

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
İSLAM TETKİKLERİ MERKEZİ DERGİSİ
JOURNAL OF THE NEAR EAST UNIVERSITY ISLAMIC RESEARCH CENTER

Yıl 5, Cilt 5, Sayı 2, Güz 2019

Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi
Journal of The Near East University Islamic Research Center

p-ISSN: 2148-922X / **e-ISSN:** 2687-4148

Bu dergi DergiPark ve İsam tarafından taranmaktadır.

Yakın Doğu Üniversitesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Near East University
Doç. Dr. Murat TÜZÜNKAN

Onursal Editör / Honorary Editor
Prof. Dr. Ümit HASSAN (Rektör/President)

Baş Editör / Editor in Chief
Prof. Dr. Mehmet Mahfuz Söylemez

Editörler / Editors
Doç. Dr. Ahmet Erhan Şekerci – Dr. Ahmet Koç

Yayın Kurulu / Editorial Board
Prof. Dr. Mehmet Mahfuz Söylemez, Doç. Dr. Ahmet Erhan Şekerci,
Doç. Dr. Ümit Horozcu, Dr. Muhammed Mücahit Asutay, Dr. Ahmet Koç

Danışma Kurulu / Advisory Board
Prof. Dr. Mümtaz Ali (International Islamic University, MALEZYA)
Prof. Dr. Mehmet Mahfuz Söylemez (Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, KKTC)
Prof. Dr. Talip Atalay (KKTC Din İşleri Başkanı, KKTC)
Prof. Dr. Muhammed Babaammı (Metodoloji Enstitüsü Müdürü, CEZAYİR)
Prof. Dr. İsmail Bardhi (Dean School of Islamic Theology of Skoplje, ABD)
Prof. Dr. İbrahim Çapak (Bingöl Üniversitesi Rektörü, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Şenol Bektaş (Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC)
Prof. Dr. İlyas Çelebi (İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Şinasi Gündüz (Uluslararası Balkan Üniversitesi Rektörü, MAKEDONYA)
Prof. Dr. Enis Hurşit (Refah Üniversitesi Rektörü, PAKİSTAN)
Prof. Dr. Ali Karadağı (Katar Üniversitesi, KATAR)
Prof. Dr. Raşit Küçük (Din İşleri Yüksek Kurulu, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mehmet Emin Özafşar (Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ömer Özsoy (Frankfurt Üniversitesi ALMANYA)
Prof. Dr. Burhanettin Tatar (Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hasan Kamil Yılmaz (Sebahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hakan Olgun (İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ahmet Erhan Şekerci (Yakın Doğu Üniversitesi Öğretim Üyesi, KKTC)
Doç. Dr. Muhammed Reyyan (Ürdün Üniversitesi, ÜRDÜN)
Doç. Dr. Mehmet Ümit (Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Yusuf Suiçmez (Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, KKTC)
Dr. Recep Duran (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, TÜRKİYE)

Yönetim Yeri / Head Office
Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

İletişim / Contact
Yakın Doğu Bulvarı, PK: 99138, Lefkoşa-KKTC
+90 392 223 64 64 (5472) ; is.tem@neu.edu.tr

Baskı / Printing
Yakın Doğu Üniversitesi Matbaası/Aralık 2019

Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi yılda iki defa yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide yer alan yazıların her türlü içerik sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergide yayınlanan yazılar izin alınmadan kısmen ya da tamamen başka bir yerde yayınlanamaz.

Journal of The Near East University Islamic Research Center is a bi-annual peer reviewed journal. All responsibility originating from articles and other texts published in the journal belongs to the author. It is not permissible to partially or entirely reproduce any text or article published in the journal

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRDEN.....184

Araştırma Makaleleri

Ahmet KOÇ - Esmâ ÖZKAN

ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VEREN KURUMLARDA KUR'ÂN-I KERİM'İN
ANLAMININ ÖĞRETİLMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA.....187

Mustafa KILIÇ

KUR'ÂN EĞİTİMİNDE HARFLERİN SIFATLARINDAN
RENKLENDİRME YOLUYLA YARARLANMA: ZİT SIFATLAR
ÖRNEĞİNDE BİR YÖNTEM ÖNERİSİ.....233

Saliha UYSAL

PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF ISLAMOPHOBIA ON VICTIMS OF
HIJAB IN TURKEY IN THE CONTEXT OF FEBRUARY, 28 HIJAB BAN
AND RELIGIOUS COPING.....281

İdris SÖYLEMEZ

İSMAİL ADINDAKİ MEÇHUL BİR YAZARIN MANZUM KIRK HADİS
RİSALESİ.....315

Kübra Kamer EKİCİ

İBN SAHNUN VE ZERNUCİ'YE GÖRE DİN EĞİTİMİNDE
KULLANILACAK YÖNTEM VE TEKNİKLER.....367

يسري عبد الفتاح حسن

الجملة المقيدة بفعل ناسخ بين الاسمىة والفعلىة.....413

YAZIM KURALLARI, KISALTMALAR VE SAYFA DÜZENİNDE
UYULMASI GEREKEN KURALLAR.....429

EDİTÖRDEN

Değerli Okurlar;

Yeni bir sayı ile huzurlarımızdayız. Bu sayı ile birlikte beşinci yaşımızı da tamamlayarak akademik anlamda önemli bir dönemeci başarmış bulunmaktayız. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi olarak, bu sayıdan itibaren bizatihi merkezimiz adına alınan uluslararası doi kimliğini de kullanmaya başladık. Ayrıca beşinci yıl itibariyle TR Dizin başvurumuzu yapmış ve izleme sürecine de girmiş bulunmaktayız. Gönüllülük esasına göre bizlere destek olan tüm paydaşlarımıza teşekkür ederiz.

Bu sayımızda birbirinden değerli altı araştırma makalesi ile sizlerin huzurlarımızdayız. Bu sayımızın ilk makalesi Ahmet KOÇ ve Esmâ ÖZKAN’ın “*Örgün Din Eğitimi Veren Kurumlarda Kur’an-ı Kerim’in Anlamının Öğretilmesi Üzerine Bir Araştırma*” başlığını taşımaktadır. İslam dininin birincil kaynağı olan Kur’an-ı Kerim’in literal okunmasının yanında içerdiği anlamının da bilinmesi bir mü’min için en önemli hususlardan başında gelmektedir. İslam kültüründe Kur’an eğitime verilen önemin yadsınamayacak derecede olduğu herkesçe aşikardır. Zira dini hayatın her aşamasında bu bir gerekliliktir. Ancak söz konusu gerekliliğin anlamsal bütünlüğünün tamamlanması ancak Kur’an-ı hem lafzen hem de anlam olarak öğretilmesiyle mümkün olacaktır. Buna dair önemli bir araştırmayı ortaya koyan makale KKTC özelinde, dini eğitim yapan üç kurumun öğrencileri arasında yapılan nitel araştırmayı gözler önüne sermektedir. Ortaya çıkan sonuçların oldukça dikkate değer olduğunu sizlerin de takdir edeceğinden şüphemiz yoktur.

İkinci makalemiz, Mustafa KILIÇ'ın “*Kur’ân Eğitiminde Harflerin Sıfatlarından Renklendirme Yoluyla Yararlanma: Zıt Sıfatlar Örneğinde Bir Yöntem Önerisi*” başlığını taşımaktadır. Tecvid ilminin Kur’an taliminde ne kadar önemli olduğu herkesin malumudur. Kur’an eğitiminin günümüzdeki gelişimine olarak, görsel materyallerden yararlanmanın önemine vurgu yapan bu makale, başta İmam Hatip Okulları olmak üzere İlahiyat Fakültelerinde ilgili dersi veren hocalarımızın dikkatini çekeceğini umuyoruz.

Üçüncü makalemiz Saliha UYSAL'ın “*28 Şubat Başörtüsü Yasağı Süreci Bağlamında İslamofobinin Başörtüsü Yasağı Mağdurları Üzerinde Psikolojik Etkileri ve Dini Başa Çıkma*” başlığını taşımaktadır. İngilizce kaleme alınan bu çalışma, 28 Şubat sürecinde başörtüsü mağduriyetinin ne kadar derin ve ironik bir şekilde yaşandığını göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Özellikle Müslüman bir ülkede, bizatihi kendi vatandaşlarına uyguladığı bu ayrımcılığın İslamofobik eylem ve söylemlerini tecrübe etmiş on mağdur hanımefendi ile yapılan mülakatlar çerçevesinde hazırlanmış bu çalışma oldukça dikkate değerdir. Çoğumuzun bizatihi ya da tarihsel bir tecrübemizin olduğu 28 Şubat sürecine dair ortaya konulan bu analizlerin siz okurlarımızın oldukça dikkatini çekeceğini ve özellikle de kadın okurlarımızın bir dejavu yaşayacağını düşünerek, bu değerli çalışmayı ilgililerinize sunuyoruz.

Dördüncü makalemiz İdris SÖYLEMEZ'in “*İsmail Adındaki Meçhul Bir Yazarın Manzum Kırk Hadis Risalesi*” başlığını taşımaktadır. Türk-İslam edebiyatı nazım türlerinin en önemlilerinden birisi de kırk hadis tercümeleridir. Söz konusu makale bu geleneğe ait ve tek nüshası Amasya Yazma Eser Kütüphanesi'nde bulunan bir kırk hadis derlemesini detaylı bir şekilde ele almaktadır. Kültürümüzün önemli yapı taşlarından olan Kırk

Hadis derlemelerinden oldukça nadir bir nüshasını siz okurlarımızın dikkatine sunuyoruz.

Bu sayımızın beşince makalesi Kübra Kamer EKİCİ'nin “*İbn Sahnun ve Zernuci'ye Göre Din Eğitiminde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler*” başlığını taşımaktadır. Din eğitimi tarih boyunca önemini korumuş bir faaliyettir. Bu faaliyete dair ilk dönem âlimlerinden olan İbn Sahnun ve Zernuci'ye göre ortaya konulan din eğitimi yönteminin günümüz açısından da dikkate değer bir tecrübe olduğu hususu makalenin ana temasını oluşturmaktadır.

Bu sayımızın son makalesi Arapça kaleme alınmış olan, Yüsrî Abdülfettâh HASEN'in “*Nahiv İlmi Açısından Nâsîh Fiil ile Kurulan Cümlelerin İsim Cümlesi mi Fiil Cümlesi mi Sayılacağı Üzerine Görüşler*” başlığını taşımaktadır. Arapça'nın dil olarak ne kadar zengin olduğu herkesin malumu olan bir husustur. Bu makalede de gramatik olarak oldukça incelikli bir hususa dair derinlemesine bir bakış ortaya konulmaktadır. **كان** ve kardeşlerinin buldukları cümle üzerindeki fonksiyonlarının ne olduğuna dair ortaya konulan tartışmalara bir ek mahiyetinde olan bu çalışmada, söz konusu fonksiyonun isim cümlesi mi yoksa fiil cümlesi mi şeklinde gerçekleştiğine dair bir değerlendirme yapılmaktadır.

Bu vesileyle dergimize makale göndererek katkıda bulunan araştırmacılarımıza, derginin düzenli şekilde çıkmasını sağlayan yayın kurulumuza ve üniversite yönetimize şükranlarımı sunuyorum, yeni sayıda buluşmak üzere esenlikler diliyorum.

EDİTÖR

Prof. Dr. Mehmet Mahfuz SÖYLEMEZ

ÖRGÜN DİN EĞİTİMİ VEREN KURUMLARDA KUR'AN-I KERİM'İN ANLAMININ ÖĞRETİLMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Araştırma Makalesi

Ahmet KOÇ*
Esmâ ÖZKAN**

Makale Geliş: 05.12.2019

Makale Kabul: 25.12.2019

Öz

Kur'ân-ı Kerîm İslam dininin temel kaynağıdır. İslam toplumlarının temel referansı olan Kur'ân-ı Kerîm indirilişinden itibaren tüm Müslümanların başucu kitabı olmuştur. Kültürümüzde de Kur'ân-ı Kerîm'e özel bir değer verilmiştir. Bu sebeple eğitim-öğretim sistemimiz içinde Kur'ân-ı Kerîm'in hem lafız hem de mana yönüyle öğretilmesi için kurumlar ve dersler yer almıştır. İslam'ın yaşanması, Kur'ân-ı Kerîm'in inanç, ibadet, ahlak ve gündelik yaşamla ilgili kurallarının öğrenilmesine bağlıdır.

Bu araştırma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) örgün din eğitimi veren kurumlarda Kur'ân-ı Kerîm'in anlamının öğretilmesini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya KKTC'de örgün din eğitimi veren kurumlar olan Hala Sultan İlahiyat Koleji, Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi Dinî İlimler Fakültesi öğrencileri, öğretmenleri ve öğretim elemanları katılmıştır. 2019-

*Sorumlu Yazar. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, ahmet.koc@neu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6165-4401

**Din Görevlisi, T.C. Lefkoşa Büyükelçiliği Din Hizmetleri Müşavirliği, esmaozkanist@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2932-5776

Atf için; Ahmet Koç ve Esmâ Özkan, “Örgün Din Eğitimi Veren Kurumlarda Kur'an-ı Kerim'in Anlamının Öğretilmesi Üzerine Bir Araştırma”, *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi* 5, sy. 2 (2019): 187-232, DOI: <https://doi.org/10.32955/neu.istem.2019.5.2.01>

2020 eğitim yılı güz döneminde gerçekleştirilen araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi, yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi yöntemleri uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin tamamı Kur'ân-ı Kerîm'in anlamının öğretilmesi gerektiğini düşünürken büyük çoğunluğu anlamını tam manasıyla henüz okumamıştır. Ders saatlerinin yetersizliği sebebiyle derslerde işlenmesinin de gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Buna göre Kur'ân-ı Kerîm'in anlamının öğretilmesi müstakil bir ders konulması ve ders dışı etkinliklerin, yarışmaların düzenlenmesinin Kur'an-ı Kerim'in anlamının öğretilmesine katkı sağlayacağı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Din Eğitimi, İlahiyat Koleji, İlahiyat Fakültesi, Kur'ân-ı Kerîm, Tefsir.

A Research on Teaching The Meaning of The Quran Karim in Organizational Religion Institutions

Abstract

The Quran is the main source of Islamic religion. The Qur'an, the main reference of Islamic societies, has been the bedside book of all Muslims since its revelation. In our culture, a special value is given to the Holy Quran. For this reason, in our education and training system, there are institutions and lessons for teaching the Quran in terms of both verbal and meaning. The practice of Islam depends on the learning of the Quran's beliefs, worship, morals and everyday life rules.

This research was conducted to examine the teaching of the meaning of the Qur'an in formal religious education institutions in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). The students, teachers and lecturers of Hala Sultan College of Theology, Near East University Faculty and Cyprus Social Sciences University Faculty of Religious Sciences, which are formal schools of religious education in TRNC, participated in the study. Document analysis, semi-structured interview and focus group interview

methods were used in the research conducted in the fall semester of 2019-2020 academic year.

According to the results of the research, while all of the students think that the meaning should be taught, the majority of them have not yet read the meaning of the Holy Quran. It was also determined that due to insufficiency of lesson hours, it was not realized in the lessons. Accordingly, it may be appropriate to place a separate lesson to teach the meaning of the Holy Quran and to organize extracurricular activities and contests.

Keywords: Turkish Republic of Northern Cyprus, Religious Education, Hala Sultan College of Theology, Faculty of Theology, Quran Karim, Tafsir.

GİRİŞ

Kur'ân-ı Kerîm, İslam dininin ana kaynaklarının birincisidir. Bütün Müslüman milletlerde olduğu gibi Kıbrıs Türk toplumunda da Kur'ân-ı Kerîm'in çok özel bir yeri vardır. Müslümanlar inanç ve ibadetlerinde, ahlaki davranışlarında ve gündelik yaşamlarında Kur'ân-ı Kerîm'i esas alırlar. Bu bakımdan Kur'ân-ı Kerîm'in bütün yönleriyle tanınması ve öğrenilmesi ihmal edilemez bir görevdir.

Allah Teâlâ, Kur'ân-ı Kerîm'i şöyle tarif etmektedir: “*Bu (Kur'an), bütün insanlığa bir açıklamadır; takva sahipleri için de bir hidayet ve bir öğüttür.*”¹ Benzer şekilde başka ayetlerde Kur'ân-ı Kerîm, dosdoğru yola götüren bir kılavuz,² gönüllere şifa verici³ ve müjde kaynağı⁴ olarak tarif edilmektedir. Kur'ân-ı Kerîm anlaşılması

¹ *Kur'ân-ı Kerîm Meali*, Komisyon (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2015). Âl-i İmrân, 3/138.

² el-Bakara, 2/185; el-İsrâ, 17/9; en-Nahl, 16/64.

³ el-Bakara, 2/2; el-İsrâ, 17/82; Fussilet, 41/44; Yunus, 10/57.

⁴ en-Nahl, 16/89; el-Kehf, 18/2; en-Neml, 27/2; el-Ahkâf, 46/12.

için her türlü misalin verildiği,⁵ öğüt alınması için kolaylaştırılmış⁶ bir kitaptır.

Kur’ân-ı Kerîm sadece okunan bir kitap değildir. O aynı zamanda İslam’ın inanç, ibadet, ahlak, sosyal hayat ve insani değerlerinin de ana metnidir. Bu bakımdan onun içeriğinin yani anlamının da öğrenilmesi gerekmektedir. Kur’ân-ı Kerîm’in içeriği ile doğrudan bilgilenme sürecini tecrübe etmek, kişide evreni, olayları, olgu ve değerleri Kur’ân-ı Kerim eşliğinde özümsemeyi ve ahlâken olgunlaşmayı temin edecektir. Kur’ân-ı Kerîm’i içeriğinden haberdar olmaksızın sadece yüzünden veya ezbere okumak herkes için tam ve ideal bir okuma değildir. Kur’ân-ı Kerîm anlaşılması gereken bir kitaptır. Bu yüzden Kur’ân-ı Kerim ayetlerinin anlamlarının öğrenilmesi de ihmal edilmemelidir.⁷

Hemen ifade edilmelidir ki, herhangi bir meâli okumak, Kur’ân-ı Kerîm’i istenilen düzeyde anlamak için yeterli değildir. Zira meâl, Kur’ân-ı Kerim’in bizâtihi kendisi olmayıp, meâli hazırlayan mütercimim Kur’ân-ı Kerim’den anladıklarıdır. Çünkü “*Kur’ân, hiçbir dile hakkıyla tercüme edilemez.*”⁸ ve “*Hiçbir tercüme de asıl metnin aynısı değildir.*”⁹ Bu çalışmada Kur’ân-ı Kerim’in anlamının öğretilmesi veya meâl okunması ile kastedilen asgari düzeyde Kur’ân-

⁵ Yusuf, 12/2.

⁶ ez-Zümer, 39/27.

⁷ “Anadolu İmam Hatip Liseleri Kur’ân-ı Kerîm Dersi Öğretim Programı” (Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2016), https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_07/21021456_ah1_kurani_kerim_dersi_ogretim_programi_.pdf.

⁸ Hasan Basri Çantay, *Kur’ân-ı Hakîm ve Meâl-i Kerîm* (İstanbul: Milsan Basın Sanayi, 1985). s. 5.

⁹ İsmail Cerrahoğlu, *Tefsir Usûlü* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1997). s. 220.

ı Kerim bilgisine sahip olmak ve en kolay şekilde Kur'an-ı Kerim'in anlamı ile öğrencileri buluşturmadır.

Kur'an-ı Kerim'in anlamının öğretilmesi tabii olarak temel İslam bilimlerinin tüm derslerinde yapılmakla birlikte öğrencinin direk Kur'an-ı Kerim ve anlamıyla muhatap olduğu dersler Kur'an-ı Kerim ve Tefsir dersleri olmaktadır. Bu dersler, KKTC'de örgün din eğitimi veren kurumlar olan Hala Sultan İlahiyat Koleji, Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi Dinî İlimler Fakültesi'nde öğretilmektedir.

Bu araştırma, KKTC'de örgün din eğitimi veren kurumlarda Kur'an-ı Kerim'in anlamının öğretilmesini incelemek amacıyla yapılmıştır. Literatür tarandığında Türkiye'deki okulları temel alan benzer çalışmaların ankete dayalı olarak yapıldığı görülmektedir.¹⁰ Bununla birlikte konunun nitel araştırma yöntemleriyle derinlemesine ele alındığı, Kur'an-ı Kerim ve Tefsir derslerinin programlarının da değerlendirilmeye alınarak teorik ve pratik kısmının beraberce incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan hem KKTC örgün din eğitimi veren kurumların değerlendirilmesi açısından hem

¹⁰ Örnekler için bkz.:

Yusuf Alemdar, "İlahiyat Fakültelerinde Kur'an Dersleri İle İlgili Problemler", *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12, sy 1 (2008): 177-212.

Fatma Asiye Şenat, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Anlayarak Kur'an Okuma Durumları Üzerine Bir Çalışma", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 52, sy 1 (2011): 143-64.

Mustafa Kara, "Kur'an-ı Kerim'in Anlaşılmasında Meâl Etkinliklerinin Fonksiyonu (Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)", *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9, sy 1 (15 Haziran 2016),

Elif Atlı, "Kur'an Eğitimi ve Öğretimine Yönelik Kurs Programlarının Kur'an-ı Kerim Derslerinde Meal" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018).

de literatüre sunacağı katkı açısından araştırmanın önemli olduğu söylenebilir.

1.1 Örgün Din Eğitim Veren Kurumlarda Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir Derslerinin İçeriği

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Kur'ân-ı Kerim eğitiminin örgün olarak yapıldığı kurumlar; ortaokul ve lise düzeyinde din eğitimi veren tek okul Hala Sultan İlahiyat Koleji, yükseköğretim düzeyinde ise Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi Dinî İlimler Fakültesi'dir.¹¹ Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bu okulların mezun vermeye başlamasının ardından din hizmetlerinde görev alan ve ilahiyat alanında araştırma yapanların büyük çoğunluğunu bu kurumlardan mezun olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu okullarda yürütülen Kur'ân eğitimi faaliyetlerinin kalitesi genel olarak ülkedeki Kur'ân-ı Kerîm eğitiminin seviyesini de doğrudan etkilemektedir. Bu durum genel anlamıyla diğer ülkelerdeki örgün din eğitimi veren okullarla benzerlik göstermektedir. Bir örnek olması açısından; Türkiye'deki örgün din eğitimi veren kurumlar olan İmam Hatip Liseleri'ndeki Kur'ân eğitimi seviyesinin ülkedeki

¹¹ Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası, 11 Haziran 1986, Resmi Gazete Yayın Sayısı: 17, <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/17-1986.pdf>. Son Erişim Tarihi: 28.11.2019; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Yükseköğretim Yasası, 13 Aralık 2005, Resmi Gazete Yayın Sayısı: 214, <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/65-2005-2.pdf>, Son Erişim Tarihi: 28.11.2019. Ayrıca bkz.: <http://www.mebnet.net/?q=node/22>. ; <http://ilahiyat.neu.edu.tr/> ; <https://kisbu.edu.tr/dini-ilimler-fakultesi/> , Son Erişim Tarihi: 28.11.2019.

Kur'ân-ı Kerîm eğitim seviyesini de önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.¹²

Kur'ân'ın anlamı ve muhtevasıyla ilgili sağlıklı ve yeterli bilgilendirme, ortaöğretim din eğitiminin olmazsa olmaz şartlarındanndır.¹³ Okutulan Kur'ân-ı Kerîm dersi ile öğrenciler öncelikle düzgün bir şekilde yüzünden okuma becerisi kazanma ve belli bölümlerin ezberini yapma sorumluluğundadırlar. Bunun yanında Kur'ân-ı Kerîm dersinde öğrencilere yüzünden okuyacakları ve ezberleyecekleri bölümlerin anlamının öğretilmesi de bu dersin temel kazanımları arasında değerlendirilmektedir. Tefsir dersi sayesinde ise öğrenci, Kur'ân-ı Kerîm'in muhtevasını tanıması, incelemesi ve anlaması için lüzumlu temel bilgileri kazanmaktadır. Öğrenci, İslam kültürünün önemli bir unsurunu teşkil eden tefsir geleneğinin tarihi hakkındaki bilgileri öğrenerek diğer dinî disiplinleri de kavrama imkânı bulmaktadır.¹⁴ Öğrenci, tefsir dersinde sadece bilgi edinmekle kalmamakta, on birinci sınıfa kadar diğer dini derslerin yardımıyla geliştirdiği dini duygusunu bu ders ile pekiştirmektedir. Zira Kur'ân-ı Kerîm, kendisiyle özdeşleşmek için rol model arayan gençlere kıssaları içerisinde çok sayıda numune sunmaktadır.¹⁵

¹² Mustafa Kılıç, "İmam-Hatip Ortaokul ve Liselerinde Kur'ân Eğitimi Üzerine Bir Araştırma", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47, sy 47 (06 Ocak 2015): 69, <https://doi.org/10.15370/muifd.58509>.

¹³ İlhami Günay, "İmam Hatip Liselerinde Okutulan Tefsir Dersinin Önemi, Meseleleri, Öğretim Metodları ve Bazı Teklifler", *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, 31 Ekim 2019, <https://doi.org/10.31121/tader.630478>.

¹⁴ Nevzat Y. Aşıkoğlu vd., "İmam – Hatip Lisesi ve Anadolu İmam – Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları: Tefsir Dersi Öğretim Programı", Genel Amaçlar (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 2008).

¹⁵ İlhami Günay, "Kur'ân-ı Kerîm'de Gençlerin Duygu Gelişimi ve Eğitimi", *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10, sy 2 (Winter 2015): 436-60.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaokul ve lise düzeyinde din eğitimi veren yegâne kurum olan Hala Sultan İlahiyat Koleji'nde Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir dersleri programı genel hatlarıyla Türkiye'deki İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri'ndeki programlarla benzerlik arz etmektedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir dersleri için çerçeve bir program çizilmediği ve ders kitapları Türkiye'den geldiği için, bu derslerin programının tanıtılması kapsamında yapılan doküman analizi kısmında, Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde okutulan Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir derslerinin programı verilmiştir. Ancak farklılıklar belirtilmiştir. Doğrudan Kur'ân-ı Kerîm ile bağlantılı olan Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir derslerinin programı genel hatlarıyla şu şekildedir. Kur'ân-ı Kerîm dersinin genel amaçları:

1. Kur'ân-ı Kerîm'i doğru ve güzel okumanın İslam dinindeki ve kültürümüzdeki yerini fark eder.
2. Kur'ân-ı Kerîm'i doğru ve güzel okuma kurallarını açıklar.
3. Kur'ân-ı Kerîm'i harflerin mahreçlerine ve tecvid kurallarına uygun olarak doğru ve güzel bir biçimde okur.
4. Gerek meslekî hayatında gerekse kişisel hayatında etkin bir biçimde kullanabileceği bazı sure ve ayetleri kurallarına uygun olarak ezberler ve okur.
5. Programda yer verilen ayet ve surelerin anlamlarından temel ilkeler çıkarma becerisi kazanır.¹⁶

Türkiye'de İmam Hatip Ortaokullarında (5-8. sınıf arası) Kur'ân-ı Kerîm dersi her sınıf düzeyinde 2 saat okutulmaktadır. Ancak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlahiyat Koleji'nde bu noktada

¹⁶ “Anadolu İmam Hatip Liseleri Kur'ân-ı Kerîm Dersi Öğretim Programı”.

iki önemli farklılık söz konusudur. Birincisi; ortaokul 6. sınıftan itibaren başlamakta olup, Kur'ân-ı Kerîm ders saati ise ortaokulun her sınıf düzeyinde (6-8. sınıf arası) 3 saattir.¹⁷ İkinci farklılık ise KKTC Hala Sultan İlahiyat Koleji'nde Kur'ân-ı Kerîm, Arapça ve Beden Eğitimi gibi birebir eğitimin yapılması gerekli olan derslerde sınıf sayıları dikkate alınarak sınıflar ikiye bölünebilmektedir. Buna bağlı olarak Kur'ân-ı Kerîm dersinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 15 civarında olabilmektedir.

Ders içeriği açısından bakıldığında hem İmam Hatip Ortaokullarında hem de İlahiyat Koleji ortaokul bölümünde aynı çerçeve program ve ders kitabı kullanılmaktadır. Programa göre; ders için iki ünite belirlenmiştir. Bunlar; Kur'ân-ı Kerîm'i Tanıyalım ve Kur'ân-ı Kerîm'i Okumaya Giriş. 'Kur'ân-ı Kerîm'i Tanıyalım' ünitesi içindeki 'Kur'an'ın Mesajını Anlıyorum' bölümünde özellikle Kur'ân-ı Kerîm kavramlarını ve kıssalarını tanımaya yönelik derslerin yapılması hedeflenmektedir. 'Kur'ân-ı Kerîm'i Okumaya Giriş' ünitesi içinde hem yüzünden okuma hem de ezber çalışmaları mevcuttur. Bu bölümde de yüzünden okunacak ve ezberlenecek sûrelerin anlamlarının da verilmesi esas kabul edilmiştir. Ortaokul düzeyinde Bakara, Yâsin, Mülk, Rahmân, Fetih, Hucurat, Furkan ve Cuma sûreleri yüzünden okunması hedeflenen; kısa sûreler diye bilinen Fil-Nâs arası sûreler ise ezberden okunması hedeflenen

¹⁷ KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, "2019–2020 Öğretim Yılı İlköğretim ve Genel Ortaöğretim Kademesi Resmi ve Özel Okulların Haftalık Ders Dağılım Çizelgeleri" (KKTC, 16 Ağustos 2019), <http://www.mebnet.net/sites/default/files/2019-20HaftalikDersler.pdf>.

sûrelerdir. Aynı zamanda bu sûrelerin anlamlarının da açıklanması, öğretilmesi programda yer almaktadır.¹⁸

Türkiye’de İmam Hatip Liselerinde (9-12. sınıf arası) ise Kur’ân-ı Kerîm her sınıf düzeyinde 4 saat okutulmaktadır. Ancak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlahiyat Koleji’nde bu noktada bazı farklılıklar söz konusudur. Hala Sultan İlahiyat Koleji’nde Kolej ve İlahiyat Anadolu Lisesi programı olmak üzere haftalık ders saatleri birbirinden farklı iki bölüm bulunmaktadır. Kolej bölümünde her sınıf düzeyinde (9-12. sınıf arası) Kur’ân-ı Kerîm ders saati 2 saattir. İlahiyat Anadolu Lisesi bölümünde ise Kur’ân-ı Kerîm dersi 9. ve 10. Sınıf düzeyinde 4 saat, 11. ve 12. sınıf düzeyinde ise 3 saat olarak verilmektedir.

Ders içeriği açısından bakıldığında hem İmam Hatip Liseleri’nde hem de İlahiyat Koleji lise bölümünde aynı çerçeve program ve ders kitabı kullanılmaktadır. Ders için üç öğrenme alanı belirlenmiştir. Bunlar; okuma, ezberleme ve anlama. Öğrenme alanları belirlenirken Kur’ân-ı Kerîm’i doğru ve güzel okumanın önemi, Kur’ân-ı Kerîm harflerinin ve tecvid kurallarının öğrenilmesi, usûlüne uygun biçimde okuma becerisinin kazanılması, ibadetler ve din hizmetlerinin yürütülmesi için gerekli olan dua, sure ve ayet gruplarının (aşır) ezberletilmesi ve bazı metinlerin anlamlarının öğretilmesi hedeflenmiştir. Her bir öğrenme alanı için konunun niteliğine göre farklı sayıda üniteler oluşturulmuştur. Anlama alanına ait kazanımlara, Kur’ân-ı Kerîm öğretimindeki lafız ve anlam

¹⁸ “Ortaokul-İmam Hatip Ortaokulu Kur’ân-ı Kerîm dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı” (Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2017), https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/18110258_Secmeli_KuraniKerim_YHOveORTAOKUL.pdf.

bütünlüğünü sağlamak için okuma ve ezberleme alanları içerisinde yer verilmiştir.

Değerlendirme süreci, öğrencilerin sadece belirli bir alana yoğunlaşan becerisini ölçme yerine, yüzüne okuma becerisi, ezber düzeyi, tecvid teorik bilgisi ve uygulama becerisi ile anlam bilgisini ölçmeyi hedefleyecek şekilde bütüncül bir şekilde planlanması hedeflenmektedir.

Yüzüne programında dört senelik eğitim süresi içinde Bakara sûresi hariç (müfredatta Bakara sûresinin ortaokul düzeyinde okutulması hedeflenmektedir) Fatihâ'dan Furkân sûresine kadar ilk 24 sûre ve kalan bölümden de 15 sûre olmak üzere toplam 39 sûrenin yüzünden okunması yer almaktadır. Program yüzünden okunacak her sûrenin anlamının da beraberinde okunmasını içermektedir. Ezber programında ise başta namaz sûreleri olmak üzere yüzüne programında yer almayan 31 sûre ve diğer bazı sûrelerden aşırıları yer almaktadır. Program ezberlenecek her sûrenin anlamının da beraberinde okunmasını içermektedir.

Hala Sultan İlahiyat Koleji Kur'an-ı Kerim programı ortaokul ve lise kısmı beraber değerlendirildiğinde yüzünden okuma ve ezber programının içeriği sayesinde Hala Sultan İlahiyat Koleji öğrencilerinin mezun olana kadar Kur'an-ı Kerim'in büyük çoğunluğunun (yaklaşık 2/3) anlamını öğrenmesinin hedeflendiği söylenebilir. Böylelikle öğrencilerin, Kur'an-ı Kerim dersinin genel amaçlarından beşincisi olan 'Programda yer verilen ayet ve surelerin anlamlarından temel ilkeler çıkarma becerisi kazanır' amacına ulaşması beklenmektedir.

Tefsir dersi Hala Sultan İlahiyat Koleji'nin programının Lise 3 müfredatında kolej bölümünde 1 saat, İlahiyat bölümünde ise 2 saatlik bir ders olarak yer almaktadır. Bu dersin genel amaçları şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Kur'ân-ı Kerîm'in okunması, anlaşılması ve kendisiyle amel edilmesi gereken bir kitap olduğunu kavraması,
2. Kur'ân-ı Kerîm'in indiği tarihî ve sosyolojik zemini tanınması,
3. Kur'ân-ı Kerîm'in ana konularını açıklaması,
4. Tefsirin, Kur'ân-ı Kerîm'i açıklayan ve yorumlayan bir disiplin olduğunu kavraması,
5. Tefsir kaynaklarından yararlanma yöntemini kavraması,
6. Tefsir ilmi ile diğer temel İslami ve beşerî bilimler arasında ilişki kurması,
7. Kur'ân-ı Kerîm'in ilke ve değerleriyle hayatına yön vermesi amaçlanmaktadır.

Tefsir dersi öğretim programının yarısı Kur'ân-ı Kerîm Tarihi, Tefsir İlmi ve Kavramları ve Tefsir Tarihi'nden oluşurken diğer yarısı Kur'an'ı Anlama ve Yorumlama ve Örnek Metinlerle Kur'an Tefsiri'nden oluşmaktadır. Son iki bölümde başta namaz sûreleri olmak üzere Hucurat, Haşr, Mü'minûn sûrelerinden seçilmiş olan bölümlerin tefsirinin yapılması planlanmaktadır.¹⁹

¹⁹ "Tefsir Dersi Öğretim Programı" (Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2017), https://dogm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2017_08/17174814_AYHL_Tefsir_2017.pdf.

1.2 İlahiyat ve Dinî İlimler Fakülteleri'ndeki Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir Derslerinin İçeriği

İlahiyat ve Dinî İlimler Fakülteleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yüksek din öğretimi veren kurumlardır. Bu fakültelerin öğretim programları, İslam medeniyetinin oluşturduğu birikimin, ilgili ilim dalı başlıkları altında aktarımını hedeflemektedir. Kur'ân-ı Kerîm ve tefsirine ait konular da elbette bu birikimin en önemli kısımlarından birini oluşturmaktadır.²⁰ Fakülteden fakülteye küçük farklılıklar görülmekle birlikte genel anlamda Kur'ân-ı Kerîm derslerinin programı şu şekildedir:

İlahiyat Fakülteleri'nin tüm sınıfları düzeyinde haftada iki saat²¹ verilen Kur'ân-ı Kerîm Okuma ve Tecvit dersinin genel olarak amacı: *“Öğrencilere hatasız yüzüne Kur'an okumayı öğretmek, öğrencilerin Kur'ân-ı Kerîm'in belli bir bölümünü ezbere okuyabilmelerini sağlamak, ezbere okudukları yerlerin mealini de bilmelerini sağlamak, dolaylı olarak da, Kur'an öğretimi yöntemine dair belli bir bilgi ve beceri kazanmaları”* şeklinde belirlenmiştir.²²

Kur'an Okuma ve Tecvit dersine ilk olarak harflerin çıkarılması ve kısa sûrelerin talimi ile başlanır. Ardından tecvid eğitimi ile birlikte yürütülen yüzünden okuma derslerinde her dönem okunacak dört cüz ile birlikte Kur'ân-ı Kerîm'in fakülte sonuna kadar öğrenci tarafından hatmedilmesi hedeflenir. Yüzünden okuma esnasında tecvid kuralları

²⁰ Fatma Asiye Şenat, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Anlayarak Kur'an Okuma Durumları Üzerine Bir Çalışma”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 52, sy 1 (2011): 143-64.

²¹ Bu saatlere ilaveten hazırlık sınıfı düzeyinde Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi Dinî İlimler Fakültesi'nde her döneminde dörder saat, Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde ise her döneminde ikişer saat Kur'ân-ı Kerîm ve Tecvit dersi bulunmaktadır.

²² Abdullah Benli, “İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Kur'an Okuma ve Tecvid Dersleri İçin Bir Program Önerisi”, *Bilimname* 28, sy 1 (2015): 125-65.

uygulamalı olarak gösterilir ve öğrencilerin akıcı ve kurallara riâyet ederek okumasına azami ihtimam gösterilir. Ezber programı ise kısa sûreler başta olmak üzere Yâsin, Mülk, Rahman, Hucurat gibi sûrelerin yanında cemaat önünde okunacak çeşitli aşırılar ve mümkün olursa otuzuncu cüzden oluşmaktadır. Bu bilgiler ışığında bu dersin temel hedefinin ‘yüzünden güzel ve akıcı bir okumanın başarılması, belirlenen yerlerin ezberlenmesi, ta’lim ve tecvid kurallarının titizlikle uygulanması’ olduğu söylenebilir.

Ezberlenen ve yüzünden okunan bölümlerin meâli hakkında bilgi verilmesi çerçeveyi belirleyen programla ders kapsamına alınmış ancak bu konudaki hassasiyet, tamamen dersten sorumlu olan öğretim elemanının inisiyatifine bırakılmıştır.²³

İlahiyat Fakülteleri’nde Tefsir dersi kapsamında iki dönem boyunca tefsir usulü, tefsir ekolleri, onların meşhur temsilcileri ve eserleri hakkında bilgi verilmektedir. Daha sonraki dört dönem boyunca tefsir dersleri yapılmaktadır. Müfessirlerin eserlerinin karakteristiği hakkında bilgi edinilebilmesi için tefsirlerden seçilen metinlerin incelenmesi çoğu kez tercih edilen bir yöntem olmaktadır. Ders saatlerinin yetersizliği, neredeyse bütün tefsir akademisyenlerinin hemfikir olduğu konulardan biridir. Bu nedenle değil çağdaş tefsirler, bu bilim dalının klasik kaynaklarını bile enine boyuna tanıtmaya imkânı bulunmamaktadır. Dolayısıyla derslerin tefsir ilmi açısından “doyumluk” değil, “tadımlık” olduğu ifade edilebilir.²⁴

²³ Şenat, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Anlayarak Kur’an Okuma Durumları Üzerine Bir Çalışma”. s.151.

²⁴ Şenat. s.151.

YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi, odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yöntemleri uygulanmıştır.

Doküman analizi hem basılı hem de web tabanlı bilgi ve belgelerin sistematik bir şekilde ele alınması olarak tanımlanabilir.²⁵ Araştırmada ortaokuldan yükseköğretime kadar okutulan Kur'an-ı Kerim ve Tefsir dersleri ile ilgili hazırlanmış öğretim programları taranmıştır.

İlahiyat Koleji ve İlahiyat Fakültesi öğrencileriyle yapılan görüşmelerin birinci aşaması yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yapılmıştır. Açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşü neticesinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun son şeklinde açık uçlu on soru katılımcılara yöneltilmiştir.

Odak grup görüşmeleri İlahiyat Koleji'nde ve İlahiyat Fakülteleri'nde Kur'an-ı Kerim ve Tefsir derslerine girmiş/girmekte olan öğretmen/öğretim elemanları ile yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı ile de yarı yapılandırılmış görüşme formunun doldurulmasının akabinde odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmesi ise önceden belirlenmiş bir konu ekseninde, seçilmiş katılımcılar grubunun ayrıntılı bilgi ve fikirlerini belirlemek amacıyla

²⁵ Glen Bowen, "Document Analysis as a Qualitative Research Method", *Qualitative Research Journal* 9, sy 2 (2009): 27-40.

yapılandırılmış özel bir grup görüşmesi tekniğidir.²⁶ Görüşme, kişilerin düşüncelerini ve yaşantılarını açığa çıkarmak amacıyla soru sorma, tartışma ve özetleme teknikleri kullanılarak bir uzman tarafından yönetilir.²⁷ Odak grup görüşmelerinde önemli olan katılımcıların kendi görüşlerini özgürce ortaya koymalarını sağlayacak ortam oluşturmaktır.²⁸ Bu anlamda odak grup görüşmelerinin en önemli avantajı, grup içi etkileşimin ve grup dinamiğinin bir sonucu olarak yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasıdır.²⁹

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde bulunan din eğitimi veren kurumlar oluşturmaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde ortaokul ve lise düzeyinde din eğitimi veren tek okul Hala Sultan İlahiyat Koleji, yükseköğretim düzeyinde din eğitimi veren fakülteler ise Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi Dinî İlimler Fakültesi’dir.

Araştırma nitel araştırma yöntemine göre yapıldığından, bu araştırma türünde, problem durumunu yansıtmaya bir grup ile derinlemesine çalışma yapmayı kolaylaştıracak çalışma ortamlarının

²⁶ Ömay Çokluk, Kürşad Yılmaz, ve Ebru Oğuz, “Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi”, *Kuramsal Eğitimbilim* 4, sy 1 (2011): 95-107.

²⁷ Tuna Şahsuvaroğlu ve Halil Ekşi, “Odak Grup Görüşmeleri ve Sosyal Temsiller Kuramı”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 28, sy 1 (2008): 127-39.

²⁸ Jenny Kitzinger, “The Methodology of Focus Groups: The Importance of Interaction Between Research Participants.”, *Sociology of Health and Illness* 16, sy 1 (Ocak 1994): 103-21, <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>.

²⁹ J. Kitzinger, “Qualitative Research: Introducing Focus Groups”, *BMJ* 311, sy 7000 (29 Temmuz 1995): 299-302, <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>.

oluşturulması hedeflenmektedir.³⁰ Bu doğrultuda örneklem Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir dersi almış öğrencilerden ve bu dersi okutmuş ya da okutmakta olan öğretmen/öğretim elemanları arasından görüşlerini derinlemesine beyan etmeyi gönüllü olarak kabul edenler olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formu üç okuldan 93 sayıda öğrenci ile yapılmış, odak grup görüşmeleri ise 25 sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma 93 öğrenci ve 12 öğretmen/öğretim elemanı olmak üzere toplam 105 katılımcı ile yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Değişken	N	%
Şu Anda Okuduğu/Çalıştığı Okul	İlahiyat Koleji	35	33
	İlahiyat Fakültesi	44	42
Okuduğu / Mezun Olduğu Lise	Dini İlimler Fakültesi	26	25
	İlahiyat Koleji	33	31
	İmam Hatip Lisesi	52	50
	Diğer Liseler	20	19
TOPLAM		105	%100

Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları okul türlerine bakıldığında dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Bu durum araştırma konusunu okul programlarına göre daha doğru bir şekilde analiz etmeye ve öğrencilerin görüşlerini daha sağlıklı karşılaştırma yapmaya yardımcı olabilir.

³⁰ Jane Ritchie ve Jane Lewis, ed., *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (London; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 2003).

2.3. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi.

Veriler 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, öğrenci ve öğretmen/öğretim elemanları ile birebir görüşme yoluyla elde edilmiştir. Bu süreç içinde okul yönetimleri işbirliğine gidilerek gerekli izinler alınmış, öğrenci ve öğretmen/öğretim elemanlarının derslerini aksatmayacak şekilde görüşmeler planlanmış ve katılımcıların yazılı onayları alınmıştır.

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formları ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi verilerin genellikle önceden belirlenmiş kategoriler çerçevesinde sistematik olarak şekillenmesini sağlayan bir yöntemdir.³¹ İçerik analizindeki asıl amaç, toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu açıdan içerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzer verileri kodlayarak belirli temalar ışığında sınıflandırmak ve bunları da okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlamaktır.³²

BULGULAR

Araştırma, doküman analizi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşmeleri şeklinde üç aşamalı bir yol izlenerek yapılmıştır. Öğretim programlarının doküman analizi yöntemiyle analizi sonucu ulaşılan veriler bir başlık altında, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşmeleri sonucu ulaşılan veriler ise başka bir başlık altında verilmiştir.

³¹ Haluk Geray, *Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş* (Ankara: Siyasal Kitapevi, 2004).

³² Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 10. bs (Ankara, Turkey: Seçkin Yayıncılık, 2016).

3.1. Örgün Din Eğitimi Veren Kurumlardaki Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir Dersi Programlarının Kur'ân-ı Kerîm'in Anlamının Öğretilmesi Açısından Analizi

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaokul ve lise düzeyinde örgün din eğitimi veren yegâne kurum Hala Sultan İlahiyat Koleji'dir. Hala Sultan İlahiyat Koleji öğrencilerini ortaokul düzeyinde 6. sınıftan itibaren, lise düzeyinde 9. sınıftan itibaren kabul etmektedir. Öğretim programı açısından incelendiğinde kolej programı, Türkiye'deki İmam Hatip Liseleri ile benzerlik göstermekte ve program içinde Kur'ân-ı Kerîm, Arapça, Tefsir, Hadis, Siyer vb. temel İslam bilimlerine ait dersler okutulmaktadır. Kur'ân-ı Kerîm'in anlamının öğretilmesi tabii olarak temel İslam bilimlerinin tüm derslerinde yapılmakla birlikte öğrencinin direk Kur'ân-ı Kerîm ve anlamıyla muhatap olduğu dersler Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir dersleri olmaktadır.

Kur'ân-ı Kerîm dersinin içeriğine bakıldığında ortaokulda koleje başlayan bir öğrencinin yedi senelik program çerçevesinde Kur'ân-ı Kerîm'in büyük çoğunluğunun anlamı ile buluşacağı söylenebilir. Çünkü Kur'ân-ı Kerîm dersinin programı bu minvalde hazırlanmıştır. Uygulamada yaşanabilecek sıkıntıların (program ile ders saati arasındaki uyumsuzluk, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyindeki sorunlar, öğrenci sayısının fazla oluşu, öğrenci ve öğretmen alışkanlıklarının zor değişmesi vb.) giderilmesi durumunda mevcut çerçeve program ile öğrencilerin Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını büyük oranda öğrenebileceği mümkün gözükmektedir. Ayrıca okul içinde bu minvalde yapılan yarışma ve etkinliklerin de Kur'ân-ı Kerîm'in

anlamının öğretilmesine katkı verdiği tespit edilmiştir.³³ Meslek dersleri yarışma ve etkinlikleri kapsamında öğrencilere Kur'ân-ı Kerîm meâli hediye edilerek ödüllü yarışmalar düzenlenmekte ve öğrencilerin Kur'ân-ı Kerîm'in anlamıyla buluşması teşvik edilmektedir.³⁴

Hala Sultan İlahiyat Koleji'nde lise üçüncü sınıf düzeyinde gösterilen Tefsir dersi iki saatten oluşmakta olup, programın yarısı Kur'ân-ı Kerîm Tarihi, Tefsir İlmi ve Kavramları ve Tefsir Tarihi'nden oluşurken diğer yarısı Kur'ân-ı Kerîm'i Anlama ve Yorumlama ve Örnek Metinlerle Kur'ân-ı Kerîm Tefsiri'nden oluşmaktadır. Son iki bölümde başta namaz sûreleri olmak üzere Hucurat, Haşr, Mü'minûn gibi belli sûrelerin genişçe tefsiri yapılmaktadır. Bu özelliği ile Tefsir dersinin kazanımları için, öğrencileri bütünüyle Kur'ân-ı Kerîm'in anlamıyla buluşturmaktan ziyade bir ilim dalı olarak Tefsir ilmini tanıtmak, Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir ile ilgili kavramları ana hatlarıyla kavratmak ve Kur'ân-ı Kerîm'den yapılacak araştırma tekniklerini öğretmek başlıkları sayılabilir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yükseköğretim düzeyinde örgün din eğitimi veren kurumlar Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi Dinî İlimler Fakültesi'dir. Her iki okulda Kur'ân-ı Kerîm dersi her sınıf düzeyinde

³³ Hala Sultan İlahiyat Koleji, "Yarışma Sonuçları ve Ödülleri" (Gençses Öğrenci Gazetesi, Eylül 2017).

³⁴ 2015-2018 yılları arasında okul içinde her yıl düzenli olarak yapılan Kur'ân-ı Kerîm Meâli yarışmasının her birinde 3-4 cüz arasında değişen sorumluluk alanının olması ve öğrencilerin ¼'nin katılımının gerçekleşmesi, bu etkinliğin öğrencileri Kur'an'ın anlamıyla buluşturmak açısından önemli bir işlevi olduğunu ortaya koymaktadır. Kaynak: "Gençses Öğrenci Gazetesi"

iki saat olarak gösterilmektedir. Ta'lim ve tecvid dersleriyle başlayan Kur'ân-ı Kerîm eğitiminin yoğun şekilde yüzünden okuma ve ezber programı dikkate alındığında bu dersin temel hedefinin 'yüzünden güzel ve akıcı bir okumanın başarılması, belirlenen yerlerin ezberlenmesi, ta'lim ve tecvid kurallarının titizlikle uygulanması' olduğu söylenebilir. Buna ilaveten sınıf düzeyinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyinin oldukça heterojen olması (öğrenciler arasında hafız öğrenci de bulunmakta, henüz başlangıç seviyesinde öğrenci de bulunmaktadır.) gibi sebepler program içinde öğretim elemanın inisiyatifine bırakılmış olan yüzünden ve ezbere okunacak sûrelerin anlamlarının verilmesini zorlaştırmaktadır. Bu haliyle İlahiyat Fakülteleri'ndeki Kur'ân-ı Kerîm dersinin öğrencilere Kur'ân-ı Kerîm'in anlamının öğretilmesi için yeterli bir zemine sahip olmadığı söylenebilir. Çünkü hem öğrencilerin hem de öğrencilerin gelecekte hazırlandığı kurumların (Diyanet İşleri Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı) İlahiyat Fakültesi'nden öncelikle beklentisi mezunlarının en azından Kur'ân-ı Kerîm güzel okuma yeterliliğine sahip olmasıdır.

İlahiyat Fakülteleri'nde iki dönem boyunca okutulan Tefsir derslerinde, tefsir usulü, tefsir ekolleri, onların meşhur temsilcileri ve eserleri hakkında bilgi verilmesi şeklinde bir program takip edilmektedir. Daha sonra değişik tefsirlerden seçilen metinlerin incelenmesi çoğu kez tercih edilen bir yöntem olmaktadır. Bu özelliği ile tıpkı İlahiyat Koleji'ndeki Tefsir dersi için olduğu gibi İlahiyat Fakültesi'ndeki Tefsir dersi için de dersin çerçevesinin, bir ilim dalı olarak Tefsir ilmini tanıtmak, Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir ile ilgili

kavramları ana hatlarıyla kavratmak ve Kur'ân-ı Kerîm'den yapılacak araştırma tekniklerini öğretmek olduğu ifade edilebilir.

3.2. Öğrencilerin Kur'ân-ı Kerîm İle İlgili Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin Kur'ân-ı Kerîm'in hem Arapça lafzı hem de anlamı ile ilgili geçmiş eğitim, birikim ve altyapıları hakkında kanaat sahibi olmak amacıyla bazı sorular yöneltilmiştir. Bu sorular ve öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 2'de gösterilmektedir:

Tablo 2: Öğrencilerin Kur'ân-ı Kerîm İle İlgili Hazır Bulunuşluk Seviyeleri

	Değişken	N	%
Hafız Olma Durumu	Hafız	1	1
	Hafız Değil	92	99
Arapça Lafzını Baştan Sona Okuma Durumu (Hatim)	Okudum	72	77
	Okumadım	21	23
Türkçe Anlamını Baştan Sona Okuma Durumu (Meâl)	Okudum	28	30
	Okumadım	65	70
Kısa Sûrelerin Anlamını Okuma/Bilme Durumu	Okudum/Bilirim	87	93
	Okumadım/Bilmiyorum	6	6
Dersler Dışında Kur'ân-ı Kerîm İle İlgili Proje/Ödev Yapma Durumu	Yaptım	27	29
	Yapmadım	66	61
Kur'an'ın Ana Konularını Bilme Durumu	Yeterli Düzeyde Bilirim	63	68
	Yeterli Düzeyde Bilemem	30	32
TOPLAM		93	%100

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%77) öğrencilik dönemi içinde Kur'ân-ı Kerîm'i Arapça lafzından okumuş yani hatim inmiştir. Bu durum Kur'ân-ı Kerîm derslerinin programı, genel çerçevesi ve hedeflenen durumu ile uyuşmaktadır. Çünkü hem ortaöğretim hem de yükseköğretimdeki Kur'ân-ı Kerîm derslerinin temel hedeflerinden biri Kur'ân-ı Kerîm'in düzgün bir şekilde

okunmasını sağlamaktır. Bu hedefe ulaşmak için de bol okuma yapılması ve mümkünse baştan sona okunması gereklidir. Araştırmada elde edilen veriler ışığında örgün din eğitimi içinde yer alan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okuma konusunda belli bir gayret ve çalışma içinde olduklarını söylemek yerinde olacaktır.

Kur'an-ı Kerim'in Türkçe anlamının okunması ile ilgili sorulan soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde bir önceki soruda Arapça lafzının okunması ile ilgili verilen cevaplar ile sayısal olarak yer değiştirdiği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (%70) Kur'an-ı Kerim'in anlamını baştan sona okumamıştır. Araştırmamızın ana konusunu oluşturan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'in anlamı ile buluşma, onu öğrenme durumunun oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bir sonraki soruda Kur'an-ı Kerim'den ezbere bildiği sûrelerin anlamlarını okuma durumu sorulan öğrencilerin neredeyse tamamına yakını (%93) ezbere bildiği sûrelerin anlamlarının derslerde öğretildiğini ya da kendisi okuduğunu ifade etmiştir. Bu sonuca göre Kur'an-ı Kerim dersinde ezberlenecek sûrelerin anlamları öğretilirken aynı durumun yüzünden okunacak sûreler için gerçekleşmediği ifade edilebilir.

Kur'an-ı Kerim'in anlamıyla öğrencilerin buluşması için derse hazırlık ya da dersi pekiştirmek amaçlı verilebilecek proje, performans gibi ödevleri yapma durumu sorusuna öğrencilerin önemli bir kısmı (%61) olumsuz cevap vermiştir. Buna göre öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öncesi ya da sonrasındaki ödevlerinin de yine yüzünden okuma ya da ezber çalışması yapma şeklinde olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilere Kur'an-ı Kerim'in ana konularını yeterli düzeyde bilip bilmedikleri hakkında yöneltilen soruda genel anlamda (%68)

bildiklerini düşündükleri görülmüştür. Kur’ân-ı Kerîm’in ana konularının sadece Kur’ân-ı Kerîm ve Tefsir derslerinde değil aynı zamanda Siyer, Hadis gibi diğer derslerde de veriliyor olmasının öğrencilerin bu noktadaki bilgi ve birikimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerle yapılan görüşmelerde kısa sûreler içindeki Tebbet sûresinde geçen “*Ebû Leheb’in iki eli kurusun*”³⁵ ifadesi, hem ortaöğretim hem de yükseköğretim müfredatı içinde geçen Hucurat sûresindeki “*Gıybet (dedikodu) yapmak, ölü kardeşinin etini yemektir*”³⁶ şeklindeki benzetme, kısa sûrelerde ve müfredat içindeki Haşr sûresinde yer alan “*Allah’ın isimleri*”³⁷ konusundaki bilgi eksiklikleri dikkati muciptir.

Öğrencilerin Kur’ân-ı Kerîm ile ilgili şu ana kadar geçirdikleri öğrencilik döneminde kazandıkları hazır bulunuşluk seviyesi ile ilgili bu beş soruyu kendi içinde değerlendirdiğimizde araştırmanın konusu olan Kur’ân-ı Kerîm’in anlamını öğrenme hususunda öğrencilerin yeterli bir kazanıma sahip olmadıkları görülmektedir.

3.3. Örgün Din Eğitimi Veren Kurumlarda Kur’ân-ı Kerîm’in Anlamının Öğretilmesi İle İlgili Öğrenci, Öğretmen ve Öğretim Elemanları ile Yapılan Görüşmelerin Analizi

Araştırmada İlahiyat Koleji öğrencileri K1’den K28’a kadar, İlahiyat ve Dinî İlimler Fakültesi öğrencileri ise F1’den F65’e kadar, öğretmen ve öğretim elemanları ise Ö1’den Ö12’ye kadar kodlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşmelerinde katılımcılara yöneltilen yedi soruya katılımcıların

³⁵ Tebbet, 111 /1

³⁶ el- Hucurat, 49/12

³⁷ el-Fatiha, 1/1-7; el-İhlas, 112/2; el- Haşr, 59/24.

verdiği cevaplar değerlendirilerek temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Buna göre toplamda iki tema altında sekiz kod oluşturulmuştur. Araştırmada hem kodların frekansları verilmiş, ayrıca katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

Birinci Tema: Kur'an-ı Kerim ve Tefsir Derslerinde Kur'an-ı Kerim'in Anlamının Öğretimi

Araştırmaya katılan öğrencilere, Kur'an-ı Kerim derslerinde, müfredatın bir parçası olarak yüzünden okunan ve ezberlenen sûrelerin anlamlarının da öğretilmesi ile ilgili yöneltilen sorularda anlam öğretiminin gerekliliği, ders saatinin yetersizliği, teknik bilgilere öncelik verme ve farklı öğretim metotlarını kullanma başlıkları öne çıkmıştır. Birinci temayı oluşturan bu başlıklar Tablo 3'te gösterilmektedir:

Tablo 3: Kur'an-ı Kerim ve Tefsir Derslerinde Kur'an-ı Kerim'in Anlamının Öğretimi

Kodlar	Tanım	Etkisi	N	%
Gereklilik	Yüzünden okuma ve ezber çalışmasından önce anlamının interaktif şekilde öğretilmesi	Olumlu	105	100
Ders Saatinin Yetersizliği	Kur'an-ı Kerim ve Tefsir ders saatlerinin müfredatı işlemek için yetersiz olması	Olumsuz	94	90
Teknik Bilgilere Öncelik Verme	Özellikle Tefsir dersinde usul ve tarih bilgilerine, Kur'an-ı Kerim dersinde tecvid-ezber bilgisine öncelik verme	Olumsuz	34	32
Farklı Öğretim Metot ve Tekniklerini Kullanma	Kur'an-ı Kerim'in anlatımı yapılırken modern eğitim metotlarının kullanılmayarak, sıklıkla takrir yöntemine başvurulması	Olumsuz	23	22

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı “*Kur’ân-ı Kerîm ve Tefsir derslerinde Kur’ân-ı Kerîm’in anlamının da öğretilmesi konusunda kanaatiniz nedir?*” sorusuna “*Gereklidir*” cevabı vermiştir. Öğrencilerin Kur’ân-ı Kerîm’in anlamının öğrenilmesi ile ilgili ifadelerinden bir kaçı şu şekildedir. K1, K9, F5, F10: “*Kur’ân-ı Kerîm sadece yüzünden okunacak veya ezberlenecek bir kitap değil, hayata geçirilmesi gereken bir kılavuzdur.*” K6: “*Aslında bize neden geldiğini ve bize ne dediğini bilmediğimiz bir metin okuduk, öğrenmemiz gerekirdi.*” F4, F8 ve F17: “*İlahiyat Fakültesi’nde anlamını öğrenmeye başlayınca daha kolay ezberlendiğini ve akılda kalıcı olduğunu fark ettim.*” F20 ve F40: “*Anlamalarını derste öğrenmemiz çok iyi olur, çünkü eve gidince maalesef okumuyoruz.*” F32: “*Sadece yüzünden okumak ya da ezberlemek bize yetmiyor. Yaz kurslarında öğrenci okuttuğumda bana pek çok soru geldi, Kur’ân-ı Kerîm’in anlamını okumaya ondan sonra başladım.*” F39: “*Anlamını öğrenmenin bizi manevî olarak da çok etkileyeceğini düşünüyorum aslında.*”

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı Kur’ân-ı Kerîm’in anlamının öğretilmesi gerektiğini düşünse de bu eylemi kendileri gerçekleştirmemekte ve okuldan/öğretmenden/eğitim sisteminden beklemektedirler. Bu sebeple öğrencilerin büyük kısmı (% 90) Kur’ân-ı Kerîm ders saatlerinin hem düzgün bir şekilde yüzünden okumayı sağlamak, hem ezberlenen sûreleri dinlemek, hem de anlamını öğretmek için yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Yüzünden okuma ve ezberden hiç vakit kalmadığını belirten öğrenciler olduğu gibi (K12, K19, K27, F4, F11, F19); sadece yüzünden okunan ya da ezberlenen bölümün Türkçe meâlden okunup geçildiğini ifade eden öğrenciler de (K3, K7, K16, K21) olmuştur. Öğrenciler, ortaöğretim seviyesinde Kur’ân-ı Kerîm’den anlamı

öğretilen bölümlerin ezberden sonra kalan vakitlerde, dersin son 15-20 dakikasında ancak yapılabildiğini, yükseköğretim seviyesinde ise hiç vakit kalmadığını ifade etmektedirler. Bazı öğrenciler (F6, F7, F28, F31, F44, F48, F53) Kur'ân-ı Kerîm dersinin içerik olarak öncelikle Kur'ân-ı Kerîm'i düzgün şekilde yüzünden okutmayı öğretmeye yönelik olduğunu, bunun doğal sonucu olarak anlamını işlemeye vakit kalmadığını belirtmektedirler. Bunun akabinde Kur'ân-ı Kerîm'in anlamının işleneceği müstakil bir dersin İlahiyat müfredatına konulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö1: *“Kur'ân-ı Kerîm dersinin iki farklı kademede ele alınmasının daha verimli geçeceği kanaatindeyim. Birincisi tamamen Kur'ân-ı Kerîm'i kurallarına uygun bir şekilde okuma, sure ve duaların öğrenmesine yönelik olmalı, ikincisi ise Kur'ân-ı Kerîm surelerinin anlamı, tefsiri ve günümüz dünyasına yansımalarının anlatılması şeklinde olabilir. İkisi tek olarak Kur'ân-ı Kerîm dersi altında ele alındığı zaman, hem müfredat yetiştirme sıkıntısı ortaya çıkabileceği, hem de dersin formatı ile ilgili kargaşa oluşabileceği kanaatindeyim.”* Ö5: *“Ezber bölümlerinin anlamlarını öğretiyorum. Ancak yüzüne bölümlere pek vakit kalmıyor. Ancak çarpıcı olarak gördüğüm bölümleri açıklayabiliyorum.”* Ö11: *“Evet, derste sûrelerin anlamlarını işleyebiliyorum. Ama saat sayısının azlığından dolayı yüzeysel olmak zorunda kalıyor.”*

Öğrenciler Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir derslerinde usûl, tarih ve tecvid gibi teknik bilgilere ağırlık verildiğini, bu durumun Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını öğrenmeye yönelik çalışmaları (derste anlamını öğretme, anlamıyla ilgili ödev verme vb.) aksattığını ifade etmektedirler. 55 öğrenci usûl ve tarih konularının yeterli olduğunu, 3 öğrenci fazla olduğunu, 15 öğrenci de yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Buna göre öğrencilerin bir kısmı (% 32) bu konulara daha fazla vakit ayrılması sebebiyle Kur'ân-ı Kerîm'in anlamının öğrenilmesine zaman kalmadığını düşünmektedir. Ö2: *“Lisedeki Kur'ân-ı*

Kerim ders müfredatın yoğun ezber ağırlıklı olmasından dolayı çok ağır olduğu kanaatindeyim. Tefsir dersinin müfredatı da temel kavramları, literatürü içerecek ana hatlarıyla bileği verecek şekilde hafifletilmelidir.” Ö3: “Özellikle lise düzeyine bazı konu ve kavramların gereğinden fazla ve ağır olduğunu düşünüyorum. Örneğin Garîbu’l-Kur’an, Vücûh ve’n-Nezâir konuları lise düzeyi için uygun değil.” Ö5: “Çok fazla konu anlatmak, çok şey öğretmek anlamına gelmez. Konuların sadeleştirilmesi, temel kavramların öğretilmesinin daha etkili olacağı kanaatindeyim.” Ö10: “Her insan müfessir olmayacak, bu yüzden her insana müfessir muâmelesi yapılması uygun değil. Bu alanda ihtisasa yönelenlere bilgi yoğunluğu artırılmalıdır.”

Öğrenciler, öğretmenlerin takrir yöntemiyle anlatımının etkili olmadığını belirterek Kur’ân-ı Kerîm’in anlamını öğretmeye yönelik eğitimde farklı eğitim metotlarının kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. K5: “Sıkıcı olmaması lazım, öğretmenimizin ezberleyeceğimiz sûreyi açıklaması, tıpkı camideki vaaz gibi oluyor.” K12: “Hocamız ayetleri açıklarken bilmediğimiz terimleri kullanıyor, anlamadığımız zaman dersten kopuyoruz.” K18: “Öğretmenimizin Fil Sûresini ezberletmeden önce izlettiği videoyu, bir de Yunus sûresini okumadan önce izlediğimiz çizgi filmi unutamıyorum. Bu videolar sayesinde o sûrelerin anlamları aklımdan hiç çıkmıyor.” K23: “Öğretmenimiz Hucurat sûresini işlerken bize kulaktan kulağa oyunu oynatmıştı, o zaman dedikodunun nelere sebep olabileceğini daha iyi anlamıştım.” Ö6: “Öğrenci merkezli ve süreç odaklı eğitim öğretimin verimi artırmada önemli olduğunu, mevcut sistemde bu geçişin tam anlamıyla sağlanamadığını düşünüyorum.” Ö10: “Öncelikle sade bir şekilde surenin anlamı sunulabilir. Mutlaka meal akıllı tahtaya yansıtılmalı, birkaç öğrenciye okutarak anlam pekiştirilmeli. Daha sonra bu surenin hayattaki karşılığının ne olduğu, sosyal hayatımıza, ahlakımıza nasıl etki ettiğini hayattan örneklerle sunmaya çalışılabilir.” Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Öğrencilerin ve öğretmen/öğretim elemanlarının bu ifadeleri eğitimin her kademesinde ve türünde sadece takrir

yöntemiyle değil de yaparak-yaşayarak öğretimin ne kadar etkili olduğunu, bu durumun Kur'ân-ı Kerîm'in anlamının öğretimi için de geçerli olduğu görülmektedir.

İkinci Tema: Kur'ân-ı Kerîm'in Anlamının Öğretiminde Ders Dışı Etkinliklerin Etkisi

Araştırmaya katılan öğrenciler okul dışında yaptıkları çalışmaların Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını öğrenmede etkili olduğunu ve bu çalışmalar vesilesiyle önemli ölçüde bir birikime sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ders saatleri dışında Kur'ân-ı Kerîm'in anlamıyla bulunduğu çalışmalar olarak; etkinlik ve yarışmalar, proje ve ödev çalışmaları, akıllı telefon uygulamaları ve ders dışı yüzünden okuma ve ezber çalışmaları başlıkları öne çıkmıştır. İkinci temayı oluşturan bu başlıklar Tablo 4'de gösterilmektedir:

Tablo 4: Kur'ân-ı Kerîm'in Anlamının Öğretiminde Ders Dışı Etkinliklerin Etkisi

Kodlar	Tanım	Etkisi	N	%
Etkinlik ve Yarışmalar	Kur'ân-ı Kerîm meâli'nden belli cüzlerden sorumlu tutularak yapılan ödüllü yarışmalar	Olumlu	37	35
Proje ve Ödev Çalışmaları	Dersin bir parçası olarak ve notla değerlendirilen proje ve performans ödevleri	Olumlu	20	19
Akıllı Telefon Uygulamaları	Diyanet İşleri Başkanlığı'nın akıllı telefon uygulamaları	Olumlu	82	78
Ders Dışı Yüzünden Okuma ve Ezber Çalışmaları	Ders saatleri dışında yapılan ekstra yüzünden okuma ve ezber çalışmaları ile derslerin daha verimli geçmesi	Olumlu	58	55

Araştırmaya katılan öğrencilere Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını öğrenme ve meâlîni okuma gibi çalışmaları dersler dışında hangi vesilelerle yaptıkları sorulduğunda öğrenciler farklı örnekler vermişlerdir. Öğrenciler Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını öğrenmeye yönelik yapılan yarışmaların oldukça etkili ve faydalı olduğunu belirtmişlerdir. K15: “Üç sene boyunca katıldığım Kur'ân-ı Kerîm meâlî yarışması neticesinde Kur'ân-ı Kerîm'in yaklaşık 1/3'ini iyi derecede öğrenme fırsatım oldu.” K7: “Yarışma beni Kur'ân-ı Kerîm ile buluşturdu. Yarışmadan sonraki yaz tatilinde Kur'ân-ı Kerîm'in tamamını meâlden okumak nasip oldu.” K23: “Yarışma sayesinde pek çok ayeti arkadaşlarımla ve ailemle konuşmaya başladım. Annem de okumaya başlamıştı.” Ö3: “Bu yarışmalar vesilesiyle hedef bölümün meâlî iyice zihinlere yerleşmiş oluyor, çok faydalı buluyorum.” Ö4: “Bu tür yarışmaların kesinlikle etkili ve faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci derste 30 kişiden biri olduğu için kalabalık içerisinde kayboluyor. Ancak bu tür yarışmalarla daha konsantre ve hedef odaklı çalışmalar yapabiliyor ve kendini gerçekleştirme imkanı buluyor.”

Öğrencilerin büyük çoğunluğu Kur'ân-ı Kerîm dersinden ödev olarak ezber yapmak ve yüzünden okuma çalışması yapmak şeklinde her hafta standart ödevlerinin olduğunu ifade etmektedirler. Ancak az sayıda öğrenci aldıkları proje ödevleri sayesinde Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını öğrenme konusunda kendilerini önemli derecede geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. K2: “Kıssalar hakkında verilen bir araştırma Kur'ân-ı Kerîm'de hangi peygamberlerin hayatının geçtiğini öğrenmemi sağladı.” K16: “Bir proje grubu oluşturarak Bakara sûresinin tefsirini bölüm bölüm yaptık ve arkadaşlarımıza sunum yaptık, çok kalıcı ve faydalı olmuştu.” F4: “Öğretim yöntemleri ve materyal tasarımı dersinde konu ile ilgili ayetlerin bulunması ödevi sayesinde eğitim hakkında Kur'ân-ı Kerîm bilgimizi geliştirdi.” F9: “Ezber yapacağımız sûrenin geniş şekilde tefsirini yaptığımız ödevi

hazırlamamız çok faydalı oldu, ezberimize kolay yapmamıza yardımcı oldu.” F42: “Siyer dersinde Enfal sûresi ile Bedir savaşını anlatmamız istendi. Çok faydalı olmuştur. Daha sonra aynı uygulamayı Ahzâb, Fetih ve Cuma süreleriyle de yaptık.” Ö3: “Ödevlendirme yapıyorum. Özellikle bir yıl içinde Kur’ân-ı Kerîm’in meâlini okuyanlara proje ve performans notları veriyorum.” Ö7: “Özellikle günümüzde çok soru sorulan, kafa karışıklığı olan, özellikle İslam’a saldırmak için gündeme taşınan hususlarda/konularda araştırma ödevleri veriyorum. Örneğin, kadın hakları, kadının dövülmesine izin meselesi, çok eşlilik... gibi konularda.” Ö12: “Birbirlerini açıklayan ayetlerin eşleştirmelerine, sebab-i nüzûlü önceleyecek çalışmalar faydalı olur diye düşünüyorum.”

Öğrencilere merak ettikleri dinî bir konu için veya kendilerine sorulan dinî bir soru için Kur’ân-ı Kerîm meâl ya da tefsirine ne sıklıkla ve hangi yolla başvurdukları sorusu yöneltildiğinde, büyük çoğunluğu (% 78) Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Kur’ân-ı Kerîm meâli akıllı telefon uygulamasını ve web sitesini kullandıkları cevabını vermişlerdir. Bunun dışında verilen diğer cevaplar; basılı meâller, İSAM makaleleri, internet arama motorları ve uzman kişiler şeklindedir.

2019-2020 eğitim öğretim yılında Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve T.C. Lefkoşa Büyükelçiliği Din Hizmetleri Müşavirliği arasında yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde öğrencilerle din görevlileri ders saatleri dışında buluşturularak, öğrencilerin özellikle Kur’ân-ı Kerîm yüzünden okuma ve ezber yapma konusunda destek almaları sağlanmıştır.³⁸ Bu çalışma sonrası

³⁸ “Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve T.C. Lefkoşa Büyükelçiliği Din Hizmetleri Müşavirliği İşbirliği Protokolü”, Kasım 2019, <http://ilahiyat.neu.edu.tr/ydu-ilahiyat-fakultesi-ile-din-hizmetleri-musavirligi-arasinda-isbirligi-protokolu-izalandi/>.

öğrenciler, hem Kur'ân-ı Kerîm derslerinde hem de destek programlarında Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını öğrenmeye daha çok vakit bulduklarını ifade etmişlerdir. Ö3: *“Hem lise hem de üniversite düzeyinde halka dersleriyle Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını öğrenmeye yönelik çalışmalar yapılmalı ve bu çalışmalar ödev notu olarak değerlendirilerek teşvik edilmeli.”*

TARTIŞMA

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde örgün din eğitimi veren kurumlarda öğrencilere Kur'ân-ı Kerîm'in anlamının öğretilmesi konusunun incelendiği bu araştırmada ilk çıkan sonuç öğrencilerin sadece (%30) kısmının Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını bir Türkçe meâl ya da tefsir kitabından okuduğudur. Literatüre bakıldığında benzer ve farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Yusuf Alemdar tarafından 2008 yılında yapılan çalışmada Arapça lafzı ve meâlini birlikte okuyan öğrencilerin oranının %59,3 olduğunu ifade etmektedir.³⁹ Asiye Şenat tarafından 2011 yılında yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin %38'inin anlamı üzerine durarak Kur'ân-ı Kerîm'i baştan sona okuma faaliyetlerinde bulunduğunu ifade etmektedir.⁴⁰

Kur'ân-ı Kerîm derslerinde yüzünden okuma yapılan ya da ezberlenen sûrelerinin anlamaya yönelik çalışmaların yapılması hususunda ortaöğretim öğrencileri büyük oranda yapıldığını ifade ederken; yükseköğretimde tersi bir sonuç karşımıza çıkmaktadır. Ders saatlerinin azlığı ve sınıf sayısı bunun sebeplerinden olabilir. Literatürde benzer sonuçlar bulunmaktadır. Mustafa Kılıç tarafından

³⁹ Yusuf Alemdar, “İlahiyat Fakültelerinde Kur'an Dersleri İle İlgili Problemler”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12, sy 1 (2008): 177-212.

⁴⁰ Şenat, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Anlayarak Kur'an Okuma Durumları Üzerine Bir Çalışma”. s.157

2015 yılında yapılan bir çalışmada katılımcıların %89,3'ü tarafından Kur'ân tilâvetinin yanı sıra, okunan sûre ve âyetlerin anlaşılması için de derslerde zaman ayrıldığı ifade edilmiştir.⁴¹ Başka bir çalışmanın sonuçları da İlahiyat Fakültesi bünyesinde öğrenciler için ciddi ve düzenli bir Kur'ân-ı Kerîm okuma faaliyetinin ancak bireysel gayretlerle gerçekleştirilebileceğini göstermektedir.⁴²

Araştırma sonuçlarından biri de öğrencilerin Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını öğrenme ile ilgili proje ve ödev gibi görevleri almadıkları şeklindedir. Bu konudaki ödevlerinin genelde yüzünden okuma ve ezber yapma sorumlukları olduğunu ifade etmişlerdir. Literatürde benzer sonuçlar bulunmaktadır. Asiye Şenat'ın çalışmasında, Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını okuma faaliyetinin çoğu kez, okulda müfredatın etkisi ya da öğretmenlerin ortak çabasıyla ortaya çıkan bir sonuç olmaktan ziyade, bazı öğretmenlerin ya da öğrencilerin kendi ferdî gayretleriyle gerçekleştiğini ifade etmektedir.⁴³

Öğrencilerin Kur'ân-ı Kerîm'in anlamı ile buluşma konusunda taleplerinden biri Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir derslerinin haricinde Kur'ân-ı Kerîm'in anlamının işlendiği müstakil bir dersin müfredatta yer almasıdır. Bu öneri başka bir çalışmadaki öneriyle örtüşmektedir: *“Kur'ân-ı Kerîm Okuma ve Tecvid ile Tefsir derslerinden müstakil olarak, öğrencinin Kur'ân-ı Kerîm ile baş başa kalacağı bir dersin ihdas edilmesi zorunludur. Bu ders, İlahiyat Fakültesinin sekiz dönemi boyunca devam etmelidir; amaç, her dönem de baştan sona bir kez Kur'ân-ı Kerîm metninin tamamlanmasıdır.”*⁴⁴ Başka bir çalışmada da konu ile ilgili şu ifadelere yer verilmiştir:

⁴¹ Kiliç, “İmam-Hatip Ortaokul ve Liselerinde Kur'ân Eğitimi Üzerine Bir Araştırma”. s. 99.

⁴² Şenat, s. 152.

⁴³ Şenat, s. 156.

⁴⁴ Şenat, s. 161.

“Kur’ân-ı Kerîm mealinin derste sadece okunarak ya da okunan kısımdan anlaşılan kadarını anlatarak ders işlenmesini beklemek oldukça zor ve istenmeyecek sorunlara neden olabilecek bir durum gibi görünmektedir. Bu nedenle mealin bir program dâhilinde öğretiminin sağlanması gerekmektedir.”⁴⁵ Benzer bir öneri başka bir çalışmada da şu şekilde ifade edilmektedir: “İlahiyat Fakültesi müfredatına, her bir yarıyla “Kur’ân-ı Kerîm’in Muhtevası” dersi konulabilir. Zira müfredattaki mevcut Tefsir derslerinin içerikleri yeterli görülmele birlikte, ders saatlerinin yetersizliği, Kur’ân-ı Kerîm’i baştan sona sınıf ortamında müzakere etme fırsatı tanımamaktadır. Bu sorunu giderebilmek amacıyla, Tefsir derslerinin kredileri artırılabilir veya müfredata “Kur’ân-ı Kerîm’in Muhtevası” adıyla başka bir ders eklenebilir.”⁴⁶

Öğrenciler, kendilerini Kur’ân-ı Kerîm’in anlamıyla daha fazla buluşmasına imkân veren çalışmalardan biri olarak ders dışı etkinlik ve takviye eğitimleri işaret etmişlerdir. Gerek ortaöğretim seviyesindeki yarışmalar gerekse yükseköğretim seviyesindeki meslekî gelişim destek programları bu sonuca yardımcı olabilir. Bu sonuç, Mustafa Kara tarafından 2016 yılında yapılan bir araştırmada; “ders ile bağlantılı ancak ders dışında yapılan meâl etkinliklerinin öğrencilerin Kur’ân-ı Kerîm’e vukuftiyetlerini artırdığı, bu etkinliklerin Kur’ân-ı Kerîm’in baştan sona okunmasına vesile olduğu, bireysel yaşantıya olumlu katkı sağladığı”⁴⁷ yönündeki sonuçlarla uyumludur. Bu sonuçlar başka bir çalışmadaki, “İmam Hatip Liselerinde ve diğer ortaöğretim kurumlarında görev yapan Kur’ân-ı

⁴⁵ Elif Atlı, “Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurs Programlarının Kur’ân-ı Kerîm Derslerinde Meal” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018). s. 62.

⁴⁶ Mustafa Kara, “Kur’ân-ı Kerîm’in Anlaşılmasında Meâl Etkinliklerinin Fonksiyonu (Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)”, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9, sy 1 (15 Haziran 2016), <https://doi.org/10.17218/husbed.60604>.

⁴⁷ Kara. s. 333.

*Kerîm eğitiminin ilave programlarla desteklenmesi daha kaliteli din adamlarının ve ilahiyatçıların yetişmesine zemin hazırlayacaktır.*⁴⁸ önerisiyle örtüşmektedir.

Öğrenciler, derslerde Kur'ân-ı Kerîm'in anlamının işlenmesi esnasında modern eğitim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ve sadece meâlin okunup geçilmesinin önemli bir fayda sağlamadığını ifade etmişlerdir. Bu görüş literatürdeki araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Tefsir derslerinde takrir yöntemiyle yapılan anlatımın sıklıkla kullanıldığı bir çalışmada şöyle ifade edilmiştir: *“Tefsir dersi öğretmenleri, derslerinde %86,88 oranı ile en çok öğretmenin anlatımı yöntemini kullanıyorlar. Yani ders işlemiyorlar, konferans ya da vaaz verir gibi sadece kendileri anlatıyorlar.”*⁴⁹ Elif Atlı tarafından 2018 yılında yapılan bir çalışmada şu ifadeler yer almaktadır: *“Meal okunacak derslerden önce öğretmen, değişik yardımcı kaynaklardan yararlanarak bir ön hazırlık yapmalı ve ilgili okuma bölümünden üretilebilecek çağdaş ve güncel değerler konusunda zihinsel bir hazırlığa sahip olmalıdır. Kur'ân-ı Kerîm ayetleri için, uygun öğrenme ortamları sağlanıp uygun yöntem ve teknikler kullanılarak farklı yaş gruplarından öğrencilerin yaşamlarının her alanıyla ilgili olabilecek öğrenmeler sağlanmalıdır. Meal programının bireysel farklılıkları dikkate alarak herkese hitap edebilecek açıklık ve esneklikte düzenlenmesi ve bu farklılıkları dikkate alarak geliştirilecek yöntem ve tekniklerin anlamlı öğrenmede ancak etkili olması beklenebilir.”*⁵⁰

Öğrenciler özellikle Tefsir derslerinde usûl ve tarih konularının mümkün olduğu özet şeklinde anlatılıp, daha çok Kur'ân-ı Kerîm tefsirine zaman ayrılması gerektiği görüşündedirler. Bu görüş literatürdeki araştırmalarla uyumludur. İlhami Günay 2019 yılındaki

⁴⁸ Kiliç, “İmam-Hatip Ortaokul ve Liselerinde Kur'ân Eğitimi Üzerine Bir Araştırma”. s. 84.

⁴⁹ Muzaffer Eyimaya, “İmam Hatip Liselerinde Tefsir Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006). s. 30.

⁵⁰ Atlı, “Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurs Programlarının Kur'ân-ı Kerîm Derslerinde Meal”. s.46.; s. 63.

çalışmasında şu ifadeler yer vermektedir: “*Güncel hayatla doğrudan alakalı olmayan usûl konuları oldukça kısa tutularak ve temel kaynaklarına dipnotta atıfta bulunarak ondan artan vakit, öğrencide ahlak ve kişilik oluşturacak âyetlerle doldurulabilir.*”⁵¹ Başka bir çalışmada da öğrencilerin tefsir dersi konuları arasında en çok örnek tefsir metinlerine ilgi duydukları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programdaki tefsir örneklerini ve uygulamalarını az bulduğu sonucu paylaşılmaktadır.⁵²

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı, Kur’ân-ı Kerîm ve Tefsir derslerinde Kur’ân-ı Kerîm’in anlamının da öğretilmesi gerektiği görüşündedirler.

Kur’ân-ı Kerîm dersinin içeriğine bakıldığında ortaöğretim düzeyinde; ortaokulda koleje başlayan bir öğrencinin yedi senelik program çerçevesinde Kur’ân-ı Kerîm’in büyük çoğunluğunun anlamı ile buluşacağı söylenebilir. Çünkü Kur’ân-ı Kerîm dersinin programı bu minvalde hazırlanmıştır. Ancak uygulamada yaşanan sıkıntılar bunu mümkün kılmamaktadır. Bu sıkıntılar; program ile ders saati arasındaki uyumsuzluk, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyindeki sorunlar, öğrenci sayısının fazla oluşu, dersin sadece Kur’ân-ı Kerîm’in yüzünden okunması ve ezber yapılması şeklindeki öğrenci ve öğretmen alışkanlıklarının zor değişmesi olarak sayılabilir. Yükseköğretim düzeyinde ise her dönem iki saat verilen Kur’ân-ı Kerîm dersinin gerek ders saatinin az olması gerekse paydaşların

⁵¹ Günay, “İmam Hatip Liselerinde Okutulan Tefsir Dersinin Önemi, Meseleleri, Öğretim Metodları ve Bazı Teklifler”. s. 375.

⁵² Eyimaya, “İmam Hatip Liselerinde Tefsir Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme”. s. 62.; s. 99.

(öğrenci, gelecekte görev yapacağı kurum vb.) bu dersten beklentilerinin, Kur'ân-ı Kerîm'i düzgün okuma ve belli bölümleri ezbere bilmek, şeklinde olması programı Kur'ân-ı Kerîm'in anlamıyla buluşmak için yetersiz hale getirdiği söylenebilir.

Tefsir dersi programına bakıldığında ise özellikle ortaöğretim düzeyinde sadece iki dönem okutulan ve yarısı usûl ve tarih konularını içeren bir müfredata sahip olması bakımından Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını tam olarak öğrenmek için yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrencilik dönemi içinde Kur'ân-ı Kerîm'in tamamını Arapça lafzından okumuş olmasına rağmen anlamını baştan sona okumamıştır. Araştırmamızın ana konusunu oluşturan öğrencilerin Kur'ân-ı Kerîm'in anlamı ile buluşma, onu öğrenme durumunun oldukça yetersiz olduğu görülmüştür.

Kur'ân-ı Kerîm'in anlamıyla öğrencilerin buluşması için derse hazırlık ya da dersi pekiştirmek amaçlı proje ve performans gibi ödevlerinin olmadığı bunun yerine Kur'ân-ı Kerîm dersi öncesi ya da sonrasındaki ödevlerinin yüzünden okuma ya da ezber çalışması yapma şeklinde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının büyük kısmı Kur'ân-ı Kerîm ders saatlerinin hem düzgün bir şekilde yüzünden okumayı sağlamak hem ezberlenen sûreleri dinlemek hem de anlamını öğretmek için yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Katılımcılar, Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir derslerinde usûl, tarih ve tecvid gibi teknik bilgilere ağırlık verildiğini, bu durumun Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını öğrenmeye yönelik çalışmaları (derste anlamını

öğretme, anlamıyla ilgili ödev verme vb.) aksattığını ifade etmektedirler.

Öğrenciler, Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını açıklarken öğretmenlerin genelde kullandıkları takrir yönteminin etkili olmadığını belirterek farklı eğitim metotlarının kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar, Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını öğrenmeye yönelik yapılan yarışmaların oldukça etkili ve faydalı olduğu görüşündedirler.

Bu sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir;

Öğrenci, öğretmen, öğretim elemanlarının söylediği ve daha önceki çalışmalarda dile getirildiği gibi Kur'ân-ı Kerîm'in anlamının işleneceği müstakil bir ders konulabilir. Bu ders; içerik olarak sadece Kur'ân-ı Kerîm'in anlamının bir program dâhilinde öğretildiği, yöntem olarak ise modern eğitim yöntemlerinin uygulandığı bir formatta oluşturulabilir.

Öğrencilere derse hazırlık veya dersi pekiştirmek amacıyla Kur'ân-ı Kerîm meâllerinden veya tefsirlerinden ödevler verilebilir. Grup çalışmaları yaptırılabilir. Farklı eğitim yöntemleriyle öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine yönelik ön hazırlıklar ve son ödevler şeklinde verilen sorumluluklar not ile değerlendirilebilir.

Kur'ân-ı Kerîm'in anlamını işlerken sadece takrir yöntemi değil soru-cevap, örnek olay, yaparak yaşayarak öğretme, problem çözme gibi yöntemler ile buluş yoluyla, sunuş yoluyla ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim gibi öğretim stratejileri kullanılabilir.

Ders dışı etkinlikler olarak Kur'ân-ı Kerîm meâli yarışmalarının etkili olduğu görülmektedir. Buna istinaden bu tür yarışma ve etkinlikler düzenlenebilir, yapılanların çeşitleri ve sayıları arttırılabilir.

KAYNAKÇA

- Alemdar, Yusuf. “İlahiyat Fakültelerinde Kur'an Dersleri İle İlgili Problemler”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12, sy 1 (2008): 177-212.
- “Anadolu İmam Hatip Liseleri Kur'ân-ı Kerîm Dersi Öğretim Programı”. Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2016.https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_07/2102_1456_aih1_kurani_kerim_dersi_ogretim_programi_.pdf.
- Aşıkoğlu, Nevzat Y., Sönmez Kutlu, Ali Yılmaz, ve Mehmet Emin Özafşar. “İmam – Hatip Lisesi ve Anadolu İmam – Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları: Tefsir Dersi Öğretim Programı”. Genel Amaçlar. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 2008.
- Atlı, Elif. “Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurs Programlarının Kur'ân-ı Kerîm Derslerinde Meal”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.
- Benli, Abdullah. “İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Kur'an Okuma ve Tecvid Dersleri İçin Bir Program Önerisi”. *Bilimname* 28, sy 1 (2015): 125-65.
- Bowen, Glen. “Document Analysis as a Qualitative research method”. *Qualitative Research Journal* 9, sy 2 (2009): 27-40.
- Cerrahoğlu, İsmail. *Tefsir Usûlü*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1997.
- Çantay, Hasan Basri. *Kur'ân-ı Hakîm ve Meâl-i Kerîm*. İstanbul: Milsan Basın Sanayi, 1985.

- Çokluk, Ömay, Kürşad Yılmaz, ve Ebru Oğuz. “Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi”. *Kuramsal Eğitimbilim* 4, sy 1 (2011): 95-107.
- Eyimaya, Muzaffer. “İmam Hatip Liselerinde Tefsir Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- Geray, Haluk. *Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş*. Ankara: Siyasal Kitapevi, 2004.
- Günay, İlhami. “İmam Hatip Liselerinde Okutulan Tefsir Dersinin Önemi, Meseleleri, Öğretim Metodları ve Bazı Teklifler”. *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, 31 Ekim 2019. <https://doi.org/10.31121/tader.630478>.
- Günay, İlhami. “Kur’ân-ı Kerîm’de Gençlerin Duygu Gelişimi ve Eğitimi”. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10, sy 2 (Winter 2015): 436-60.
- Hala Sultan İlahiyat Koleji. “Yarışma Sonuçları ve Ödülleri”. Gençses Öğrenci Gazetesi, Eylül 2017.
- Kara, Mustafa. “Kur’ân-ı Kerîm’in Anlaşılmasında Meâl Etkinliklerinin Fonksiyonu (Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)”. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9, sy 1 (15 Haziran 2016). <https://doi.org/10.17218/husbed.60604>.
- Kılıç, Mustafa. “İmam-Hatip Ortaokul ve Liselerinde Kur’ân Eğitimi Üzerine Bir Araştırma”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47, sy 47 (06 Ocak 2015): 69. <https://doi.org/10.15370/muifd.58509>.

Kitzinger, J. “Qualitative Research: Introducing Focus Groups”. *BMJ* 311, sy 7000 (29 Temmuz 1995): 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>.

Kitzinger, Jenny. “The Methodology of Focus Groups: The Importance of Interaction between Research Participants.” *Sociology of Health and Illness* 16, sy 1 (Ocak 1994): 103-21. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. “2019– 2020 Öğretim Yılı İlköğretim ve Genel Ortaöğretim Kademesi Resmi ve Özel Okulların Haftalık Ders Dağılım Çizelgeleri”. KKTC, 16 Ağustos 2019. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/2019-20HaftalikDersler.pdf>.

Kur'ân-ı Kerim Meali. Komisyon. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2015.

“Ortaokul-İmam Hatip Ortaokulu Kur'ân-ı Kerîm dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı”. Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2017. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/18110258_Secmeli_KuraniKerim_YHOveORTAOKUL.pdf.

Ritchie, Jane, ve Jane Lewis, ed. *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. London; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 2003.

Şahsuvaroğlu, Tuna, ve Halil Ekşi. “Odak grup görüşmeleri ve sosyal temsiller kuramı”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 28, sy 1 (2008): 127-39.

Şenat, Fatma Asiye. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Anlayarak Kur'an Okuma Durumları Üzerine Bir Çalışma”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 52, sy 1 (2011): 143-64.

- “Tefsir Dersi Öğretim Programı”. Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2017.
https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17174814_AYHL_Tefsir_2017.pdf.
- “Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve T.C. Lefkoşa Büyükelçiliği Din Hizmetleri Müşavirliği İşbirliği Protokolü”, Kasım 2019. <http://ilahiyat.neu.edu.tr/ydu-ilahiyat-fakultesi-ile-din-hizmetleri-musavirligi-arasinda-isbirligi-protokolu-imzalandi/>.
- Yıldırım, Ali, ve Hasan Şimşek,. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 10. bs. Ankara, Turkey: Seçkin Yayıncılık, 2016.

EXTENDED SUMMARY
A RESEARCH ON TEACHING THE MEANING OF THE
QURAN KARIM IN ORGANIZATIONAL RELIGION
INSTITUTIONS

The Quran is the main source of Islamic religion. The Qur'an, the main reference of Islamic societies, has been the bedside book of all Muslims since its revelation. In our culture, a special value is given to the Holy Quran. For this reason, in our education and training system, there are institutions and lessons for teaching the Quran in terms of both verbal and meaning. The practice of Islam depends on the learning of the Quran's beliefs, worship, morals and everyday life rules. For this reason, it is essential that the Quran be learned both in terms of words and meaning.

This research was conducted to examine the teaching of the meaning of the Qur'an in formal religious education schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). The students, teachers and lecturers of Hala Sultan College of Theology, Near East University Faculty and Cyprus Social Sciences University Faculty of Religious Sciences, which are formal schools of religious education in TRNC, participated in the study. Document analysis, semi-structured interview and focus group interview methods were used in the research conducted in the fall semester of 2019-2020 academic year.

In this research, the curricula of the Quran and Tafsir lessons taught from secondary school to higher education were searched.

The first stage of the interviews with the students of Theology College and Theology Faculty was conducted with semi-structured interview forms. The semi-structured interview form containing the

open-ended questions was presented to the opinion of two faculty members who are experts in the field. As a result of the expert opinion, necessary corrections were made and the interview form was finalized. In the final form of the interview form, ten open-ended questions were asked to the participants.

The focus group interviews were conducted with the teachers / instructors who have entered / entered the lessons of Quran and Tafsir at the College of Theology and Faculties of Theology. In addition, focus group interviews were conducted with some of the students after completing the semi-structured interview form.

The study was conducted with a total of 105 participants, 93 students and 12 teachers / instructors. 93 students participated in the study and focus group interviews were conducted with 25 participants.

The results of this study, which examined the meaning of the Quran in the schools of Turkish Republic of Northern Cyprus in formal religious education, are as follows:

First of all, it is necessary to share the following conclusion that all the students participating in the research believe that the meaning of the Quran should be taught in the Quran and Tafsir lessons.

When examined at the content of the Quran lesson at secondary and high school level; it can be said that a student who starts college at secondary school will meet the meaning of the majority of the Holy Quran within the framework of the seven-year program. Because the program of the Quran lesson has been prepared in this way. However, the difficulties experienced in practice do not make this possible. These problems are incompatibility between program and lesson hours, problems in student readiness, high number of students. In

addition, the perception of this lesson as a lesson read and memorized the Qur'an only can be considered as another problem. At the higher education level, the Qur'an lesson given for two hours each semester is quite insufficient. In addition, the expectations of the stakeholders (students, future institutions, etc.) from this lesson are to read the Quran properly and to know certain parts by heart. It can be said that these two reasons make this program insufficient to meet the meaning of the Holy Quran.

Although the majority of the students who participated in the study had read the whole Quran in Arabic, the meaning of the Quran was not read from beginning to end. The main subject of our research is to examine the students' learning status of the meaning of Quran. Students were found to be quite inadequate in this regard.

It was seen that the Qur'an does not have homework, such as preparation for the lesson to bring students together or projects and performance to reinforce the lesson. Instead, it can be stated that the assignments before or after the Quran lesson are mostly in the form of reading or memorizing.

The students say that in the Qur'an and Tafsir lessons, technical knowledge such as procedure, history and tecvid are given more emphasis. They state that this situation interferes with the studies aimed at learning the meaning of the Quran (teaching the meaning of the lesson, assigning homework about the meaning, etc.).

In explaining the meaning of the Qur'an, the students stated that the method of takrir which teachers usually use is not effective and that different education methods should be used.

The students think that the competitions to learn the meaning of the Quran are very effective and useful.

In the light of these results, the following suggestions can be made;

Students, teachers, lecturers say and as mentioned in the previous studies, the meaning of the Qur'an can be put in a separate lesson. This lesson; the content can only be created in a format where the meaning of the Quran is taught within a program, and as a method modern teaching methods are applied.

Homework can be given to the students from the Quran or commentaries in order to prepare or reinforce the lesson. Group work can be done. The responsibilities given in the form of preliminary preparations and final assignments for the student to learn by doing with different educational methods can be evaluated with a note.

While teaching the meaning of the Qur'an, not only the takrir method, but also question-answer, case study, teaching by living, problem-solving methods, teaching by invention, teaching by presentation and teaching by research-examination can be used.

As extracurricular activities, it is seen that the Quran competitions are effective. Accordingly, such competitions and events can be organized, the types and number of events can be increased.

KUR'ÂN EĞİTİMİNDE HARFLERİN SIFATLARINDAN RENKLENDİRME YOLUYLA YARARLANMA: ZİT SIFATLAR ÖRNEĞİNDE BİR YÖNTEM ÖNERİSİ*

Araştırma Makalesi

Mustafa KILIÇ**

Makale Geliş: 08.12.2019

Makale Kabul: 27.12.2019

Öz

Tecvid ilmi, Kur'an-ı Kerim'i okurken harflerin düzgün bir şekilde telaffuz edilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu hedefi gerçekleştirmek üzere harfler, mahreçleri ve sıfatları itibariyle incelemeye tabi tutulmuştur. Harflerin sıfatlarının teorik öğretiminin yanı sıra uygulamalı eğitim bu sahada önem arz etmektedir. Aksi takdirde Kur'an tilâveti esnasında harflerin sıfatları bilgisi tek başına yeterli olmamaktadır. Bu nedenle kıraat ve tecvid âlimleri eserlerinde ele aldıkları konuların uygulamalarının mutlaka bir hocadan (fem-i muhsin) talim edilmesi gerektiğini sık sık vurgulamışlardır. Zira kitaplardan öğrenilen bilgilerin Kur'an tilâvetinde hem pratik olarak kullanılması hem de bunların doğru uygulamalarının mutlaka bir fem-i muhsinden öğrenilmesi gerekmektedir.

* Bu makalede ele alınan konu, yazarın daha önce kaleme aldığı "Kur'an-ı Kerim Eğitiminde Harflerin Sıfatlarından Uygulamalı Olarak Yararlanma Üzerine Bir Yöntem Denemesi (Zıt Sıfatlar Örneği)" başlıklı kitap bölümünün (*İlahiyat Fakültelerinde Kur'an Eğitim ve Öğretimi (Sorunlar-Çözümler-Yöntemler)*, ed. Ahmet Gökdemir, Ravza Yayınları, İstanbul, 2019, s. 169-200) gözden geçirilerek yeniden yazılmış halidir.

** Dr. Öğretim Üyesi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat İlmi ABD, mustafa.kilic@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9669-4745

Atıf için; Mustafa Kılıç, "Kur'an Eğitiminde Harflerin Sıfatlarından Renklendirme Yoluyla Yararlanma: Zıt Sıfatlar Örneğinde Bir Yöntem Önerisi", *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi* 5, sy. 2 (2019): 233-280, DOI: <https://doi.org/10.32955/neu.istem.2019.5.2.02>

Sıfatlar konusunun pratiğinin, harflerin doğru telaffuzu konusunda öğrenciler meleke kazanana kadar dersin hocası tarafından yaptırılması, bu eğitimde takip edilen önemli bir yöntemdir. Bu doğrultuda Kur'ân öğretiminde görsel materyallerden istifade edilmesinin, mezkûr eğitime önemli katkı sağladığı gözlemlenmektedir. Sınıfta çalışılacak sûrelerin veya ayetlerin, harflerin zıt sıfatlarına göre renklendirilip toplu/koro okuma esnasında tahtaya yansıtılarak okunmasının, Kur'ân eğitimini kolaylaştırdığı müşahede edilmektedir. Makalede, önce Kur'ân tilâvetine katkısı bağlamında harflerin zıt sıfatları anlatılacak, ardından Kur'ân eğitiminde kullanılabilecek yeni bir metod önerisi seçilen birkaç sûre üzerinden sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kur'ân eğitimi, harflerin sıfatları, zıddı olan sıfatlar, renklendirme metodu, tecvid.

Exploiting the Characteristics of the Letters by Colouring the Letters in Teaching the Qur'anic Recitation: an Offer a Method in the Sample of Characteristics that Have Opposites

Abstract

Tajweed aims to ensure that the letters are pronounced correctly during the Qur'anic recitation. The letters are examined in terms of their origins and characteristics to ensure this aim. It is important for recitation of the Qur'an practicing characteristics of the letters in the Qur'anic classes, otherwise just knowledge of characteristics is not beneficial during the Qur'an recitation. Hence scholars of tajweed and qiraat emphasize in their books that the themes of tajweed and qiraat should be learnt from an accomplished teacher. It is necessary both to apply knowledge that are gained from books in Qur'an recitation and to learn its practice from an accomplished teacher.

It is an applied method to continue to be practiced characteristics by teacher until students gain proficiency in correct pronunciation of the letters. It is known that using visual material in teaching the Qur'anic recitation helps students. It is observed that colouring the letters of chapters or verses which will be studied at the class by choral recitation according to their characteristics and studying them on smart board makes this education easy. In this article firstly it is studied characteristics that have opposites in the

basis of their contribution to Qur'anic recitation, and afterwards the new offer of method that can be used in the Qur'anic classes is explained through a couple of verses which were chosen from the Qur'an.

Keywords: Teaching the Qur'anic recitation, characteristics of the letters, characteristics that have opposites, colouring method, tajweed.

GİRİŞ

Tecvid ilminin tanımı âlimler tarafından farklı şekillerde yapılmıştır. Bununla birlikte yapılan tariflerde bu ilmin temel meselelerinin ifadesinde ulema nezdinde genel olarak görüş birliği bulunmaktadır. Tecvid kavramının tarifini yapıp amacını ifade eden müellifler, Kur'an'ın temel yapı taşı olan harflerin doğru/güzel bir şekilde telaffuz edilebilmesi için harflerin mahreçlerinin ve sıfatlarının bilinmesi gerektiği hususuna vurgu yapmışlardır.¹ Zira bazıları, bir

¹ Ebû Amr Osman b. Saîd b. Osman Dâni, *et-Tahtid fi'l-itkân ve't-tecvîd*, thk. Ğânim Kaddûri Hamed (Ammân: Dâru Ammâr, 2000), 68; Ebü'l-Hayr Şemseddîn Muhammed b. Muhammed b. el-Cezerî, *et-Temhîd fi ilmi't-tecvîd*, thk. Ğânim Kadûri Hamed (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 2001), 59; Ebü'l-Hayr Şemseddîn Muhammed b. Muhammed b. el-Cezerî, *Manzûmetü'l-mukaddime fi mâ yecibü 'alâ kâri'l-Kur'âni en ya'lemeh*, thk. Eymen Rüşdî Süveyd (Cidde: Dâru Nûri'l-Mektebât, 2006), 1; Taşköprüzâde Ebü'l-Hayr 'İsamüddîn Ahmed Efendi, *Şerhu'l-mukaddimeti'l-Cezeriyye*, thk. Muhammed Seydî (Medine-i Münevvere: Vizâratü'ş-Şü'ûni'l-İslâmiyye ve'l-Evkâf ve'd-Da've ve'l-İrşâd, 1421), 114; Ebü'l-Hasan Nureddîn Ali b. Sultân Muhammed Aliyyü'l-Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye alâ metni'l-Cezeriyye* (Mısır: Matbaatü Mustafa Bâbî ve Evlâdüh, 1948), 21; Saçaklızâde Mehmed b. Ebûbekir Maraşî, *Cühdü'l-mukil*, thk. Sâlim Kaddûri Hamed (Amman: Dâru Ammâr, 2008), 109; Muhammed Mekki Nasr Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfid fi 'ilmi tecvîdi'l-Kur'âni'l-Mecîd*, tsh. Abdullah Mahmud Muhammed Ömer (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2003), 14-15; Mahmûd Halîl Husarî, *Ahkâmu kırâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, zabeta nassahû ve allaka aleyhi Muhammad Talha Bilâl Minyâr (Mekke: el-Mektebetü'l-Mekkiyye, 1999), 17-18; Abdülfettâh Seyyid Acemî Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî ilâ tecvidi kelâmi'l-Bârî* (Medine: Mektebetü Tayyibe, 2005), 1: 45; Ali Celaleddin Karakılıç, *Tecîd İlmi Kur'âni Kerîm Okuma Kâideleri* (Ankara: Kalkan Matbaacılık, 2016), 19-20; İsmail Karaçam, *Kur'an-ı Kerîm'in Faziletleri ve Okuma Kâideleri* (İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2007), 165; Abdurrahman Çetin, *Kur'an Okuma Esasları* (Bursa: Emin Yayınları, 2013), 77-78; Ramazan Pakdil, *Ta'lim Tecvid ve Kıraat* (İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2014), 26; Ahmet Gökdemir, "el-Mürşidü'l-Vecîz ve en-Neşr Bağlamında Ebû Şâme ile İbnü'l-

harfi bütün yönleriyle diğerlerinden ayırt etmek için mahreç bilgisinin tek başına yeterli olmadığına altını çizmiş; mahreçleri aynı olan harflerin birbirinden ayrılımlarını sağlayan özelliklerin, harflerin sıfatları olduğunu belirtmişlerdir.²

Tecvid ilminin teorik ve pratik olmak üzere iki bölümde mütalaa edilebileceğini belirten âlimler, teorik bilgilerin kitaplardan öğrenilebileceğini söylemektedir.³ Bununla birlikte onlar, tecvid kurallarını usulüne uygun olarak tatbik edebilmenin yegâne yolunun bir fem-i muhsinden⁴ müşâfehe⁵ ile ders almak olduğunu vurgulamışlardır.⁶ Buna göre Kur'ân derslerinin iki yönünün olduğu

Cezerî'nin Kur'ân Tilâvetine Bakışı", *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6 (2019), 117.

² Ebû Muhammed b. Hammus b. Muhammed Mekki b. Ebî Tâlib, (ö. 437/1045), *er-Ri'âye li-tecvîdi'l-kirâe ve tahkiki lafzi't-tilâve*, thk. Ahmed Hasan Ferhat (Ammân: Dâru Ammâr, 1996), 115; Gânim Kaddûri Hamed, *ed-Dirâsâtü's-savtiyye 'inde 'ulemâi't-tecvîd* (Amman: Dâru Ammâr, 2007), 195.

³ Karaçam, *Kur'ân-ı Kerîm'in Faziletleri ve Okuma Kâideleri*, 172; Fatih Çollak, "Reisü'l-Kurrâ"lık Müessesesi ve Esâmî-i Kurrâ Defteri". *Kur'ân ve Tefsir Araştırmaları-IV (Kırâat İlmi ve Problemleri)* (İstanbul, 13-14 Ekim 2001), ed. Bedreddin Çetiner (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2002), 208. Ayrıca krş. Dâni, *et-Tahdîd fi'l-itkân ve't-tecvîd*, 95-101, 168; Aliyyü'l-Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye*, 23-24; Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 109-110; Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, I: 50.

⁴ *Fem-i muhsin*, Kur'ân tilâvetini kurallarına uygun olarak en güzel (doğru) tarzda icra eden üstat demektir. Uzman hoca veya hocalardan ders alarak kendini yetiştiren ve sonra da mükemmel bir üslup ve edâ ile Kur'ân'ı okuyan ve okutan kimseye *mukri/üstat/fem-i muhsin* denmektedir. bk. Mehmet Ali Sarı, *Kur'ân-ı Kerîm'i Güzel Okuma Tekniği ve Kuralları* (İstanbul: Nümune Matbaacılık, ts.), 31-32.

⁵ Talebenin, Kur'ân tilâvetini/kıraatini hocasından yüz yüze öğrenmesine - kitaplardan, online veya dijital materyallerden değil- müşâfehe denmektedir.

⁶ Dâni, *et-Tahdîd fi'l-itkân ve't-tecvîd*, 95-101, 168; İbnü'l-Cezerî, *en-Neşr fi'l-kirâati'l-aşr*, thk. Ali Muhammed Dabbâ', (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-Âlemiyye, ts.), 1: 213; İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fi ilmi't-tecvîd*, 76-78, 163; Aliyyü'l-Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye*, 23-24; Ahmed b. Muhammed b. Ahmed b. Muhammed Abdülgani Dimyâtî, *İthâfu fudalâi'l-beşer bi'l-kirâati'l-erbeate aşer*, thk. Şa'bân Muhammed İsmâil (Beyrut: Âlemü'l-Kütüb, 1987), 1: 67-68; Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 110; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 15-16; Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, 1: 51-52; Karaçam, *Kur'ân-ı Kerîm'in Faziletleri ve Okuma Kâideleri*, 172-173; Nihat Temel, *Kıraat ve Tecvîd İstılahları* (İstanbul: M.Ü.

söylenbilir. Birincisi öğrenciye tecvid ilminin (konularının) teorik olarak öğretilmesi; ikincisi ise öğretilen bu bilgilerin uygulamalarının yaptırılmasıdır. Yukarıda yapılan nakillerden anlaşıldığına göre öğrencinin hocaya en çok ihtiyaç duyduğu bölüm, uygulama boyutudur. Zira pratik bilgilerin kitaplardan telafisi mümkün olsa da uygulamaların doğru şekilde yapılabilmesi için bir fem-i muhsinden ders almanın zorunlu olduğu anlaşılmaktadır.⁷ Bu doğrultuda Kur'ân derslerinde teorik bilgilerin öğretilmesinin yanı sıra bunların uygulamalarına odaklanmanın, söz konusu eğitimin verimliliği açısından hem ihtiyaç hem de zorunluluk olduğu ifade edilebilir.⁸

Kur'ân derslerinin en önemli özelliği, onun uygulamalı ve hoca merkezli bir ders olmasıdır. Bu durum, Kur'ân'ın sağlıklı bir şekilde tilâvet edilebilmesi eğitimini diğer teorik derslere nazaran zorlaştırmaktadır. Öte yandan Kur'ân eğitimi diğer alanlara göre gerek

İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2013), 150; Yaşar Kurt, “Kur'ân Öğretimi ve Caminin Kur'ân Öğretimindeki Yeri”, *Ekev Akademi Dergisi* 16 (Yaz 2003), 110; Sıtkı Güllü, *Açıklamalı Örnekleriyle Tecvîd İlmi* (İstanbul: Huzur Yayınları, 2005), 7-8; Çetin, *Kur'an Okuma Esasları*, 51, 58; Sarı, *Kur'ân-ı Kerîm'i Güzel Okuma Tekniği ve Kuralları*, 31; Yusuf Alemdar, “İlahiyat Fakültelerinde Kur'an Dersleri İle İlgili Problemler ve Çözüm Önerileri”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/1 (2008): 182-183, 208; Mehmet Dağ, “Günümüz Medreselerinde Kur'an Eğitim Öğretimi -Güneydoğu Örneği-”, *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Uluslararası Sempozyum Kitabı (Muş 5-7 Ekim 2012)*, ed. Fikret Gedikli (Muş: M.Ş.Ü. Yayınları, 2013), 466 vd.

⁷ Kur'ân ve kıraat ilminin teorisini bilmenin yanında pratiğini de bilen fem-i muhsinin ağızdan duyarak öğrenmeye “müşâfeheden ahz” denir. Kur'ân tedrisatında lafzın edâ şekillerini alma noktasında, öğrencinin fem-i muhsinin huzurunda olmak kaydıyla ağızdan o lafzı duyması, lafzın telaffuz şeklini hocasına kontrol ettirmesi ve lüzûmu halinde tashihi gerekmektedir. bk. Yaşar Akaslan, “Türkiye’de Kıraat İlmi Eğitim-Öğretimi”, *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 2 (2018), 1099. Kıraat uygulamalarının fem-i muhsinden alınması gerektiğini belirten bir çalışma için ayrıca bk. Murat Akkuş, “Sekte'nin Uygulanma Nedeni (Asım Kıraatının Hafs Rivayetine Göre)”, *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, Volume II/Issue II, (Winter 2017), 105.

⁸ Dağ, “Günümüz Medreselerinde Kur'an Eğitim Öğretimi -Güneydoğu Örneği-”, 465-466.

hoca gerekse öğrenci açısından daha uzun bir zamana ihtiyaç duymaktadır. Bilindiği üzere bahsedilen uygulamaların tamamı ses eğitimi temelinde sürdürülebilmektedir. İşin temelinde ses eğitiminin bulunması, bu eğitimin en zor tarafı olarak görülebilir. Zira hocadan duyulan sesin aynen taklit edilip seslendirilmesi, doğru telaffuz şeklinin öğrenilebilmesi için yegâne yoldur. Esasen harflerin mahreçleri bilgisinde, onların doğru telaffuz edilebilmeleri için ağız hangi noktadan çıkarılması gerektiği yazılı veya sözlü olarak tarif edilir. Harflerin sıfatları bilgisinde ise, harfin doğru telaffuzu esnasında duyulan sesin sahip olduğu özellikler çeşitli yönleriyle anlatılır.

Harfin, kendi mahrecinden ve sahip olduğu bütün sıfatların aynı anda bir araya getirilip seslendirilmesinden, doğru ses/telaffuz elde edilir.⁹ Kur'ân eğitiminde bu bilgilerin mümkün mertebe görsel materyallerle desteklenmesinin, önemli ölçüde ses eğitimi temelinde sürdürülen Kur'ân eğitimini kolaylaştırdığı müşahede edilmektedir. Zira bazı tecvid kitaplarında -matbaada ve teknolojiye kaydedilen gelişmelere paralel olarak özellikle son dönemlerde yayımlananlarda- görülen harflerin mahreçleri için tasarlanan birtakım şemaların bu ihtiyaçtan kaynaklandığı anlaşılmaktadır.¹⁰ Aynı düşünceden hareketle Kur'ân eğitiminde harflerin sıfatları için de bazı metotlar geliştirilebilir. Bu çalışma, harflerin lâzîmî-zıt sıfatlarının renklendirilmesi metoduyla harflerin sıfatları bilgilerinin, pratiğe aktarılabilmesini kolaylaştırmak amacıyla hazırlanmıştır.

⁹ Alican Dağdeviren, “Kur'ân Kıraatinin Ana Dinamiği: Harfler”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17 (2008), 47-48.

¹⁰ Tecvid kurallarına göre farklı renklendirmeler kullanılarak tab edilen Mushaf lar da bu çerçevede değerlendirilebilir.

HARFLERİN SIFATLARI

İlim-cehalet, sevinç-hüzün ve sabır-acele gibi başka bir şeyle kâim olan özelliklere lügatte sıfat denir. Sıfat siyah-beyaz ve mavi-sarı gibi insanla veya başka bir şeyle de kâim olabilir. Sıfatın manevî veya hissî¹¹ olması arasında fark yoktur.¹² Tecvid ıstılahında ise “mahreçte oluşması esnasında harfin vasıflandırıldığı hems, cehr, isti‘lâ ve istifâl gibi keyfiyetlere” sıfat denir. Harfin düzgün/güzel telaffuz edilebilmesi için bu sıfatlara riayet edilmesi gerekmektedir.¹³

Tecvid âlimleri harf için mahrecin, bir şeyin mahiyetinin bilindiği mizan; sıfatın ise söz konusu şeyin hey’etinin ve keyfiyetinin bilindiği mihenk taşı/ayırıcı özelliği mesabesinde olduğunu ifade etmişlerdir. Onlar, mahreci aynı olan harflerin birbirinden ancak sıfatlar sayesinde temyiz edilebileceğini belirtmişlerdir. Mahreçleri bir olan harflerin farklı sıfatları olmasaydı, kelamın tek bir mahreç ve sıfatı bulunan hayvanların sesi gibi olacağını, bu durumda da ortaya çıkan sestten anlatılmak istenen meramın hâsıl olmayacağını altını çizmişlerdir.¹⁴

Esasen harf telaffuz edildiğinde, ağızdan çıkması gereken doğru sesin farklı yönlerden durumlarını belirten, onu tasvir eden özellikler sıfat olarak isimlendirilmektedir. Bu yönüyle harflerin

¹¹ *Manevî* sıfat ile ilim, kahramanlık, sevinç, hüzün gibi varlığının zihin ile idrak edilebilmesi; maddi bir varlığının olmaması, görülememesi ve el ile tutulamaması kastedilmektedir. Bunun zıddı ise *hissî* sıfattır ki; bunların beş duyu organından birisi ile idrak edilmeleri mümkündür. Harflerin sıfatlarının tamamı, manevî’dir. bk. Husarî, *Ahkâmu kırâati’l-Kur’âni’l-Kerîm*, 80, 1. dipnot.

¹² Husarî, *Ahkâmu kırâati’l-Kur’âni’l-Kerîm*, 80.

¹³ Taşköprüzâde, *Şerhu’l-mukaddimeti’l-Cezeriyye*, 87; Husarî, *Ahkâmu kırâati’l-Kur’âni’l-Kerîm*, 80; Mersafî, *Hidâyetü’l-kârî*, 1: 77.

¹⁴ Ahmed b. Muhammed Mağnisî, *Tercüme-i Cezerî* (İzmir: Hafız Nuri Efendi Matbaası, 1301/1885), 109; Aliyyü’l-Kârî, *el-Minehu’l-fikriyye*, 15; Cüraysî, *Nihâyetü’l-kavli’l-müfid*, 44; Husarî, *Ahkâmu kırâati’l-Kur’âni’l-Kerîm*, 77.

mizana; sıfatlarının ise altının kalitesinin belirlendiği mihenk taşına benzetilmesi manidardır. Zira Kur'ân tilâveti esnasında harfin sesinde meydana gelebilecek hatanın kaynağı genel olarak mahreç veya sıfat olmak üzere iki temel sebebe dayanmaktadır. Harf telaffuz edilirken herhangi bir sıfatın uygulanmasında meydana gelebilecek eksiklik veya fazlalık, hatanın derecesine ve hata yapılan sıfata göre harfi ya zayıflatmakta ya olması gerektiğinden daha kuvvetli hale getirmekte yahut harfin telaffuzdan düşmesine (tilâvet esnasında sesinin hiç duyulmamasına) veya başka bir harfe dönüşmesine sebep olmaktadır. Sıfatların mihenk taşı olarak kullanılması, yalnızca oluşan hatanın tespit edilmesiyle sınırlı tutulmamalıdır. Harflerin sıfatlarını bilmek, harfin doğru sesinin öğrenmenin yanı sıra Kur'ân tilâveti esnasında harfin sesinde oluşan bozukluğun tespit edilebilmesine de yardımcı olmaktadır. Akabinde ise bir taraftan söz konusu hatanın kaynağının (hangi sıfattaki ziyade veya noksan nedeniyle hata oluştuğunun) saptanması imkânını, diğer taraftan da belirlenin yanlışın nasıl düzeltilebileceği bilgisini sunmaktadır. Örneğin hems sıfatını ve onun özelliklerini bilmek, Felak sûresi okunurken -hata yapılması durumunda- hem "التَّمَاتِ" kelimesindeki "ف" ve "ث" harflerinin zayıf kaldığının tespit edilmesini hem de bu hatanın nasıl giderilebileceğinin doğru şekilde açıklanmasına imkân sağlamaktadır. Bu durumda mezkûr iki harfte de hems sıfatı vardır. Hems sıfatlı harflerin yapısında nefesin baskın olarak bulunması gerekmektedir. Ayrıca bu iki harf rihvet harfidir. Buna göre de harf telaffuz edilirken harfin sesinin akması (nefes baskın olacak şekilde) gerekmektedir. Bahsi geçen hatalı telaffuz bu iki sıfat açısından değerlendirildiğinde

bir taraftan yapılan hata tespit edilmiş, bir taraftan hatanın kaynağı saptanmış diğer yandan ise onun nasıl giderilebileceği (nefes baskın olacak şekilde harfin sesinin akması gerektiği) belirlenmiş olmaktadır.

Tecvid müellifleri harflerin sıfatlarının faydasını üç madde halinde açıklamışlardır:

1. Mahreçleri bir, sıfatları farklı harflerin birbirinden temyiz edilmesini sağlar. Bu bağlamda "ط" harfinde isti'lâ, itbâk ve cebr sıfatları olmasaydı -mahreçleri aynı olduğu için- "ت" olurdu. "ح", "ه" ve "ث" harfleri¹⁵ ise, mahreçleri aynı olsaydı tek bir harf olurlardı.
2. Harflerin güçlü ve zayıf olanı sıfatlar yoluyla bilinir. Bu sayede birbirine idgam edilecek ve edilmeyecek harfler (harfler arasındaki idgamın tam veya nakıs olması durumu) belirlenir.
3. Kur'ân-ı Kerîm'i harflerin sıfatlarına riayet ederek tilâvet etmek, mahreçleri farklı olan harflerin lafzının güzel (estetik) bir şekilde telaffuz edilmelerini sağlar.¹⁶

Kıraat, tecvid ve Arap dili âlimleri harflerin lâzîmî sıfatlarının sayısı hususunda ihtilaf etmişlerdir. Bunların sayısını kırk dört taneye kadar çıkaranlar¹⁷ olmakla birlikte bazıları on altı,¹⁸ bazıları ise on

¹⁵ Zira bu üç harf, lâzîmî sıfatlar bakımından ("ه" harfindeki hafâ sıfatı hariç) aynı özelliklere sahiptir. Mahreçleri de bir olduğu takdirde söz konusu harflerin birbirinden tefrik edilmesini sağlayan hiçbir şey kalmayacak, bunlar tek bir harf olacaktır.

¹⁶ Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 45; Husarî, *Ahkâmu kırâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 79-80; Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, 1: 77.

¹⁷ Mekkî b. Ebî Tâlib, *er-Ri'âye li-tecvîdi'l-kirâe*, 115. Esasen bu sayıya dâhil edilen maddelerin bir kısmı harflerin lakablarına, bir kısmı ise sarf ilminin alanına girmektedir. krş. Hamed, *ed-Dirâsâtü's-savtiyye*, 196.

sekiz¹⁹ olarak zikretmiştir. Âlimler arasında lâzîmî sıfatların sayısı konusunda başka görüşler de bulunmaktadır. Lâzîmî sıfatların sayısı konusunda meşhur olan görüş, bunların on yedi²⁰ olduğunu söyleyen âlimlerinkidir. Tecvid ve kıraat ilmi sahasında kaleme aldığı *el-Mukaddimetü'l-Cezeriyye*²¹, *et-Tayyibe*²² isimli eserlerinde İbnü'l-Cezeri ile bu eserlerin şârihleri ve başka âlimler de meşhur olan görüşü (on yedi) tercih etmişlerdir.²³

Âlimler, harflerin sıfatlarının lâzîmî ve ârizî olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtmişlerdir:

1. Lâzîmî sıfatlar; cehr, isti'lâ ve itbâk gibi harften hiçbir durumda ayrılmayan sıfatlardır. Lâzîmî sıfatlar da zıddı olanlar ve zıddı olmayanlar diye ikiye ayrılmaktadır.²⁴

2. Ârizî sıfatlar ise tefhîm, terkîk, izhâr, idgam, med ve kasr²⁵ gibi harfte bazı durumlarda bulunan, bazı durumlarda ise ondan ayrılan (bulunmayan) sıfatlardır.²⁶

¹⁸ Dâni, *et-Tahtîd fi'l-itkân*, 105; Ebü'l-'Alâ Hasan b. Ahmed Hemedânî, (ö. 569/1173), *et-Temhîd fi ma'rifeti't-tecvîd*, thk. Cemaleddin Muhammed Şerif, Mecdi Fethi Seyyid (Tanta/Mısır: Dâru's-Sahâbe li-t'Türâs, 2005), 250.

¹⁹ Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukîl*, 141-173.

²⁰ Söz konusu âlimler on tane zıddı olan sıfatlara yedi tane de zıddı olmayan sıfat ilave ederek harflerin sıfatları konusunu ele almışlardır. Onların zikrettiği lâzîmî sıfatların toplamının on yedi olduğu anlaşılmaktadır. bk. İbnü'l-Cezeri, *el-Mukaddime*, 2-3; İbnü'l-Cezeri, *en-Neşr*, 1: 202-205; İbnü'l-Cezeri, *Tayyibetü'n-neşr fi'l-kirâati'l-'aşr*, thk. Eymen Rüşdî Süveyd (Dimeşk: Mektebetü İbni'l-Cezeri, 2012), 8; Taşköprüzâde *Şerhu'l-mukaddimeti'l-Cezeriyye*, 87-104; Aliyyü'l-Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye*, 15-19.

²¹ Eser hakkında bilgi için bk. Tayyar Altıkulaç, "İbnü'l-Cezeri", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1999), 20: 555.

²² Bu eser hakkında detaylı bilgi için bk. Yaşar Akaslan, "Bir İlm-i Kıraat Klasığı: Tayyibetü'n-Neşr Fi'l-Kirâati'l-'Aşr", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 17/3 (12/2017), ss. 277-310.

²³ Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, 1: 78.

²⁴ Hamza Hüdâyî (Miskîn), *Tecvid-i edâiyye* (İzmir: Hafız Nuri Efendi Matbaası, 1301/1885), 39; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 46; Husarî, *Ahkâmu kirâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 81; Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, 1: 78.

Zıddı Olan Sıfatlar

Zıddı olan sıfatlar her grupta ikişer sıfat olmak kaydıyla beş gruptan oluşmaktadır. Buna göre zıddı olan sıfatlar on tanedir.²⁷ Harfler özelliklerine göre, farklı sıfatlar için, her grupta yeniden tasnif edilmektedir. Bu nedenle bir harfin birbirinin zıddı olan iki sıfata aynı anda sahip olması mümkün olmamaktadır. Neticede her harfin en az beş sıfatı bulunmaktadır. Çalışmada söz konusu zıddı olan sıfatlar kaynaklara müracaatla açıklanacak, ardından örnek olarak seçilen sûeler üzerinden renklendirme yöntemi ile bunların Kur'ân eğitiminde pratikte kullanılmasına dair uygulamalar gösterilecektir. Zıddı olan sıfatlar, tablo halinde aşağıda gösterilmiştir.

Zıddı Olan Sıfatlar				
1. Grup	2. Grup	3. Grup	4. Grup	5. Grup
a. İsti'lâ	a. Itbâk	a. Cehr	a. Şiddet c. Beyniyye	a. İzlâk
b. İstifâl	b. İnfîtâh	b. Hems	b. Rihvet	b. İsmât

Kur'ân eğitiminde öğrenilmesi gereken ilk sıfatların isti'lâ ve onun zıddı olan istifâl olması uygun gözükmemektedir. Zira bu sıfatlar, elif-bâ cüzünü öğrenen kimselerde bile uygulanabilmektedir. Dahası bunun, elif-bâ cüzünde öğretilmesi gerekmektedir. Bu nedenle sıfatların sıralaması kaynaklarda farklı şekillerde verilse de

²⁵ Ârizî sıfatlar konusuna dâhil olan med ve kasr konuları, fer'î medlerle bağlantılı olan meselelerdir.

²⁶ Husarî, *Ahkâmu kırâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 81; Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, 1: 78.

²⁷ Şiddet ve rihvet sıfatlarının arasında bir de tevassut/ beyniyye sıfatı bulunmakta, böylelikle bu grupta üç sıfat olmaktadır. Tevassut/beyniyye sıfatı ile zıddı olan sıfatların sayısı da on bir'e çıkmaktadır.

anlatıma/uygulamaya bu sıfatlardan başlamanın daha faydalı olacağı mülâhaza edilmektedir.²⁸

1. Birinci Grup

a. İsti'lâ (الاستعلاء)

İsti'lâ sözlükte “*yükselmek*”²⁹; tecvid ıstılahında ise harfi telaffuz ederken dilin üst damağa yükselmesi anlamına gelmektedir. İsti'lâ harfleri "خص ضغط قط" olmak üzere yedi tanedir.³⁰ Mekkî b. Ebî Tâlib (ö. 437/1045), isti'lâ sıfatı bakımından en güçlü harfin "ق"; İbnü'l-Cezerî (ö. 833/1429) ise "ط" olduğunu söylemiştir.³¹ Bu harfler telaffuz edilirken dil üst damağa yükseldiği veya bu harflerin sesleri (ağız içinde) yüksek bir yerden çıktığı için *müsta'liye* olarak isimlendirilmiş olmaları mümkündür.³² Saçaklızâde Maraşî (ö. 1145/1732), isti'lâ sıfatında dil kökünün üst damağa doğru yükseldiğini belirterek daha detaylı sayılabilecek bir açıklama yapmıştır. O, isti'lâ sıfatında itibar edilmesi gereken hususun, dil kökünün yükselmesi olduğunu, bu durumda dilin diğer kısımlarının

²⁸ Türkçe'de bu sıfatlardan isti'lâ için *kalın*; istifâl için *ince* tanımlaması yapılmaktadır.

²⁹ Ebû Nasr İsmail b. Hammâd el-Cevherî, *es-Sihâh tâcü'l-luga ve sıhâhu'l-Arabiyye*, thk. Ahmed Abdülğafûr Attâr (Beyrut: Dâru'l-İlm, 1990), 6: 2437; Ebû Abdillâh Zeynüddîn Muhammed b. Ebî Bekr b. Abdilkâdir er-Râzî, *Muhtârü's-sihâh* (Beyrut: Mektebetü Lübnân, 1986), 190.

³⁰ Mekkî b. Ebî Tâlib, *er-Ri'âye*, 125; Dâni, *et-Tahtîd fi'l-itkân*, 106-107; Abdülvehhâb b. Muhammed. Abdülvehhâb b. Abdülkuddûs Kurtubî, *el-Mûdih fi't-tecvîd*, thk. Gânim Kaddûrî Hamed (Ammân: Dâru Ammar, 2000), 90-91; Hemedânî, *et-Temhîd fi ma'rifeti't-tecvîd*, 252; İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fi ilmi't-tecvîd*, 100; İbnü'l-Cezerî, *en-Neşr*, 1: 202; Aliyyü'l-Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye*, 17; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 51; Husarî, *Ahkâmu kırâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 90; Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, 1: 81.

³¹ Mekkî b. Ebî Tâlib, *er-Ri'âye*, 125; İbnü'l-Cezerî, *en-Neşr*, 1: 202.

³² Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 51.

yükselip yükselmemesinin önemli olmadığını söylemiştir. Dil ortasından çıkan "ج", "ش" ve "ي" harflerinde dilin sadece ortasının yükseldiğini; "ك" harfinde ise dil kökü ile dil ortasının arasındaki bölgenin yükseldiğini (dil kökünün yükselmediğini) bu nedenle de - her ne kadar ağız içinde dilin bazı bölümleri yükselse de- bu dört harfin isti'lâ harflerinden sayılmadığını, zira bunların telaffuzunda dilin yükselmesinin, isti'lâ harflerindeki yükselme gibi olmadığını belirtmiştir.³³

Çok az sayıda âlimin "ح" ve "ع" harflerini de isti'lâ harflerinden saydıkları nakledilmektedir.³⁴ Ğânim Kaddûri Hamed, isti'lâ harfleri ile birlikte "ح" ve "ع" harflerinin *imâle*'ye mani olmaları nedeniyle³⁵ bazı kurrânın söz konusu harfleri isti'lâ harflerine dâhil etmiş olabileceklerini, ancak bunun kabul edilemeyeceğini ifade etmiştir.³⁶ Buna karşın özellikle ülkemizde kalın harflere "ح" ve "ع"ın da dâhil edildiği bilinen bir gerçektir. Mesela Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaokullarda ve imam hatip ortaokullarında okuttuğu kitapların bazısında "ح" ve "ع" harfleri ile "ر" da “*kalın sesli harfler*”den,³⁷ diğer bir kısmında ise "ح" ve "ع", “*kalına yakın bir sesle*” okunan harflerden

³³ Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 151-152.

³⁴ bk. Hamed, *ed-Dirâsâtü's-savtiyye*, 249.

³⁵ bk. Ebû Ali Hasan b. İbrahim b. Yezdâd Ehvâzî, *el-Vecîz fi şerhi kırââti'l-karaeti's-semâniyyeti'l-emsâri'l-hamse*, thk. Düreyd Hasan Ahmed (Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 2002), 116.

³⁶ Hamed, *ed-Dirâsâtü's-savtiyye*, 249.

³⁷ Abdurrahman Yılmaz, *Ortaokul – İmam Hatip Ortaokulu Kur'an-ı Kerim 5 Ders Kitabı* (Ankara, Tutku Yayıncılık, 2014), 89; Şeyma Benli, *Ortaokul – İmam Hatip Ortaokulu Kur'an-ı Kerim 5 Ders Kitabı* (Ankara, Mevsim Yayıncılık, 2018), 83.

sayılmıştır.³⁸ Hâlbuki söz konusu harfler, istifâl harflerinden olup bunların hiçbir durumda kalın okunmaları veya kalına yakın bir sesle telaffuz edilmeleri söz konusu değildir. Dahası “kalına yakın sesle okunma” şeklinde bir ayrıma literatürde hiç rastlanılmamıştır. Malum olduğu üzere "ر" ise isti‘lâ harfleri gibi her zaman kalın okunmamakta, bazen tefhîm bazen de terkîk ile okunmaktadır. Bu nedenle ülkemizde yapılan Kur’ân eğitiminde bu hatanın giderilmesi için özel bir gayret gerektiği anlaşılmaktadır.³⁹

Yukarıda aktarılan bilgilerden anlaşıldığına göre "ر" ve "ل", istifâl sıfatlı harflerdendir. Bununla birlikte "ر" harfi ile Lafzatullah’ın (الله) "ل"ı bazı durumlarda tefhîm ile okunmaktadırlar.⁴⁰ Söz konusu harfler tefhîm ile okunduklarında bunlarında isti‘lâ sıfatlı harflere katıldıkları bazı âlimler tarafından ifade edilmektedir.⁴¹

b. İstifâl (الاستفال)

İstifâl sözlükte “*alçalma, dibe inme*”⁴²; tecvid ilminde ise harfi telaffuz ederken dilin üst damağa yükselmeyip ağız içinde aşağıya

³⁸ Komisyon, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Kur’an-ı Kerim Ders Kitabı 5* (Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2019), 57; Komisyon, *Ortaöğretim Kur’an-ı Kerim 9 Ders Kitabı* (Ankara, Ata Yayıncılık, 2019), 65.

³⁹ Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı’nın söz konusu hatayı düzeltmesi önem arz etmektedir. Zira bu okullardan her yıl binlerce öğrenci mezun olmakta; öğrenilen yanlış bilgilerin daha sonra düzeltilmesi ayrı bir gayret gerektirmekte; hatta çoğu mezun için bu imkân hiç bulunamamaktadır.

⁴⁰ Tecvid kitaplarında bu şartlar genellikle *hükümü’r-râ* ve *Lafzatullâh* başlıkları altında ayrı ayrı açıklanmıştır.

⁴¹ Saçaklızâde, *Cühdü’l-mukıl*, 151; Husarî, *Ahkâmu kırâati’l-Kur’âni’l-Kerîm*, 92.

⁴² Cevherî, *es-Sihâh*, 5: 1730; Ebü’l-Fazl Muhammed b. Mükerrrem b. Ali el-Ensârî İbn Manzûr, *Lisânü’l-Arab*, nşr. Emîn Muhammed Abdülvehhâb, Muhammed Sâdik Ubeydî (Beirut: Dâru’l-İhyâi’t-Türâsi’l-Arabî, 1997), 6: 285.

inmesi manasına gelmektedir. İstifâl, isti'lâ sıfatının zıddı olup harfleri de isti'lâ sıfatlı harflerin dışındakilerdir.⁴³

İSTİ'LÂ (الاستعلاء) & İSTİFÂL (الاستفال)

ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش
ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن و ه ي

Kur'ân eğitimine ilk başlandığında öğretilecek bilgilerin, yapılacak uygulamaların başında harflerin isti'lâ ve istifâl sıfatlarına riayet edilerek okunmasının bulunması önem arz etmektedir. Bu sıfatların derslerde yapılacak koro/toplu çalışmalarda⁴⁴ görsel materyallerle de desteklenerek uygulamalı olarak çalışılması, Kur'ân derslerindeki verimliliği arttıracaktır. Aşağıda örnek olarak seçilen sûrelerde -renk karışıklığından kaçınmak amacıyla- sadece isti'lâ harfleri ve "ر" ile Lafzatullah'ın "ل"ının tefhîm ile (kalın) okunduğu yerler kırmızıya boyanmıştır. Aşağıdaki sûrelerde görülen kırmızı rengi, harflerin isti'lâ ("ر" ve "ل" için tefhîm) sıfatına işaret etmektedir. Boyanmayan harflerin istifâl ile (ince) okunması gerekmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin ince harflerin fethalı medleri (... يَا يَا لآ...) ile "ح" ve "ع" harflerine dikkatlerinin çekilmesi, söz konusu harflerin kalın

⁴³ Mekkî b. Ebî Tâlib, *er-Ri'âye li-tecvîdi'l-kirâe*, 123-124; Dâni, *et-Tahtid fi'l-itkân*, 107; Kurtubî, *el-Mûdih*, 91; Hemedânî, *et-Temhîd fi ma'rifeti't-tecvîd*, 252; İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fi ilmi't-tecvîd*, 100; Aliyyü'l-Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye*, 17; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 51-52; Husarî, *Ahkâmu kirâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 91; Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, 1: 81-82.

⁴⁴ Kur'ân eğitiminde bir yöntem olarak toplu/koro çalışma metodunun avantajları ve dezavantajları için bk. Osman Bayraktutan, "Kur'an-ı Kerim Derslerinin Toplu/Koro Halinde Okutulmasının Avantajları ve Dezavantajları", *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (2017), 159-167.

okunmaması gerektiğinin vurgulanmasının faydalı olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda yan yana gelin kalın harf (isti'lâ) ile ince harfin (istifâl) tilâvet esnasında birbirine karıştırılmaması gerektiğinin ("الله" kelimesinde Lafzatullah'ın lâm'ı kalın olsa da evvelindeki hemze'nin ince olduğunun belirtilmesi gibi) yer yer hatırlatılmasının faydalı olduğu müşahede edilmektedir. İsti'lâ ve istifâl sıfatları harflerin harekeli, sâkin ve şeddeli durumlarının tamamında bariz bir şekilde hissedilen sıfatlar olduğu için, söz konusu harfler, her hâlükârda renklendirilmiştir.

سُورَةُ الْفَاتِحَةِ

أَعُوذُ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ *

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴿1﴾

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿2﴾ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴿3﴾

مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ ﴿4﴾ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴿5﴾

إِهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴿6﴾ صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ

عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ ﴿7﴾

سُورَةُ الْإِخْلَاصِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ *

هَلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ﴿1﴾ اللَّهُ الصَّمَدُ ﴿2﴾ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ

يُولَدْ ﴿3﴾ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ ﴿4﴾

سُورَةُ الْفَلَقِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ *

هَلْ أَعُوذُ بِرَبِّ الْفَلَقِ ﴿1﴾ مِنْ شَرِّ مَا خَلَقَ ﴿2﴾ وَمِنْ

شَرِّ غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ ﴿3﴾ وَمِنْ شَرِّ النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ

﴿4﴾ وَمِنْ شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ ﴿5﴾

سُورَةُ النَّاسِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ *

قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ ﴿1﴾ مَلِكِ النَّاسِ ﴿2﴾ إِلَهِ النَّاسِ ﴿3﴾

﴿3﴾ مِنْ شَرِّ الْوَسْوَاسِ الْخَنَّاسِ ﴿4﴾ الَّذِي يُوَسْوِسُ

فِي صُدُورِ النَّاسِ ﴿5﴾ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ ﴿6﴾

2. İkinci Grup

a. Itbâk (الاطباق)

Itbâk lügatte “*kapatmak, yapıştırmak*”⁴⁵; tecvid ilminde ise harfî telaffuz ederken dilin bir bölümünün (sırtının,⁴⁶ kökünün ve ortasının⁴⁷), karşısındaki üst damağa yapışması ve harfin sesinin dil ile damak arasında hapsedilmesi anlamına gelmektedir. Dilin kökünün ve ortasının üst damağa yapışması ile tam bir yapışma ve sesin tamamen hapsedilmesi kastedilmemektedir.⁴⁸ Zira tam yapışma ve sesin tam

⁴⁵ Ebû Abdurrahmân Halîl b. Ahmed b. Amr Ferâhidî, *Kitâbü'l-'ayn*, thk. Mehdi Mahzûmî, İbrahim Sâmerrâî (Beyrut: Müessesetü'l-Alemi li'l-Matbuat, 1988), 5: 108; Cevherî, *es-Sihâh*, 4: 1512-1513; Râzî, *Muhtâru's-sihâh*, 163; İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab*, 8: 120-121.

⁴⁶ Kurtubî, *el-Mûdih*, 90; Hemedânî, *et-Temhîd fî ma'rifeti't-tecvîd*, 252.

⁴⁷ Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukl*, 152.

⁴⁸ Bazı müellifler, burada bahsedilen yapışmanın, dilin damağa diğer harflerden daha fazla yaklaşmasından kinaye olduğunu söylemektedir. bk. Husarî, *Ahkâmu kirâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 93; Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, 1: 82.

olarak hapsedilmesi sadece "ط" harfinde olmaktadır.⁴⁹ İtbâk harfleri "ص", "ض", "ط" ve "ظ" olmak üzere dört tanedir.⁵⁰

İtbâk sıfatı itibariyle harflerin bir kısmı, diğerlerine göre daha güçlüdür. İtbâk sıfatı bakımından en güçlü harf, sahip olduğu cebr ve şiddet sıfatları nedeniyle "ط"; en zayıfı ise rihvet sıfatı ve dil ucunun üst ön dişlere meyletmesinden dolayı "ظ" harfidir. "ص" ve "ض" harfleri ise itbâk sıfatı bakımından orta şiddette sahiptirler.⁵¹

İtbâk, isti'lâ'dan daha baskın bir sıfattır. İsti'lâ harflerinin yukarıda zikredilen dört tanesi aynı zamanda itbâk harfidir. Buna göre her itbâk harfî aynı zamanda isti'lâ sıfatına sahiptir ama isti'lâ harflerinin bazısında ("خ", "ع" ve "ق") itbâk sıfatı bulunmamaktadır.⁵²

Bazı âlimler itbâk sıfatının önemine dikkat çekmek amacıyla şu bilgileri zikretmişlerdir: "İtbâk sıfatı olmasaydı 'ط', 'د', 'ص', 'س'; 'ط' ise 'د' olurdu. Ayrıca itbâk sıfatı olmazsa, 'ض' harfî olmazdı,

⁴⁹ Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 152.

⁵⁰ Mekkî b. Ebî Tâlib, *er-Ri'âye li-tecvîdi'l-kirâe*, 122; Dâni, *et-Tahtîd fi'l-itkân*, 106; Kurtubî, *el-Mûdih*, 90; Hemedânî, *et-Temhîd fi ma'rifeti't-tecvîd*, 252; İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fi ilmi't-tecvîd*, 100; Taşköprüzâde, *Şerhu'l-mukaddimeti'l-Cezeriyye*, 96; Aliyyü'l-Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye*, 17; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 52; Husarî, *Ahkâmu kirâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 93; Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, 1: 82.

⁵¹ Mekkî b. Ebî Tâlib, *er-Ri'âye li-tecvîdi'l-kirâe*, 122-123; Kurtubî, *el-Mûdih*, 90; İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fi ilmi't-tecvîd*, 100; Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 153; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 52-53; Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, 1: 82.

⁵² Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 152-153; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 52; Husarî, *Ahkâmu kirâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 93-94; Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, 1: 82.

çünkü onun dönüşebileceği başka bir harf yoktur. Bu nedenle ıtbâk sıfatı olmazsa, ‘ض’ harfi tamamen kaybolur.”⁵³

b. İnfîtâh (الانفتاح)

İnfîtâh, ıtbâk sıfatının zıddı olup sözlükte “*ayrılma, uzaklaşma*”⁵⁴; tecvid ilminde ise dil ile damak arasının açılması anlamına gelmektedir. Böylece harfî telaffuz ederken ses ağızdan, dil ile damak arasında sıkışmadan çıkar. İnfîtâh harfleri, ıtbâk harflerinin dışında kalanlardır.⁵⁵

İTBÂK (الاطباق) & İNFİTÂH (الانفتاح)

ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش
ص ض ط ظ
ع غ ف ق ك ل م ن و ه ي

İtbâk sıfatlı harfler yalnızca dört tane olduğu için bunların uygulamalarının harf çalışmalarında (özellikle isti‘la harfi ile birlikte) yapılabileceği düşüncesi ile sûre üzerinde örnek sûre boyaması yapılmamıştır. Aşağıda verilen tabloda yalnızca isti‘lâ sıfatına sahip harfler **koyu turuncu/açık kırmızı**; hem isti‘lâ hem de ıtbâk sıfatlarına sahip olanlar ise **koyu kırmızı** renk ile gösterilmeye çalışılmıştır.

⁵³ Kurtubî, *el-Mûdih*, 90; Hemedânî, *et-Temhîd fî ma ‘rifeti’t-tecvîd*, 252.

⁵⁴ İbn Manzûr, *Lisânü’l-Arab*, 10: 170.

⁵⁵ Mekkî b. Ebî Tâlib, *er-Ri‘âye li-tecvîdi’l-kırâe*, 123; Dâni, *et-Tahdîd fî’l-itkân*, 106; Kurtubî, *el-Mûdih*, 90; İbnü’l-Cezerî, *et-Temhîd fî ilmi’t-tecvîd*, 100; Saçaklızâde, *Cühdü’l-mukıl*, 153; Cüraysî, *Nihâyetü’l-kavli’l-müfîd*, 53; Husarî, *Ahkâmu kırâati’l-Kur’âni’l-Kerîm*, 94; Mersafî, *Hidâyetü’l-kârî*, 1: 82.

İSTİ'LÂ – İSTIFÂL & ITBÂK – İNFİTÂH

ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش
ص ض ط ظ
ع غ ف ق ك ل م ن و ه ي

3. Üçüncü Grup

a. Hems (الهمس)

Hems Arap dilinde “gizlilik”⁵⁶; tecvid istilâhında ise harfi telaffuz ederken nefesin akması manasına gelmektedir. Harfleri seslendirirken harfin ve mahrece itimadın zayıf olması nedeniyle nefesin akmasına hems denir. Hems sıfatı “فَحْتُهُ شَخْصٌ سَكَّتْ” ibaresinde geçen on harfte bulunmaktadır.⁵⁷

Hems, kendisinin zıddı olan cehr'den daha zayıf bir sıfattır.⁵⁸ Hems sıfatlı harflerin bir kısmı da kendi içinde diğerlerinden daha zayıftır. Bu çerçevede "ص" ve "خ" harfleri, diğerlerinden daha güçlüdür. Çünkü "ص" harfinde itbâk, isti'lâ ve safır; "خ"da ise isti'lâ

⁵⁶ Halîl b. Ahmed, *Kitâbü'l-'ayn*, 4: 10; Cevherî, *es-Sihâh*, 3: 991; İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab*, 15: 132-133.

⁵⁷ Ebû Bîşr Amr b. Osman b. Kanber el-Harisi Sibeveyhi, *Kitâbü Sibeveyhi*, thk. Abdüsselam Muhammed Harun (Kahire: Mektebetü'l-Hancı, 1977) 4: 434; Mekkî b. Ebî Tâlib, *er-Ri'âye li-tecvîdi'l-kirâe*, 116; Dâni, *et-Tahdîd fi'l-itkân*, 105; Kurtubî, *el-Mûdih*, 88; Hemedânî, *et-Temhîd fi ma'rifeti't-tecvîd*, 250; İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fi ilmi't-tecvîd*, 97; İbnü'l-Cezerî, *en-Neşr*, 1: 202; Taşköprüzâde, *Şerhu'l-mukaddîmeti'l-Cezeriyye*, 91-92; Aliyyü'l-Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye*, 16; Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 141-142; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 47; Husarî, *Ahkâmu kirâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 83; Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, 1: 78.

⁵⁸ İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fi ilmi't-tecvîd*, 97; İbnü'l-Cezerî, *en-Neşr*, 1: 202.

sıfatı bulunmaktadır ki; bunların tamamı kuvvet sıfatlarıdır.⁵⁹ "ص" ve "خ" harfinden sonra en kuvvetli hems harfleri yapılarındaki şiddet sıfatından dolayı "ت" ve "ك"tir.⁶⁰ Hems sıfatlı harflerin en zayıfı "ف", "ح", "ث" ve "ه"dir. Çünkü bunlarda kuvvet sıfatı yoktur. Bunların en zayıfı ise bütün zayıf sıfatları bünyesinde toplaması nedeniyle "ه" harfidir.⁶¹

b. Cehr (الجهر)

Cehr Arapçada “güçlü, şiddetli ses”⁶²; ıstılahta ise harfin kendi kuvvetinden ve harf seslendirilirken mahrece dayanmanın kuvvetli olmasından dolayı telaffuz esnasında nefesin hapsedilmesi manasına gelmektedir. Cehr, hems sıfatının zıddı olup hems harflerinin dışında kalanlar, cehr harfleridir.⁶³

Cehr harflerinin bir kısmı, kendi aralarında, bünyelerindeki kuvvetli sıfatlar nedeniyle diğerlerinden daha güçlüdür.⁶⁴ "ط" ve "د"

⁵⁹ Mekkî b. Ebî Tâlib, *er-Ri'âye li-tecvîdi'l-kirâe*, 116; İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fî ilmi't-tecvîd*, 97; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 47; Husarî, *Ahkâmu kirâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 83-84.

⁶⁰ Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 47.

⁶¹ Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 47; Husarî, *Ahkâmu kirâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 84.

⁶² Halîl b. Ahmed, *Kitâbü'l-'ayn*, 3: 388; Cevherî, *es-Sihâh*, 2: 618; Râzî, *Muhtârü's-sihâh*, 48; İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab*, 2: 397.

⁶³ Sîbeveyhi, *Kitâbü Sîbeveyhi*, 4: 434; Mekkî b. Ebî Tâlib, *er-Ri'âye li-tecvîdi'l-kirâe*, 116-117; Dâni, *et-Tahdîd fî'l-itkân*, 105; Kurtubî, *el-Mûdih*, 88; Hemedânî, *et-Temhîd fî ma'rifeti't-tecvîd*, 250-251; İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fî ilmi't-tecvîd*, 97-98; İbnü'l-Cezerî, *en-Neşr*, 1: 202; Taşköprüzâde, *Şerhu'l-mukaddimeti'l-Cezeriyye*, 87; Aliyyü'l-Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye*, 16; Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukl*, 141-142; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 47; Husarî, *Ahkâmu kirâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 84; Mersafî, *Hidâyetü'l-kârî*, 1: 78-79.

⁶⁴ İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fî ilmi't-tecvîd*, 97.

harfleri cehr sıfatında ortak olsalar da "ط" harfi, bünyesindeki isti'lâ, itbâk ve tefhîm sıfatları sayesinde "ذ"dan daha güçlüdür.⁶⁵

Saçaklızâde (ö. 1145/1732), hems ile cehr sıfatlarının uygulamadaki farkını şu şekilde açıklamaya gayret etmiştir: Nefesin tamamı ses keyfiyetine bürünüp kuvvetli bir ses çıkarsa harf cehr; nefesin bir kısmı sessiz kalıp (duyulan ses keyfiyetine bürünmeden) harf ile birlikte akarsa harf hems sıfatlı olur. Bununla birlikte bahsedilen fark ancak cehrî kıraatte meydana gelir. “Güçlü ses” ile kastedilen açık/cehrî olandır. “Sessiz” ile maksut, harfin başlangıcında açık olmakla birlikte cehrî olarak akmayan sestir. Bu bağlamda "أ" deyip "ذ" harfinin sesini uzattığında nefesin tamamının cehrî ses şeklinde olduğunu (uzadığını) anlarsın. "أض" deyip "ض" harfinin sesini uzattığında ise harfin başlangıcında nefesin *cehrî ses* olarak çıktığını duymakla birlikte (devamının ve) sonunun söz konusu cehrî sestem ari bulunup hafi/gizli bir ses olduğunu fark edersin. Esasen hems harflerinin seslerinin bir kısmı cehr, bir kısmı hems özelliğinde olmakla birlikte ıstılahta bunlar hems sıfatlı harfler olarak isimlendirilmektedirler.⁶⁶

Tecvîd ilmiyle ilgili bir eser kaleme alan V. asır âlimlerinden Abdülvehhâb Kurtubî (ö. 461/1069) ise hems ve cehr sıfatları arasındaki farklılığı “Hems ve cehr harflerinin harekeli olarak veya med ile telaffuz edilmesi ile (سَسَسَ كَكَكْ - سَا سَا سَا كَا كَا / قَقَقَى - قَا قَا قَا)

⁶⁵ Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 142; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 47; Husarî, *Ahkâmu kırâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 84.

⁶⁶ Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 142-143.

sesin, nefesin akması nedeniyle hems harflerinde zayıfladığı; nefes akışı engellendiği için cehr harflerinde ise güçlendiği görülecektir.”⁶⁷ şeklinde açıklamıştır.

HEMS (الهمس) & CEHR (الجهر)

فَ حَ ثَّ هُ شَّ خُ صَّ سَ كُ ثَّ
 ا ب ج د ذ ر ز ص ط ظ
 ع غ ق ل م ن و ي

Harflerin doğru telaffuzu açısından “hems-cehr” ve “şiddet-beyniyye-rihvet” sıfatlarının birlikte değerlendirilmesi daha uygun olacağı düşüncesiyle bu grup, bir sonraki grupla birlikte değerlendirilecek; ikisi için örnek olarak seçilen iki sûre üzerinden renklendirme metodu izah edilmeye çalışılacaktır.

4. Dördüncü Grup

a. Şiddet (الشدّة)

Şiddet Arap dilinde “*kuvvet*”⁶⁸; tecvid ıstılahında ise harfî telaffuz ederken mahrece dayanmanın kuvvetli olması nedeniyle sesin hapsolup akmaması anlamına gelmektedir. Şiddet sıfatlı harfler "أَجْدُ" "فَقَطُّ بِكَتُّ"⁶⁹.

⁶⁷ Kurtubî, *el-Mûdth*, 88-89.

⁶⁸ Halil b. Ahmed, *Kitâbü'l-'ayn*, 6: 213; Râzî, *Muhtârû's-sihâh*, 140.

⁶⁹ Sibeveyhi, *Kitâbü Sibeveyhi*, 4: 434; Sibeveyhi, *Kitâbü Sibeveyhi*, 4: 434; Mekkî b. Ebî Tâlib, *er-Ri'âye li-tecvîdi'l-kırâe*, 117; Dâni, *et-Tahdîd fi'l-itkân*, 105-106; Kurtubî, *el-Mûdth*, 89; Hemedânî, *et-Temhîd fi ma'rifeti't-tecvîd*, 251; İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fi ilmi't-tecvîd*, 98; Aliyyü'l-Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye*, 16;

Şiddet harfleri kuvvet bakımından farklı derecelere sahiptir. Bir harfte, "ط" harfinde olduğu gibi, şiddet sıfatıyla birlikte isti'lâ, cehr ve itbâk sıfatları da varsa bu harf -sıfatları itibariyle- çok güçlü olur. Harfin kuvveti ve zayıflığı, sahip olduğu sıfatlara göre takdir edilir.⁷⁰

b. Rihvet (الرخوة)

Rihvet lügatte “kolaylık, yumuşaklık”⁷¹; istilahta ise harfin kendisinin ve harf telaffuz edilirken mahrece yaslanmanın zayıf olması nedeniyle harfin seslendirilmesi esnasında sesin akması ve harfin yumuşak olması anlamına gelir. Rihvet, şiddet sıfatının zıddı olup harfleri şiddet ve beyniye sıfatının haricindeki

73harflerdir. 72 وَضَعْتُ يَا فَذُّ

c. Tevassut/Beyniye (التوسط \ البينية)

Tevassut/beyniye Arapçada “orta yol”⁷⁴; istilahta ise harfi telaffuz ederken harfin sesinin şiddet ile rihvet sıfatları arasında ortada olması anlamına gelmektedir. Tevassut harfleri telaffuz edilirken ses, ne şiddet harflerinde olduğu gibi tamamen hapsedilmekte ne de rihvet

Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 143; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 48; Husarî, *Ahkâmu kırâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 84-85.

⁷⁰ Mekkî b. Ebî Tâlib, *er-Ri'âye li-tecvîdi'l-kirâe*, 117-118; İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fî ilmi't-tecvîd*, 98; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 48; Husarî, *Ahkâmu kırâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 86.

⁷¹ Cevherî, *es-Sihâh*, 6: 2354.

⁷² Bazı âlimler "ا", "و" ve "ي" harflerini tevassut harflerinden saymışlardır. Bu farklılık, tevassut sıfatında belirtilmiştir.

⁷³ Sibeveyhi, *Kitâbü Sibeveyhi*, 4: 434-435; Mekkî b. Ebî Tâlib, *er-Ri'âye li-tecvîdi'l-kirâe*, 118-119; Dâni, *et-Tahdîd fî'l-itkân*, 106; Kurtubî, *el-Mûdih*, 89; Hemedânî, *et-Temhîd fî ma'rifeti't-tecvîd*, 251; İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fî ilmi't-tecvîd*, 98-99; Aliyyü'l-Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye*, 16; Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 143-144; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 48-49; Husarî, *Ahkâmu kırâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 86.

⁷⁴ Cevherî, *es-Sihâh*, 3: 1167.

harflerinde olduğu gibi tamamen akıtılmaktadır. Beyniyye harfleri telaffuz edilirken, şiddet sıfatlı harflere nazaran ses biraz akmakta; ancak bu akış rihvet harflerindeki kadar fazla olmamaktadır. Bu nedenle söz konusu harfler, tevassut sıfatıyla nitelendirilmişlerdir.⁷⁵ Tevassut harfleri "لِنْ عُمُرٌ" olmak üzere beş tanedir.⁷⁶

Mekki b. Ebî Tâlib, Abdulvehhâb Kurtubî ve Hemedânî (ö. 569/1173) gibi bazı âlimler, tevassut sıfatının "لَمْ يَزَوْعًا" harflerinde bulunduğunu söylemişlerdir. Dâni'nin (ö. 444/1053) rihvet harflerinin sayısının on üç olduğunu söyleyip bunlar arasında "و" ve "ي" harflerini saymamasından, onun da aynı taksimatı benimsediği anlaşılmaktadır. İbnü'l-Cezerî tevassut harflerini *et-Temhîd fî ilmi't-tecvîd*'inde "لم يرو" olarak zikretmiş; *el-Mukaddime* ve *en-Neşr fî'l-kirâati'l-aşr* isimli eserlerinde ise "لِنْ عُمُرٌ" olarak vermiş, bazı âlimlerin bunlara "و" ve "ي" harflerini de ilave ettiklerini belirtmiştir.⁷⁷

⁷⁵ Kurtubî, *el-Mûdih*, 89-90; Husarî, *Ahkâmu kirâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 86-87.

⁷⁶ Aliyyü'l-Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye*, 16-17; Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukl*, 143-144; Husarî, *Ahkâmu kirâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 86.

⁷⁷ Mekki b. Ebî Tâlib, *er-Ri'âye li-tecvîdi'l-kirâe*, 118-119; Dâni, *et-Tahtîd fî'l-itkân*, 106; Kurtubî, *el-Mûdih fî't-tecvîd*, 89; Hemedânî, *et-Temhîd fî ma'rifeti't-tecvîd*, 251; İbnü'l-Cezerî, *et-Temhîd fî ilmi't-tecvîd*, 98 & *en-Neşr*, 202 & *el-Mukaddime*, 3.

ŞİDDET (الشدة) & BEYİNİYYE (البينية) & RİHVET (الرخوة)

أ ج ذ ق ط ب ك ث

ل ن غ م ر

ث ح خ ذ ز س ش ص ض

ظ غ ف و ه ي

Zıt sıfatlar arasında “hems, cehr” ile “şiddet, rihvet, tevassut/beyniyye” gruplarının neyi ifade ettiklerinin öğrenciler tarafından birbiriyle karıştırıldığı gözlemlenmektedir. Bu grup arasındaki farkı Saçaklızâde şöyle izah etmiştir: Cehrî kıraatte harf hems olsa bile harflerin tamamının sesi cehrîdir. Cehr harfi olsa dahi harfin sesi nefes olmaksızın gerçekleşmez. Çünkü sesin hakikati işitilen nefestir. Sesin hapsolması, nefesin hapsolmasını; sesin akması nefesin de akmasını gerektirir. Hems harfi olsalar da harflerin nefesi sestem ayrılmaz. Çünkü harfin hakikati mahrece yaslanan sestir. Cehr harfinin nefesi az; hems harfinin ise (nefesi) çoktur. "ك" ve "ت" harflerinde olduğu gibi güçlü bir ses değil de nefes akabilir. Bu, ‘çok nefes akar, harfin (telaffuzu esnasında) baş tarafında hâsıl olan güçlü ses akmaz, çok nefes akar’ demektir. Bununla murat olunan, ses akışının tamamen nefyi değildir. Zira "ش" harfi, "ك" ve "ت" gibi hems harflerinden olmakla birlikte "الطَّشُّ" kelimesinde "ش"ın sesi akar,

istersen onun sesini uzatabilirsin. "ض" ve "غ"da olduğu gibi ses akar, nefes akmaz. Bu, "güçlü ses akar, hems'te olduğu gibi çok nefes akmaz" anlamına gelir. Kastedilen, nefes akışının tamamen nefyedilmesi değildir. Zira bazı âlimler rihvet, sesin ve nefesin akmasıdır, demişlerdir.⁷⁸

Söz konusu iki grup sıfat arasındaki fark, bazı âlimler tarafından ise şu şekilde açıklanmıştır: Harf telaffuz edilirken dışarıya çıkan nefesin tamamı harf olarak belirip bu sayede güçlü bir ses oluşursa bu, cehr harfidir. Söz konusu nefesin bir bölümü "ses"e dönüşmeden kalıp harf ile birlikte akarsa bu, hems harfidir. Harfin sesi mahreçte iyice sıkışıp oraya hapsolür, harf ile birlikte akmazsa bu, "şiddet" diye isimlendirilir. "الحَجَّ" kelimesinde vakf yapacak olsan (الحَجَّ), harfin sesinin (mahreçte) sıkışıp kaldığını görürsün. Öyle ki bu durumda harfin sesini uzatmak istesen de uzatamazsın. "الطَّشَّ" kelimesinde olduğu gibi ses mahreçte hapsolmayıp tam olarak akarsa, hems olarak isimlendirilir. "الطَّشَّ" kelimesinde vakf yaptığında (الطَّشَّ) "ش" harfinin sesinin aktığını ve istediğin taktirde onun sesini uzatabildiğini görürsün. "الْجَلَّ" kelimesindeki gibi sesin mahreçte ne tam olarak sıkışması ne de tam olarak akmaması durumunda (şiddet sıfatına nazaran biraz akması; ancak ses akışının rihvet harfleri kadar fazla olmaması) ise şiddet ile rihvet arasında mütevasıt olur. "الْجَلَّ" kelimesinde vakf yaptığında (الْجَلَّ) sesin "الطَّشَّ" kelimesindeki gibi

⁷⁸ Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 145-146.

akmadığını, buna karşın "الحج"daki gibi hapsolmediğini, bunların arasında itidal ile çıktığını görürsün.⁷⁹

Âlimlerin bir kısmı şiddet–rihvet harflerinin, cehr ve hems diye (şiddet-i mechûre, şiddet-i mehmûse; rihvet-i mechûre ve rihvet-i mehmûse) bölümlere ayrıldığını açıkça belirtmiş;⁸⁰ böylece iki sıfat grubu arasındaki ilişkiye ve farka işaret etmişlerdir. Saçaklızâde'ye göre bazı harfler telaffuz edilirken harfin sesi ve nefesi tamamen hapsedilir, böylece güçlü bir ses elde edilir ki; bu durum *şiddet* harflerinde meydana gelir. Diğer bir grup harflerin telaffuzunda ses ve nefes hapsedilmeyip ikisi de tam olarak akar ki; bunlar *rihvet* harfleridir. Üçüncü grup harflerin seslendirilmesi anında ise ses tam hapsedilme ile tam akma arasında olur (ses, rihvet harflerindeki kadar çok olmamak kaydıyla, şiddet harflerine göre biraz akar) ki; bu *beyniyye* harflerinde vuku bulur.⁸¹ *Rihvet-i mechûre*'de harfin sesi az bir nefes ile birlikte; *rihvet-i mehmûse*'de ise (ses) çok nefes ile birlikte akar.⁸²

Anlaşıldığına göre duyulan ses, nefes ve ses tellerinin titreşimiyle elde edilen sesin karışımıyla oluşmaktadır. Hiçbir harfin sesi ne tek başına nefesten ne de sadece ses tellerinin titreşimiyle elde edilen sestен hâsıl olmaktadır. Bazı harflerin yapısında nefes baskındır; bazılarında ise ses tellerinin titreşimiyle elde edilen ses baskındır. Bir harfin yapısında nefes baskın ise ona *hems* sıfatlı harf;

⁷⁹ Taşköprüzâde *Şerhu'l-mukaddimeti'l-Cezeriyye*, 89-90; Aliyyü'l-Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye*, 16; Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 144; Husarî, *Ahkâmu kırâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 87.

⁸⁰ Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 145.

⁸¹ Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 146-147.

⁸² Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 143.

ses tellerinin titreşimiyle elde edilen ses baskın ise ona da *cehr* sıfatlı harf denmektedir.

Şiddet sıfatlı harflerde mahrece yaslanma güçlü olduğu için fazladan bir ses veya nefes akışı olmaz, harf mahreçten aniden çıkar. "أَجْدُ قَطِبَ" harfleri, *şiddet-i mechûre* şeklinde adlandırılır. "ك" ve "ت" harflerinde de ses mahreçten aniden çıkmakla birlikte bunların son bölümlerinde harflerin yapısı gereği nefes biraz akar. Bu iki harf *beyniyye-i mechûre* olarak isimlendirilmektedir. Şiddet sıfatlı harflerin tamamında mahrece yaslanma kuvvetli olup fazladan bir ses veya nefes akışı bulunmadığından, harf telaffuz edilirken gereken süreye en az bu harflerde ihtiyaç duyulmaktadır.

Tevassut/beyniyye harflerinde (لِنْ عُمَرُ) mahrece yaslanma şiddet harflerine göre biraz zayıflamakta, harfin sesi biraz akmakta, dolayısıyla harf telaffuz edilirken gerekli olan zaman -yine şiddet sıfatlı harflere nazaran- biraz artmaktadır. Bu harflere, nefes akmadığı için, *beyniyye-i mechûre* denmektedir.

Rihvet harfleri, *rihvet-i mehmûse* ve *rihvet-i mechûre* şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Rihvet-i mehmûse harfleri, "ك" ve "ت" harflerinin dışındaki hems sıfatlı harflerdir (فَحْتُهُ شَخْصٌ سَ). Rihvet-i mehmûse harflerinde mahrece yaslanma zayıflamakta, nefes baskın olmak üzere, harfin sesi akmakta ve harf telaffuz edilirken gerekli zaman uzamaktadır. Rihvet-i mechûre harflerinde ise yine mahrece yaslanma zayıflamakta ve harf telaffuz edilirken ihtiyaç duyulan süre uzamasına rağmen ses tellerinin titreşimiyle oluşan ses baskın olmak (nefes az

miktarda bulunmak) üzere harfin sesi akmaktadır. Rihvet-i mechûre harfleri, "ز ذ ظ ض غ و ي"dir.

“Hems-cehr” ile “şiddet-beyniyye-rihvet” gruplarının arasındaki ilişki aşağıda tablo olarak verilmiştir.

Şiddet-i Mechûre	أ ج د ق ط ب
Şiddet-i Mehmûse	ك ت
Beyniyye-i Mechûre	ل ن ع م ر
Rihvet-i Mehmuse	ف ح خ ش ه ص
Rihvet-i Mechûre	ز ذ ظ ض غ و ي

Lâzimî sıfatlar, her hâlükârda harfte bulunan, ondan bir an için bile ayrılması düşünülemeyen sıfatlardır. Dolayısıyla harf harekeli, sâkin ve şeddeli iken bu sıfatlar harfte bulunmaktadır. Nitekim harflerin harekeli okunmaları esnasında söz konusu sıfatların birinin veya birkaçının ihmal edilmesi nedeniyle birtakım hataların ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Ancak âlimler, söz konusu sıfatların, harfler sâkin olduğunda daha bariz bir şekilde ortaya çıktığını, hatta ses ile nefes arasındaki farkın da en iyi bu yolla bilinebileceğini ifade etmişlerdir.⁸³ Bu nedenle tevassut/beyniyye ve rihvet sıfatları için gerek harflerin müstakil olarak çalıştırılmasında, gerekse sûrelerde

⁸³ İbnü'l-Cezerî, *en-Neşr*, 1: 199; Saçaklızâde, *Cühdü'l-mukıl*, 144; Cüraysî, *Nihâyetü'l-kavli'l-müfîd*, 48; Husarî, *Ahkâmu kirâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 84-85.

kullanılan renklendirmelerde harflerin sâkin⁸⁴ ve şeddeli durumlarında boyama yapılmış; harekeli hallerinde -renk karışıklığı oluşmasın diye renk kullanılmamıştır. Bu gruptaki renklendirmeler, olumlu çağrışım yapması açısından trafik ışıklarının içerdiği anlam da göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Buna göre yeşil renkli harflerin üzerinde durmadan geçilecek (şiddet); **sarı** renkli harflerin üzerinde biraz durulup sesin biraz akması sağlanacak (beyniyye/tevasut); **kırmızı** renkli harfler üzerinde ise acele edilmeyip harfin sesinin (rihvet-i mehmûsede nefes, rihvet-i mechûrede ise ses tellerinin titreşiminden doğan ses baskın olacak şekilde) akması temin edilecektir.

Her ne kadar şiddet, beyniyye ve rihvet sıfatları en belirgin şekilde, harflerin sükûn ve şedde ile okunmaları esnasında ortaya çıksa da sesin akıp akmaması meselesine harfler harekeli okuduklarında da dikkat etmek gerekmektedir. Harfler harekeli okuduklarında mahrece dayanmanın kuvveti nedeniyle şiddet harfleri ağızdan bir çırpıda çıkmalıdır. Beyniyye ve rihvet harflerinin harekeli okunuşlarında ise ilk önce harfin sesi telaffuz edilmeli, peşinden harekesi söylenmelidir. Beyniyye harflerinde harfin (harekeden önceki) ses akışı (rihvet sıfatlılara nazaran) az; rihvet harflerinde ise fazladır. Ayrıca rihvet harflerinde mahrece dayanmanın zayıf olması, onun olmadığı anlamına gelmemektedir. Öğrencilerin, özellikle rihvet harflerinin bazılarının harekeli okunuşunda ses akışını bazen sağlamadıkları ("الرَّحِيمِ" kelimesindeki "ح" ile "فَقَالَ" kelimesindeki "ف" ile "ف" harflerinin)

⁸⁴ Tenvin olup da ardından izhâr olan yerlerin (meselâ "وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ" âyetinde tenvinin içindeki sâkin nûn harfinin) de beyniyye sıfatı gereği sarı renge boyanması gerekmektedir. Ancak bilgisayar ortamında yazılan hatta yalnızca harfin harekesini/tenvinini boyamak mümkün olmamıştır.

harflerinin telaffuzunda yer yer rastlandığı gibi); bazen de mahrece itimadı yok denecek kadar zayıflattıkları ("نَفْسٌ" kelimesindeki "ف" ile "ذَلِكْ" kelimesindeki "ذ" harflerinin telaffuzunda zaman zaman şahit olduğu gibi) gözlemlenmektedir.⁸⁵ Her iki hatanın da harfin sesini ya zayıflattığı ya bozduğu yahut gereğinden fazla güçlendirdiği veya tamamen yok ettiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle örnek olarak seçilen sûrelerde harflerin sâkin ve şeddeli halleri boyanmakla birlikte harflerin telaffuzu esnasında söz konusu sıfatların doğru bir şekilde uygulanmasına her halükarda özen göstermek gerekmektedir.

Sesin (ve/veya nefesin) akması, harf telaffuz edilirken gereken sürenin kısa olmasını (ânî); sesin akması ise harf seslendirilirken zamanın da uzamasını (zamânî) beraberinde getirmektedir. Harfin telaffuzunda ihtiyaç duyulan süre bakımından incelendiğinde şiddet harflerinin en az süreye; rihvet harflerinin ise harfler arasında en uzun zamana ihtiyaç duyan harfler olduğu anlaşılmaktadır. Beyniyye harfleri ise harfin telaffuzu esnasında gereken zaman açısından yine şiddet ile rihvet sıfatları arasında yer almaktadır. Renk karışıklığına yol açmaması için, üzerinde durulması gerekmeyen şiddet harfleri için süre uygulamalarında renklendirme yapılmamıştır. Bu şekilde her ders/hafta yapılan tekrarlar yoluyla, öğrencilerin harflerin doğru telaffuzu meselesinde meleke kazanmaları hedeflenmektedir.

⁸⁵ Kur'ân tilâvetinin, ehil bir hocadan müşâfehe yoluyla öğrenilmesi gerekmektedir. Zira yazılı anlatımların, gerekli uygulamaları aktarmada yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle -teknolojinin sunduğu pek çok yeni imkâna karşın-sıfatlar ve bunların uygulanmasının bir fem-i muhsinden ahz edilmesinin Kur'ân eğitiminde halen en sağlıklı yol olduğu söylenebilir.

Harfler şeddeli okuduklarında mahrece yaslanmalarının durumuna göre “şiddet” sıfatlı harfler ile “rihvet ve beyniyye” harfleri arasında bir fark oluşmaktadır. Buna göre şiddet harfleri telaffuz edilirken mahrece yaslanma kuvvetli olup ses akmadığı için, şeddeli olduklarında, şeddenin ortasında ses akışı tamamen kesilmekte, harf adeta ortadan ikiye ayrılmaktadır. Rihvet ve beyniyye sıfatlı harflerde ise mahrece yaslanma zayıfladığı için şedde esnasında ses akmaya devam etmektedir. Bu nedenle harfler şeddeli okuduklarında şedde esnasında şiddet harflerinde sesi akıtmamaya (veya "رَبُّ" ve "مَدُّ" kelimelerinde zaman zaman rastlandığı gibi sesi genize yönlendirmemeye); beyniyye ve rihvet harflerinde ise sesi bölmemeye/ses akışını sürdürmeye dikkat etmek gerekmektedir.

Kur’ân eğitiminde mümkün mertebe somutlaştırılan ve teori-uygulama birlikteliği sağlanan derslerin verimliliği de artacaktır. Bu sayede her harfe hakkını vererek okuma eğitimi müşâfehe yoluyla sürdürülecek, koro/toplu okumadan sonra öğrenciler teker teker dinlenirken aynı uyarılar yapılacaktır. Bu ve benzeri metotlar sayesinde, Kur’ân eğitiminde hoca ile öğrenci arasında doğru iletişimi sağlayacak ortak bir dil oluşturulacaktır. Hataların tespitinde ve düzeltilmesinde tecvid terimleri etkin bir şekilde kullanılacaktır. Dersin hocası itbâk, isti’la, rihvet vb. kelimelerini kullandığında öğrenciler hocanın bu terimler ile neyi kastettiğini bilecek, hoca ile öğrenciler arasında bu terimler üzerinden doğru ve sağlıklı bir iletişim kurulabilecektir. Böylece öğrenciler hem neyi, niçin yanlış yaptığını anlayacak hem de hatalarını nasıl düzeltebileceklerini kavrayacaklardır.

سُورَةُ الْفَاتِحَةِ

أَعُوذُ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ *

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴿1﴾

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿2﴾ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴿3﴾

مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ ﴿4﴾ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴿5﴾

اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴿6﴾ صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ

عَلَيْهِمْ غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ ﴿7﴾

سُورَةُ الْبَلَدِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ *

وَالْبَلَدِ إِذَا يَغْشَى ﴿1﴾ وَالنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّى ﴿2﴾ وَمَا

خَلَقَ الذَّكَرَ وَالْأُنثَى ﴿3﴾ إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّى ﴿4﴾ فَمَا
 مَنْ أَعْطَى وَاتَّقَى ﴿5﴾ وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى ﴿6﴾
 فَسُنِّيَرُهُ لِلْيُسْرَى ﴿7﴾ وَأَمَا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَى ﴿8﴾
 وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَى ﴿9﴾ فَسُنِّيَرُهُ لِلْعُسْرَى ﴿10﴾ وَمَا
 يُغْنِي عَنْهُ مَالُهُ إِذَا تَرَدَّى ﴿11﴾ إِنَّ عَلَيْنَا لَلْهُدَى
 ﴿12﴾ وَإِنَّ لَنَا لَلْآخِرَةَ وَالْأُولَى ﴿13﴾ فَأَنْذَرْتُكُمْ نَارًا
 تَلْقَى ﴿14﴾ لَا يَصْلِيهَا إِلَّا الْأَشْقَى ﴿15﴾ الَّذِي
 كَذَّبَ وَتَوَلَّى ﴿16﴾ وَسَيُجَنَّبُهَا الْأَتْقَى ﴿17﴾ الَّذِي
 يُؤْتِي مَالَهُ يَتَزَكَّى ﴿18﴾ وَمَا لِأَحَدٍ عِنْدَهُ مِنْ نِعْمَةٍ
 تُجْزَى ﴿19﴾ إِلَّا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِ الْأَعْلَى ﴿20﴾
 وَلَسَوْفَ يَرْضَى ﴿21﴾

5. Beşinci Grup

a. İzlâk (الاذلاق)

İzlâk sözlükte “*dilin keskinliği anlamlarına gelir ve bir şeyin ucuna ve sınırına itlak olunur*”⁸⁶. Tecvid ilminde izlâk, harfi telaffuz ederken onun dilin veya dudakların ucuna yaslanmasını ifade eder. İzlâk harfleri "فَوْ مِنْ لُبِّ" olmak üzere altı tanedir. Bu harflerden bazıları (ر - ن) dil ucundan, diğerleri (ب - م - ف) ise dudakların ucundan çıkar.⁸⁷ İzlâk harfleri telaffuz bakımından dile en kolay gelen harflerdir.⁸⁸

b. İsmât (الاصمات)

İsmât lügatte “*susmak ve suskunluğun uzaması*”⁸⁹ gibi anlamlara gelmektedir. Tecvid ıstılahında ısmât, Arap dilinde kök itibariyle üç harften daha fazla olan kelimelerin bütün harflerinin ısmât harflerinden oluşmamasını ifade eder. Arap dilinde kök itibariyle üç harften daha fazla harften oluşan kelimelerin en az bir harfinin izlâk harflerinden olması gerekmektedir. Bu durum, kelimelerin telaffuzunu kolaylaştırmaktadır. "عَسْطُوس" ⁹¹ ve "عَسْجَد" ⁹⁰ gibi kök itibariyle üç harften daha fazla olup sadece ısmât harflerinden oluşan kelimelerin Arapça'ya dışarıdan girmiş (muarreb) oldukları

⁸⁶ Halil b. Ahmed, *Kitâbü'l-'ayn*, 5: 134-135; Cevherî, *es-Sihâh*, 4: 1479-1480; İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab*, 5: 54.

⁸⁷ Husarî, *Ahkâmu kırâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 95-96.

⁸⁸ Husarî, *Ahkâmu kırâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*, 95.

⁸⁹ Halil b. Ahmed, *Kitâbü'l-'ayn*, 7: 106; Cevherî, *es-Sihâh*, 1: 256; İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab*, 7: 400.

⁹⁰ Kelime *altın* anlamına gelmektedir.

⁹¹ Bambu'ya benzeyen bir ağaç çeşididir.

anlaşılmaktadır. İsmât, izlâk sıfatının zıddı olup izlâk harflerinin (فَرْ مِنْ) (فَرْ دışındaki, ismât harfleridir.⁹²

Yapılan açıklamalardan hareketle izlâk ve ismât sıfatlarının, harflerin düzgün telaffuz edilmeleriyle alakalarının olmadığı söylenebilir.⁹³ Söz konusu durum nedeniyle olsa gerek bazı kıraat ve tecvid âlimleri bu iki sıfatı eserlerine almamışlardır.⁹⁴ Bu nedenle esasen Kur'ân eğitiminin pratik olarak yapıldığı derslerde bu iki sıfat üzerinde durmaya ihtiyaç olmadığı anlaşılmaktadır.

İZLÂK (الاذلاق) & ISMÂT (الاصمات)

فِ رَ مِ نِ لُ بِّ

ا ت ث ج ح خ د ذ ز س ش

ص ض ط ظ ع غ ق ك و ه ي

⁹² Husarî, *Ahkâmu kırâati 'l-Kur'âni 'l-Kerîm*, 96.

⁹³ Husarî, *Ahkâmu kırâati 'l-Kur'âni 'l-Kerîm*, 97.

⁹⁴ Mesela bk. Muhammed b. Pir Ali Birgîvî, *ed-Dürri 'l-yetîm* (İzmir: Hafız Nuri Efendi Matbaası, 1301/1885), 3-4; Seyyid Ali b. Hüseyin Eskiçizâde, *Tercüme-i Dürri 'l-yetîm* (İzmir: Hafız Nuri Efendi Matbaası, 1301/1885), 7-9; İbrahim b. Ahmed b. Süleyman Merğînî, *Nücümü 't-tavâli' ale 'd-düreri 'l-levâmi' fî asli mukrii 'l-imâm Nâfi'* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.), 166-175; Çetin, *Kur'an Okuma Esasları*, 115-122.

SONUÇ

Temel amacı Kur'ân harflerinin en düzgün biçimde okunmasını sağlamak olan tecvid ilmi üzerine yazılan eserlerde harflerin mahreçleri ve sıfatları konusunun önemli bir yer işgal ettiği gözlemlenmektedir. Zira harflerin düzgün telaffuzlarına ulaşmanın yolu, öncelikli olarak onların mahreçlerini bilmekten, ardından da sıfatlarını öğrenmekten geçmektedir.

Mahreç ve sıfatların öğrenilmesi önemli olmakla birlikte bunların Kur'ân tilâvetine yansıtılabilmesi için uygulamalarının yapılması ve nihayetinde doğru telaffuz keyfiyetinin meleke haline getirilmesi gerekmektedir. Uygulamada kullanıl(a)mayan teorik bilgilerin, tecvid ilminin temel amacına hizmet edemeyeceği aşikârdır. Bu meyanda teorik bilgi ile uygulamanın birleştirilmesinin bir gereklilik arz etmektedir. Eğitimde çağın getirdiği imkânlardan da istifade ederek farklı metotların geliştirilmesi mümkündür. Bu nedenle Kur'ân eğitiminde kullanılacak görsel materyallerin artırılmasının ve derslerde akıllı tahtaların veya projeksiyonların aktif olarak kullanılmasının, söz konusu eğitime katkı sağlayacaktır.

Bu çerçevede tecvid ilminin temel meselelerinden olup kişinin Kur'ân tilâvetini doğrudan etkileyen sıfatların uygulamalı olarak öğretimini kolaylaştıracak yeni bir metot denemesi yapılmıştır. Buna göre derslerde koro/toplu okuma yöntemiyle çalışılacak sûreler seçilmekte ve bu sûrelerdeki harfler, zıt sıfatlara göre bilgisayar ortamında renklendirilmektedir. Sınıfta okumaya geçmeden önce ilgili sıfatlar anlatılmakta, ardından önceden hazırlanan harfleri renklendirilmiş sûre akıllı tahtada açılarak veya projeksiyon aleti ile tahtaya yansıtılarak buradan koro/toplu okuma yöntemiyle sıfatların

uygulamalı eğitimi yapılmaktadır. Bu sayede konu hem teorik olarak anlatılmakta hem de bu bilgilerin pratiğe nasıl aktarıldığı uygulamalı olarak çalışılmaktadır. Bu uygulama her ders/hafta tekrar edilmektedir. Bahsi geçen metot, 2011 yılından beri farklı gruplarda tatbik edilmektedir. Söz konusu metodun, Kur'ân eğitiminde olması gereken teorik bilgi ve uygulama birlikteliğinin sağlanmasına önemli katkılar sağladığı gözlemlenmiştir.

Kur'ân dersleri, ses eğitimi temelinde yürütüldüğü için birtakım zorlukları bünyesinde barındırmaktadır. Kur'ân eğitiminin söz konusu yapısı gereği derste kullanılan somut materyallerin azlığı nedeniyle hoca ile öğrenciler arasında iletişimin zaman zaman sağlıklı kurulamadığı anlaşılmaktadır. Hocanın anlatmak istediklerini öğrencilerin yer yer anla(ya)madığına şahit olunmaktadır. Bu duruma, tecvid ilminde kullanılan terimler ile bunların nasıl uygulandığını tam olarak kavrayamamış öğrenciler nezdinde daha sık rastlanmaktadır. Geliştirilen metodun, kullanılan görsel materyallerle bir taraftan Kur'ân eğitimini desteklerken diğer yandan hoca ile öğrenciler arasında ortak bir dil oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bu dilin, tecvid terimlerinin teorik bilgileri ile uygulamalarının birleştirilmesine ve Kur'ân derslerindeki verimliliğin artırılmasına katkı sağladığı müşahede edilmiştir.

Çalışmada, Kur'ân eğitimiyle alakalı bazı konuların renklendirilme metoduyla öğretimi meselesiyle ilgili birkaç örnek sunulmuştur. Söz konusu metodun bu alanda pek çok konuya uygulanabileceği ve geliştirilmeye açık olduğu ifade edilmelidir.

Son olarak, Kur'ân eğitiminde yazılı anlatımların noksan kaldığı bilinmektedir. Bu nedenle çalışmada yazılı olarak anlatılmaya

çalışılan metodun, video çekimleri yoluyla görsel olarak da tanıtılmasının bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Teşekkür: Bu çalışmanın makale olarak da yayımlanması için beni teşvik eden kıymetli dostlarıma teşekkürlerimi arz ederim.

KAYNAKÇA

- Akaslan, Yaşar. “Bir İlm-i Kırâat Klasîği: Tayyibetü'n-Neşr Fi'l-Kırâati'l-'Aşr”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 17/3 (12/2017): 277-310.
- Akaslan, Yaşar. “Türkiye’de Kıraat İlmi Eğitim-Öğretimi”, *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 2 (2018): 1081-1107.
- Akkuş, Murat. “Sekte’nin Uygulanma Nedeni (Asım Kıraatinin Hafs Rivayetine Göre”. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, Volume II/Issue II (Winter 2017): 103-110.
- Alemdar, Yusuf. “İlâhiyat Fakültelerinde Kur’an Dersleri İle İlgili Problemler ve Çözüm Önerileri”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/1 (2008): 177-212.
- Aliyyü'l-Kârî, Ebü'l-Hasan Nureddîn Ali b. Sultân Muhammed. *el-Minehu'l-fıkriyye alâ metni'l-Cezeriyye*. Mısır: Matbaatü Mustafa Bâbî ve Evlâdüh, 1948.
- Altıkulaç, Tayyar. “İbnü'l-Cezerî”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 20: 551-557. Ankara: TDV Yayınları, 1999.
- Bayraktutan, Osman. “Kur’an-ı Kerim Derslerinin Toplu/Koro Halinde Okutulmasının Avantajları ve Dezavantajları”, *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9 (2017): 145-171.
- Benli, Şeyma. *Ortaokul – İmam Hatip Ortaokulu Kur’an-ı Kerim 5 Ders Kitabı*. Ankara: Mevsim Yayıncılık, 2018.

- Birgivi, Muhammed b. Pir Ali. *ed-Dürü'l-yetîm*. İzmir: Hafız Nuri Efendi Matbaası, 1301/1885.
- Cevherî, Ebû Nasr İsmail b. Hammâd. *es-Sihâh tâcü'l-luga ve shâhu'l-Arabiyye*. Thk. Ahmed Abdülgafûr Attâr. Beyrut: Dâru'l-İlm, 1990.
- Cüraysî, Muhammed Mekkî Nasr. *Nihâyetü'l-kavli'l-müfid fi 'ilmi tecvîdi'l-Kur'âni'l-Mecîd*. Tsh. Abdullah Mahmud Muhammed Ömer. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2003.
- Çetin, Abdurrahman. *Kur'an Okuma Esasları*. Bursa: Emin Yayınları, 2013.
- Çollak, Fatih. ““Reîsü'l-Kurrâ”lık Müessesesi ve Esâmî-i Kurrâ Defteri”. *Kur'ân ve Tefsir Araştırmaları-IV (Kırâat İlmi ve Problemleri)* (İstanbul, 13-14 Ekim 2001). Ed. Bedreddin Çetiner. 179-240. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2002.
- Dağ, Mehmet. “Günümüz Medreselerinde Kur'an Eğitim Öğretimi - Güneydoğu Örneği-”, *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Uluslararası Sempozyum Kitabı (Muş 5-7 Ekim 2012)*. Ed. Fikret Gedikli. 453-470. Muş: M.Ş.Ü. Yayınları, 2013.
- Dağdeviren, Alican. “Kur'ân Kıraatinin Ana Dinamiği: Harfler”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17 (2008): 47-81.
- Dânî, Ebû Amr Osman b. Saîd b. Osman. *et-Tahtîd fi'l-itkân ve't-tecvîd*. Thk. Ğânim Kaddûrî Hamed. Ammân: Dâru Ammâr, 2000.
- Dimyâtî, Ahmed b. Muhammed b. Ahmed b. Muhammed Abdülgani. *İthâfu fudalâi'l-beşer bi'l-kırâati'l-erbeate aşer*. Thk. Şa'bân Muhammed İsmâîl. Beyrut: Âlemü'l-Kütüb, 1987.
- Ehvâzî, Ebû Ali Hasan b. İbrahim b. Yezdâd. *el-Vecîz fi şerhi kırâati'l-karaeti's-semâniyyeti'l-emsâri'l-hamse*. Thk. Düreyd Hasan Ahmed. Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 2002.

- Eskicizâde, Seyyid Ali b. Hüseyin. *Tercüme-i Dürr-i Yetîm*. İzmir: Hafız Nuri Efendi Matbaası, 1301/1885.
- Gökdemir, Ahmet. “el-Mürşidü'l-Vecîz ve en-Neşr Bağlamında Ebû Şâme ile İbnü'l-Cezerî'nin Kur'ân Tilâvetine Bakışı”. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6 (2019): 103-122.
- Gülle, Sıtkı. *Açıklamalı Örnekleriyle Tecvîd İlmi*. İstanbul: Huzur Yayınları, 2005.
- Halîl b. Ahmed, Ebû Abdurrahmân b. Amr Ferâhîdî. *Kitâbü'l-'ayn*. Thk. Mehdi Mahzûmî, İbrahim Sâmerrâî. Beyrut: Müessesetü'l-Alemi li'l-Matbuat, 1988.
- Hamed, Ğânim Kaddûri. *ed-Dirâsâtü's-savtiyye 'inde 'ulemâi't-tecvîd*. Amman: Dâru Ammâr, 2007.
- Hamza Hüdâyî (Miskîn), *Tecvîd-i edâiyye*. İzmir: Hafız Nuri Efendi Matbaası, 1301/1885.
- Hemedânî, Ebû'l-'Alâ Hasan b. Ahmed. *et-Temhîd fî ma 'rifeti't-tecvîd*. Thk. Cemaleddin Muhammed Şerif, Mecdi Fethi Seyyid. Tanta/Mısır: Dâru's-Sahâbe li-t'Türâs, 2005.
- Husârî, Mahmûd Halîl. *Ahkâmu kırâati'l-Kur'âni'l-Kerîm*. Zabetta nassahû ve allaka aleyhi Muhammad Talha Bilâl Minyâr. Mekke: el-Mektebetü'l-Mekkiyye, 1999.
- İbn Manzûr, Ebû'l-Fazl Muhammed b. Mükerrrem b. Ali el-Ensârî. *Lisânü'l-Arab*. Nşr. Emîn Muhammed Abdülvehhâb, Muhammed Sâdık Ubeydî. Beyrut: Dâru'l-İhyâi't-Türâsi'l-Arabî, 1997.
- İbnü'l-Cezerî, Ebû'l-Hayr Muhammed b. Muhammed. *en-Neşr fî'l-kırâati'l-aşr*. Thk. Ali Muhammed Dabbâ'. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-Âlemiyye, ts.
- İbnü'l-Cezerî, Ebû'l-Hayr Muhammed b. Muhammed. *et-Temhîd fî ilmi't-tecvîd*. Thk. Ğânim Kadûrî Hamed. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 2001.

- İbnü'l-Cezerî, Ebü'l-Hayr Muhammed b. Muhammed. *Manzûmetü'l-mukaddime fî mâ yecibü 'alâ kârii'l-Kur'âni en ya'lemeh*, thk. Eymen Rüşdî Süveyd (Cidde: Dâru Nûri'l-Mektebât, 2006),
- İbnü'l-Cezerî, Ebü'l-Hayr Muhammed b. Muhammed. *Tayyibetü'n-neşr fî'l-kirâati'l-'aşr*. Thk. Eymen Rüşdî Süveyd. Dimeşk: Mektebetü İbni'l-Cezerî, 2012.
- Karaçam, İsmail. *Kur'ân-ı Kerîm'in Faziletleri ve Okuma Kâideleri*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2007.
- Karakılıç, Ali Celeleddin. *Tecîd İlmi Kur'ânı Kerîm Okuma Kâideleri*. Ankara: Kalkan Matbaacılık, 2016.
- Komisyön. *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Kur'an-ı Kerim Ders Kitabı 5*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2019.
- Komisyön. *Ortaöğretim Kur'an-ı Kerim 9 Ders Kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık, 2019.
- Kurt, Yaşar. "Kur'ân Öğretimi ve Caminin Kur'ân Öğretimindeki Yeri". *Ekev Akademi Dergisi* 16 (Yaz 2003): 103-120.
- Kurtubî, Abdülvehhâb b. Muhammed. Abdülvehhâb b. Abdülkuddûs. *el-Mûdih fî't-tecvîd*. Thk. Ğânim Kaddûrî Hamed. Ammân: Dâru Ammar, 2000.
- Mağnisî, Ahmed b. Muhammed. *Tercüme-i Cezerî*. İzmir: Hafız Nuri Efendi Matbaası, 1301/1885.
- Mekkî b. Ebî Tâlib, Ebû Muhammed b. Hammus b. Muhammed. *er-Ri'âye li-tecvîdi'l-kirâe ve tahkîki lafzi't-tilâve*. Thk. Ahmed Hasan Ferhat. Ammân: Dâru Ammâr, 1996.
- Mergînî, İbrahim b. Ahmed b. Süleyman. *Nücümü't-tavâli' ale'd-düreri'l-levâmi' fî asli mukrii'l-imâm Nâfi'*. Beyrut: Dâru'l-Fikr, ts.
- Mersafî, Abdülfettâh Seyyid Acemî. *Hidâyetü'l-kârî ilâ tecvidi kelâmi'l-Bârî*. Medine: Mektebetü Tayyibe, 2005.
- Pakdil, Ramazan. *Ta'lim Tecvid ve Kıraat*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2014.

- Râzî, Ebû Abdillâh Zeynüddîn Muhammed b. Ebî Bekr b. Abdilkâdir. *Muhtâru's-sihâh*. Beyrut: Mektebetü Lübnân, 1986.
- Saçaklızâde, Mehmed b. Ebûbekir Maraşî. *Cühdü'l-mukıl*. Thk. Sâlim Kaddûrî Hamed. Amman: Dâru Ammâr, 2008.
- Sarı, Mehmet Ali. *Kur'ân-ı Kerîm'i Güzel Okuma Tekniği ve Kuralları*. İstanbul: Nümune Matbaacılık, ts.
- Sîbeveyhi, Ebû Bişr Amr b. Osman b. Kanber el-Harisi. *Kitâbü Sîbeveyhi*. Thk. Abdüsselam Muhammed Harun. Kahire: Mektebetü'l-Hanci, 1977.
- Taşköprüzâde, Ebü'l-Hayr 'İsamüddîn Ahmed Efendi. *Şerhu'l-mukaddimeti'l-Cezeriyye*. Thk. Muhammed Seydî. Medine-i Münevvere: Vizâratü'ş-Şü'ûni'l-İslâmiyye ve'l-Evkâf ve'd-Da' ve ve'l-İrşâd, 1421.
- Temel, Nihat. *Kıraat ve Tecvîd Istılahları*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2013.
- Yılmaz, Abdurrahman. *Ortaokul – İmam Hatip Ortaokulu Kur'an-ı Kerim 5 Ders Kitabı*. Ankara: Tutku Yayıncılık, 2014.

EXTENDED SUMMARY

EXPLOITING THE CHARACTERISTICS OF THE LETTERS BY COLOURING THE LETTERS IN TEACHING THE QUR'ANIC RECITATION: AN OFFER A METHOD IN THE SAMPLE OF CHARACTERISTICS THAT HAVE OPPOSITES

Tajweed aims to ensure that the letters are pronounced correctly during the Qur'anic recitation. The letters are examined in terms of their origins and characteristics to ensure this aim. Pronouncing the letters correctly depends on pronouncing them according to their origins and characteristics. Knowledge of letters'

origins teaches a letter should be pronounced from which area of leaps, mouth or throat. As for their characteristics' knowledge, it explains that how their sounds should be. From this point of knowledge it can be said that there are two main reasons for mistakes of pronunciation of letters during Qur'an recitation. One of them happens in letter's origin; other occurs in its one or more than one characteristic. If there is a mistake in sound of a letter despite its origin is correct it arises from making mistakes in the letter's one or more than one characteristic. In this framework knowledge of the letters not only gives how sounds of letters should be, but also helps to identify mistakes in pronunciation of letters which occur during Qur'an recitation. In this direction it could be possible to know how it might be corrected mistakes which are come from misapplication of the characteristics of letters.

Arabic, qiraat and tajweed scholars examine the characteristics of letters into two main groups as permanent (lâzimî) and temporary (ârizî). They indicate that permanent characteristics exist in body of the letters which never leave them; as to temporary characteristics, they exist in the letters provided that some conditions are found in the letters. They divided permanent characteristics into two groups as characteristics that have opposites and characteristics that have not opposites. There are five groups in characteristics that have opposites and every groups divided into two parts (one out of five group divided into three). Letters in a group have to be in one part. Hence there are at least five characteristics for every letter.

Because of importance of the characteristics of letters which were mentioned above it is necessary to teach characteristics through practice education besides teaching them theoretically, otherwise just knowledge of characteristics (without practicing) is not enough for correct pronunciation during Qur'an recitation. It is a method in teaching Qur'an recitation that has been followed for centuries that firstly a teacher recites, students listen to them (listening/semâ); secondly a student recites, the teacher listen to them this time to correct probable mistakes (submission/ard). There is another method besides these two methods that is used to teach a lot of students at the same time it might be called *together* or *choral recitation*. In this method a teacher recite a verse and students repeat the same verse. The teacher gives necessary information and corrects mistakes during the recitation. It is observed that this method becomes widespread in Turkey in Qur'an recitation classes.

It can be seen that there is a need for visual materials in Qur'an recitation classes. Because it has been observed that using visual materials in Qur'an recitation classes contributes to this education. For example, even juts using smartboard or projection to study a chapter or verses through this method helps this education. Hence colouring characteristics that have opposites on a chapter or verses will be studied at the class through choral recitation and using smartboard or projection during Qur'an recitation classes makes easier the quality of this education.

Because of importance of using characteristics that have opposites in practice in Qur'an recitation, it is tried to prepare visual

materials about the topic. Some chapters of the Qur'an were chosen which will be studied through choral recitation at the class. These verses were prepared by colouring them according to two groups of characteristics that have opposites as sample. One of them is “isti‘lâ (الاستعلاء) & istifâl (الاستفال)””; the other is “shiddah (الشدّة) & tawassut (التوسط) & rakhwah (الرّخوة)”. The letters of isti‘lâ were coloured red for haraka, sukûn and shaddah; istifâl letters were left plain to avoid complexity. Scholars indicate that permanent characteristics of letters appear more clearly in sukûn and shaddah than in haraka. Hence tawassut and rakhwah were coloured only in sukûn and shaddah to avoid intricacy. In some chosen chapters rakhwah letters were coloured red and tawassut letters were coloured yellow, as for shiddah they were not coloured for plainness. Students follow from the smartboard while the teacher recite and they try to recite exactly the teacher has recited in terms of pronunciation of the letters. This education continues until the students gain proficiency in correct pronunciation of the letters. Thanks to this method it is aimed to make easier to teach the topic of characteristics that have opposites in theory and practice.

PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF ISLAMOPHOBIA ON HIJAB BAN VICTIMS IN TURKEY IN THE CONTEXT OF FEBRUARY, 28 HIJAB BAN PROCESS AND RELIGIOUS COPING

Research Article

Saliha Uysal*

Received: 14.12.2019

Accepted: 27.12.2019

Abstract

This study puts forth the state of intolerance against Muslim women wearing hijab in Turkey especially focusing on ‘the process of February, 28’ and establishes its significant effects on women with hijab and its development till today. Wearing hijab especially in public space has been a big problem in Turkey for the religious people in society. Although the positive developments in Turkish politics in 2008 and in 2013 which provided hijab liberty, today still Islamophobia is manifested clearly with concealed and revealed signs by the Islamophobic print media in Turkey. In this qualitative study 10 Turkish women with hijab who experienced ‘the period of 28th February’ and the process after it were interviewed and the women were reached by snow-ball method. It can be said obviously the period of 28th Feb was a trauma on women causing depression, lack of self-confidence, lack of trust towards people, anxiety, OCD. Some of these women had to have therapies and medicine. Some overcame with the issue with religious practices. The participants who had to study university abroad started to seek justice with the motivation of seeking for human rights and in this sense orientation to west started. While it was being expected to see that

* Dr., Istanbul University Theology Faculty, ervaaysal@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0408-7775

For citation; Saliha Uysal, “Psychological Effects of Islamophobia on Hijab Ban Victims in Turkey in the Context of February, 28 Hijab Ban Process and Religious Coping”, *Journal of The Near East University Islamic Research Center* 5, no 2 (2019): 281-314, DOI: <https://doi.org/10.32955/neu.istem.2019.5.2.03>

Islamophobia and hijab ban would isolate these women from society, as opposed to the expectations, Islamophobia which affected Turkey deeply provided a qualified workforce to academia, bureaucracy in Turkey in long term by educated women with hijab.

Keywords: Islamophobia, hijab ban, intolerance, hate crime, discrimination, Feb 28th.

28 Şubat Başörtüsü Yasağı Süreci Bağlamında İslamofobinin Başörtüsü Yasağı Mağdurları Üzerindeki Psikolojik Etkileri ve Dini Başa Çıkma Öz

Bu çalışma, özellikle 28 Şubat sürecine odaklanarak Türkiye’de başörtüsü takan Müslüman kadınlara karşı sergilenen tahammülsüzlüğü ortaya koymakta ve başörtüsü yasağının başörtüsü takan kadınlar üzerindeki etkilerini ve bugüne kadarki gelişimini aktarmaktadır. Türkiye’de özellikle kamusal alanda başörtüsü takmak dindar kesim için büyük bir problem olmuştur. 2008 ve 2013’te başörtüsü hürriyeti sağlayan Türk siyasetindeki olumlu gelişmelere rağmen halen, Türkiye’deki İslamofobik medyada İslamofobinin örtülü ve açık işaretleri görülmektedir. Bu nitel çalışmada 28 Şubat dönemini ve sonrasını tecrübe etmiş 10 başörtülü Türk kadını ile mülakat yapılmıştır, kadınlara kartopu yöntemiyle ulaşılmıştır. Bu araştırmayla 28 Şubat döneminin başörtülü kadınlar üzerinde depresyon, öz güven eksikliği, insanlara karşı güven eksikliği, kaygı bozukluğu ve OKB’ye neden olan bir travma etkisi yarattığı söylenebilir. Bu kadınların bazıları terapi almak ve ilaç kullanmak durumunda kalmıştır. Bazıları ise dinî pratiklerle sorunun üstesinden gelmiştir. Çoğu yurtdışında üniversite okumak zorunda kalan katılımcılar insan hakları arayışı motivasyonu ile haklarını arayarak Batıya yönelmeye başlamıştır. İslamofobinin ve başörtüsü yasağının başörtülü kadınları kamusal yaşamdan tard edeceği ve onların izolasyonlarını artıracığı beklenirken, beklenenin aksine Türkiye’yi derinden etkileyen İslamofobi uzun vadede Türkiye akademisi ve bürokrasisine eğitilmiş nitelikli örtülü kadın işgücü kazandırmıştır.

Anahtar Kelimeler: İslamofobi, başörtüsü yasağı, tahammülsüzlük, nefret suçu, ayrımcılık, 28 Şubat.

INTRODUCTION

There have been many definitions for the term Islamophobia in many different books, journals, essays...etc. We understand the formation of words ‘Islam’ and Greek word ‘phobos’¹ as prejudice and racism against Muslims,² in other words anti-Muslim racism, a hostility of Islam that perpetuates negative stereotypes resulting in bias, discrimination, and the marginalization and exclusion of Muslims from social, political, and civic life. It has always been difficult to cope with Islamophobia for muslims. We can say that one of the strategies to cope with Islamophobia is ‘religious coping’. Here it would be better to mention that Pargament states ‘coping like religion is a process, a search for significance in times of stress’.³

Islamophobia’s manifestations are different depending on the specific socio-historical and cultural contexts of the societies, but it is employed in discourse and is rooted in structural racisms and thus projects itself also into the popular opinion of Islam and Muslims and increase of hate crimes committed against Muslims.⁴ It is believed that the term Islamophobia was first used in 1910 in West Africa Islamic

¹Azmi Aksoy, *Yunanca Türkçe, Türkçe Yunanca Sözlük*, (İstanbul: Alfa Yayınları, 2003), 536.

²Necmi Karslı, “İslamofobi’nin Psikolojik Olarak İncelenmesi (Studying Islamophobia as Psychologically)”, *Journal of Academic Researches in Religious Science* 13, no 1 (2013): 80.

³Kenneth I. Pargament, *The Psychology of Religion and Coping*, (New York: The Guilford Press, 1997), 90; Also see: Halil Ekşi, “Başaçıkma, Dinî Başaçıkma ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”, (PhD diss., Uludağ University, 2001), 19.

⁴“Islamophobia and Muslim Minorities Studies” CIGA (Center For Islam and Global Affairs), IMMS. Accessed December 22, 2019, [https://www.izu.edu.tr/en/ciga/about-us/departments/islamophobia-and-muslim-minorities-studies-\(imms\)](https://www.izu.edu.tr/en/ciga/about-us/departments/islamophobia-and-muslim-minorities-studies-(imms)).

Studies by French orientalist⁵; then in 1980s and 1990s it was recognized in the Anglo-Saxon⁶ world as a term which was seen in Europe widely too. But also this attitude caused the relatively Islamophobic directors to behave as oppressive or to overestimate the own citizens of the Muslim country like Turkey. Although these Muslims have not committed anything wrong, only having hijab or being graduated from a religious school made them discriminated from social, educational, political, civic life. It could be openly seen that these effects shaped the debates on Muslims in Turkey.

Islamophobia trend effecting Turkey deeply provided qualified personnel to the bureaucracy and academia in long term in Turkey contrary to expectations; this mass who had to study abroad sought for their rights with the motivation of seeking for human rights and this also provided heading towards the West. While it was being expected that Islamophobia and hijab ban would expel the women wearing hijab from the society, the opposite has been experienced and it caused the consolidation of these women with the West.

Since Islamophobia, anti-Muslim racism has become a threat in the world and since it has effected Turkey like many other Muslim countries, it has been a need to address this problem and its effects on society and experiencers of discrimination even in their own countries like citizens of Turkey. So This paper is especially focusing on hijab-

⁵ Abdellali Hajjat and Maewan Mohammed, *Islamophobie: Comment les élites françaises fabriquent le problème musulman*, (Paris: La Découverte, 2013), 18.

⁶ Ergin Ergül, "Islamophobia and The Counter-Terrorism Strategies", (IPHRC The Independent Permanent Human Rights Commission, 2017), 3 as cited in "Islamophobia: Hijab", Mohammed Moussaoui, *Islamophobie ou racisme antimusulman?* accessed April 21, 2015, http://www.atlasinfo.fr/Islamophobie-ouracisme-antimusulman_a53527.html.

ban in Turkey. This will enrich the debate on racism in Turkey in specific. In Turkey Islamic movement, which raised by 1980s was seen as opponent to western modernism and Kemalist modernism. While Kemalist modernism saw religion as a phenomenon which needs to be modernized, Islamic opposition criticizes this and carries the worry of ‘How will we modernize?’⁷ So the Muslims squeezed between religion and Kemalist modernism found themselves in a complicated situation.⁸ In fact Islamic movement caused the forming of Muslim identity again collectively which was deleted from minds by modernism and also caused the occur of this identity as a social actor again. It gathered pace in ‘80s; but it started from ‘50s with the civil society sees it relatively.⁹

Also when we look at before ‘50s, a decision in 1934 attracts attention which was about the responsibility of wearing chador and similar clothes was left to the control of local administrations. More civilized clothes like coats were asked to be preferred instead of chador.¹⁰ After this decision, chador and veil were banned. The ban was applied approximately in 35 cities.¹¹ Although there were people who protested these, the government ruled that the people who wear chador, veil, etc. would be identified by police force and informed to head of civilian administration and be penalized ‘from five liras fro

⁷Kenan Çayır, *Türkiye’de İslamcılık ve İslami Edebiyat: Toplu Hidayet Söyleminden Yeni Bireysel Müslümanlıklara*, (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2008), 72.

⁸Haldun Gülalp, *Kimlikler Siyaseti*, (İstanbul: Metis Yayınları, 2003), 35.

⁹Nilüfer Göle, *Modern Mahrem*, (İstanbul: Metis Yayınları, 1991), 172.

¹⁰Solgun, “Menemen Olayları Sonrasında İkinci Dünya Savaşına Türkiye’nin İç Güvenliği (1931-1939), 142.

¹¹Solgun, “Menemen Olayları Sonrasında İkinci Dünya Savaşına Türkiye’nin İç Güvenliği (1931-1939), 143.

twenty-five liras' in 1937 to ensure unity in practicing.¹² It can be said that all these penalties and intimidation policies in Single-Party period were to create a perception of political reaction. And in 1990s Turkish political situation was still not ready enough for political Islamic power output in the context of democracy.¹³

Wearing hijab¹⁴ especially in public space has been a big problem in Turkey all through the history for the religious people in society practicing Islam. When the subject is handled in the context of history, it is known that the intolerance arguments against hijab in Turkey started in 1927¹⁵ and continued in 1950s,¹⁶ in 1967 after a protest¹⁷ occurred at Ankara University, Theology Faculty and also with the hijab ban decision by constitutional court in 1997.¹⁸

¹² Solgun, "Menemen Olayları Sonrasından İkinci Dünya Savaşına Türkiye'nin İç Güvenliği (1931-1939), 145 as cited in EGM Republic of Turkey General Directorate of Police Archive, no 13216-7/1, "Peçe, Çarşaf ve Peştamal Yasağı Hakkına Tamim".

¹³ Tunahan, "28 Şubat Süreci: Post-Modern Darbenin Sosyo-Politik Dinamikleri ve Toplum Desteği" *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi* 30 (Summer, 2015): 23-41.

¹⁴ A hijab is essentially a scarf that women wrap around their head to show that they are devout and to shield them from the world's harsh realities. See: "Religious Freedom Is it a Human Right to Wear a Hijab or Head Scarf as a Muslim Woman?," Professor Cerone International Human Rights Ins., 66637, accessed: July 10, 2019, [https://www.academia.edu/3093167/Religious Freedom Is it a Human Right to Wear a Hijab or Head Scarf as a Muslim Woman](https://www.academia.edu/3093167/Religious_Freedom_Is_it_a_Human_Right_to_Wear_a_Hijab_or_Head_Scarf_as_a_Muslim_Woman).

¹⁵ It was decided to change the clothes of women to modern clothes. For details see: BCA (Prime Ministerial Archive of the Turkish Republic, 030.10.00.00.53.346.6, February 3, 1927; Sertaç Solgun, "Menemen Olayları Sonrasından İkinci Dünya Savaşına Türkiye'nin İç Güvenliği (1931-1939), (PhD diss., Istanbul University, 2010), 142.

¹⁶ Doctor Hümeýra Ökten was the first lady with hijab who tried to get into the hospital. She had a negative reaction and moved to Saudi Arabia.

¹⁷ Hatice Babacan wanted to get into Ankara University, Theology Faculty with her hijab. After she was banned, a group of students started the protest. She was expelled from university then.

¹⁸ MGK (Republic of Turkey Secretariat-General of The National Security Council) decisions were accepted in TBMM (The Grand National Assembly of Turkey) on March 14, 1997.

In Turkey in 1990s in addition to the army saw itself as an institution which advocates the society and redound a new sense of morality to society with Kemalism principles against Islam which was seen as perilous to capture the control of society.¹⁹ The perception that secular sphere is under danger was created in the period of the crisis of politics in transformation after 1990 due to Islamophobia in international political business cycle and due to the worry of Shari'a-Political Reaction in national frame.²⁰

In this context it is understandable why Kemalist modernization is uncomfortable with Islamism which has the political configuration feature in Turkey.²¹ As a result of being annoyed with Islam, some decisions were made in order to decimate the visibility of Islam by an intervention to public spaces with the aim to restrain the development of Islamic part which can also be called as Anatolian bourgeois in society.²² Nationalization of Islam²³ which brings political tension²⁴ was seen as a threat which leads up to build social

¹⁹ Eyup Sabri Çarmikli, "Caught Between Islam and the West: Secularism in the Kemalist Discourse" (PhD diss., Westminster University, 2011), 14, 108, 140-152.

²⁰ Berat Bekir Özipek, "28 Şubat ve İslamcılar" in *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: İslamcılık*, Vol 6, ed. Yasin Aktay, (İstanbul: İletişim, 2005), 641.

²¹ Kenan Çayır, *Türkiye'de İslamcılık ve İslami Edebiyat: Toplu Hidayet Söyleminden Yeni Bireysel Müslümanlıklara*, (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2008), 72; Deniz Işıker, "Bir Zorunluluk Alanı Olarak İçerisi ve Dışarı 28 Şubat ve Başörtülü Kadınlar: Bir Zihinsel ve Ruhsal Dönüşümün Anlatıl(a)mamış Hikayesi, (Inside and Outside as an Obligation Area February 28th and Women with Headscarf: Unexplain(able)ed Story of a Mental and Psychological Transformation)" (Master diss., İstanbul Bilgi University, 2011), 11.

²² Davut Dursun, *Demokratikleşemeyen Türkiye*, (İstanbul: İşaret Yayınları, 1999), 67.

²³ It is mentioned as "National Islam" in Davut Dursun's book *Devlet, Siyaset ve Toplum*, (İstanbul: Emre Yayınları, 1996), 133. With this concept we state that Nationalization of Islam is seen as a threat political Islamic power. With Political Islamic power it is tried to mean Pure Islam (shariah).

²⁴ Nilüfer Göle, *Melez Desenler: İslam ve Modernlik Üzerine*, (İstanbul: Metris Yayınları, 2008), 13-14.

demands with individual existence identity. In order to prevent this, a movement which was based on tripod of “military power” “secular part” and “media” was constituted. With this movement February 28th postmodern coup occurred which did not beware using the overbearing policy raising the polarization in society and being cruel against the visibility of Islam and representation of Islam in public space.

This manifestation caused discrimination, traumas, psychological problems even disorders, social devastations and it harmed the democratic values. It can be said that the reflections of Islamophobia in Turkey are consists of a modernized perception of reactionary applied in Single-Party period which aimed to expel the traces of Islam from public, political, cultural, educational fields and in order to reach this aim approves all violent and oppressive practices.

It must be stated here that discrimination in Turkey was shaped by political factors internal and also external based on Islamophobia abroad in ‘the process of February 28th’ and it is still tried to be shaped today. By positive developments in Turkish politics and by historical decision on February 9, 2008²⁵ and October 1, 2013²⁶ which provided hijab liberty, the forbiddor mentality situation has changed. But Although the official situation changed, still in 2019 the Islamophobic print media of Turkey, especially in the period of elections in March and June which was used as a time for polarization in society, it can

²⁵ *Official Gazette of the Republic of Turkey*, October 22, 2008, No 27032.

²⁶ Democratization Program

be said that Islamophobia is manifested clearly with concealed and revealed signs.

The aim of this research is to show the reflections of Islamophobia in Turkey while investigating the personal and psychological effects of hijab-ban on hijab ban victims in the context of February 28th process and religious coping. The signs of hidden Islamophobia and its continuing effects today based on February 28th process encouraged us to study this subject.

METHODOLOGY

In this research 10 women were interviewed who experienced ‘the period of February 28th’ and after it. 5 of them interviewed face to face and 5 of them were reached via phone call and e-mails. 3 of the participants were interviewed in ISAM,²⁷ 1 in a restaurant and 1 in her house. Interviews were completed between 15 May-17 June 2019. Before and after the interviews two specialists are contacted related on the issue. The participants were reached by snowball method. The interviews were written down and categorized and by the end of June they were analyzed after all interviews were completed. And descriptive analysis is used to analyze the findings. Instead of using the names of the women, initials are preferred. Participants showed willingness to attend our study. They were so motivated to reply our questions. Two of the participants were emotionally affected. One of them cried while answering questions and it was really hard to calm her especially in the second half of the interview. We tried to calm her

²⁷ Turkiye Diyanet Foundation Centre for Islamic Studies. Scholars and researchers especially theologians go to ISAM very often in order to search and study.

and stated that we share the grief with same feelings. Most of the interviews took half an hour, only the interview in which the participant cried for long took an hour. While investigating the effects of concealed and revealed signs of Islamophobia and the solution of ban, the transformation of women in society are also searched.

5 of the women studied in Turkey while 5 of them had to go abroad for their education because of hijab-ban in ‘the period of 28th Feb’ in Turkey. The socioeconomic and psychological situation, marital status of the women and their occupations after ‘the period of 28th Feb’ has been investigated. Since the research was done by a researcher who already experienced the 28th Feb period herself, it gave trust to the participants to express themselves clearly and share their thoughts and emotions. Consequently this qualitative study is a result of explanations reflecting emotional, mental traumas of women who experienced 28th February devastation and Islamophobic treatments deeply.

FINDINGS and ANALYSIS

3.1 Discrimination, Marginalization, Exclusion From Social, Political, Educational and Civil Life

Under this title cases especially in education, employment and politics field will be analyzed in short through our interviews. Also some short examples published by media which created an oppressive psychological atmosphere will be shared. Many cases in education field were recorded.

Education Results of our interviews show that students are prejudiced. Some of the students had to study university abroad. Since

28th Feb, many students studied in Germany, Vienna, USA, UK. Hate speeches are another important point that must be mentioned under the title of education. Hate speeches were recorded during graduation ceremonies like in a medicine faculty graduation organization.²⁸ It can be said that it was an encouraging national, political intolerance or violence towards women with headscarf in education field. It can be stated from our participants who had negative experiences in education field:

HKK: *“I lost one year of my high school education since I failed due to absence as a result of the prevention from walking in the school with my hijab.”*

“After I failed one year in high school, I lost all my friends and tried to adjust a new class after the ban was semi-removed from the high school. In the second year of high school, National security teacher didn’t let us to take his class wearing our hijabs. I experienced the same horrible process that year again but than resolved. After graduation from the high school, I could not accomplish my childhood dreams, one of which was being a doctor, although I was among the first two hundred students in the general entrance exam (OSS). Being a theology faculty student at Marmara University, I had to wear an ugly hat on my hijab during my young ages of bachelor years was a horrible feeling.”

AG: *“the ban on hijab to enter the universities, even to university test the following year was totally disappointing. I felt they took a sledge hammer and demolished my hopes, dreams and future...” “You are like 17 years old and this heavy political climate place their dirty and accumulated hijab ban history on your shoulders. And these are your young rebellious days... Of course, I want to be myself. I want society to accept me as I am. I don’t want people or government to tell me what to wear or not.”*

²⁸ One of the students hit the head of another student with hijab who was the most successful student at Medicine Faculty and she tried to take her hijab off saying “You do not deserve to graduate from this faculty” and put her hand on the hijabi student’s mouth to close her mouth to stop her speech.

ŞBİ: *“I could not study in my country due to hijab-ban. Austria served me all Kindness for my Education Rights.”*

BK: *“Some of our friends left the school, some of them went abroad for education while the others went to the University taking off their hijabs or wearing wigs which was very humiliating.”*

FG: *“Turkey has always become a country trying to be more modern and had a problem and an inferiority complex about religion in both of secular and religious people. I have always been a second-class person in my country because I wear scarf and I defend Islamic values in this form. This has never change on social scale. On educational level I have been prevented to have the fundamental education right in secondary school for I have been using scarf. I have been forced to take off my scarf by state. The students who did not take off their scarfs could not enter the school buildings through 4 years. In the same years IHL schools’ graduates have been prevented to prefer any faculty except religious studies. Therefore I could not prefer the faculty I wanted to study.”*

MT: *“Just before I graduated from a religious high school, the government had imposed sanctions on these schools, as automatically marking down our exam scores should we want to study in any faculties rather than Islamic theology schools. And in those days, hijab ban at universities was already a common issue which was legitimised as a norm by the opposite side.”*

“An old lady once approached me, by pointing at the university nearby, spat out in an extremely vulgar and coarse tone: ‘you are not and will never be permitted to access those institutions!’”

EK: *“I can never forget disdain of my lecturers just because of my peruka and hat on my head. They tried to make me enter the ‘persuasion rooms’. Also I had hate crimes many times in the middle of streets for many times”*

Employment

In the field of employment, discrimination is seen clearly. It occurs in interviews, not getting the job or losing jobs, employer-employee relations, promotions, working and off days, duties,

practicing religion. Also mobbing is another point, which shows discrimination.

AG: *“Being a hijabi, it was not easy to find any job. Even conservative people preferred non-hijabis at that time, in order not to reveal their conservative identity.”*

“I was feeling I do not belong where I work and certainly I am not welcomed anywhere.”

“It was really hard to find a job, and when you found one, the employers would pay you low – knowing that you would have to accept because there are no jobs for you out there in the market- except for cleaning and service jobs.”

BK: *“We suffered a lot from this unjust ban. For example If you go to some places you would not be allowed or people would have disturbing glances at you. We could not go to schools we wanted or we could not choose the jobs we wanted.”*

ŞBİ: *“I felt strong insufficiency effect from social life in Turkey” “When I returned from Austria after graduation from university in 2007 İstanbul I started working at an architecture office. My boss told me not to pray at office.”*

EK: *“They took my education and employment rights for 6 years.”*

FGD: *“I was a teacher and I was dismissed in 1999 because I was wearing a hijab.”*

Politics

When it is looked at the brief history of hijab ban in Turkey it can be said that Islamophobia was becoming mainstream being promoted by Islamophobic parties. It was a polarization of Turkish society until the law changed and current government became in power. For elections in June Islamophobic parties gave signals related to Islamophobia.

If another example is needed we can give the sentence said by the Prime Minister of the Coalition Government in February 28th period which is so important reflecting the political view of that

period in order to obstruct a hijabi deputy not to take her oath of office in Grand National Assembly of Turkey. In fact the Prime Minister's sentence "Please *bring this woman into line!*" had the meaning to expel this deputy elected by nation from the parliament which is a place for representation of national will.

This sentence also showed the intolerance of politicians of the period against hijab. One of our participants in this study tells about this intolerance and changeable political practices for hijab:

SS: "*Hijab ban has been raised from time to time throughout history in Turkey. Headscarf is seen as a matter of regime whereas the headscarf is a fundamental human right. There is no headscarf ban in Turkey today, but there's no guarantee for tomorrow. It completely depends on the worldview of politicians. We need a social consensus to solve the hijab problem forever. Because there is no ban today but most of the private companies don't allow their employees to wear headscarf.*"

Media

When chronologic affairs are investigated it is seen that the problem of hijab which seems as if it has had a solution still continues as means of a psychological war for Islamophobia in Turkey.

July 16, 1995

The period which started with the ban of chador and veil in 1930s got into another aspect in which headscarves of hijabi students who were top of their classes/faculties were taken off by force in 1995.

In Sivas Cumhuriyet University Medicine Faculty the student with hijab who took the first place was not accepted to attend the graduation ceremony and one of the other students closed her mouth

with her hands and stopped her saying: “You do not have right to attend this graduation.”

February 28, 1997

The same mentality which started from universities and seen in secondary schools as well as public space also occurred at classes by not allowing hijabi students to enter classes with hijab in Religious-Vocational Schools which presence exists because of hijabi students. Identically a funny application called “coefficient application” was signed in order to prevent these students who graduated from Religious-Vocational Schools from studying at universities and faculties they desire like engineering, medicine...etc.

June, 2019

This process that we tried to explain with symbolic examples which were reflected with some cases in media finds its return today in civil life as it can be seen in many different photos on media.

In June 2019 at Eid al- Fıtr, in İzmir Alaçatı one of the holiday alternative places in Turkey a lady with headscarf and hijood was tried to be kicked out from a beach although she had booked her place much earlier and had paid already 400 Turkish liras for her 8-member family booking. She was said there is no place for her on the beach. It was a clear discrimination and intolerance against hijab.

Justice

There were numbers of lawsuits brought. Even the number of victims show perceptibly the point where hostility against Islam and religious discrimination based on hijab reached. By contrast with this, it should be stated that Turkey gives asylum to the opportunity to seek

justice for victims. In the justice system important court proceedings are continuing.

3.2 Hate Crimes Towards Participants

As it is known well that hate crime is defined as an offense in which the victim is targeted because of the actual or perceived race, color, religion, disability, sexual orientation, or national origin of that victim.²⁹ The definition by Sullaway of hate crime that has been accepted internationally is an ordinary event, which was experienced very often by hijabi women in Turkey in 1990s. Moreover the intensive military and political oppression with bombardment of discriminatory media caused committing this offence as well as causing separations among family members in Turkey.

As some of our participants stated hijabi women were offended to take their hijabs off by their own family members, relatives even some of them were assaulted. It could be shared as our participants tell about this issue:

AG: *“I remember an extended relative pulling off my hijab during a gathering when I was greeting them.”*

BK: *“My cousin’s engagement ceremony took place in a military wedding hole and I could not join.” “In the University some of the teachers would humiliate us in class. Even one of them tried to take off my hijab in her private room.”*

FG: *“I have experienced verbal abuses.” “In Turkey seculars have always seen Muslims uneducated, uncivilized and rude one. They wanted to suppress religious people.”*

ZB: *“once, a man held me by the arm and used physical violence and insulted me. another time, a woman yelled at me spitting towards my face. these*

²⁹ Megan Sullaway, “Psychological Perspective On Hate Crime Laws” *Psychology, Public Policy and Law* 10, No 3 (2004): 250.

were the physical harassments I had experienced. Apart from these, I have been repeatedly subjected to verbal abuse.”

HKK: “I was raised in a secular neighborhood in Istanbul, Kadikoy, while walking in the streets, I have been insulted many times by secularist and leftist people around.”

“While I was protesting the hijab ban in my first year of high school, at the age of 15, one police officer started to kick me and tried to take my hijab forcefully. My father told the officer to stop doing that then he was arrested and jailed together with 4 other innocent parents. The moment Ahmet Hakan announced that my father was jailed not only arrested And the first visit that I gave to my father in the prison are unforgettable.”

FGD: “I knew that I would be dismissed when I was a teacher in a village. That’s why I was telling my managers not to try for me and put themselves in danger since I would not take my hijab off. One day a visiting officer would come to identify me. No one was looking at my face, in the school the boss was escaping from me. But even when I saw the cleaners at school tried to turn their eyes’ away from me. Whoever was in contact with us saw themselves in danger. Everyone was behaving us as if we were stricken with plague. I can never forget this. My best friend was a secular colleague. Only she was a good friend to me. The boss was telling me: ‘If it is in my hand , I would not allow you to enter this village. Where do you get this courage from. There must be a political terrorist group behind you’ So there was an oppression on us”.

3.3 Thoughts of Participants on Development of Discrimination and Islamophobia in Turkey

Certainly in these interviews with participants the most remarkable comments summarize the experiences of the process obviously and clearly.

AG: “In my opinion Islamophobia was worse during those days of hijab ban. Now what I see in society is polarization. Before they were stereotypical about so many things about Islam. I mean the white Turks, they had no idea of Islam – they were totally ignorant. Islam meant Iran or Saudi Arabia for them.

During AK Party leadership, a lot has changed in the past decade. They saw that hijabis and conservative people also can speak foreign languages (many, like me have returned country), they saw that we can lead a modern life too, that we are educated and open minded. So their ignorance had turned into hostility and hatred towards hijabis.”

ZB: *“I think that with the legal regulations, the prohibition has been physically exceeded but it is still psychological. The headscarf ban is a human rights issue, and strictly laws should be protected. but I think the issue of participation in life and sociological acceptance outside the ban is troubling.”*

HKK: *“It is an unfortunate subtle and ironic war of some leftist allegedly Muslim governors against practicing Muslims. Most probably it is a nonsense tool of western production to modernize the world. Even before the republican period, modernizing women was one of the major project of Ottoman Empire, so Kemalist movements against hijab is a predictable phase of this process.”*

ŞBİ: *“Hijab-ban was only nonsense of the Government that time and Politicians at all.”*

MT: *“Hijab is the last castle that we should stand up for. Unless we strive for its preservation, our values are liable to be led astray by destructive forces of secular powers and we will end up standing in the conundrum of being facsimiles of materialistic men.*

They want to extinguish the light of Allah with their mouths, but Allah will perfect His light, although the disbelievers dislike it. - 61:8”

EK: *“Hijab ban took women’s dreams from their hands like it did to me. It caused to obligatory life directions. Education, employment rights and psychological health are taken from the hands of women for one generation”*

FGD: *“Because of those days that we could not do something else, we made wrong decisions for wrong marriages.”*

3.4 Psychological Problems Experienced by Participants

It is known that psychological disorders³⁰ like anxiety disorder,³¹ depression,³² post-traumatic stress disorder³³ OCD,³⁴ can occur on victims of trauma.³⁵ When we classify the reasons of psychological disorders it can be easily seen that there are biological, organic and psychological factors. It difficult to discuss all these

³⁰ A psychological disorder is a condition characterized by abnormal thoughts, feelings, and behaviors. See: , 548.

³¹ The category anxiety disorder includes five primary types: generalized anxiety, panic attacks, phobias, obsessive-compulsiveness and post-traumatic stress. See: Dennis Krebs and Roger Blackman, *Psychology: A First Encounter*, (San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1988), 704.

³² Depression may mean anything from temporarily feeling 'down' to being so debilitated as to be unable to move or speak. See: Rowan Bayne et al., *The Counsellor's Handbook: A Practical Guide to Professional and Clinical Practice*, (London: Chapman & Hall, 1994), 44; for details see Özcan Köknel, *Depresyon: Ruhsal Çöküntü*, (İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1989), s. 72-212.

³³ DSM III introduced it as a new category. As the name implies, it occurs after traumatic experiences...The disorder may occur immediately following a traumatic experience or weeks, months and even years later. See: Krebs and Blackman, *Psychology: A First Encounter*, 707-708.

³⁴ In diagnostic criteria of DSM-IV, "the obsessive-compulsive personality disorder is characterized by a pervasive pattern of preoccupation with orderliness, perfectionism and mental and interpersonal control, at the expense of flexibility, openness, and efficiency. It is present in a variety of contexts, as indicated by at least five of the following criteria: 1-preoccupation with details, rules, lists, order, organization, or schedules to the extent that the major point of the activity is lost. 2-Perfectionism that interferes with task completion. 3-Excessive devotion to work and productivity to the exclusion of leisure activities and friendships 4-overconscientiousness, scrupulousness, and inflexibility about matters of morality, ethics, or values 5-inability to discard worn-out or worthless objects even when they have no sentimental value 6- reluctant to delegate tasks or to work with others unless they submit to exactly his or her way of doing things. 7- Adopts a miserly spending style toward both self and others; money is viewed as something to be hoarded for future catastrophes 8- Rigidity and stubbornness". For more details see: Jan Derksen, *Personality Disorders: Clinical And Social Perspectives: Assessment and treatment based on DSM-IV and ICD-10*, (Chichester: John Willey and Sons Inc., 1995), 107-115; obsessions are persistent, recurring thoughts; compulsions are irresistible urges to engage in particular behaviors. People may suffer from obsessions and compulsions separately or in concert. See: Krebs and Blackman, *Psychology: A First Encounter*,705.

³⁵ İsmail Özgür Can et al., "Travma Mağdurlarında Ruhsal Travma Bulguları (Mental Findings in Trauma Victims)", *Archives of Neuropsychiatry*, (2013): 231.

factors here but at least we can mention about the psychological factors due to our research topic, which play an important role in the occurrence of psychological disorders. In psychological factors among the facts there are neurotic parents, dissension in family, lack of identification examples, education system, stability of education, preference of vocation without conflicts; heavy spiritual traumas, frustration...etc. Although these components might seem that they don't have any pathological value in the beginning but summation of any of them might seed the neurosis or psychosis in long term. Among spiritual traumas we can mention the loss of relatives, loss of wealth, loss of homeland, loss of honor and loss of any object³⁶ that the individual loves and cares.³⁷ Also factors like value judgements, religious and political pressure, discrimination might cause loss of self-confidence, stress, inferiority complex as well as other psychological problems and disorders. It can be said that there is a relation between culture and disorders.³⁸ Regarding being discriminated based on religious identity, it can be said that the period of 28th Feb was a big trauma³⁹ on our participants with hijab. Our participants state their troubles as in below:

³⁶ Rasim Adasal, *Ruh Hastalıkları*, (Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi,1996), 24.

³⁷ Religious objects can be listed like hijab as well among these factors.

³⁸ Adasal, *Ruh Hastalıkları*, 24-25.

³⁹ It was the first diagnosis which determined trauma as a cause of psychiatric disorders. The psychological consequences of trauma studies in psychiatry were influenced by many political and cultural processes. The studies of trauma had a history of cycle including the pauses for a long time. The history of trauma had an interesting story in psychiatry which is an example demonstrating the big changes of psychiatric diseases. Also the relations between trauma and psychiatric disorders had significant changes in DSM over the last 60 years. So that trauma holds an important place in psychiatry practice. See: Ahmet Kocurcan and Hüseyin Hamdi Özsan, "Trauma Kavramının Psikiyatri Tarihindeki Seyri (The Course of The Trauma

AG: *“I think my biggest trauma was being deprived of my rights for education. This is a human rights violation and possibly the worst thing you would do to a teenager who is set to start university.”*

“you have this phobia that they look down on you”

ZB: *“It effected my life and my psychology.” “I lost my self-confidence, I had difficulty to sleep for long years.” “I had psychological treatment and used medicine for a while.”*

EK: *“I was in depression but I did not accept taking medicine or therapy. Even therapy was sth luxury for us.”*

FGD: *“When I was dismissed I did not understand I was effected psychologically but later when I was back to my job in 2007, my friends and I had to send letters to Government in order to take our rights back from past between 2007-2012 continuously. When I got my rights back I understood that my psychology was effected a lot. Until that time I was standing upright believing that it was a dawa and we are the soldiers of that dawa. I was crying a lot.”*

Consequently it was inevitable that the hijab ban trauma brought depression, lack of self-confidence, lack of trust towards other people, anxiety disorder and OCD to hijabi women. Certainly, some of these women had to have therapies and medicine by doctors’ advice. Some of them tried to overcome it with religious coping as it is mentioned in detail under the title of ‘Role of Religion in Coping for the Participants’.

3.5 Role of Religion in Coping for the Participants

In stressful circumstances people are in search for some methods or ways to cope. These ways can be classified in many different groups. Among these groups it is very important to set forth the contribution of religion in the context of religious coping, which

has an important place in lives of many of the people. Religion directs people through difficult times it provides guidance about where to go and how to get there.⁴⁰ So religious coping⁴¹ is one of these ways to overcome stressful circumstances; in fact it is more than being a way since religion is fully involved with coping. Religious coping provides a very considerable starting point.

In coping people struggle in their life to reach the result of getting intimacy, emotional ease, personal development...etc. Beliefs, rituals, relations are all the ways to reach these results. When it is focused on the nature of coping as a process, it is seen that there are eight assumptions in this process: 1-People look for significance 2-Events are constructed in terms of their significance to people 3-People bring an orienting system to the coping process 4-People translate the orienting system into specific methods of coping. 5-people seek significance in coping through the mechanisms of conservation and transformation 6-people cope in ways that are compelling to them.7-coping is embedded in culture 8-The keys to good coping lie in the outcomes and the process.⁴²

Also when it is discussed problem-solving in the context of coping it would be better to mention problem-solving styles.

⁴⁰ Kenneth I. Pargament, *The Psychology of Religion and Coping*, (New York: The Guilford Press, 1997), 6, 90, 132.

⁴¹ Religious coping is defined as the extent to which persons use religious beliefs and practices to help them to cope. See: Harold G. Koenig, Debra K. Weiner and Bercedis L. Peterson, "Religious Coping in the Nursing Home: A Biopsychological Model", *The International Journal of Psychiatry in Medicine* 27, no 4 (1997): 365-376; Naci Kula, *Bedensel Engellilik ve Dini Başa Çıkma*, (İstanbul: DEM Yayınları, 2005), 59.

⁴² Ekşi, "Başarıçıkma, Dinî Başarıçıkma ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma ", 26; Pargament, *The Psychology of Religion and Coping*, 90-119.

Pargament and his colleagues tried to develop a scale for problem-solving styles and with their study they set forth that religious coping has three different ways. These religious coping styles are:

- Active personal exchange with God (collobarative);⁴³
- Solutions from God (deferring) and;
- Emphasizing the freedom God gives people to direct their own lives appeared to be an active coping orientation that stressed personal agency (self-directing).⁴⁴

When people face with stressful issues religious coping might be beneficial or harmful or apathetic since religious coping is multipurpose.⁴⁵ We will mention positive sides of it here due to positive religious coping strategies that provided personal growth and success to our participants. Religious coping may provide comfort, stimulate personal growth, enhance a sense of intimacy with God, facilitate closeness with others or offer meaning and purpose in life.⁴⁶ In other words when it is looked at the contribution of religion in coping process from a psychological perspective features and functions of religion like meaning, benevolent religious reappraisal, self-actualization, religious forgiveness, seeking spiritual support,

⁴³ Appeared to be part of internalized committed form of religion, one holding positive implications for the competence of the individual.

⁴⁴ K. I. Pargament et al. "Religion and the problem- Solving Process: Three styles of coping", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 27 no 1, 90-104; Ekşi, "Başçıkma, Dinî Başçıkma ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma ", 26; Pargament, *The Psychology of Religion and Coping*, 27.

⁴⁵ Kenneth I. Pargament and C. R. Brant, " Religion and Coping" in *Handbook of Religion and Mental Health*, ed. Harold G. Koenig, (USA: Academic Press, 1998): 118; Ekşi, "Başçıkma, Dinî Başçıkma ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma ", 28.

⁴⁶ Pargament and Brant, " Religion and Coping", *Handbook of Religion and Mental Health*, 118

spiritual connection, religious purification, collaborative religious coping⁴⁷ come into prominence.

In this study our participants who wear hijab because of their religious beliefs found religion as their best support against the religious racism and discrimination that they experienced. Consequently these women who became victims losing their rights heavily in a wide field from education to politics in 90s state that they overcame that hard period with their strong loyalty and belief in God.

AG: *“I put my trust to Allah that He will open a door for me. Our religion promises glad tidings to those who are patient. So I did what I could do in my personal capacity, my everyday battles in the society and the country – then Alhamdulillah I got acceptance to an international university overseas with a scholarship. Surely this is Allah’s blessings for the patience of such young teenagers who became a lot mature than their age due to this political climate in Turkey.”*

BK: *“I believed in Allah and that He saw everything. I prayed a lot and believed Allah will help us.”*

ZB: *“I tried to keep the relationship between God and me strong, and it gave me strength.”*

HKK: *“During the ban in high school, more than an hour before I sleep, I was praying. I never lost my hope about that tomorrow will be better than today, since Allah would help us in our war against this dhulum.”*

ŞBİ: *“Believing Justice of Allah for Past, Present and Future helped me to overcome the discrimination’s effects.”*

EK: *“My belief in Allah made me stand in that long period. I was praying, contemplating”*

⁴⁷ Kenneth I. Pargament et al. “Patterns of Positive and Negative Religious Coping with Major Life Stressors”, *Journal for the Scientific Study of Religion* 37, no 4 (1998): 710-711.

FGD: *“I was standing powerfully because I believed that I was doing something correct for my religion. I was a teacher in a village surrounded with high mountains. I was telling my self I wear hijab for the ridha of Allah who created these mountains.”* [She can not stop her tears]

As it is seen in above religious reframing was able to transform this suffering hijab ban event into explainable and acceptable experience with salient or potential value and significance especially the ban could be religiously reframed as part of God’s plan and thus be transformed into benign events since stressful life events can also be positively ‘a test from God’ ‘a gift from God’ ‘an opportunity to get closer to God’.⁴⁸ Our participants viewed this suffering event from a spiritual lens so it inversed to a positive, meaningful manner.

In other words which we can see the signs of it below suffering participants reinterpreted the event seeing it as another door that God opened for them studying abroad and they eventually achieved personal growth and success. Correspondingly Islamophobia trend which affected Turkey deeply provided qualified personnel to the bureaucracy and academia in long term in Turkey contrary to expectations. Because these women with hijab overcame the problem with religious coping and also they wanted to seek for their rights, they wanted to fight back as it can be seen in the example of AG case in our interview:

AG: *“First it was kind of withdrawal due to disappointment. Then you feel the need to fight back that you can’t keep quiet forever. So you look for ways for inclusion, you wanna say like I am still here – though you wanna ignore me and people like me- but we still exist and you have to accept us. Then the struggle begins*

⁴⁸ Jianbin Xu, “Pargament’s Theory of Religious Coping: Implications for Spiritually Sensitive Social Work Practice”, *British Journal of Social Work*, 46/5(July 2016): 1394-1410.

in your everyday life. Being called names, being looked down, stared at etc. You constantly have to prove them that you are different, not as the hijabi they have in their minds- stereotyped about.”

SBİ: *“T.C Government didn’t allow me to study at University with my Hijab. Therefore in 2000 I had to move to Austria to study at Technical University in Vienna. I finished my Univeristy Education with Honorary Note in 2007 with Master’s Degree.”*

As a result it is seen that religion is inseparable from societal views of proper behavior, psychological wellbeing, and the meaning of suffering⁴⁹ and in this study our participants reported that religion was helpful in coping with their situations. Although the psychological problems etc. our participants found a new realm of meaning and success after hijab ban process, so their hard reality converted into congenial challenges.

CONCLUSION

Islamophobia stream which started abroad caused the secular administrators in Muslim countries like in Turkey to behave oppressive. It should be stated that examples of Islamophobic attitudes, hate crimes, mobbing...etc. are not few in Turkey. Only a small number of these incidents are revealed and mentioned here slightly as much as the participants shared. Especially, in 28th Feb period to express hostility and intolerance against women wearing hijab was very common. The general picture presented here shows that intolerance and discrimination against practicing women with

⁴⁹ David R. Johnson and Joseph Westermeyer, “Psychiatric Therapies Influenced by Religious Movements”, *Psychiatry and Religion: The Convergence of Mind and Spirit*, ed., James K. Boehnlein, (Washington: American Psychiatric Press Inc., 2000), 105.

hijab in social, civic, educational, political life was at a serious level in the period of 28th February. It seems that the Islamophobic media tried to grow this discrimination and intolerance within parts of civil society. One sphere of media has been working to bring attention to the rise in hate crime towards Muslim women with hijab in society. Intolerance towards these women can enable a climate fostering crimes against practicing women and isolate them from the different spheres of society. Governmental, nongovernmental, national and international organizations, religious institutions, associations can challenge this kind of discrimination, isolation, intolerance and hate crimes against Muslims.

Muslim women in Turkey wearing hijab reported that they were discriminated based on their religious identity. With this study it can be said obviously the period of 28th Feb was a trauma on women with hijab. This trauma brought psychological disorders like depression, lack of self-confidence, lack of trust towards people, anxiety, OCD. Some of these women had therapies and medicine. Some overcame with the issue with religious practices like prayers, contemplation and dhikr. It is too difficult to state the emotions, traumas of thousands of women here in this study and generalize it but we wanted to share at least ten of them which are alike to those thousands. It is known that in many studies women stated that they do not feel themselves as normal after hijab ban and they believe that hijab ban left them a heritage to get involved to a certain identity.⁵⁰ But it is discovered that these women who were isolated in order to be expelled from society have a strong fighting soul; they are so

⁵⁰ Işiker, 'Bir Zorunluluk Alanı Olarak İçerisi ve Dışarısı', 184.

successful despite all obstacles in the fields, which they were expelled. It is seen that they are so strong, contendor in social, civic, educational, bureaucratic fields.

In conclusion Islamophobia, which affected Turkey deeply provided qualified work power of women with hijab to academia, bureaucracy in Turkey in long term. These women who had to study university abroad started to seek justice with the motivation of seeking for human rights and in this sense orientation to west started. While it was being expected to see that Islamophobia and hijab ban would isolate the women with hijab from society and that it would work up their isolation more, as opposed to expectations it caused the integration of these banned women with modernization.

RECOMMENDATIONS

If permanent measures are not taken regarding eradicating the roots of Islamophobia, serious social problems will continue to be experienced. Especially, discrimination against women wearing hijab poses a great risk to the democratic foundations and social peace. In order to provide the social peace and tranquility the following policy recommendations should be stated in order to struggle Islamophobia effectively:

- Awareness in public for human rights, belief and religion freedom should be raised by media, politicians and NGOs.
- Awareness about Islamic freedom such as Islamic clothes, praying etc. in social and civic life as in education, employment fields should be raised.

- While raising awareness it must be underlined that discrimination for hijab as the most important expression of Islamophobia does not arise from Turkish society. Especially it should be highlighted that hijab discrimination is in an external form as a natural result of cultural alienation.

- The government in future is called upon to respect the international standards of tolerance and nondiscrimination.

- Laws must be protected not to change that provides tolerance and non-discrimination against women with hijab. Hijab-ban should be acknowledged as a discrimination-crime.

- A law should be adopted for public officials at any level who use statements inciting violence and discrimination against women wearing hijab.

- Public officials at any level who oppose the discrimination against Muslim women wearing hijab should put in a more visible position in media.

- Documentaries, films should be produced to make the public not to forget the hijab ban and its results on society.

- The countries in Europe which show tolerance and non-discrimination should be given as examples in media.

- Advertisements, movies, songs, documentaries, cartoons aimed at encouraging mercy, tolerance to others should be produced.

Funding: "NO"

Conflicts of Interest: "NO"

REFERENCES

- Adasal, Rasim. *Ruh Hastalıkları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi, 1996.
- Aksoy, Azmi. *Yunanca Türkçe, Türkçe Yunanca Sözlük*. İstanbul: Alfa Yayınları, 2003.
- Bayne, Rowan et al. *The Counsellor's Handbook: A Practical Guide to Professional and Clinical Practice*. London: Chapman & Hall, 1994.
- Bayraklı, Enes and Hafez, Farid. “*European Islamophobia Report*”. İstanbul: SETA, 2016.
- Can, İsmail Özgür et al. “Travma Mağdurlarında Ruhsal Travma Bulguları (Mental Findings in Trauma Victims)”. *Archives of Neuropsychiatry*, (2013): 230-236.
- Cindoglu, Dilek. *Headscarf Ban and Discrimination: Professional Headscarved Women in The Labor Market*. İstanbul: TESEV Publications, 2011.
- Çarmikli, Eyup Sabri. “Caught Between Islam and the West: Secularism in the Kemalist Discourse.” PhD diss., UK: Westminster University, 2011.
- Çayır, Kenan. *Türkiye’de İslamcılık ve İslami Edebiyat: Toplu Hidayet Söyleminden Yeni Bireysel Müslümanlıklara*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2008.
- Derksen, Jan. *Personality disorders: Clinical And Social Perspectives: Assessment and treatment based on DSM-IV and ICD-10*. Chichester: John Willey and Sons Inc., 1995.
- Dursun, Davut. *Demokratikleşmeyen Türkiye*. İstanbul: İşaret

- Yayınları, 1999.
- Ekşi, Halil. “Başaçıkma, Dinî Başaçıkma ve Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”, PhD diss., Bursa: Uludag University, 2001.
- Ergül, Ergin: “Islamophobia and The Counter-Terrorism Strategies”, *IPHRC*, 1-21, 2017.
- Gülalp, Haldun. *Kimlikler Siyaseti*. İstanbul: Metis Yayınları, 2003.
- Göle, Nilüfer. *Modern Mahrem*. İstanbul: Metis Yayınları, 1991.
- Göle, Nilüfer. *Melez Desenler: İslam ve Modernlik Üzerine*. İstanbul: Metis Yayınları, 2008.
- Hajjat, Abdellali and Mohammed, Maewan. *Islamophobie: Comment les élites françaises fabriquent le probleme musulman*. Paris: La Découverte, 2013.
- “Islamophobia and Muslim Minorities Studies” CIGA (Center For Islam and Global Affairs), IMMS. Accessed: December 22, 2019. [https://www.izu.edu.tr/en/ciga/about-us/departments/islamophobia-and-muslim-minorities-studies-\(imms\)](https://www.izu.edu.tr/en/ciga/about-us/departments/islamophobia-and-muslim-minorities-studies-(imms)).
- Işiker, Deniz: “Bir Zorunluluk Alanı Olarak İçerisi ve Dışarı”, Master diss., İstanbul: İstanbul Bilgi University, 2011.
- Johnson, David R. and Westermeyer, Joseph. “Psychiatric Therapies Influenced by Religious Movements” in *Psychiatry and Religion: The Convergence of Mind and Spirit*. Ed. James K, Boehnlein. 87-108. Washington: American Psychiatric Press Inc., 2000.
- Kokurcan, Ahmet and Özsan, Hüseyin Hamdi. “Travma Kavramının Psikiyatri Tarihindeki Seyri (The Course of The Trauma

- Concept Throughout the History of Psychiatry)", *Kriz Dergisi (Journal of Crisis)* 20, no 1 (2012): 19-24.
- Koenig, Harold G. Weiner, Debra K. and Bercedis L. Peterson. "Religious Coping in the Nursing Home: A Biopsychological Model", *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 27/4 (1997): 365-376.
- Köknel, Özcan. *Depresyon: Ruhsal Çöküntü*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1989.
- Krebs, Dennis and Blackman, Roger. *Psychology: A First Encounter*, San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1988.
- Kula, Naci. *Bedensel Engellilik ve Dini Başa Çıkma*. İstanbul: DEM Yayınları, 2005.
- Özipek, B. Berat. "28 Şubat ve İslamcılar" in *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 6 İslamcılık*. Ed. Yasin Aktay, 640-651. İstanbul: İletişim, 2005.
- Pargament, Kenneth I. *The Psychology of Religion and Coping*. New York: The Guilford Press, 1997.
- Pargament, Kenneth I. and Brant, C. R. "Religion and Coping" in *Handbook of Religion and Mental Health*. Ed. Harold G. Koenig, 111-128. USA: Academic Press, 1998.
- Pargament, K. I. et al., "Religion and the problem-solving process: Three styles of coping" *Journal for the Scientific Study of Religion*, 27/1, (1988) 90-104.
- Pargament, K. I., et al., "Patterns of Positive and Negative Religious Coping with Major Life Stressors", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37/4 (1998) 710-711.

“Religious Freedom Is it a Human Right to Wear a Hijab or Head Scarf as a Muslim Woman?”, Professor Cerone International Human Rights Inst. Accessed July 10, 2019. https://www.academia.edu/3093167/Religious_Freedom_Is_it_a_Human_Right_to_Wear_a_Hijab_or_Head_Scarf_as_a_Muslim_Woman.

Solgun, Sertaç. “Menemen Olayları Sonrasında İkinci Dünya Savaşına Türkiye’nin İç Güvenliği (1931-1939).” PhD diss., İstanbul: İstanbul University, 2010.

Sullaway, Megan. “Psychological Perspective On Hate Crime Laws”. *Psychology, Public Policy and Law*, 10 (2004): 250–292.

Tunahan, Özcan. “28 Şubat Süreci: Post-Modern Darbenin Sosyo-Politik Dinamikleri ve Toplum Desteği”. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (Summer, 2015): 23-41.

Xu, Jianbin. “Pargament’s Theory of Religious Coping: Implications for Spiritually Sensitive Social Work Practice”. *British Journal of Social Work*, 46/5(July 2016): 1394-1410.

İSMAİL ADINDAKİ MEÇHUL BİR YAZARIN MANZUM KIRK HADİS RİSALESİ

Araştırma Makalesi

İdris Söylemez*

Makale Geliş: 07.11.2019

Makale Kabul: 22.11.2019

Öz

Türk-İslam edebiyatı nazım türlerinden biri olan kırk hadis tercümelere bu edebiyat sahası için oldukça önemlidir. Türk edebiyatı sahasında manzum kırk hadis tercümesi tarzında eser ortaya koyan şairlerden biride İsmail'dir. Manzum Kırk Hadis Tercümesi'ne ait tek nüshası Amasya Yazma Eser Kütüphanesi numara 05 Gü.8'de kayıtlıdır. Özel bir ismi bulunmayan eserin, yazılma tarihi de belli değildir. Mukaddimeye sahip olmayan eser, kırk hadisin kıta nazım şekliyle dilimize tercümesini ihtiva etmektedir. Burada ele alına hadisler arasında konu bütünlüğü bulunmamaktadır.

Hz. Peygamber'den mervî olan ancak hadis âlimleri tarafından zayıf olarak kabul edilen "Ümmetimden dinle ilgili kırk hadis ezberleyen kimseyi Allah kıyamet gününde fakihler ve âlimler arasında haşır eder." hadisinden hareketle oluşturulan kırk hadis risaleleri, Türk-İslam edebiyatı açısından oldukça önemli olan manzum türlerin başında gelmektedir.

Bu makalede, kimliği hakkında kaynaklarda bilgi bulunmayan İsmail adında bir şaire ait kimi bilgilere yer verilmiştir. Şair, bu çalışmasında aruzu Türkçeye başarılı bir şekilde tatbik etmiştir. Eserin dili ve üslubu sade ve anlaşılırdır. Bu makalede İsmail'e ait manzum kırk hadis tercümesi bütün

* Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türk İslam Edebiyatı ABD, idrissöylemez@gmail.com., ORCID: 0000-0001-9798-4453.

Atıf için; İdris Söylemez, "İsmail Adındaki Bir Yazarın Manzum Kırk Hadis Risalesi", *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi* 5, sy. 2 (2019): 315-366, DOI: <https://doi.org/10.32955/neu.istem.2019.5.2.04>

yönleriyle tanıtılacak, tek nüsha üzerine kurulmuş olan metin ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kırk Hadis, Türk-İslam Edebiyatı, Manzum, Hadis

The Poetic Forty Hadiths by an Anonymous Author Named İsmail

Abstract

The Translations of Fourty Hadith that are among the poetry kinds in Turkish Islamic Literature are eminent fort his field. And one of the poets having studies in the style of the translation of poetic fourty hadiths in this field is İsmail. The only transcript which belongs to poetic fourty hadith is recorded as number 05.Gü.8 in the Amasya Manuscript Library. It hasn't got a special name and its written date isn't known. Also it has no muqaddime part, but includes the translation of fourty hadith into our language in the form of stanza poetry. Finally there is no topic cohesion among the hadith addressed here.

The Fourty Hadith risalahs, which are based on the famous hadith saying "Whoever memorizes fourty hadiths related with the religion in my ummah, may Allah recollect them with scholars and canonist in the day of judgement" are the primary kinds of poetry regarding the Turkish-Islamic literature, even this hadith from St. Prophet is seen among the weak hadiths by the hadith scholars.

In this article, we have given knowledge about the fourty hadith translation which belongs to a poet about whose identity there is no information in sources. And in the last part, we have given place to the risalah.

Key Words: Fourty Hadith, Turkish-Islamic Literature, Poetic, Hadith.

GİRİŞ

Kırk hadis eserlerine ait ilk örneğin hicri II.yy. yani, miladi VIII. yüzyılın sonlarına doğru ortaya konduğu bilinmektedir. Türün ilk örneği, Arap edebiyatında mensur olarak Abdullah b. Mübarek (ö.794) tarafından

yazılmış olan “*Erba’ûn hadis*”tir.¹ Kırk hadisten meydana gelen bu eserler sosyal, kültürel, dinî ve ahlakî değerlerle alakalı hadisler ihtiva etmektedir. Zaman içerisinde kırk hadisler, mevlit, siyer, hilye ve esma-i nebî gibi İslâmî edebiyatın temel türlerinden biri olmuştur.

Türk-İslam edebiyatında kırk hadis tarzındaki eserler Arapça ve Farsçadan yapılan tercümelerle başlamaktadır.² Bu alanda Türk şairlerini ve âlimlerini derinden etkileyen iki önemli eser bulunmaktadır. Birincisi İmam Nevevî’nin (ö. 676/1277) mensur olarak yazdığı eseri “*Erba’ûn*”dur.³ Bu eserin başta Arapça olmak üzere Farsça ve Türkçe oldukça fazla tercüme ve şerhi bulunmaktadır. Bu alanda Türk şairleri derinden etkilemiş olan ikinci eser ise Molla Câmî’nin (ö.898/1492) kaleme aldığı “*Çihl Hadis*” eseridir.⁴ XV. yüzyıldan itibaren Türk şairlerini derinden etkilemiş olan eserin, Ali Şîr Nevâî, Rıhletî, Fuzûlî, Nâbî, Zühdî, Selimoğlu gibi Türk edebiyatı sahasında birçok şair tarafından Türkçeye manzum olarak tercüme edildiğini görmek mümkündür.⁵ Böylece XV. yüzyıldan XX. yüzyıla kadar, on civarında tercümesinin varlığı bu eserin ne denli önemli olduğunu bize göstermektedir. Bu iki önemli eserin yanı sıra Türk edebiyatı sahasında yazılmış kırk hadis tercümelerini etkileyen başka eserlerden de bahsetmek mümkündür. Hazînî’nin eseri Arapça

¹ Abdülkadir Karahan, “Kırk Hadis”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (Ankara: TDV Yayınları, 2002), 25: 470. / M. Yaşar Kandemir, “Kırk Hadis”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (Ankara: TDV Yayınları, 2002), 25: 470.

² Âlim Yıldız, “Sirâcî’nin Manzum Kırk Hadis Tercümesi”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25/1 (2011): 128.

³ Karahan, *İslâm-Türk Edebiyatında Kırk Hadis Toplama Tercüme ve Şerhleri*, 18-25.

⁴ Karahan, *age*, 141.

⁵ Ayrıntılı bilgi için Bkz. Sevgi, *Molla Câmî’nin Erba’ûn’i Manzum Türkçe Tercümeleri*, 1-25/ İdris Söylemez, *Türk İslam Edebiyatında Manzum Kırk Hadisler* (Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2017), 20-100.

mensur olarak yazılmış olan Muhammed b. Ebî Bekr el-Uşfûrî'ye (ö.?) ait "*Hadis-i Erba'in*" eserinin Türkçeye manzum olarak çevrilmesinden ibaretken,⁶ İranlı edip Hüseyin Vaiz Kaşifi (ö.1504-1505) tarafından Farsça olarak kaleme alınan eser de Kadrî tarafından "*Tuhfe-i Atabe-i Aliyye*" adıyla manzum-mensur, yine aynı eser Abdurrahman Hibrî tarafından "*Riyâzü'l-Ârifîn fî-Ehâdisi'l-Erba'in*" adıyla mensur olarak Türkçeye çevrilmiştir.⁷ Türk-İslam edebiyatı sahasında XIV. yüzyıldan günümüze kadar mensur, mensur-manzum veya manzum hâlde telif, şerh veya tercüme yoluyla oluşturulan⁸ bu türün ilk örneği Mahmut b. Ali'nin (759/1358) mensur olarak kaleme aldığı "*Nehcü'l Ferâdis*"tir.⁹ Türk edebiyatı sahasında kırk hadis türünde yazılmış yüzlerce eserden 76 kadarı manzum, geri kalanı ise mensurdur.¹⁰ Yapılan çalışmalar göstermektedir ki Türk edebiyatı sahasında diğer edebiyat sahalarına nazaran daha çok manzum kırk hadis metni ortaya konulmuştur.¹¹ Türk-İslam edebiyatında bu tür eserler, mesnevi nazım şekli (Hazîni XVI.yüzyıl)¹² kıta nazım şekli

⁶ İsmail Avcı, *Hazîni'nin Manzum Şerh-i Hadis-i Erba'in Tercümesi* (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, 2007), 46.

⁷ Sadık Yazar, *Anadolu Sahası Klâsik Türk Edebiyatında Tercüme ve Şerh Geleneği* (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2011) 734.

⁸ Kamil Ali Gıynaş, "Hilâlî'nin Manzum Hadis Tercümesi", *Turkish Studies*, (Winter 2012): 1133.

⁹ Mahmud b. Ali, *Nehcü'l-Ferâdis*, Haz, Hamza Zülfikar, Semih Tezcan, (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları,2014).

¹⁰ Söylemez, *Türk İslam Edebiyatında Manzum Kırk Hadisler*,141-325.

¹¹ Söylemez, *Türk İslam Edebiyatında Manzum Kırk Hadisler*,1-325.

¹² Avcı, *Hazîninin Manzum Şerh-i Hadis-i Erba'in Tercümesi*, 46.

(Nâbî ö.1712)¹³ ve beyit nazım şekli (Muhyî ö.?)¹⁴ ile kaleme alınmıştır.¹⁵

Bu eserlerin tamamının yazılımda etkili olan durum, aşağıda verdiğimiz ve Hz. Peygamber'den rivayet edilen hadisin verdiği müjdeye nail olma isteğidir: *من حفظ: Óalâ ümmeti erbaÓine Óadîsen min emri dînihâ beÓaóehu'llâhu fi-zümreti'l-fuóehâóî ve'l-Óulemâóî.*"¹⁶ Kırk hadislerin toplanmasında şüphesiz yukarıda zikredilen hadis dışında başka etmenlerin de rol oynadığını söylemek mümkündür. Peygamber'in şefaatine nail olma isteği, hayır dua alma, cehennemden korunma, hayırla ve rahmetle anılma, daha önce kırk hadis yazanlara benzeme, dost ve talebe ricasını yerine getirme, devlet yöneticisine yakın olma isteği kırk hadis yazma nedenleri olarak görülebilir.¹⁷

Türk-İslam edebiyatı sahasında manzum olarak XV. yüzyılda bir eser, XVI. yüzyılda yirmi bir eser, XVII. yüzyılda sekiz eser, XVIII. yüzyılda on eser, XIX. yüzyılda iki eser, XX. yüzyılda üç eser, XXI. yüzyılda bu türden iki eserin ortaya konduğu bilinmektedir. Bunların dışında kırk hadis türünde yazılmış olup yüzyılları veya müellifleri tespit edilememiş olan on dokuz eser bulunmaktadır.¹⁸ Eserleri telif edenler, eserlerinde yer verdikleri metinleri kısa ve kolay ezberlenenlerden seçtikleri gibi, dil ve üslup olarak da kolay anlaşılabilir olanlarından

¹³ Seyfullah Korkmaz, *Şâir Nâbî'nin Manzum Kırk Hadis Tercümesi*, (İstanbul: Sefine Yayınları, 2001)

¹⁴ Mehmed Özdemir, "Muhyî'nin Manzum Hadis-i Erbaın Tercümesi", *Littera Turca, Journal of Turkish Language and Literature*, 2/1(2016).

¹⁵ İdris Söylemez, "Müellifi Bilinmeyen Manzum Bir Kırk Hadis", *Asos Jurnal, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 6, Sayı: 70, Mayıs 2018, 186.

¹⁶ "Ümmetimden her kim dinin emirlerine dair kırk hadis ezberinde bulundursa Allahu teâlâ onu fakihler ve âlimler zümresi arasında haşreder." el-Aclûnî, "Keşfü'l-Hafâ", Mektebetü't-Türâsu'l-İslamî, Halep, tarihsiz., II, s. 340, hadis no: 2465.

¹⁷ Söylemez, *Türk İslam Edebiyatında Manzum Kırk Hadisler*, 2-7.

¹⁸ Söylemez, *Türk İslam Edebiyatında Manzum Kırk Hadisler*, 286-323.

seçmişlerdir. XV. yüzyıldan günümüze kırk hadis yazma kültürü zayıflasa da manzum hadis geleneğinin günümüze kadar devam ettiğini söylemek mümkündür.¹⁹

1. Eserin Müellifi Hakkında

Şairin kimliği hakkında eserde herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Yine eserin yer aldığı mecmuada şairle ilgili herhangi bir kayda rastlanmamıştır. Amasya Yazma eser Kütüphanesindeki 05 Gü 8 numarada yer alan mecmuada başlığı bulunmayan kırk hadisin İsmail isimli bir şaire ait olduğu risalenin sonunda bulunan bir rubaide şu şekilde dile getirilmektedir.

Çil hadîse çü tercümân oldu
Tercüme kıldı haste İsmâ'îl
Haşrede şürbet-i şefâ' atden
Bir şifâ ister ez-şifâ-yı celîl (vr.46b)

Burada var olan bilginin dışında İsmail'in kimliği ya da şahsiyetiyle alakalı başka bir kayda yer verilmemiştir. Araştırmamız sonucunda eserini tanıttığımız İsmail'in kimliği ile alakalı yol gösterici bir bilgiye ulaşamadık. Edebiyata dair kaynaklarda (Tezkirelerde, biyografik eserlerde) yer alan İsmail mahlaslı şairlere de rastlanılmamış olmakla birlikte Türk edebiyatında İsmail isimli kırk yedi şair tespit edilmiştir.²⁰ Bununla birlikte İsmail isimli şairlere ait

¹⁹ Necla Hacıoğlu, "Osmanlı Döneminde Neşredilmiş Türkçe Hadis Eserleri Üzerine" *Hadis Tetkikleri Dergisi Journal Of Hadith Studies* XIV/1,(2016):99-115.

²⁰ Ayrıntılı bilgi için bakınız. Mihrican Odabaşı, *Tuhfe-i Nâilî Metin ve muhteva 1. cilt s.234-467*, (*Yüksek Lisans Tezi*, Cumhuriyet Üniversitesi,2009).63, 82, 140, 141, 153, 196, 208, 213, 221, 236, 270, 307, 382/ Ayrıntılı bilgi için bakınız. Fatma Özdemir, *Tuhfe-i Nâilî Metin ve Muhteva 2.cilt s.468-734*, (*Yüksek Lisans Tezi*, Cumhuriyet Üniversitesi,).118, 135, 208, 269, 300, 309, 322, 383, 512, 607/ Ayrıntılı bilgi için bakınız. Hava Kocaaslan, *Tuhfe-i Nâilî Metin ve Muhteva 1. cilt*

eserlerin incelemesi sırasında manzum Kırk Hadis tercümesinin varlığına dair bir işaret veya ize de rastlanılmamıştır. Bu kabil kaynak eserlerde bu çalışmalarla alakalı olarak bilgiye yer verilmemiş olmasının, elbette şu sebeplerden dolayı olabileceği muhtemeldir. Dinî bir eser olması dolayısıyla edebî sahada çok fazla revaç bulmaması, bilinmeyen bir eser olması, söz konusu eserin dönemin koşulları içerisinde bilinmeyen ve böylece kaynaklarda yer almayan bir başka İsmail tarafından kaleme alınmış olmasıdır. Kaynaklarda ismi geçen bu şairlerden herhangi birinin kırk hadis türünde bir eser yazdığına dair bir bilgi yer almamaktadır. Bu nedenden ötürü bu kırk hadis risalesinin müellifinin yukarıda isimleri zikredilen şairlerden hangisi olduğuna dair kesin bir şey söylemek şimdilik mümkün değildir. Söz konusu edebî kaynaklarda yukarıda adını zikrettiğimiz İsmail isimli başka şairlerin de olabileceği unutulmamalıdır. Bununla birlikte yukarıda ismi geçen şairlerden sadece İsmail Belîğ'e ait beyit nazım şekliyle oluşturulmuş bir manzum yüz hadis bulunmaktadır.²¹

2. Manzum Kırk Hadis

Ele alıp incelediğimiz kırk hadis tercümesinin, tespit edilebilen tek nüshası Amasya Yazma eser Kütüphanesindeki 05 Gü.8 numaralı mecmuanın 16 b-27a varakları arasındadır. Mecmuanın baş tarafında kime ait olduğunu tespit edemediğimiz Farsça yazılmış bir kırk hadis risalesi mevcuttur. Bu risalenin akabinde İsmail'e ait olduğu ifade

s.1-233,,(Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2009) s. 108, 164, 184, 208, 211, 213, 283, 324, 325, 326, 327, 329, 333/ Ayrıntılı bilgi için bakınız. Osman Zahit Şener, *Tuhfe-i Nâilî Metin ve Muhtevâ II. cilt s. 1000-1263*,(Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2013) s.119, 135, 152, 198, 347, 374, 549, 553, 592.

²¹ Ayrıntılı bilgi için Bkz. Öztoprak, *Klâsik Türk Edebiyatında Manzum Yüz Hadisler*, 80-92.

edilen ve içinde Visâli'nin manzum yüz hadisinden de tercümele ihtiva eden bir kırk hadis risalesi vardır. Bu çalışmanın hemen sonrasında yine müellifi bilinmeyen bir kırk hadis risalesi yer almaktadır. Risalenin içinde yer aldığı mecmua, kenarları kahverengi meşin bir cilt ile kaplı olup, kapakları kâğıt kaplı bir cildin içerisinde mevcuttur. Başlıklar ve hadisler surh (kırmızı) mürekkeple yazılmışken tercümele siyah mürekkeple kaleme alınmıştır. Risalenin yazılı olduğu sayfaların tamamı cetvellidir. Her bir sayfada 19 satır bulunmaktadır. Risalenin sonunda istinsah kaydı yer almamaktadır. Aruzun “*Fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün*” kalıbıyla ve kıt'a nazım şekliyle yazılan bu tercüme, kendi içerisinde dört ana kısımdan meydana gelmektedir. Tercümede şair önce tercümesini verdiği hadislerin Arapçasını, akabinde de bunların Farsça ve Türkçe çevirilerine yer vermiştir. Tercümede 1, 2, 3, 4, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 30, 33, 34, 36,37.38. ve 39. hadislerde Visâli-i Kütahyavî'ye ait “*Gül-i sad-berg*” adlı manzum yüz hadis adlı risaleden seçtiği örneklere yer vermiştir.²² Risalenin, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 17, 22, 26, 28, 29, 31, 32, 35 ve 40. hadislerinde şair, hadis metnini iki kıta ile tercüme etme yoluna gitmiştir. Yine risalede 1, 2, 3, 7, 8, 15, 31, 33 ve 38. hadislerde aynı zamanda “Şeyhü'l-Ma'ûrûf veya meşhûr” olarak isimlendirdiği İranlı âlim ve şair, Şeyh Sadî-i Şirâzî'nin bazı kıtalarının yer aldığını görmekteyiz. Risalenin son hadisinin tercümesinde İranlı âlim Molla Abdurrahman Câmî'den alınmış bir kıta bulunmaktadır.

²² Ayrıntılı bilgi için Bkz. Öztoprak, *Klasik Türk Edebiyatında Manzum Yüz Hadisler*, 74-80.

Şair eserinde, kardeşlik, Allah rızası, Müslüman, yaşlılık, şükretmek, merhamet, dünya, mü'min, söz vermek, sır, istişare, müsamaha, borç, kanaat, iyilik, sabah uykusu, mutluluk, duyduğunu söylemek, ölüm, insanın iyisi, nezaket, hediye, iyilik, güzellik, zenginlik, öfkesine sahip olmak, tedbir, ilim, sadaka, şaka, anne hakkı, komşu hakkı, temizlik; paraya tamah, kötü huy, cimrilik, dil belası, nazar, boş şey, gibi farklı konulara yer vermektedir. Bununla birlikte şair tarafından derlenen ve tercümesi yapılan hadislerin bir kısmının sahih kaynaklarda yer almadığı görülmektedir. Halk arasında muteber olarak kabul edilen kimi eserlerde yer alan bu hadisler, hadisle ilgili yapılan çalışmalarda kelam-ı kibar olarak kaydedilmektedir. Eserin on üçüncü hadisi olarak ele alınan "*Men hamele arba'üne hadîsen ketebe'llâhu fakîhen Ôâlimen*"²³ ifadesi aslında bu eserin yazılma nedeni olarak kaynaklarda zikredilmektedir.

Eserin sonunda şair "KıtÔa-i Mevlanâ Câmî" başlıklı bir bölüme yer vermekte bununla beraber kaynak üzerinde yapılan araştırma göstermiştir ki, şairin eserinde yer verdiği kırk hadisten sadece üç tanesi Câmî'nin "Çihl Hadis"i ile ortaktır: "Müslüman elinden ve dilinden Müslümanın emin olduğu kişidir", "Hayrı güzel yüzlülerden dileyiniz." ve "Sabah uykusu rızka engeldir." Son hadisin aynı zamanda Farsça kısmı da Câmî'nin "Çihl Hadis"inden alıntıdır. Şair bu kıtayı başarılı bir tercüme ile eserine aktarmıştır.

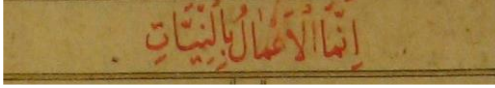
Bu kabil eserlerin yazılmasındaki amaç sanatkârlık becerilerini ortaya koymaktan ziyade ele alınan konuları toplumun birbirinden

23 Kim ki kırk hadis derlerse (toplarsa) Allah onu âlimler ve fakihlerden eyler. el-Münavi, Muhammed Abdurrauf Muhammed, " Feyzu'l-Kadir", Beyrut: Daru'l-Marifet Yayınları, [t.y.] Beyrut/Lübnan, 6/119.

farklı kesimlerine ulaştırmaktır. Bu sebeptendir ki şair bu eserde anlaşılır bir dil ve üslup kullanmıştır. Aksi takdirde bu eserin halka ulaşması ve yine halk tarafından anlaşılması mümkün olamayacaktır. Tercüme yaparken dile hâkim olması ve üslubundaki canlılık şairin tercümelerinin şiir dili itibariyle başarılı olduğunu söylememize imkân vermektedir. Şair, anlamı birebir yansıtmak yerine mefhumu ifade etmeye çabalamıştır. Kütüphanelerde başka nüshasının bulunmuyor olması, bu risalenin halk tarafından bilinmediğini ve tanınmadığını bize göstermektedir. Metin kime ait olduğu bilinmeyen Farsça bir kırk hadisin Türkçe tercümesidir. Söz konusu makalenin sonunda orijinal metne yer verilmiştir.

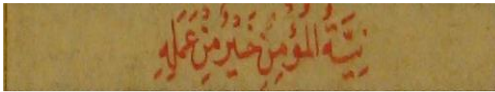
3. Metin

1. ²⁴



Aşıl a^ç māl hayr niyyetdür
Niyetün yağşi olsun ey mihmen
Niyet olmazsa bir ^ç amelde yağîn
Olur ol maşlahat hebā vü heder

2. ²⁵



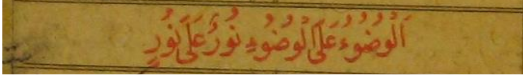
Mü^ʾminün yağşi niyyeti ey dost
^ç Amelinden yeg ola didi resül

²⁴ Ameller niyetlere göredir. İbn Mâce, *es-Sünen*, c.1, s.15. (Bu ve bundan sonraki hadislerin kaynakları için Şamile adlı programdan istifade edilmiştir.)

²⁵ Müminin niyeti amellerinden (eylemlerinden) daha hayırlıdır. Ebû Bekr Ahmed b. el-Hüseyn b. Alî el-Beyhakî, *Şuʿabü'l-İmân*, c.9, s. 176.

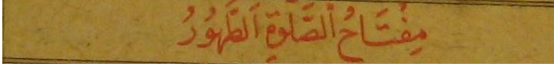
Niyetüñ yaḥşi olsa ey mü 'min
Olur iḥsān 'amel gibi maḳbūl

3. ²⁶



Ger vuzū eyleseñ vuzū üzre
Vaşfını diñle nicedür mestūr
Zāhir u bāṭın ārī olmaḳdur
Ol vuzū ki ola nūr-ber-ser-i nūr

4. ²⁷



Terk-i dünyā ṭahāret-i küldür
Çirk-i dünyāyı eyle tenden dūr
Pāk özrine açıla bāb-ı şalāt
Ki namāzuñ kilidi oldı ṭuhūr

5. ²⁸



Her ki Qur'anı yād ṭıtdı tamâm
Eyle şanma ki ehl-i Qur'āndur
Ehl-i Qur'ān o kimsedür yaḳīn
Ki şināsā-yı sırr-ı Qur'āndur

Ehl-i Haḳ ol sevāhil-i Qur'ānı
Ehl-i Qur'ānı çün sever Allāh

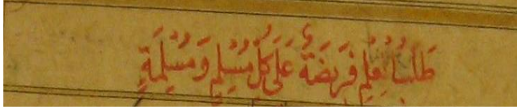
²⁶ Abdestliken alınan abdest nur üstüne nurdur. Yani daha hayırlıdır. İbnü'l-Esîr Mübârek b. Muhammed, Câmiu'l-Usûl Li-Ehâdisi'r-Resûl, c.7, s. 174.

²⁷ Namazın başlangıcı temizliktir, İbn Mâce, *es-Sünen*, c.1, s. 183.

²⁸ Kur'an ehli olanlar Allah'ın has kullarıdır. Ahmed b. Hanbel, *el-Musned*, c.19, s. 296.

Hâş kul Hâkka ehl-i Qur'āndur
Diyü buyurdı bil Resülü'llāh

6. ²⁹



‘ İlme terğib idüp dir ol sulţān
Buyruğını ıtıtanlara şābāş
Müslim u Müslimeye farz durur
‘ İlm-i dīn oğıya gör ey ıardaş

Ŧaleb-i ‘ ilmi farz kıldı ele
‘ Avret u er olan Müselmān
‘ İlmden kim ki olsa bī-behre
Şayma gel ādem iseñ insāne

7. ³⁰

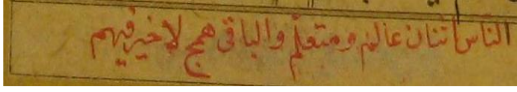


Ŧaleb-i ‘ ilm vācib oldı saña
Gerçi varsañ dağı be-‘ arşa ’i Çīn
İtdi te’kīd k’olasın ‘ ālim
Ŧoyasın küfri ıtıtasın reh-i dīn

Rehber-i hađdur ehl-i ‘ ilm u ħilm
Çīn ilindeyse bunları bulagör
Farzdur ‘ ilm-i dīn Ŧaleb kılmak
Dürüşüp ‘ ilme Rabbüñi bilegör

²⁹ İlim talebinde bulunmak her Müslüman erkek ve kadına farzdır. İbn Mâce, *es-Sünen*, c.1, s.151.

³⁰ İlmî Çin’de dahi olsa onu elde etmeye çalışınız. Ebû Bekr Ahmed b. Amr b. Abdilhâlik el-Bezzâr, *el-Müsned*, c.1. s. 164.

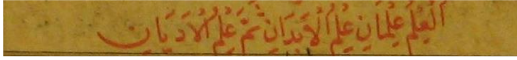
8. ³¹

İkidür âdemî be-ğavl-i Nebî
 ‘ Ālim-i kâmil ile t̄alib-i ‘ ilm
 Sābıķı mişl-i ħer-megesdürler
 ‘ Ārî ez-ħayr-i ‘ ilm ü bereket-i ħilm

32



Müte‘ allim birisi ‘ ālimdür
 İkidür ma‘ nide hemîn insān
 Bu ikiden olanları ħāric
 Yoķ yerine şayupdurur sulţān

9. ³³

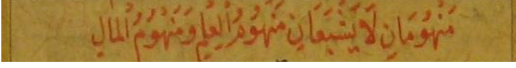
‘ Ulemāya dü ħişşe kıldı resūl
 Yarısı tıbb u yarısı dīndür
 Nitekim olmasa şaĥiĥ beden
 Dīne irer ħalel bu ta‘ yīndür

Şāh-ı kevneyn şāĥib-i levlāk
 Eyledi ‘ ilmi iki taķsīm
 ‘ İlm-i ebdānı ‘ ilm-i dīn üzre
 Ĥikmetin ańla eyledi taķdīm

³¹ İnsanlardan iki zümre kıymetlidir: Âlimler ve öğrenciler geriye kalanlar ise ahmaklar güruhundan ibarettir. Süleymân b. Ahmed b. Eyyûb et-Taberânî, *el-Mu‘cemü’l-evsaf*, c.7, s. 307.

³² Bu mısra vezne uymamaktadır. Hadisin kaynağı bulunamamıştır.

³³ İlimler, beden ilmi ve din ilimlerinden meydana gelir. Hadisin kaynağı bulunamamıştır.

10. ³⁴

İki ac var cihānda peyveste
Kim olar doymaz ey ḥamīde-ḥiṣāl
Biri acdur ḥuṣūl-i ‘ilm için
Biri acdur hemīşe ez pey-māl

Naql idüpdür bize eṣaḥḥ rüvāt
Ki buyurdı Ḥabīb-i nīk ḥiṣāl
Ṭoymaz ‘ālemde dāyimā olur ac
Ṭālib-i ‘ilm olanla ṭālib-i māl

11. ³⁵

‘Ālimüñ faḍli ‘ābide ey dost
Ol ḳadar artuğ ola ümmetden
Nice kim artuğ ise faḍl-i Nebī
Bir kemīne kiṣiye ümmetden

Didi ṣāh-ı Resūl Ḥabīb-i Ḥudā
‘Ālimüñ ‘ābid üzre faḍli hemān
Ümmetimden ḳa‘ifî üzre benüm
Faḍlime beñzeyüpdür itme gümān

12. ³⁶

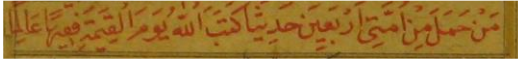
³⁴ İki açgözlü olan var ki asla doymaz, mala haris olan ile ilme haris olanlar. Beyhakī, *Şu‘abü’l-îmān*, c.12, s. 497.

³⁵ Ālimin abide üstünlüğü, Nebinin ümmetinden üstün olması gibidir. et-Taberânî, *el-Mu‘cemü’l-Kebîr*, c.8, s. 233.

³⁶ Amellerin en hayırlısı Allah için sevmek ve Allah için düşmanlık etmektir. Ebu Dāvūd, *es-Sünen*, c.7, s.9.

Bil yaķın oldur afđal-i a‘ māl
 K’idesin dostluğ berā-yı Ğudā
 Yine hem dūşmen olasın aña kim
 İtmeye tã‘ at-i Ğudā aşlā

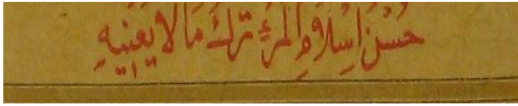
13. ³⁷



Kim ki ol kırk hadişi ögrense
 Ez eĥādış-i seyyid-i ‘ ālem
 Yazıla der şaĥife-i ‘ ulemā
 Ādı bī-şübhe ez-benī ādem

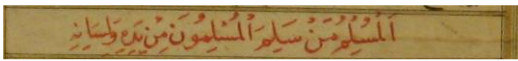
Hıfz iden kırk hadişi ey mü ’min
 Merd u zen ümmet-i Muĥammedden
 ‘ Ulemā defterinde yazar adın
 Fehm kıl nuţķ-ı pāk-ı Aĥmedden

14. ³⁸



Oldur İslām ĥüsn-i ādemde
 K’ide beyhüde işleri metrük
 Eyisin tuta yatlusını kıoya
 İde iĥsānılan cihānda sülük

15. ³⁹



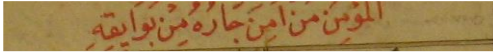
³⁷ Kim ki kırk hadis ezberlerse (kimin ezberinde kırk hadis bulunursa) Allah onu kıyamet günü âlimler ve fakihlerden eyler. Beyhakī, *Şu‘abü’l-îmân*, c.3, s.239.

³⁸ Kişinin kendisini ilgilendirmeyen şeyleri terk etmesi İslam’ın güzelliğindedir. Ahmed b. Hanbel, *el-Musned*, c.3, s.256

³⁹ Müslüman diğer bir Müslümanın (kişinin) elinden ve dilinden emin olduğu kimsedir. Ahmed b. Hanbel, *el-Musned*, c.11, s.28.

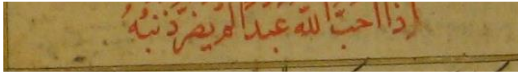
Şanma kim her şehâdet şūveri
 Bî ma' āni delîl-i îmândur
 Sâlim olsa eliyle dilinden
 Halk onuñ bil kim ol Müselmândur

16. ⁴⁰



Şanma mü'min anı ki cevr eyler
 Mü'mine ol kişiyi bil zâlim
 Mü'min ol kimsedir ki çoñşuları
 Zaħmetinden anuñ ola sâlim

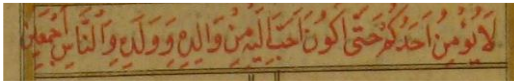
17. ⁴¹



Bende-i dost tutsa hilâfı
 Hiç günâh ol kula ziyân itmez
 Hâlîka olsa bir beşer maħbûb
 Her ne isterse ğayr-ı ez-ân itmez

Bir kұлuna muħabbet itse îlâh
 Ne günâh işlese olur ma' zūr
 Buyruĝın tütanı sever Allâh
 Emrini şayan olmasun maĝrūr

18. ⁴²



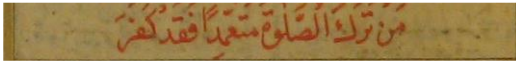
⁴⁰ Mü'min komşusunun kendisinin eziyetinden emin olduĝu kişidir. Ahmed b. Hanbel, el-*Musned*, c.6, s. 189.

⁴¹ Allah bir kulu severse, o kişiye işlediĝi günahları zarar vermez. Hadisin kaynaĝı bulunamamıştır.

⁴² Hz. Peygamberi, annesinden, evladından ve bütün insanlardan daha fazla sevmezse iman etmiş sayılmaz. Ahmed b. Hanbel, el-*Musned*, c.20, s.202.

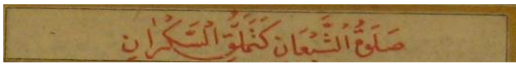
Sizden ol kimse mü'min olmaz kim
 Sevmeyeyiñ Resûl-i a' lādan
 Ya' ni kim vālideyle oğlundan
 Cümle halk u metā' -ı dünyādan

19. ⁴³



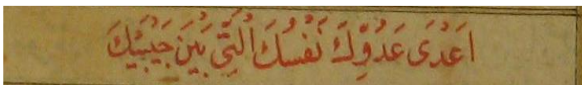
Şıdķ ile var namāza cehd eyle
 K' olmaya küfr nāgehān zāhir
 Kim ki aşd ile ıldı terk-i namāz
 Muştafā avlidür olur kāfir

20. ⁴⁴



Toķ arın tād ate şafā virmez
 Toķ arın albini mu' allaķ ide
 Oña benzer namāzı toķ kişinün
 Kim ola ser-hōş(a) temellük ide⁴⁵

21. ⁴⁶



Nefsdan şa' b düşmenün yokdur
 Ki yatupdur hemişe yanuñda

⁴³ Kim ki bilerek ve isteyerek namazı terk ederse kâfir olur. et-Taberânî, *el-Mu'cemü'l-evsaf*, c.3, s. 343.

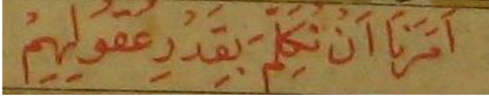
⁴⁴ Karnı tok kişinin duası, sarhoşun dalkavukluğuna benzer. Hadisin kaynağı bulunamamıştır.

⁴⁵ Metinde “Kim ola ser-hoş temellük ide” şeklinde iken. Vezin gereği düzeltilmiştir.

⁴⁶ Nefsinden daha kötü düşmanın bulunmamaktadır. Öyle ki o da seninledir. Hadisin kaynağı bulunamamıştır.

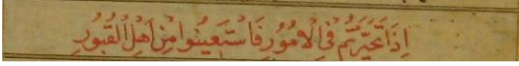
Andan artuğ nice olur düşmen
Ki nihāndur miyān-ı cānuñda

22. ⁴⁷



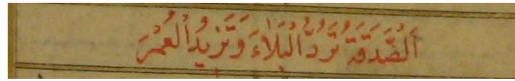
Herkesüñ hāline göre söyle
İsteseñ sözde hādiş olmaya sırr
Andan emr itdi kādır ü kıyyüm
Söylene söz be-ğadr-i ‘ aql-i beşer

23. ⁴⁸



Her ne işde ki kılasın hayrān
K’olmaya fehmi hayr u şerr umūr
Var mekābirlere ziyāret kııl
İsti‘ ānet dile ez ehl-i kıbūr

24. ⁴⁹

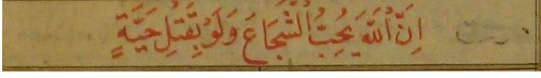


Şadağa her belāyı red eyler
Hem olur halk bil ki şād andan
Mālik olmaz şadağadan nākış
LİK ‘ ömrüñ olur ziyād andan

⁴⁷ İnsanlara anladıklarını anlatmakla emredildim. Hadisin kaynağı bulunamamıştır.

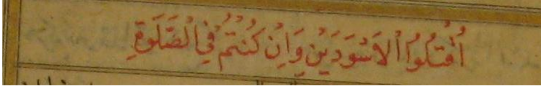
⁴⁸ İşleriniz hususunda şaşırırsanız kabirdekilerden yardım isteyiniz. Hadisin kaynağı bulunamamıştır.

⁴⁹ Sadaka belayı insandan uzaklaştırır, ömrü de uzun kılar. Hadisin kaynağı bulunamamıştır.

25. ⁵⁰

Sever ized şucā^c olan beşeri
Gerçi katl ider olsa bir mārı
Hağ kimi sevse cümle hālinden
Eyler ol ^c abde lütfilen yāri

Şüphesiz Hağ secī^c olanı sever
Öldürirse egerçi bir mārı
Mār-ı hışmı helāk kılmaz iseñ
Gejdüm nefsi katl kıl bāri

26. ⁵¹

Öldirüñ bu iki qaraları siz
Olsañız gerçi der miyān-ı namāz
Hışm u şehvedür ol ger ölmezse
Der namāz olasın Hudādan bār

Öldiriñ ol iki qaraları siz
Şehvet ü hışmı ya^c nī şabr ide gör
Olsanız dañi ger namāz içre
Fikr idüp Hağkı nefse cebr idegör

27. ⁵²

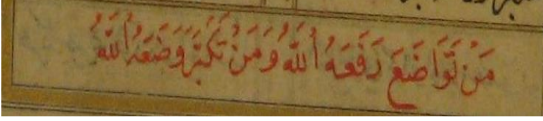
⁵⁰ Allah cesaretli kişiyi sever, velev ki bir yılını öldürse de. Müttakī el-Hindī, Kenzü'l-Ummāl, c.15, s. 876.

⁵¹ Namazda bulunsanız da kötü olan iki şeyi öldürün (ki onlar şehvet ve nefrettir). Ebu Dâvūd, *es-Sünen*, c.2, s. 185.

⁵² Büyüklenene karşı büyükenmek sadakadır. İsmâil b. Muhammed el-Aclûnî, Keşfü'l-Hafâ, c.1, s. 360.

Mütevāzi^ç kişinüñ aġrāzıdur
 Ola manend-i nūr-ı der ḥadiķā
 Mütekebbirlere tekebbür kııl
 Kim ola Ḥaķ yolında çün şadaķa

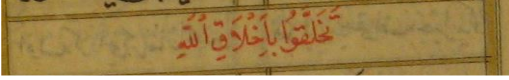
28. ⁵³



Kim ki Allāh için tevāzu^ç ide
 Ḥaķ refi^ç ide ķadrini bisyār
 Ger tekebbür iderse eyle düşe
 Kim اورى turmaġı ola düşvār

Meskenet ehlini sever Allāh
 Cümleden ķadrini kıılır a^ç lā
 Aşlını unutup bu yegānenüñ
 Ķadrini alçaķ eylese mevlā

29. ⁵⁴



Ḥulķını hemçü ḥulķ-ı ḥālik kııl
 Tā ola ^ç ādetüñ pesendide
 İstimā^ç itdigüñ işitmeze ur
 Her ne gördiñse eyle nā-dide

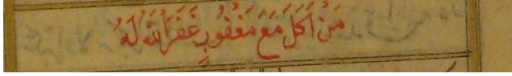
Ḥulķıñı gökçek eyle ey mü^ç min
 Yād kııl yād-ı ḥulķ-ı raḥmānı

⁵³ Allah için tevazu gösterenleri Allah yüceltir kibirlenenleri de terk eder. Ahmed b. Hanbel, el-*Musned*, c.18, s. 250.

⁵⁴ Allah'ın ahlakıyla ahlaklanın. Hadisin kaynaġı bulunamamıştır.

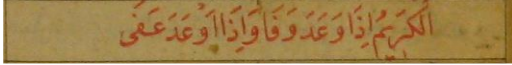
Şu' bedür hüsni hulk imāndan
Toplağıl hulkın ile ihvānı

30. ⁵⁵



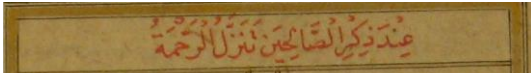
Hāḫḫ için kim ki bir ta' am yise
Bir 'aziz ile kim ola mağfūr
Mağfıret eyleye Ğafūr aña da
Ola cümle günāhlardan dūr

31. ⁵⁶



Kim ki bir kimse ile va' de ide
Kerem oldur ki getüre yerine
Kılsa tehdid ü sonra 'afv itse
Südlar bula her ziyān yerine

32. ⁵⁷



Ey birāder yamān kişi zikri
Haṭır-ı hurremi mülük eyler
Şulehā zikri geçse bir yerde
Raḫmet-i Hāḫḫ aña nuzul eyler

Şulehā zikri üstine Hāḫḫuñ
Raḫmeti nāzil olmaḫ ekşerdür

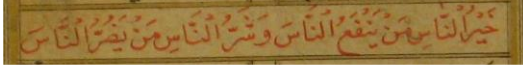
⁵⁵ Allah günahı bağışlanmış biriyi sofraya oturup yemek yiyeni bağışlar. İsmâil b. Muhammed el-Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, c.2, s. 273.

⁵⁶ Kibar kimse söz verdiğinde sözüne vefa gösterir. Sıkıntı hâlinde de affedicidir. Hadisin kaynağı bulunamamıştır.

⁵⁷ Salih olan kişinin Allah'ı anmasından meydana rahmet dolar. Ebû Nuaym el-İsfahânî, *Hilyetü'l-Evliyâ*, c.7, s. 285.

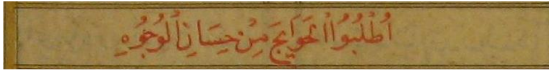
Şulehā zümresin sevenler hep
Raḥmet-i Ḥaḫḫa bil ki mażhardur

33. ⁵⁸



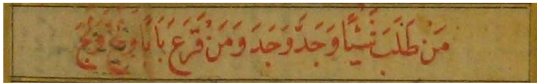
Oldurur ādem oğlınıñ eyüsi
Kim zıkr-i ḫayri ḫalkadur heme ḫāl
Yine hem bed-terīn-i ḫalk oldur
Ki diger şer-i ḫalka bī-ihmāl

34. ⁵⁹



Ey birāder ne isteriseñ iste
Ol kişiden ki şūreti ḫoşdur
Ṭalebi varsa bed-liḫādan-ı merd
Döndiği demde vaḫt-i nā-ḫoşdur

35. ⁶⁰



Kim ki bir nesneye ola ṭālib
Bula cedd ile iste bisyār
Kim ki bir bađlu ḫapuyı dögse
Aça ev ıssı ḫapuyı nāçār

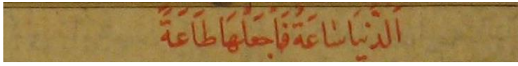
⁵⁸ İnsanların en iyisi insanlara faydası olanıdır. İnsanların en kötüsü insanlara zararı olanıdır. Müttakī el-Hindī, *Kenzü'l-Ummāl*, c.15, s.777.

⁵⁹ İhtiyaç duyduğun şeyleri, temiz yüzlü insanlardan isteyiniz. et-Taberānī, *el-Mu'cemü'l-evsaḫ*, c.4, s.129.

⁶⁰ Bir şeyi isteyip o hususta gayreti ihmal etmeyen kimse sonunda muradına erer, bir kapıyı da inatla çalan kişi de onu açtırıp geçmeyi sağlar. Hadisin kaynağı bulunamamıştır.

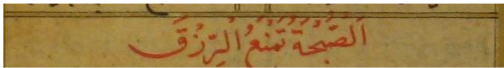
Cehd kııl her murāda kesme ümīd
 Dime egleñmek ile vaḫti keçir
 Deḫ-bāb eyleyüp dönüp gitme
 Lec idüp bekleyen ḫapuyı açar

36. ⁶¹



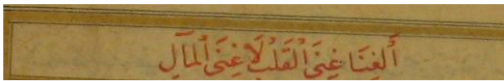
Ey birāder bu ʿālem-i fānī
 Ola ʿuḫbāya göre bi sāʿ at
 Gel bu bir sāʿ ati ḡanimet gör
 İtmegil özge nesne cüz-tāʿ at

37. ⁶²



Şubḫ-ḫīz ol ki feth ola erzāḫ
 Kim viren saña rızḫı şāniʿ dür
 Şubḫ-ı şadıḫ deminde ḫʿab itmek
 Eyle bilgil ki rızḫa māniʿ dür

38. ⁶³

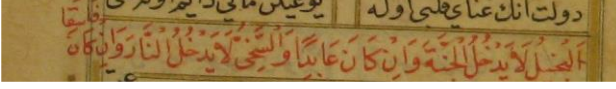


Ġanī oldur ki göñli ola ḡanī
 Yoḫsa māl ile cān ḡinā bulmaz
 Her kimüñ göñli var u yoḫ mālı
 Ol ḡanīdür aña ḡinā olmaz

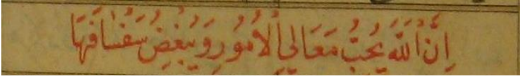
⁶¹ Dünya bir saattir. O zaman diliminde ona (Allah'a) itaat et. Hadisin kaynağı bulunamamıştır.

⁶² Sabah uykusu rızka engeldir. Hadisin kaynağı bulunamamıştır.

⁶³ Esas zenginlik gönül zenginliğidir. Mal ile elde edilen zenginlik değildir. el-Beyhakī, *Şuʿabü'l-îmān*, c.12, s. 545.

39. ⁶⁴

Girmeye hiç behište merd-i baḥl
 Gerçi dāyima cihānda ṭā' at ide
 Girmeye duzaḥa hem ol fasık
 Kim cihān ḥalkına şahāvet ide

40. ⁶⁵

Bedurusti ki Ḥaḫḫ sever bisyār
 Anları kim bülend himmet ola
 Hem anuñ ' aksine tutar düşmen
 Ol ḥasîsi ki bî- mürüvvet ola

Çil ḥadîse çü tercümān oldı
 Tercüme kıldı ḥaste İsmā' il
 Ḥaşrede şürbet-i şefā' atden
 Bir şifā ister ez-şifā-yı celil

SONUÇ

Metnini ortaya koyduğumuz ve hakkında bilgi verdiğimiz bu manzum kırk hadis tercümesi, kimliği hakkında bilgi sahibi olamadığımız İsmail isimli bir şaire aittir. Şair söz konusu bu eserini Farsça bir eserden tercüme ederek vücuda getirmiştir. Eserinde yer verdiği hadislerden üçü (15, 34, 37.) Mevlanâ Mollâ Câmî'nin “Çihl

⁶⁴ Cimri olan kişi abid de olsa cennet giremez. Cömert olan kişi münafik olsa da cennete girer. el-Aclûnî, *Keşfü'l-Hafâ*, c.2, s. 322.

⁶⁵ Allah yüce işleri sever, boş ve değersiz işleri ise kınar. et-Taberânî, *el-Mu'cemü'l-evsaṭ*, c.3, s.210.

Hadis” adlı eserinde yer alırken diğer hadislerin nereden aldığı ile alakalı bir bilgi yer almamaktadır. Yapılan araştırmalar neticesinde söz konusu metinlerin kime ait olduğu ise tespit edilememiştir.

Eserin tespit edilebilen tek nüshası Amasya Yazma eser Kütüphanesindeki 05 Gü.8 numaralı mecmuanın 16b-27a varakları arasında yer almaktadır. Eserde bir mukaddime yer almamaktadır. Yapılan araştırmalara rağmen İsmail isimli şairin künyesi tam olarak ortaya konulamamıştır. Eser, Farsça bir kırk hadis tercümesi olarak kaleme alınmıştır. Çalışmada önce hadislerin Arapça metni akabinde Farsça manzum olarak tercümeleri, ardından da bunların, dilin imkânları çerçevesinde manzum şekilde Türkçeye tercümeleri yapılmıştır. Her kıtanın sonunda Visâlî’nin manzum yüz hadisinden de örnekler sunulmuştur. Şairin eseri Câmî, Nevâî, Fuzûlî ve Nâbî’nin kırk hadis tercümelerinde kullanılan “*Fe’ilâtün mefâ’ilün fe’ilün*” aruz kalıbıyla dilimize tercüme ettiği görülmektedir.

Şair, burada ele aldığı hadislerin senetlerini vermemektedir. Söz konusu bu hadislerde Müslümanın günlük hayatında karşılaştığı komşuluk ilişkileri, Müslümanların özellikleri, adab-ı muaşarat, kardeşlik, Allah rızası, kötü huy, cimrilik, yaşlılık, şükretmek, merhamet, dünya, paraya tamah, mü’min, söz vermek, sır, istişare, müsamaha, borç, kanaat gibi konular ele alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Avcı, İsmail. “Hazînî'nin Manzum Şerh-i Hadîs-i Erbaîn Tercümesi”.
Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, 2007.
- el-Aclûnî. “*Keşfu'l-Hafâ*”. 2 Cilt. Halep: Mektebetü't-Türâsu'l-İslamî.
Tarihsiz.
- el-Münavi, Muhammed Abdurrauf Muhammed. “*Feyzu'l-Kadir*”. 6
Cilt. Beyrut: Daru'l-Marifet, Tarihsiz.
- Gıynaş, Kâmil Ali. “Hilâlî'nin Manzum Hadis Tercümesi”, *Turkish
Studies*, (Winter 2012): 1133-1157.
- Ceyhan, Adem ve Behiç Ata. “Mütercimi Bilinmeyen Bir Kırk Hadis
Tercümesi: Kırk Dilber”. *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları
Dergisi*, 1/1 (Ağustos 2018): 114-153.
- Hacıoğlu, Necla. “Osmanlı Döneminde Neşredilmiş Türkçe Hadis
Eserleri Üzerine”. *Hadis Tetkikleri Dergisi Journal Of Hadith
Studies* XIV/1, (2016):99-115.
- Kandemir, M. Yaşar. “Kırk Hadîs”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam
Ansiklopedisi* 25: 470. Ankara: TDV Yayınları, 2002.
- Karahan, Abdülkadir. *İslâm-Türk Edebiyatında Kırk Hadis Toplama
Tercüme ve Şerhleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları,
1954.
- Karahan, Abdülkadir. “Câmî'nin Arba'in'i ve Türkçe Tercümelere”.
*İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı
Dergisi* 4, (1959): 345-371.
- Karahan, Abdülkadir, “Kırk Hadis”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam
Ansiklopedisi* 25: 470. Ankara: TDV Yayınları, 2002.

- Kılıç, Muzahir. “Hâkânî Mehmed Bey Miftâh-ı Fütûhât Hadîs-i Erba’ın Manzum Tercümesi”. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi,1993.
- Kocaaslan, Hava. “Tuhfe-i Nâilî Metin ve Muhteva”. 1. cilt s.1-233. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2009.
- Korkmaz, Seyfullah. *Şâir Nâbî’nin Manzum Kırk Hadîs Tercümesi*. İstanbul: Sefine Yayınları, 2001.
- Mahmud, b. Ali. *Nehcül-Ferâdis*. Haz: Hamza Zülfikar, Semih Tezcan. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2014.
- Odabaşı, Mihrican. “Tuhfe-i Nâilî Metin ve muhteva 1. cilt s.234-467”. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2009.
- Özdemir, Fatma. “Tuhfe-i Nâilî Metin ve Muhteva 2.cilt s.468-734”. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2009.
- Özdemir, Mehmed. “Muhyî’nin Manzum Hadîs-i Erbaîn Tercümesi”, *Littera Turca, Journal of Turkish Language and Literature*, 2/1(kış 2016): 323-342.
- Öztoprak, Nihat. “Klasik Türk Edebiyatında Manzum Yüz Hadisler”. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi,1993.
- Sevgi, Ahmet. *Molla Câmî’nin Erba’în’i Manzum Türkçe Tercümeleri*. Konya: Gençlik Kitabevi Yayınları, 2000.
- Söylemez, İdris. *Türk İslam Edebiyatında Manzum Kırk Hadisler*. Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2017.
- Söylemez, İdris. “Müellifi Bilinmeyen Manzum Bir Kırk Hadis”, *Asos Jurnal, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6/70, (Mayıs 2018): 186.
- Şener, Osman Zahit. “Tuhfe-i Nâilî Metin ve Muhtevâ II. cilt s. 1000-1263”. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2013.

- Tatlı, Bekir. “İsmail Sâdık Kemal’in Âsâr’ı Kemâl’deki Hadisçiliği”, *Dini Araştırmalar Dergisi* 18/46, (Ocak-Haziran 2015): 45-65.
- Yazar, Sadık. “Anadolu Sahası Klâsik Türk Edebiyatında Tercüme ve Şerh Geleneği”. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2011.
- Yıldırım, Selahattin. “XIX. Yüzyıl Osmanlı Muhaddisleri ve Eserleri”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 13 (2004): 300-301.
- Yıldız, Âlim. “Sirâcî’nin Manzum Kırk Hadis Tercümesi”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15/1 (2011): 127-150

EXTENDED SUMMARY

THE POETIC FORTY HADITHS BY AN ANONYMOUS AUTHOR NAMED ISMAIL

The forty hadith tractates that were founded on the hadith “Whosoever memorises and preserves for my people forty hadiths relating to their religion, Allah will resurrect him on the Day of Judgment in the company of jurists and religious scholars” which was narrated by prophet Muhammad but has been seen weak by today’s hadith scholars are of the most important genres of Islamic literature which. In this sense it is possible to see some studies, as prose or poetical on the hadiths which are the clarification or explanation of Qur’an which is the main text of Islamic Culture. We can say that there have been many important works on the field of hadiths from the times of prophet Muhammad to now. Aiming to spread this body of knowledge which appears as extensive complete works, scholars from the beginning have constituted hadith corpuses including the subjects such as morals, manners, worship and prayers. One of these works is the genre which is named as “Arba’una Hadisan”, “Cihl Hadith” or “Forty hadiths”. This genre is written as prose in Arabic Literature, prose-poetical in Persian Literature; prose, prose-poetical, poetical in Turkish Literature. The first example of this genre was compiled by Abdullah b. Mubarak in hijri II century. It consists of “El Arba’un”, “Kitabu’l Istizan”, “Kitabu’l Menasik”. It is possible to say that apart from Arabic and Persian Literatures, this genre is matched in Turkish Literature greatly. The first work in Turkish Literature was “Nahcu’l Feradis” which was compiled by Mahmood b. Ali in 19th century.

From then up to the present, we see that there have been hundreds of works written as prose or poetical. Forty-hadiths translations, one of the Turkish-Islamic Literature genres, is of great importance for this field. As stated above, since 19th century they were written as prose, prose-poetical, poetical by scholars and literary men. In Turkish-Islamic Literature, apart from scholars, literary men have produced works more than seventy. They produced these works by compiling complete works which they clarified or translated as poetical. One of the poets who produced works in the style of Forty-Hadiths in Turkish-Islamic Literature is Ismail. The one and only known copy of his “Poetical Forty Hadiths” is in Amasya Written Works library, number 05 Gu8. There is no special name for this work and it is not known when it was written. It doesn't have a preface and there is no topic integrity among the hadiths dealt with. The poet gives place to religious, moral and social issues. He added first the original version of the hadiths which are in arabic when compiling his work. Subsequently, he tried to translate this part as much as the poem allows. The poet applied prosody to Turkish successfully. While the language and wording of the work is plain and understandable, it is lacking of images, literary arts and metaphors.

This article includes some information about the poet Ismail, identity of whom is unknown. In this article, Forty-Hadiths translation of poet Ismail is going to be introduced in all aspects and the translated text built in one copy will be discussed

افعال النيات

نیت نیک دادای همه	اصل اعمال نیت نیکوست
هست از جمله آنها و همه	زانکه هر کار که نیت نیت نیت

ترجمه لولانا اسمعیل شکر الله معیه

نیت نیک بخشی و بسوزای همه	اصل اعمال خیر نیت در
اول و اول صحت بها و همه	نیت اولی از سه بر عمل نیت

ترجمه حدیث نبوی الشیخ الفقیه عبدالقادر السبکی

نیت مقبول مرکز نیت	بدست که جمله اعمال
کامل کارهاست نیت	زانکه فرمود خواجه کونین

ترجمه حدیث نبوی محمد الفقیه عبدالقادر السبکی

نیت حضرت قادی چون علی	نیت کار و خواجه نقلین
اول بنا در کار اولیه تبلی	شول عمل که اندک اولیه نیت

نیت المؤمن خیر من عمله

همچو طاعت بود همه کس	نیت نیک مرد مؤمن را
نیست مؤمن از عمل بهتر	زانکه نیت خدای فرمود

ترجمه لولانا اسمعیل

رسول عملندون لینا اولدی بیدی	مؤمنک یغشی نیتیا یروست
اولورا حسن عمل کنی مقبول	نیتک یغشی اولسه ای یومونه

ترجمه اصل للشيخ المعروف

جملگی طاعتش بود کسره	نیت نیک مرد مؤمن را
نیت مؤمن از عمل بهتر	زانکه یغیر اینچنین کفایت

ترجمه اصل للولانا وصالی

عمل خیر بوق دیمه قدر	نیتک پاک وخالص بطنی
عملندون خیر لیدر نیت	نیت ایله خیر مؤمن اولور

الوضوء علی الوضوء نور علی نور

که بدانی چه گونه مستطوره	که وضو بر وضو صحتی خواهد
آن وضوئی که نور بر نور آید	پاک باطن است با ظاهر

ترجمه ترجمه للولانا اشعیر

وصفیه کله نیجه در مستطوره	که وضو ایستک وضو وزن
اول وضو که اول نور بر نور	ظاهر باطن آری اولق

ترجمه اصل للولانا وصالی

شرط اولان ایدستن ایستک	هر زمانه که برشدن وقتی
نورلوستینه نور استک در	ایدستا وزره ایدستالوت

یفتاح الصلوة الطهیر

ترک آن کیمه تا بیاید سنور	ترک در بیاطهارت کمال است
---------------------------	--------------------------

و طهارت و نماز حضرت

که کلید نمازهاست ظهور

ترجمه اصل مولانا اسماعیل

ترک دنیا طهارت کل در
یا شاو زینہ اچیلہ باب صلوة

چرا دنیا ایامیله نندن در
که نماز که کلیدی اولدی ظهور

ترجمه اصل شیخ المبرور

ترک دنیا طهارت و ظهور
و طهارت تودر نماز مسرور

ترک او کیتربا بیای قیام
که کلید نمازهاست ظهور

ترجمه اصل مولانا و طالبی

حق سو ما سوا بر سبیل قوع
دینه فکریدن الی یوما یخچون

طهارت قلبی اولدو کانا نو
اولدی مفتاح هر صلوة ظهور

أهل القرآن أصل الله وخاصته

هر که قرآن تمام یاد گرفت
اهل قرآن کیست خاصه او

تا کوی کز اهل قرآنست
که شناسای ستر قرآنست

ترجمه اصل مولانا اسماعیل

هر که قرانی یاد طوتدی تمام
اهل قرآن او کسه در یقین

ایله صامنه که اهل قرآنند
که شناسای ستر قرآنند

ترجمه اصل مولانا و طالبی

اهل حق اول سوا اهل قرانی
خاص قول حق اهل قرآنند

اهل قرآن چون مسور الله
دیور سوردی سبیل رسول الله



طلب علم را فریضه علی کوشش و مسأله

طلب علم را فریضه نهاد	برندن و مرد کوشش است
تا بدانی که هر کس بی علم است	دو خسارت مثل حیوانات

ترجمه ترجمه مولانا اسماعیل

علم ترغیب و ترویج است	بور و غیبی ملوثان را سا با من
سلم و مسأله بر فرض دور	علم و زوق کورا ی قره اش

ترجمه اصل الشیخ المصنف فی الشیخ السعدی

طلب علم بر تو واجب کرد	کجه باید شدن بعرضه چین
که تاکید تا شوی عالم	بس نهی کفر و پیش گیری بین

ترجمه ترجمه مولانا المنیر

طلب علم واجب است بر تو	کجه واد سگ و خود عرضه چین
تا دی تاکید تا اول سن عالم	تو به سن کفری طو تر سن زوین

ترجمه حسام الشیخ علم و حد

طلب علم فرض گفت نبی	کجه باید شدن بعرضه چین
ایچنین گفت مهتر عالم	بفکنی کفر و سن گیری درین

ترجمه ترجمه مولانا المسکون

و هر چند راهل علم و علم	چین ایله دیسه بونلری بول
فرض و علم دین طلبی تعلق	دو روشوب علمه درنگی بیل کوه

انسان نشان عالم و متعلم و الیا قره صی لاخره بیهم

ترجمه اسماعیل
طلب علم فرض است بر تو
تو بدانی که هر کس بی علم است
دو خسارت مثل حیوانات
علم ترغیب و ترویج است
بور و غیبی ملوثان را سا با من
علم و زوق کورا ی قره اش
طلب علم بر تو واجب کرد
که تاکید تا شوی عالم
ترجمه اصل الشیخ المصنف فی الشیخ السعدی
کجه باید شدن بعرضه چین
بس نهی کفر و پیش گیری بین
ترجمه ترجمه مولانا المنیر
طلب علم واجب است بر تو
تا دی تاکید تا اول سن عالم
ترجمه حسام الشیخ علم و حد
طلب علم فرض گفت نبی
ایچنین گفت مهتر عالم
ترجمه ترجمه مولانا المسکون
و هر چند راهل علم و علم
فرض و علم دین طلبی تعلق
انسان نشان عالم و متعلم و الیا قره صی لاخره بیهم

دو کسند آدی می بقول رسول
واجبه باقیست همجو تر مکن

عالم کامل است طالب علم
نیستشان خیر علم و برکت علم

ترجمه اصل مولانا اسماعیل

ایکدو آدی می بقول نبی
سابقی مثل خیر مکنی در

عالم کامل ایله طالب علم
عاریجا زخیر علم و برکت علم

ترجمه اصل شیخ المعروف خیر و باقر محمد

دو کسند آدی می بقول نبی
واجبه باقیست خیر مکنی

عالم کامل است و طالب علم
نیستشان علم دین و نور علم

ترجمه اصل مولانا ابوالی

متعلم برسی عالم در
یو ایکدن اولنگار خارج

ایکیدر معنیده همین انسان
یوقیرینه صایوبدرد سلطان

العلم علیان علی المؤمنان ثم علم الأعدیان

علما را د و نیمه کرم رسول
زانکه کرمحت دین نبود

نیمه طب و نیمه دینست
دین خطل میکند سید نیست

ترجمه اصل مولانا اسماعیل

علما ی د و حصه قاری
نینه کم اولسه صحیح بدت

یار می طب و یار می دین در
دینه ایرر خطل بو تعیین در

ترجمه اصل مولانا ابوالی

شاه کونین صاحب اولاد

ایلدی علمی انکی تقسیم

علم ابدانی علم دین او زنده حکایت آنکه ایلدی تقدیم

مثنویان لایق شایان شهوت و اعلی و مثنویان لایق

د و کرسنت در جها نیتوان که تکره ندیره رحال
ان یکی کرسنت از بی علم وان دکر کرسنت از بی مال

ترجمه اولی تا اتمیل

ایک حاج وارجه اند پیوسته کیم اولو طوی غزای حیدر حصار
بریا چند حصول علم ایچون برآید و همیشه از بی مال

ترجمه اصل اولی تا اتمالی

نقل یدیدر بزوات طوی غزای اولو طوی
طوی غزای اولو طوی طوی غزای اولو طوی

فضل اعلی علی اعلی کرسنت اولی تا اتمالی

فضل عالم همیشه بر غایب نامر حدیث حق حرمیت او
دکره فضل نیست پیوسته بر یکی کترین زامت او

ترجمه اولی تا اتمالی

عالمک فضلی عابد ایله اول قدر ارتوغ اولو طوی
نجه کیم ارتوغ ایله فضل نبی بر کینه کندی بر امتدنت

ترجمه اصل اولی تا اتمالی

دیدر شاه رسل حیدر حصار طایمک عابد او ذن فضل
امتدنت ضعیفی او ذن بنم فضله بکریدر اتمه کمان

أَفْضَلُ أَعْمَالِكُمْ فِي آتِهِ وَالْبُخْسُ ذِيَاهُ

دوستی کردنت بهتر	عمل بهترین بگرم جیت
کد نباشد مطیع امر خدا	باز دشمن سویی مرا نکند با

ترجمه ترجمه مولانا اسمعیل

که این سزد و ستاق برای خدا	بیل یقین او لدر افضل اعمال
اتمیه طاعت خدا اصلا	بینه خود دشمن اول من کما

ترجمه اصل لهذا الشهر بوصالی

اتکنا ستر بنا افضل اعمال	سوحقی و حقی سونلری حرم
ایله سیوردی اول سوده	بویرعن طوتسیا نه بغض ایله

سن سنل ورن امیری از بعین حدیثنا کتب الله یومرا اقیته فیه اعمالنا

اذا احادیث سهرت عالم	هر که اول حدیث یاد گرفت
بنویسند از بنی آدم	نام او در جریده علماء

ترجمه ترجمه مولانا اسمعیل

اذا احادیث سید عالم	کیمکه اول قره حدیثنا و کرم
آدی فی شهره از بنی آدم	یا زبده در صحیفه علماء

ترجمه اصل لهذا الشهر بوصالی

مرد وزن امت محمد دن	حفظ ای دن قره حدیثنا من
فرهم قبل نطق یا ک احمد دن	علماء قرنه یا ذرا دن

حَسُنَ إِسْلَامُ وَالْمَرْءُ تَرَكُ مَا لَا يَفْعَلُهُ

حسن اسلام مخرج آن باشد	که کند ترک کار بیهوده
هر که بود معاونت نکند	ترک آن کرده و گشت آسوده

ترجمه ترجمه

اولد اسلام حسینی آیدند	کامید بیهود ما شری متردند
ای من طو تر تلو سین قویه	ایع انصانن جهانک سلو

ترجمه اصل الحمد الشریع

گویند آنکه درین اسلام	کلمه ای که قلمه بیهوده
خیر هیچ اغزی شره ایله سکو	ایره من سندن تا که مقصود

المسکون من سئلوا تسلمون من ذریه و غیره

تا گویند شهادت صورتی	بی معانی دلیل ایمانست
گرفته دست و زبانش پیوسته	ایستی وانکه او مسلمانست

ترجمه ترجمه المولانا السعید

صاندم که هر شهادت صورتی	بی معانی دلیل ایمانست در
سال اوله ایله دیندن	خلق اونان بل کم اول سلطان

ترجمه اصل الشیخ المشهور

تا گویند شهادت صورتی	از مسلمان دلیل ایمانست
انکه از دست و از زبانش خلق	بشود دست و او مسلمانست

ترجمه اصل المولانا المشهور

مسلمانان همیشه سالم اولد	مسلمان اولد رالیله دیندن
حیف و احقاقا خاک طلا اوله	قادر بسک قرعجه انجتمه

المؤمن من آمن بآيه من بوايقه

مؤمنی از جای او خستست	نیست مؤمن کسی که در عالم
دایم از رخبای او دستت	مؤمن آنکس بود که همایش

ترجمه ترجمه

مؤمنه اول کشتی بیل ظالم	صانمه مؤمن آنی که جور ابر
زخمتندن انک اوله سالم	مؤمن اول کس در که قوشو

ترجمه اصل لوصالی

شروعشورندن اول جار قییم	مؤمن اول کسه در حقیقتدا
صوریلو اول اولان داغی صید	نته که بونن قوشوقوشو

لذا أحب الله عبداً لم یضرب نبتاً

هر کداهی درو زیان نکند	هر کس را حق بدوستی کیرد
هر چه خواهد خدا جز آن نکند	زانکه چون بندن سود مجبور

ترجمه بشرجه اولانا اسمیل

هیچ کناه اول قولد زیان عمر	بندد دوست طوطسه خلا
هره استرهبه غیله انا تمز	خلقه اوله بر بشر مجبور

ترجمه اصل الحمد الشهور بوصا

نه کناه اسله اولور معذره	بر اولینه محبتاته اله
--------------------------	-----------------------

بیر عن طوطی سوره الله	امروز صبح اولسون غرور
لا تؤمن احدكم حتى يكون آتيا اليه من والده ووالديه والناس جميعا	کد باشد مولد و سترش
یست مؤمن کسی وقتین زشما	وزمه کانیات و سیم و زشما
ترجمه ترجمه	
سوره اول کسه مؤمن اول کفر	سومیه یک رسولی علاون
یعنی کرم والدیه او غلظت	جمله خلق و متاع دنیا را
ترجمه اصل محمد المشهور	
سوره اول خدا یحیی مؤمن	ای سونک ای جهان دگر
سوزیاده انا کدن او غلظت	سجی ناردن اول زیاده سوز
من ترك الصلوة متعمدا فقد كفر	
هر که ترک نماز کرده بقصد	صد آنت کوشود کافر
تا تو ای بیای دار نماز	تا آنکه بی بطاعتش قاصر
ترجمه ترجمه	
صد قلله وار نماز جهلیده	تا اولیه کفر تا کمان ظلمت
کیک قصد یله قلله ترک تا	مصطفوی قولی در اولور کافر
ترجمه اصل محمد المشهور بوسما	
مؤمن اولان صلاتی ترک انما	اولور
سهولیه سقیل کد اولیه لشر	قصد یله ترک ایدر سه کافر
	ترک ایدنار صلواتی خالی اولور

صَلَوَاتُ الشَّيْخَانِ كَثَلُوا الشُّكْرَانَ

چون وضو نیک شد نماز ممکن	ای برادر بخیله و دستانت
ز آنکه باشد نماز مردم سیر	راست همچون تملق مستان

ترجمه ترجمه

طوبه طاری طاعت صفای	توق قاری قلب ذمعاواید
او که بگز نمازی طوبه کشتنک	کیم اوله سفوش تملق اید

ترجمه اصل ابولانا المشهور

آجین ای عبادت ای مؤمن	اقد طوق دیدی اولک حق بی
ملوق قریب لک صلاقی هب	شکر انلر تملق کبی

اعْدَى عَدُوَّكَ نَفْسَكَ الَّتِي مَنِ جَبِيكَ

دشمن بد تر تو نفس تو است	که بود در میان بهلویت
ز آنکه بد خواهدت جو اماره	ز جو لغامه شد حیل حویت

ترجمه ترجمه

نفسدن صدمه شمنک یوقدر	که یا بند همیشه یا نکر
اندن ارتوق صبح اولور دشمن	کدنهاندر میان جا نکر

ترجمه اصل محمد المشهور

اویره زنهان نفس به خواهد	سکا اندن بویک عدو یوقدر
ایکی جنبک اراسا بجه تیور	الدا نور سن ضرر حق یوقدر

أَمَّا أَنْ تَكَلَّمَ بِقَدْرِ مَعْقُولِهِمْ

انچه داتم خلق تشوآن گفت

که بود اندران خطا و خطر

زبان سسلو کاسر که خدا

که سخن گویند رعقل بشر

ترجمه قصه سوز کور

سوز کور خالته کور و سوزیله

است که خورد و عادت او لمبیه

اندن امر اندر قیاد و قیوم

سوزیله سوز بقدر عقل بشر

ترجمه اصل بولانا و سکا

سوز کور و صباخ خانک و بیا

نر سوزدی و ایشتا و خیر بشر

حقان امری بود که سوزیله

آخرد و غیر قدر عقل بشر

اذا تقربتم فالامور فاستعینوا بآهل القبور

هر که در کار خویش جز از سزا

که نداند کدام به نامور

کوب و کورها زیارت کن

و استعانت طلب از اهل قبور

ترجمه ترجمه

هر که باشد که قاله سوزیله

کاو لیه فهم خیر و شر امور

وار مقابرین زیارت قبیل

استعانت له از اهل قبور

ترجمه اصل بولانا و سکا

دوشه دریا چیرته برایش

چکمه بر کانه عقل غول

وار مقابرین استعانت قبیل

فاستعینوا بآهل قبور که سوز

الشداد منة الالهة وترید العسر

صدقه و کند بلاها را

چون برای خدای داده شو

نشور مال کمتر از صدقه	لیک عمرت از وزیاده شود
-----------------------	------------------------

ترجمه قول اولانا اسمعیل

صدقه هر بلای را دایره	صدا اولور خلقی بل که شاد اند
مالک و لمر صدقه و زنا قهر	لیک عمرت اولور زیاد اند

ترجمه اصل محمد الشهبه یمنالی

هر لیاقتی بر آید و صدقه	صرفاً آدمک زیاده قلور
در حق بیخ و عین او زینا	با بغیر اینی کشاده قلور

این الله بحسب الشجاع و لمر یقتل بحیة

دوست دار و خدای مره دلیر	کجه باشد به کشتن نماز کجه
ما نرفت اگر نیاری کشت	کژدم شهوت بکش باری

ترجمه ترجمه

سور ایند شجاع اولن بشری	کجه قتل آید اولسه بر مارا
حق گوی سوسه جمله مالند	ایلر اول عبده لطیفین یاری

ترجمه اصل الشیخ المعروف

بدستی خدای دارد دوست	ان دلیری که می کشد ماری
ما رفت اگر ندانی کشت	کژدم شهوت بکش باری

ترجمه اصل اولانا المنزور

شبهه سز حق بیخ اولانی سوز	اولد و در سه کجه بر مارا
مار خشمی هلاک قلور ایسک	کژدم نفسی قتل قبل یاری

أَتَاكَو الْأَشْرَفُ مِنِّي وَإِنْ كُنْتُمْ فِي الشُّكِّ

بگشاید این دو اسود پیدا
یعنی از خشم و شهوت نکشی
که چه باشد در میان تمنا
در نماز از خدای مانی باز

لَوْلَا مَا اسْتَعِیلُ

اولدردن بویا یکی قماری من
ششم و شهوت را اولدردن
اولسکر که چه در میان نماز
در نماز اولدردن خدا و ن باز

لَوْلَا مَا اسْتَعِیلُ

اولدردن اولدردن قماری من
اولسه کن این نماز را
شهوت و خشمه یعنی سکر
نکند این چینی نسه جز ایند کور

أَلَمْ تَرَ مَعَ التَّكْبِيرِ صَدَقَةٌ

هر که بر خدا تواضع کرد
وانکه با من نشان تکبیر کرد
نزد خلقان چون نور در صدقه
که تکبیر کنی بر و صدقه است

لَوْلَا مَا اسْتَعِیلُ

تواضع کشیدن اعزازت
تکبیر از تکبیر قیقل
اولد مانند نور در صدقه
کیم اولد حق بولند چون صدقه

لَوْلَا مَا اسْتَعِیلُ

اصل کبر تواضع است به کور
تکبیر اولد نه کبر است
که تواضع تعلق است به در
فقرا بر صدقه ایله در

مَنْ تَوَاضَعَ لِرَفْعَةِ اللَّهِ وَرَمَى تَكْبِيرَهُ وَتَعَسَّافَهُ

هر که بر خدا تواضع کرد
و رکنی کند چنان افتد

حق سرور را بلند گرفتارند
سوی بستی که خواست نتواند

مولانا اشعبل

کی که که الی همچون تواضع این
کس که کبر آید رسه ایله دوشه

حق نفع این قدر بی بسیار
کیه او روی طور یعنی اوله دوشور

مولانا اوصالی

سکت اعلیٰ سوره الله
اصلی او نود و بیویکانه

جمله دن قدر بی قلوراعلا
قدر بی الخیر ایله مولا

خلقتنا بائتلاق بی الله

صبر خلق خدا ای کن خلقت
انچه بشنیده و مکتوب کاش

تا شوی در جهان پسندید
واجبه دیدی بکن تو تا دید

اشعبل

خلقتی صبر خلق تا اول قیل
استماع اندکنا اشتقره اور

تا اوله خادتن پسندید
هره کورد گسه ایله نادید

مولانا اوصالی

خلقتی کو کجا تا ایله ای مؤمن
شعبه در صبر خلق ای نادن

یا ذیل باد خلق دشمنی
خلو یغسل خلق کله اخوانی

من اکل مع صفور صفور الله

هر که چیزی خورد برای خدا

با عزیز می که او بود مغفور

درست حق بد و شود نزد یکت	وز کما هان خویش کرده دور
--------------------------	--------------------------

توجه اصل مولانا سبیل

حقیق چون کیمکه بر طعام نیسه	بر عزیز یاره کرا اولد مغفور
مغفرت ایلیه غفور اکتده	اوله جمله کما هان دین دکر

توجه اصل مولانا سبیل

هر که و کله سیو با بجز به کشتی	یا برین انلا رکنله مشلا و لیس
عبده مغفور علی او شصونه حق	نیسه عاصی چشته قوی لیس

اکثریم اذ اوعده و قاندا اوقده عقی

هر بندگی که وعده یکند	کرم استار و در انجا آرد
ور و هیدی کند نجا یکی	عفو فرماید و نیا ز آرد

توجه اصل مولانا سبیل

کیمکه بر کسه ایله وعده ایله	کرم اولد رکیه توره برینه
قله تپدی و سکرم عفراته	سود لر بولدر زیان برینه

توجه اصل الشیخ المعروف

نومنی وعده اکثر یکند	از کرمی و فاجبا آورد
ور و عیدتی کند زهر کسمی	عفو فرماید و نیا ز آرد

توجه اصل مولانا سبیل

وعده سینه و فایده نمون	خلف و عدا یلین منا فقدر
نه قدر قور قور سه جرم	عفو ایدر عفو برته لایقدر

وَقَدْ ذَكَرَ الْمُتَّابِعِينَ نَزَلَ الرَّحْمَةُ

خاطر نیکوان ملول کند	ای برادر حدیث نامهربان
رحمت تو بر من زول کند	هر گجا از کرم الحان باشد

ترجمه مولانا اشعبل

خاطر خرمی ملول ایمل	ای برادر میان کشتی ذکری
رحمت حق انظر زول ایمل	سها ذکری کجسه بر سرده

ترجمه اصل الوضایی

رحمتی با زنا اولق اکثر دور	صفا ذکری اوسته حقیق
رحمت حقه بیل که مظهر دور	صفا از مع سن سونلر دور

خَيْرُ النَّاسِ مَنْ يَنْفَعُ النَّاسَ وَشَرُّ النَّاسِ مَنْ يَضُرُّ النَّاسَ

می رسد هر دم است و خیر الناس	هر که از وی بهره مان نفی
آدمی نیست او بود ناس	و انکار از وی بجز ضرر نیست

ترجمه مولانا اشعبل

کیم ذکری خلقه در هر حال	اولد در دم او فلتان ایوی
که ذکری خلقه بی همال	ینه هم بدترین خلق اولد

ترجمه اصل الشیخ المعروف

اوست اندر ما خیر الناس	هر که زو جمله خلق با نفعند
آدمی نیست او بود ناس	و انکار از وی بجز ضرر نیست

ترجمه اصل ابو الهی

نامك عالمه ايله خيال قاس	دين قده شايسته نفع ايرگور
آدمي اولقدن ايله شالقا	كشي نيايه كلميك يكد ر
أطلبوا الخواج من عسان الوجوه	
جز كذا مردم نكو صورت	اي برادر سخواه حاجت خويش
هيچ نكشاييد وكند دورت	زانكه از مردم مرگزه منظر
ترجمه اصل بوساللي	
اولا كشييد ناكه صورت خويش	اي برادر نراستريك استه
دوندگي مدن وقتي ناموشيد	طلبه وارسه بدلقاد نمرج
ترجمه ترجمه اوله سوال	
حاجت عرض ايله ترشده و ترشده	استيا جيله اولسك عالمده
انللا حسانه اكثر اولدي يقين	يوزي كوچيك كورن استه نراستريك
من طلب شيئا وجد وجد ومن فرح بالاولاد فرح	
همه ربا بوجو جند كند بسيار	هر كه چيزي طلب كند بر يقين
بکشاييد طاقت ناچار	وانكه كوچك دور ي كوچك شديسته
ترجمه ترجمه اوله سوال	
بولج جديله استه بسيار	كيمك برسته يدا وله طالب
اچه او استي قابوي ناچار	كيمك بر با خلق قابو بود وكسه
ترجمه اصل بوساللي	
دويمه اكلتلك ايله وقتي كچه	جهد قبل هر مراده كسه اميد

دقا با ایوب و نوبکتی

بج ایوب بکلین قوی و باجر

الذی شاعراً فاجعلها طاعة

ای برادر بر نسبت حقبا
دار انرا غنیمت و در وی

صست و نیا بقدریک شاعراً
تاددیکر کن بحر طاعت

ترجمه ترجمه

ای برادر بوعالمه را فی
کل یوم بر ساعت غنیمت کور

اوله عقاب کوره بر ساعت
اتکل او ز که نسسه بحر طاعت

ترجمه اصل الوصای

استقام الی یوری بود نیان
اولدی نیانک عمری بر ستا

وار عمر و کی طاعتیله کجر
کوزک اج کوز اجوب بود صبح

القصبة تمنع الرزق

ای کمر بسته کسب روزی
بحر خواب صیاح چشمه بند

صبح خیزی دلیل غیر روزیت
زانکه این خواب مانع روزیت

ترجمه ترجمه

صبح خیز اوله فتح اولاد زان
صبح صادق دمنده خواب اولاد

کیم ویرن سا کوز ذوق صانع
ایله بلکل که رزقه مانع دود

ترجمه اصل الوصای

نعمتی قانولاری حق رزاق
صحرای قیومی رزق مانع دود

فتح ایدر قوللرینه وقت صحرا
صبح خیز اول نومدن ایله خنده

أَلَيْسَ عِنِّي أَعْلَى لَأَعْنَى الْمَالِ

ای برادر غنا غنای دولت	نه که او مال و سروری دارد
هر که دل دارد ارجح از من است	بحققت توانگری دارد

ترجمه ترجمه

غنا اولد که کو کلی اولد غنی	یوخسه مالیه جان غنی بولمز
هر کیمت کو کلی وار و یوقه مالی	اول غنیدر اکا غنا اولمز

ترجمه اصل الشیخ المعروف

ای که داری توانگری در دل	تعبت کمره کار مال شهری
مال داری توانگری نبود	که غنایه دست مرز غنی

ترجمه اصل

مال دنیا به مالک اولد هر چه	کوزی جلوی من سزانی صفا غنی
دولت انان غنایه علی اوله	یوغینکن مالی دایره اولد غنی

الْبَدِيلُ لَا يَدْرِي الْمَنَّةَ وَإِنْ كَانَ غَابًا وَالسُّحْبُ لَا يَدْرِي الْمَاءَ زَوْدًا كَانَ

زود در بهشت مرد بخیل	کچه باشد همیشه در طایفه
روعه و فرخ نریندان غنید	که مضبوط بود در عادت

ترجمه ترجمه

کیم میده هیچ بهشته مرد بخیل	کچه دایره جهانده مطاعت
کیمه دوزخده هر اولد اسق	کیم جهان نطقده مضبوطاید

ترجمه اصل

جنته کرمیه بغیثیل آرزو
ناری کو و مزین او لور کشته

کچه عابد لراجره فایق ایسه
نه قدر خاص ایسه فاستایسه

إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ مَعَالِيَ الْأُمُورِ وَيُبْغِضُ سَفَاهَهَا

بدستی خدای وارد دوت
باز بر عکس هست دشمن دار

صبر مان بلند هست را
اون سیس لانی مروت را

ترجمه ترجمه

بدستی که حق سو و بنیاد
هوا ناک عکس طو و دشمن

انلری که بلند هست اولاد
اول سیس که بی مروت اولاد

قطعہ لولانا حای قدس مز

اربعین عا سالتان طریق
هست امید از خدا حای

هست هر وصول اهل قبول
کذا زین اربعین رمی وصول

قطعہ لولانا حمیل

چل حدیثه جو ترجمان اولاد
حشره شربت شفاعت دن

ترجمه قلادی خسته حمیل
بر شفا استرا از شفا ی حمیل

ترجمه اصل الوصالی

به یاد و بوشو کی قبل عالی
بی مروت خمیس و لشو هم

سخن محبوبا یدینه تاکه اله
بفضل یدیه یدی بل رسولاته

قطعہ لخرن الفقیر وصالی

فرق حدیث وصالی ترکیله دی

معنی اکنه اولوب واصل

مستی عالی اصل رفته تدن | غرضی پرو عا در الحاصل
تمت بعون الله تعالی

İBN SAHNUN VE ZERNUCİ'YE GÖRE DİN EĞİTİMİNDE KULLANILACAK YÖNTEM VE TEKNİKLER

Araştırma Makalesi

Kübra Kamer EKİCİ*

Makale Geliş: 16.11.2019

Makale Kabul: 27.12.2019

Öz

Din eğitiminin İslam toplumlarında ne zaman başladığını ve nasıl gerçekleştiğini inceleyebilmek için, ilk dönem din eğitimcileri olarak adlandırılacak âlimlerin eserlerinin incelenmesi gerekir. Bu tür araştırmalar eski dönem din eğitimi anlayışını öğrenmek ve bu metotlar ile günümüzdekilerin karşılaştırmasını yapabilmek açısından önem taşır.

Bu çalışmada öncelikle ilk dönem âlimlerinden olan İbn Sahnun'un eğitime bakış açısı, eğitim alanındaki eseri, kullandığı ve kullanılmasını arzu ettiği yöntem ve teknikleri incelenmiş, öğrenci ve öğretmenler için tavsiyeleri değerlendirilmiştir. Akabinde kendisinden yaklaşık 3 asır sonra gelen bir âlim olan Zernuci'nin din eğitimi anlayışı, konuyla alakalı eseri, öğrenci ve öğretmenlere yaklaşımı incelenmiş, görüşleri öğretim yöntem ve teknikleri açısından değerlendirilmiştir. Sonrasında ise bu iki alimin din eğitimi görüşleri, karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Yapılan bu karşılaştırma ile, geçen zaman zarfında, bu iki âlimin eğitimle ilgili görüşleri incelenmek suretiyle öğrencilerine karşı tutum, davranış ve düşünce yapılarında farklılıkların oluşup oluşmadığının tespit edilmesi sağlanmıştır. Böylece ilk dönem din eğitiminin geçirdiği aşamalar açısından fikir sahibi olunması amaçlanmıştır.

*Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi, kuba_kamer@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6988-6629

Atıf için; Kübra Kamer Ekici, "İbn Sahnun ve Zernuci'ye Göre Din Eğitiminde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler", *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi* 5, sy. 2 (2019): 367-412, DOI: <https://doi.org/10.32955/neu.istem.2019.5.2.05>

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Özel Öğretim Yöntemleri, İbn Sahnun, Zernuci, Adâbu'l-Muallimîn, Talimü'l Mûteallim fi tarikati't- Teallüm

Methods and Techniques to be Used in Religious Education According to Ibn Sahnun and Zernuci

Abstract

In order to examine when religious education began in Islamic societies and how it was carried out, the works and methods of scholars, who could be called first-period religious educators, should be examined. This kind of research is important in terms of comparing the understanding and methods of old religious education with the contemporary ones.

In this study, firstly Ibn Sahnun's perspective on education, his work in the field of education, the methods and techniques he wants to use and the recommendations for students and instructors were evaluated. Then Zernuci's, a scholar who came to him about three centuries later, understanding of religious education, his work on the subject, his approach to students and teachers were examined and evaluated in terms of teaching methods and techniques. This comparison made it possible to determine whether there were any differences in the attitudes, behaviors and thoughts of the students by examining whether any changes occurred in the methods, content and styles of the two scholars that have 3 hundred years of time slice. Thus, it is aimed to have an idea about the stages of religious education.

Key Words: Religious Education, Special Education Methods, İbn Sahnun, Zernuci, Adâbu'l-Muallimîn, Talimü'l Mûteallim fi tarikati't- Teallüm.

GİRİŞ

Din eğitimi, içinde yaşanılan zaman, imkânlar ve eğitilenlerin özelliklerine göre yöntemsel ve teknik değişikliklere uğramıştır. Eğitimde içeriğin en etkili bir şekilde hedef kitleye nasıl ulaştırılacağı kullanılan öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgilidir. Öğretim yöntemleri çeşitli şekilde sınıflara ayrılmıştır. Bu sınıfsal ayrımlardan

biri de geleneksel ve çağdaş öğretim yöntemleri şeklinde olan ayrımdır. Geleneksel öğretim yöntemleri ilk dönem İslam eğitimcilerinde daha çok görülmektedir.¹

İslam eğitimcileri, içinde buldukları zamanın şartlarına göre eğitim faaliyetlerini en aktif bir şekilde yürütmeye çalışmışlardır. Zira İslam eğitim felsefesinin temelini Allah rızası ve ahiret inancı oluşturmaktadır. Bu felsefi anlayışın iki ana unsuru Allah ve insandır. Buna göre kişinin önce Allah'ı bilmesi sonra kendisini tanınması gerekir. İnsan bu anlayışa göre eğitilmelidir.² Kişisel ve dünyevi menfaatler öncelikli değildir. İslam eğitim felsefesinde ruhla beden arasındaki denge çok önemlidir. İkisinin de ihtiyaçları en uygun şekilde karşılanmalıdır. Akıl ve vahiy, eğitimde birincil derecede önceliklidir. Ayrıca eğitim verilirken yetiştirilen bireylerin sadece ilmi açıdan değil ahlaken de eğitilmesine büyük önem verilir. Ahlaklı bireyler yetiştirmek üst gayelerdendir.³

Bu gayelerle bireyler yetiştirmek isteyen ilk dönem din eğitimcilerinden, özellikle din eğitimi alanında eser bırakan isimlerden ikisi İbn Sahnun (ö. 869) ve Zernuci (ö. 1223)'dir. İbn Sahnun ve Zernuci'nin eğitim alanında yazdıkları eserleri günümüz din eğitimi alanına ışık tutmuştur. İbn Sahnun'un kendi zamanının problemlerine bulmuş olduğu çözümler, hala geçerliliğini korumaktadır. Özellikle İbn Sahnun'un eğitim alanında kendi zamanının problemlerine ürettiği

¹ Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, (Ankara: Nobel Yayınları, 2014), 2.

² Şakir Gözütok, *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*, (İstanbul: Ensar Yayınları, 2019), 58.

³ Mustafa Köylü-Ahmet Koç, "Klasik İslam Eğitimcileri Önsöz", *Klasik İslam Eğitimcileri*, (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016), 15.

çözüm yollarının, hala geçerliliğini koruyor olması, sadece din eğitime değil eğitimin genel ilke ve yöntemlerine yönelik fikirler ortaya koymuştur. Zernuci'nin ise öğrenciyi merkeze alan ılımlı esnek eğitim anlayışı bu düşünceyi desteklemektedir.

Bu araştırmada İbn Sahnun ve Zernuci'nin yaşadıkları çağa göre eğitim alanındaki düşünceleri, metotları, eğitim alanındaki eserleri, öğretim yöntem ve teknikleri açısından kısaca incelenmiştir. Daha sonra aralarındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir.

1.1 Araştırmanın Problemi, Önemi ve Amacı

Din eğitimi fitrî bir ihtiyaçtır. Dolayısıyla her zaman diliminde bu doğal ihtiyacı karşılayacak uygulamalar gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada din eğitimi olarak İslam eğitimi kastedilmektedir. İslam eğitimcileri eğitimle ilgili pek çok konuyu içinde buldukları zamanda öğretmen, öğrenci, veli ve yaşanan toplumu dikkate alarak değerlendirmiş, eğitim alanına katkılar sağlamışlardır. Onların eğitim metotlarını anlayabilmek için önce yaşadıkları zaman diliminin özelliklerini bilmek gerekir. Sonrasında ise kıyaslama, mümkünse günümüze uyarlamalar yapılabilir. Bu çalışmada incelenmek istenen husus, din eğitiminde kullanılan yöntem ve metotların zamana ve eğitimcilere göre ne kadar değiştiği ya da değişmediğidir. Bu doğrultuda çalışmada öncelikle aralarında da üç asırlık bir zaman dilimi olan bu iki alimin yöntem ve teknikleri değerlendirilecek, sonra ise günümüzle kıyaslamalar yapılacaktır. Yaşadıkları zaman dilimleri ve din eğitiminde ilk diyebileceğimiz uygulamaları başlatmaları, bu iki alimin araştıma konusu olarak seçilmesindeki önemli etkenlerden olmuştur.

1.2 İlgili Araştırmalar

İslam eğitimcileriyle ilgili birçok araştıma mevcuttur. Alanlarında uzman akademisyenler tarafından yazılmış kitaplardan birisi olan *Klasik İslam Eğitimcileri*,⁴ islam eğitimcilerinin bir arada yer aldığı bir eserdir. Bu eserde özellikle İslam dünyasında ün yapmış 21 İslam düşünürüne yer verilmiş ve eğitimle ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışmada bu eserde yer alan iki düşünüre yer verilerek eğitim tarihi açısından eserleri ve düşünceleri daha ayrıntılı incelenmiş, birbirleriyle ve günümüzle kıyaslanmak suretiyle değerlendirilmiştir.

Ayrıca her bir eğitimcinin ayrı ayrı değerlendirildiği ele alındığı müstakil eserler de mevcuttur. Mehmet Faruk Bayraktar'ın Eğitim ve Öğretimin Esasları Adâbu'l-Muallimîn, adlı eseri İbn Sahnun'un Adâbu'l-Muallimîn'i eserini tercüme mahiyetindedir.⁵

Mustafa Tavukçuoğlu'nun *Adâbu'l-Muallimîn'i Üzerine Bir Çalışma* isimli makalesinde ise eser tahlil edilmiş ancak diğer eğitimcilerle herhangi bir kıyaslama yapılmamıştır. İlk eğitimcilerden olan İbn Sahnun ve görüşlerine pek çok makalede kaynak olarak yer verilsede başlı başına kendisini inceleyen değerlendiren eserlerin genellikle Adâbu'l-Muallimîn eseri üzerine tercüme ya da tahlil çalışmaları olduğu görülmüştür.

Burhaneddin ez-Zernuci ile ilgili ise; Mehmet Tütüncü'nün *Türk İslam Eğitimcisi Zernuci (Batılı Eğitimcilerle Mukayeseli Olarak)* isimli eseri, Hayati Tetik'in *Zernûcî ve Ta'limu'l-müteallim'de*

⁴ Mehmet Faruk Bayraktar "İbn Sahnun", *Klasik İslam Eğitimcileri*, ed. Mustafa Köylü, Ahmet Koç (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016).

⁵ Mehmet Faruk Bayraktar, *İbn Sahnun Eğitim ve Öğretimin Esasları Adâbu'l-Muallimîn*, (İstanbul: M.Ü İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2009), 9.

*Eğitim-Öğretim*⁶ isimli yüksek lisans tezi ve Tarikatü't Teallüm eserinin tercümleri tespit edilmiştir. Ayrıca Emine Keskiner'in *Zernuci'nin Tûsî'ye Eğitim Açısından Etkisi Üzerine Bir İnceleme*,⁷ isimli makalesi de bu alanda yazılan bir eserdir. Ancak bu çalışmadan farklı olarak Zernuci'nin Tusi'ye etkisi üzerine değerlendirilmiştir.

Pek çok çalışmada İbn Sahnun ve Zernuci'ye yer verilmiş ya da eserleri tercüme ve tahlil edilmiştir. Ancak bu çalışma, da iki eğitimcinin karşılaştırması ve günümüz eğitim sistemi ile benzer ve farklı yönlerinin değerlendirmeye tabi tutulmuştuysa bu çalışmayı önceki çalışmalardan farklı kılmaktadır.

1.3 Araştırmanın Yöntemi ve Sınırlıkları

Bu çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması yöntemi var olan kaynakların incelenerek veri toplanmasıdır⁸. Öncelikle yazarların eserlerinin en eski baskıları bulunmaya çalışılmış ve Arapça nüshalarından yararlanılmış, ayrıca bu eserlerin mevcut tercüme ve de incelenerek çalışmada faydalanılmıştır.

İbn Sahnun'un Adâbu'l-Muallimîn eseri, Ahmed Fuad el-Ehvani tarafından et-Terbiye fi'l İslam ve't- Talim fi Re'yil-Kabisi ile birlikte 1955 yılında Kahire'de telif edilmiştir. Bu çalışmada bu eserden faydalanılmıştır. Ayrıca tercüme olarak M. Faruk Bayraktar'ın eserine başvurulmuştur.

⁶ Hayatî Tetik, Zernûcî ve Ta'limu'l-müteallim'de Eğitim-Öğretim (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1991)

⁷ Emine Keskiner, "Zernuci'nin Tûsî'ye Eğitim Açısından Etkisi Üzerine Bir İnceleme", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 48, Haziran 2015, 95-116.

⁸ Zeki Aslantürk, *Araştırma Metot ve Teknikleri*, (İstanbul: Emre Matbaası, 1999)

Zernuci'nin ise *Talîmü'l-müteallim fî tarîki't-teallüm* eseri için Süleymaniye Kütüphanesi Antalya Tekelioğlu 609 no'lu nüshası esas alınmıştır. Söz konusu nüshanın müstensihi Yusuf b. Abdullah olup 1163/1749 tarihlidir. Ayrıca 1993 yılında Vehbi Yavuz'un *Talîmü'l-müteallim, İslâm'da Eğitim Öğretim Metodu, Metin, Tercüme, Şerhi*⁹ ve M. Köseoğlu'nun *Talîmü'l Müteallim Tarikatü't Teallüm Tercüme ve Arapçası*¹⁰ incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

2.1 İbn Sahnun (ö. 256/870)

2.1.1 İbn Sahnun'un Hayatı ve Eserleri

İbn Sahnun, tam ismiyle Abdusselâm b. Saîd Habîb Muhammed et-Tennuhî, Kuzey Afrika'nın bugün Tunus sınırları içerisinde kalan Kayrevan şehrinde 202/817 senesinde doğmuştur. Babası, Kuzey Afrika'da Mâlîki mezhebinin yayılması hususunda gayret gösteren Sahnun'dur.

Sahnun eğitim konusunda çok hassastır, özellikle oğlu Muhammed'in eğitim ve öğretimine büyük özen göstermiştir. İbn Sahnun, başta Kur'an ilimleri olmak üzere fıkıh ilmini ve temel ilimleri öncelikle babasından almış, daha üst düzeyde eğitimini, devrin önde gelen âlimlerinden İmam Malik'in öğrencilerinden tahsil etmiştir. Abdullah b. Ebû Hassân el-Yahsubî, Mûsâ b. Muâviye es-Sumâdîhî, Abdülazîz b. Yahyâ el-Medenî el-Hâşimî, Abdülmü'min b. Müstenîr el-Cezerî ve Bakî b. Mahled'den hadis, Ebü'l-Hasan

⁹ Zernucî, *Talîmü'l-müteallim İslâm'da Eğitim Öğretim Metodu, Metin, trc ve şerh* Y. Vehbi Yavuz, (İstanbul 1993).

¹⁰ Mustafa Köseoğlu, *Talîmü'l Müteallim Tarikatü't Teallüm Tercüme ve Arapçası*, (İstanbul: Kitap Kalbi Yayıncılık, 2017).

Muhammed b. Nasr b. Hadram'dan münazara dersleri almıştır.¹¹ Sahnun oğlunun eğitimcisine, ona yumuşak davranması, azarlamaması, hoş söz ve davranışlarla eğitmesi hususunda tavsiyede bulunmuştur.¹² Sahnun'un bu davranışı, eğitimde, çocuk terbiyesinde kabalık, dayak ve azarlama yerine; çocuğun tanınması, güzel söz ve davranışlarla muamele edilmesi hususunun önemini göstermektedir.

Babası hayattayken ilmî otoritesi hızla yayılmaya başlayan ve kitaplar yazan İbn Sahnun babası vefat ettiğinde 38 yaşındaydı. Daha genç yaşta eserler ortaya çıkaran İbn Sahnun'un babası ise oğlunun çocukken sahip olduğu üstün zekâsı ve kabiliyeti ile ilim alanında otorite olacağını tahmin etmiştir.¹³

Döneminde Mâliki fıkhında otorite sayılan İbn Sahnun, fıkıhın yanı sıra hadis, kelâm, tarih ve edebiyat sahalarında da derin bilgi sahibi olmakla birlikte, İslâm tarihinde eğitim ve öğretim alanında da yer edinen âlimlerden olmuştur. Hatta kendisi din eğitimi alanında günümüze ulaşan ilk eser olan “*Adâbu'l-Muallimîn*”in müellifi olarak kayıtlara geçmiştir.¹⁴

Kaynaklar, İbn Sahnun'un değişik ilim dallarında eser veren nâdir müelliflerden biri olduğunu belirtir. Onun tarih, terâcim, fıkıh, hadis, kelâm ve eğitim gibi ilim dallarında 200 dolayında eserinin bulunduğu zikredilmekteyse de bundan cüzlerin toplamı kastedilmiş olmalıdır. Başlıca eserleri şunlardır:¹⁵

1. Adâbu'l-muallimîn (ve'l-müte'allimîn).

¹¹ Ali Bakkal, “*İbn. Sahnun*”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi c.20, (Ankara: TDV Yayınları, 1999), 301.

¹² Bayraktar, *İbn Sahnun Eğitim ve Öğretimin Esasları Adâbu'l-Muallimîn*, 9.

¹³ Bakkal, *İbn Sahnun*, 301.

¹⁴ Bayraktar, *İbn Sahnun Eğitim ve Öğretimin Esasları Adâbu'l-Muallimîn*, 11.

¹⁵ Bakkal, *İbn Sahnun*, 301.

2. er-Risâletü's-Sahnûniyye (el-Ecvibe).
3. Usûlü'd-dîn.
4. en-Nevâzil.
5. Mesâ'ilü'l-cihâd

Kaynaklarda geçen diğer eserlerinden bazıları ise: el-Câmi, el-Müsned, es-Siyer, et-Târîh, Tabakatü'l-ulemâ, Şerhu erba'ati kütüb min müdevveneti Sahnûn, Tahrîmü'l-müskir, el-Îmâme, Tefsîrû'l-Muvatta', er-Red 'alâ ehli'l-bida'Kitâbü'l-Eşribe ve garîbü'l-ḥadîs, el-Îmân ve'r-red 'alâ ehli'ş-şirk, el-Hücce 'ale'l-Kaderiyye, el-Hücce 'ale'n-Nasârâ, er-Red 'ale'l-Bekriyye, er-Red 'ale'ş-Şâfi'î ve ehli'l-'Irâk, ez-Zühd ve'l-emâne, Risâle fi âdâbi'l-mütenâzirîn (mâ yecibü 'ale'l-mütenâzirîn min hüsnî'l-edeb), el-Vera', er-Risâle fi ma'na's-sünne, er-Risâle fi men sebbe'n-nebî, el-İbâha, Âdâbü'l-Kâdi, Ahkâmü'l-Kur'ân'dır.

2.1.2 İbn Sahnun'un Eğitimle İlgili Görüşleri

İbn Sahnun, günümüzde daha çok eğitimci kimliğiyle tanınmış, eğitimle ilgili görüşleri çeşitli araştırmalara konu olmuştur. İbn Sahnun, eğitim konusuna ve problemlerine eğitim biliminin günümüzde de geçerliliğini koruyan genel ilke ve metotlarına göre yaklaşmasını bilmiş, sevdirek öğretme, ceza yerine ikna, eğitimde fırsat eşitliği, ders programları, tatil günleri, öğretmenler için mesleki aidiyet gibi konularda fikir beyan etmiştir. Eğitim konusunda İbn Sahnun'dan en çok etkilenen kişi, onun eğitimle ilgili eseri olan Adâbü'l-Muallimîn'i bir nevi şerh eden Ebu'l-Hasan el-Kabisî (ö. 403/1012) olmuştur.¹⁶ İbn Sahnun'un Mâliki fikhının etkisiyle fâkih özelliğinden dolayı bu eserinde karşılaşılan problemleri daha çok fikhî

¹⁶ Bakkal, *İbn Sahnun*', 302.

açından değerlendirdiği görülmüştür. Mesela “Adâbu’l-Muallimîn” isimli eserinde “öğretmenin bakmakla mükellef olduğu kişilerden birinin cenazesi değilse, ders zamanı öğrencilerini bırakıp cenaze namazına gitmesi dahi caiz değildir” demesi olaya fıkhi açıdan yorum getirdiğini gösteren örneklerden sadece biridir.

54 yaşında vefat eden İbn Sahnun için kaynaklarda, herkes tarafından sevilen, kibar, hoşgörülü, iyiliksever, mütevazı ve ileri görüşlü olarak söz edilir.¹⁷ Hadis, tefsir, fıkıh, kelam gibi çağının çeşitli ilimlerine dair 28 eser kaleme almıştır. Eğitim alanında yazdığı eseri “*Adâbu’l-Muallimîn*” ise, Ahmet Fuat el-Ehvani'nin “*et-Terbiye fil-İslam evi't-Ta'lim fi Re'y el-Kabisi*” isimli eserle birlikte 1955'te Kahire'de basılmıştır. Yazma nüshası Tunus'ta Dârü'l-kütübi'l-vataniyye'de kayıtlı bulunan (nr. 787/8) bu eser yazma nüshalardan belirlendiğine göre, on küçük bölüm ve altı varaktan oluşmaktadır. M. Faruk Bayraktar bu eseri 2009 yılında Türkçe'ye tercüme ederek yayınlamıştır.

Adâbu’l-Muallimîn bölümleri:

Birinci Bölüm: Kur'an öğretiminin öneminden bahsedilir. Bu konuda pek çok hadise yer verir. İbn Sahnun bu bölümde, kendisine, öğretimde bulunan hocalar ücret talep edebilirler mi? şeklinde gelen soruya karşılık, İbn Mesud'un şu sözüyle cevap verir: “Üç şey zaruridir. Bunlardan birincisi aralarında hüküm verecek bir başkanın bulunması, ikincisi, Kur'an-ı Kerim'in adet sayısının azalmaması için alan ve satanların bulunması, üçüncü ise çocuklara eğitim öğretim verecek ve bunun karşılığında ücret alacak öğretmenlerin olması” der.

¹⁷ Mustafa Tavukçuoğlu, “İbn Sahnun'un Adâbu’l-Muallimîn'i Üzerine Bir Çalışma”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7, 1997: 267-287.

Dolayısıyla öğretmenin ücret almasında bir beis yoktur ifadesinde bulunur. Ancak ona göre öğretim ahlaki bir olgudur, alınan ücret ise öğretmenlik mesleğinin değerine karşılık değil sadece maişet içindir.¹⁸

İkinci Bölüm: Hocaların öğrencilerine karşı adil davranması belirtilmekte ve bu durumun eğitim ve öğretimdeki önemi üzerinde durulmaktadır. Öğretici talebeleri arasında zengin fakir ayrımı yapmamalıdır. Hepsine eşit davranmalıdır.

Üçüncü Bölüm: İbn Sahnun yazı öğretiminde kullanılan levhalardaki (günümüzdeki sınıf tahtaları gibi) yazıların özellikle Kur'an ayetlerinin nasıl silineceğini belirtmiş ve önceki dönemlere ait uygulamalara yer vermiştir.

Dördüncü Bölüm: Öğrencilere verilecek cezalardan bahsederken dayak gibi cezaları, çocuğun Kur'an'ı kasıtlı olarak ezberlememesi, kötü ahlak üzere olması gibi belirli kayıtlarla sınırlar. Kur'an öğretiminde ceza olarak üç vuruştan fazla vurulamayacağını söylerken, başka konularda cezalandırma 10 vuruşu üst sınır olarak vermiştir. Kendisine bu hususun sebebi sorulunca İmam Malik'in bu konuda peygamberimizden rivayet ettiği "Hiç biriniz on kamçıdan fazla vurmasın, dini ceza müstesna"¹⁹ hadisi söylemiştir.²⁰

Günümüz din eğitimi anlayışında çocuğun eğitiminde hoşgörü ve müsamahanın olması gerektiği üzerinde durulur. Özellikle din eğitiminde dayak, fiziksel ceza olmamalıdır. Nitekim Hz. Peygamber

¹⁸ Bayraktar, *İbn Sahnun Eğitim ve Öğretimin Esasları Adâbu'l-Muallimîn*, 48.

¹⁹ Buhari, Muhammed b. İsmail b. İbrahim b. el-Muğire (ö. 256/870), el-Câmiu's-Sahih, Daru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, Beyrut tsz; Hudud, 42; Müslim, Ebü'l-Hüseyn b. el-Haccâc el-Kuşeyrî en-Nisâbü'rî (ö. 261/874), Sahihu Müslim, Dâru İbn Hazm, Beyrut 1998, Hudud, 40.

²⁰ Bayraktar, *İbn Sahnun Eğitim ve Öğretimin Esasları Adâbu'l-Muallimîn*, 54.

de hayatı boyunca hiçbir çocuğu dövmemiş, bilakis onlara gösterilmesi gereken sevgi ve şefkatin en güzel örneğini vermiştir.²¹

Beşinci Bölüm: Kur'an'ın hatmi konusu işlenmekte ve bu hususta öğretmene düşen görevlerden bahsedilmektedir.

Altıncı Bölüm: Bayram hediyesi konusuna tahsis edilmiştir.

Yedinci Bölüm: Bayram tatilleri ile çocuklara izin verme ve öğretmen yardımcısı belirleme gibi konulara yer verilmiştir.

Sekizinci Bölüm: Kitabın en önemli bölümlerinden biridir. Bu bölümde İbn Sahnun, öğretmenin nitelikleri, göreve bağlılığı, okutulan dersler vb. hakkında bilgi verir ve şöyle der: Öğretmen çocukları için o kadar çok çalışsın ki kendini onlara adasın. Hatta bakmakla mükellef olduğu kişilerden birinin cenazesini değilse, ders zamanı öğrencilerini bırakıp cenaze namazına gitmesi dahi caiz değildir. Dolayısıyla bir öğretmen asli görevi olan öğretimi bırakıp hasta ziyaretine, cenaze namazına gidemez, bu tip eylemleri görev dışı vakitlerde yapmalıdır.

Günümüz eğitim sisteminde öğretmenin görev tanımında öğrencilerin kendilerine, ailelerine topluma fayda sağlayacak birer birey olmaları için ciddi, özverili çalışmaları gerektiği belirtilir. Öyle ki eğitim-öğretim dönemi içinde yıllık izin kullanamazlar. Resmi izin alabilecekleri durumlar dışında izin hakkı yoktur. Çünkü eğitim-öğretim zamanı içinde öğretmenin dersten ayrılması, öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine, derslerinin zayıflamasına sebep olabilmektedir. Bu durum İbn Sahnun'un uygulamasına benzerlik gösterebilir.

²¹ Mehmet Emin Ay, *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi*, (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005), 370.

Ayrıca öğretmen öğrencileri imtihan etmek ve onlara yazı öğretmek için de ayrı bir vakit belirlemelidir. Bu şekilde onların ilimde yükselmeleri kolaylaşır. Öğretmen, öğrencilerin birbirleriyle ilgilenmelerini de hoş karşılamalıdır.

İbn Sahnun, öğretmenin ancak ders dışında kendisi ve başkaları için kitap yazabileceğini, çocuklar yanındayken kitap yazmasının uygun olmadığını çünkü öncelikli işinin öğrencileri olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen velilerin isteğine göre öğrencilere matematik, şiir, Arapça, mecaz, nahiv gibi dersler verebilir. Bir öğretmenin bu kadar dersi veremeyeceği için yeri geldiğinde bazı derslerin başka öğretmenlerce okutulmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Bu husus günümüzdeki seçmeli ders uygulamasının, ilk örnekleri olarak verilebilir.

İbn Sahnun, öğretmenin öğrencilerine Kur'an-ı Kerim'i makamla öğretmesini uygun bulmaz. Çünkü İmam Malik, "Kur'an-ı makamla okumak caiz değildir", demiştir. Buna sebep olarak da öğrenciyi müziğe sevk edebileceğini, bu durumun da hoş olmadığını belirtir. Ancak günümüz eğitim sisteminde müziğin çocukların eğitimine olumlu katkı sağladığı özellikle çocukların zihinsel, psiko-motor, ruhsal gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Din eğitiminde de dini musikinin kullanımına özen gösterilmiş, din eğitimindeki başarıyı etkilediği görülmüştür.²²

İbn Sahnun, öğretmenin, öğrenci dersini iyice öğrenmeden başka bir derse geçmesinin doğru olmadığını belirtir. Ancak

²² Bilal Yorulmaz, Bir Din Eğitimi Aracı Olarak Müziğin Kullanımı, *Din ve Müzik Sempozyumu*, 27 Nisan 2012, İstanbul

öğrencilerin aileleri, öğretmenden dersi geçirmelerini talep ederse geçirebilir, der.

İbn Sahnun kız ve erkek öğrencilerin bir arada öğrenim görmelerini de uygun görmediğini belirtir. Bunun sebebi de öğrencilerin ruhen bozulmalarına yol açarak tahsil hayatlarının olumsuz etkileneceği ve sona ereceği düşüncesidir.

Dokuzuncu Bölüm: Öğretmenlerin aylık ve yıllık olarak velilerce kiralanması (eğitim-öğretim akdi) konusu ele alınmaktadır.

Onuncu Bölüm: Kuran'ın satın alınması, kiralanması, yani ders araç ve gereçlerinin temini konusu işlenmiştir.

İbn Sahnun eğitime cumartesi sabah başlayıp, perşembe ikindi vaktine kadar devam eder, bu şekilde altı gün ders yapardı. Araştırmalarda derslerin başlangıç ve bitiş saatlerine hakkında bir bilgi bulunamazken namaz vakitlerinin esas alındığı ve tam gün eğitim yapıldığı söylenebilir.²³

İbn Sahnun'a göre öğretmen öğrencilerinin ödev kontrolünü mutlaka sağlamalıdır. Ona göre ödev yapmanın eğitime katkısı oldukça büyüktür. Ancak verilen ödevlerin kontrol edilmesi en az yapılması kadar önem taşır. Günümüz eğitim sisteminde ise ödev hususu hala tartışılan bir konu olarak yerini korumaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilere ödev verilmemesi gerektiğini söylerken, okullarda bu hususun çok da uygulanmadığı görülmektedir. Dolayısıyla günümüz eğitimcileri açısından da ödevin eğitime olumlu ya da olumsuz katkısı net olarak sonuçlanmış bir konu değildir.

²³ Bayraktar “İbn Sahnun”, 31.

Adâbu'l-Muallimîn eserinde görüldüğü gibi; İbn Sahnun için birinci sırada öğrenci gelir. Öğrencinin eğitimi ve bu eğitimin en güzel şekilde yapılması her şeyden önemlidir. Öğretmen bu eğitimi öğrenciye en güzel şekilde davranarak yapmalıdır. Eğitimde öğretmen velilerden ücret alabileceği için, özellikle zengin fakir çocuk ayrımı yapılmamalı bütün öğrencilere karşı adil davranılmalıdır.

İbn Sahnun'un eğitim anlayışındaki, bilgiyi sevdirek verme, eğitimde fırsat eşitliği, cezalandırmanın yerine ikna etmeye çalışmak gibi güncel eğitimin belli başlı ilkelerine yönelik pek çok bilgi, İbn Sahnun tarafından asırlar öncesinden verilmiştir. Günümüzde geçerliliğini koruyan seçmeli ders uygulaması, eğitim-öğretimin planlı ve programlı yapılması, tatil günlerinin belirlenmesi, velilerle sağlanması gereken ilişkiler İbn Sahnun tarafından hicri 3. yüzyılda hayata geçirilmiştir.

2.2. Zernuci (H. 7/M. 13)

2.2.1 Zernuci'nin Hayatı ve Eserleri

İmam Burhanu'd-din Zernuci h. 6. ve 7. asırlarda yaşamıştır. Doğum yeri ve yaşadığı yerle ilgili kesin bilgiler yoktur. İbn Sahnun'dan farklı olarak Doğu İslam âleminde ilk defa Hanefî mezhebinin kurallarını benimseyerek, eğitim-öğretim faaliyetlerini bu kurallara göre yapan ve vefatından sonra fıkıhçılığıyla değil eğitimciliğiyle İslam eğitim tarihinde iz bırakan önemli bir şahsiyet olmuştur.²⁴

²⁴ Mehmet Dağ ve Hıfzırahman Raşit Öymen, *İslam Eğitim Tarihi*, (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yay.1974), s.28

Zernuci'nin günümüze kadar ulaşan ve kendisini ilim âlemine tanıtan tek eseri” *Talimü'l Müteallim fi tarikati't- Teallüm*”dür.²⁵ bu eseri eğitimde öğrenci merkeze alan bir eser olarak bilinmektedir. Bu eserin öğrenci hakkında sistemli bilgiler vermesi ve dönemin alanındaki en kapsamlı eser olması gibi nedenler birçok yerde ders kitabı olarak okutulmasına sebep olmuştur.²⁶ Zernuci 13 bölümden oluşan eserini bir Hanefî fâkihi gözüyle yazmıştır. Nasıl ki kendisinden önceki tarihlerde eğitim konusunda müstakil kitap yazan İbn Sahnun ve el-Kabisî birer Mâliki fakihi olarak yazıp İmam Malik'e atıflarda bulundularsa Zernuci de bir Hanefî fakihi olarak yazmış ve İmam Ebu Hanife'ye ve başka bazı Hanefî ulemaya atıflarda bulunmuştur. Bu itibarla eser, Hanefî düşüncesinde ilim, öğrenme ve öğretme konusundaki yaklaşımın bir örneğini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.²⁷

Batı dünyasında da bilinen eser 1908'de II. Meşrutiyetin ilanından sonra Osmanlı medreselerinde ders kitabı olarak okutulmuştur.²⁸ Eserin nüshalarının ve şerhlerinin çokluğu, ayrıca defalarca basılması onun yazıldığı günden itibaren eğitim ve öğretimde devamlı surette yararlanılan bir kitap olduğunu göstermektedir. *Talimü'l-müteallim*'in asırlarca geniş rağbet görmesinde, üslubunun, okuyucunun kolaylıkla anlayıp faydalanabileceği bir şekilde yazılmış olmasının etkisi büyüktür.

²⁵ Hayati Tetik, “*Burhaneddin Zernuci*”, *Klasik İslam Eğitimcileri*, ed: Mustafa Köylü, Ahmet Koç, (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016), 311.

²⁶ İmam Burhaneddin Zernucî, *Ta'limü'l Müteallim* terc.: Mustafa Köseoğlu, (İstanbul: Kitap Kalbi Yayıncılık, 2007), 25.

²⁷ Cemal Tosun, “Bir Hanefî Âlimi Burhaneddin Zernucî'nin Eğitim Görüşleri”, *IV. Uluslararası Şeyh Şa'bân-ı Velî Sempozyumu -Hanefîlik-Mâtürîdîlik-*, c. 1, (05-07 Mayıs 2017).

²⁸ Keskiner, “Zernuci'nin Tûsî'ye Eğitim Açısından Etkisi Üzerine Bir İnceleme”, 96

Ayrıca muhtasar oluşu, yeri geldikçe ayet ve hadislerin yanında meşhur âlimlerden ve edebiyatçılardan vecizeler, hikâyeler, şiirler aktarılması esere hem zenginlik kazandırmış hem de ilgi çekici olmasını sağlamıştır. Ancak eser hurafelerle ilgili bazı bilgiler içermesi bakımından eleştirilmiştir. Ama bu tip bilgiler de dönemin halk kültürüne ışık tutması açısından önemli sayılabilir.²⁹

2.2.2 Zernuci'nin Eğitimle İlgili Görüşleri

Eğitimle ilgili görüşlerinin yer aldığı Ta'limü'l-müte'allim'de öğrencilerin ilim öğrenmek için çaba sarf ettikleri halde yeterince başarılı olamadıklarını ve bu duruma sebep olarak da öğrencilerin yöntem hatası yaptıklarını belirtmiştir. Zernuci, onlara hatalarını anlatmak ve kolay öğrenmenin yollarını göstermek amacıyla kitaplarda gördüğü, ilim ve hikmet sahiplerinden öğrendiği bilgilerden yararlanıp eseri yazdığını, bu sebeple kitaba Ta'limü'l-müte'allim tarîka't-te'allüm adını verdiğini ifade eder. Bu sebeple eserin öğrenme psikolojisi açısından önem taşıdığı söylenebilir.³⁰ Öğrenci merkezli olarak kaleme alınan bu eserde Zernuci'nin fıkıh öğrenilmesine ayrı bir önem verdiği görülmektedir. Eserin içinde bulunduğu asrın ilim dili olan Arapça ile kaleme alınmış olması ve izlediği yöntem, yüzyıllarca değerini kaybetmeden günümüze kadar ulaşmasını sağlamıştır. Eser on üç bölümden oluşmaktadır:

Birinci Bölüm: İlmin mahiyeti, fıkıhın tarifi ve her ikisinin fazileti anlatılır.³¹

²⁹ Mehmet Faruk Bayraktar, "Zernuci", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, c.44, (Ankara: TDV Yayınları, 2013), 294.

³⁰ Bayraktar, "Zernuci", 294.

³¹ İmam Burhaneddin ez-Zernuci, *Talimü'l-müteallim fi tariki't-teallüm*, (Yusuf b. Abdullah, müstensih) Süleymaniye Kütüphanesi Antalya Tekelioğlu 609.

Zernuci ilk bölüme ilmin mahiyeti ile başlar. Zernuci “İlim öğrenmek kadın erkek her mümin için farzdır”³² hadisini belirtir ve ilmin üstünlüğü herkes için apaçık bir şekilde ortadadır, zira ilim insana mahsustur, der.

Zernuci'nin kitabının ilk bölümünde söz konusu hadise de yer vermesi, kız erkek ayrımı yapmaksızın eğitim açısından herkesin eşit olduğu fikrini vurguladığını göstermektedir.

Zernuci her Müslümanın bütün ilimleri öğrenmesi farz olmasa da “İlmihal”i öğrenmesi farzdır, der. “İlmihal” ise; kişinin içinde yaşadığı halin, yaşantısında karşılaşacağı ilmin öğrenilmesidir, şeklinde tanımlanmıştır. Bu duruma fıkıh çerçevesinden bakar. Mesela “namaz” ilmini, namaz ibadetini düzgün bir şekilde eda edebilecek kadar öğrenmesi farzdır, der. Nitekim oruç, zekât, hac gibi kişinin günlük yaşamında uygulayabileceği ibadetler de bu şekildedir.

Zernuci'nin özellikle kişinin günlük hayatta sıkça gerçekleştirdiği ibadetlere yönelik eğitimin öneminden bahsetmesi, günümüz öğretim ilkelerinden yaşama yakınlık ilkesiyle bağdaşabilir. Bu ilkeye göre öğretilen konuların hayattan kopuk olmayan, güncel karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilecek şekilde olması gerekir. Bu çalışmada konu edilen eğitim din eğitimi olduğu için, bu alanda verilen derslerin yaşama yakınlık ilkesiyle uygun olması öğrencinin dersi daha kolay öğrenmesini ve içselleştirmesini sağlayacaktır. Nitekim Zernuci'nin söz konusu eserinde belirttiği “ilmihal” kavramında aynı anlamı görülmektedir.

İkinci Bölüm: İlim tahsilinde niyet

³² İbn Mâce, Ebu Abdullah Muhammed b. Yezid el-Kazvîni, Sünen, I-II, Mısır, ts, Mukaddime, 17

İlim öğrenmek isteyen kişi mutlaka tahsile başladığı zaman niyet etmelidir, der ve “Ameller niyetlere göredir”³³ hadisine yer verir. Zernuci, “Tahsiline hangi niyetle başlarsan seni oraya götürür”, der ve asla şu niyetlerde bulunmamasını belirtir:³⁴

- İnsanların kendisine yönelmesi amacıyla; yani insanların dikkatini, ilgisini çekmek, beğenilmek için,
- İnsanların ellerinde olanları almak ve dünya malını elde etmek için,
- Devlet erkânında şeref, makam, mevki sahibi olmak için,
- Allah'ın rızasının olmadığı şeyler için, ilme niyet edilmemeli bu amaçlarla ilim tahsilinde bulunulmamalıdır.

Dolayısıyla çalışmak ve niyet ilim tahsilindeki iki temel unsurdur. Bunlardan biri diğerinden eksik olursa istenilen sonuca ulaşamaz.³⁵

Üçüncü Bölüm: İlim, hoca, arkadaş seçmek ve ilim üzere sebat etmek

Zernuci bu bölümde “talebe her ilmin en güzel bahislerini seçmeli, tevhid ilmini öne almalıdır. Çünkü Allah'ı delil ile tanımalıdır. Zira her ne kadar taklitçinin imanı sahih ise de Allah'ın birliğini tanımada aklını kullanmayıp delile dayanmayı terk ettiği için günahkâr olur”, der.³⁶

Hoca seçerken; öğrenci ilim seviyesi yüksek olan bir hocayı seçmeli, seçeceği hoca insanların en çok Allah'tan korkanı, haramlardan en çok kaçınanı, mevcut hocaların en yaşlısı olmalıdır.

³³ Buhârî, *Bed'ü'l-Vahy*, 1

³⁴ Zernuci, *Talîmü'l-müteallim fî tarîki't-teallüm*, 23-24

³⁵ Zernuci, *Talîmü'l-müteallim fî tarîki't-teallüm*, 14

³⁶ Zernuci, *Talîmü'l Müteallim Tarikatü't Teallüm*, 27

Talebe hocasını iki ay içerisinde seçmeli, seçerken iyi düşünüp araştırmalı, ilim adamları ile istişare etmelidir, der ve Hz. Ali'nin istişare eden kimseye zarar isabet etmez sözüne yer verir. Bu şekilde hocasını seçtikten sonra artık o hocada sabırla sebat etmelidir.

Öğrenci, arkadaşını seçerken de dikkatli olmalıdır. Nitekim bu ilim yolunda güzel ahlaklı, çalışkan arkadaşların; tembel, çok konuşan, kendisini ilimden uzaklaştıran arkadaşlardan çok daha iyi olacağı ve ilim yolunda kendisini olumlu etkileyeceğini belirtir.

Zernuci'nin gerek dersini gerekse hoca ve arkadaşlarını seçme hususunda öğrenciye hak tanınması, öğrenciye verdiği değeri göstermektedir. Günümüz eğitim sisteminde ki seçmeli ders uygulaması bu duruma örnek olarak gösterilebilir, Zernuci'nin bu uygulamayı asırlar önce gerçekleştirdiği görülebilir.

Zernuci'nin seçim sonrası öğrencide olması gereken istikrarla ilgilide önemli tespitleri olmuştur. Öğrenci dersin, hocanın seçim aşamasında her türlü araştırma, inceleme ve değerlendirme yapabilirken artık seçtikten sonra bu kararından vazgeçmemesi, istikrarlı olması gerekmektedir. Bu hususu günümüz eğitim sistemi açısından değerlendirirsek, özellikle yükseköğretim öğrencileri eğitim-öğretim dönemleri başında ders seçiminde bulunur. Ancak tüm dersler seçmeli değildir. Zorunlu dersler de vardır. Öğrenci sadece seçmeli olduğu belirtilen dersler içinden seçim yapabilir. Bu dersler okul yönetimi tarafından onaylandıktan sonra dersleri dönem sonuna ya da yılsonuna kadar okumak, sınavlarını vermek zorundadır. Dersi almaya başladıktan sonra zor olduğunu, yapamayacağını da düşünse dönem içi ders değişikliği yapamaz. Ancak bazı yükseköğretim kurumlarında farklı uygulamalar olabilir. Zernuci'de ise seçmeli ya da

zorunlu ders yoktur. Hepsi öğrencinin seçimindedir. Sadece bu bölümün başında belirttiği gibi, öğrenci seçiminde “tevhid” ilmini öne almalıdır, diye tavsiyede bulunmuştur.

Dördüncü Bölüm: İlim ve ilim ehline saygı göstermek

İlim talebesi, ilime, ilim ehline ve hocasına saygı göstermedikçe ilme nail olamaz ve ondan istifade edemez, der.

Eğitim-öğretimde saygı günümüzde de büyük önem arz eden hususlardandır. Özellikle öğrencilerin öğretmenlerine, derslerine ve arkadaşlarına daha az saygı duydukları güncel olaylarda karşımıza çıkmaktadır. Bu durum da eğitimdeki kaliteyi büyük oranda etkilemektedir. Çünkü saygının olmadığı ortamlarda etkili ve verimli bir eğitim-öğretimin gerçekleşebileceği söylenemez.³⁷

Eğitimde hocaya, derse, arkadaşlara saygı gerçekten önem arz eden bir husustur. Öyle ki Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 8. Kısım 52. maddesi öğrencilerden beklenen davranışları sayarken: “Öğrencilerin, okul personeline, arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı ve hoşgörülü davranmaları gerekmektedir”, der ve uyulmaması durumunda yaptırım işlemlerinin uygulanacağı ve bu hususta öğrencilerin ve velilerin bilgilendirileceğini belirtir.³⁸

Zernuci'ye göre talebe, kitaba karşı saygılı olmalı, abdestsiz ele almamalı, kitaba karşı ayak uzatmamalı, kırmızı mürekkep kullanmamalıdır.

³⁷ Tuğrul Külünkoğlu, ‘Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmene Saygı Değerine İlişkin Görüşleri’, *Asya’dan Avrupa’ya Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 1, sy. 1(2017): 11-22.

³⁸ Resmi Gazete, *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, 2014

Zernuci'nin bahsettiği ders kitabının Kur'an-ı Kerim olduğu düşünüldüğünde, Kutsal kitap olan Kur'an-ı Kerim'e karşı saygının günümüzde de devam ettiği görülmektedir. Dolayısıyla abdestsiz ele alınmaması, kitaba karşı ayak uzatılmaması durumu bugün içinde geçerlidir. Ancak diğer ders kitapları açısından değerlendirildiğinde olursak günümüzde böyle bir durum söz konusu değildir. Kırmızı mürekkebin kullanılmaması durumu günümüzde resmi evrak ve işlemlerde kırmızı kalem kullanılmamasına benzetilebilir. Onun dışında bir uygulama mevcut değildir.

Beşinci Bölüm: İlimde ciddiyet devam ve gayret

Talebe derslerine ara vermeksizin ciddiyetle devam etmelidir. Zernuci ilim tahsilinde üç şeyin birlikte olması gerektiğini belirtir. Bunlar:

- Talebenin ciddiyeti
- Hocanın ciddiyeti
- Şayet hayatta ise babasının ciddiyetidir. Bunların birlikteliği ilim tahsilinde başarıyı getirir.

Bu üç unsur yani öğrenci-veli-öğretmen, günümüz eğitim sisteminin de aslında üç ayağıdır. Eğitim-öğretimin başarılı olabilmesi için öğrenci, veli ve öğretmenin işbirliği içinde olması çok önemlidir. Birinin eksik olması başarıyı olumsuz etkiler. Zernuci bu durumun eğitimdeki öneminden asırlar önce bahsetmesi dikkat çekicidir.

Talebe gecenin başında ve sonunda ders çalışarak geceleri uykusuz geçirmelidir. Gençliğini ganimet bilmeli ancak kendini çok zorlamamalı, yüksek düşünceli olmalı, ilmin üstünlüklerini düşünmelidir.

Yapılan araştırmalar uykunun öğrencinin hayatına ciddi katkısı olduğunu göstermiştir. Uyku özellikle okul sağlığı açısından akademik performansa etki eden en önemli davranışlarından kabul edilir. Yetersiz uykunun öğrencinin okul başarısını olumsuz etkilediği yapılan bazı araştırma sonuçlarında yer almaktadır³⁹. Yaş gruplarına göre değişiklik gösterse de bir talebenin günde en az 8 saat uyuması gerektiği belirtilmiştir. Dolayısıyla Zernuci'nin ifade ettiği geceleri uykusuz geçirmek günümüzde çok isabetli bir çalışma şekli olarak gösterilmemektedir. Ancak yapılan araştırmalarda gece yatmadan önce ezber yapmanın ya da tekrar etmenin, dersi akılda tutmaya katkı sağladığı belirtilmektedir.

Zernuci, bu bölümde tembellik ve unutkanın sebeplerini de belirtmiştir. Bunların çözümü olarak da öncelikle yemek yemenin azaltılması gerektiğini söyler. Bunun için öğrenci; yağlı, lifli, kendini tok tutacak ve az yemesini sağlayacak yemekler yemeli, aç kişilerle birlikte sofraya oturmamalıdır. Ancak oruç, namaz ve meşakkatli işleri varsa o zaman çok yiyebilir, der.

Günümüzde yapılan bilimsel araştırmalar beslenmenin öğrenme üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle kahvaltının çocukların bilişsel gelişimine etkisi oldukça fazladır. Kahvaltı yapmayan çocuklarda dikkat eksikliği, hafıza problemleri tespit edilmiştir. Meyve, sebze ve süt ürünlerinin bilişsel gelişime katkı sağladığı görülmüştür.⁴⁰ Dolayısıyla Zernuci'nin belirttiği,

³⁹ Gibson E, Powles A, Thabane L, O'Brien S, Molnar D, Trajanovic N, et al. "Sleepiness" Is Serious in Adolescence: Two Surveys Of 3235 Canadian Students. BMC Public Health 6 (1), (2006):116-124.

⁴⁰ Ayşe Meydanlıoğlu, "Çocukların Besin Tüketimi ve Beslenme Davranışlarının Akademik Başarılarına Etkisi", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 5, sy. 4 (2016 Kasım): 372

öğrencilerin az ve tok tutacak besinler tüketmesinden çok, bilişsel gelişimi olumlu etkileyecek besinler tüketilmesi günümüz araştırmalarında görülmektedir.

Altıncı Bölüm: Derse başlama zamanı, dersin miktarı ve tertibi

Zernuci, Peygamberimizin: “Çarşamba günü başlayan iş muhakkak tamamlanır.”⁴¹ hadisini zikrederek derse Çarşamba günü başlanması hususunu belirtmiştir.

Yeni başlayan talebeye yapılacak ders miktarı ayarlanırken, talebenin dersi tekrar etmesiyle ezberleyip öğrenmesi mümkün olacak kadar verilmesi gerekir, der. Hocalar öğrencinin durumuna göre daha sonra dersi yumuşaklıkla artırmalıdır.

İlim talebesinin dersi kaç kere tekrar edeceğini belirlemesi gerekir. Aksi halde bu tekrar yapılmazsa ders kalbinde ve zihninde karar kılmaz.

Zernuci'ye göre “Öğrenci dünkü dersi beş defa, önceki günün dersini dört defa, ondan önceki günün dersini üç defa, dört gün önceki dersi iki defa, beş gün önceki dersi bir defa tekrar etmelidir.”⁴²

Talebe anlaşılacak ilim dalından derse başlamalıdır. Talebe anlamadığı şeyi yazmamalıdır. İlmi hocanın ağzından almalıdır, ilim talebesi müzakere, müracaat ve münazara yapmalıdır. Münazara eden iki tarafın da anlayışlı, ağır başlı ve insafli olması gerekir, hile ve

⁴¹ Ebu'l-Hayr Muhammed b. Abdurrahman Sehavi, Mekasidü'l Hasene Fi Beyâni Kesirin Mine'l Ehâdîsi'l-Müştehra Ale'l-Elsine, Beyrut, 1405, 943

⁴² Zernuci, *Talîmü'l-müteallim fi tarîki't-teallüm*, 22

aldatma caiz değildir. Bundan dolayı “Bir saat karşılıklı müzakere, bir ay yalnız başına tekrardan hayırlıdır” denilmiştir.⁴³

Zernuci öğrencilerinin bilgiyi elde ederken özellikle birbirlerinden fikir almaya özen göstermelerini ve birbirlerine saygılı olmalarını belirtmiş dolayısıyla bilgiyi hazır olarak elde etmek yerine emek vererek, araştırarak, müzakere ederek ulaşımlarını istemiştir.⁴⁴ Zernuci'nin bu düşünceleri günümüz öğretim yöntemlerinden tartışma yöntemine benzemektedir. Tartışma yöntemiyle karşılıklı görüşlerin ortaya konarak kavranması, iyi anlaşılmayan yerlerin açıklanması ve bilgilerin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır.⁴⁵

Zernuci'nin önem verdiği yukarıda bahsedilen yöntemlerden bir diğeri de münazara tekniğidir. Bu teknik, düşünmeyi sağlayan ve düşüncelerin özgürce savunulduğu bir tekniktir. Öğrencilere farklı bakış açısı kazandırır.⁴⁶ Zernuci'nin bu tekniği nasıl uyguladığını eserlerinde göremiyoruz ancak ifadelerinden temel alarak, günümüzde kullanılan münazara tekniği ile benzerlik taşıdığı ifade edilebilir.. Buradaki en önemli husus, o dönemde Zernuci'nin, öğrencilerine bu yöntemlerle medeni cesaret kazandırması, kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlaması, onları ön planda tutmasıdır.

Zernuci bu bölümde ayrıca şu hususlara değinir: ilim tahsilinde bezgin, gevşek ve şaşkın olunmamalıdır. Konuşmadan önce düşünmeli, çok soru sormalıdır.⁴⁷ Öğrenci dersi tek başına çalışırken

⁴³ Zernuci, *Talimü'l Müteallim Tarikatü't Teallüm*, 55.

⁴⁴ Türkyay Tok, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (Ankara: Pegem Yayınları, 2009), 177

⁴⁵ Abdulkadir Uzunöz ve Vedat Aktepe, *Özel Öğretim Yöntemleri*, (Ankara: Pegem Akademi, 2018) 205.

⁴⁶ Mehmet Zeki Aydın, “*Din Öğretiminde Yöntemler*”, (Ankara: Nobel Yayınları, 2014), 184.

⁴⁷ Zernuci, *Talimü'l-Müteallim fi Tariki't Teallüm*, 20.

sesli olarak çalışmalıdır. Çünkü sessiz ders çalışmak çalışma isteğini azaltır, yüksek ses ise yorar.⁴⁸

Yedinci Bölüm: Tevekkül

Bu bölümde Zernuci ilim talebesi Allah'a tevekkül etmelidir, kalbinde rızık endişesi olmamalıdır, der.

Sekizinci Bölüm: İlim tahsilinin vakti

İlim öğrenmenin vakti beşikten mezara kadardır denilmiştir, der. İlmin en faziletli çağı gençliğin başlangıcı, seher vakti ile akşam yatsı arasındır. Bir talebe şayet bir ilimden yorulup usanırsa, hemen başka bir ilimle meşgul olmalıdır.

Zernuci, hangi vakitlerin ders çalışmak için daha verimli olduğunu belirterek zaman ve verimliliğin birbiriyle ilişkisini ortaya koymuştur. Öğrenci en verimli ders çalıştığı vakti kendisi belirleyebilir. Zira bu durum öğrenciler arasında farklılık arz edebilmektedir. Bu durum Zernuci'nin öğrencilerin bireysel farklılıklarını, psikolojik ve kişisel özelliklerini dikkate aldığını göstermektedir.⁴⁹

Dokuzuncu Bölüm: Şefkat ve Nasihat

İlim sahibi şefkatli, nasihat eden, haset etmeyen biri olmalıdır. Çünkü hasedin faydası olmaz zararı olur. İyilik ederken hep daha fazlasını yap, çünkü bu iyilikler düşmanın hilelerine karşı koruyacaktır. Ayrıca düşmanın sana hile yaparsa sakın sen ona karşılık verme, der.

Onuncu Bölüm: Talebenin istifade yolları

Bu bölüm şu şekilde maddeleştirilebilir;

⁴⁸ Zernuci, *Talimü'l-Müteallim fi Tariki't Teallüm*, 23

⁴⁹ Tetik, *Burhaneddin Zernuci*, 330.

- 1- Kalem taşımak
- 2- İlimi hocanın ağzından almak
- 3- Az da olsa bir şey ezberlemek
- 4- Boş zaman geçirmemek
- 5- Yaşlı âlimleri ganimet bilmek

Bu maddeler günümüz içinde değerlendirilecek olursa; bir öğrencinin yanında mutlaka kalemi olmalıdır. Çünkü her an öğrenmesi ya da unutmaması gereken bir bilgiyle karşılaşabilir. Bunu da ancak yazarak unutmadan kayda geçebilir. “Söz uçar yazı kalır” sözü yazının önemini anlatmak için çok sık kullandığımız bir atasözüdür.

İlim birincil kaynaktan alınmalıdır. Yani hocanın bizzat kendisinden elde edilmelidir. Başka şekillerde elde edilen bilgi aynı kalıcılığı ya da öğrencide aynı başarıyı göstermez. Kişinin bir kitaptan kendi başına okuyup öğrenmesi ile bir hocadan öğrenmesi aynı olamaz. Günümüz açık öğretimleri ile örgün okullar arasındaki eğitim farkı buna örnek olarak gösterilebilir.

“Azda olsa bir şey ezberlemek” maddesini beyni aktif tutmaya örnek olarak gösterebiliriz. “İşleyen demir ışıldar” atasözünde de belirtildiği aktif olan beyin paslanmaz. Kişinin beyin fonksiyonlarını canlı tutması için beynini aktif çalıştırması gerekir. Nitekim yapılan araştırmalarda bu durumu desteklemektedir.⁵⁰

“Boş zaman geçirmemek”, zamanı verimli kullanmak açısından, günümüz eğitim sisteminde büyük önem taşır. Okullarda hazırlanan

⁵⁰ Gonca Altmışdört, “Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi Olgusuna Beyin ve Dil Gelişimi Açısından Bir Bakış”, *Ege Eğitim Dergisi* 14, sy. 2 (2013): 43-44.

ders planları, yıllık planlar zamanın öğrenciler ve öğretmenler için en verimli, aktif ve boşa geçmeyecek bir şekilde kullanılması içindir. Ayrıca “zaman yönetimi” dersleri ve seminerleriyle insanlara “zamanın” ne kadar önemli olduğu ve nasıl verimli kullanılacağı hususunda eğitimler verilmektedir.

“Yaşlı âlimleri ganimet bilmek”, günümüzde “tecrübe paylaşımı ya da tecrübeli hocaların bilgilerinden istifade etmek” olarak düşünülebilir. Eğitim dönemleri içerisinde en çok üniversite dönemindeki gençlerin bu durumu önemseydiği ve ciddiye aldığı söylenebilir. Çünkü aldığı bu eğitim sonrası meslek hayatına başlayacak olan üniversite öğrencisi ilmin önemi ve mahiyeti hususunda daha ciddi düşünür. Bu şekilde öğrenciler kendilerini ilmi yönden yetiştirmeyi istemekte, hayat ve ilmi tecrübesi kendilerinden çok daha fazla olan hocalarından istifade etmektedirler.

On Birinci Bölüm: Öğrenim sırasında haramlardan ve şüpheli şeylerden sakınmak (vera sahibi olmak):

Çok yemekten, çok uykudan ve faydasız konuşmaktan sakınmak gerekir. Gıybetten, çok konuşan kimselerin meclislerinden uzak durulmalıdır.

Zernuci'nin belirttiği bu husus öğrencinin eğitim-öğretim hayatı boyunca, fiziksel, biyolojik, psikolojik her açıdan kendisine dikkat etmesi gerektiğini, dinin yasak kabul ettiği şeylerden kaçınmanın yanı sıra şüpheli olan durumlardan da sakınmalarını ifade etmiştir.

Gıybetten ve çok konuşan kişilerin meclislerinden uzak durmak ifadesi ise günümüzde “kötü arkadaş” kavramına dâhil edilirse etkinliğini hala korumaktadır denilebilir. Çünkü eğitimde arkadaş ve bulunulan ortamın öğrenme açısından durumu, öğrencinin öğrenme

başarısını etkiler. Olumsuz arkadaşlarla beraber olan bir öğrencinin ders performansı düşer. Çünkü insan yaratılışının gereği olarak etkilenmeye elverişli bir varlıktır.⁵¹ Olumsuz durumlar nefse daha hoş ve kolay geldiği için genellikle değişim olumsuza doğru kayabilmektedir. Zernuci'nin belirttiği “gıybet” kavramı dinen olumsuz bir kavramdır ve bunu gerçekleştiren insanlar olumsuz davranış sergilemiş olurlar. Böyle insanlarla birlikte olan öğrenci, bu olumsuzluklardan etkilenir. Çağdaş eğitimcilerde bu durumun öğrenci üzerinde ciddi etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.⁵²

On İkinci Bölüm: Hafızayı kuvvetlendiren ve unutmaya sebep olan durumlar:

Hafızayı kuvvetlendiren durumlar:

Ciddiyetle çok çalışmak ve bu çalışmaya devam etmek, az yemek, gece namazı kılmak, Kur'an-ı Kerim okumak, şeklinde belirtilmiştir. Unutmanın en büyük sebebi ise dünya işleriyle çok meşgul olup, bu işler yüzünden hüzünlenmektir.

Ayrıca ilmi olarak unutmanın sebepleri ise; yaş kişniş, ekşi elma yemek, kabir taşlarını okumak, asılan insana bakmak, ense çukurundan hacamat yaptırmak gibi sebepler zikredilir ve Zernuci eserinin bu bölümünde, ilim talebesinin bunlardan uzak durmasını söyler.

Zernuci'nin belirttiği bu hususlar günümüzde öğrenmeye olumsuz etki eden ve unutkanlığı artıran sebepler içerisinde yer almamaktadır. Ancak Zernuci'nin pek çok yerde yenilmesi ve

⁵¹ Mehmet Zeki Aydın, 'Ailede Ahlak Eğitimi', *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7, sy. 2 (2003 Aralık): 125-158.

⁵² Mahmut Sönmez, 'Eğitim-Çevre İlişkisi', *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy.10 (2017 Ekim): 105-128

yenilmemesi gereken yemekleri ayrıntılı sayması, az uyumayı tavsiye etmesi gibi hususları özellikle belirtmesi, Zernuci'ye göre öğrenmenin başarılı olması açısından ayrıca önemlidir, denilebilir.

On Üçüncü Bölüm: Rızkı artıran ve eksilten, ömrü uzatan ve eksilten durumlar

İlim talebesi rızkının teminini, ömrünü, sağlığını ve rızkını kuvvetlendiren şeyleri bilmelidir ki bunlar için endişelenip ilim tahsilini yarıda bırakmasın, der. Ayrıca günah işlemek rızıktan mahrum olma sebebi iken, yalan konuşmanın fakirliğe sebep olacağını belirtir. İyilik yapmak, sağlığa dikkat etmek, Müslümanlara eziyet etmemek ise ömrü artırır, der ve bu konuyla alakalı hadisleri bildirir.

On üç bölümden oluşan bu kitabının sonunda Zernuci, İmam Azam Ebu Hanife'nin vasiyetine yer verir.

Zernuci'nin eğitim alanındaki bu kitabında görüldüğü üzere, ilim tahsilinde öğrenci ve seçimleri önceliklidir. Talebe tahsil edeceği ilmi, hocayı, arkadaşlarını kendisi seçer ve ondan sonra bu yolda sebat gösterir. Dolayısıyla Zernuci'ye göre seçim aşaması çok önemlidir. Talebe bu aşamaya azami gayret ve önem göstermelidir. Çünkü sonrasında artık değişiklik yapmadan bu yolda devam edecektir. Seçimden sonraki aşamada ise öğrencinin ilim yolunda başarılı olması için yine yapması gerekenler anlatılır.

Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki, eserini kısaca ele aldığımız Zernuci'nin içinde yaşadığı zaman diliminde Batı'da skolastik dönem mevcuttur. Bu dönem bilgisizliğin baskın olup teşvik edildiği, öğretilen bilgilerin kitabi değil ezbere dayandığı, öğrencinin istek ve arzularının önemsiz olduğu bir dönemdir. Böyle bir dönemde Zernuci'nin öğrenciyi merkeze alması, insanı üstün varlık olarak

değerlendirmesi ve insanın Allah katında nihai saadete ancak ilimle ulaşabileceğini savunması döneminin çok çok ilerisinde bir düşünce seviyesine sahip olduğunu göstermektedir.

Zernuci'nin çalışması, eğitimde niyetle başlanarak bu niyetin sadece Allah rızası için olması gerektiğini, ilim tahsilinde müzakere, müşavere ve münazara, soru-cevap gibi tekniklerin yer alması bunların nasıl uygulanacağını gösterilmesi, kuru ezbercilik yerine düşünmeye teşvik ediciliği göstermesi açılarından önem taşır. Ayrıca Zernuci eserinde verilmek istenen mesajın özlü bir şekilde sunumunu gerçekleştirmiştir. Dönemindeki eğitimle ilgili aksaklıkları belirleyip bunlara çözümler üretmesi, öğrenci-öğretmen özelliklerine eşit derecede özen göstererek, karşılaşılan başarısızlıkların tek taraflı olmadığı düşüncelerini ortaya koyar.⁵³

2.3 İbn Sahnun ve Zernuci'nin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırma neticesinde İbn Sahnun ve Zernuci'nin eğitim anlayışları şu şekilde kıyaslanabilir:

İbn Sahnun'un kitabının birinci bölümü Kur'an öğretiminin mahiyeti ve hocaların ücret talebi ile ilgiliyken; Zernuci ilk bölüme ilmin mahiyeti ile başlar.

Zernuci öğrencilerin ilim uğrunda gayret sarf ettiği halde yeterince başarılı olmadıklarını belirtirken onların yöntem hatası yaptıklarını belirtir. İmam Azam Ebu Hanife'nin görüşlerini benimser ve eserlerindeki görüş ve öğretilerini bu yönde verir.

İbn Sahnun ise, İmam Mâlikî'nin görüşlerini benimseyip kabul eder ve öğretilerini, derslerini bu görüşler çerçevesinde ortaya koyar.

⁵³ Tetik, “*Burhaneddin Zernuci*”, 330

Zernuci eserini talebeye, İbn Sahnun ise eserini daha çok öğretmenlere yönelik kaleme almıştır.

Zernuci eserinde kuru ezberciliği eleştirirken, öğrencilerin hocalarından aldıkları dersleri tekrar etmeleri gerektiğini belirtir. Ayrıca soru-cevap, anlatım, problem çözme gibi bazı didaktik metotlara işaret eder ve bunların yararına dikkat çeker. Dolayısıyla öğretim yöntem ve teknikleri açısından karşılaştırma yapılacak olursa şunlar belirtilebilir.

Öncelikle öğretimde ilke, yöntem, teknik ve strateji gibi kavramlar günümüz eğitim sisteminde kullanılan ifadelerdir. Bu sebeple İbn Sahnun ve Zernuci'nin eğitimle ilgili görüşlerinde doğrudan bu kavramlara rastlanmasa da, eserlerinde belirttikleri düşüncelerine göre yorumlar yaparak, günümüz eğitim-öğretimde kullanılan kavramlara uyarlamalar yapılmaya çalışılmıştır. Bu iki âlimin eğitimle ilgili incelenen eserinde, tespit edilen strateji, yöntem ve teknikleri, kendi bölümleri içerisinde ayrı ayrı ifade edilmiştir. Ancak toplu bir şekilde araştırmanın bu bölümünde yer verilecektir. Buna göre;

Sunuş Stratejisi: Öğretmen merkezli bir stratejidir. Bu stratejide öğretimin özellikleri, nasıl olması gerektiği ayrıca öğrencinin öğrenme şekilleriyle ilgili açıklayıcı ilkeler bulunmaktadır. Sunuş yoluyla öğretim stratejisine göre öğrenme ve bilgileri zihne yerleştirme, aktif bir süreç gerektirmektedir ve bilgiler zihinde aktif olarak yapılandırılmalıdır. Günümüzde de aktif olarak kullanılan bir stratejidir. İbn Sahnun ve Zernuci'nin strateji olarak sunuş stratejisini kullandığı söylenebilir.

Anlatım Yöntemi: İbn Sahnun ve Zernuci'nin anlatım yöntemini kullandıkları yöntemlerden biridir. Nitekim din eğitimi bilgileri öğrenciye ilk olarak bu yöntemle sunar.

Problem Çözme Yöntemi: Zernuci'nin tavsiye ettiği bir yöntemdir. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözerken kullanmalarını tavsiye ettiği bir yöntemdir.

Tartışma Yöntemi: Zernuci'nin daha çok kullanılmasını istediği bir yöntemdir. Zernuci eserinin pek çok yerinde bu yönetime işaret etmiş, öğrencilerin istişare etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Münazara Tekniği: Zernuci'nin tavsiye ettiği bir yöntemdir. Özellikle ders seçimlerinde ya da derslerde fikir alışverişi yapmaları, özgüvenlerinin artması, birbirlerine saygı duymaları amacıyla tavsiye edilen bir yöntemdir.

Soru-cevap Tekniği: Özellikle ders, hoca, arkadaş seçimi bölümlerinde öğrencilerin araştırıp, incelemelerini sağlamak amacıyla Zernuci'nin tavsiye ettiği bir yöntemdir.

Ayrıca eğitim süreçlerinde başvurulan öğretim ilkeleri öğrenciye görelilik ve yaşama yakınlık ilkeleridir. Öğrenciyi merkeze aldığı için Zernuci'nin bu ilkeleri daha çok kullandığı söylenebilir. Çalışmanın ilgili yerlerinde bu ilkelerden bahsedilmesi sebebiyle burada değinilmemiştir.

İbn Sahnun eğitimde öğretmenin görevlerine daha çok önem verir. Öğretmenin veli ile yaptığı antlaşma neticesinde öğrenciyi yetiştirmesi ve bu uğurda kendini tamamen öğrenciye adanması gerekir. Velinin isteğine bağlı, çeşitli dersler de verilebilir. (Günümüz eğitim sistemindeki seçmeli dersler gibi) Dersin içeriğinde öncelikle Kur'an öğretimi ve bu konuda gerekli diğer derslerin verilmesi

gerekir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen son derece aktif olmalı, kendini öğrencilerine adanmalıdır. Öğrenci bu eğitim türünde aktif değildir.

Zernuci eğitimde ağırlıklı olarak tevhid ve fıkha önem verir, öğrencilere hatalarını anlatmayı ve kolay öğrenmenin yollarını açıklar. Bu açıdan eserini öğrencilere ithafen yazmıştır, diyebiliriz. Eser öğrenme psikolojisi açısından önem taşır. İbn Sahnun'un eserinde Kur'an-ı Kerim dışında ağırlıklı olarak belirttiği bir ilim dalı yoktur. Daha çok veli ve öğretmen ilişkisine göre belirlendiğini belirtir.

İbn Sahnun öğretici maişet için ücret alabilir der, Zernuci'nin kitabında bu konuyla ilgili bilgiye rastlanmamıştır.

Zernuci, öğrenciye ilmi, öğretmenini ve arkadaşını seçme hakkını sunmuştur. Ayrıca ders çalışma vakitlerini belirlemede yine öğrenciyi dikkate almıştır.

İbn Sahnun, öğrencilere verilecek cezalardan bahsederken dayak gibi cezaları, çocuğun Kur'ân'ı kasıtlı olarak ezberlememesi ve kötü ahlak üzere olması gibi belirli kayıtlarla sınırlar. Ancak özellikle Kur'an öğretiminde verilecek cezaların Kur'an'dan soğumaya yol açmayacak şekilde olmasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtir. Ayrıca öğretmen, yeme içmeden yasaklayacak bir ceza da veremez, der.

Zernuci ise eserinde cezadan hiç bahsetmeyerek eğitim-öğretimde cezadan yana olmadığını sevgi ve anlayışın hâkim olması gerektiğini dile getirir.

İbn Sahnun'un kızların eğitim almasıyla ilgili herhangi olumsuz bir ifadesi yoktur. Sadece kız ve erkeklerin birlikte eğitim almalarının uygun olduğunu dile getirmiştir.

Zernuci kadın erkek her müminin ilim öğrenmesi gerektiğinden bahsederek bu konuda kadın ve erkeğin eşit olduğunu ifade etmiştir. Ancak eserinde kız ve erkek öğrencilerin bir arada eğitim görmesi konusuna değinmemiştir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Klasik İslam eğitimcilerinden olan İbn Sahnun ve Zernuci din eğitimi alanında pek çok konuda günümüze ışık tutmuştur. İbn Sahnun'un öğrenciler arasında eşit davranmak ile ilgili fikirleri eğitimde fırsat eşitliğini o dönemde önemseydiğini göstermektedir. Eğitim alma noktasında herkesin eşit olduğunu, kimsenin kimseye üstün olmadığını ifade etmiştir. Ancak günümüzde dahi bu durumun gerçekleştiği söylenemez. Sadece olması gereken olarak belirtilir. Ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik pek çok çalışmalar, programlar hazırlanmış ancak hızlı nüfus artışı, bölgeler arası derin yapısal farklılıkların oluşu, ekonomik düzey farklılıkları bu çalışmaların başarıya ulaşmasını güçleştirmiştir.⁵⁴

İbn Sahnun eğitim öğretimde ceza konusuna da değindiği eserinde, öğretmenin öfkelenmediği zaman, öğrencisine ceza vermemesi gerektiğini, çünkü öfkeyle yanlış kararlar ya da hareketler yapılabileceğini dile getirmiştir. Ancak İbn Sahnun'un öğretmenin çocuğa iyiliği için, terbiye etmek amacıyla vurmasında beis yoktur diyerek dayağa karşı çıkmadığı, sadece sınırlama getirdiği görülmektedir. Günümüzde terbiye (tedip) hakkı, anne-baba, öğretmen, usta gibi çocuk üzerinde hâkimiyeti bulunan kişilerin,

⁵⁴ Mahmut İnan, "Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme", *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 20, sy. 2 (2018): 337-359.

çocuğu "terbiye etme, uslandırma, yola getirme" yetkisi olarak tanımlanmaktadır. Bu yetki içerisinde dayak yoktur ve suç olarak görülmektedir. Yani bir öğretmen hiçbir maksatla öğrencisini dövemez.

İbn Sahnun öğretmenin veliden ücret alabileceğini söylemektedir. Bu sebeple velinin ders konularını belirleme yetkisi vardır, isterse matematik, sarf, nahiv gibi derslerin öğretilmesini isteyebilir. Ayrıca çocuğa verilecek fazladan izin günleri de yine velinin iznine bağlıdır. Günümüzde öğretmenler meslek olarak bu işi yaptıkları için devletten ücret almaktadırlar. Bu tip durumda da velinin eğitimin şekline konulara, tatil günlerine müdahale hakkı yoktur. Ancak özel dersler açısından incelersek, İbn Sahnun'un uygulaması zamanımızda ki özel derslere karşılık geliyor denilebilir. Çünkü veli çocuğun ihtiyacı olan dersi belirler ve yine belirlediği hocadan ücret karşılığında o dersi vermesini talep edebilir.

İbn Sahnun da göze çarpan en önemli hususlardan biri de öğretmenin görev sorumluluğudur. Bu sorumluluğun çok önemli olduğunu, öğretmenin kendini adeta öğrencilerine adanması gerektiğini belirtir. Öğretmen dersi bırakıp bir yere gidemez, şahsi işlerini ders zamanının da yapamaz. Çağdaş eğitim sisteminde öğretmen çağın bilgi ve teknolojik gelişmelerine bağlı olarak, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireyin yetiştirilmesi, geliştirilmesi, değerlerine bağlı nitelikli bir insan olarak topluma kazandırılmasına yönelik çalışmalar yaparak toplumsal kalkınmada belirleyici ve öncü bir rol üstlenir. Sadece dersini anlatmakla kalmaz tutum ve davranışlarıyla örnek olur. Dolayısıyla İbn Sahnun'un belirttiği öğretmen özellikleri günümüz öğretmenleriyle paraleldir denilebilir.

İbn Sahnun'un kızlar ve erkeklerin birlikte okumasını doğru bulmadıkları görülmektedir. Buna sebep olarak dikkatlerinin bozulabileceği, bu durumun eğitim hayatlarını ve tahsillerini etkileyeceği görüşündedir. Günümüzde karma eğitim sistemi uygulanmaktadır. Din eğitimi açısından da karma eğitimin sakıncalı olduğu yönünde bir tespit yoktur.

Zernuci, ilim öğrenmek konusunda kadın-erkek eşitliğine değinmiştir ve kadınların da ilim talep etmesi gerektiğini savunmuştur. Zamanımızda kadınların eğitim almaması yönündeki düşünce yapısına sahip olanların ve bunu İslam dini ile bağdaştırmaya çalışanların tam tersine İslam da asla böyle bir uygulama olmadığı kadın erkek herkesin ilim öğrenmede eşit olduğu görülmüştür. Ülkemizde özellikle bazı bölgelerde hala kız çocuklarının okula gönderilmesi için çalışmalar yapılmaktadır.

Zernuci'nin kişinin ilmihal bilgisi yani içinde bulunduğu halin bilgisini öğrenmesi farzdır demesi, onun günümüz öğretim ilkelerinde belirtilen hayatilik, yaşama yakınlık ilkelerini yüzyıllar öncesinden önemseydiğini göstermektedir. Çünkü öğretilen konuların hayattan kopuk olmayan, güncel karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilecek şekilde olması gerekir.

Zernuci'nin gerek dersini gerekse hoca ve arkadaşlarını seçme hususunda öğrenciye hak tanınması, öğrenciye verdiği değeri göstermektedir. Günümüz eğitim sistemindeki seçmeli ders uygulaması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Zernuci'nin bu uygulamayı asırlar önce gerçekleştirdiği görülmektedir.

Zernuci'nin ilim tahsilinde olması gereken üç şey olarak bahsettiği, öğretmen veli ve öğrenci, günümüz eğitim sisteminin de

aslında üç sacayağıdır. Eğitim-öğretimin başarılı olabilmesi için öğrenci, veli ve öğretmenin işbirliği içinde olması çok önemlidir. Birinin eksik olması başarıyı olumsuz etkiler. Zernuci bu durumun eğitimdeki öneminden asırlar önce bahsetmesi dikkat çekicidir.

Ayrıca Zernuci'nin, öğrencinin derse başlama zamanı, ders miktarlarının ayarlanması şeklinde bir ders programı belirlenmesinin gerektiği, öğretmene, arkadaşlara, çevreye saygı duyulması, öğrencinin ilmi birincil kaynaktan alması, konusunda tecrübeli hocalardan faydalanılması hatta uyuması, yemesi, içmesi gibi düşünceleri kendisinin sanki 1200'lü yıllarda değil de günümüzde yaşayan biriymiş gibi görünmektedir. Çünkü pek çok tespit ve önerilerinin eğitim sistemimize ışık tuttuğu güncelliğini koruduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altmışdört, Gonca. “Dil Edinimi ve Dil Öğrenimi Olgusuna Beyin ve Dil Gelişimi Açısından Bir Bakış”. *Ege Eğitim Dergisi* 14, sy. 2 (2013): 43-44.
- Aslantürk, Zeki. *Araştırma Metot ve Teknikleri*. İstanbul: Emre Matbaası,1999.
- Ay, Mehmet Emin. *İslam'da Aile ve Çocuk Terbiyesi*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005.
- Aydın, Mehmet Zeki. “Ailede Ahlak Eğitimi”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7, sy. 2 (2003 Aralık): 125-158.
- Aydın, Mehmet Zeki. “*Din Öğretiminde Yöntemler*”. Ankara: Nobel Yayınları, 2014.
- Bakkal, Ali. “*İbn. Sahnun*”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi c.20. Ankara: TDV Yayınları, 1999.
- Bayraktar, Mehmet Faruk “Zernuci”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, c.44. Ankara: TDV Yayınları, 2013.
- Bayraktar, Mehmet Faruk. “İbn Sahnun”, *Klasik İslam Eğitimcileri*, ed. Mustafa Köylü, Ahmet Koç. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016.
- Bayraktar, Mehmet Faruk. *İbn Sahnun Eğitim ve Öğretimin Esasları Adâbu'l-Muallimîn*. İstanbul: M.Ü İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2009.
- Buhari, Muhammed b. İsmail b. İbrahim b. el-Muğire (ö. 256/870), el-Câmiu's- Sahih, Daru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, Beyrut tsz.
- Dağ, Mehmet ve Öymen, Hıfzırrahman Raşit. *İslam Eğitim Tarihi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yay.1974.

- Gibson E, Powles A, Thabane L, O'Brien S, Molnar D, Trajanovic N. "Sleepiness" Is Serious in Adolescence: Two Surveys Of 3235 Canadian Students. *BMC Public Health* 6 (1), 2006.
- Gözütok, Şakir. *İslam Medeniyetinde Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Ensar Yayınları, 2019.
- İbn Mâce, Ebu Abdullah Muhammed b. Yezid el-Kazvîni, Sünen, I-II, Mısır, ts.
- İnan, Mahmut "Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme", *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 20, sy. 2 (2018): 337-359.
- Keskiner, Emine. "Zernuci'nin Tûsî'ye Eğitim Açısından Etkisi Üzerine Bir İnceleme". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 48, Haziran 2015, 95-116.
- Köseoğlu, Mustafa. *Talimü'l Müteallim Tarikatü't Teallim Tercüme ve Arapçası*. İstanbul: Kitap Kalbi Yayıncılık. 2017.
- Külünkoğlu, Tuğrul. "Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmene Saygı Değerine İlişkin Görüşleri", *Asya'dan Avrupa'ya Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 1, sy. 1(2017): 11-22.
- Meydanlıoğlu, Ayşe. "Çocukların Besin Tüketimi ve Beslenme Davranışlarının Akademik Başarılarına Etkisi", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 5, sy. 4 (2016 Kasım): 372
- Mustafa Köylü-Ahmet Koç, "Klasik İslam Eğitimcileri Önsöz", *Klasik İslam Eğitimcileri*, İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016.
- Müslim, Ebü'l-Hüseyn b. el-Haccâc el-Kuşeyrî en-Nisâbü'rî (ö. 261/874), *Sahihu Müslim*, Dâru İbn Hazm, Beyrut 1998.

Resmî Gazete, *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, 2014.

Sehavi, Ebu'l-Hayr Muhammed b. Abdurrahman. Mekasîdü'l Hasene Fi Beyâni Kesîrin Mine'l Ehâdîsi'l-Müştehirâ Ale'l-Elsine, Beyrut, 1405, 943.

Sönmez, Mahmut. 'Eğitim-Çevre İlişkisi', *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sy.10 (2017 Ekim): 105-128.

Tavukçuoğlu, Mustafa. "İbn Sahnun'un Adâbu'l-Muallimîn'i Üzerine Bir Çalışma", *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7, 1997: 267-287.

Tetik, Hayati. "Burhaneddin Zernuci", *Klasik İslam Eğitimcileri*, ed: Mustafa Köylü, Ahmet Koç. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016.

Tetik, Hayatî. Zernûcî ve Ta'limü'l-müteallim'de Eğitim-Öğretim. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1991.

Tok, Türkyay. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları, 2009.

Tosun, Cemal. "Bir Hanefî Âlimi Burhaneddin Zernucî'nin Eğitim Görüşleri", *IV. Uluslararası Şeyh Şa'bân-ı Velî Sempozyumu - Hanefîlik-Mâturîdîlik*. c. 1, 05-07 Mayıs 2017.

Uzunöz, Abdulkadir ve Aktepe, Vedat. *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 2018.

Yorulmaz, Bilal. Bir Din Eğitimi Aracı Olarak Müziğin Kullanımı, *Din ve Müzik Sempozyumu*, 27 Nisan 2012, İstanbul.

Zernuci, İmam Burhaneddin. *Talîmü'l-müteallim fî tarîki't-teallüm*, Yusuf b. Abdullah, müstensih. Süleymaniye Kütüphanesi Antalya Tekelioğlu 609.

Zernucî, İmam Burhaneddin. *Ta'limü'l Müteallim* terc.: Mustafa Köseoğlu. İstanbul: Kitap Kalbi Yayıncılık, 2007.

Zernucî, *Talîmü'l-müteallim İslâmda Eğitim Öğretim Metodu*, trc ve şerh Y. Vehbi Yavuz. İstanbul 1993.

EXTENDED SUMMARY

METHODS AND TECHNIQUES TO BE USED IN RELIGIOUS EDUCATION ACCORDING TO IBN SAHNUN AND ZERNUCI

Religious education is an issue that people need in every period. To know how the religious education is done before, to determine the methods and techniques used will be guiding today's religious education. For this reason, the first period religious educators were researched and the two scholars who contributed to the field of religious education were compared to each other and to the present. Because it is important to determine the differences and similarities of the religious education studies carried out in those periods to the present and to see the stages of the religious education methods and techniques. For this reason, first religious educators, especially contributing to the field of religious education, Ibn Sahnun and Zernuci were examined. Since Ibn Sahnun is the author of the first work in the field of religious education, "Adabul Muallimin" he was first examined in the study. Ibn Sahnun's view of religious education and the methods and techniques he used in religious education were evaluated. In the study, brief information about Ibn Sahnun was given, his views on religious education were mentioned and then his work in this field was examined. Ibn Sahnun has emphasized the role of teachers more in education. He knew how to approach education issues and problems according to the general principles and methods of education science which still maintains its validity today, and he made suggestions on issues such as teaching by endearing, persuasion instead of punishment and equal opportunities in education. Ibn

Sahnun also stated that the tutor may receive tuition fees, and he put an end to the debates on the subject of fee for religious education tutors. Ibn Sahnun's book "Adabu'l Muallimin" consists of ten chapters. In this work, he stated the importance of education, the fair treatment of students, and when or from what size the punishment would be given to the student. He also devoted a large part of his book to the duties and responsibilities of the teacher.

Zernuci is the second scholar examined in this study. The reason for his research in this study is that he wrote a work called "Talimü'l Müteallim fi Tarikatü Tet Teallüm" which can be called as the most famous student-centered work. In this work, he gave systematic information about the students, his style was easily readable and understandable, and it caused him to be widely used for centuries and taught as a textbook during the Ottoman period. In his book Talimü'l Müteallim fi Tarikatü't Teallüm, where Zernuci has his views on education, he stated that the students made efforts to learn science but they were not successful enough and the reason for this was that the students made a method mistake. Zernuci states that he has written this work in order to show the students his mistakes and make them more successful. In this work, which consists of thirteen chapters, he mentions the importance of learning science and that everyone should learn science. It is important for Zernuci to pay attention to equality between women and men in education and to express this in those centuries. Zernuci also defends that the knowledge and science learned should not be detached from life. He states that the student is free to choose his own science, teacher and friend, but he must be very careful in this selection. Because he says

that after the selection, the student must be stable and continue the course the fact that he puts forward student selection in education and that he makes all kinds of research, examination and evaluation in making this selection shows that he cares about an education system in which the student is active. The persistence of the students in the course who make their choice and respect for science, teacher and friends are again confront as an important issue in education. Zernuci also mentioned the importance of three things in the education of science, said that they are students, teachers and parents which has expressed the issue called the tripod of today's education system centuries ago. Stating that the characteristics of the student should be taken into consideration in every matter from the time of starting the course to adjusting the amount of the lessons can be compared to the principle of relativity to the student from today's teaching principles. Besides, the techniques that Zernuci proposes in his work, such as debating and exchanging ideas, are techniques that enable students to gain self-confidence and to be active.

In this study, the methods and techniques used by Ibn Sahnun and Zernuci in religious education were tried to be examined. In his works related to education, it was seen that Ibn Sahnun gave more importance to the teachers and Zernuci to the students. Both are using the method of presentation and expression; Since Zernuci addressed to the student, it can be said that more methods and techniques were mentioned. These methods and techniques are problem solving, discussion method, debate, question-answer techniques. Ibn Sahnun's sensitivity to fairness among students is similar to what is mentioned today as equality of opportunity in education. Ibn Sahnun stated in his

book that the teacher can get tuition fees from the parents and it is seen that the parents play an active role in the course selection and education process. He also advised teachers in many parts of his work so that they could provide better quality education.

Therefore, the views of these two scholars about education and their works are evaluated, although it can be said that many issues that are similar to today's educational methods and techniques, although they lived centuries ago, shed light on our day.

الجملة المقيدة بفعل ناسخ بين الاسمية والفعلية

Araştırma Makalesi

Yüsri Abdülfettâh HASEN*

Makale Geliş: 22.10.2019

Makale Kabul: 05.12.2019

ملخص البحث

يتناول هذا البحث موقف النحاة من الجملة المقيدة بفعل ناسخ (كان وأخواتها)، وهي جملة اسمية، أم جملة فعلية؟ وتوصلت في هذا البحث إلى أن النحاة لم يصرحوا - على ما قرأت - باسمية هذا التركيب أو فعليته، سوى ابن هشام في كتابه "مغني اللبيب" صرح بأنه من قبيل الجملة الفعلية. كما توصلت إلى أن بعض النحاة ذهب إلى أن "كان وأخواتها" أفعال ليست حقيقية، وأطلقوا عليها أفعال العبارة. رصد البحث رأي من صرح - من المحدثين - بكون الجملة المتصدرة بـ "كان" وأخواتها جملة اسمية، وهو الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف، ذكرا ما اعتمد عليه في هذا الرأي في ثماني نقاط، منها: 1- أن ابن جني يرى أنه لا يلزم تأنيث "كان" إذا كان اسمها مؤنثا لزوم تأنيث الفعل لفاعله إذا كان مؤنثا أيضا. رجحت في هذا البحث كون الجملة المتصدرة بفعل ناسخ من قبيل الجملة الاسمية، مشترطا وصفها بالمقيدة أو المنسوخة، مضيفا إلى ما قاله د/ محمد حماسة عبد اللطيف ما يقوي هذا الترجيح. ومنه: أن الفعل الحقيقي قد يكتفي بفاعله إذا كان لازما، أقول: قام الرجل، ونام الطفل.... إلخ. ولا يصح معها هي مثل هذا، فلا يستقيم أن أقول: اليوم الجو بارد، أما أمس فكان الجو...، دون أن أخبر عن طبيعة الجو بالأمس، فأقول مثلا: حارًا.

الكلمات المفتاحية: (المنسوخة - المقيدة - أفعال غير حقيقية - أفعال العبارة)

Nahiv İlmi Açısından Nâsîh Fiil ile Kurulan Cümlelerin İsim Cümlesi mi Fiil Cümlesi mi Sayılacağı Üzerine Görüşler

Öz

Bu çalışma, Nahiv İlminde (كان وأخواتها) olarak bilinen nâsîh fiillerin, amelleri itibariyle buldukları cümle üzerindeki fonksiyonlarının cümleyi "isim cümlesi mi" yoksa "fiil cümlesi mi" yaptığına ilişkin Nahiv Bilginlerinin görüş ve tartışmalarını ele almaktadır.

* Dr., Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, dr.yousryhasan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2208-5597

Atıf için; Yüsri Abdülfettâh Hasan, "Nahiv İlmi Açısından Nâsîh Fiil ile Kurulan Cümlelerin İsim Cümlesi mi Fiil Cümlesi mi Sayılacağı Üzerine Görüşler", *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 5, sy. 2 (2019): 413-428, DOI: <https://doi.org/10.32955/neu.istem.2019.5.2.06>

Araştırmamızda –görebildiğimiz kadarıyla- Nahivciler bu konuyu tam olarak izah etmemektedirler. Ancak İbn Hişâm, “Muğni'l-Lebîb” adlı eserinde Nâsîh fiillerle kurulan cümlelerin “fiil cümlesi” olduğuna açıktan vurgu yapar. Oysa Nahiv Bilginleri “*Kâne ve kardeşleri*” ’nin, öncelikle fiil mi, harf mi oldukları hususunda görüş birliğine varamamışlar, bunların fiil olduğunu savunanların bir kısmı, “*zaman bildirdikleri*” üzerinde ısrar ederken, bir kısım nahivci ise, sadece “*oluş ve eylem*” ifade ettiğini, bazıları da hem “*zaman*” hem “*eylem*” bildirdiklerini vurgulayarak ihtilafı sürdürmüşlerdir. Hatta bazıları da, bunların “*hakiki manada*” fiil olmayıp, “*itibari fiil*” olduklarını bile dile getirmişlerdir.

Araştırma, -yeni nahivcilerin- ortaklaşa dile getirdikleri “*Kâne ve Ahavâtühâ*” ile başlayan cümlelerin bir “isim cümlesi” olduğuna dair görüş birliklerinin yerinde ve doğru olduğuna dair bir sonuca ulaşmaktadır. Bu konuda özellikle, Aarap Dili Akademisi Üyesi ve Kahire Üniversitesi Sarf-Nahiv ve Urûz İlimleri Fakültesi eski hocalarından Sn. Prof. Dr. Muhammed Hamase Abdüllatif’in konuyu sekiz noktada özetleyen görüşüne yer verilmiştir, ki bizim tercihimizi Muhammed Hamase Abdüllatif’in şu değerlendirmesi güçlendirmektedir:

Lazım fiiller, sadece fail aldıklarından, fiil cümlesi, “fiil ve failden” oluşabilir. Mesela, (قام الرجل), (نام طفل) gibi cümleler kurabiliriz. Ama nâsîh fiil ile kurduğumuz cümlede mutlaka cümlelerin haberi olmalıdır. Mesela, (اليوم الجوُّ باردٌ) isim cümlesinin başına (كان) getirdiğimizde; (أمس فكان الجوُّ حارًا) diyemeyiz, mutlaka, (أمس فكان الجوُّ حارًا) şeklinde haberini vermemiz gerekir. Zira nâsîh fiillerin amelleri, normal fiiller gibi değildir.

Anahtar Kelimeler: Mensuh, Mukayyede, Gerçek Olmayan Filler, İbare Filleri

The Sentence That Begins With "Kan" and Its Siblings, Whether It Should Be A Noun Phrase or Verb Phrase

Abstract

This research deals with the grammarians' opinion about the sentence that begins with "kan" and its siblings, is it a noun phrase or verb phrase? I went on in this research that the grammarians did not declare - as I read - if it is a noun phrase or verb phrase, except Ibn Hisham in his book, "Moghni al Labib" stated that it is a verb phrase. Some of the grammarians also went on to say that they are verbs that are not real, and called them verbs of the phrase.

The research states a view from one of the modern grammarians who said that the sentence which begins with "kan" and its siblings is a noun phrase, namely, Dr. Mohamed Hamasa Abdullatif, saying what he relied on in this opinion in eight points. One point is, Ibn Genie believed that it is not necessary to feminize "kan" for its name if it was feminine to the need for feminization of the verb for its subject if it was feminine.

In this research, I believe that the sentence that begins with "kan", is a noun phrase, adding to what Mohammed Hamasa Abdul Latif said, which strengthens this opinion as the verb can settle for its subject. We can say: (قام الراجل , وانام اطفال) 'the man stands up. the child has slept'. It is not correct to say: Today it is cold, but yesterday was, without completing the sentence, say, for example: warm .

Key Words: Begin with kan, Noun phrase, Verbs that are not real, Verbs of the phrase

المقدمة

هذا بحث عنوانه " الجملة المقيدة بفعل ناسخ بين الاسمية والفعلية " ، ومن المعلوم أن الجملة الاسمية تتكون من مسند إليه يتمثل في المبتدأ ، ومسند يتمثل في الخبر ، وكلاهما مرفوعان ، ومن المعلوم أيضا أن الجملة الاسمية تتسلط عليها حروف وأفعال ناسخة ، تتمثل الحروف في " إن " وأخواتها ، هذه الحروف تنسخ حكم المبتدأ من الرفع إلى النصب ويسمى اسمها ، ويظل الخبر على حالة الرفع ويسمى خبرها ، وتتمثل الأفعال في " كان " وأخواتها ، و " كاد " وأخواتها ، وعند الحديث عن الأفعال الناسخة نذكر - عادة - " كان " بكونها أم الباب ، وهذه الأفعال تنسخ حكم الخبر من الرفع إلى النصب ، ويظل المبتدأ على حالة الرفع ويسمى اسمها . ومن المعلوم - أيضا - أنه لا خلاف على بقاء الجملة على اسميتها إذا تصدرت بالحروف الناسخة " إن وأخواتها " ، لكن الأمر يختلف في تسلط الأفعال الناسخة " كان وأخواتها " - بكونها أم الباب - على الجملة الاسمية، ففيه خلاف كبير، وقد جاء هذا البحث للفصل في هذا الأمر، أعني كون الجملة المبدوءة بفعل ناسخ جملة اسمية أم فعلية؟

أم وقد نقلت أقوال النحاة في اختلافهم في كون " كان " وأخواتها حروفا أم أفعالا، واختلاف من قالوا بفعاليتها في كونها أفعالا حقيقية، أفعالا غير حقيقية . ثم ذكرت في هذا البحث أنه لم يصرح أحد من النحاة بكون هذا التركيب من قبيل الجملة الاسمية أو الفعلية، سوى ابن هشام في كتابه مغني اللبيب ذهب إلى أنه من قبيل الجملة الفعلية.

ثم نقلت رأي بعض المحدثين تمثل في رأي الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف؛ حيث ذهب إلى أن كون الجملة المبدوءة بفعل ناسخ هي جملة اسمية ، مبررا رأيه في ثمان نقات نقلتها عنه في مكانها .

ثم ذكرت ما اطمأن إليه البحث من هذين الاتجاهين ، مبررا ما اطمأن إليه البحث ببعض الأمثلة .

ويضم البحث العناصر التالية :

- 1- المقدمة .
- 2- اختلاف النحاة في كون " كان " وأخواتها أفعالا أم حروفا . اختلافهم في كونها أفعالا حقيقية أم غير حقيقة .
- 3- اختلافهم في معموليها من أن اسمها مرفوع بها ، أو أنه مشبه بالفاعل ، وخبرها بالمفعول به أو الحال ... إلخ .
- 4- رأي الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف .
- 5- رأي الباحث .
- 6- الخاتمة .
- 7- المصادر والمراجع .

بَيْنَ يَدَيْ الْبَحْثِ

إن ثمة سؤالاً يطرح نفسه في بداية هذا البحث هو : هل تبقى الجملة بعد دخول " كان " أو إحدى أخواتها على اسميتها ، أم تصيرُ جملةً فعليةً ؟
الذي دفعني إلى طرح مثل هذا السؤال أمران :

أولهما : اختلاف النحاة المتقدمين في نسبة كان وأخواتها إلى الفعلية أو الحرفية ، يقول ابن الأنباري : " إن قال قائل : أي شيء كان وأخواتها من الكلم؟ قيل : أفعال ، وذهب بعض النحويين إلى أنها حروف وليست أفعالاً ، لأنها لا تدل على المصدر ، ولو كانت أفعالاً ؛ لكان ينبغي أن تدل على المصدر ، ولمّا كانت لا تدل على المصدر ، دل على أنها حروف ؛ والصحيح أنها أفعال ، وهو مذهب الأكثرين والدليل على ذلك من ثلاثة أوجه : الوجه الأول : أنها تلحقها تاء الضمير وألفه وواوه ؛ نحو : كنت ، وكانا ، وكانوا ، كما تقول : قمت ، وقاما ، وقاموا ، وما أشبه ذلك .
والوجه الثاني : أنها تلحقها تاء التانيث الساكنة ؛ نحو : كانت المرأة ، كما تقول : قامت المرأة ، وهذه التاء تختص بالأفعال .

والوجه الثالث : أنها تتصرف ؛ نحو : كان يكون ، وصار يصير ، وأصبح يصبح ، وأمسى يمسي ، وكذلك سائر ما عدا " ليس " ، وإنما لم يدخلها التصرف ؛ لأنها أشبهت " ما " وهي تنفي الحال (كما أن " ما " تنفي الحال) ؛ ولهذا تجري " ما " مجرى " ليس " في لغة أهل الحجاز ، فلما أشبهت " ما " وهي حرف لا يتصرف ، وجب ألا تتصرف . وأما قولهم : إنها لا تدل على المصدر ، ولو كانت أفعالاً ؛ لدلت على المصدر ، قلنا : هذا إنما يكون في الأفعال الحقيقية ، وهذه الأفعال غير حقيقية ؛ ولهذا المعنى تُسمى أفعال العبارة ، فما ذكرناه (يدل على أنها أفعال) ، وما ذكرتموه يدل على أنها أفعال غير حقيقية ، فقد علمنا بمقتضى الدليلين ، على أنهم قد جبروا هذا الكسر ، وألزموها الخبر عوضاً عن دلالتها على المصدر ، وإذا وجد الجبر بلزوم الخبر عوضاً عن المصدر كان في حكم الموجود الثابت ¹ وخلاصة كلام ابن الأنباري أن " كان " وأخواتها أفعال ، لكنها ليست أفعالاً حقيقية ، لذا تسمى أفعال العبارة .

والقول بفعلية " كان " وأخواتها هو قول جمهور النحاة ما عدا " ليس " ففيها خلاف ، قال أبو حيان : " ... كلها أفعال إلا ليس ، وذهب ابن السراج ، وابن شقير ، والفارسي في أحد قوليه ، وجماعة من أصحابه إلى أنها حرف ، وذهب الجمهور إلى أنها فعل ، ودلالة فعليتها اتصالها بالضمائر ، كقولك : لست ولسنا ولستم إلخ. ²

ثم اختلفوا في معمولي هذه الأفعال ، نقل هذا الخلاف أبو حيان ، يقول : " اتفقوا على نصبها ما بعد المرفوع ، فقال الجمهور : انتصابه على أنه خبر مشبه بالمفعول ، وقال الفراء : انتصب تشبيهاً بالحال ، وعن الكوفيين انتصب على الحال ، واختلفوا في المرفوع ، فذهب البصريون إلى أنه مرفوع بها ، شبهت " كان

¹ أسرار العربية لابن الأنباري ، دار الأرقم بن أبي الأرقم ، ط / 1 ، 1420هـ - 1999م ، ص : 112 وما بعدها .

² ارتشاف الضرب 1146/3 ، ط / 1 ، مكتبة الخانجي بالقاهرة ، وانظر شرح عيون الإعراب لابن فضال ص : 105 .

" بالفعل الصحيح نحو: ضرب، فعمل عمله ، وزعم الفراء أنه ارتفع لشبهه بالفاعل، وقال غيره من الكوفيين: أنه باق على رفعه الذي كان في الابتداء عليه"³

وقال السيوطي : " فأما " كَانَ " فمذهب البصريين أَنَّهَا ترفع المُبتدأ ويُسمى اسمها زُما يُسمى فاعِلا مجازًا لشبهه به وَقَع ذَلِكَ فِي عبارة المبرد ، وَعبر سيبويه بِاسم الفاعِل ، ومذهب الكوفيين أَنَّهَا لم تعمل فِيهِ شَيْئا ، وَأَنَّهُ باقٍ على رَفَعِهِ وَاسْتَدَلَّ الأول باتصال الضمائر بها ، وَهِيَ لَا تتصل إِلَّا بالعامل، وَيُنصب الخَبْر بِاتِّفَاقِ الفَرِيقَيْنِ وَيُسمى خَبَرَهَا، وَزُما يُسمى مَفْعولا مجازًا لشبهه به ، عبر بذلك المبرد ، وَعبر سيبويه بِاسم المَفْعول ، وَكَانَ قِياسَ هَذِهِ الأَفْعَالِ أَلَا تعمل شَيْئا لِأَنَّهَا أَفْعَالٌ لَيْسَتْ صَحِيحَةً ؛ إِذْ دخلت للدلالة على تغير الخَبْر بِالزَّمَانِ الَّذِي يثبت فِيهِ ، وَإِذَا عملت تَشْبِيها لَهَا بِمَا يُطلب من الأَفْعَالِ الصَّحِيحَةِ اسْمَيْنِ نَحْو ضرب فَرَعَ اسمها تَشْبِيها بالفاعل من حَيْثُ هُوَ مُحدث عَنْهُ ، وَنصب الخَبْر تَشْبِيها بالمفعول ، هَذَا مَذْهَبُ سيبويه ، وَذهب الفراء إِلَى أَن الاسم ارتفع لشبهه بالفاعل ، وَأَنَّ الخَبْر انتصب لشبهه بِالْحَالِ ، فَكَانَ زيد ضاحكا مشبه عنده بـ جَاءَ زيد ضاحكا، وَذهب الكوفيون إِلَى أَنَّهُ انتصب على الْحَالِ ورد بوروده مضمرًا وَمَعْرِفَةً وَجامدا ، وَأَنَّهُ لَا يَسْتَعْنِي عَنْهُ ، وَلَيْسَ ذَلِكَ شَأْنِ الْحَالِ ، وَاعترض بِوُقُوعِهِ جُمْلَةً وظرفًا، وَلَا يَقَعُ المَفْعول كَذَلِكَ وَأَجِيب بِالْمَنْعِ بل تقع الجُمْلَة موقع المَفْعول نَحْو قَالَ زيد عَمَرُو فاضل ، وَالْمَجْرُور نَحْو مَرَزَتْ بزيد والظرف إِذَا توسع فِيهِ ، وَجوز الجُمهور رفع الاسمين بعد كَانَ ، وَأَنكَرَهُ الفراء ."⁴

وقال ابن مالك : " الشائع في عرف النحويين التعبير عن مرفوع هذا الباب ومنصوبه باسم وخبر، وعبر سيبويه عنهما باسم الفاعل واسم المفعول، فقال قاصدا هذا الباب: "هذا باب الفعل الذي يتعدى اسم الفاعل إلى اسم المفعول، واسم الفاعل والمفعول فيه لشيء واحد"، وكذا فعل المبرد، فإنه ذكر هذه الأفعال في بابها ثم قال: "وهذه أفعال صحيحة كضرب، ولكننا أفردنا لها بابا، إذ كان فاعلها ومفعولها يرجعان إلى معنى واحد". فأَيُّ التعبيرين استعمل النحوي أصاب، ولكن الاستعمال الأشهر أولى ."⁵

والذي يبدو لي من النصوص السابقة أن الأصل في المعمولين : الأول هو اسم هذه الأفعال ، والثاني هو خبرها ، ووقع الخلاف في شبه هذين المعمولين بالفاعل والمفعول ، أو الأول بالفاعل والثاني بالحال ، لتبرير حكمهم بفعلية " كان " وأخواتها ، لأن الفعل يلزمه فاعل ، وقد يحتاج مفعولا أو منصوبا على الحال .

ولم يقف الاختلاف عند الفعلية والحرفية ، أو معمولي هذه الأفعال ، فالذين قالوا بفعليتها اختلفوا في دلالتها على الزمن فقط ، أو الحدث فقط ، أو دلالتها على الحدث والزمن معا ، يقول أبو حيان : " وسميت هذه الأفعال نواقص؛ لكونها لا تكتفي بمرفوعها، وقيل سميت بذلك؛ لأنها لا تدل على الحدث،

³ ارتشاف الضرب ، 3 / 1146

⁴ همع الهوامع ، تحقيق : عبد الحميد هنداي ، المكتبة التوفيقية ، مصر ، 1 / 408 ، 409 .

⁵ شرح التسهيل ، ت : د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون ، هجر للطباعة ، ط / 1 ، 1 / 337 .

وكونها لا تدل على الحدث فلا تعمل في ظرف، ولا مجرور، وهو مذهب المبرد، وابن السراج، والفارسي، وابن جني، والجرجاني، وابن برهان، والأستاذ أبو علي، وهو ظاهر مذهب سيوييه.

والمشهور، والمتصور أنها تدل على الحدث والزمان، وأن الحدث مسند إلى الجملة، وهل تنصبه

فتقول: كان زيد قائماً

كوتاً أجازه بعضهم، وبه قال السيراني، ومنعه الجمهور، وذهب ابن خروف إلى أنها مشتقة من

مصادر لم يلفظ بها،

والصحيح أن لها مصادر، وقد أعملتها العرب إعمال أفعالها قالوا: كونك مطيعاً مع الفقر خير من كونك عاصياً مع الغني ..⁶ وقال السيوطي: " اختلف في دلالة هذه الأفعال على الحدث فَمَنَعَهُ قَوْمٌ مِنْهُمْ الْمَبْرِدَ وَابْنَ السَّرَاجِ وَالْفَارِسِيَّ وَابْنَ جَنِيٍّ وَابْنَ بَرَهَانَ وَالْجَرَجَانِيَّ وَالشُّلُوبِينَ ، وَالْمَشْهُورَ وَالْمَتَّصِرَ أَنَّهَا تَدُلُّ عَلَيْهِ كَالزَّمَانِ كَسَائِرِ الْأَفْعَالِ وَذَهَبَ ابْنُ خُرُوفٍ وَابْنُ عُصْفُورٍ إِلَى أَنَّهَا مُشْتَقَّةٌ مِنْ أَحْدَاتٍ لَمْ يَنْطِقْ بِهَا .. " ⁷

والقول بدلالة هذه الأفعال على الزمن والحدث معا أكده ابن مالك ، وعدّ القول بتجريدتها من

الحدث دعوى باطلة ، ثم عدد أسباب بطلانها إلى عشرة أوجه ، قال :⁸

" زعم جماعة منهم ابن جني وابن برهان والجرجاني أن كان وأخواتها تدل على زمن وقوع الحدث،

ولا تدل على حدث، ودعواهم باطلة من عشرة أوجه :

أحدها: أن مدعي ذلك معترف بفعلية هذه العوامل، والفعلية تستلزم الدلالة على الحدث والزمان معا، إذ الدال على الحدث وحده مصدر، والدال على الزمان وحده اسم زمان، والعوامل المذكورة ليست بمصادر ولا أسماء زمان، فبطل كونها دالة على أحد المعنيين دون الآخر.

الثاني: أن مدعي ذلك معترف بأن الأصل في كل فعل الدلالة على المعنيين، فحكمه على العوامل

المذكورة بما زعم إخراج لها عن الأصل، فلا يقبل إلا بدليل.

الثالث: أن العوامل المذكورة لو كانت دلالتها مخصوصة بالزمان، لجاز أن تنعقد جملة تامة من

بعضها ومن اسم معنى، كما ينعقد منه ومن اسم زمان، وفي عدم جواز ذلك دليل على بطلان دعواه.

الرابع: أن الأفعال كلها إذا كانت على صيغة مختصة بزمان معين فلا يمتاز بعضها من بعض إلا

بالحدث كقولنا: أهان وأكرم، فإنهما متساويان بالنسبة إلى الزمان، مفترقان بالنسبة إلى الحدث. فإذا فرض

زوال ما به الافتراق، وبقاء ما به التساوي، لزم ألا يكون بين الأفعال المذكورة فرق ما دامت على صيغة

واحدة، ولو كان الأمر كذلك، لم يكن فرق بين: كان زيد غنيا، وصار غنيا، والفرق حاصل، فبطل ما

يوجب خلافه. ولو كان الأمر كذلك لزم تناقض قول من قال: أصبح زيد .

⁶ ارتشاف الضرب ، 3 / 1151 ، 1152 .

⁷ همع الهوامع ، 1 / 418 .

⁸ شرح التسهيل ، 1 / 337 .

الخامس: أن من جملة العوامل المذكورة انفك، ولا بد معها من ناف، فلو كانت لا تدل على الحدث الذي هو الانفكاك، بل على زمن الخبر، لزم أن يكون معنى: ما انفك زيد غنيا: ما زيد غنيا في وقت من الأوقات الماضية، وذلك نقيض المراد، فوجب بطلان ما أفضى إليه.

السادس: أن من جملة العوامل المذكورة دام، ومن شرط إعمالها عمل كان كونها صلة لما المصدرية، ومن لوازم ذلك صحة تقدير المصدر في موضعها، كقولك: جُدْ ما دمت واجدا، أي: جد مدة دوامك واجدا، فلو كانت دام مجردة عن الحدث لم يقيم مقامها اسم الحدث.

السابع: أن هذه الأفعال لو لم يكن لها مصادر لم تدخل عليها أن، كقوله تعالى: (إلا أن تكونا ملكين) لأن أن هذه وما وصلت به في تأويل المصدر، وقد جاء مصدرها صريحا في قول الشاعر:

ببذلٍ وحلمٍ سادَ في قومه الفتى ... وكوثك إياه عليك يسيرُ

وقد حكى أبو زيد في كتاب الهمزة مصدر فتى مستعملا، وحكى غيره: ظللت أفعل كذا ظلولا. وجاءوا بمصدر كاد في قولهم: لا أفعل ذلك ولا كيدا، أي ولا أكاد كيدا، وكاد فعل ناقص من باب كان، إلا أنها أضعف من كان، إذ لا يستعمل لها اسم فاعل، واسم فاعل كان مستعمل، ولا يستعمل منها أمر، والأمر من كان مستعمل، وإذا لم يمتنع استعمال مصدر كاد، وهي أضعف من كان، فإن لا يمتنع استعمال مصدر كان أحق وأولى.

الثامن: أن هذه الأفعال لو كانت لمجرد الزمان لم يغن عنها اسم الفاعل، كما جاء في الحديث: "إن هذا القرآن كائن لكم أجرا، وكائن عليكم وزرا" وقال سيويه: "قال الخليل: هو كائن أخيك على الاستخفاف، والمعنى: كائن أخاك" هذا نصه.

وقال الشاعر:

وما كلُّ مَنْ يُبْدِي البشاشة كائنا ... أخاك إذا لم تُلفِه لك مُنْجِدا

لأن اسم الفاعل لا دلالة فيه على الزمان، بل هو دال على الحدث وما هو به قائم، أو ما هو عنه صادر. ومثل ذلك

قول الآخر:

قضى الله يا أسماءُ أن لست زائلا ... أحبُّك حتى يُعْمِضَ العينَ مُعْمِضُ

أراد: لست أزال أحبك، فأعمل اسم الفاعل عمل الفعل.

التاسع: أن دلالة الفعل على الحدث أقوى من دلالاته على الزمان، لأن دلالاته على الحدث لا تتغير بقرائن، ودلالاته على الزمان تتغير بالقرائن، فدلالته على الحدث أولى بالبقاء من دلالاته على الزمان. العاشر: أن هذه الأفعال لو كانت مجردة عن الحدث، مخصصة للزمان لم يُبَيَّن منها أمرن كقوله تعالى: (كونوا قوامين بالقسط) لأن الأمر لا يبيِّن مما لا دلالة فيه على الحدث.

وما ذهب إليه في هذه المسألة من كون هذه الأفعال دالة على مصادرهما، هو الظاهر من قول سيويه والمبرد والسيرافي. وأجاز السيرافي الجمع بين كان ومصدرها توكيدا، ذكر ذلك في شرح الكتاب.

فإذا ثبت بالدلائل المذكورة أن هذه الأفعال غير دالة على الحدث والزمان كغيرها من الأفعال، فليعلم أن سبب تسميتها نواقص إنما هو عدم اكتنائها بمرفوع، وإنما لم تكتف بمرفوع، لأن حدثها مقصود إسناده إلى النسبة التي بين معموليها، فمعنى قولك: كان زيد عالماً، وجد اتصاف زيد بالعلم، والاقتصار على المرفوع غير واف بذلك، فلهذا لم يستغن به عن الخبر التالي، وكان الفعل جديراً بأن ينسب إلى النقصان.

وقد أشار إلى هذا المعنى سيبويه بقوله: "تقول: كان عبد الله أخاك، وإنما أردت أن تخبر عن الأخوة" فبيّن أن كان مسندة إلى النسبة، فمن ثمّ بينا عدم الاكتفاء بالمرفوع " . وتبع ابن مالك في هذا الرأي أبو حيان وابن هشام.⁹

ولعلك تلاحظ معي بعد هذه النصوص على طولها وعرضها أنه لم يصرح نحوي واحد باسمية أو فعلية هذه الجملة التي تصدرها " كان " أو إحدى أخواتها ، إنما دار حديثهم حول فعليتها أو حريفيتها ، ثم دلالتها على الزمن أو الحدث أو عليهما معا ، ثم الاختلاف حول معموليها في الشبه بالفاعل والمفعول ، أو الفاعل والحال . لكنني أستطيع أن أقول إن الذي يرى أن هذه الأفعال ليست أفعالاً حقيقية وأطلق عليها : أفعال العبارة ، وأنها دالة على الزمن دون الحدث قد يفهم من كلامه أن هذا التركيب من قبيل الجملة الاسمية المقيدة بفعل ناسخ وإن لم يُصرّح بهذا . وأن الذين رأوا أن هذه الأفعال أفعال حقيقية شأنها شأن " ضرب " مثلاً ، وأنها دالة على الحدث والزمن ، كابن مالك وغيره يفهم من كلامه أن الجملة المتصدرة بهذه الأفعال هي جملة فعلية حقيقية .

الأمر الثاني : الذي دفعني - أيضاً - إلى التحقيق في هذه المسألة أنني لاحظت أن الجملة المقيدة بفعل ناسخ كثيرة الدوران في الكلام ، كما لاحظت حرية حركتها في الجملة العربية المركبة ؛ حيث تعددت مواقعها الإعرابية ، فمن أمثلة وقوعها خبراً قوله تعالى : " كل الطعام كان حلاً لبني إسرائيل " .¹⁰

ومن أمثلة وقوعها خبراً لناسخ قوله تعالى : " إن الله كان عليكم رقيباً " .¹¹

ومن أمثلة وقوعها مفعولاً به قوله تعالى : " وانظروا كيف كان عاقبة المفسدين " .¹²

ومن أمثلة وقوعها نعتاً قوله تعالى : " ليقضي الله أمراً كان مفعولاً " .¹³

فلو سأل سائل : ما نوع الخبر في الآيتين : الأولى والثانية ؟ أو ما نوع الجملة الواقعة مفعولاً به في الآية الثالثة ؟

⁹ ارتشاف الضرب 1151/3، وهمع الهوامع للسيوطي 74/2.

¹⁰ سورة آل عمران ، من الآية : 93 .

¹¹ سورة النساء ، من الآية : 1 .

¹² سورة الأعراف ، من الآية : 86 .

¹³ سورة الأنفال ، من الآية : 44 .

أو ما نوع الجملة المصدرية بفعل ناسخ الواقعة نعنا في الآية الرابعة ؟ هل هي اسمية أم فعلية ؟ كيف يكون الجواب ؟

وما الذي يعتمد عليه هذا الجواب ؟ هذا الأمر كان دافعا لي إلى التحقيق في هذه المسألة من خلال آراء النحاة المتقدمين والمتأخرين . والذي لاحظته - على ما قرأت - أنه لم يصرح واحد من النحاة بنوع الجملة التي تصدرت بهذا

النوع من الناسخ من حيث الاسمية أو الفعلية كما بدا لنا من النصوص التي نقلتها أنفا ، سوى ابن هشام فقد عدها جملة فعلية صراحة أثناء حديثه عن أقسام الجملة ، قال : " والفعلية هي التي صدرها فعل كقام زيد ، وضرب اللص ، وكان زيد قائما ، وظننته قائما ، ويقوم زيد ، وقم " .¹⁴

وتعليقا على خلاف النحاة في هذه القضية ، يقول الدكتور / محمد حماسة عبد اللطيف - رحمه

الله - : " والذي أوقع النحاة في هذا الخلاف عدة أسباب هي :

- 1- أنها تتصرف تصرف الأفعال فيصاغ من بعضها المضارع والأمر .
- 2- أنها تلحقها تاء التأنيث الساكنة، وهم يعدون هذه التاء من علامة الفعل وتختص به.
- 3- أنها تلحقها تاء الفاعل وألف الاثنين وواو الجماعة فتقول كنت وكانا وكانوا، كما تقول: قمت وقاما وقاموا وما أشبه ذلك

ومهما يكن من أمر فقد اتفق النحاة على أن هذه الأفعال أفعال غير حقيقية ، ولهذا تسمى أفعال العبارة كما يقول الأنباري، ولو أن النحاة اعترفوا بما يسمى الأدوات المتصرفية ، لما حدث مثل هذا الاضطراب والخلاف.¹⁵

والمراد بكونها أفعالا غير حقيقية ذكره بن فضال في شرح عيون الإعراب، قال: "وما يدل ذلك أنها ليست أفعالا حقيقية

أن اسم الفاعل واسم المفعول فيه كشيء واحد؛ تقول: كان زيد أخاك ؛ فالأخ زيد في المعنى ، وإذا قلت : ضرب زيد

عمرا، فيقال لك: ماذا فعل زيد؟ فتقول: الضرب، ولو قلت: كان زيد أخاك، فقيل لك: ماذا فعل زيد؟ لم يجز أن تقول الكون".¹⁶ وهذا الكلام يخالف ما ذهب إليه ابن مالك ومن لف لفه من كون هذه الأفعال تدل على الزمن والحدث ، فهي لا تعدو - كما ذكر ابن فضال ومن لف لفه - أفعالا غير حقيقة تدل على زمن دون حدث .

وعلى هذا الأساس فقد رجح أستاذنا الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف " رحمه الله " أستاذ النحو والصرف والعروض بكلية دار العلوم ، جامعة القاهرة ، وعضو مجمع اللغة العربية ، كون الجملة المكونة من

¹⁴ مغني اللبيب عن كتب الأعراب ، دار الفكر ، دمشق ، ط / 6 ، 492/1

¹⁵ مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة العدد: 77ص: 177 ، وانظر أسرار العربية ص:132.

¹⁶ شرح عيون الإعراب ط/2 ، مكتبة الآداب ، تحقيق د/ عبد الفتاح سليم ص:105.

المبتدأ والخبر المصدرة بـ "كان" أو إحدى أخواتها جملة اسمية ، ، ذاكراً ما برر به هذا الترجيح في ثمان نقات على النحو التالي :¹⁷

أولاً : أن الجملة الاسمية مبهمة الزمان ، ، فإذا قلت : " محمد كريم " ، فأنت تثبت الكرم لمحمد مطلقاً دون تحديد زمن معين ، فإذا أدخلت " كان " أو إحدى أخواتها ، فأنت تحدد زمن هذا الإثبات ، أو تنفيه منه إذا أدخلت " ليس " ، ولذلك قال بعض النحاة عن هذه الأدوات " بأنها مجرد الزمن ، ولا دلالة لها على الحدث " ، ويقول سيبويه : " كان عبد الله أخاك " ، إنما أردت أن تخبر عن الإخوة ، وأدخلت " كان " لتجعل ذلك فيما مضى . ويقول المبرد عنها : "إنها في وزن الفعل وتصرفه ، وليست فعلاً على الحقيقة ، لأنها خالية من الحدث ، وأنها دخلت على المبتدأ والخبر ، لتخبر أن ذلك وقع فيما مضى ، وليست بفعل وصل منك إلى غيرك .

ثانياً : الفعل في الجملة الفعلية يعد " مسنداً " ، وهذه لا تعد مسنداً في جملتها ، وإنما المسند هو " الخبر " ، والمسند إليه هو اسمها ، فالإسناد - إذن - بين اسمها وخبرها ، وأما " كان " فهي أداة لإفادة الزمن فحسب ، كما سبقت الإشارة إلى ذلك .

ثالثاً : أن الفعل من الجملة الفعلية لم يستقل ما بعده ، فمثلاً إذا قلت : " شرب الطفل اللبن " ، وحذفت " شرب " ، لا يصير الباقي جملة مفيدة ، فلا يقال : " الطفل اللبن " ، ولكن إذا قلت : " كان محمد حاضراً " ، وحذفت " كان " صار الباقي جملة مفيدة ، فتقول : " محمد حاضر " .

رابعاً : يرى ابن جني أنه لا يلزم تأنيث " كان " لاسمها إذا كان مؤنثاً لزوم تأنيث الفعل لفاعله إذا كان مؤنثاً للسبب السابق ، وهو أن ما بعدها لا يحتاج إليها احتياج الفاعل إلى فعله .

خامساً : لم يتفق النحاة على فعليتها مع أخواتها ، إذ يرى ابن السراج وثعلب حرفية " عسى " ، ويتفق ابن السراج والفارسي وابن شقير على حرفية " ليس " استناداً إلى عدم تصرفها ، فلا يأتي منها مضارع ولا أمر ولا مصدر ولا غير ذلك ، وذهب الزجاجي إلى أن " كان " وأخواتها حروف .

سادساً : لم يُخرج النحاة جملة الابتداء والخبر المنسوخة بـ " إن " أو إحدى أخواتها عن الاسمية ، ولذلك ينبغي ألا تخرج جملة الابتداء والخبر المنسوخة بـ " كان " أو إحدى أخواتها من الاسمية كذلك .

سابعاً : تستطيع أن تقول " أكل طفل تفاحة " فتأتي بالفاعل نكرة " طفل " ، ولكنك لا تستطيع أن تقول " كان رجل حاضراً " فتأتي باسم " كان " نكرة ؛ لأنه يجوز الابتداء بالنكرة إلا في حالات معينة ليست هذه منها .

ثامناً : مما يدل على كون " كان " وأخواتها " أدوات أنها تدخل على الأفعال كما تدخل الأدوات مع أنه " لا يلي فعل فعلاً " كما ذهب المبرد .

ولذلك عدها بعض الباحثين المحدثين أدوات منقولة من الفعل للدلالة على الزمن في الجملة الاسمية التي تخلو من الدلالة عليه .

¹⁷ مجلة المجمع 77 / 177 وما بعدها .

لهذه الأسباب مجتمعة يسوغ لنا أن نعد الجملة المنسوخة بـ " كان " أو إحدى أخواتها من الجملة الاسمية ، كما تعد الجملة المنسوخة بـ " إن " وأخواتها من الجملة الاسمية .

والحق أن ترجيح كون الجملة التي تصدرت بفعل ناسخ جملة اسمية كما ذهب الدكتور محمد حماسة - من وجهة نظري - له ما يبرره ويقويه فإن وصف " إن " وأخواتها بالنسخ نشأ من تغييرها لحكم الاسم " المبتدأ " من الرفع إلى النصب ، دون أن يمس هذا التغيير كون الجملة اسمية . وشأن "كان" وأخواتها في معنى النسخ شأن الحروف الناسخة ، بيد أن الأولى " كان " تسلط نسختها على حكم الخبر من الرفع إلى النصب ، فمن البديهي أن تجري هذه الأفعال الناسخة مجراها .

وأخيراً ، فإن تفسير النقص في الأفعال الناسخة - كما عبّر عنه النحاة - عدم اكتنائها بالرفع ، مما يعني أنها أفعال غير حقيقية ، أو بتعبير السيوطي غير صحيحة . فالفعل الحقيقي قد يكتفي بفاعله إذا كان لازماً ، أقول: قام الرجل ، ونام الطفل إلخ. ولا يصح معها هي مثل هذا، فلا يستقيم أن أقول: اليوم الجو بارد ، أما أمس فكان الجو... ، دون أن أخبر عن طبيعة الجو بالأمس، فأقول مثلاً : حارًا .

كذلك فإنه يتسنى لي أن أحذف "كان" في مثل قولي: كان العرب متفرقين، فتصير الجملة: العرب متفرقون. فالملاحظ أن الجملة لم تتغير ماهيتها في وجود "كان" أو عدمه، ولم يتغير سوى الخبر من النصب إلى أصله "الرفع".

لكن لا يصح حذف "كان" التامة التي خرجت عن نطاق الوصف بالنسخ إلى نطاق فعل آخر بمعنى الوجود، أقول: أرسل الله رسوله محمدًا ﷺ - فكان الخير ، فلا أستطيع هنا حذف كان ؛ لأنها جاءت فعلا تاما يرفع فاعله " الخير " ، أي : وُجد أو تحقّق الخير .

لكن ثمة مشكلة قد تواجهنا في ترجيح وجه الاسمية للجملة المنسوخة بـ " كان " أو إحدى أخواتها تكمن في ورود هذا التركيب في النصوص العربية على أنه تركيب فعلي ، أعني كونه جملة فعلية وليست اسمية ، من هذا توكيد هذه الجملة بـ " قد " أو " لقد " وهي أدوات تختص بتوكيد الجملة الفعلية المبدوءة بفعل ماض ، ومن ذلك قوله تعالى : " قَدْ كَانَ لَكُمْ آيَةٌ فِي فِتْنِ التَّقَاتِ "18

وقوله تعالى : " لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ "19

أو وقوع هذا التركيب جوابا لشرط دون الاقتران بالفاء ، لأنه لو كان تركيبا اسميا لوجب اقتترانه بالفاء ، من ذلك قوله تعالى : " وَإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ كَانَ يَتُوسًا "20

والمخرج من هذا أن الظاهر في مثل هذا التركيب أنه مبدوء بفعل وهو " كان " ، فهو من قبيل الجملة الفعلية ، لكنها جملة فعلية مؤقتة أو طارئة " إن صح التعبير " ، أو إن شئت فقل : الجملة الفعلية شكلا وليس معنى ، لأننا عند التحقيق نجد أن هذه الجملة في حقيقتها جملة اسمية مقيدة بناسخ ، أو منسوخة بفعل

18 سورة آل عمران ، من الآية : 13

19 سورة الأحزاب ، من الآية : 21

20 سورة الإسراء ، من الآية : 83

ناسخ ، وهي تتجرد من الفعلية بمجرد خلوها من هذه المقيدات الطارئة ، وليس هذا الشأن في الجملة الفعلية الحقيقية التي إذا حذفت منها الفعل فلا تجد جملة ولا معنى .
نخلص من كل هذا إلى أن الأفعال الناسخة ليست أفعالاً حقيقية ، أو ليست أفعالاً صحيحة . ولو أن النحاة اعترفوا بما يسمى "الأدوات المتصرفة" لما حدث هذا الخلاف على حد قول الأستاذ الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف مما سقته آنفا . ومن ثم فالجملة المقيدة بفعل ناسخ ، هي جملة في حقيقتها اسمية ، لكنها اسمية مقيدة بفعل ناسخ ، أو منسوخة به .

الخاتمة

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين، وبعد لقد حاول هذا البحث أن يبرز هذه القضية التي كثر حولها اختلاف النحاة قديما وحديثا ، وقد توصل البحث إلى النتائج التالية :

- 1- أيد البحث رأي من قال من النحاة بكون " كان " وأخواتها ليست أفعالاً حقيقية ، أو أنها تسمى أفعال العبارة .
- 2- أيد البحث رأي من قال من النحاة بأن هذه الأفعال دالة على الزمن دون الحدث ، ودخولها على الجملة الاسمية لم يفد حدثاً معيناً ، إنما أضاف زمناً فقط .
- 3- ومن ثم فقد رجح البحث كون الجملة المبدوءة بفعل ناسخ جملة اسمية ، مُشْتَرِطاً أَنْ تُوصَفَ هذه الجملة بالنسخ أو التقييد ، فيطلق عليها جملة اسمية مقيدة أو منسوخة بفعل ناسخ ، وإن كان ظاهرها جملة فعلية لكونها متصدرة بفعل .

المصادر والمراجع

- أسرار العربية : أبو البركات، كمال الدين الأنباري (المتوفى: 577هـ) ، دار الأرقم بن أبي الأرقم ، ط / 1 .
- ارتشاف الضرب : أبو حيان الأندلسي (المتوفى: 745 هـ) ، مكتبة الخانجي بالقاهرة ، ط / 1 .
- جامع الدروس العربية : مصطفى بن محمد سليم الغلاييني (المتوفى: 1364هـ) ، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت ط / 28 .
- شرح ابن عقيل : عبد الله بن عبد الرحمن ابن عقيل (المتوفى: 769هـ) ، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة ، ط / 20 .
- شرح التسهيل : جمال الدين محمد بن عبد الله ، ابن مالك (المتوفى 672هـ) ، تحقيق : د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون ، هجر للطباعة ، ط/1 .
- اللمع في العربية : أبو الفتح عثمان بن جني الموصلبي (المتوفى: 392هـ) ، تحقيق / فائز فارس ، دار الكتب الثقافية - الكويت .
- مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة العدد : 177 .
- مغني اللبيب عن كتب الأعراب: عبد الله بن يوسف ، أبو محمد ، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: 761هـ) ، دار الفكر ، دمشق ، ط / 6 .
- النحو الوافي : عباس حسن (المتوفى: 1398هـ) ، دار المعارف ، ط / 20 .
- همع الهوامع: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: 911هـ) ، تحقيق : عبد الحميد هندأوي ، المكتبة التوفيقية ، مصر .

KAYNAKÇA

- 'Abu Albarkat, Kamal Aldiyn Al'anbarii (Almutawafaa: 577h). 'Asrar Alearabiat. Dar Al'arqam Bin 'Abi Al'arqam, T / 1.
- 'Abu Alfath Euthman Bin Jini Almawsilii (Almutawafaa: 392h). Allamae Fi Alearabiat. Alkuayt – Tahqiq/Fayiz Faris, Dar Alkutub Althaqafiat.
- 'Abu Hian Al'undilsi (Almutawafaa: 745 H). Airtishaf Aldarab. Maktabat Alkhanijii, Bialqahirat, T / .1
- Eabbas Hasan (Almtwfa: 1398h). Alnahw Alwafi. Dar Almaearif, T / 20.
- Eabd Allh Bin Eabd Alruhmin Abn Eqil (Almutawafaa: 769h). Sharah Abn Eqil. Tahqiq: Muhamad Muhyi Aldiyn Eabd Alhamid, Dar Alturath - Alqahrt, Dar Misr Liltabaeat, T / 20.
- Eabd Alruhmin Bin 'Abi Bukr, Jalal Aldiyn Alsayuti (Almutawafaa: 911h). Hamae Alhwame. Tahqiq: Eabd Alhamid Hindawi. Almaktabat Altawfiqiat, Misr.
- Jamal Aldayni, Eabd Allah Bin Yusif, 'Abu Muhamad, Abn Hisham (Almatawafaa: 761h). Maghni Allibayb Ean Kutib Al'aeariba. Dar Alfikr, Dimashq, T /6.
- Jamal Aldiyn Muhamad Bin Eabd Allh, Abn Malik (Almutawafaa 672h). Sharah Altashil, .Tahqiq: Eabd Alruhmin Alsyd, D. Muhamad Badawii Almakhtun, Hijr Liltibaeat, T/1.
- Majalat Majmae Allughat Alearabiat Bialqahirat Aleadad: 177.
- Mustafaa Bin Muhamad Salim Alghalayinaa (Almtwfa: 1364h). Jamie Aldurus Alearabiat. Almaktabat, Aleisriatu, Saydaan - Bayrut T / 28.

EXTENDED SUMMARY

THE SENTENCE THAT BEGINS WITH "KAN" AND ITS SIBLINGS, WHETHER IT SHOULD BE A NOUN PHRASE OR VERB PHRASE

This research deals with the grammarians' opinion about the sentence that begins with "kan" and its siblings, is it a noun phrase or verb phrase? noun phrase or verb phrase? In another meaning, if we put kan at the beginning of a sentence, does this sentence

What led me to ask such a question are two opinions. The first one is that modern grammarians differ on whether (kan) is verb or preposition. Most of grammarians agree that kan is a verb but they differ on (lays). The grammarians also differ on whether kan and its siblings express time only or time and event. Furthermore, they differ on marfue and mansub kan. The second reason is that the sentence that begins with "kan" and its siblings is used a lot in Arabic Language in different positions as It can be predicate, object or adverb. 'All food was lawful to the Children of Israel' (Aali 'Imran-93) is an example of being predicate. What type of predicate? Is it noun phrase or verb phrase? What the answers would be if we are asked these questions and on what evidence. All these questions stimulated me to make this research depending on what grammarians said before.

I went on in this research that the grammarians did not declare - as I read - if it is a noun phrase or verb phrase, except Ibn Hisham in his book, "Moghni al Labib" stated that it is a verb phrase.

But the other grammarians differed in the fact that "kan" and its siblings were verbs or preposition, those who said they are verbs, differed in their being indicative of time only or event only or both. Some of the grammarians also went on to say that they are verbs that were not real, and called them verbs of the phrase.

The research states a view from one of the modern grammarians who said that the sentence which begins with "kan" and its siblings is a noun phrase, namely, Dr. Mohamed Hamasa Abdullatif (may Allah have mercy on him) Professor of grammar and linguistics at the Faculty of Dar Al-Uloom, Cairo University, and member of the Arabic Language Academy, saying what he relied on in this opinion in eight points. one point is If the verb is omitted from the verb phrase, what comes after will be dependent. For example if we say (The boy drank milk)" shurb alw ald allabn" and if the verb (drank)"shrub" is omitted, the sentence will be incorrect. On the other hand, if we omit kan from this sentence (the boy was here)" kan alw ald hadiran" it will be correct.

ibn Genie believes that it is not necessary to feminize "kan" for its name if it was feminine to the need for feminization of the verb for its subject if it was feminine for the previous reason. That you can say "a child ate an apple" (akl altifl tofaha) we can use the subject without (ال) but we can't say "A man was here" (kana rajul hona) it means we can't use the word "man"(rajul) without (ال)

because we can't start the sentence with a subject without (ال) except in certain cases, which are not these.

In this research, I believe that the sentence that begins with "kan", is a noun phrase, adding to what Mohammed Hamasa Abdul Latif said, which strengthens this opinion as the verb can settle for its subject. We can say :(qam alrajul, wanam altifl) 'the man stood up.....the child has slept'.It is not correct to say: Today is cold, but yesterday was .., without completing the sentence, say, for example: warm.

MAKALE KABULÜ ve SAYFA DÜZENİ

Dergimiz makaleleri DergiPark sistemindeki adresimiz <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yaduitmed> üzerinden online olarak kabul etmektedir.

Makale yayınlanması için yazarların aşağıdaki taahhütname ve telif devir formunu ıslak imzalı olarak sisteme yüklemesi gerekmektedir.

Makaleler sisteme iki dosya halinde gönderilmelidir:

- Birinci dosyada yazarın bilgileri (Adı-Soyadı, Mail adresi, Açık Adresi, Çalıştığı Kurum, ORCID numarası, Cep telefonu numarası ve Sorumlu yazar bilgisi).
- İkinci dosyada yazarsız bir şekilde makale metni yer almalıdır. ORCID numaranız yok ise <https://orcid.org/> adresinden bir hesap açıp numara temin edebilirsiniz.

Makale bir kongre, konferans ya da toplantıda sunulmuşsa, finansal desteğe sahipse veya teşekkür edilmesi istenen kişi/kurumlar varsa makale içinde belirtilmelidir.

Özet 150-250 kelime arası olmalıdır.

Anahtar kelimeler 3-6 arası olmalıdır.

Makale dili İngilizce değilse özetin hemen ardından İngilizce "başlık, özet ve anahtar kelimeler" yer almalıdır.

Ayrıca makalenin sonunda 500-1000 kelime aralığında makalenin literatür, yöntem, bulgular ve sonuç kısımlarını ihtiva edecek şekilde bir **EXTENDED SUMMARY** bulunmalıdır. Extended Summary bölümünde referans göstermeye gerek yoktur.

Makale Arapça ya da Farsça yazılmışsa "Kaynakça" latin harfleriyle (Türkçe ya da İngilizce) verilmelidir.

YAZIM KURALLARI

1. Metinler için yazım kuralları

İmla kurallarında Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu'nun en son baskısı esas alınmalıdır.

Eser "Microsoft Word" programında yazılmış olmalıdır.

Metin yazı karakteri olarak Times New Roman kullanılmalıdır.

Paragraf başı boşluğu bırakılmalıdır.

Makale başlığı 14 punto, Times New Roman yazı tipi, bold ve ana metinden ayrı olmalıdır.

Metin 12 punto ile yazılmalıdır. Alt başlıklar 12 punto, Times New Roman, bold ve metinden ayrı olmalıdır. İkincil alt başlıkların altındaki alt başlıklar 12 punto, Times New Roman, bold ve italik olmalı ve paragrafın ilk cümlesinin başında yer almalı ve bir nokta ile sonlanmalıdır.

Bütün çizelge, grafik ve diyagramlara "şekil" denilmeli ve birbirini izleyen numaralar verilmelidir. Tablolar olanaklar elverdiği ölçüde az sayıda olmalı ve sadece çok gerekli bilgiler içermelidir. Her şekil ve tabloya Arap rakamları ile bir numara verilmeli ve numaradan sonra başlığı yazılmalıdır ve metin içinde atıf yapılmalıdır.

Metin 1,5 satır aralığıyla yazılmalıdır.

Sayfa düzeninde word belgesinin otomatik olarak bıraktığı üst ve alt, sağ ve sol boşluklar esastır.

Chicago atıf sistemi kullanılmalıdır.

Tercüme eserlerin orijinal dilindeki adı jenerik sayfalarına yazılmak üzere bildirilmelidir

2. Dipnotlar için yazım kuralları

Dipnotlar 10 punto olmalıdır.

Dipnotlarda kaynak adları (kitaplar, tezler veya dergi adları) italik olmalıdır.

Dipnotlarda makalelerde, makale adı tırnak içinde ve düz yazılmalıdır.

Dipnotlarda yazar adı ve soyadı sırası takip edilmelidir.

Detaylar için Chicago stilindeki bkz...a.g.e. kısaltması yerine, kitabın anlamlı kısaltması kullanılmalıdır.

Mütercim metinle ilgili açıklama yaptığı takdirde bunları bir dipnotla sayfa sonlarına eklemelidir.

Eser çevriyazı ise hazırlayanın eklediği açıklama (haz.) kısaltmasıyla; başka bir dilden Türkçeye tercüme eserlerde ise (çev.) kısaltmasıyla verilmelidir.

3. Kaynakçalar için yazım kuralları

Eserin sonunda müstakil bir kaynakça verilmelidir.

Kaynakça eserin özelliğine göre tasnif edilebilir. (Arşiv Kaynakları, Eserler, Makaleler, Ansiklopedi Maddeleri vb.)

Kaynakça sadece metin içinde kullanılan (bilgi aktarılan) makaleler gösterilmelidir.

Kaynakçada yer alan eser ve makale künyelerinde yazarın önce soyadı (küçük harflerle), sonra adı yazılmalıdır.

Kaynakçadaki kitap isimleri italik yazılmalıdır.

Kaynakçadaki makale isimleri tırnak içinde ve düz yazılmalıdır.

Kaynakçadaki kitaplarda sayfa aralığı verilmemelidir.

Kaynakçadaki makalelerin bütününe ait sayfa aralığı gösterilmelidir.

Eserin doi numarası varsa belirtilmelidir.

Kaynakçadaki künye bilgi sıralaması aşağıda belirtilen şekilde olmalıdır:

Kitap:

Fallmerayer, Jakob Philipp, Trabzon İmparatorluğunun Tarihi, çev. Ahmet Cevat Eren, yay. haz. Celalettin Yavuz – İsmail Hacifettahoğlu, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2011.

Makale:

İsmail Hakkı Uzunçarşılı, “1908 Yılında İkinci Meşrutiyetin Ne Suretle İlan Edildiğine Dair”, Belleten, c. XX, Nisan 1956, S. 77, s. 103-174.

Ekler – Albüm – Osmanlıca Tıpkıbasımlarda vb.

Metne eklenmesi istenen resim, çizim, harita veya belgeler (JPG, TIFF gibi bilgisayar formatında) ayrıca gönderilmelidir.

Resim ve belge türünden tüm materyaller numaralandırılmalı ve altına açıklamaları yazılmalıdır.

Metinde sayfa aralarına eklenecek olan şekiller için uygun büyüklükte boşluklar bırakılmalı veya resimlerin nereye geleceği anlaşılır bir şekilde belirtilmelidir.

Resim veya şekil altı yazıları 10 punto ve italik olmalıdır. Eserde, Latin alfabesi dışında başka bir alfabeye (Arap alfabesi) yazılmış bölümler metinde olması gereken yere yazar tarafından yerleştirilmeli, farklı olan yazı tipi kuruma iletilmelidir.

Yazarlar indekse girecek kelimelerin listesini alfabetik sıralamayla göndermelidir.

Sayfa numaraları grafik tasarım esnasında sayfa düzenine göre konulacaktır.