştir (Gazali, 2016: 241). Karadâvî’nin (2020: 22-23) ifadesiyle eğitimin en önemli yönü her zaman öğretmen olmuştur. Zira öğretmen olmadığı müddetçe eğitimde başarının yakalanması mümkün değildir. Nitekim bu gereksinim beraberinde başka bir problem durumunu da beraberinde getirmektedir. Baba bu hizmeti nasıl alacak yani öğretmeni nasıl tutacaktır?

Bilindiği gibi İslam’ın ilk dönemlerinde öğretmenlik meslek olarak görülmediği için insanlar boş ve uygun vakitlerinde maddi bir karşılık beklemeden çocuklara bir şeyler öğretmişlerdir (Bayraktar, 2020: 118). Ancak bu şekilde çocukların eğitimi meselesinin aşılamadığı ve bu hizmeti fahri olarak yürütecek sayıda öğretmeni bulmanın da güç olduğu anlaşılmaktadır. Zira fahri öğretmenlik usulüne göre eğitim verecek öğretmenin ücretinin velinin, öğretim işinin de öğretmenin vicdanına bırakılması bu hizmeti daha da zora sokmuştur. Bütün bu sorunlardan dolayı eserde İbn Mes’ûd’un ifadesiyle bu iş için *“halkın çocuklarını eğitip öğretecek ve bunun karşılığında ücret alacak öğretmenlere ihtiyaç bulunduğu”* belirtilmiştir. Buna yönelik olarak da öğretmenlik hizmetinin hangi usullerle (fahri ya da ücretli) deruhte edilebileceği ifade etmiştir. Böylelikle önemli bir sorun hâline gelen bu konu açıklığa kavuşmuştur. Zira Hz. Peygamber Dönemi’nde Bedir esirlerinin on Müslümana eğitim vermeleri karşılığında serbest bırakılmaları eğitim hizmetinin mali bir ücrete mukabil fidyelerine sayılması öğretilene/öğretmene neticede emeğinin karşılığının bir şekilde ödendiğini göstermektedir (Nazıroğlu, 2020: 87). Bu konuda el-Câhız (ö. 163/869) ücret ödenerek tutulsa da öğretmenlerin çocuklar için büyük bir nimet olduğunu söylerken ücretli öğretmenlik anlayışının gerekliliğine vurgu yapmıştır (el-Câhız, 1979: 27-28). Ayrıca İbn Sahnûn tarafından eserde *“Öğretmenin Kur’an’ı öğretmesine karşılık bir şey almasında beis olmadığı”* söylenmiştir. Onun bu görüşünü destekler nitelikte Kâbisî (1966: 36-37) de çocukları fahri olarak yetiştirecek öğretmen bulmanın zor olması nedeniyle bu iş için ücretli öğretmenler gerektiğini söylemiştir. Kâbisî’ye göre onlar olmazsa insanlar cahil kalır ve bu iş sadece fahri öğretmenlere bırakılırsa Kur’an öğretiminde sıkıntı yaşanır. İbn Cemâa (2019: 179) da öğretmenin geçimini sağlayacak başkaca bir sanatı yoksa verilen ücretten istifade etmesinde bir sakınca bulunmadığını söylemiştir. Pratama and Musthofa’nın (2019: 106) ifadesiyle İbn Sahnûn öğretmenin öğretim işi için velilerden ücret almasını caiz görmektedir.

Böylece öğretmen zamanını, enerjisini ve dikkatini sadece öğretim işine verebilecektir. Yine bu konuda *Âdâbü'l-muallimîn*'de çocukların öğretimi için ücretle öğretmen tutmanın dinen de bir sakıncası olmadığı ifade edilmiştir. Bu konuda Kâbisî'ye (1966: 35-42) göre Hz. Peygamber de ücretli öğretmen tutulmaması yönünde bir husus emretmemiştir. “Bu dinin imamlarından birçoğu kitap (yazı) ve Kur'an öğretmişler, bu öğretmeleri karşılığında aldıkları parayı kendileri için bir günah telakki etmemişlerdir.” İbn Sahnûn'un görüşlerinden hareketle İslam Orta Çağı'nda öğretimin -genel olarak- ücretli öğretmenlerce yapılmasının meşru sayıldığı ve dinen de hiçbir sakıncası bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Eserde öğretmenle baba (veli) arasında yapılan öğretim akdi ile öğretim hizmetinin şartları ve öğretmenlik hizmet usulleri ortaya konulmuştur. Bu noktada eldeki bulgular öğretmenlerin aylık ya da yıllık belli süreliğine yaptıkları akde göre hizmet verdikleri anlaşılmaktadır. Kâbisî (1966: 51) de İbn Sahnûn'un görüşlerini teyit eder şekilde bir aya kadar veya her ay ya da yıllık olarak ücreti ödenmek koşuluyla öğretmen tutabileceğini, hatta Kur'an'ın belli bir kısmının öğretimi üzerinden anlaşılabilirliğini ifade etmiştir. İbn Sahnûn'un görüşlerinin daha çok özel öğretmenliğe benzer yönlerinin olduğu düşünülebilir. Zira bu durumun İslam Orta Çağı'nda devletin eğitime müdahil olmayışından kaynaklandığı söylenebilir. Günümüzde hemen hemen her ulus öğretmenlerin çalışmasına yönelik usul ve esasları hukuki metinlerle düzenlemiştir. Ülkemizde de MEB ve YÖK işbirliği ile yetişen öğretmen adaylarının atamaları Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne göre yapılmaktadır (MEB, 2015a: 1-10). Özel öğretim kurumlarında görev yapacaklar içinse 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu (MEB, 2007: 1-18) ve Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2012: 1-63) esas alınmıştır. Dolayısıyla müellifin öğretmenlik hizmet usulleri konusundaki görüşlerinin ilk uygulamalar/örnekler olduğunu ifade etmek gerekir.

Eserdeki bulgulardan hareketle öğretmenlerin hangi durumlarda/hangi eğitim için ücretle tutulabileceği noktasında standartlar getirildiği de anlaşılmaktadır. Müellife göre İslam Orta Çağı'nda öğretmenlerin Kur'an ve yazı öğretimi karşılığında ücretle tutulabileceği ifade edilmiştir. Bu konu hakkında Kâbisî (1966: 43) de çocuğa Kur'an ve yazıdan başka bir iş için öğretmen tutulmasının uygun görülmediğini söylemiştir. Ayrıca İbn Sahnûn'un bu konudaki düşüncelerinin meselenin izahı için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Yine eserin başka bir yerinde de İmam Mâlik'in ve Medine'deki bütün âlimlerin görüşlerinin bu noktada örtüştüğünü belirtmiştir. Zira

Nazıroğlu (2020: 76) da İslamiyet'in ilk dönemlerinde öğretim faaliyetlerinin Kur'an'ın öğretimine dayalı olmasının bu duruma gerekçe olarak gösterilebileceğini söylemiştir. Mâverî'ye (2018: 117-120) göre de çocuklara ilimlerin en kıymetlisi olan Kur'an'ı ve kelâmın kalıcılığını sağlayan yazıyı öğretmek gerekir. Bu konuda Zernûcî (2019: 81) talebenin Kur'an'ı ve bilginin kalıcılığı olması için de yazıyı öğrenmesinin gerekli olduğunu söylemiştir. İbn Cemâa'nın da Kur'an öğrenme ve okumanın önemi ile (İbn Cemâa, 2019: 81) yazının değerine yönelik (İbn Cemâa, 2019: 203) görüşleri konuya vurgu niteliğindedir. Günümüzde ilkokullarda sınıf öğretmenleri okuma-yazmayı öğretmekle eğitime başlamaktadır. Öğretmenlikte farklı lisan ve alfabe üzerinden de olsa öncelikle bu işin esas kabul edildiği söylenebilir. Kur'an öğretimi ise okul türüne göre zorunlu ya da seçmeli olarak yapılmaktadır.

Yine eserde öğretmenlerin ücret karşılığı tutulamayacağı durumlar hakkında bilgiler verilmektedir. Örneğin öğretmenlerin şiir, gramer, nahiv, fıkıh, ferâiz gibi ilimlerin öğretimi için tutulamayacağı söylenerek yapılacak akdin belli ön koşullara bağlandığı ifade edilmiştir. Ayrıca bu noktada öğretmenlerin hangi nedenlerden dolayı ücret karşılığı tutulamayacağı da gerekçeli olarak anlatılmıştır. Bu konuda Kâbisî (1966: 43-45) de İbn Sahnûn'un görüşlerini teyit etmiştir. Ayrıca şiir, nahiv, fıkıh, ferâiz Kur'an gibi olmadığı için bunların öğretiminin mekruh sayıldığını, öğretilmeleri için ücretli öğretmen tutmayı da Mâlik ve devrin âlimlerinin uygun görmediğini belirtmiştir. Zira müellife göre ücretle öğretmen tutma konusunda belli şartlar bulunmaktadır. Öğretmenin her durumda/her eğitim/her ders için tutulması uygun değildir. Dolayısıyla İbn Sahnûn tarafından ortaya konan usul ve esaslar mesleğe yönelik kriterlerin ya da standartların olması gerektiğini göstermektedir.

Eserde ücret karşılığı tutulan öğretmenlere öğretim ve hatim ücreti (hatim bahşî/mükâfatı) ödeneceği belirtilmiştir. Bu ücretler dışında maddî başka bir ücretin ödenemeyeceği ifade edilmiştir. Bu durum öğretmenlik hizmeti karşılığında ödenecek ücretlerin netleştirilmesi bakımından önemlidir. Öğretmene ödenecek ücretler konusunda Kâbisî, İbn Sahnûn'un görüşünü esas kabul etmiştir. Eserinde hatim ücreti (Kâbisî, 1966: 66-67) ve öğretim ücretinin tarifini yapmış ve hangi şartlarda hangi ücretlerin ödeneceğini (Kâbisî, 1966: 36) yine onun görüşlerinden hareketle izah etmiştir. Müellifin görüşlerinin ücrette belli bir standart oluşturmaya katkı sağladığı ve bir takım meselelerin ortaya çıkmasını engellediği söylenebilir. Bu konu günümüzde de Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararla düzenlemiştir (MEB, 2022d: 1-14).

Eldeki bulgulardan hareketle öğretmenlere ödenecek ücretlerin hangi durumlarda tahakkuk edilebileceği ya da edilemeyeceğinin belli esaslara dayandırıldığı görülür. Buna göre öğretmenle belli süreliğine akid yapıldıysa hangi durum yaşanır yaşırsa çocuğa öğretilecek kadar ücret ödenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca müellif ücret ödemelerinde öncelikle çocuğun öğrenme durumunun göz önüne alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu konu hakkında eserde birçok örnek üzerinden detaylı bir değerlendirme yapıldığı da görülmektedir. Öğretmene ücret tahakkuk edilecek durumlar konusunda Kâbisî (1966: 68-79) de akdin şartlarının esas alınması gerektiğine vurgu yapmıştır. Buna göre çocuğun hatmi tamamlamadan ayrılması, öğretmen değiştirmesi, göç, ölüm gibi beklenmeyen hâllerde öğretmene öğrettiği kadarın ücretinin ödenmesi gerektiğini söylemiştir. Çoğu yerde de İbn Sahnûn'un verdiği örneklerle benzer örnekler vermiş ya da meselenin izahı noktasında onun söylediklerinin yeterli olduğunu belirtmiştir. İbn Sahnûn öğretmenlere ücret tahakkuk edilemeyecek durumları da örnekler üzerinden ortaya koymuştur. Ona göre Kur'an'ın anlaşmada belirlenen miktarda öğretilmemesi, öğretmenin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmemesi, öğretmen değişimi hâlinde belirlenen miktarda öğretimin gerçekleşmemesi durumunda ücret tahakkuk edilemeyeceği hükme bağlanmıştır. Bu noktada Kâbisî'nin (1966: 67-79) görüşleri de İbn Sahnûn'u doğrulamaktadır. Ona göre öğretmenin vadettiği ve üzerine anlaşma yaptığı öğretim gerçekleşmez ya da öğretmen çocuğu istenilen düzeyde öğretmezse hatim bahşisi alamaz. Öğretim görürken öğretmen değiştiren bir çocuk için de ilk öğretmen ve yeni öğretmene ne verileceği hakkındaki görüşlerin tamamı Mâlik ve İbn Sahnûn'un kani olduğu sözün mefhumudur. Bütün bu bulgular İbn Sahnûn'un öğretmenlere hangi ücretlerin hangi durumlarda ödenip ödenmeyeceğini gerekçeli olarak ayrıntılı bir şekilde ortaya koyduğunu göstermektedir. Günümüzde de öğretmenlerin aylık ya da ek ders karşılığı okutacakları derslere yönelik olarak hangi hususlarda ücret ödenip ödenemeyeceği yönetmelikle düzenlenmiştir (MEB, 2022d: 1-14). Dolayısıyla İbn Sahnûn'un günümüz yönetmeliklerinin ilk örneklerini verdiği söylenebilir.

İbn Sahnûn öğretmenlik hizmetine yönelik usul ve esasları belirlerken akdin sona ermesini gerektiren hâlleri de sıralamıştır. Buna göre belli süreliğine anlaşma yapılan öğretmene öğretim ücretinin ödenmesi hâlinde ya da babanın, çocuğun veya öğretmenin ölmesi durumlarında akdin feshinin gerçekleşeceği ifade edilmiştir. Bu konuda Kâbisî (1966: 74-80) de akdin feshine neden olan veya devamını sağlayan durumlar hakkında İbn Sahnûn'un görüşlerine benzer örnekler vermiştir. Öğretim işi

için belli süreliğine anlaşma yapıldıktan sonra göçün vuku bulması durumunda öğretmenin akdi bozma hakkının olduğunu söylemiştir. Yine göç nedeniyle öğretmenin ücretini alması durumunda ya da kalanlar az olduğu için zararı fazla olması hâlinde akdi sonlandırabileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin ve çocuğun vefatı durumunda sözleşmenin durumunu İbn Sahnûn'un görüşlerine müracaat ederek izah etmiştir. İbn Sahnûn'un akdin feshini gerektirecek hâller konusundaki tespitlerinin günümüzde özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler için emsal hükümler içerdiği söylenebilir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan ücretli öğretmenler için de benzer yönler taşımaktadır. Gerek bu öğretmenlerin gerekse sözleşmeli öğretmenlerin iş akdinin feshedileceği durumlar 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu (MEB, 1965: 4219) ve Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde ayrıntılı olarak açıklanmıştır (MEB, 2015a: 1-10).

İbn Sahnûn eserinde öğretmenin meslekten men edilmesini gerektirecek durumlara da değinmiştir. Bu konuda eldeki bulgular bizlere öğretmenin mesleki olarak yetersizliğinin esas alındığını göstermektedir. Kâbisî'nin (1966: 67) de bu konu hakkındaki görüşleri İbn Sahnûn'u destekler niteliktedir. Ona göre öğretmen tembellik gösterip çocuğu ihmal ettiği için öğrenmesinde eksilme olursa o zaman bakılır. Öğretmenin çocuğu öğretmediği anlaşılırsa vazifesini iyi yapmadığı, önemsemediği, güzel öğretmediği hâlde aldatmayı, atlatmayı adet edinmişse ulemanın görüşüne göre te'dip edilmeli ve meslekten el çektirilmelidir. Günümüzde öğretmenlerin görevlerinin sona ermesini gerektiren hâller mevzuata göre düzenlenmektedir. Öğretmelere işledikleri suçlardan dolayı 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkındaki Kanun'a göre işlem yapılmaktadır (MEB, 1999b: 1-8). Meslekten çıkarılmayı gerektirecek bir durum varsa 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 125. maddesi e) bendi gereği haklarında hukuki işlem tesis edilmektedir (MEB, 1965: 4219). Bütün bu görüşler *Âdâbü'l-muallimîn* 'de ortaya konulan usul ve esasların günümüzdeki hukuki metinlerin alt yapısı niteliğinde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla eldeki bulgular öğretmenliğin bir meslek olarak nitelendirilmesi yolundaki ilk önemli veriler olarak kabul edilebilir.

## **5.2. Eserin Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarının Belirlemesine Katkısı**

Eserde öğretmenlerin kendilerini çocuklara adanmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bu konuda Kâbisî (1966: 61) İbn Sahnûn'un görüşünü destekler nitelikte Mâlikî

mezhebine tabi olan âlimlerin öğretmeninin öğrencisi için çok çalışması hatta kendini onlara vakfetmesi gerektiği görüşünde birleştiklerini söylemiştir. *Âdâbü'l-muallimîn*'de öğrencinin faydasının temele alındığı bir yaklaşımı görebiliriz. Bundan dolayıdır ki öğretmenlerin her türden uygulamada öğrenci için ellerinden geleni yapması istenmiştir. İbn Sahnûn'a göre çocuğun eğitiminin önemi düşünüldüğünde öğretmenin görevinin ağır sorumluluğu da ortaya çıkmaktadır (Sawari and Mustaffa, 2017: 3-4). Bu nedenle İbn Sahnûn çocuğun eğitiminde öğretmenin rolüne dikkat çekerek görev ve sorumluluklarına dair bilgiler vermiştir (Nurhayati, 2015: 84). Bu konuda İbn Cemâa (2019: 87-88) öğretmenin çocuklar için zamanını ve emeğini harcayarak bütün gayretiyle çalışması gerektiğini söylemiştir. İbn Haldun ise (ö. 808/1406) öğretmenin tüm vaktini çocuğa faydalı olan bilgiyi öğretmek için harcaması gerektiğini belirtmiştir (İbn Haldun, 1996: 162).

Eserde babanın vazife ve sorumluluğunu üzerine aldığı söylenen öğretmenlerin öğrencileri gözeterek koruyup kollamaları, iyi bir şekilde idare etmeleri, eğitmeleri ve terbiye etmeleri istenmiştir. İbn Sahnûn'a göre öğretmen öğrencilerine dikkat etmeli, koruyup kollamalı, kötülüklerden sakındırmalıdır. Onları kendi çocukları yerine koyarak tıpkı çocuklarını düşündüğü gibi düşünmelidir (Pratama and Musthofa, 2019: 109). Zira İbn Sahnûn öğretmeni çocukları eğiten, terbiye eden ve sadece onlar için çalışan bir kişi olarak nitelendirmiştir (Günther, 2005: 99). İbn Sahnûn öğretmenlerin çocukları büyük bir emanet olarak kabul etmeleri ve kendilerine duyulan güven nedeniyle görevlerini eksiksiz yerine getirmeleri gerektiğine vurgu yapmıştır (Sawari and Mustaffa, 2017: 6). Kâbisî (1966: 35-44) de benzer şekilde öğretmenin babanın vazifesi olan çocuğun öğretim işini kendi üzerine aldığını, devamlı surette çocuklarla ilgilendiğini ve gerekli terbiyeyi verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca başka bir görüşünde öğretmenin çocukları koruması ve onlara mukayyet olması gerektiğini de söylemiştir (Kâbisî, 1966: 56). Gazali'ye (2016: 240) göre de öğretmen, çocukları evlâdı yerine koyarak her konuda gözetmelidir.

Zira İbn Sahnûn'a göre bütün bunları yapması beklenen öğretmenin öğrencilere karşı akademik yönden görev ve sorumlulukları da bulunur. İslam eğitim düşüncesine göre akademik başarı öncelikli kriter olmasa da akdin şartlarının bunu gerekli kıldığı söylenebilir. Buna yönelik olarak eserde öğretmenin ders sırasında başka bir şeyle ilgilenmemesi, gözünü çocuklardan ayırmaması ve çalışmalarını kontrol etmesi istenmiştir. Öyle ki öğretmenin öğrenciler varken onları bırakıp ilimle meşgul olması dahi uygun görülmemiştir. Kâbisî (1966: 62-63) de bu noktada İbn Sahnûn'un

görüşlerine atıfta bulunmuştur. Öğretmenin çocuklardan başka bir işle ilgilenmemesi gerektiğini belirtmiştir. Çocukların hakkı her şeyden önemli olduğu için öğretmenin kaybettirdiği zamanı istirahat zamanlarından ya da çocukların teneffüslerinden alarak telafi etmesi gerektiğini söylemiştir. İbn Cemâa (2019: 101) ise öğrencinin öğretimde herhangi bir kayba uğramaması için öğretmenin dersin süresini iyi ayarlaması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca eserde öğretimin kesintiye uğramaması noktasında öğretmenin temel ihtiyaçlarını imkân varsa başkalarına aldırması yani çocukları başıboş bırakmaması istenmiştir. Bu noktada Kâbisî (1966: 61) de öğretmenin ihtiyaçlarını giderme konusunda öğrencilerden boşaldığı zamanları tercih etmesi gerektiğini söylemiştir. Yine eserde öğretmenlerin velayeti altında bulunan kişiler hariç hasta ziyaretine veya cenaze namazına gitmelerinin uygun olmadığı söylenmiştir. Bu durum öğretimin kesintiye uğramasını engellemek için gerekli görülmüştür. Bu konuda Kâbisî (1966: 62-63) de öğretmenin hasta ziyareti, cenaze, nikâh, düğün, şahitlik, uzak bir yere misafirlige gitme gibi sosyal hayattaki sorumluluklarını öğretim işlerinin gerisinde tutması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu noktada İbn Cemâa (2019: 87) da öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılarken zamanını zaruret ölçüsünde kullanması gerektiğini belirtmiştir. Hatta hafif bir hastalık ya da ağrı karşısında çalışmasını uzun süre bırakmaması gerektiğini söylemiştir. Günümüzde de öğretmenler eğitim öğretim zamanında sadece mecburi durumlarda izin kullanabilmektedir. Öğretmenlere 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre hangi hâllerde izin verileceği (MEB, 1965: 4213-4215) ve Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesi ile bu izinlerin nasıl kullanılacağı açıklanmıştır (MEB, 2015b: 1-15).

Eserde öğretmenin Kur'an'ı, İslam'ın esaslarını ve müfredata ait diğer bilgileri/dersleri öğretmesi için tutulduğu söylenmiştir. Yine bu anlamda öğretmenin yapılan akde göre çocuklara neleri öğretmesi ya da öğretmemesi gerektiği de belirtilmiştir. Bu konuda el-Câhız (1979: 30) öğretmenin çocuklara faydası olan cemaatle namaz kılmayı ve Kur'an'ı öğretmesi gerektiğini söylemiştir. Kâbisî (1966: 47) ise öğretmenin çocuklara Kur'an ve onun öğretimini kolaylaştıran bilgileri/dersleri öğretmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çocuklara eba cad (ebced) ve tağbîri (okurken sesi yükseltme) öğretmeyi İbn Sahnûn ve Mâlik gibi âlimlerin caiz görmediğini ifade etmiştir. İbn Sahnûn'un bu manada söylediği ve men ettiği her şeyin Mâlikî mezhebine uygun olduğunu da belirtmiştir. İbn Cemâa (2019: 115) ise öğretmenin öğrencinin öğrenmesine dikkat etmesi ve yararlarına olacak şeyleri öğretmeye özen göstermesi gerektiğini söyleyerek bu hususa dikkat çekmiştir. Günümüzde de öğretmenlerin

belirlenen müfredatı öğretmeleri istenmektedir. Hangi dersleri ya da bilgileri öğretebilecekleri Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları'yla düzenlenmiştir (TTKB, 2014: 1-46).

Eserde çocukların akademik yönden başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin yapması gereken uygulamalara yer verilmiştir. Öğretmenin çocukların birbirlerini eğitmelerine izin vermesi, belli bir vakitte onları imtihan etmesi, tâ'lim ve arz ile yoklaması, çalışmalarını, ödevlerini (yazılarını) kontrol etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Günther'e (2005: 99) göre İbn Sahnûn eserinde yer verdiği örnek uygulamalarla öğretmenlerin çocukların entelektüel gelişimlerini destekleyen çalışmaları teşvik etmeleri gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu konuda Kâbisî (1966: 55-61) İbn Sahnûn'un görüşünü vermekle iktifa etmiş ve "Bütün bunlar hem onları ıslah eden hem de ilimde yükselten faaliyetlerdir." demiştir. İbn Cemâa (2019: 121-127) da öğretmenin öğrencilerin bilgileri daha iyi öğrenmeleri için birlikte çalışmaları, ilimde ve tahsilde devamlı yardımlaşmaları gerektiğini söylemiştir. Günümüzde de öğretmenler öğrencilerin birlikte çalışmalarına izin vermekte, ödevlerini kontrol etmekte, öğrenme düzeylerini ölçmektedir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde "*Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi*" başlığı altında düzenlenmiştir (MEB, 2014b: 4-5).

İbn Sahnûn çocuklara olumlu davranışlar kazandırılması gerektiği üzerinde durmuştur. Kâbisî (1966: 53) de öğretmenin çocuklara yaramayan şeylerden onları uzak tutmaları, faydalarına olan işleri yapmaları için zorlayarak da olsa onları terbiye etmeleri gerektiğini söylemiştir. İbn Miskeveyh'e (2017: 77-78) göre çocuğun kötülükten korunması için onu bozan şeylerden sakındırılmalı ve ahlâken doğru olan davranışları öğrenmesi için eğitilmelidir. Müellife göre istenmeyen öğrenci davranışlarının düzeltilmesi noktasında vakit kaybedilmeden geri bildirimde bulunulması önemlidir. Bu konuda İbn Sahnûn'u destekler nitelikte İbn Cemâa (2019: 103) da öğretmenin olumsuz bir durum gördüğünde daha işin başındayken karşısındakilere durumun yanlışlığını izah etmesi gerektiğini, sorun çözülünce de öğrencilere kuru tartışmanın çirkinliğini, düşmanlık ve öfkeye neden olabilecek rekabetin zararını anlatıp burada asıl amacın gerçeğin anlaşılması, faydanın sağlanması, Allah'ın rızasının elde edilmesi olduğunu anlatması gerektiğini söylemiştir. *Âdâbü'l-muallimîn*'de öğrencilerin başarı ve terbiyelerini olumsuz yönde etkileyen davranışları engellemek için cezaya dahi başvurabileceği ifade edilmiştir.

Ancak İbn Sahnûn çocukların bedensel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecek cezalara şiddetle karşı çıkmıştır. Zira öğretmen çocuğun sağlıklı gelişim göstermesinden sorumludur. Bu nedenle müellif çocuğa tahammül edemeyeceği şekilde vurmayı ve yeme içmeyi yasaklamayı uygun görmemiştir. Kâbisî (1966: 53) de öğretimde verilecek cezaların hiçbir şekilde çocukların gelişimlerine zarar vermemesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca eserde çocukların psikolojilerini olumsuz yönde etkileyen davranış ve söylemlerden uzak durulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenciler arasında hiçbir ayırım yapmadan eşit ve adil davranması gerektiği söylenmiştir. Nitekim İslam eğitim düşüncesinin temelinde de bu düşünce vardır. Bu konuda el-Câhız (1979: 27) da öğretmenin bütün gücüyle adaletli olmaya çalışması gerektiğini ifade etmiştir. Kâbisî (1966: 55) de öğretmenin, adaletle eşit bir şekilde birini diğerine üstün tutmadan hareket etmesi gerektiğini belirtmiştir. İbn Cemâa (2019: 211) ise öğretmenlerin öğrencilerine haklarını tastamam veren adil bir kişi olmalarının önemi üzerinde durmuştur.

İbn Sahnûn, öğretmenin öğretim akdi nedeniyle babaya (veliye) karşı sorumluluklarını maddi yönden ve çocuğun yararını gözetme bakımından olmak üzere iki kısma ayırmıştır. Müellife göre öğretmenin öğretim akdi nedeniyle babaya karşı sorumluluğu gereği onun rızası olmadan bazı uygulamaları yapması uygun değildir. Çünkü ücretini babadan/veliden almaktadır. Bu nedenle öğretmenin hatim zamanı veya benzeri günlerde babanın izni olmaksızın çocuğa fazla izin vermesi, dersi tatil etmesi, çocuklardan hediye ya da başka bir şey istemesi uygun görülmemiştir. Bu noktada Kâbisî, İbn Sahnûn'un çocuklara hatim ve bayram günlerinde verilebilecek izinlerle, babanın bilgisi olmadan yapılamayacak işler hakkındaki görüşlerini şerh etmiştir (Kâbisî, 1966: 58-63) Eldeki bulgular değerlendirildiğinde öğretmenin öğretim işini sözleşmede vadettiği sürede tamamlaması gerektiği anlaşılmaktadır. Bunun anlaşmanın maddi boyutu gereği öğretmenin babaya karşı sorumluluğu olduğu söylenebilir. Ayrıca kendisine ait olan işleri babadan (veliden) talep etmemesi de istenmiştir. Buna örnek olarak dirre satın almanın ve öğretim verilecek yeri kiralamanın babanın değil öğretmenin görevi olduğu ifade edilmiştir. Kâbisî'ye (1966: 64) göre de öğretmen göreviyle ilgili işleri görmek ve bir takım araç gereçleri sağlamakla mükelleftir. Bu işleri veliye (babaya) yükleyemez. Günümüzde bu durumlara benzer konular ilgili mevzuatla düzenlenmiş olup (MEB, 1961: 3583-3584) Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkındaki

Yönetmelikle tüm memurların uyması gereken etik ilkeler belirlenmiştir (MEB, 2005: 1-6).

Öğretmenin babaya karşı sorumluluğu gereği öğretimde çocuğun yararını gözetmesi beklenmektedir. Bu noktada eserde çocuğun öğrenmesine engel teşkil edecek sorumlulukların verilmemesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu noktada Kâbisî (1966: 61) de öğretmenin öğrencileri velinin müsaadesi olmadan birini araması veya çağırması için uzak bir yere göndermesinin uygun olmadığına değinmiştir. Ayrıca *Âdâbü'l-muallimîn*'de öğretim işini öğretmenin kendisinin yapması ve yerine öğrenciler arasından bir kalfa (yardımcı) tayin etmemesi gerektiği söylenmiştir. Ancak kalfa tayin edilecekse de kendisi kadar yetişmiş olması ve bunda öğrencinin yararının bulunması gerektiği ifade edilmiştir. Bu görüşleri doğrular nitelikte Kâbisî (1966: 61) de öğretmenin bir çocuğu kendi yerine eğitim vermesi için zorlayamayacağını; ancak öğrenme durumu iyi olanlar arasından diğerlerine yazı yazdırmak için birini görevlendirilebileceğini söylemiştir. Zira yerine kalfa görevlendirecekse de bunda çocuğun faydası olması gerektiğini belirtmiştir. İbn Cemâa'ya (2019: 105) göre öğretmenin diğer öğrencileri düzene koyacak, gerektiğinde bilgi verecek “Çok akıllı, zeki ve maharetli bir talebe başkanı/nakibi olmalıdır.” Bu konuda Zernûcî (2019: 81) de öğrencinin dersleri bizzat öğretmeninden dinleyerek öğrenmesi gerektiğini ifade etmiştir. “Büyüklerin dediğine göre ilim, erbabının ağzından (veya kitaplardan) bizzat işitilendir.” diyerek de buna vurgu yapmıştır. Yukarıda ifade edilen konuların günümüzde de geçerliliğini koruduğu söylenebilir. Çünkü çocukların sorumluluğunu taşıyan öğretmen stajyer öğretmenlere dahi dersi bırakamamakta velinin bilgisi olmadan çocuğu bir yere gönderememektedir. Ayrıca çocuklar arasından sınıfta akranlarına göre bilgi ve görgü düzeyi iyi olanlardan birini sınıf başkanı olarak seçebilmektedir.

Yine eserde öğrencilerden sorumlu olan öğretmenin bizzat yoklama alarak gelmeyenleri velilere bildirmesi gerektiği söylenmiştir. Kâbisî de derse gelmeyen öğrenciler konusunda yapılacak uygulamayı İbn Sahnûn'un görüşüne müracaatla vermiştir (Kâbisî, 1966: 61). İbn Cemâa (2019: 129) da öğretmenin bir öğrencisi derse gelmediğinde onun durumunu çevresinden sorup soruşturması, gerekirse evine dahi gitmesi gerektiğini söylemiştir. Çünkü öğretmenlerin çocuklara karşı sorumluluğu sadece okul zamanı değil okul sonrasında da devam etmektedir. Bu nedenle öğretmen derse gelmeyenleri tespit eder ve durumu velisine bildirir (Sawari and Mustaffa, 2017: 4). Bu yolla öğrenci üzerinde ailenin de kontrol ve işbirliği sağlanarak muhtemel

devamsızlıkların da önüne geçilebilir (Nazıroğlu, 2020: 224). Günümüzde bu durum 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda "Okula Devam" başlığı altında ayrıntılı olarak ifade edilmiştir (MEB, 1961: 3582-3584). Milli eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde "*Devam, devamsızlığın izlenmesi ve izin verme*" başlığı altında da düzenlenmiştir (MEB, 2014b: 4-5).

İbn Sahnûn'un öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını oldukça geniş bir alana taşıdığı söylenebilir. Zira öğretmenin çocuğun öğretimi konusunda topluma karşı görev ve sorumluları olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretimin sosyal yönünü öne çıkaran müellif çocukların topluma uyumu ve sosyalleşmelerini sağlayan uygulamalar üzerinde durmuştur. Bu konuda Kâbisî (1966: 44-45) de İbn Sahnûn gibi çocukların sosyalleşmesi için halkla birlikte cenaze, bayram, istiskâ, husûf namazlarına götürülmeleri gerektiğini söylemiştir. İbn Sahnûn toplumun hassasiyetleri nedeniyle öğretmenin Hristiyan çocuklarına Kur'an ve yazı öğretmemesi, kızları erkek çocuklarla birlikte okutmaması gerektiğini belirtmiştir. Kâbisî (1966: 48-55) de kâfirin necis görülmesinden dolayı bu durumun İmam Mâlik ve İbn Sahnûn gibi birçok âlim tarafından uygun görülmediğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin erkeklerle kızları onların salâhı için bir araya getirmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Gazali'ye (2016: 270) göre de öğretmenin toplumsal hassasiyetlere uygun hareket etmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenler sırf ilmini çoğaltmak için dahi olsa Hristiyanların sözlerini söylememelidir. İbn Sahnûn'un Hristiyan çocuklarının öğretimi konusundaki görüşü ve erkeklerle kızların birlikte okutulmaması yönündeki düşüncesi öğretmenlerin toplumsal hassasiyetleri gözetmesi gerektiğine dair önemli vurgulardır (Günther, 2005: 100). Zira günümüzde de öğretmenler görevlerini yasal ve sosyal normlara uygun yürütmektedir (Karlina, 2019: 106).

İbn Sahnûn öğretmenin çocuğun öğretimi meselesinde dinî bakımdan görev ve sorumluluklarına dikkat çekmiştir. Buna yönelik olarak da eserde öğretmenlerin öğrencilere Kur'an'ı, Allah'ın yüceliğini, duayı, dinî esasları, ibadet şekillerini öğretmesi gerektiğini ifade etmiştir. İbn Sahnûn'un görüşlerini destekler nitelikte Kâbisî (1966: 44-45) de öğretmenin Kur'an'ı, dinî usul ve esaslara yönelik uygulamaları çocuklara öğretmesi gerektiğini söylemiştir. İbn Miskeveyh'e (2017: 78) göre de çocuk öğretmen tarafından "Din ve dinin kurallarına bağlı kalmaktan doğan yücelik duygusunu kazanma konusunda eğitilmelidir." İbn Cemâa (2019: 79) öğretmenin çocukları birlikte namaz kılmaya teşvik etmek, kötülükten sakındırmakla mükellef olduğunu ifade etmiştir. Ona göre öğretmenler Allah'ın meşru gördüğü yolu

tavsiye etmeli, açık ve gizli davranışların en güzelini, en mükemmelini yapmalıdır. Bütün bu bulgular göstermektedir ki İbn Sahnûn öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını öğrenci, baba, toplum ve din temelinde detaylı olarak ele almıştır.

### 5.3. Eserin Öğretmenlerin Haklarının Tespitine Yönelik Katkısı

*Âdâbü'l-muallimîn*'de öğretmenlerin öğretim akdine göre yaptıkları işten dolayı bazı haklara sahip olduğu söylenebilir. Eserde öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren konularda akdin hükümlerinin uygulanmasını istemesi günümüzde uygulamayı isteme hakkının bir benzeri olarak görülebilir. Zira müellife göre öğretmenlerin gerek ücret gerekse çocuğun öğretimi meselesindeki sorunlarda akdin hükümlerinin uygulanmasını isteme hakkı bulunmaktadır. Kâbisî'nin öğretim işinde ortaya çıkan anlaşmazlıklarda veya öngörülemeyen hâllerde akdin hükümlerinin uygulanması gerektiğine yönelik verdiği örnekler de İbn Sahnûn'u tasdik etmektedir (Kâbisî, 1966: 68-71). Günümüzde öğretmenler 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre "Bu kanun ve bu kanuna dayanılarak yayınlanan tüzük ve yönetmeliklere göre tayin ve tespit olunup yürürlükte bulunan hükümlerin kendileri hakkında aynen uygulanmasını isteme hakkına sahiptirler." (MEB, 1965: 4184).

Eserde çocukların öğretimi için öğretmenin bir kimseyi -istenilen şartları taşıması hâlinde- kalfa tayin etme hakkı olduğu söylenmiştir. Bunun yanı sıra bir öğretmenin öğretim için anlaştığı öğrencilerle birlikte -çocukların öğretimine mani olmadığı takdirde- başka öğrencileri de okutabileceği belirtilmiştir. Bu noktada Kâbisî (1966: 64) çocuğun menfaatine uygun olması ve İbn Sahnûn'un belirttiği özellikleri taşıması kaydıyla öğretmenin yerine birini kalfa olarak görevlendirebileceğini söylemiştir. Ayrıca İbn Sahnûn'un öğretmenlerin başka çocukları da okutabileceği yönündeki görüşe katıldığını ifade etmiştir.

Eserden hareketle İslam Orta Çağı'nda akdin hükümlerine aykırı olacak şekilde öğretmenlerin ücretlerine müdahale edilemediği veya görevlerine son verilemediği söylenebilir. Müellife göre aylık ya da yıllık olarak belli süreliğine tutulan bir öğretmenin ücret hakkına dokunulamamaktadır. Yani devletin koruyucu çatısı altında olmayan öğretmenler bu anlaşma gereği bir nevi iş ve ücret güvencesine de sahiptirler. Öyle ki öğretim gören çocuk ölse dahi anlaşma bir yıllığına yapıldığı takdirde öğretmenin ücret hakkı mahfuz kalmaktadır. Kâbisî'nin (1966: 51-67) bu konu hakkındaki görüşleri de İbn Sahnûn'u destekler niteliktedir. Onun ifadesiyle öğretmen sözleşmeyi Kur'an'ın yarısı, dörtte biri veya ne kadar süreliğine yapmışsa o kadarını

öğretip ücretini alır. Ayrıca öğretmen yaptığı sözleşme gereği şartları yerine getirince hatim ücretini hak eder. Yine Kâbisî'ye (1966: 74-80) göre Mâlik ve Medine'deki bütün âlimlerin ortak görüşü “*öğretmenin öğrettiği kadarın ücretini alması gerektiği*” şeklindedir. Bu durum göç, çocuğun ölümü gibi beklenmeyen durumlarda da aynıdır. Zira icare muayyen bir süre şartına göre yapıldıysa ne baba çocuğu alabilir ne de akdi bozabilir. Ayrıca bu şarta göre zorunlu durumlarda dahi öğretmen öğrettiği kadarın ücretini aldıktan sonra istediği zaman işi bırakabilir. Günümüzde öğretmenlerin kanunlarda yazılı hâller dışında devlet memuru olarak görevlerine son verilemeyeceği, aylık ve başka haklarına dokunulamayacağı mevzuatta belirtilmiştir (MEB, 1965: 4184). Ayrıca BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin 13. maddesinde öğretmenin ücret hakkına vurgu yapılmıştır (TBMM, 2003: 14-15). 1966 yılında hazırlanan ILO raporunda öğretmenin iş ve istihdam güvencesinin mesleki süreklilik için önemli olduğu ve keyfi işlemlere karşı korunması gerektiği belirtilmiştir (Gülmez, 2010: 48).

Eserden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mali hakları öğretim akdi neticesinde belirlenmektedir. Zira bu akde göre öğretmenlere ücret tahakkuk edilebilecek ya da edilemeyecek durumlar tespit edilmektedir. Eserde öğretmenlere ödenecek hatim ücreti ve öğretim ücretinin sözleşmeyle belli esaslara bağlandığı gibi bu hakkın teminat altına alındığı da görülür. Bu konuda “*Müslümanların işlerini yöneten hâkim, buna içtihadıyla hükmedecektir.*” denilerek mali hakların hukuki olarak da yasal güvenceye sahip olduğuna vurgu yapılmıştır. Günümüzde 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 89. (MEB, 1965: 4211) ve 176. maddelerinde (MEB, 1965: 4231) aylık ve ders görevi ücreti başlıkları altında bu konu açıklığa kavuşturulmuştur. Ayrıca ILO'da öğretmen aylıkları ile çalışma koşullarının işverenle birlikte belirlenmesi, kazanımların güvence altına alınması ve belli standartların oluşturulması gerektiğine yönelik kararlar alınmıştır (Gülmez, 2010: 54-63).

Eserden elde edilen bulgulara göre İslam Orta Çağı'nda öğretmenlerin sosyal haklarının günümüzdekilerle örtüşen yönlerinin olduğu görülür. Öğretmenlerin sadece bakmakla yükümlü oldukları kişilerin hastalık ve ölümleri gibi durumlarda izinli sayılması buna verilebilecek örneklerdendir. Ayrıca çocuklar ona muhtaç olmadığı bir vakitte kendisinin ya da ailesinin ihtiyaçlarını karşılamak için izin kullanabileceği ifade edilmiştir. Öğretmenin anlaşmaya göre bir yıllığına tutulması durumunda oturacağı evin kirasının veliler tarafından karşılanması da sosyal haklara (lojman hakkı-kira yardımı) örnektir. Bu konuda Kâbisî (1966: 61-64) de öğretmenin velayeti

altında bulunan kişilerin cenaze namazına gidebileceğini, öğrencilerden boşaldığı zaman ihtiyaçlarını karşılayabileceğini söylemiştir. Ayrıca velilerin çocukların eğitimi için belli süreliğine tuttıkları öğretmenin kirasını vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Günümüzde öğretmenlere verilecek izinlerin ne kadar olduğu ve hangi şartlarda kullandırılacağı ilgili mevzuatta düzenlenmiştir (MEB, 1965: 4213-4214). 1966 yılı ILO raporunda öğretmenlere zorunlu hâllerde verilmesi gereken ücretli izin hakkına vurgu yapılmıştır (Gülmez, 2010: 57-59). Ayrıca 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda "Devlet memurları için konut kredisi" ve "Konut tahsisi"nin nasıl yapılacağı da ifade edilmiştir (MEB, 1965: 42344). Yine bu konu Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Öğretmen Konutları" başlığı altında düzenlenmiştir (MEB, 1973: 5510). ILO raporunda kent merkezlerinden uzak yerlerde, tercihen ücretsiz ya da düşük bir kira karşılığında uygun konutların (lojmanların) öğretmenlerin kullanımına sunulması gerektiği belirtilmiştir (Gülmez, 2010: 60).

Esere göre öğretmenlerin bunlardan başka verdikleri hizmetten dolayı üçüncü kişilere karşı korunma hakkının olduğu da anlaşılmaktadır. Eldeki bulgular bu durumun genellikle öğretmenin disiplini sağlama noktasında cezaya başvurduğunda ortaya çıktığını göstermektedir. Müellife göre öğretmen cevaz verilen sınırlarda hareket eder ve babanın iznini alırsa akde uygun davrandığı için kendisine yönelik üçüncü kişilerin haksız isnatlarına karşı korunma hakkına sahiptir. Çocuğun zarar gördüğü fiziksel cezalarda konu mahkemeye taşındığında terbiye maksadıyla yapıldığı ve kasıt bulunmadığı anlaşılan hâllerde öğretmenin yemin etmesi onun hukuk önünde haklı olması için yeterli görülmüştür. Bu konuda Kâbisî de İbn Sahnûn'un görüşlerine benzer örnekler vermiş ve meselenin izahı noktasındaki tespitlerine katıldığını söylemiştir Kâbisî'ye (1966: 81-83) göre öğretmen terbiye maksadıyla caiz olan kadar vururken kazara çocuğa zarar veriyse sadece yemin edip kefareti öder. Çocuğu cezalandırma konusunda babanın iznini alırsa sınırı aştığı durumlarda -terbiye şeklini bilemediğinden dolayı çocuğa zarar verdiği anlaşılırsa- kendisinden kefaret alınır. Zira öğretmen caiz olan kadar vurursa ona kefareten başka şey gerekmez. Günümüzde öğretmenler 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre "İsnat ve İftiralara Karşı Korunma Hakkı"na sahiptir (MEB, 1965: 4185). Ayrıca öğretmenler T.C. Anayasası'nın 39. maddesine göre "Kamu görev ve hizmetinde bulunanlara karşı, bu görev ve hizmetin yerine getirilmesiyle ilgili olarak yapılan isnatlardan dolayı açılan hakaret davalarında, isnadın doğruluğunu ispat hakkına sahiptir." (MEB, 1982a: 13). Bu durum ILO/UNESCO Ortak Belgesi'nde "Öğretmenin haksız olduğunu düşündüğü

bir değerlendirmeye karşı başvuru hakkı olmalı.” şeklinde açıklanmıştır (Gülmez, 2010: 51). Yukarıda İbn Sahnûn’un ifade ettiği hususların sonraki âlimler ve günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dikkate alındığı söylenebilir.

#### **5.4. Eserin Müfredatın Belirlenmesi ve Planlamanın Yapılmasına Yönelik Katkısı**

*Âdâbü'l-muallimîn*’de öğretmenin neyi, nasıl öğretmesi gerektiği hakkında bilgiler verilmiştir. Eserde öğretimin içeriğinin akde göre önceden kararlaştırıldığı görülür. Bu nedenle öğretmenlerin belli bir müfredat programını takip ettiği söylenebilir. Eserde verilen İslam âlimlerinin görüşleri müfredat programının Kur’an’ın öğretimi üzerine kurulu olduğunu göstermektedir. Öğretmenle sadece Kur’an ve okuma-yazma öğretmesi için sözleşme yapılması, hatta ücretinin de Kur’an’ı öğretme durumuna göre ödenmesi bu düşüncüyü desteklemektedir. Zira İslamiyet’in ilk dönemlerinde öğretim faaliyetlerinin temelde Kur’an ve okuma yazma öğretme şeklinde yapıldığı bilinmektedir (Nazıroğlu, 2020: 76). Janadat’a (2018: 485) göre İbn Sahnûn’un eğitimin hedefini çocuklara Kur’an’ın öğretimi şeklinde ifade etmesi onların Allah’ın rızasına erişecek şekilde yetişmelerinde önemli bir faktördür. Nitekim Kâbisî (1966: 65-68) de çocuğa Kur’an’ı öğretmesi için tutulan öğretmene onu ezberlettiği takdirde ücretini vermenin vacip olduğunu söylerken müfredatın ana kaynağına işaret etmiştir. Ayrıca öğretmenin okuma-yazma öğretmek için harfleri, heceleri, şekli, güzel yazıyı ve harflere bağlı olan şeyleri iyice kavratması gerektiğini belirtmiştir. Nitekim Zernûcî (2019: 91-92) de Hz. Peygamber’in Müslümanların yapacağı en faziletli amelin Kur’an’ı öğrenmek olduğunu söylediği hadisiyle bu konuya vurgu yapmıştır. İbn Cemâa’ya (2019: 175) göre de öğrenci öncelikle Kur’an ile öğretime başlamalı, onu ezberlemeli; diğer ilimleri bilmek için de çok çalışmalıdır. Gazali’ye (2016: 77-78) göre Kur’an’ı öğrenmek gerekir zira bilgileri ezberleyemeyenler için de yazıyı öğrenme zarureti vardır. İbn Haldun (1996: 154) çocuklara Kur’an’ı öğretmenin dinin amacı olduğunu, bu nedenle de Müslümanların çocuklarına Kur’an’ı öğretmeyi kendilerine bir vazife addetmeleri gerektiğini söylemiştir.

*Âdâbü'l-muallimîn*’de verilen ayet ve hadislerin Kur’an’ın öğretiminin önemine ve neden müfredatta yer alması gerektiğine yönelik bir zorunluluğa da işaret ettiği görülür. Bu durumun günümüz müfredat programları hazırlanırken müfredata konan derslerin amaç ve hedeflerini ifade etmek için hazırlanan gerekçelere/ifadelere benzer

nitelikler taşıdığı söylenebilir. Bu konuda günümüzde de okullarda uygulanacak müfredat programının esasları ve okutulacak dersler MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenmektedir. 1927’den 2021’e kadar öğretim kademelerine göre müfredattın hangi derslerden oluşacağı ve bunları hangi öğretmenlerin okutabileceği gerekçeleriyle birlikte ifade edilmiştir (TTKB, 2014: 1-46).

Esere göre babanın çocuğuna eğitim verecek öğretmeni belli bilgileri/dersleri öğretmesi için tuttuğu söylenebilir. Zira eserde belirtilen derslerle ilgili anlaşılmaya konulmadığı takdirde öğretmenin bunları öğretme zorunluluğu bulunmadığı ifade edilmiştir. Ancak velilerin isteği ile bazı dersleri okutulabileceği söylenmiştir. Bu durum müfredatın iki şekilde oluştuğunu göstermektedir. Başta söylendiği gibi Kur’an ve okuma-yazma gibi zorunlu dersler ilk kısmı oluşturmaktadır. Denebilir ki İbn Sahnûn öğretmenin İslam dininin esaslarına göre çocukları yetiştirme noktasında öncelikle Kur’an’ı öğretmesi gerektiğini vurgulamıştır (Sawari and Mustaffa, 2017: 5). Zira İslam eğitiminde amaç Kur’an’a ve İslam dininin esaslarına uygun olarak çocukları yetiştirmektir (Fersahoğlu, 2011: 71-73). Dolayısıyla İbn Sahnûn tarafından açıklanan zorunlu müfredat ile eğitimin hedef ve amaçları arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Çünkü bu müfredatın öğrencilere bir Müslümanın ihtiyaç duyduğu bilgileri öğretmeyi amaçladığı söylenebilir (Nurhayati, 2015: 92-93). Kâbisî (1966: 42-43) de öğretmenin Kur’an ve kitabı (yazı) öğretmesi için tutulduğunu söyleyerek müfredatın zorunlu kısmana vurgu yapmıştır İbn Cemâa (2019: 81-99) ise öğretmenin Kur’an’ı okuması, ezberlemesi, öğretmesi ve dersler içerisinde onu incelemesi gerektiğini belirterek konuya işaret etmiştir. Mâverdî (2018: 51-53) de kişinin tüm gayretiyle ilimlerin en üstünü konumundaki Kur’an’ı öğrenmesi gerektiğini belirterek müfredatın zorunlu kısmına dikkat çekmiştir.

Esere göre müfredatın ikinci kısmı ise velinin isteğine bağlı olarak öğretilmesi talep edilen seçmeli derslerden oluşmaktadır. Bu noktada eserde öğretmenin velinin isteği ile “*matematik, şiir (çirkin olmayan), edebiyat, hikâye, mecaz, Arapça, yazı, nahiv, hitâbet*” gibi dersleri okutabileceği söylenmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenin çocuğa faydası olduğu için başta “*Kur'an'ın i'rabını, bunun için gerekli olan hareke, hece, güzel yazı, duraklar, tertil ile tilâveti, güzel okumayı, güzel kıraatlerden birini*” öğretmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca İslam dininin esaslarını ve dine dair uygulamaları da öğretmesi istenmiştir. Buna yönelik olarak eserde öğretmenin çocuklara duayı, abdesti, namazların kılınışını, ibadet şekillerini ve Hz. Peygamber’in tatbikatını öğretmesi gerektiği belirtilmiştir. Günther’e (2005: 99) göre müfredat

konusunda birtakım kurallar öngören İbn Sahnûn bazı bilgilerin öğretiminin zorunlu bazılarının ise isteğe bağlı belirlendiğine vurgu yapmıştır. İbn Sahnûn'un ortaya koyduğu müfredat o dönemin genel eğitim anlayışını da yansıtmaktadır. Müfredatın öğrencilerin diğer bilgileri öğrenmeye başlamadan önce Kur'an'ı ve İslam'ın esaslarını öğrenmesi gerektiğine yönelik bir önceliklendirme amacı taşıdığı söylenebilir (Ulfa, 2019: 8). Bu noktada Kâbisî (1966: 43-45) de öğretilmesi şart koşulmadıysa öğretmenin hesap, şiir, Arapça, nahvi öğretmekle yükümlü olmadığını ancak babanın isteği ile bunları öğretebileceğini söyleyerek müfredatın seçmeli kısmına dikkat çekmiştir. İbn Sahnûn'un çocuklara yararı olduğunu söylediği Kur'an'ın i'rabını, kıraat, hitâbet, hat, tertil, tilâvet, şekil, hece, güzel yazı gibi bilgiler yanında dinin esaslarını ve namazların kılınış şekillerini öğretmesi gerektiğini söylemiştir. Günümüzde MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından haftalık ders çizelgeleri hazırlanmaktadır. Bu çizelgelerde tüm kademeler için müfredatta yer alan dersler ve haftada kaç saat okutulacakları belirlenmiştir. Çizelgelere göre derslerin zorunlu ve seçmeli olarak iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Buna göre öğretmenler zorunlu dersler yanında seçmeli dersleri de her yıl velinin/öğrencinin talebine göre öğretmektedir (MEB, 2021: 1-3).

Eserde zorunlu ya da seçmeli bilgilerin/derslerin neden öğretilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca eba cad, tağbir, fıkıh, ferâiz gibi bilgilerin/derslerin öğretilmesinin uygun olmadığı da söylenmiştir. Müellif tarafından hem fikhî hem de pedagojik açıdan ortaya konan gerekçelerin öğretmeni her türden bilgiyi ya da kendi istediği içeriği öğretme konusunda sınırlandırdığı söylenebilir. Bu noktada Kâbisî (1966: 44-50) de Kur'an ve okuma yazmanın gerekliliğine değinmiş, bunlardan başka çocuk için faydalı olan bilgilerin öğretilmesinde sakınca olmadığını söylemiştir. Ancak Şeytan'ın isimlerinden biri olduğu düşünülen eba cad öğretmeyi, şarkıya götüreceğinden dolayı tağbirle Kur'an okumayı, bir hedefi, gayesi, sonu olmadıkları ve ezberlenemedikleri için fıkıh, ferâiz ve diğer ilimleri öğretmeyi uygun görmediğini belirtmiştir. Hatta İbn Sahnûn'un bu konuda öğretmen ve öğrenciye şiddetle veya kerahet bulunduğunu söyleyerek menettiği şeylerin hepsinin Mâlikî mezhebine uygun olduğunu da ifade etmiştir. Mâverdî'ye (2018: 102-103) göre öğrencilere bilmelerinde faydası olmayan ilimler veya gereksiz bilgiler öğretilmemelidir. Bu durum onun asıl bilmesi gereken bilgileri öğrenmesine engel teşkil eder. Bu konuda Gazali (2016: 282) de öğretmenlerin ahiret için gerekli olan bilgileri öğretmeleri, faydası az olan ilimlerden uzak durmaları gerektiğini söylemiştir. Zernûcî (2019: 39) de öğretmenin

öğrencisine faydalı olacak ilmi seçmesinde yardımcı olması gerektiğini söylerken müfredatın içeriğinin belirlenmesine yönelik kritere vurgu yapmıştır. Bu noktada günümüzde çocuklara öğretilecek derslerin içeriği MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenmektedir. Derslere ait kazanımlar her ders için ayrı ayrı hazırlanan öğretim programı ile düzenlenmektedir. Müfredatta öğrencinin faydasına olan bilgilerin öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Buna gerekçe olarak da “Mevcut müfredatlar, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gereklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yenilenmiştir.” denilmiştir (MEB, 2022e: 1).

Eserde müfredatın çocuğun sosyal yaşama uyumu dâhil, dinî esas ve uygulamaları öğrenmesini amaç edinen geniş bir çerçevede belli usul ve esaslara uygun olarak düzenlendiği söylenebilir. Kâbisî (1966: 44) de bu görüşleri destekler nitelikte toplumla birlikte yapılan ibadetler konusunda çocuğun cenaze namazını, cemaatle kılınan sabah, vitir, bayram, istiskâ, husûf namazlarını öğrenmesi için öğretmenin onları alıp namaza götürmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada öğretmenin yukarıda belirtilen ve aynı zamanda toplumsal yaşamın da bir parçası olan dinî esasların nasıl yerine getirildiğini çocuklara göstermesi gerekmektedir. Mâverî'nin (2018: 76-77) ifadesiyle din toplumsal yaşamın bir parçası olduğu için toplumsal ihtiyaçların bir gereği olarak dinin ve ona ait esasların bilinmesi gerekir. Nitekim günümüzde öğretmenler MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'ne uygun olarak çocukların bazı uygulamaları yerinde görmesi ve onu yaparak yaşayarak öğrenmesi, milli, manevi, ahlaki ve insani değerleri kazanması için geziler ve proje etkinlikleri yapmaktadır (MEB, 2017: 1-26).

Müfredat programının bu şekilde hassas kriterlere göre belirlenmesi eğitim öğretimin planlı bir şekilde yürütülmesini de gerekli kılmaktadır. Eserde öğretim faaliyetlerinin günümüzdekine benzer şekilde bir çalışma takvimiyle kurgulandığına yönelik bilgiler vardır. Bu noktada öğretim akdinin süresinin “*aylık ya da yıllık olarak belirlenmesi*” ya da “*Kur'an'ın öğretiminin tamamlanması (Kur'an'ın hatmedilmesi)*” ile çalışma takviminin ana taslağının hazırlandığı söylenebilir. Ayrıca öğretimin sona ermesinin öğretmen ve öğrencinin hayatı ile sınırlandırılması bu takvimin farklı bir zamansal planlaması olarak da görülebilir. Bundan başka hatim, bayram ve benzeri günlerde izin kaç gün olduğu ve bunların neye göre belirlendiği de açıklanmıştır. Kâbisî (1966: 79) de çalışma takviminin ana çerçevesinin öğretmenle yapılan akde (sözleşmeye) göre aylık veya senelik olarak belirlendiğini ifade etmiştir.

Kâbisî'ye (1966: 58-59) göre Ramazan ve Kurban Bayramı tatilleri toplumca alışlagelmiş örflere bağlı olarak belirlenmektedir. Ayrıca öğretmenin hatim zamanı dersi bir, bir buçuk gün kadar tatil etmesini halkın kabul ettiğini söylemiştir. Ancak İbn Sahnûn'un babaların izni olmadan başka günlerde izin vermeyi uygun görmediğini belirtmiştir. Sawari and Mustaffa'ya (2017: 6) göre İbn Sahnûn öğretmenin zamanı organize ederek bir programa göre görevlerini yerine getirdiğine vurgu yapmıştır. Zira öğretmenler öğrenme sürecini planlamalı ve belirlenen zamanda yapılmalıdır. Günümüzde öğretim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl yayınlanan öğretimin başlama-bitiş zamanı arasındaki çalışma ve tatil günlerini gösteren "Çalışma Takvimi" ne uygun olarak planlanmaktadır (MEB, 2022f: 1-2).

Öğretmenlerin derslerini müfredata uygun olarak önceden planlamaları ve bu plana göre hareket etmeleri beklenmektedir. Eğitimde, öğretim sürecinin kontrolü ve farklı alanlarda yürütülen eğitim faaliyetlerin bütünlüğü için müfredat esaslı planlama önemlidir (Nazıroğlu, 2020: 170). İslam Orta Çağı'nda öğretimde her ne kadar yazılı bir planlamadan söz edilemese de esere göre öğretim uygulamaları bakımından planlı hareket edildiği söylenebilir. Nitekim eserde öğretimin günlük başlama, bitiş zamanı, öğle ve dinlenme süreleri, öğretmenin çocuklara izin verdiği vakitler hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğretmenin çocukları hangi gün, hangi vakitlerde dinleyeceği, hangi vakitler arası yazı ve Kur'an öğreteceği ya da imtihan edeceği açıkça belirtilmiştir. Bu şekilde eserde günümüzdeki yıllık plan ve ders planının ilk örneği konumundaki birçok uygulamaya yer verildiği söylenebilir. Üstelik bu tarz uygulamaların "*örfe göre olduğu*" ve "*başlangıçtan beri öğretmenlerin âdeti olduğu için bunu kimsenin kınamadığı*" belirtilmiştir. Buradan hareketle denilebilir ki İslam Orta Çağı'nda öğretim planlı bir şekilde yürütülmekte ve bu planlamanın gerekçesi de söylenmektedir. İbn Sahnûn'un görüşleri doğrultusunda Kâbisî (1966: 55-58) de eserinde öğretmenlerin cuma günü olduğu gibi halkın örfen tatil saydığı günleri tatil ettiğini ve bunun başlangıçtan beri öğretmenlerin âdeti olduğu için kimsenin bunu ayıplamadığını söylemiştir. Ayrıca cumartesi mektebin erkenden tekrar başladığını, çarşamba veya perşembe gibi belli bir zamanda öğrencilerin öğrenme düzeylerini yoklamak için imtihan edildiklerini, her gün kuşluk vaktinden gün dönüşüne kadar yazı öğrendiklerini söyleyerek öğretimdeki planlı yapıyı ifade etmiştir. Bu konuda İbn Cemâa (2019: 81) öğretmenin öğrencilerle meşgul olmadığı çarşamba ve cuma geceleri Kur'an'ı düzenli olarak tekrar etmesi gerektiğini ifade ederken esasen öğretimdeki planlamaya da dikkat çekmiştir. Zernûcî (2019: 53) ise birçok İslam

âliminin Hz. Peygamber'in "Hangi iş çarşamba günü başlarsa ancak tamam olur." hadisi üzerine derse başlamak için çarşamba gününü beklediğini söyleyerek öğretimde planlı olunması gerektiğine vurgu yapmıştır. Günümüzde de eğitim öğretim faaliyetlerinin planlı olarak yürütülmesi gerektiği mevzuatta açıkça ifade edilmiştir. Öğretmenler eğitim öğretime başlamadan önce MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre planlamalarını yapmaktadırlar (MEB, 2014b: 1). Ayrıca Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge'ye istinaden yıllık plan ve ders planlarını hazırlamaktadırlar (MEB, 2022c: 1-5). Bütün bu görüşlerden hareketle *Âdâbü'l-muallimîn*'de müfredat programının ve çalışma takvimine bağlı planlamanın nasıl yapılması gerektiğine yönelik ilk örneğin ortaya konduğu söylenebilir.

### **5.5. Eserin Sınıf Yönetimine Dair Usul ve Esasların Belirlenmesine Yönelik Katkısı**

İbn Sahnûn eserinde iyi bir sınıf yönetimi için olumlu sınıf ortamı oluşturma'nın önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenin öncelikle öğrenciler arasında zengin-fakir ayrımı yapmaksızın davranış ve eğitim bakımından eşit muamelede bulunması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca yetimlere, fakir ve düşkünlere karşı şefkatli olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda Kâbisî (1966: 55) de öğretmenin öğrenciler arasında ayrım yapmaksızın adaletle eşit bir şekilde birini diğerine üstün tutmadan hareket etmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Gazali'ye (2016: 270) göre öğretmenler ilim öğretirken zengin fakir ayrımı yaparsa bunun cezasını Allah katında çekecektir. İbn Cemâa'ya (2019: 149) göre öğretmen öğrencilerine karşı şefkatli olursa öğrencileri ondan daha fazla istifade edecektir.

Müellif öğretmenlerin disiplin problemleriyle baş etmeleri noktasında öğrenciye yaklaşımlarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Ancak ortaya çıkan sorunları cezaya müracaat etmek suretiyle çözmek zorunda kalabileceklerini de söylemiştir. Denilebilir ki İbn Sahnûn öğrencilerin istenmeyen davranışlarını engellemek için makul sınırlar içerisinde ceza verilmesini uygun görmüştür. Bu noktada Gündoğdu (2017: 466) da "*Klasik İslam Eğitim Anlayışında İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yaklaşım*" konulu çalışmasında "yapılan gizli ve açık bütün ikazların fayda etmediği durumlarda bazı müelliflerin fiziksel ceza yolunu bir seçenek olarak gördüklerini" ifade etmiştir. Kâbisî (1966: 53-54) de öğretmenin öncelikle küçük çocuklara güzel davranması gerektiğini söylemiştir. Ancak tüm yolları denediği hâlde çocuk hatasında ısrar ediyor

ve yapılan hiçbir şey fayda etmiyorsa çocuğu cezalandırmak gerektiğini belirtmiştir. Fârâbî'ye (1980: 47-48) göre de öğretmenler çocukların yanlış davranışlarına müdahale etmeli ve bu davranışların tekrar edilmemesi için onları düzeltmeye çalışmalıdır. İbn Haldun (1996: 162) da öğretmenin çocuğun olumsuz davranışlarına engel olması gerektiğini söylemiştir. Çocuk yumuşaklıkla yola gelmiyorsa sert bir şekilde davranabileceğini belirtmiştir. Zira bu noktada Gazali (2016: 240) de öğretmenin çocukları birer emanet olarak görmesi ve görevini bu bilinçle icra etmesi gerektiğini ifade etmiştir.

İlk dönem İslam eğitimcilerinden bazılarının son çare olarak fiziksel cezaları uygun gördüğü söylenebilir. Ancak sonraki dönemlerde fiziksel cezalar uygun görülmemiş hatta bu cezaların olumsuz yönleri ve bu raddeye gelmeden neler yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu noktada Gündoğdu (2017: 465-466) birçok İslam eğitimcisinin istenmeyen öğrenci davranışlarını engelleme konusunda “sırasıyla davranışı görmezden gelme, ima yolu ile ikaz, özel görüşme, işaret yolu ile ikaz, sınıf ortamında açık bir şekilde uyarı yollarını önerdiğini” ifade etmiştir. Ayrıca Kâbisî'nin çocuğun olumsuz davranışı karşısında öğretmenlerin takınması gereken tavır ve davranışlara yönelik düşünceleri (Kâbisî, 1966: 53-54), Mâverdî'nin ulemânın adabı gereği talebeye sert davranmaması yönündeki görüşleri (Mâverdî, 2018: 170), İbn Miskeveyh'in çocuğun olumsuz davranışları karşısında doğru öğretmen tutumları hakkındaki sözleri (İbn Miskeveyh, 2017: 78-80), Gazali'nin öğrenciyi kötü ahlâktan men etme ve doğru davranışları kazandırma konusundaki fikirleri (Gazali, 2016: 246), Zernûcî'nin ilim sahibi bir kimsenin öğrencilerine karşı tavırlarına yönelik görüşleri (Zernûcî, 2019: 75), İbn Cemâa'nın öğrencilerin tutum ve davranışlarındaki bozulma durumunda öğretmenin yapması gerekenler hakkındaki düşünceleri (İbn Cemâa, 2019: 127) örnek olarak verilebilir.

İlk İslam eğitimcilerinden biri olan İbn Sahnûn fiziksel cezalar konusunda belli usul ve esaslar olduğuna dikkat çekmiştir. Eserde öncelikle ceza vermede amacın önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Cezalar yoluyla öğrencinin uslanması, terbiye edilmesi, olumsuz davranışı terk ederek doğru davranışlar edinmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Müellif öğrencilerin hangi durumlarda cezalandırılabilirliğini de belirtmiştir. Örneğin çocukların başarısızlık ve oyuna düşkünlük nedeniyle cezalandırılabilirliğini söylemiştir. Saifullah'a (2014: 432) göre İbn Sahnûn öğretmenin çocukları cezalandırmasının öğretimsel bir amacının olması gerektiğini söylemiştir. Ona göre öğretmenin keyfi ve sorumsuz bir şekilde ceza vermesi bu

amacın gerçekleşmesini engelleyecektir. Bu konuda Kâbisî de İbn Sahnûn'u destekler nitelikte görüşler ileri sürmüştür. Kâbisî'ye (1966: 54) göre şayet öğrenci çalışma konusunda gevşeklik gösterir, hocaya gelmeyi ihmal eder, ezberlemesinde gevşek davranır, tahtasını yazmakta tembellik eder, harfleri noksan okur veya yazarsa, yazısında ya da imlâsında yanlışlık yapar, bunlara benzer hataları çoğaltırsa cezalandırmak gerekir. İbn Cemâa'ya (2019: 105-115) göre öğretmen gerektiği zaman konuşurken ölçüyü kaçıran, akranlarına karşı düşmanlık, edepsizlik yapan, çirkin tavır takınan, tembellik gösteren öğrencileri uyarıp başkaca bir olumsuzluğa sebebiyet vermeden engellemelidir. Ayrıca çocuğu ahlâken güzel eğitmeyi ve durumunu düzeltmeyi hedeflemelidir. Günümüzde de çocuklara verilecek her cezanın amacına ulaşması için onları eğitmesi ve bir ders vermesi beklenmektedir (Abdullah, vd.,2014: 46).

İbn Sahnûn konuya dair meseleleri fikhî bağlamda detaylı bir şekilde ele alarak fiziksel cezaların sonuçları hakkında öğretmenleri uyarmıştır. Bu tarz cezalarda keyfî uygulamalardan uzak durulması gerektiğini belirtmiştir. Ancak öğretmenin çocukların iyiliği için onlara vurmasında bir beis bulunmadığını söylemiştir. Bu durum cezalandırmada amacın öğrencinin yararının gözetilmesi olduğu görüşünü de desteklemektedir. Örneğin çocuğun namaz kılmadığında cezalandırılmasının nedeni de bu eyleminin uhrevî sonuçlarının dünyevî sonuçlarından daha ağır olacağı inancıdır diyebiliriz. Müellif cezanın pedagojik bir araç olarak uygulanması konusunda belli sınırlamalar veya gereksinimler ortaya koymuştur (Karlina, 2019: 107). Kâbisî'ye (1966: 44) göre de bir çocuk yedi yaşına geldiğinde öğretmeni ona namaz kılmasını emretmeli ve on yaşına geldiğinde kılmıyorsa hafifçe dövmelidir. Zira namaz ve abdest dinin esaslarındandır. Eserde öğretmenin öfkeliyken fiziksel cezalara başvurmalarının öğretimde istenen amaca ulaştırmayacağı belirtilmiştir. Bu konuda el-Câhız (1979: 27) da öğretmenin öfkeliyken öğrencilere karşı aşırı keyfî davranışlardan uzak durması gerektiğini ifade etmiştir. Kâbisî'ye (1966: 54) göre de “Öğretmenlerin kızması ve gazabına göre hareket etmesi ne çocukların terbiyesine şifa verir ne de onun kalbine huzur getirir. Çünkü kızgınlık geldiği zaman, kendi nefsinin tatmin için Müslüman çocuklarını dövecektir ki bu adâletten değildir.” Mâverî'ye (2018: 286) göre öğretmen öfkesine yenilmemelidir. “Onun öfke hâlinde de rıza hâlinde de adaletli davranması gerekir.” İbn Cemâa'ya (2019: 115) göre öğretmen öğrencisini uyarırken kaba, acımasız veya öfkeli bir tutumla hareket etmemelidir.

Eserde fiziksel cezalar konusunda öğrenciyi koruyan öğretmeni de sınırlandıran kurallar belirlendiği söylenebilir. Örneğin çocukların hassas bölgelerine özellikle başına ve yüzüne vurmanın beden ve ruh sağlıklarını tehlikeye sokabileceği belirtilmiştir. Verilecek cezalarda çocukların gelişim düzeylerinin farklı olduğunun unutulmaması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ayrıca öğrencilerin gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen yeme içmeyi yasaklama gibi cezaların verilmesinin uygun görülmediği söylenmiştir. Denilebilir ki İbn Sahnûn fiziksel cezaları her bakımdan ele alarak bu tarz uygulamalarda meydana gelen ya da gelebilecek durumları detaylı olarak değerlendirmiştir (Günther, 2005: 99). Kâbisî (1966: 54) de öğretmenin çocuğa vururken onun tahammül durumuna göre hareket etmesi gerektiğini belirtmiştir. Başına veya yüzüne vurmasının dimağını zayıflatabileceğini yahut fena bir tesir bırakabileceğini söylemiştir. Bu nedenle öğretmenin bundan katıyen çekinmesi gerektiğini ifade etmiştir. İbn Haldun (1996: 161) da eğitim öğretimde edep ve terbiye vermek amacıyla öğrenciye sert davranmanın zararlı olduğunu, bu tarz terbiyenin onun ruh ve yaradılışına olumsuz tesir edebileceğini söylemiştir.

İbn Sahnûn çocuklara verilen cezaların sağlıklı ve olumlu kişilik geliştirmelerini destekleyici yönlerinin olması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu yolla çocuklara doğruluk, dürüstlük, samimiyet, sözünde durma gibi olumlu tutumların kazandırılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Zira bu noktada öğretmenin şikâyet edilen öğrenciyi hemen cezalandırmaması, durumu iyice anlamadan harekete geçmemesi ve cezalandırma işini çocuklardan birine bırakmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda Kâbisî (1966: 55-56) de öğretmenin kendi tanık olmadığı durumda sadece bir çocuğun şikâyeti ile öğrenci hakkında karar vermesini uygun görmemiştir. Durumu sözüne güvendiği bir grup öğrenciye sorarak iyice öğrenmesi ve gerekli cezayı da yalnız kendisinin vermesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu noktada İbn Sahnûn'un yaptığı tespitlerin oldukça güzel ve yerinde olduğunu da söylemiştir. İbn Cemâ'a (2019: 187) göre de öğrenciyi öğretmenden başkası azarlamamalı ve olumsuz davranışın gereğini sadece öğretmen yapmalıdır.

Eserde öğretmenlerin çocuğa terbiye maksadıyla sadece dirre (çubuk) ile vurabileceği tahta ya da değnekle vuramayacağı söylenmiştir. Bu görüşün cezalandırmanın gerekçesinin ve uygulanma şeklinin belli olduğunu hatırlatma maksadı taşıdığı söylenebilir. Saifullah'a (2014: 431-432) göre İbn Sahnûn cezaların mutlaka suçla orantılı olması ve çocuğun durumuna göre sınırlandırılması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu durum İbn Sahnûn'un cezanın çocukların gelişimi üzerindeki

bedensel ve ruhsal etkilerinin farkında olduğunu göstermektedir. Denilebilir ki İbn Sahnûn bu noktada fiziksel cezalarda sınırı açıkça göstermiş ve bunun aşılması gerektiği noktasında öne sürdüğü görüşlerle meseleye dair hiçbir şüpheye yer bırakmamıştır (Günther, 2005: 99). Bu konuda Kâbisî (1966: 56) de öğretmenin fiziksel cezayı uygularken çocukta kötü bir tesir oluşmaması için sadece dirre kullanması gerektiğini söylemiştir. Çocuğa zarar verebilen değnek ve tahtanın kullanımının yasak olduğunu belirtmiştir. *Âdâbü'l-muallimîn*'de sadece Kur'an öğretiminde edeplendirmek için 3 kez vurulabileceği diğer durumlarda 10'a kadar çıkılabileceği belirtilmiştir. Üçten fazla vuracaksa çocuğun babasından izin alınması gerektiği ifade edilmiştir. Zira bu noktada İbn Sahnûn babanın izni dahi olsa çocuğa vuruşta ondan fazlasının uygun görülmediğini söyleyerek fiziki cezalarda alt ve üst sınıra açıklık getirmiştir. Eserde *“cezanın suçla orantılı olması gerektiği”* söylenmiş ve işlenen suçun tekrar etmemesi için de uygun görülen hâllerde te'dibte sınırın aşılabileceği belirtilmiştir. Kâbisî (1966: 54) bu konuda İbn Sahnûn'un sıraladığı nedenlerden dolayı öğretmenin babanın iznini almak kaydıyla çocuğun tahammül durumuna göre üçten ona kadar vurabileceğini söylemiştir. Ayrıca talebeler içerisinde bülüğa yaklaşanlardan terbiyesi bozuk, kötü huylu çocuklara on darbenin pek tesir etmeyeceği, daha fazlasının gerektiği düşünülüyorsa ve çocuğun buna mütehammil olduğundan emin olunursa on darbeden fazla vurabileceğini belirtmiştir. İbn Haldun'a (1996: 161) göre de terbiyede belli bir ölçü vardır. Buna göre “Öğretmen kendinden bilgi öğrenmekte olan çocukları cezaya çarptırmak zorunda olunca, üç kamçıdan fazla vurmamalıdır.”

Eserde müellif tarafından öğretmenlere işledikleri fiillerde kasıt, kusur ya da ihmâl bulunan hâllerde İslam ceza fıkına göre ne gibi cezalar verileceği açıkça belirtilmiştir. Bu noktada öğrencinin zarar gördüğü ceza uygulamalarında cevaz verilen sınırlarda hareket edildiği ve kasten yapılmadığı tespit edilen fiiller için “keffâret” gerektiği belirtilmiştir. Cevaz verilen sınırların dışında hareket edildiği takdirde âkileye “diyet” gerektiği söylenmiştir. İbn Sahnûn öğretmenlerin görevleri esnasında kasıtlı olarak yapmadıkları bir eylemin neticesinden dahi sorumlu tutulacaklarına vurgu yapmıştır. Bütün bu ifadeler göstermektedir ki İbn Sahnûn fiziksel cezalar konusunda öğretmenleri uyarmış ve öğrencilere zarar verebilecek uygulamalara karşı çıkmıştır (Günther, 2005: 99). Bu noktada Kâbisî (1966: 82) İbn Sahnûn'un görüşlerini aynen teyit etmiştir. Ona göre öğretmen çocuğu terbiye ederken cevaz verilen sınırlarda hareket ettiği hâlde çocuk kazara zarar görürse âkileye diyet

lâzım gelir. Fakat çocuk ölürse öğretmene yemin lâzım gelir. Çocuğa caiz olacak kadar vurduğu hâlde, emsali bu dayağa tahammül ederken bu çocuk rahatsızlanır, sakatlanır ya da ölürse keffâret vermesi yeterlidir. *Âdâbü'l-muallimîn*'de öğretmenin fiziksel cezalarda cevaz verilen sınırları bilerek aşması ve bunun sonucunda çocuğun zarar görmesi hâlinde ise kendisinden yemin isteneceği söylenmiştir. Eğer öğretmenin kasten yapmadığı ve olay terbiye şeklini bilmediğinden vuku bulduğu anlaşılırsa mahkemenin kendisine keffâret cezası vereceği belirtilmiştir. Kâbisî (1966: 81-82) de İbn Sahnûn'un görüşlerini meselenin izahı noktasında yeterli gördüğünü söylemiştir. Buna göre öğretmen cevaz verilen sınırı aştığı için çocuk zarar görürse öğretmene yemin teklif edilir. Fakat öldürmek amacıyla değil de sadece terbiye için vurduğu ve terbiye etme şeklini bilemediği anlaşılırsa öğretmene keffâret lazım gelir. Yine eserde öğretmenin fiziksel cezayı uygularken kasten yapması yasak olan davranış konusunda açıkça uyarıldığı görülür. Bu noktada çocuğa bir tahta parçası veya değnek ile vurulduğunda çocuk ölürse “kısas” gerektiği ifade edilmiştir. Bu konuda Kâbisî (1966: 82) öğretmene çocuğa tahta veya değnekle vurma izni verilmediğini söylemiş ve “Onun kızıp da vacibe tecavüz etmekten başka özrü yoktur. Binaenaleyh kısası hak etmiştir. Burada ikrarı ile cezalandırılır, yemin yoktur.” diyerek görüşünü beyan etmiştir

Günümüzde öğretmenler 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre kasıt, kusur ve ihmal içeren fiiller işlediklerinde bu kanuna göre disiplin yönünden uyarma, kınama, aylıktan kesme, kademe ilerlemesinin durdurulması veya devlet memurluğundan çıkarma gibi cezalar alabilmektedir (MEB, 1965: 4217-5225). Ayrıca duruma göre öğretmenlere 788 sayılı Memur Kanunu (TBMM, 1926c: 512-517) ile 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu'nda öngörülen cezalar da verebilmektedir (MEB, 1949: 2226-2228). Müellifin sınıf yönetiminde disipline dair meseleleri kendi dönemine göre oldukça detaylı bir şekilde ele aldığı görülmektedir. Eserdeki bulgulardan hareketle İbn Sahnûn'un sınıf yönetiminde disiplini sağlama konusunda ortaya koyduğu esasların çağını aştığı söylenebilir.

#### **5.6. Eserin Öğretim İlke ve Yöntemlerinin Tespiti ile Strateji Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesine Yönelik Katkısı**

*Âdâbü'l-mu'allimîn* pedagojik ve didaktik yönüyle İslam eğitim geleneği hakkında önemli bilgiler içermektedir. Neşredildiği dönemin entelektüel yaşantısına ışık tutmaktadır (Günther, 2005: 90-95). Bu noktada eser öğretimin planlı ve programlı

bir şekilde yürütüldüğüne dair önemli bilgiler içermektedir. Bu yönüyle de yapılan işin belli ilke ve esaslara dayalı olduğunu göstermektedir. Eserde birçok uygulama üzerinden çocuğun öğrenmesi gereken bilgi ve davranışlar bakımından öğretmene muhtaç olduğu belirtilmiştir. Buradan hareketle öğretmenin -bunda devrin öğretim anlayışı da etkili olabilir- öğretimin merkezinde olduğu söylenebilir. Zira bu durumun öğretimde kullanılan strateji, yöntem ve teknikleri de etkilemesi beklenmektedir.

Eserde öğretim faaliyetlerinin çocuğa Kur'an'ı ve dinin esaslarını öğretmek amacıyla yapıldığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla Kur'an'ın öğretimi üzerinden de olsa öğretim ilkeleri bakımından hedefe görelilik ilkesine işaret edildiği söylenebilir. Ayrıca çocuğa öğretilmek istenen bilgiler/dersler için bir akid yapılması ve müfredatın bu amaca yönelik olarak düzenlenmesi de bu ilkeye vurgu niteliğindedir. Müellife göre Kur'an'ı öğrenmenin belli yöntemleri vardır. Örneğin Kur'an tertil yoluyla doğru okunmalı ancak okuyuşta tağbire başvurulmamalıdır. Ayrıca güzel okuyabilmek için de kıraatlerden bir tanesini bilmenin önemli olduğu belirtilmiştir. Kâbisî (1966: 25) de Kur'an'ın çocuklara öğretiminin Müslümanlar için bir zorunluluk olduğunu söyleyerek hedefe görelilik ilkesine vurgu yapmıştır. Ayrıca başka bir görüşünde Kur'an'ın tertil yöntemiyle okunması gerektiğini söylemiştir. Kur'an'ı makamla okumanın ve tağbirin uygun görülmediği noktasında İbn Sahnûn'un görüşlerinin doğru olduğunu ifade etmiştir (Kâbisî, 1966: 47).

Eserde öğretmenin Kur'an'ı önce öğrettiği sonrasında öğrencileri dinleyerek öğrendiklerini tekrar ettirdiği, hataları ya da eksiklikleri tâ'lim ve arz yöntemi ile düzelttiği söylenebilir. Ayrıca müfredattaki çoğu bilgilerin/derslerin de sözlü anlatıma daha uygun oldukları görülür. Devrin şartları ve eserdeki uygulamalar düşünüldüğünde öğretmenin anlatıcı, öğrencilerin de dinleyici konumunda olduğu öğretmen merkezli bir yaklaşım öne çıkmaktadır. Bu durum öğretimde sunuş yoluyla anlatım stratejisini gerekli kılmaktadır. Bu noktada öğretmenin çocuğa kazandırılmak istenen bilgileri çocuk anlayıncaya veya bilgi birikimi edininceye kadar anlatmaya devam etmesi beklenir. Eserde yer verilen görüşler de öğretmenin bu stratejiye uygun olarak genellikle düz anlatım (takrir) yöntemini kullandığını göstermektedir. Örneğin öğretmenin çocuklara Kur'an'ın nasıl okunacağını, ibadetin ve duanın nasıl yapılacağını öğretmesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Nitekim Kâbisî de bu hususta İbn Sahnûn'un görüşlerine atıfta bulunmuştur. Müfredatın genelde sunuş yoluyla anlatım stratejisine uygun olan derslere göre kurgulandığına dikkat çekmiştir (Kâbisî, 1966: 43-45). Ayrıca öğretmenin Kur'an'ı ezberletmesi (Kâbisî, 1966: 67)

sonra tâ'lim ve arz ile öğrettiklerini yoklaması (Kâbisî, 1966: 55) çocukların hizbini dinlemesi (Kâbisî, 1966: 66) okunuş şekillerine uygun olarak kavratması, duayı öğretmesi (Kâbisî, 1966: 44) öğrenilenleri tekrar ettirmesi (Kâbisî, 1966: 25) gerektiğine değinirken bu stratejiye işaret etmiştir. Bu noktada Fârâbî (1980: 46) bilgilerin insan zihnine yerleşmesinde ve alışkanlıkların elde edilmesinde tekrarın önemli olduğunu belirtmiştir. Mâverdî (2018: 103) öğrenilenlerin unutulmaması için konuların sürekli tekrar edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Zernûcî (2019: 54-55) de öğrencinin dersini dinledikten sonra anlamak için tekrar etmediği takdirde zamanla en basit şeyleri de yapamaz hâle geleceğini söylemiştir. Bu noktada İbn Cemâa (2019: 177) da öğretmenin belli bir yönteminin olması gerektiğini ifade etmiştir.

Eserde öğretmenin öğretim etkinliklerini çocuğun iyi bir şekilde öğrenebilmesi için düzenlendiği görülür. Buna yönelik olarak Kur'an öğretiminde öğretmenin çocukları dinleyerek, gerektiğinde de öğrendiklerini yoklayarak öğrenme hızlarına göre hareket ettiği söylenebilir. Ayrıca müellif tarafından her çocuğun öğrenme hızının aynı olmadığı, öğretmenin kimine kolay öğretirken kimine zor öğretebileceği ifade edilmiştir. Bazı uygulamalarda (namaza başlama/disiplin cezaları) çocuğun gelişim durumunun göz önünde bulundurulması gerektiği de belirtilmiştir. Böylelikle çocukların öğrenme ve gelişim durumunun farklı olduğuna dikkat çekilerek bireye görelilik ilkesine vurgu yapılmıştır. Kâbisî (1966: 66-67) de bu konuda her çocuğun öğrenme durumunun aynı olmadığını belirtmiştir. Çocuklar toplu olarak bir sureyi okuduklarında hıfzı zayıf olanlar görülemeyeceği için öğretmenin herkesi teker teker dinlemesi gerektiğini söylemiştir. Mâverdî (2018: 163) ise her öğrencinin durumunun farklı olduğunu, öğretmenin öğrencinin kapasitesine ve kabiliyetine göre kaldırabileceği kadar ilim vermesi gerektiğini söylemiştir. Gazali (2016: 247-250) de öğretmenin öğrencisinin durumuna göre hareket etmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu noktada öğrencinin durumu iyiye farklı ilimler öğrenmek istediğinde ona yeterli imkânın sağlanması, anlayışı zayıf olan öğrenciye de ona uygun olan bilgilerin öğretilmesi gerektiği belirtmiştir. İbn Cemâa (2019: 117-123) öğretmenin öğrencisinin öğrenmeye hazır olmadığı bilgileri ona anlatmaması gerektiğini söylemiş; kavrama gücü iyi değilse öğrenmesi gerekenleri önem sırasına koyarak öğretmesi gerektiğini ifade etmiştir. İbn Haldun'a (1996: 146) göre öğretmen öğrencinin durumunu göz önüne alarak ona kaldırabileceğinden fazla ders yüklememeli, başka bilgiler öğretmemelidir. Yani bireye görelilik ilkesi gereği *"her şeyi herkese öğretmek yerine, her bireye ihtiyacı olanı öğretmek"* daha doğru bir yöntemdir (Yılmaz, 2020: 54-55).

Müellif çocuğun ibadet şekillerini öğrendikten sonra hayatına tatbik etmesi, toplumsal hayattaki bazı uygulamaları yerinde görerek nasıl yapıldıklarını öğrenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca doğru davranışların ve doğru sözlü olmanın öğretilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Buradan hareketle eserde öğretimde yaşamsallık ilkesine (hayatilik/hayata yakınlık) işaret edildiği, çocuğun olayı yerinde görmek suretiyle öğrenmesinin gezi gözlem tekniğini hatırlattığı söylenebilir. Denilebilir ki İbn Sahnûn öğrencilerin çevreyle etkileşim kurması ve toplumsal yaşamın gereklerini yerinde görmesi için sınıf dışındaki etkinliklere götürülmesi gerektiğini söyleyerek bu yöntemin önemine dikkat çekmiştir (Nurhayati, 2015: 84-85). Bu konuda Kâbisî (1966: 44-45) de öğretmenin çocuklara dine ve toplumsal hayata dair uygulamaların nasıl yapıldığını göstermek için onları götürmesinin önemli olduğunu söylemiştir. İbn Haldun'a (1996: 162-163) göre de öğrencinin gezip yerinde görerek öğrendiği bilgiler onda öğrenme bakımından daha derin izler bırakır.

Eserde müellifin başta Kur'an'ın öğretimi olmak üzere birçok uygulamada çocuğun öğrenme durumunun ya da seviyesinin göz önüne alınarak tedrici bir yöntemle kolay olan bilgilerin zor olandan önce verilmesi gerektiğini vurgulayarak öğretimde kolaydan zora ilkesine işaret ettiği söylenebilir. Bu noktada Mâverdî (2018: 95-98) çocuğa verilecek bilgiler aşamalı bir şekilde kolaydan zora giden bir usulle verilirse öğrenmenin kolaylaşacağını ifade etmiştir. Gazali (2016: 244-247) ise öğretmenin öğrencisine önce bilginin açık anlamlarını sonra ince ve gizli anlamlarını öğretmek suretiyle kolaydan zora giden bir öğretim yöntemini kullanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Zernûcî (2019: 54) de öğrenciler içerisinde derse yeni başlayanların kolay anlayacağı ilimden öğrenmeye başlamaları gerektiğini söylemiştir. İbn Cemâa (2019: 117) çocuğun kapasitesinin üstünde ağır ve ayrıntılı bir öğretim vermenin uygun olmadığını söylemiştir. Onun ifadesiyle öğretmen öğrencisi için anlamı yakınlaştırmalı, zor anlayanlar için de iyice izah etmelidir. İbn Haldun'a (1996: 144-145) göre bilgiler öğretilirken derece derece ve az az öğretme yoluna gidilmelidir. Öğrencinin durumuna göre önce öğretilmesi gereken ana bilgiler kısa bir şekilde verilmeli öğrenci kavramaya başladıktan sonra güç ve derin olan meseleler etraflıca anlatılmalıdır.

Eserde müellifin Kur'an'ın unutulmaması için öğretilmesi/hatmedilmesi, öğrenilenlerin tekrar edilerek tâ'lim ve arz ile yoklanması, çocukların ibadet şekillerini yaparak öğrenmeleri gerektiğine yönelik görüşlerinin bilgi ve becerilerin güvence altına alınması ilkesini hatırlattığı söylenebilir. Bu konuda Kâbisî (1966: 55-61) de İbn

Sahnûn'a benzer görüşler beyan etmiştir. Öğrenilenlerin daha kalıcı hâle gelmesi için öğrencilerin durumunu tâ'lim ve arz ile yoklamak, okumalarını imtihan etmek, bildiklerini tekrar ettirmek gerektiğini söylemiştir. İbn Cemâa (2019: 103) ise öğrenilenlerin kalıcı olması için öğretmenin bir konu ya da bir mesele yeterince anlaşılmadan diğerine geçmemesi gerektiğini söylemiştir. İbn Cemâa (2019: 183) başka bir görüşünde de öğrencinin bilgileri tekrar ederek hafızasına yerleştirmesi gerektiğini belirterek konuya dikkat çekmiştir. Zernûcî (2019: 61) de bilgilerin kalıcılığının sağlanması noktasında en iyi yöntemin tekrar olduğunu ifade ederek bu ilkeye vurgu yapmıştır.

Eserde öğretmenin çocuklara abdestin alınışını, namazın kılınışını, Kur'an okunurken nerede secde edileceğini (secde ayeti geçtiğinde) uygulamalı olarak öğrettiği sonra da çocuğun bunları yapmasını istediği görülür. Kur'an'ın okunuşunu ve yazı yazmayı öğretirken de bu yöntemi kullandığı söylenebilir. Bu ve benzeri örnekler öğretimde gösterip yaptırma yöntemini hatırlatmaktadır. Bu noktada Kâbisî (1966: 26) de tilavet secdesi örneğini vererek öğretmenin çocuklara önce bir şeyin yapılışını göstermesi/öğretmesi sonrada onlara yaptırması gerektiğine dikkat çekmiştir. Gazali (2016: 244) ise öğretimde çocukların öğrenmesi gerekenlerin önce gösterilmesi sonra da çocuklardan bunları yapmalarının istemesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Eserde müellif tarafından çocuklardan birinin kalfa olarak görevlendirilmesinin, birbirlerini eğitmelerinin ve bazı ibadetleri toplumla birlikte yapmalarının önemli olduğu söylenerek bir anlamda aktif öğrenmeye dikkat çekilmiştir. Denilebilir ki İbn Sahnûn öğrencilerin birbirine yardımını, fikir alışverişinde bulunmalarını yani birlikte çalışmalarını tavsiye etmiştir (Ulfa, 2019: 9-10). Bu noktada Kâbisî de öğrencilerin imamete geçerek namaz kıldırmasını, kendilerine faydası olduğu takdirde kalfa olarak görevlendirilmelerini ve birbirlerini terbiye etmelerini uygun görmüştür (Kâbisî, 1966: 56-67). Zernûcî (2019: 56) ise öğrencilerin derslerinde birbirlerine yardımcı olmalarının onları yetiştireceğini belirtmiştir. İbn Cemâa (2019: 183) da öğrencilerin öğrendiklerini müzakere etmelerinin onları geliştireceğini söylemiştir.

İbn Sahnûn öğretimde çocuğun bütünlük içerisinde dengeli bir şekilde yetiştirilmesinin önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Eserde müfredata konulan dersler ve öğretime dair birçok uygulama ile bu amacın hedeflendiği görülür. Bu noktada başta Kur'an olmak üzere matematik, Arapça, şiir gibi bir kısım derslerin bilişsel alana; güzel okuma, kıraat, yazı gibi faaliyetlerin bilişsel ve psiko-motor alana; abdest,

namaz, dua ve ibadet şekillerinin öğretilmesi gibi faaliyetlerin de duyuşsal ve psiko-motor alana hitap ettiği söylenebilir. Bu şekilde öğretimde bütünlük ilkesine vurgu yapılmıştır, denebilir. Nitekim Kâbisî de İslam dinine dair uygulamalar ile müfredata konulan dersler ve toplumsal yaşamın gereklerine yönelik hususlarda verdiği örneklerle çocuğun bütünlük içerisinde yetiştirilmesi gerektiğine işaret etmiştir (Kâbisî, 1966: 44-67).

Eserde öğretmenin yaptığı anlaşma nedeniyle “tüm öğrenciler okulda öğretilenleri öğrenebilir” varsayımına uygun hareket etmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Buna yönelik olarak da çocuğun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal hedefler bakımından istenen davranışları kazanması gerektiği söylenmiştir. Ayrıca eserde çocukların bireysel farklılıklarının ve öğrenme düzeylerinin dikkate alınması, aktif katılımlarını gerektiren faaliyetlerin yapılması, dönüt ve düzeltme çalışmasıyla eksikliklerinin giderilmesi tam öğrenme stratejisine vurgu niteliğindedir. Yine bu noktada eserde öğretim sürecinin çalışma takvimi niteliğinde bir düzenleme ile planlanması, çocukların öğrenme hızlarındaki farklılıklar göz önüne alınarak bilgilerin kolaydan zora ya da azdan çoğa doğru öğretilmesi, çocuğun etkin bir şekilde öğretim sürecindeki faaliyetlere katılması, hatalarının en aza indirilmesi için öğrenilenlerin sınanması programlı öğretim tekniğine işaret etmektedir. Denebilir ki İbn Sahnûn İslami eğitim anlayışını öğretim ilkelerine uygun bir dizi yöntemle dayandırmış, öğretime yönelik usul ve esaslar üzerinden bu durumu açıkça ortaya koymuştur (Janadat, 2018: 487).

#### **5.7. Eserin Ders Araç-Gereçleri ve Kullanım Usullerinin Belirlenmesine Yönelik Katkısı**

İbn Sahnûn *Âdâbü'l-muallimîn*'de öğretimde bir nevi defter gibi kullanılan silinebilir/temizlenebilir levhalardan ve bunların nasıl kullanıldığının çocuklara öğretildiğinden bahsetmektedir. Ayrıca bu levhaları temizlemek için silgi gibi kullanılan temiz su dolu bir icane (kap) ve mendil bulundurulduğunu söylemektedir. Çocukların yazı yazarken mürekkep ve kalem kullandığını da belirtmektedir. Yine müellifin görüşlerinden hareketle öğretimde ana kaynak hükmündeki Kur'an'ın ders kitabı olarak kullanıldığı söylenebilir. Her ne kadar günümüz eğitiminde yeri olmasa da dönemin öğretim anlayışı gereği disiplini sağlamak için dirre (çubuk) ve falakanın da sınıfta bulundurulduğu görülür. Üstelik müellif tarafından ders araç gereçlerinin kullanım usulleri dahi hatırlatılmıştır. Örneğin Kur'an'a abdestsiz dokunulmadığı

gibi ayetlerin yazıldığı yerin silinmesinin de kuralları olduğu belirtilmiştir. Bu konuda Kâbisî (1966: 57-66) İbn Sahnûn'un görüşlerini eserinde tekrar etmiştir. Öğrenciler ayetlerin yazılı olduğu tahtaları ayaklarıyla silerse öğretmenin onları cezalandırması gerektiğini ifade etmiştir. Tahtanın ayakla silinemeyeceğini, mendil vb. şeylerle silinmesi gerektiğini belirtmiştir. Ders araç gereçlerinin kullanım usulü konusunda İbn Sahnûn'un değerlendirmesinin güzel ve yeterli bir açıklama olduğunu da söylemiştir. Bu noktada Zernûcî (Zernûcî, 2019: 87) de ilim talebesinin mütalaa etmek için her daim yanında, üzerinde yazı olmayan beyaz bir defter ile duyduklarını yazması için divit bulundurması gerektiğini belirterek ders araç gereç ve materyallerinin önemine dikkat çekmiştir. Kitaba hürmet gereği ayakta okunmaması ve kitapların üstüne başka bir eşyanın konmaması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Zernûcî (2019: 38) başka bir görüşünde de "Kitaplara gösterilen hürmet ve muhabbet ilme gösterilen hürmetten dolaydır. Talebenin abdestsiz bir şekilde kitaplarını eline almaması gerekir." diyerek ders araç-gereçlerini kullanırken nasıl davranılması gerektiğine vurgu yapmıştır. İbn Cemâa ise eserinde "Kitaplara İlişkin Âdâb" başlığı altında kitapların tashihi, zaptı, taşınmaları, konuluşları, satın alınışları, ödünç verilip alınmaları, çoğaltılmaları/nesh ve başka hususları ayrıntılı olarak ele alarak bu konuya dikkat çekmiştir (İbn Cemâa, 2019: 195-209). Günümüzde de eğitim öğretimde çok çeşitli araç gereçler kullanılmaktadır.

## 6. SONUÇ

Günümüzde öğretmenlik mesleği belli standartlar içermektedir. Öğretmen adaylarının nitelikleri, seçimi, yetiştirilmesi, atanması, görev süresi, çalışma koşulları, ücretleri, kariyer basamaklarının belirlenmesi belli usul ve esaslara göre belirlenmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlikler, görev ve sorumluluklar da tanımlanmıştır. Uygulayacakları eğitim programları, yapacakları planlama, sınıf yönetimi, öğretim ilkelerine göre kullanacakları strateji, yöntem-teknikler ile araç-gereç ve materyaller detaylı olarak ele alınmıştır. Ayrıca öğretmenlere mesleğin gereği olan belli başlı haklar verilmiş, öğretim için gerekli derslik ve imkânlar da sağlanmıştır. Ancak öğretmenliğin bugünkü durumuna gelinceye kadar pek çok merhaleden geçtiği, uzun yılların birikim ve tecrübesiyle günümüzdeki anlayışa ulaştığını söylemek gerekir. Eğitim tarihi incelendiğinde İslam medeniyetinin bu birikime önemli katkılarda bulunduğu söylenebilir. Bu nedenle İslam eğitim düşüncesinde öğretmenlik mesleğine yönelik uygulamaların ilk örnekler üzerinden ele alınması, mesleği ve geldiği noktayı anlama açısından önem arz etmektedir. Bu noktada İslam eğitim literatürü içinde öğretmenlik alanında ilk eser olarak kabul edilen *Âdâbu'l-muallimîn*'i ve müellifi İbn Sahnûn'u yakından tanımak gerekmektedir. Zira bu eserde öğretmenlik mesleğinin usul ve esasları, öğretmenlerin hakları, görev ve sorumlulukları, sınıf yönetimi, öğretim müfredatı, planlama, çalışma takvimi, öğretim ilke ve yöntemleri, ders araç gereçleri gibi çok farklı konularda önemli bilgiler verilmiştir. Bu yönüyle eserin İslam eğitim tarihinde öğretmenlik mesleği bakımından kendisinden sonrakilere öncülük ettiği söylenebilir.

Öğretmenliği 9. asırda müstakil bir konu olarak ele alan İbn Sahnûn'un *Âdâbu'l-muallimîn* isimli eseri, bu çalışmanın veri toplama aracını oluşturmaktadır. Doküman incelemesine dayalı nitel bir araştırma olarak yürütülen bu çalışmada Mehmet Faruk Bayraktar tarafından inceleme ve çevirisi yapılan eserin İFAV Yayınlarından çıkan 1995 tarihli baskısı esas alınmıştır.

İbn Sahnûn eğitimi bir zaruret olarak görmektedir. Bu babaların üzerine yüklenmiş bir sorumluluk olarak ele alınmaktadır. Baba bu sorumluluğunu ya kendisi bizzat yerine getirmekte ya da öğretmen marifetiyle yapmaktadır. Eserde iki tür öğretmenlikten bahsedilmektedir: Fahri ve ücretli öğretmenlik. Müellif fahri usulle yapılan öğretmenlik hizmetini yeterli görmemektedir. Bu nedenle çocukların eğitimi

için ücretle öğretmen tutulmasını zorunlu görmektedir. Bunu da eserde belirttiği gerekçelere ek olarak ücretle öğretmenlik hizmeti almanın dinen caiz olduğunu göstermek suretiyle yapmaktadır. Öğretmenlik hizmetini ise baba ile öğretmen arasındaki bir akde dayandırmaktadır.

Bu akde göre öğretmenler görevlerini aylık ya da yıllık olarak yapabilmektedirler. Ancak müellif öğretmenlerin her durumda/her bilgiyi öğretmesi için tutulamayacağını ileri sürmektedir. Öğretmenlerin baba/veli tarafından yalnızca Kur'an'ı, yazı ve heceyi (okumayı) öğretmesi için ücretle tutulabileceğini savunmaktadır. Fıkıh, ferâiz, şiir gibi başka dersleri/bilgileri öğretmesi için tutulamayacağını iddia etmektedir. Öğretmenlere ödenecek ücretleri ise öğretim ücreti ve hatim ücreti (hatim bahşışı/mükâfatı) şeklinde gruplandırmaktadır. Böylelikle öğretmenin ücreti sorunu da çözüme kavuşmaktadır. Eserde müellif anlaşma belli süreliğine yapıldığı takdirde hiçbir gerekçenin ücret ödenmesine engel teşkil etmeyeceğini belirtmektedir. Ayrıca ücretin ödenmesinde çocuğun öğrenme durumunun dikkate alınmasını öğretmenin de ücret tahakkuku için belli şartları yerine getirmesini gerekli görmektedir. Yoksa ücret tahakkuku yapılamamaktadır. Müellife göre akdin son bulmasının belli şartları bulunmaktadır. Bu şartların gerçekleşmesi hâlinde akid sona ermektedir. Öğretmen mesleğinde yetersiz görüldüğü takdirde meslekten men edilebilmektedir. Bu durum öğretmenliğe yönelik belli standartlar ve kriterler ortaya konulması bakımından da önemlidir. Bu bilgiler göstermektedir ki müellif öğretmenlik hizmetinin gelişimini adım adım ortaya koymuş ve gerekçeli olarak yapılandırmıştır. İslam eğitim düşüncesinde uzun süre doğruluğu yanlışlığı tartışılan meseleleri de fikhî bağlamda ele alarak çözüme kavuşturmuştur. Öğretmenlik hizmetine yönelik usul ve esasları günümüz hukuki metinlerini hatırlatır bir tarzda düzenlemiştir.

Öğretmenlik mesleği öğrenciye, veliye, topluma ve devlete karşı belli görev ve sorumluluklar ihtiva etmektedir. Günümüzde de öğretmenlerin mesleğin icrası noktasında bunlara uygun hareket etmesi beklenmektedir. İbn Sahnûn eserinde öğretmenin kendisini çocuklara adanması gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenin öğrencilerini koruyup kollaması, iyi bir şekilde idare etmesi ve eğitmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Ancak bu noktada öğretmenin çocuklar arasında hiçbir ayırım yapmamasını bunu eylem ve söylemleriyle de göstermesini incelemektedir. Çocuğun yararının gözetilmesi gereği öğrenciler varken biriyle konuşmasını, başka işle meşgul olmasını, ilmi eser yazmasını, çocukları bırakıp hasta ziyaretine veya cenaze namazına

gitmesini uygun görmemektedir. Ders vermediğinde dahi çocukları gözetleyip, çalışmalarını kontrol etmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrencinin yararına olan bilgileri ve davranışları öğretmesini zararlı olanlardan da çocukları sakındırmasını gerekli görmektedir. Öğrencilerin akademik yönden gelişimi için birbirlerini eğitmelerine fırsat verilmesini, belli bir vakitte imtihan edilmelerini, öğrendiklerinin tâ'lim ve arz ile yoklamasını, ödevlerinin kontrol edilmesinin önemi üzerinde durmaktadır. Müellif çocukların olumsuz davranışlarının gecikmeden düzeltilmesi gerektiği konusunda öğretmeni uyarmaktadır. Bunun için cezaya dahi başvurulabileceği görüşündedir. Ancak ceza verilirken çocukların bedensel ve psikolojik yönden gelişimlerinin gözetilmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Müellif öğretmeni veliye karşı sorumlu görmektedir. Bu noktada sözleşme gereği babanın rızası ya da izni olmayan uygulamaları yapmasını uygun görmemektedir. Bu durum öğretim akdi gereği öğretmenin vadettiği öğretim hizmetini yerine getirme noktasında da aynıdır. Zira müellif öğretmeni akde göre şart koşulan işleri yapmakla yükümlü saymaktadır. Bu nedenle müellif çocuğun öğrenmesini engelleyecek şekilde bir yere gönderilmesini ya da bir görev verilmesini uygun görmemiştir. Öğretim işinin kalfaya bırakılmasını ve bir bilgiyi iyice kavratmadan geçilmesini doğru bulmamıştır. Öğretmenin yoklama alarak gelmeyen çocuğu velisine bizzat bildirmesini ve öğretimde babaya kolaylaştırma hakkını tanımasını istemiştir. Ayrıca dirre ve falaka satın alma, öğretim yerini kiralama işi velinin değil öğretmenin sorumluluğu olarak kabul edilmiştir. İbn Sahnûn öğretmeni topluma karşı da sorumlu görmektedir. Bu noktada toplumu meydana getiren fertleri yetiştirme görevi öğretmene yüklenmiştir. Ancak toplumun hassasiyetleri gereği Hristiyan çocuklarına Kur'an ve yazı öğretmesi, kızları erkek çocuklarla birlikte okutması uygun görülmemiştir. Müellif öğretmenin dine karşı görev ve sorumluluğu kapsamında Kur'an ve dinî esasların öğretimini zorunlu saymaktadır. Eserde çocukların bu yönde yetişmelerini destekleyen bir öğretim anlayışı betimlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci, veli (baba), toplum ve dine karşı görev ve sorumluluklarının detaylı bir şekilde kategorize edildiği söylenebilir. İbn Sahnûn'un bu yaklaşımı öğretmenin görevinin icrası noktasında dikkat etmesi gereken hususlara da atıf hükmündedir.

Öğretmenler günümüzde verdikleri hizmet nedeniyle yasal olarak tanınan birtakım haklara sahiptir. Mevzuatta hizmetin gereği bakımından mali, sosyal ve üçüncü kişilere karşı korunma hakları diye adlandırılan bu haklar öğretmenlere bir anda tanınmış değildir. Mesleğin daha iyi yürümesi ve öğretmenlerin şartlarının

iyileştirilmesi için verilen bu haklar uzun bir sürecin ürünüdür. İbn Sahnûn İslam Orta Çağı'nda devletin henüz eğitim sorumluluğunu üstlenmediği bir dönemde yapılan akde göre öğretmenin haklarının teminat altına alındığı görüşündedir. Öğretmenin öğretim işinden dolayı yaşanan anlaşmazlıklarda akdin hükümlerinin uygulanmasını talep etmesini uygulamayı isteme hakkı olarak nitelendirmektedir. Eserde öğretmenlerin akdin hükümleri dolayısıyla iş güvencesi hakkına sahip olduğundan bahsedilmektedir. Bununla birlikte öğretmenin yerine kalfa görevlendirmesini, anlaştığı öğrencilerle birlikte başka çocuklara da öğretim verebilmesini öğretmenlik mesleğinden doğan haklar olarak ele almaktadır. Öğretmenin emeğinin karşılığı olan ücretinin akde göre ödenmesini gerekli görmektedir. Bu noktada ücretlerin hangi şartlarda ödenmesi gerektiğini detaylı olarak ele almıştır. Ücret ödemelerinde yaşanan anlaşmazlıklarda hâkimin öğretmenin ücretinin ödenmesi yönündeki içtihadıyla mali hakların hukuk önünde teminat altına alındığını göstermiştir. Eserde öğretmenlerin birinci dereceden bakmakla yükümlü oldukları kişilerin hastalık ve ölümleri gibi durumlarda izinli sayılmaları, bir yıllığına tutulmaları durumunda oturacakları evin kirasının veliler tarafından karşılanması sosyal hakları ve bunların gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Ayrıca müellif öğretmenlerin babadan izin almaları ve cevaz verilen sınırlarda hareket etmeleri kaydıyla disiplin uygulamaları konusunda karşılaşılabilecek problemlerde üçüncü kişilere karşı korunma hakkına sahip oldukları kanaatinde. Bu noktada öğretmenin disiplin uygulamalarında kurallara riayet ettiği hâlde istenmeyen bir durum yaşandığında haksız isnatlara maruz kalmaması için mahkeme önünde kasten yapmadığına dair yemin etmesi yeterli görülmüştür. Böylelikle müellif terbiye esnasında çocuğun zarar gördüğü hâllerde - kasıt yoksa- öğretmenin kendisini mahkeme önünde savunma hakkının olduğunu göstermiştir. *Âdâbü'l-muallimîn*'de öğretmenlere verilen hakların ilk örneklerinin ortaya konduğu söylenebilir. Ayrıca bu konudaki görüşleri alana dair mevzuatın oluşumu bakımından ilk düzenlemeler olarak nitelendirebiliriz.

Öğretim faaliyetlerinin istenen amaca göre yapılabilmesi için müfredatın içeriğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu alan günümüzde eğitim öğretimde neyin nasıl öğretileceği sorusu üzerinden çocuğa öğretilmesi istenen bilgi, beceri ve değerlerin belirlendiği en önemli noktadır. İbn Sahnûn müfredatı akde göre biçimlenmiş bir yapı olarak ele almaktadır. Müfredatı çocuğun toplumsal yaşama uyumu ve dine uygun olarak yetiştirilmesi hedeflerine uygun bir şekilde kurgulamaktadır. Müfredatta kitabı (Kur'an'ı) ve okuma-yazmayı öğretmeyi zorunlu

görmektedir. Ayrıca velinin isteğine göre çocuğa öğretilmesinde fayda görülen derslerin eklenmesiyle müfredatı şekillendirmektedir. Böylelikle müfredatın zorunlu ve seçmeli derslerden oluştuğunu da ortaya koymaktadır. Müellif müfredatın içeriğini sadece salt bilgi aktarmayı amaçlayan derslerin konulması suretiyle tasarlamamıştır. Bu noktada eserde uygulamalı eğitimlerden öğretmenin gösterip yaptırdığı ya da bizzat yerinde göstererek çocukları da işin içine kattığı öğrenme yaşantılarından bahsedilmektedir. Öğretim faaliyetlerinin ya da öğretilecek bilgilerin uygunluğunun fikhî olarak değerlendirildiği de görülmektedir. Böylelikle müellif tarafından öğretimin içeriği kontrol edilmiş ve gerekli düzenlemeler de yapılmıştır. Zira İbn Sahnûn öğrenciye onun yararına olmayan bilgilerin ya da zararlı içeriklerin öğretilmesini uygun görmemektedir. Bu nedenle bir bilginin/dersin neden müfredatta yer alıp alamayacağını gerekçeli bir şekilde ortaya koymuştur. İbn Sahnûn'un müfredat konusundaki görüşlerinin müfredatın yazımına teknik yönden kılavuzluk edebileceği söylenebilir.

Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesi istenmektedir. Zira öğretim faaliyetlerinin düzenli bir şekilde yürütülmesi, amaç ve hedeflere ulaşılabilmesi bu hususa bağlıdır. İbn Sahnûn da öğretimde planlamayı gerekli görmektedir. Bunu da çalışma takvimi ve ders planını hatırlatır nitelikteki görüşleriyle ortaya koymaktadır. Müellif ders planını öğretimin başlama, bitiş, ara verme, dinlenme zamanları ile öğretmenin çocukları hangi vakitte yazı veya Kur'an öğreteceği, ne zaman dinleyeceği ya da imtihan edeceğine dair görüşleriyle kurgulamıştır. Planlamanın dayanağı olarak örfe uygun olmasını şart koşmuştur. Ders planı için çalışma takvimi niteliğindeki planlamayı da gerekli görmektedir. Eserde öğretimin akdın süresi, hatmin bitiş, öğrenci ve öğretmenin ölümüyle sınırlandırılması, bayram ve benzeri günlerdeki izin süreleri bu takvime yönelik düzenlemelerdir. Müellifin görüşleri öğretmenin öğretim faaliyetlerini bu iki önemli husus üzerinden planlaması gerektiğini göstermektedir. Bu yönüyle *Âdâbü'l-muallimîn*'in öğretimde çalışma takviminin hazırlanması ve planlamanın yapılması konusundaki ilk örnekleri içerdiği söylenebilir.

Öğretimin/öğretmenin başarısını etkileyen hususların başında etkili sınıf yönetimi gelmektedir. Günümüzde öğretmenlerin planlı, programlı hareket ederek öğretim faaliyetlerini düzenli bir şekilde yürütmesi, olumlu sınıf iklimi için öğrencilere rehberlik ederek disiplin problemlerini uygun yöntemlerle çözmesi beklenmektedir. Bunun için de öğretmenlerin pedagojik ve mesleki yeterliklere sahip olması, kişisel

nitelikler yönüyle de donanımlı olması gerekmektedir. İbn Sahnûn olumlu sınıf ortamının oluşması için öğretmenin ayırım yapmaksızın her öğrenciye şefkatle yaklaşımını, eşit ve adil muamelede bulunmasını gerekli görmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde zor duruma düşmemesi için karşılaşılabilecekleri sorunların çözümünü birçok uygulama üzerinden göstermiştir. Disiplini sağlama noktasındaki tutumlarını da pedagojik ve fikhî açıdan değerlendirilmiştir. Ayrıca iyi bir sınıf yönetimi için olumlu sınıf ortamının oluşmasını incelemiştir. Bu noktada eserde çocukların olumlu kişilik geliştirebilmeleri ve sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için doğru öğretmen tutumları üzerinde durmuştur. Öğrencileri karşı karşıya getirebilecek hususlara dikkat etmeyen öğretmenleri de olayın sonuçlarından mesul tutarak uyarmıştır. Bu tür durumlar karşısında etkili ve doğru öğretmen yaklaşımlarını göstererek olumlu sınıf ortamının dinamiklerini ortaya koymuştur.

Müellif her ne kadar günümüzde eğitimde yeri olmasa da disiplini sağlamak için tüm yollar tüketildikten sonra başvurulacak fiziksel cezaların olumsuz yönlerinden bahsetmiştir. Öğretmenlerin bu cezalara müracaat etmemeleri için fikhî yönden yaptırımlar sıralayarak caydırıcı bir tutum sergilemiştir. İbn Sahnûn bu tarz cezalarda cevaz verilen sınırlar ve dikkat edilmesi gereken kurallar üzerinde durmuştur. Cezayı vermenin gerekçesinin ve cezalandırmada amacın önemli olduğunu belirtilmiştir. Cezaların her durumda verilemeyeceği ve öğretimsel yönünün olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bunun dışında keyfi uygulamalara yol açacak şekilde ya da öğretmenin öfkesini dindirme amacına hizmet eden anlayışa karşı çıkmıştır. Cezanın suç ile orantılı olması gerektiğini savunan müellif, öğretmenin öğrenciyi hangi hususlarda nasıl cezalandırabileceğini de detaylı olarak ele almıştır. Üstelik bu tarz cezalara hemen müracaat etmenin yanlış olduğu üzerinde durmuş ve aşamalı bir gidişin takip edilmesini gerekli görmüştür. Cezalandırmada dahi öğrencinin yararını gözetken müellif, bu noktada öğrencinin gelişiminin göz önüne bulundurulmasını, hassas yerlerine vurulmamasını, yeme içmenin yasaklanmamasını dile getirmektedir. İbn Sahnûn öğretmenleri fiziksel cezaların sonuçları hakkında da uyarmıştır. Zira bu noktada ceza uygulamalarında kasıt, kusur ya da ihmal bulunan hâllerde İslam ceza fikhına göre öğretmenlere verilecek cezaları detaylı bir şekilde ele almıştır. Buna göre *Âdâbü'l-muallimîn* 'in sınıf yönetimi bakımından da öğretmenlere yol gösterecek örnek uygulamalar içerdiği söylenebilir.

Öğretim faaliyetlerinin belli ilke ve esaslar gözetilerek yapılması gerekmektedir. Günümüz öğretim anlayışında öğretmenin bu kavramları gözeterek

strateji, yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde kullanması beklenmektedir. Ancak öğretimin öğretmen veya öğrenci merkezli olması bu kavramlara da etki etmektedir. Zira İbn Sahnûn devrin şartları gereği öğretimi öğretmen merkezli bir yapı üzerinden kurgulamıştır. Bu durum öğretim ilkelerini daraltıcı; strateji, yöntem ve tekniklerin uygulanmasını sınırlayıcı bir etken olarak görülebilir. Müellif öğretimin amacını çocuğa Kur'an'ı, yazıyı, dinin esaslarını öğretmek olarak belirlemiştir. Bu hedeflere ulaşmak için neler yapılması gerektiğini de göstermiştir. Öğretmenin akde göre vadettiği öğretimi kendisinden beklendiği şekilde tamamlamasını şart koşmuştur. Böylelikle öğretimdeki uygulamalar üzerinden hedefe görelilik ilkesini öne çıkarmıştır. Müfredat göz önüne alındığında derslerin içeriğinin sunuş yoluyla anlatım stratejisine uygun olduğu görülmektedir. Müellif çocukların ön öğrenme bakımından yeterli düzeyde olmadıkları için öğretmene muhtaç olmalarını bu stratejinin kullanılmasına gerekçe göstermiştir. Müfredatta derslerin çoğunun sözel yapıda olması nedeniyle öğretmen bilgiyi çocuklara doğrudan aktardığı için öğretimde düz anlatım yöntemini çağrıştıran bir yol izlenmiştir. Müellif öğretimde çocukların öğrenme bakımından birbirinden farklı olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu noktada öğretim faaliyetlerinde çocukların gelişim ve öğrenme düzeylerinin göz önüne alınmasından yanadır. Bu nedenle Kur'an öğretiminde çocukların tek tek dinlenerek karar verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bir bilgiyi kimi öğrencinin kolay kimisinin zor öğrenebileceğini öne süren müellif böylelikle bireye görelilik ilkesine de atıfta bulunmaktadır.

İbn Sahnûn çocukların bireysel farklılıkları nedeniyle bir bilgiyi iyice kavramadan diğerine geçilmemesi, kolaydan başlanarak zora doğru giden bir öğretim anlayışıyla hareket edilmesini gerekli görmektedir. Bu durum müellifin öğretimde kolaydan zora ilkesini gözettiğini göstermektedir. Müellif öğretimde bu ilkeye uygun hareket edildiği takdirde çocukların kolaylıkla öğrenebileceği görüşündedir. Müellife göre iyi öğrenilemeyen bilgilerin kalıcı olmasını beklemek de zordur. Bu sebeple öğrenilenlerin güvence altına alınması için ezberlenmesini, unutulmaması için tekrar edilmesini ve sınanarak yanlışların düzeltilmesini zaruri görmektedir. Bu noktada dinî esasların tatbiki üzerinden de olsa öğrenilenlerin kalıcılığı için uygulamaya ağırlık verilmesi bilgilerin güvence altına alınması ilkesine de uygun bir yaklaşımdır. Müellif eserinde öğretimin planlı ve programlı bir şekilde yürütüldüğü bilişsel ve duyuşsal birçok uygulamadan bahsetmiştir. Yine Kur'an başta olmak üzere bilgi, beceri ve davranışların öğretimini gerek zamansal açıdan gerekse içerik olarak belli bir sistematığe uygun olarak kurgulamıştır. Bu durum müellifin programlı öğretim

teknikğine uygun hareket ettiğini göstermektedir. İbn Sahnûn bireyin toplumsal yaşama uyumunu, İslam esaslarını hayatına tatbik etmesini ve toplumsal yaşamla iç içe geçmiş birçok uygulamayı yapmasını zorunlu görmüştür. Bu durum yaşamsallık ilkesinin bir gereği olarak da (hayatilik/hayata yakınlık) kabul edilebilir. Zira İslam eğitim düşüncesini oluşturan kavramların birçoğu yaşantı şekline dönüşerek birey ve toplumla bütünleşmiş durumdadır. Bu nedenle müellif öğretmenin çocukların işin içinde olduğu yaşantıları planlayıp uygulamasını gerekli görmektedir. Bunun için de çocuğun öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri öğretim ortamının dışında yani yerinde görerek öğrenmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Müellifin bu görüşü öğretimde kullanılan gezi gözlem teknikğini çağrıştırmaktadır. İbn Sahnûn öğretmenin dinin gereklerinden olan abdest, namaz gibi bir bilgiyi öğretmesi için gösterip yaptırma yöntemini kullanması gerektiği fikrindedir. Ayrıca müellif çocukların öğretimde işin içinde olmalarını bizzat yaparak yaşayarak öğrenmelerini önemsemektedir. Bu noktada öğretmenin gösterdiği ibadet şekillerini yapmalarını, birbirlerine imla ettirmelerini ve birbirlerini eğitmelerini gerekli görmektedir. Çocuğun etkinlikleri bu şekilde öğrenmesi yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini hatırlatmaktadır.

İbn Sahnûn çocuğun bedensel ve ruhsal yönden bütünlük içerisinde dengeli bir şekilde yetiştirilmesini amaçlamıştır. Bu noktada eserde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alana ait birçok ders ve uygulamanın çocuğa öğretilmesini gerekli görmüştür. Bunu da onu türlü yönlerden geliştirecek şekilde kurgulamıştır. Öğrenme yaşantılarını öğretmenin çocuğa bilgiyi her koşulda öğretebileceği düşüncesi üzerine kurmuştur. Zira bu durum akdin koşulu olarak belirlenmiştir. Bu noktada öğrenme düzeyleri bakımından birbirinden farklı olan çocukların durumunun dikkate alınmasını, çocukların aktif katılımlarına önem verilmesini, öğrenmede eksikliklerin giderilmesini gerekli görmüştür. Bu durumun tam öğrenme stratejisini hatırlattığı söylenebilir. İbn Sahnûn'un öğretim sürecini yapılan akde uygun olarak düzenlemesi, çocukların seviyelerine göre öğrenme yaşantılarını kurgulaması, katılımı gerektiren faaliyetlere önem vermesi, tedrici bir yöntem takip etmesi, öğrenilenlerin sınanması suretiyle hataların düzeltilmesi gerektiğini savunması programlı öğretim teknikğini hatırlatmaktadır. Bu da bize eserin günümüzde uygulanan öğretim ilke ve yöntemlerinin pek çoğunu ihtiva ettiğini göstermektedir.

Öğretimin kolaylaştırılması ve etkili bir şekilde yürütülmesi için bazı araç-gereç ve donanımlar gerekmektedir. Bunlar olmadan öğretmenin tek başına çabası yetersiz kalabilmektedir. Bu noktada İbn Sahnûn *Âdâbu'l-muallimîn*'de öğretimde

kullanılan ders araç-gereç ve materyallerini öğretmen ve öğrencinin işini kolaylaştırması cihetiyle gerekli görmüştür. Bununla ilgili olarak öğretimde hangi materyalin kullanımının uygun olup olmadığını fikhî açıdan değerlendirerek göstermiştir. Müellife göre öğretimin etkili, doğru ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için bunların kullanım usullerinin bilinmesi gerekmektedir. Müellif böylelikle öğretmenlere ders araç gereçlerinin kullanımında yol göstermektedir.

Miladi 9. asırda kaleme alınan İbn Sahnûn'un *Âdâbu'l-muallimîn* eseri, genel anlamda eğitim, özelde ise öğretmenlik mesleği bağlamında önemli bir yere sahiptir. İslam eğitim geleneğinde ilk olma özelliğine sahip bu küçük risale, öğretmenlik mesleğine dair günümüz için dahi geçerli pek çok yaklaşımlar ihtiva etmektedir. Eserdeki uygulamalar öğretmenlik mesleğine yönelik standartların ve mesleki yeterliklerin oluşması noktasında önemli kriterler ortaya koymaktadır. Dolayısıyla eserin öğretmenlik hizmetine dair usul ve esasların tespitine yönelik katkısı yadsınamaz düzeydedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin günümüzdeki yapısal değişimine ışık tutabilecek gelişimine de yardımcı olabilecek niteliktedir. Buna göre günümüzde geçerli olan pek çok eğitimsel ilke ve uygulamanın tarihsel kök ve izlerini tespit etmek amacıyla eğitim tarihi çalışmalarının artırılarak sürdürülmesi önem arz etmektedir.

## KAYNAKLAR

- Abdullah, N., Mat, M. Z. A., Najid, N. E. M., Mustaffa, A., and Sawari, S. M. (2014). "An Analysis of Ibn Sahnun" s Concept of Education and Its Relevance to the Current Educational System: With Special Reference to Adab Al-Muallimin" *Journal of Al-Quran and Tarbiyyah*. 1(1). 43-50.
- AB (2015). *Hukuk Sözlüğü*. Ankara: Adalet Bakanlığı. Erişim: 25.06.2022. <https://sozluk.adalet.gov.tr/maslahat>
- Akgündüz, M. (2012). *XIX. Asır Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Aktan, H. (1989). Âkile. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 2, 248-249). İstanbul: TDV Yayınları.
- Akyürek, S. (2017). "İslam Eğitim Tarihinde Öğretim Yöntemleri ". M. Köylü ve Ş. Gözütok (ed.). *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. (s. 471-512). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2019*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri 1848-1940*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Anonim (1997a). *Muhammed Bin Sehnûn. İslâm Âlimleri Ansiklopedisi* (C 3, 279-280). İstanbul: Türkiye Gazetesi Yayınları.
- Anonim (1997b). Sehnûn (Abdüsselâm bin Sa'îd et-Tenûhi). *İslâm Âlimleri Ansiklopedisi* (C 3, 295-297). İstanbul: Türkiye Gazetesi Yayınları.
- Apak, A. (2021). *Ana Hatlarıyla İslâm Tarihi Hz. Muhammed (s.a.v.) Dönemi* (1. Cilt). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Arı, R. (Ed.). (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Aşıkoğlu, N. Y. (2011). "Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri (Türkiye Örneği)" *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 15(1), 5-13.
- Ateş, S. (1992). "İslam Tarihinde İlk Pedagojik Eserlerden Bir Örnek: Öğretmen ve Öğrenci Meseleleri" Samsun: *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1 (6). 21-44.
- Atuf, N. (1930a). *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme* (1. Cilt). İstanbul: Milliyet Matbaası.
- Atuf, N. (1930b). *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme* (2. Cilt). İstanbul: Milliyet Matbaası.
- Aydın, M. Ş. (2001). "İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik" *E.Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 2 (11). 59-74.
- Aydın, M. Ş. (2020). "Öğretmenin Ahlakî Değerleri". A. Güneş (ed.). *Geçmişten Geleceğe Öğretmen ve Öğretmenlik*. (s. 257-284). Ankara: Otto Mak Grup Medya Pro. Rek. Yayınları.
- Ay, M. E. (1991). "İslam Hukuku Kaynaklarına Göre, Pedagojik Açından Çocuk Eğitiminde Dayak Cezasına Getirilen Sınırlamalar" *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1 (3). 225-230.
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aytaç, K. (2018). *Avrupa Eğitim Tarihi Antikçağ'dan 19 Yüzyılın Sonlarına Kadar*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

- Baltacı, A. (2018). "İslam Eğitim Tarihinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı: Tarihsel Bir Analiz" *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1 (12). 75-98.
- Bakkal, A. (1999). İbn Sahnun. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C 20, 300-302). İstanbul: TDV Yayınları.
- Bardakoğlu, A. (1995). Feraiz. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 12, 362-363). İstanbul: TDV Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1984). *Eğitime Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bayraktar, M. F. (1994). "Eğitimde Disiplin, Ceza ve Dayak Üzerine" *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 1 (1). 97-107.
- Bayraktar, M. F. (2009). *Eğitim ve Öğretimin Esasları (Âdâbu'l-Muallimin)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (2016). "Muhammed İbn Sahnûn". M. Köylü ve A. Koç (ed.). *Klasik İslâm Eğitimcileri*. (s. 19-37). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (2020). *İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münâsebetleri*. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Bayram, A. (2017). "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar". V. Sönmez (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bebek, A. (1993). Ceza. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 7, 469-470). İstanbul: TDV Yayınları.
- Berg, B. L. and Lune, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. A. Arı (çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Best, J. W. and Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. M. Durmuşçelebi ve O. Köksal (çev.), Konya: Dizgi Ofset.
- Bircan, İ. ve Sefunç, M. (2017). "Eğitimin Yönetsel temelleri". V. Sönmez (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 187-214). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boynukalın, M. (2009). Suç. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 37, 453-457). İstanbul: TDV Yayınları.
- Buhari, M., B., İ. (1979). *El-Camiu's-Sahih*. (8 Cilt). İstanbul. Çağrı Yayınları.
- Buhari, M., B., İ. (1981). *El-Camiu's-Sahih*. (8 Cilt). İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Can, G. (2018). "Eğitimin Psikolojik Temelleri". M. Gültekin, (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 41-56). Eskişehir: AÜ Yayınları.
- Câhız, E. O. A. B. H. E. (1979). *Risaletü'l Muallimîn*. A. S. M. Harun. (çev.). Mısır/Kahire
- Cerrahoğlu, İ. (1988). Abdullah b. Mes'ûd. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 1, 114-117). İstanbul: TDV Yayınları.
- Coşkun, Y. D (2017). *Öğretim Programları Arka Plan Raporu*. Erişim: 08. Mayıs 2022, [https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Ogretim\\_Programlari\\_Arka\\_Plan\\_Raporu.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf)
- Cubberley, E. P. (2004a). *Eğitim Tarihi* (1. Cilt). Engin Noyan (çev.), Ankara: Yeryüzü Yayınevi
- Cubberley, E. P. (2004b). *Eğitim Tarihi* (2. Cilt). Engin Noyan (çev.), Ankara: Yeryüzü Yayınevi
- Çakır, A. M. (2017) "Eğitimin Toplumsal Temelleri". V. Sönmez (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 233-264). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çamdibi, H. M. (2018). *Eğitim İlkeleri ve Rehberlik*. İstanbul: Çamlıca Yayınları

- Çavuşoğlu, H. A. (2008). Sahnûn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 35, 534-538). İstanbul: TDV Yayınları.
- Çelebi, A. (1983). *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi*. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Dağ, M. ve Öymen, H. R. (1974). *İslâm Eğitim Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Darimî, A. B. A. E. S. (1313). *Sünenu'd-Darimi*. Beyrut.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, İ. K. (2003). Maslahat. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* ( C 28, 74-94). İstanbul: TDV Yayınları.
- Dönmez, İ. K. (2011). Temyiz. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* ( C 40, 437-439). İstanbul: TDV Yayınları.
- DPT (1963). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1963-1967 (s. 442-458) Erişim: 08 Haziran 2022,  
[https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Birinci\\_Bes\\_Yillik\\_Kalkinma\\_Plani-1963-1967.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Birinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-1963-1967.pdf)
- DPT (1968). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972 (s. 158-187) Erişim: 08 Haziran 2022,  
[https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Ikinci\\_Bes\\_Yillik\\_Kalkinma\\_Plani-1968-1972.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Ikinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-1968-1972.pdf)
- DPT (1996). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1996-2000 (s. 23-34) Erişim: 08 Haziran 2022,  
[https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Yedinci\\_Bes\\_Yillik\\_Kalkinma\\_Plani-1996-2000.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Yedinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-1996-2000.pdf)
- DPT (2007). Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı 2007-2013 (s. 86-100) Erişim: 08 Haziran 2022,  
[https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Dokuzuncu\\_Kalkinma\\_Plani-2007-2013.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Dokuzuncu_Kalkinma_Plani-2007-2013.pdf)
- EBS (2013). *Eğitim Reformu İzleme Raporu*. Erişim: 27 Temmuz 2022,  
[https://www.ebs.org.tr/ebs\\_files/files/yayinlarimiz/4\\_4\\_4\\_Egitim\\_Reformunu\\_Izleme\\_Raporu.pdf](https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/4_4_4_Egitim_Reformunu_Izleme_Raporu.pdf)
- Ebu Davud, S. B. E. E. S. (1992). *Es-Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- EC (2018). *Avrupa'da Öğretmenlik Kariyeri Erişim, Devamlılık ve Destek Eurydice Raporu*. Erişim: 04 Haziran 2022, <https://www.avrupa.info.tr/sites/default/files/2019-08/Avrupa%27da%20%C3%96%C4%9Fretmenlik%20Kariyeri%20-%20Eri%C5%9Fim%20Devaml%C4%B1%C4%B1k%20ve%20Destek.pdf>
- Ekici, K. K. (2019). “İbn Sahnun ve Zernuci'ye Göre Din Eğitiminde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler” *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*. 5(2). 367-412.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ergin, O. (1977a). *Türkiye Maarif Tarihi* (1-2. Cilt). İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergin, O. (1977b). *Türkiye Maarif Tarihi* (3-4. Cilt). İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergin, O. (1977c). *Türkiye Maarif Tarihi* (5. Cilt). İstanbul: Eser Matbaası.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Fârâbî (1980). *Es-Siyâsetü'l-Medeniyye*. Mehmet Aydın vd., (çev.). İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Fersahoğlu, Y. (2011). *İslam Eğitime Giriş*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Furat, A. Z. (2017). “Medreselerde Eğitim: Osmanlı Dönemi Medreseleri”. M. Köylü ve Ş. Gözütok (ed.). *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. (s. 197-231). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Gazali. İ. (2016). *İhyâ-u Ulûmi'd-Dîn*. Mehmet A. Müftüoğlu. (çev.). İstanbul: Çelik Yayınevi.
- Gordlevski, V. (1988). *Anadolu Selçuklu Devleti*. A. Yaran (çev.). Ankara: Onur Yayınları.
- Gözütok, Ş. (2019). *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Gülmez, M. (2010). Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi (s. 1-72) Erişim: 20 Ocak 2023, <https://www.ihd.org.tr/wp-content/uploads/2020/10/OgretmenlerinStatüsüTavsiyesi.pdf>
- Gültekin, M. (2018). “Eğitimin Tarihsel Temelleri”. M. Gültekin (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 113-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gültekin, M. (2008). “Öğrenme ve Öğretme İlkeleri”. K. Selvi (ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (s. 65-85). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gündoğdu, Y. B.(2017). “Klasik İslam Eğitim Anlayışında İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yaklaşım” *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (9). 455-469.
- Gündoğdu, Y. B. (2020). *Alak Suresinin İlk Beş Ayetinin Eğitimsel Değeri, İlk Vahyin İzinde*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gündüz, M. (2015). *Osmanlı Eğitim Mirası Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*. Ankara: Doğu Batı Yayınları
- Gündüz, M. (2020). *Kurum, Kavram ve Zihniyet Osmanlı'dan Günümüze Eğitimde Dönüşümler*. İstanbul: Ketebe Kitap ve Dergi Yayıncılığı
- Güneş, A. (2020). “Öğretmen Tutumları ve Etkili İletişim”. A. Güneş (ed.). *Geçmişten Geleceğe Öğretmen ve Öğretmenlik*. (s. 231-255). Ankara: Otto Mak Grup Medya Pro. Rek. Yayınları.
- Günther, S. (2005). *Ideas, Images, and Methods of Portrayal Insights into Classical Arabic Literature and Islam*. W. Kadı and R. Wıelandt (ed.). Netherland: Brill Leiden-Boston.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Güven, M. (2008). “Öğrenme ve Öğretme Stratejileri”. K. Selvi (ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (s. 87-107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, M. (2019). “Eğitimde Program Geliştirme”. N. Karadağ, ve İ. Usta, (ed.). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (s. 2-25). Eskişehir: AÜ Yayınları
- Güven, M. (2019). “Öğrenme-Öğretme”. N. Karadağ, ve İ. Usta, (ed.). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (s. 26-62). Eskişehir: AÜ Yayınları
- Hanbel, A. B. (1992). *El-Müsned*. İstanbul: Çağrı Yayınları
- Hizmetli, M. (2004). “Sahnun Abdusselam b. Said b. Habib et-Tenuhi'nin Kaza ve Hisbe Faaliyetleri” *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 45 (1). 191-202.
- İbn Cemâa, B. (2019). *İslami Gelenekte Eğitim Ahlakı*. Muhammet Şevki Aydın. (çev.).Ankara: TDV Yayınları.
- İbn Haldun (1996). *Mukaddime*. Zakir Kadiri Ugan (çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- İbn Mace. E. A. M. B. Y. (1981). *Es-Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları.

- İbn-i Mace. E. A. M. B. Y. (1992). *Es-Sünen*. İstanbul: Çağrı Yayınları
- İbn Miskeveyh, E. A. A. B. M. B. Y. (2017). *Tehzîbu'l-Ahlâk*. Abdülkadir Şener, Cihat Tunç ve İsmet Kayaoğlu (çev.). İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- İbn Sahnûn (2009). *Eğitim ve Öğretimin Esasları (Âdâbu'l-Muallimin)*. M. F. Bayraktar, (çev.). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları
- Janadat, M. A. K. A. J. (2018). “Educational Thought of Ibn Sahnun and al-Kabasi: comparative study” *Journal Of Educational and Psychological Researches*. 15 (57). 477-492.
- Kabisî, A. H. A. İ. M. İ. H. A. M. A. K. A. F. A. K. (1966). *İslam'da Öğretmen ve Öğrenci Meselelerine Dair Geniş Risale*. S. Ateş ve H. R. Öymen, (çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- KB (2014). Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı 2014-2018 (s. 30-33) Erişim: 08 Haziran 2022, [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Onuncu\\_Kalkinma\\_Plani-2014-2018.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Onuncu_Kalkinma_Plani-2014-2018.pdf)
- Kanad, H. (1963). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kansu, N. A. (2017). *Pedagoji Tarihi*. Ankara: Telgrafhane Yayınları.
- Karadâvî, Y. E. (2020). *İslam'da Öğretmenin Değeri*. Murat Padak (çev.). İstanbul: Nida Yayıncılık
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karlina, K. (2019). *Kompetensi Kepribadian Guru Menurut Ibnu Sahnun (Studi Analisis Kitab Adâb al-Mu'allimîn)* (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Sumatera Utara).
- Kaya, M. (1991). Aristo. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* ( C 3, 375-378). İstanbul: TDV Yayınları.
- Kayadibi, F. (2001). “İslam Dininin Eğitim ve Öğretime Verdiği Önem” *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 2 (4). 33-44.
- Kazıcı, Z. ve Ayhan, H. (2010). Tâlim ve Terbiye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 39, 545-548). İstanbul: TDV Yayınları.
- Kazıcı, Z. (2014). *Osmanlı'da Eğitim Öğretim*. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Kazıcı, Z. (2018). *Anan Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Kırpık, G., Ünal, U., Işık, H., Demirtaş, B., Tokdemir, A. M. ve Birbudak, T. K.. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Otorite Yayınları.
- Kiriş, H. M. (2020). “Geçmişten Bugüne Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”. A. Güneş (ed.). *Geçmişten Geleceğe Öğretmen ve Öğretmenlik*. (s. 15-47). Ankara: Otto Mak Grup Medya Pro. Rek. Yayınları.
- Konrad, F. M. (2021). *Okulun Tarihi Antikçağ'dan Günümüze*. Eda Kulaksız (çev.). München: Runik Kitap Yayınları
- Köktaş, Ş. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Köylü, M. ve Koç, A. (2016). *Klasik İslam Eğitimcileri*. İstanbul: Rağbet Yayınları
- Köylü, M. (2017). “İslam Eğitiminin Temel Özellikleri”. M. Köylü ve Ş. Gözütok (ed.). *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. (s. 31-64). İstanbul: Ensar Neşriyat.

- Köylü, M. (2017). “Medrese Öncesi Kurumlarda Eğitim”. M. Köylü ve Ş. Gözütok (ed.). *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. (s. 75-107). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Kucur, S. S. (2009). Selçuklular. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 36, 384-385). İstanbul: TDV Yayınları.
- Küken, G. (2001). *Ortaçağda Eğitim Felsefesi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Makdisi, G. (2018). *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim İslâm Dünyası ve Hristiyan Batı*. Ali Hakan Çavuşoğlu ve Tuncay Başoğlu (çev.). İstanbul: Klasik Yayınları
- Maltaş, R. (2011 ). *Sümerlerden Günümüze Eğitim İlk ve Ortaçağ*. Konya: Çizgi Kitapevi
- Manik, W. (2016). “Pemikiran Pendidikan Ibnu Sahnun” *WARAQAT: Jurnal Ilmu-Ilmu Keislaman*. 1 (1). 1-16.
- Mâverdî, A. B. M. B H. E. H. E. B. E. (2018). *Edebî'd-Dünya Ve'd-Din, İslâm'da Dünya ve Din Edebi*. Ersan Urcan (çev.). İstanbul: İlk Harf Yayınevi.
- Merçil, E. (1989). *Gazneliler Devleti Tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları
- MEB (1923a). İdarei Vilâyat Kanuniyle Tedrisatı İptidaiye Kararnamesinin Tadiline Dair Kanun (s. 379-380) Erişim: 07 Haziran 2022, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.326.pdf>
- MEB (1923b). 1. ve 2. Heyet-i İlmiye. (s. 1-7) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164441\\_heyeti\\_ilmiye.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf)
- MEB (1924). Tevhid-i Tedrisat Kanunu (s. 229-231) Erişim: 20 Ocak 2023, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf>
- MEB (1930). İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun (s. 1159-1168) Erişim: 12 Mart 2022, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1702.pdf>
- MEB (1939). 1. Milli Eğitim Şûrası. Erişim: 07 Haziran 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164549\\_1\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164549_1_sura.pdf)
- MEB (1943). 2. Milli Eğitim Şûrası (s.1-2) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164619\\_2\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164619_2_sura.pdf)
- MEB (1949). 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu (s. 2226-2228) Erişim: 20.01.2023, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5442.pdf>
- MEB (1961). İlköğretim ve Eğitim Kanunu (s. 3579-3595) Erişim: 07 Haziran 2022, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>
- MEB (1962). 7. Milli Eğitim Şûrası (s. 1-8) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_12/08162906\\_7\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08162906_7_sura.pdf)
- MEB (1964). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Yüksek ve Orta Dereceli Okullar Öğretmenleri ile İlkokul Öğretmenlerinin Haftalık Ders Saatleri ile Ek ders Ücretleri Hakkında Kanun (s. 3861-3864) Erişim: 07 Haziran 2022, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.439.pdf>
- MEB (1965). Devlet Memurları Kanunu (s. 4179-4286) Erişim: 07 Haziran 2022, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.657.pdf>
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu (s. 5101-5112) Erişim: 20 Ocak 2023, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- MEB (1982a). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (s. 1-75) Erişim: 08 Nisan 2022,

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

MEB (1982b). 11. Milli Eğitim Şûrası (s. 1-34) Erişim: 07 Mayıs 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165200\\_11\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf)

MEB (1988). 12. Milli Eğitim Şûrası (s. 9-17) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165252\\_12\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf)

MEB (1993). 14. Milli Eğitim Şûrası (s. 1-5) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165401\\_14\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf)

MEB (1996). 15. Milli Eğitim Şûrası (s. 6-8) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165430\\_15\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf)

MEB (1999a). 16. Milli Eğitim Şûrası (s. 2-11) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_02/21142534\\_16\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21142534_16_sura.pdf)

MEB (1999b). 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkındaki Kanun (s. 1-8) Erişim: 20 Ocak 2023, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4483.pdf>

MEB (2005). Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkındaki Yönetmelik Kanun (s. 1-6) Erişim: 20 Ocak 2023, <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=8044&mevzuatTur=Kuru mVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5>

MEB (2007). 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu (s. 1-18) Erişim: 20 Ocak 2023, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5580.pdf>

MEB (2010). 18. Milli Eğitim Şûrası (s. 1-3) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29170222\\_18\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf)

MEB (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği (s. 1-63) Erişim: 20 Ocak 2023, [https://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_01/06143442\\_OZEL\\_OYRE TYM\\_KURUMLARI\\_YONETMELYYY\\_06.01.2023.pdf](https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_01/06143442_OZEL_OYRE TYM_KURUMLARI_YONETMELYYY_06.01.2023.pdf)

MEB (2014a). 19. Milli Eğitim Şûrası (s. 4-16) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/10095332\\_19\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf)

MEB. (2014b). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (s. 1-17) Erişim: 14 Şubat 2022, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

MEB (2015a). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (s. 1-10) Erişim: 20 Ocak 2023, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/yonetmelik/7.5.20694.pdf>

MEB (2015b). Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesi (s. 1-15) Kanun. Erişim: 20 Ocak 2023, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1627.pdf>

MEB (2017a). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (s. 1-26) Erişim: 20 Ocak 2023, [https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/25145204\\_SOSYAL\\_ETKYNLY KLER\\_YON.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLY KLER_YON.pdf)

- MEB (2017). Cumhuriyetin İlk Dönemi Eğitim Kurumları 1921-1926 (s. 1-7) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164441\\_heyeti\\_ilmiye.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf)
- MEB (2018). *2023 Vizyon Belgesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB.(2019). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (s. 77-87) Erişim: 14 Mayıs 2022 [https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_07/16134512\\_yonetmelik.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/16134512_yonetmelik.pdf)
- MEB (2020). 20. Milli Eğitim Şurası (s. 4-16) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_12/08163100\\_20\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022a). Eğitim Ailesine 15 Bin Yeni Öğretmen Katıldı (s. 1-3) Erişim: 31 Ocak 2022. <https://www.meb.gov.tr/egitim-ailesine-15-bin-yeni-ogretmen-katildi/haber/25154/tr>
- MEB (2022b). Öğretmenlik Meslek Kanunu. (s. 1-4) Erişim: 12 Mart 2022, [1.5.7354.pdf \(mevzuat.gov.tr\)](https://mevzuat.gov.tr)
- MEB (2022c). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge (s. 1-5) Erişim: 20 Ocak 2023, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2143.pdf>
- MEB (2022d). Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar (s. 1-13) Erişim:20 Ocak 2023, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf>
- MEB (2022e). Öğretim Programları (s. 1) Erişim:20 Ocak 2023. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- MEB (2022f). Milli Eğitim Bakanlığı Çalışma Takvimi (s. 1-2) Erişim: 20 Ocak 2023, [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_06/08122445\\_calYYma\\_takvimi.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_06/08122445_calYYma_takvimi.pdf)
- Nazıroğlu, B. (2020). *İslam Eğitim Geleneginde Öğretmenlik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Nurhayati, N. (2015). “Pemikıran Ibnu Sahnun Dalam Perspektif Pendidikan Islam” *Serambi Tarbawi*. 3 (2). 81-100.
- Okutan, M. (2019). “Disiplin Problemlerinin Sürekliliği”. E. Karip, (ed.). Sınıf Yönetimi. (s. 1-9). Ankara: Pegem Akademi
- Oktay, A. (1991). “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri” *M.Ü Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1 (3). 187-193.
- Osmanoğlu, C. (2017). “Medreselerde Eğitim: Selçuklu Dönemi Medreseleri”. M. Köylü ve Ş. Gözütok (ed.). *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. (s. 135-196). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- ÖRAV (2020). *Pandemi Döneminde Gündelik Pratikler, Algı ve Eğitim İhtiyaçları Araştırma Raporu*. Erişim: 07 Haziran 2022, [https://www.orav.org.tr/files/ugd/9d3e88\\_f4fd0c7ad41342c4ad3f06a41fd2947c.pdf](https://www.orav.org.tr/files/ugd/9d3e88_f4fd0c7ad41342c4ad3f06a41fd2947c.pdf)
- ÖYGM (2006). *Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- ÖYGM (2017a). *Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- ÖYGM (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Öymen, H. R. (1963). “İslamiyet’te Öğretim ve Eğitim Hareketleri” *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 11(1). 61-80.

- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir, M. (2017). “Sınıf Yönetimine İlişkin Temel Kavramlar”. G Yüksel ve S. B. Filiz (ed.). *Sınıf Yönetimi*. (s. 3-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgedik, M. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Ülke Eğitim Yayınları.
- Özkan, B. (2005). “Eğitimin Tarihi Temelleri”. M. Erden (ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (s. 127-140). İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Özkan, S. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özonay, Z. İ. (2008). “Büyük Grupla Öğretim Yöntem ve Teknikleri”. S. Kıymet, (ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (s. 127-149). Eskişehir: AÜ Yayınları
- Öztürk, C. (2007). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Polat, M. (2017). “İslâm Ceza Hukukunun Karakteristik Özelliklerinden Bazı Örnekler” *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1 (9). 249-286.
- Pratama, A. I. and Musthofa, M. (2019). “Konsep Kepribadian Guru Menurut Ibnu Sahnun” *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam*. 12 (1). 94-111.
- Saifullah, S. (2014). “Konsep Pedagogik Dalam Pemikiran Ibnu Sahnun Dan Al-Qabisi” *Edukasi*. 12 (3). 429-440.
- Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (1993). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sawari, S. S. M. and Mustaffa, M. (2017). “Guru Bersahsiah Mulia Menurut Pandang Ibnu Sahnun: Analisa Buku Adab Al Mualimin” *O-JIE: Online Journal of Islamic Education*. 2 (2). 1-10.
- SBB (2019). *Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı 2019-2023* (s. 1-198) Erişim: 08 Haziran 2022, [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On\\_Birinci\\_Kalkinma\\_Plani-2019-2023.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf)
- SBB (2021). *Kamu İstihdamı* (s. 1) Erişim: 12 Mart 2022, <https://www.sbb.gov.tr/kamu-istihdami/>
- SETA (2021). Koronavirüs Sürecinde Türkiye’nin Uzaktan Eğitim Deneyimi (s. 1-50) Erişim: 07 Haziran 2022, <https://setav.org/assets/uploads/2021/08/R190.pdf>
- Sezgin, O. (2011). “Eğitimde Psikolojik Terbiyenin Rolü ve İslamda Eğitim” *Istanbul Journal of Sociological Studies*. 2 (22). 237-257
- SGB (2022). *Milli Eğitim İstatistikleri* (s. 1-284) Erişim: 12 Mart 2022, [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=460](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460)
- Sönmez, V. (2017) “Eğitimin Tarihsel Temelleri”. V. Sönmez (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 21-51). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümer, F. (2009). Selçuklular. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 36, 365-371). İstanbul: TDV Yayınları.
- Şeşen, R. (1995). Eyyübiler. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 12, 20-31). İstanbul: TDV Yayınları.
- Şimşek, E. (2017). “Camilerde Eğitim”. M. Köylü ve Ş. Gözütok (ed.). *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. (s. 107-134). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Taşkaya, S. M. (2020). “Sınıf Yönetiminin Temelleri”. B. Dilmaç ve H. Ekşi (ed.). *Sınıf Yönetimi*. (s. 2-35). Ankara: Pegem Akademi.

- Tavukçuoğlu, Y. (1997). "İbni Sahnun'un (Ölm. H240/854) Abadu'l-Muallimin'i Üzerine Bir Çalışma" *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 7 (7). 267-287.
- TBMM (1924). Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu (s. 251-254) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf](https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf)
- TBMM (1926a). Maarif Teşkilâtına Dair Kanun (s. 522-525) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf](https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf)
- TBMM (1926b). İlk mektep muallim ve muavinleri hakkında kanun (s. 705) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400842.pdf](https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400842.pdf)
- TBMM (1926c). 788 sayılı Memurin Kanunu (s. 509-521) Erişim: 20 Ocak 2023, [https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400788.pdf](https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400788.pdf)
- TBMM (2003). *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmenin Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun Tasarısı ve Sağlık, Aile, Çalışma ve Sosyal İşler ve Dışişleri Komisyonları Raporları*. Erişim: 23 Nisan 2022 <https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d22/c016/tbmm22016089ss0148.pdf>
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Terzi, Ç. (2019). "Öğretim Ortamlarının Tasarımı ve Yönetimi". N. Karadağ. ve İ. Usta. (ed.). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (s. 84-97). Eskişehir: AÜ Yayınları.
- Tirmizî, E. İ. M. B. İ. B. S. (1992). *Sünen'üt-Tirmizî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tunç, B. (2012). "Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve 21. Yüzyılda Eğitim Biliminde Yönelimler". H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 173-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, İ. (2017). "Osmanlı'da Medreselerin Gerilemesi ve Islahat Hareketleri". M. Köylü ve Ş. Gözütok (ed.). *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. (s. 241-298). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Turan, S. (2020). "Sınıf Yönetiminin Temelleri". Turan, S. ve Şişman, M. (ed.). *Sınıf Yönetimi*. (s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Topçu, N. (1997). *Türkiye'nin Maarif Davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- TTKB (2014). Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları (s. 1-48) Erişim: 07 Haziran 2022, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_10/11160806\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/11160806_9_cizelgeveesaslar.pdf)
- TTKB (2021). İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri (s. 1-3) Erişim: 20 Ocak 2023, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/19093950\\_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19093950_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf)
- Ulfa, R. (2019). "Konsep Pedagogik Dalam Pemikiran Ibnu Sahnun" *AL-Fathonah*. 1 (1). 26-38.
- Uludağ, Z. (2020). *Eğitim Felsefesi Bir Giriş Denemesi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uzunçarşılı, İ.H. (1988). *Osmanlı Tarihi* (2 Cilt). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Üzümcü, M. (2020). “Öğretmenlik Mesleği Yeterlilikleri Bağlamında Öğretmenlik”. A. Güneş (ed.). *Geçmişten Geleceğe Öğretmen ve Öğretmenlik*. (s. 197-230). Ankara: Otto Mak Grup Medya Pro. Rek. Yayınları.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Varış, F. (Ed.). (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım yayınları.
- Yaşaroğlu, M. K. (2000). İsâ b. Dînâr. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 22, 479-480). İstanbul: TDV Yayınları.
- Yazıcı, N. (1992). *İlk Türk-İslâm Devletleri Tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Yeşilyurt, E. (2020). “Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri” *Ekev Akademi Dergisi*. 9 (83). 263-288.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yıldız, H. D. (1988). Abbâsîler. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 1, 31-48). İstanbul: TDV Yayınları.
- Yıldızlar, M. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, H. (2020). “Hz. Peygamber ve Öğretmenlik”. A. Güneş (ed.). *Geçmişten Geleceğe Öğretmen ve Öğretmenlik*. (s. 47-78). Ankara: Otto Mak Grup Medya Pro. Rek. Yayınları.
- Yiğit, İ. (1995). Emevîler. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 11, 87-104). İstanbul: TDV Yayınları.
- Yiğit, İ. (2004). Memlükler. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C 29, 90-97). İstanbul: TDV Yayınları.
- YÖK (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri 1982-2007 (s. 1-260) Erişim: 07.06.2022,  
<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- YÖK ( 2020). Küresel Salgında Yeni Normalleş Süreci (s. 1-22) Erişim: 08 Haziran 2022,  
<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2020/kuresel-salginda-yeni-normallesme-sureci-2020.pdf>
- YÖK (2021). Küresel Salgında Eğitim ve Öğretim Süreçlerine Yönelik Uygulama Rehberi (s. 1-20) Erişim: 07 Haziran 2022,  
<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/kuresel-salginda-egitim-ve-ogretim-sureclerine-yonelik-uygulamalar-kilavuzu-2021.pdf>
- YÖK (2012). Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği (s. 1-7) Erişim:14 Mayıs 2022,  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=16532&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Yurdaydın, H. G. (1971). *İslâm Tarihi Dersleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları-Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Zernûcî, İ. B. E. (2019). *Ta'limü'l Müteallim Öğrenci-Öğretmen İlişkileri*. Ömer Faruk Kasadar (çev.). İstanbul: Ravza Yayınları.

## ÖZ GEÇMİŞ

Volkan DEMİRBAĞ, Trabzon Sürmene Lisesi'ni bitirdikten sonra OMÜ Amasya Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği bölümünden 28.06.2004'te mezun oldu. Aynı yıl Türkçe öğretmeni olarak mesleğe atandı. Samsun'da 3 yıl Bilişim Teknolojileri Formatör öğretmenlik, 8 yıl okul müdür yardımcılığı, 4 yıl okul müdürlüğü yaptı. 27.02.2012'de OMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Bölümünü bitirdi. 25.06.2013'te Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Bölümünü (2 yıllık) ve 25.05.2015'te de Sosyoloji Bölümlerini (4 yıl) bitirdi. Şimdi ise OMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri bölümünde Yüksek Lisans yapmaktadır. 16.12.2022 tarihinde uzman öğretmen olmuştur. Temel ilgi alanları, araştırma, tarih, eğitimidir.

### İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0000-0002-6695-1058

### Yayınlar

1. “A view of teaching professional ethics in Islamic educational thought with the example of Ibn Sahnûn” konulu uluslararası bildiri de yazarlardan biridir.
2. “Dil ve Kimlik” konulu ödül alan ulusal makalenin (TDK Dergisi) sahibidir.
3. “Elli Beş Şiir Elli Beş Öğretmen” şiir kitabı yazarlarından biridir.

### Kazanılan Ödüller, Teşvikler ve Burslar

1. Mesleğinde çalışkanlıktan dolayı 2 teşekkür, 6 başarı, 2 üstün başarı, 2 ödül belgesi bulunmaktadır.
2. “ImmigrARTation-Integration of immigrants by art” adlı AB Erasmus+ Plus Proje sahibidir.
3. Çeşitli alan ve yeterliklerde 24 kurs belgesi, 33 seminer belgesi sahibidir.