



ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

İLÂHİYAT FAKÜLTESİ
DERGİSİ

Çukurova University

Journal of Faculty of Divinity

Cilt 5

Sayı 2

Temmuz - Aralık 2005

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ

ISSN: 1303-3670

Sahibi

Dekan Prof. Dr. Kerim YAVUZ

Yayın Kurulu

Prof. Dr. A. Osman Ateş (Başkan),
Doç. Dr. Hasan Kayıklık, Yrd. Doç. Dr. Asım Yapıcı
Yrd. Doç. Dr. Nuran Yılmaz, Yrd. Doç. Dr. Nebahat Göçeri

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Ahmet Savran; Prof. Dr. Ali Osman Ateş; Doç. Dr. Atabey Kılıç; Prof. Dr. Aykut Gül; Prof. Dr. Çetin Derdiyok; Prof. Dr. Ercan Efe; Prof. Dr. Hasan Hüseyin Gökmenoğlu; Prof. Dr. Hasan Kavruk; Doç. Dr. Hasan Kayıklık; Prof. Dr. Hayati Hökelekli; Prof. Dr. Hüseyin Peker; Prof. Dr. Kerim Yavuz; Prof. Dr. M. Sadi Çögenli; Prof. Dr. Mehmet Şener; Prof. Dr. Murtaza Korlaelçi; Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu; Prof. Dr. Osman Bilen; Prof. Dr. Recai Doğan; Prof. Dr. Recep Yaparel; Prof. Dr. Refik Burgut; Prof. Dr. Turan Koç; Doç. Dr. Vahit İmamoğlu; Prof. Dr. Veysel Uysal; Doç. Dr. Zeki Salih Zengin.

Redaksiyon ve Dizgi

Yrd. Doç. Dr. Asım Yapıcı, Suat Aslan

Yazışma Adresi

Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi 01330 Balcalı / Adana
ilahiyat@cu.edu.tr

Makalelerin bilim, dil ve hukuki bakımından sorumluluğu yazarlarına aittir.

Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi hakemli bir dergi olup yılda iki defa yayımlanır.

Bu sayı Çukurova İlahiyat Eğitimi Destekleme ve Geliştirme Derneği tarafından yayımlanmıştır.

İÇİNDEKİLER

Hasan KAYIKLIK
Bireysel Yaşamda Dinsel Değişim
5-23

Hamit DİKMEN
Seyyid Vehbî Divanı'nda Çevre, Kültür Unsurları ve Toplum Hayatı
25-56

Asım YAPICI
Güdü ve İçerik Açısından Çocuk Duaları ve Dualara Yansıyan Sorunlar
57-93

Ferhat YILMAZ
Arap Edebiyatı'nda Bir Edebiyat Eleştirmeni: Zeki Mübarek (1892-1952)
95-121

Süleyman DÖNMEZ
Skolastik Üzerine Kavramsal Bir Analiz
123-144

Emrah YENİLMEZ, Zeynel CEBECİ, Şemseddin KOÇAK
Çevrim İçi Sınav Sistemi Uygulamaları
145-161

Fatih Menderes BİLGİLİ
Din Eğitiminde Çocuğun Tabiatından Kaynaklanan Bireysel Eğilimlerin ve İsteklerin Karşılanması Problemi
163-186

Nasi ASLAN
XVII. Yüzyıl Osmanlı Toplumunda Şer'î İlimlerin Tahsilinde Tertibe Dair Bazı Vesikalar
187-198

Bireysel Yaşamda Dinsel Değişim

Doç. Dr. Hasan KAYIKLIK*

Atıf©- Kayıklık, H. (2005). Bireysel yaşamda dinsel değişim. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (2), 5-23.

Özet- Dinsel değişim, bir insanın hayatında ortaya çıkabilen olayların en derin etki bırakanları arasındadır. Bir insanın yaşamı dinsel değişimle sonsuza kadar değişebilir. Dinsel değişimi tanımlama konusunda, psikoloji alanında birlik sağlanamamıştır. Batı dillerinde kullanılan 'Conversion' kısaca değişim anlamına gelir. Dinsel değişime ise bireysel yaşamdaki bütün dinsel değişimleri ifade eder. Zaman dikkate alındığında, onun ani, derece derece ve toplumsallaşma tipleri görülür. Dinsel değişimin dışarıdan içeri, içeriden dışarı, içeriden içeri ve bir dinden başka bir dine olmak üzere birçok çeşidi vardır. Bu değişimlerin etkileri de farklı şekillerde ortaya çıkar. Kısacası dinsel değişim, kuşatıcı bir değişimdir.

Anahtar sözcükler- Din psikolojisi, değişim, dinsel değişim, dinsel değişim tipleri, dinsel değişimin etkileri.

§§§

Giriş

Dinsel değişim, din psikolojisinin başlangıç yıllarından bu yana üzerinde en çok durulan konulardan biri olagelmıştır ve bu gün de aynı yoğun ilgiyi görmektedir. Bundan sonra da yoğun ilgi gösterilen bir konu olarak canlılığını sürdürüleceği anlaşılmaktadır. Dinsel değişime din psikolojisinin yanısıra sosyal bilimlerin çeşitli dallarının, özellikle din sosyolojisinin ilgi gösterdiği de görülmektedir. Ancak din sosyolojisi, disiplinin bir gereği olarak konuya daha çok toplumsal bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Din psikolojisi ise konuyu ağırlıklı olarak bireysel bağlamda ele almaktadır.

* Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi Anabilim Dalı. hkayiklik@cu.edu.tr

Konuya tarihsel olarak bakıldığında, din psikolojisinin en önemli isimlerinden biri olan William James'in, ünlü eseri "The Varieties of Religious Experience" in dokuzuncu ve onuncu bölümlerini dinsel değişime ayırdığı görülmektedir. Yine G. Stanley Hall'in de ergenlerin yaşadığı dinsel değişim üzerine psikolojik araştırma yapan ilk din psikologu olduğu bilinmektedir. Scroggs ve Douglas, dinsel değişimin psikolojik dinamikleriyle ilgili olarak son yüz yılda en az beş yüz çalışmanın yapıldığını belirtir ve alanın önde gelen adlarını E. D. Starbuck (1899), James H. Leuba (1912, 1925), George A. Coe (1916), Sante de Sanctis (1927), Elmer T. Clark (1929) biçiminde sıralarlar (Scroggs and Douglas 1977: 254). Scroggs ve Douglas'ın incelemelerinden bugüne aradan çeyrek asırdan daha fazla bir zamanın geçtiğini dikkate alırsak, dinsel değişim konusundaki çalışma sayısının yukarıda belirtilen rakamın çok daha üzerine çıktığını söyleyebiliriz.

Dinsel değişim konusu Batıda olduğu gibi ülkemizde her zaman ilgi gören bir konu olmuş. Türk din psikologları da konuyla yakından ilgilenmişlerdir.

Türkiye'de Peker (1979) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, dinsel değişim konusunda yapılan çalışmaların öncülüğünü yapmaktadır. Doktora tezi olarak hazırlanan bu çalışma, konunun "bir dinden başka bir dine geçiş" biçiminde ortaya çıkan yönü ile ilgilidir. Konu, Köse'nin (1997) İngiltere'de yapıp Türkçe olarak da yayınladığı araştırmada da aynı şekilde ele alınmıştır.

Bu incelemede bireysel yaşamda ortaya çıkan dinsel değişimin nasıl ve niçin olduğu ortaya konmaya çalışılacaktır. Bunun için, bireysel dinsel değişim konusuna öncelikle kavramsal çözümleme ile başlanacak, daha sonra bireysel yaşamda görülen dinsel değişimin çeşitleri, boyutları ve güdeleri tartışılacaktır.

Kavramsal Çözümleme

Dinsel değişim, çok çeşitli anlamlar içeren bir kavramdır. O, bazen bir "beyin yıkama" işleminin, bazen dinsel inançları değiştirmek için rasyonel seçimler yapmanın, bazen inanan insanın hayatında ortaya çıkan duygusal bir patlamanın, bazen daha tutarlı bir ahlâka sahip olmak ve daha tutarlı bir insan haline gelmek için bir ümit tazelemenin sonucu olarak düşünülebilir (Paloutzian 1996: 141-142). Dinsel değişim, inançsızlıktan inanca; bir inanç sistemine bağlılıktan bir başka inanç sistemine bağlılığa; bir inanç sistemi içinde bir

eğilimden diğer eğilime yönelmeyi ifade ettiği gibi, bir kişinin kişisel yaşamında gelişimden Tanrı'nın inayetine; alışılmış ibadetlere bel bağlamaktan yüce bir yaratıcının varlığına derin bir inanca bel bağlamaya; tehdit edici, cezalandırıcı ve yargılayıcı bir Tanrı inancından sevgi, destek ve sınırsız güzellikler sunan bir Allah inancına geçmeyi ifade eder. Dinsel değişim, manevi yaşam değişimi anlamına da gelir. Bu dünyadaki her şeyi bir kötülük ve yanılsama olarak görmekten, Allah'ın gücünün ve rahmetinin bir göstergesi olarak görme; bu dünyada benliği öne çıkarmaktan, ahireti kazanmaya yönelme; kişisel zevk aramaktan, insanı insan yapan şeyin Allah'ın koyduğu kurallar olduğunu benimseme; kişisel mutluluk arama düzeneğinden, her şeyin hakça olması ve paylaşılması için çaba harcama anlayışına dönme gibi anlamlara da gelir. Kısacası manevi tembelliğe yol açan düzeneklerin yoğun ilgi, bağlanma ve katılım ile yer değiştirmesini ifade eder (Rambo, 1993: 2). Anlaşılmaktadır ki, "dinsel değişim" kavramının din psikolojisinde taşıdığı anlam, alana özgü bir nitelik taşımaktadır. Bu kavramla bireyin dinsel yaşamında meydana gelen her türlü değişim ifade edilmektedir. Thoules'e göre burada hem davranışın güdülerinde, hem de değişim geçiren bireyin çevreyle ilişkilerinde değişiklikler görülmektedir (Thoules, 1971: 104).

İngilizce din psikolojisi alanyazınında, bireysel yaşamda görülen dinsel değişimleri ifade etmek için "conversion" kavramı bazen yalın olarak, bazen de başına "religious" eki getirilerek kullanılmaktadır.

Şunu unutmamak gerekir ki, bireysel yaşamda ortaya çıkan dinsel değişim, farklı biçim, boyut, aşama ve yönleri olan bir durumdur. Bunların tamamını ifade etmek için dinsel değişim kavramı kullanılabilir, ama bu kavram, ifade edilen dinsel değişimin biçim, boyut ve yönüne ilişkin olarak tatmin edici gözükmemektedir. Örneğin İslam kültüründe, herhangi bir dinsel inanç taşımazken ya da başka herhangi bir dine inanırken bir vesileyle İslam inancını kabul edenler için "*hidayete erdi*" ya da "*mühted*", İslam'a inanan bir insan iken inancını terk eden kişiye "*irtidat etti*" ya da "*mürted*", bireyin dinsel yaşamında görülen yoğunlaşmayı ifade etmek için "*dindarlaşmak*", dinsel yaşamda meydana gelen gerileme için de "*dinsel düşüş*" gibi kavramlar kullanılır. Ancak bu kavramlardan özellikle ihtida, hidayete erme, irtidat ve mürted kelimeleri, değer ifade eden anlamlar içerdikleri için, bilimsel bir çerçeve içinde kullanılmaları sakıncalı görülmektedir. Bunun için bütün değişimleri ifade etmek üzere "dinsel değişim" kavramı kullanılabilir ama bu kavram dinsel değişimin niteliğine ilişkin açıklama

yapılmasını gerektirir. Çünkü böyle bir tecrübeye, insanın dinsel duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin çok yönlü ve çok boyutlu değişimler yaşanmaktadır.

Paloutzian'a göre dinsel değişimin tanımlanması konusunda tam bir düşünce birliği sağlanamamış olmakla birlikte, bu konuda iki anlayış öne çıkmaktadır. Birincisine göre bazı psikologlar, değişim kavramını, hızlı bir şekilde bir anda olan dinsel inanç değişimi için kullanırken, diğer bazıları uzun bir süreçten sonra ortaya çıkan ya da uzun bir eğitim ya da düşünme evresinden sonra meydana gelen değişimin de "dinsel değişim" (conversion) olarak adlandırılması gerektiğini ileri sürmektedirler.

İkincisine göre ise, değişimin tanımı yapılırken onun yalnız dinsel alanla mı yoksa herhangi bir derin değişimle mi, ya da dinsel olsun ya da olmasın bütün değişimlerle mi ilgilenmesi gerektiği konusu tartışılmaktadır. Örneğin bir insanın yaşamında ortaya çıkan ahlâki ya da politik bir değişim dinsel değişim konusu içinde ele alınabilir mi? (Paloutzian 1996: 144–145). Bu soruya şöyle cevap verilebilir: Bireyin ahlâki, politik ya da ailevi yaşamında ortaya çıkan değişim, onun yaşadığı dinsel değişim ile ilişkili ise, bu konular da dinsel değişim konusu içinde ele alınabilir. Çünkü bu değişimler, bir anlamda, bireysel yaşamda görülen dinsel değişimin bir sonucudur ya da en azından şu veya bu şekilde onunla ilişkilidir. Ayrıca değişimin merkezinde dinsel değerlerin mi, yoksa ahlâki ya da politik yapının mı olduğuna bakılabilir. Eğer bir değişimin merkezinde dinsel değerler varsa, bu dinsel değişimdir ve insanın ahlâki ve politik durumunu yakından etkileyecektir. Ancak değişimin merkezinde ahlâki ya da politik yapı varsa, bu, dinsel değişimle ilgili olmakla birlikte dinsel değişim olarak adlandırılmaz. Çünkü bu değişimler dinsel yapıyı kısmen etkileyebilir.

Clark'a göre, dinsel değişim (conversion) kavramı, tamamen değişmeyi ifade eder. İster uzun bir zaman içinde, isterse "göz açıp kapayıncaya kadar" ortaya çıksın bir değişimin olduğu apaçık ortadadır ve bütün değişimlerin derin bir değişim olması beklenmemelidir. Çünkü o bazen çok yüzeysel olarak yaşanabilir. Ancak unutulmamalıdır ki, bir çocuğun normal gelişim süreci olan zihinsel ve duygusal gelişimine bağlı olarak ortaya çıkan algı ve yaşayış farklılığı dinsel değişim olarak adlandırılmaz. Fakat sahip olunan dinsel düşünce ve bağlılık köklü bir biçimde değişirse ya da toplumsallaşamamış ve ham olan tabiat din vasıtasıyla olgunlaşırsa, ister ani olsun ister yavaş yavaş olsun, buna dinsel değişim denir. Clark, bu ve benzeri tartışmalardan sonra, dinsel değişimi "*dinsel düşünce ve davranışla ilgili*

fark edilebilir bir yön değişimi içeren dinsel büyüme ve gelişme biçimi” olarak tanımlar (Clark, 1961: 110). Bir başka deyişle dinsel değişim, bireyin dinsel bağlanma, duygu ve etkinliklerinde meydana gelen yoğun değişimi ifade eder (Beit-Hallahmi, Argyle 1997: 115). Öyle ise dinsel değişim, bireyin dinsel duygu, düşünce ve davranışlarında belirgin bir biçimde görülen ve fark edilebilen değişimler olarak anlaşılabilir.

Dinsel Değişim Çeşitleri

İnsanın inandığı dinle kurduğu ilişkide, diğer bir ifade ile, bireyin dinsel değerlerinin onun yaşantısına yansımada birtakım değişimler olabilmektedir. Bireysel dinsel yaşayışta görülen bu değişimler, değişimin yönü dikkate alınarak bir çözümleme yapıldığında, dört farklı biçimde karşımıza çıkmaktadır.

1) *İnanılan Dini Yaşama Yoğunluğunda Görülen Değişimler (İçten-İçte)*: İnsan inandığı dini çeşitli derecelerde yaşayabilir. Bir kişi, herhangi bir dinin değerlerine sadece inanarak kalabileceği gibi, inandığı değerleri tamamen yaşayarak da dinsel hayatını oluşturabilir. Hatta inandığı dini yaşama durumunda farklı düzeyler gösterebilir. İnsan inandığı dini yaşama konusunda, çeşitli nedenlere bağlı olarak bir yükselişe geçip dinsel yaşayışını git gide yoğunlaştırabileceği (Ullman, 1989: 5) gibi, belirli bir düzeyde yaşadığı dinsel hayattan uzaklaşarak dindarlık bakımından bir düşüş de gösterebilir. Bunlardan birincisine Meadaw ve Kahoe'nin kullandığı terimleri kullanarak “*yeniden bütünleşme*” (reintegration) (Meadow and Kahoe, 1984: 94) ya da *kendi dininde dindarlaşma*; ikincisine ise dinsel *bütünlüğün bozulması* diyebiliriz.

Kendi dininde dindarlaşmanın tipik örneği, alışılmış dinsel yaşayıştan tasavvufi dinsel yaşayışa geçen Gazali'nin tecrübesinde görülebilir. (Kayıklık, 2002). Batı alanyazınında ise Pascal'ın tecrübesi bu konudaki örneklerden biri olarak belirtilir. Bu tip dinsel değişimde, dinsel etkinliklerde bir yükseliş görülebilir ama asıl değişim, geleneksel dinsel tutumlardan daha deruni dinsel yaşayışa geçişle gerçekleşir (Thoules, 1971: 116).

2) *Bir Dinden Başka Bir Dine Geçme (Dinden-Dine)*: Bu değişim biçimi, insanın inandığı dini ve değerleri bir kenara bırakarak başka bir dine inanmasını ifade eder (Ullman, 1989: 5). İnsanı böyle bir değişim yaşamaya iten neden, sahip olduğu inanç ve değerlerin kendisinde hayat bulan yansımalarından, ya da yeni seçtiği dinin değerlerinden kaynakla-

nabileceği gibi, bunların her ikisinden ve daha başka nedenlerden de kaynaklanabilir. Bu tip dinsel değişime Yusuf İslam (Cat Stevens) örnek olarak verilebilir. O, Hıristiyanlıktan İslam'a geçişini şöyle anlatıyor: "İslam'dan önceki hayatım tamamen Batı tarzındaydı. Batılı eğitim almıştım. Maddi başarılar peşindeydim. Kısa zamanda müzik alanında bu başarıyı yakalamıştım. Büyük kitleler önünde, çığlıklar atan genç kızlara şarkılar söyledim. Çok kazanıyor ancak anlık yaşıyordum. Bu yaşam aynı zamanda benim sonumu da hazırlıyordu. Şov dünyası içindeki ilk yılım sonunda verem oldum. Bunun üzerine hayatımı yeniden düşünmeye başladım. Arayış içindeydim. Bütün dinleri ve 'izm'leri inceledim. Şöhretim bir yandan büyüyordu ama o büyüdükçe ben daha da içime kapanıyordum. Uyuşturucu dâhil her şeyi denedim, ama ruhumun derinliklerinde aradığım o huzura bir türlü kavuşamıyordum. Sonunda 27 yaşında Kur'an'la tanıştım. Kardeşim Kudüs'e gittiğinde bir camiye ziyaret etmiş ve müthiş etkilenmişti. Onun getirdiği Kur'an'ı okuyunca aradığımı bulduğumu anladım" (Dündar, 2004).

Hemen fark edilebileceği gibi bu örnekte, bireysel dinsel değişimin *bunalım, arayış ve aradığını bulma* gibi bazı güdü ve evreleri açık bir biçimde görülmektedir.

Bu tür dinsel değişime bir başka örnek Samuel b. Yahya el-Mağribi'dir. O önce Yahudi iken daha sonra çeşitli alanlardaki araştırmaları ve özellikle Hz. Muhammed'in yaşayışına ilişkin elde ettiği bilgilerden etkilenerek İslam'ı seçmiştir. Ancak bu durumdan dolayı babasının çok üzüleceğini düşündüğünden, Müslüman olduğunu uzun süre açıklamamış, ama gördüğü iki rüyadan sonra her şeyi ortaya koymuş ve Yahudiliğin bazı öğretilerinin yanlışlığına ilişkin bir de kitap yazmıştır (el-Mağribi, 2004). el-Mağribi'nin durumu, bireysel dinsel değişimin entelektüel düzeyde gerçekleştiği örneklerden biridir.

Bir dinden başka bir dine geçişin pek çok örneği Peker (1979) ve Köse'nin (1997) çalışmalarında bulunabilir.

3) *İnançsızlıktan Dine Geçme (Dıştan-İçe)*: Daha önce herhangi bir dine inanmamış bir kimsenin, belirli bir dine inanması ve bağlanması, *dıştan-içe* bir dinsel değişimi ortaya çıkarır.

Ünlü sanatçı Cem Karaca bu duruma örnek olarak verilebilir. O, birçok insan tarafından hoş karşılanmayacağını bilmesine karşın ideoloji ve inanç çizgisini değiştirmiştir. Karaca bir söyleşisinde "eskiden siyah ve beyaz vardı ama artık ben gri tonlardayım... Hala solcuyum ama inançlıyım da" der (05.10.2004, <http://cemkaraca.8m.com/>). Burada dikkat

çeken önemli bir konu, Karaca'nın eski ve yeni ayrımı yapmasıdır. O, artık değiştiğini ve yeni bir kimliğe büründüğünü ifade etmektedir. Karaca'nın "hala solcuyum ama inançlıyım da" demesi, onun daha önce inançlı olmadığını ortaya koymaktadır. Bundan sonra o, hayata yeni bir gözle bakmaktadır. Geçmişi ve geleceği değerlendirme biçimi farklıdır. Nitekim o, geleceğe yönelik olarak cenaze töreninin "*alkışlarla değil tekbirlerle*" (29.11.2005, <http://www.cemkaraca.biz/life.php>) yapılmasını istemiştir. Bu istek onun ruh dünyasında nelerin cereyan ettiğine ilişkin ipuçları vermektedir.

4) *Dinden Tamamen Ayrılma (İçten-Dışa)*: İnanıldığı ve yaşadığı dinsel değerleri terk ederek kendisine dinden uzak bir yaşam felsefesi belirleyen ve daha önce inandığı dinin inanç esaslarını, ibadetlerini kısacası her şeyini reddeden bir kişi bu değişimin örneğini oluşturur. Clark (1961: 201), dinsel değişimin, her zaman dine ilgi yönünde gerçekleşmediğini, bazen dinden uzaklaşma şeklinde gerçekleştiğini ve bu durumun "*karşı-değişim*" (counter-conversion) diye ifade edildiğini dile getirir ve İtalyan filozof Robert Ardigo'yu böyle bir değişim için örnek gösterir. Ardigo, kendi inancını Protestanlığa ve bilimsel pozitivizme karşı savunmak için yıllarını harcar. Ama bir gün kendisinin de bir pozitivist olduğunun farkına vararak şaşırır kalır.

Türk kültüründe bu değişim biçiminin örneklerinden birini Turan Dursun oluşturur. İnançlı bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelen Dursun, çocukluk döneminde çeşitli medreselerde din eğitimi almış, daha sonra din hizmetlerinde üst düzeylere (müftülük) kadar yükselmiş, ama inandığı dine ilişkin şüpheler ve içinde bulunduğu toplumsal yapı, onun her şeye küsmesine ve inandığı değerleri inkar etmesine neden olmuştur (Dursun, 1999).

Üzerinde durulan bu dinsel değişim biçimleri arasındaki temel fark, bu değişimi yaşayan kişinin ruh dünyasında cereyan eden durumla ilgilidir. Değişim biçimlerinden birincisi, inanılan dini yaşama yoğunluğunda görülen değişimlerdir. Bu tür değişimlerde, insanın iç dünyasında birtakım duygu ve düşünce akışimleri olmakla birlikte, temelde bir değişiklik olmadığı için insan çok fazla etkilenmeyebilir. Bir dinden başka bir dine geçiş değişimi, bir önceki değişim biçimine göre kuşkusuz daha şiddetli duygu ve düşünce akışimlarına neden olacaktır. İnsanın kabul ettiği bir inanç sistemini ve buna göre oluşturduğu yaşam felsefesini değiştirmesi kolay olmamalıdır. Fakat inançsızken bir dini seçme ve özellikle bir dine inanırken inançsızlığı seçme, insanın iç dünyasında "fırtınalar

kopmasına” neden olacaktır. Çünkü burada dolu bir duygu ve düşünce dünyasının boşaltılması ya da boş bir alanın hiç alışık olunmayan bir inanç sistemi ile doldurulması söz konusudur. Kuşkusuz insanın duygu ve düşünce dünyası, boş kalmayacaktır. Ancak onun uygun bir şey ile doldurulması, insan için bir zorunluluk gibidir. Aksi durumda insan büyük sıkıntılar yaşayabilir.

Dinsel değişimin yönü göz önünde tutularak yukarıda üzerinde durduğumuz dört tip dinsel değişimle karşılaşırken, insanın yaşadığı dinsel değişimin süresi dikkate alınarak bir sınıflama yapıldığında ise üç tip dinsel değişimle karşı karşıya gelmekteyiz.

1) *Ani Dinsel Değişim*: Bir anda ortaya çıkan dinsel değişimi ifade etmek için *ani dinsel değişim* (sudden conversion), *bunalımlı dinsel değişim* (crisis conversion), *kendinden geçerek dinsel değişim* (self-surrender conversion) gibi kavramlar kullanılır. Böyle dinsel değişimlerde, birey bir anda değişir ve kendisini yeni bir inanca uyum ve onu yaşama bağlamında bulur. Ani dinsel değişimin en belirgin özelliği kısa sürede gerçekleşmesidir. Ani dinsel değişim, genellikle çatışma, engellenme ve bilinçdışı ile açıklanır. Nitekim kişisel yetersizlik duygusu, benlik değerinin azlığı ve bir günahtan kaynaklanan suçluluk duygusu gibi çatışma ve engellenmeleri bastıran insanlar ani dinsel değişime daha yatkın kişilerdir. Bilinç dışında yaşayan bu bastırılmış duygular, birey tarafından er ya da geç fark edilir ve fark edilen bu duygular bir anda insanı Tanrı'ya yönlendirir. Bu arada çatışma ve engellenmeler tekrar ortaya çıkar ve bunlara dinsel değişim yoluyla çözüm bulunur (James, 1945: 204; Paloutzian, 1996: 146; Meadow and Kahoe, 1984: 91).

Ani dinsel değişim üç aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada, insanda kafa karışıklığı, huzursuzluk, çatışma ve büyük ölçüde bilinçsizlik görülür. Bu aşamada yaşam anlamını kaybeder. İkinci aşamada, bir aydınlanma duygusu ve kavrama gücü gelişir ve köklü bir değişim ortaya çıkar. Bu değişimde, bireyin dünyası benlikten uzaklaşır ve Tanrıya yönelir. Üçüncü aşamada, bütünleşme ve ahenk duygusu, barış, sükunet ve içsel huzur görülür (Meadow and Kahoe, 1984: 91–92). Hz. Ömer'in müslüman oluşunun evreleri, bu durumun en güzel örneklerinden birini oluşturur.

2) *Yavaş Yavaş Gelişen Dinsel Değişim*: Dinsel değişim bazen de yavaş yavaş gelişir. Yani dinsel değişimin süreci ortalama bir zaman alır. Bu süre, birkaç gün olabileceği gibi birkaç ay hatta birkaç yıl da olabilir. Böyle bir dinsel değişim yaşayan birey, kendisine,

hayata ilişkin çeşitli sorular yöneltir ve bu sorulara verilebilecek dinsel ve din dışı yanıtları gözden geçirir. Dinlere ilişkin çeşitli araştırmalar yapar. Böylece birey yavaş yavaş bir inancı reddetme noktasından, onu kabul etme noktasına doğru hareket eder. Tedrici olarak gelişen dinsel değişimin psikolojik açıklamasında ortaya çıkan temel kavram entelektüel süreçtir. Dinsel değişimi yavaş yavaş yaşayan birey, hayatın anlamını araştırmak ve temel sorulara cevap bulmak için bilişsel etkinliklere gereksinim duyar. Bu gereksinim karşılanmazsa engellenme hissedilir. Ama birey imana yönelir ve bu gereksinimlerini karşılar (Paloutzian, 1996: 147). Bilinçlilik ve daha etkin olmanın öne çıktığı bu dinsel değişim biçimine *iradi* (volitional) dinsel değişim de denir (James, 1945: 202; Meadow and Kahoe, 1984: 92). Gazali ve Tolstoy'un yaşadıkları dinsel değişim, yavaş yavaş gerçekleşen dinsel değişime örnek olarak verilebilir.

3) *Dinsel Toplumsallaşma*: Bu tip dinsel değişimde ani dinsel değişimde olduğu gibi yeni bir din arayışı içinde olma ve dramatik değişim söz konusu değildir. Bu, bir anlamda toplumsallaşmanın bir sonucudur. Çünkü böyle bir değişim çocukluktan itibaren yaşanan doğal gelişim eğrisinde ortaya çıkar. Dinsel toplumsallaşmanın psikolojik açıklaması, sosyal öğrenme kavramına dayanılarak yapılır. Birey, içinde bulunduğu toplumun dinsel inançlarını ya pekiştirme ya da örnek alma yoluyla öğrenir. Bu aşamada, çocuğun gerekleştirdiği dinsel davranışlar ödüllendirilerek onun davranışı güçlendirilir ya da çocuk anne, baba, öğretmen gibi önemsendiği kişilerin dinsel davranışlarını taklit ederek dindarlaşır (Paloutzian, 1996: 147).

Bu üç dinsel değişim biçimini ele aldığımızda, ilk ikisinin dikkat çeken dinsel değişimler, üçüncüsünün ise olağan bir yaşam biçiminin bir sonucu olduğu görülmektedir. Çünkü ilk iki değişim normal yaşam çizgisinde bir değişimi gösterirken, üçüncüsü yaşamın kendisini ifade etmektedir. Bundan dolayı psikologlardan birçoğu, "dinsel toplumsallaşma" olarak ifade edilen bu yaşayışı, dinsel değişim konusu içinde ele almamışlardır.

Paloutzian bu üç dinsel değişim tipini karşılaştırarak şu sonuçlara ulaşır: 1) Yavaş yavaş ortaya çıkan dinsel değişimde entelektüel etkenler, ani dinsel değişimde duygusal etkenler ve dinsel toplumsallaşmada ise sosyal öğrenme süreci daha büyük bir önem taşımaktadır. 2) Bu değişimlerden ilk ikisi, kişilik bakımından farklı özelliklerdeki kişilerde görülebilir. Kişilik bakımından daha duygusal ve patlamaya hazır kişiler, ani dinsel değişime

eğilimli olabilir. Karar verme konusunda ince eleyip sık dokuyan kişilik tipi ise yavaş yavaş ortaya çıkan dinsel değişime daha yatkın olarak değerlendirilebilir. 3) Paloutzian, Scobie'ye dayanarak üçüncü bir fark üzerinde durur. Ona göre bu üç tipin özellikle dinsel değişim aşamasında dinsel eylem, ilgi ya da inançlarının yoğunluğunda farklılıklar vardır. Ani dinsel değişim yaşayanlar, dinsel değişim sırasında dinsel eylemlerini üst düzeylere çıkarabilirler. Ama bir süre sonra zayıflarlar. Yavaş yavaş değişenler de dinsel eylemlerini artırır ama bu artma ani dinsel değişim yaşayanlarınkı kadar olmaz. Bunların her ikisinin dinsel eylem düzeyi, toplumsallaşmış insanların dinsel eylem düzeyinden yüksektir (Paloutzian, 1996: 148).

Diğer taraftan Lofland ve Skonovd, entelektüel, mistik, deneysel, duygusal, yeniden uyanış, cebri olmak üzere altı tip dinsel değişim üzerinde durur: 1) Entelektüel dinsel değişim yaşayan birey, kitap, makale, konferans, televizyon ve benzeri araçlarla dinsel ve manevi konularda, bilgi arayışı içindedir. Burada önce inanç değişir ve oluşur, daha sonra ise dinsel ibadet ve etkinliklere katılım gerçekleşir. 2) Mistik dinsel değişim, genellikle ani bir içsel aydınlanma ya da normalin dışında bir tecrübe ile gerçekleşir. 3) Herhangi bir nedenle dinsel değişime hazır olan kişi, nasıl olduğunu ve getirilerini görmek için dinsel bir etkinliğe katılır ve sonra onu benimser. 4) Duygusal dinsel değişimde, etkili olan kişiler arası ilişkilerdir. İnsan etkilendiği birinin dinsel değerlerini seçebilir. 5) Yeniden uyanışta özellikle başkalarının etkisi söz konusudur. İnsan sahip olduğu ancak canlı tutamadığı dinsel duygu, düşünce, inanç ve ibadetlerini bir başkasının etkisiyle tekrar canlandırabilir. 6) Cebri dinsel değişimde, dışarıdan etkiler büyük yer tutar. Çeşitli yollarla yapılan beyin yıkama ve programlama bu tür dinsel değişimde az da olsa görülmektedir. Korku, fiziksel işkence ve çeşitli psikolojik baskılar, bireyin yaşamını denetim altına almak için kullanılan yöntemlerden bazılarıdır ve bunlardan birine ya da bir kaçına maruz kalan insan dinsel bir değişim yaşayabilir (Lofland and Skonovd, 1981: 376-381).

Lofland ve Skonovd'un ileri sürdüğü dinsel değişim biçimleri kullanılarak Koreli'ler üzerinde yapılan bir araştırmada, entelektüel, mistik, deneysel, duygusal değişim biçimleri ön plana çıkarken, yeniden uyanış ve cebri değişim biçimlerinin etkin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Mehmedoğlu ve Kim, 2001: 85). Bu da dinsel değişim biçimlerinden hangisinin ya da hangilerinin daha etkin olacağına zaman, kültür, toplumsal yapı ve kişisel özellikler gibi etkenlere bağlı olarak farklılaşabileceği anlamına gelebilir.

Dinsel Değişimin Boyutları

Dinsel değişimin boyutları, değişimi yaşayan kişi açısından bakıldığında bireysel ve toplumsal olmak üzere iki alanda toplanabilir.

Bireysel Boyut: Dinsel yaşayış, toplumsal boyuttan daha çok bireysel yaşamda etkileşimler göstermektedir. İnsanın zengin iç dünyası, dinle ilişkiye girdiği anda farklı boyutlar kazanmaktadır. İşte bu boyutlar, dinle olan ilişkinin çeşidine göre değişmektedir. *İçten-içe* yaşanan bir dinsel değişim, insanın ruh dünyasında meydana gelen büyük değişimlerin bir sonucu olabilir. İnanılan dinde ortaya çıkan yoğunlaşma ya da gerileme, insanın iç dünyasında, bir durulma ve sükûnet yaratabileceği gibi bir kamaşa ve gerilime de yol açabilir.

Dinden-dine yaşanan değişim, insanın eski dini ile ilgili sorgulamaları, yeni dine ilişkin araştırmaları ve eskiyi bırakıp yeniye geçme gibi zor bir tecrübeyi gerektirir. Bu sürecin insan üzerindeki etkileri küçümsenemez.

Bireysel anlamda, dinsel değişimin en kolay olanı belki de *dıştan-içe* yaşanan değişimdir. Daha önce herhangi bir dinsel bağlılığı olmayan bir kişinin, bir takım ruhsal gereksinimlerin etkisiyle bağlanma ya da sığınma yeri olarak bir dini seçmesi, bireyden bireye değişmekle birlikte onda bazı psikolojik süreçlerin yaşanmasını zorunlu hale getirir. Çünkü onu etkileyen ve arayışa iten bazı tecrübeler, onun deruni birtakım haller yaşamasına neden olabilir.

Bir insan için yaşanabilecek en zor değişimlerden biri, *içten-dışa* meydana gelen dinsel değişimdir. Çünkü bir insanın yıllarca kendini verdiği, kişiliğinin oluşmasına katkıda bulunan, ahlaki, bireysel, toplumsal, ekonomik, kültürel vs. bütün tutumlarının belirlenmesinde etkili olan bir değerler sistemini terk etmesi kolay bir iş değildir. Öyle ki Yavuz'un ifadesiyle "ferdin temelden sarsılarak değişmesi, yeniden doğmuş olması söz konusudur (1982: 92). Böyle bir insan, sözlü olarak, inandığı değerleri tanımadığını ifade etse bile, onun kişiliğine sinmiş olan inanç ve kültürel değerlerin izlerini söküp atmasının çok zor, olduğunu söyleyebiliriz. Bu ayrılığın, bazen uzun yılları alan bir hazırlık evresi olabilir. Ama bu hazırlık bile, insanı inandığı değerlerin hepsinden tamamen koparıp alamaz.

Toplumsal Boyut: Dinsel değişim yaşayan kişi, yaşadığı tecrübenin çeşidine göre çevresiyle ilişkilerinde de birtakım değişimlerle karşı karşıya kalır. *İçten-içe* yaşanan dinsel değişim, eğer dinsel yaşayışta yoğunlaşma yönünde gerçekleşiyorsa, insan büyük olasılıkla çevresinden olumlu tepkiler alırken, dinsel yaşayışta bir gerileme ortaya çıkarsa olumsuz bir tepki ile karşılaşabilir.

Eğer dinsel değişim *dinden-dine* ise, birey ayrıldığı dinin mensuplarınca yerilirken, yeni girdiği dinin mensuplarınca övülecektir.

Dıştan-içe değişim yaşayan bir birey, yeni girdiği din alanında takdir toplayabilir. Dine giren kişi, çevresinde isim yapmış, ünlü bir kişi ise örneğin meşhur bir sanatçı, bilinen bir bilim adamı ise bu takdir ve övgünün şiddeti daha da yüksek olabilir.

İçten-dışa değişim, özellikle terk edilen dinin mü'minleri tarafından sert bir tepkiyle karşılanır. Ayrıca, dinden ayrılan kişi, ayrıldığı din hakkında olumsuz açıklamalarda bulunursa, bu durum din mensuplarını çok fazla rahatsız etmekte ve bazen onları denetim dışı davranışlara itebilmektedir.

Kim (2003), değişim sonrası bireyin dinsel, sosyal, kültürel, duygusal, entelektüel farklılaşmalar yaşadığını ifade eder (138-158). Bu ise dinsel değişimin, diğer yaşam alanlarında da etkili olduğu ve bireyin yeniliklere açılmak durumunda olduğu anlamına gelmektedir.

Dinsel Değişimin Güdülleri

Psikolojinin temel ilgi alanlarından biri, insan davranışının altında yatan nedenleri bulup ortaya çıkarmaktır. Psikolojik açıdan bakıldığında bir davranış olarak görülen dinsel değişimin de nedeni ya da nedenleri vardır. Diğer bir ifadeyle insanı dinsel değişime götüren sebepler vardır. İşte bu sebepler, bireyin geçirdiği dinsel değişimin güdülleri olarak adlandırılmaktadır.

Bu güdülerin neler olduğunu ortaya çıkarmak, dinsel değişimi anlamak açısından son derece önemlidir.

Psikoloğlara göre bireysel dinsel değişimdeki en temel psikolojik bileşen çatışma (conflict) dir. İnsanın dinsel anlamda yapmak zorunda olduğu ama yapamadığı yükümlülükler

vardır. Bu durum zamanla içsel bir huzursuzluğa yol açar. Bu huzursuzluk her zaman dinsel değişime yol açmamakla birlikte bazen dinsel değişimin gerçekleşmesinde etkili olabilir (Clark, 1961: 202–203; Meadow and Kahoe, 1984: 97–98). Clark'a göre dinsel değişimin gerçekleşmesinde bir diğer etken ise dinsel gelenekle kurulan ilişkidir. Bu ilişkinin sağlanmasında başta aile gelmekle birlikte diğer toplumsal kurumlar da bu değişime etki edebilir. Davet ve taklit de yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi dinsel değişimde önemli bir etkiye sahiptir. Psikolojik olarak dinsel değişime hazır olan bireyler, o anda aldıkları bir dinsel etkinliğe ilişkin daveti kabul ederek yeni bir yaşam biçimine başlar ve içine girdikleri diğer insanların dinsel davranışlarını taklit edebilirler. Clark yapısal olarak, duygusal olan insanların dinsel değişime daha müsait olduğunu ileri sürer. Ona göre bazı duygular, sınırları tam olarak belirlenememekle beraber, bazı dinsel değişimlerde önemli bir yere sahiptir. Bireyin yaşadığı dinsel değişimin nedenlerinden biri de, onun gelişim dönemidir. Clark gelişim dönemlerinden, özellikle ergenlik üzerinde durur ve ergenliğin dinsel değişimin nedenlerinden biri olduğunu ileri sürer. Bunların yanında dinsel değişimin ilahi bir tecrübe olduğu da ileri sürülmektedir. Dinsel değişimin Tanrının yardımıyla tamamen içten yaşanan bir tecrübe olduğu düşüncesini reddedecek herhangi bir kanıt yoksa birey tarafından ortaya atılan ilahi düşünceler ile yaşanan tecrübe arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkacaktır. Dinsel değişimin gerçekleşmesinde etkili olan faktörlerden bir diğeri ise, iradedir. W. James, inancı, bir yönüyle inanma iradesinin bir ürünü olarak değerlendirir. Bu inanç için doğru ise, dinsel değişim için de doğrudur. Bazı dinsel değişimler, dinsel değişime niyetlenme ya da dinsel değişimi de içine alan daha ileri amaçlara yönelik çaba ile gerçekleşir. Nitekim James iradi ve kendinden geçme (self-surrender) olarak adlandırdığı iki tip dinsel değişimden söz eder. İradi dinsel değişim yavaş yavaş gerçekleşir. Çünkü o, daha yavaş ve zihinsel süreçlerle gerçekleşen bir çabanın ürünüdür. Kendinden geçerek dinsel değişim ise daha çok gerilim ve duygu ile kendini gösterir (Clark 1961: 203–211; Meadow and Kahoe, 1984: 100–105).

Glock, dinsel değişimin temel güdüsünün “yoksunluk” (deprivation) olduğunu ileri sürer ve beş çeşit yoksunluk üzerinde durur. 1) Ekonomik yoksunluk: Bu yoksunluk duygusuna sahip bir kişi, kendisini ekonomik durumu daha iyi olanlarla kıyaslar ve hak etmediği kötü bir durumda olduğunu düşünür. 2) Toplumsal yoksunluk: Bu yoksunluğu yaşayan kişiler, cinsiyet, yaş, ırk gibi konularda kendi durumlarından hoşnut değildirlir. 3) Organizma ile ilgili yoksunluk: Fiziksel ya da zihinsel hastalıklar veya körlük, sağırılık gibi engeller insanda

yoksunluk duygusuna yol açar. Böyle insanlar, özellikle diğer insanların elde ettiği bazı olanakları yakalayamadıklarından dolayı yoksunluk duygusu hissederler. 4) Ahlaki yoksunluk: Toplumsal değerler ile bu değerler ışığındaki birey ve grup tutumları arasında ortaya çıkan tutarsızlığın meydana getirdiği çelişki, ahlaki yoksunluk duygusuna zemin hazırlar. 5) Ruhsal yoksunluk: Bireyin yaşamında önemli bir yeri olan amaç ve anlam arayışının, bilişsel bir gereksinim olarak karşılanamaması, psikolojik yoksunluk duygusuna yol açar. Böyle yoksunlukların insanı sürüklediği gereksinim duygusu, mevcut değer sisteminde tatmin edilmezse, birey yeni bir değer sistemi arayışına girebilir (Paloutzian, 1996: 153; Medow and Kahoe, 1984: 99–100). Bu arayışın sonunda ise, muhtemelen yeni bir değerler sistemini kabullenme yani dinsel değişim vardır.

Diğer taraftan dinsel değişimin kaynağının, psikolojik mi yoksa sosyolojik mi olduğu sorusu sıkça tartışılan bir konudur. Bu soruya verilecek yanıt, yanıtlayanın donanımına göre değişebilir. Ama tartışmaların son noktasında, psikolojik ve toplumsal etkenlerin birleşiminin dinsel değişime yol açtığı düşüncesine ulaşılabilmektedir (Paloutzian 1996: 160–161; Malony, 1991: 199–202).

Dinsel Değişimin Evreleri

Bireysel yaşamda ortaya çıkan dinsel değişim, belirli bir yol izlemekte midir? Değişim hangi evrelerden geçerek gerçekleşmektedir? Evrelerin dinsel değişim biçimi ile ya da birbiriyle nasıl bir ilişkisi vardır?

Din psikologları bu tür sorulara da yanıt aramaktadırlar. Paloutzian (1996), Lofland ve Stark'ın açıklamalarını şöyle özetler: 1) İnsan yoğun bir gerilim yaşar. Bu gerilim, arzu edilen ideal durum ile gerçek arasındaki farktan kaynaklanır. Birey de bu gerilimli durumdan kurtulmak için çeşitli çözüm yolları arar. 2) Potansiyel olarak dinsel değişime hazır olan kişi, gerilimi gidermek ve sorunları çözmek için diğer çözüm yollarının yerine dinsel çözüm yolları arar. 3) Gerilim yaşayan kişi, sorun çözmede dinsel yolu yeğler, ama geleneksel dinsel kurumlar onun gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalırsa, insan kendini dinsel çözüm arayan bir kişi olarak görür. Sonuçta ise, alışılmış dinsel çözümlerin dışında, dinsel yanıtlar arayan bir kişi ortaya çıkar. 4) Olası bir dinsel değişime hazır olan kişi, hayatta bazı dönüm noktalarında olabilir ve tam bu noktada dinsel hareketlerle karşılaşabilir. Burada kişinin hayatında süregelen bazı eylemler biter, onların yerine bazı yeni eylemler başlar. 5) Dinsel

değişim yaşayan kişi, yeni bir çevreye girer ve bu kişi ile yeni edindiği çevre arasında güçlü ve etkili bağlar oluşur. İnsan, böyle bir ortamda yakınlık ve birlik-beraberlik duyguları hissedebilir. 6) Yeni dinsel değişim yaşayan bireyin, başka çevrelerle olan ilişkisi zayıflar ya da tamamen kesilir. 7) Tam bir dinsel değişim yaşayan insan ile yeni katıldığı grubun üyeleri arasında yoğun bir etkileşim olur. Öyle ki, kişi kendisini yeni girdiği grubun özellikleri ile yoğunur (Paloutzian 1996: 150–151). Sayılan bu faktörlerin ilk üçü, bireyi dinsel değişime hazırlayan ve yönlendiren etkenler olarak düşünülebilir. Son dördü ise dinsel değişim yaşayan kişinin dinsel değişimden hemen sonra yaşadıkları ile ilgili görünmektedir.

Dinsel değişimin psikolojik evrelerini Clark daha genel bir sınıflamayla üç aşamada ele alır: 1) Huzursuzluk (unrest) evresi: Huzursuzluk, suçluluk duygusunu temsil eden eksiklik ve değersizlik duygusundan kaynaklanır. Dinsel değişim, bir anlamda, bu değersizlik ve eksiklik duygusuna karşı koyma olarak yorumlanabilir. 2) Değişim evresi: Yeterli bir uyarıcı ile ya da uyarıcı olmaksızın ani ve büyük bir aydınlanma duygusu oluşur. İnsan, sorunlarının çözüleceğini hissetmeye başlar. Birey, duygu yayılmasına ve dalgalanmasına eşlik eden bedensel değişiklikler de hisseder. Görüldüğü gibi dinsel değişimin birinci aşamasını çatışma ve zihinsel mücadele temsil ederken ikinci aşamasını, dinlenme ve huzur ya da Tanrıya teslim olma temsil eder. 3) Duyguların zayıflama evresi: Bu evrede, yoğun duygular zayıflamaya başlar ve dinsel değişim yaşayan birey, barış duygusu, özgürlük ve içsel bir uyuma ulaşır. O, artık Tanrıyla bir olduğunu, günahlarının bağışlandığını, sorunlarının çözüldüğünü ve güçlükleri aştığını düşünür (Clark, 1961: 193–195).

Sonuç

Din psikolojisinin temel konularından biri olan ve bireyin yaşamında genellikle büyük izler bırakan, insanın duygu, düşünce ve davranışlarında kendini gösteren, hatta kişinin ruh dünyasının derinliklerine kadar inen ve çeşitli kavramlarla ifade edilen dinsel yaşayış, yaşam boyu yoğunluk farklılıkları ve değişiklikler söz konusu olduğunda “dinsel değişim” olarak adlandırılabilir.

Bireysel yaşamda dinsel değişim, değişimin yönü dikkate alındığında, farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. *İnanılan Dini Yaşama Yoğunluğunda Görülen Değişimler*, *Bir Dinden Başka Bir Dine Geçme*, *İnançsızlıktan Dine Geçme*, *Dinden Tamamen Ayrılma* olarak

adlandırılan bu değişim biçimlerinin güdöleri ve bunları yaşayan insan üzerindeki etkileri farklı olacaktır.

Yaşanan dinsel değişimin süresi dikkate alındığında ise, *ani dinsel değişim*, *yavaş yavaş gelişen dinsel değişim* ve *dinsel toplumsallaşma* olmak üzere üç tip dinsel değişim üzerinde durulmaktadır. Bunlardan sonuncusu hemen her insanın yaşamında görölen olağan bir durum olduğu için üzerinde çok fazla durulmazken, diğer ikisi özellikle değişimi yaşayan bireyin kişilik özellikleri ile ilişkilendirilmektedir. Ani dinsel gelişim daha çok duygusal kişilik özellikleri taşıyan bireylerde görölrken, yavaş yavaş gelişen dinsel değişim biçimi araştırmayı ve bilgi toplamayı seven entelektöel kişiliklerde görölmektedir.

Bireysel yaşamda dinsel değişim, hem psikolojik, hem sosyolojik, hem de sosyal psikolojik yönleri olan bir yaşayıştır. Böyle bir tecrübeyle insan, bütün ruh dünyasında büyük değişimler yaşamaktadır ve bu açıdan bakıldığında konu psikolojiktir. Çünkü dinsel değişimle birlikte kişinin benliğinde, benlik algısında büyük bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Kişi haklı olarak kendisini daha farklı bir insan olarak görecektir, onun duygu, düşünce ve davranışlarında büyük değişiklikler olacaktır.

Dinsel değişim tecrübesine sahip kişi, bazen yeni bir dinsel öğreتيye ve yeni bir dinsel topluluğa katılabilir. Bu konunun sosyolojik yönüdür. Diğer taraftan birey, aynı zamanda, dinsel değişimle yeni bir kimlik kazanmaktadır. Bu ise konunun sosyal psikolojik yönünü oluşturmaktadır. Öyleyse daha geniş bir bakış açısıyla dinsel değişim, bunların yanında insan bilimlerinin çeşitli alanlarıyla ilişkilendirilebilir. Ancak yukarıda anılan üç alan konuyla daha yakından ilgili alanlar olarak dikkat çekmektedir.

Bireysel yaşamda dinsel değişimin güdöleri, *çatışma*, *çevresel etkenler*, *yoksunluk* ve *bireyin gelişimsel özellikleri* olarak sıralanabilir. “Çatışma, birbiriyle uyuşmayan iki veya daha fazla güdünün aynı anda bireyi etkilediği anlarda ortaya çıkar” (Cüceloğlu, 1994: 282). Kişi, böyle durumlarda, bir huzursuzluk hali yaşar. Çatışma dinsel inançlarla ilgili ise kaygı ve huzursuzluğun şiddeti daha da yükselir. Böyle bir huzursuzluktan kurtulmak isteyen kişi, benimseyebileceği ve yaşayabileceği yeni bir inanç biçimini ve buna bağlı olarak yeni bir yaşam biçimini seçebilir.

Aile, toplumsal ve dinsel kurumlar ya da kişilerin birey üzerinde oluşturacağı dinsel etkiler de, dinsel yaşamda bir değişime yol açabilir. Özellikle telkine açık, kendine güveni

zayıf ve bir takım kişisel ve toplumsal sorunları olan insanlar bu çevrelerden daha çabuk etkilenme eğilimindedirler.

İnsanın yaşadığı, toplumsal, ekonomik, bedensel, ruhsal ve ahlaksal yoksunluklar da bireysel yaşamda dinsel değişimin güdülere olarak yer almaktadır. Bu tür yoksunlukları olan kişiler, isteyerek ya da farkında olmadan dinsel hayatlarında birtakım değişikliklere gidebilirler.

Diğer taraftan, insanın gelişim evrelerinden bazıları dinsel değişime daha uygun görünmektedir. Kaçınılmaz olarak sorgulama ve kimlik arayışının öne çıktığı ergenlik dönemi, orta yaş bunalımının kendini gösterdiği kırk yaş civarı ve hayata yaşanmış ve dönüşü olmayan bir yol olarak bakılan insan yaşamının son yılları, dinsel yaşayışta değişimin yoğunlukla olduğu evreler olarak ortaya çıkmaktadır.

Dinsel değişim, genel olarak, *huzursuzluk ve arayış, değişimin yaşanması ve duyguların durağanlaşması* olmak üzere üç aşamada gerçekleşir. İnsan durup dururken, hiçbir itici güç yokken kendiliğinden bir dinsel değişim yaşamaz. Onu dinsel değişime iten nedenler vardır ve insan bu nedenleri hissetmeye başladığı anda huzursuz olur ve arayışa geçer. Bu arayış, bireyin kişilik yapısına, sahip olduğu donanımına ve içinde yaşadığı kültüre göre biçim ve zaman bakımından farklılıklar gösterebilir. Aradığını bulan kişi ise, kendisini önceki inançlarından sıyrıp, kabul ettiği ve benimsediği yeni öğretiyeye göre şekillendirerek yeni bir yaşam biçimine başlar. Zamanla ilk arayış anındaki duygusal coşku zayıflayabilse de, insan artık yeni bir dinsel yaşayış biçimine sahip olmuştur.

Özetle, bireysel yaşamda dinsel değişim, birey için yeni bir hayat felsefesi oluşturmak ve hayatını ona göre düzenlemek anlamına gelmektedir. İnsan böyle bir değişimle, hayata bakışını, anlam temellerini, algılama ve anlamlandırma biçimini, değerlendirme ölçütlerini büyük ölçüde ya da tamamen değiştirmektedir. Bu ise sıradan bir değişim olmayıp, insanın etkinlik alanının tamamında kendini hissettiren bir değişimdir. Bunun bir sonucu olarak, dinsel değişim tecrübesi yaşayan insan, maddi, manevi, bireysel, toplumsal, kültürel, ahlâki, siyasal, ekonomik vs. çok çeşitli ve çok boyutlu değişimler yaşamaktadır.

Kaynaklar

- Beit-Hallahmi, B. & Argyle, M., (1997), *The Psychology of Religious Behavior, Belief & Experience*, London and New York: Routledge.
- Clark, W. H., (1961), *The Psychology of Religion: An Introduction to Religious Experience and Behavior*, New York: The Mucmillan Company.
- Cüceloğlu, D., (1994), *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dursun, T., (1999), *Turan Dursun Hayatını Anlatıyor*, (Söyleşi: Ş. Perinçek), İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Dündar, C., (16.01.2004), "Yusuf 'İslam' Reformu", *Milliyet Gazetesi*.
- el-Mağribi, Samuel b. Yahya, (2004), *Bir Rüyanın İzinde: Yahudi Bilgin Samuel'in Müslüman Oluşu ve Yahudilik Eleştirisi*, (Çev: O. Cilacı), İstanbul: İnsan Yayınları.
- James, W., (1945), *The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature*, London, New York, Toronto: Longmans Green and Co.
- Kayıklık, H., (2002), "Gazali'de Dinsel Yaşayışın Evrimi", *Dini Araştırmalar*, Cilt:5, Sayı: 14, s. 117-130.
- Kim, H. C. (2003), *Din Değiştirmenin Entelektüel Arka Planı*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Köse, A., (1997), *Neden İslamı Seçiyorlar: Müslüman Olan İngilizler Üzerine Psiko-Sosyolojik Bir Araştırma*, İstanbul: İsam Yayınları.
- Lofland, J., and Skonovd, N. (1981), "Conversion Motifs", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 20 (4), p. 373-385.
- Malony, H. N., (1991), "Conversion: The Socio-dynamics of Change", in *Psychology of Religion: Personalities, Problems, Possibilities*, p. 197-203, (Ed. by H. N. Malony), Michigan: Baker Book House.
- Meadow, M. J. and Kahoe, R. D., (1984), *Psychology of Religion: Religion in Individual Lives*, New York: Harper & Row.
- Mehmedoğlu A. U. ve Kim, H. C. (2001), "Korelilerin Din Değiştirme Motifleri", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 20, s. 175-191. İstanbul.
- Paloutzian, R. F., (1996), *Invitation to the Psychology of Religion*, Boston: Allyn and Bacon.
- Peker, H., (1979), *Din Değiştirmede Psiko-Sosyolojik Etkenler*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

Rambo, L., R., (1993), *Understanding Religious Conversion*, New Haven and London: Yale University Press.

Scroggs, J., R. and Douglas, W., G., T., (1977), "Issues in the Psychology of Religious Conversion", in *Current Perspectives in the Psychology of Religion*, (Ed. by H. N. Malony), p.: 254-265, USA: William B. Eerdmans Publishing Company.

Thouless, R. H., (1971), *An Introduction to the Psychology of Religion*, Cambridge: At the University Press.

Ullman, C., (1989), *The Transformed Self: The Psychology of Religious Conversion*, New York and London: Plenum Press.

Yavuz, K. (1982), "Din Psikolojisinin Araştırma Alanları", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 5, s. 87-108, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.

Religious conversion in individual life

Citation/©-Kayıklık, H. (2005). Religious conversion in individual life. *Çukurova University Journal of Faculty of Divinity* 5 (2), 5-24.

Abstract- *Religious conversion is among the most profound of events that can occur in the life of a human being. A person's life may be changed forever because of it. In psychological circles there has not been consensus on the defining religious conversion. Conversion briefly means change. As for religious conversion, it means all religious change in the individual life. Its types are sudden, gradual and socialization in respect of time. There are different kinds of conversion: from the outside to the inside, from the inside to the outside, from the inside to the inside, from a religion to another religion. Infacts of these conversions occur different types. The long and the short it is entirely change.*

Key words- *Psychology of religion, conversion, religious conversion, religious conversion types, effects of religious conversion*

Seyyid Vehbî Divanı'nda Çevre, Kültür Unsurları ve Toplum Hayatı

Yard. Doç. Dr. Hamit DİKMEN*

Atf/©- Dikmen, H. (2005). Seyyid Vehbî Divanı'nda çevre, kültür unsurları ve toplum hayatı. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (2), 25-56.

Özet- Lâle Devri şairleri arasında önde gelen simalardan biri olan Seyyid Vehbî, medrese tahsili görerek yetişmiş, müderrislik ve kadılık görevlerinde bulunmuş ve 1736'da İstanbul'da ölmüştür. XVIII. yüzyılda, özellikle Lâle Devri'nde Türk halkının zevki, günlük hayattan çizgiler, mahallî konular edebiyata da girmiştir. Padişahın, sadrazamın ve öteki devlet büyüklerinin eğlenceli toplantılarına şairler de çağırılmışlar, bunlar her fırsatta yazdıkları şiirlerle sanatlarını göstermişler, dönemin zevk ve eğlence içinde geçen yaşayışını eserlerinde çok canlı bir biçimde terennüm etmişlerdir. Seyyid Vehbî de şiirlerinde kendi devrinin şairi olmak, çevre özelliklerini yansıtmak; yaşanılan devrin ve yaşanılan hayatın şiirlerini söylemek yolunda belirli adımlar atmıştır. Bu çalışmada Seyyid Vehbî Divanı'nda çevre, kültür unsurları üzerinde durulmuş ve XVIII. yüzyılın toplum hayatı verilmeğe çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler- Seyyid Vehbî, Lâle Devri, divan şiiri, çevre, kültür unsurları ve toplum hayatı.

§§§

Giriş

H. 1130/M. 1718'de imzalanan Pasarofça Antlaşması on üç yıllık bir barış ve sükun dönemi getirmişti. H. 1143/M. 1730'da Patrona Halil isyanıyla sona eren bu on üç yıllık dönem Türk tarihinde Lâle Devri olarak adlandırılmıştır. Bu devir, divan edebiyatının daha sade bir dil ile geliştiği, mahallîleşme cereyanının başladığı dönem olarak kabul edilir. Bu devirde devlet

* Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümü, 01330 Adana, Türkiye.
hdikmen@cu.edu.tr

erkânı yazın lâle bahçelerinde eğlenceler düzenler, kışın helva sohbetleri yaparlardı. İstanbul halkı da bu eğlence devrine kendisini uydurmaya çalışmıştır¹.

Sosyal ve fikrî hayatımızda önemli bir aşama olan Lâle Devri'nde İstanbul'un çeşitli semtlerinde köşkler, bahçeler yaptırılmıştı. Kâğıthane'de Çağlayan denilen mevkide kurulan Sa'd-âbâd bunların en ünlüsüdür. Ayrıca Üsküdar'da Şemsipaşa İskelesi'nde Şeref-âbâd, Çengelköy'de Bâğ-ı ferah, Fındıklı'da Emn-âbâd, Alibeyköyü yakınlarında Hüsrev-âbâd, Ortaköy'de Hümayun-âbâd, Kuruçeşme'de Kasr-ı Süreyya, Topkapı'da Vezir Bahçesi gibi kasırlar yaptırılmıştır.²

Lâle Devri'nde klâsik Türk şiiri Sultan III. Ahmed ve sadrazamı Damat İbrahim Paşa tarafından korunmuş, Neylî (ö. 1748), Seyyid Vehbî (1736), Nahîfî (1738), Nedim (ö. 1730), Müverrih Râşid (ö. 1735), Osman-zâde Tâib (ö. 1723) ve Çelebi-zâde Âsım (ö. 1759) gibi devrin birçok önemli şairi himaye altına alınmıştır. Bu sebeple, bu devir şairlerinin çoğu hükümdar ve sadrazamına kasideler ve medhiyeler yazmış, devrin yaşantısını şiirlerinde yansıtmışlardır.³

Biz bu çalışmada Seyyid Vehbî Divanı'nda çevre, kültür unsurları ve toplum hayatını vermeye çalışacağız.

A. Çevre

Damat İbrahim Paşa, İstanbul'u güzelleştirmek için geniş bir imar faaliyetine girişerek Boğaz'ın iki tarafında yalılar yaptırır, H. 1135/M. 1722'de Haliç'te Kâğıthane deresinin etrafındaki boş araziye şenlendirmeleri için devlet adamlarına dağıtır. Kendisi de padişah için Sa'd-âbâd kasrını yaptırır. Etrafı fiskiyeli havuzlar, ejderha ağzından akan sular, sütunlar, kanallar, köprülerle süslenir. Ayrıca, Emn-âbâd, Ferah-âbâd, Feyz-âbâd, Hayr-âbâd, Hüsrev-âbâd, Hümayun-âbâd, Kasr-ı Cinan, Kasr-ı Neşat, Şeref-âbâd, Şevk-âbâd adları verilen başka köşkler de yapılır. Padişah, sadrazam ve diğer devlet adamları bu köşklere eğlenceler tertip ettikleri gibi, burası nevruzlarda, bayramlarda halkın da çok rağbet ettiği bir mesire

¹ Ahmet Refik [Altınay], *Lâle Devri*, İstanbul 1331, s. 1130-1140.

² *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, "Lâle Devri", VI. C., Dergâh Yayınları, İstanbul 1986, s. 65.

³ Atabey Kılıç, *Mirzâ-zâde Ahmed Neylî ve Divanı*, Kitabevi, İstanbul 2004, s. 48-49, 95-96.

olur.⁴ İstanbul başta olmak üzere, bütün ülke sathında park, bahçe tanzimi, köşk, saray, çeşme, sebil, imaret, medrese, kütüphane ve camiler dahil pek çok sanat eseri yapılır.⁵

Nitekim Seyyid Vehbî'nin aşağıdaki beyitleri, Lâle Devri'nin bir fotoğrafı gibidir. Şair, H. 1130/M. 1718'de Pasarofça Antlaşması'nı imzalayan Damat İbrahim Paşa'nın barışla herkesi rahatlattığını, onun adaletiyle şer ve fesadın kaldırıldığını, yeryüzünde kederden eser kalmadığını, halkın rahat bir nefes aldığını şükürle yad eder. Onun nice kaleler yaptırdığını, özellikle İstanbul hisarını imar ettiğini, Mekke, Medine ve Kudüs ve benzeri kutlu yerleri bayındır hale getirdiğini, Galata sarayını, Meydan dergâhını ve özellikle bir kütüphane yaptırdığını, nice gönül çeken bahçeler, mesire yerleri, ecdad yadigârı güzel mekânlar, güzel eserler yaptırdığını ve bunların saymakla bitirilemeyeceğini ifade eder.

Cihânı âuló u ãalâó ile idüp âsûde
Baãıldı reşóa-i èadliyle gerd-i şerr ü fesâd

Úomadı âyine-i kevnde ğubâr-ı keder
Hezâr şükr ki râóat yüzini gördi èibâd

Nice úllâ` u ólâın yapıdı bâ-òuãüã itdi
Óiãâr-ı şehir-i Sitanbul'ı ser-te-ser âbâd

`îmâret-i Óaremeyn-i şerîf ü Úuds-i münîf
Daóı bunuñ gibi çok òayr-ı bâhirü'l-esèâd

Serây-ı òãã-ı Ğalaúa vü dergeh-i Meydân
èAle'l-òuãüã kütüb-òâne-i şeref-bünyâd

Nice óadâyıú-ı dil-keş nice mesîre-i òãã
Nice emâkin-i âbâ meéâsir-i ecdâd

⁴ Hasibe Mazıoğlu, *Nedim*, Kùltür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: 868, Türk Büyükleri Dizisi: 70, Başbakanlık Basımevi, Ankara 1988, s.18; Ahmet Refik [Altınay], *Hicri On İkinci Asırda İstanbul Hayatı: 1100-1200* (İstanbul 1930), İstanbul 1988, s. 63-68, 71, 77-81, 85-91, 94-97, 101, 105-107.

⁵ Abdùlkadir Özcan, "Lâle Devri", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 27. C., Ankara 2003, s. 82-83.

Anuñ zemân-ı şerîfinde buldı naúş-ı ôuhûr
Süðan dırâz olur eylersem anları taedâd
(Divan, yk. 19b)⁶

Seyyid Vehbî'nin yapılışına tarihler düşürdüğü Şeref-âbâd köşkü, Et Meydanı'nın tamiri, Kemerlerdeki yeni su seddi, Beşiktaş'taki köşk, Sa'd-âbâd'daki çeşme, Neşat-âbâd sarayı, Baltacılar Ocağı binasının yenilenmesi, Bâb-ı Hümayun'un önündeki çeşme, İstabl-ı Âmire (Hipodrom) binasının yenilenmesi, Valide Sultan Çeşmesi, Valide Sultan Mektebi, Tersane'deki büyük yalı köşkünün yenilenmesi, Çubuklu'daki İbrahim Paşa Çeşmesi, Ürgüp'teki İbrahim Paşa Çeşmesi, Tersane Divanhanesi'nin yenilenmesi, Nevşehir'deki İbrahim Paşa Camii, Müftî Abdullah Efendi Yalısı, Hatice Kadın Çeşmesi, Vuslat Kadın Çeşmesi, Verdraz Kadın Çeşmesi, Fâtıma Sultan Camii, İbrahim Paşa Medresesi, Ferah-âbâd köşkü, İbrahim Paşa Mektebi, İbrahim Paşa Çeşmesi, Çoka Ambarı, Sultan Ahmet Çeşmesi, Sütlüce'deki Minkarî-zade Çeşmesi, Hekim-zade Ali Paşa Çeşmesi, İzzet Ali Paşa Çeşmesi, Yahya Ağa Çeşmesi, Ortaköy'deki Mehmet Kethuda Camii ve Topçubaşı Çeşmesi gibi mimarî faaliyetlerin çoğu Lâle Devrinde Damat İbrahim Paşa zamanında yaptırılmıştır.

Dilîr-i Sâm-heybet Úahramân-ı Nîremî-saüvet
Nerîmân-menúabet Bürzû-mehâbet Rüstem-i âânî

Öıdîv-i cûd-perver şehriyâr-ı maèdelet-güster
Şehenşâh-ı Ferîdûn-fer serîr-ârâ-yı Ôâúânî
(Divan, yk. 12a-b)

gibi beyitlerde görüldüğü üzere, Seyyid Vehbî devrin sadrazamı İbrahim Paşa'yı överken teamüle uyarak İran'ın ünlülerini anmaktan çekinmemiştir.

Eserlerinde İbrahim Paşa devrinin birçok hadiselerini aksettiren şair, İran'da bulunan Erivan, Gence, Hemedan, Kirmanşah, Nahcivan, Nihâvend, Revan, Tebriz, Tiflis ve Urdûbâd

⁶ Kaynak olarak Topkapı Sarayı Müzesi Emanet Kütüphanesi, No: 1640/1'de kayıtlı yazma nüsha esas alınmıştır.

kalelerinin fethi dolayısıyla; ayrıca Gerdos, İnebolu, Mora ve Venedik kalelerinin fethi üzerine tarih kıt'aları yazmış ve devrin birçok ünlülerinin ölümüne tarihler düşürmüştür.

Sırasıyla Kayseri, Manisa ve Halep mevleviyeti görevinde bulunan şair, şiirlerinde buralarla ilgili izlenimlerine de yer vermiştir.

Şair, Manisa'nın bahar mevsimindeki güzelliklerini, gül bahçelerinde güllerin açılışını, ırmaklarının dalgalı akışını, hatta bahar rüzgârıyla kalkan tozunu dile getirdiği ve bu haliyle cenneti aratmayan bir yer olduğunu ifade ederek oranın özlemini duyduğu bir gazelinde şöyle seslenmektedir:

Açıldı gülşen-i âteş bahâr-ı Mağnisa
Semender-i dili itdi hezâr-ı Mağnisa

Öürüş-ı mevce-i reng-i şükûfe ile dili
Ĝariû-i óayret ider lâle-zâr-ı Mağnisa

İder miââl-i şükûfe gönülleri òandân
Nesîm-i gülşen ü bâd-ı bahâr-ı Mağnisa

Meââf-ı òâr u òas-ı ğuââaya ider tertîb
äufûf-ı mevcini her cûybâr-ı Mağnisa

İderdi dâr-ı cinân fikrini gönülden dür
Olaydı mehbiû-ı Âdem diyâr-ı Mağnisa

Nesîm çeşm-i äıfâhân'a tütüyâ yirine
Hediye itse sezâdur ğubâr-ı Mağnisa

...

äafâ-yı heşt-behişte iderdi istignâ
Olaydı bir daòı Vehbî duçâr-ı Mağnisa

(Divan, yk. 111a)

Manisa ile ilgili bir başka gazelinde şair, Manisa sevdâsının siyah saçlı bir güzele gönül vermekle başladığını, orada her gece özel sohbetler yapıldığını ve bozasının kalitesini vurguladığı şiirinde, oranın dağını, ovasını özlediğini, orayı gezip görmek için her türlü masrafa katlanmaya razı olduğunu, orada halkın asayişini ve canlılığı, adaletli kararlarıyla büyük kadıların temin ettiğini ve kendisinin de Manisa'daki bu durumu takdir ettiğini şu şekilde dile getirir:

Dil virüp bir äaçı leylâsına Mağnisa'nuñ
Düşdi göñlüm yine sevdâsına Mağnisa'nuñ

Bu ne niëmetdür olur her gice bir äoóbet-i ôââ
Hiç üoyulmaz hele bozasına Mağnisa'nuñ⁷

Kûh u äaórâsına ey bâd beyân it şevúum
èArz it aelâsına ednâsına Mağnisa'nuñ

Virelüm her ne ise mâ-ôaãal-i seyr ü sefer
Müjdegânî-i temâşâsına Mağnisa'nuñ

Ôalúınuñ bâèiâ-i âsâyışidür ey Vehbî
Óaú äafâlar vire mollâsına Mağnisa'nuñ

Dem-i cân-baòş-ı Mesîóâ eâer-i èadli ile
Oldı el-óaú sebeb ióyâsına Mağnisa'nuñ

Böyle èâlî-himemi kendüye tesòîr itmiş
Âferin himmet-i vâlâsına Mağnisa'nuñ

(Divan, yk. 131a)

⁷ Bendeki üç yazmada "bozasına" kelimesi "burasına" şeklindedir. Aslında kelimedeki bu değişiklik r ve z'deki bir nokta düşmesinden ileri gelmiştir. Nitekim Ali Canip merhum da Hayat Mecmuası'ndaki makalesine bu kelimeyi "bozasına" şeklinde almıştır. Bkz. Ali Canip Yöntem, "On İkinci Asır Edebiyatının Meşhur Simalarından: Seyyid Vehbî", *Hayat Mecmuası*, I. C., S. 16, Ankara 1927, s. 306.

Menemen şehrinde oldukça çok akrep bulunduğunu bir rubaîsinde şöyle dile getirir:

Şehr-i Menemen òalúını yaru gördük
Biz mâr ile ünsiyyeti enseb gördük
Biz èakrebi sâeatde görürken evvel
Sâeat başına bunda biñ èaúreb gördük
(Divan, yk. 180b)

Aşağıdaki beyitte Girit balını şerbet şekerine benzeter:

Nice ferâğ olunur leööet-i viââlınden
Ki úand-i şerbete beñzer Girîd balından
(Divan, yk. 135b)

Aşağıdaki beyitten XVIII. yüzyılda Sarıyer'de kiraz yetiştirilmekte olduğunu anlıyoruz:

Gel bûseler yirin gör o zerrîn èiöârda
Gûyâ kirâs mevsimidür äarıyâr'da
(Divan, 140b)

Ürgüp ve Çubuklu'daki İbrahim Paşa Çeşmeleri ve Nevşehir'de yaptırılan İbrahim Paşa Camii için de tarih kıt'aları yazan Seyyid Vehbî'nin şiirlerinde asıl çevre tablosunu, onun doğup büyüdüğü yer olan İstanbul'un çeşitli mimarî eserlerinin yapılışına düşürdüğü tarih kıt'alarında görüyoruz. Onun şiirlerinde yerli unsurlar, İstanbul'a ait tasvirler, tablolar bulunmaktadır. Seyyid Vehbî, Sultan III. Ahmet Han ve Sadrazam İbrahim Paşa için yazmış olduğu "Kasîde-i İdiyye"de Kemerler semtinin güzelliklerini bir tahkiye üslûbu içerisinde dile getirir. Cömertliği itibarıyla Hâtem'e⁸ benzettiği Sadrazam İbrahim Paşa'nın bir gün Kemerler semtini dolaştığını, Havz-ı Kebir alanına kurulan çadırın ve Çifte Havuz'un özelliklerini ve

⁸ Hâtem: Arap kabileleri arasında tanınmış "Tayyi" kabilesine mensup ve cömertliği ile meşhur olan "İbn Abdillâh Bin Saed'in lâkabı. Bkz. Ferit Devellioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Ankara 1970, s. 404.

Kemerler semtinin güzelliklerini anlatırken Kemerler semtinin güzellerin kıvrım kıvrım olan eğri kaşına benzetildiğini ifade eder.

Lîk bir menúabesin naúl ideyüm pek diñle
Rütbesin añlayup èibret alacaú destândur

Bir gün ol Ââaf-ı deryâ-kef-i Ôâtem-maâraf
Ki seóâb-ı keremi dehre güher-efşândur

Yümn ü iúbâl ü saèâdetle Kemerler semtin
Cilvegâh eyledi hem itmege de erzândur

Sâóa-i Óavø-ı Kebîr'e úurılıp çetr-i âafâ
Didiler bu eâer-i òâã-ı Süleymân Õan'dur

Çifte Óavø'uñ daòı vaâfında didiler baèòıllar
Cennet-i rûy-ı zemîn içre olan èaynândur

Óüsnini söylediler şöyle güzelce Kemer'uñ
Ki hemân ebrû-yı pür-pîç ü òam-ı òübândur

(Divan, yk. 25a-b)

Seyyid Vehbî, İbrahim Paşa'nın İstanbul'da yaptırdığı Şeref-âbâd kasrının yapılışı üzerine bir tarih kıt'ası yazar ve cana can katan havası, tertemiz suyu, gönül çeken nakışları, havuz ve çeşmesinin güzelliği üzerinde durur, padişah ve sadrazamı için hayır dualarını yad ettikten sonra bir beyit içinde iki tarih mısraèi ile Şeref-âbâd kasrı için tarih düştüğünü ifade eder.

Hevâsı cân-fezâ âbı muâaffâ ùaróı gam-fersâ
Nuúûş-ı dil-keşi óaúúâ ki reşk-i Mâni vü Bihzâd

Ya bu óavø -ı münevver selsebîl-i rûó-perver kim
Biri birisinüñ itmekde óüsn ü behcetin müzdâd

Zemîn-i tâzedür baór-i selîs ü vâsîe u maübûe
Olursa böyle olsun naôm-ı mülke beyt-i istişhâd

Şeref-yâb-ı úudûm-ı şehryârî olmağa şâyân
Bu resme ister işte iôtirâe-ı ôââ-ı nev-îcâd

Hümâyûn ide Mevlâ şehryâr-ı maèdelet-kâra
Úudûmıyla ide bu mevkièi úat úat Şeref-âbâd

Hemîşe mesned-i şevketde eyvân-ı èadâletde
Serîr-i salûanatda dâéim itsün Óayy-ı bî-endâd

Hem evlâd-ı kirâmın hem vezîr-i aèõamın yâ Rab
Muèammer eyleyüp úıl devlet ü èizzetlerin müzdâd

Bu ùaró-ı pâk bu resm-i güzîn irdükde pâyâna
İki târîði bir beyt içre Vehbî eyledüm inşâd

Bu èâlî úaârı İbrâhîm Pâşâ eyledi âbâd
Şeref-âbâd-ı nev-bünyâd-ı sulûânî mübârek-bâd

(Divan, yk. 205b-206a) ⁹

Vehbî, Bâb-ı Hümâyun'un önündeki çeşme ve sebilin yapılışı hakkında yazdığı tarih kıt'asında canlıların hayat kaynağı olan suyun kıyamete kadar akması dileğini ifade ettikten sonra, sadrazamın önerisiyle Bâb-ı Hümâyun'un önündeki çeşme ve sebilin büyük masrafla yapıldığını anlatır, bunun bir şifa kaynağı olduğunu dile getirir, padişah ve veziri için Allah'a niyazda bulunur ve padişahın bizzat kendisinin bu çeşme için tarih mısraèi yazdığını ifade eder:

Ol menbaè-ı cûy-ı merâm ol maúsim-i rızú-ı enâm
Olsun ilâ-yevmi'l-úıyâm şâhân-ı dehre mültecâ

⁹ Bu şiir, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, Ty. No: 1607'deki yazma nüshadan alınmıştır. Şeref-âbâd kasrının yapılış tarihi H. 1141/M. 1728 tarihine tekabül etmektedir.

İskender idüp cüst ü cû ôulmetde gezmiş sû-be-sû
Bâb-ı Hümâyûn'ında bu itdi revân âb-ı beúâ

Bu ùaró-ı pâk-i òurremi sevú itdi äadr-ı aèòamı
Dâmâd-ı òââ-ı ekremi hem-nâm-ı ceddü'l-enbiyâ

Oldı o destûr-ı celîl bu òayr-ı cârîye delîl
Òalúa idüp zemzem sebîl celb itdi ol şâha duèâ

Ol şehryâr-ı zer-niââr beöl itdi mâl-i bî-şümâr
Yapdı sebîl-i çeşmesâr meécûr ola rûz-ı cezâ

Bu mevúîeı âbâd idüp bu ùaró-ı nev îcâd idüp
Rûó-ı Óüseyn'i şâd idüp itdi sebîl âb-ı äafâ

Bu èayna ey äâfî-derûn destüñi kevâer gibi äun
Her úaùre-i äafvet-nümûn olmaúda bir èayn-ı şifâ

Âbı zülâle mâ-âadaú ûâúı felekle yek-nesaú
Gök úubbenüñ altında baú var mı bu resme bir binâ

Olduúça ber-câ mihr ü mâh zîb-i serîr olsun o şâh
äadr-ı güzînin yâ İlâh itme rikâbından cüdâ

Ey òüsrev-i èâli-tebâr äââruña youúdur şümâr
Ammâ bu dil-cû çeşmesâr oldı èaceb óayret-fezâ

Baú sîm ü zerden ùâsına âb-ı óayât-efzâsına
Beñzer gümüş saúúâsına bekler úapuñ äubó u mesâ

Yapduñ sarây meydânına úılduñ äıla èaúşânına
Cennetde Kevâer yanına gûyâ ki úaâr itdüñ binâ

Altun äuyın idüp sebîl yapduñ èuyûn-ı selsebîl
Birine biñ ecr-i cezîl virsün Cenâb-ı Kibriyâ

...

Târîò içün dânişverân óayretde iken nâ-gehân
Buldı şehenşâh-ı cihân bir mîâraè-ı èâlem-behâ

Her lâfôı baór-i mevc-zen maênâsıdur dürr-i èAden
Görmek dilersen anı sen ey teşne-i óüsn-i edâ

Târîòei Sulûân Ahmed'üñ cârî zebân-ı lûleden
Aç besmeleyle iç äuyı Òan Aómed'e eyle duèâ¹⁰

(Divan, yk. 156b-157a)

Sultan III. Ahmet'in ve Sadrazam İbrahim Paşa'nın gözdesi bulunan şair, her eğlence ya da vesile ile onları övmekten geri durmamıştır. Nitekim III. Ahmet'in Ayasofya'daki meşhur sebîl ve çeşmesi için padişahın bulmuş olduğu tarih mısraèını tamamlamış ve kıt'anın sonundaki o mısraèı tazmin ederek yazdığı 28 beyitli yukarıdaki tarih kıt'ası sebîlin etrafına kazılmıştı.¹¹

Faik Reşat, Eslâf adlı eserinde bu konuda şöyle bir mütalâada bulunur: "Meşhur söylentiye göre, Sultan III. Ahmet Han Bâb-ı Hümayun önündeki nefis çeşme için tarih olmak üzere:

Besmeleyle iç äuyı Òan Aómed'e eyle duèâ

mısraèını tanzim buyurmuş, fakat dört eksik gelmişti. Vehbî bunu:

Aç besmeleyle iç äuyı Òan Aómed'e eyle duèâ

¹⁰ Bu tarih mısraèı H. 1141/M. 1728 tarihine tekabül etmektedir.

¹¹ İbrahim Hilmi Tanışık, *İstanbul Çeşmeleri*, I. C., Maarif Matbaası, İstanbul 1943, s. 134; Hatice Aynur-Hakan T. Karateke, *Aç Besmeleyle İç Suyu Han Ahmed'e Eyle Dua, III. Ahmed Devri İstanbul Çeşmeleri: 1703-1730*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayını, İstanbul 1995.

şekline koyarak hesabı tamamladıktan başka, bu vezin ve kafiyede, mısraèin sahibi padişah hazretlerini tavsif eden bir de kaside yazmıştır. Şairin en güzel kasidesi sayılan bu eser söz konusu tarihle birlikte çeşmenin etrafına nakşedilmiştir. Kendisi:

Târîôi Sulûân Aómed' üñ cârî zebân-ı lûleden
mısraèi ile bu tamamlama durumunu çok zarif bir şekilde ima etmiştir¹²

Aşağıdaki beyitlerde Kanunî Sultan Süleyman tarafından İstanbul'a su getirilişi, nüfusun çoğalması ile suyun İstanbul halkına yeterli gelmeyişi üzerine Sultan III. Ahmet zamanında Damat İbrahim Paşa tarafından Kemerler'deki yeni su seddinin su gibi altın ve gümüş harcayarak büyük masrafla yaptırılışı anlatılmaktadır:

O İskender-nihâduñ óüsn-i tedbîr-i cihân-gîri
Ne âüret virdi gör âyîne-i âb-ı muâaffâya

Yapup mecrâsın İstanbul'a bu âbı getürmişdi
Cenâb-ı Óaøret-i Sulûân Süleymân Òan-ı Cem-pâye

Kemend-i cûd-ı himmetle âuyı başından idüp âayd
Fütâde eylemişdi äanèat ile dâm-ı mecrâya

Vefâ itmekle ol demler tedârük itmemişlerdi
Dehân-ı güñge nâ-güncîde olan faøla-i mâya

Zemân-ı devletinde lîk şâhenşâh-ı zî-şânuñ
Gelüp èumrân u vüsèat ol güzîn-i şehr-i dil-ârâya

Nüfûsuñ keâreti ebr-i bahâra eyledi muótâc
Yetişmez oldu ol äü şehr-i İstanbul'ı irvâyâ

¹² Faik Reşat, *Eslâf (Eski Bilgiler, Düşünürler, Şairler)*, Tercüman 1001 Temel Eser (Haz. Şemsettin Kutlu), tarihsiz, s. 274.

Øarûret óiss idüp âba o sulûân-ı kerem-meşreb
Hemân emr eyledi dâmâdı İbrâhîm Pâşâ'ya

O da òarc eyledi âu yirine sîm ü zeri ammâ
Òazîne yapdı gûyâ gevher-i âb-ı muâaffâya

Ne himmet ne kerem ne şefúat ü ne luûf u
reéfetdür

Baúuñ inââf ile âââr-ı şâh-ı kâr-fermâya

Yolın bend itdi âbuñ sed çeküp İskender-i êâdil
Úomadı başın alup gitmege vâdî vü âaórâya

Niçün yoldan çıuar ùğyân idersüñ diyü óabs itdi
Olursa böyle olsun şehriyâr-ı êadl-pîrâya

(Divan, yk. 153b)

Seyyid Vehbî'nin aşağıdaki beyitleri Sultan III. Ahmet döneminde imar faaliyetlerine çok önem verildiğini, esasen mamur olmayan bir yer kalmadığını ifade etmektedir:

Zemân-ı şevketinde eyleyüp dünyâyı òayr-âbâd
Cihân-ı köhnede úalmadı maêmûr olmadıú bir câ

(Divan, yk. 173a)

Naúd-i vaút-i memleket èumrânına âarf eyleyüp
Eyledi künc-i emân her kûşe-i vîrâneyi

(Divan, yk. 228b)¹³

O òâúân-ı Ferîdûn-saüvetüñ âadr-ı kerem-kârı
Ki âbâd olmadú yir úalmadı êahdinde dünyâdan

¹³ Bu şiir, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, Ty. No: 1607'deki yazma nüshadan alınmıştır.

(Divan, yk. 161a)

B. Kültür Unsurları:

1. Eğlence

Padişah dâhil, devlet adamları baharda lâle mevsiminde Sa'd-âbâd, Şeref-âbâd, Bağ-ı ferah, Emn-âbâd, Hüsrev-âbâd, Hümayun-âbâd, Kasr-ı Süreyya, Vezirbahçesi köşklarine, Tersane bahçesi, Çırağan bahçesi ve Beşiktaş yalılarına giderlerdi. Lâle Devri eğlenceleri genellikle Tersane bahçesi, Çırağan bahçesi ve İbrahim Paşa yalısında yapılırdı.¹⁴

Seyyid Vehbî Divanı'nda Lâle Devri'ne has zevk, eğlence dolu toplum hayatının akisleri ile karşılaşırız. Nitekim şair, Kaptan Mustafa Paşa'nın Vefa bahçesinde düzenlediği Çırağan eğlencesini anlatırken, lâle motifini öne çıkararak Ferah-âbâd köşkünün ve Vefa bahçesinin lâlelerle nasıl bezendiğini şu şekilde dile getiriyor:

Oldı her lâle birer mihr-i dirâşân bu gice
İtse rûz üzre n'ola daèvi-i rücôân bu gice

Öalú bî-minnet-i mihr olacağı rûşendür
Seher-i óaşre degin bulmasa pâyân bu gice

Şemè-i mâhı úodı pîrâhen-i âl-i şafaúa
Çerò-i fânûs-ı óayâl olmağa gerdân bu gice

Yaúışup lâle-i raòşâna çerâğ-ı gülşen
Eyledi nûrun èalâ-nûrı nümâyân bu gice

Taòte-i lâle degül âş-pezi maùbaò-ı şevú
Ûable ùable döşemiş nièmet-i elvân bu gice

Herkesüñ òâne-i ümmîdini úıldı rûşen
èÂleme şâmil olup pertev-i raòşân bu gice

...

¹⁴ *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, "Lâle Devri", VI. C., Dergâh Yayınları, İstanbul 1986, s. 65.

İötüyârı ile èavd itmez idi bir daòı óúr
Feraó-âbâd'ı gelüp eylese seyrân bu gice

Kân-ı laèl oldu Vefâ bâğçesi lâle ile
âuladı âb-ı güherle anı Nîsân bu gice

Mûm ile daèvet idüp şevú u äafâyı lâle
Oldılar meclis-i Òan Aómed'e mihmân bu gice

N'ola dîbâ döşese úaãara gelince Úapudân
İtdi teşrîf o şâhenşeh-i zî-şân bu gice

(Divan, yk. 36b)

Aşağıdaki beyitlerde şair, yalı zevkini yaşamayı, sandalda içki âlemi yapmayı, yiyip içip eğlenmeyi, çalıp söylemeyi ve bütün bunları gümüş tenli bir sevgili ile yaşamayı düşlemektedir.

Yalı öevúı idelüm zevraú-ı äahbâ çekelüm
èÂlem-i âb ile dil òurrem ü òandân olsun

Gülbün-i èayş u äafâda idüp âheng-i nevâ
Muùrib-i bezm-i çemen mürg-ı òoş-elhân olsun

...

Yârsuz èayş u äafâyı mezedür reşk itmem
Benden ol rinde velî reşk-i firâvân olsun

K'ola bir sîm-tenüñ mâlik-i künc-i vaãlı
Yiri isterse daòı kûşe-i vîrân olsun

Sâuí vü sâaar ola bir yanı bir yanı kebâb
İşte cânum o güzel ãoóbete úurbân olsun

(Divan, yk. 81b-82a)

Seyyid Vehbî, Sultan III. Ahmet Han'ın sulh ile bütün halkı memnun edip sevindirdikten sonra şehzadelerini sünnet ettirdiğini, halkın bu sünnet düğününe büyük rağbet gösterdiğini aşağıdaki beyitlerde şöyle ifade eder:

äuló ile cihânı itdi mesrûr
Kendi daðı ãoñra eyledi sûr

Taemîm-i äafâ ğaraø cihâna
Sûr oldu arada bir bahâne

Şeh-zâdelerini sünnet itdi
İneâm ile şükr-i niemet itdi

Çün müstaèid oldılar òitâna
Sûr eyledi şâh-zâdegâna

...
Òalú aúdı aña miââl-i enhâr
Oldı meydân çü baór-i zeòòâr

Âdem deryâsı oldu äaórâ
Her òayme birer cezîre ğûyâ

(Divan, yk. 92b-93a)

Seyyid Vehbî'nin aşağıdaki beyitleri kış gecelerinde helva sohbetleri düzenlendiğini gösteren en güzel örneklerdendir. Şair, kış gecelerinde yapılan özel helva sohbetlerinin verdiği sıcaklık sayesinde ısındığından sevgiliyle yapılacak böyle tatlı bir sohbeti özlemektedir. Örnek olarak seçtiğimiz bu beyitler, bahar mevsiminde olduğu gibi kış mevsiminde de özel meclislerin düzenlendiğini gösterir. Şair, bir kış gecesi sohbeti için bin

bahar gününü verebileceğini ifade etmekte, kış mevsiminde ateş başında bulunduğu zevki, kış günlerinde düzenlenen eğlencelerde bile bulamadığını dile getirmektedir.¹⁵

Leb-i dilberle sezâ baóâ-i óalâvet itse
Şeb-i sermâda olan äóóbet-i ôâã-ı óalvâ
(Divan, yk. 48a)

Biñ rûz-ı bahâr ile ôarîdârı olurdum
Bir úış gicesi äóóbeti virilse mezâda

Bulmam şeb-i sermâdaki âteş başı şevúın
Eyyâm-ı zemistândaki zevú u äafâda
(Divan, yk. 63a)

Seyyid Vehbî, Lâle Devri'nde yapılan helva sohbetlerinin aslında arifler yanında cennet zevki, hikmet dersi olduğunu ifade eder:

Şehd-i íósânuñla şîrîn oldı kâm-ı kâeinât
Şükr şükrüñ ile êâlem itdi óalvâ äóóbeti

äóóbet-i óalvâ úoduñ öevú-ı behiştüñ adını
Ders-i óikmettür anuñ êârif yanında şöhreti
(Divan, yk. 60b)

Aşağıdaki kıtada Sultan III. Ahmet döneminin zevk ve eğlence dolu yaşantısını birinci ağızdan öğreniyoruz:

Hem-vâre muôaffer ide Allâhü Teèâlâ
Meh-kevkebe Öan Aómed-i òurşîd-liúâyı

¹⁵ Döndü Akarca, *Şitâiyye Nesiplerinde Dil, Anlatım ve Muhteva Özellikleri*, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana 2003, s. 89-91, 119-123, 134.

Evreng-i òilâfetde müéeyyed úlla Mevlâ
Ol òusrev-i Cem-çâker-i iúlim-güşâyı

Zîrâ hep anuñ pertev-i luúfı ile gördük
Bu èıyd-i dü-bâlâyı vü bu òevú u äafâyı

(Divan, yk. 186b)

Aşağıdaki beyitlerden Sa'd-âbâd köşkünün yapılmasından sonra sadrazamın ırmak kenarında çadırlar kurdurarak padişaha teşekkür ziyafeti verdiğini, şairlerin bu ziyafet ve eğlencelere şiiirleriyle renk kattıklarını anlıyoruz:

Øiyâfet eyledi şükrâne şâh-ı zî-şâna
Tefâòur eyleyerek ol vezîr-i äâf-nihâd

...

Úurıldı cûy kenârında òaymeler yir yir
Óabâb-ı lücce gibi oldu òâric-i taedâd

Dizildi mâéideler pîşgâh-ı óuøøâra
Düşündi èâéideler aldı ehl-i istiédâd

Süðan-fürûşlaruñ oldu germ bâzârı
Bulup revâcını bî-minnet-i òarâc u mezâd

Medâyîó-i şeh-i vâlâ-himemde şâèirler
Nice úaââyid ü târîò itdiler inşâd

(Divan, yk. 20a-b)

Aşağıdaki beyitten o devirde Gazi Köyü'nde içki âlemi yapıldığı anlaşılıyor:

Íóøâr idüp miyânemüze duòter-i rezi
Úâøî Köyü'nde eyleyelüm èaúd-i meclisi

(Divan, yk. 183b)

Ol neşéemend-i èuúbâ àubâr olmış olmamış
Çek bâdeyi ãoñında òumâr olmış olmamış
(Divan, yk.126b)

beytinde de onun yaşama sevinci ile karşılaşıyoruz.

2. İnanç

Gelenek ve inançlarla ilgili ifadeler de sosyal hayatı yansıtır. Çünkü bir toplumun kültürel hayatında geleneklerin ve inançların önemli bir yeri vardır. Seyyid Vehbî'nin şiirlerinden 18. yüzyılda da fal açma, büyücülük, üfürükçülük ve muskacılık gibi batıl inanç ve âdetlerin mevcudiyetini anlıyoruz:

æâbit'üñ nüsòa-i dîvânın açup fâl itdüm
Geldi äulóiyte'de bu beyt-i nezâket-fercâm
(Divan, yk. 55a)

èîsâ felekde ruúye oúur üfler üstüñe
Bendeñ duèâ-yı òayra iderdüm müdâvemet
(Divan, yk. 56a)

Olmışdı senüñçün açmağa fâl
Şeróayla vücúdı levó-i remmâl
(Divan, yk. 91a)

Dünyâya óırz-ı cân iken âşûb-ı zülfden
Òavf ile gerdenine âarılmış óamâéili

Vehbî emîn olurdı gezend-i raúîbden
Sâèidlerümi ol mehüñ itsem óamâ'ilî
(Divan, yk. 148a)

3. Tavassut (Torpil)

Seyyid Vehbî, aşağıdaki beyitlerinde işinin bozulduğundan, hastalığından, ihtiyaçlarından bahseder ve oğlunun mülâzemeti için İbrahim Paşa'dan yardım talebinde bulunur:

Ey maèden-i mekârim-i aòlâú-ı Aómedî
Ey mecmaè-ı meóâsin ü ey kân-ı maómedet

Vehbî-i òaste-òâùıra şefúat zemânıdur
Óâli müşevveş oldu yazúú eyle meróamet

Bir aydur ki èillet ü úillet esîridür
Bîgâne-i selâmet ü maórûm-ı èâfiyet

Böyle giderse ğayret-i aúrân ider helâk
Şerè-i keremde saña efendüm düşer diyet

Úillet iken úuâûr-ı ziyâretde èilletüm
Kimse bulunmadı ki ide basú-ı maèöeret

Derd-i diline olmadı bir kimseden devâ
Yine ùabîb-i luúfuña düşdi mürâcaèat

Olursa aña şerbet-i dînâr olur èilâc
Óabb-ı öeheb virürse virür aña taúviyet

Bi'llah bu gûne itmez idüm midóatüñ velî
Çóudur úuâûr-ı ùabèuma esbâb-ı maèöeret

Geldüm şikeste-beste yine âstâneñe
Oğlum úapuñda eyler ümîd-i mülâzemet

(Divan, yk. 56a)

Onun himaye ve tavassutla ilgili başka bir beyti de şöyledir:

Tâéib gibi Vehbî úuluñı daòı unutma
Çün saña daòil oldu anı eyle himâyet
(Divan, yk. 59b)

Aşağıdaki beyitlerde şair, hariç pâyesiyle ilmiye mesleğine başladığını, kırk aydır görevinde yükselemediğini ifade etmekte ve yer değişikliği için reisülküttap Mehmet Efendi'ye tavassut için âdeta yalvarmaktadır:

İbtidâ ôâric ile àazm-i ùarîú eyleyelü
Oldı çil mâh velî youú óareket itmege tâb

İderem ùayy-ı mekân-ı emel ey Óıør-meniş
Himmetüñ olur ise bâèiâ-i taórîk-i rikâb

Úoma bu menzil-i bî-zâdede taòlîâ eyle
Beni bir meróale-i dîgere eyle reh-yâb

Kerem it ben úuluñı eyle şefâèatle be-kâm
Tâ ki ceddüm de şefîè ola saña rûz-ı óisâb

(Divan, yk. 84b)

Aşağıdaki beyitlerde şairin mektupçuluk görevine talip olduğunu, bunun gerçekleşmesi için de sadrazamın tavassutunu talep ettiğini görüyoruz:

Mektûbcılık baña münâsibdür efendim
Ammâ o da bî-âúlet ü bî-minnet olursa

Bir teökire yazmaúla olur maùlabı óââil
Vehbî úuluña her ne içün himmet olursa

...

Luûfuñ ider aúrânum içinde beni mümtâz
Temyîze medâr âdemi óayâiyet olursa
(Divan, yk. 100a)

4. Hastalık

Seyyid Vehbî, İbrahim Paşa'nın nezleden sıhhat bulması üzerine yazdığı kasidede, nezle salgınından bahsetmekte, sadrazamın iyileşmesi için halkın Allah'a nasıl yalvarıp dua ettiklerini dile getirmektedir:

Nezle mânend-i èavârıø nüzül oldu ãalgın
Òasteler ôânesine döndi serây-ı èâlem

Cân fidâ olmağ ile yoluña òalú-ı dünyâ
Oldılar cümle sipeh-dâr-ı úaøâ-yı mübrem

İlticâ eylediler dâr-ı şifâ-yı gayba
Didiler hep bize gelsün keder ü renc ü seúam

Tek hemân èömr-i ùavîl ile şifâ-yâb olsun
èÂlemüñ rûóı saèâdetlü vezîr-i aèôam

(Divan, yk. 58b)

5. Atış Talimi

Seyyid Vehbî, aşağıdaki beyitlerde padişah III. Ahmet'in yakınlarıyla Deşt-i Hâmûn denilen ferah yerde bir gün dolaşırken atış talimi yaptığını, seksen beş adım yerden kurşun atarak çarın resmini gözünden nasıl vurduğunu dile getirmekte, bunun düşmanın gözünü korkuttuğunu ifade etmektedir:

O sulûân-ı Süleymân-bârgah-i mânende-i òurşîd
Biniş taúrîbi ile geşt iderken Deşt-i Hâmûn'ı

Müşerref eyleyüp günlerde bir gün bu feraó câyı
Nişâna úurşun atmaú istedi ùabè-ı hümâyûnı

Firengî bir zer âmâc itdi seksen beş adım yirden
Tüfeng-i zer-nişânla bu maóalden atdı úurşunu

Üabanca çaúdı bozdı çihre-i taãvîr-i çâsârı
Göz irmez yirde iken dîdesinden urdı melèûnı

èAceb úundaú bıraúdı ôâne-i sâ mân-ı aedâya
Bu fâl-i ôayr eritdi úurşun-âsâ düşmen-i dúnı

Her adım başına bir úalèa almağa nişândur bu
Nice ôâhir olur seyr eyle kevn-i sırr-ı meknûnı

Tüfeng alup atarken pâ-nihâde olduğı yirde
Nişangâha muúâbil dikdiler bu seng-i mevzûnı

Tüfeng atmaúla úazdı sikkeyi mermerde úaş dikdi
Ôatâdan äaúulasun Óaú pâdişâh-ı rubè-ı meskûnı

(Divan, yk. 151b-152a)

Aşağıdaki beyitlerde de Damat İbrahim Paşa'nın atış talimi sahnesi ile karşılaşyoruz. Seyyid Vehbî, Damad İbrahim Paşa'nın birinde altmış, öbüründe yetmiş beş adım yerden nişangâha iki altın diktirdiğini, bir atışta her ikisini de vurarak görenleri hayran ettiğini dile getirmektedir:

O daòı úuvvet-i bâzû-yı şehden idüp istimdâd
İki altunı itdürdi nişânde tîz bâzârî

Pey-â-pey her birini úıldı fersûde bir âteşde
Anuñ da úuvvet-i bâzûsı ôayrân itdi óuøøârı

Birinde altmış u birinde yetmiş beş adım yirden
Ruò-ı taävîre urdı ol daòı sîlî-i Settâr'ı

Görenler Vehbiyâ taósîn birle yazdı târîòin
Urup Dâmâd İbrâhîm Pâşâ bozdı dînârı¹⁶

(Divan, yk. 162b)

C. Toplum Hayatı

Lâle Devri'nde, gezinti ve eğlence yerleri, kıy ve deniz safaları, bayram şenlikleri çoğalmış ve kadınlı erkekli halk, buralarda görülmeğe başlamıştır. Bu yeni hayat divan şiirinde yerini bulmuştur.¹⁷

Lâle Devri'nde, uzun yıllar süren savaşların yorgunluğunu gidermek, barışın tadını çıkarmak için yazın lâle eğlenceleri, kışın helva sohbetleri düzenlenmiş, lâle yetiştirmek bir tutku haline gelmiştir. Giyim kuşamda bir incelme ve Avrupa özentisi başlamış, kürk ve kürklü elbiseler moda olmuştur. Halk da devlet büyüklerinden gördüğü bu yaşantı ve özentiyi imkânları nispetinde, kendi hayatlarına uygulayarak nevrüz ve bayramlarda Kâğıthane'de, Hisarlarda, Göksu'da eğlenmek fırsatını kaçırmamıştır.¹⁸

Seyyid Vehbî, Sultan III. Ahmed'in oğulları için düzenlediği sünnet düğününü "Sûriyye" adlı kasidesinde tasvir eder ve bize o devrin toplum hayatı ile ilgili ipuçları verir. Şair, aşağıdaki beyitlerde halkın sünnet düğününe gösterdiği rağbetten, verilen ziyafetten hayal gücünü de kullanarak bahsetmekte, yine de bu ziyafeti tam olarak anlatamadığını ifade etmektedir:

Òalú aúdı aña miââl-i enhâr
Oldı meydân çü baór-i zeòòâr

¹⁶ Bu tarih misra'ı H. 1132/M. 1720 tarihine tekabül etmektedir.

¹⁷ Ahmet Kabaklı, *Türk Edebiyatı*, II. C., İstanbul 1973, s. 394-395; İpekten, Halûk-İsen, Mustafa, "XVIII. Yüzyıl Divan Edebiyatı", *Türk Dünyası El Kitabı*, III. C., Edebiyat, Ankara 1992, s. 188-194.

¹⁸ Ahmet Refik [Altınay], "Eski Kâğıthane Âlemleri", *Akşam*, İstanbul 7 Mart 1936; Hamit Dikmen, *Seyyid Vehbî ve Divanının Karşılaştırmalı Metni*, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara 1991, s. VIII.

Âdemî deryâsı oldu ââórâ
Her òayme birer cezîre gûyâ

Òurşîd ile meh degül nümâyân
Sîni dizilüp şebân u rûzân

Bir gûne øiyâfet itdi òalúa
Kim sofra çekildi şâm u şarúa

...
Şems ile úamer degül naõarda
Ûableyle durur pilâv u zerde

Saúâllú idüp seóâb-ı mûmûır
Úırbayla øiyâfete âu ùaşır

Ben idemem ol simâuí taúrîr
Ídrâküñi eyle çâşnî-gîr
(Divan, yk. 93a)

Söz konusu kasideye ilâve ettiği beş beyitlik kıt'asında ise Seyyid Vehbî, devrin ulu padişahının değerini bilip, şükretmeyi önerirken; onun zamanında her günün düğün bayram olarak keyifli geçtiğini, insanların yüzünün güldüğünü, bu sünnet merasimini seyretmenin gönüllerde üzüntü adına bir şey bırakmadığını ve "Bu sünnet düğününü görmediysen yazık sana gafil, hiç olmazsa onun niteliklerini anlatayım da duy" der.

Bu nièmetüñ idelüm şükrin añlayup úadrin
Òalîfe-i äamedî pâdişâh-ı devrânuñ

Ki oldu her günümüz şevú ile düğün bayram
Zemân-ı emn ü emânında ol cihân-bânuñ

Cihân efendilerinüñ görüp mürüvvetini
Gözi açıldı yüzi güldi òalú-ı dünyânuñ

Úomadı gerd-i keder òerre deñlü dillerde
äafâ-yı seyri bu sûr-ı sürûr-baòşânuñ

Bu sûrı görmedüñ ise yazuú saña ğâfil
İşit beyân ideyüm bâri vaâfını anuñ

(Divan, yk. 94b-95a)

Aşağıdaki beyitlerde şair, halkın Halep valisinin yönetiminden rahatsız olduğunu dile getirmekte, fakirlerin zulüm gördüğünü, Halep halkının bu zulme tahammülünün kalmadığını, zulmün daha da yaygınlaşması halinde halkın isyan edeceğini anlatmakta ve bu konuda kendisinin halkı zor tuttuğunu dile getirmektedir.

Paşanuñ ùavrı dil-nişîn görünür
Ketòudânuñ biraz òaşîn görünür

Úâéilem cümlesi òaşîn olsa
Fuúarâ òulmden emîn olsa

Ben taóammülle eylesem de edeb
Müteóammil degül mizâc-ı Óaleb

Òalú ider úorúaram beni iòèâc
Òulm müsveddesi bulursa revâc

Kendüye úalsa ğâlibâ óâli
Olamaz böyle muètedil vâlî

Ben úuâûr eylemem ièânetde
Lík òâr olamam şerîeatde

Müstaèiddür fesâda ehl-i Óaleb
Bendeñüzdür bu rütbe øabûa sebeb

(Divan, yk. 101b)

Aşağıdaki gazelden XVIII. yüzyılda da zikir toplantıları yapıldığını ve şairin bu toplantılara katıldığını anlıyoruz:

Şemè-i eâşúuñ olalum òidmetine pervâne
Dönelüm òalúa-i tevóidde yana yana

Erre-i òikr ile dünyâdan idüp úatè-ı naôar
Ôekeriyâyâ gibi cânlar virelüm cânâna

Bizi girdâb-ı âafâ döne döne ğarú itsün
Òalúa-i òikrde ey dil idelüm devrâna

Ôikmetinden bize bir derd vire Mevlâ kim
Óayret-efzâ ola dermânı dil-i Loúmân'a

Âşnâ olmağa isterseñ eger Òallâú'a
Vehbiyâ èuzlet idüp òalúla ol bîĝâne

(Divan, yk. 141b)

Aşağıdaki beyitlerde hac emirinin ölümü üzerine, yerine atanacak kişinin seçiminde sadrazamın devletin ileri gelenlerini toplayarak meşveret usulüne başvurduğunu, kararın sıkı bir incelemeden sonra verildiğini görüyoruz:

Günlerde bir gün ol şeref-efzâ-yı devlete
Óüccâc-ı Beyt'üñ irdi nüvîd-i selâmeti

Ancaú emîr-i óacc úulınuñ râh-ı Mekke'de
Geldi berîd-i óacc ile peygâm-ı rıóleti

Yirine çünkü âðeri naâb itdi iútiøâ
Emr itdi meşveret ile icrâ-yı sünneti

Deróâl âadr-ı aèðamı dâmâd-ı ekremî
Cemè itdi pîşĝâhına erkân-ı devleti

Taèdîl ü ceró eyleyerek virdiler úarâr
Kime münâsib olduğı óaccuñ emâreti

(Divan, yk. 7b)

Aşağıdaki beyitlerden padişah III. Ahmet'in de meşverete önem verdiği anlaşılmaktadır:

Buyurdı âıhr-i óââı Ââaf İbrâhîm Pâşâ'ya
Ki ide meşveret cemè eyleyüp erkân-ı dîvânı

Bu fermân-ı hümâyûn üzre âadr-ı aèôam u ekrem
Serâya daèvet itdi cümleten erkân-ı aèyânı

(Divan, yk. 16a)

Aşağıdaki beyitten devlet işlerinde vekâlet müessesesinin o devirde de geçerli olduğunu anlıyoruz:

Nice râóat görmesün èâlem ki âadr-ı ekremî
Hem vekîl-i salûanat hem âadr-ı ôî-şân eyledi

(Divan, yk. 27a)

Aşağıdaki rubaîde şair, XVIII. yüzyılda cömertliğin kaybolduğundan bahsetmektedir:

Âââr-ı kerem gitdiği lâ-rayb oldu
Erbâb-ı emel cümle tehî-ceyb oldu
Yâ Rab kime èarø-ı recâ eyleyelim
Bir èaâra yetişdik ki kerem gayb oldu

(Divan, yk. 181a-b)

Aşağıdaki beyitlerde şair, devlet başkanlığı makamına oturmak hüner değildir, maksat hoş bir sözle gönüllerde yer etmektir. Acı bir azarlama ile bir dertlinin gönlünü kırdıktan sonra binlerce Kaèbe yapsan hayır olmaz diyerek değer yargılarını ifade eder:

Ğaraø bir dil-niçin vaøè ile dillerde yir
itmekdür

Hüner ôann itme äadr-ı devleti cây-ı niŝest
itmek

Hezârân Kaèbe bünyâd eyleseñ ôayr olmaz ey Vehbî
èîtâb-ı telòle bir derdmendi dil-ŝikest itmek

(Divan, yk. 129b)

Seyyid Vehbî, gerçek insanı ikbal ve talih kendisine yardımcı olsa da olmasa da,
sözünde duran kişi olarak tanımlar:

Âdem odur ki itmeye tağyîr vaøèını
İúbâl ü baòt kendüye yâr olmuş olmamış

(Divan, yk. 126b)

Seyyid Vehbî aşağıdaki beyitte ise, sen sen ol, bir kimseye elemini belli etme; zira
dostunu müteessir eylesin, düşmanını ise sevindirirsin diyerek hayat anlayışını dile getirir.¹⁹

Dösti zâr u óazîn düşmeni ŝâdân eyler
Sen sen ol eyleme bir kimseye iòhâr elemüñ

(Divan, yk. 130a)

Sonuç

XVIII. yüzyılda, özellikle Lâle Devri'nde Türk halkının zevki, günlük hayattan çizgiler,
mahallî konular edebiyata daha çok girmiştir.²⁰ Padişahın, İbrahim Paşa'nın ve öteki devlet

¹⁹ H. Fethi Gözler, *Edebiyatımızdaki Dinî-Tasavvufî ve Hikmetli Manzum Sözlerden Bir Demet*, Kültür Bakanlığı Yayınları:170, Kaynak Eserler Dizisi: 32, Ankara 2000, s. 130.

²⁰ M. Fuat Köprülü, *Eski Şairlerimiz Divan Edebiyatı Antolojisi*, İstanbul 1931, s. 452; Ali Canip Yöntem, "On İkinci Asırda Divan Edebiyatı", *Hayat Mecmuası*, I. C., S. 6, Ankara 1927, s. 103.

büyüklerinin eğlenceli toplantılarına başta Nedim (ö. 1730) olmak üzere, Neylî (ö. 1748), Sâlim (1739), Seyyid Vehbî (ö. 1736), Râşid (ö. 1735), Osman-zâde Tâib (1723), İzzet Ali Paşa (ö. 1735) ve Çelebi-zâde Âsım (ö. 1759) gibi şairler de çağırılmışlar, bunlar her fırsatta yazdıkları şiirlerle sanatlarını göstermişler, dönemin zevk ve eğlence içinde geçen yaşayışını eserlerinde çok canlı bir biçimde terennüm etmişlerdir.

Velût bir şair olan Seyyid Vehbî, Lâle Devri'nde İstanbul başta olmak üzere, ülke sathında yapılan pek çok sanat eseri için tarih kıt'aları yazmış ve devrin birçok ünlülerinin ölümüne tarihler düşürmüştür. Sosyal hayata ilgi duyan şair, XVIII. yüzyılda bilhassa İstanbul'da saray ve çevresine ait tarihî, toplumsal ve kültürel hayatı şiir yoluyla aksettirmiş, görev yaptığı, gezip gördüğü yerlerle ilgili izlenimlerine de yer vermiştir.

Kültür unsurları olarak eğlence, inanç, tavassut (torpil), hastalık ve atış talimi gibi konular üzerinde duran şairin şiirlerinde bilhassa Lâle Devri'ne has zevk ve eğlence dolu toplum hayatının akisleri ile karşılaşırız.

Özetle, Seyyid Vehbî'nin şiirlerinde sosyal hayata dair pek çok unsurun yer aldığını görüyoruz. Onun şiirlerinde de yerli unsurlar, İstanbul'a ait tasvirler, tablolar bulunmaktadır. Seyyid Vehbî, divanında İnan etkisini son derece azaltarak çevre özelliklerini yansıtmak; yaşanan devrin ve yaşanan hayatın şiirlerini söylemek yolunda belirli adımlar atmıştır.

KAYNAKLAR

Akarca, Döndü, *Şitâiyye Nesiplerinde Dil, Anlatım ve Muhteva Özellikleri*, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana 2003.

[Altınay], Ahmet Refik, *Lâle Devri*, İstanbul 1331, (Haz. Haydar Ali Diriöz), Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Yayını, Millî Eğitim Basımevi, Ankara 1973.

_____, *Hicrî On İkinci Asırda İstanbul Hayatı: 1100-1200* (İstanbul 1930), İstanbul 1988.

_____, "Eski Kâğıthane Âlemleri", *Akşam Gazetesi*, İstanbul 7 Mart 1936.

Aynur, Hatice-Karateke, Hakan T., *Aç Besmeleyle İç Suyu Han Ahmed'e Eyle Dua, III. Ahmed Devri İstanbul Çeşmeleri: 1703-1730*, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayını, İstanbul 1995.

Cengiz, Halil Erdoğan, *Divan Şiiri Antolojisi*, Bilgi Yayınevi, Ankara 1983.

Devellioğlu, Ferit, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Doğu Ltd. Şirketi Matbaası, Ankara 1970.

Dikmen, Hamit, *Seyyid Vehbî ve Divanının Karşılaştırmalı Metni*, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara 1991.

Faik Reşat, *Eslâf (Eski Bilginler, Düşünürler, Şairler)*, Tercüman 1001 Temel Eser (Haz. Şemsettin Kutlu), Kervan Kitapçılık A.Ş., tarihsiz.

Gölpınarlı, Abdülbaki, *Divan Şiiri, XVIII. Yüzyıl*, İstanbul 1955.

Gözler, H. Fethi, *Edebiyatımızdaki Dinî-Tasavvufî ve Hikmetli Manzum Sözlerden Bir Demet*, Kültür Bakanlığı Yayınları:170, Kaynak Eserler Dizisi: 32, Semih Ofset, Ankara 2000.

İnce, Adnan, *Mirzâ-zâde Mehmet Sâlim Dîvânı*, Ankara 1994.

İpekten, Halûk-İsen, Mustafa, *XVIII. Yüzyıl Divan Edebiyatı, Türk Dünyası El Kitabı*, III. C., Edebiyat, Ankara 1992.

Kabaklı, Ahmet, *Türk Edebiyatı*, II. C., Otağ Matbaası, İstanbul 1973.

Karahan, Abdülkadir, "Seyyid Vehbî", *İslâm Ansiklopedisi*, X. C., İstanbul 1988.

Kılıç, Atabey, *Mîrzâ-zâde Ahmed Neylî ve Divanı*, Kitabevi, İstanbul 2004.

Köprülü, M. Fuat, *Eski Şairlerimiz, Divan Edebiyatı Antolojisi*, İstanbul 1931.

Mazıoğlu, Hasibe, *Nedim'in Divan Şiirine Getirdiği Yenilik*, Ankara 1992.

_____, *Nedim*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: 868, Türk Büyükleri Dizisi: 70, Başbakanlık Basımevi, Ankara 1988.

Özcan, Abdülkadir, "Lâle Devri", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 27. C., Ankara 2003, s. 81-84.

Seyyid Vehbî Divanı, Topkapı Sarayı Müzesi Emanet Kütüphanesi, No: 1640/1; İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, Ty. No: 1607.

Şardağ, Rüştü, *Klâsik Divan Şiirimiz*, İstanbul 1976.

Tanışık, İbrahim Hilmi, *İstanbul Çeşmeleri*, I. C., Maarif Matbaası, İstanbul 1943.

Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, "Lâle Devri", VI. C., Dergâh Yayınları, İstanbul 1986.

Yöntem, Ali Canip, "On İkinci Asırda Divan Edebiyatı", *Hayat Mecmuası*, I. C., S. 6, Ankara 1927.

_____, "On İkinci Asır Edebiyatının Meşhur Simalarından: Seyyid Vehbî", *Hayat Mecmuası*, I. C., S. 16, Ankara 1927.

Environment, Culture and Social Life in The Divan of Seyyid Vehbî

Citation/©-Dikmen, H. (2005). Environment, culture and social life in the Divan of Seyyid Vehbî. *Çukurova University Journal of Faculty of Divinity* 5 (2), 25-56.

Abstract: *Seyyid Vehbî who was one of the prominent figures of the Tulip Period poets was trained in madrasah, served as mudarris and judge and died in İstanbul in 1736. In XVIII. century, especially in the Tulip Period, the taste of Turkish people, portraits from daily life and local topics were introduced into the literature also. The poets were also invited to the funny meetings of padishah (sultan), grand vizier and other leading statesmen. These poets showed their artistical skills whenever the opportunity presented itself, recited the tasteful and funny life of the period in a very lively style in their works. Seyyid Vehbî has taken some steps in the way of being a poet of his own period, showing its environmental characteristics and reciting the poems of the period and the life. In this study, there has been death with environment, culture in Divan of Seyyid Vehbî and social life of XVIII. century.*

Key Words: *Seyyid Vehbî, The Tulip Period, divan poem, environment, culture and social life.*

Güdü ve İçerik Açısından Çocuk Duaları ve Dualara Yansıyan Sorunlar*

Yrd. Doç. Dr. Asım YAPICI**

Atıf©- Yapıcı, A. (2005). Güdü ve içerik açısından çocuk duaları ve dualara yansıyan sorunlar. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (2), 57-93.

Özet- *Dua, temelde kişinin Allah ile konuşması ve O'ndan yardım talep etmesidir. Bu anlamda duayı harekete geçiren güdüler ihtiyaçlar ve isteklerdir. Buna göre dua, kendi gücünün sınırlı olduğunu fark eden insanın, bir yandan arzularına ulaşabilmek, diğer yandan korkularından kurtulabilmek için her şeye gücü yeten bir varlığa sığınmasıdır. Bu sebeple birey dua ederken gerçek ya da olası sorunlarını dile getirmektedir. İşte bu düşünce bu çalışmanın hareket noktasını oluşturmaktadır. Kuşkusuz farklı gelişim dönemlerinde dua davranışı farklılık göstermektedir. İlk öğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin duanın dinî anlamını kavramaya başladığı ve sadece somut ve bencil isteklerle değil, aynı zamanda soyut ve diğerkam taleplerle de dua ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla, bu dönem çocuklarının duaları incelenirken, onların sorun olarak algıladıkları hususlar tespiti çalışılmıştır. Araştırma Adana'da, farklı sosyoekonomik seviyeleri temsil ettiği düşünülen 12 ilk öğretim okulunda, toplam 554 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir anket çalışmasına dayanmaktadır. Veriler serbest çağrışım tekniği ile toplanmış, kümeleme analizi ile gruplandırılmış, içerik analizi ile çözümlenmiştir.*

Anahtar Kelimeler- *Dua, çocuk duaları, çocuk-Allah ilişkisi, çocuk sorunları*

§§§

Giriş

Dinî yaşayışın özünü teşkil eden dua davranışı (James, 1931; Meslin, 1988) din psikolojisinin ilgi duyduğu konuların başında gelmektedir (Yavuz, 1982; 1986). Özellikle ferdin “nasıl” ve “niçin” dua ettiği, dua ederken “ne” hissettiği ve duanın kişi üzerindeki “etkileri” din psikologlarının dikkatini çeken hususlardandır. Bu bağlamda çocuk dualarını ampirik olarak incele-

* Bu makale, KTÜ Rize İlahiyat Fakültesince tertiplenen “Çocuk Sorunları ve İslam” konulu sempozyumda (30 Eylül-2 Ekim 2005) sunulan “Güdü ve İçerik Açısından Çocuk Duaları ve Çocuk Dualarında Dile Getirilen Sorunlar” isimli bildirinin yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiş şeklinden ibarettir.

** Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi Anabilim Dalı. asimyapici@cu.edu.tr

mek isteyen bu çalışma, kendisini “güdü”, “içerik” ve “zaman” kavramlarıyla sınırlı tutmaktadır. Bununla birlikte çalışmamızda bir yandan çocuk ile dua, dolayısıyla çocuk ile Allah arasındaki ilişki ele alınırken, öte yandan çocukların günlük hayat içerisinde *neyi sorun olarak algıladıkları* meselesine “*niçin dua ettikleri*” ve dualarında “*Allah’tan ne istedikleri*” soruları çerçevesinde cevap aranmaktadır. Çünkü dua ederken gerçek ya da olası sorunların açık ya da örtük bir biçimde dile getirildiği düşüncesi, bu araştırmanın hareket noktasını oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle dua, temelde bir ibadet ve inanan insanın yaratıcısıyla bir tür konuşması olsa da, bu konuşma genellikle, farklı düzeylerde yardım isteme, korunmayı talep etme, korkulardan ve kaygılardan kurtularak gerek bugünü gerekse geleceği emniyet altına alma arzusunu yansıtmaktadır (Godin, 1986; Vergote, 1999). Bu durum çocukların dualarında da açık bir biçimde görülmektedir. Çünkü onlar Allah’a dua ederlerken, hem kendi güçlerinin ve imkanlarının sınırlı olduğunu itiraf ederek acizyetlerini ortaya koymakta, hem de bu çerçevede isteklerini ve korkularını izhar etmeye çalışmaktadırlar. İşte bu noktada “*çocukların istekleri ve korkuları nelerdir?*” sorusu anlam kazanmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

I-Okul Dönemi Çocuklarının Özellikleri

Bilindiği üzere, gelişim psikologları tarafından ilköğretim yıllarının birinci kademesini kapsayan 6-11 veya 7-12 yaş arası dönem “*son çocukluk*” diye isimlendirilmektedir. Kuşkusuz bu dönem, hem eğitim-öğretim faaliyetleri çerçevesinde çocuğun sosyalleşme ve başarı arzusunun ön planda olduğu, hem de “*sosyokültürel doğum*”un gerçekleştiği yıllardır (Eklin, 1995). Bu ise, Yavuz’un da (1992: 24) belirttiği üzere, çocuğun ailesinden çıkıp okul vasıtasıyla topluma katılma, topluma uyum sağlama ve toplum tarafından kabul edilme süreçlerini içermektedir.

Piaget’ye (1939; 2004) göre, somut işlemsel döneme denk gelen bu süreçte çocuğun bilişsel gelişiminde bir takım temel değişiklikler ortaya çıkmakta, bu çerçevede egosant-rizmin, yani ben merkezliyetçiliğin azaldığı, diğerkamalık duyguların da geliştiği görülmektedir. Bu ise çocuğun bir olayı diğer insanların gözüyle görebilmeye başladığı anlamına gelmektedir. Düşüncede ileriye ve geriye doğru hareket edebilme, çok boyutlu düşünebilme ve düşüncenin merkeziyetsizleşmesi en temel özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca

çocuk dış dünyadaki nesnelere kendi geliştirdiği sembollerle tanımlamaya, zihinsel olarak bunları sınıflamaya ve nesnelere arasında ilişkiler kurmaya başlamaktadır. Özellikle 10-12 yaş civarında, oldukça karmaşık ve gittikçe soyutlaşan zihinsel operasyonlar gerçekleştirebilecek kıvama doğru yavaş yavaş gelmektedir. Bu arada mantıkî düşünebilme ve temyiz gücü de gelişmektedir. Sonuç itibarıyla, soyut zekaya geçiş süreci yaşayan, bu sebeple mantıklı bir şekilde konuşma, sonuçlar çıkartma ve karar verme yeteneği filizlenen çocuk kendisini doğrudan ya da dolaylı bir biçimde ifade edebilecek dil ve düşünce yapısına ulaşmaktadır.

Erikson (1984), psikososyal gelişim kuramı çerçevesinde, 6-12 yaş grubunu *başarılı olmaya karşı yetersizlik* çatışmasının yaşanabileceği bir dönem olarak ele almaktadır. Zira okula başlayan çocuklar, ebeveynleri ve öğretmenleri başta olmak üzere sosyal çevrelerinin kendilerinden bir takım beklentiler içerisinde olduğunun farkındadır. Çocuğun zihinsel ve sosyal becerilerin gelişmiş olması, bu beklentiler içerisinde merkezî bir yer tutmaktadır. Eğer çocukların okul başarısı, söz konusu beklentileri karşılırsa, onlar kendilerini başarılı olarak algılayacak, bu da öz saygı düzeylerinin yükselmesine sebep olacaktır. Aksi halde başarısızlık duygusu gelişecek olup bunun doğal sonucu olarak da yetersizlik ve aşağılık duygusu ortaya çıkacaktır.

Meseleye ahlâkî gelişim açısından yaklaşan Kohlberg'e (1984) göre çocuk 10 yaşına kadar cezadan kaçınmaya yönelik boyun eğme ve bireysel yarar çerçevesinde tutum ve davranış gösterirken, 10 yaşından sonra başkalarının sosyal kabulüne yönelik beklentilerle hareket etmektedir (ayrıca bk. Çağdaş & Seçer-Şahin, 2002; Senemoğlu, 1998). Aynı zamanda henüz ergenlik dönemi başlamadığı, ancak ergenliğe hazırlığın gizli bir şekilde sürdüğü "*son çocukluk*" dönemi, Freud ve takipçileri tarafından "*gizil (latent) dönem*" olarak adlandırılmıştır. Çünkü cinsellik ve bununla ilişkili hususların ön plana çıkmadığı bu dönemde, çocuklar sosyal ve entelektüel beceriler edinmeyle ve bunları geliştirmeye meşguldürler (Cüceloğlu, 1994; Senemoğlu, 1998).

Dönemim son yıllarına denk gelen 10-12 yaş arasında ise çocuğun duygu, düşünce ve davranış açısından gittikçe büyüdüğü ve geliştiği görülmektedir. Zira ergenlik süresince şekillenmesi devam edecek ve zamanla iyice belirginleşecek olan kişisel değerler, idealler, vicdân, gelecek tasarımı, beklentiler, kimlik duygusu, iç ve dış grup algıları ve dinî hayatın yönü ve yoğunluğunun temelleri 10-12 yaş civarında yavaş yavaş biçimlenmeye başla-

maktadır (Cole & Morgan, 2001). Kuşkusuz bu yaş döneminde bulunanlar, hem sözlük hem de terim anlamıyla, henüz çocukturlar, ancak onlar *son çocukluğun son yıllarını* yaşamaktadırlar.

II- Duaya Psikolojik Yaklaşımlar

Çeşitli dinî inanç sistemleri içerisinde çoğu kere özü aynı, ancak yapılaş şekli itibariyle birbirinden oldukça farklı formlar altında gerçekleştirilen dua, temelde insanın tabiatüstü varlık ya da varlıklarla iletişime geçtiği bir etkinliktir (Cilacı, 1994; Mauss, 1909; Meslin, 1988). Dolayısıyla inanan insanın inandığı varlıkla kurduğu ruhsal bir iletişim olan duada insandan yaratıcısına doğru bir seslenme, çoğu kere de bir yardım isteme ve yakarış söz konusudur (İzutsu, 1975; Marinier, 1990; Thouless, 1936). Bu seslenme ve yakarış görünürde tek yönlü olsa da, birey duanın etkilerini hissetmeye başladığı andan itibaren, süreç adeta karşılıklı konuşma haline, yani çift yönlü bir iletişime dönüşmektedir. Bu anlamda dua bir iletim değil, iletişim hadisesidir (Hökelekli, 2005; Marinier, 1990; Vergote, 1999). Hatta bu iletişim hem kişinin yaratıcısıyla, hem de kendisiyle olmak üzere çift boyutludur. Çünkü Allah ile iletişime geçen kişi kendi eksikliklerini, zayıflıklarını adeta kendisine itiraf ederek kendi sınırlarını tanımaktadır (Watts & Williams, 1988), yani kişi, şu ya da bu sebeple dua ederken Allah'ın korumasına ve yardımına başvurduğu anda kendi acizliğini de kabul etmektedir. Acizliğin ifadesi ise kişinin güçsüzlüğünün ve zayıflığının farkına varmasına sebep olmaktadır. Başka bir deyişle insan neye ihtiyacı olduğunu tam olarak kestiremediği durumda bile eksik ve yetersiz olduğunun farkına vardığı zaman, bu durumun kendisine oluşturduğu gerginliği giderebilmek için dua etmeye ihtiyaç duymaktadır. Zayıflık ve acizyet duygusunun duanın temel motifi olması ise insanın hem ölümlü, hem de fiziksel gücü itibariyle sınırlı bir varlık oluşuyla yakından ilişkilidir. Şu halde dua davranışının insanın aciz, zayıf ve eksik bir varlık olmasının getirdiği gerilimi aşma çabasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu anlamda dua eden kişi bir yandan bedensel, ruhsal, sosyal, ekonomik vs. çok çeşitli problemlerini dile getirirken, bir yandan da bunlarla baş edebilmek için gücü ve kudreti sınırsız varlığın yardımını talep etmektedir (Hökelekli, 2005; Kayıklık, 1994; 2001). Nitekim yapılan çalışmalarda da özellikle sıkıntılı anlarda, ihtiyaç duyulduğu zaman ve özel durumlarda dua etme davranışının artış gösterdiği tespit edilmiştir (Köktaş, 1993; Çelik, 2002).

İslamî literatürde gerek kelimenin sözlük anlamına, gerekse ilgili ayetlere ve hadislere atf yapılarak, duanın “*insanın Allah’a seslenmesi*” ve “*darda kaldığında Allah’ı yardıma çağırması*” olarak ifade edildiği görülmektedir (bk. Parladır, 1994; Kayıklık, 1994; 2001). Aynı anlamı ön plana çıkaran Marinier ise (1990: 63) duayı “*zayıflığın güce çağırısı*” olarak değerlendirmektedir. Çünkü Vergote’un da (1999: 238) belirttiği üzere, duayı harekete geçiren asıl motif; eksiklik, zayıflık ve yetersizlik duygularıdır. Bu ise, güdü ve içerik açısından bu tür duyguların duayı şekillendirdiği anlamına gelmektedir. Öyleyse dua ederken kişisel ya da sosyal sorunlarını dile getiren bireyin adeta kendi acziyetini, zafiyetini, güçsüzlüğünü, çaresizliğini, yerine göre sahipsizliğini, yeteri kadar desteğinin olmadığını açık ya da örtük bir biçimde ifade ederek, kendisini sıkıştıran, darlandıran, bunaltan günlük meselelerde ya da geleceğe yönelik tasarımlarında Allah’tan destek isteyerek somut ya da soyut çok çeşitli kaygılarının çözümü hususunda büyük oranda moral-motivasyon kazandığını söyleyebiliriz (Hökelekli, 2005; Marinier, 1990; Vergote, 1999). İşte bu noktada bireysel ve sosyal sorunlarla başa çıkabilmek için ferdin dinî inancından destek aldığı görülmektedir (Pargament, 1997; 2003). Bunu bireyin yaşadığı sorunlarıyla başa çıkabilmesinde inandığı varlığın yardım ve desteğini araması olarak ifade edebiliriz.

Dua anında kişi çok farklı duygu ve düşünceler yaşamakla birlikte, özellikle kişinin dikkatini kendi üzerinde toplanması, yani dış etkilere uzaklaşarak derin bir düşünceye dalması, bu süreçte sıkıntılardan kurtulma ve huzurlu olmaya yönelik arzunun canlanması, Allah’ın huzurunda hazır bulunma duygusu ve nihayet kişinin kendisini ilahî iradenin gücüne teslim ederek ondan her türlü yardımı talep etmesi söz konusudur (Hökelekli, 2005; Peker, 1993; Vergote, 1999). Bu talep ise inanan insan açısından karşılıksız kalmamakta, bir başka ifadeyle, dua eden kişide ilahî desteğin kendisiyle birlikte olduğu yönünde bir düşünce ve inanç oluşmaktadır. Esasen bu da o kişide bir yandan sahipsiz olmadığı duygusunu geliştirirken, bir yandan da inandığı varlığın yanında ve yakınında olduğu inancı ve duygusuyla, bireysel ya da sosyal sebeplerden kaynaklanan arzularının ve korkularının kendisini aşırı bir baskı altına almasından, dolayısıyla psikolojik olarak yıpratmasından korumaktadır. Çünkü bu süreçte kişi hissettiği ilahî desteğe bağlı olarak sorunlarının üstesinden gelebilme hususunda manevî bir güç kazanmaktadır (James, 1931). Duanın birey üzerindeki olumlu etkileri de bu süreçte devreye girmektedir (Stephen-Barrett, <http://>). Bu ise, Marinier’in de (1990: 48) belirttiği gibi, duanın arzulanan hedeflere ulaşmada psikolojik bir teşvik sağlaması, ferdin iç

dünyasında gizli bir canlılık yaratması ve başarının önündeki iç engelleri ortadan kaldırmasıyla ilişkilidir. Pargament (1997; 2003) başta olmak üzere din psikologlarının “*dinî başa çıkma*” (coping) olarak kavramlaştırdıkları süreç de bu noktada devreye girmektedir. Çünkü “*umut*” edebilme gücünü canlı tutan dua, bireyi kötümser düşüncelerden ve umutsuzluk duygusundan koruyucu bir işleve sahiptir (Kimter, 2002). Kuşkusuz bu da kişinin, inandığı varlığın koruması altında, kendisini emniyet ve güvenlik içerisinde hissetmesiyle yakından ilişkilidir (Vergote, 1999; Yavuz, 2003).

Yapılan dualarda, temelde dünyevî ve uhrevî bir takım istekler dile getirilse de, bazen belli bir talep ile birlikte, bazen de herhangi bir talebe bağlı olmaksızın, inanılan varlığa yönelik övgü ve teşekkür sıklıkla ifade edilmektedir. Ayrıca af talep etme ve uhrevî mutluluk isteğinin de duaların muhtevasında sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Buna göre duaların hem istek, hem şükür, hem övgü, hem de dünyevî ve uhrevî af talebi içerdiğini söylemek gerekir. Hatta, öncelik ve sonralığı bağlama göre değişse de, çoğu kere istek, övgü, şükür ve istiğfar, yani her dört husus birlikte dile getirilmektedir (James, 1931; Hökelekli, 2005; Peker, 2003; Vergote, 1999). Her halükarda dua, acziyet duygusuyla bir takım arzuların, isteklerin, umutların, beklentilerin, korkuların, kaygıların, sorunların vs. sözlü ya da sözsüz, yani günlük dile ait kelimelerle ya da sadece kalben ve düşünceyle, belirli bir biçimle ya da tamamen içten geldiği gibi yapılmasıdır (Kayıklık 1994; 2001). Esasen kalıplaşan dua cümleleri din duygusunun küçük yaşlarda çocuğa verilmesi açısından önemli olsa da, dua da asıl olan insanın Allah ile tamamen öznel bir diyaloga girişmesidir. Nitekim (duanın nasıl yapılacağı hususunda, gerek dinî metinlerde, gerekse dinle sarmaş dolaş olan sosyokültürel çevrede, çoğu kere hazır bilgiler var olsa ve kutsal zamanlarda ve mekanlarda bulunurken dinî sosyokültürel çevre tarafından öngörülen şekle göre dua etmeye gayret edilse de) inanan insanların günlük hayatın akışı içerisinde daha serbest bir biçimde ve içlerinden geldiği gibi dua etmeyi tercih ettikleri görülmektedir. İşte bu noktada yapı ve muhteva itibarıyla duanın bir yönüyle öğrenilen, bir yönüyle de kişiye özel bir tarafının olduğunu söylemek durumundayız. Mesela İslam kültürü içerisinde dua ederken; abdest alma, elleri yukarı doğru kaldırma, Allah’a hamd ve Hz. Peygamber’e salavat getirerek duaya başlama ve ardından isteklerin sıralanması, genellikle, modelden öğrenme ile kazanılan davranışlardır. Ancak modelden sadece bu tür uygulamalar öğrenilmemekte bununla birlikte her an ve her yerde dua edilebileceği de öğrenilmektedir. Kişinin kendi ruhsal yapısıyla çevreden gözlemledikleri ve öğrendikleri birle-

şip kaynaşınca her birey adeta rutin olan ve olmayan dualarda farklı bir tavır sergilemektedir. Bir topluluk içerisinde sesli olarak yapılan dualar genellikle kişeli ifadelerle dile getirilirken, kişi kendi bireysel yalnızlığı ve çaresizliği içerisinde dua ederken belirli kelime ve kavramlara pek fazla iltifat etmeyebilir. Bu noktada duada kelimelerin hiçbir öneminin olmadığını söylelenebilir. Zira o sadece bir yakarış, bir yardım talebi, bir sığınma ve çaresizlik duygusunun yaşanmasıdır (Carrel, 1997).

Duanın hem içten gelen bir güdülenmeyle yapılması, hem de sosyal çevreden gözlemlenen şekil ve ifade tarzlarına sahip olması, çocukluk dönemine, yani dinî inanç ve tutumların oluşum sürecine dikkat etmeyi gerektirmektedir. Beit-Hallahmi'nin de (1989: 65) belirttiği gibi, dinî inanç ve tutumların nasıl oluştuğu hususunda hâlâ en yetkili kuram *sosyal öğrenme teorisidir*. Bu anlamda çocuk öncelikle neye, nasıl inanacağını ve ibadet edeceğini modeli gözlemleyerek öğrenmeye başlar (Argyle & Beit-Hallahmi, 1975; Vergote, 1966). Ancak bu süreçte düşünce ve dili de içine alan bilişsel gelişim sürecinin sağlıklı bir biçimde yaşanması gerekir. Psikologlar özellikle bilişsel-gelişimsel açıdan dinî inancın ve dinî yargıların nasıl oluştuğu hususunda önemli çalışmalar yaparak, sürecin kültürel ve evrensel boyutlarını tespit etmişlerdir (bk. Fowler, 1991; Oser, Gmünder & Ridez, 1991; Oser, 1991). Özellikle Piaget'in kuramsal yaklaşımı çerçevesinde ele alınan bu çalışmalarda ortaya çıkmıştır ki, çocuğun bilişsel gelişimi başta onun tanrı tasavvurunun şekillenmesinde ve diğer dinî kavramları anlamlandırmasında önemli bir yer tutmaktadır (Pohier, 1967). Bilişsel açıdan işlem öncesi dönemde bulunan çocuklarla somut ve soyut işlemsel evrede bulunanların Tanrı'yı nasıl algılayıp anlamlandığı, bu çerçevede dinî içerikli kavramlara nasıl ve ne tür anlamlar yüklediği meselesi köklü bir şekilde birbirinden farklılaşmaktadır. Bunun böyle olması da doğaldır. Çünkü kişi doğumundan itibaren fiziksel açıdan geliştiği gibi, zihinsel ve sosyal açıdan da gelişmektedir. Gelişme ise farklılaşmayı beraberinde getirmektedir. Ancak gelişme süreci ardışık bir şekilde ve biri bitmeden diğerinin alt yapısının hazırlanmasıyla yaşandığı için (Senemoğlu, 1998), inanç gelişiminde, her bir dönemin öncekinden nerede ve nasıl farklılaştığının tespit edilmesi güdü ve içerik açısından dua davranışını anlamayı kolaylaştıracaktır.

10-12 yaş grubu çocuklar, Piaget'ye (1939; 2004) göre, *somut işlemsel dönemin* sonuna yaklaşmış olup *soyut düşünce aşamasına* geçmek üzeredir. Çünkü 7-12 yaş grubunu içine alan somut işlemsel evrede okul hayatı başlamakta, dönemin ilk yıllarında bir

yandan okuma-yazmayı öğrenen çocuk, bir yandan da ben merkezlikten uzaklaşarak sosyal ilişkilere önem veren bir düşünce yapısı kazanmaya başlamaktadır. Çocuğun sosyalleşmesinde çok önemli olan bu dönem dinî gelişim açısından kendi içinde 7-9 ve 10-12 olmak üzere iki kısma ayrılabilir. İlk kısımda daha ziyade somut bir tanrı tasavvuru varken, ikinci kısımda yavaş yavaş soyut tanrı tasavvuruna geçiş süreci yaşanmaktadır (Yavuz, 1987). Fowler'ın (1991: 35-36) "*mitik-literal inanç*" olarak adlandırdığı bu dönemin ilk yıllarında, dönemi karakterize eden temel özellikler baskın bir şekilde görülmektedir, yani çocuğun tanrı tasavvuru dışsal faktörlerle şekillenmiş olup henüz dinî inanç ve kavramların içselleştirilmesi söz konusu değildir. Dönemin sonuna doğru ise soyut düşünebilme yeteneği yavaş yavaş açılmaya başlayan çocukta Tanrı ile nispeten daha kişisel bir ilişki kurulma eğiliminin ön plana çıktığı görülmektedir. Oser, Gmünder ve Ridez'in (1991: 98) dinî gelişime yaklaşımlarındaki farklılık da burada devreye girmektedir. Çünkü onlara göre zihinsel gelişimde "*özne-nesne*"; sosyal gelişimde "*özne-özne*" ilişkisi ön plandayken, dinî gelişimde "*özne-inanılan varlık-özne*" arasındaki ilişkiler belirleyici olmaktadır¹. Bu sebeple, çocukların "*niçin*" dua ettikleri ve dualarında "*neler istedikleri*" meselesi onların Tanrı tasavvurlarıyla yakından ilişkilidir². Dolayısıyla bu dönem çocuklarının dualarının analizi onların duygusal ve sosyal açıdan kendileriyle, yakın ya da uzak sosyal çevreleriyle, nihayet inandıkları varlıkla "*niçin*" ve "*nasıl*" ilişkiye girdiğinin anlaşılmasına imkan vericidir.

Piaget'nin kuramsal yaklaşımını benimseyerek yola çıkan Long, Eklind ve Spilka'ya (1967) göre; *5-7 yaş grubu çocukları* henüz yeni yeni Tanrı ile ilişkisinin farkına varmaya başlamış ve bazı dua cümleciklerini öğrenmiş durumdadırlar. Bununla birlikte onlarda dua kavramı hâlâ netleşmiş değildir, dolayısıyla müphem ve karmaşıktır. Başka bir ifadeyle bu yaş grubu için dua, belli belirsiz ve yüzeysel kabul edilebilecek bir kavramdır. Onlar dua ettikleri zaman, hemen ve hızlıca cevap bulacaklarına inanmaktadırlar. Tüm çocukların ve hatta hayvanların da dua ettiklerini düşünmektedirler. Duaların muhtevası ise büyük oranda kişisel maddî tatmine yöneliktir. Bu da onların dualarının egosantrik bir nitelik gösterdiği

¹ Dinî gelişimin özellikleri ve bunu etkileyen faktörler hakkında genel bir değerlendirme için, Saroğlu ve Hutsebaut (2001) ile Korniejczuk'a (1993) bakılabilir.

² Bu çerçevede şu hususu özellikle vurgulamak gerekir ki, çocukların tanrı tasavvurlarıyla duaları arasında yakın bir ilişki olması, örgün ya da yaygın, formel ya da informal dinî eğitimin nasıl yapıldığı veya yapılması gerektiği meselesini, özellikle dinî sosyalleşme açısından, önemli bir hale getirmektedir.

anlamına gelmektedir. Bu sebeple ihtiyaç duyduklarında, genellikle de yatmadan önce dua etmeyi tercih etmektedirler. 7-9 yaş çocukları hayvanların ve tüm çocukların dua etmediğini bilirler. Allah'ın her duaya cevap vermediğine de inanmaya başlarlar. Ancak bu durumun, yani her duanın kabul edilmemiş olmasının kötü bir şey olmadığına da farkındadırlar. Sükunetle ve sessizce dua etme eğilimi gösteren bu yaş grubu çocuklarının dua anlayışı hâlâ kişisel ve dış dünyaya ait doğal beklenti ve taleplerden ibarettir. Duada özel şeyler talep edilir ve başkaları için de dua edilmeye başlanır. Bu arada dua ederken yavaş yavaş şükür ifade eden kavramların da dillendirildiği görülmektedir. Bu aşama, kalıplaşmış duaların tekrarıyla azalmayla birlikte, az da olsa, duanın içselleştiği bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. İstekler de daha makul bir düzeydedir. 9-12 yaş grubunu oluşturan çocuklar ise duanın insan ile Allah arasında bir iletişim olduğunun farkına varmaya başlamıştır. Yani onlar için dua; Allah ile tamamen kişisel ve vasitasız (doğrudan) iletişim haline gelmiştir. Hatta soyut bir kavram haline gelen duada istekler, "Allah'ın affını talep etme" ve "kötülüklerin giderilmesini dileme" gibi, temelde maddî olmayan konulara yönelmektedir. Çocuklar artık canları sıkıldığında, endişe duyduklarında, yalnız kaldıklarında; kısaca istedikleri zaman dua edebileceklerini düşünmeye başlarlar ve dua ederler. İhtiyaçlar ve arzular dua etmenin temel sebebini oluşturmaktadır. Yaşın ilerlemesiyle birlikte dua, her insanın kendi dinî kültürü içerisinde, bireysel ya da kolektif, sesli ya da sessiz vs. çok çeşitli şekillerde sık sık yaptığı dinî bir pratik haline dönüşür (ayrıca bk. Paloutzian, 1996; Konuk, 1994).

Okul öncesi çocukları üzerinde yaptığı bir çalışmada Konuk (1994: 85) 5-6 yaş grubunu oluşturan çocukların dualarının büyük oranda kişisel istekler ve beklentiler üzerine kurulu olduğunu, bununla birlikte onların dua etmek suretiyle inandıkları varlıkla iletişim kurmaya hevesli göründüklerini söylemektedir. Yine aynı dönemde dua davranışını araştıran Karaçoşkun'da (2005: 122) duanın çocukların hayatında önemli bir yeri olduğunu, bununla birlikte somut kişisel taleplerin dualara yansıdığını ifade etmektedir. Ona göre bu dönem çocuklarında, her ne şekilde olursa olsun, "dua edildiği zaman Allah'ın istekleri karşılayacağı" şeklinde bir düşünce ve inanç açıkça gözlenmekte olup bu durum "Allah'ın her türlü isteği karşılayan bir masal kahramanı" gibi algılanmasına sebep olabilmektedir. Zaten Selçuk'un da (1990: 75) vurguladığı üzere bu aşama bu özelliğinden dolayı "peri masalları çağı" olarak vasıflandırılmıştır. Ancak İzci'nin de (2001) belirttiği gibi, dua kavramının çocuğun zihninde bu şekilde gelişmesi, onda tembelliğe, tedbirsizliğe ve pasifliğe yol açabilmektedir. Bu ise,

okul öncesi çocuklarının egosantrik eğilimlerinden beslenerek filizlenen dua davranışının, onların bireysel somut talepleriyle şekillendiği anlamına gelmektedir. Bunu takip eden ilk okul döneminde ise çocukta dinî anlamıyla duanın “ne”liği ve “nasıl”lığına yönelik belirli düşünceler oluşmaya başlamaktadır. Çünkü yaşın ilerlemesiyle birlikte duanın Allah ile bir tür bağlantı kurma yolu olduğu fark edilmektedir (Selçuk, 1990). Bu durumu, Pohier’e (1967: 100) dayanarak, duada *monologdan diyaloga* geçiş olarak kavramlaştırmak mümkündür. Bu noktada özellikle duygu, düşünce ve dil gelişimleri açısından çocuksu söylemlerden gittikçe uzaklaşan 10-12 yaş grubu çocuklarının dua ederken, adını sorun olarak koymasalar da, kendilerinde ciddi biçimde kaygı oluşturan hususları bilinçli olarak dile getirdikleri görülmektedir. Bu anlamda bu dönem çocuklarının dualarından hareketle onların hem dinî yaşayışlarını hem de dünyevî taleplerini ve sıkıntılarını tespit edebilmek mümkündür.

Araştırma ve Yöntem

Araştırmanın Konusu ve Amacı

Bu çalışma; ergenlik dönemine girmek üzere son hazırlıkların yaşandığı, yavaş yavaş soyut düşüncesi gelişmeye başlayan ve başarıya karşı başarısızlık ya da özgüvene karşı aşağılık duygusu şeklinde önemli bir krizle yüzleşmeleri muhtemel olan ilköğretim 4 ve 5. sınıf (10-12 yaş grubu) öğrencilerinin³ günlük hayat içerisinde “niçin”, “ne zaman” ve “hangi isteklerle” dua ettiklerinin araştırılmasından ibarettir. Amacı ise; çocukların hem günlük hayat içerisinde Allah ile *niçin* irtibat kurmaya çalıştıklarını anlamak, hem de onların Allah’tan talep ettiği hususlardan hareketle sorunlarını tartışmaya açmaktır. Çünkü dua bireyin Allah’la iletişimi sağlayan bir olgu olduğu kadar, hem günlük hayatın sıkıntılarını ve mutluluklarını hem de geleceğe yönelik endişeleri ve beklentileri ihtiva etmektedir. Bu sebeple çocuk dualarının analizi, onların sorun olarak kabul ettikleri hususların bir kısmının anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Büyüklerin gözünde çocukların sorunları ile çocukların kendi sorunlarını tanımlaması kuşkusuz farklılaşabilir. Çünkü yetişkinlerin bir hadiseyi algılaması ile çocukların aynı olayı algılaması, her iki kategorinin gerek ilgi ve ihtiyaçları, gerekse baktıkları odak noktaları farklı

³ Ülkemiz açısından değerlendirilecek olursa, bu dönem çocukları ailede aldıkları din ve ahlâk eğitiminin yanı sıra zorunlu olarak Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersini de okumakta, bu ise onların hem inanç, hem de ahlâk gelişimleri açısından önemli bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum söz konusu dönem içerisindeki çocukların duanın dinî anlamını kavramaya başladığı şeklinde değerlendirilebilir.

olduğu için değişiklik gösterebilir. Bu durum aktör ile gözlemcinin aynı hadiseyi farklı şekillerde algılaması ve yorumlamasına benzer (Stroms, 1990; Vallerand, 1994). Birbirleriyle geçinemeyen ve sürekli kavga eden anne ve babanın boşanma konusuna bakışı ile çocuğun bu hadiseyi algılayışı, buna örnek olarak verilebilir. Okul ya da sınavlarda başarılı olma, öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkilerin niteliği vs. hususlarda da ebeveyn ile çocuk farklı noktalara atıf yapabilir. Biz ise bu çalışmamızda yetişkinlerin çocuk sorunlarına bakışını değil, fakat çocukların kendi dillerinden kendi sorunları anlamak istiyoruz. Ancak onlara “*sorunlarınız neler?*” ya da “*...konusunda sorunuz var mı?*” demeden “*şu anda dua etseydiniz duanızda ne / neler isterdiniz?*” diye sorarak adeta örtük bir biçimde onların normal talepleri içerisinde sorun olarak ortaya çıkan hususları tespit etmeyi hedefliyoruz. Bununla birlikte çocuğun günlük hayatı içerisinde dua ederek Allah ile iletişime geçmesinin önemini ve değerini tartışarak, bu çerçevede onun Allah ile nasıl bir ilişki kurduğunu ve bu ilişkinin onda bıraktığı etkileri incelemek arzusundayız.

Araştırmada Cevap Aranılan Sorular

1) Çocuklar niçin dua etmektedirler? Onları dua etmeye sevk eden faktörler nelerdir? Bunlar çocukların sorunlarıyla ne kadar ilişkilidir?

2) Çocuklar en çok hangi zamanlarda dua etmektedirler? Çocukların duada belli bir zamanı ya da zamanları tercih etmelerinin sebepleri nedir? Burada dinî sosyokültürel gerekçelerle mi, yoksa çocuğun bireysel ihtiyaçları, arzuları ve korkuları mı daha fazla ön plana çıkmaktadır?

3) Çocuklar dualarında ne/neler istemektedirler? Bu istekler çocuğun gerek kaygıları ve korkularıyla gerekse ümitleri ve beklentileriyle ne kadar ilişkilidir?

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Adana ili ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileridir. Bu sebeple Adana Yüreğir ve Seyhan olmak üzere iki merkez ilçeye ayrılmış, farklı sosyokültürel ve ekonomik seviyelere sahip yerleşim yerlerindeki 12 okul belirlenmiştir. Bu okullardan 9'u bizzat şehrin içinde, 3 ü ise merkez köylerdedir.

Tablo 1'deki verilere göre araştırmaya Sıtkı Kulak İÖO'dan 42, (% 7.6), Töbank İÖO'dan 36 (% 6.5), TKB Hocalı İÖO'dan 32 (% 5.8), Emine Sapmaz İÖO'dan 25 (% 4.5), Meryem Abdurrahim Gizer İÖO'dan 38 (% 6.9), Yeşilyuva İÖO'dan 44 (% 7.9), Salbaş İÖO'dan 111 (% 20.0), Akkapı Şehit Kemal Yüzgeç İÖO'dan 41 (% 7.4), Albay İbrahim Karaoğlanoğlu İÖO'dan 45 (% 8.1), Nigahi Soykan İÖO'dan 65 (% 11.7), Kılıçlı İÖO'dan 43 (% 7.8) ve Tabipler Odası İÖO'dan 32 (% 5.8) kişi olmak üzere toplam 554 öğrenci katılmıştır.

| | OKUL | CİNSİYET | | | | TOPLAM | |
|----|---------------------------------|----------|------|-------|------|--------|------|
| | | Kız | | Erkek | | n | % |
| | | n | % | n | % | | |
| 1 | Sıtkı Kulak İÖO | 25 | 4.5 | 17 | 3.1 | 42 | 7.6 |
| 2 | Töbank İÖO | 18 | 3.2 | 18 | 3.2 | 36 | 6.5 |
| 3 | Türk Kadınlar Birliği İÖO | 14 | 2.5 | 18 | 3.2 | 32 | 5.8 |
| 4 | Emine Sapmaz İÖO | 14 | 2.5 | 11 | 2.0 | 25 | 4.5 |
| 5 | Meryem Abdurrahim Gizer İÖO | 19 | 3.4 | 19 | 3.4 | 38 | 6.9 |
| 6 | Yeşilyuva İÖO | 23 | 4.2 | 21 | 3.8 | 44 | 7.9 |
| 7 | Salbaş İÖO | 47 | 17.4 | 64 | 22.5 | 111 | 20.0 |
| 8 | Akkapı Şehit Kemal Yüzgeç İÖO | 13 | 2.3 | 28 | 5.1 | 41 | 7.4 |
| 9 | Albay İbrahim Karaoğlanoğlu İÖO | 28 | 5.1 | 17 | 3.1 | 45 | 8.1 |
| 10 | Nigahi Soykan İÖO | 28 | 5.1 | 37 | 6.7 | 65 | 11.7 |
| 11 | Kılıçlı İÖO | 23 | 4.2 | 20 | 3.6 | 43 | 7.8 |
| 12 | Tabipler Odası İÖO | 18 | 3.2 | 14 | 2.5 | 32 | 5.8 |
| | TOPLAM | 270 | 48.7 | 284 | 51.3 | 554 | 100 |

Tablo 2'ye göre öğrencilerin 270'i (% 48.7) kız, 284'ü (% 51.3) ise erkektir. Çalışmaya IV. sınıflardan 265 (% 47.8), V. sınıflardan ise 289 (% 52.2) öğrenci katılmıştır. Çalışma Nisan 2005 gerçekleştirilmiştir.

| SINIF | CİNSİYET | | | | TOPLAM | |
|--------|----------|------|-------|------|--------|-------|
| | Kız | | Erkek | | n | % |
| | n | % | n | % | | |
| IV | 126 | 22.7 | 139 | 25.1 | 265 | 47.8 |
| V | 144 | 26.0 | 145 | 26.2 | 289 | 52.2 |
| TOPLAM | 270 | 48.7 | 284 | 51.3 | 554 | 100.0 |

Anket Formunun İçeriği ve Verilerin Çözümlemesi

Tek sayfadan oluşan anket metninde kişisel demografik bilgileri içeren sorular dışında “niçin dua edersiniz?”, “en çok ne zaman dua edersiniz?” ve “dualarınızda ne/neler istersiniz?” şeklinde, dua ile ilgili 3 adet açık uçlu soru⁴ kullanılmıştır. Çocuklardan bu sorulara serbest bir şekilde, içlerinden gelen ve yazmak istedikleri her şeyi rahatlıkla yazabilecekleri belirtilmiştir.

Çalışma da herhangi bir hipotez test edilmeyeceği için hipotez test etmeye yönelik istatistiksel bir işlem kullanılmamıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş, kümeleme yöntemiyle de gruplandırılmıştır. Bu çerçevede daha ziyade muhtevayı anlama ve yorumlama arzusuyla hareket edilmiştir. Çözümlemelerin daha anlaşılabilir olabilmesi için çocukların cevaplarının yoğunlaştığı hususlar frekans ve yüzdelerle ifade edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Çocuklar “Niçin dua edersiniz?” sorusuna cevap verirken bazen dua etmelerinin sebeplerini açıkça ifade etmişler, yani beklentimiz yönünde cevap vermişler, bazen de dualarında talep ettikleri şeyi dua etmelerinin asıl sebebi olarak açıklama eğilimi göstermişlerdir.

Tablo 3’te görüleceği üzere çocukların dua etmelerinin birinci sebebi; “Allah’tan yardım talep etme” (f: 137) arzusunda olmalarıdır. Daha sonra sırasıyla; “Allah’ı sevmeleri ve Allah’tan korkmaları” (f: 107), “kişisel isteklerini Allah’a bildirmeleri” (f: 83), “kişisel açıdan korkulardan ve kötülüklerden korunma arzuları” (f: 75) ve “duaların kabul olduğuna inandıkları, hatta bizzat dualarının gerçekleştiğini görmeleri” (f: 62) onları dua etmeye sevkeden güdüleyici faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca; “Allah ile konuşarak kişisel bir iletişim kurulduğuna inanılması” (f: 43), “dua etmenin sevap olduğu inancı” (f: 40), “dua ederken içsel sıkıntılardan kurtularak rahatlık ve huzur hissedilmesi” (f: 40), “dua etmenin güzel bir davranış ve alışkanlık olması” (f: 34), “duanın dinî bir gereklilik olması” (f: 29) ve

⁴ Anket formunda “Allah” ve “peygamber” tasavvuru ile ilişkili olarak da iki açık uçlu soru bulunmaktadır. Ancak söz konusu bu soruların analizi bir başka çalışmada yapılacağı için, burada sadece “dua” ile ilgili sorular üzerinde yoğunlaşmıştır.

“verdiği nimetlerden dolayı Allah’a teşekkür etme düşüncesi” (f: 29) çocukları dua etmeye yönlendiren sebepler arasındadır.

| No | Çocuklar Niçin Dua Eder? | N: 548 | % |
|----|--|--------|-------|
| 1 | Allah'tan yardım talep etmek için | 137 | 25.00 |
| 2 | Allah sevgisi ve korkusundan dolayı | 107 | 19.53 |
| 3 | Kişisel istekleri Allah'a bildirmek için | 83 | 15.15 |
| 4 | Kişisel açıdan korkulardan ve kötülerden korunmak için | 75 | 13.67 |
| 5 | Dualar kabul olduğu için | 62 | 11.31 |
| 6 | Aile fertlerine sağlık ve uzun ömür istemek için | 62 | 11.31 |
| 7 | Aile fertlerinin kaza ve belalardan korunması için | 61 | 11.13 |
| 8 | Okulda ve derslerde başarılı olmak için | 57 | 10.40 |
| 9 | Günahlara af istemek ve Ahirette mutlu olmak için | 52 | 9.49 |
| 10 | Tüm insanlara iyilik ve güzellik istemek için | 45 | 8.21 |
| 11 | Dua Allah ile iletişimi sağladığı için | 43 | 7.85 |
| 12 | Dua etmek sevap olduğu için | 40 | 7.30 |
| 13 | Dua ederken içsel sıkıntılardan kurtulup huzur hissedildiği için | 40 | 7.30 |
| 14 | Kişisel olarak sağlık ve mutluluk talep etmek için | 35 | 6.37 |
| 15 | Dua etmek güzel bir davranış olduğu için | 34 | 6.20 |
| 16 | Ailenin huzuru, mutluluğu ve parçalanmaması için | 32 | 5.84 |
| 17 | Dua etmek dinî bir gereklilik olduğu için | 29 | 5.29 |
| 18 | Allah'a şükretmek için | 29 | 5.29 |
| 19 | Doğru yolda olan iyi bir insan olabilmek için | 21 | 3.83 |
| 20 | Ailenin ekonomik durumunun bozulmaması ya da düzelmesi için | 15 | 2.74 |
| 21 | Gelecekte iyi bir meslek (iş) sahibi olabilmek için | 13 | 2.37 |
| 22 | Ölenlere rahmet dilemek için | 13 | 2.37 |
| 23 | Aile fertlerinden özlem duyulan kişilere kavuşmak için | 7 | 1.28 |
| 24 | Hiç sebebi olmadan da dua edilebilir. | 4 | 0.70 |

Burada sıralanan hususların dışında, çocukların duada talep ettikleri şeyleri aynı zamanda dualarının sebebi olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu çerçevede “aile fertlerine sağlık ve uzun ömür istemek için” (f: 62), “aile fertlerinin kaza ve belalardan korunması için” (f: 61), “okulda ve derslerde başarılı olmak için” (f: 57), “günahlara af dileme ve Ahirette mutlu olmak için (f: 52), “tüm insanlara iyilik ve güzellik istemek için” (f: 45), “kişisel olarak sağlık ve

mutluluk talep etmek için” (f: 35), *“ailenin huzuru, mutluluğu ve parçalanmaması için*” (f: 32), *“doğru yolda olan iyi bir insan olabilmek için*” (f: 21), *“ailenin ekonomik durumunun bozulmaması ya da bozursa düzelmesi için*” (f: 15), *“gelecekte iyi bir meslek (iş) sahibi olabilmek için*” (f: 13), *“ölenlere rahmet dilemek için*” (f: 13) ve *“aile fertlerinden özlem duyulan kişilere kavuşmak için*” (f: 7) dua ettiklerini ifade etmektedirler. Dikkat edilecek olursa burada ön plana çıkarılan sebepler, büyük ölçüde duada neler istendiği ile de alakalıdır (bk. Tablo 5). Ancak dua etmenin sebebi olarak ön plana çıkarılan her ifadenin altında temelde *acziyet* duygusuyla Allah’tan yardım talep etme, bu çerçevede Allah tarafından korunma ve Allah’ın desteğiyle kendilerini ve sevdiklerini koruma arzusu çok açık bir şekilde görülmektedir. Bu arada *“hiçbir sebep olmadan da dua ettiklerini”* söyleyen çocuklara da rastlanmaktadır (f: 4).

Kendi cevaplarından hareketle çocukların *“niçin”* dua ettikleri, yani onları dua etmeye sevk eden sebepleri sekiz grupta toplayabiliriz:

1) *Allah’tan yardım isteme*: Çocuklar dua etmelerinin temel sebeplerini *“Allah’tan yardım talep etme”* (f: 137) olarak ifade etmektedirler. Herhangi bir istek ya da korkuya bağlı olmaksızın genel bir ifade ile *“yardım istemek için”* dua ettiğini söyleyen çocuklar, yaşadıkları ya da yaşamaları muhtemel zorluklar ve sıkıntılardan kurtulmak, bugüne ya da geleceğe yönelik ümitler ve beklentilerin gerçekleşmesi için adeta kendi acziyetlerini ifade ederek, çareyi Allah’a sığınmakta bulmaktadırlar. Bu ifadeler çocukların dualarında soyut kavramları kullanmaya başladıklarını göstermektedir.

2) *Sağlıklı olma ve kötülüklerden korunma başta olmak üzere bireysel taleplerin gerçekleşmesi*: Çocukların dua etmelerinin en önemli nedenleri arasında *“kişisel isteklerini Allah’a bildirme”* (f: 83), *“korkulardan ve kötülüklerden korunma”* (f: 75), *“okulda ve derslerde başarılı olma”* (f: 57), *“sağlık ve mutluluk talep etme”* (f: 35) ve *“gelecekte iyi bir meslek (iş) sahibi olabilme”* (f: 13) arzusu yatmaktadır. Görüleceği üzere, burada hem ferdî olarak kötülüklerden korunma ve mutluluk talep etme, hem de bireysel arzuları, idealleri ve hayalleri Allah’a bildirerek bunların gerçekleşmesi için O’ndan yardım isteme söz konusudur. Burada ise yerine göre somut yerine göre de soyut taleplerin ben merkezci bir yaklaşımla dillendirilmesi söz konusudur.

3) *Ailenin sağlıklı, mutlu ve huzurlu olmasını arzulama*: Çocuklar *“aile fertlerinin sağlıklı ve uzun ömürlü”* (f: 62), *“kazadan-beladan uzak”* (f: 61), *“huzurlu-mutlu”* (f: 32) ve *“ekonomik açıdan iyi durumda”* (f: 15) olması arzusuyla birlikte *“aile fertlerinden özlem duyulan”*

lan kişilere kavuşmak” (f: 7) için de dua etmektedirler. Bu ifadelere göre çocukların dua etmelerinin arkasında yatan temel güdülerden birisi de “ailenin yapısal olarak korunması” arzudur. Çocukların dua ederken dile getirdikleri isteklerden de anlaşılacağı üzere, onları en fazla aileleriyle ilişkili olumsuzluklar kaygılandırmakta, dolayısıyla ailenin birliğini ve aile fertlerinin sağlığını ve huzurunu bozacak durumların meydana gelmemesi için Allah’a yalvarmaktadırlar. Bu tür dualarda “ben merkezci” ifadeler yer almasa da “aile merkezci” bir yaklaşım açıkça görülmektedir.

4) *Sevdikleri ve korktukları Allah ile iletişim kurma ve içsel huzur*: Farklı ifadelerle duanın Allah ile bir iletişim ve konuşma, bu çerçevede sıkıntıların ve sevinçlerin paylaşılması olduğunu söyleyen çocuklar (f: 43) dua ederken “gücü”, “bilgisi” ve “iyi niyeti” sınırsız olan Yaratıcıyla kalpten bir bağlantı kurulduklarının farkındadırlar. Bu sebeple dua etmeyi sevdiğini ifade eden çocuklar, bunun güzel bir davranış olduğu kanaatindedir (f: 34). Ayrıca onlar Allah’ı sevdikleri, O’nun rızasını kazanmak istedikleri, dua etmezlerse Allah ile ilişkilerinin kopacağı için bir daha isteklerini kabul etmeyeceği ve Ahirette kendilerini cezalandıracağı korkusuyla da dua etmektedirler (f: 107). Burada ise çocukların içselleştirdikleri tanrı tasavvurunun onları dua etmeye teşvik ettiği görülmektedir. Bu noktada, dua ederken içsel sıkıntılardan, kaygılardan ve yalnızlık duygusundan kurtulup manevî açıdan huzur bulan (f: 40), yani duanın kendi üzerlerindeki olumlu etkilerini gören çocukların dua ile sürekli Allah’a yönelik aradıklarını söyleyebilmek mümkündür. Başka bir ifadeyle adeta duanın bireysel etkisi ile iç dünyalarındaki sıkıntılarından kurtulan çocuklar, hissettikleri bu olumlu halin doğal bir sonucu olarak tekrar tekrar dua etmeye yönelmektedirler. Aslında bu durum dualarının kabul olduğu düşüncesiyle de yakından ilişkilidir (f: 62), yani dualarının gerçekleştiği yönündeki kanaatleri çocukların dua etmeye yönelik tutum ve davranışlarını kuvvetlendirmektedir. Bu ise çocukların duayı içselleştirdiği anlamına gelmektedir.

5) *Dinî açıdan dua etmenin bir gereklilik, ibadet ve sevap olduğu düşüncesi*: Bazı çocuklar dua etmenin dinî bir ödev olduğunu, bu çerçevede Müslümanların dua etmesi gerektiğini ifade ederken (f: 29), bazıları da, kısmen gerekliliği de vurgulayarak, duayı bir ibadet olarak algılamakta ve sevap kazanma arzusuyla dua ettiğini söylemektedir (f: 40). Burada ise daha ziyade dinî kaygıların ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca dua etme davranışı ile Müslüman kimliği arasında bir ilişki kurulması da dikkat çekicidir. Yine burada da duanın içselleştirilerek benimsenmesi söz konusudur.

6) *Allah'a şükretme*: Verdiği nimetlerden dolayı Allah'a teşekkür etme ve şükretme teması bir yönüyle var olan nimetleri koruma ve kaybetmeme, bir yönüyle de daha fazlasını isteme arzusunu yansıtmaktadır (f: 29). Bu da çocukları dua etmeye güdüleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, Allah'a şükretmeye yönelik duaların vurgulanma frekansı açısından düşük olması çocukların duayı şükretmekten öte ihtiyaçlara bağlı talepler olarak algıladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca tüketim toplumu özellikleri gösteren ülkemizde sürekli bir şeylere sahip olmaya önem verilmesi de bu hususta etkili olmuş olabilir.

7) *Günahların affedilmesi ve uhrevî mutluluk arzusu*: Çocuklar öncelikle kendilerinin, aile fertlerinin ve sevdikleri diğer kişilerin günahlarının affedilmesi ve ölüncü cennette mutlu yaşamaları için dua etmektedirler (f: 52). Dikkat edilecek olursa bu tür talepler başta çocuğun kendisi ve ailesi olmak üzere yakın çevresindeki kişilere yöneliktir, yani nispeten daha özeldir. Üstelik bunlar henüz ölmemiş kişilerdir. Ayrıca çocuklar Allah'ın ölmüş olanları affetmesi ve cennetine koymasını da istemektedirler (f: 13). Buradaki talep ise genel anlamda vefat etmiş olanlara rahmet dilemekten ibarettir. Bu maddede yer alan isteklere dikkat edilecek olursa çocukların dualarında "ben merkezci" düşüncelerden kurtulmaya başladıkları görülmektedir.

8) *Tüm insanların iyiliğini isteme ve kolektif huzur*: Farklı gerekçeler ve farklı ifadelerle komşularının, muhtaçların, annesi ve babası olmayanların, evsizlerin, aç olanların, hatta Türk milletinin, Müslümanların, kısaca herkesin kazadan beladan korunması, iyi, sağlıklı ve mutlu olması için dua eden çocuklar, aynı zamanda hiç kimsenin suç işlememesi, başkasına kötülük yapmaması gibi hususları da önemsemektedirler. Bu ifadeleriyle onlar hem genel anlamda yaşanılabilir bir dünyanın oluşması, hem de özel olarak herkesin iyiliğini isteyerek (f: 45) aynı zamanda kendilerinin de sağlıklı, mutlu ve huzurlu bir şekilde varlıklarını devam ettirme arzularını dile getirmektedirler.

Tablo 3'ten hareketle sekiz maddede özetlenen "*çocukların niçin dua ettiği*" meselesi esasen dört temel grupta toplanabilir:

1) Çocuklar zayıf, güçsüz ve aciz olduklarının bilincinde olarak, karşılaştıkları ya da karşılaşmaları muhtemel olan somut ya da soyut çok çeşitli sorunlar ve tehlikeler karşısında korunma duygusuyla Allah'a yönelerek dua etmektedirler.

2) Çocuklar doğrudan kendilerini ilgilendiren bireysel veya kolektif taleplerinin gerçekleşmesinin, ilahî bir destek almadan mümkün olamayabileceği duygu ve düşüncesiyle isteklerinin hayat bulabilmesi için inandıkları varlığa samimi bir biçimde sığınarak dua etmektedirler.

3) Çocukların bir kısmı duayı dinî bir vazife olarak algılayıp sevap kazanma umuduyla yaparken, bir kısmı ise dualarının kısmen ya da tamamen kabul olduğunu gördükleri ya da buna inandıkları için dua etmektedirler.

4) Çocukların dua etmesi doğrudan onların tanrı tasavvurlarıyla ilişkilidir. Bu çerçevede onlar bireysel açıdan kendilerini yalnız hissettikleri, kendileri ya da sevdikleri diğer insanlar hakkında bugüne ya da geleceğe yönelik bir takım korku ve kaygı duydukları, ruhsal olarak sıkışma ve çaresizlik yaşadıkları anlarda, her şeye gücü yeten, insanları seven, iyi kalpli⁵ bir Allah'la iletişim kurarak rahatlama amacıyla dua etmektedirler. Burada ise duanın psikolojik faydasını gören çocuklar bu durumun doğal bir sonucu olarak yeniden dua etmeye yönelmektedirler.

Çocukların "niçin" dua ettikleri meselesi, aynı zamanda onların sorun olarak algıladığı hususların bir kısmının anlaşılması için ip ucu sağlayabilir. Buna göre, aile ile ilgili kaygılar, bu bağlamda bilhassa ailenin mutluluğu ve devamlılığı ile ilgili endişeler çocukları dua etmeye sevk etmektedir. Özellikle okul ve sınavlarda başarılı olma arzusu, diğer bir ifadeyle başarısızlık korkusu, çocuklarda önemli düzeyde kaygı oluşturu bir unsur olarak kendisini hissettirmektedir. Üstelik bu kaygılarıyla baş edebilmek için ailesi dahil, sosyal çevresinin kendisine sunduğu desteği yetersiz gören ya da onlara tam olarak güvenemeyen çocuklar, Allah'a yönelerek bugünlerini ve geleceklerini teminat altına almak istemektedirler. Ayrıca ifadelerinin satır aralarında da rahatlıkla okunacağı üzere, modern dönemde bireysel yalnızlıkları artan, çok çeşitli korku ve kaygılarla yüz yüze gelen çocuklar güvenilmez bir dünyada güvenilir bir varlığa yönelerek gerek kendilerinin gerekse sevdikleri kişilerin varlıklarını ve yaşamlarını ilahî desteğin koruma ve yardımıyla güvence altına almayı arzulamaktadırlar.

Duanın gerek din duygusunun sağlıklı bir şekilde yaşanması ve davranışlara yansımaları gerekse ahlâkî bir kişiliğin oluşmasında önemli bir işlev üstlendiği çocukların ifade-

⁵ İki kız, biri erkek toplam üç öğrenci tarafından Allah için "iyi kalpli" ifadesi kullanıldığından dolayı bu ifadeyi aynen aktarmayı tercih ettik.

lerinden rahatlıkla anlaşılmalıdır. Çünkü değer yargıları henüz yeni yeni oluşmaya başlayan, bu anlamda ahlâk ve vicdân gelişimi şekillenmekte olan çocuk dua ederken içten ve oldukça duygusal ifadelerle geleceğe umutla bakmak istediğini, kişisel ve sosyal açıdan mutlu ve huzurlu olmayı talep ettiğini, bunun da Allah'ın yardımı ile gerçekleşeceğini dile getirmektedir. İşte bu süreçte başta aileler ve öğretmenler olmak üzere ilgili kişiler çocuğun duygusal, sosyal ve ahlâkî gelişimini sürekli takip etmek durumundadır. Çünkü dualarda farklı kaygılarla birlikte bireysel yalnızlık duygusu vurgulanırken, kanaatimizce, ailelerinin çocuklarıyla yeterince ilgilenmedikleri ya da sadece ders ve sınav çerçevesinde ilgilendiklerine yönelik örtük sitem de hissedilmektedir.

| Tablo 4 | | | |
|--|--|---------------|----------|
| <i>Çocukların En Çok Dua Ettiği Zamanlar</i> | | | |
| No | Çocuklar En Çok Ne Zaman Dua Eder? | n: 546 | % |
| 1 | Akşamları- geceleyin (yatarken, uyumadan önce) | 223 | 40.84 |
| 2 | Kutsal kabul edilen zamanlarda (Perşembe ve Cuma günleri, kandillerde, bayramlarda) | 150 | 27.48 |
| 3 | Zor ve sıkıntılı zamanlarda (acil durumlarda) | 121 | 22.16 |
| 4 | İbadetler yapılırken | 103 | 18.86 |
| 5 | Sınavlar olduğu zaman | 91 | 16.67 |
| 6 | Yolculuk sırasında (Gidiş ve dönüş zamanlarında) | 67 | 12.27 |
| 7 | Her zaman (hemen hemen hergün) | 61 | 11.17 |
| 8 | Birisi öldüğünde, cenaze evine gidildiğinde ve mezarlıklardan geçerken | 57 | 10.44 |
| 9 | Sabahları-uyanınca | 28 | 5.13 |
| 10 | Sevinçli ve mutlu anlarda | 27 | 4.95 |
| 11 | Uzıldıkları ve ağladıkları vakit (anne ve babaları tarafından azarlandıkları ve dövüldüklerinde) | 19 | 3.48 |
| 12 | Kendisini yalnız hissettiği ve korktuğu anlarda | 18 | 3.30 |
| 13 | Bir işe başlarken | 18 | 3.30 |
| 14 | Kendisi, ailesi ya da bir yakını hasta olduğu zaman | 18 | 3.30 |
| 15 | Yemekten önce ya da sonra | 17 | 3.11 |
| 16 | Camide buldukları zaman | 17 | 3.11 |
| 17 | Aile içinde bir sorun ortaya çıktığında | 10 | 1.83 |
| 18 | Boş zamanlarda | 5 | 0.92 |
| 19 | Yardıma muhtaç birisini gördükleri zaman | 3 | 0.55 |
| 20 | İçlerinde dua etme arzusu olduğu zaman | 3 | 0.55 |
| 21 | Mevlit dinlerken | 2 | 0.37 |
| 22 | Yılbaşında | 1 | 0.18 |

Tablo 4'e göre çocuklar en fazla "akşamları- geceleyin" (f. 223) dua etmektedirler. Bunu ise sırasıyla; "kutsal kabul edilen zamanlarda" (f: 150), "zor ve sıkıntılı anlarda" (f: 121) "ibadet yapılırken" (f: 103), "sınavlar olduğu zaman" (f: 91), "yolculuk sırasında" (f: 67), "her zaman" (f: 61), "biris öldüğünde, cenaze evine gidildiğinde veya mezarlıklardan geçerken" (f: 57), "sabahları-uyanınca" (f: 28), "sevinçli ve mutlu anlarda" (f: 27), "üzüldükleri ve ağladıkları vakit" (f: 19), "kendilerini yalnız hissettiklerinde ve korktuklarında" (f: 18), "bir işe başlarken" (f: 18), "kendisi, ailesi ya da bir yakınları hasta olduğunda" (f: 18), "yemekten önce ya da sonra" (f: 17) "camide buldukları zaman" (f: 17) ve "aile içinde bir sorun ortaya çıktığında" (f: 10) dua ettikleri şeklindeki açıklamalar takip etmektedir.

Çocukların "en çok ne zaman dua ettikleri" ile ilgili veriler analiz edilecek olursa; bunları on temel kategori içerisinde değerlendirmek mümkündür:

1) *Bireysel korku ve kaygıların fazlaca hissedildiği zamanlar*: Çocuklar, kısmen anne ve babaları tarafından azarlanma ve dövülme hadiselerine de bağlı olarak, yaşadıkları "zor ve sıkıntılı günlerinde" (f: 150), yine aynı gerekçelerle "üzüldükleri ve ağladıkları zaman" (f: 19), "kendilerini yalnız hissettikleri ve korktukları anlarda" (f: 27), "kendileri, aileleri ya da bir yakınları hasta olduğu vakit" (f: 18) ve "aile içerisinde bir sorun ortaya çıktığında" (f: 10) dua etmeyi tercih etmektedirler.

2) *Geleneksel dinî kültür açıdan önemli kabul edilen zamanlar*: Bunu *dua da kutsal zamanların tercih edilmesi* olarak da adlandırabiliriz. Bu bağlamda, *Perşembe ve Cuma günleri, özellikle her iki günün akşamı, Kadir gecesini, Berat, Miraç ve Mevlit Kandili, Aşure günü vb. kutsal vakitler ve dinî bayramlar* duaların en çok yapıldığı zamanlar olarak karşımıza çıkmaktadır (f: 150). Ayrıca namaz kıldıktan sonra, Ramazan ayında oruçlu iken, yani *ibadet anında ya da ibadetten sonra*, diğer bir ifadeyle yine kutsal bir zaman içerisinde yapılan dualar da bu kategoride değerlendirilebilir (f: 103). Kutsal mekan olan *camide bulunduğu sırada* yapılan dualar da yine bu kapsamda ele alınabilir (f: 17). Kanaatimizce ailenin teşviki, modelden öğrenme vb. faktörlerle, geleneksel dinî kültürel yapı içerisinde kutsal kabul edilen zamanlarda ve yerlerde dua edilmesi, hem duaların bu vakitlerde daha çok kabul edileceği inancından, hem de kutsal zaman ve yerlerde bulunmanın Allah'la iletişimi kolaylaştıracağı düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca çocukların kutsal zamanlarda ve mekanlarda, şu ya da bu gerekçeyle, sıklıkla dua yapmayı tercih etmeleri, dinî hayatın filizlenmesi açısından

da oldukça önemlidir. Çünkü inanç ilk olarak sosyal öğrenme sürecinde şekillenmeye başladığı için çocuk geleneksel dinî kültür içerisinde ailesinin tutum ve davranışlarından etkilenmekte, zamanla kendisi de onları taklit etmeye başlamaktadır. Bununla birlikte çocukta belirli yerlerin ve vakitlerin kutsal olduğu yönünde bir duygu ve düşünce oluşması hem inancın hem de buna bağlı olarak dinî kimliği oluşmasında önemli bir işlev üstlenmektedir.

3) *Gün içerisinde akşam yatarken ve sabah kalkınca*: Kendi ifadelerine göre çocuklar, en çok “*akşamları, geceleyin, yatarken ve uyumadan önce*” (f: 223) dua etmektedirler. Ancak verdikleri cevaplara bakılırsa, özellikle akşamları yaptıkları duaların gerekçeleri birbirinden oldukça farklıdır. Bu çerçevede kimileri korkulu rüya görmemek için, kimileri dışarıda fırtına ya da gök gürültüsü olduğunda, kimileri ertesi günkü sınavlarında başarılı olma arzusuyla, kimileri kendi odalarında yalnız uyumaktan korktuklarından dolayı, kimileri de gözlerini kapayınca Allah’la rahatça konuşabilecekleri düşüncesiyle uyumadan önce dua etmeyi tercih etmektedir. Keza yine akşamları ailenin sağlığı, kazadan-beladan korunması, kötü bir hale düşmemesi, huzurunun ve mutluluğunun bozulmaması gibi kaygılarla dua edildiği de görülmektedir. Çocukların sabah duaları ise, okul ve sınavlarda başarılı olmaya matuf arzular başta olmak üzere daha bireysel istekleri içermektedir.

4) *Sınav(lar) olduğu zaman*: Çocuklar, gerek niçin dua ettikleri (bk. Tablo 3), gerekse dualarında neler istedikleri (bk. Tablo 5) hususunda da vurguladıkları üzere, derslerinde başarılı olma ve sınavlarında iyi not alabilmek için bazen sabah, bazen akşam, ama çoğu kere sınava girmeden evvel “*başarı*” duası etmektedirler (f: 91). Anlaşıldığı kadarıyla ders ve sınav konusu, bu çerçevede başarısızlık korkusu çocukların hayatında çok önemli bir yer tutmakta, düşük not almayı, sınıfta kalmayı, tembel bir öğrenci olarak nitelendirilmeyi, hem kendileri hem de aileleri açısından istemedikleri için, “*zihin açıklığı*”, “*sınavda heyecanlanmamak*”, “*soruları doğru cevaplandırmak*”, “*pekiyi ya da güzel bir not almak*” vb. taleplerle dua etmektedirler. Çocukların “*yabbi yessir*” başta olmak üzere ezberledikleri çeşitli Arapça duaları, çoğunlukla sınavlara girerken okumaları ise, onların gerek başarısızlık korkusunu yenebilmek, gerekse başarılı olma arzularını gerçekleştirebilmek için Allah’ın yardım ve desteğini aradıkları, hatta bekledikleri anlamına gelmektedir.

5) *Ölüm hadisesini hatırlatan zamanlar*: Çocuklar burada genellikle “*birisi öldüğü zaman*”, “*cenaze evine gidildiğinde*”, “*mezarlıklardan geçerken*” vb. ifadelerle ölenlere rahmet

dilemek için “Allah’ım onun/onların günahlarını affet”, “onu/onları cennetine koy” tarzında dua etmektedirler (f: 57). Bu tür dualar, hem ölüm hadisesinin çocukları duygusal ve düşünsel açıdan etkilediğini, hem de onlarda muhtevası gittikçe netleşmeye başlayan öteki dünya, yani ahiret inancının gelişme eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır.

6) *Yemekten önce ya da sonra*: Dinî kültürümüzde de çok önemli bir yer tutan ve genelde Allah’a şükretmeyi ifade eden yemekten sonra dua yapılması çocukların aklına en az gelen zamanlardandır (f: 17). Esasen burada hem dinî, hem de kültürel bir geleneğin gittikçe zayıfladığı görülmektedir. Kuşkusuz söz konusu 17 çocuğun dışındaki öğrencilerden de yemeğe “besmele” ile başlayan ve “el-hamdülillah” diyerek yemekten kalkanlar olabilir. Ancak serbest çağrışım yöntemiyle elde ettiğimiz bu veriler ortaya koymaktadır ki, “en çok ne zaman dua edersiniz?” sorusuna cevap verirken çocukların “yemekle ilgili” açıklamalara az atıfta bulunması, onların bilinçlerinde bu hususun pek fazla yer tutmadığı anlamına gelmektedir.

7) *Bir işe başlarken dua etme*: Bazı öğrenciler başladıkları işin ne olduğunu açıklamadan, kısaca; “bir işe başlarken dua ederim” derken, bazıları ise somut bir açıklama yaparak “futbol, hentbol vs. maçlara çıkarken”, “ders çalışmaya başlarken dua ederim” demektedir (f: 18). Bu ise onların giriştikleri faaliyetlerde başarılı olma, yani sonucun beledikleri şekilde gerçekleşmesi arzusunu yansıtmaktadır. Yolculuğa çıkarken yapılan dualar da bu kapsam da değerlendirilebilir. Çünkü çocuklar kazasız-belasız bir yerlere gidip gelebilme arzusuyla, *otobüse, taksiye ya da trene binerken* veya *yolculuk esnasında* dua ettiklerini söylemektedirler (f: 67). Burada ise günümüzde önemli bir problem olan trafik kazalarından korunma talebini bulabilmek mümkündür. Kuşkusuz bu da ferdî ve ailevî açıdan yaşamı sağlıklı bir biçimde devam ettirme arzusunu yansıtmaktadır.

8) *Sevinçli ve mutlu anlarda*: Sınav sonuçları açıklandığında, çok sevilen ve özlenen aile fertlerinden gurbette olanlar dönüp geldiğinde, aile içerisinde mutlu bir ortam olduğunda, elde edilmek istenilen şeylere ulaşıldığında, kendileriyle gurur duyulduğunda, kısaca çok çeşitli sebeplerle sevinç ve mutluluk hisseden çocuklar, genellikle, “Allah’a teşekkür etmek” ve “bu tür mutlu anların hiç bitmemesini istemek” gibi ifadelerle dua etmektedir (f: 27).

9) *Her zaman*: Çocuklardan bir kısmı belli bir zamanı belirtmeden, bir kısmı da çok çeşitli zaman dilimlerine işaret ettikten sonra *her zaman* dua ettiğini söylemektedir (f: 61). Bu

da çocukların sık sık dua etmek suretiyle hem bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasından hem de inandıkları varlıkla sürekli ruhsal bir temas halinde bulunmaktan haz aldıkları anlamına gelmektedir.

10) *Diğer zamanlar*: Çok az sayıda olmakla birlikte “boş zamanlarda” (f: 5), “içlerinde dua etme arzusu ortaya çıktığında” (f: 3), “yardıma muhtaç birisini gördüklerinde” (f: 3) ve “yeni yılın iyi geçmesi için yıl başında” (f: 1) dua ettiğini söyleyen çocuklara da rastlanmaktadır. Vurgulanma frekansı az olmakla birlikte bu tür cevapları ön plana çıkaran çocuklarda dua etme davranışının henüz alışkanlık haline gelmediği düşünülebilir.

On maddede özetlenen bu sınıflama ortaya koymaktadır ki çocuklar;

- a) İhtiyaç ve arzularının karşılanması hususunda kuvvetli bir istek duyduklarında,
- b) Korku ve kaygıları arttığında,
- c) Mutlu ve huzurlu olduklarında,

d) Dinî açıdan kutsal kabul edilen zamanlarda ve mekanlarda bulduklarında dua etme ihtiyacını fazlaca hissetmektedirler. Bu durumu çocukların söz konusu vakitlerde dua etmeye daha çok eğilimli oldukları şeklinde yorumlamak da mümkündür. Başka bir ifadeyle, çocukların arzuları ve korkuları, onları, belirli zamanlarda daha fazla dua etmeye sevk etmektedir.

Çocukların sorun olarak algıladıkları hususlardan bir kısmını onların dua etmeye en çok ihtiyaç duydukları zamanlardan hareketle tespit edebilmek mümkündür. Bu bağlamda, öncelikle anne-baba arasında tartışma ve kavga olduğunda, aile içerisinde sözlü ya da fiilî şiddete maruz kaldıklarında, ailenin ekonomik durumu kötüye gittiğinde, aile fertlerinden herhangi birisinin başına istenmeyen bir hadise geldiğinde ya da en azından bu tür kaygılar hissedildiği zaman, tüm bunların ailenin yapısal olarak sarsılmasına sebep olacağı korkusu, çocuklarda hemen ilahî yardımı arama ve talep etme davranışını harekete geçirmektedir. Bu çerçevede çocukların “aile içinde yaşanan sorunları” öncelikli problem olarak gördüklerini ve bu durumun, onları duygusal ve zihinsel açıdan ciddi biçimde rahatsız ettiğini söylemek mümkündür. Bir yönüyle aile içi sorunların bazen sebebi, bazen de sonucu olarak ortaya çıkması muhtemel bir sorun olan “derslerde ve sınavlarda başarısızlık korkusu” ise, temelde, “çocuğun bireysel ve geleceğe yönelik kaygılarını” yansıtmaktadır. Buna göre çocukların en önemli korkularından birisinin de “sınav stresine” bağlı olarak ortaya çıktığını görmekteyiz.

Günümüzde özellikle sıklıkla yaşanan, gözlenen ya da duyulan “trafik kazaları” da çocuklar tarafından sorun olarak kabul edilmektedir. Kendilerinin ya da bir yakınlarının bu tür bir hadise yaşamasından korktukları için yolculuğa çıkarken “kazasız-belasız gidip gelebilmek” arzusuyla dua etmektedirler. Görüldüğü üzere buradaki korkular temelde çocuğun hayatını sağlıklı ve mutlu bir şekilde devam ettirebilmesi, yani varlığını teminat altına alma istemiyle ilişkilidir. Dolayısıyla doğrudan ya da dolaylı olarak zarar göreceklere korkusuna kapıldıkları zaman, kendi çaresizliklerinin de farkında olarak, her şeye gücü yeten bir varlığa yönelmek suretiyle onun yardımını ve desteğini talep etmektedirler.

| Tablo 5 | | | |
|--|--|---------------|----------|
| <i>Çocukların Dua Ederken Allah'tan Talep Ettikleri Hususlar</i> | | | |
| No | Çocuklar Dualarında Ne İster? | n: 547 | % |
| 1 | Derslerde ve sınavlarda başarılı olma ve sınıfı geçme | 216 | 39.49 |
| 2 | Aile fertlerinin sağlığı, kaza-bela ve kötülüklerden korunması | 137 | 25.05 |
| 3 | Dua ederken okunan kutsal metinler (fatiha, ihlas, nas ve felak sureleri, ayetel kürsi, sühbaheke, ettehiyyatü, sallı barik, rabbenâ, yabbi yessir vb. dualar) | 118 | 21.57 |
| 4 | Bireysel açıdan sağlık, mutluluk ve kötülüklerden korunma | 111 | 20.29 |
| 5 | Ailenin huzuru, mutluluğu ve parçalanmaması | 82 | 14.99 |
| 6 | Herkesin iyiliğini arzulama ve kötülüklerden korunmasını talep etme | 66 | 12.07 |
| 7 | Mutlu bir gelecek için OKS ve ÖSS de başarı, iyi bir meslek sahibi olma ve hayallerin gerçekleşmesi | 58 | 10.60 |
| 8 | Aile ile ilgili ekonomik talepler | 50 | 9.14 |
| 9 | Muhtaçlara (yetimlere, öksüzlere, fakirlere, evsizlere, işsizlere) yardım isteme | 34 | 6.22 |
| 10 | Uhrevi talepler ve ölenlere rahmet dileme | 29 | 5.30 |
| 11 | Allah'tan yardım talep etme | 26 | 4.75 |
| 12 | İyi bir müslüman ve dindar birisi olma (şeytandan korunma ve doğru yolda olma) | 24 | 4.39 |
| 13 | Maddi taleplere dayalı kişisel beklentiler | 23 | 4.20 |
| 14 | Günahların affı | 22 | 4.02 |
| 15 | Hastalara şifa | 22 | 4.02 |
| 16 | Öğretmenlerle ilgili talepler | 19 | 3.47 |
| 17 | Duaların kabul edilmesi | 19 | 3.47 |
| 18 | İyi bir insan, hayırlı bir evlat olma | 19 | 3.47 |
| 19 | Aile fertlerinin girecekleri sınavlarda başarılı olmaları | 16 | 2.93 |
| 20 | Allah'a şükür ve teşekkür etme | 16 | 2.93 |
| 21 | Arkadaşlarla iyi geçinme | 15 | 2.74 |
| 22 | Bursluluk sınavını kazanma | 13 | 2.38 |

| Tablo 5'in Devamı | | | |
|-------------------|--|----|------|
| 23 | Dostluk ve barış | 13 | 2.38 |
| 24 | Toplumsal huzurun sağlanması için suçun engellenmesi | 12 | 2.19 |
| 25 | Aile fertlerinden gurbette olanların gelmesi | 11 | 2.01 |
| 26 | Peygamberi ve Allahı görme arzusu | 7 | 1.28 |
| 27 | Kısa ya da uzun süreli mekan değişikliği | 4 | 0.73 |
| 28 | Kötülerin cezalandırılması | 3 | 0.55 |
| 29 | Bireysel özgürlük talebi | 2 | 0.37 |
| 30 | Çocuğu olmayanların çocuk sahibi olması | 2 | 0.37 |
| 31 | Bir kardeşinin olmasını talep etme | 2 | 0.37 |
| 32 | Hacca gitmek isteyenlerin hacca gitmesi | 2 | 0.37 |
| 33 | Fenerbahçenin tüm maçlarını yenmesi | 1 | 0.18 |

Tablo 5'e göre çocuklar dualarında en çok "derslerde ve sınavlarda başarılı olarak sınıflarını geçmeyi" istemektedirler (f: 216). İkinci olarak "aile fertlerinin sağlığı, kaza-bela ve kötülüklerden korunması" talep edilmektedir (f: 137). Bunları ise sırasıyla; "bireysel açıdan sağlık, mutluluk ve kötülüklerden korunma" (f: 111), "ailenin huzuru, mutluluğu ve parçalanmaması" (f: 82), "herkesin iyiliğini arzulama ve kötülüklerden korunmasını talep etme" (f: 66), "mutlu bir gelecek için OKS ve ÖSS sınavlarında başarı, iyi bir meslek sahibi olma ve hayallerin gerçekleşmesi" (f: 58), "aile ile ilgili ekonomik talepler" (f: 50), "yetimlere, öksüzlere, fakirlere, evsizlere, işsizlere, kısaca muhtaçlara yardım isteme" (f: 34), "uhrevî talepler ve ölenlere rahmet dileme" (f: 29), genel anlamda "Allah'tan yardım talep etme" (f: 26), "şeytandan korunma ve doğru yolda olmayı da içerecek şekilde iyi bir müslüman ve dindar birisi olma" (f: 24), "maddî taleplere dayalı kişisel beklentiler" (f: 23), "günahların affı" (f: 22), "hastalara şifa" (f: 22) vb. dilekler takip etmektedir.

Çocukların dualarında "ne/neler" istedikleri ile hususlar altı temel kategoride gruplandırılabilir:

1) *Aile ile ilgili talepler*: Başta anne ve baba olmak üzere, ağabey, abla ve kardeşlerin, nine, dede, dayı, hala, teyze ve amcanın hastalıklarının iyileşmesi gibi somut istekler, genel anlamda aile fertlerinin sağlığı, kaza-bela ve kötülüklerden korunması gibi daha soyut talepler ilk dikkati çeken dileklerdenidir (f: 137). Yine anne ve babanın artık kavga etmemesi, barışması, yeniden birleşmesi, babanın içki içmemesi, kumar oynamaması ve kahveye gitmemesi, anne ve babalarının kendileriyle daha fazla ilgilenmesi gibi somut beklentilerle birlikte, ailenin genel anlamda huzuru, mutluluğu ve parçalanmaması gibi istekler de çocuk-

ların sıklıkla dile getirdikleri taleplerin başında gelmektedir (f: 82). Ayrıca babanın ve ağabeyin iş bulması, borçların ödenmesi, evlerinin, arabalarının, traktörlerinin olması vb. ailenin ekonomik durumunun düzelmesine yönelik taleplerle birlikte (f: 50), aile fertlerinden özellikle abla ve ağabeyin girecekleri sınavlarda başarılı olması (f: 16), baba, ağabey ve abla gibi aile fertlerinden gurbette olanların gelmesi (f: 11) dualara yansıyan arzular arasındadır.

2) *Kişisel talepler*. Çocukların bireysel isteklerini kendi içinde beş grupta değerlendirmek mümkündür:

a- Çocukların kişisel talepleri içerisinde en önemli yeri tutan dilek, derslerde ve sınavlarda başarılı olma ile ilgilidir (f: 216). Bazı çocuklar ilgili dersin adını söyleyerek beş almak, bazıları yıl sonunda genellikle *"takdir"*, bazıları da *"teşekkür"* almak için dua etmektedirler. *"İnşallah notlarım çok iyi olur."* diyenler olduğu gibi *"inşallah çalışkan bir öğrenci olurum."* diyenlere de rastlanmaktadır. Hatta iki öğrenci derslerinde başarılı olmayı isterlerken, birbirine yakın ifadelerle, *"Allah'ım, ben çok televizyon seyrediyorum, derslerimi yapamıyorum. Ne olur ben az televizyon seyredeyim."* diyerek hem derslerindeki başarılarının düşük olmasına bir gerekçe göstermekte, hem de alışkanlık haline gelen bir davranıştan kendi iradeleriyle kurtulamayacaklarını düşünerek Allah'tan yardım talep etmektedirler. Bursluluk sınavını kazanmayı isteme de (f: 13) bu bağlamda ele alınabilir. Öğretmenlerin çok ödev vermemesi, öğretmenin gözüne girmek istenmesi vb. talepler de (f: 19) büyük oranda çocuğun okul hayatı ile ilişkilidir.

b- Çocuklar şimdiden yarınlarını düşünmeye başlayarak, geleceğe yönelik tasarımlarını dua formatıyla Allah'a bildirmektedirler. Bu da onların daha büyümeden, ciddi bir biçimde, gelecek kaygısı taşıdıkları anlamına gelmektedir. Çünkü mutlu bir gelecek için ÖKS ve ÖSS de başarı, iyi bir meslek sahibi olma ve hayallerin gerçekleşmesi (f: 58) dualarda dikkat çekici bir biçimde vurgulanan hususlar arasındadır. Bu çerçevede bazı çocuklar çeşitli fakülte isimlerini (Tıp Fakültesi, Mimarlık Fakültesi vb.) söyleyerek bizzat okumak istedikleri bölümü belirtirken, bazıları da fakülte adını belirtmeden, doktor, diş doktoru, mühendis, mimar, öğretmen (Türkçe öğretmeni, İngilizce öğretmeni, Din Kültürü öğretmeni vb.) gibi çeşitli meslek adlarını söyleyerek geleceğe yönelik dua etmektedirler. Bu arada iş adamı, hatta futbolcu olmak isteyenlere de rastlanmaktadır. *"Büyüyünce bir meslek sahibi olmak istiyorum."* *"Çok para kazanacak bir mesleğim olsun Allah'ım."* şeklinde genel bir ifade

kullananlar da mevcuttur. Tüm bunlar çocukların kafasında geleceğe yönelik düşüncelerin, yani belli bir gelecek tasarımının var olduğunu göstermektedir.

c- Çocukların kişisel taleplerinin büyük bir bölümü; kazadan-beladan uzak, sağlıklı, mutlu ve huzurlu bir şekilde yaşamın devam etmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır (f: 111). Arkadaşlarıyla iyi geçinme, bu çerçevede arkadaşları tarafından dövülmeme, dışlanmama, sıkıştırılmama, okuldaki veya mahalledeki diğer çocuklarla benliği yıpratmayan sağlıklı bir arkadaşlık ilişkisi kurabilme dualarda, az da olsa, dile getirilen hususlardandır (f: 15). İki çocuk tarafından vurgulanan “*bireysel özgürlük talebi*” ise ilgi çekicidir. Kanaatimizce fazlaca baskı altında kalan ve davranışları makul olanın ötesinde denetlenen çocuklarda bu tür bir istek ortaya çıkmaktadır.

d- Dualarda anne-babanın övüneceği terbiyeli ve başarılı bir çocuk, iyi bir insan (f: 19), doğru yolda olan iyi bir Müslüman ve dindar bir kişi olma (f: 24) yönünde taleplerle karşılaşmak da mümkündür. Bu da bir kısım çocukların, kimlik ve kişilik itibarıyla, kendilerinden ne beklendiğinin farkında oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

e- Çocukların özellikle ekonomik değeri olan şeylere sahip olabilme amacıyla dua ettikleri de görülmektedir (f: 23). Bu çerçevede normal ya da vitesli bisiklet, bilgisayar, laptop, Nike spor ayakkabı vs.ve sahip olma talepleri dikkat çekicidir. Özellikle Emine Sapmaz ve Nigahi Soykan ilk öğretim okulları gibi şehir merkezinde ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek mahallelerde bulunan öğrenciler laptop isterken, diğer okul öğrencileri bilgisayar ve bisiklet üzerinde daha fazla durmaktadırlar.

3) *Herkesi ilgilendiren talepler*. Türklerin, Müslümanların, dünyadaki herkesin iyiliğini arzulama ve kötülüklerden korunmasını talep etme (f: 66), Allah'tan tüm hastalara şifa isteme (f: 22) başta olmak üzere, her yerde herkesin dostluk ve barış içerisinde olmasını (f: 13), toplumsal huzurun sağlanması için kapçakçılık, hırsızlık, adam öldürme vb. suçların engellenmesini (f: 12) ve kötülük yapanların Allah tarafından cezalandırılmasını arzulama (f: 3) tüm insanları kapsayacak mahiyette genel dileklerdir. Bu talepleriyle çocuklar sağlıklı, huzurlu ve güven veren bir toplumsal yapıda yaşamak isteklerini ortaya koymaktadırlar.

4) *Günahların affı ve uhrevî talepler*. Bizzat kendilerinin, anne ve babalarının, nihayet tüm Müslümanların günahlarının affedilmesini (f: 22) ve ölenlerin cennete gitmesini talep eden çocuklar öbür dünyada sevdikleri insanlarla birlikte olmayı istemektedir (f: 29). İfadele-

rinden anlaşıldığı kadarıyla onlar, yakınlarının ölümünün kendilerini güç durumda bırakacağını farkında olsalar da, ölüm gerçeğini kabul etmiş görünmektedirler.

5) *Allah'a şükür ve teşekkür içeren dualar*: Vurgulanma frekansı düşük olmakla birlikte, çocuklar dualarında Allah'ın kendilerine verdiği maddî ve manevî nimetlere teşekkür etmektedirler. Şükür ve teşekkür ifadelerinin ardından bazen bir şeyler talep eden çocuklar olduğu gibi, bazen de herhangi bir istekte bulunmayıp dualarında sadece Allah'a teşekkür edenlere de rastlanmaktadır. Ancak genel olarak şükür ve teşekkür duaları pek fazla iltifat görmemektedir (f: 16). Bu da kanaatimizce çocukların kendilerini şartları ve imkanları daha iyi olanlarla kıyaslamalarından ve var olanla yetinmeyi öğrenmemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu noktada aile eğitiminin ve terbiyesinin önemi daha fazla hissedilmektedir. Zira şükretmeyi öğrenmeyen çocuklar gelecekte elde edecekleri makam, servet, başarı vs. ile de doyuma ulaşamayabilirler. Netice itibarıyla her şeyi elde etmek mümkün olamayacağına göre, elde edilenler görmezden gelinerek, elde edilemeyenden dolayı sıkıntı ve mutsuzluk duyguları yaşanabilir.

6) *Dua ederken kutsal-dinî metinlerin okunması*: "Duanızda ne/neler istersiniz?" şeklinde sorduğumuz soruya çocuklar, bazen taleplerinden önce, bazen sonra, bazen de herhangi bir talebe bağlı olmaksızın dua ederken; "*Fatiha*", "*İhlas*", "*Nas*" ve "*Felak*" surelerini, "*Ayete'l-Kürsî*"yi, özellikle "*Rabbenâ*" ve "*Yabbi Yessir*" başta olmak üzere "*Sühbâheke*", "*Ettehiyyâtü*" ve "*Salli-Bârik*" dualarını okuduklarını söylemektedirler (f: 118). Dualarında Arapça dinî-kutsal metinleri okuduğunu ifade eden çocukların sayısı toplam örneklemin 1/5'ini oluşturacak yoğunluktadır. Bazı öğrenciler Perşembe akşamları, Cuma günleri, kandillerde, yani kutsal zamanlarda, bazıları ise herhangi bir sorunla karşılaştıklarında veya ihtiyacı duyduklarında "*Ayete'l-Kürsî*"yi ve "*Fatiha Suresi*"ni okumaktadırlar. Ölenlerin arkasından, genellikle kendi ifadeleriyle, "*üç kulhü, bir elhâm*" okuyan çocuklar, sınava girerken "*Rabbi Yessir*"i, akşam yatarken, korktuklarında, aileleriyle ilgili herhangi bir sorun algıladıklarında, kısaca ilahî desteğe muhtaç oldukları zaman bildikleri Arapça duaları okumak suretiyle Allah'tan yardım ve destek istemektedirler.

Çocukların dualarında dile gelen istekler ortaya koymaktadır ki, onlar genellikle ferdî, ailevî ve sosyal taleplerini ön plana çıkartmaktadırlar. Bu durum, güdü ve içerik açısından çocuk dualarını harekete geçiren faktörlerin başında, öncelikle dünyevî taleplerin yer aldığını

göstermektedir. Bununla birlikte zaman zaman dinî ve uhrevî kaygılar da dualara yansımaktadır. Bu ise onları duaya sevkeden sebeplerin sadece dünyevî-seküler taleplerle ilişkili olmadığı, dinî-kutsal motiflerin de bu hususta önemli bir işleve sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Çocukların dualarına yansıyan taleplerini, sorun olarak algıladıkları hususlar açısından değerlendirecek olursak, ilk olarak karşımıza “*ailenin yapısal bütünlüğünü tehdit edecek olan hastalık, kaza-bela, ölüm, aile içi kavga ve sürtüşmeler, ailenin huzurunu bozan ekonomik yetersizlikler, babanın ve ağabeyin işsiz olması vs.*” olumsuzluklar çıkmaktadır. Çünkü onlar mutlu ve huzurlu bir ortamda yaşamak istemekte, bunu tehdit eden her şeyden kendilerini ve ailelerini koruması için Allah’a sığınmaktadırlar. Bu da şunu göstermektedir ki, ebeveynler ne kadar saklarsa saklasın, çocuklar aile içerisinde olup biten olumsuzluklardan hem haberdar olmakta, hem de bundan ciddi biçimde kaygı duymaktadır. “*Allah’ım bizim ailemizi parçalama.*” “*Ne olur Allah’ım annem ve babam yeniden birleşsin.*” “*Artık kavga etmesinler.*” “*Babam annemi dövmesin.*”, “*Babam içki içmesin.*” “*Kumar oynamasın.*” “*Beni annesiz-babasız bırakma Allah’ım.*” diyen çocuklar bu sıkıntılarını açıkça dile getirmektedirler. Aslında çocuğun kaygısı sadece bunlarla sınırlı değildir. Hocalı Köyü İlk Öğretim Okulundaki bir kız öğrencinin; “*Allah’ım! Annem ve babam şehirde sütü satınlar ve kazasız belasız köye gelsinler.*” şeklindeki duası çocuk psikolojisi açısından ailenin çocuk için ne kadar önemli olduğunu ortaya koyacak mahiyettedir. Buradaki ifadeye dikkat edilecek olursa, çocuk hem ailesinin ekonomik durumunu düşünmekte hem de ailesiyle birlikte mutlu bir şekilde yaşamayı talep etmektedir.

Dersler ve sınavlar da çocukları en çok kaygılandıran hususların başında gelmektedir. Çocuğun gerek bireysel özgüvenini oluşturması, gerek ailesi başta olmak üzere sosyal çevresiyle ilişkilerinin belirlenmesi, gerekse geleceğe yönelik hayallerinin ve beklentilerinin gerçekleşmesinde *okul, ders* ve *sınav* üçlüsü önemli bir yer tutmaktadır. Anlaşıldığı kadarıyla çocuklar bu tür kaygılarla baş edebilmek için sıklıkla dua etmeye ihtiyaç duymakta ve Allah’ın yardımını ve desteğini arayarak kaygılarından kurtulmak istemektedirler.

Çocukların şükür duasına pek az rağbet etmesi ise bir başka problemdir. Çünkü modern hayatın beraberinde getirdiği tüketim toplumu içerisinde fert, sahip olduklarıyla yetinmemekte, daha fazlasını istememekte, ama neye ulaşırsa ulaşınsın bunun yeterli olma-

dığını düşünmektedir. Ekonomik değerlerin tüketimi ile başlayan bu süreç, zamanla sosyo-kültürel, ahlâkî ve dinî değerlerin de tüketimine doğru uzanabilmektedir.

Çocuklar toplumsal sorunlara karşı da duyarsız değildir. Hırsızlık, kapkaççılık, öldürme vs. hadiseler çocukları korkutmakta ve onlar bunların olmamasını dileyerek yaşanılabilir bir dünya arzulamaktadırlar. Başka bir deyişle bazı çocuklar toplumda ciddi bir sorun olan/oluşturan problemlerin farkındadır. Adeta kendilerinin de o toplumun bir üyesi olduklarının bilinciyle yaşanabilir huzurlu bir dünyada emniyet ve güven içerisinde varlıklarını sürdürmeyi arzulamaktadırlar.

Tüm bunlar göstermektedir ki, çocuklar adeta vaktinden önce büyümüş gibi bir tavır içerisinde dirler. Kanaatimizce bu durum, yani çocukların vaktinden önce büyümüş bir görüntü içerisinde olmaları ruhsal gelişimleri açısından oldukça sakıncalı sonuçlar doğurabilir. Neticede çocukluğunu yaşa(ya)mamış olanlarda çok çeşitli psikolojik sıkıntılar ortaya çıkabilir. Kuşkusuz çocukların problemlerini dua ile çözmeye çalışmaları onlarda dinî duygu ve düşüncenin gelişmesi açısından son derece önemlidir. Ancak, elde edilen bulgular ortaya koymaktadır ki, özellikle ailevî sorunlar ve sınav kaygısı onları ciddi bir biçimde etkilemiş görünmektedir. Üstelik onlar kendilerini kaygılandıran bu sorunların ortadan kalkması için çoğu kere dua etmekten başka bir çıkar yol da bulamamaktadırlar. Kuşkusuz dua, kendi ifadeleriyle, onlarda psikolojik bir rahatlama meydana getirmekte ve kaygılarının azalmasına sebep olmaktadır (bk. Tablo: 3). Bu ise duanın çocuk üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, çocuklar adını sorun olarak koymasalar da, açık ya da örtük bir biçimde sorun olarak algıladığı hususların, çözümlenebilmesi için sıkı sıkı dua etmektedirler. Bu da çocuk sorunlarının yapılan dualar içerisinde dillendiği anlamına gelmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu araştırmadan ortaya çıkmıştır ki, çocukların dua etmesindeki en önemli sebepler; *“sıkıntı ve kriz anında yardım alma düşüncesi, dualarının kabul olduğuna yönelik inançlar ve duanın kendilerinde bıraktığı içsel huzur ve rahatlama”*. İfadelerinden anlaşıldığı kadarıyla onlar, bireysel ve sosyal gerekçelerle dua ettikleri gibi, sırf dinî gerekçelerle de dua etmektedirler. Bu bağlamda *“Müslüman olduğumuz için”, “Allah dua etmemizi istediği için”, “Peygamberimiz dua ettiği için”, “dua etmek ibadet olduğu için”, “Allah’a teşekkür etmek için”,*

“Allah’la konuşabilmek ve iletişim kurabilmek için” yapılan dualar temelde dinî sebeplerden beslenmektedir. “İçsel huzur bulma”, “korkulardan kurtulma”, “emniyet içinde olma”, “geleceğe güvenle bakabilme”, “sağlıklı ve mutlu olma”, “ailenin maddî ve manevî açıdan huzuru ve korunması” vb. taleplere dayalı dualarda ise bireysel nedenler ön plana çıkmaktadır. Bu noktada yetişkinleri duaya sevk eden sebeplerle çocukları dua etmeye yönlendiren nedenlerin büyük oranda örtüşüğünü söylemek mümkündür. Çünkü bu çalışmada da tespit edilmiştir ki, gerek çaresizlik ve zayıflık duygusunu açık ya da örtük bir şekilde hissederek bireysel ve sosyal içerikli ihtiyaçları ve korkuları Allah’a bildirme isteği, gerekse bireysel olarak Allah’a dayanma, sığınma ve güvenme arzusu duayı harekete geçiren temel motiflerdir (krş. Marinier, 1990; Kayıklık, 1994; 2001; Hökeleki, 2005; Vergote, 1999).

Çocukların dualarını “en çok ne zaman” yaptıkları meselesi “niçin” dua ettikleriyle yakından ilişkilidir. Çünkü onlar öncelikle kendileri, daha sonra aileleri, kısmen de diğer insanlar hakkında şu ya da bu şekilde kaygı ve endişe duydukları zaman daha çok dua etmektedirler. Çocuk dualarının bir kısmı bizzat yaşanan sorunlarla ve taleplerle, yani o an ile ilişkiliyen; bir kısmı ise geleceğe yönelik kaygıları ve istekleri içermektedir. Bu durumu doğal karşılamak gerekir. Çünkü Catalan’ın da (1994: 156-157) dediği gibi, kişiyi dua etmeye sevk eden faktörler arzular ve ihtiyaçlardır. Bununla birlikte elde edilen veriler ortaya koymaktadır ki, zaman açısından çocuk dualarının bir kısmında “genel sorunlara ve taleplere”, bir kısmında ise “özel sorunlara ve ihtiyaçlara” atıf yapılmaktadır.

Çocukların “dualarında ne/neler istedikleri” ise “niçin” ve “en çok ne zaman” dua ettiklerini izah eder mahiyettedir. Onlar dualarında kendilerinin ve ailelerinin Allah’ın desteğiyle korunmasını talep etmektedirler. Bu ise onların acziyet ve zayıflık duygusu içerisinde yaşadıkları ya da yaşamaları muhtemel hadiselerle, kısaca korkularıyla ve arzularıyla kendi başlarına baş edebilecek durumda olmadıklarının farkında olmalarından kaynaklanmaktadır. Çünkü çocuklar çoğu kere ailelerinin ve yakın çevrelerinin, kendilerinin bireysel ya da sosyal temelli arzularına ve korkularına bekledikleri çözümü getiremeyeceklerinin farkındadırlar. Bu tür bir farkındalık, kuşkusuz, dinî duygunun oluşması açısından oldukça önemlidir. Zira çocuk dua ederken Allah ile vasıtasız ruhsal bir bağ kurunca, temelde, kendi varlığının anlamını, amacını ve değerini düşünmüş olmaktadır. Bu sebeple o, dua anında, bir yandan ümitlerini ya da kaygılarını, öte yandan sevgisini ya da sevgisizliğini, çoğu kere, yalnızca, kendisinin

duyacağı bir şekilde Allah'a iletirken, aslında bu itirafı kendisine yapmaktadır (Konuk: 1994: 85).

Ayrıca sosyokültürel, coğrafi ve ekonomik faktörlerin duaların muhtevasını etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda "aç kalmayalım" ve "bir evimiz olsun"dan "leptop" ve "Nike marka spor ayakkabıya" sahip olmaya kadar farklı taleplerle dua edilmesi dikkati çekicidir. Çocukların dualarında, yine sosyokültürel, coğrafi ve ekonomik değişkenlere bağlı olarak çeşitlilik arz eden farklı gelecek tasarımlarının mevcut olduğu görülmektedir. Bu tasarım bazılarında genel ve belirsiz, bazılarında ise özelleşmiş ve netleşmiş durumdadır.

Çocuklar dualarında basitçe isteklerini ve korkularını değil, bunlarla birlikte yer yer sorunlarını da dile getirmektedirler. Bunlar; "aile içinde yaşanan çok çeşitli sıkıntılar", "derslerle ve sınavlarla ilişkili endişeler", "gelecek kaygısı" ve "sağlık sorunlarıdır".

Bu çerçevede şunları söylemek mümkündür: Çocuklar fiziksel, ruhsal ve ekonomik açıdan rahat edebilecekleri mutlu bir aile ortamında yaşamak istemektedirler. Ailenin huzuru çocukların öncelikli arzularıdır. Esasen bu arzu, Yörükoğlu'nun da (1998: 290) belirttiği gibi, çocukların en temel korkularından olan ailenin dağılması, anne-babadan ayrı düşme ve ortalıkta kalma korkusuyla yakından ilişkilidir. Yine ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla, onlar anne ve baba arasındaki diyalog kadar ebeveyn ile çocuk arasındaki diyalogun da iyi olmasını talep etmektedirler. Bu bağlamda aile içi sözlü ve fiili şiddet ve bunların olası olumsuz sonuçlarının çocukları ciddi biçimde kaygılandırdığı görülmektedir. Ekonomik yetersizliklerin aile içi sorunları artırdığını onların dualarından anlamak hiç de zor değildir. Ayrıca ekonomik yetersizlikler çocuğun sosyal çevresiyle ilişkisini de etkilemektedir. Tüm bunlar göstermektedir ki, çocuklar kendileriyle, aileleriyle ve toplumsal hayatla ilişkili günlük sorunların farkındadır ve bunlardan ciddi bir biçimde kaygı duymaktadırlar. Bu çerçevede onlar "bireysel huzur", "aile huzuru" ve "sosyal huzur" talep ederken aynı zamanda yaşanabilir bir dünya arzulamaktadırlar. Esasen çocukların dualarında bu tür taleplerde bulunmaları doğaldır. Çünkü Hökelekli'nin (2005: 219) James'e atıfla belirttiği üzere; dua arzu ve ihtiyacı her insanın varlığının en derinlerinde yer alan "sosyal benlik"ten beslenmekte olup, bu da, ideal dünya tasarımıyla yakından ilişkilidir. Her insanda, az ya da çok, ideal bir dünya özlemi olduğu için, dualarda dile getirilen bu tür arzular aynı zamanda yaşanan sıkıntıları yansıtmaktadır. Bu ise Vergote'un da (1999: 241) belirttiği üzere, duada Allah'a bağlılığını ortaya koyan ferdin te-

melde güven arayışıyla ilişkilidir. Esasen bu da kişinin (çalışmamız açısından çocukların) korunma ve emniyet içerisinde olma ihtiyacının doğal bir sonucudur (Césari, 1954).

Derslerle ve sınavlarla ilişkili endişeler ise çocukların en önemli kaygılardan birisini oluşturmaktadır. Bu kaygının niçin yaşandığı hususunda Erikson'un (1984) psikososyal gelişim kuramı takip edilecek olursak şunları söylemek mümkündür: Kurama göre ortalama 6-12 yaş çocukları çalışkan ve başarılı olurlarsa yeterli ve olumlu bir benlik algısı geliştirirler. Eğer onlar, bu dönemde benliklerini yıpratıcı bir başarısızlık yaşarlarsa, bunun doğal sonucu olarak, özgüven eksikliği, yetersizlik ve aşağılık duygusuyla mücadele etmek zorunda kalacaklardır. Çocuk başarılı, özsaygısı yüksek, özgüveni yerinde ve sosyal çevresi tarafından saygın kabul edilen birisi olmak istemektedir. Başarısızlık ise bunların gerçekleşmesini engelleyen temel faktörlerdendir. Çocuğun acziyet duygusuyla Allah'tan yardım istemesi, özellikle bu yardımı dersleri, sınavları ve bunlara dayalı olarak geleceğin planlamasına yönelik olması da büyük oranda Erikson'un (1984) belirttiği krizden sağlıklı bir biçimde çıkmaya yöneliktir. Bu noktada şunu sormak gerekir: Modern dönemde geleceğin sıkı ve tavizsiz bir şekilde derslere ve sınavlara bağlı olması çocuk tarafından bir sorun olarak algılanmakta mıdır? Kanaatimizce çocuk bunu sorun olarak ifade etmese de, bu durum şehirleşme ve modernleşmenin beraberinde getirdiği ve çocuğu "*adeta bir yarış atına çeviren*" ciddi bir problemdir. Çocuk bunun adını problem olarak koymasa, hatta bu durumu, çevresini gözlemleyerek doğal bir olgu olarak kabul etse de, o gizli den gizliye problem kabul ettiği bu meselenin üstesinden gelebilmek için her şeye gücü yeten yaratıcıdan destek almaya çalışmaktadır.

Çocukların "*niçin*", "*ne zaman*" ve "*ne tür isteklerle*" dua ettikleri meselesi göstermektedir ki, onlar kaygıları, korkuları, zaafı ve çaresizlikleriyle baş edebilmek için her şeye gücü yeten, şefkatli ve merhametli Yaratıcıyla ruhsal bir iletişim kurmaktadır. Bu durum, Pargament'in de (1997; 2003) ısrarla vurguladığı gibi, ister bireysel ister sosyal içerikli olsun, yaşanan problemlerle baş edebilme hususunda dinin önemli bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Kaynaklar

- Argyle, M. & Beit-Hallahmi, B. (1975). *The social psychology of religion*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Beit-Hallahmi, B. (1989). *Prolegomena to the psychological study of religion*. London & Toronto: Associated University Presses.
- Çağdaş, A. & Seçer-Şahin, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Carrel, A. (1977). Dua (Çev., M. A. Yüçetürk). *Yarınlara Doğru içinde*, (ss. 171-206). İstanbul: Yağmur Kitabevi.
- Catalan, J.-F. (1994). *L'homme et sa religion: Approche psychologique*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Çelik, C. (2002). *Şehirleşme ve din*. Konya: Çizgi Yayınları.
- Césari, P. (1954). *Psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Cilacı, O. (1994). Dua. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi IX*, 529-530.
- Cole, L. & Morgan, J. J. B. (2001). *Çocukluk ve gençlik psikolojisi* (Çev., B. H. Vassaf). İstanbul: MEB Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Elkin, F. (1995). *Çocuk ve toplum: Çocuğun toplumsallaşması* (Çev., N. Güngör). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Erikson, E. (1984). *İnsanın sekiz çağı*. (Çev., T. B. Üstün & V. Şar). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları
- Fowler, J. W. (1991). Stages in faith consciousness. In: F. K. Oser & W. G. Scarlett (Eds.), *Religious Development in Childhood and Adolescence*, (pp: 27-45). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Godin, A. (1986). *Psychologie des expérience religieuse: Le desir et la réalité*. Paris: Le Centurion.
- Hökelekli, H. (2005). *Din psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- İzci, A. (2001). *Dua et yavrum*. (<http://www.semerkand.com.tr/sayi32/aile.html> adresinden alınmıştır).
- İzutsu, T. (1975). *Kur'ân'da Allah ve insan* (Çev., S. Ateş). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- James, W. (1931). *L'expérience religieuse: Essai de psychologie descriptive* (Traduit par F. Abazit). Paris: Félix Alcan.
- Karacoşkun, M. D. (2005). Okul öncesi dönem çocuklarında dua. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (1), 101-124.

- Kayıklık, H. (1994). *Kur'an'ın ışığında inanan insanın duasına psikolojik yaklaşımlar*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Kayıklık, H. (2001). Kur'an'daki dualar üzerine psikolojik bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1 (1), 135-160.
- Kimter, N. (2002). Dinî inanç, ibadet ve duanın umutsuzlukla ilişkisi üzerine. (Ed. H. Hökeleki). *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi* içinde, (ss. 183-208). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Köktaş, M. E. (1993). *Türkiye'de dinî hayat*. İstanbul: İşaret yayınları.
- Konuk, Y. (1994). *Okul öncesi çocuklarda dinî duygunun gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Korniejczuk, V. A. (1993). *Psychological theories of religion development: A seventh-day adventist perspective*. (http://www.aiias.edu/ict/vol_10/10cc_257-276.htm adresinden alınmıştır.)
- Long, D., Elkind, D., & Spilka, B. (1967). The child's conception of prayer. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6, 101-109.
- Marinier, P. (1990). *Dua üzerine düşünceler: Psikofizyolojik sebepleri ve sonuçları* (Çev., S. Kılıç). İzmir: Nil Yayınları.
- Mauss, M. (1909). *Prière*. Paris: Felix Alcan.
- Meslin, M. (1988). *L'expérience humaine du divin*. Paris: CERF.
- Oser, F. K. (1991). The development of religious Judgment. In: F. K. Oser & W. G. Scarlett (Eds.), *Religious Development in Childhood and Adolescence*, (pp: 5-25). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Oser, F., Gmünder, P. & Ridez, L. (1991). *L'homme son developpement religieuse*. Paris: CERF.
- Paloutzian, R. F. (1996). *Invitation to the psychology of religion*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. New York: The Guilford Pres.
- Pargament, K. I. (2003). Tanrım bana yardım et: Din psikolojisi açısından başa çıkmanın teorik çatısına doğru. (Çev. A. Albayrak). *tabula rasa* 3 (9), 207-238.
- Parladır, S. (1994). İslam'da dua. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi IX*, 530-535.
- Peker, H. (2003). *Din psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Piaget, J. (1939). *Çocukta hüküm ve muhakeme* (Çev., S. E. Siyavuşgil). İstanbul: Devlet Basımevi.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim* (Ter., H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınları.
- Pohier, J. M. (1967). *Psychologie et theologie*. Paris: CERF.

- Saroğlu, V. & Hutsebaut, D. (2001). Conclusion: Balises pour une theori du development religieux. In: V. Saroğlu & D. Hutsebaut (Eds.), *Religion et Development Humain*, (pp. 355-363). Paris: L'Harmattan.
- Selçuk, M. (1990). *Çocuğun eğitiminde dinî motifler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Özsen matbaası.
- Stephen Barrett, M. D. ([http//](http://www.allerg.qc.ca/guerifoi.html)). *La guérison par la foi, quelques idées*. (<http://www.allerg.qc.ca/guerifoi.html> adresinden alınmıştır)
- Stroms, M. D. (1990). Enregistrement video et processus d'attribution: Changement de point de vue de l'acteur et de l'observateur. In: J.-C. Deschamps & A. Clémens (Eds.), *L'Attribution Causalité et Explication au Quatidien* (pp. 139-161). Paris: Delacheux et Niestle.
- Thouless, R. H. (1936). *An introduction to the psychology of religion*. London: Cambridge University Pres.
- Vallerand, R. J. (1994). Les attributions en psychologie sociale. In: R. J. Vallerand (Ed.), *Les Fondements de la Psychologie Sociale*, (pp. 261-326). Paris: Gaëtan Morin.
- Vergote, A. (1966). *Psychologie religieuse*. Bruxelles: Charles Dessart.
- Vergote, A. (1999). *Din, inanç ve inançsızlık* (Çev., V. Uysal). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Watts, F. & Williams, M. (1988). *The psychology of religious knowing*. New York: Cambridge University Press.
- Yavuz, K. (1982). Din psikolojisinin araştırma alanları. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi V*, 87-108.
- Yavuz, K. (1986). Din psikolojisinde metod meselesi ve yeni gelişmeler. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi VII*, 153-185.
- Yavuz, K. (1987). *Çocukta dinî duygu ve düşüncenin gelişmesi*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Yavuz, K. (1992). *Çocuğun dünyası ve gelişme*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yavuz, K. (2003). Din ve güven. (Ed. F. Erdem), *Sosyal Bilimlerde Güven içinde*, (ss. 27-52). Ankara: Vadi Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*. İstanbul: Özgür Yayınları.

The Children Prayers and Problems that are Reflected to Prayers from the Point of Motive and Contents

Citation©-Yapıcı, A. (2005). The children prayers and problems that are reflected to prayers from the point of motive and contents. *Çukurova University Journal of Faculty of Divinity* 5 (2), 57-93.

Abstract- *Prayer is basically the speech of a person with Allah in order to want help from Him. At this meaning, motives which set the prayer into action are necessities and wishes. The human; who has noticed his limited power; takes the refuge of an existence with enough power to do everything; so as to fulfill his wishes and to avoid his fears. So while a person is praying, he expresses his real or probable problems. This opinion forms the starting point of this study. The prayer behavior certainly shows difference at different terms of maturing. It is seen that the students who are elementary education at class 4 and 5 start to comprehend the religious meaning of prayer and they pray with not only concrete and selfish but also abstract and unselfish wishes. So while studying the prayers of this term children, it is tried to determine the points that they perceive as a problem. The study is based on a survey study that is taken in 12 schools of elementary education which are guessed to represent different socioeconomic levels of Adana and totally taken on 554 students. The data is collected with the technique of free association, grouped with grouping analysis and analyzed with content analysis.*

Key Words- *Prayer, children's prayers, relation between child and Allah, child's problems*

Arap Edebiyatı'ndan Bir Edebiyat Eleştirmeni: Zeki Mübarek (1892-1952)

Yrd. Doç. Dr. Ferhat YILMAZ*

Atıf©- Yılmaz, F. (2005). Arap Edebiyatı'nda bir edebiyat eleştirmeni: Zeki Mübarek (1892-1952). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (2), 95-121.

Özet- Zeki Mübarek (1892-1952), modern Arap edebiyatının Mısır'daki temsilcilerindedir. Çeşitli konularda yazmış olduğu çok sayıdaki eserin yanı sıra özellikle tenkitle ilgili eserleri ile tanınmıştır. Edebî tenkide dair iki müstakil eser ve çok sayıda makalesi vardır. Tenkide, orijinal bir bakış açısı getiren yazarın şöhreti Irak, Ürdün, Lübnan ve diğer Arap ülkelerine de yayılmıştır. Şiiri nesre, nesri şiire tercih etmeyip, şiiri kalbin, nesri de aklın sesi olarak değerlendirmektedir. O, Arap nesrini İrani yazar İbnü'l-Mukaffa' ile başlatmaz. Buradan hareketle İslam'ın kutsal kitabı K. Kerim'in de, birtakım otoriteler kabul etmese de, nesir olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Arap nesrinin Yunan kaynaklı olduğu ve köklerinin olmadığı şeklindeki görüşü reddeden Zeki Mübarek, İslamiyet'in geldiği dönemde Kur'an'ı ve onun getirdiği vahyi anlayabilecek toplum bilincinin olması gerektiğini yazmıştır. Aynı konuyla ilgili Hz. Muhammed döneminde sanıldığı gibi Arap edebiyatının geri planda kaldığı görüşünü de reddetmiş, 10 hutbe ile (Hz. Muhammed'in hutbeleri) İslam'ın kısa sürede o kadar etkili olamayacağı ve yayılamayacağı görüşünü savunmuştur. Bu ve benzeri fikirler, yaşadığı toplumun ve Arap dünyası hakkında yapılan çalışmaların bir eleştirisi olup, bunların kabulü uğruna oldukça fazla mücadele etmiştir. Ayrıca Araplardaki hikaye geleneği konusunda da o güne kadar olandan farklı yaklaşımları vardır. Makâme türünün menşei hakkında da yeni tespitleri bulunmaktadır. Mübarek, tenkidi cüz'ilikten arındırmaya, şiir tenkidinde yarım mısra ile, nesir tenkidinde de bir bölümle ilgilenmekten kurtulmaya çalışmaktadır. Ona göre tenkitçinin müellif olması gerekmez. Edebî yeteneğinin olması yeterlidir. Tenkitçinin eleştirisi yaparken dinî taassuptan uzak kalması gerektiğini savunur. Tenkide dair en önemli görüşü, tenkidin bir tür tartışma olmadığı, inatçılık ve taassupla karşı tarafa kendi fikrini kabul ettirme şeklinde algılanmaması gerektiğidir.

Anahtar Kelimeler- Zeki Mübarek, Edebî Tenkit, Arap Edebiyatı, Mısır

§§§

* Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı.

GİRİŞ

Bilindiği üzere 18. yüzyılda olan Fransız ihtilali, 19. yüzyıldan itibaren dünya milletleri üzerinde etkisini göstermeye başlamıştır. 20. yüzyıl ise birçok devletin uluslaşma sürecini başlatan yüzyıl olmuştur. Milletlerin bağımsızlık mücadeleleri yalnızca cephede olmaz, cephe gerisinin de bu mücadelede çok büyük payı vardır. Dünya milletleri arasındaki mücadelede fikir ve sanat adamları da son derece önemli rol üstlenmişlerdir. Mısır'da üçüncü nesil makale yazarları olarak tanınan kişiler bu asırda patlak veren birinci dünya savaşından sonra yetişen nesildir. Bunların yazılarında, belîğ bir anlatım, yorum ve süsleme gücünün yanında yaşadıkları döneme uygun olarak, güçlü bir ruh da görülmektedir. Bu neslin yazarları arasında Taha Hüseyin, ez-Zeyyât, el-Bişrî, el-Mâzinî, Heykel, Ahmed Emîn ve el-Akğâd gibi şöhretli kalemlerin yanı sıra onlar kadar güçlü bir kalem olan Zeki Mübarek de bulunmaktadır. Buna rağmen edebiyat tarihçileri, Mısır'daki bütün bu kişileri ısrarla andıkları halde, Mübarek'i anmamışlardır. Makale türünün gelişmesinde onun rolüne işaret etmemişlerdir. Mısır çağdaş Arap Edebiyatını yazanlardan Azzâvî bu durum; “garip bir durum ne yazık ki Mübarek'in Mısır'da, modern Arap edebiyatı tarihine konu olan pek çok çalışmasının hususiyetini görmezlikten gelmişlerdir”¹ diyerek eleştirmiştir.

Makalemizin konusu olan şair, bilim adamı, yazar, gazeteci, ve en fazla öne çıkan vasfıyla eleştirmen Zeki Mübarek, Mısır'ın İngiliz sömürgesinde olduğu yıllarda yaşamıştır. Bilindiği gibi, Kavalalı Mehmet Ali Paşa zamanında Osmanlı Devletinden yarı bağımsız hale gelmiş Mısır, Birinci dünya savaşı yıllarının ardından İngilizlerin işgaline uğramıştır. Anadolu'da Milli Mücadele meş'alesinin yakıldığı yıllarda Mısır'da da hareketlenmeler olmuş ve o yıllarda genç üniversite

¹ el-'Azzâvî, Ni'met Rahîm, *Zekî Mübârek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nakdiyye*, Dâru's-Şu'ûni's-Sekâfiyye el-'Âmme, 1. Basım, Bağdat, 1990, s.93-94; Dayf, Şevkî, *el-Edebu'l-'Arabîyyu'l-Mu'âsir fi Mısır*, Dâru'l-Me'ârif, Mısır, 1957, s.181.

öğrencisi Mübarek İngilizlerin aleyhine yaptığı konuşmalardan dolayı hapsedilmiş ve sürgüne gönderilmiştir².

A. Zeki Mübarek Kimdir?

1892 yılında Kahire yakınlarında Menûfiye'ye bağlı olan Sintiris köyünde doğmuştur. 1909 yılında 17 yaşındayken ortaöğretimine başlamak için Ezher'e gitmiştir.

1914 yılında 22 yaşındayken gazete ve dergilerde "Ezherli Genç" imzasıyla aralarında Ezher'in eleştirisinin de bulunduğu makaleler yazmıştır.

1916 yılında 24 yaşındayken üniversite öğrenimi için o günün imkanlarını zorlayarak edebiyat fakültesine girmiştir.

1919 ihtilali olduğunda 27 yaşında Mısır Üniversitesi'nde öğrenciyken ihtilale katılıp ateşli konuşmalar yaparak halkı galeyana getirmiş ve bunun sonucunda aylarca süren sürgün ve hapis hayatı yaşamıştır³.

1921'de 29 yaşındayken edebiyat ve felsefe ilimlerinde lisans diplomasını almıştır.

1922 senesinde başladığı birinci doktora çalışmasını, "el-Ahlâk 'inde'l-Gazâlî" adlı tezle 15 Mayıs 1924'te tamamlamıştır⁴.

² el-'Azzâvî, *Zekî Mübarek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nağdiyye*, s.27-28; Rıdvân, Muhammed, Mahmûd, *Şafahâtun Mechûletun min Hayâti Zekî Mübarek*, Silsiletu Kitâbu'l-Hilâl, basım tarihi ve basım yeri yok, s.34.

³ Hâlef, Fâdîl, *Zekî Mübarek Beyne Riyâdi'l-Edeb ve'l-Fen*, el-Matbaatu'n-Numûzeciyye, basım yeri yok, 1957, s.29; el-Hilâlî, Abdurrezzâk, *Zekî Mübarek fi'l-'Irâk*, el-Mektebetu'l-Asriyye, 1. Basım, Beyrut, 1969, s.21; Dervîş, Hasan, el-'Arabî, *Zekî Mübarek Şâ'iran*, el-Hey'etu'l-Misriyye el-'Âmme li'l-Küttâb, basım yeri yok, 1986, s.18-19; el-'Azzâvî, Ni'met Rahîm, *Zekî Mübarek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nağdiyye*, s.27; el-Cüdfî, Enver, *Zekî Mübarek Dirâsetün Tahlîliyyetün li Hayâtihi ve Edebihi*, ed-Dâru'l-Kavmiyye li't-Tibâ'a ve'n-Neşr, basım tarihi ve basım yeri yok, s.15; Rıdvân, *Şafahâtun Mechûletun min Hayâti Zekî Mübarek*, s.33.

⁴ Hâlef, *Zekî Mübarek Beyne Riyâdi'l-Edeb ve'l-Fen* s.33; el-Hilâlî, *Zekî Mübarek fi'l-'Irâk* s.22; Kerîme, Zeki Mübarek, *Zekî Mübarek ve Nağdu's-Şi'r*, ez-Zehrâ li'l-İ'lâmi'l-'Arabî, 1. Basım, Kahire, 1987, s.20; el-'Azzâvî, *Zekî Mübarek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nağdiyye* s.30; eş-

1925 yılı sonlarına doğru 33 yaşında Mısır Üniversitesi'nde asistan olarak çalışmıştır.

1927 yılında 35 yaşında ikinci doktorasını yapmak için Paris'teki Sorbon Üniversitesine gitmiştir. Buradaki çalışmasını 1933 yılında 41 yaşında en-Neşru'l-Fennî fi'l-İkarnî'r-Râbi el-Hicrî adlı tezle tamamlayarak Kahire'ye dönmüştür.

Sorbon'dan döndükten sonra o zamanın Edebiyat Fakültesi Dekanı olan Taha Hüseyin, Mübarek'in sözleşmesini feshederek üniversitedeki hocalık görevine son vermiştir.

Nisan 1937'de 45 yaşında üçüncü doktora tezini et-Taşavvufu'l-İslâmî fi'l-Edeb ve'l-Ahlâk adlı tezle Mısır Üniversitesi'nde yapmıştır. Bu çalışmasından sonra, yabancı okulların müfettişlik görevine atanmıştır.

1937-1938 eğitim-öğretim yılında Irak hükümeti, Zeki Mübarek'i, eğitim fakültesinden sonra kurulan yüksek öğretmen okulunda Arap edebiyatı dersi vermek için davet etmiştir. Bu eğitim-öğretim döneminden sonra tekrar Kahire'ye dönmüş ve daha önceki müfettişlik görevine devam etmiştir. Ancak bu görev kısa sürmüş, memuriyetten istifa eden Z. Mübarek biraz da geçim sıkıntısıyla gençlik yıllarındaki gibi çeşitli gazete ve dergilerde yazılar yazmıştır.

1950 yılında 58 yaşında olan Mübarek Eğitim Bakanlığı'ndaki idari değişiklikten sonra tekrar müfettişliğe çağırılmıştır.

23 Şubat 1952'de 60 yaşında iken vefat etmiştir⁵.

Zeki Mübarek'in hem aile hayatı yoksulluk ve yoksunlukla geçmiş hem de öğrenim ve kariyer hayatı son derece mücadeleli olmuştur. Kanaatimizce bu sıkıntı ve mücadelelerin ardında asıl belirleyici sebep O'nun fikri yönden idealist kişiliği

Şihâbî, Mahmud Rıf'at, *eż-Zâhiratu'n-Nakdiyye ledâ Zekî Mübârek*, Dâru's-Şerîf li't-Tıbbâ'a ve'n-Neşr, 1. Basım, 1995, basım yeri yok, s.26; el-Cündî, *Zekî Mübârek Dirâsetüh Taahlîliyyetüh li Hayâtihi ve Edebihi*, s.25-26.

⁵ Zeki Mübarek'in hayatı hakkında geniş bilgi için bakınız: Ferhat YILMAZ, *Zeki Mübarek ve Edebi Tenkitçiliği*, Basılmamış Doktora Tezi, Bursa 2003.

ile sanat açısından seçici mizacıdır. Zaten bu özellikleriyle de zamanının en dikkat çekici eleştirmenlerinden biri olmuştur.

B. Eleştirmenliğinin Başlangıç Yılları

Yoksul bir ailenin çocuğu olan Mübarek, 17 yaşında eğitim için Kahire'ye gelip, o zamanların önemli eğitim merkezi olan Ezher'e girmiştir⁶. Ancak zeki ve atilgan olan Mübarek, Ezher'in din eğitimi anlayışını "Ezherli Genç" imzasıyla, gazetelerde eleştiren makaleler yazmıştır⁷. Yazdığı bu makaleler, o devirde cesurca çıkışlar olması sebebiyle önemli ölçüde dikkat çekmiştir. Mesela makalelerden birinde şöyle bir ifade bulunmaktadır: "Ezher'deki eğitimi ve dinî akademileri değiştirmek istiyoruz. Biz güçlü olmak istiyoruz. Bu eğitim ise bizi zelil hale getiriyor"⁸. Bir diğerinde ise, "Ezher'e giren bir öğrenci ak saçlı olarak mezun oluyor, gençlik günleri geçip gidiyor. Ne bilgisi ne de diplomasıyla bir şey yapabiliyor" derken;

"Ey başkanlar gençliğimi verin bana! Onu, Ezher'deki kötü günlerimde yitirdim"⁹ diye haykırmıştır. Başlangıçta bu eleştiriler yadırganmakla birlikte zaman içerisinde ona şöhreti sağlamış ve Mübarek'i okulun en parlak öğrencilerinden biri haline getirmiştir.

⁶ Bazı rivayetlerde 20 yaşındayken girdiği söylenmektedir. Bkz. Hâlef, *Zekî Mübârek Beyne Rıyâdî'l-Edeb ve'l-Fen*, s.18; el-Hilâlî, *Zekî Mübârek fi'l-'Irâk*, s.19; el-'Azzâvî, *Zekî Mübârek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nağdiyye*, s.19; el-Cündî, *Zekî Mübârek Dirâsetün Tahlîliyyetün li Hayâtihî ve Edebihi*, s.13.

⁷ Zekî Mübarek Ezher'deki dinî ilimlerle ilgili sıkıntısını açığa vursa da, edebiyatta el-Marşafî'nin derslerini beğendiğini itiraf etmektedir. Edebiyat zevkini geliştirmede övgüye layık bir etkisi olduğunu, edebiyatı anlamada yeteneğini olgunlaştırdığını ve beyan ilminde basiret sahibi yaptığını belirtmektedir. Ni'met Rahîm, el-'Azzâvî, *Zekî Mübârek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nağdiyye*, s.21; eş-Şihâbî, Mahmud Rıf'at, *eż-Żâhiratu'n-Nağdiyye ledâ Zekî Mübârek*, s.24.

⁸ Hâlef, *Zekî Mübârek Beyne Rıyâdî'l-Edeb ve'l-Fen*, s.13; el-Hilâlî, *Zekî Mübârek fi'l-'Irâk*, s.20; el-'Azzâvî, *Zekî Mübârek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nağdiyye*, s.21.

⁹ Hâlef, *Zekî Mübârek Beyne Rıyâdî'l-Edeb ve'l-Fen*, s.14; el-'Azzâvî, *Zekî Mübârek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nağdiyye*, s.21.

Ezher, günümüzde olduğu gibi o yıllarda da dinî ağırlıklı eğitim yapan bir kurumdu. Böyle olmasına rağmen Zeki Mübarek Ezher'de en çok edebiyat derslerinden hoşlanmış, belki de bu yüzden edebiyata yönelmiştir. Her ne kadar edebiyat eğitimi özlediği ve beklediği bir alan idiye de Ezher'deki eleştirici tutumunu Edebiyat Fakültesi'nde de sürdürmüştür. Pek tabii ki, bu şekilde davranması, kendisini sıkıntıya sokmuş ve dargınlıklara yol açmıştır. Mesela buradaki hocalarından Taha Hüseyin ile Zeki Mübarek arasında bu eleştirici tutumu yüzünden sert bir tartışma olmuştur. Buna sebep olan olay ise şu şekilde cereyan etmiştir: T. Hüseyin, 1919'da verdiği bir konferansta, Yunan kültürünü diriltmeye kararlı bir kişi olduğunu söylemiş, doğuda ve batıda fikrin kaynağının eski Yunan düşünürleri olduğu şeklindeki kesin inancını belirtmiştir¹⁰. T. Hüseyin tam konferanstan ayrılırken Zeki Mübarek kalkıp doğrudan hocasını hedef alarak açık ve sert bir dille müdahale edip, Taha Hüseyin'in bu görüşünü çürütmüştür. Bunun üzerine hocasıyla arası açılmış ve sınavlarından üst üste iki kez kalmıştır¹¹.

Burada aktardığımız hadiseden de anlaşıldığı üzere Mübarek, mizac ve düşünce yapısı itibarıyla daha gençlik yıllarında eleştirmen namzedidir. Bu sebeple O'ndaki söz konusu özelliği bu yazımızla tenkitle ilgili görüşleri, tenkitçide aradığı vasıflar ve tenkit metodu hakkında verdiği bilgilerden hareketle belirlemeye çalışacağız.

1. Zeki Mübarek'in Edebî Tenkitle İlgili Görüşleri

Zeki Mübarek'in edebî tenkitle ilgili görüşlerini şu başlıklar altında toplamak mümkündür. Bunlar sırasıyla; a) Edebî Eserde Mananın Önemi, b). Edebî Zevk

¹⁰ Benzer düşünceler Türk Edebiyatında 1912'lerde Yahya Kemal ve Yakup Kadri gibi tanınmış Türk yazarlarının öncülüğünü ettiği Nev-Yunanilik" denilen ve uzun ömürlü olmayan bir akımın içerisinde de yer almıştır. Bu konuda geniş bilgi için bakınız: *Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı 1839-2000*, Yazarlar: Ramazan Korkmaz, Hülya Argunşah, Ali İhsan Kolcu, Ayşenur Külahlıoğlu İslam, Cafer Gariper, Osman Gündüz, Tarık Özcan, Ankara, 2004, s.200-201

¹¹ el-'Azzâvî, *Zekî Mübârek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nağdiyye*, s.26; Rıdvân, *Şafâhâtun Mechûletun min Hayâti Zekî Mübârek*, s.31, 32.

Yahut Sanatlı Sezgi ile Kastedilen Anlam, c).Sanatlı Sezgide Belagatın Önemi, d). Meczazlı Anlatımla Kastedilen Anlam, e). es-Serikat Ya da Fikir ve Sanat Hırsızlığı f)Yazarın Samimiyeti'dir.

a) Edebî Eserde Mananın Önemi

Zeki Mübarek'in tenkidinde kendinden önceki kuşağın aksine şekilden çok mana ön plana çıkmıştır. Ona göre şekli oluşturan lafızlar ve tabirler, esere mana inceliği kazandırmak ve okuyucuyu yazarla aynı noktada birleştirmek için kullanılmalıdır. Dolayısıyla şekli, manaya güzellik kattığı veya sadece bir kalıp görevi üstlendiği için dikkate değer bulmuş ve *“Maksadını doğrudan doğruya ifade eden herhangi biri, bizi kendisine çekemez. Mananın mükemmelliğiyle ifadenin güzelliğini bir araya getirebilen sanatkar yazarlar, ancak bizi kendisine çekebilir”*¹² demiştir.

O, kendi yazılarında ifade edilen görüş doğrultusunda hareket ettiği halde bu yazıların manalarını bile olabildiğince sert bir üslupla tenkit edebilmiştir. Tenkidine malzeme yaptığı eser seçiminde en çok dikkat ettiği husus ise, incelediği konunun ya çok reddediliyor, ya da çok beğeniliyor olmasıdır. Çünkü O edebî eleştiride aşırılığa karşı çıkmış edebî eserlerin makul bir ölçüde değerlendirilmesi gerektiğini düşünmüş ve ona o şekilde yaklaşılmasını savunmuştur. Kendi deyimiyle gölgesinin bile yazarları ve şairleri örttüğü “fıkrî aristokratlık”ın karşısındadır¹³.

b) Edebî Zevk Yahut Sanatlı Sezgi ile Kastedilen Anlam

Zeki Mübarek'in, tenkit konularından biri de edebî zevktir. Mübarek Edebî zevki, “Sanatlı sezgi” adıyla tarif etmiştir. O'na göre edebî zevk; geleneği, ince zevki veya ince zevke karşılık gelen bir ifadeyi karşılamaktadır.

¹² Mübarek, Zeki, *en-Neşru'l-Fennî fi'l-Şarhi'l-Râbi' el-Hicrî, Dâru'l-Kutubi'l-Arabî li't-Tıbâ'a ve'n-Neşr*, basım tarihi ve basım yeri yok, c.I, s.33.

¹³ Mübarek, Zeki, *en-Nesru'l-Fennî*, c.I, s.237; el-'Azâvî, *Zekî Mübârek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nakdiyye*, s.229.

Sanatlı sezginin, “selâmetu’z-ževk” veya “ež-ževku’s-selîm” tabirinden daha ince bir anlam ifade ettiğini vurgulamıştır. Ona göre bu ibare, temyiz gücü veya idrak kuvveti anlamına gelen Fransızca “sens” kelimesinin tercümesidir. Bununla beraber zevk kelimesinin taşıdığı bu anlamın yanı sıra “sanatlı sezgi” ifadesi, diğer sanatları da içine alan ince bir anlam taşımaktadır¹⁴.

Mübarek zevk eğitiminden bahsederken eski ve yeni tenkitçilerin üzerinde anlaştıkları şu fikri dile getirmiştir: *Tenkit kitapları ne zevk kazandırır ne de sanatlı sezgi*. Mübarek, İbnu'l-Eşîr'in el-Meşelu's-Sâir adlı eserinde, söz konusu fikirle ilgili güzel bir örnek tespit etmiştir: “*Birisi sana kılıç verebilir ama cesur bir yürek veremez*”¹⁵. Dolayısıyla O, İbnu'l-Eşîr'in bu sözüne işaret ederek, edebî zevkin doğuştan gelen bir kabiliyet olduğunu belirtmiştir. Ondan mahrum olana, tenkit kitapları yardımcı olamaz ve bu iş, çok bilgi ile de halledilemez. Ona göre: “Yürek-siz kimseye kılıcın fayda vermediği gibi, edebî zevkten yoksun olana da metot bilgisi bir fayda sağlamaz.” Tenkit kitapları gibi belagat eserlerinden de edebî zevk konusunda yararlanılabileceğini düşünenler olsa da O, böyle düşünenlerin aksine edebî zevkin elde edilemeyeceğini, bunu elde etmek için ince anlayış, seçkin ifade vasfı ve büyümlü söyleyiş güzelliği gerektiğini savunur.¹⁶

Zeki Mübarek zevklerin, kişiden kişiye değişebileceğini kabul ederek şunları da ifade etmiştir: “*Bazı insanlar vardır ki şiiri sevmez. Fakat okuduğu veya duyduğu şiir, ilgilendiği bir konuyu işliyorsa, bu şiir, sanat açısından değerli olmasa da, sırf onda kendi duygularını bulduğu için o şiiri sever*”¹⁷.

Bize göre Mübarek, bu değerlendirmede zevkin de değişkenliğini belirtmek suretiyle tenkidin tarafsızlığının ve güvenilirliğinin ne denli zor olduğunu ifade etmiştir.

¹⁴ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetu Beyne's-Şu'arâ*, Dâru'l-Cil, 1. Basım, Beyrut, 1993, s. 150.

¹⁵ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetu Beyne's-Şu'arâ*, s. 44.

¹⁶ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetu Beyne's-Şu'arâ*, s. 44.

¹⁷ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetu Beyne's-Şu'arâ*, s. 43.

c) Sanatlı Sezgide Belagatın Önemi

O'na göre dilcilerin kıraatı, şevahid ve emsalden pek çok şeyi ezberlemeleri onlara bir şey kazandırmaz. Aksine onları, sanatlı sezgiden yoksun bırakmaya devam eder. Belig bir sözdeki esrarı kavrayamazlar. Zeki Mübarek buna, el-Müberra'de örnek göstererek, ilminin yüceliğine rağmen kastettiği manayı ifadeye dökemediğini söyler. O'na göre bunun sebebi, yazarın belagat inceliklerine vakıf olmayıp, bütün mesaisini dilin sathi yönüne, rivayete, nahve ve sarfa harcamasıdır.

Zeki Mübarek'e göre bu görüşün destekçisi olan Câhız, belagatı anlamada, yazarları ravilere tercih etmiştir. Çünkü yazarlar, dilciler gibi tescil ve rivayetle yetinmemişler ve dahası bunu da aşarak beyanın sırrına vakıf olmuşlardır. Belagatla nakil yoluyla değil de tavır/tarz yoluyla ilgilenmişlerdir. Câhız şöyle demiştir: “*Şiir ilmini el-Esmâ’i’den almak istedim. Fakat o, sadece ğarîbu’ş-şi’r alanında iyiydi. el-Ahfeş’e müracaat ettim. Onda da irabtan başka bir şey görmedim. Bu sefer Ebû ‘Ubeyde’ye gittim. O da bana ahbârdan başka bir şey nakletmedi. Ancak istediğim şeyi, Hasan b. Vehb ve Muhammed b. ‘Abdumelik ez-Zeyyât gibi yazarların yanından kazandım*”¹⁸.

d) Mecazlı Anlatımla Kastedilen Anlam

Mübarek'e göre edebî metnin estetik boyutu ne kadar mecazlı olursa, tenkitçi de sanatın inceliklerini sezebilmek ve beyanın derinliklerini keşfedebilmek için edebî zevke o kadar ihtiyaç duyar. Mecazlı anlatım, keşfedilmeyi bekleyen güzellik gibidir. Onu ancak zevk sahipleri anlar ve yorumunu ancak tenkit alanında derin bilgiye sahip olanlar bilir.

Zeki Mübarek mecazlı anlatımı ve güzelliği şöyle açıklamaktadır: “*Benim kastettiğim kapalılık, meânî ilminde bilinen kapalılık değildir. Mecazlı anlatımla ilgili olarak, anlaşılma ve kapalılığı kastetmiyorum. Aynı şekilde mecâzî güzellik için de anlaşılma yönleri söylemiyorum. Ben sadece mecazlı anlatımdaki beyan*

¹⁸ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetu Beyne’ş-Şu‘arâ*, s.2, 3.

güzelliğini kastediyorum. Onun üslubu güzel ve şekli zariftir. Aynı zamanda bir tür zeka oyunu olduğu için, zeki yorumcuyu hayran bırakan büyük bir etkisi vardır. Bu yüzden eskiler şiiri, şeytanların vahyi olarak nitelendirmişlerdir”¹⁹.

O halde mecazlı anlatım, çok derin ve pek çok ince anlamı ihtiva eder. Bu derinlik ve inceliğe vakıf olanlar, ona hayran kalırlar. Zeki Mübarek, buradan hareketle bu sanatın bir sihir olduğunu söylemenin yanlış olmayacağı görüşündedir. Bu sanatla beslenmiş edebî eserin, bir yandan edebî zevki arttırırken, diğer taraftan edebî zevke ihtiyaç duyacağını da belirtmektedir.

e) es-Serikât ya da Fikir ve Sanat Hırsızlığı

Tenkidine konu yaptığı bir diğer husus, es-Serikât diye isimlendirilen fikir ve sanat hırsızlığıdır. O'na göre edebî tenkidin önemli görevlerinden biri, eserlerin hakiki sahiplerine iadesi ve müelliflerin birbirinden çaldıkları şeyleri ortaya çıkar-maktır. Bunu yapabilmek için tenkitçinin kullanılmış mana ve mazmunlardan yeni olanlarını temyiz gücüne sahip olabilecek edebî birikiminin olması gerekir. Öne çıkan manayı müellifin nasıl anlamlandırıldığına dikkat ederek, konuyu işleyiş tarzı ve izahı değerlendirilip, hırsızlığı nasıl usta ve nazik bir şekilde yaptığı ortaya çıkarabilmelidir. Çünkü bazıları bu hırsızlığı, öylesine mahir bir şekilde yapmaktadır ki, bunu fark etmek için uzmanlık gerekmektedir. Mübarek, bunları ortaya çıkarmanın çok önemli olduğunu belirtmiştir²⁰.

Ancak, bu hırsızlığın farklı bir şekilde değerlendirildiği zaman farklı sonuçlara ulaşılacağını ifade etmiş ve bunun daima kusur olamayacağını, iktibas kötü olduğunda yani çalıntı mananın güzelliğine gölge düşmüşse, bunun kusur sayılacağını, fakat aslından daha güzel, hünerli ve hassas bir şekilde iktibas edilmişse, bu tür çalmanın makbul karşılanacağını ifade etmiştir. Dikkat edilirse Zeki Müba-

¹⁹ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetu Beyne 'ş-Şu'arâ*, s. 49.

²⁰ Mübarek, Zeki, *Ahmed Şevkî, el-Hey'etu'l-Mısıriyyetu'l-Âmme, li'l-Küttâb*, y.y., 1977, s.287; el-'Azâvi, *Zekî Mübârek Siretuhu'l-Edebîyye ve'n-Nağdiyye*, s.223-224.

rek, burada gerçek anlamda çalma veya kopya etmeden bahsetmemiştir. Bununla bir tür esinlenme, mevcut eserden hareketle yeni bir çalışma elde etmeyi kastetmiştir. Buna örnek olmak üzere ise İbnu'l-‘Amîd’in yazılarından birini “*Bu risaledeki pek çok manaları, Revâ’i’u’ş-Şi’ri’l-‘Kadîm’den iktibas etmiştir*”²¹ diyerek eleştirmiştir.

f) Yazarın Samimiyeti

Tenkitçiler, dürüstlüğü her edebî eserin aslî şartı saymaktadırlar. Tenkitçilere göre, dürüstlük, edebî eseri diri tutan, asırlarca yaşatan bir unsur olup adeta onu, sınırları ve hudutları aşan bir marş haline getirir. Bu yüzden içten ve samimi olmayan edebî eseri sahte, okuyucuyu hayat ve insan gerçeğinden uzaklaştıran, farklı ve yanlış bir yöne sevk edici olarak görmüşler, böylesi eserlerin ona, hayat tecrübelerini doğru bir şekilde değerlendirme fırsatı sunamayacağını, onu, hayatın gerçeklerini görme imkanından mahrum bırakacağını iddia etmişler ve edebiyatta dürüst olmak, insanlığın güvenli bir rehberi olmak gibidir demişlerdir.

Zeki Mübarek bu konuyla ilgili şöyle demektedir: “*Dürüst olduğumuz zaman, halkın gönlünde taht kurmuş oluruz. O zaman hiç kimse bize kulağını kapamaz ve hiç kimse de bizim söylediklerimizden yüz çevirmez. İşte o zaman insanların kalpleri ve ruhları bize açılır. Bu şekilde şer ve hayır, karanlık ve aydınlık, iyilik ve kötülüğün ne olduğunu onlara doğru bir şekilde anlatabiliriz. Kalp, his ve akıl dürüst olduğu zaman edebiyat, kalıcı bir meşale olur. Bu durumda nesiller boyu ve asırlarca duygular, düşünceler ve hisler de sürekli sönmeksizin yanar*”²². Mübarek’e göre şair ve yazarlar, ancak dürüst oldukları zaman belagatın sihri ve beyanın sırrına ulaşacaklardır. “*Maharetin ve dahiliğin sırrı, yalnızca dürüstlüktedir*” diyen Mübarek, büyüleyici kalemleri olduğu halde, gönüllerini ve nefislerini otorite erbabı ve şöhret sahiplerine satan yazarlar ve şairlerin eserlerinin, yapmacık oldu-

²¹ Mübarek, Zeki, *en-Neşru’l-Fennî*, c. II, s. 251.

²² Mübarek, Zeki, *en-Neşru’l-Fennî*, c. I, s. 237.

ğunu ve değerlerinin düştüğünü ifade etmektedir.

Ona göre dürüstlük sadece hayra davet anlamına gelmez. hayrın tasvirine vakıf olmayı da gerektirir. Ancak edip, bizzat yaşadıklarını yazdığı ve dili de iyi kullandığı zaman şerri önleyebilir. O zaman okunan bir yazar olacak ve edebiyatını savunabilecektir. Bu edip, hayatta müstakil bir varlığı veya seçkin bir şahsiyeti olmayan münafık edipten daha hayırlıdır. Zeki Mübarek bu konuda; “*Sanatçıların, hayır söylerken de şer söylerken de dürüst olması lazımdır. Dürüstlük dahiliğin esasıdır. Münafık yazarın gidişi ancak yokluktur. Çünkü nifak, başarısızlığın en büyük özelliğidir. Zaten kendisini özel biri olarak hissetmeyen, şahsiyetini kaybetmiş ve kendinden başkasına güveni olmayan zayıflar, münafıklık yaparlar. Onun liyakatından da söz etmek mümkün değildir. Çünkü kendisinden bir söz rivayet edilemez ve onun tutarlı bir görüşü de olamaz. Böylelikle sahtekârlığından başka bir şeyi de bâki kalmaz*”²³ demektedir.

2. Tenkit Metodu

Tenkidin ne olduğunu araştıran ve bununla ilgili çeşitli faraziyeler ortaya atan araştırmacılar, tabii olarak edebî tenkit mefhumu etrafında da pek çok bakış açısı geliştirmiştir. Tenkitçiler, tenkide dair görüşleri açıklamadan, onun tarifini yapmaya gayret etmişlerdir. Ancak çeşitli tanımlar yapmışlarsa da, ortak bir tanım ortaya koyamamışlardır. Çünkü bu, oldukça zor bir iştir.

Bu yüzden Zeki Mübarek’in makalelerinin çoğu tenkitle ilgili olduğu ve bunlarda tenkidin gayesi ve hedeflerinden bahseden pek çok sözleri bulunduğu halde bu makalelerde, bariz bir tenkit tanımı bulmak zordur.

Zeki Mübarek’in tenkit metodu, tenkitçinin fikren ve vicdanen hür olmasında ve olaylara bağımsız bir gözle bakmasında, kendinden önceki veya dönemindeki görüşlerin etkisi altında kalmamasında ısrar eden bir metottur. Hatta etkileyecek kişiler büyük araştırmacılar olsa da. Bu yüzden o, çağdaşlarına, kendilerini zihnen

²³ Mübarek, Zeki, *en-Neşru 'l-Fenni*, c.II, s.327.

yalnızlığa alıştırmalarını ve bunda gönüllü olmalarını, akıllarına bunu yerleştirmelerini, okudukları ve yazdıkları şeylerde yalnız olduklarını unutmamalarını öğütlemiştir. O'na göre “*düşünürler bütün asırlarda yalnızdırlar. Onların kalemlerinden başka bir destekçileri, akıllarından ve ruhlarından başka da yardımcıları yoktur*”²⁴.

Mübarek'in bu ve benzeri ifadelerinden hareketle tenkit metodunu çeşitli başlıklar altında değerlendirdik.

a) Tenkidin Amacı Belirlenmeli

Ona göre tenkidin gayesi, edebî eserde kullanılan dille eserin anlatmak istediği konu arasındaki bağı araştırmaktır.

b) Tenkitte Kapalı İfadeler Bulunmamalı

Zeki Mübarek, tenkitçilerin eserlerinde kapalı ifadeler bulunmasını hoş karşılamazken, kendi eserlerinde de yer yer kapalı ifadelerin bulunduğu araştırmacıların gözünden kaçmamıştır²⁵.

c) Tenkitte Eserin Sürekli Aleyhinde Hüküm Verilmez, Yaratıcı Olunmalı

Zeki Mübarek'in tenkit anlayışında, edebî eseri tahlil edip onun sadece aleyhine hüküm vermek yoktur. Tenkitçi, yazarları nitelikli yazmaya yönlendirecek kavramlar üretebilmelidir. Bu anlamda yaratıcı fikirler sunabilmelidir.

Ona göre tenkidin tabiiği, elastik ve yumuşak bir tabiiktir. O, tenkidi yaparken aşırılığa gidilmemesini öngörmektedir. Onun istediği şey, tenkitçinin nazik, hassas ve mutedil olmasıdır.

Edebî eser sahiplerinin yazdıklarına zaman zaman iltimas edilebileceğini

²⁴ el-'Azzâvî, *Zekî Mübârek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nağdiyye*, s.288-289.

²⁵ eş-Şihâbî, *eż-Zâhiratu'n-Nağdiyye ledâ Zekî Mübârek*, s.355.

ifade eden Zeki Mübarek, belli bir dünya görüşünü sürekli işleyen yazarlar konusunda taviz vermemiştir. Şöyle ki, söz konusu yazarın hayatının belli bir dönemindeki fikirleri veya herhangi bir eserindeki temayülü, bütün eserlerine teşmil etmenin insafsızlık olacağı düşüncesindedir. Mesela, hizipçi yazarların kişisel duygularını aşırı bir şekilde fikirlerine yansıttığını ve nesnel olmadıklarını tavizsiz bir biçimde eleştirmekle birlikte herhangi bir dünya görüşüne sahip olmanın bizzatihi yanlış algılanmamasını savunsa da, bu görüşün söz konusu eserlerde propagandasına karşı, tenkitçileri uyanık olmaya çağırılmaktadır. Çünkü hizipçilik, taraf olmaya götürmektedir. Bu yüzden partilere veya birtakım gruplara intisap eden yazarlara karşı dikkatli olunması gerekir. Onlara pek çok fırsatlar verilmektedir. Bu fırsatları edebiyat aracılığıyla bir silah haline dönüştürmelerine mani olunmalıdır²⁶ görüşündedir.

d) Tenkitçi Uyarıcı ve Bilinçlendirici Olmalı

Zeki Mübarek, tenkitçinin bir tür elçi olduğuna inanmaktadır. Onun elçiliği, vehimlerle, saçmalıklarla ve yanlışlarla savaşmaktır. Bu konuda yapması gereken iş, yazarı uyarmak, bilinçlendirmek ve güçlendirmektir. Mübarek şöyle demektedir: “Kim bana öfkeli olduğunu ve bana kin beslediğini dile getirirse, edebî elçiliğimin yerine ulaştığından emin hale geliyorum. Uzun süreden beri uyku, donukluk ve uyuşukluk içinde olan kalplerde öfke ve kin ateşini tutuşturmak için arzulanan en uygun karaktere sahibim”²⁷.

e) Kültüre Kudsîyet Sıfatı Yüklenmemeli

Çağdaş araştırmacı, kültüre kudsîyet sıfatı yüklenmemeli, buna karşı öncekilerin oğlu ve takipçisi olmaktan, tamamlayamadıkları şeyleri tamamlamaktan da geri kalmamalıdır. “Çünkü, bir oğul her ne kadar babasının soyunu devam ettirse

²⁶ Mübarek, Zeki, *en-Neşru'l-Fennî*, c. I, s. 167.

²⁷ el-'Azzâvî, *Zekî Mübârek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nakdiyye*, s.287; *el-Cündî, Zekî Mübârek Dirâsetün Tahlîliyyetün li Hayâtihi ve Edebihi*, s. 73.

de, onun kalbinden ve gözünden farklı bir kalp ve gözle de görebilir. Baba ne kadar değerli ve büyük olsa da, oğlunu kendi düşündüğü gibi düşünmeye ve kendinin hüküm verdiği gibi hüküm vermeye zorlama hakkı yoktur. Çocuğun da atasından tevarüs ettiklerini inkara hakkı yoktur”²⁸.

f) Tenkitçi Yazarla Duygu Bağı Kurmalı

Zeki Mübarek, estetik tenkitten soyutlanmış bir tenkit üzerinde durmamıştır. Onun bakış açısındaki en önemli unsur, ediple duygu bağlarını sıkı sıkıya kurmaktır. O, tenkitçinin şairle ya da yazarla olan uyumunu, arkadaşın arkadaşla olan uyumu şeklinde görmektedir. O, tenkitçinin kendi benliğini unutmasını ve yazarın veya şairin gözüyle görmesini, kulağıyla işitmesini, kalbiyle hissetmesini istemektedir. Şairin veya yazarın iç dünyasında yaşadığını tetkik edebilmek ve vasfettiği şeylerdeki bilinç düzeyini görebilmek için tenkitçinin, incelediği şairin veya yazarın şahsiyetinde yok olması gerektiğini düşünmektedir. Onları anlayabilmek için en iyi yol budur. Tenkitçi tahlil ettiği şahsiyete ne kadar yakın olursa o kadar başarılı olur.

Zeki Mübarek’in araştırma için zorunlu gördüğü gerçeklerden biri de, müellifin asırla olan bağının incelenmesi, sonra da geçmişle günümüz arasındaki bağı göz önünde tutarak ve bağnazlıktan uzak bir şekilde ilmî yaklaşımla yönelip, yaşadığı asırla olan bağının araştırılmasıdır. Bütün bunlar Zeki Mübarek’in metodunun belirgin özelliklerindedir.

3. Zeki Mübarek’e Göre Tenkitçi

Zeki Mübarek, birtakım yazılarında tenkitçinin niteliklerini belirtmeye çalışmış ve onda bulunması gereken özellikleri zikretmiştir. Aslında biz de buraya kadar O’nun tenkitle ilgili görüşlerini ve tenkit metodunu yazarken yer yer tenkitçide aradığı vasıfları da belirttik. Yine de bunları müstakil başlıklar halinde

²⁸ Mübarek, Zeki, *Hubbu’bni Ebî Rabî’a ve Şi’ruhu*, 4. Basım, basım yeri yok, 1971, s.35.

yazmak yerinde olur düşüncesindeyiz.

a) Yeterliğini İspatlamış Olmalı

Ona göre tenkitçi; “Edebiyatı anlamada üstün bir düzeye gelmiş, tenkidinde, sanatlı bir sezgiye ulaşmış ve bu sayede, doğru ve yanlışları çarçabuk farkedebilmiş ve yazı yazma ciddiyetinden uzak, kendisini bu meydanda ispat edememiş kişilerin kırık dökük heveslerini de ortaya çıkarma kabiliyetine sahip kişidir. Böylelikle niteliksiz yazarların topluma zarar vermesini engellemiş olur”²⁹.

b) Tarafsız Olmalı

O, tenkitçinin bütün peşin hükümlerden uzak olmasını ister. Çünkü tenkit, bir hüküm biçimidir. Eğer onun üzerinde herhangi bir fikir hükümlerine olursa, yapılan tenkidin hükmüne hâlel getirir.

Zeki Mübarek nesnellığe çok önem vermekle beraber, tenkidin öznellik yönünü de ihmal etmemiştir. Zira tenkitçinin, öznel tarafı da vardır ve edebiyatı tahlil eden ve onun hakkında hüküm veren kişinin kişisel zevkine müracaatında bir ayıp yoktur. Ancak tenkitçiye gereken şey, edebiyat dışı olan şeyleri edebiyatın içine dahil etmeden, bu yönde edebî esere mutlak bir tarafsızlık içinde bakması gerektiğidir. Tenkitçi tabiatı gereği objektif olabileceği gibi, kişisel mizacının etkisinde kalarak subjektif de olabilir. Çünkü tenkit, tenkitçinin zevkine ve hassasiyetlerine bağlı olarak da gelişebilir. O, manalara zevk katacağı ve beyan üsluplarının arasındaki farkları idrak edeceği için tenkitçide, edebî hissiyatın gelişmiş olmasını zaruri görmektedir.

Tenkitçide olması gereken vasıflardan biri, tenkidinde bir sınıfa karşı veya bir edebî türe karşı yanlı olmaması gerektiğidir. Tenkitçi, tarafsız kalarak söz güzelliğini açığa çıkarmalıdır. Zeki Mübarek'e göre söz, sahibini cehennem derinliklerine götürebildiği gibi, beyan mertebelerinin en yücüne de yükseltebilir.

²⁹ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetü Beyne 'ş-Şu'arâ*, s.2, 3.

Mübarek, tenkitçinin sahip olduğu bilgi birikimini baskı aracı olarak kullanmaması ve belirli bir düşünceye yönelmekten kaçınması gerektiğini düşünmektedir. Çünkü tenkitçi taraflı olursa, vasat şiiri bedi' şiir gibi gösterebilir. Fakat bu durum, vasat şiiri kaliteli şiir mertebesine yükseltmez.

Ona göre tenkitçi, belirli bir siyasî düşüncenin tesirinde de hareket etmemelidir. “*Kimi tenkitçiler, parti şairlerini tenkit ederken haddi aşmışlardır*”³⁰. Mesela, kendi asrının şiir tenkidinde en basiretli kişisi olan Abdulmelik b. Mervân (h.86), el-Ahşal (h.95)'ın bir kasidesi hoşuna gidince ona şöyle demiştir: “*İnsanların içinde sen Arapların en iyi şairisin diye duyurayım mı? el-Ahşal da şöyle cevap vermiştir: Sizin tasdikiniz bana yeter ey müminlerin Emiri! Fakat Ahşal, Arapların en iyi şairi değildi. Zira o zaman meydanda Cerîr (h.110) ve Farazdağ (h.110) vardı. Fakat Abdulmelik bu kasideyi, sanat gücü açısından değil, kendi çıkarına uygun olduğu için yüceltmıştır. Oysa Ahşal, sivri dilli ve çirkin yergileri olan bir şairdi. Abdulmelik, kendi siyasetine tavır alan şairlerden ve siyasetçilerden gelen hücumlara karşı el-Ahşal'ı kullanmıştır*”³¹.

Tenkitte, nesneliliği gerçekleştirmek için en önemli şey, tenkitçinin güvenilirliğidir. Güvenilir tenkitçinin amacı, şahıslara düşmanlık değil, gerçeklere sadık kalmaktır. Ona göre insanlar, hatalı bir tenkit anlayışı üzere gitmektedirler. Bu durumda da tenkit, bir tür tartışma ve münazara haline dönüşmekte ve hangi taraf daha inatçı ve sertse, o taraf üstün gelmektedir. Zeki Mübarek, bu tür tenkit anlayışını kabul etmez.

Mübarek'e göre tenkitçiler, edebî eserde lafızlara takılıp kalmamalıdır. Çünkü tenkitçiler bu açmaza çok düşmüşlerdir. Zeki Mübarek, edebî tenkidin subjektif olmasını ona yakıştıramamıştır. Tenkitçi, bir eserin yalnızca kusurlarını ortaya çıkaran kişi değildir. Aynı zamanda güzelliklerini de açıkça ifade edebilmelidir.

³⁰ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetü Beyne 'ş-Şu'arâ*, s.12, 13.

³¹ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetü Beyne 'ş-Şu'arâ*, s.13, 14.

Tenkitçilerin şahsî husumetlerden uzak olması gerektiği gibi, eserlerinin yaygınlaşıp yaygınlaşmama kaygısını da aşmaları gerekir. İftiracıların artmasından ve sefihlerin hilelerinden çekinse de tenkitçi, tenkidini yaptığı güç odağından korkmamalıdır. Bilindiği üzere, tenkidin nesnellığı ilmî metodun seviyesini belirler. Tenkitçiden istenilen şey, her halükarda aklı hâkim kılmasıdır.

Zeki Mübarek'e göre nesnellikte dinî inançların tesirinden de uzak kalınması gerekir. Nesnellik, kapsamlı inceleme ve araştırma için bunu zorunlu kılar. O, bu konuda şunları söylemiştir: “*Ben Kur'an'ı dinî bir kitap olarak değil de, edebî bir eser olarak inceliyorum. Kur'an her ne kadar dinî bir kitap olsa da, yine de edebî eserdir. Ben araştırmamda Kur'an'ın Allah'ın kelamı olduğu fikrini görmezden geliyorum. Sonra da onunla geçmişteki veya şimdiki veyahut da ondan sonraki nesirle ilgili usulleri karşılaştırmaya başlıyorum. Bu, ilmî araştırmada bir esastır*”³².

Bu bakış açısıyla Mübarek, Kur'an düşmanlarının, Kur'an'a zarar verebilmek için gösterdikleri edebî çabaların da incelenmesini sağlamıştır. Onların Kur'an'a karşı yaptıkları çalışmalarını inceleyip eleştirmiştir. Kur'an'ı bir edebî eser gibi incelemek suretiyle, düşmanların ona zarar vermesini engellemek istemiştir. Hatta bunu ilk önce bu yüce kitaba inananların yapması gerektiğini ifade etmiştir.

O, daha da ileri giderek, bir şiir kasidesiyle Kur'an ayetleri arasında karşılaştırma yapmakta bir beis bulunmadığını düşünmüştür. Fakat böyle bir çaba, adaletli bir şekilde doğru karar verme kabiliyetinin olmasını zorunlu kılar. Araştıran kişinin gayesi, ne Kur'an'ın güzelliklerini ortaya çıkarmak, ne de kasidenin kötülüklerini ortaya koymaktır. O, varsa ayetlerin lafızlarındaki veya anlamlarındaki yahut üsluplarındaki noksanlığı da görmezlikten gelmeden söyleyebilmelidir. Mübarek'e bu sözleri söyleme cesareti veren, Kur'an'a hiçbir şekilde zarar verilemeyeceği inancıdır. Çünkü Kur'an, ona saldıranların tenkitlerinden etkilenmez. Bu

³² eş-Şihâbî, *eż-Zâhiratu'n-Nağdiyye ledâ Zekî Mübârek*, s.360-361.

güne kadar zarar vermek isteyenlerin başarısız çalışmaları onların aczini ve Kur'an'ın yüksekliğini ispat etmiştir. Kur'an onlara, kendi benzerini getirmeleri için meydan okuyarak, bütün güçlerini harcamalarını teklif etmiş ve böylece onların acizliğini ve Kur'an'ın icazını ilan etmiştir³³.

c) Benimsediği Edebî Akımlardan da Bağımsız Düşünebilmeli

Zeki Mübarek'in tenkitçinin özellikleri arasında saydığı en önemli şey, kendisine yakın bulunduğu edebî akım ve etkilere karşı güçlü olması gerektiğidir. Edebiyat dünyasının kendine özgü şekilciliği ve gelenekleri vardır. Mübarek, tenkitçinin bu etkilerden kendini kurtarıp, geleneklerin, şekilciliğin ve kaidelerin sultasından sıyrılarak hür bir şekilde zevkine müracaat etmesini ister³⁴.

d) Keşfedici Olmalı

Ona göre tenkitçi, keşfetme makamındadır. O, imkansız olanı keşfetmede oldukça başarılıdır. Keşfini edebiyatın kesişme noktası üzerine odaklandırır. Böylelikle edebiyatın güzelliklerini insanların istifadesine sunarak, okuyucuların kültürlerini zenginleştirip, zevklerini arttıran ve onların gizli kalmış edebî hassalarını meydana çıkaran ayrıcalıklı bir kişi olur.

Zeki Mübarek, edebiyatın, anlamadan okunmayacağını, okunursa da okuyanı heyecana sevk edemeyeceğini, üstelik edebî eseri anlamadan ondan hiçbir şekilde istifade edilemeyeceğini belirtmiştir. Güzelliğin ortaya çıkış amacını keşfetmek için onu fark etmek, edebî eserde şuurumuzu harekete geçiren sebepleri ve ona değer biçiren etkenleri bilmek ve esere bir tenkitçi bakışıyla bakmak gerektiğini düşünmektedir³⁵.

³³ eş-Şihâbî, *eż-Zâhiratu'n-Nağdiyye ledâ Zekî Mübarek*, s. 361.

³⁴ el-'Azzâvî, *Zekî Mübarek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nağdiyye*, s. 244.

³⁵ *el-Muvâzenetü Beyne'su'arâ*, s.16 vd.; eş-Şihâbî, *eż-Zâhiratu'n-Nağdiyye ledâ Zekî Mübarek*, s.358-359.

e) Edebî Eser Yazmamış Olsa da Edebî Zevki Bu Düzeyde Olmalı

İyi bir tenkitçide aranan niteliklerin başında, onun aynı zamanda edebiyatçı olması genel kabul görmüşse de, Zeki Mübarek'e göre tenkitçinin edebî bir eser yazması gerekmez. Edebî yeteneğinin olması yeterlidir. Edebî duyuş, düşünüş ve gözlem gücüyle tenkidine giriştiği eserleri anlayıp kavrar ve yorumlayıp sonuç çıkarabilir.

Buradan anlaşıldığına göre Mübarek, öznelliği nesnellik boyasıyla boyamaktadır. Tenkitçinin hassasiyeti, bazı metinlere yansımaktadır. Onun, edebî bir esere bunu yansıtması için araştırmacı bir gözle bakması gerekir. Zira tenkit, önemli olmasına rağmen zevkin yansımından soyutlanması halinde, nesnel olmaz. Her ikisinin birlikte yapılması gerekir. Sadece edebî zevkinin arkasına sığınan tenkitçi bizi, daha önceden kararlaştırılmış ve şuurlu veya şuursuz bir şekilde kristalleşen görüşlerin toplamına götürür. O zaman denilebilir ki zevk ancak, gizli aklın çökeltilerinden bir çökelti olur³⁶.

f) Tarihî Bakış Açısını Gözardı Etmemeli

En yaygın anlamıyla, bir metni araştırmada, eserin yazıldığı çevre, kültür ve medeniyet şartlarını ve onu kuşatan havayı dikkate alan metoda, tarihî metot denilmektedir. Bu yüzden bu metot, edebî eseri anlamada ve onu oluşturan malzemeyi tahlil etmede etkili bir yöntemdir.

Zeki Mübarek tenkidinde “tarihî metodu” sıkça kullanmıştır. Başka araştırmacıları da münazara alanında bu metoda çağırdığı bilinmektedir.

Mübarek şöyle demiştir: “*O halde tenkitçiye gerekli olan, şairin hayatını derinlemesine incelemek ve onun gözüyle eşyaları görmeye çalışmaktır. Şairin çevresiyle etkileşimi konusuna gelince o, belli bölgedeki ve belirli bir dönemdeki bir nesle seslenir. Tenkitçinin gözüyle eşyayı görmesini, onun gözüyle idrak etmesini ve*

³⁶ eş-Şihâbî, *eż-Zâhiratu'n-Nağdiyye ledâ Zekî Mübârek*, s.363.

*duyarlılığıyla onları hissetmesini istemek, şaire haksızlık olur. Halbuki tenkidi yapanla eser sahibi arasında yüzlerce fark vardır. Edebî eserin yazarıyla arasındaki özel ve sıkı bağ, dışarıdan bakıldığında fark edilemez*³⁷.

Ona göre, çoğu zaman tenkitçiler, edibin hayatını, yetiştiği çevreyi ve yaşadığı dönemi göz önünde bulunduran tarihî metodu kullanmadıkları için, ediple ilgili ihtilafli konuları ve eserin bazı yönlerini anlayamamaktadırlar. Tenkitçiler arasında aynı yazar ve aynı eser üzerinde çeşitli görüşler ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden Mübarek, “*tenkitçi tarihî metodu kullansaydı, noksan bulduğunu, noksan bulmaz ve reddettiğini de reddetmezdi*”³⁸ demektedir.

Tarihî tenkit metodu, tenkitçiyi sorumlu tutar. Ona, “*bölge ve zaman farklılıklarını bir yana bırakmak suretiyle dahiye dahiyle ölçmesini, basiretliyi basiretliyle sınamasını ve idraki idrakle karşılaştırmasını gerekli kılar*”³⁹.

O, tarihî metodun tenkitçiden büyük fakat, kaçınılmaz bir fedakarlık istediğine dikkat çekmiş, tenkitçinin şahsiyetini unutmamasını, araştırma yaptığı şairin şahsiyetinde kaybolmasını, onun gözüyle görerek, kulağıyla duyarak, kalbiyle hissederek, iç dünyasını derinlemesine inceleyip eşyayı vassafettiği bilinç düzeyini görmesini beklemektedir.

g) Bütüncü Yaklaşım Sergilemeli

Mübarek, tenkidi, cüz‘ilikten arındırmaya, şiir tenkidinde yarım mısra ile, nesir tenkidinde de küçük bir bölümle ilgilenmekten kurtulmaya çalışmaktadır. O, cüz‘iliği eski bir ayıp olarak görmektedir. Bu yüzden çağdaşı olan tenkitçileri eleştirmiş ve şöyle demiştir: “*Bunlar, eskilerin yolunu takip etmişlerdir. Yeni bir kitap yazıldığında bunların, lafızların kullanımındaki metodu araştırmayı hedeflediklerini görürsün. Hatta bunlar sırf eski kullanım ile yeni kullanım arasındaki farkı açıkla-*

³⁷ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetü Beyne’ş-Şu‘arâ*, s. 17.

³⁸ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetü Beyne’ş-Şu‘arâ*, s. 17.

³⁹ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetü Beyne’ş-Şu‘arâ*, s. 24.

yabilmek için dil sözlüklerine müracaat etmektedirler”⁴⁰.

Zeki Mübarek'in tenkitle ilgili vurguladığı şeylerden biri de, tenkitçinin okuyucuyu ikna edebilmesi ve tenkidinin edebî tenkit sahasında yeni bir bakış açısı getirebilmesi için metotlu olmasının, üslubunda karmaşıklık ve kapalılığa yer vermemesinin gerekliliğidir.

O, bu yüzden, hem eski hem de yeni tenkitçilerden bazılarının, abartılı tabirler kullanarak vasfedileni tanımlamada hiç işe yaramayan, tenkit edilen şahsın ve eserinin özünü ortaya çıkaramayan müphem ifadeler yazmalarını tenkit hükümleri, “*her mevsufa bir elbise ayarlar*”⁴¹ demek suretiyle eleştirmiştir.

Zeki Mübarek'in tasvip etmediği bu tarz tenkit, eski ve yeni tenkitçilerin bir kısmı tarafından yapılmıştır. Mesela: “Südûrunun metinlerini ebedileştirdiği, ışıklar saçarak gözlerinin yüzlerinde parladığı, erişilmezliğinden ve derinliğinden hoşlanılan ve sırtının çıkıntılara boyun eğdiği bu şiir, çeşitli renklerde olan bahçeye benzer. İntizam içinde olan, incisiyle yakutu ve kıymetli mücevheri altın taşıyla süslenmiş, bölümlerinin uyum içinde olduğu durumu anlatmaktadır”⁴² şeklindeki tenkit örneği, Mübarek'in verdiği tarzdır. Klişe ibarelerden kurtarılamayan, yazarı ve eserini toptan yeren veya göklere çıkararak ifadelerle ve kapalı bir üslupla yapılan tenkit, elbette anlaşılmaz ve amaca hizmet edemez bir tenkit usulüdür.

SONUÇ

Sonuç olarak Z. Mübarek'in tenkitçilik yönünü işlediğimiz bu makalede şunları tespit etmiş bulunuyoruz: O edebiyata ve yazmaya olan istidat ve ilgisini tenkit vadisine yöneltmiştir. Bunun böyle olması yazarın hayatının akışına, yaşadığı yılların ve coğrafyanın çalkantılı olaylarına bakıldığında gayet tabii karşılanabilir.

⁴⁰ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetü Beyne 'ş-Şu'arâ*, s. 41.

⁴¹ Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetü Beyne 'ş-Şu'arâ*, s. 58.

⁴² Mübarek, Zeki, *el-Muvâzenetü Beyne 'ş-Şu'arâ*, s. 56.

Zeki Mübarek'in eserlerini inceleyenler, bazı karakteristik özelliklerin onda ağır bastığını ve bu özelliklerin onun araştırma ve yazma metodunun ayırt edici hususiyetlerini oluşturduğunu görecektir. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

- 1) Açık sözlülük-cesaret,
- 2) Duygusalılık,
- 3) İstidrad (konu dışına çıkma)-akıcılık,
- 4) İntiba'ı tenkit.

Sözü edilen niteliklerin, yaşadığı asırda ondan başka hiçbir yazarda bir araya gelmediği söylenmiştir.

Zeki Mübarek'in üslubundaki en bariz özelliklerinden biri açık sözlülük veya cüretkarlıktır. Bu özelliği, hasımlarını ona karşı kıskırtmış, aleyhine bir çok düşman yaratmıştır. Bazen bu durum düşmanlarını, çağdaşı olan Araplar ve müsteşriklerce şüphesiz görülen pek çok gerçeği saptırmaya ve Zeki Mübarek'e karşı iftira kampanyasına kadar götürmüştür.

O, ister eski ister yeni olsun başka bir araştırmacının izinden gitmeyi hoş karşılamamıştır. Bağımsızlığa düşkünlüğü ile bağımsız ve problemlere çözüm getirci fikirleriyle meşhur olmuştur. Bu yüzden kendisinden önce yaşamış veya çağdaşları olan araştırmacılarla muhaliftir. Daha önce de belirtildiği üzere yaptığı araştırmalarla öne çıkmış ve kitaplarında edebiyat tenkitçilerinin ve tarihçilerinin görüşlerini çürütmüştür.

O, yanıldığında vazgeçmekten tereddüt etmemiştir. Çünkü araştırmacının görüşlerinin, her zaman gelişmesi gerektiğine inanmaktadır. O'na göre, önceki görüşler, bir fikir üretmekten uzak veya gelişmeyi sağlamaktan yoksun, donuk görüşler olabilmektedir. Bu yüzden "*Elbiselerine baktığın gibi görüşlerine de bak-man gerekir. Nitekim görüşler de elbiselerin yıprandığı gibi yıpranabilir. Sen görüşleri eskimiş biri olarak yaşamaktan sakın! Gafiller, bir görüşten başka bir görüşe geçmekle seni ayıplar. Buna karşın, elbise değiştiren kişiyi de ayıplamazlar. Ancak*

onların, görüşlerin değişiminin, dinamizmin gereği olduğundan haberleri yoktur. Çünkü onlar, tek bir görüş üzerinde sabit kalmanın, güvenilir bilginin göstergesi olduğunu zannederler. Eğer onlar akıllı olsalardı, tek bir üslupla bakan gözün budala bir göz olduğunu ve görülen şeylerin arasındaki incelikleri fark edemeyeceklerini bilirlerdi. Bu tutumlarıyla aklı, fonksiyon dışı bırakmaktadırlar. Önemli olan, değişiminde ve kararlılığında senin sen olmandır. Zamanın ve ülkenin evhamını anlatma aracı olman veya herhangi büyük bir insanın yahut herhangi bir partinin gölgesi olman doğru değildir”⁴³.

Duyguya gelince o, Mübarek'in üslubundaki ikinci özelliktir. Bu özellik, sadece edebî eserlerinde kendini göstermemiş, ilmi kitaplarında da açıkça fark edilmektedir.

Mübarek, yazılarını hissedilir ölçüde içli bir karakterle bezemiştir. İster ilmi ister sanatla ilgili olsun, eserlerindeki akıp giden ifadeleri duygusallığına bırakmıştır. Hatta ilmi bir dille yazılması gereken üç doktora tezinde bile onun duygusallığı ile dolu pek çok örnek mevcuttur. İkinci doktora tezi olan en-Neşru'l-Fennî'den şu sözü buna örnek verilebilir: “Ahmed b. Yûsuf Mısırlıydı, ben de Mısırlıyım. Mısır'da biraz zulüm gördü. Ben de orada epey zulüm gördüm. İnsanların pek çoğuna karşı iyilikte bulunmuştu. Vefalı olana vefa gösterir, kendisine ihanet edene de ihanet ederdi. Ben, gücüm yettiği kadar iyilik ve güzellik yaptım. Sonra da kendilerine iyilik yaptığım bir kısım insanların nankörlükleriyle karşılaştım. Vefalı arkadaşlarıma yöneldim. Onları saydım ve dedim ki, bir, iki, üç. Sonra acı veren kederli incinmişliğimden dolayı gözlerimi kapadım”⁴⁴.

Araştırmacıların bir kısmı, Zeki Mübarek'in eserlerindeki duygusal yoğunluğu ifade ederken bu eğilimin onu ölçüsüzlüğe ve taşkınlığa sevk ettiğini belirtmişlerdir. Bazılarına göre; “O, freni olmayan bir adamdır veya frenin bile

⁴³ el-'Azzâvî, *Zekî Mübârek Sîretuhu'l-Edebiyye ve'n-Nağdiyye*, s.287; el-Cüncî, *Zekî Mübârek Dirâsetün Tahliyyetün li Hayâtihi ve Edebihi*, s. 77.

⁴⁴ Mübarek, Zeki, *en-Neşru'l-Fennî*, c.I, s. 383.

zaptedemediği doğru dürüst kullanılmayan kocaman bir araba gibidir. Eğer o, bu şekilde giderse kazaya sebep olabilir. Derslerinde hocalarıyla çarpışan bir öğrenciydi. Meslektaşlarının görüşleriyle çatışan, araştırmalarıyla rekabet eden, yazdığı bir kitapta tenkit ve tecrihle (kötüleme) ilgili ele aldığı her konuyu çarpışma sebebi gören bir hocaydı”⁴⁵.

O da kendisi hakkında yapılan değerlendirmeye karşılık şunları söylemiştir: *“Ben, akıllı ve deli olmakla suçlanıyorum. Kim beni akıllı olarak nitelerse o, bana lutfetmiş olur. Kim beni delilikle suçlarsa o, haddi aşmış olur. Çünkü ben gerçekte akıl kuvvetiyle yaşayan değil, duyguların heyecanlarıyla yaşayan bir insanım. O da, beni akıllılık ile delilik arasında bir duruma getirmiştir. İlmî hayatımdaki başarıyı, içli, duygusal ve pervasızlığıma borçluyum. Bu vicdan kuvveti ise, edebî ve felsefî araştırmalarda beni bağımsız olmaya sevk etmiştir”⁴⁶.*

İstitrâd, yani konu dışına çıkmaya gelince o, Mübarek’in kitaplarında ve makalelerinde belirgin olarak görülen bir başka özelliktir. Hatta ilmî tezleri de bundan nasibini almıştır. Özellikle de en-Neşru’l-Fennî adlı tezinde, onu özür dilemek zorunda bırakan bu durumdan şöyle söz eder: “Kitabın metninde istitrâdın çokluğunu hatırla. Bu yüzden Paris’teki hocalar beni kınar. Bu konudaki mazeretim şudur: Bu dağınıklık bana, geçmiş yazarların bıraktığı mirastır. Eski yazarlarımızın çoğunluğu böyledir. Okuyucu, her halükârda haklıdır”⁴⁷. Zeki Mübarek’teki bu olumsuz nitelik, sosyoloji bilimi açısından bakıldığında şark milletlerine has metotsuzluk örneği olarak ifade edilebilir.

Bu açıdan Zeki Mübarek’in tenkitle ilgili çalışmalarını inceleyen kişi, bütün çalışmalarında onu, intibâ’î bir tenkitçi olarak görür. Bu tenkit makaleleri, ince bir zevkin, etkili bir sanatın ve akıcı ve sanatlı bir dilin eseridir. ‘Abkariyyetu’ş-Şerîf

⁴⁵ el-‘Azzâvî, *Zekî Mübârek Sîretuhu’l-Edebiyye ve’n-Nağdiyye*, s.290; el-Cündî, *Zekî Mübârek Dirâsetün Tahliyyetün li Hayâtihi ve Edebihi*, s.77.

⁴⁶ el-‘Azzâvî, *Zekî Mübârek Sîretuhu’l-Edebiyye ve’n-Nağdiyye*, s.290-291; Rıdvân, *Şafahâtun Mechûletun min Hayâti Zekî Mübârek*, s.107.

⁴⁷ Mübarek, Zeki, *en-Neşru’l-Fennî*, c.I, s.8.

er-Radî ve el-Muvâzenetu Beyne's-Şu'arâ adlı kitaplarında da bu metoda yer yer rastlanır. 'Abkariyyetu's-Şerîf adlı eserinde Zeki Mübarek, hem akla hem de kalbe tesir eden edebî bir kıta yazmıştır. Onun bu tür edebî örneklerle süslenen tenkit makaleleri de, okuyucuyu etkilemiştir.

Zeki Mübarek tenkidi, "intibâî metot"⁴⁸la yaptığı için, Arap edebiyatındaki çağdaşlarında olduğu gibi tenkit ilmine tanım, kural ve yöntem gibi, modern tenkidin batılı tarzdaki kurallarını getirememiştir. Makalelerinde tenkit cümlelerine örnek teşkil eden şu ifadeler, intibâî metodun misalleridir. "Bu beyte bak; ne kadar da hoş; şair nasıl da böyle süslemiş; biz de nasıl böyle hissediyoruz; bu beyit gayet sevimli; bu iki beytin etkileyici bir hikmeti vardır; bu, anlam bakımından çok iyidir; itiraziye cümlesi bundan daha zarif bir şekilde söylenemezdi; bana söyle, bu faydalı konuşmadan daha tatlısını bulabilir misin?; kulağa ondan daha hafif gelen ve kalbe daha hoş gelen bir şey gördün mü?"⁴⁹ vb.

Sonuç olarak Z. Mübarek yaşadığı dönemin açmazlarını ve coğrafyanın mirasını büsbütün aşabilmiş olmamakla birlikte Modern Arap Edebiyatına önemli katkılar sağlamıştır.

⁴⁸ İntibâî metot: Tenkitçinin kendi düşünce ve fikirleriyle herhangi bir dayanağa başvurmadan yaptığı tenkit metodudur.

⁴⁹ eş-Şihâbî, *eż-Zâhiratu'n-Nağdiyye ledâ Zekî Mübârek*, s.371-372.

One of The Literature Critics from Arabic Literature:

Zaki Mubarak (1892-1952)

Citation©- Yılmaz, F. (2005). One of The Literature Critics from Arabic Literature: Zaki Mubarak (1892-1952). *Çukurova University Journal of Faculty of Divinity* 5 (2), 95-121.

Abstract- *Zaki Mubarak (1892-1952) is one of the representatives of Modern Arabic Literature in Egypt. He is known especially by his Works pertaining to criticism, besides his many Works in varior topics. He has two single books and many articles concerning literary criticism. The author's fame, who has provided an original view on criticism, has spread in Iraq, Jordan, Lebanon and other Arab Countries. He neither prefers poetry to prose nor prefers prose to poetry; he regards poetry as the voice of heart and regards the prose as the voice of mind. He doesn't start the Arabic Prose from Ibn al-Muqaffa' of Iran. Starting from this point, although some authors did not accept, he alleges that Quran, holy book of Islam, must be regarded as a prose Zaki Mubarak rejected the view which Arabic prose derived from Grek Origin and had no roots. He has written that there must have existed the social consciousness to be able to understand Quran and revelation that was brought by Quran. Concerning the same topic, he also rejects that, in the period of the Prophet Muhammad, Arabic Literature was ignored, and he alleges that Islam could not be effective so much and could not spread, by 10 khutbas (of Prophet Muhammad Khutbas). This opinion and the like are the criticism of the studies about his own society and Arabic World. He struggled very much for there to be accepted. More, he has different approaches from the common one about the tradition of narration in Arab societies. He also has new definitions for the origin of Makâma genre. Mubarak makes a call to clarify the criticism from being partial criticism, that is, to be freed from the criticism of half verse in the criticism of poetry and from the criticism of a part in the criticism of prose. According to him, a critic does not have to be a writer, it is enough to have literary ability. He alleges that a critic must avoid from religious bigotry. The most important opinion of him about criticism is that the criticism is not a kind of debate and must not regarded as a thing to make the opponent accept the critic's opinion, in a bigoted way.*

Key Words- *Zaki Mubarak, Literary Criticism, Arabic Literature, Egypt.*

Arap Edebiyatı'nda Bir Edebiyat Eleştirmeni: Zeki Mübarek (1892-1952)

Skolastik Üzerine Kavramsal Bir Analiz

Dr. Süleyman DÖNMEZ*

Atıf©- Dönmez, S. (2005). Skolastik üzerine kavramsal bir analiz. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (2), 123-144.

Özet- Günlük dilde daha çok kapalı, dogmatik ve yenilenmeye açık olmayan düşünce yapılarını nitelemek için kullanılan skolastik sözcüğü, teknik bir terim olarak felsefede ve teolojide hem isim hem de sıfat olarak kullanılmaktadır. İsim olarak kullanıldığında o, skolastik felsefe ve skolastik filozoflar topluluğu; sıfat olarak kullanıldığında ise, okulluk, okula ilişkin, okulla ilgili anlamlarına gelmektedir. Felsefe tarihi kitaplarında Orta Çağ felsefesinin ikinci büyük evresi olarak karşımıza çıkan skolastik felsefenin modern dünyada en çok eleştirilen özelliği; bu felsefede aklın ve felsefenin dinin ve dinsel inancın (iman) hizmetine sunulduğudur. Bu ise, felsefenin bağımsızlığı ve gelişimi için esef verici bulunmaktadır. Ancak, hemen dikkat çekilmelidir ki, anlayışın özellikle son çeyrek yüzyıldan beri süratle değişmeye başladığı da görülmektedir; çünkü bazı yeni araştırmalara göre skolastik felsefe, hiç de sanıldığı gibi felsefe adına bir talihsizlik değildir. Aksine Orta Çağlarda ve skolastik felsefede felsefe adına incelenmeye değer pek çok orijinal yönler vardır. Bu iki farklı yaklaşımdan acaba hangisi skolastik felsefede var olan düşünce biçimini veya biçimlerini doğru olarak yansıtmaktadır? Makalemizde skolastik felsefenin bazı temel kavramlarını tartışmaya açarak, ağırlıklı olarak Felsefe Tarihinde Skolastik Dönem olarak belirlenen dilimde yer alan bazı düşünürlerin orijinal eserlerinin ışığında yöneltilen suale, bir cevap vermek istiyoruz.

Anahtar Kavramlar- Skolastik, skolastik felsefe, lectio, quaestio, quaestio disputata.

§§§

Giriş

Konuşma dilinde 'skolastik' sözcüğü, daha çok Orta Çağda geçerli olduğu söylenen düşünce biçimini nitelemek için kullanılmaktadır. Teknik bir terim (terminus technikus) olarak skolastik felsefe denilince ise, Orta Çağ felsefesinin ikinci evresini içine alan¹ ve bazı felsefi ve

* Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe Tarihi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi.

¹ Orta Çağ Felsefesinin başlangıcı, bitişi, hangi evreleri ve felsefeleri içine aldığı başlı başına bir sorun olmakla birlikte; genelde o, Patristik ve Skolastik olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmaktadır. Biz bu makalemizde sözü edilen tasnife bağlı kalacağız. Bkz. Hans Joachim Störig, *Kleine Weltgeschichte*

teolojik problemlerin² ağırlıklı olarak dinsel inanışların denetimi altında çözümlenmeye çalışıldığı bir zihin felsefesi akla gelmektedir.³

Skolastik felsefede felsefenin dinin, aklın da imanın ve dinsel dogmaların hizmetine sunulduğu yaygın olarak ileri sürülen bir savdır. Hatta bu sav, pek çok felsefe tarihi kitabında tartışılması gereken bir sav olmasının ötesinde, skolastik felsefenin karakteristik bir özelliği olarak zikredilmektedir. Daha da vahimi, bu durumun felsefenin bağımsızlığı ve gelişimi adına esef verici olduğuna inanılmaktadır.⁴ Bize göre, gerçeği yansıtmayan bu tür anlayışlar, felsefe ve teolojide oldukça orijinal açılımlara sahip olan Orta Çağın ve skolastik felsefenin yeterince araştırılmadan bir kenara bırakılması sonucunu doğurmaktadır.⁵ Ancak, hemen ifade edilmelidir ki, özellikle son çeyrek yüzyıldan beri bu durumun süratle değişmeye başladığı da gözden kaçmamaktadır. Öyle ki, artık skolastik felsefenin hiç de sanıldığı gibi bir talihsizlik olmadığını, Orta Çağda da felsefe adına incelenmeye değer pek çok yönlerin bulunduğunu; dolayısıyla skolastiğin ön yargılardan ve genel belirlemelerden sıyrılarak farklı perspektiflerle yeniden ele alınması gerektiğini ifade edenlerin sayısı gittikçe artmaktadır.⁶

der Philosophie, 16. Baskı, Kohlhammer, Stuttgart 1993, s. 7–8; Ahmet Cevzici, *Ortaçağ Felsefesi Tarihi*, Asa yayınları, Bursa 1999, s. 13.

² Tanrı'nın varlığı ve ispatlanması, tümeller sorunu, insanın hür olması meselesi, dinî dogmaların akılla açıklanıp açıklanamayacağı veya aklın yardımı ile izah edilmek istenmesi.... gibi.

³ Krş. Alois Halder / Max Müller, *Philosophisches Wörterbuch*, 2. Baskı, Herder, Freiburg im Breisgau 1996, s. 269.

⁴ Bkz. Macit Gökberk, *Felsefe Tarihi*, (6. baskı), İstanbul 1990, s. 141–178.

⁵ Öyle ki, son on beş yıl içerisinde Alman Akademisyen Rolf Schönberger'in "*Was ist Scholastik?*" başlıklı kitabı dışında skolastik meselesini ele alan dikkate değer bir çalışmanın yayımlanmamış olması da bu tespitin ne kadar yerinde olduğunu gösteriyor. Bak. Rolf Schönberger, *Was ist Scholastik*, Hildesheim: Bernward 1991.

⁶ Bu bağlamda ilk ciddi çalışmalar yaparak ses getiren araştırmacı, Alman Martin Grabmann'dır; ancak o, eserlerinde genelde skolastik düşünüşün bizzatı ne olduğuna (neliğine/mahiyetine) ve işleyişine girmeden skolastik yöntem ve düşünürlerine ağırlık vermektedir. Bkz. Martin Grabmann, *Die Geschichte der scholastischen Methode* (Skolastik Metodun Tarihi), 2 cilt (ilk cilt: *Die scholastische Methode von ihren ersten Anfängen in der Väterliteratur bis zum Beginn des 12. Jahrhunderts* (Kilise Babalarının eserlerindeki İlk Başlangıcından 12. Yüzyıl Başına Kadar Skolastik Method); ikinci cilt: *Die scholastische Methode im 12. und beginnenden 13. Jahrhundert* (12. Yüzyılda ve 13. Yüzyılın Başlarında Skolastik Metot), Freiburg im Breisgau 1909–11; ikinci tıpkıbasım Graz 1957.

Bizde ise bu, sanıyorum ilk olarak Mübahat Küyel tarafından savunuldu. Küyel'e göre felsefe tarihinde ve bu bağlamda Orta Çağ üniversitelerinde olumsuz anlamın öne çıktığı bir skolastik zihniyet söz konusu değildir. Bu nedenle Küyel, Orta Çağ Felsefesi'ni nitelirmede skolastik kavramının kullanılmasının bir

Bu farklı yaklaşımlardan acaba hangisi skolastik felsefede var olan düşünce biçimini doğru olarak yansıtıyor?

Biz bu suale, felsefe tarihinde Skolastik Dönem olarak belirlenen dilimde yer alan bazı düşünürlerin orijinal eserlerinin ışığında skolastik felsefenin birkaç temel kavramını analiz etmek suretiyle bir cevap vermek istiyoruz; çünkü skolastik felsefenin, özellikle de ülkemizde⁷, genelde bir dizi olumsuz yargılarla betimlendiği malumdur. Bize göre bunun temel nedeni onun genelde ana kaynaklara inilmeden değerlendirilmesidir. Orijinal kaynaklara inmeyen bir araştırmancının ise, yöntemsel bir hata içerisinde olduğu açıktır; çünkü bu tür bir girişimde tarihsel bir dönem kendi bağlamından koparılarak modern olduğu iddia edilen birtakım yeni anlayışlar çerçevesinde anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. Bunun da eksik, hatta yanıltıcı sonuçlara götürmesi kuvvetle muhtemeldir. Bu ihtimal, skolastik felsefe hakkında yapılan pek çok yorumda maalesef bir realite olarak karşımızda durmaktadır.

Kavram Olarak Skolastik: Dilbilimsel Bir Analiz

Kökene, gelişimi ve ayrıntıları hakkında pek bilgi sahibi olunmamakla birlikte modern dünyada genelde olumsuz bir niteleme olarak sıkça telaffuz edilen skolastik/iskolastik (scholasticus)⁸. Eski Yunancada hem avarelik ve boş vakit anlamlarına gelen, hem de okulla ilgili eğitim ve öğretim faaliyetlerini nitelemede kullanılan “scholé” sözcüğünden türetilmiş olan bir kavramdır. Günümüzde insan yaşamı için vazgeçilmez kabul edilen eğitim ve öğretime yönelik duygusal ve zihinsel faaliyetler, Antik Çağda, göreceli bir serbestliği

kenara bırakıldığını söylemektedir. Daha detaylı bilgi için bkz. Mübahat Küyel Türker, „Klasik Çağ Düşüncesi ve Çağdaş Kültür“, *Klasik, Skolastik, Modern. Klasik Çağ Araştırmaları Kurumu I. Sempozyumu* içinde, baskıya hazırlayanlar: Suat Sinanoğlu, Filiz Öktem, Candan Türkan, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1977, s. 29-43; Calvin G Normore, Scholasticism, *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, editör: Robert Audi, Cambridge University Press, Cambridge 1997, s. 716, 717.

⁷ Bizde skolastik üzerine ilk derli toplu, ama kısa risaleler, Cumhuriyetin ilk yıllarında Salih Zeki (1864–1921), Yusuf Akçura (1876–1935) ve Muallim M. Cevdet (1883–1935) tarafından kaleme alınmıştır; ancak bu çalışmalar, skolastik kavramını tarihsel bağlamda incelemekten daha çok, kendi dönemlerindeki eğitim öğretimi ve ilim yapma anlayışını eleştirmeye yöneliktir. Bkz. *Skolastik Eğitim ve Türkiye’de Skolastik Taz* Salih Zeki, Yusuf Akçura, Muallim M, Cevdet, Derleyen ve Çeviren: Hasan Ünder, Ankara: Epos, 2002.

⁸ Türkçe sözlüklerde skolastik sözcüğünün isim olarak inanç ve bilgiyi kiliseyle, özellikle Aristoteles’in bilimsel sistemini uyumlu bir biçimde birleştirmeye çalışan Orta Çağ felsefesine sıfat olarak ise, ya bu felsefe ile ilgili olan ya da mecazî olarak Orta Çağ yöntemlerine uygun ve eski anlamlarına tekabül ettiği belirtilmektedir.

gerektirdiğinden olsa gerek, daha çok boş vakti olan avarelerin, işi gücü olmayanların ilgi alanlarına girmektedir.⁹ Sözcüğe avarelik anlamı katan bu serbestliğin ne olduğu (neliği/mahiyeti), özellikle de eğitim ve öğretimle nasıl ilişkilendirildiği, dün olduğu gibi bu gün de yoruma muhtaç olan hususlardır. Bu nedenle kavramı çözümlenmeye; öncelikle, Antik felsefenin iki mümtaz üstadı Platon'un ve Aristoteles'in, scholé sözcüğünü hangi bağlamda ve anlamda kullandıklarına kısaca değinerek başlamak yol gösterici olacaktır.

Platon'un Theaitetos diyalogundan anladığımıza göre; scholé, felsefe etkinliği ile doğrudan bağlantılı bir kavramdır; öyle ki, kendini felsefe yapmaya adanmış olan özgür insanlara arzularını gerçekleştirebilecekleri (felsefe yapabilecekleri) ortamı (imkânı) sunmaktadır.¹⁰ Aristoteles ise, Nikomakhos'a Etik'te bu sözcüğü kullanırken, daha ziyade dostlarla veya yurttaşlarla toplanıp sohbet etmeyi kastetmektedir.¹¹ Demek ki, scholé, felsefe yapmanın zeminini hazırlaması bakımından önemli bir faaliyettir. Ve bu etkinlik sayesinde Platon'un üstadı Sokrates, bilinenlerin ters yüz edildiği ironi ağırlıklı felsefi diyalogları uygulayabilme şansı bulmakta; aristokrat bir aileye mensup Aristoteles ise, milletin ve memleketin selameti adına faydalı görülen felsefe ağırlıklı politik sohbetler yapabilmektedir.

Scholé, öğrenme ve felsefeyle olan bu göreceli ilişkisinden dolayı olsa gerek; zamanla öğrenilen yer, yani okul anlamına da gelmeye başlamıştır. Yalnız bu anlam genişlemeleri, scholénin Antik Çağın şuur dünyasında niçin bir boş gezer işi olarak yer bulduğuna, tatmin edici bir açıklama getirememektedir. Zaten kelimenin okul anlamı kazanmasıyla, avarelik anlamının süratle izale olduğu; hatta scholénin sadece boş vakti olanların değil, mümkünse bütün bireylerin pay alması gerektiği faydalı ve önemli bir eylem olarak kabul edildiği görülmektedir.

Latinceye bilgiye dayalı, bilimsel tartışma, müzakere, ders veya okul anlamlarına karşılık gelen schola sözcüğü de Yunancadaki bu scholé kelimesinin Latinceleştirilmiş halidir. Yunancadaki Scholasticos ise, scholé kökünden ya da yine aynı kökten türetilen ve hemen

⁹ Bkz. "Scholé" maddesi, *Wörterbuch der Antiken Philosophie*, Hazırlayanlar: Christoph Horn ve Christof Rapp, C. H. Bck, München 2002, s. 392.

¹⁰ Platon: Theaitetos, Çev. Macit Gökberg, Batı Klasikleri M.E.B., İstanbul 1990, s. 91ff.

¹¹ Aristoteles: Nikomachiche Ethik, Bibliothek der Antike dtv/Artemis. Alm. Çev. Olaf Gigon, München 1991, X 7, 1177a 25ff.

hemen scholé sözcüğü ile aynı anlamda kullanılan scholazein kelimesinden türetilmiş olmalıdır; zira scholasticos, eski Yunancada pek sık olmamakla birlikte profesyonel filozof anlamında da kullanılan bir kavramdır. Scholasticos Latinceye scholasticus şeklinde aktarılmıştır. Latin dilinde hem isim, hem de sıfat olarak kullanılabilen bu sözcük, isim olarak kullanıldığında retorik, âlim, dilbilimci, talebe; sıfat olarak kullanıldığında ise, okula ait, retorikçi (felsefeci) anlamlarına gelmektedir.¹²

Scholasticus, daha ziyade Orta Çağ Patristik Dönem Hıristiyan okullarında, idareci konumundaki kimseler için de kullanılmış olan bir sözcüktür. Bu haliyle onun eski Yunancada profesyonel filozof anlamında kullanılan scholasticos kelimesi ile olan anlam benzerliği dikkatlerden kaçmamaktadır; şöyle ki, scholasticuslar, Antik Çağın özgür insanlarca öğrenilmesi gerekli görülen ve Orta Çağda özgür sanatlar (artes liberales)* olarak bilinen yedi disiplin ya da bilgi dalını öğreten eğitimcilerdir. Bu yedi bilim dalına felsefi disiplinler (philosophicae discipline) de denildiğinden bu disiplinlerin öğreticilerinden dolayı sözcük, zamanla kendine has özellikleri olan bir felsefi yapıyı ve felsefe yapma tarzını anlatmak için kullanılır olmuştur.

Günümüzde ise skolastik sözcüğü, daha çok Orta Çağ Batı Hıristiyan Âlemindeki başlıca yüksek okul ve üniversitelerde hâkim olan düşünce yapısını nitелеmek için kullanılmaktadır; yani okulla özdeşleştirilen bir kavramdır. Bundan dolayı olsa gerek; J. Pieper, skolâstîği doğru anlayabilmek için; öncelikle skolâstîğin benzersiz bir öğretim usulü olduğunun gözden kaçırılmaması gerektiğine dikkatleri çekmektedir. Pieper'in uyarısı, skolastik kavramını algılayışı ile doğrudan ilintilidir; çünkü onun nazarında skolastik, "Orta Çağda birkaç yüz yıl boyunca icra edilen, sınırları tam olarak belirlenemeyen okula ait bir düzendir."¹³ Pieper, bu belirlemede, öncelikle skolastik düşünüşün ne olduğunu değil de, yöntemini incelemeyi

¹² Bkz. Erich Pertsch, *Grosses schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch, auf der Grundlage des Menges-Güthling*, 10. Baskı, Berlin ve München: Langenscheidt, 1999, s. 1074.

* Artes liberales (özgür ilimler), Orta Çağ eğitim kurumlarında akı ve ahlaki olgunlaşım için okutulan yedi teorik bilim dalına karşılık gelmekte idi. Bu bilimler iki aşamada okutulmakta idi. İlki trivium denilen dilbilgisi (edebiyat dâhil), mantık (diyalektik dâhil) ve belagat (retorik); diğeri quadrivium olarak adlandırılan aritmetik, geometri (coğrafya ve tabiat bilimleri de dahil), astronomi ve müzik (esasen kilise müziği) idi. Bkz. Edouard Jeuneau, *Ortaçağ Felsefesi*, Çev. B. Çotuksöken, İletişim, İstanbul 1998, s. 34.

¹³ Josef Pieper, *Scholastik. Gestalten und Probleme der mittelalterlichen Philosophie*, Kösel: München 1986, s. 28.

tercih eden ve bu bağlamda yaptığı ilk ciddi ve müstakil çalışmaları adını duyuran Alman Grabmann'ın etkisi altındadır. Bununla birlikte o, skolastik felsefenin felsefe tarihi kitaplarında karşılaşılan klasik sınırlamalarına karşı çıkmak istemekte; fakat skolastik kavramını da sadece okula hasretmektedir.

K. Flasch ise, skolâstiğin bir okul felsefesi ve bir öğretim yöntemi olarak yorumlanmasına doğrudan karşı çıkmamakla birlikte; bu tür yaklaşımların sınırlayıcı olduğunu düşünmektedir; çünkü Flasch'a göre skolastik, sadece Orta Çağ felsefesinin bir bölümünü oluşturan bir olgudan ibaret değildir. Skolastik, daha belirgin olarak IX. ve XII. yüzyıllar arasında tamamen doğal yaşam ihtiyaçlarından doğmuş olan bir düşünce biçimidir. Özellikle Skolastik Dönemin ikinci ve üçüncü evresinde siyasetten ahlâka pek çok toplumsal ve bireysel problem, tartışma zeminine çekilmekte ve dikkate değer çözümler önerileri getirilmektedir.¹⁴ Bu açıklamalar, Flasch'ın, felsefe tarihi kitaplarında yer alan "skolâstiğin Orta Çağ felsefi düşüncesinin ikinci büyük evresinde açığa çıkan ve kilisenin benimsediği öğretilerin (dogma) felsefenin desteğini alarak etkin bir program çerçevesinde temellendirmeye çalışan bir felsefe" olduğu¹⁵ şeklindeki yaygın görüşü benimsediğini göstermektedir. Ancak skolâstiğin bir felsefe olduğu, bütün klasik algılayışlara rağmen, bazı Orta Çağ araştırmacılarının katılmadığı bir fikirdir. Mesela J. B. Lotz, skolastik düşüncenin felsefeden daha ziyade "Orta Çağ okullarında gelişmiş bir teoloji"¹⁶ olduğunu düşünmektedir; fakat bu yaklaşım, özellikle son dönem Orta Çağ felsefesi üzerine yapılan tartışmalarda ciddi olarak eleştiri almaktadır. Zira skolâstiğin gerek Orta Çağ felsefesinin bütünü, gerek bir kesiti, gerekse bir nitelemesi olarak sadece teoloji olarak belirlenebilecek bir düşünce biçimi olmadığı açıktır¹⁷; ama skolastik düşüncesinin merkezinde dinsel öğretilerle felsefi aklın uzlaşım uzlaşamayacağı tartışmalarının yer aldığı da inkâr edilememektedir.¹⁸ Bu iddiaların hangisinin daha tutarlı olduğunu anlayabilmek için, skolastik düşünce biçiminin skolastik

¹⁴ Kurt Flasch, *Einführung in die Philosophie des Mittelalters*, , 3. unveränd. Aufl., Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt: 1994, s. 38.

¹⁵ Karl Vorlander, *Geschichte der Philosophie II: Philosophie des Mittelalters*, Hamburg 1964, p. 47.

¹⁶ J. B. Lotz, "Scholastik", *LThK IX* içinde, 1964, coll. 446.

¹⁷ Süleyman Dönmez, Orta Çağ Felsefesini Anlamada Dilbilimsel Yönelim, *Bilimname* içinde, Sayı: VI, 2004/3, s. 201–210.

¹⁸ Krş. Christoph Helferich, *Geschichte der Philosophie: von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Kröner, Stuttgart 1985, s. 65.

olarak nitelenmesine kaynaklık eden birkaç temel kavramın tartışma zeminine çekilerek orijinal kaynakların ışığında yeniden çözümlenmesi gerekmektedir.

Birkaç Temel Kavram: Lectio, Quaestio ve Quaestio Disputata

a) Lectio

Orta Çağ Skolastik Döneminin manastır ve katedral okulları (schola) ile üniversite-lerinde özgür sanatlar (artes liberales) denilen yedi teorik bilimin öğretilmesi zorunluymdu. Bu derslerin genel anlamda işlenişine; bir bakıma derslerde kullanılan öğretim yöntemine, lectio (takrir/okuma/ kıraat) denilmekteydi. Lectiolar, quaestio (sual/sorun) ve disputatiolarla (münazaralarla/tartışmalarla) desteklenmekte, kilise okullarında buna bir de praedicatorlar (övgü/vaaz/nasihah) eklenmekteydi.¹⁹

Latince bir fiil olan legere sesli okumak, yüksek sesle okumak, ezberden okumak anlamlarını içerir. Legere fiilinden türetilen lectio ise, esasen okuyup yazmayı öğrenmekten başlayıp oldukça çetrefil metinleri kavramaya (intelligentia textus) kadar uzanan geniş bir anlam yelpazesine sahip olan bir sözcüktür. Bu nedenle lectiolarıda ilk üzerinde durulan okunacak metnin içeriğinden daha ziyade metinle hemhâl olabilmeyin alt yapısının sağlanmasıdır. Bunu gerçekleştirmenin en kestirme yolu da, öncelikle metnin yüksek sesle okunmasıdır. Bir bakıma bu, metinle bütünleşmeye kapı aralayan zihinsel (manevî) bir ritüel, kutsal bir edimdir. Metnin çözümlenmesi (divisio textus) ise, bu okumaların ardından gelir. Burada öne çıkan otoritelerce (uzmanlarca) yapılmış olan açıklamaların ışığında doğru, tutarlı ve geçerli görünen bir mantık örgüsü ile dokunan metinleri anlayıp yorumlama (commentor) çabasıdır.²⁰

Lectio kelimesine yüklenen anlamın özellikle XII. yüzyılda daha da genişlediği görülmektedir. Mesela XII. yüzyılın ilk yarısında yaşayan Aziz Victor Hugo, lectio sözcüğünün aktif, pasif ve salt (mutlak) anlamda üç farklı kullanımından söz etmektedir. Ona göre, yazılı olan metinlerden çıkartılan kural ve hükümler aracılığı ile zihni genel manada şekillendirmek/ bilgilendirmek olarak tanımlanan lectio; aktif olarak kullanıldığında öğreticinin (kitabı ona

¹⁹ Peter Schulthess ve Rudi Imbach, Die Philosophie im lateinischen Mittelalter, Ein Handbuch mit einem bio-bibliografischen Repertorium, Zürich und Düsseldorf: Artemis&Winkler, 1996, s. 147.

²⁰ Bkz. Schulthess ve Imbach, a. g. e., s. 148.

okuyorum), pasif olarak kullanıldığında öğrenenin (kitabı ondan okuyorum), salt anlamda kullanıldığında ise, bağımsız bir okuyucunun okumasına (kitabı okuyorum) karşılık gelmektedir.²¹

XII. yüzyılın ikinci yarısında yaşayan Salisburyli Johannes (ö: 1180) ise, lectio sözcüğüne sürekli yeni anlamlar ilave edildiğinden olsa gerek, kelimenin gittikçe muğlâklaştığından şikâyet etmektedir.* Bu nedenle sözcüğe yeni terimler eklemek suretiyle karışıklığın giderilebileceğinden söz etmektedir. Salisburyli'ye göre, "legere fiilinden, ya öğretme ve öğrenme işi; ya da bireysel ve bağımsız olarak metinlerle uğraşmayı anlamak mümkündür. (Bu ise anlam kargaşasına sebep olmaktadır. (Bunu önlemek için) öğretene ile öğrenen arasındaki iletişim anlamında (Quintilianus'un ifadesiyle) prelectio, öğrenilenin incelenmesine karşılık olarak da, lectio sözcüğü kullanılabilir."²² Johannes, burada kelimeye yüklenen anlamlardaki karışıklığı gidermek için Quintilianus'un (Ö: M.S. 100 dolaylarında) öğretici (öğretmen/hoca) için kullandığı prelectio terimini kullanmayı önermektedir. Onun bu önerisi, kelimenin içerdiği anlamları yeterince karşılamadığından pek fazla benimsenmemiştir; çünkü lectio kavramının içeriği iki değil, en azından üç farklı terimi gerektirmektedir. Eğer prelectio yalnız öğretici için kullanılacaksa, lectio hâlâ hem öğrenen hem de bağımsız okuyucu için kullanılacak demektir. Ama kelimenin içeriği sadece özne ile sınırlı olmayıp, daha çok fiilde

²¹ Victor'lu Aziz Hugo, *Didascalion*, III bölüm, s. 7; *Patrologia Latina*, s. 179, 771c: Lectio est cum ex his quae scripta sunt, regulis et praeceptis informatur. Trimodum est lectionis genus, docentis, vel per se inspicientis. Dicimus enim: lego librum illi, et lego librum ab illo, et lego librum; bkz. Hugh of St. Victor; *Didascalion of Hugh of St. Victor, A Medieval Guide to the Arts*, ç. J. Taylor, New York: Columbia University, 1961, s. 91.

* George Makdisi, lectio teriminin ve onun müşterek kullanımının 12. Yüzyılın ilk yarısında aniden ortaya çıktığını belirtmektedir. O, bunun nedenini lectio teriminin İslam eğitim sisteminde kullanılan kıraat (okuma) terimi ile doğrudan ilişkili olmasına bağlamaktadır. Bkz. Makdisi, George: *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim, İslam Dünyası ve Hıristiyan Batı*, Çev. Ali Hakan Çavuşoğlu-Hasan Tuncay Başoğlu, Gelenek Yayınları, İstanbul 2004, s. 347, 348.

²² Joannis Saresberiensis (Salisburyli Johannes), *Metalogicon*, ed. C. C. J. Webb, Oxford: Clarendon Press, 1929, kitap I, kapital 24, s. 53: Legendi verbum equivocum est, tam ad docentis et discantis exercitium quam ad occupationem per se scrutantis scripturas; alterum id est quod inter doctorem et discipulum comminatur, (ut verbo utamur Quintillani) dicatur prelectio alterum quod ad scrutinium meditantis accedit. Lectio simpliciter appellatur.

kendini göstermektedir. Oysa Latincedeki *praelegere* fiilinin taşıdığı anlam bu içerikten tamamen uzaktır.²³

Lectionlarda kutsal yazılar (*sacra scriptura*) ve daha çok bunlar üzerine otoritelerce yazılıp söylenenler (*sententia* veya *sensuslar*), okunup anlaşılacak istenilen metinlerin başında gelmektedir. Genelde bir araya getirilerek kitaplaştırılmış olan bu *sententia*larda (*sententiae*) oldukça literal bir yapı söz konusudur. Lectionlarda da özellikle *sententia*ların bu yönü net olarak gösterilmeye ve kavratılmaya çalışılmaktadır; ancak böyle bir lectionda, mesela kutsal bir metin üzerinde durulurken, sıkça otoritelerin farklı, hatta birbirleriyle uyum sağlaması mümkün olmayacak derecede çelişik görüşleri ortaya çıkabilmektedir. İşte bu çelişkili açıklamalar metin bağlamında hangi görüşün doğru olduğunu seçmeye yönelik soruların (*quaestiones*) yöneltilmesini gerektirmektedir. Skolastik öncesi ve ilk dönem skolastik evrenin heyecanlı ve dogmatik münazaraları/tartışmaları (*disputatio*), daha çok bu tür otorite kabul edilen metin ve görüşler çerçevesinde yapılmaktadır.

Otoritelerin görüş ayrılıkları, pek öyle uzlaştırılabilir görünmemektedir; çünkü uzayan tartışmalar, uzlaşımdan daha ziyade ayrılıkları belirginleştirmektedir. Bu ise, farklı bir ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır: İlim ve ilerleme adına vazgeçilmez kabul edilen metinler üzerine öne çıkan çelişik fikirlerin ya da tezlerin belirgin bir mantık silsilesi içerisinde çözümlenmesi. Böylece tezin veya antitezin doğruluğu ve geçerliliği hakkında yeni sualler (*quaestiones*) yöneltilmekte ve sorun yeniden tartışmaya açılabilir. Bu uygulamanın, bir müddet sonra, özellikle Skolastik Dönem lectionlarının ikinci önemli ayağını oluşturan etkili bir tartışma yöntemi olarak benimsendiği görülmektedir.

b) Quaestio

Latince bir sözcük olan *quaestio*, bilimsel soru, sorun, konu, materyal ve araştırma gibi anlamlara gelmektedir; skolastik felsefenin ve teolojinin temel bir kavramıdır; problemlerin (*quaestiones*) sorular (*quaestiones*) ışığında tartışılarak (*ars disputandi/münazara*)

²³ Bu bağlamda bkz. Makdisi, *a. g. e.*, s. 347f.

rasyonel çözüm (responsi) önerilerinin sunulmaya çalışıldığı diyalektik bir düşünüş; dinamik bir sunuş (presentation) biçimidir.²⁴

Quaestio yönteminin öncüsü olarak Platon'un diyalogları gösterilebilir²⁵; çünkü bu diyaloglarda Platon'un Hocası Sokrates, bilgelikleriyle ün yapanlara bitip tükenmek bilmeyen sorular yönelterek, onlarla diyalektik mantığa dayalı münazaralar yapmaktadır. Sokrates, çürütme (elenchos) denilen bir kalıp içerisinde yürüttüğü bu münazaralarda, genelde sorgulayıcı bir pozisyonda kalarak öne sürülen tezlerin çelişkilerini, tartıştığı kişinin kabul ettiği önermelerden hareket eden diyalektik bir kanıtlama süreci içerisinde göstermeyi denemektedir.²⁶ Sokrates tarzı bu çürütme, hiçbir zaman Skolastik Dönemin quaestio ları ile tamamen örtüşüyor görünmemektedir; ancak meselelerin sorular yöneltilerek ele alınması ve karşı çıkılan görüşlerin de belirgin bir rasyonel mantık çerçevesinde çürütülmek istenmesi, Antik Çağın en önemli filozoflarından olan Sokrates'in quaestio tekniğinin oluşmasına dolaylı bir etki yapmış olduğunu düşündürmektedir.

Quaestionun oluşum sürecine katkıda bulunan bir diğer Antik Çağ filozofu Aristoteles'tir. Aslında quaestio (protatis/problema), felsefi bir kavram olarak ilk defa Aristoteles tarafından tanımlanmaktadır; çünkü quaestio sözcüğünü, hem soru hem de sorun anlamında okumak mümkün görünmektedir. Bu bağlam dâhilinde Aristoteles, Nikomakosa Etik'te şöyle bir açıklama yapmaktadır: "(Önce) problem (aporia) ortaya konur. (Ardından) söz konusu problemle çelişik olan görüşler (endoxa), güçlükler delilleriyle birlikte sergilenir. (Son olarak da) sorun giderilir ve fikir yeniden formüle edilir."²⁷ Görüldüğü üzere burada Aristoteles, bir

²⁴ B. Geyer, *Der Begriff der scholastischen Theologie -Synthesen in der Philosophie der Gegenwart-* içinde, Festgabe. A. Dyroff, ed. E. Feldmann ve M. Honecker, K. Schroeder: Bohn, 1926, s. 113, (112-125).

²⁵ Cicero'nun bildirdiğine göre, Antik Çağ'da felsefe daha çok soru-cevap yöntemi kullanılarak (aporiari kai lyseis) öğretilmekte idi; öyle ki, akademiden Karneades, bir konunun ya da konuşmanın alternatifini veya muadilini münazara formunda (disputationes in utramque partem) örnekleyebilmektedir. Bkz. Marcus Tullius Cicero, *De finibus bonorum et malorum - Über das höchste Gut und das größte Übel*, lateinisch / deutsch, übersetzt und herausgegeben von Harald Merklin, Reclam-Verlag, Stuttgart 1989, Kitap II, s. 1-3.

²⁶ Bkz. Louis-André Dorion, *Sokrates*, Çev. M. Nedim Demirtaş, Yayıma Haz. Halil Gökhan, Dost Yayınları, Ankara 2005, s. 55-64.

²⁷ Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, VII. Kitap: 1145b 2-7.

problemin temel bir sual yöneltmek sureti ile tespit edildikten sonra sorunun diyalektik bir açılımla çözümlenmesi işlemi olarak, âdeta quaestiodan söz etmektedir.

Tarihçi Tacitus, Orta Çağ Latin felsefesindeki quaestio sözcüğünün Antik felsefeyle olan bağlantısı hususunda açıklayıcı bilgiler vermektedir. Tacitus'a göre quaestio, Yunanca zetein sözcüğünün yanlış bir okumasıdır²⁸. Zetein ya da zetemata, Antik Yunan'da, bir hakikat araştırılırken yöneltilen suallere verilen cevaplara ya da bizzat bir problemin çözümlenmesine karşılık gelen felsefi bir terimdir. Teknik dışı, soyut ve kavramsal bir inceleme faaliyetidir zetemata.²⁹ Demek ki, Tacitus Orta Çağın hakikat araştırmalarında etkin olarak benimsenen quaestioyu, soru-cevap yöntemi olan zetemata ile özdeşleştirmektedir. Bu anlayışın bir devamı olarak da; Patristik Dönemin en meşhur ilahiyatçısı ve filozofu olan Augustinus ve Erken Skolastik Felsefenin önemli temsilcilerinden sayılan Anselmus, sorular yönelterek cevaplar verme (interrogando et respondendo) anlamında quaestiodan övgüyle söz etmektedirler. Onlara göre bu tarz, hakikat araştırmalarında oldukça verimli sonuçlar vermektedir.³⁰ Burada söz konusu edilen hakikat, genelde felsefenin araştırdığı din dışı bir hakikatten ziyade, kutsal kitaplar ve otoriteler vasıtasıyla bildirilen, ancak bir türlü akılla kavranılamayan dinî ve teolojik hakikatlerdir. Bu nedenle quaestio'nun Orta Çağın Rönesans'ı olarak görülen Karolenj Devrinde özellikle din adamlarınca imana dayalı konuların işlenmesinde sıklıkla tercih edilen bir usul olarak benimsendiği görülmektedir.³¹ Ancak quaestio, sadece Orta Çağ Skolastik Dönemin teoloji okullarında dinsel meselelerin izahı için kullanılmış bir teknik değildir. 12. yüzyıl felsefe okullarında da bilinmekte ve kullanılmakta; hatta söz konusu dönemde quaestio'nun (meselelerin) çözümlenmesi, eğitimcilerin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır.³² Öyle ki, bir lectio'nun otoritelerin bir mesele

²⁸ Bkz. P. Cornelii Taciti, *Opera Annales Liber IV*, 6, 16: <http://www.thelatinlibrary.com/tac.html>

²⁹ A. Dreizehnter, *Aristoteles' Politik*, eingeleitet, kritisch herausg. u. mit Indices versehen, *Studia et testimonia antiqua VII*, München 1970, I 336e, VII 531c.

³⁰ Augustinus, *Opera omnia*, Studio monachorum ordinis S. Benedictini, 11 Bde., Paris 1679-1700 (Mauriner baskısı) içinde: *De ord. II*, 16, 26; *De vera religione* 24, 25, 15: Bd. VI/6, s. 418; *Soliloquia II*, 7; *contra Academicos I*, 5; Anselmus, *Cur Deus Homo*, capitulum II: "Quod si aliquatenus quaestione tuae satisfacere potero, certum esse debebit quia et sapientior me plenius hoc facere potent. Immo sciendum est, quidquid inde homo dicere possit, altiores tantae rei adhuc latere rationes." <http://www.ub.uni-freiburg.de/referate/04/anselm/curdeushomo.html>

³¹ Schulthess ve Imbach, *Die Philosophie im lateinischen Mittelalter*, Zürich 1996, s. 149

³² Schulthess ve Imbach, a. g. e. aynı yer.

(quaestio) üzerine getirdikleri muhtemel çözüm önerilerinin, anlaşılır bir tarzda ortaya konulması büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle ders hocası bunu metodik bir tercihle yapmalıdır; çünkü bir quaestionun çözümlenmesi, basit bir nakil işinden daha çok, belirli bir hedefe kilitlenen; dolayısıyla bilinçli bir tavır almayı gerektiren sistematik bir işlemdir. Çözümde tercih edilen hüküm ve görüşler, şüpheleri giderici ve istenilen hedefi gerçekleştireci bir özelliğe sahip olmalıdır.

Thomas Aquinas'ın bildirdiğine göre Boethius, bir quaestionun çözümlenmesinde şöyle bir yol takip etmektedir: "O (Boethius), yöneltilen soruyu tartışmak için gereken birkaç (temel) ilkeyi belirledikten sonra; (problemi), yöneltilen sualle beraber üç aşamada çözümlenmektedir: Önce soruyu yöneltmekte (sorun ortaya konulmakta); ardından çözümü sunmakta (determinat veritatem quaestionis); son olarak da, çözüme karşı getirilen itirazların (obiectiones) geçersizliğini göstermektedir. O, (bu) ilk adımda da iki aşamalı bir yol tutmaktadır: başta, soruyu (ya da sorunu) açıklamakta; daha sonra soru(n)daki kuşkulu olan yönü incelemektedir.³³"

Görüldüğü üzere; quaestio, lectio içerisinde yer alan bir aktivitedir. Onun ortaya çıkışının temel nedeni de, bir tezin ya da yargının doğruluğundan kuşku duyulmasıdır. Boethius'un "quaestio(yu) şüpheli ve muğlâk konuların sergilenebilmesi" olarak tanımlaması da, bunu doğrulamaktadır.³⁴ Onun yapılması ise, doyurucu ve kuşkuları tam anlamıyla gidermeye yöneliktir; öyle ki, bir quaestioda hem desteklenen hem de çürütülmek istenilen argümanlara yer verilmekte ve savunulan fikir, belirgin ve seviyeli bir duruşla getirilen deliller çerçevesinde karşılaştırmalı olarak mütalâa edilmektedir. Burada öne çıkan husus, düzenli bir öğretim faaliyetinin temel unsuru olan metnin ve metnin anlamına ilişkin düşüncelerdeki uyumsuzlukların diyalektik bir metotla giderilmeye çalışılmasıdır. Bunun anlamı; bir quaestio çözümlenirken mantık (dialectica/logic) ve münazaranın (disputatio) zorunlu olarak devreye giriyor olmasıdır; zira quaestio, bir öğretim biçiminin en güçlü ögesidir. Öğretici, burada, bir taraftan şahsî görüşünü doğrudan öne çıkarmak, diğer taraftan da geleneğin geçerliliğini

33 Thomas Aquinas, In Boethium [Expositio libri De ebdomadibus](http://www.corpusthomicum.org/iopera.html), lectio 3 ve 4: <http://www.corpusthomicum.org/iopera.html>

34 Boethius, *De Differentiis topicis I*; PL 64, 1174 B: quaestio est in dubitationem ambiguitatemque adducta propositio. Bkz. Stump, E. (tr and ed.): 1978, *Boethius's De topicis differentiis*, Cornell University Press, Ithaca, N.Y.

korumak durumundadır. Gilbert'in de dikkat çektiği gibi quaestio, çelişkiden ziyade, "hakikati ortaya çıkarmada tarafların sahip oldukları delilleri(n) geçerliliğinin) gösterilmesidir.³⁵ Bir yönüyle hakikatin münazara yoluyla tespit edilmesidir.

Salisburyli Johannes, münazaradan kastın, ya bir mesele hakkında ortaya çıkan kuşku ve çelişkilerin giderilmesi ya da değişik manalarda yorumlanması muhtemel olan ifadelerin, görüş ve hükümlerin yanlış anlaşılmasını engellemek olduğunu bildirmektedir. Bu nedenle münazaraya savunulan görüşün ispatlanması ve aynı zamanda da karşıt görüşlerin çürütülmesini amaçlayan rasyonel ve diyalektik bir yapı hâkimdir. Ancak buradaki mantıksal ve aklî form, sadece kıyasa dayalı değildir. Kıyasın yanı sıra, özellikle Aristoteles'in Topikler'inde söz konusu ettiği argümanlar, quaestio bağlamında gelişen münazaranın çerçevesini çizmektedir; hatta Salisbury'ye göre, "Aristoteles'in Topikler'inin sekizinci kitabı olmadan disputatiodan söz etmek anlamsızdır."³⁶

XI. yüzyıl Orta Çağ okullarında lectiolardaki quaestio'nun bir parçası olan disputatior, XII. yüzyılın sonlarına doğru, müstakil bir ders olarak benimsenmiş olmalıdır. Grabmann'ın bildirdiğine göre, Anselmus, De Grammatico'sunda bir felsefe yolu olarak disputatiodan söz etmektedir. Abelardus ise, Historia Calamitatum'da bir münazarada ustası Champeaux'lu William'ı alt ettiğini yazmaktadır.³⁷

Orta Çağ Batı Avrupa'sında büyük olasılıkla Abelardus, Sic et Non'da otoritelerden gelen farklı görüşleri toplamakla disputationun hazırlayıcısı olmuştur; çünkü Abelardus'a göre, bir soru ya da sorun bağlamında yapılan bir tartışma (münazara), hakikati araştırmanın en güzel yoludur.³⁸ Bu nedenle Abelardus, Sic et Non'unda bir quaestioya verilebilecek

35 Poitiers Gilbert, De Trinitate, *Opuscula sacra (I-III. V) des Boethius*, Yayınlayan: Haring, p. 37; MPL 64, 1258D.

36 Joannis Saresberiensis, *Metalogicon*, ed. C. C. J. Webb, Clarendon Pres: Oxford 1929, kitap 2, bab 4 (Alvaro, Patrologia Latina, CXCIX, 860): "nam sine eo non disputantur arte, sed casu." [Münazara, o (Aristoteles'in Topikler'inin 8. kitabı) olmadan sanata (felsefeye) değil, tesadüfe dayanır.]; *Metalogicon of John of Salisbury; A Twelfth-Century Defense of the Verbal and Logical Arts of the Trivium*, (Çev. D. D. McGarry), Univesity of California Pres:Bekeley,-Los Angels 1955, 1971.

37 Grabmann, a. g. e., II, s. 17.

38 Abelardus, Sic et Non, Prologes: maximum exercitium inquirendae veritatis: <http://www.abaelard.de/abaelard/Main.htm>; krş. Lutz Geldsetzer, "**Sic et non**" sive "**Sic aut non**". *La méthode des questions chez*

muhtemel öneriler bağlamında felsefî bir disputatio yöntemine işaret etmekte ve onun mantıksal formunu belirlemeye çalışmaktadır. Abelardus burada, tıpkı Augustinus ve Anselmus gibi, dinsel otoritelere ve Filozof Aristoteles'e dayanmak istemektedir.

Skolastik Dönemde quaestioolar aracılığı ile talebeler, düşünmeye sevk edilmeye çalışılıyordu. Bu nedenle bir lectioda bir mesele üzerinde durulurken tartışmanın hararetinden soruların çıkış kaynağı olan temel metin ikinci derecede bir kaynak mesabesinde kalabilmekte idi.

İşte Orta Çağda soru-cevap usulüne dayalı olarak gerçekleştirilen bu münazaralar, tartışmalı meseleler (quaestiones disputatae) olarak ilk defa Bologna'da (İtalya) bir araya getirilince³⁹, zamanla daha çok teoloji ve hukukta kullanılan; ancak felsefenin de hiçbir zaman uzak kalmadığı geçerli bir öğretim tekniği olarak araştırmacıların ilgisini çekmeye başladı.

c) Quaestio Disputata

Tamamen literal görünen bir yapılanmaya sahip olan quaestio disputata, bir metnin en ince ayrıntılarına kadar kavrayabilmeye yönelik akademik bir faaliyettir. Sorunlar (problema), mantığın ve diyalektiğin hâkim olduğu sistematik bir münazara sanatı (ars disputatoria) ile çözümlenir. Bir bakıma quaestio disputata, aklın yardımı ile hakikati perdeleyen örtülerin kaldırılması, yanlışların ve yanlışa sevk mahkûm edilerek hakikatin koruma altına alınmasıdır.⁴⁰

Skolastik düşüncenin en etkili isimlerinden Aziz Thomas'a göre "quaestio disputata, en az iki kişi arasında (duae personae opponentis et respondentis inter quas vertitur disputatio) bir amaç doğrultusunda bir fikrin doğruluğunu açıkça sergileyen mantıkî bir çıkarımdır (actus syllogisticus)⁴¹." Bu, öylesine büyük bir heyecan ve arzuyla yapılan bir

Abélard et la stratégie de la recherche, Pierre Abélard, Colloque international de Nantes, ed. H. Habrias Jolivet, 407–416, Rennes 2003.

³⁹ Schulthess ve Imbach, a. g. e., s. 155.

⁴⁰ Bkz. Wilhelm Wheatley, *In Boethii De Scholarium Disc.*, c. 6:

<http://www.hoye.de/name/ecoquaes.pdf>

⁴¹ Thomas Aquinas, *De fallaciis* c. 1, *Opuscula philosophica*, <http://www.corpusthomicum.org/iopera.html>

tartışma olmalı ki, Bernardo C. Bazen, muarızların ani hamlelerle karşıt görüşleri çürütme iştiyaklarını, adeta bir “masa tenisi mücadelesine” benzetir.⁴²

Quaestio disputata, yapısal olarak utrum – an (acaba-veya) kalıbının kullanıldığı bir soru ile başlamakta⁴³; ve soru, sürekli bir distinctio (ayırma/belirleme) ile birlikte yöneltilmektedir. Bunun anlamı, üzerinde durulan metinde ya da ileri sürülen görüşlerde kuşku konusunu konu olmaktadır. O halde, bunların tartışılması, bir münazaranın, yani bir quaestio disputatanın yapılması gerekmektedir. Burada tartışmacı (respondes), diyalektik mantığa dayalı felsefi bir açılımla (ars disputandi); şüpheli görüşleri (obiectiones), çürütmelidir. Bu ise, ya bir görüşün ortaya konulmasının hemen ardından karşıt bir görüş ve tez getirerek; ya da karşı çıkılan birkaç farklı görüşü birbirine bağlayarak yapılmalıdır. Böylece salt bir bilgilenmenin ötesinde⁴⁴ felsefi ya da teolojik bir çelişkiden ötürü ortaya çıkan çözümsüzlükleri (aporie) ve kapalılıkları gidererek savunulan görüşün geçerliliği korunma altına alınmaktadır.

Quaestio disputata, problemi bütün yönleriyle ele alarak kesin ve köklü bir çözüm önerisi sunmaya çalışan bir düşünüş biçimidir. O halde utrum (acaba) kelimesiyle başlayan bir quaestio kuşku doğuran bütün yönler en ince detaylarına kadar tartışılmalıdır. Bunun yolu ise, meselenin alt sorularla artikellere (articuli/maddeler) ayrılarak detaylandırılmasından geçmektedir. Objektifliğin sağlanabilmesi için de, her bir maddede “öyle görünüyor ki (videtur quod)” kalıbı kullanılarak desteklenen (affirmative/pro) görüş ve karşı çıkılan (negative/contra) görüşler (objektio) yine maddeler halinde (praeterea) delilleriyle birlikte (argumentativ) açıkça sıralanmalıdır. Hemen ardından da savunulmak istenilen (sed contra) görüş öz olarak verilmelidir. Bu, probleme çözüm çerçevesi oluşturma aşamasıdır. Ancak bundan sonra “şöyle yanıtlıyorum (respondeo dicendum)” diyerek başlayan ve corpus articuli (ana gövde) denilen kısımda meselenin çözümüne (solutio/determinatio) geçilebilir.

42 Bernardo C. Bazen, Les questions disputees, principalement dans les facultes de theologie, Bernerdo C. Bazen, John W. Wippel, Gerard Fransen, Danielle Jacquart, *Les questions quodlibetiques dans les facultes de theologie, de droit et de medicine, Typologie des sources du moyen age occidental* içinde, Fasc. 44/45, Turnhout: Brepols, 1985, s. 13–149, burada: 64.

43 Mesela: Utrum Deum esse... De Deo, an Deus sit.

44 Lullus, quaestioyu daha çok bir bilgilenme yolu, “cahilliğe karşı yapılan hamle” olarak anlıyor. Bkz. Raimundus Lullus, *Logica Nova III*, 6, ed. Ch. Lohr, Meiner: Hamburg 1985, s. 24: quaestio est petitio ignota.

Problem tamamıyla rasyonel ve mantıkî analizlerle (determinatio magistralis) bir karara bağlanmalıdır. En sonda ise, verilen çözüm önerisi doğrultusunda desteklenen (pro) ve karşı çıkılan (contra) argümanlar değerlendirilmeli (ad rationes) ve her bir itiraza rakamlarla sıralanmış olarak (ad primum: birinci itiraza cevap, ad secundum: ikinci itiraza cevap...) açık seçik bir yanıt verilmelidir.⁴⁵

Quaestio disputatanın aklî bir yöntem olarak skolastik felsefede ve Skolastik Dönemin eğitim öğretim kurumlarında dikkate değer bir yeri vardır. Özellikle mantıkla teoloji arasındaki uyumsuzlukların bu form aracılığıyla açıkça ortaya çıktığı bir gerçektir; ama quaestio disputata bu uyumsuzluklardan; bir bakıma teoloji ile felsefe arasındaki gerilimlerden mümkün olduğunca kurtulabilme gayretidir; fakat bu, hiç bir zaman tam anlamıyla gerçekleştirilebilmiş bir işlem değildir. Teolojik problemlerin ağırlıklı olarak mutlak bir otoriteye dayandırılarak çözümlenmek istenmesi, tartışmada kullanılan mantığın hareket alanını sürekli daraltmış görünmektedir. Dolayısıyla ars disputandi (tartışma sanatı) aracılığı ile sunulmaya çalışılan çözüm önerilerinin zamanla beklenen çözümü veremez hâle geldiği görülmektedir. Bu nedenle Aziz Thomas, bir Quodlibet'inde⁴⁶ teolojik determinasyonu mutlak bir otoriteye veya akla dayanarak kesin bir hükme bağlamanın gerekli olup olmadığı meselesini ele alarak bu soruna bir çözüm bulmak istemektedir.

Thomas'a göre münazaralar, çelişkileri ve yanlışlıkları gidermekten daha ziyade, dinleyicileri bilgilendirmek için yapılar ve öğretici bir yapıya sahiptir. Bir münazarada hedeflenen ise, izleyenlere hakikatlerin nasıl araştırıldığını ve hükümlerin ne derecede doğru olduğunu göstermektir. Bir hakikat araştırılırken öncelikle aklî delillere dayanılmalıdır; ancak bir quaestio, münazarayı yapanın savunduğu görüşün ve aklî delillerin aksine, sadece otoritelere gelen nakillere dayanılarak çözümleniyorsa, münazaracı sonucu tasdik etmelidir. Ama

⁴⁵ Bu yapıyı en güzel şekilde uygulayanlardan birisi Aziz Thomas'tır. Onun meşhur eseri Summa Theologiae, tamamen bu metot kullanılarak kaleme alınmıştır. Bkz. Thomas von Aquin, Summa Theologiae. [Die sogenannte Deutsche Thomas –Ausgabe plante eine Ausgabe in 37 Bänden; davon sind bis heute 29 erschienen (Graz/Köln(wien, seit 1933)].

⁴⁶ Quaestiones quodlibetales, 13. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yapılmaya başlamıştır. Yapısal olarak quaestiones disputata ile aynıdır. Yani bir sorun ya da bir konu, tartışılarak çözüme kavuşturulmaktadır. Ancak quaestiones quodlibetales, lectionlarda öne çıkan bir problemin akabinde değil, genel anlamda yılda iki kez düzenlenen ve kısmen de halka açık tutulan bir uygulamadır. Bkz. .Schulthess ve Imbach, a. g. e., s. 152, 153 ve Glorieux, La Littérature quodlibétique, *Le Goff* içinde, s. 99f.

bunun kesinlikle farklı bir bilgi ve görüş kazandırmayan bir münazara olduğu açıktır.⁴⁷ Thomas'ın burada sözünü ettiği, daha çok okullarda magister düzeyindeki öğrencilere yönelik olan bilimsel tartışmalardır. Onun göstermek istediği ise, aslında otoritelerle aklın farklı yollardan gitmemesi gerektiğidir. Diğer yandan Thomas, bu açıklaması ile bir quaestio disputatanın sınırlarını belirlemektedir. Bir öğretim tekniği olarak quaestio disputatada tartışmacı ile otoritelerden gelen haberler birbirini desteklemediğinde karşıt görüşlerin olduğu gibi bırakılması, araştırma devam ettiği sürece yol göstericidir; çünkü sonuçlanmamış bir münazarada gerek pro, gerekse contra görüşlerden hareket edilebilir. İlk başta her ikisi de aynı oranda doğru veya yanlış kabul edilmelidir.⁴⁸

Quaestio disputatanın öğretici bir yapıya sahip olduğu kuşkusuzdur; zira o, Orta Çağ okullarında daha çok uygulamaya dayalı bir eğitim öğretim tekniği olarak yer bulmaktadır. Bir münazarada problemin genellikle hoca tarafından tespit edilmesi ve belirlenen bir saat ve yerde hocanın denetimi altında tartışılması da bunu doğrulamaktadır. Zaten bu türden bir münazarada hocanın kendisi hiç bir zaman asıl tartışmacı (müzakereci) değildir. Cevap verme rolü (respondenten), ekseri hocaya bağlı olan hoca adaylarına (bakkalaurens) verilmektedir. Böylece bir sorunun tartışma yöntemini kullanarak nasıl çözümlendiği uygulamalı olarak öğrenilmektedir. Tartışma sırasında farklı kanallardan gelen itirazlar, normal şartlar altında önce tartışmada hazır bulunan hoca, sonra hoca adayları, en sonda da talebeler tarafından yanıtlanmaktadır. Bir hoca adayının ileri sürülen bir teze kendi cevabını delilleriyle birlikte vermesi gerekmektedir. Bu cevap, eğer gerekiyorsa hocası tarafından desteklenmektedir. Bir quaestio disputata gerçekleştiğinde; tartışmacı, bir gün veya birkaç gün sonra, yapılan tartışma ile ilgili bir rapor yazmalıdır. Böylece tartışmacıya tartışma esnasında savunduğu tezin dayandığı delilleri iyileştirme fırsatı tanınmaktadır; çünkü tartışmacı raporunda nihaî çıkarımını kusursuz olarak sunmalıdır.⁴⁹

Görüldüğü üzere quaestio disputatalarla Skolastik Dönemin talebe ve hocalarına özgür bir tartışma zemininde fikirlerini tutarlı, anlaşılır ve ikna edici bir tarzda savunup ortaya koyabilme imkânı sunulmaktadır. Bu, modern dünyanın değer yargılarının ve eğitim

⁴⁷ T. Aquinas, *Quodlibet VI*, q. 9. a. 3 ve 18. <http://www.corpusthomicum.org/iopera.html>

⁴⁸ T. Aquinas, *Sententia libri Metaphysicae, Lectio 17*: <http://www.corpusthomicum.org/iopera.html>

⁴⁹ Schulthess ve Imbach, a. g. e., s. 152, 153.

anlayışlarının pek de yadırgayacağı bir durum değildir; ama günümüzde modern sözcüğü, daha çok Orta Çağın ve skolastik yaklaşımın alternatifi olarak kullanılmaktadır. “Modern felsefe”, modern ilim” dendiğinde, bu terimlerden her birinin belli muhtevaları gösterdiği malumdur; öyle ki, “modern felsefe” Bacon ve Descartes’la kurulan felsefe; “modern ilim” ise, Galileo ile başlatılan bilimsel zihniyet için kullanılmaktadır. Bu zihniyeti modern yapan, eskiden ayıran temel unsur, denildiğine göre, metottaki farklılık ve yeniliktir. O da, deney, gözlem ve tartışma metodudur. Bu, ölçülebilir unsurlarla ölçülebilir gözlem verilerini birebir ilişki kurma yoluyla belirledikten sonra, elde edilen bilinenler yardımı ile bilinmeyenlere ulaşmaya çalışan bir metottur. Skolastik felsefenin birkaç temel kavramının ana kaynaklara dayanarak çözümlenmesi, bu genel belirlemelerin detaylarının ve kesinliğinin ne kadar da tartışmaya açık hususlar olduğunu apaçık göstermektedir.

Sonuç

Felsefi yapıların ve görüşlerin tarihsel arka planı, nasıl yapılandıkları, nelerin etkisi altında kaldıkları ve ne tür etkilere sebebiyet verip hangi açılımları sağlayabildikleri hususlarında derli toplu bilgi ve fikirler, ancak genel anlamda felsefe tarihi, özelde ise, felsefe tarihinde yer alan problemler üzerine yapılan araştırma ve tartışmalar sonucunda açığa çıkartılabilmektedir. Bu nedenle biz bu çalışmamızda felsefe tarihinde önemli bir yer işgal eden skolastik felsefenin birkaç temel kavramını tartışmaya açarak skolastik felsefenin detayları hakkında bir fikir vermek istedik. Kavramsal mütalamız bize gösterdi ki, sıkça tekrarlanan skolastik felsefenin farklı düşüncelere ve gelişime açık olmayan kapalı bir düşünce yapısına sahip olduğu bağlamını kuvvetlendiren yorumlamalar temelsizdir.

Orta Çağda kilisenin genelde bilim ve felsefenin karşısında doğal olarak inancı önceleyen bir tavır takındığı doğrudur. Ancak kilisenin bu duruşunun Orta Çağın skolastik olarak belirlenen döneminde bile, gerek kilise içerisinde gerekse kilise dışında eleştirilerden uzak kalmadığı da bilinmektedir. Öyle ki, bu dönemde kaleme alınan pek çok felsefi kıymeti haiz içsel (manevi) hesaplaşmalar ve tartışmalar, düşünce tarihinin vazgeçilmez metinleridir. Bunların skolastik felsefe hakkında sahip olunan bütün önyargılar bir tarafa bırakılarak farklı bir gözle araştırılması, skolastik kavramına doğru ve tutarlı bir anlam yüklemek için zorunludur.

Orta Çağ Avrupa'sında kilisenin taviz vermeksizin savunduğu dinî dogmalar, Antik Çağın felsefî fikirleri ile karşılaşınca; kilisenin başta belirgin bir karşı çıkış, daha sonraları uzlaşma sinyalleri veren veya arayan bir tutum, nihayetinde de dinî fikirlerle felsefî fikirlerde sınırların belirlenip ayrılması yönünde bir tavır sergilediği görülmektedir. Bize göre skolastik felsefe, esasen bu üç ana çizgi çevresinde açığa çıkan hesaplaşmaları içerisinde barındıran ilginç bir düşünce yapısına sahiptir. Böyle bir felsefenin oldukça canlı açılımlara muktedir olduğu unutulmamalıdır.

Kaynakça

- *Abelardus, *Sic et Non*: <http://www.abaelard.de/abaelard/Main.htm>
- *Anselmus, *Cur Deus Homo*: <http://www.ub.uni-freiburg.de/referate/04/anselm/curdeushomo.html>
- *Aquinas, Thomas, Boethium *Expositio libri De ebdomadibus; De fallaciis; Quodlibet VI; Sententia libri Metaphysicae*: <http://www.corpusthomicum.org/iopera.html>
- *Aquinas, Thomas, *Summa Theologiae*, [Die sogenannte Deutsche Thomas –Ausgabe plante eine Ausgabe in 37 Bänden; davon sind bis heute 29 erschienen (Graz/Köln(wien, seit 1933)].
- *Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, *Bibliothek der Antike dtv/Artemis*. Alm. Çev. Olaf Gigon, München 1991.
- *Augustinus, *Opera omnia, Studio monachorum ordinis S. Benedictini*, 11 Bde., Paris 1679-1700.
- *C. Bazen, Bernardo, “Les questions disputees, principalement dans les facultes de theologie”, Bernerdo C. Bazen, John W. Wippel, Gerard Fransen, Danielle Jacquart, *Les questions quodlibetiques dans les facultes de theologie, de droit et de medicine, Typologie des sources du moyen age occidental* içinde, Fasc. 44/45, Turnhout: Brepols, 1985.
- *Cevizci, Ahmet, *Ortaçağ Felsefesi Tarihi*, Asa yayınları, Bursa 1999.
- *Cicero, Marcus Tullius, *De finibus bonorum et malorum. Über das höchste Gut und das größte Übel*, lateinisch/deutsch, übersetzt und herausgegeben von Harald Merklin, Reclam-Verlag, Stuttgart 1989.
- *Dorion, Louis-André, *Sokrates*, Çev. M. Nedim Demirtaş, Yayın Haz. Halil Gökhan, Dost Yayınları, Ankara 2005.
- *Dönmez, Süleyman, “Orta Çağ Felsefesini Anlamada Dilbilimsel Yönelim”, *Bilimname* içinde, Sayı: VI, 2004/3, Kayseri, s. 201–210.

- *Dreizehnter, A., Aristoteles' *Politik*, eingeleitet, kritisch herausg. u. mit Indices versehen, *Studia et testimonia antiqua VII*, München 1970.
- *Platon, *Theaitetos*, *Batı Klasikleri*, Çev. Macit Gökberg, M.E.B., İstanbul 1990.
- *Flasch, Kurt, *Einführung in die Philosophie des Mittelalters*, 3. unveränd. Aufl., Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt: 1994.
- *Geldsetzer, Lutz, "Sic et non" sive "Sic aut non". *La méthode des questions chez Abélard et la stratégie de la recherche*, Pierre Abélard, Colloque international de Nantes, ed. J. Jolivet, H. Habrias, 407–416, Rennes 2003.
- *Geyer, B., "Der Begriff der scholastischen Theologie" -*Synthesen in der Philosophie der Gegenwart*- içinde, Festgabe. A. Dyroff, ed. E. Feldmann ve M. Honecker, K. Schroeder: Bohn, 1926.
- *Gilbert, Poitiers, *De Trinitate, Opuscula sacra (I-III. V) des Boethius*, Yayınlayan: Haring, p. 37; MPL 64, 1258D.
- *Gökberk, Macit, *Felsefe Tarihi*, (6. baskı), İstanbul 1990.
- *Grabmann, Martin, *Die Geschichte der scholastischen Methode: 1) Die scholastische Methode von ihren ersten Anfängen in der Väterliteratur bis zum Beginn des 12. Jahrhunderts. 2) Die scholastische Methode im 12. und beginnenden 13. Jahrhundert*, Freiburg im Breisgau 1909–11; ikinci tıpkıbasım Graz 1957.
- *Halder, Alois/Müler, Max: *Philosophisches Wörterbuch*, 2. Baskı, Herder, Freiburg im Breisgau 1996.
- *Helferich, Christoph, *Geschichte der Philosophie: von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Kröner, Stuttgart 1985.
- *Horn, Christoph ve Rapp, *Christof, Wörterbuch der Antiken Philosophie*, C. H. Beck, München 2002.
- *Hugo, Victor, *Didascalion of Hugh of St. Victor, A Medieval Guide to the Arts*, J. Taylor, New York: Columbia University, 1961.
- *Jeauneau, Edouard, *Ortaçağ Felsefesi*, Çev. B. Çotuksöken, İletişim, İstanbul 1998.
- *Küyel, Mübahat Türker, "Klasik Çağ Düşüncesi ve Çağdaş Kültür", *Klasik, Skolastik, Modern. Klasik Çağ Araştırmaları Kurumu I. Sempozyumu* içinde, baskıya hazırlayanlar: Suat Sinanoğlu, Filiz Öktem, Candan Türkan, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1977.
- *Lotz, J. P., "Scholastik", *Lexion für Theologie und Kirche (LThK) IX* içinde, 1964, coll. 446.
- *Lullus, Raimundus, *Logica Nova III*, 6, ed. Ch. Lohr, Meiner: Hamburg 1985.

- *Makdisi, George, *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim, İslam Dünyası ve Hıristiyan Batı*, Çev. Ali Hakan Çavuşoğlu-Hasan Tuncay Başoğlu, Gelenek Yayınları, İstanbul 2004.
- *Normore, Calvin G., "Scholasticism", *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, editör: Robert Audi, Cambridge University Press, Cambridge 1997.
- *Pertsch, Erich, *Grosses schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch, auf der Grundlage des Menge-Güthling, Langenscheidt*, 10. Baskı, Berlin ve München 1999.
- *Pieper, Josef, *Scholastik. Gestalten und Probleme der mittelalterlichen Philosophie*, Kösel: München 21986.
- *Saresberiensis, Joannis, *Metalogicon*, ed. C. C. J. Webb, Clarendon Pres: Oxford 1929.
- *Schönberger, Rolf, *Was ist Scholastik*, Hildesheim: Bernward 1991.
- *Schulthess, Peter ve Imbach, Rudi, *Die Philosophie im lateinischen Mittelalter, Ein Handbuch mit einem bio-bibliografischen Repertorium*, Artemis&Winkler, Zürich und Düsseldorf 1996.
- *Störig, Hans Joachim, *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*, 16. Baskı, Kohlhammer, Stuttgart 1993.
- *Stump, E. (tr and ed.), 1978, *Boethius's De topicis differentiis*, Cornell University Press, Ithaca, N.Y.
- *Taciti, P. Corneli, *Opera Annales Liber IV, 6, 16*: <http://www.thelatinlibrary.com/tac.html>
- *Ünder, Hasan, *Skolastik Eğitim ve Türkiye'de Skolastik Tarz*: Salih Zeki, Yusuf Akçura,
- *Vorlander, Karl, *Geschichte der Philosophie II: Philosophie des Mittelalters*, Hamburg 1964.
- *Wheatley, Wilhelm, *In Boethii De Scholarium Disc.*:<http://www.hoye.de/name/ecoquaes.pdf>

A Conceptual Analysis on Scholasticism

Citation©-Dönmez, S. (2005). A Conceptual Analysis on Scholasticism *Çukurova University Journal of Faculty of Divinity* 5 (2), 124-144.

Abstract- *The Scholastic concept which is used to describe the hint, dogmatic, unchangeable thought structures in daily usage; is used as a technical term at philosophy and theology both as a noun and an adjective. When it is used as a noun, it means the scholastic philosophy and a group of scholastic philosopher; when it is used as an adjective, it means belonging to school, related to the school. In modern world, the most criticized feature of scholastic philosophy that appears as the second grand phase of the Middle Ages in philosophy books is that mind and philosophy are in service of religion and belief. This situation is considered as regretful for the independence and development of philosophy. But the understanding of the scholastic concept has changed rapidly since the last quarter of century, because as for the new researches, the scholastic philosophy isn't bad luck for the philosophy. In contrast, there are many original features to study in the Middle Ages and in scholastic philosophy. Which of these approaches reflect truly the thought form or forms of the scholastic philosophy? At our article, by opening some basic concepts of the scholastic philosophy to discussion, we want to give an answer to the questions which are at the limits of some original works which were written at the scholastic period in the history of philosophy.*

Key Words- *Scholastic, Scholastic Philosophy, Lectio, Quaestio, Quaestio Disputata.*

Çevrim İçi Sınav Sistemi Uygulamaları

Öğr. Gör. Emrah YENİLMEZ*

Prof. Dr. Zeynel CEBECİ **

Öğr. Gör. Şemseddin KOÇAK*

Atf©- Yenilmez, E., Cebeci, Z. & Koçak, Ş. (2005). Çevrim içi sınav sistemi uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (2), 145-161.

Özet- Bu çalışmada, Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının sınav yapma, değerlendirme, öğrenci performansı izleme ve sınav istatistiklerini üretme konusunda karşılaştıkları güçlükleri gidermek amacıyla, Çukurova Üniversitesi Bilgisayar Bilimleri Uygulama Araştırma Merkezi Müdürlüğü tarafından geliştirilen “Çevrim İçi Sınav Uygulama ve Değerlendirme Sistemi (ÇİSUD)” tanıtılmaktadır. ÇİSUD, öğretim elemanlarının çok zamanını alan sınav uygulama ve değerlendirme işlemlerinin otomatik olarak yapılmasını sağlayarak eğiticinin sınav okuma ve değerlendirme gibi zaman alıcı rutin işlemleri yapmak yerine, eğitimde görülen sorunları saptayarak düzeltmesi üzerine odaklanmasına ve böylece eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır. ÇİSUD, öğrenci ve öğretim üyelerince ön bilgisayar eğitimi gerektirmeyecek şekilde kullanım kolaylığı, dinamik modüler yapı ve Web teknolojilerine dayanan altyapısı nedeniyle tüm kampüs düzeyinde uygulama olanağı sunmaktadır. ÇİSUD’ta farklı yöntemler kullanılarak sınav yapılabilmekte, ölçme değerlendirme işlemleri ve gelişimlerinin takip edilebilirliği sağlanmaktadır. Böylece eğitimciler açısından çoğu kez zaman sorunu nedeniyle göz ardı edilen, ancak öğretim hedeflerinin gerçekleşmesinde önemli bir yer tutan öğrenci değerlendirme, izleme ve yönlendirmeyi kolaylaştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler- Çevrim İçi Sınav Sistemleri, Tam Öğrenme, Bilgisayar Destekli Eğitim, Web.



1. GİRİŞ

Günümüz eğitiminde sanal üniversiteler ve web tabanlı eğitim-öğretim sistemleri önemli oyuncular olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde birçok üniversite ve kurum web

* Ç.Ü. Bilgisayar Bilimleri Uygulama Araştırma Merkezi

** Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi

üzerinden sanal eğitim yapmakta veya bu konudaki çalışmalarını devam ettirmektedir. Web tabanlı eğitim sistemlerinin sahip olması gereken en önemli özelliklerden bir tanesi de sınav sistemleridir. Bu amaçla gerek web tabanlı eğitim sistemleri içerisinde entegre olarak, gerekse başlı başına sistemler olarak geliştirilen ve kullanılan birçok sınav sistemi bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak Moodle (Url¹) , Web-Test (Url²), Learning Space (Url³), Brain 101 (Url⁴), MyeNocta (Url⁵) verilebilir. Ayrıca, Çevrim İçi Uzaktan Eğitim Sistemleri içerisinde bütünlük olarak bulunan çevrim içi sınav sistemleri de vardır. Bu sistemlerde genellikle ismi verilen ve internet üzerinden açık kaynak kodlu olarak dağıtılan sistem dikkat çekmektedir. Bu sistemlerde doğru-yanlış, çoktan seçmeli, yazılı, eşleştirmeli, sayısal cevaplı gibi farklı sınav türleri desteklenmekte ve sınavlar eş-zamanlı (tüm öğrenciler aynı zaman aralığında) veya eşzamanlı (öğrenciler farklı zamanlarda) olarak tasarlanabilmektedir.

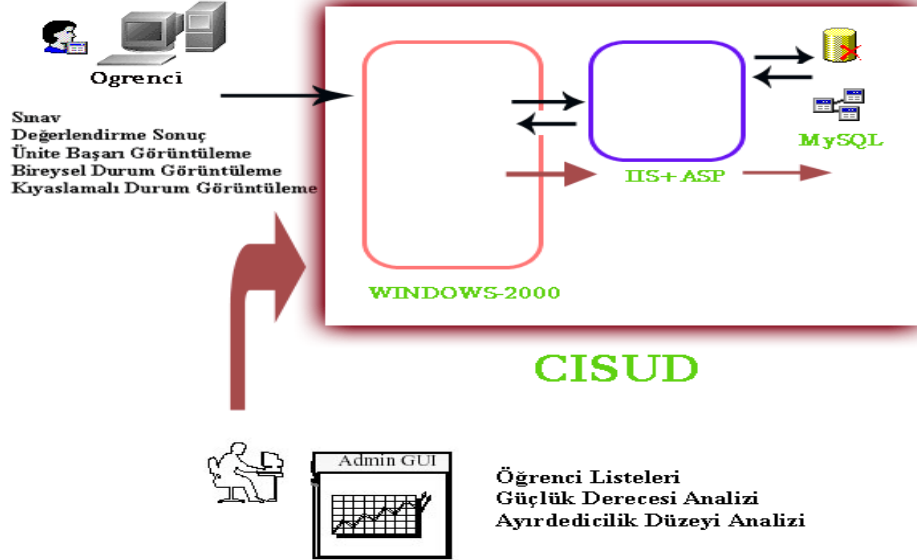
Web tabanlı eğitim sistemleri tasarlanırken üzerinde durulan konular genellikle eğitimin teknolojik unsurlarıdır. Yüksek Öğretim Kurumu tarafından oluşturulan Enformatik Milli Komitesince hazırlanan Uzaktan Eğitim Yönetmeliğinin teknik detaylar ile dolu olduğu, konunun pedagojik yönü ile ilgili noktaların çok az bir şekilde ele alındığı konusunda eleştiriler de bulunmaktadır (Çağiltay, 2001). Eğitimin pedagojik yönünün de dikkate alınarak geliştirilen sistemler, son zamanlarda internet ortamında da yerini almaya başlamıştır (Url⁶).

Bu çalışmanın amacı, Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının sınav yapma, değerlendirme, öğrenci performansı izleme ve sınav istatistiklerini üretme konusunda karşılaştıkları güçlükleri giderecek bir sınav yapma ve değerlendirme sistemi geliştirmektir.

Bu amacı gerçekleştirmek üzere bir sistem tasarlanmıştır. Sınavların bilgisayar laboratuvarlarında öğretim elemanlarının kontrolünde ve internet ortamında yapılması planlanmıştır. Bunu gerçekleştirmek için bir sunucu bilgisayar hazırlanmış ve sistemin çalışması için Windows 2000 işletim sistemi kullanılmıştır. Windows 2000 Server İşletim Sisteminin seçilmesindeki temel amaç, bu işletim sisteminin yaygın kullanılan bir sunucu işletim sistemi olması nedeniyle Çevrim İçi Sınav Uygulama ve Değerlendirme (ÇİSUD)nin yaygınlaştırabilmesini ve eğitim kurumlarında varolan uygulama yatırımlarını korumak olmuştur (Resim-1).

Windows 2000 ayrıca, ÇİSUD gibi bir sistemin geliştirilmesi için gerekli olan Uygulama Hizmetleri, Uç Birim Hizmetleri İletişim ve Ağ hizmetleri gibi servisleri bir bütün olarak içermekte ve böylece önemli avantajlar sağlamaktadır (Url⁷).

Resim 1. Sistemin Çalışma Biçimi



ÇİSUD'un geliştirilmesi için platform olarak Microsoft Active Server Pages (ASP) kullanılmıştır. ASP yardımıyla sunucu bilgisayar ve veri tabanı sunucularındaki kaynaklar web ortamına taşınmıştır. Sunucu tarafı bir teknoloji olan ASP, kullanıcı tarafına etkileşimli, dinamik Web sayfaları göndermek için kullanılmaktadır. ASP, Web programcılarına HTML, scripting ve kullanıcıdan bağımsız veritabanı uygulamalarını özgürce kullanma fırsatı vermektedir. ASP programlama ortamının özgür olmasının sebebi tüm derleme işleminin sunucu tarafında bitmesi ve kullanıcının sadece sonuçta oluşan HTML sayfalarını görmesidir. ASP uygulamalarının geliştirilmesinde, betik dilleri olarak (scripting languages) hem VBScript, hem de JavaScript kullanabilmektedir (Url⁸).


Veri Tabanı Yönetim Sistemi (VTYS-DBMS) olarak MySQL veri tabanı kullanılmıştır. MySQL veritabanı yönetim sisteminin kullanılmasının nedeni MySQL'in gelişmiş özelliklerindedir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Farklı platformlarda çalışabilmektedir.
- Birden fazla Merkezi İşlem Birimi ile kolaylıkla çalışabilmektedir.
- 60.000'in üzerinde tablo, 50.000.000 dan fazla kayıt tutabilmektedir.


- 5.000.000.000'dan fazla satır barındırabilmektedir.
- Bir MySQL tablosunun büyüklük sınırı 8 milyon terabyte olabilmektedir.
- Tabloların kontrolü, optimizasyonu ve tamiri hızlı bir biçimde yapılabilmektedir.
- Farklı karakter setlerini desteklemektedir (Fişek, 2003).

Sistemde güvenlik önlemi olarak Windows-2000 işletim sisteminin sunduğu güvenlik önlemlerinin yanında ASP yardımı ile değişik güvenlik önlemleri alınmaktadır. Sisteme girişte yapılan form tabanlı şifreleme işlemidir. Öğrenci numarası ile birlikte verilen şifreler öğrencilere sisteme giriş sağlamaktadır. Sisteme giren öğrenciler sınavlarını olabilmektedir. Bir sınava giren aynı sınava girememekte, sınavı bitiren tekrar sınav ortamına dönememektedir. Ayrıca sınava giren öğrencilere ait tarih, saat bilgileri veri tabanlarına kaydedildiğinden, öğrencilerin sınav esnasında yasal olmayan yollara başvurmalarına karşı önlemler alınmaktadır. Ayrıca ASP platformu kullanarak IP tabanlı güvenlik uygulamaları ve sınavda kullanılan IP'lerin kaydını tutmak sureti ile de önlem alınmaktadır.

Resim 2. Öğrenci Modülü Arayüzü



The screenshot displays the student module interface. At the top, there is a navigation bar with the text "Çukurova Üniversitesi Sınav Merkezi" and "Giriş (Öğrenci | Yönetici)". Below this, a breadcrumb trail shows "Sınav Merkezi -> Öğrenci Bölümü". The main content area is titled "ÖĞRENCİ BİLGİLERİ" and contains a table of user information and a profile picture of a man in a white shirt and tie.

| | |
|---------|---|
| Durum |  Kullanıcı Aktif |
| Numara | 2002187027 |
| Ad | Murat |
| Soyad | Akbulut |
| Fakülte | İlahiyat |
| Bölüm | İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği |

Kullanıcı Bilgilerinizi Kontrol Ediniz.

2. ÖRNEK UYGULAMA

2.1. Öğrencilerin Kullanımına Sunulan Modüller

Öğrenciler sisteme öğrenci giriş formunda bulunan kullanıcı numarası ve şifrelerini kullanarak dahil olabilmektedirler. Kullanıcı kodunun ve şifrenin yanlış kullanılması öğrencinin sisteme girişine engel olmaktadır. Sisteme girebilen öğrenciler öğrenci modüllerini kullanmaya hak kazanırlar. Sistemin çalışma ortamı öğrenciye ait bilgilerinin bulunduğu Öğrenci Modülüdür (Resim 2).

Öğrenciler çalışma ortamı yardımıyla sistemde varolan diğer modüllere ulaşabilmekte ve kullanabilmektedir. Bu modüller aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır.

2.1.1. Sınav Modülü

ÇİSUD'ta bir derse ait sınavlar ünite bazında, ara sınav ve bitirme sınavı şeklinde uygulanabilmektedir. Sınavlarda, toplam soru sayıları, hangi üniteleri kapsayacağı ve ağırlıklarının neler olacağı öğretim elemanı tarafından belirlenmektedir. Ayrıca öğrencilere yöneltilen soruların aynı veya farklı olması gibi seçenekler de mevcuttur. Sınav süresi, önceden belirlenen soru başına zamana göre toplam soru sayısı bazında sistem tarafından yapılmaktadır. Süre bittiğinde sistem sınava otomatik olarak sonlandırarak değerlendirme işlemi yapmakta ve sonuçları öğrenciye iletmektedir. Öğrenci sınav sonucunu öğrenebildiği gibi sınıf sıralamasındaki konumunu da görebilmektedir.

Sınav modülü, "tam öğrenme" stratejisini gerçekleştirmek isteyen öğretim elemanlarına da kolaylıklar sağlamaktadır. Bu yöntemde, ünitelere ait sorular belirlenmekte ve öğrenciler her üniteden sınav olmaktadır. Bu yöntemde öğrencinin yapamadığı sorular bir sonraki sınavda tekrar karşısına getirilmektedir.


Sınav modülünde:

- Sınav sonucunda başarı-başarısızlığının belirlenmesi,
- Soruların güçlük derecelerinin belirlenmesi,
- Soruların ayırt edicilik derecelerinin belirlenmesi,
- Sınıf başarı istatistiklerinin belirlenmesi,
- Öğrenci performansının sınıf ortalamalarına göre karşılaştırılması,
- Öğrenciler ve sınıfın başarı-başarısızlık grafiklerinin sunulması, sağlanmaktadır.

2.1.2. Değerlendirme Sonuç Modülü

Bu Modül yardımıyla öğrencilerin ünitelerde cevapladıkları soru sayıları, bunlardan kaç tanesinin doğru, kaç tanesinin yanlış olduğu, ayrıca kaç sorunun boş bırakıldığına ait bilgiler görüntülenebilmektedir. Üniteden alınan puanlar da ayrıca görüntülenmektedir (Resim 3). Ünite numarasının görüldüğü linke tıklayarak o üniteye ait sorulara verilen cevaplarla ilgili ayrıntılı bilgilere ulaşılabilen ve çıktılar yazıcıdan alınabilmektedir (Resim 4).

Resim 3. Ünite Sonuçları Modülünün Görünümü

| | |
|----------------|---|
| Durum |  Kullanıcı Aktif |
| Numara | 2002187011 |
| Ad | Vedat |
| Soyad | Öztekin |
| Fakülte | İlahiyat |
| Bölüm | İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği |

| Ünite No | Toplam Soru | Doğru | Yanlış | Boş | Puan |
|--------------------|-------------|------------|------------|----------|-------------|
| 1 | 25 | 17 | 8 | 0 | 68 |
| 2 | 33 | 16 | 17 | 0 | 48 |
| 3 | 42 | 26 | 16 | 0 | 62 |
| 4 | 41 | 33 | 8 | 0 | 80 |
| 5 | 33 | 24 | 9 | 0 | 73 |
| 6 | 34 | 28 | 6 | 0 | 82 |
| 7 | 31 | 17 | 14 | 0 | 55 |
| 8 | 39 | 28 | 11 | 0 | 72 |
| 9 | 36 | 18 | 18 | 0 | 50 |
| 10 | 43 | 26 | 17 | 0 | 60 |
| 11 | 42 | 25 | 17 | 0 | 60 |
| 12 | 42 | 27 | 15 | 0 | 64 |
| TOPLAM | 441 | 285 | 156 | 0 | 64,5 |

Bu Modül yardımıyla öğrencilerin ünitelerde cevapladıkları soru sayıları, bunlardan kaç tanesinin doğru, kaç tanesinin yanlış olduğu, ayrıca kaç sorunun boş bırakıldığına ait bilgiler görüntülenebilmektedir. Üniteden alınan puanlar da ayrıca görüntülenmektedir (Resim 3). Ünite numarasının görüldüğü linke tıklayarak o üniteye ait sorulara verilen cevaplarla ilgili ayrıntılı bilgilere ulaşılabilen ve çıktılar yazıcıdan alınabilmektedir (Resim 4).

Resim 4. Ünite Ayrıntılarının Görünümü

| | |
|----------------|---|
| Durum |  Kullanıcı Aktif |
| Numara | 2002187027 |
| Ad | Murat |
| Soyad | Akbulut |
| Fakülte | İlahiyat |
| Bölüm | İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği |

| ID-101 DERSİ SINAV SONUÇLARI - Ünite : 2 | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 -- Doğru | 2 -- Yanlış | 3 -- Doğru | 4 -- Doğru | 5 -- Doğru |
| 6 -- Doğru | 7 -- Doğru | 8 -- Yanlış | 9 -- Yanlış | 10 -- Doğru |
| 11 -- Doğru | 12 -- Yanlış | 13 -- Yanlış | 14 -- Doğru | 15 -- Doğru |
| 16 -- Doğru | 17 -- Doğru | 18 -- Doğru | 19 -- Yanlış | 20 -- Yanlış |
| 21 -- Doğru | 22 -- Doğru | 23 -- Doğru | 24 -- Doğru | 25 -- Doğru |

2.1.3. Ünite Başarı Görüntüleme Modülü

Bu modül yardımı ile istenilen herhangi bir üniteye ait öğrenci başarı listeleri görüntülenebilmektedir. Bu liste iki türlü oluşturulabilmektedir. Birincisi puanlar en yüksekten en düşüğe doğru iken ikinci tür listeleme de ise en düşükten en yükseğe doğrudur. Bu modül öğrencilerin o ünite için sınıftaki durumunu görmesi açısından önemlidir. Öğrenciye ait bilginin bulunduğu kayıt daha rahat kıyaslama yapabilmesi için farklı renkte gösterilmiştir. Ayrıca bu modülde o üniteye ait bilgilere ulaşılabilmektedir (Resim 5).

2.1.4. Bireysel Durum Görüntüleme Modülü

Sistemin en iddialı olduğu ve öğrencinin kendisine ait tüm verilere ulaşabileceği modüldür. Bu bilgileri üç başlık halinde özetlenebilir. Bunlardan birincisi Genel Durumun görüntülediği bölüm:

- Girdiği Ünite Sınavlarına Ait Ortalaması
- Genel Sınıfın Ortalaması
- Genel Sıralamaya Göre Bulunduğu Konum

İkincisi ise ünitelere ait ayrıntıların bulunduğu bölüm:

- Ünite Numarası
- Üniteye Ait cevaplanan Soru Sayısı

Çevrim İçi Sınav Sistemi Uygulamaları

- Doğru Cevap Sayısı
- Yanlış Soru Sayısı
- Boş Bırakılan Soru Sayısı
- Ünite Puanı
- Ünite Ortalaması
- Ünite Standart Sapması
- Öğrencinin O Üniteye Bulunduğu Sıra

Resim 5. Ünite Başarı Listeleri

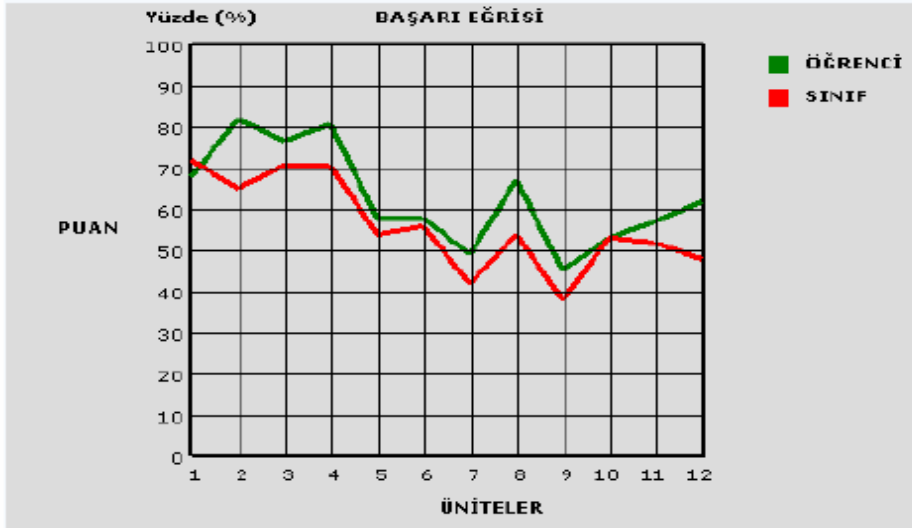
| Sıra | Numara | Ad | Soyad | Soru Sayısı | Doğru | Yanlış | Boş | Puan |
|------|------------|---------------|-----------|-------------|-------|--------|-----|------|
| 1 | 2002187037 | Sule | Ceyhan | 25 | 25 | 0 | 0 | 100 |
| 2 | 2002187029 | Tuncer | Sahn | 25 | 24 | 1 | 0 | 96 |
| 3 | 2002187027 | Murat | Akbulut | 25 | 24 | 1 | 0 | 96 |
| 4 | 2002187046 | Nurgül | Çelik | 25 | 24 | 1 | 0 | 96 |
| 5 | 2002187040 | Fatih | Altuntepe | 25 | 24 | 1 | 0 | 96 |
| 6 | 2002187039 | Davut | Esit | 25 | 23 | 2 | 0 | 92 |
| 7 | 2002187038 | Aliye | Akdağ | 25 | 23 | 2 | 0 | 92 |
| 8 | 2002187026 | İbrahimhalil | Kurt | 25 | 23 | 2 | 0 | 92 |
| 9 | 2002187045 | Ayşe | Avcı | 25 | 22 | 3 | 0 | 88 |
| 10 | 2002187043 | Ayşe | İsmetoglu | 25 | 22 | 3 | 0 | 88 |
| 11 | 2002187041 | Cihat | Özdemir | 25 | 22 | 3 | 0 | 88 |
| 12 | 2002187044 | Tuğba | Segman | 25 | 22 | 3 | 0 | 88 |
| 13 | 2002187034 | Çetin | Çadrardıç | 25 | 22 | 3 | 0 | 88 |
| 14 | 2002187028 | Hatice | Çelik | 25 | 22 | 3 | 0 | 88 |
| 15 | 2002187035 | Dürdane | Dölek | 25 | 20 | 4 | 1 | 80 |
| 16 | 2002187033 | Azize | Parlak | 25 | 20 | 4 | 1 | 80 |
| 17 | 2002187025 | Seyda | Genç | 25 | 19 | 6 | 0 | 76 |
| 18 | 2002187042 | Ayşe Hümeysra | Yener | 25 | 18 | 7 | 0 | 72 |
| 19 | 2002187032 | Keyser | Yenel | 25 | 18 | 7 | 0 | 72 |
| 20 | 2002187030 | Mürsit | Ertas | 25 | 17 | 7 | 1 | 68 |
| 21 | 2002187048 | Zühal | Bilici | 25 | 15 | 10 | 0 | 60 |
| 22 | 2002187047 | Ünzile | Yavas | 25 | 14 | 8 | 3 | 56 |
| 23 | 2002187036 | Deniz | Mukan | 25 | 14 | 11 | 0 | 56 |
| 24 | 2002187031 | Elif | Nar | 25 | 10 | 15 | 0 | 40 |

Üçüncü bölüm ise ünitelere ait ayrıntılı bilgilerin grafiğe döküldüğü bölümdür. Bu bölümde öğrencilerin haftalar bazında başarı ve hata durumu web tabanlı grafiklerle

özetlenmiştir. Bunun yanında sınıfın da haftalara göre durumu web tabanlı grafiklerle gösterilmiştir. Bu grafikler yardımıyla öğrenci kendi gelişimini ve sınıfa göre gösterdiği başarı veya başarısızlığı görsel olarak izleyebilmektedir (Resim 6).

Resim 6. Bireysel Başarı Durumu

| ID_101. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE GİRİŞ - ÖĞRENCİ DURUMU | | | | | | | | |
|--|------------|-------|--------|-----|-------------------------------|-----------|----------|------|
| No | 2002187008 | | | | Genel Ortalamaya Göre Sıranız | | 6 | |
| Adı | Ayten | | | | Ünite Ortalamanız (GENEL) | | 63,08 | |
| Soyadı | Isık | | | | Sınıf Ünite Ortalaması | | 56,4 | |
| Ünite | Soru Say. | Doğru | Yanlış | Boş | Puan | Ünite Ort | St.Sapma | Sıra |
| 1 | 25 | 17 | 8 | 0 | 68 | 72,3 | 8,7 | 16 |
| 2 | 33 | 27 | 6 | 0 | 82 | 64,9 | 11,1 | 4 |
| 3 | 31 | 24 | 7 | 0 | 77 | 71,3 | 10,1 | 5 |
| 4 | 32 | 26 | 6 | 0 | 81 | 71,4 | 12,2 | 4 |
| 5 | 31 | 18 | 13 | 0 | 58 | 53,5 | 16,3 | 10 |
| 6 | 38 | 22 | 16 | 0 | 58 | 56,4 | 21,8 | 14 |
| 7 | 41 | 20 | 21 | 0 | 49 | 42,5 | 14,2 | 9 |
| 8 | 46 | 31 | 14 | 1 | 67 | 53,5 | 16,9 | 5 |
| 9 | 40 | 18 | 22 | 0 | 45 | 37,8 | 19,1 | 10 |
| 10 | 47 | 25 | 22 | 0 | 53 | 53,1 | 10,8 | 11 |
| 11 | 47 | 27 | 20 | 0 | 57 | 52,2 | 9 | 9 |
| 12 | 45 | 28 | 17 | 0 | 62 | 47,6 | 14,3 | 5 |



2.1.5. Kıyaslamalı Durum Görüntüleme Modülü

Öğrenciye ait bilgilerin istatistiksel olarak gösterildiği bu modüle ise öğrenciler ünitelerde alınan puanlara ait dağılımları ve bu dağılımlardaki yerlerini grafiksel olarak görüntüleyebilmektedir. Ayrıca ünite ortalamalarına göre standart sapma cinsinden diğer bilgilere de ulaşabilmekte ve başarılarını yorumlayabilmektedirler (Resim 7).

Resim 7. Öğrenci Durumunun İstatistiksel Görünümü



2.2. Yöneticilerin Kullanımına Sunulan Modüller

Yönetici modülüne de öğrenci modüllerine giriş yapmak için kullanılan şifre kontrol işlemi uygulandıktan sonra ulaşılmaktadır. Öğrencilerin kendi kendilerini izleyebildikleri modüllerin tamamı yöneticiler tarafından kullanılabilir. Yöneticiler öğrencilerin kullandıkları modüllere ilaveten bazı modülleri de kullanabilmektedirler. Bu modüller tamamen verilen eğitimin başarısının takip edilebilmesine yöneliktir.

2.2.1. Öğrenci Listelerinin Görüntülenmesi

Bu modül yardımı ile sisteme giren yöneticiler ve öğretim elemanları kendilerine ait ders listelerine, bu derslere ait ünite listelerine ve ünitelere ait başarı listelerine ayrıntıları ile birlikte ulaşabilmektedir. Başarı listeleri ünite ortalamaları ile birlikte gösterilmektedir. Yöneticinin işini kolaylaştırmak amacıyla ünite ortalamasının altında ve üstünde olan öğrenciler farklı renklerde listelenmiştir.

2.2.2. Soruların Güçlük Derecelerinin Analizi

Bu modülde öğretim elemanın yaptığı sınavda kullandığı soruların analizi yapılmaktadır. Analiz sonucunda; işaretlenen seçenek sayıları ve yüzdeleri tespit edilmektedir. Ayrıca her soruya verilen doğru cevap sayısı ve yüzdeleri gösterilmektedir. Elde edilen veriler kullanarak soruların çeldiricilik düzeyleri tespit edilerek seçeneklerin işleyip işlemedikleri anlaşılmaktadır. Bu da eğitime soruların ve seçeneklerin yeniden düzenlenmesi konusunda fikir vermekte ve yönlendirmelerde bulunabilmektedir. Eğitimde, %50 civarındaki bir doğru cevaplanma oranının elde edilmesi, o sorunun iyi bir soru olduğu konusunda fikir vermektedir (Tekin, 2004), (Resim 8).

Çevrim İçi Sınav Sistemi Uygulamaları

Resim 8. Soruların Güçlük Derecelerinin Analizi

| ŞIKLAR | A | | B | | C | | D | | E | | BOS | | ANALİZLER | | |
|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------------|--------------------|-------|
| | Sayı | % | Sayı | % | Sayı | % | Sayı | % | Sayı | % | Sayı | % | Doğru Cevap Şikki | Doğru Cevap Sayısı | P (%) |
| 1 | 61 | 83,6 | 3 | 4,1 | 0 | 0 | 8 | 11 | 1 | 1,4 | 0 | 0 | A | 61 | 83,6 |
| 2 | 69 | 94,5 | 1 | 1,4 | 1 | 1,4 | 2 | 2,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | A | 69 | 94,5 |
| 3 | 60 | 82,2 | 3 | 4,1 | 8 | 11 | 0 | 0 | 2 | 2,7 | 0 | 0 | A | 60 | 82,2 |
| 4 | 1 | 1,5 | 32 | 47,1 | 8 | 11,8 | 22 | 32,4 | 5 | 7,4 | 5 | 7,4 | B | 32 | 47,1 |
| 5 | 9 | 12,5 | 45 | 62,5 | 13 | 18,1 | 3 | 4,2 | 2 | 2,8 | 1 | 1,4 | B | 45 | 62,5 |
| 6 | 3 | 4,1 | 57 | 78,1 | 8 | 11 | 2 | 2,7 | 3 | 4,1 | 0 | 0 | B | 57 | 78,1 |
| 7 | 21 | 29,2 | 47 | 65,0 | 0 | 0 | 1 | 1,4 | 0 | 0 | 1 | 1,4 | D | 47 | 65,0 |
| 8 | 2 | 2,8 | 20 | 27,8 | 32 | 44,4 | 6 | 8,3 | 12 | 16,7 | 1 | 1,4 | C | 32 | 44,4 |
| 9 | 7 | 9,6 | 42 | 57,5 | 4 | 5,5 | 15 | 20,5 | 5 | 6,8 | 0 | 0 | B | 42 | 57,5 |
| 10 | 6 | 8,2 | 3 | 4,1 | 4 | 5,5 | 0 | 0 | 60 | 82,2 | 0 | 0 | E | 60 | 82,2 |
| 11 | 0 | 0 | 4 | 5,5 | 0 | 0 | 5 | 6,8 | 64 | 87,7 | 0 | 0 | E | 64 | 87,7 |
| 12 | 18 | 25 | 9 | 12,5 | 3 | 4,2 | 0 | 0 | 42 | 58,3 | 1 | 1,4 | E | 42 | 58,3 |
| 13 | 31 | 44,3 | 1 | 1,4 | 3 | 4,3 | 7 | 10 | 28 | 40 | 3 | 4,3 | E | 28 | 40 |
| 14 | 10 | 13,9 | 45 | 62,5 | 9 | 12,5 | 2 | 2,8 | 6 | 8,3 | 1 | 1,4 | B | 45 | 62,5 |
| 15 | 4 | 8,2 | 7 | 14,3 | 15 | 30,6 | 6 | 12,2 | 17 | 34,7 | 24 | 49 | A | 4 | 8,2 |
| 16 | 15 | 31,9 | 11 | 23,4 | 7 | 14,9 | 11 | 23,4 | 3 | 6,4 | 26 | 55,3 | A | 15 | 31,9 |
| 17 | 7 | 14 | 17 | 34 | 10 | 20 | 13 | 26 | 3 | 6 | 23 | 46 | A | 7 | 14 |
| 18 | 7 | 9,6 | 2 | 2,7 | 5 | 6,8 | 16 | 21,9 | 43 | 58,9 | 0 | 0 | E | 43 | 58,9 |
| 19 | 0 | 0 | 1 | 1,4 | 5 | 6,9 | 66 | 91,7 | 0 | 0 | 1 | 1,4 | D | 66 | 91,7 |
| 20 | 3 | 4,1 | 69 | 94,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1,4 | 0 | 0 | B | 69 | 94,5 |
| 21 | 1 | 1,4 | 67 | 91,8 | 0 | 0 | 4 | 5,5 | 1 | 1,4 | 0 | 0 | B | 67 | 91,8 |
| 22 | 4 | 5,5 | 64 | 87,7 | 2 | 2,7 | 2 | 2,7 | 1 | 1,4 | 0 | 0 | B | 64 | 87,7 |
| 23 | 70 | 95,9 | 0 | 0 | 1 | 1,4 | 1 | 1,4 | 1 | 1,4 | 0 | 0 | A | 70 | 95,9 |
| 24 | 5 | 6,9 | 2 | 2,8 | 44 | 61,1 | 4 | 5,6 | 17 | 23,6 | 1 | 1,4 | C | 44 | 61,1 |
| 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 4,1 | 70 | 95,9 | 0 | 0 | E | 70 | 95,9 |

2.2.3. Soruların Ayırdedicilik Düzeylerinin Analizi

Bu modülde ise soruların ayırdedicilik düzeyleri belirlenmektedir. Soruların ayırdedicilikleri 4 gruba ayrılmaktadır. Bunlar; zayıf, orta, iyi ve çok iyi şeklindedir. Alt gruptaki ve üst grupta tespit edilen öğrencilerin sorulara verdikleri doğru cevap oranlarına göre ayırdedicilikleri hesaplanmaktadır. Hesaplama sonucuna göre bu gruplar ekranda eğitime sunulmaktadır (Resim 9).

Eğitimci (veya öğretmen) güçlük değeri “yüksek” ve ayırdedicilik derecesi “iyi” ve “çokiyi” olan soruları belirleyerek, soru takımları oluşturabilir ve bu soru takımlarını bir havuzda toplayarak “Soru Bankası” kurabilir. Kurulacak Soru Bankasında hazır bekletilen soru takımlarından, yarıyıl sonu sınavları ile, çeşitli akademik düzeylerde -öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, doktora, doktora yeterlik- sınavlar, internet ortamında yapılabilir.

Resim 9. Soruların Ayırdedicilik Derecelerinin Analizi

| Ders Adı | | ID_101-ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE GİRİŞ | | | | | | | | | | | |
|------------------|-------------|------------------------------------|----|----|----|---|----|-----|--------------------|-----------------------|------|------|---------|
| Ünite - 1 | | Eğitime İlgili Temel Kavramlar | | | | | | | | | | | |
| Sınıf Ortalaması | | 66,67 | | | | | | | | | | | |
| Soru No | Doğru Cevap | Gruplar | A | B | C | D | E | Boş | Doğru Cevap Sayısı | Doğru Cevap Yüzdeleri | (P) | (D) | Sonuç |
| 1 | A | Üst Grup | 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 0,95 | 0,79 | 0,32 | İyi |
| | | Alt Grup | 12 | 2 | 0 | 5 | 0 | 0 | 12 | 0,63 | | | |
| 2 | A | Üst Grup | 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 0,95 | 0,9 | 0,11 | Zayıf |
| | | Alt Grup | 16 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 16 | 0,84 | | | |
| 3 | A | Üst Grup | 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 0,95 | 0,84 | 0,21 | Orta |
| | | Alt Grup | 14 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 | 14 | 0,74 | | | |
| 4 | B | Üst Grup | 0 | 8 | 1 | 6 | 2 | 1 | 8 | 0,42 | 0,37 | 0,1 | Zayıf |
| | | Alt Grup | 0 | 6 | 1 | 7 | 1 | 4 | 6 | 0,32 | | | |
| 5 | B | Üst Grup | 0 | 17 | 1 | 0 | 0 | 0 | 17 | 0,89 | 0,55 | 0,68 | Çok İyi |
| | | Alt Grup | 5 | 4 | 7 | 2 | 1 | 0 | 4 | 0,21 | | | |
| 6 | B | Üst Grup | 0 | 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 0,95 | 0,71 | 0,48 | Çok İyi |
| | | Alt Grup | 3 | 9 | 4 | 1 | 2 | 0 | 9 | 0,47 | | | |
| 7 | B | Üst Grup | 4 | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | 0,74 | 0,68 | 0,11 | Zayıf |
| | | Alt Grup | 4 | 12 | 2 | 0 | 0 | 1 | 12 | 0,63 | | | |
| 8 | C | Üst Grup | 0 | 4 | 11 | 3 | 0 | 0 | 11 | 0,58 | 0,42 | 0,32 | İyi |
| | | Alt Grup | 1 | 3 | 5 | 2 | 7 | 1 | 5 | 0,26 | | | |
| 9 | B | Üst Grup | 0 | 12 | 2 | 3 | 1 | 0 | 12 | 0,63 | 0,55 | 0,16 | Zayıf |
| | | Alt Grup | 3 | 9 | 0 | 5 | 2 | 0 | 9 | 0,47 | | | |
| 10 | E | Üst Grup | 0 | 0 | 2 | 0 | 16 | 0 | 16 | 0,84 | 0,79 | 0,1 | Zayıf |
| | | Alt Grup | 3 | 2 | 0 | 0 | 14 | 0 | 14 | 0,74 | | | |

3. SONUÇLAR

ÇİSUD, öğretim elemanlarının çok zamanını alan, sınav uygulama ve değerlendirme işlemlerinin otomatik olarak yapılmasını sağlayarak, eğiticinin sınav okuma ve değerlendirme gibi zaman alıcı rutin işlemleri yapmak yerine, eğitimde görülen sorunları saptayarak düzeltmesi üzerine odaklanmasına ve böylece eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır.

ÇİSUD, öğrenci ve öğretim üyelerince ön bilgisayar eğitimi gerektirmeyecek şekilde kullanım kolaylığı, dinamik modüler yapı ve Web teknolojilerine dayanan altyapısı nedeniyle tüm kampüs düzeyinde uygulama olanağı sunmaktadır. ÇİSUD'ta farklı yöntemler kullanılarak sınav yapılabilen, ölçme-değerlendirme işlemleri ve gelişimlerinin takip edilebilirliği sağlanmaktadır. Böylece eğitimciler açısından çoğu kez zaman sorunu nedeniyle gözardı edilen, ancak öğretim hedeflerinin gerçekleşmesinde önemli bir yer tutan öğrenci değerlendirme, izleme ve yönlendirmeyi kolaylaştırmaktadır.

Geliştirilen sistemle sadece öğrenciler sınavlara tabi tutulmamakta, aynı zamanda "Tam Öğrenme Stratejisi"nin kullanılmasına da izin vermektedir. Tam Öğrenme Stratejisi kullanıldığında öğrenimin belirli bir seviyede gerçekleşip gerçekleşmediği belirlenebilmektedir. Sistem kullanılarak yapılan bir çalışmada öğrencilerin ulaştığı erişim (başarı) % 80'in üzerinde olduğu belirlenmiştir (Koçak & Yenilmez, 2004). Sistemin uygulanması ile web tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarına pedagojik bir bakış açısı getirerek diğer web tabanlı sistemlerden de farkını ortaya koymaktadır.

Bunların yanında eğitimciler için Ölçme-Değerlendirme modüllerinden gelen madde analizleri sayesinde yaptıkları sınavdan ölçme yeteneği yetersiz ya da hatalı maddeleri kolayca tespit edip ayıklanarak soruların kalitesi büyük bir hızla artırabilmektedir. Soru hazırlayan öğretim elemanları daha iyi soru hazırlamak için yönlendirilmektedir. Sistemin kullanımının artması aynı zamanda üniversitemiz için merkezi bir soru bankasının oluşturulması açısından da büyük bir yarar sağlamaktadır. Geliştirilen bu programın kullanımı ile ilgili olarak Prof. Dr. Zeynel Cebeci ile ilişkiye geçilebilir.

Sistemin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler

Sistemin uygulanması esnasında bazı güçlüklerle karşılaşmıştır. Bunları aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür;

- Soruların bilgisayar ortamına aktarılmasında karşılaşılan güçlükler,
- Öğrencilerin bilgisayar kullanmadaki yetersizliğinden kaynaklanan güçlükler,
- Laboratuvar ortamında karşılaşılan elektrik kesilmesi, bağlantının kurulamaması gibi bazı teknik güçlükler,
- Öğrencilerin yeni bir sınav ortamı ile karşılaşmasından kaynaklanan uyum güçlükleri,
- Öğrencilerin yanında öğretim üyelerinin ve öğretim görevlerinin de yeni bir sisteme uyumunda karşılaşılan güçlükler,
- Projede çalışan elemanların karşılaştığı yönetsel güçlükler.

KAYNAKLAR

ASP Nedir? Godoro web sitesi. (Url⁸: http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Programming/TheASPBook/txt/html/document_ASPWhatis.html)
Erişim Tarihi: 05.01.2004, Saat: 09:22.

Brain101 Open Source Online Trainins System.
Url⁴: <http://www.brainfood.com/ourproducts/brain101/> (Erişim Tarihi: 13.07.2005, Saat: 10:45)

Cardean University. <http://www.cardean.edu/mba/>

Çağiltay, K., Uzaktan Eğitim: Başarıya Giden Yol Teknolojide mi Yoksa Pedagojide mi?
TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası Dergisi, Yıl 2001, Sayı: 409
Url⁶: <http://dergi.emo.org.tr/altindex.php?sayi=409&yazi=163>

Fişek Doruk, 2003. MySQL Veritabanı Sunucusu. Linux Kullanıcıları Derneği Seminerleri.
Url¹: <http://www.moodle.org> (Erişim Tarihi: 13.07.2005, Saat: 10:25)

Url⁵: <http://www.myenocata.com/> (Erişim Tarihi: 13.07.2005, Saat: 10:50)

Url²: <http://twiki.org/cgi-bin/view/Codev/WebTest> (Erişim Tarihi: 13.07.2005, Saat: 10:27)

Koçak, Ş. & Yenilmez, E., 2004. Tam Öğrenme Stratejisi'nin Etkiliği Üzerine Bir Çalışma. Akademik Bilişim -2004. Trabzon.

Learning Space Url³: <http://www.lotus.com/lotus/offering3.nsf/wdocs/learningspacehome>
(Erişim Tarihi: 13.07.2005, Saat: 10:29)

Microsoft 2000 Server Overview. Microsoft Official Web Site.
(Url⁷: <http://www.microsoft.com/windows2000/default.asp>)
Erişim Tarihi: 01.01.2004 Saat: 18:55

Tekin H., 2004. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Yargı Yayınevi. Ankara

Online Examination System Applications

Citation©-Yenilmez, E., Cebeci, Z. & Koçak, Ş. (2005). Online examination system applications. *Çukurova University Journal of Faculty of Divinity* 5 (2), 145-161.

Abstract- *In this study, the “Online Examination Application and Evaluation System (OEAES)” that is developed by Çukurova University Computer Sciences Research and Application Center is introduced. This system is developed in order to overcome the difficulties that Çukurova University members face during holding an examination, evaluation, monitoring student performance and generating exam statistics. Application and evaluation operations of an exam took long periods for instructors. OEAES makes these operations automatically so instead of making routine works such as exam reading and evaluating, the system enable instructors to study and solve the problems in education system and so to give contribution to education process. Students and instructors of the campus don’t need to get pre-computer education in order to use OEAES because it is easy to use, have dynamic modular structure and web-based infrastructure. It is possible to make different types of exams, evaluation processes and monitoring development stages in OEAES. Student monitoring, evaluation and orientation is an important part of education process. But they are usually not taken into consideration by the instructors mostly because of not having enough time. These processes can be done by OEAES easily.*

Keywords- *Online Exam System, Mastery learning, Computer Based Education, Web.*

DİN EĞİTİMİNDE ÇOCUĞUN TABİATINDAN KAYNAKLANAN BİREYSEL EĞİLİMLERİN VE İSTEKLERİN KARŞILANMASI PROBLEMİ

Dr. Fatih Menderes Bilgili

Atıf©- Bilgili, F. M. (2005). Din eğitiminde çocuğun tabiatından kaynaklanan bireysel eğilimlerin ve isteklerin karşılanması problemi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (2), 163-186.

Özet- Bu konuyu ele alırken amacımız eğitiminde problem olan, zorluk çıkaran çocukların bu davranışlarının nedenlerini anlamaya çalışmaktır. Öğrenim güçlüğü denilince; çocuğun potansiyel güçleri ile bunlardan elde edilebilecek verimin altında bir başarı gösterilmesi akla gelir. Öncelikle çocukta öğrenim güçlüğüne sebep olan etkenlerin iyi tespit edilmesi gerekir. Bunun birçok nedenleri vardır. Bunlar arasında aile, okul, sosyal çevre, medya, bireyin kendisi gibi pek çok sebepleri sayabiliriz. Bunlar ayrı başlıklar altında araştırılması gereken konulardır. Biz burada çocuğun tabiatından kaynaklanan eğilimler ve istekler üzerinde duracağız. Her çocuğun doğuştan getirdiği istidat ve kabiliyetlerin ve buna bağlı olarak ilgilerinin de farklı olduğu bugün bilimsel olarak da açıklanmaktadır. Bu durum eğitimde ferdi farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğinin ne kadar önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu konuda başarılı olunduğu ölçüde çocuğun eğitimindeki kalite artacağından, onun tabiatından kaynaklanan eğilimler ve istekler de karşılanmış olacaktır. Böylece de eğitiminde zorluk çekilen çocukların problem olmaları önlenmiş olacaktır. Belki de bunların diğerlerinden farklı ve üstün özellikleri varsa onlar da keşfedilmiş olunacaktır. Din eğitiminde çıkış noktamız, çocuğun sahip olmak istediklerinden ziyade onda var olan istidat, kabiliyet ve eğilimlerin geliştirilmesi olmalıdır. Çocuğa verilen eğitimin bunu başarabilmesi halinde neticenin, onun olmak istediği ile de çelişmeyeceğine inanıyoruz. Bu şekildeki sağlıklı bir gelişim, çocuğa kendisini daha iyi tanıma fırsatı vereceğinden onun din eğitimindeki zorluklar da aşılacaktır. Bu durum çatışmayı da azaltacağından sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine yardımcı olacaktır. Biz hiçbir insanın doğuştan kötü olmadığı tersine en güzel biçimde yaratıldığından hareketle problemin yetişkinlerin yanlış tutumlarından kaynaklandığını düşünüyoruz.

Anahtar Sözcükler- Din, eğitim, çocuk, bireysel eğilimler, güçlükler



GİRİŞ

Çocuğun eğitimi ile ilgili psikolojik ve pedagojik çalışmalar her geçen gün artarak devam etmektedir. İleriki dönemlerde yaşanan pek çok problemlerin çocukluk devresindeki yaşantıdan kaynaklandığı veya en azından bu dönemden etkilendiği bilinen bir gerçektir. Bu

nedenle zihinsel gelişimin ve kişiliğin oluşumunun büyük oranda tamamlandığı 6–12 yaş (ikinci veya son çocukluk) dönemi çocuğun din eğitimi açısından oldukça önemlidir.

Çocuk merkezli eğitim anlayışının yaygınlaştığı günümüzde eğitimin çocuğa göre planlanması esas alınmaktadır. Her çocuğun doğuştan farklı istidat ve kabiliyetlerle dünyaya geldiğini günümüz tıp teknolojisi haber vermektedir. Bundan dolayı her bireyin ilgi ve eğilimleri de farklı olabilmektedir. Ferdî farklılıkları göz önünde bulundurarak çocuğa eğitim vermenin, zorluğunun yanı sıra bir de ekonomik maliyetinin olduğunu biliyoruz. Ancak çocuğun eğitimindeki güçlük ve bunları aşmanın yolları buradan hareketle belirlenmelidir.

Bu konuyu ele alırken amacımız eğitiminde problem olan, zorluk çıkaran çocukların bu davranışlarının nedenlerini anlamaya çalışmaktır. Öncelikle tıbbî bir müdahaleye gereksinim duyacak, teşhis konulan hastalıkların araştırmamızın dışında olduğunu belirtelim. Burada çocuklarda zaman zaman görülen ve öğrenim hayatını olumsuz yönde etkileyen ve çoğu zaman onlar tarafından kaynaklandığı zannedilen etkenler üzerinde durulacaktır. Daha sonra da bireyin tabiatından kaynaklanan istek ve eğilimlerin yetişkinlerin yanlış tutumlarından dolayı iyi yönde değerlendirilememesinden kaynaklanan güçlükler üzerinde durulacaktır. Sorunların nedenlerini ortaya koyarken çözüm önerilerini de vermeye gayret edeceğiz. Öncelikle eğitiminde zorluk çıkaran, uyum güçlüğü çeken çocuğun nitelikleri hakkında kısa bir açıklama yapmak istiyoruz.

Uyum Güçlüğü Çeken Çocuklar

Uyum denince, kişinin sahip olduğu özellikleri ile kendi benliği ve çevresi arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesi akla gelir. Uyumsuz çocuk denilince de, sahip olduğu beni ve çevresi ile dengeli ve sağlıklı ilişki kurma ve geliştirmede zorluk çeken, bu nedenle de gelişimleri sekteye uğrayan ve kolay kolay düzeltilemeyen davranış özelliklerine sahip çocuklar düşünülmektedir.¹ Birey kendisi ile çevresi arasında ilişki kurmada sıkıntı çekiyorsa uyumsuzluk baş gösterir. Bu problemi çözmek için gereken duyarlılık gösterilmez ise olumsuz tutumlar zamanla kronik hale gelir.

¹ Hasan Yılmaz / Ömer Üre, Rehberlik Ders Notları, Güney Ofset, Konya, 1997, s. 196.

Çocuğun anormal davranışları olmakla birlikte buna uygun bir zekâ ile hareket ediyorsa bunlar eğitimi güç çocuklar olarak değerlendirilir.² Uyumsuz çocukların hal ve hareketlerinin arkasında yatan sıkıntıların kaynağı nedir? O burada hangi iradeye teslim olmuştur. Geçimsiz aile, sosyo-ekonomik şartların kötülüğü, fiziksel, zihinsel, duygusal rahatsızlık gibi pek çok nedenler çocuğun hayatını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bunlara bir de bilinçsiz eğitim ortamı eklenince problem daha da derinleşerek içinden çıkılmaz hale gelir.³ Birçok nedenden dolayı olumsuz denilebilecek davranışlarda bulunan çocukların ve gençlerin tepkileri iki kısımda mütalaa edilmektedir:

a) İçre yönelmiş uyumsuz davranışlar

Ruh sağlıkları bozulma tehlikesiyle karşı karşıya kalan bu tür çocukları anlamak oldukça zordur. Zira bunlar çevreyle ilişkilerini hemen hemen kesmişlerdir.⁴ Birçok sıkıntı yaşayan çocuk kendisine yönelen olumsuz tavırların ve baskıların tesiriyle umudunu, güvenini kaybetmenin eşiğine yaklaşmış, nerdeyse yaşantısından zevk almaz bir hâle gelmiştir.

Bu tip çocukları hayata kazandırmanın güçlüğü onların içlerindeki sıkıntıları, tedirginlikleri dışa yansıtmamak için kendi kendileriyle büyük mücadele vermelerindedir. Bu tutumlarından dolayı dış baskıların da tesiriyle çocuğun dengesi bozularak bir takım rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır.⁵ Bu problemlerin büyük oranda yetişkinlerin yanlış tutumlarından kaynaklandığı görülür. Bu nedenle dış müdahalelerin dikkatli ve özenle yapılması gerekir. Maalesef bir kısım anne, baba veya yetişkinler kendi kabuğuna çekilmiş, içi fırtınalarla dolu bu tip çocukları anlamaktan aciz kalmaktadır. Hatta bazıları bunları yeterince tanıyamadıklarından akıllı, uslu değerlendirmesini yaparlar. Bu durumda çocuğun terbiyesi uslu, sessiz, sakin olmasıyla eş anlamlı görülür. Hâlbuki asıl eğitime, ilgiye, yardıma muhtaç çocuklar bunlardır. Bu tür değerlendirmelerde toplumun kültürü de önemli bir etkidir.

² Alfred Adler, *Güç Çocuğun Eğitimi* (Çev. Nihal Önal), Varlık Yay., İst., 1971, s. 38.

³ Ahmed Arvasi, *Eğitim Sosyolojisi*, Burak Yay. İst., 1995, s. 133.

⁴ Orhan Çaplı, *Çocukların Gençlerin Eğitimi*, Bilgi Yay., Ank., 1993, s. 237.

⁵ Atalay Yörükoğlu, *Çocuk Ruh Sağlığı*, Özgür Yay., İst., 1994, s. 286.

b) Dışa yönelmiş uyumsuz davranışlar

Sosyal uyumsuzluklar tabiri de kullanılan bu tür davranışları gösteren çocuk huzursuzluk, başarısızlık, zayıflık gibi birçok rahatsızlıkları çevresine hissettirmekten, yansıtmaktan, itiraf etmekten çekinmez. Hatta olumsuz davranışlarıyla çevresindekileri rahatsız ederek sıkıntılarını açığa vurma isteğindedir. Bu çeşit davranışlara “*normal çocuklarda anormallikler*” veya “*görünürde uyumsuzluk*” denmektedir.⁶ Bu gruba giren olumsuz tavırları düzeltmek birinciye göre daha kolaydır. Çünkü problemi anlamak için büyük bir çabaya gerek yoktur. Zaten çocuk her şeyi dışa yansıtarak bir nevi çözüm arama gayretindedir.

Bu konuda öncelikle tespit edilmesi gereken çocuğun davranışlarının gerçek bir uyumsuzluk belirtisi olup olmadığıdır. Belki de bunlar içinde bulunulan yaşta görülmesi normal ve dolayısıyla geçici bir davranıştır. Mesela, buluş öncesi fırtına çağı denilen dönemde görülen sinirlilik, hırçınlık gibi durumlar büyüme ve gelişmenin bu dönemde ortaya çıkabilen ve normal karşılanması gereken davranışlar olarak değerlendirilmektedir. Yetişkinlerin bu tür olumsuzlukların geçici olabileceğini düşünerek heyecana, telaşa kapılmadan problemi çözme çabasında olmaları istenir. Aksi takdirde pireyi deve yaparak çocuğu yalnızlığa, bunalıma itebilirler. Bu tür bir yaklaşım çözümü kolaylaştırmak yerine zorlaştırarak çocuğu gerçekten uyumsuz bir fert haline getirebilmektedir.

Şöyle ya da böyle ortaya çıkan veya önceden var olan olumsuz davranışlar çocuğun iç dünyasını, çevresiyle ilişkilerini, öğrenim hayatını engelliyor ve bunlar bulunduğu yaşın veya o anki şartların davranışı olmayıp süregelmişse bu davranışlara gerçek uyumsuzluk (intibaksızlık) denilmektedir.⁷ Bazen “*Acaba davranışlar mı bozuk, anormal?*”, “*Yoksa bu davranışları değerlendirenlerde, yorumlayanlarda mı bir bozukluk var?*” diye düşünülmesi istenir. Ayrıca içinde bulunduğumuz psikolojik, sosyolojik ve ekonomik durumun değerlendirmede etkisinin de olabileceği hesap edilmelidir. Problemlerin çözümünü kolaylaştırmak için bu soruları yetişkinlerin iyi düşünüp tahlil etmeleri gerekmektedir.

Ne yazık ki bazen işin kolayına kaçarak bu çocuk dikkatli, sinirli diye suçlanabilmektedir. Hâlbuki bundan önce “*Çocuğun sinirli olmasının nedenleri nelerdir?*”, “*Yoksa bu*

⁶ Çaplı, Çocukların ve Gençlerin Eğitimi, s. 240.

⁷ Çaplı, Çocukların ve Gençlerin Eğitimi, s. 246.

durum onun duyarlı olmasından mı kaynaklanmaktadır?” gibi soruların cevapları verilmelidir. Çocuklarda görülen hoşça gitmeyen davranışların nedenleri sabırlı ve sakin bir şekilde anlaşılmaya çalışılmadan cezalandırma yöntemiyle çözülmeye çalışılırsa daha büyük problemlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlanmış olunur. Çocuk bu ve benzeri davranışlarda belki de bazı şeylere dikkat çekmek istemektedir. Bunun bir tepki davranışı olması da muhtemeldir. İstenmeyen davranışların yanlışlarını anlatarak tatmin edici açıklamalarla ve mutlaka alternatifler göstererek düzeltme yoluna gidilmelidir. Ancak bu şekilde çocukta güven oluşturularak onun çevresine ve gelecek hayatına umutla bakması sağlanabilir.

Çocuğun öğrenimini ve başarısını olumsuz yönde etkileyen birçok nedenler vardır. Zihinsel güçlerin yeterli gelişmemesi, ruhsal bozuklukların olması ve bedensel rahatsızlıklar onun öğrenim hayatında aksamalara, düzensizliklere, durgunluğa sebep olabilecek etkenlerdendir. “*Söz konusu uyumsuzluklar çocuğun eğitim ve öğretimini nasıl etkilemektedir?*”, “*Onun öğrenim hayatını zorlaştıran problemler nelerdir?*” Eğitimcilerin bu durumlarda nasıl bir yol izlemesi gerektiği asıl bizi ilgilendiren konulardır.

Öğrenim güçlüğü denilince; çocuğun potansiyel güçleri ile bunlardan elde edilebilecek verimin altında bir başarı gösterilmesi akla gelir. Öncelikle çocukta öğrenim güçlüğüne sebep olan etkenlerin iyi tespit edilmesi gerekir. Bunun birçok nedenleri olabilir. Bunlar arasında aile, okul, sosyal çevre, medya, bireyin kendisi gibi pek çok sebepleri sayabiliriz. Bunlar ayrı başlıklar altında araştırılması gereken konulardır. Biz burada çocuğun tabiatından kaynaklanan eğilimler ve istekler üzerinde duracağız.

a) Ben-Merkezcilik (Egocentricme)

Okul öncesi dönemde çocuğun en fazla göze çarpan özelliklerinden biri ben-merkezci oluşudur. Genellikle olayları kendi penceresinden seyretmekte, kendisine ait olanla başkalarına ait olanı yeni yeni fark etmeye başlamaktadır. O âdeta her şeyin kendisi için var olduğunu düşünür. Hatta başkalarına yardım etmesinde bile nefsinin düşünmektedir. Ancak bu tutumlar okul dönemine doğru zayıflamaktadır. Okula başladığı 6–7 yaşlarından itibaren ego-santrik dönemin katı, bencil tutumundan uzaklaşarak diğergamlık (özgecilik) denilen başkalarını da düşünme anlayışının kendini hissettirdiği gözlenir.

Her insanın fitratında var olan duygu ve eğilimlerin boşuna yaratılmadığını biliyoruz. Hatta bu duyguların çocuk tarafından hissedilip yaşanması bir ihtiyaç olarak görülür. Bundan

dolayı da, Allah'ın verdiği nimetlerden büyük bir zevkle istifade ederken çocuğu yaratıcıya yönlendirmek daha kolay olacaktır. Belki de sahip olma arzusunun insanda var olmasının hikmetlerinden biri de budur. Önemli olan bu eğilimlerin doğru istikamete yönlendirilmesidir. Eğitimci için bunun kolay bir iş olmadığını biliyoruz. Bizim de cevap aradığımız daha çok bu tür zorluklardır. Ancak bazen yanlış bir yöntemle çocuğun uyanmaya başlayan arzu ve istekleri sürekli bastırılmaya çalışılmaktadır. Bunun çocuk için birçok zararları vardır. Üstelik psikologlar ve eğitimciler duygu ve eğilimlerin ortadan kaldırılamayacağını yalnızca başka yönlerle kanalize edilebileceğini ifade ederler.

Burada şu sorunun cevabı aranmalıdır: “Çocuğun içinden tabii olarak gelen istekler bastırıldığı zaman ne olur?” Eğer oluşan enerjinin kullanılmasına izin verilmiyorsa bu başka yollardan ortaya çıkar. Bu durum sıkıntıya sebep olacağından çocuğun gelişimi sekteye uğrar. Çünkü bastırılan enerji yok olmamaktadır. Freud'un dediği gibi bastırılan arzular yok olmayıp bilinçaltına itilerek orada canlılıklarını ve kuvvetlerini korurlar. Bu durumda içe itilmiş eğilimler bilinç alanına çıkıp eylem haline geçemediklerinden dolayı belki de kılık değiştirerek kendilerini bilinç dışı yollardan ifade etmeye çalışacaklardır.⁸ Bu nedenle içsel olarak gelen arzu ve eğilimlerin ya çocuğun iyiliğine yönlendirilmesi ya da dengelenmesi gerekmektedir. Burada C. G. Jung'un ortaya attığı söylenen entropia prensibinde olduğu gibi psişik enerjinin çok olan yerden az olan yere nakledilerek “denge” kurulup şahsiyette itidal, uyum ve düzene ulaşabileceği⁹ düşüncesinin önemli olduğunu düşünüyoruz. Bu söylediklerimiz dinî duygu ve isteklerin karşılanması ve doyurulması açısından da gereklidir. Aksi taktirde sahte isteklerin ortaya çıkması söz konusudur.

İslâm dininde itidalli olmak esas kabul edilir. Nitekim bir ayette; “*Ey Muhammed ümmeti! Böylece sizi vasat (orta) bir ümmet yapmışızdır*”¹⁰ buyrulmaktadır. İslamiyet ruh-beden, madde-mana, dünya-ahiret arasında denge kurulmasını tavsiye eder. İyi bir hayat sürebilmek için nasıl sağlıklı olmak gerekiyorsa ahireti kazanmak için de iç ve dış dünyamızı imar etmek onun için de hayatı anlamak ve anlamlandırmak gerekmektedir. İslâm dini insanın arzu ve isteklerinin yok edilmesi yerine tedricî bir surette terbiye edilmesi gerektiği

⁸ Doğan Cüceloğlu, İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, İst., 1999, s. 412.

⁹ H. Mahmut Çamdibi, Din Eğitimine Giriş, Mar. Üni. Vak. Yay., İst., 1989, s. 31.

¹⁰ Kur'an, Bakara 2/143.

mesajını verir. Ayrıca bu hususta çocukların yetişkinlerden farklı olarak değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Çünkü onların terbiyesinde sevgi, mûsamaha ve hoşgörüye daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.¹¹ Bunun nedeni onların henüz olgunlaşmadıklarından adı üzerinde, daha çocuk olduklarıdır.

Çocuğun küçük yaşlarda ego-merkezli bir düşünce yapısına sahip olması tenkit edilecek bir husus değildir. Hatta kendini gerçekleştirme açısından gerekli olduğunu ifade ettik. Bu arada yaş ilerledikçe Çocuğun nefsi, mantıksallık duygusu ve vicdanı birbirine baskın çıkmak için zaman zaman çatışırlar. Onun istikrarlı bir büyüme ve gelişimi için bu durum doğal kabul edilir. Dengeli bir gelişimin merkezinde yer alan vicdanî duyguların harekete geçirilmesi için isteklerin olumlu bir şekilde karşılanması gerekmektedir. Çocuğun içsel istekleri karşılanırken dinî duyguların gelişimi de ihmal edilmemelidir. Okul öncesinde çocuğun her şeyin kendisi için var olduğunu düşünmesi normaldir. Zaten Kur'an her şeyin insan için yaratıldığını, onun emrine verildiğini bildirir. Ancak dinî terbiye ile çocuğun, nimetlerin diğer insanlar için de yaratılmış olduğunu düşünecek olgunluğa ulaştırılması hedeflenmelidir. Din eğitimcilerinin görevi, bu nimetlerden yararlanan çocuğa yaratıcıya şükran duygusunu hatırlatarak inancı kuvvetlendirmektir.

b) Sahip Olmak İsteği

Her insanın tabiatında var olan sahip olmak eğilimi ilk yaşlardan itibaren görülmeye başlanır. İnsanın tabiatında yer alan dürtü ve eğilimlerin temelinde de sahip olmak arzusu vardır. Burada ele alacağımız, Erich Fromm'un "*Sahip Olmak ya da Olmak*" adlı kitabındaki "*sahip olmak*" anlayışıdır. Olmak deyince her ferdin yetenekleri doğrultusunda gelişip yetiştirilerek oluşumunun gerçekleştirilmesi anlaşılır. Sahip olmakta ise insanın balık tutmayı öğrenme yerine devamlı balık yemeye alıştırlarak arzusunun tatmin edilmesi söz konusudur. Bu hususta din eğitimindeki zorluk, çocuğun bu arzusunun maddî varlıklara yöneltip manevî yönün ihmal edilmesinden kaynaklanmaktadır.

İçsel bir istek olan sahip olmak arzusu çocuğun hal ve hareketlerini çok kolay etkilemektedir. Çocuğun din eğitiminin güçlüğü de bu noktadadır. Çünkü sahip olmak isteği çocukta kaygılanmaya, başkalarını kıskanmaya, kin ve nefrete sebep olabilmektedir. Bu

¹¹ Muhammed Kutub, İslamda Eğitim Metodu (Çev. D. A. Kayapınar), Yay., İst., T.S., s. 231.

arzuyu en fazla kamçıl原因 başkalarının sahip oldukları maddî veya manevî varlığa ulaşamamanın verdiği bir eziklikle ortaya çıkan kıskançlık ve öfke duygusudur.¹² Başkalarının iyiliğini değil de kendini düşünmenin bir neticesi olarak psiko-sosyal etkileşim yoluyla ortaya çıkan kıskançlık duygusu sahip olma isteğini kamçılarken başkalarına iyilik yapma isteğini de köreltmektedir.

Okul öncesinde bu duyguların baskın olması anormal bir olay değildir. Önemli olan söz konusu duyguların çocuğun sağlıklı gelişimine engel olmayacak seviyede tutulması ve kontrol edilmesidir. Yoksa çocuğun bir şeylere sahip olmak için çaba sarf etmesi çoğu zaman teşvik edilir. Ancak burada önemli olan onu çalışmaya motive ederken başkalarını aşırı derecede kıskanmadan yerine göre gıpta edebilecek bir rekabet havasına sokabilmektir. J. J. Rousseau'nun dediği gibi yarışma bizi başkalarının düzeyine, kıskançlığın ise başkalarını kendi seviyemize indirmeye zorlayacağı düşünülmelidir.¹³ Çünkü böyle bir durumda çocuğun istidat ve kabiliyetlerinin açılıp gelişimi de sıkıntıya girecektir.

Çocuk zayıf, tamahkâr, arzu ve isteklerine düşkün bir tabiata sahiptir. Buna ilaveten onda henüz rasyonel (akılcı) düşüncenin yetersiz olduğunu da göz önünde bulundurursak sosyal çevreden bu konuda ne kadar kolay etkilenebileceğini tahmin edebiliriz. Sahip olmak arzusunun kök salmasını sağlayan en önemli etken yakın çevrenin anlayışıdır. Mesela sürekli maddî hedeflere yöneltilen çocukta manevî duygular gelişme ortamı bulması zordur. Salzman'ın dediği gibi, çocuklara paranın ne kadar değerli olduğundan bahsederseniz onun cimri olmasını sağlarsınız. Bu durumda onun için manevî şeylerin; örneğin ibadetin bir fazla bir değeri olmaz. Yazarın dediği gibi bu sefer, belki de para kazanmak için çalışmak ibadet olacaktır.¹⁴ Dolayısıyla bu arzu terbiye edilmez ise bireyin bütün hayatına yön vereceğinden manevî gelişim yetersiz olacaktır.

Okul öncesinde çocuğu aşırı derecede etkisi altına alan bencilliğin okul döneminde biraz azaldığını veya bu konuda onun olgunlaştığını söylemek mümkündür. Bunda çocuğun kendisini başkalarının yerine koyabilme melekесinin gelişmesinin etkisi büyüktür. Artık kendi

¹² Cavit Binbaşoğlu, Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları, M.E.B. İst., 2000, s. 97, 99.

¹³ Mitat Enç, Ruh Sağlığı Bilgisi, İnkilâp ve Aka Kitabevi, İst., 1979, s. 101,102,271.

¹⁴ Christian Gotthilf Salzman, Çocuğunuzu Yanlış Eğitiyorsunuz. (Türk. M. C. Gündoğdu), Hayat Yay., İst., 1999, ss. 130-131.

eşyasına zarar verildiğindeki kızgınlığın başkası için de geçerli olduğunu ve bu nedenle arkadaşları için de aynı şeyi düşünmesi gerektiğini çocuğa rahat anlatabiliriz. Bu fark edişle başlayan kendisi ve başkalarının sahip olduklarına değer verme erdemi, onun ahlâkî gelişiminin önemli bir basamağı olarak kabul edilir. Bu gelişimle birlikte, çocuğun 6–7 yaşlarından itibaren grup oyunlarına yönelmesiyle toplumsallaşma duygusunda da belirgin bir artış gözlenir. Aile ve okulda aldığı terbiyenin katkısıyla çocuk artık daha az bencil, arkadaşlarıyla paylaşmayı, yardımlaşmayı seven biri olmaya başlar.¹⁵ O bu konuda büyüklerinden teşvik görürse zamanla iyilik yapmaktan zevk alan biri haline gelecektir.

Somut işlemler döneminde (7–11) artan sosyal ilişkilerle, fikir alışverişinde bulunmaya başlayan çocuk toplumsallaşmaktadır. Her şeye sahip olmak arzusuna çeki düzen vererek nesnel bir dış gerçekliğe ulaşır. Egosantrik düşünceden etnosantrik anlayışa doğru yol alır.¹⁶ Çocukluk döneminin sonlarına doğru aldığı terbiyenin de etkisiyle, çocuğun duygu ve düşüncelerinde olgunlaşma, başka alanlara yönelme gözlenir.

Günümüzde sahip olma arzusundan doğan özel mülkiyet sevgisine aşırı derecede değer verildiğini görüyoruz. Bu hâkim zihniyete göre fertlerin en doğal haklarının kazanç elde etmek olduğu düşünülmektedir. Çalışmadaki tek hedef kazanmak, mala-mülke sahip olmaktır. Bunu biraz daha ileriye götürürsek insan şöyle düşünmektedir. Benim nasıl kazandığım yasaları çiğnemedikçe kimseyi ilgilendirmez.¹⁷ Bu anlayışa sahip olan bireylerde dinî inanç etkinliğini yitirdiği için helal, haram konusunda duyarsızlık ortaya çıkmıştır.

İnsanın bu şekilde hevâ ve heveslerine saplanıp kalması onun yaratıcıyla ilişkilerini zayıflatmaktadır. Bu konuya dikkat çeken çok fazla Kur'an ayetine rastlıyoruz.¹⁸ İslâm dininin amacı, nefsin akla boyun eğmesini sağlamaktır. Nefis bilinçli ve iradeli biçimde sağduyunun hâkimiyetine girdiği zaman "İslâm" anlamında teslim olma, huzura, kurtuluşa ulaşma gerçekleşmiş olacaktır. Elbette ki ilköğretim çağındaki bir çocuktan bunu beklemek zordur. Ancak bu amacın gerçekleşmesinin temellerinin bu çağda atılmalıdır.

¹⁵ Haluk Yavuzer, *Çocuk ve Suç, Remzi Kitabevi, İst., 1992, s. 110.*

¹⁶ Merih Zillioğlu, *Sinematografik Bilim-Kurgu Yayınlarının Çocukların Dünya Görüşlerinin Oluşumu Üzerindeki Etkileri, Anadolu Üni. Yay., Eskişehir, 1996, s. 47.*

¹⁷ Erich Fromm, *Sahip Olmak ya da Olmak, (Çev. Aydın Arıtan), Arıtan Yay., İst., 1997, s. 125.*

¹⁸ Kur'an, Âl-i İmran 3/14; Furkân 25/43; Rûm 30/29; Sâd 38/26; Câsiye 45/23; Necm 53/23-24.

Günümüzdeki bilim ve teknolojinin hızına kimsenin diyeceği bir şey yok. Bunlar zekânın ürünü olduğu için onu ne kadar çalıştırırsan o nispette bilimsel başarıya imza atarsın. Ancak bilim ve teknolojinin gelişmesiyle her şey bitmez. Önemli olan bunun nasıl kullanılacağıdır. Olayın birinci basamağında zekâ önemliyken ikinci aşamasında da ahlâk devreye girmektedir. İşte bu aşamada genel olarak dünyanın yaya kaldığı kanaatini taşıyoruz. Hatta zamanımızın en önemli temel problemlerinden birinin bu olduğunu söyleyebiliriz. Bu sorunun köklerini son asırlara damgasını vuran düşünce akımlarında aramak gerektiği için sadece dikkat çekmekle yetiniyoruz.

Son çocukluk çağında (6–12 yaş) çocuğun grup bilincine ulaşmaya başlamasıyla, insanların birbiriyle ilişki kurması gerektiğini anlaması dinî ve ahlakî gelişim için önemlidir. İnsanoğlunun mala-mülke sahip olması, kazanma hırsı tabii bir hadisedir. Problem, bu isteğin haksızlıklara ve zulme sebep olacak noktaya getirilmesidir. Mutluluğu sadece eşyaya sahip olmada aramanın insanı yaratılış amacından uzaklaştıracağı ortadadır. Aşırı derecedeki sahip olma hırsı çocuğun ilgisini tamamen mülkiyet sevgisine yönlendireceğinden¹⁹ onun kafasında dinin ve ahlâkın önemi ister istemez azalacaktır. Bu problemi yeterince fark edemeyen ailelerin çocuklarını bu akıntıya kapılmaktan kurtarmaları oldukça zordur. Aileler iyi niyetli olarak onların rahat yaşamaları için bütün maddî imkânlarını seferber edebilmekte ancak bunların sonucunun ne olacağını tam olarak kestirememektedirler. Salzmann'ın dediği gibi, yokluk yüzü göstermeyelim diyerek yeme içme konusunda çocukların arzu ve istekleri frenlenmezse onlar elbette ki açgözlü olacaklardır.²⁰ Böyle yetişen çocukların bir kısmı ileride aşırı hırslı, ihtiraslı, doyumsuz bir fert haline gelecek ve bu da bazı rahatsızlıklara yol açabilecektir.

İnsanın fıtratında var olan ve içsel olarak gelen dünyevî istekleri kontrol etmenin kolay bir iş olmadığını farkındayız. Duyguların acı-tatlı, hoş-hoş olmayan iki yönü vardır. İnsan psikolojisinde önemli bir yeri olan bu iki zıt eğilimin mücadelesinden ortaya çıkan ve insanı dünyadan yararlanmaya sevk eden bu itici gücü hayat sevgisi olarak nitelendirmek mümkündür.²¹ Farklı duygulara ve eğilimlere sahip olan insanın mutluluğu için bunların

¹⁹ Bertrand Russell, Eğitim Üzerine, (Çev. Nail Bezel), Say Yay., İst., 1996, s. 108, 111.

²⁰ Salzmann, Çocuğunuzu Yanlış Eğitiyorsunuz, s. 106 vd.

²¹ Muhammed Kutub, İslam'a Göre İnsan Psikolojisi (Çev. Akif Nuri), Hicret Yay., İst., 1973, s. 204.

dengelenmesi, kontrol altına alınması gerekir. Zira çocuğun gücüyle sahip olma isteği arasındaki uçurum sıkıntıya sebep olabilmektedir. Rousseau'nun dediği gibi, her şeyi elde edebileceği yönünde bir alışkanlık çocuğu kanaatkârsız yapacağından onu zaman zaman sefil duruma da düşürebilir.²² Bizi burada ilgilendiren, insanın tamamen dünyaya dalmasıyla birlikte başlayan manevî hayata göstereceği ilgisizliktir. İnsan dünyevî isteklere ne kadar bağımlı olursa, manevî duygulardan da o nispette uzaklaşacaktır.

İçsel dürtü ve eğilimlerin yönlendirilmesinde ve tatmin edilmesinde, yaratıcıya karşı görev ve sorumlulukların ihmal edilmeyip bir dengenin gözetilmesi din eğitiminin hedeflerindedir. İslamiyet dünya ve ahiret dengesini tavsiye etmiştir. Dinî açıdan önemli bir ilke olan “Allah rızası” veya O'nun sevgisini kazanma isteği kişiyi başkalarını da düşünmeye iten çok önemli bir dürtüdür. Allah sevgisi O'na bağlılığın zirvesine yükselmiştir.²³ Din eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesi bu sevginin ve inancın aşılması için ihmal edilmemesi gereken bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.

c) Güvensizlik ve Aşağılık Kompleksi

İnsanın sosyal bir yönünün olduğundan yola çıkarak yalnız başına yaşamasının zor olacağını ifade edebiliriz. Bu durumu çocuk için düşünecek olursak onun yetişkinlere ne kadar ihtiyacı olduğunu herkes bilir. Henüz kendi ayakları üzerinde duracak düzeyde olmayan dolayısıyla başkalarına gereksinimi olduğunu hisseden çocukta bir güvensizlik duygusunun oluşması da doğaldır.

Ruhsal ve bedensel özellikleri açısından kendisini diğer insanlardan farklı, küçük gören ve eksik hisseden duygu aşağılık kompleksidir.²⁴ Bu, bireyin kendisinden kaynaklanan ve yaşam mücadelesiyle ortaya çıkan bir yetersizlik duygusudur. Kendi güvenini kazanamayan çocuğun yaşamında zaman zaman hissettiği ve yaşadığı yetersizlik onu bir takım arayışlara iter. Bazen inatçı ve söz dinlemez bir tavır sergilediği görülür. Bunlar aslında onda pek belli olmayan bir eksikliğin, güvensizliğin işareti olarak değerlendirilir.

²² J. J. Rousseau, Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine, (Çev. Mehmet Baştürk / Yavuz Kızılcım), Babil Yay., Erzurum, 2000, ss. 53-55.

²³ Paul E. Johnson, Psychology of Religion, Nashville Cokesburg Press, New York, 1945, s. 23.

²⁴ Çaplı, Çocukların ve Gençlerin Eğitimi, s. 274.

Gerçek hayatta bulamayıp hasretini çektiği bir Şey ocuğun hayal güçlerini harekete geçirir. Çocukların kendilerini hayal kurmaya sevk eden bazı oyunlara, hikye ve masallara fazla ilgi göstermelerinin nedenlerinden biri de günlük hayatta özlemini çektikleri Şeyleri telafi etmek istemeleridir. Onlar bu öykülerde kendilerini bulurlar. Anlatırken, dinlerken, seyrederken ocuk hep kendisi yaşıyormuŐ gibidir. Bu bakımdan hayal önemli bir ihtiyaı karŐılamıŐ olmaktadır. Belki de bu nedenle, Yahya Kemal Deniz Trksnde: *“İnsan bu lemde hayal ettiği nispetle yaşar.”*²⁵ Demiştir. Çocuğun karŐılayamadıđı veya tatmin olamadığı arzu ve isteklerini bu Şekilde büyük bir haz duyarak karŐılamasının kötü bir tarafı yoktur. Ancak burada hayalciliğin bir alışkanlık haline gelmesiyle çocukların tembelliğe sevk edilmesi tehlikesi vardır. Bu tembellik onun başarılı olamayacağı, ilerleyemeyeceği endiŐesini de beraberinde getirir. Böylece cesaretini kaybeden çocukta güvensizliğin doğması kaçınılmaz olduğundan bu aynı zamanda kendisine saygıyı da zamanla azaltacaktır.

ocuk başı dara düŐtüđünde tembelliği bir savunma mekanizması olarak da kullanabilir. Bu Şekilde o yansıtma ya da suçu üzerinden atma yoluyla sorumluluktan kaar. Böyle durumlarda sorumluluk duygusu aŐılanmazsa çocukta gerileme ve kaçma yoluyla görevden uzaklaŐıp inkâr etme, kabullenmeme gibi saplantılar ve tepkiler oluşur. Ortaya çıkan tembelliği kaldıracabilmenin en güzel yolu onlara cesaret ve güven aŐılamaktır. Bu telkinleri yaparken çocuğun eksikliği ve yetersizliği de fark ettirilmelidir. Burada onların hoŐnutluklarını kazanmak için aşırılığa kaçmamak Őartıyla zaman zaman övgüler yapılabilir. Çünkü ocuklar taltif edilmeyi çok sever. Bazı eğitimciler tembelliğin mutlaka bir nedeni olduğunu, normalde tembel bir çocuğun olamayacağını savunurlar.²⁶ Bu nedenle yetişkinler çocukların başarısızlığının sebeplerini iyi tespit etmeli ve çözüm bulmaya çalıŐırken hoŐgörü ve sabrı elden bırakmamalıdır.

ocukta aşağılık duygusunun ve güvensizliğin oluşumunda yakın çevrenin önemli bir etkisi vardır. Özellikle koruyucu ailelerde çocuğun el bebek gl bebek bir anlayışla bütün isteklerinin hemen yerine getirilmeye çalıŐılması onun Őımarmasına sebep olur.²⁷ Böylece yeteneklerini kullanma fırsatı bulamayan çocuğun gelişimi sekteye uğramakta ve kendisine

²⁵ B. Ziya Egemen, Terbiye İliminin Problemleri, Ank.. ni. Yay., Ank., 1965, s. 97.

²⁶ Binbaşıoğlu, Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları, ss. 133-134.

²⁷ Rousseau, Emile ya da ocuk Eğitimi zerine, s. 52.

güveni azalmaktadır. Çocuğun güvenini yitirmesi hem kendisine hem de diğer insanlara karşı saygısını azaltır. Zamanla çocuk başkalarını kendi ihtiyacını karşılamak için bir araç olarak da görebilir. Aynı zamanda böyle çocuklarda asalak diyebileceğimiz bir karakterin oluşmasına zemin hazırlanmış olmaktadır.²⁸ Onlar her zaman yanlarında büyüklerinin varlığını hissetmek isteyeceklerinden kendilerine güvenin gelişmesi yerine yetişkinlere güven geliştirecektir.

Şımartılan çocuğun istediği ortam kaybolduğu zaman başarı da düşecektir. Büyüklerin, çocukları kendilerine çok fazla bağlı hale getirmeleri onların her türlü gelişimini sıkıntıya düşürmektedir. Bu nedenle çocuğun herhangi bir işi kendi kendine yapabilmesi için fırsat verilmelidir. Uygun şartlar hazırlanıp onun kendi becerilerini kullanarak başarılı olması çocuğa güven kazandırır. Yetersiz kaldıkları yerlerde destek verilmelidir. Şımartıcı metod kadar şiddet de çocuğun kendini gizlemesine ve doğal olmaktan uzaklaşmasına zemin hazırlayacağından aşağılık duygusunun ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir.

Erikson'un 6–12 yaşları olarak belirttiği psiko-sosyal gelişim²⁹ döneminde çocuk, kendisinin ve toplumun beklentilerine cevap verebilecek okuma-yazma, sportif ve sosyal aktiviteleri yerine getirebilecek gelişmeyi sağlayabilmelidir. Aksi takdirde aşağılık duygusu artar. Öncelikle eğitimcilerin çocuğun terbiyesinde onun gelişim özelliklerine uygun, dengeli ve ölçülü bir metod takip etmeleri istenir. Çocukların farklı yetenek ve eğilimlere sahip olmalarından yola çıkarak buna göre bir yönlendirme ve ortam hazırlama gayretinde olunmalıdır. Çocuk her konuda bizim istediğimizi başaracak durumda olmayabilir. Onun yapamayacağı bir işi yapmasını beklemek, zorlamak güvensizliğe neden olur. Bu durumda onun kendisini çevresindekilere kabul ettirebilmek için olumlu, olumsuz bir takım tavır ve hareketlere başvurabileceği düşünülmelidir. Şayet büyüklerin beklentilerine herhangi bir konuda cevap veremeyen çocuk iyi yönlendirilirse eksikliğini başka bir alanda telafi edebilir. Ödünleme denilen bu mekanizma³⁰ bireyi aşağılık duygusuna kapılmaktan kurtaran bir çıkış yolu olarak görülür.

²⁸ Adler, Güç Çocuğun Eğitimi, s. 153.

²⁹ Cüceloğlu, İnsan ve Davranışı, s. 337.

³⁰ Binbaşıoğlu, Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları, 69.

Şöyle ya da böyle her çocukta görülen aşağılık duygusu tembellikten başka şiddet, yalancılık, utangaçlık biçiminde de ortaya çıkabilir. Bu duygular onun hem yeteneklerini geliştirmesinde hem de sosyal çevreyle uyumunda sıkıntılara sebep olur. Çocuğun olumsuz yönlerini arkadaşlarının yanında deşifre etmek de problemin daha da büyümesine neden olur. Sıkılganlığını azaltabilmek için ona kendisini ifade etme ve gösterme fırsatı verilmelidir. Çocuğa güven aşılama çok önemlidir. Çocukların yeteneklerinin gelişimine ve kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmesi onların benliğini fark etmelerine de yardımcı olur. Aksi takdirde başarıları tehlikeye düşecek ve aşağılık kompleksi oluşacaktır.

d) Korku

Korku, bireyin hissettiği herhangi bir tehlike karşısında meydana gelen ruhsal bir olay veya tepkidir. Bu duygunun ortaya çıkmasının temel nedeni insanın kendisini koruma güdüsüdür. Çocuklar korkuların büyük çoğunluğunu öğrenme, telkin ve gözlem yoluyla yetişkinleri taklit ederek kazanır. Bununla beraber bazı korkuların doğuştan geldiği söylenir. Araştırmalar insanoğlunda şu iki korkunun tabii olarak doğup geliştiğini bildirir. Birincisi çok yüksek ve ani ses, diğeri de fiziksel dengenin bozulmasıyla ortaya çıkan korkudur.³¹ Korkularda, yapılan telkinlerin, sosyal ve fiziksel şartların büyük rolü vardır. Çocuklardaki karanlık korkusu bunun bir örneğidir. Ayrıca bir ev kedisinden korkmak gibi gereksiz, âdetâ önyargı haline gelmiş fobiler de vardır ki çocukları bunlardan kurtarmak mümkündür.

Her çocukta korkunun mahiyeti ve etkisi aynı oranda değildir. Bizim için önemli olan bu tür korkuların onun sağlığına zarar verip vermemesidir. Nedenler bulunup ortaya çıkarılmazsa bunlar çocuğun ruhuna iyice yerleşerek zarar verebilir. O, normalde korkulması gerekmeyen durumlarda elinde olmayarak korkar hale gelir. Bu tür korkulara fobi denmektedir. Böyle bir problem çocuğun yaşı ilerlemeden çözülmeye çalışılmalıdır. Aksi takdirde tedavi etmek gittikçe zorlaşır. Bu konuda yetişkinlerden çocuğun gelişimine uygun dengeli ve bilinçli bir rehberlik yapmaları beklenir.

Çocuklarda bazı korkuların bulunmasını normal karşılamak gerektiğinden onlar böyle durumlarda küçümsenmemeli, yadırganmamalıdır. Yoksa çocuklarla yetişkinler arasında sağlıklı bir diyalog kurulamaz. Bu da çocuğun içindeki korkuları ve sıkıntıları gizlemesine

³¹ Çaplı, Çocukların ve Gençlerin Eğitimi, s. 250.

veya şuuraltına itmesine sebep olur. Bu durum onun ruhsal gelişimini de olumsuz yönde etkileyecektir.³² Özellikle 11–12 yaşlarına doğru delikanlılık döneminde anne ve babaların anlayışsızlığı nevroitik hastalıklara sebep olabilmektedir.³³ Asıl problem çocuğun korkunun etkisinden kurtulamayarak âdeta korkunun esiri haline gelmesidir.³⁴ Bu durumda korkular çocuğun fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimine zarar verecek bir duruma gelir. Şayet bu korkular ruhun derinliklerine kadar kök salmış veya şuur altına yerleşmişse tıbbî tedaviler gerekir.

Aklın ve mantığın işlerlik kazanması, çocuğun gereksiz korkulardan kurtulması için önemli bir güçtür. Yetişkinlere düşen, çocuğun hedefine ulaşma çabasında kendi kendisini motive etmesine yardımcı olmaktır. Korkunun da insan fitratında bir yerinin olduğunu biliyoruz. Çoğu zaman korku çocuğun çalışmasında bir dürtü vazifesi görür. Bu nedenle normal derecedeki korkular bazen gerekli olabilmektedir. İslamiyet'te itidalli olmanın esas kabul edilmesinden yola çıkarak burada korku ve ümit çizgisi arasında bir dengenin kurulması gerektiğini söylemek mümkündür.

Korkuların ruh sağlığına zarar verecek hâle gelmesinde çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmaması ve dış baskılar önemli rol oynar. Şayet onun ilgi ve alâkaları dikkate alınmaz, ihtiyaçları karşılanmazsa fert ya korkak ya da çekingen olacaktır.³⁵ Bu durumda çocukta heyecan sarsıntıları, endişelenmeler, korkaklık meydana gelir ki bu da zihinsel verimliliğe zarar verir. Korkak, çekingen, dalgın çocukların zihinsel güçleri yeterli gelişme gösteremezken; girişken, atılgan ve cesaretti çocukların bellek ve zekâların daha verimli hale gelebilmektedir.

Korkuların ortaya çıkmasında bir değil, pek çok etken söz konusudur. Başta uyarıcının niteliği ile birlikte bunun çocuk tarafından nasıl anlaşıldığı etkilidir. Daha sonra ortaya çıkan duygular ve buna tepki olarak meydana gelen tavır ve davranışlar çocukta kaygı ve heyecanlanmalara sebep olur. Bunlara bir de yetişkinlerin yaptıkları hatalar eklenirse sıkıntı daha da büyür. Bunları düzeltilemez olarak görmek veya öyle kabullenip problemi

³² Çaplı, *Çocukların ve Gençlerin Eğitimi*, s. 252.

³³ Hilmi Ziya Ülken, *Eğitim Felsefesi*, M. E. B. Yay., İst., 1967, s. 190.

³⁴ Adolph W. Aleck ve Ark; *Eğitim Psikolojisi* (Çev. Sabri Akdeniz), Marmara Üni. Vak. Yay., İst., 1991, s.239.

³⁵ Yavuz, *Çocuk ve Din*, s.61.

çözmede duyarsız kalmak yanlıştır. Çocuğu korkuların esiri olmaktan kurtarmak için yetişkinlere önemli görevler düşer. Korkunun zararsız hale getirilmesi için başta çocuğu güven aşılanmalıdır. Korktuğu şeyler iyi anlatılırsa çözüm kolaylaşacaktır. Tedavi için okul hayatının ilk dönemleri iyi bir fırsattır. Aksi takdirde problem işin içinden çıkılmaz bir hal alabilir. Üstelik çocuğun yaşı ilerledikçe yeni yeni korkular öğreneceğinden iş gittikçe zorlaşacaktır.

Okul döneminde çocuk ruhsal ve fiziksel gelişiminin etkisiyle okul öncesine göre daha fazla bağımsız olma isteğindedir. Ancak bu gelişimin bir takım korkuları da beraberinde getirebileceği unutulmamalıdır. Örneğin, utangaçlığın okula başlanılan ilk yıllara oranla ilk gençlik çağlarına doğru biraz daha arttığı görülür.³⁶ İlköğretimin birinci kademesinin sonlarına doğru çocukta arkadaşları tarafından alay edilmekten, ayıplanmaktan, eleştirilmekten, başarısızlıktan korkmalar görülür. Bu olumsuzlukların ortaya çıkmasında bireyin yakın çevresi ve aldığı kültürle birlikte yaş da etkilidir.

Çocukluğun son dönemlerine karşılık gelen yeniyetmelik çağına doğru yetişkinlerin daha dikkatli olması beklenir. Çocuğun enerjisi fazla olduğu için rehberlik çok önemlidir. Gerekirse çare olarak çocuğun ilgi ve enerjisi başka yönler kanalize edilmelidir. Zihinsel güçleri geliştiği için araştırmaya ve eleştiriye hazırdır. Doğru ile yanlışı ayırt edebilecek seviyeye gelmiştir. Ancak Salzman'nın dediği gibi çocuğun bu yöndeki çalışmalarına gereken ilgi gösterilmez, baltalanmaya çalışılır ve buna ilaveten bir de saçlarına-başlarına, giydiği elbiselerine, moda uyup uymadığına sürekli dikkat çekilirse bu onun çevresine karşı olumsuz tepkiler geliştirmesine yol açacaktır.³⁷ Çocuğun ilgi ve merakı istenmeyen hatta yanlış denilebilecek yönler çekildiğinde endişelerin, sıkıntıların yaşanması da kaçınılmazdır.

Ölüm ve sonrasına ait korkular çocuğun gözlemlerine ve çevresinden aldığı bilgilere bağlıdır. Gazali'nin, "*bilen korkar*" sözü çocuklar için de geçerlidir.³⁸ Allah'ı bilmeyen insanın O'ndan korkması düşünülemez. Burada dinin talebinin, Allah'ın sevgisini kaybetme korkusuyla kötülüklerden kaçınma olduğu hissi çocuğa verilmelidir. Çünkü korku ve ümitle sevgi

³⁶ İbrahim Alaettin Gövsa, *Çocukta Duygusal Gelişim*, Hayat Yay., İst., 1988, s.90.

³⁷ Salzman, *Çocuğunuzu Yanlış Eğitiyorsunuz*, s. 122.

³⁸ Beyza Bilgin, *İslam ve Çocuk*, D. İ. B., Ank., 1991, s. 81.

ve nefret duyguları arasında sıkı bir ilişki vardır. Zira insanoğlu genelde ümit ettiği şeyi sever, korkularından uzaklaşmak ister. Bundan dolayı Hz. Peygamber özellikle çocuklara sevgi ve hoşgörüyle yaklaşmıştır. Yaptığımız mülakat çalışmasında da çocuklara sevgiyle yaklaşarak gerektiğinde onları taltif edip ödüllendirmenin dine ilgiyi artırdığını gözledik.³⁹ Aşağıdaki tabloda bu durum açıkça görülmektedir.

Tablo 1: Evde, okulda veya başka bir yerde övgü ve ödül aldığınızda bu ibadetlere karşı ilginizi nasıl etkiliyor?

| | | N | % |
|---|-----------------------|-----|-------|
| 1 | İlgimi artırır | 185 | 83.0 |
| 2 | İlgimi kısmen artırır | 33 | 14.8 |
| 3 | İlgimi azaltır | 3 | 1.3 |
| 4 | İlgimi kısmen azaltır | 2 | 0.9 |
| | Toplam | 223 | 100.0 |

Tablo 1'e baktığımızda, "Övgü ve ödül ibadetlere karşı ilginizi nasıl etkiliyor?" sorusuna öğrencilerin % 83,0'ı artırır, % 14,8'i kısmen artırır, % 1,3'ü azaltır, %0,9'u da kısmen azaltır cevabını vermiştir. Bu da övgü ve ödülün çocuğun din eğitimi müspet yönde etkileyeceği görüşümüzle uyumludur. Buna göre övgü ve ödül çocuğun ibadetlere karşı ilgisini artırmaktadır. Bundan yola çıkarak baskı ve zorlamaların da dinden uzaklaştıracağını söylemek mümkündür. Nitekim aynı öğrenciler üzerinde, dinî bilgiler verilirken baskı ve cezanın çocukların ibadetlere ilgilerini nasıl etkilediğini sorduğumuzda tablo 2'deki sonuç ortaya çıkmıştır.

Tablo 2: Baskı ve ceza uygulandığında bu ibadetlere karşı ilginizi nasıl etkiliyor?

| | | N | % |
|---|-----------------------|-----|-------|
| 1 | İlgimi artırır | 56 | 25.1 |
| 2 | Kısmen artırır | 14 | 6.3 |
| 3 | Azaltır | 102 | 45.7 |
| 4 | İlgimi kısmen azaltır | 51 | 22.9 |
| | Toplam | 223 | 100.0 |

Yukarıdaki tabloya göre, "Baskı ve ceza ibadetlere karşı ilginizi nasıl etkiler?" sorusuna deneklerin % 45,7'si azaltır, % 22,9'u kısmen azaltır, % 25,1'i artırır, % 6,3'ü ise

³⁹ Adana bölgesindeki 4 ilçede 7 ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında okuyan 9-12 yaşları arasındaki 223 öğrenci üzerinde bir mülakat çalışması yaptık. Ayrıntılı Bilgi İçin Bk. Fatih Menderes Bilgili, Çocuğun Din Eğitimi ve Karşılaşılan Güçlükler, Beyan Yay., İst., 2004.

kısmen artırır cevabını vermiştir. Toplam % 68,6 oranında öğrenci azaltacağı yönünde kanaat belirtmiştir. Bundan, çocukların baskı ve ceza ile ibadetlere yönelmek istemediğini, böyle durumun kendilerini olumsuz etkilediğini sonucunu çıkarabiliriz. Katı tutumların çocuğun korkak, tembel, bitkin, sorumsuz olmasına neden olabileceği hatırlanmalıdır.⁴⁰ Ayrıca çocuğu küçük yaşlarda istenilmeyen davranışlardan uzaklaştırmak için herhangi bir şeyle korkutmak ne derece doğrudur? Korkutulan şeyin korkusu onun içine girdikten sonra hayatında ne gibi olumsuz sonuçları doğuracağı da iyi hesap edilmelidir. Bu nedenle özellikle çocukları Allah korkusuyla, cehennemle korkutmak yerine Hz. Peygamber'in metoduyla sevdirmeyi, müjdelemeyi ön planda tutmak gerekir.

e) Kaygı

Diğer duygularda olduğu gibi kaygının da kesin bir tanımını yapmak zordur. Ancak bu duygunun nasıl bir şey olduğunu hepimiz biliriz. Kaygıyı, bireyin önem verdiği bir hedefin gerçekleşmesinde zorluklarla karşılaşabileceği veya bundan sonra istemediği bazı zararlı şeylerin olacağını sezinlemesi sonucu meydana gelen bir duygu olarak açıklamak mümkündür.⁴¹ Endişelenmek, kuşkulananmak da kaygıyı çağırıştıran yakın anlamda kavramlardır. Kaygının sıkıntı, üzüntü, güvensizlik, beceriksizlik, korku gibi heyecanları içerisinde bulundurabileceğini belirtelim.

Bu duyguların tanımını yapmanın zorluğu onların birbiriyle iç içe geçmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak her birinin de ayrı ayrı düşünülmesi gerektiği ortadadır. Araştırmamızın başında, korku ve kaygıyı birlikte ele almayı düşünmüştük. Fakat konu incelendiğinde korku ile kaygı arasında bir arada ele alınamayacak kadar farklılıkların olduğunu müşahade ettik. Korkunun kaynağı çoğu zaman belli olmasına karşılık kaygıda belirsizlik vardır. Korku kaygıdan daha şiddetli ve anî olmaktadır.⁴² Ancak olumlu ya da olumsuz etkilenme her iki heyecan için de söz konusudur. Bazı korkular insanda tabii olarak var olduğu halde kaygılanma daha çok çevrenin etkisiyle sonradan olmaktadır.

⁴⁰ Abdulaziz Khoyyaf, *The Rights and Education of Children in Islam and Christianity*, Amman, Jordan, 1990, s. 89.

⁴¹ Sheldon Eisenberg / J. Delaney Daniel, *Psikolojik Danışma Süreci* (Çev. Nihal Ören), M. E. B., İst., 1998, s. 56.

⁴² Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, s. 275.

Diğer duygularda olduğu gibi, kaygının azlığı veya çokluğunda da bireyin çevresiyle etkileşimi belirleyici olmaktadır. Sonradan meydana gelen kaygının temelinde, çocuğun kendi öz güvenini kazanamaması, yeterli olgunluğa ulaşamamış olması yatmaktadır.⁴³ Gençlerdeki güvensizlik, beceriksizlik ve şahsiyet yapısındaki problemlerden doğan dalgalanmalar kaygıyı artırmaktadır. Buna göre çocuklarda kaygılanmanın gençlere göre daha az olduğunu ifade edebiliriz. Burada çocukların ailenin şemsiyesini daha fazla hissetmelerinin önemli etkisi vardır. Bununla beraber kaygıların çocukluk dönemindeki tecrübelerle yakın alâkası olduğu unutulmamalıdır.

Kaygı duygusunun temelinde başta çocuğun anne, baba ve yakın çevresiyle ilişkileri akla gelir. Çocuğa altından kalkamayacağı yükleri yüklemek strese ve kaygılara neden olmaktadır. Herhangi bir alanda kapasitesinin üzerinde başarı beklemek çoğu zaman yoğun kaygılanmanın yaşanmasına sebep olur. Bu heyecanın oluşumunda etkili olan nedenlerin niteliği aileden aileye, kültürden kültüre değişir. Çünkü her çocuk yetiştirildiği çevreye göre olayları anlamlandırıp, değerlendirmektedir. Bundan dolayı da her insanın olaylara bakış açısı, beklentisi farklı olabilmektedir.

Çocuk her şeyde olduğu gibi kaygıyı da önce ana-babasında görür ve hisseder. Şayet yakın çevresindeki insanlarda kaygı yoğun bir şekilde yaşıyorsa çocuk büyük bir ihtimalle kaygılı biri olacaktır. Bu heyecanın zamanla meydana geldiğini düşünecek olursak burada âdeta bulaşıcı bir hastalık gibi büyüklerinden geçme söz konusu olabilir.⁴⁴ Çünkü çocuk anne, baba ve sevdiği kişilere benzeme, taklit etme eğilimindedir.

Bir kısım aileler çocuğun yetiştirilmesinde aşırı denecek derecede titiz davranarak kaygılanmalara sebep olabilmektedir. Bunun zıddını yapmak da aynı neticeyi doğurur. Çocuğun en yakın destek olarak gördüğü ailesinin ona karşı gereken ilgi ve alâkayı göstermemesi bir takım endişelere neden olur. Bu durumda çocuk istenmeyen düşüncelerinden uzaklaşacaktır. Bu olay psikolojide “ketvurma” kavramıyla açıklanır.⁴⁵ Böylece çocuk yalnızlığa, ümitsizliğe itilmiş olur. Kendisine değer verilmediği düşüncesi belki de onun suçluluk psikolojisine kapılmasına sebep olacaktır.

⁴³ İ. Ethem Başaran, Eğitim Psikolojisi, Yargıçoğlu Matbaası, Ank., 1997, s. 131.

⁴⁴ Engin Gençtan, İnsan Olmak, Remzi Kitabevi, İst, 1999., s. 87.

⁴⁵ Başaran, Eğitim Psikolojisi, s. 234.

Çocuğun henüz kendisini ölçecek seviyede olmasını beklemek zordur. Dolayısıyla önemsiz konularda bireyin kendini suçlaması, sorunu daha da derinleştirecek ve bu sefer kin ve nefret duygularını kendine yöneltebilecektir. Çevresindeki insanlar tarafından suçlanmadığı halde, belki de kendine güveni kazanamadığından suçluluk pozisyonuna girecektir. Bu durum genişleyip başka alanlara yayılarak işin içinden çıkılmaz bir hal alabilir. Korkuda olduğu gibi birey bu sefer de zamanla kaygının kölesi durumuna gelecek ve bu da "melankoli" denilen ruh hastalığına yol açabilecektir.⁴⁶ Olay bu derece klinik bir vaka olmadan çözüme kavuşturulmalıdır.

Çocuğun birçok konuda merakının, endişesinin olması doğaldır. Her çocuk bu tür sorunları çevresine anlatma cesaretini göstermeyebilir. Bu korkaklığın büyüklerin olumsuz tutumlarından kaynaklanması da muhtemeldir. Yapılması gereken yetişkinlerin çocuklarla samimi ve sağlıklı bir diyalog geliştirmeleridir. Aksi takdirde kaygılar çocuğun peşini bırakmayacaktır. Çocuk bir türlü gideremediği merakını veya endişelerini çözüm yolu olarak bilinçaltına itme yoluna da gidebilir. Bu durumda ruh sağlığı uzmanları, şuur altına itilerek gizlenmiş şeyleri bilince çıkarmak suretiyle tedavi yöntemini uygulurlar. Bu da kolay olacak bir iş değildir. Koruyucu hekimliğin ne kadar önemli olduğunu bu olaylar daha çok ortaya çıkarır.

Kaygılanmada asıl sorun çocuğun olaylara bakış açısından kaynaklanır. Bunun nedeni de çoğunlukla onun herhangi bir konuda kendisini yetersiz görmesindedir. Büyüklerin kaygı sürecini fark edebilmeleri halinde çocuğun sağlıklı bir şekilde olayları değerlendirmesine yardımcı olmaları mümkündür. Başta çocuğun olayları nasıl değerlendirdiği anlaşılmalıdır. Bu sürecin farkına varılması kaygının derecesini de ortaya çıkarır.

Normal olarak kaygılanmanın doğal bir tavır olduğunu biliyoruz. Kaygının yoğunluğu çocuğun kabul görme arzusu ve sevdiği varlığın önem derecesiyle ilişkilidir. Bir çaba sarf edildiği halde başarısızlığa uğrayan çocuğun konuya duyarlılığı ve geçmişteki tecrübesinin de tesiriyle göstereceği tepki kaygının derecesini etkiler. Çocuk böyle bir durumda çıkış yolu olarak endişelenmekten kurtulmak için hayal dünyasına kaçmayı deneyebilir.⁴⁷ Bazen o

⁴⁶ Çaplı, Çocuklukların ve Gençlerin Eğitimi, s. 252.

⁴⁷ Ziya Selçuk, Eğitim Psikolojisi, Pegem Yay., Ank., 1996, s. 41.

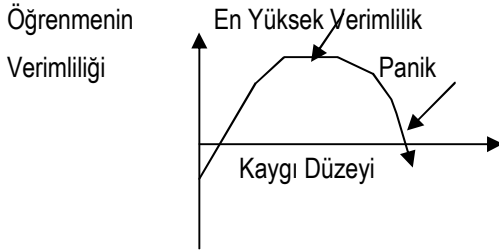
istediği duygu ve düşünceleri bilinçli olarak hatırlamak istemeyebilir ki buna da “*tutuklama*” denmektedir.⁴⁸ Başka bir yol da çocuğun korku, tedirginlik ve çekingenlik meydana getiren durumlardan uzaklaşma isteğidir. Çocuk problem teşkil ettiği için istenmeyen yaşantıları bilinçten uzaklaştırarak şuuraltına itmek suretiyle daha önce bahsettiğimiz ketvurma olayını gerçekleştirir.

Çocuk iç dünyasında yaşadığı sıkıntıları serbestçe anlatabileceği bir ortamı bulamıyorsa bu durum şahsiyetin gelişimini de olumsuz yönde etkileyecektir. Bu durumda daha önce bahsettiğimiz bastırma, ketvurma ve tutuklama gibi tutumlar alışkanlık haline gelir. Bu da çocuğu asılsız korkulara, saplantılara, iradesiz davranışlara sevk edecektir. Onun çevresiyle ilişkilerinde de sıkıntılar olur. Zamanla etrafındaki insanlara güveni azalacağından arkadaş bulmada zorluk çekecektir. İç dünyasında oluşan kaygıları, güvensizlikleri yeni tanıştığı insanlar için de düşünerek kendi kendine kabul edilmeme tedirginliği yaşar Bir insanın kendisinde var olan olumsuz düşünceleri, eğilimleri başkasına mal etmesi ile yaşanan duyguya da “*alınanlık*” denmektedir.⁴⁹ Böyle durumlarda çocuk iyi arkadaşlık kurabileceği kişilerle iletişim kurma cesaretini gösteremeyeceğinden gereksiz kaygılarla alınan biri haline gelebilir.

Genellikle sonradan kazanılan ancak insan tabiatından kaynaklanan kaygının çocuklar için zararlı veya faydalı olup olmayacağı, bulunulan duruma ve kaygının derecesine bağlıdır. Bir olayda ön bilgilerin olmamasından kaynaklanan belirsizlik endişeyi artırıcı bir rol oynar. Kaygının eğitim-öğretimdeki olumlu ya da olumsuz etkisi öğrenilen malzemenin basitliğine veya karmaşıklığına bağlıdır. Çocuğun yapacağı etkinlikler basit ise, güdülenmede kaygı önemli bir rol oynar. Ancak karmaşık, zor bir işlem yapılacaksa öğrencinin orta derecenin üzerinde bir kaygı taşıması problemin çözümünü zorlaştıracak ve strese, sıkıntıya sebep olabilecektir. Bunu şu şekilde gösterilebiliriz:

⁴⁸ Başaran, Eğitim Psikolojisi, s. 234.

⁴⁹ Gençtan, İnsan Olmak, s. 52.



Grafikte de görüldüğü gibi orta derecedeki kaygının genel olarak verimi artırdığı söylenir. Kaygı ve öğrenme arasındaki ilişki güdülenme ve başarı arasındaki ilişkiye benzemektedir.⁵⁰ Öğrenci bir konuya veya sınava ne kadar iyi motive olursa başarı da o nispette artacaktır. Önemli olan kaygı düzeyinin öğrenimdeki başarıyı artıracak seviyede ayarlanmasıdır. Bu konuda anne, baba ve öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Çocukların seviyeleri ile başarı ve beklentileri arasındaki mesafe bilinirse rehberlik yapmak kolaylaşır. Aksi takdirde gereksiz kaygılar oluşacağından bu da çocuğun gelişimine ve eğitimine zarar verecektir.

Sonuç olarak, her çocuğun doğuştan getirdiği istidat ve kabiliyetlerin ve buna bağlı olarak ilgilerinin de farklı olduğu bugün bilimsel olarak da açıklanmaktadır. Bu durum eğitimde ferdi farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğinin ne kadar önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Gerek dinî ve gerekse ahlakî, her açıdan geliştirilmesi hedeflenen çocuğun eğitiminde bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. İşte çocuğun eğitimindeki güçlük de bu noktadan kaynaklanmaktadır. Bu konuda başarılı olunduğu ölçüde çocuğun eğitimindeki kalite artacağından, onun tabiatından kaynaklanan eğilimler ve istekler de karşılanmış olacaktır. Böylece de eğitiminde zorluk çekilen çocukların problem olmaları önlenmiş olacaktır. Belki de bunların diğerlerinden farklı ve üstün özellikleri varsa onlar da keşfedilmiş olunacaktır.

Bu durumda eğitimin çocuğa göre planlanması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemin İslam dininde tavsiye edilen din eğitimindeki anlayışla veya değer ölçüleriyle de

⁵⁰ Cüceloğlu, İnsan ve Davranışı, s. 290.

çatışmayacağı kanaatindeyiz. Çünkü kendiliğinden dinamik bir yapıya sahip olan Kur'an kıyamete kadar her nitelikteki ve kabiliyetteki insana hitap edecek özelliكتedir. Bildiğimiz kadarıyla Kur'an bu konularda kesin çizgilerle her yönü belirlenmiş projeler verme yerine değer ölçüleri vermekte ve bunların geliştirilmesini, daha doğrusu şekillendirilmesini de insana bırakmaktadır. Çünkü ancak bu şekilde insan, Kur'an'ın verdiği mesajların değerinin farkına varabilir. Belki de: “ (Resulüm!) De ki: Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu? Doğrusu ancak akıl sahipleri bunları hakkıyla düşünür.”⁵¹ Ayetinde verilmek istenen mesajlardan birisi de budur.

Bizim burada çocuğu merkeze alan eğitim anlayışındaki amacımız, onun eğitiminde sahip olmak istediklerinin temel alınması gerektiği değildir. Çünkü çocukların sahip olmak istediklerini, çoğunlukla içerisinde bulunduğu çevre ve şartlar belirlemektedir. Zamanımızda açıkça görüldüğü gibi kitle iletişim araçlarının ve küreselleşme dalgasının etkisiyle çocuklarda oluşturulan taleplerin onların sağlıklı gelişimini sağlayacak nitelikte olmadığını görüyoruz. Bu durumun, daha çok insanın ulaşmak istedikleriyle alakalı olduğunu biliyoruz. Bize göre, insanoğlu varoluş sırrından uzaklaşarak başka hedeflere yönelmiştir.

Kısaca din eğitiminde çıkış noktamız, çocuğun sahip olmak istediklerinden ziyade onda var olan istidat, kabiliyet ve eğilimlerin geliştirilmesi olmalıdır. Çocuğa verilen eğitimin bunu başarabilmesi halinde neticenin, onun olmak istediği ile de çelişmeyeceğine inanıyoruz. Bu şekildeki sağlıklı bir gelişim, çocuğa kendisini daha iyi tanıma fırsatı vereceğinden onun din eğitimindeki zorluklar da aşılacaktır. Bu durum çatışmayı da azaltacağından sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine yardımcı olacaktır. Biz hiçbir insanın doğuştan kötü olmadığını tersine en güzel biçimde yaratıldığından hareketle problemin yetişkinlerin yanlış tutumlarından kaynaklandığını düşünüyoruz.

⁵¹ Kur'an, Zümer 39/9.

The Problem of Meeting Trends and Wants Stemming From Children’s Nature in The Religion Education

Citation/©- Bilgili, F. M. (2005). The problem of meeting trends and wants stemming from children’s nature in the religion education. *ukurova University Journal of Faculty of Divinity* 5 (2), 163-186.

Abstract- *In this study our aim is to understand the attitude of children who present difficulties in their education and the reasons for this behaviour. When mentioned the difficulty of learning love thinks of children’s potential and their achievement their full potential. First of all, it is necessary to identify the elements causing learning difficulties in child. There a lot of reasons for this. We can count a lot of reasons like family,school,social sphere, the media, individual. These are subjects that should be investigated under different headings. In this study we will focus on trends and wants stemming from children’s nature. It is scientifically expressed that each child has inborn talents and different interests as a result. This clearly reveals that how important it is to consider individual differences in education. As the quality of child education increases to the extent of achievement in this issue, children’s trends and wants will have been met. Therefore the problem of children who present education difficulties will have been prevented. Perhaps, if these children have different and superior characteristics than others, they will have been discovered. Our point in religious education should be to develop children’s inborn full potential rather than what they want to have. If the education instilled to children achieves this, we believe that the result will not contradict what they would like to be. As such a healthy development will give children an opportunity to better understand themselves, difficulties in their religious education will be eliminated. As this situation will reduce problems it will also make healthy and happy individuals in society.*

Keywords- *Religion, Education, Child, Individual Trends, Difficulties*

XVII. YÜZYIL OSMANLI TOPLUMUNDA ŞER'İ İLİMLERİN TAHSİLİNDE TERTİBE DAİR BAZI VESİKALAR

Doç. Dr. Nasi ASLAN*

Atıf©- Aslan, N. (2005). XVII. Yüzyıl Osmanlı toplumunda şer'î ilimlerin tahsilinde tertibe dair bazı vesikalar. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5 (2), 187-198.

Özet- XVII. Yüzyılda Maraş ulemâsı tarafından kendi bölgelerinde dinî ilimlerin tahsilinde şer'î tertib/hiyerarşîye uyulmadığı bildirilmekte; şer'î ilimlerin öğrenilmesi ve öğretilmesinde farz-ı ayın farz-ı kifâye miktarının ne olması gerektiği hususu dönemin revaçta olan temel kaynaklarına da atıfta bulunularak belirtilmekte ve bunun emr bi'l-ma'ruf ve nehy 'ani'l-münker kapsamında olması hasebiyle bu konuda gereğinin yapılması için padişaha ma'ruzatta bulunmaktadır. Bu yazıda padişahın şeyhülislama havale ettiği bu meselenin nasıl sonuçlandığı ve Osmanlı toplumunda nasıl makes bulunduğu belgelerin ışığında ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler- Şer'î ilimleri tahsilde tertip (Hiyerarşi), farz-ı ayın, farz-ı kifaye, Ehl-i Sünnet, eğitim-öğretim (Ta'lim ve teallüm)



Giriş

Bu araştırmada XVII. Yüzyıl Osmanlı toplumunda dinî ilimlerin eğitim ve öğretiminde ortaya çıkan bir kısım problemlerle ilgili bazı vesikalar ele alınmaktadır.

Bunlardan ilki Maraş ulemasının dinî ilimlerin tahsilinde tertibe uyulmadığına dair şikayetlerini içeren ma'ruzât/dilekçe olup bunun kadılık aracılığı ile padişaha arz edilmesi istenmektedir.

İkinci vesika ilmiye teşkilatında en yüksek makam olan şeyhülislamlık kurumunun konuya dair görüşünü içeren şeyhülislam Yahya Efendi'ye ait mektuptur.

* Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İslam Hukuku Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

Üçüncü vesika ise padişah IV.Mehmet'in söz konusu ma'ruzât'a verdiği cevap niteliğindeki emr-i âlî/fermandır.

Son vesikaya gelince bu da şeyhülislamın mesele ile ilgili mektubu ve buna dair emr-i alî'de yer alan hususları tekit eden kazaskerin varaka-i muhalefet/ilgi yazısıdır.

Aslını ek kısımda verdiğimiz bu vesikaların Osmanlıca bölümlerini tam olmasa da transkribe ederek verdik, iktibas halindeki Arapça kısımlarını ise tercüme ettik. Belgelerin sâdır oluş zamanını da dikkate alarak aşağıdaki şekilde sıralamayı uygun gördük.

Maraş Ulemâsının Ma'rûzâtı (Ek I)

Der-i Devlet Mekîne 'arz-ı dâ'î budur ki Medine-i Maraşın ekser-i 'ulemâ ve sülehâsı meclis-i şer'ce gelüb ta'âllüm-i 'ilm-i dîn ve ta'lîmî babında müşâvere olunub ekal mertebe bu hususda ziyâde emr-i bi'l-ma'rûf ve nehy-i münker olunsun deyü ittifak olunub ve akvâlül-müfessirînî'l-a'lâm (*) [müfessir âlimlerin ileri gelenleri **Eğer bilmiyorsanız ehl-i zikre (yani meseleyi blenlere) sorun'** ayeti hakkındaki görüşleri ve Kâdi Beydâvî (ö.685/1286) ve Ebussuud'un (ö.982/1574) bu ayet-i kerîmeyi tefsirinde; bilinmeyen şeyleri âlimlere sormaya, delâlet vardır. Şeyhzâde, Haşiyesinin başında dinî ilimleri yediye ayırır, bunlar da: Tefsir, Hadis, Kelam, Usûl-ı Fıkh, el-Fıkhü'l-Mustalah, Ahlak ve Kıraat ilimleridir, sonra Peygamber (S.A.S.)'in **İlim taleb etmek her müslüman erkeğe ve kadına farzdır**² hadisi konusunda muhaddislerin görüşlerini nakleder. El-Misbah'ın şerhlerinde, Celâleddin'in Şerhü'l-'Akâidin'de ve Ta'limü'l-Müte'allim ve İhyâu'l-'Ulûm ve et-Tarîkatü'l-Muhammediyye isimli eserler (tavsiye edilip) bu kitaplarda İslam ve İmanın öğretilmesinden sonra 'ilm-i hâl ve farz-ı 'ayn'lar üçe ayrılır:

- 1) Ehl-i Sünnet ve'l-Cemaat itikadı,
- 2) Ahlak ilminin bir kısmı. Bunun da mikdarı Allah Teâlâyı ta'zîmî ve ameli ona halis kılmayı sağlayacak kadar,

* Buradan sonraki metnin aslı Arapça olup biz bu kısmın tercümesini verdik.

¹ Nahl 16/43; Enbiya 21/7.

² İbn Mâce, Mukaddime, 17.

3) Taharet, namaz ve oruç gibi Fıkhü'l-Mustalah'ın bir kısmı.

Şer'i ilimlerden olan farz-ı kifâyeler yedi kısımdır: Bunlar da ihtiyaç miktarı iman ve Kelâm ilminin tamamı Fıkhü'l-Mustalah'ın bütünü, Tefsir, Hadis, Usul-ı Fıkh ve Kıraat ilimleridir. Şayet bir beldede bir kişi bu ilimleri ikame ederse diğerlerinden farz, sakıt olur, aksi halde hepsi âsî olur. Dolayısıyla İmam ve Ülü'l-emr'in onları zorlaması ve zikrolunan hususları ikâme etmesini emretmesi vâcib olur. Nitekim arasında kasr (seferde namazı kısaltma ruhsatı verecek kadar) mesafesi olan iki beldenin avam halkının ihtiyaç duyacağı ahkâm ve şeriatın zevahirini bilen bir âlimi de tayin etmek gerektiği gibi. Bu muhtasar kitapların beyanı ve büyük fakihlerin sözleri sona erdi. el-Eşbâh ve'n-Nezâir adlı eserde: "İlim öğrenmek farz-ı 'ayn olup, bu da kişinin dinini öğrenmesi babından ihtiyaç duyduğu miktardır. Farz-ı kifâye ise, farz-ı 'aynda belirtilen miktara, başkasını da yararlandırmak için ziyâde kılmaktır. Mendûb olanı ise Kalb İlimi ve Fıkıhta derinleşmektir". Şir'atü'l-İslam ve şerhinde âlimler dediler ki, taleb edilmesi farz olan ilim, (farz-ı ayn) üçtür; birincisi İlmü't-Tevhîd olup bunun miktarı, Allah'ın zâtını ve sıfatlarını ona lâıyk biçimde tanıtacak kadar öğrenmek ve Peygamber (S.A.)'in Allah katından getirdiği şeylerin bütününe tasdik etmektir. İkincisi İlmü'l-Kalb'dir, bunun miktarı Allah'ı ta'zîm etmek ve yaptığını onun rızası için yapma/amelde ihlas derecesidir (yani Allah'ı ta'zîmi ve ameli ona halis kılmayı sağlayacak miktar kalp ilmidir). Üçüncüsü İlmü'ş-Şeriatî'z-zâhire olup bunun miktarı da, taharet, namaz, oruç ve zekât gibi kişinin üzerine ta'ayyün eden ameli olup fıkhın çeşitli babları da bu cümledendir.

Celâl isimli eserde şöyle denilmektedir: "Peygamber (S.A.S.) ve ashabı ile tabîin (Allah hepsinden râzî olsun) halkın avamını öncelikle "ikrar" ve "inkiyad" ile mükellef kıldılar sonra onlara Allah'ın zâtı ve sıfatları konusunda inanılması gereken şeyleri öğretiler". Bezzâziyye adlı eserde ise konuyla ilgili şu ifadeler yer almaktadır: "Hâlik'ın (c.c.) benzeri olmayan sıfatlarının öğretilmesi ve ehl-i sünnet ve'l-cemaat mezhebinin özelliklerini açıklamak önemli hususlardandır" vaaz eden kimselerin halkın meclisine gidib (yukarıda) zikrolunan hususları göstermeleri gerekir. Allah Teâlâ şöyle buyurur: *Yine de hatırlat, çünkü zikr mü'minlere fayda verir.*³ Mescidlerde imâm olanlara,

³ Zâriyât 51/55.

cemaatlarına namazın şartlarını, İslâm'ın şiarlarını ve Ehl-i hakk olan mezheplerin hususiyetlerini öğretmeleri gerekir, "Eşbah" adlı eserde musannif şöyle der: "Biri, bize üzerinde bulunduğumuz furû'a dair konularda bizim ve muhaliflerimizin mezhebini sorarsa şöyle cevap vermemiz gerekir: Bizim mezhebimiz isabetlidir, bununla beraber hatâyâ da muhtemeldir. Muhalifimizin mezhebi hatâlıdır, ancak isabetli olması da muhtemeldir. Eğer sen doğrudur diye sözü kat'î kıalarsan biz de deriz ki; müctehid hatâ da eder isabet de eder. Eğer bize itikadımız ve hasımlarımızın itikadı sorulursa şöyle söylememiz gerekir: Hak bizim inandığımız şeydir, bâtil ise hasmımızın inandığı şeydir". Meşâyih da bu görüştedir. Bu mevzularda mezkûr olan akvâl-ı kibâr-ı 'ulemâ-i ehli's-sünnet ve'l-cemaah iktizâsı üzere *Hepiniz çobansınız ve hepiniz sürünüzden mes'ulsünüz*⁴ hadis-i şerifinin muktezâsı ile 'amel olunmak ziyâde lazım ve mühim gelüb ve ta'allümü'l-'ilmî'ş-şer'î ve ta'lîmühu bu mezkûr-i şer'î tertibinde "Bütünü idrâk edilemeyen şeyin, bütünü terkedilmez" fahvâsınca tecâvüz olunmasın deyü re'y-ü tedbîr olındıkda bu tertîb-i şer'î üzere ahkâm-ı imân olan üç farz-ı 'ayn 'ilm-i halleri asah ve eshel tarîk ile beyân iden Birgivî Mehmed (ö.981/1573) Efendî⁵, Risalesi bulunmak sebeble ve bunun içindeki farz-ı 'ayn 'ilimleri tertîb-i şer'î üzere ta'lîm eylemeği ve îmân-ı tafsilî meselesi ile ehli-sünnete muhtass olan 'akîde meselesi arasını temyîz ile 'itikadda mezheb-i ehli-sünneteyim 'amelde mezheb-i İmâm-ı A'zam'dayım dimenin mânâsını kemâliyle bilme ve halka bu minval üzere va'az eylemeği ve mahalle ehline kezâlik ta'lîm eylemeğe *'İlim ancak öğrenmekle; hilim de yumuşaklıkla/onu benimsemekle olur*⁶ hadis-i şerifi ve Bezzâziyye ve Eşbah'a ait ibarelerin iktizâ eylemeleri hasebiyle halka bu tertîb üzere va'az eyle ve imamlara ta'lîm eyle deyü vâ'ize ve eimme-i mahallât-ı Mar'aşı bu minval üzere ta'lîm eylemek ve cema'atların dahî kezâlik ta'lîm eylemek yahûd şu risale içinde üç farz-ı 'ayn 'ilm-i hâl vardır deyü bu mevzuları tebyîn olunan vech üzere ta'lîm eyleyen ve tecvîd ile ta'lîm-i kiraat ve ba'zı ta'allüm eyleyeler ve ekser-i halk 'ilm-i hâlin hususan 'itikâdını mufassalen fehm eylediler ve ekser-i 'ulemâ ilm-i hâl ve

⁴ Buhârî, *Cema'at* 11; *Cenâiz*, 32; *Nikah*, 81; Müslim, *İmâre*, 20; Ebû Dâvud, *İmâre*, 1.

⁵ Osmanlı dönemi meşhur müderris ve alimlerinden olup Ebussuud Efendi ile çağdaştır. Başta Arapça olmak üzere İslamî ilimler alanında birçok eser vermiştir. Âvâmil, et-Tarîkatü'l-Muhammediyye, İzhâru'l-Esrâr eserlerinden bazıları olup Ferâiz ilmi ile de iştiğal etmiş ve Hadis usûlüne dair de bir risâle yazmıştır. Bkz. Zirikli, el-'Alâm, Beyrut 1992, C.VI, s.61.

⁶ Benzer anlamlı rivâyetler için bkz. Dârimî, *Mukaddime*, 48.

mühimm-i farz-ı kifâye'ye işğal eylediler lâkin ziyâde ihtimâm iden taraf-ı 'aliyyemiz bu hususa ziyâde ile tenbih olunmaduğı sebeble eğer ta'ayyün ile ziyâde tenbîh buyurulursa bu etrafta 'ilm-i din-i farz-ı kifayesi tertib'de revâc bulur bilâ şübhe ve lâ havf u fesad sarf-ı 'Arabiyyeye ve felsefe-i gavâ'iyyeye işğal olunamaz redd olur. Ve illâ (aksi halde) bu diyarlarda 'ilmü'd-dîn tertib-i şer'îsiz işğal olınduğı ve kesret üzere 'arabiyye'ye hususan diyâr-ı şarkda kesret üzere felsefe-i 'avâiyye'ye işğal ve 'ilm-i dîne killet üzere işğal olınduğı ma'lûm-ı devletleridir. Bu vech üzere vücûda gelen emr-i ma'rûf ve nehy-i münker taraf-ı saltanat-ı 'aliyye'ye mevkûf(merkûm?) olmagla bi'l'timâsi'l-'ulemâ ve's-sulehâ der- devlet-i kasra 'arz olundı bakî ferman der-i 'adaletdür.

Şeyhülslâm'ın Mektubu (Ek II)

Kayseriyye ve Mar'aş Kâdileri 'izzetlü Efendiler ve 'Ayıntâb ve Ankara'da nâibü's-şer' olan Efendiler ikram ile dua ve selâmdan sonra inhâ olunur ki ol taraflarda müftî ve müderris ve şeyh ve vâ'iz ve hatîb ve imâm olanlar talebelerine 'ulûm-i dîniyyeyi tertib-i şer'î üzere ta'lîm ve tefhîm idüb sayîr 'ulûm üzerine 'ilm-i dini takdîm ideler 'ulûm-ı dîniyye'yi tekml itmedikce gayrî 'ulûm-i zâyideye mübâşeret olunmaya vâ'izler kürsilerinde ahâdis-i mevzu'a ve hikâyât-ı gayr-ı sabite nakl itmeden ihtiraz ideler ve hazreti Kur'ân-ı azîmü's-şân tecvid ile zabt olunub elfâz-ı küfürden ihtiraz oluna ve's-selâm bi'l-ikrâm.

Mine'l-Muhlis Yahya el-fakir 'Ufiye 'anhu

Maraş Ulemâsının Ma'rûzâtına Cevap Olarak Gönderilen Emr-i Âlî (Ek III)

Akdâ kudâti'l-müslimîn evlâ vülâti'l-muvahhidîn ma'denü'l-fazli ve'l-yakîn hüccetü'l-hakki 'ale'l-halkı ecma'in vârisü 'ulûmi'l-enbiyâi ve'l-murselîn el-muhtassu bi-mezîd-i 'inâyeti'l-meliki'l-mu'in Kayseriyye ve Maraş kâdileri zîdet fezâilihumâ ve kıdvetü'n-nüvvâb ve'l-müteşerri'in bi'l-fil Ankara ve 'Ayıntâb kazalarında nâibü's-şer' olan efendiler zîde 'ilmühümâ tevkî-i refî-i hümâyûn vâsıl olicak ma'lûm ola ki taht-ı kazanızda vâki'müftî ve müderris ve şeyh ve vâ'iz ve hatîb ve imâm olanlar talebelerine 'ulûm-ı dîniyyeyi tertib-i şer'î üzere ta'lîm ve tefhîm ide ve sayir 'ulûm üzerine 'ilm-i dini takdîm ve 'ulûm-ı dîniyyeyi tekml itmedikce gayr-ı 'ulûm-ı zâyideye mübâşeret olunmayub ve vâ'izler dahî kürsilerinde ahâdis-i mevzu'a ve hikâyet-ı gayr-ı sabite nakl itmeyüb ve Kur'ân-ı azîmü's-şân dahî tecvid ile zabt olunub elfâz-ı küfürden ihtiraz ideler deyü Şeyhü'l-İslâmım olan a'lemü'l-'ulemâ'l-mütebahhirîn

efdalü'l-fudalâi'l-müteverri'în Mevlânâ Yahya⁷ -edâ mellâhü Te'âlâ fedâ ilehü- tarafından mektub virilmekle vech-i meşrûh üzere 'amel olunmak babında fermân-ı âlişânım sâdir olmuşdur buyurdum ki hükm-i şerîfimle vusul buldukda bu bâbda sâdir olan fermân-ı celîli'l-kadrim ve müşârün ileyh tarafından virilen mektub mücebince 'amel idüb min ba'd hilâfına rıza ve cevaz göstermeyesin şöyle bilesin 'alâmet-i şerife i'timâd kılasın. Tahriren 17 evsat-ı şehri Rebî'î'l-âhîr li-sene erba'a ve semânine ve elf. Be-yurd-ı Sahrâ-yı Edirne

(Bu belgenin yan tarafında şu kayıt yer alır) *Uhricet hâzihi'l-mecmu'a eş-şerife 'ani's-sicilli'l-mahfûz nemakahu el-fakir Hasan el-Mevlâ hilâfe bi-Medine-i Ankara el-Mahmiyye 'ufiye 'anhu.*⁸

Kazasker'in İlgî Yazısı (Ek IV)

Medine-i 'Ayıntâb ve Engürî ve Kayseriyye ve Mar'aş vilayetlerinde müftî olanlar ve şerî'at-ı mutahhara huddâmı olan sayır 'ulemâ efendiler huzurlarına da'avât-ı lâyığa ve tahiyât-ı sâdika ithâfile inhâ olunur ki fadiletü şeyhü'l-islâm hazretleri vilayetiniz kadilerine mektub gönderüb ilm-i din vech-i şerî' üzere ta'lîm ve ta'allüm itmek bâbında tenbîh ve te'kîd buyurmaları ile varaka-i muhalefet tesvîd olunub irsal olunmuşdur. Me'mûldur ki ol diyarın eğer müftî ve eğer müderrîs ve vâ'iz ve imam ve hatîb ve şeyh olan müslimanları 'âmme-i nâs'a ve taliblerine ve cema'atlerine ve sûflilerine ve tevâbi'lerine imanı icmâlen ve tafsîlen ve hasâis-i ehl-i sünneti i'tikâden ve 'amelen ve lâzimü'l-'ilm olan ahvâl-i kalb ve ef'âl-i cevârih ve salât ve tecvîd üzere kıraat ve siyam ve helâl ve haram ve elfâz-ı küfür gibileri ve "i'tikadda mezheb-i ehl-i sünnetdeyim 'amelde mezheb-i imâm-ı Azam ya imam-Şâfi'de'yim" dimenin mânâsı asahh ve eshel-i tarîkile tertîb-i şerî' üzere beyân iden kitablardan ba'de'l-fehm ve'z-zabt ta'lîm ideler şerî' şerifle nâs'e lazımı-ı 'ilm ve 'amellerden gaflet üzere ol mayalar vâ'iz ve şeyhler ahâdis-i mevzu'a ve hikâyât-ı gayri sabiteden ihtiraz üzere olalar ve müftî ve müderrîsler fûrûz-ı kifâye olan 'ulûm-i şer'iyyeyi hususan mühimmelerini ta'lîm idüb

⁷ IV. Mehmed (Avcı Mehmed) dönemi şeyhülislâmlarından olan Yahya Efendi "Mikarîzâde" lakabıyla meşhurdur. Şeyhülislamlığı (1076-1088/1665-1677) on bir buçuk sene sürmüştür. Adına nispet edilen fetvâ mecmuası ve Beydâvî tefsirine yazdığı haşiye başlıca eserleri arasındadır. Daha fazla bilgi için bkz. Uzunçarşılı, İsmail Hakkı, *Osmanlı Tarihi*, TTK Yayınları, Ankara 1982, C.III, 2.Kısım, s.478-479.

⁸ Bu ifadelerden söz konusu belgenin aslının sicillerde mahfuz olduğu anlaşılmaktadır. Gönderilen vesika ise arşivdeki emr-i âlî' nin bir sureti olup Ankara kadısı tarafından istinsah edilmiştir.

ve asahh ve eshel tarîkile olan kitapların tamâmen tashîh itmeden ulûm-ı zâyideye işğal itmeyüb ve '1-hâsıl herkes furûz-ı 'ayn ve kifaye olan 'ulûm-ı şer'iyye ve 'amellere tertib-i şer'î üzere sa'y-i tâm ile ihyâ ve terğîb üzere olalar. Derûn-ı mektûb olan mazmûnı muhtevî emr-i şerif dahî virilmiştir. Mûcebince 'âmil olub 'ilm-i dîn'in tervîcine sa'y idesiz. Kad vasale lî 23 Cemaziye'l-Ûlâ sene 1084. Mine'l- Abdi'd-dâ'î Muhammed el-Vânî 'Ufiye 'anhu.

Değerlendirme

Maraş uleması, ma'ruzatında dinî ilimlerin tahsili ile ilgili "bilmiyorsanız ehl-i zikre sorun" meâlindeki ayeti delil getirerek burada bilinmeyen şeylerin âlimlere sorulmasının gereğine işaret etmektedirler. Böylece onlar ulemâ olarak kendilerinin parmak bastıkları problemin yine kendi görüşleri doğrultusunda çözülmesini üstü kapalı bir şekilde istemektedirler.

Ma'ruz başlığı ile verilen belgede klasik fıkıh kitaplarına da atıfta bulunularak şer'î ilimlerin eğitim ve öğretimi miktar ve hüküm yönüyle farz-ı ayın, farz-ı kifâye ve mendub diye derecelendirilmeye tâbi tutulmakta ve bunun önemine işaret edilmektedir. Dikkate alınması gereken bu hiyerarşinin çiğnendiği ve halkın özellikle itikatla ilgili hususlarda gereksiz ayrıntılara girdiği belirtilmektedir. Diğer taraftan Arapça öğreniminde lüzumundan fazla gramerle meşgul olduğu dile getirilmektedir. Doğu vilayetlerinde ise vahiy kaynaklı bilgilerle çelişen düşünceleri içeren felsefe/felsefe-i ğavâiyye (safsataya dayalı saptırıcı felsefe)'ye aşırı bir yöneliş olduğu ve bu felsefenin dinî ilimlerin de önüne geçtiği şikayet konusu edilmektedir.

Tahsili farz-ı kifâye mesabesinde olan ilimlerin tertip ve önem sırasına uyulmasının "emr-i bi'l-ma'rûf ve nehy-i 'ani'l-münker /iyiliği emretmek kötülükten alıkoymak" ilkesi kapsamında olduğu ve bunun padişahın emriyle (devlet tarafından) yerine getirilmesinin gereği arz edilmektedir.

Padişaha iletilen bu mesele ile ilgili ma'ruz'a cevaben şeyhülislam Yahya Efendi'nin mütâlaası alınarak gerekli değerlendirmeler yapılmış ve önlem olarak Ankara, Kayseri,

Maraş ve Antep kadılarına hitaben ferman sâdir olmuştur.* Bu fermana göre: O bölgelerde görev yapan müftü, müderris, şeyh, vâiz, ve hatip olanların öğrencilerine dinî ilimleri tertip üzere öğretmeleri ve dinî ilimleri ikmal etmeden diğer ilimlere geçmemeleri tembih edilmektedir. Ayrıca vâizlerin zayıf hadislerle ve uydurma hikayelerle cemaate vaaz etmemelerine dikkat çekilmektedir.

Yine belgelerin genelinden anladığımız kadarıyla Kur'ân'ın tecvit ile okunmadığına dair bir problem gözükmemekte ve bunun için tedbir alınması gerektiğine işaret edilmektedir. Diğer taraftan küfrü gerektiren sözlerden kaçınılmasına dair uyarının mevcudiyeti şikayet konusu edilen "felsefe-i ğavâiyye/ saptırıcı felsefe" ile ilintili olduğu intibâını vermektedir.

Kazaskerin ilgi yazısında ise emr-i alî'de belirtilen hususlar tekit edilmekle beraber ehl-i sünnet akidesinin korunmasına ayrı bir duyarlılık gösterilmesi istenmektedir.

Sonuç olarak bu problemlerin günümüzde de dile getirilmesini manidar addediyoruz.

* İlmî mütâlaalar bir icthad mesabesinde olup bağlayıcı değildir. Şeyhülislamın mektubunda özetle belirttiği hususlar da bu cümleden olup yani bunların icthad/ fetvâ niteliğinde bulunması nedeniyle bağlayıcılık kazanması gerekiyordu. Bu mektuba iktiran eden emr-i âlî (padişah fermanı) ile söz konusu hususlar vâcibü'l-ittibâ/uyulması gereken kanuna dönüşmüş olmaktadır.

EKI

EK II

Doç. Dr. Nasir Aslan

EK III

Some Documents About Order in the Education of Sharial Science in Ottoman Society of XVII. Century

Citation©- Aslan, N. (2005). *Çukurova University Journal of Faculty of Divinity* 5 (2), 198.

Abstract-In a petition which was presented to the Sultan by Ulama of Marash in the seventeenth Century It is stated that there has not been followed to the sharial order in the education of religious sciences in Marash region. In the petition what amount is required for farz ayn and farz kifayah by referring to the favourite resources of the period. In the education and instruction of sharial sciens is determined and because this is within the scope of al-Amr bi'l-ma'rûf wa -Nahy ani'l-munker, it is petitioned to the Sultan to do what needed in this matter. In this study it is dealt with in the light of the documents how this matter which was refered to Sheikh al-Islam by the Sultan was concluded and was met in Ottoman society.

Key words- Sharial sciences, educational order, farz ayn, farz kifayah, Ahl al-sunnah, instruction, education

