

ISSN 2149-9845

E-ISSN 2636-7807

TÜRKİYE
DİN EĞİTİMİ
ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ

TURKISH JOURNAL OF RELIGIOUS EDUCATION STUDIES (TJRES)

مجلة بحوث التربية الدينية التركية

Sayı 11 / Number 11

İzmir - 2021

TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Turkish Journal of Religious Education Studies

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları altı ayda bir yayımlanan uluslararası ve hakemli bir dergidir.

Turkish Journal of Religious Education Studies is an international, peer reviewed and biannual journal.

Sayı/Number 11 • Haziran/June 2021 • ISSN 2149-9845 • E-ISSN 2636-7807

İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü / Owner and Chief Executive Officer

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baş Editör / Editor in-Chief

Mustafa USTA

Sayı Editörleri / Editors

Mehmet BAHÇEKAPILI – Recep Emin GÜL

Editörler / Editors

Siebre MIEDEMA (VU University Amsterdam)	Christopher G. ELLISON (The University of Texas at San Antonio)
Cemal TOSUN (Ankara Üniversitesi)	Recai DOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Muhittin OKUMUŞLAR (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Zeki Salih ZENGİN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Nurullah ALTAŞ (Marmara Üniversitesi)	Michael NIELSEN (Georgia Southern University)
Ahmet KOÇ (Marmara Üniversitesi)	Friedrich SCHWEITZER (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Mehmet BAHÇEKAPILI (Yalova Üniversitesi)	Süleyman AKYÜREK (Erciyes Üniversitesi)
Safnaz ASRİ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Mohammed DERRADJ (University of Algeria II)
Ednan ASLAN (Universität Wien)	Kenan SEVINÇ (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Hakkı KARASHAHİN (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Murat ŞİMŞEK (Karabük Üniversitesi)
Recep Emin GÜL (Balıkesir Üniversitesi)	

Kitap Değerlendirme Editörleri / Book Review Editors

Ahmet GEDİK (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Mehmet Akif ŞENTÜRK (Brunel University London)
Hülya YILDIZ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	H. Merve ÇALIŞKAN BAŞER (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)

Yayın Kurulu / Editorial Board*

Ayman AGBARIA, University of Haifa (ISRAEL)	Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Süleyman AKYÜREK, Erciyes Üniversitesi (TURKEY)	Sümeyra ARICI, Yalova Üniversitesi (TURKEY)
Ednan ASLAN, Universität Wien (AUSTRIA)	Safnaz ASRİ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Nedim BAHÇEKAPILI, Islamitische Universiteit Europa (HOLLAND)	Mehmet BAHÇEKAPILI, Yalova Üniversitesi (TURKEY)
İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TURKEY)	Bayraktar BAYRAKLI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Bezza BİLGİN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Ahmet Ali ÇANAKCI, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)
Mohammed DERRADJ, University of Algeria II (ALGERIA)	Recai DOĞAN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)
Christopher G. ELLISON, The University of Texas at San Antonio (USA)	Ahmet GEDİK, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Süleyman GÜMÜŞ, Namık Kemal Üniversitesi (TURKEY)	Recep KAYMAKÇAN, Sakarya Üniversitesi (TURKEY)
Ahmet KOÇ, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Mustafa KÖYLÜ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (TURKEY)
Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)	Muhiddin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TURKEY)
Siebre MIEDEMA, VU University Amsterdam (HOLLAND)	Friedrich SCHWEITZER, Eberhard Karls University (GERMANY)
Halil İbrahim ŞENAVCU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Bülent UÇAR, Universität Osnabrück (GERMANY)
Mustafa USTA, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Prof. Dr. Edmunt WEBER, Universität Frankfurt am Main (GERMANY)
Samet YAĞCI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Hülya YILDIZ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)

*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by surname

Kapak Tasarımı / Cover Design

Furkan Selçuk Ertargin

Tasarım / Graphic Design

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date

Limit Ofset – 27.06.2021



İNDEKSLER



Yazım Kuralları

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi (TUDEAR) altı ayda bir yayımlanan ve içeriğini oluşturan gerek Türkçe gerek İngilizce makalelerin konusunda uzman akademisyenlerce değerlendirildiği bir yapıya sahiptir. Değerlendirilmesi amacıyla gönderilen makalelerin kabul görebilmesi için daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olması şartı aranmaktadır. Arz edilen makaleler ilk olarak yayın kurulu tarafından incelenmektedir. Eğer bir makale içerik ve stil açısından gerekli koşulları karşılarsa değerlendirmeyi yapan kişiler, daha sonra makaleyi yayımlanma için uygunluğu yönünden incelemeye tabi tutar.

Tüm makaleler iki hakem tarafından değerlendirilir ve gerekli görüldüğü takdirde üçüncü bir hakeme gönderilir. Bir makalenin yayımlanması hakemlerin onayına bağlıdır. Yazarlar hakemler tarafından istenen gerekli düzeltmeleri yapmakla yükümlüdür.

Genel olarak arz edilen çalışmalar şu formatta olmalıdır:

Makaleler en az 5000, en çok 8000 kelimedenden oluşmalıdır. Makaleler MS Word işlemcisinde normal kenar aralıkları, 10 puntoluk Times New Roman yazı tipi ve 1.5 satır aralığıyla sola dayalı olarak yazılmalıdır.

Tablolar, figürler, resimler ve çizelgeler derginin sayfasına uygun boyutta olmalıdır. Eğer gerekiyorsa daha küçük puntolarla ve tek satır aralığıyla da yazılabilirler.

Tablolar ve çizelgeler, yazınızdaki görünümüne uygun olarak sıralı bir şekilde numaralandırılmalıdır. Tablo gövdesinin hemen altına tablolara ait dipnotlar koyulmalı ve bunlar küçük harfli tanımlayıcı harflerle belirtilmelidir. Dikey cetveller kullanmaktan kaçınılmalıdır. Mümkün olduğu kadar az tablo kullanılmalı ve tablolarda sunulan verilerin hâlihazırda makalenin herhangi bir yerinde belirtilen sonuçlarla aynı olmamasına dikkat edilmelidir. Aynı bir sayfa oluşturulmalı ve yazar(lar)ın tam adı ve kurumsal unvanları ile, yazışmayı yapan yazar(lar)ın posta adres(ler)i, iş/cep telefon numarası ya da numaraları, elektronik posta adres(ler)i buraya yazılmalıdır.

Çalışmanın, aşağıda belirtilen bölümleri içermesi gerekmektedir:

Türkçe bir başlık ve 5-8 anahtar kelime içeren 150-200 kelimelik bir özet.

İngilizce bir başlık ve 5-8 anahtar kelime içeren 150-200 kelimelik bir özet.

Ayrıca, Türkçe yazılmış makalelere makalenin Genişletilmiş İngilizce Özetin de eklenmesi gerekmektedir. Bu geniş özet 1500-2000 kelime arasında olmalıdır; makalenin başlığı, alt başlıkları ve tüm referanslarını da içermelidir. Bu bölüm, yapılan çalışma yayımlanmaya kabul edildikten sonra da gönderilebilir.

TUDEAR'ın referans göstermede kullandığı format, APA (American Psychological Association) Style 7th Edition'dır. Gerek alıntılmalarda gerekse de bibliyografya kısmında yazarlar, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yayımladığı Amerikan Psikoloji Derneği Yayım Kılavuzu'nda belirtilen yazım kurallarını ve formatını takip etmelidir.

Yayım aşamasının ilk adımı için makalelerinizi derginin e-mail adresi olan tudearjournal@gmail.com adresine word dosyası halinde gönderiniz. Yazılarınız editörler kurulu tarafından yapılan ilk incelemeden sonra, değerlendirilmek üzere alanındaki uzman akademisyenlere gönderilecek ve değerlendirme sonuçları tarafınıza gönderilecektir.

TUDEAR yazarlardan herhangi bir başvuru veya yayın ücreti talep etmemektedir.

Guidelines for Authors

Turkish Journal of Religious Education Studies (TJRES) is a peer reviewed biannual academic journal publishing articles in both English and Turkish. In order to gain acceptance, all articles submitted to TJRES for evaluation must have never been previously published. Submissions are first reviewed by the editorial board. If an article satisfies the necessary conditions of style and content, reviewers will then proceed to evaluate its suitability for publication.

All articles undergo evaluation by two anonymous reviewers. If necessary, the article may be sent to a third reviewer for further assessment. The publication of an article depends upon the approval of these reviewers. Authors must provide the necessary corrections demanded by reviewers.

In general, any submitted work should provide the following formatting conditions.

Articles must be between 5,000 and 8,000 words. They should be written in MS Word Processor in normal margins and Times New Roman, 10-pt, space 1.5 lines, aligned left.

Tables, figures, pictures, and graphs should fit the journal page. If needed, they may be written in a smaller font size and their text may be single spaced.

Tables and graphs should be numbered consecutively in accordance with their appearance in the text. Place footnotes to tables below the table body and indicate them with superscript lowercase letters. Avoid vertical rules. Be sparing in the use of tables and ensure that the data presented in tables does not duplicate results described elsewhere in the article. In a separate first page the full name and institutional affiliation of all author(s) and mailing address(es), work/mobile phone number(s), and e-mail address(es) of the corresponding author(s) should be included.

The study must include the following sections:

A Turkish title and abstract between 150 and 200 words including 5-8 keywords.

An English title and abstract between 150 and 200 words including 5-8 keywords. A long summary in English should be added for the articles in Turkish. This extended summary should be between 1,500-2,500 words, including the English title, sub-topics of the article, and all references. This section may be sent after the study has been accepted for publication.

TJRES uses APA Style 7th Edition in references. The writing rules and format specified by the Publication Manual of American Psychological Association [APA], published by American Psychological Association, are to be followed both in text citations and bibliography.

Authors are invited to submit contributions electronically as email attachments to the e-mail address of the journal: tudearjournal@gmail.com. Typescripts employing diacritics for transliteration should be submitted in hard copy as well, with an indication of the software used. Authors should reserve one complete copy of their typescript, as hard copies will not be returned in the event that an article is not accepted.

The journal does not demand any article processing or submission charges from authors.

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Yöneticilerine Göre Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamasının Değerlendirilmesi

According to The Administrators, The Variety of Programs in Anatolian Imam Hatip High Schools And The Evaluation of The Project School Application

DAVUT KARAMAN / 11-37

Kinâye ve Ta'riiz: Molla Gürânî'nin Gâyetü'l-Emânî Adlı Tefsiri Örneği

Kinâya (Allegory) And Ta'riiz (Euphemism): Examples From Molla Gurânî's Tafsîr Named Gâyetu'l-Emânî

MUHAMMED ESER ALTUNTAŞ / 39-63

Hiz. Peygamber'in İlim Anlayışı

The Last Prophet Muhammad's Understanding of Knowledge

NAZIM BAYRAKDAR / 65-87

Dinin Salgın Hastalık Dönemlerindeki Eğitsel Rolü: Covid-19 Pandemisi Özelinde Bir Araştırma

The Educational Role of Religion in Epidemics: A Research Specific to The Covid-19 Pandemic

VEYSEL KARANİ ALTUN / 89-103

Arapgir Kavasbaşı Gedelec Camii'nde Bulunan El Yazması Kur'an-ı Kerimler

Hand Writing The Holy Qur'ans in Arapgir Kavasbasi Gedelec Mosque

EMİNE GÜZEL & KENAN DOĞAN / 105-158

Çocuk Teolojisini Anlamak: John M. Hull'ün Çocuklarla Teolojik Konuşmalar' Eserinin Analizi

Understanding Children's Theology: An Analysis of John M. Hull's 'God-Talk With Young Children'

GÜLLÜZAR CANPOLAT & DAVUT IŞIKDOĞAN / 159-179

IV.(X.) Yüzyılda Yazılmış İ'rabu'l-Kur'an Eserlerinin Genel Özellikleri

General Characteristics of I'rabu'l-Qur'an Works Written in The IV. (X.) Century

MÜCAHİT ELHUT & ARZU SELVİ / 181-199

Yaşlılarda Yaşam Kalitesi-Dindarlık İlişkisi

The Relationship Between Quality of Life-Religiosity in The Elders

ABDURRAHMAN AKBOLAT / 201-232

Modern Şifacılık Yönelimlerinden Enerji Şifacılığı Uygulamaları

Energy Healing Practices From Modern Healing Trends

HANDAN YALVAÇ ARICI / 233-267

Hiz. Peygamber Döneminde Hiz. Ebû Bekir'in Sahâbe Arasındaki Konumu

The Position of Abu Bakr Among The Sahaba During The Period of The Prophet

MERZUK GRABUS / 269-286

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ/BOOK REVIEWS

Öz, A. (2020). Din Eğitimi ve Birey Oluşun İmkânı. Ankara: Eskiyeşi, 324 s.
Özge ALGÜL / 291-294

Ebu Guğe, A. (2020). Bir Eğitimi Olarak Olarak Hz. Muhammed ve Öğretim Metotları. Enbiya Yıldırım (Çev.). Ankara: Takdim, 176 s.
Hatice YILDIZ / 295-297

Şen, Z. (2020). Kur'ân-ı Kerim'in Türkçe Anlamı (Meal). İzmir: Tibyan, 392 s.
Nurkan BOZ / 297-301

Yılmaz, H. (2019). Din Eğitimi ve Sosyal Barış. İstanbul: DEM, 253 s.
Büşra JALALOV / 301-305

Geçtan, E. (2020) İnsan Olmak. İstanbul: Metis, 183 s.
Ayşenur YILDIRIM / 306-308

ETİK BEYANI

Türkçe / 311-314
English / 315-318

EKLER

EK1: Davut Karaman Etik Kurul Onayı Belgesi / 320
EK2: Veysel Karani Altun Etik Kurul Onayı Belgesi / 321
EK3: Handan Yalvaç Arıcı Etik Kurul Onayı Belgesi / 322

ARAŞTIRMA MAKALELERİ
RESEARCH ARTICLES



YÖNETİCİLERİNE GÖRE ANADOLU İMAM HATİP LİSELERİNDEKİ PROGRAM ÇEŞİTLİLİĞİ VE PROJE OKUL UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

Davut KARAMAN**
E-mail: davutkaraman54@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2778-8574>

Citation/©: Karaman, D. (2021). Yöneticilere göre Anadolu İmam Hatip liselerindeki program çeşitliliği ve proje okul uygulamasının değerlendirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 11-38.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.869069>

Öz

Bu araştırma, İmam Hatip Okullarında program çeşitliliği ve proje okul uygulamasının Proje AİHL yöneticilerinin görüşleri bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim deseni tercih edilmiştir. 2019 yılında 21 farklı ilde bulunan toplam 30 Proje AİHL’de görev yapan 30 okul müdürü ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmamızda görüşmelerin yapılacağı örneklem illerin tespitinde Türkiye İstatistik Kurumu’nun Türkiye bölgeler sınıflamasından yararlanılmıştır. Bu araştırmayla 2014 yılından itibaren AİHL’lerde yeni bir model olarak uygulamaya konulan program çeşitliliği ve 2016 yılında başlayan proje okul uygulamasına yönelik sürdürülen çalışmalara katkı sunulması hedeflenmektedir. Araştırmada elde edilen bulgularda AİHL’lerde uygulamaya konulan proje okul uygulamalarının yerinde ve faydalı bir uygulama olduğu, proje okul uygulaması ile akademik, sosyal, kültürel, sportif ve mesleki alanlarda İHL’lerin beklenen nitelik ve kaliteyi yakalayarak okullar içerisinde cazibe merkezi haline geldiği, proje okul

* Bu çalışma, Doç. Dr. Mahmut Zengin danışmanlığında Davut Karaman tarafından hazırlanan “İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamaları” adlı doktora tezinden üretilmiştir. Bu araştırma için Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan 06.02.2019 tarihinde izin alınmış (EK1) ve Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün 12.03.2019 tarihli izni ile uygulanmıştır.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

** Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

uygulamasının sürdürülebilir bir uygulama olduğu ve bu uygulamanın, okul yönetimine ve diğer okul paydaşlarına, eğitimdeki temel unsurların işlevselliğine daha fazla avantajlar sağlaması sebebiyle de yaygınlaştırılması gerektiği yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca Proje AIHL yöneticileri, proje okulu olmayan AIHL'lerden farklı olarak Proje AIHL'lerde öğrencilerin merkezi sınav ile alınmasını, okul yönetim yapı ve işleyişindeki farklılıkları, öğretmenlerin seçilerek görevlendirilmesini, program çeşitliliği sayesinde farklı programların bir arada verilmesini, ulusal/uluslararası proje ve yarışmalara yoğun bir şekilde katılımın olmasını öne çıkan hususlar olarak ifade etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: İmam Hatip Lisesi, Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi, Proje Okul Uygulaması, Program Çeşitliliği, Okul Yöneticisi.

ACCORDING TO THE ADMINISTRATORS, THE VARIETY OF PROGRAMS IN ANATOLIAN IMAM HATIP HIGH SCHOOLS AND THE EVALUATION OF THE PROJECT SCHOOL APPLICATION

Abstract

This research aims to examine the diversity of programs and Project School implementation in Imam Hatip schools in the context of the views of project AIHL managers. Qualitative research method and case science pattern were preferred in the research. In 2019, a total of 30 projects in 21 different provinces were interviewed by 30 school principals working in AIHL. In our research, the classification of regions of Turkey by the Turkish Statistical Institute was used to determine the sample provinces where the interviews will be held. With this research, it is aimed to contribute to the variety of programs implemented as a new model in AIHL since 2014 and to the ongoing work on the project school implementation that began in 2016. AIHL in the research findings being implemented in the school is a useful application and implementation of the project, the project application with the school's academic, social, cultural, sporting and vocational schools in areas of expected quality and the quality IHL capturing that has become the center of attraction in the project of the application, and this application is a sustainable school application, school administration and other school stakeholders, it has also been stated by administrators that basic elements in education should be expanded because they provide more advantages to their functionality. In addition, project AIHL managers, unlike non-project AIHL, express the differences in school management structure and functioning, the selection and appointment of teachers, the combination of different programs thanks to the diversity of programs, intensive participation in national/international projects and competitions as outstanding considerations.

Keywords: Imam Hatip High School, Project Anadolu Imam Hatip High School, Project School Application, Program Diversity, School Manager.

GİRİŞ

1924 yılından beri Türk Eğitim sistemi içinde bir eğitim kurumu olan İmam Hatip Okulları, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi gereği din hizmetleri için gerekli olan din görevlilerinin yetiştirilmesi amacıyla kurulmuştur. Bu okullar, kuruluşundan günümüze kadar Türkiye'nin gündeminde gerek siyasi yönetimler gerekse toplumun farklı kesimleri tarafından ortaya çıkış şekli, amaçları, öğretim programları, öğrencileri, mezunları ve benzeri birçok boyutuyla meşruiyeti sürekli tartışılan bir eğitim kurumudur (Zengin, 2017, s. 41). Tarihsel sürecine baktığımızda, kökleri 1913 yılında kurulan Medresetü'l-Eimme ve'l-Hütebâ'lara dayanan bu okullar, "Medresetü'l Vaizin" ve "Medresetü'l-İrşad" adı ile Osmanlı Devleti'nde eğitimine devam etmiş (Dinçer, 1998; Öcal, 2007), 1924 yılında çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi ile İmam ve Hatip Mektebi adıyla 4 yıllık müstakil birer okul olarak Türk Eğitim Sistemi'ndeki yerini almıştır (Ünsür, 2005, s. 139). 1924 yılı itibarıyla 29 adet olarak açılan bu okullar, 1930 yılına kadar öğrencisizlik gerekçesiyle kademeli olarak tamamen kapatılmıştır (Dinçer, 1998; Parmaksızoğlu, 1966; Akşit & Çoşkun, 2004; Öcal, 1994; Buyrukçu, 2007). 18 yıla yakın kapalı olan bu okulların işlevini yerine getirmesi için; 1948 yılında, 10 ilde Millî Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak İmam-Hatip Kursları açılmış ancak beklenen netice alınamamıştır (Dinçer, 1998, ss. 89-90).

1951 yılına gelindiğinde ilkokula dayalı yedi yıllık İmam-Hatip Okulları tekrar açılmıştır (Dinçer, 1998, s. 97). 1973 yılında 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile bu okullara lise statüsü verilmiş, mezunlarına üniversiteye giriş hakkı tanınmıştır (Ünsür, 2005; Ayhan, 1999). 1974 yılında ise tekrar orta kısımları açılan bu okullarla ilgili önemli sayılan gelişmelerden birisi de İmam Hatip Liseleri yanında Avrupa'ya çalışmak için göç etmiş işçilerin çocuklarının Türkiye'ye getirilip buralarda yetiştirildikten sonra tekrar geldikleri ülkelere din görevlisi olarak gönderilmesi amacıyla 1985 yılında Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) adıyla yeni okulların açılmış olmasıdır. 1998 yılına gelindiğinde ise, 28 Şubat süreci olarak da bilinen dönemde bu okulların tekrar orta kısımları kapatılmıştır (Öcal, 2012, s. 226). 28 Şubat sürecindeki gelişmelerin sonucu olarak İmam Hatip Okullarının okul ve öğrenci sayılarında ciddi bir azalma yaşanmıştır. 2002 yılında İmam Hatip Okullarının orta kısmının tekrar açılması, üniversiteye girişte uygulanan katsayı engelinin kaldırılması gibi problemlerin çözümüne yönelik çeşitli adımlar atılmış olmasına rağmen 2012 yılına kadar beklentileri tam olarak karşılayacak bir çözüm üretilenmemiştir. 30 Mart 2012 tarih ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim getirilerek eğitim sistemi üç kademeye ayrılmıştır. İlk kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul/İmam Hatip Ortaokulu ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise şeklinde düzenlenerek imam hatip

ortaokulları tekrar açılmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012). İmam-Hatip Ortaokulları'nın bağımsız olarak kurulması esas görülmele birlikte, imkân ve şartlara göre ilkokullarla veya liselerle birlikte kurulmasına da imkân verilmiştir (Öcal, 2013, ss. 367-368). Bu tarihten itibaren İmam Hatip Ortaokulu (İHO) ve İmam Hatip Lisesi (İHL) isimleri ile yeni okullar açılmaya ve öğrenci sayıları artmaya başlarken, üniversiteye girişle ilgili katsayı sorunu da çözüme kavuşturulmuştur (Aşlamacı, 2017a, ss. 66-69).

Son yıllarda Türk Eğitim sisteminde niteliği arttırmak amacıyla yeni bir uygulama modeli olarak merkezi sınavla öğrenci alan proje okul statüsündeki liselerin yanı sıra, "Proje" Anadolu İmam Hatip Liseleri ihdas edilerek gerek ortaokul gerekse İHO'larda okuyan öğrencilerin tercih edebileceği ortaöğretim düzeyinde eğitim kurumları oluşturulmaya başlanmıştır. İmam hatip okullarındaki program çeşitliliği ve proje okul uygulaması ile Proje İHO ve Proje AİHL'lerde eğitim ortamlarının ve öğretim süreçlerinin kalitesinin artırılmasına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar bu okullara olan ilgiyi arttırmaktadır (Altıntaş, 2017; Arslan, 2018; Koç, 2019). Bu sürecin ilk adımında öncelikle AİHL'lerde öğrencilerin tercih ettikleri bir alanda kendilerini geliştirmelerine imkan sağlamak için 2014 yılında "program çeşitliliği" uygulaması başlatılmıştır. Ardından 01.09.2016 tarih ve 29818 sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği ile AİHL'ler içerisinde proje okulu olma şartlarını taşıyanlar proje okulu olarak belirlenmiş ve seçilen okullarda proje okul uygulaması başlatılmıştır. MEB'in hazırladığı "2023 Vizyon Belgesi" kapsamında da desteklenen program çeşitliliği hızla gelişerek devam etmektedir (MEB, 2018, s. 6).

Bu çalışmada yeni bir uygulama olarak son yıllarda hayata geçirilen İmam Hatip okullarındaki program çeşitliliği ve proje okul uygulaması ana hatlarıyla incelenmektedir. Yeni bir uygulama olması nedeniyle bu konuda birkaç araştırma (Altıntaş, 2017; Kaya, 2018; Arslan, 2018; Koç, 2019) dışında çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma konu üzerinde yapılan geniş kapsamlı bir araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Yeni bir uygulama modeli olan program çeşitliliği ve proje okul uygulamasının incelenmesi, saha gerçekliklerini yansıması ve bu konuda geliştirilecek politikalara ve yapılacak düzenlemelere katkı sağlaması açısından önemlidir. Araştırmanın okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmesinde "okul yöneticisinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, iş görenleri güdülemesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip kişiler" olarak okullarda eğitim öğretime ilişkin amaçların gerçekleştirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, etkileyen, yönlendiren, koordine eden ve denetleyen bununla birlikte "okulların yönetiminden ve başarısından birinci derecede sorumlu" olan kişilerin okul müdürleri olarak görülmesinin etkili olduğu ifade edilebilir (Çelikten, 2001). Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, proje AİHL'lerde de uygulanan proje okul uygulamasını incelemek ve görevlendirmeleri doğrudan Bakan tarafından

yapılan proje AİHL okul müdürlerinin proje okul modeline ve program çeşitliliğine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda konunun şu alt sorular bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır:

1. Yöneticiler Proje okul uygulamalarının felsefesi bağlamında proje okulu olmayan Anadolu İmam Hatip Liselerinden farklı olarak Proje AİHL'lerde hangi hususları öne çıkarmaktadır?
2. Yöneticilerin proje okul uygulamasına ve program çeşitliliğine bakış açıları nasıldır?
3. Yöneticilerin proje okul uygulaması ve program çeşitliliği ile ilgili sorunları ve önerileri nelerdir?
4. Yöneticilerin proje okul uygulamasına ve program çeşitliliğine ilişkin memnuniyetleri ne durumdadır?

Yapılan bu araştırmayla 2014 sonrası süreçte Anadolu İmam Hatip Liselerinde yeni bir model olarak uygulanmaya konulan program çeşitliliği ve proje okul uygulamasının sahadaki yansımalarını belirtmek hedeflenmektedir. Araştırma, özellikle bu okullarda uygulanan yeni modelin uygulama sürecinde etkili olan bazı unsurların mevcut durumuna ilişkin yöneticilerden geribildirim sağlayacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen, çok yeni olan bu modele dair yöneticilerin görüşlerinin bilimsel olarak tespit edilmesiyle, bu okullara ilişkin politika oluşturma süreçlerine katkı sunulması ümit edilmektedir.

1. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulaması

2014 tarih ve 6528 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” kapsamında Millî Eğitim Bakanlığına “proje okulu” açma imkânı verilmiştir. Kanunda proje okulları “yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle işbirliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okul” olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2014).

2016 yılında ise yukarıda belirtilen kanun kapsamında proje okulları ile ilgili iş ve işlemleri düzenlemek amacıyla 01.09.2016 tarih ve 29818 sayılı Resmî Gazetede Yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği” hazırlanarak yürürlüğe girmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2016). İlgili mevzuat çerçevesinde proje okullarının belirlenmesi ve proje okulu olmaktan çıkarma, yöneticilerin ve öğretmenlerin seçimi, bunların çalışma süreleri, öğrenci seçimi, proje danışma kurulu, izleme ve değerlendirme gibi birçok açıdan diğer okullardan farklı özellikler taşımaktadır. Buna göre; proje okullarının belirlenmesi ve proje okulu olmaktan çıkarılması belli şartlara bağlanmakta,

proje okulu açılmasına yönelik başvurular proje okulu belirleme komisyonu tarafından değerlendirilmekte, yönetici ve öğretmen atamalarında özel şartlar aranmaktadır. Özellikle proje okullarındaki okul yönetim yapı ve işleyişini diğer okullardan farklı kılan önemli bir yenilik ise, okul yöneticilerinin görevlendirilmelerinin doğrudan Bakan tarafından yapılmasıdır. Proje okullarına görevlendirilecek eğitim kurumu personeli hususunda yetki paylaşımı yapılarak okul müdürlerine yetki verilmiş olması da var olan personel atama sürecindeki değişikliği göstermesi bakımından yenilikçi bir uygulama örneği olarak ifade edilebilir. Ayrıca proje okullarında ders vermek üzere üniversitelerden öğretim elemanları görevlendirilebilmekte, ulusal veya uluslararası proje yürüten, belirli eğitim reform ve programları uygulayan eğitim kurumlarında okul yönetimine rehberlik yapmak üzere proje danışma kurulu oluşturulabilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2016).

Proje AİHL'lerde öne çıkan yeniliklerden bir tanesi de okullar arasında uygulama birlikteliği sağlamak ve bir yol haritası oluşturmak için her proje türü için vizyon belgelerinin hazırlanmış olmasıdır (Zengin & Karaman, 2020, s. 411). Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından nitelikli ve sürdürülebilir bir eğitimi hedefleyerek hazırlanan bu vizyon belgelerinde okulların eğitim ortamları ve fiziki imkânları, öğretmen ve eğitim yöneticileri, akademik gelişim, öğrencilerin mesleki gelişimi, Değerler Eğitimi, Bilim, Sanat, Spor, Sosyal ve Kültürel Etkinlikler, Çevre ve Paydaşlarla İşbirliği ile İzleme ve Değerlendirme Alanı olmak üzere 7 alanda destekleyici ve düzenleyici perspektifler sunulmaktadır. Vizyon belgelerinde çizilen çerçeve doğrultusunda okulların çalışmaları Kalite Takip Sistemi (KTS) ile izlenmektedir. Proje okullarının diğer okullardan fiziki şartlar yönüyle de görece daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Bu bağlamda Proje AİHL'lerin zenginleştirilmiş, çok amaçlı, özgün tasarlanmış eğitim ortamlarına sahip olmaları önemsenmektedir (MEB, 2020).

İmam Hatip Liseleri, fen, sosyal, dil, spor, sanat ve kültür dersleri ile birlikte Temel İslam Bilimlerine dair dersleri barındıran bir program yapısına sahiptir. Anadolu İHL'lerde öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda kendilerini geliştirmelerine fırsat vermek amacıyla 2014 yılından itibaren "program çeşitliliği" uygulaması hayata geçirilmiştir. Program çeşitliliğinin temel amacı, öğrencilerin fen bilimleri, sosyal bilimler, ilahiyat, hafızlık, yabancı dil, sanat veya spor alanlarında daha yoğun bir eğitim almak suretiyle kendilerini geliştirmeleri, ayrıca üniversiteye hazırlanmalarının sağlanması şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2016, s. 6). Ayrıca İmam Hatip okullarında uygulanan program çeşitliliği sayesinde İmam Hatip öğrencileri farklı bilgi dünyalarından ve bunlar arasındaki ilişkilerden haberdar olan, olaylara çok boyutlu bakabilen, eleştirel ve yansıtıcı düşünceyi kendi bilgi üretme süreçlerine uygulayabilen; mütefekkir, bilim adamı, sanatçılar olarak yetişecek ve bütüncül bir medeniyet havzasının oluşumuna katkı sunacaktır. İşte dinî bilginin diğer bilgi kaynaklarıyla birlikte farklı perspektifleri göz önünde bulundurarak, anlamaya yönelik

eleştirel bir tarzda öğretildiği, ilimler arası çalışma ve istifadeye imkân veren okullar İmam Hatip okullarıdır (Meydan, 2017, s. 82).

2016 yılında yürürlüğe giren yönetmelik, bütün ortaöğretim kurumlarını kapsadığı gibi Anadolu İmam Hatip Liselerini de kapsamaktadır. Bu tarihten itibaren Anadolu İmam Hatip Liseleri içerisinde proje okulu olma şartlarını taşıyanlar proje okulu olarak belirlenmiştir. AİHL'lerde uygulanan program çeşitliliği, bu okullarda devam ettiği gibi proje okulu statüsünü alan AİHL'lerde de uygulanmaya başlamıştır. Proje AİHL'lerde hafızlık ile fen ve sosyal bilimler programı ana program olarak uygulanmakta olup, bazı proje AİHL'lerde birden fazla program da uygulanabilmektedir. Örneğin okulunda uygulanan tüm programlara merkezi sınavla öğrenci alan Ankara Tevfik İleri AİHL Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu, Fen ve Sosyal Bilimler, Hazırlıklı Yabancı Dil ve Hafızlık Programını birlikte uygulamaktadır. Ayrıca okulunda uygulanan programlara hem merkezi sınav hem de yetenekle öğrenci alan İzmir Şehit Ömer Halisdemir Kız AİHL Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu merkezi sınavla Yabancı Dil ve Fen ve Sosyal Bilimler Programına, yetenekle de Geleneksel ve Çağdaş/Görsel Sanatlar Programına öğrenci almaktadır. Program çeşitliliği kapsamında adrese dayalı/yerel yerleştirme ile öğrenci olarak birden fazla program uygulayan Sakarya Vali Mustafa Büyük Kız AİHL, Fen ve Sosyal Bilimler ve İHL programını birlikte uygulamakta; ancak proje okul statüsünde bulunmamaktadır.

2020-2021 yılına ait Millî Eğitim Bakanlığı'nın sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzunda ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü web sayfasında yayınlanan okullar listesinde belirtilen proje okullarında uygulanan programlar, programların uygulandığı okul sayıları ve bu programlara öğrenci kabul şekli Tablo 1'de sunulmuştur (MEB, 2020).

Tablo 1. Program Çeşitliliği Bağlamında Proje AİHL'lerde Uygulanan Programlar¹

Proje AİHL'lerde Uygulanan Programlar	Okul Sayısı	Öğrenci Kabul Şekli
Fen ve Sosyal Bilimler Programı	412	Merkezi Sınav (LGS)
Hazırlıklı Yabancı Dil Programı	34	Merkezi Sınav (LGS)
Hafızlık Programı	8	Merkezi Sınav (LGS)+Hafızlık Belgesi
Uluslararası Program	14	Merkezi Sınav (LGS)
Geleneksel/Çağdaş Görsel Sanatlar Programı	11	Yetenek Sınavı
Musiki Programı	13	Yetenek Sınavı

¹ Proje AİHL'lerin uyguladığı ana program Hafızlık Eğitimi ya da Fen ve Sosyal Bilimler Programıdır. Diğer programlar yan programlardır. Tüm Hazırlık Dil Programı uygulayan okullar ve/veya Uluslararası Program uygulayan okullar aynı zamanda Fen ve Sosyal Bilimler Programı uygulayan okullardır. Program Çeşitliliği sayesinde eğitim kurumları birden fazla program uygulayabildiğinden program çeşitliliğinde birim bazda toplam sayı, genel program toplam sayısından farklıdır.

Spor Programı	4	Yetenek Sınavı
İlahiyat ve Din Hizmetleri Alanı Hafızlık Odak Programı	4	Merkezi Sınav (LGS)+ Yetenek Sınavı
Yabancı Dil ve Fen Bilimleri Programı Uygulayan Teknoloji AİHL	1	Merkezi Sınav (LGS)
Fen ve Sosyal Bilimler Programı	64	Adrese Dayalı-Sınavsız
İHO Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı	51	Okul Bazlı Sınav+Mülakat
Hafız Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Program	27	Okul Bazlı Sınav+Hafızlık Belgesi

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

2014 yılında uygulamaya konulan program çeşitliliği ve 2016 yılında başlatılan proje okul uygulamasını incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma modelinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, sosyal hayatla ilgili yapılan çalışmalarda çeşitli yaklaşımları ve metotları içeren geniş bir terimdir (Saldana, 2011, s. 4). Nitel araştırma, sosyal ve insani bir probleme bireylerin veya grupların yükledikleri anlamları keşfetmek ve anlamak için kullanılan bir yöntemdir. Araştırma süreci, soruların ve araştırma basamaklarının ortaya konmasını, genellikle katılımcılardan veri toplanmasını, verilerin özelden genel temalar oluşturularak tümevarım yöntemiyle analiz edilmesini, araştırmacının verilerin anlamlarını yorumlamasını (Creswell, 2009, s. 4) ve zengin bir şekilde betimlenmesini içermektedir (Merriam, 2013, s. 14). Çalışmada nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması esas alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 öğretim yılında 21 farklı ilde bulunan toplam 30 Proje AİHL'de görev yapan 30 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmada örneklem illerin tespitinde evreni temsil gücünün daha yüksek olması için TÜİK'in Türkiye bölgeler sınıflamasından yararlanılmıştır. İllerdeki okulların tespitinde Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve İl Millî Eğitim Müdürlüklerindeki yetkililerle iletişime geçilerek farklı sosyo-demografik özellikler taşıyan bölgelerdeki okulların tespiti konusunda yardım alınmıştır. Bu şekilde TÜİK'in düzey 1 olarak belirlediği 12 bölgeden belirlenen toplam 21 il, araştırmanın örneklem illeri olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan Proje AİHL okul yöneticilerinin özellikleri ve verilerin analizinde kendilerini temsilen kullanılacak olan kodlara Tablo 2'de yer verilmiştir:

Tablo 2. Çalışma Grubu ve Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Mezuniyet	Eğitim Durumu	Branş	Kıdem	Yaş	İl
Y1	Erkek	Fen-Edebiyat	Lisans	Kültür	16-20	36-45	Ağrı
Y2	Kadın	Eğitim Fak.	Lisans	Kültür	16-20	46-50	Ankara
Y3	Erkek	Eğitim Fak.	Lisans	Kültür	16-20	46-50	Ankara
Y4	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	21-25	46-50	Ankara
Y5	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	26 +	51 +	Antalya
Y6	Erkek	Fen-Edebiyat	Lisans	Kültür	21-25	46-50	Diyarbakır
Y7	Erkek	Eğitim Fak.	Y. Lisans	Kültür	11-15	36-45	Edirne
Y8	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	11-15	36-45	Erzincan
Y9	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	21-25	46-50	Erzurum
Y10	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	26 +	51 +	Erzurum
Y11	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	16-20	51 +	İstanbul
Y12	Erkek	Fen-Edebiyat	Y. Lisans	Kültür	21-25	36-45	İstanbul
Y13	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	26 +	51 +	İstanbul
Y14	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	26 +	51 +	İstanbul
Y15	Kadın	Fen-Edebiyat	Y. Lisans	Kültür	16-20	36-45	İzmir
Y16	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	16-20	46-50	K. Maraş
Y17	Erkek	Fen-Edebiyat	Lisans	Kültür	16-20	36-45	Kayseri
Y18	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	21-25	46-50	Kayseri
Y19	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	11-15	36-45	Kocaeli
Y20	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	21-25	51 +	Malatya
Y21	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	16-20	36-45	Manisa
Y22	Erkek	Eğitim Fak.	Y. Lisans	Kültür	21-25	36-45	Muğla
Y23	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	21-25	46-50	Ordu
Y24	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	21-25	46-50	Rize
Y25	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	26 +	51 +	Sakarya
Y26	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	26 +	51 +	Sakarya
Y27	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	21-25	46-50	Samsun
Y28	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	21-25	46-50	Trabzon
Y29	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	16-20	46-50	Van
Y30	Erkek	Eğitim Fak.	Doktora	Kültür	16-20	36-45	Van

Tablo 2'ye göre görüşme yapılan okul yöneticilerinin 28'i erkek, 2'si ise kadındır. Yöneticilerin tamamı okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Mesleki kıdem açısından

3 yönetici 11-15 yıl arası, 10 yönetici 16-25 yıl arası, 11 yönetici 21-25 yıl arası, 6 yönetici ise 26 yıldan daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Yaş olarak 10 yönetici 36-45 yaş aralığında, 12 yönetici 46-50 yaş aralığında, 8 yönetici ise 51 yaş ve üzerindedir. Yöneticilerin mezun oldukları fakülteler bakımından 20 yönetici İlahiyat Fakültesi, 5 Yönetici Eğitim Fakültesi ve 5 Yönetici ise Pedagojik Formasyonlu diğer fakülte mezunudur. Branş grubu olarak 20 yönetici Meslek dersleri grubunda iken, 10 yönetici ise Kültür dersleri branşı grubundandır. Yöneticilerin eğitim durumları açısından 1 yönetici doktora, 13 yönetici Yüksek Lisans ve 16 yönetici ise Lisans Mezunudur. Yöneticilerin görev yaptığı iller ve görüşme yapılan yönetici sayıları ise Ağrı (1), Ankara (3), Antalya (1), Diyarbakır (1), Edirne (1), Erzincan (1), Erzurum (2), İstanbul (4), İzmir (1), Kahramanmaraş (1), Kayseri (2), Kocaeli (1), Malatya (1), Manisa (1), Muğla (1), Ordu (1), Rize (1), Sakarya (2), Samsun (1), Trabzon (1) ve Van (2) olmak üzere toplam 30'dur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntem görüşmedir (Yin, 2011, s. 134). Görüşme yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olarak sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada hem yapılandırılmış hem de yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden belirlediği soruları sorar. Ancak gerekli görülen yerlerde yeni sorular sorabilir, soruların yerlerini değiştirebilir veya bazı soruları sormaktan vazgeçebilir. Nitel çalışmalarda görüşmelerin açık uçlu sorulardan oluşması ve daha az yapılandırılması tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012; Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmada kullanılan sorular öncelikle, araştırmacının proje AİHL'de yönetici ve proje İHO'da öğretmen olarak görev yaptığı esnada gözlemlendiği sorunlar ve özellikle İHO, genel ortaokul ve AİHL'lerine ilişkin yapılan çalışmalar dikkate alınarak hazırlanmıştır (Karateke, 2015; Karasoy, 2015; Aşlamacı, 2017b). Hazırlanan sorular amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından din eğitimi alanında iki akademisyen tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra Sakarya'da 3 okul yöneticisine sorulmuş ve işlevselliği tespit edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmanın uygulanabilmesi için gerekli dökümanlarla Sakarya Üniversitesi Etik Kuruluna müracaat edilmiş ve araştırmanın uygulanabilirliğine dair onay alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 30 tane Proje AİHL müdüründen oluşmaktadır. Okul müdürleri ile yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış şekilde nitel görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 2019 yılının Nisan, Mayıs, Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarında ziyaret edilen okullarda gerçekleştirilmiş ve 20 tane yöneticinin izni ile görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. 10 tane yönetici ise görüşme talebimize iş yoğunluğu, randevu ayarlayamama, izinde olma vb. sebeplerle olumlu yanıt vermemekle birlikte görüşme formlarına yazı ile cevap vermeyi tercih etmişlerdir. Toplanan veriler analiz edilmeden önce, ses kaydına alınan görüşmeler deşifre edilerek metin haline getirilmiştir. Verilerin

çözümlemesinde nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması esas alınmıştır. Creswell (2016)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2016, s. 97). Bu kapsamda görüşme formunda yer alan her bir soru ile ilgili farklı olan tüm yargı veya ifadeler dikkate alınmış, içeriği aynı olan ifadelerden ise temsil yönü en güçlü olan ifade veya yargı tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmada Proje AİHL okul yöneticilerinin görüşlerini aynen yansıtmak amacıyla tırnak içine yerleştirilen doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği ile ilgili olarak görüşmenin hemen sonunda elde ettiğimiz veriler yöneticilere özetlenmiş ve yöneticilerden verilerin doğruluğuna ilişkin onay alınmıştır. Ayrıca yöneticiler ilave etmek istedikleri düşüncelerini bu yolla ekleme fırsatı da yakalamışlardır.

3. Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular araştırma sorularına uygun olarak başlıklandırılarak aşağıda sunulmuştur:

3.1. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okul Uygulaması

MEB tarafından 2016 yılında uygulamaya konulan proje okul uygulaması ve devamında proje AİHL'lerde yürütülmeye başlanılan program çeşitliliği ile ilgili yöneticilerin verdikleri cevaplar Tablo 3'teki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 3. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okul Uygulamasına İlişkin Bulgular

Kategoriler	N
Proje okul uygulaması faydalıdır.	27
Proje okul uygulaması akademik başarıya katkı sağlamaktadır.	16
Proje okul uygulaması beklentileri karşılamaktadır.	14
Proje okul uygulaması AİHL'lere kalite getirmektedir.	12
Proje okul uygulaması başarılı öğrencilerin Proje AİHL'leri tercih etmelerini sağlamaktadır.	8
Proje okul uygulaması yaygınlaştırılmalıdır.	3

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin yaklaşık tamamı (27) AİHL'lerde uygulamaya konan proje okul uygulamasını faydalı görmektedir. Bunun yanında yöneticilerden bazıları proje okul uygulamasının akademik başarıya katkı sağladığını (16), proje okul uygulamasının beklentileri karşıladığını (14), proje okul uygulamasının AİHL'lere kalite getirdiğini (12), proje okul uygulaması sayesinde başarılı öğrencilerin AİHL'leri tercih ettiğini (8) ve proje okul uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiğini (3) ifade etmektedir. Buna göre; yöneticilerin ifadelerinden AİHL'lerde uygulamaya konulan proje okul uygulamalarının yerinde ve faydalı bir uygulama olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca proje okul uygulaması ile farklı alanlarda

AİHL'lerin kalite açısından beklentilerinin karşılandığı ve proje okul uygulamasının yaygınlaştırılması yönünde taleplerin olduğu da anlaşılmaktadır.

Proje okul uygulamasının AİHL'ler için özellikle öğrencilerin yetiştirilmesinde faydalı olduğunu Y1 (E (Erkek), K (Kültür))“*Proje okul uygulamasını çok değerli buluyorum. İhl mezunlarının üniversiteye yerleşmesi açısından daha donanımlı yetişmesi açısından bir gereklilik olarak görüyorum. Özellikle ders saatleri bakımından öğrencileri doyurucu nitelikte olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde aktarırken; aynı hususlara değinen Y2 (K (Kadın), K), “*Proje İHL okulları iyi ve nitelikli öğrencilerimiz için bir umut oldu. Bu öğrencileri akademik anlamda başarılı bir şekilde üniversiteyi kazandırır sak yerini dolduracak.*” şeklinde görüşünü belirtmektedir.

Proje okulların nitelikli öğretmenleriyle ve teknolojik imkanlarıyla kaliteli öğrencilerin yetiştirileceğini Y5 (E, M (Meslek)), “*Mesleğinde yetkin öğretmen ve yöneticilerle, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek fiziki ve eğitim ortamı en üst düzeyde donanmış proje okulların ülkemiz için fen, sosyal ve mesleki alanda istenen becerilere sahip bireyler yetiştireceğini düşünüyorum.*” şeklinde anlatırken; AİHL'lerin gelişimine kavramsal bakımdan katkı sunduğunu Y9 (EM), “*Genel itibarıyla oldukça olumlu buluyorum ben. Yani birkaç sebebi var kısaca değineyim. Bir tanesi fen bilimleri alanına yoğunlaşması gibi o fen lisesi algısı üzerinden imam hatibe aktarım söz konusu olmuş oldu. Bu yönüyle bu proje kavramının ve fen programı kavramının proje okullarının gelişmesine olumlu katkıları oldu.*” şeklinde vurgulamaktadır.

Proje okul uygulamasının AİHL'lerde başlatılmasında zeki ve çalışkan öğrencilerin AİHL'lerde en iyi şekilde yetiştirilmesi ve proje okul uygulamasının devam ettirilmesi gerektiğini Y13 (EM), “*Proje okul uygulaması fikrini ben destekliyorum. İşin felsefesinin zeki öğrencilerin seçilmesi eğitilmesi ve yetiştirilmesi olduğudur. Doğru ve yerinde bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Bu uygulamanın devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde belirtmektedir.

Proje okul uygulamasının akademik başarıya katkı sağladığını ancak yüksek beklentinin öğretmenlerin üzerinde baskıya neden olduğunu Y3 (EK), “*Proje okul uygulaması ile ortaokul ve lise bölümlerine sınavla öğrenci alınması okulun akademik seviyesini yükseltmektedir. Bu durum aynı zamanda yöneticilerin ve velilerin okuldan beklentilerini yükseltmektedir. Oluşan yüksek beklenti proje okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde baskı ve gerginlik oluşturabilmektedir.*” şeklinde belirtirken; Y17' (EK) de, “*Proje okul uygulaması öğrenci başarısını ve motivasyonunu olumlu yönden etkilemesi açısından gayet başarılıdır. Ancak proje kapsamına alınan okullarda proje kapsamında olmayan daha önceki yıllarda okula gelmiş olan sınıflarla uygulama açısından güçlük yaşanmaktadır. Bu kapsamda üst sınıflar proje kapsamına gelen öğrencileri her anlamda olumsuz etkilemektedirler. Ayrıca bu durum öğretmen motivasyonunu etkilediği gibi öğrenci tercih dönemlerinde okul tanıtımlarına gidildiğinde olumsuz bir yön olarak karşımıza çıkmaktadır.*” şeklindeki görüşüyle proje okul uygulamasının öğrencinin

akademik başarısını arttıracacağını ancak okullarının proje okulu olmasından sonra eski öğrencilerinin olumsuz algıya neden olduğuna dikkat çekmektedir.

Proje okul uygulamasının başarılı öğrencilerin AİHL'leri tercih etmelerini sağladığını, proje okul uygulamasının avantajlarından olan öğretmen ve yöneticilerin seçilmesi ve üniversiteler, çeşitli dernek ve sivil toplum kuruluşlarıyla yapılan protokollerin sağladığı katkıyı Y8 (EM), *"İmam hatip açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum. Başarılı öğrencilerin bu okulun proje okulu olmasından dolayı bu okulu tercih ettiklerini gördüm. Protokollerin okul ve öğrencilere katkı sağladığını gördüm. Ayrıca proje okullarında ki öğretmen ve yönetici atamalarında proje okulu uygulamasının faydasını gördüm. Mesleğine âşık öğretmenleri buluşturuyoruz."* şeklinde sıralarken; Y10 (EM) da, *"Proje okulu sayesinde öğrencilerimiz, velilerimiz isimden, programlardan kaynaklı olarak başarılı öğrencilerini İHL'lere göndermektedirler. Başarılı öğrencileri İHL'lere göndermiş olunca proje amacına uygun olarak hem İHL ruhu hem de akademik başarı anlamında istediğimiz sonuçları elde ediyoruz."* ifadeleriyle ortaya koymuştur.

Proje okul uygulamasının AİHL'lere birçok açıdan kalite getirdiğini, Y6 (EK), *"İHL'ler arasında bazı İHL'lerin taşıdıkları pozitif özellikler bakımından bir üst ligde temsil edilmesi eğitim açısından faydalı olmuştur. Proje okullarında etkinliklerin fazlaca olması sayesinde öğrencilerin istidat ve kabiliyetlerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Gerek proje İHL'lere kaynak aktarımı, proje İHL'lerin fen ve sosyal bilimler kapsamı içerisinde tutulması, AİHL'lerin kalitesinin artmasında etkili olmuştur."* şeklinde vurgularken; Y11 (EM) ise, *"Proje okul uygulaması beklenen, güzel bir uygulamadır. Fen ve sosyal bilimler, görsel sanatlar, spor, dil projesi uygulayan okullar gibi, insanların en azından tercihlerine göre seçebilecekleri bir proje olması çok güzel bir uygulama. Tabii bu uygulamaların sonuçta kaliteye yönelikte çalışmaları beraberinde getirmiş olması çok güzel oldu."* şeklinde proje okul uygulamasının AİHL'lerde kaliteyi yükselttiği, program çeşitliliği ile de bu okulların öğrencilerin tercih ettiği okullar olduklarını anlatmaktadır.

Proje okul uygulamasının hem akademik anlamda hem de sosyal, kültürel ve mesleki anlamda beklentileri karşıladığını Y25 (EM), *"Proje okul uygulamasının zamanla ne kadar doğru bir hamle olduğu imam hatiplerin gelişim seyri açısından ortaya çıkacaktır. En önemli özelliği program çeşitliliği ile farklı bireysel yetenekleri olan öğrencilerin bir arada öğrenim görmelerine imkân tanınmasıdır. Öğrencilerin hem başarılı olmalarını sağlarken hem de sosyalleşmesine fırsat verecektir."* şeklinde aktarmaktadır.

Proje okul uygulamasının İHL'lerde yaygınlaştırılması gerektiğini Y16 (EM), *"Çok güzel bir uygulama. Çünkü toplumda var olan manevi boşluğu doldurmak üzere planlanmış bir proje. Bunun daha da yaygınlaşması diğer okullarında proje mantığıyla özellikle dini anlamda takviye edilmesi lazım."* şeklinde ifade ederken; buna karşın Y12 (EK), *"Proje okul uygulamasını faydalı buluyorum, olması gereken bir gelişme. Ama proje okulu sayısının bu şekilde fazla olmasının proje okullarının da varlığını biraz daha zorlaştırdığını"*

düşünüyorum.” şeklindeki düşüncesiyle proje okul sayısının çok artmaması gerektiğini belirtmektedir.

3.2. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje AİHL’lerde Program Çeşitliliği

Araştırmaya katılan Proje okul yöneticilerinin Proje AİHL’lerde uygulanan program çeşitliliğine dair verdikleri cevaplar Tablo 4’teki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 4. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Program Çeşitliliğine İlişkin Bulgular

Kategoriler	N
Program çeşitliliği AİHL’ler için olumlu bir uygulamadır.	22
Program çeşitliliği öğrencilerin AİHL tercihlerinde etkilidir.	9
Program çeşitliliği olumlu olmakla beraber geliştirilmesi gereken tarafları olan bir uygulamadır.	8
Program çeşitliliği öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.	8
Program çeşitliliği öğrencilerin üniversite tercihlerinde etkilidir.	2
Program çeşitliliği AİHL’ler için olumsuz tarafları olan bir uygulamadır.	2
Program çeşitliliği meslek derslerine olan ilgiyi azaltmaktadır.	2

Tablo 4’teki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan Proje AİHL yöneticilerinin çoğu (22) program çeşitliliğinin İHL’ler için olumlu bir uygulama olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında yöneticilerin bir kısmı program çeşitliliği sayesinde başarılı öğrencilerin İHL’leri tercih ettiğini (9), program çeşitliliğinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını (8), program çeşitliliğinin olumlu olmakla beraber geliştirilmesi gereken tarafları olan bir uygulama olduğunu (8) ve program çeşitliliğinin öğrencilerin yükseköğrenim tercihlerinde etkili olduğunu (2) ifade etmektedir. Bun karşın ikişer yönetici ise program çeşitliliğinin olumsuz yönleri olan bir uygulama olduğunu ve program çeşitliliğinin meslek derslerine olan ilgiyi azalttığını belirtmektedir. Bu verilere göre; Proje AİHL’lerde uygulamaya konan program çeşitliliğine dair yaklaşımın olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca yönetici görüşlerinde program çeşitliliğinin öğrencilerin İHL’leri tercih etmesini sağladığı ve öğrencilerin üniversite tercihlerinde de etkili olduğu görülmekte iken; buna karşın program çeşitliliğinin geliştirilmesi gereken tarafları olduğu ve meslek derslerine olan ilgiyi azaltması gibi bazı olumsuz tarafları olduğu da anlaşılmaktadır.

Proje AİHL’lerdeki program çeşitliliği hakkında olumlu yönde görüş belirten Proje AİHL yöneticilerinden Y1 (EK), *“Proje AİHL’de program çeşitliliğinin olması her öğrencinin istediği alanı tercih etme fırsatını doğuruyor. Bir öğrencinin tek alanda yetişmesinden ziyade birçok alanda yetişmesi anlamında alternatif sunuyor.”* şeklinde görüşünü belirtirken; Y15’ (KK) de bilgi çağında öğrencilerin farklı alanlarda yetişmesini sağlayan program çeşitliliği uygulamasının olumlu bir gelişme olduğunu, *“İmam Hatip liselerinde program çeşitliliği özellikle çağımızda değerlendirdiğimizde önemlidir. Çünkü artık çağımız bilgi ve bilim çağı. Dolayısıyla sadece ilahiyat ya da imam hatip olarak değerlendiremeyiz. Değerler eğitimi kapsamında ülkenin hangi alanında olursa olsun İslami değerlere ya da değerlerimizin ışığında mesleklerini icra edecek nesillere ihtiyaç*

duyulmaktadır. Doktor para için ameliyat etmemelidir, avukat adaletli olmalıdır, tüccar ticaretini Efendimiz (sav)' in ticaret anlayışıyla icra etmelidir.” şeklinde aktarmaktadır.

Program çeşitliliği ile öğrencilerin AİHL’lerde hem dini eğitim alarak mesleki alanda hem de spor ve sanat alanlarında kendilerini geliştireceğine Y17 (EK), *“Bu güne kadar ihmal edilmiş ve sanki bazı kesimlerin tekelindeymiş gibi algılanan müzik, sanat alanlarında İmam hatip öğrencisinin kendini yetiştirip kendi inanç ve kültüründen hareket ederek bu alanlarda da var olması toplumda etkin bir şekilde rol almasının son derece önemli olduğunu düşünüyorum.”* şeklindeki görüşüyle dikkat çekerken; Y26 (EM) da, *“İmam hatip liselerine ben müftü, imam ve din adamı olmayacağım diyenlerin önünün açıldığı bir uygulama olduğunu ifade edebilirim. Benim çocuğum spor, tıp, mühendis, güzel sanatlar istiyor diyen veliler çocuklarının isteklerini karşılamıyor diye imam hatip liselerini tercih etmiyordu. Bu düşüncede olan velilerin imam hatip lisesini tercih etmeye başlamasını sağlayan bir uygulama olduğunu söyleyebilirim.”* şeklinde AİHL’de sadece mesleki alanda öğrenci yetiştirilmediğinin bir göstergesi olması adına hem de öğrencilerin AİHL’leri tercih etmelerini sağlaması adına olumlu bir uygulama olduğunu ifade etmektedir.

Program çeşitliliği uygulaması sayesinde başarılı öğrencilerin AİHL’leri tercih ettiğini Y3 (EK), *“Fen, Sosyal Bilimler ve Yabancı dil programlarının uygulanması imam hatipler için büyük kazanımdır. İHL öğrencilerinin fen ve sosyal bilimler programındaki dersleri görmelerinin yanı sıra diğer öğrenciler için de bu okulları tercih sebebidir.”* şeklinde aktarırken; Y8 kodlu yönetici de, *“AİHL’lerdeki program çeşitliliği ile ilgili düşüncelerim olumlu. Vatandaş İHL ye göndermek istemiyor spora, müziğe, fen lisesine gitmek istiyor. İşte program çeşitliliği bu tip öğrencilerin AİHL’ye gelmesine vesile oluyor. Bu sayede birçok program İHL bünyesinde öğrencilere veriliyor ve bu sayede başarılı öğrenciler AİHL’yi tercih ediyor.”* şeklindeki görüşüyle öğrencilerin AİHL’leri program çeşitliliği sayesinde tercih ettiklerini vurgulamaktadır.

Program çeşitliliği sayesinde öğrencilerin hem dini eğitim aldıklarını hem de pozitif bilimlerde iyi bir eğitim alarak üniversitede ilahiyat haricinde farklı bölümleri kazandıklarını Y5 (EM), *“Sadece imam-hatip yetiştiren okul etiketinden kurtularak dini eğitim almak isteyen ve gönlündeki üniversiteye giderek hayalindeki mesleği yapmak isteyen öğrencileri kazanmak adına güzel oldu.”* şeklinde açıklarken; Y6 (EK) da, *“Dini eğitiminin yanında Proje AİHL’lerde farklı program türlerinin açılmasının çok önemli ve yerinde bir karar olduğunu düşünüyorum. Sadece AİHL öğrencileri din alanında yetişen öğrenciler değil farklı meslek dallarında da istihdam edilen öğrenciler olacaktır. Mesela tıp, eczacılık, mühendislik alanında, çeşitli öğretmenlikler, PDR, psikoloji vb. alanlarda da AİHL mezunlarını görüyoruz. Bunun bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”* şeklindeki düşüncesiyle aynı durumu örneklendirmektedir.

Proje AİHL’lerde program çeşitliliği uygulamasını olumlu bulmakla beraber öğrencilerin meslek derslerine olan ilgisinin azaldığını Y7 (EK), *“İmam Hatip Liselerinde uygulanan faklı programların olması, farklı disiplinlere yönelik hedefleri olan öğrencilerin okullarımızı tercih etmelerinde önemli rol oynamaktadır. Fen ve sosyal bilimler projesini uygulayan*

okulumuzda; eğitim öğretime devam eden öğrencilerimiz meslek derslerine ilgi duymamakta, mümkün olduğunda meslek derslerine girmemek için çaba sarf etmektedirler.” şeklinde anlatmaktadır.

Proje AİHL’lerde program çeşitliliğinin hem öğrenciler hem de veliler için ihtiyaç olduğunu Y10 (EM), *“AİHL’lerde uygulanan program çeşitliliği gerçekten milletimizin, memleketimizin ve devletimizin çok önemli ihtiyacıydı. Bunun İHL eliyle yapılmasının daha uygun olacağını, bu programların insanlara hizmet edeceğini ve bu anlamda bu alanda kabiliyetli çocukların hem imam hatip eğitimi almaları hem de kabiliyetlerini geliştirmeleri bakımından çok önemli olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde düşüncesini belirtirken; Y11 (EM) de, *“Program çeşitliliğinin devam etmesi taraftarıyım. Görüldüğü üzere insanları istekleri, kabiliyetleri ve yetenekleri doğrultusunda bir eğitim olacağını düşündüğümüzde kimisi görsel sanatlarla ilgili kendi gelişimini sağlamak istiyor, kimisi dil alanında veya kimisi de fen ve sosyal bilimler alanında kendini geliştirmek istiyor. Öğrenciler hem akademik gelişimini hem de dil veya yeteneğine dayalı olarak kendini geliştirmek istiyor. Bunları karşılamak için okullarda program çeşitliliği elzem durumuna geliyor. Veliler bu uygulama sayesinde istedikleri programa öğrencilerini gönderebiliyorlar.”* şeklindeki açıklamalarıyla program çeşitliliğinin velilerin beklentilerini karşıladığını ve program çeşitliliğinin devam etmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Ayrıca Y12 (EK), *“Gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü farklılıklara ihtiyaç var. Çünkü tek tip insan çeşidi yok. Her insanın doğuştan getirdiği ve sonrasında da hayalleri ve hedefleriyle oluşturduğu farklı beklentileri var. Bu beklentileri de Anadolu imam hatip liseleri özelinde de karşılayabilmemiz gerekmektedir.”* şeklindeki görüşüyle program çeşitliliği sayesinde farklı özelliklere sahip öğrencilerin birlikte öğrenim görmelerini sağladığını aktarırken; Y20 (EM) de, *“Bizim şuana kadar özlediğimiz bir program çeşitliliği var öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda bu okullarda eğitim veriliyor. Güzel sanatlardan spora kadar fen bilimlerinden sosyal bilimlere kadar hemen hemen her öğrencimizin kendisini bulabileceği, ihtiyaçlarını karşılayabileceği bir program bularak eğitim öğretim görebilir.”* şeklindeki görüşüyle program çeşitliliği sayesinde öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirildiğini ifade etmektedir.

Proje AİHL yöneticilerinden program çeşitliliği hakkında olumsuz yönde görüş belirten Y2 (KK), *“İmam hatip olgusunu her program çeşidiyle bağdaştırmak bana gereksiz geliyor. Örneğin spor programı uygulayan vs. zamanın gerektirdiği ve beklentiyi karşılayacak kadar okul açmak daha isabetli olur. Bir şeyi gereğinden fazla açmak onu tüketmektir.”* şeklindeki beyanıyla AİHL’de başka bir programın uygulanmasını doğru bulmamakta ve proje okullarının beklentiyi karşılayacak kadar açılması gerektiğini; Y13 (EM) ise, *“Keyfiyet çok önemli bir husus. Tabi proje okullarında uygulanan birden çok program var. Bir yandan hafızlık, bir yan da görsel sanatlar, diğer taraftan dil programı, fen ve sosyal bilimler programı uygulanmaya çalışılıyor. Bence her okulun uyguladığı tek bir program olmalı. Her okul uyguladığı programa yoğunlaşmalı, o programda başarıyı yakalamaya çalışmalı.”* şeklindeki görüşüyle AİHL’de bir programın uygulanması ve o programda en

iyisi olunması gerektiğini, birden fazla program olduğunda odaklanmanın ve başarının parçalandığını ifade etmektedir.

Proje AİHL'lerdeki program çeşitliliğini olumlu görmekle beraber eksik ve geliştirilmesi gereken tarafları olduğunu Y14 (EM), *“Doğru yönetilirse zenginlik ve güzellikler ortaya çıkar, Doğru yönetilmediğinde çok problemlili bir okul olur.”* diyerek program çeşitliliği sürecinin doğru yönetilmesinin önemine değinirken; Y18 (EM) ise, *“Bence önce genel olarak fen ve sosyal bilimler alanında imam hatiplerin başarısını ispatlayıp daha sonra artan talebe göre çeşitlilik oluşturulmalı.”* şeklindeki açıklamasıyla önce bir alandaki başarının ispatlanması gerektiğini sonrasında program çeşitliliğine gidilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Y25 (EM) program çeşitliliğinin faydalı olduğunu belirtmekle beraber tek bir programa odaklanmanın yerinde olacağını, *“Anadolu imam hatip liselerinde birkaç alanda çeşitli programlar uygulanıyor. Anadolu imam hatip liselerinde fen ve sosyal bilimler programının açılmasının nedeni şu ana kadar imam hatip liselerinin fen liseleriyle yarışmama durumuydu. Bizleri değerlendiren halkımızın neden fen liseleri gibi öğrenci yetiştiremiyorsunuz, başarılı olamıyorsunuz gibi eleştirileri vardı. Bu tür eleştirilere bu uygulama ile güzel cevap verilmiş oldu. Şunu da unutmamak gerekir ki bir okulun içinde birden fazla program uygulaması bazen zarar getirebilir. Tek hedefe odaklanmak yerinde olacaktır. Birden fazla program öğrencileri ayırıştırabilir bizim istediğimiz programlar olsun ama hepsi bir yerde olmasın.”* şeklinde ifade ederken; Y27 (EM) ise, *“Proje okullarında çeşitliliğin fazla olması enerjiyi ve çalışmalarını bölüyor. Dil projesi, Fen ve Sosyal bilimler projesi ve hafızlık projesi şeklinde okullar ayrı ayrı olmalı. Bu ayrım çalışmalarının kalitesini artıracaktır.”* şeklinde program çeşitliliği değil de proje okullarında İHL programı yanında tek bir programın olmasını önermektedir.

3.3. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okul Uygulamasının Felsefesi

Araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin proje okul uygulamasının felsefesi ve hedeflerine ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 5'teki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 5. Proje Okul Uygulamasının Felsefesine İlişkin Bulgular

Kategoriler	N
İHL öğrencisini en iyi şekilde yetiştirmek.	15
Dinini bilen bilim adamı yetiştirmek.	15
Bireysel yetenekleri olan başarılı öğrencileri İHL'de yetiştirmek.	10
Devletin eğitim hedeflerine katkıda bulunmak.	9
Program çeşitliliğinin korunarak dini ilimlerle pozitif bilimleri nitelikli bir şekilde birlikte vermek	8
AİHL'leri tercih edilen okullar haline getirmek.	7
Tarihsel ve kültürel olarak öğrencilerin kendini tanımlarını sağlamak.	7
Alanında uzman öğretmenlerin bir arada çalışmasını sağlamak.	2

Tablo 5'teki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan Proje AİHL yöneticilerinin yarısı (15) AİHL'lerde uygulanan proje okul uygulamasının felsefesini, İHL öğrencisini çağın gereklerine göre her alanda örnek, bilgili ve öncü nesiller olarak yetiştirmek ve dinini bilen bilim adamı yetiştirmek olarak ifade etmektedir. Bunların yanında yöneticilerden bazıları bireysel yetenekleri olan başarılı öğrencileri İHL'de yetiştirmeyi (10), devletin eğitim hedeflerine katkıda bulunmayı (9), program çeşitliliğinin korunarak dini ilimlerle pozitif bilimleri nitelikli bir şekilde birlikte vermeyi (8), AİHL'leri tercih edilen okullar haline getirmeyi (7), tarihsel ve kültürel olarak öğrencilerin kendini tanımlarını sağlamayı (7) ve alanında uzman öğretmenlerin bir arada çalışmasını sağlamayı (2) proje okul uygulamalarının felsefesi olarak belirtmektedir. Buna göre yöneticilerin ifadelerinden proje okul uygulamasının felsefesi ve hedefi ile ilgili olarak sekiz farklı kategoride yöneticilerin görüşlerinin öğrencilerin dinini bilerek akademik anlamda en iyi şekilde yetiştirilmesi, program çeşitliliğinin korunması, devletin hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve İHL'leri tercih edilen okullar haline getirilmesi olarak sıralandığı görülmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesine ilişkin olarak İHL öğrencisini en iyi şekilde yetiştirmek olduğunu Y16 (EM), *"Yani iyi bir insan yetiştirme ve toplumda gerçekten de güvenebilecek şahsiyetiyle örnek olacak insanların bulunması çok önemli. Bu okulların vizyonu bu. Yani ne olsun milli manevi değerleri üst düzeyde, akademik başarıyı üst düzeyde hafız olsun, dindar olsun, futbolcu olsun. Dindar olsun doktor olsun, dindar olsun mühendis olsun..."* diyerek ifade etmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesini dinini bilen bilim adamı yetiştirmek olduğunu Y25 (EM), *"Fen ve sosyal bilimleri tercih eden öğrenci kalitesini imam hatip okullarında da görmektir. Kaliteli, nitelikli öğrencilerle imam hatip okullarında buluşmak ve onları dini eğitimle birlikte fen ve sosyal bilimler alanında eğitmek, başarıyı yakalamaktır. Bu uygulamanın pratikteki hedefi dinini bilen doktor, mühendis, ilim adamı yetiştirmek..."* olarak ifade etmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesini geleceğe yön verecek, bireysel yetenekleri olan başarılı öğrencileri İHL'de yetiştirmek olduğunu Y21 (EM), *"Proje okul uygulaması geleceğin din adamlarının, belirli başarıyı sağlamış, farklı bireysel kabiliyetleri ve hedefi olan öğrenciler arasından seçilmesini sağlaması bakımından önemlidir. Ayrıca bu okullarda akademik başarının da yüksek olması sebebiyle ülke yönetiminde söz sahibi olabilecek veya vatandaşa olumlu katkı sağlayabilecek meslek sahiplerinin, din eğitimini doğru almış olarak yetişmeleri bakımından önemlidir"* diyerek vurgulamaktadır.

Proje okul uygulamasının felsefesine ilişkin olarak devletin eğitim hedeflerine katkıda bulunmak olduğunu Y5 (EM), *"Nitelikli eğitim ortamı ve elemanları ile öğrencilere belirli alanlarda uygulama imkanı sağlayarak ve akademik yönde daha ileri taşıyarak devletimizin eğitim hedeflerine katkıda bulunmak..."* olarak belirtmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesini program çeşitliliğinin korunarak dini ilimlerle pozitif bilimlerin nitelikli bir şekilde birlikte vermek olduğunu Y20 (EM), *"Proje okul uygulamasının felsefesinde program çeşitliliği yatmaktadır. Sadece imam hatipler*

ilahiyaçı yetiştiren, din eğitimi ve öğretimine dair eleman yetiştiren okullar değildir. Bu okullar din eğitiminin yanı sıra pozitif bilimlerin (fen ve sosyal bilimlerin, güzel sanatların) öğretildiği yerlerdir. Kısaca proje okul uygulaması yerli Türk eğitim modelinin uygulandığı bir eğitim modelidir...” şeklindeki görüşüyle bildirmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesini AİHL’leri tercih edilen okullar haline getirmek olduğunu Y9 (EM), *“Temel felsefesi bir kere özellikle 28 Şubat sürecinden sonra oluşan imam hatip algısının kırılması zira bu algı şuydu, ya hiçbir yeri kazanamazsa hiç olmazsa imam hatibe gitsin diyordu veli. İmam Hatip Liseleri’nde taban puan uygulaması söz konusuydu. Çok ciddi anlamda çok düşük taban puanda okullarımız oluşmuştu. Bunu kırmaya yönelik öncelikle bir girişim söz konusu oldu. Yani akademik başarısı yüksek düzeyli öğrencilerinde imam hatibi tercih etmesi imkânı sağlanmış oldu bu projeyle. Bence en önemlisi de bu, başka şeylerde değerlendirilebilir.”* şeklindeki düşüncesiyle ifade etmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesini tarihsel ve kültürel olarak öğrencilerin kendilerini tanımlarını sağlayarak yükseköğrenime hazırlamak olduğunu Y7 (EK), *“Fen ve sosyal bilimler projesini uygulayan okulumuz için proje okul uygulamasının felsefesi tarihini, kültürünü bilen, kendi medeniyetinin farkında olan bir gençliğin bir üst öğrenime hazırlanmasıdır”* şeklindeki düşüncesiyle belirtmektedir. Y8’ (EM) de, *“Vatanını, milletini seven milli ve manevi duygularla kendini yetiştirmiş insanların yetişmesi ve iyi bir üniversiteye yerleşmesidir.”* şeklinde aynı minvalde düşüncesini ifade etmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesini alanında uzman öğretmenlerin bir arada çalışmasını sağlamak olduğunu Y3 (EK), *“Proje okulları öğretmeni, öğrencisi ve yöneticileri ile seçilmiş bir kadronun kaliteli işbirliği ile mesleki bilgi, yüksek akademik başarı ve farklı ürünler ortaya çıkarmayı hedeflemektedir...”* diyerek aktarmaktadır.

3.4. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje AİHL’lerin AİHL’lerden Farklı Özellikleri

Araştırmaya katılan Proje okul yöneticilerinin proje okulu olmayan AİHL’lerden farklı olarak Proje AİHL’de öne çıkan hususlara ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 6’daki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 6. Proje Okulu Olmayan AİHL’lerden Farklı Olarak Proje AİHL’lerde Öne Çıkan Hususlara İlişkin Bulgular

Kategoriler	N
Akademik başarısı daha yüksek ve kaliteli öğrencilerin olması	13
Öğrencilerin Merkezi Sınav ile alınması	12
Sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin daha yoğun bir şekilde gerçekleştirilmesi	12
Program çeşitliliği sayesinde farklı programların bir arada verilmesi	11
Öğretmenlerin seçilerek görevlendirilmesi	7
Proje ve yarışmalara yoğun bir şekilde katılımın olması	6
Yöneticilerin seçilerek görevlendirilmesi	3
Protokol/işbirliklerin daha fazla yapılması	3

Velilerin bilinçli ve duyarlı olması	2
Mesleki alanın ikinci plana atılması	1

Tablo 6'daki bulgularda da görüldüğü gibi yöneticilerin yarısına yakını Proje AİHL olan okulları proje AİHL olmayan okullardan ayıran özelliklerini öğrencilerin akademik başarısı daha yüksek ve kaliteli olması (13), öğrencilerin Merkezi Sınav ile alınması (12) ve sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin daha yoğun bir şekilde gerçekleştirilmesi (12) olarak belirtmektedir. Bunların yanında program çeşitliliği sayesinde farklı programların bir arada verilmesi (11), öğretmenlerin seçilerek görevlendirilmesi (7), proje ve yarışmalara yoğun bir şekilde katılımın olması (6), yöneticilerin seçilerek görevlendirilmesi (3), protokol/işbirliklerin daha fazla yapılması (3), velilerin bilinçli ve duyarlı olması (2) ve mesleki alanın ikinci plana atılması (1) yöneticiler tarafından Proje AİHL'lerin öne çıkan özellikleri olarak ifade edilmektedir.

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerinin üçte biri proje okulu olmayan AİHL'lerden farklı olarak Proje AİHL'de öne çıkan hususlara ilişkin olarak öğrencilerin LGS ile alındığını, öğretmen ve yöneticilerin seçilerek görevlendirildiğini Y7 (EK), *"Merkezi sınavla okulumuza öğrenci alabiliyor olmamız bizi daha tercih edilir kılıyor. Diğerlerine nazaran daha bilinçli öğrencilerin okulumuzu tercih etmesi akademik, sosyal ve sportif alanlarda okulumuzu daha başarılı kılıyor. Personel istihdamında var olan mevzuatla istenilen personelin okulumuzda görev yapması sağlanıyor."* şeklinde belirtirken; Y11 (EM) de, *"AİHL ile Proje AİHL arasında çok fazla fark var. Öğrenciler proje okullarına merkezi sınavla yerleşiyor. Bu okullarda uygulanan program çeşitliliği ile ilgili öğrencilerin teveccühü biraz daha fazla oluyor. Arz talep biraz fazla olduğunda bu da öğrencinin daha kaliteli olmasını sağlıyor. Seçkin öğrencilerin olduğu okullarda seçkin öğretmenlerin olması gerekiyor. Öğretmenlerin tarafımızca seçilip ekibimizi kurma fırsatımız oluyor. Böyle olunca başarı ister istemez kendiliğinde gelmiş oluyor."* şeklinde aynı duruma ait farkı örneklemiştir.

Program çeşitliliği sayesinde farklı programların bir arada verildiğini Y1 (EK), *"Proje okulu öğrencileri akademik olarak daha yüksek durumda geliyorlar. Veliler fen ve sosyal bilimler kısmını duyunca aynı zamanda İHL eksikliğini de tamamlamak için de bu okulu tercih ediyorlar"* şeklinde görüşünü ifade ederken; Y4 (EM) ise, *"Bir defa diğer okullarda olmayan İngilizce kapsamında bir hazırlık sınıfımız var. Bazı imam hatiplerde Arapça, İspanyolca, Rusça ve Çince olarak da bir hazırlık sınıfı var. Yine diğer okullarda olmayan bünyemizde hafızlık projesi uygulaması var. Hepsi program çeşitliliği sayesinde olmaktadır."* şeklindeki düşüncesiyle program çeşitliliğinin çok önemli bir fark olduğuna dikkat çekmektedir. Program çeşitliliği ile birlikte birden fazla programın birlikte verildiğini Y12 (EK), *"Tabii birçok husus var. Dil eğitiminde, din eğitiminde, akademik bilgide, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerde farklılıklar ortaya koyuyoruz."* şeklinde düşüncesini belirtmektedir.

Proje okullarında öne çıkan diğer bir hususun ulusal/uluslararası proje ve yarışmalara yoğun bir şekilde katılımın olduğunu, proje ve yarışmalarda da başarı sağlandığını Y19 (EM), *“Öğrenci kalitesi üst düzey olduğu için her türlü seviyeli ve yüksek standartlı etkinlik, proje, çalıştay vb. çalışmalar yapılabilmekte ve tek yönlü değil çok yönlü gençler yetişebilmektedir. Bunu yanında dünyaya açılmalarına vesile olacak iyi seviyede yabancı dil eğitimi ile fark yaratılmaktadır. Bunu yabancı öğretmenler ve uluslararası kaynaklarla yaparak çok daha hızlı adım atılabilmektedir.”* şeklinde görüş bildirirken; Y22 (EK) de, *“TÜBİTAK Projeleri, AB Erasmus KA229 ve diğer projeler konusunda daha serbest ve uygulama imkânı var. Gerek sosyal kültürel etkinlikler gerekse uygulanan projelerle proje okullarında öğrenciler tek tip yetişmiyor. Her alanda hayata ve dünyaya hazırlık yapıyor. Yani sadece ders çalışan, test çözen bir öğrenci profili yok. Tartışan, eleştiren sorgulayan, ülkesinin ve dünyanın sorunlarını çözmeye eğiliminde olan, geleceğin lideri olabilecek insanlar yetişiyor.”* şeklinde proje okulları sayesinde öğrencilerin tek tip olarak yetişmediğini ve birçok alanda projeler geliştirdiklerini aktarmaktadır.

Ayrıca Y27 (EM) de, ulusal ve uluslararası proje ve yarışmalara yoğun bir şekilde katılımın olmasını ve proje veya yarışmalarda başarı sağlandığını *“Öğrencilerimiz bilimsel çalışmalar, deney, inceleme, gezi ve gözlemlerde bulunuyorlar. İl içi ve il dışı etkinliklerde yer alıp kendilerini tanıma ve çalışmalarını sergileme imkânı buluyor. Bilim adamları ve onların icat ve keşifleri ile ilgili araştırmalar yapıyor. TÜBİTAK projelerine katılıp, sempozyum, münazara, panel ve çalıştaylarda yer alıyorlar.”* şeklinde belirterek proje okulu olmayan AİHL’lerden farklı olarak Proje AİHL’de öğrencilere sunulan avantajlardan bahsetmektedir.

Akademik başarısı daha yüksek, daha özgüvenli, kaliteli öğrencilerin olması ve daha bilinçli, daha duyarlı velilerin olmasını Y23 (EM), *“Öğrencilerin seviyelerinin üst düzey olması, özgüvenli olmaları, öğretmenlerin seçme olmaları, özverili olmaları, okullarının fiziki donanımının öğrenci ve veliyi okula çekecek durumda olmasını ifade edebilirim.”* şeklindeki görüşüyle belirtirken; Y29 (EM), *“Okulumuzda her iki grup öğrenci mevcut. En önemlisi proje kapsamında sınavla yerleşen öğrencinin özgüvenli ve bir ideale sahip olduğunu görmekteyiz. Sınavsız yerleşen öğrencinin pek duyarlı olmadıklarını derse ve yapılan çalışma ve etkinliklere ilgi duymadıklarını görebiliyoruz. Bu durum velilerimiz için de geçerlidir.”* şeklinde öğrenci ve veli profili farklılığına dikkat çekmektedir.

Ayrıca Y8 (EM) bu konuda proje okullarında öne çıkan hususlarla ilgili olarak *“Kurumlar arası işbirliği, rektörlükle, çevre ve şehircilikle, gençlik ve spor müdürlükleriyle yapılan protokoller birçok hizmetin gelmesine vesile oldu. Okulun bahçesi, fiziki imkânları okuldaki eğitim kalitesi, öğrencilerin akademisyenlerle buluşması”* diyerek Üniversiteler ve STK’lar ile protokol/işbirliklerin daha fazla yapılmasına vurgu yaparken; Y9 (EM) ise; *“Yani en fazla öne çıkan husus mesleki alan daha ikinci planda kalıyor. Fen bilimleri ve sosyal bilimler alanı ve üniversite hazırlık çalışmaları, akademik alan daha ön planda kalıyor. Yani meslek alanı ikinci plana kaldı. O ayrıca değerlendirilmesi gereken bir konu.”* diyerek proje okulu olmayan AİHL’lerden farklı olarak Proje AİHL’lerde öne çıkan hususu

akademik başarının öncelenmesi ve mesleki alanın ikinci plana atılması olarak ifade etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bütün okullar gibi, Proje AİHL'lerinden de velilerin, eğitim politalarını belirleyen yetkililerin ve okul paydaşlarının temel beklentisi, öğrencilerin teknolojik ve bilimsel anlamda iyi bir şekilde yetiştirilmesi ve okulların belirlenen amaç ve fonksiyonlarını nitelikli bir şekilde gerçekleştirmesidir. 2012 sonrası süreçte okul ve öğrenci sayılarında son üç yılda düşüş olmakla birlikte ciddi bir artış yaşanan bu okullarda sunulan eğitim hizmetinin niteliksel olarak da geliştirilmesine yönelik çalışmalar devam etmektedir. Özellikle 2016 yılı sonrası etkili okul bağlamında AİHL'lerde proje okul uygulamasının başlatılması ve program çeşitliliğinin korunarak desteklenmesi önemli bir gelişmedir. İHL'ler için yeni ve önemli sayılan bu gelişmelerin sahadaki yansımaları göstermeye çalışan bu çalışmada ulaşılan sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Kendileriyle görüşme yapılan Proje AİHL yöneticilerinin, MEB tarafından 2016 yılında uygulamaya konulan proje okul uygulaması ve devamında proje okullarında yürütülmeye devam edilen program çeşitliliği ile ilgili çeşitli sorulara verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerin ifadelerinden AİHL'lerde uygulamaya konan proje okul uygulamasının yerinde ve faydalı bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada yöneticilerin görüşlerinde proje okul uygulaması ile öğrencilerin sosyal, kültürel ve mesleki gelişimine katkı sunulduğu ve AİHL'lerin nitelik ve kalite açısından beklentilerinin karşılandığı ve proje okul uygulamasının diğer AİHL'lere de yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşme yapılan Proje AİHL yöneticilerine proje okullarındaki program çeşitliliğine dair Proje AİHL yöneticilerin ifadelerinden program çeşitliliğinin AİHL'ler için olumlu bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticiler ifadelerinde program çeşitliliğinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı, başarılı öğrencilerin AİHL'leri tercih etmesini sağladığı ve öğrencilerin üniversite tercihlerinde de etkili olduğu belirtilmektedir. Buna karşın bazı yöneticilerin ifadelerinden de program çeşitliliğinin geliştirilmesi gereken tarafları olduğu ve AİHL'lerde tek bir programda başarı yakalandıktan sonra program çeşitliliğine gidilmesinin yerinde olacağı ifade edilmektedir. Ayrıca iki yöneticinin de mesleki derslere olan ilgiyi azalttığı düşüncesiyle program çeşitliliğine ilişkin görüşünün olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırmada görüşme yapılan Proje AİHL yöneticilerine proje okul uygulamasının felsefesine dair yöneticilerin ifadelerinden proje okul uygulamasının felsefesi ile ilgili olarak sekiz farklı kategoride yöneticilerin görüş bildirdiği görülmüştür.

Yöneticilerin ifadelerinden proje okul uygulamasının felsefesini; İHL öğrencisini en iyi şekilde yetiştirmek olduğu en fazla oranda belirtilmektedir. Ayrıca proje okul uygulamasının felsefesinin, dinini bilen bilim adamı yetiştirmek, bireysel yetenekleri olan başarılı öğrencileri İHL'de yetiştirmek, devletin eğitim hedeflerine katkıda bulunmak, program çeşitliliğinin korunarak dini ilimlerle pozitif bilimleri nitelikli bir şekilde birlikte

vermek, AİHL'leri tercih edilen okullar haline getirmek, tarihsel ve kültürel olarak öğrencilerin kendini tanımlarını sağlama ve alanında uzman öğretmenlerin bir arada çalışmasını sağlamak olarak yöneticiler tarafından belirtildiği görülmektedir.

Araştırmada proje okulu olmayan AİHL'lerden farklı olarak Proje AİHL'de öne çıkan hususlarla ilgili yöneticilerin yedi farklı kategoride görüş belirttiği ve bu kategoriler içerisinde akademik başarısı daha yüksek ve kaliteli öğrencilerin olmasının, öğrencilerin merkezi sınav ile alınmasının, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin daha yoğun bir şekilde gerçekleştirilmesinin, program çeşitliliği sayesinde farklı programların bir arada verilmesinin, öğretmenlerin seçilerek görevlendirilmesinin ve proje ve yarışmalara yoğun bir şekilde katılımın olmasının daha fazla ifade edildiği görülmektedir.

Proje okullarıyla ilgili literatürde yapılan araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Altıntaş tarafından 10 tane proje okul yöneticisi ile yapılan nitel araştırmasında proje AİHL'lerde okul yöneticilerin karşılaştığı sorunları eğitimin temel unsurları olan öğrenci, öğretmen, yönetici ve çevre, eğitim öğretim süreci, eğitim finansmanı, araç, gereç ve materyal eksikliği, proje okulu açılırken yapılan planlama sorunları ve merkezi sınav baskısı boyutlarında belirtmekte ve bütün bu unsurların öğrencilerin eğitimi bakımından önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Aynı araştırmada eğitim öğretimde projelerin hem planlanması, hem de uygulama aşamalarında öğretmenlerin sorunlarına çözüm bulunması, proje okullarının başarıya ulaşmalarının ön şartı olarak kabul edileceği belirtilmekte ve proje okullarındaki eğitimi etkileyen temel unsurların işlevsellik düzeyleri, öğretmenlerin yeterlik/nitelik düzeyiyle doğru orantılı olduğu da ifade edilmektedir. Ayrıca proje okullarındaki eğitim konusunda yeterli donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirecekleri öğrencilerin proje okul hedeflerini elde etmiş olarak hem kendi var oluşlarına hem de içinde buldukları topluma katkı sağlayacakları belirtilmektedir. Ayrıca Altıntaş'ın araştırmasında yöneticilerin karşılaştıkları eğitimin temel unsurlarının karşılıklı işbirliği ve eşgüdüm içerisinde işlevlerini yerine getirmesinin proje okullarının başarısında doğrudan etkili olacağı belirtilmektedir. Aynı araştırmada okul yöneticileri, proje okullarında eğitimi doğrudan etkileyen temel unsurlar arasında yer almayan ama tüm bu unsurları etkileyen önemli bir soruna değinerek proje okulları açılırken planlama sorunları yapıldığını ifade etmişlerdir (Altıntaş, 2017, ss. 61-62). Bu durumla ilgili olarak Kara şunları zikretmektedir (Kara, 2016, s. 287): *"Hazırlıksız ve plansız olarak çok sayıda İmam Hatip Lisesi açma yoluna gidilmesi Türk maarif sisteminin garabetlerinin güçlü bir şekilde yine devrede olduğunun açık işaretlerinden biridir."* Proje okullarının etkililiğine dair Koç'un 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul'da Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde çalışan proje okullarından 23, proje kapsamında olmayan okullardan 14 yönetici/öğretmen ile yaptığı nitel araştırmasında proje okullarının, öğretmen ve öğrenciler için bir cazibe merkezi özelliği taşıdığı ve bu okulların öğrencilerini sınavla aldıklarını, LGS sınavında belli bir başarıyı yakalayarak proje okuluna girmiş bir öğrencinin belli bir çalışma disiplini kazanmış olduğu ve öğretmenlerin çalışma disiplini olan öğrencilerle mesleklerini daha iyi yaptıklarına dair yoğun duygular hissettikleri

belirtilmektedir. Ayrıca proje okullarının cazibesinin sadece öğretmen için değil öğrenci ve veli için de geçerli olduğu ifade edilmektedir. Aynı çalışmada okul müdürünün liderliğinde ve onun etrafında şekillenen öğretmen kadrosunun, çalışma disiplini kazanmış öğrencilerle bütünleştiğinde proje okulunda olumlu bir örgüt iklimi oluşturduğu ve proje okullarındaki olumlu iklimin proje okulunun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Proje okulunun, öğrenci profili ve takım çalışması ile etkili okul olma yönünde önemli bir rol oynadığı, yönetici görevlendirmede farklı bir mevzuata tabi olsa da bunun dışındaki hususlarda diğer okullarla aynı mevzuata, haklara ve yükümlülüklerle sahip olduğu belirtilmekte ve üniversite sınav kaygısı öğrenci ve öğretmenlerin lisenin son iki senesinde enerjilerini tamamen sınava yönlendirmelerine ve bu durumun proje temelli eğitimin kısmen aksamasına yol açtığı belirtilmektedir (Koç, 2019, ss. 133-136). Kaya'nın araştırmasında ise yönetici ve öğretmen katılımcıların çoğunluğunun, proje okullardaki yapı ve işleyişin; orijinal, umut verici, gerekli ve doğru yönde yapılan bir uygulama olduğu, uygulamanın kamu okullarına, özel öğretim okullarının okul yönetim yapı ve işleyiş mantığına benzer bir okul modeli getirdiği, bu okullara mesleki performansı yüksek olarak bilinen yönetici ve öğretmenlerin görevlendirilme fırsatı verdiği, yönetici, öğretmen ve öğrenciler için avantajlar sunduğu, uygulamanın verimli olarak algılandığı, okul yönetim yapı ve işleyişine de katkı oluşturduğu, diğer okullara örnek model olabileceği, uygulanabilir bir okul yönetim teorisi barındırdığı, yönetim yapı ve işleyişin sürdürülebilir olduğu, proje okullarda çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin yeterli olarak algılandığı, yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinde artış sağladığı ve proje okulların, akademik ve sosyal projelerle özgün bir okul kültürü oluşturma potansiyeline sahip olacağına dair bulgular tespit edilmiştir (Kaya, 2018, s. 75).

Yukarıdaki araştırma sonuçları karşılaştırıldığında; çalışmamızdan farklı olarak Altıntaş'ın araştırmasında elde edilen bulgular daha çok proje okul paydaşlarının karşılaştıkları sorunlara, insan ve araç malzemesinin eksikliğine/yetersizliğine odaklanmakta iken; Koç ve Kaya'nın araştırmasında ulaşılan sonuçların çalışmamızda elde edilen sonuçlarla paralellik arz ettiği görülmektedir. Altıntaş'ın araştırması haricindeki her üç çalışmada da AİHL'lerde uygulamaya konulan proje okul uygulamalarının yerinde ve faydalı bir uygulama olduğu, proje okul uygulaması ile hem başarılı öğrencilerin tercih ettiği hem de mesleğinde yetenekli, istekli, bilgili öğretmen ve yöneticilerin bu okullarda görev yaptığı ve proje okul uygulaması ile akademik, sosyal, kültürel ve mesleki alanlarda İHL'lerde kalitenin yakalandığı hususları tespit edilmiştir. Çalışmamızda ulaşılan proje okul uygulamalarının bu okulları tercih edilen okullar haline getirdiği ve bu okulları daha çok başarılı öğrencilerin tercih ettiği sonucu, Koç'un araştırmasında da tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmamızda proje okullarının başarısında başarılı öğrencilerin, alanında yetkin öğretmen ve yöneticilerin etkili olduğu sonucuna Altıntaş'ın araştırmasında da ulaşılmıştır. Altıntaş ve Koç'un araştırma sonuçlarında proje okullarındaki öğrencilerin yoğun bir şekilde merkezi sınav kaygısı taşıdıkları ve bu kaygının

proje okullarındaki proje temelli eğitimi aksattığı belirtilirken araştırmamızda merkezi sınav kaygısına dair herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir. Ayrıca araştırmamızda proje okul uygulamasının yaygınlaştırılması yönünde bulgulara ulaşılmışken; aynı zamanda sayıları az da olsa bazı yöneticiler proje AİHL'ler için Kara'nın belirttiği hazırlıksız ve plansız bir şekilde İHL'lerin sayısının artırılmasının yanlış olduğu düşüncesini paylaşmaktadır. Altıntaş, Koç ve Kaya'nın araştırma sonuçlarından farklı olarak araştırmamızda proje okul uygulamaları sayesinde öğrencilerin dini, kültürel ve tarihsel bağlamda kendilerini tanıyarak yükseköğrenime hazırlandıkları ve öğrencilerin çağın gereklerine göre her alanda örnek, bilgili ve öncü nesiller olarak yetiştirildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; yukarıdaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde proje okul uygulamalarının sahada karşılaşılan eğitimin temel unsurları ile ilgili sorunların çözümü ile birlikte proje okul uygulamasının okulları cazibe merkezi haline getiren bir uygulama olacağı ve proje okul uygulamalarının bilimsel, kültürel ve mesleki alanlarda öğrencilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine daha fazla katkı sağlayacağı, proje okul uygulamasının sürdürülebilir bir uygulama olduğu ve okul yönetimine ve diğer okul paydaşlarına daha fazla avantajlar sağlaması sebebiyle de yaygınlaştırılması gerektiği ifade edilebilir.

Kaynakça

- Akşit, B. & Coşkun, M. K. (2004) Türkiye'nin modernleşmesi bağlamında İmam-Hatip Okulları. Y. Aktay (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: İslamcılık 6* (399-414) içinde. İstanbul: İletişim.
- Altıntaş, M. S. (2017). Yabancı dil hazırlık sınıfı olan Proje İmam Hatip Liselerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri - Nitel bir araştırma. İ. Erdem vd. (Ed.), *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları II* (61-62) içinde. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Arslan, S. (2018). Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre iş rotasyonu uygulamasının analizi. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Aşlamacı, İ. (2017a). *Paydaşlarına göre İmam Hatip Ortaokullarında din eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Aşlamacı, İ. (2017b). İmam Hatip Liselerindeki din eğitiminin niteliği ile ilgili sorunlar: okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *Turkish Studies* 12 (10), 49-80.
- Ayhan, H. (1999). *Türkiye'de din eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Buyrukçu, R. (2007). *Kurumsal değişim ve gelişim boyutlarıyla Türkiye'de mesleki din eğitimi-öğretimi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.

- Büyüköztürk, Ş., vd. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd). London: Sage Publisher.
- Creswell, John W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (3. Baskı). Ankara: Siyasal.
- Dinçer, N. (1998). *1913'ten günümüze imam-hatip okulları meselesi*. İstanbul: Şule.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012, 11 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 28261). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- Kara, İ. (2016). *Cumhuriyet Türkiye'sinde bir mesele olarak İslam 2* (1. Basım). İstanbul: Dergah.
- Karateke, T. (2015). İmam-Hatip Liselerinde idarecilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir çalışma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3 (5), 145-171. <https://doi.org/10.18498/amauidf.51200>
- Karasoy, M. (2015). 100. Yılında, Yönetici ve Öğrenci Görüşlerine Göre İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi (İstanbul Örneği). R. Kaymakcan (Ed.), *100.Yılında İmam Hatip Liseleri (1075-1099)* içinde. İstanbul: Dem.
- Kaya, A. (2018). Proje okullarının yapısına ve işleyişine ilişkin bir örnek olay incelemesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Koç, A. (2019). Proje okullarının etkili okul özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları açısından incelenmesi. (Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan, (Çev.), Ankara: Nobel.
- Meydan, H. (2017). Anlamlı öğrenmenin oluşumuna katkı açısından İmam-Hatip okullarında dini, akli ve tecrübi ilimlerin kardeşliği üzerine bir değerlendirme. İ. Erdem (Ed.), *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları I* (81-100) içinde. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Anadolu İmam Hatip Liselerinde program çeşitliliği (proje okulları) kitapçığı*. Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne Bağlı Okullar*. http://dogm.meb.gov.tr /bilgisistemi/okul_listesi Erişim Tarihi: 10.06.2020.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Anadolu İmam Hatip Liseleri, İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/anadolu-islam-hatip-liseleri-ve-islam-hatip-orta-okullari-vizyon-belgesi/icerik/526> Erişim tarihi: 12.06.2020.
- Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014, 1 Mart). Resmi Gazete (Sayı: 28941). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2016, 1 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 29818). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>.
- Öcal, M. (2007). Türk hukuk mevzuatında din eğitim ve öğretiminin yeri ve uygulama biçimi. Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi İlmî Toplantısı (17-19 Kasım 2006). İstanbul: Ensar Neşriyat. 511-559.
- Öcal, M. (1994). *İmam-Hatip Liseleri ve ilköğretim okulları*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öcal, M. (2012). İmam Hatip Liselerinde din eğitimi. N. Altaş & M. Köylü (Ed.), *Din Eğitimi*. (2. Basım). İstanbul: Ensar.
- Öcal, M. (2013). *100. yılında İmam-Hatip Liseleri (1913-2013)*. İstanbul: Ensar.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye’de din eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford Universty Press.
- Ünsür, A. (2005). *Kuruluşundan günümüze İmam-Hatip Liseleri*. İstanbul: Ensar.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. London: Guilford Publisher.
- Zengin, M. (2017). Modern Türkiye’de din ve eğitim politikaları ekseninde İmam Hatip Okulları üzerine bir analiz. İ. Erdem vd. (Ed.), *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları I* (41-55) içinde. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Zengin M. & Karaman D. (2020). Öğrencilerin Proje Anadolu İmam Hatip Liselerini tercih nedenleri ve mesleki eğilimleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 54 (2), 403-431. Doi: 10.29288/ilted.763282.

KİNÂYE VE TA'RÎZ: MOLLA GÜRÂNÎ'NİN GÂYETÜ'L-EMÂNÎ ADLI TEFSİRİ ÖRNEĞİ*

Muhammed Eser ALTUNTAŞ **
E-mail: muhammed.altuntas@cbu.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8652-2536>

Citation/©: Altuntaş, M. E. (2021). Kinâye ve ta'rîz: Molla Gürânî'nin *Gâyetü'l-Emânî* adlı tefsiri örneği. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 39-63.
DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.906464>

Öz

Belâgat ilminde kinâye “Bir sözü gerçek anlamını da kastetmekle beraber gerçek anlamının dışında kullanmak” şeklinde tanımlanabilir. Ta'rîz ise “Bir sözün sadece bağlamından anlaşılabilen başka bir manaya işaret edecek şekilde söylenmesidir.” Kur'ân üslubunda en çok tercih edilen belâğî sanatlardan olan kinâye ve ta'rîz muhtelif belâğî maksatlar için kullanılır. Belâgat kaynaklarında ve bu alanda yapılan araştırmalarda genel olarak ta'rîz kinâyenin bir türü olarak kabul edilir. Ancak tefsirini incelediğimiz Molla Gürânî kinâye ve ta'rîz arasındaki farkı ortaya koyar ve ayetleri bu bağlamda yorumlar. Bu çalışmada söz konusu ayrim gözetilerek kinâye ve ta'rîz bağımsız başlıklar altında ele alınacak ve Molla Gürânî'nin *Gâyetü'l-Emânî* adlı tefsirinden örnekler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Arap dili ve belâgatı, Kinâye, Ta'rîz, Molla Gürânî, Gâyetü'l-emânî.

* Bu makale araştırmacının devam etmekte olan “*Molla Gürânî'nin Gâyetü'l-Emânî Adlı Tefsirinde Belâgat Uygulamaları*” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

** Arş. Gör. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belâgatı ABD.

KINĀYA (ALLEGORY) AND TA'RĪZ (EUPHEMISM): EXAMPLES FROM MOLLA GURĀNĪ'S TAFSĪR NAMED ĠĀYETU'L-EMĀNĪ

Abstract

In the science of rhetorical kināya (allegory) can be defined as “using a word out of its literal meaning and the literal meaning of it is also implied.” Ta'rīz (euphemism) is “the saying of a word in a way that points to the meaning that can only be understood from its context.” The most common arts of rhetoric in the literary style of the Quran are kināya and ta'rīz, which are used for various purposes. In the sources of rhetoric of science and researches in this field, ta'rīz is accepted generally as a type of kināya. On the other hand, Molla Gurānī, whose tafsīr we study, states explicitly the difference between kināya and ta'rīz and interprets the verses of the Quran in this context. In this study, considering this difference, the rhetorical terms of kināya and ta'rīz is handled under independent titles and given examples from Molla Gurānī's tafsīr named *Ġāyetu'l-Emānī*.

Keywords: Arabic language and rhetoric, Kināya (Allegory), Ta'rīz (Euphemism), Molla Gurānī, *Ġāyetu'l-emānī*.

Giriş

Kur'ân'ı Kerîm'in nüzûl dönemi ve öncesinde Araplar, şiir ve söz söyleme sanatlarında mâhirdiler. Gelişmiş edebî zevkleri sayesinde Kur'ân'da kullanılan belâğî üsluplardaki manaya erişebiliyorlardı. Fakat ilerleyen dönemde ana dili Arapça olmayan Müslüman toplumlar nezdinde Kur'ân'daki ibarelerin doğru anlaşılma problemi ortaya çıkmıştı. Bu bağlamda Kur'ân'ı doğru anlama çabası, dil ilimlerinin ve bilhassa belâgat ilminin gelişim sürecini başlatmıştır.

Belâgat ilminin ortaya çıkış süreci, İslam öncesi Cahiliye dönemi ve İslam sonrası dönem olarak ikiye ayrılabilir. Cahiliye döneminde Arap şiiri ve hitabet sanatı belâgat ilminin şekillenmesinde önemli rol oynamışken İslam sonrası dönemde ise Kur'ân, hadis ve bunlarla ilgili ilimler etkili olmuştur.

Dolayısıyla Müslümanlar Kur'ân'ın i'câzını delillendirmek, üslûbundaki incelikleri kavrayabilmek ve dini hükümler çıkarabilmek amacıyla yaptıkları çalışmalarla belâgat ilminin ortaya çıkmasında önemli etkiye sahiptirler (Güler, 2015, ss. 219-232).

Belâgat meânî, beyân ve bed'î olmak üzere üç ilme ayrılır. Muhasinât-ı ma'neviyye yani manayı güzelleştiren sanatlardan olan kināye ve ta'rīz beyân ilminin alt başlıklarındandır. Sekkâkî (ö. 626/1229) ve Hatîb el-Kazvînî (ö. 739/1338) gibi belâgat âlimleri ta'rîzi

kinâyenin bir çeşidi olarak ele almışlar (Sekkâkî, 1983, s. 403; Kazvînî, 1904, s. 343) fakat Molla Gürânî (ö. 893/1488) bu iki söz sanatının farklılığını ortaya koymuştur (Molla Gürânî, 2018a, ss. 898-900). Bu bağlamda öncelikle kinâye ve ta'rize dair belâgat âlimlerinin tarifleri ve misalleri aktarılıp akabinde Molla Gürânî'nin tefsirinde ayetleri bu sanatlar bağlamında nasıl yorumladığına değinilecektir.

1. Kinâye

Kinâye كِنْيَة - كَيْي veya كَيْئُو fiilinin masdarıdır. Sözlükte “örtmek, gizlemek ve bir şeyi kendisine delalet eden lafzın dışında başka bir lafızla ifade etmek” manalarına gelir (Halîl b. Ahmed, t.y.a., s. 411; Cevherî, 1987a, s. 2477; İbn Manzûr, 1414a, s. 233; Fîrûzâbâdî, 2005, s. 1329).

Istılahta ise kinâye “Asıl manasının kastedilmesi mümkün olmakla beraber asıl mananın lâzımı kastedilen lafızdır” (Kazvînî, 1904, s. 337; Teftâzânî, 2013, s. 630; Ali el-Cârim, Mustafa Emîn, 2019, s. 242). Yani kinâye “Bir sözü gerçek anlamını da kastetmekle beraber gerçek anlamının dışında kullanmaktır” (Saraç, 2019, s. 144; Bolelli, 2016, s. 171; Bulut, 2020, s. 270).

Zemahşerî (ö. 538/1144) kinâyeyi “Bir şeyi onun için konulmuş olan lafızdan başka bir lafızla zikretmek” şeklinde tarif eder (Zemahşerî, 1407a, s. 282).

Sekkâkî (ö. 626/1229) ise kinâyeyi “Bir şeyi açıkça zikretmeyip zikredilenden zikri terk edilene intikal edilebilmesi için o şeyin lâzımını zikretmek” şeklinde tanımlar. Bu çeşit üslup, anlatılmak istenen hususun açıkça değil de kapalı bir şekilde ifade edilmesi sebebiyle kinâye olarak isimlendirilmiştir (Sekkâkî, 1983, s. 402).

İbnü'l-Esîr (ö. 637/1239) kinâyeyi “Bir lafız başka bir mana için koymak” şeklinde tarif etmiştir. Mesela نَقِي النَّوْبِ “*elbisesi temiz*” ifadesi “ayıplardan münezze” manası için kullanılan bir kinâyedir (İbnü'l-Esîr, t.y., s. 59).

Kinâye “Hem hakiki hem de mecâzî manası anlaşılabilen lafızdır” (Tâhiru'l-Mevlevî, 1994, s. 88). Bununla birlikte kinâyede zikredilen ifadenin, zikredilmemiş olan kastedilen manayı anlatmakta bir geçiş vazifesi görmesi sebebiyle kinâyede aslolan mecâz anlamdır (Durmuş, 2002, s. 34). Çünkü kinâye çoğunlukla hakiki manayla kastedilenden soyutlanarak kullanılır (Teftâzânî, 2013, s. 630).

Abdülkâhir el-Cürçânî (ö. 471/1078-79) kinâyeyi “Konusunun anlatmak istediği manayı sözlükte onun için konulmuş olan lafız yerine varlığı ona bağlı olan başka bir mana getirerek işaret etmesi ve ikincisini birincisine delil getirmesi” şeklinde tanımlamıştır. Buna örnek olarak Arapların طَوِيلُ الْقَامَةِ “*uzun boylu*” anlamını kastederek kullandıkları هُوَ طَوِيلٌ التَّجَادِ “*Onun kılıcının askısı uzundur*” ve كَثِيرُ الْقَرَى “*çok misafir ağırlayan*” anlamını kastederek kullandıkları كَثِيرٌ رَمَادٍ الْقَدْرِ “*kazanınin külü çok*” ifadeleri zikredilebilir. Her iki örnekte de görüldüğü üzere bir anlam kastedilmiş fakat onları doğrudan ifade eden lafızlar

yerine varlığı onlara bağlı olan başka bir mana zikretmek yoluyla maksada ulaşılmıştır. Şöyle ki kişinin kılıç askısı uzunsa boyunun da uzun olduğu, kazanının külü çoksa kişinin çok misafir ağırladığı anlaşılır (Cürcânî, 1992, s. 66).

Kinâyenin iki unsuru vardır. *Meknî (mükennâ) bih*: Kendisinde kinâyenin meydana geldiği hem gerçek hem de mecâz manası anlaşılabilen lafızdır. *Meknî (mükennâ) 'anh*: Kinâyeli lafzın işaret ettiği açıkça zikredilmeyen anlamdır (Teftâzânî, 2013, s. 630; Tâhiru'l-Mevlevî, 1994, s. 88; Saraç, 2019, s. 145; Bulut, 2020, s. 271). Örneğin “eli açık” ifadesiyle “cömert”, “eli sıkı” ifadesiyle de “cimri” kimse örtülü bir biçimde kastedilmektedir. Dolayısıyla “eli açık” ve “eli sıkı” ifadeleri meknî bih, “cömert” ve “cimri” ifadeleri de meknî 'anhtr (Durmuş, 2002, s. 34).

2. Kinâyenin Kısımları

2.1. Meknî 'Anha Göre Kinâye Çeşitleri

Kinâye, meknî 'anha yani kinâyede kastedilen manaya göre sıfattan, mevsuftan ve nisbetten kinâye olmak üzere üç kısma ayrılır (Sekkâkî, 1983, s. 403; Kazvîni, 1904, s. 338; Teftâzânî, 2013, s. 631; Hâşimî, 1999, s. 288; Merâğî, 1993, s. 302).

2.1.1. Sıfattan Kinâye

Meknî 'anhı sıfat olan kinâyedir. Burada cömertlik, asalet, kahramanlık, cesaret, yumuşak huyluluk gibi manevi sıfatlar söz konusudur, nahiv ilmindeki sıfatlar kastedilmemektedir. Sıfattan kinâye de kendi içinde *kinâye-i karîbe (yakın kinâye)* ve *kinâye-i ba'îde (uzak kinâye)* olarak ikiye ayrılır.

a) Kinâye-i Karîbe (Yakın Kinâye): Asıl mana ile kastedilen mana arasındaki intikal vasıtasız yapılmışsa bu tür bir kinâyedir (Hâşimî, 1999, s. 288). Başka bir deyişle zihnî lâzımları az olan ve insanlar tarafından maksadın kolayca anlaşılabilirdiği açık bir kinâye çeşididir (Meydânî, 1996, s. 137). Örneğin *طويلُ السَّيْفِ “kılıç askısı uzun”* ifadesinde kılıç askısının uzun olması sebebiyle sahibinin de uzun boylu olduğu açıkça anlaşılmaktadır (Kazvîni, 2003, s. 243).

b) Kinâye-i Ba'îde (Uzak Kinâye): Asıl mana ile kastedilen mana arasındaki intikal zincirleme lâzımlar vasıtasıyla yapılmışsa bu tür kinâyedir (Sekkâkî, 1983, s. 405). Başka bir deyişle zihnî lâzımları çok olduğundan maksadın anlaşılabilmesi için fazlasıyla tefekkür ve teemmüle ihtiyaç duyulan anlaşılması meşakkatli örtülü bir kinâye çeşididir (Meydânî, 1996, s. 137). Örneğin *كثيرُ الرمادِ “külü çok”* kinâyesinde lâzıma ulaşmak için vasıtalar şöyle düşünülebilir: Külün çok olması kazanın altında yanan odunların çokluğuna, çok odunun yanması pişen yemeklerin çokluğuna, çok yemeğin pişmesi yiyenlerin çokluğuna, yiyenlerin çok olması gelen misafirlerin çokluğuna, misafirlerin çok olması da o kişinin misafirperverliğine/cömertliğine işaretler (Sekkâkî, 1983, ss. 404-405; Kazvîni, 1904, ss.

341-342; Teftâzânî, 2013, ss. 632-634; Hâşimî, 1999, ss. 288-289; Merâğî, 1993, ss. 302-303; Ali el-Cârim, Mustafa Emîn, 2019, s. 241).

2.1.2. Mevsuftan Kinâye

Meknî 'anhı mevsuf olan kinâyedir. Mevsuftan kinâye de kendi içinde *kinâye-i karîbe* (yakın kinâye) ve *kinâye-i ba'îde* (uzak kinâye) olarak ikiye ayrılır.

a) Kinâye-i Karîbe (Yakın Kinâye): Tek bir mana kastedilen kinâyedir. Herhangi bir sıfatın belirli bir mevsufa geçici olarak tahsis edilmesidir. Yani mevsufa ulaşmak için onunla ilgili bir sıfatı kinâye yoluyla zikretmektir. Örneğin Muhadramûn şairlerinden Amr b. Ma'dikerib'e (ö. 21/641-42) ait olan:

[Kâmil Bahri] *الصَّارِبِينَ بِكُلِّ أُنْبِيضٍ مَخْدَمٍ ... وَالطَّاعِينَ مَجَامِعِ الْأَصْغَانِ*
“(Överim) her türlü keskin ve parlak kılıçla vuranları
Ve kinlerin toplandığı yerlere saplayanları”
(Amr b. Ma'dikerib, 1985, s. 174)

beytindeki *مَجَامِعِ الْأَصْغَانِ* “kinlerin toplandığı yerler” ifadesi tek bir mana ifade eden sıfattır ve mevsufu olan “kalpler”den kinâyedir.

b) Kinâye-i Ba'îde (Uzak Kinâye): Bazı anlamların toplamı olan kinâyedir. Bu ise tek bir mevsufa has olsun ve hepsiyle ona ulaşsın diye önce bir sıfatı alıp sonra ona ikinci üçüncü vs. başka sıfatlar da eklemek suretiyle yapılır. Örneğin *حَيِّ مُسْتَوِي الْقَامَةِ عَرِيضُ الْأَطْفَارِ* “*Düzgün boylu, geniş tırnaklı bir canlıdır*” ifadesindeki üç sıfatın tamamı mevsufu olan “insan”dan kinâye olarak kullanılmıştır (Sekkâkî, 1983, s. 404; Kazvînî, 2003, s. 242; Teftâzânî, 2013, ss. 632-633; Hâşimî, 1999, s. 289; Merâğî, 1993, ss. 303-304; Ali el-Cârim, Mustafa Emîn, 2019, s. 241).

2.1.3. Nisbetten Kinâye

Bir şeyin başka bir şey için isbâtının/varlığının ya da nefyinin/kaldırılmasının nisbet edildiği kinâyedir. Buna göre bir sıfat mevsufuna isnad edilir ya da ondan kaldırılır. Bu da bir sıfatın doğrudan kişinin kendisine değil de onunla ilişkili olan bedeninin bir parçasına, elbisesine, bulunduğu mekâna vb. bir âidine isnad edilip ancak bununla kişinin kendisinin kastedilmesi şeklinde yapılır. Bu tür kinâyede sıfat ve mevsuf açıkça zikredildiği halde aralarındaki nisbet kinâye yoluyla olur. Örneğin Ziyâd el-A'cem'e (ö. 100/718 civarı) ait olan:

[Kâmil Bahri] *إِنَّ السَّمَاخَةَ وَالْمُرُوءَةَ وَالنَّدَى ... فِي فُتْبَةٍ صُرِيَتْ عَلَى ابْنِ الْحَشْرَجِ*
“Cömertlik, mertlik ve eli açıklık
İbnü'l-Haşrac'ın üzerine kurulmuş bir kubbenin içindedir”
(Ziyâd el-A'cem, (1983, s. 49)

beytinde şair, cömertlik ve mertlik sıfatlarını övdüğü kişi için sabit kılmak istemiş fakat bunu açık bir şekilde İbnü'l-Haşrac'a tahsis ederek yapmamıştır. Bu sıfatların mahallinin kubbenin sahibi olduğuna dikkat çekmek için mezkûr sıfatları önce bir kubbe içinde

toplamiş sonra da onları İbnü'l-Haşrac'a tahsis edebilmek için kubbenin onun üzerine kurulduğunu ifade etmiştir. Zira bir şey bir kişinin mekânı için sabit kılınca o kişi için de sabit kılınmış olur. Benzer bir kullanım بُرْدِيهِ وَالْكَرْمُ بَيْنَ بُرْدِيهِ “Asalet onun elbisesinin (iki ucu) arasında, cömertlik de hırkasının (iki ucu) arasındadır” ibaresinde vardır. Burada asalet ve cömertlik sıfatları sahibine açıkça tahsis edilmemiş bilakis onun elbise ve hırkasına nisbet edilerek kinâyede bulunulmuştur (Sekkâkî, 1983, ss. 407-408; Kazvînî, 2003, s. 246; Teftâzânî, 2013, ss. 634-635; Hâşimî, 1999, s. 288; Merâğî, 1993, s. 304; Saraç, 2019, s. 145).

2.2. Mekkî Bih ile Mekkî 'Anh Arasındaki Vasıtaların Durumuna Göre Kinâyeye Çeşitleri

Sekkâkî (ö. 626/1229) kinâyeyi asıl anlam ve kastedilen kinâyeli anlam arasındaki mesafenin yakınlığı ve uzaklığı, mananın açıklığı ve kapalılığı bakımından *ta'riz*, *telvîh*, *remz*, *îmâ* ve *işâret* olmak üzere dört kısma ayırır (Sekkâkî, 1983, s. 411). Fakat Molla Gürânî (ö. 893/1488) ta'rizi kinâyeden farklı bir sanat olarak tanımladığı için (Molla Gürânî, 2018a, ss. 898-900) ta'riz ayrı bir başlık altında incelenecektir.

2.2.1. Telvîh

Eğer kinâyede asıl anlam ve kastedilen kinâyeli anlam arasındaki vasıtaların çokluğu sebebiyle mesafe uzak olursa bu çeşit kinâyeye *telvîh* adı verilir. Çünkü *telvîh* “Birisine uzaktan işaret etmek” demektir. Örneğin كَثِيرُ الرَّمَادِ “*külü çok*” ifadesi bu türdendir.

2.2.1. Remz

Vasıtaların azlığı sebebiyle mesafe yakın ve mana biraz kapalı olursa bu çeşit kinâyeye *remz* adı verilir. Çünkü *remz* “Yakında olan birine gizli bir şekilde işaret etmek” demektir. Örneğin ahmaklıktan/aptallıktan kinâyeye (Kazvînî, 1904, s. 340) olan عَرِيضُ الْقَفَا “*kalın kafalı*” ifadesi bir tür remzdur.

2.2.2. İmâ ve İşâret

Vasıtaların azlığı sebebiyle mesafe yakın ve mana açık olursa bu çeşit kinâyeye *îmâ* ve *işâret* adı verilir. Örneğin Buhturî'ye (ö. 284/897) ait olan

[Kâmil Bahri] أَوْ مَا رَأَيْتَ الْمَجْدُ أَلْفَى رَحْلَهُ ... فِي آلِ طَلْحَةَ نَمَّ نَمَّ يَتَحَوَّلُ

“Asaletin yükünü Talha ailesine indirdiğini

Ve bir daha oradan ayrılmadığını görmedin mi?”

(Buhturî, 1964, s. 1749).

beytinde şair, Talha ailesinin övgüye layık, asil, şan ve şeref sahibi bir aile olduğuna işaret etmiştir (Sekkâkî, 1983, ss. 411-412; Kazvînî, 2003, s. 248; Teftâzânî, 2013, s. 637; Meydânî, 1996, ss. 140-141; Ali el-Cârim, Mustafa Emîn, 2019, s. 242).

Bunların haricinde kinâyeyi kullanımı güzel olan ve olmayan şeyler olarak iki kısma ayıran belâgat âlimleri olduğu gibi *temsîl*, *irdâf* ve *mücâvere* başlıkları altında üç kısma ayıranlar

da vardır. Fakat böyle bir ayırım İbnü'l-Esîr'e (ö. 637/1239) göre sahih değildir. Çünkü her kısmın onu genelden ayıran bir takım özel sıfatlarla tanımlanması doğru bir ayırımın şartlarından. Dolayısıyla bu tür bir ayırmada söz konusu şarta riayet edilmemiştir (İbnü'l-Esîr, t.y., ss. 58-59).

3. Kinâyeli Söylemde Amaçlar

Belâgat âlimleri kinâyeli anlatımın kinâyesiz (ifsâh) anlatımdan daha vurgulu olduğu konusunda ittifak etmişlerdir. Abdülkâhir el-Cürcânî'ye (ö. 471/1078-79) göre bir şey kinâyeli söylemle zikredildiğinde manasında bir artış olmaz fakat ifade biçiminde artış olur. Böylelikle ondaki ifade daha derin ve daha çarpıcı bir üslupla aktarılmış olur. Örneğin birisinin misafirperverliğinin كَثِيرُ الرِّمَادِ "külü çok" şeklinde kinâye yoluyla ifade edilmesi onun mevcuttan daha çok misafirperver olduğu anlamına gelmez. Aksine bu kinâyeli söylem ile onun konukseverliği daha vurgulu ve güçlü bir şekilde ifade edilmiş olur (Cürcânî, 1992, ss. 70-71).

Genel olarak dillerdeki sık kullanılan mecâz ve kinâyeli söylemler toplumun geleneklerine ve insanların doğadaki varlıklarla ilişkilerine göre oluşur. Örneğin Arap dilinde كَثِيرُ الرِّمَادِ "külü çok" kinâyesi ateş veya külle hiçbir alakası olmayan cömert kimse için kullanılır. Bu ifade eski zamanlarda odunun yanması ve yemek pişirilmesi geleneğine bağlı olarak kökleşmiş bir söylemdir (Durmuş, 2002, s. 34).

Kinâye birçok belâgî maksat için kullanılır. Muktezâ-yı hâl gereğince kelimada daha tesirli olduğu bilinen dolaylı bir anlatım üslubunu tercih etmek, meknî bihin ifade biçiminin meknî 'anhadaki açık lafzın sunamadığı manaya daha dikkat çekici bir tenbihte bulunması, meknî bihin ibare olarak daha güzel ve lafız olarak daha hoş olması, açıkça söylendiğinde edebe aykırı gelecek bir konuda meknî 'anhın örtülü olarak söylenmesinin daha münasip olması, meknî 'anha ait bazı sıfatları daha kısa ve öz biçimde beyan etmeyi istemek, meknî 'anha işaret eden bir lakap, künye veya sıfat zikrederek onun isminin ortalıkta dolaşmasını engellemek ve mahremiyetini korumayı istemek, meknî bihte daha sınırlı sayıda lafız zikrederek meknî 'anhı övmek veya yermek istemek, ayrıca manayı kamufle etmek ve gizemli hale getirmek gibi gayeler kinâyeli ifadenin kullanılmasındaki sebeplerden bazılarıdır (Meydânî, 1996, ss. 143-145).

Kur'ân-ı Kerîm'de de kinâyeli söylemin kullanım sebepleri çeşitlidir. Bunlardan başlıcaları; ilahi kudretin azametini dikkat çekmek, fitnatu'l-muhâtab (muhatabın kıvrak zekâyâ sahip olması), maksadı daha güzel bir lafızla ifade etmek, açıkça zikredilmesi çirkin olan bir kelimeyi manasının özüne aykırı düşmeden kinâye yoluyla ifade etmek, anlatımda belâgat ve mübalağa yapmak, sözü kısaltmak, muhatabın başına gelecek akıbete dikkat çekmek gibi amaçlardır (Zerkeşî, 1957, ss. 301-309; Süyûtî, 1974, ss. 159-161).

Kinâye ile mecâz arasında temel fark ise kinâyede lafzın hakiki manasının kastedilmesine bir engelin bulunmamasıdır. Yani lafzın hem mecâzî¹ hem de hakiki² manası düşünülebilir. Fakat mecâzda hakiki mananın kastedilmesine engel olan bir karîne vardır (Fadl Hasan Abbâs, 2005, s. 247). Örneğin طَوِيلُ النَّجَادِ فَلَانَ “*Falan kılıcının askısı uzun biridir*” denildiğinde o kişinin hem boyunun uzunluğu hem de kılıcının askısının uzunluğunun kastedilmesi mümkündür. Bu bir kinâyeli söylemdir. Fakat فِي الْحَمَامِ أَسَدٌ “*Hamamda bir aslan var*” denildiğinde herhangi bir te’vilde bulunmadan hakiki anlamda bir aslan manasının kastedilmesi doğru olmayacaktır. Bu da mecâzî bir kullanımdır (Sekkâkî, 1983, s. 403).

4. Molla Gürânî Tefsirinde Kinâye Örnekleri³

Gâyetü’l-Emânî incelediğinde Kur’ân’da kinâye üslubunun Allah’ın zâtı ve fiilleri, müminler ve bilhassa müşrikler ve ehl-i kitap için kullanıldığı görülmektedir. Müfessire göre kıyamet gününde Allah’a ait “konuşmak ve bakmak” gibi fiillerin zikredilmesi hakiki anlamından ziyade kinâye maksatlıdır. Yine müstehcen bir ifade kinâye yoluyla muhatapların durumuna göre bazen kınama maksatlı açık seçik bir ifadeyle bazen de daha zarif bir üslupla aktarılmıştır.

Ayrıca kinâye, “benzerlik” olgusunu Allah’tan nefyetmek ve tevhid ilkesini vurgulamak, O’nun engin rahmetini ifade etmek, kâfirlerin iman etmemekte ısrarcı olduklarını bildirmek, Allah’ın gazabının şiddetini hissettirmek, muhatapların yasağa riayet etmemelerini kınamak, kıyamet gününde cennet ve cehennem ehlinin vaziyetlerini zihinlere kazımak, müminlere infak adabını öğretmek gibi maksatlar için kullanılmıştır. Aşağıda Molla Gürânî’nin tefsirindeki ilgili kinâye örnekleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Bakara, 2/187;

أَجَلٌ لَكُمْ لَيْلَةَ الصَّيَامِ الرَّفْتُ إِلَى نِسَائِكُمْ “*Oruç gecesinde kadınlarınıza yaklaşmak size helal kılındı.*”

İbn Abbas’tan (ö. 68/687-88) rivayet edildiğine göre oruç emrinin ilk yıllarında akşamdan yatsıya kadar yeme, içme ve cinsel birliktelik helaldi. Fakat Hz. Ömer (r.a.) ve

1 Mecâz, hakikatının çeşidine göre hakiki olarak konulduğu mananın dışında kullanılan ve bu hakikat çeşidindeki manasının kastedilmesine engel bir karînenin olduğu kelimedir. Bkz. (Sekkâkî, 1983, s. 359).

2 Hakikat, vaz’ında herhangi bir te’vile ihtiyaç olmaksızın konulduğu manada kullanılan kelimedir. Bkz. (Sekkâkî, 1983, s. 358).

3 Diğer kinâye örnekleri için bkz. (Molla Gürânî, 2018a, s. 482 (Bakara, 2/72); s. 544 (Bakara, 2/101); ss. 710-711 (Bakara, 2/174); ss. 1014-1015 (Bakara, 2/282); 2018b, s. 201 (Nisâ, 4/114); s. 358 (Mâide, 5/66); s. 521-522 (En’âm, 6/93); 2018c, s. 297 (Tevbe, 9/49); s. 363 (Tevbe, 9/84); s. 442 (Tevbe, 9/118); s. 1108 (Ra’d, 13/2); 2018d, s. 213 (Nahl, 16/70); s. 555 (Kehf, 18/42); s. 1006 (Hac, 22/9); 2018e, s. 212 (Nûr, 24/61); s. 251 (Furkân, 25/28); s. 322 (Şuarâ, 26/40); s. 402 (Neml, 27/10); ss. 514-515, (Kasas, 28/35); s. 596 (Ankebût, 29/33); s. 874 (Sebe’, 34/49); 2018f, s. 32 (Yâsîn, 36/40); s. 265 (Zümer, 39/63); s. 714 (Zâriyât, 51/39); 2018g, s. 92 (Kamer, 54/6); s. 167 (Rahmân, 55/31); s. 769 (Müzzemmil, 73/17); s. 1191 (İnşirâh, 94/3)).

Müslümanlardan bir grup unutarak yatısı namazından sonra yemek yiyerek veya eşleriyle beraber olarak bu yasağı ihlal etmişlerdi. Sonra durumu Hz. Peygamber'e (s.a.v.) anlattılar ve bu ayet nazil oldu.

Molla Gürânî ayette kinâyeli anlatımdaki söz konusu kelimenin tercih edilme gerekçesini farklı ayetlerdeki benzer kullanımlarla mukayese ederek aktarmıştır. Şöyle ki; hakikatte رَفَتْ kelimesi "açık saçık ifadelerle söz söylemek" manasına gelir. Burada ise رَفَتْ kelimesi "cimâ"dan kinâye olarak zikredilmiştir. Çünkü bu kelime karı koca arasında "oynaşmak" manasından nadiren soyutlanır. Dikkat edilirse bu ayette müstehcen bir manaya delalet eden رَفَتْ kelimesi yine müstehcen bir fiilden yani cinsi münasebetten kinâye kılınmıştır. Ancak aynı konuya değinilen diğer misallerde "el ile dokunmak" manasına gelen ve مَسَّ⁵ بَاشْرَ⁴dan kinâye olarak kullanıldığında cinsi münasebeti daha örtülü anlatan ve لَمَسَ⁶ gibi fiiller tercih edilmiştir. Çünkü رَفَتْ ifadesinin zikredildiği ayetin muhatapları kendilerine mübah kılınmadan önce oruç gecelerinde yatıdan sonra cimâ ve yeme, içme yasağına uymamışlardı. Bu sebeple ayetteki kinâye üslubu onların bu ihlalini kınamak maksadıyla zikredilmiştir (Molla Gürânî, 2018a, ss. 756-757; Zemahşerî, 1407a , s. 230).

Dolayısıyla kinâye yoluyla zikredilen müstehcen bir ifadenin kullanım tarzı muhatapların durumuna göre değişmektedir. Kinâyenin bazen kınama maksatlı açık seçik bir ifadeyle bazen de daha zarif bir üslupla aktarıldığı görülmektedir.

Âl-i İmrân, 3/77;

إِنَّ الَّذِينَ يَشْتَرُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَأَيْمَانِهِمْ ثَمَنًا قَلِيلًا أُولَئِكَ لَا خَلَاقَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ وَلَا يُكَلِّمُهُمُ اللَّهُ وَلَا يَنْظُرُ إِلَيْهِمْ يَوْمَ
الْقِيَامَةِ وَلَا يُزَكِّيهِمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ "Allah'a karşı verdikleri sözü ve yeminlerini az bir bedelle değiştirenlere gelince, işte bunların ahirette bir payı yoktur. Kıyamet günü Allah onlarla konuşmayacak, onlara bakmayacak ve onları temize çıkarmayacaktır. Onlar için acı bir azap vardır."

Müfessir وَمَا يَنْظُرُ إِلَيْهِمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ "Kıyamet günü Allah onlarla konuşmayacak, onlara bakmayacak" ifadesindeki "konuşmak ve bakmak" fiillerinin hakiki anlamından ziyade kinâye amacıyla kullanıldığına dikkat çekmiştir. Nitekim Allah'ın onlarla konuşmaması gazabından kinâyedir. Ayrıca ayetin siyâk ve sibâkından anlaşılacağı üzere onların Allah'ın ayetlerinden fayda göremeyecekleri ve kelamının kendilerinden uzak olacağı nakledilmiştir. Molla Gürânî her ne kadar Beydâvî'ye (ö. 596/1200) ait olan bu görüşü aktarsa da konuyla ilgili *Envâru't-Tenzîl*'de yer alan "Allah onlarla asla konuşmaz.

4 فَأَلَانَ بَاشِرُوهُمْ "Artık eşlerinize yaklaşın." (Bakara, 2/187). فَأَلَانَ fiilinin anlamları için bkz. (Halîl b. Ahmed, t.y.b., s. 259; İbn Manzûr, 1414b, s. 61; Fîrûzâbâdî, 2005, s. 351).

5 مِنْ قَبْلِ أَنْ تَمْسُوهُمْ "Kendilerine el sürmeden..." (Bakara, 2/237). تَمَسَّ fiilinin anlamları için bkz. (Halîl b. Ahmed, t.y.c., s. 208-209; İbn Manzûr, 1414c, s. 217-218; Fîrûzâbâdî, 2005, s. 575).

6 أَوْ لَأَمْسُكُمْ النِّسَاءَ "Ya da eşlerinize cinsel ilişkide bulunup..." (Nisâ, 4/43). لَمَسَ fiilinin anlamları için bkz. (Halîl b. Ahmed, t.y.c., s. 268; İbn Manzûr, 1414c, s. 209; Fîrûzâbâdî, 2005, s. 573).

Bu yüzden kıyamet günü onları melekler sorguya çekerler” (Beydâvî, t.y.a, s. 24) şeklindeki yorumlarını kabul etmez ve şu ayeti delil gösterir: فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ “Rabbin hakkı için, mutlaka onların hepsini yaptıklarından dolayı sorguya çekeceğiz.” (Hicr, 15:92-93).

Kıyamet gününde Allah'ın onlara bakmayacak olması ise hürmetsizliklerinden ve kendilerine yönelik kızgınlığından dolayı ihsânını onlardan esirgediğine dair kullanılan kinâye yollu bir ifadedir (Molla Gürânî, 2018a, ss. 1143-1144).

Âl-i İmrân, 3:106;

“يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكْفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ” *O gün bazı yüzler ağarır, bazı yüzler kararır. Yüzleri kararanlara, "İmanınızdan sonra inkâr ettiniz, öyle mi? Öyle ise inkâr etmenize karşılık azabı tadın" denilir."*

Molla Gürânî'ye göre ayette بَيَاضٌ “beyaz” ve سَوَادٌ “siyah” lafızları hakiki anlamlarıyla kullanılmalarına rağmen kinâye olarak da düşünülebilir. Yani kıyamet gününde bazı kimseler saadet ehlinden bazıları da bedbahtlık ehlinden olacaktır. Buna binâen o gün yüzlerin beyaz olması sürûrdan, siyah olması ise hüzünden kinâye olarak zikredilmiştir (Molla Gürânî, 2018a, ss. 1193-1194).

Âl-i İmrân, 3:199;

إِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ “Şüphesiz Allah hesabı çabuk görendir.”

Allah'ın hesabının çabuk olması, vaadini zikrinden hemen sonra yakın bir zamanda gerçekleştirilmesinden ya da işlenen amellerin hak ettiği karşılığına muttâlî olan ilminin eksiksiz olmasından kinâye olarak zikredilmiştir (Molla Gürânî, 2018a, s. 1335).

Nisâ, 4:42;

“يَوْمَئِذٍ يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَعَصُوا الرَّسُولَ لَوْ تُسَوَّى بِهِمُ الْأَرْضُ وَلَا يَكْتُمُونَ اللَّهَ حَدِيثًا” *O kıyamet günü, Allah'ı inkâr edip Peygamber'e isyan edenler, yer yarılıp içine girmiş olmayı isterler ve Allah'tan hiçbir söz gizleyemezler."*

Allah kıyamet gününde peygamberleri kendi ümmetlerine şahit olarak getirdiğinde, inkârcıların ve emirlerine isyan edenlerin yerle bir olmayı temenni edecek olmaları, o gün şahit oldukları şeylerin azametinden dolayı ölmek ve gömülmek istemelerinden kinâye olarak zikredilmiştir (Molla Gürânî, 2018b, s. 98). Yani ayetteki “yerle eşit olmayı dileme” talepleriyle kendilerine hesabın sorulacağı o gün gömülüp ölüler gibi toprakla bir olmak isteyecekleri kastedilmiştir. Ayrıca keşke yeniden diriltilemeseydik veya hiç yaratılmasaydık da toprak gibi kalsaydık da diyeceklerdir (Beydâvî, t.y.a, s. 75).

Mâide, 5:60;

قُلْ هَلْ أُنَبِّئُكُمْ بِشَرِّ مِنْ ذَلِكَ مَنُوبَةً عِنْدَ اللَّهِ مَنْ لَعَنَهُ اللَّهُ وَعَظِبَ عَلَيْهِ وَجَعَلَ مِنْهُمْ الْقِرَدَةَ وَالْخَنَازِيرَ وَعَبَدَ الطَّاغُوتَ أُولَئِكَ شَرٌّ مَكَانًا وَأَضَلُّ عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ “De ki: "Allah katında cezası bundan daha kötü olanları size

haber vereyim mi? Onlar, Allah'ın lanetlediği ve gazabına uğrattığı, içlerinden maymunlar ve domuzlar çıkardığı kimseler ile şeytanlara tapan kimselerdir. İşte bunların yeri daha kötüdür ve onlar doğru yoldan daha çok sapmışlardır."

Allah Teâlâ'nın Yahudileri en çirkin vasıflarla zikretmesi onları engin rahmetinden uzak kılmasındandır. Nitekim cumartesi yasağını çiğneyen gençleri maymuna, yaşlıları da domuza çevirmiştir. Diğer bir rivayete göre de cumartesi yasağını çiğneyenler maymuna, Hz. İsa'dan (a.s.) sofrâ isteyenler de domuza çevrilmişlerdir.

Ayette yukarıda bahsi geçen kimseler için *أُولَئِكَ شَرٌّ مَكَانًا* "İşte bunların yeri daha kötüdür" ifadesinde şerrin mekâna isnadı bu vasfın onlar için sübût/kalıcı olmasından kinâyedir. Buradaki maksat o mekânda yaşayan kimselerdir. Bu kinâye üslubuyla ayetteki ifade biçimi *أُولَئِكَ شَرٌّ وَأَضَلُّ* "İşte bunlar daha kötü ve daha sapkındırlar" demekten daha etkilidir ve mübalağa anlamı içerir (Zemahşerî, 1407a, s. 653).

Benzer bir kullanım *الْمُجْدُّ بَيْنَ بُرْدَيْهِ* "Cömertlik, hırkasının (iki ucu) arasındadır" ifadesinde de vardır. Bununla kişinin çok cömert olduğu hırkasına nisbet edilerek kinâyeli olarak kastedilir (Molla Gürânî, 2018b, ss. 351-352).

Mâide, 5:76;

فُلْ أَتَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَمْلِكُ لَكُمْ ضَرًّا وَلَا نَفْعًا وَاللَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ "(Ey Muhammed!) De ki: "Allah'ı bırakıp da, sizin için ne bir zarara ne de bir yarara gücü yeten şeylere mi tapıyorsunuz? Oysa Allah hakkıyla işitendir, hakkıyla bilendir."

Ayette Hz. İsa'ya (a.s.) ibadet eden Hristiyanlara bir serzeniş vardır. Sanki şöyle denilmek istenmiştir: Her şeye gücü yeten Allah'ı bırakıp da aciz birine mi tapıyorsunuz? Tıpkı Allah'ın her şeyi işitmesi ve bilmesinin O'nun kudretinden kinâye olması gibi, Hz. İsa'nın da onlara herhangi bir zarar verememesi ve fayda sağlayamaması⁷ onun acziyetinden kinâyedir. Bu bağlamda *مَا لَا يَمْلِكُ* ifadesinde Hz. İsa'dan bahsedilirken *مَنْ* yerine gayr-ı akil varlıklara işaret eden *مَا* ism-i mevsulünün tercih edilmesi, kelâmın kibriyâ makamında olması ve Hz. İsa'yı ulûhiyyet makamından uzak kılmak içindir (Molla Gürânî, 2018b, ss. 367-368).

En'âm, 6:12;

كَتَبَ عَلَى نَفْسِهِ الرَّحْمَةَ "O merhamet etmeyi kendine gerekli kıldı."

Molla Gürânî'ye göre ayette Allah'ın rahmeti kendisine yazması, rahmetinin bolluğundan kinâyedir. Bu da adeta O'nun için hiçbir zaman ihlal etmeyeceği bir yükümlülük

⁷ Hz. İsa'nın onlara herhangi bir zarar ve fayda verememesinden maksat "Hz. İsa'nın insanlara gerek kendileri gerekse malları hususunda çeşitli bela ve musibetlerle Allah'ın verdiği gibi zarar vermeye güç yetirmesi imkansızdır. Nitekim O, Allah'ın kullarına verdiği beden sağlığı, bolluk, bereket gibi faydalar da sağlayamaz." şeklinde düşünülebilir. Bkz. Zemahşerî, (1407a, s. 665).

kabilindedir. Zira Allah Teâlâ küfür içinde olanlara da peygamberler göndermiş ve ayetlerini yalanlamalarından sonra dahi onlara mühlet vermiştir (Molla Gürânî, 2018b, s. 436). İşte bunlar O'nun engin rahmetinin delillerindedir.

En'âm, 6:44;

“Derken onlar kendilerine hatırlatılanı unuttuklarında, (önce) üzerlerine her şeyin kapılarını açtı. Sonra kendilerine verilenle sevinip şımarıdıkları sırada onları ansızın yakaladık da bir anda tüm ümitlerini kaybedip yıkıldılar.”

Ayette kapıların açılması ifadesi nimetlerin bolluğundan ve çokluğundan kinâye olarak zikredilmiştir. Yani *“Üzerlerine her şeyin kapılarını açtı”* ifadesiyle *“Onlara her bir çeşitten nimetler verdik”* denilmek istenmiştir (Molla Gürânî, 2018b, s. 467).

Ra'd, 13:5;

وَأِنْ تَعْجَبْ فَعَجَبٌ قَوْلُهُمْ أَإِذَا كُنَّا تُرَابًا إِنَّا لَفِي خَلْقٍ جَدِيدٍ أَوَلَيْكَ الَّذِينَ كَفَرُوا رَبِّهِمْ وَأُولَئِكَ الْأَعْلَالُ فِي أَغْتَابِهِمْ وَإِنْ تَعْجَبْ فَعَجَبٌ قَوْلُهُمْ أَإِذَا كُنَّا تُرَابًا إِنَّا لَفِي خَلْقٍ جَدِيدٍ أَوَلَيْكَ الَّذِينَ كَفَرُوا رَبِّهِمْ وَأُولَئِكَ الْأَعْلَالُ فِي أَغْتَابِهِمْ *“Eğer şaşacaksan, asıl şaşılacak olan onların, "Biz toprak olunca yeniden mi yaratılacakmışız?" demeleridir. İşte bunlar Rablerini inkâr edenlerdir. İşte onlar boyunlarına demir halkalar vurulanlardır ve işte onlar cehennemliklerdir. Onlar orada ebedi kalacaklardır.”*

Ayette zikredilen *“İşte onlar boyunlarında demir halkalar bulunanlardır”* ifadesi kâfirlerin iman etmemekte ısrarcı olmalarından kinâyedir. Zira *“demir halkalar”* ifadesi Cahiliye şairlerinden Efvâh el-Evdî'ye (ö. 560) ait aşğıdaki beyitte de aynı maksatla kullanılmıştır (Molla Gürânî, 2018c, s. 1120):

[Basît Bahri] *لَهُمْ عَنِ الرُّشْدِ أَغْلَالٌ وَأَفْيَادُ*

“Onların doğru yoldan alıkoyan halkaları ve prangaları vardır.”

(Efvâh el-Evdî, 1998, s. 67).

İsrâ, 17:29;

“Eli sıkı olma, büsbütün eli açık da olma. Sonra kınanır ve çaresiz kalırsın.”

Allah Teâlâ önceki ayetlerde akrabaya, yoksula ve yolcuya infak edilmesini emredince burada da infak adabını öğretmiştir. Ayette infakta ifrât ve tefrît yasaklanmaktadır. Nitekim *الْبُحْلُ* *“cimrilik”* ifadesi eli sıkı olmada ifrât, *التَّبَذِيرُ* *“saçıp savurmak”* ise infakta ifrâttir (Fahreddin er-Râzî, 1420a, s. 329). Bu ikisinin ortası iktisatlı olmak yani cömertlik emredilmiştir. Dolayısıyla *“Elini boynuna bağlı kılma!”* ifadesi cimrilikten, *“Elini büsbütün açma!”* ifadesi de savurganlıktan kinâyedir (Molla Gürânî, 2018d, s. 360).

Tâhâ, 20:5;

الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى *"Rahmân, Arş'a kurulmuştur."*

Allah'ın arşa istivâ etmesi tasarrufâtının (dilediğini yapmasının) nüfûzundan ve kâinatı gerekli olan hikmete göre düzenlemesinden kinâyedir (Molla Gürânî, 2018d, s. 746).

Enbiyâ, 21:11;

وَكَمْ قَصَمْنَا مِنْ قَرْيَةٍ كَانَتْ ظَالِمَةً وَأَنْشَأْنَا بَعْدَهَا قَوْمًا آخَرِينَ *"Biz zulmetmekte olan nice memleket kırıp geçirdik ve onlardan sonra başka başka toplumlar meydana getirdik."*

قَصَمَ fiili *"kırıp parçalara ayırmak, toz haline getirmek"* manalarına gelir. (Halîl b. Ahmed, t.y.a., s. 70; Fîrûzâbâdî, 2005, s. 1050). Ayette ise *"sonrasında asla bir araya getirilemeyecek şekilde o beldelerdeki halkların kökünü kazımak"* manasından kinâye olarak zikredilmiştir (Molla Gürânî, 2018d, s. 883). Dolayısıyla bu ifade Allah Teâlâ'nın çok şiddetli bir gazabının ve büyük bir öfkesinin göstergesidir. Öyle ki bu ifadedeki keskin anlam *"bir şeyi tekrar parçalanamayacak şekilde yarmak, kesmek"* manalarına gelen قَصَمَ fiilinde (Halîl b. Ahmed, t.y.b., s. 139; Fîrûzâbâdî, 2005, s. 1145) yoktur (Zemahşerî, 1407b, s. 105).

Furkân, 25:27;

وَيَوْمَ يَعْزُزُ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلًا *"O gün zâlim kimse, (çaresizlik içinde) ellerini ısırıp şöyle diyecektir: "Ne olurdu ben de peygamberle beraber aynı yolu tutsaydım!""*

O gün her bir zâlimin ellerini ısırması pişmanlıklarının şiddetinden kinâyedir. Çünkü çok üzgün ve pişman bir kimse parmak uçlarını ısırır. Ayrıca iki ellerini birden ısırıklarının zikredilmesi, cennete ve kurtuluşa götüren bir yolda peygamberleriyle birlikte olmadıkları için pişmanlıklarının ve üzüntülerinin aşırılığını gösterir (Molla Gürânî, 2018e, ss. 249-251).

Şûra, 42:11;

قَاطِرُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَمِنَ الْأَنْعَامِ أَزْوَاجًا يَذَرُكُمْ فِيهِ لِيُبَيِّنَ لَكُمْ وَيَهْدِيَكُمْ سَبِيلَ الْحَقِّ وَيَخْلُقُ مَا تَخَوُّونَ *"O, gökleri ve yeri yaratandır. Size kendinizden eşler, hayvanlardan da (kendilerine) eşler yaratmıştır. Bu sûretle sizi üretiyor. Onun benzeri hiçbir şey yoktur. O, hakkıyla işitendir, hakkıyla görendir."*

Ayette لِيُبَيِّنَ لَكُمْ وَيَهْدِيَكُمْ سَبِيلَ الْحَقِّ ifadesi kinâye yoluyla *"benzerlik"* olgusunu Allah'tan nefyetmektedir. Yani bu ifade Allah'a benzer olabilecek benzer diye bir şeyin olmadığına delalet eden bir delildir.

Bu üslup Arap dilinde belâgat âlimleri arasında yaygınca kullanılmaktadır. Örneğin bir kimseyi cömertlik hususunda övmek için لَا يَبْخُلُ *"Senin gibi birisi cimrilik yapmaz"* demekle لَا تَبْخُلُ *"Sen cimrilik yapmazsın"* demek arasında fark yokmuş gibi anlaşılabilir. Fakat ilk ifade kinâyeli bir söylem olduğundan iki açıdan mübalağa içerir.

Birincisi: Muhatabın cimri olmadığını zorunlu kılıyor. İkincisi: Muhatabı cimri olmayanlar grubuna dâhil ediyor. Yani ilk söylemde cimriliği onun dengi olan kişiler için reddedince kaçınılmaz olarak o kişinin kendisi için de reddetmiş sayılıyor.

Kıscacası bir şey benzerinden nefyedilice onun zâtından da nefyedilmiş olur. Yani Allah'a benzer olabilecek bir benzer dahi yoktur (Molla Gürânî, 2018f, ss. 401-402; Zemahşerî, 1407c, ss. 212-213; Fahreddin er-Râzî, 1420b, s. 585). Kanaatimizce لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ ifadesine “Onun benzeri gibi bile hiçbir şey yoktur” şeklinde mana vermek daha doğru olacaktır.

Kalem, 68:16;

سَتَسِمُهُ عَلَى الْخُرْطُومِ “Yakında biz onun burnunu damgalayacağız.”

Yüz vücudun azaları içinde en onurlu yerdir. Burun da yüzdeki en onurlu yerdir. Araplar şerefin burunda tezâhür ettiği görüşündedirler. Bu yüzden burun üzerine damga vurulması “küçük düşürme ve hakaret” ifade eder. Molla Gürânî kısa bir değerlendirmeden sonra bu ifadenin hakikat veya kinâye yollu kullanılmış olabileceğine dikkat çeker. Bu bağlamda ayette أَنفُ “burun” yerine yalnızca “fil veya domuz burnu” için kullanılan خُرْطُومِ kelimesinin tercih edilmesi çirkinleştirmeyi daha ziyadeli kılmak içindir (Molla Gürânî, 2018g, ss. 609-610).

5. Ta’rîz

Ta’rîz (تَعْرِيزٌ) sözlükte “tasrîhin zıddı” demektir. Ayrıca “Bir şeyle başka bir şeye îmâda bulunmak” manasına gelir (Cevherî, 1987b, s. 1087; İbn Manzûr, 1414d, s. 183; Fîrûzâbâdî, 2005, s. 647). İstilahta ise ta’rîz “Bir sözün sadece bağlamından anlaşılabilen başka bir manaya işaret edecek şekilde söylenmesidir.” Diğer bir ifadeyle ta’rîz, bir cümle zikredildiği zaman konuşulan ortam ve bağlamının delaletiyle başka bir mananın kastedilmesidir. Fakat bu mana kinâyedeki gibi zikredilen bir lâzım yoluyla anlaşılmaz. Sadece cümlenin siyâkından anlaşılabilir. Ayrıca kinâye hem müfret lafızlar hem de terkiplerde meydana gelirken, ta’rîz ise sadece terkiplerle sınırlıdır. Çünkü ta’rîzde ne hakîkî ne de mecâzî manaya işaret edilir. Kastedilen mana ancak telvîh ve işaret cihetinden terkinin bağlamından anlaşılabilir. Örneğin Müslümanlara eziyet eden bir kimsenin yanında الْمُسْلِمُ الْيَدِيهِ “Müslüman elinden ve dilinden diğer müslümanların güvende olduğu kişidir” hadîs-i şerîfini zikrettiğimizde bağlamından da anlaşılacağı üzere o kişiyi direk suçlayıcı bir ifade kullanmadan ta’rîz yoluyla üstü kapalı bir şekilde ikaz etmiş oluruz (Fadl Hasan Abbâs, 2005, ss. 259-261; Hâşimî, 1999, s. 289; Merâğî, 1993, s. 305; Ali el-Cârim, Mustafa Emîn, 2019, s. 242; Muhammed Ahmed Kâsım, Muhyiddin Dîb, 2003, s. 248).

Zemahşerî’ye (ö. 538/1144) göre ta’rîz “Bir şeyi zikredilmeyen başka bir şeye delalet edecek şekilde zikretmektir” (Zemahşerî, 1407a, s. 283).

İbn Hicce (ö. 837/1434) ta'rizi "Konuşanın üstü kapalı bir ibare söylemesi ve bununla açıkça beyan etmediği başka bir şeyi kastetmesi" şeklinde tanımlar. Böylece sözü dinleyen kişi söylenileni üstüne alınır ve ondaki maksadı öğrenir. Örneğin cimri birisine açıkça *أَنْتَ بَجِيلٌ* "Sen cimrisin" demek yerine *مَا أَفْبَحَ الْبُحْلُ* "Cimrilik ne kötü bir şey!" demek ta'riz üslubudur (İbn Hicce, 2004, s. 407).

İbnü'l-Esîr (ö. 637/1239) ta'rizi "Mefhum yoluyla bir şeye delalet eden lafız" olarak tanımlar. Ta'rizde mana ne hakikat ne de mecâz olarak kullanılır. Örneğin başkasından ilgi, alaka ve yardım beklentisi içinde olan bir kişi herhangi bir talep manası barındırmayan *وَاللَّهِ* *أَنَا عَزِيمٌ* "Ben uryanım", *لَيْسَ فِي يَدِي شَيْءٌ* "Elimde hiçbir şey yok", *إِنِّي لَمُحْتَاجٌ* "Vallahi ben çok muhtacım", *الْبُرْدُ قَدْ آذَانِي* "Soğuk bana çok acı verdi" ifadelerini zikrettiğinde söz konusu talebini ta'riz yoluyla belirtmiş olur. Böylece lafız ne mecâz ne de hakiki manası bakımından bir talebe karşılık söylenmiş olur. Bilakis lafız, mefhum yoluyla talebe delalet eder. Yani buradaki talep manası lafzın urzundan (kenar, yan taraf) anlaşılmalıdır (İbnü'l-Esîr, t.y., ss. 56-57).

Tâhiru'l-Mevlevî, ta'rizi *telvîhât*'in⁸ bir türü olarak kabul etmiş ve "Bir tarafı gösterip diğer tarafı kastetmek" şeklinde tarif etmiştir (Tâhiru'l-Mevlevî, 1994, s. 161). Türkçede ta'rize dokundurma ve iğneleme de denilmiştir (Bulut, 2020, s. 275). Ta'riz, halk arasında birisine "taş atmak" veya "taş yuvarlamak" şeklinde deyim olarak da kullanılır. Fakat bu deyimlerdeki anlamla örtüşür nitelikte olan ta'rizler çok makbul değildir. Zira ta'riz söylendiği üsluptaki zarafete bağlı olarak değerli addedilir (Öztürk, 2003, s. 221). Dolayısıyla ta'riz bir ifadeyi muhatabı kırmadan nezih bir üslupla söyleme biçimi olarak da düşünülebilir.

Kinâye ve ta'rizi tek bir söz sanatı olarak değerlendiren beyân âlimleri olduğu gibi ta'rizi kinâyenin bir kısmı olarak kabul edenler de vardır. Bazıları da kinâyenin ta'rizden farklı bir sanat olduğu görüşünü benimsemişlerdir. Çünkü "örtmek" manasına gelen kinâye, sözü bir lafız ile ifade etmek ve bununla manasının lâzımını kastetmektir. Dolayısıyla meknî bihin lafzıyla meknî 'anhın manası arasında bir ilişki söz konusudur. Şöyle ki fikir melzûmdan lâzıma intikâl eder.⁹ Ta'riz ise sözü urzuna meylettirmektir. Mesela *إِيَّاكَ أَغْنِي* "Kızım sana söylüyorum gelinim sen anla!" deyimini de bir ta'riz üslubudur. Buradaki gibi söz başkası için söylenir ama bununla muhatap kastedilir (Fadl Hasan Abbâs, 2005, s. 259).

8 Maksadı işâret yoluyla ve parlak bir şekilde göstermeye yarayan sanatlarla *telvîhât* denir. Bkz. Tâhiru'l-Mevlevî, (1994, s. 159).

9 Kinâyede mananın intikâli mevzu lâzım ve melzûm mefhumları yönüyle tartışmalı bir konudur. Nitekim Sekkâkî (ö. 626/1229) kinâyede intikâlin lâzımdan melzûma doğru olduğu görüşündedir. Fakat Hatîb el-Kazvîni (ö. 739/1338) ise lâzım aynı zamanda melzûm değilse böyle bir intikâlin söz konusu olamayacağı, bu halde melzûmdan lâzıma doğru bir intikâlin gerçekleşeceği görüşündedir. Konuyla ilgili bkz. Sekkâkî, (1983, s. 403); Kazvîni, (1904, s. 338).

İbnü'l-Esîr (ö. 637/1239) de kinâye ve ta'rîzi birbirinden ayıranlardandır. Zira ta'rîz kinâyeden daha örtülü bir ifade biçimidir. Kinâyenin delaleti mecâz cihetinden lafzî bir vaz'¹⁰ edilmiştir. Fakat ta'rîzin delaleti ise hakikat veya mecâz vaz' edilmeyen mefhum cihetindedir (İbnü'l-Esîr, t.y., s. 57).

Ta'rîzde kinâyedeki gibi zihnî lâzımlar şart değildir. Ayrıca ta'rîzde söylenen sözle delalet ettiği mana arasında bir ilişki veya yakınlık olmayabilir. Dolayısıyla ta'rîz karîne-i hallerle zihinsel olarak sözün yönlendirmesinden anlaşılmanadır. İşte bu da kinâye ve ta'rîz arasındaki farkı ortaya koyar (Meydânî, 1996, s. 152).

Ta'rîz belâgat ilminde ayıplama, alaya alma, muhataba doğruyu gösterme, tenkitte ölçülü olma, söylemde kibarlığı elden bırakmama ve muhatabı kırmama gibi amaçlar için kullanılmaktadır (Saraç, 2019, s. 145).

Kur'ân-ı Kerîm'de ta'rîz, bahsedilen kişiyi bir yönüyle yüceltmek, kabalıktan kaçınıp nezaket üslubu takınmak, hasmı gönüllü olarak itaat etmeye ikna etmek, muhatabı zemmetmek, aşağılamak ve kınamak gibi maksatlar için kullanılır (Süyûtî, 1974, ss. 163-164).

6. Molla Gürânî Tefsirinde Ta'rîz Örnekleri¹¹

Gâyetü'l-Emânî ele alındığında Kur'ân'da ta'rîz üslubunun müminler ve bilhassa müşrikler ve ehl-i kitaba hitaben kullanıldığı görülmektedir. Nitekim bu üslup nasihat vermede bir meseleyi açıktan söylemekten daha faydalı ve muhatabı kabule sevk etme hususunda daha etkilidir. Müttekellimin karşı tarafı suçlamadan meseleyi kendi üzerinden anlatması mesajın daha etkili aktarılmasını sağlar.

Ta'rîz üslubu, müminleri salih amele teşvik etmek, ilahi vahyi ve Hz. Peygamber'i (s.a.v.) bile bile inkâra girişimleri hususunda ehl-i kitabı terslemek, istihzâ (alaya alma) ve tadrîl (yanıltma) yoluyla putperestlere ilah edindikleri şeylerin acziyetini göstermek, tehekküm (küçük düşürme) üslubuyla ashâb-ı şimâlin layık olduğu cehennemi tasvîr etmek, müşriklerin Kur'ân'da öğüt maksatlı verilen misalleri anlamaktan aciz olduklarını göstermek ve tevhid ilkesi hususunda kitap ehli kimselerle mücadele yöntemine dikkat çekmek gibi farklı nükteler için kullanılmıştır. Aşağıda Molla Gürânî'nin tefsirindeki ta'rîz örnekleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

¹⁰ Vaz' ilmi lafızların belirli bir anlam karşılığında ortaya konulmasını ve lafız-anlam ilişkisini konu edinen bilim dalıdır. Bkz. Fazloloğlu, (2012, s. 576).

¹¹ Diğer ta'rîz örnekleri için bkz. (Molla Gürânî, 2018a, s. 1167 (Âl-i İmrân, 3/95); 2018b, s. 327 (Mâide, 5/44); 2018c, ss. 356-357 (Tevbe, 9/81); s. 761 (Hûd, 11/44); s. 1006 (Yûsuf, 12/52); 2018e, ss. 218-219 (Nûr, 25/62); s. 403 (Neml, 27/11); s. 491 (Kasas, 28/13); s. 823 (Ahzâb, 33/72); 2018f, s. 108 (Sâffât, 37/118); s. 309 (Mü'min, 40/27); s. 311 (Mü'min, 40/28); s. 671 (Hucurât, 49/15); 2018g, s. 621 (Kalem, 68/34); s. 789 (Müddessir, 74/10)).

Bakara, 2:235;

(Vefat iddeti beklemekte olan) kadınlar kendileri ile evlenmek istediğinizi üstü kapalı olarak anlatmanızda veya bu isteğinizi içinizde saklamanızda sizin için bir günah yoktur.”

Molla Gürânî *به فيما عَرَضْتُمْ* “onu üstü kapalı olarak anlatmanızda” ifadesinde zikredilen *تَغْرِيسِ* “ta'riz” ifadesine binâen bu sanatının tanımını yaparak ayetin tefsirine başlamış, ardından kinâye ve ta'riz arasındaki ince farkı örnek vererek açıklamıştır.

Bilindiği üzere lafzın asıl anlamında kullanılması hakikat, asıl anlamının dışında kullanılması ise mecâzdır. Kinâye asıl anlamın kastedilmesi mümkün olmakla birlikte bir lafzın konulduğu anlamın dışında kullanılmasıdır. Ta'riz ise bir amaca delalet etmesi için sözü bir yöne meylettirmektedir. Yani asıl sözü kullanmadan özellikle cümlenin bağlamından anlaşılabilir tarzda konuşanın amacını örtülü bir şekilde aksettirmesidir. Mesela bir kişinin iddet bekleyen bir kadınla evlenmeyi arzuladığını ona şu sözlerle açıklaması ta'rizdir: *مِثْلِكَ لَا يُوجَدُ وَكَمْ لَكَ مِنْ طَالِبٍ* “Senin gibisi yok! Senin talibin çok!” Nitekim bir kadına talip olan kişi açıkça “Seninle evlenmek istiyorum” dememiş bu isteğini örtülü bir üslupla aktarmıştır. Bu bağlamda ayette iddet bekleyen bir kadına onu beğenen bir kişinin ta'riz (üstü kapalı olarak) üslubuyla nikâhlanma isteğini belirtmesine şer'an izin verilmiştir (Molla Gürânî, 2018a, ss. 898-900).

Bakara, 2:41;

“Elinizdeki Tevrat'ı tasdik edici olarak indirdiğimize (Kur'an'a) iman edin. Onu inkâr edenlerin ilki olmayın. Âyetlerimi az bir karşılığa değiştirmeyin ve bana karşı gelmekten sakının.”

Molla Gürânî'ye göre ayetteki *وَلَا تَكُونُوا أَوْلَٰ كَافِرٍ بِهِ* “Onu inkâr edenlerin ilki olmayın” ifadesinde belirtilen “ilk kişiler” için kastedilen mana: “Allah'ın indirdiği Kur'an'ı inkâr eden grupların veya kavimlerin ilki olmayın!” anlamında olabileceği gibi “İçinizden herhangi biri onu ilk inkâr eden olmasın!” anlamı da çıkarılabilir. Bu ayette kelam ta'riz yoluyla kitap ehlinde olan toplumlara yönelik söylenmiştir. Çünkü onların Kur'an'a ilk inanması gereken kimseler oldukları ifade edilmektedir. Zira söz konusu toplumların iman etmeleri için vahiy ve bir peygamber gönderileceği gibi birtakım temel ilahi ilkelerden haberdar olduklarını hatırlamak gerekir. Hatta Yahudiler kutsal kitaplarındaki malumatlarına binâen, Hz. Muhammed'in (s.a.v.) gelişiyle birlikte inkârcılara karşı zafer kazanacaklarını umuyorlardı. Nitekim Peygamber Efendimiz (s.a.v) hakkında daha önceden bilgi sahibi oldukları şu ayette açıkça zikredilmiştir: *الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَعْرِفُونَهُ كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَاءَهُمْ وَإِنَّ فَرِيقًا مِّنْهُمْ لَيَكْتُمُونَ الْحَقَّ وَهُمْ يَعْلَمُونَ* “Kendilerine kitap verdiklerimiz onu (Peygamberi) oğullarını tanıdıkları gibi tanır. Böyle iken içlerinden bir takımı bile bile gerçeği gizlerler.” (Bakara, 2:146).

Şu bilinmelidir ki inkârcı kimselerin ilki elbette Mekkeli müşriklerdir. Fakat burada “Hz. Muhammed (s.a.v.) ve vasıfları hakkında ilim sahibi olan ehl-i kitaptan olduğunuz halde sakın inkâr edenlerin ilki olmayın!” anlamı da kastedilmiş olabilir. Ya da “Tevrat’ı inkâr edenlerin ilki veya ilk inkâr edenlerin bir timsâli olmayın” şeklinde de mana verilebilir.

Molla Gürânî başka bir ayetle istişhad ettiği ayetin tefsirine şu ifadelerle devam etmiştir: “Zira onlar Kur’ân’ı inkâr ettiklerinde aynı zamanda kendilerine gönderilen Tevrat’ı da inkâr etmiş olurlar. Nitekim bütün ilahi kitapların Yüce Allah’ın katından olduğuna imanın gerekliliği ilkesi böyle bir çıkarıma sebep olur. Kur’ân’ın eşsiz i’câzı Yahudilerin kelâmullâhı bildiklerine delalet eder. Bu yüzden تَعْلَمُونَ وَأَنْتُمْ تُعْلَمُونَ *“Bildiğiniz halde...”* (Bakara, 2:42) ayetinde de zikredildiği üzere gönderilen ilahi vahyi ve Hz. Peygamber’i (s.a.v.) bile bile inkâra girişimleri hususunda terslenmişlerdir” (Molla Gürânî, 2018a, ss. 409-410; Zemahşerî, 1407a, s. 131).

Dolayısıyla ayetin bağlamından da anlaşılacağı üzere Yahudiler ta’rîz üslubuyla ikaz edilmiş ve geçmişten gelen bilgileri dâhilinde inanmalarının gerekliliği vurgulanmıştır.

Bakara, 2:135;

“Onlar, *“Yahudi veya Hristiyan olun ki doğru yolu bulasınız”* dediler. Sen de şöyle de: *“Hayır! Biz, Hanîf olan İbrâhim’in dinine uyarız. O, müşriklerden değildi.”*”

Ayette Hz. İbrahim (a.s.) için zikredilen مِنَ الْمُشْرِكِينَ *“O, müşriklerden değildi”* ifadesinde ehl-i kitaba ve diğerlerine ta’rîz vardır. Çünkü Yahudiler, Hristiyanlar ve putperestler Allah’a şirk koştukları halde¹² Hz. İbrahim’in dini üzerine olduklarını iddia ediyorlardı” (Molla Gürânî, 2018a, s. 663; Zemahşerî, 1407a, s. 194; Beydâvî, t.y.b, s. 109).

Nitekim Yüce Allah ayetin muhatabı olan kişilere adeta “Hz. İbrahim sizin gibi müşrik değildi” ifadesiyle gönderme yapmış, içinde buldukları durumu üstü kapalı bir şekilde hissettirmiş ve ehl-i kitaba tabi olanların doğru yolda olacaklarına dair onların iddiasını ta’rîz yoluyla reddetmiştir.

En’âm, 6:15;

“De ki: *“Ben Rabbime isyan edersem gerçekten, büyük bir günün (kıyamet gününün) azabından korkarım.”*”

Önceki ayetlerde müşriklerin; göklerde ve yerde olan her şeyin yegâne maliki, sonsuz merhamet sahibi, her şeyi işiten ve bilen, yedirdiği halde yemeyen tek yüce yaratıcı olan Allah’a ibadet etmeleri emredilmişken bu ayette Hz. Peygamber’in (s.a.v.) Rabb’ine isyan etmesi halinde kıyamet gününün azabından korkacağı dile getirilmiştir. Nitekim burada

¹² Yahudiler: Üzeyir Allah’ın oğludur; Hristiyanlar: Mesîh Allah’ın oğludur diyerek, Müşrikler de putlara taparak şirk koşmuşlardır. Bkz. Ebû Hayyân el-Endelüsî, (1420, s. 648).

ta'rif üslubuyla müşriklerin azaba müstahak olan âsî kimseler oldukları bildirilmiştir. Böylelikle akıl sahibi bir kimsenin kendisine zarar vereceğine kanaat getirdiği bir fiili işleme kalkışmayacağına işaret edilmiştir.

Ayrıca Molla Gürânî ayette Allah'ın isimlerinden olan رَبِّ “*Rab*” lafzıyla ilgili dikkat çekici bir belâğî nüanstı bahsetmiştir. Nitekim burada Rab lafzı, O'nun kendisine had safhada isyan edenleri dahi terbiye eden ve ona iyilikte bulunan yüce bir varlık olduğunu ima etmek için tercih edilmiştir (Molla Gürânî, 2018b, s. 440).

A'râf, 7:206;

إِنَّ الَّذِينَ عِنْدَ رَبِّكَ لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَيُسَبِّحُونَهُ وَلَهُ يَسْجُدُونَ *“Şüphesiz Rabbin katındaki (melek)ler O'na ibadet etmekten büyüklemezler. O'nu tesbih ederler ve yalnız O'na secde ederler.”*

Molla Gürânî'ye göre وَلَهُ يَسْجُدُونَ *“Yalnız O'na secde ederler”* cümlesinde لَهُ ifadesinin takdîm edilmesi ve hasr üslubuyla aktarılması, Allah'a ortak koşanlara yönelik bir ta'rifdir (Molla Gürânî, 2018b, ss. 823-824).

Enbiyâ, 21:62-63;

قَالُوا أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِالْهَيْئَةِ يَا إِبْرَاهِيمَ قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِنْ كَانُوا يَنْطِقُونَ *“(İbrahim gelince) “Sen mi yaptın bunu ilahlarımıza ey İbrahim” dediler. Dedi ki, “Hayır! Bunu şu büyükleri yapmıştır. Konuşabiliyorlarsa onlara sorun, bakalım!”*

Hz. İbrahim (a.s.) putları param parça edip içlerinden sadece büyük olanını bırakmıştı. Bunun üzerine kavmi ilahlarımıza bunu sen mi yaptın diye sordular. Hz. İbrahim de onlara “Belki de şu büyükleri yapmıştır, o halde gidin onlara sorun, konuşabiliyorlarsa tabi!” şeklinde cevap vermiştir.

Molla Gürânî'ye göre bu cevap ta'rifin en zarif ifade şekillerindedir. Hz. İbrahim'in amacı kendi yaptığı işi puta nisbet etmek değildir. Aksine bu fiili bizzat kendisinin yaptığını istihzâ (alaya alma) ve tadlîl (yanıltma) içeren bir sözle en belîğ şekilde aktarmıştır (Molla Gürânî, 2018d, s. 935).

Böylelikle Hz. İbrahim putperestlere ilah edindikleri şeylerin acziyetini göstermek istemiş ve putlara tapmanın cehaletin de ötesinde bir davranış olduğu hususunda onları düşünmeye sevk etmiştir.

Mü'minûn, 23:61;

أُولَئِكَ يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَهُمْ لَهَا سَابِقُونَ *“İşte bunlar hayır işlerine koşuşurlar ve o uğurda öne geçerler.”*

Önceki ayetlerde *“Rablerinin azametinden korkup titreyenler, Rablerinin âyetlerine inananlar, Rablerine ortak koşmayanlar ve Rabblerine dönecekleri için verdiklerini kalpleri ürpererek veren”* (Mü'minûn, 23:57-60) kimseler zikrolunmuştur. Molla Gürânî bu ayetin

yukarıda zikri geçen vasıfları taşıyan müminler için ta'riz içerdiğini kaydetmiştir. Böylece onlar için bu dünyadaki en önemli şeyin hayır işlerinde yarışmak olduğu ince bir üslupla bildirilmiştir (Molla Gürânî, 2018e, s. 53).

Şuarâ, 26:77;

فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لِي إِلَّا رَبَّ الْعَالَمِينَ *“Şüphesiz onlar benim düşmanımdır. Ancak âlemlerin Rabbi olan Allah dostumdur.”*

Molla Gürânî'ye göre ayetteki لِي فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لِي *“Şüphesiz onlar benim düşmanımdır”* ifadesi aslında فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لَكُمْ *“Şüphesiz onlar sizin düşmanınızdır”* ifadesi yerine tercih edilmiştir. Dolayısıyla Hz. İbrahim'in (a.s.) putları kendisine düşman olarak izafe etmesi, meseleyi kendisi üzerinden anlatmak ve nasihat vermede daha etkili olmak maksadıyladır. Bu söylem ta'riz yolu bir ifadedir. Bu tarz nasihat bir meseleyi açıktan söylemekten daha faydalıdır ve muhatabı kabule sevk etme hususunda daha etkilidir.

Nitekim ta'riz üslubuyla ilgili olarak nakledilen şu olay da bunun örneklerindedir. Rivayet edildiğine göre İmam Şafîî (ö. 204/820) kendisine nafoş bir üslupta mukabelede bulunan kişiye şöyle cevap vermiştir: لَوْ كُنْتُ مَكَانَكَ لَأَخْتَجُّ إِلَى التَّأْدِيبِ *“Senin yerinde olsaydım, edebe çok ihtiyacım olurdu”* (Molla Gürânî, 2018e, ss. 335-336; Zemahşerî, 1407b, ss. 318-319).

Ankebût, 29:43;

وَمَا يَغْفِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ *“İşte bu temsilleri biz insanlar için getiriyoruz. Onları ancak bilginler düşünüp anlarlar.”*

Molla Gürânî'ye göre Kur'ân-ı Kerim'deki temsil ve teşbihler kapalı ifadelerdeki örtüyü kaldırarak onlardaki kıymetli mana güzelliklerini ortaya koyan ve ince manaları zihinlere yaklaştıran üslup biçimleridir.

Nitekim müşrikler Kur'ân'da sinek ve örümceğin misal verilmesine gülüyorlardı (Zemahşerî, 1407b, s. 455). İşte bu yüzden وَمَا يَغْفِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ *“Onları ancak bilenler düşünüp anlarlar”* ifadesi de müşriklere ta'riz babındandır (Molla Gürânî, 2018e, s. 602). Yani “Onlar akletmekten uzak oldukları için bu tür darb-ı mesellerin güzellik ve faydasını anlamaktan da acizdirler” manasında bir göndermedir.

Ankebût, 29:46;

وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنزِلَ إِلَيْنَا وَأَنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنزِلَ إِلَيْنَا وَأَنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ *“İçlerinden zulmedenler hariç, Kitap ehli ile ancak en güzel bir yolla mücadele edin ve (onlara) şöyle deyin: “Biz, bize indirilene de, size indirilene de inandık. Bizim ilahımız ve sizin ilahınız birdir (aynı ilahtır). Biz sadece ona teslim olmuş kimseleriz.”*

Müfessire göre ayetteki وَأَنْزِلَ إِلَيْنَا وَأَنْزِلَ إِلَيْكُمْ *“(Onlara) şöyle deyin: “Biz, bize indirilene de, size indirilene de inandık”* ifadesi kitap ehliyle en güzel mücadele yollarından biridir. Ebu Hureyre'den (ö. 58/678) nakledildiğine göre Hz. Peygamber (s.a.v.) şöyle

buyurmaktadır: “Ehli kitabın size verdiği haberler konusunda onları ne tasdik edin ne de yalanlayın. Sadece biz Allah’a, O’nun kitaplarına ve peygamberlerine inandık deyin!” (Buhârî, 1422, s. 20). Bu bağlamda müfessir ayetin devamındaki *وَالِهِنَا وَالِهِنَّمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ* “Bizim ilahımız ve sizin ilahınız birdir (aynı ilahtır). Biz sadece ona teslim olmuş kimseleriz” ifadesini de ehli kitaba yönelik bir ta’rif olarak değerlendirmiştir (Molla Gürânî, 2018e, ss. 606-607; Zemahşerî, 1407b, s. 457). Dolayısıyla burada ta’rif üslubunun tevhid ilkesine aykırı bir inanç benimsemiş kitap ehli kimselerle mücadele yönteminde bir usul olduğuna dikkat çekilmiştir.

Vâkıa, 56:43-44;

وَزِلَّةٍ مِنْ يَحْمُومٍ لَا بَارِدَ وَلَا كَرِيمٍ “Ne serin ve ne de yararlı olan zifiri bir gölge içinde!..”

Allah Teâlâ ayette önce ashâb-ı şimâl (Aytekin, 1991, s. 470) (amel defterleri sol taraflarından verilecek olan cehennemlik kimseler) için ahirette bir gölge olduğunu beyan etmiş sonra da serinlik ve rahatlık özelliklerinin onda bulunmadığını ifade etmiştir. Bu üslup ashâb-ı şimâl ile ilgili tehekküm ve ta’rif içermekte olup orada normal bir gölgeyi ancak ashâb-ı yeminin (Aytekin, 1991, s. 472) (amel defteri sağ taraflarından verilecek olan cennetlik kimseler) hak ettiğine işaret edilmiştir (Molla Gürânî, 2018g, s. 228; Zemahşerî, 1407c, s. 463).

Hümeze, 104:3;

يَخْسَبُ أَنَّ مَالَهُ أَخْلَدَهُ “O, malının, kendisini ebedileştirdiğini sanır.”

Müfessire göre ayette salih amele teşvik babında bir ta’rif vardır. Çünkü asıl ebedî olan salih ameldir (Molla Gürânî, 2018g, s. 1280). Bu ifade yalnızca salih amelin sahibini nimetler içerisinde ebedî kılaçağına, malın ise hiç kimseyi nimetler içerisinde ebedî kılmayacağına işaret etmektedir (Zemahşerî, 1407c, s. 795).

Sonuç

Kinâye, asıl anlamın kastedilmesi mümkün olmakla birlikte bir lafzın konulduğu anlamın dışında kullanılmasıdır. Yani kinâyede kastedilen mana onu direk anlatan lafzın dışında başka bir lafızla aktarılır. Dolayısıyla kinâye içeren lafız kastedilen mecâzî manaya erişmede bir aracı konumundadır. Bu bağlamda kinâyede hem hakiki hem mecâzî mananın anlaşılması genel bir kâidedir.

Yaygın olarak kullanılan kinâyeli söylemlerde asıl mana ile kastedilen mana arasında toplum-kültür-tabiat bağlamında oluşan doğrudan veya dolaylı bir ilişki söz konusudur. Kanaatimizce kinâyeli söylemde temel amaç muhataba mesajın daha tesirli bir üslupla iletilmek istenmesidir. Ayrıca meknî bihin ifade biçiminin meknî ‘anhdaki açık lafzın sunmadığı manaya daha dikkat çekici bir tenbihte bulunması kinâyeli söylemin tercih sebeplerindedir.

Ta'rif ise, bir sözün konuşulan ortam ve bağlamının delaletiyle başka bir manaya işaret edecek şekilde söylenmesidir. Ta'rif üslubu nasihat vermede bir meseleyi açıktan söylemekten daha faydalı ve muhatapı kabule sevk etme hususunda daha etkilidir. Dolayısıyla merâmî karşı tarafı suçlamadan anlatmak mesajın daha etkili aktarılmasını sağlar.

Yapılan bu çalışmaya göre kinâye ve ta'rif lafzî oluşum ve delalet ettikleri mana itibariyle birbirinden ayrılırlar. Kinâye hem müfret lafızlar hem de terkiplerde meydana gelirken, ta'rif ise sadece terkiplerle sınırlıdır. Kinâyenin manaya delaleti mecâz yönüyledir. Dolayısıyla meknî bihin lafzıyla meknî 'anının manası arasında bir ilişki söz konusudur. Fakat ta'rifin manaya delaleti hakikat veya mecâz yollu olmayıp mefhum yönüyledir. Bu yüzden ta'rifde söylenen sözle delalet ettiği mana arasında bir ilişki veya yakınlık olmayabilir. Dolayısıyla mana, karîne-i hallerle zihinsel olarak sözün yönlendirmesinden (urzundan) anlaşılır.

Her iki söz sanatının kullanım maksatları benzer olsa da ta'rifin daha derin ve etkili bir üslup olduğu söylenebilir. Zira maksada ulaşmada kinâyede daha çok nicel, ta'rifde ise nitel anlamsal ilgiler söz konusudur. Kinâyeli ifadeler muhatapın hayatında yer edinmiş ve edebî kültürü içinde kökleşmiş geleneksel söylemlerdir. Ta'rifde ise muhataplar arasındaki iletişim ortamına bağlı olarak konuşmanın siyâk ve sibâkı çerçevesinde anlık gelişen söylemler söz konusudur.

*Gâyetü'l-Emân'*deki örnekler ele alındığında Kur'ân'da kinâye ve ta'rif üslubunun Allah'ın zâtı ve fiilleri, müminler ve bilhassa müşrikler ve ehl-i kitap için kullanıldığı görülmektedir. Ayetlerde genel olarak kinâye ve ta'rif üslubu, tevhid inancını vurgulamak, ilahi emir ve yasaklara riayet etmeye teşvik etmek, verilen mesajı mübalağa yoluyla ifade etmek, uzun sürecek bir anlatımı daha öz ve kısa bir biçimde beyan etmek, durumu tasvîr etmek, muhatapları fiilleri hususunda düşünmeye sevk etmek, kinamak, terslemek, nahoş bir ifadeyi daha zarif bir üslupla ifade etmek, istihzâ ve tehekküm gibi maksatlar için tercih edilmiştir.

Kaynakça

- Ali el-Cârim, Mustafa Emîn. (2019). *el-Belâgatü'l-vâdiha fi'l-beyân ve'l-me'ânî ve'l-bedi'*. Dimeşk: Mektebetü Dâri'l-Fecr.
- Amr b. Ma'dikerib, Ebû Sevr ez-Zübeydî. (1985). *Şîru 'Amr b. Ma'dikerib ez-Zübeydî*. Mutâ'et-Tarâbişi. (Thk.). Dimeşk: Mecmau'l-Lugati'l-'Arabiyye.
- Aytekin, A. (1991). Ashâbü's-Şimâl. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 3, s. 470). İstanbul: TDV.
- Aytekin, A. (1991). Ashâbü'l-Yemîn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 3, s. 472). İstanbul: TDV.

- Beydâvî, Nâsîrüddîn Ebû Saîd. (t.y.a). *Envârü't-tenzîl ve esrârü't-te'vîl*. (C. 2). Muhammed Abdurrahman el-Maraşlî (Haz.). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsî'l-'Arabî.
- Beydâvî, Nâsîrüddîn Ebû Saîd. (t.y.b). *Envârü't-tenzîl ve esrârü't-te'vîl*. (C. 1). Muhammed Abdurrahman el-Maraşlî (Haz.). Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsî'l-'Arabî.
- Bolelli, N. (2016). *Belâgat (Beyân-Me'ânî-Bedi' İlimleri) Arap Edebiyatı*. İstanbul: İFAV.
- Buhârî, Muhammed b. İsmâil. (1422). *el-Câmi'u's-sahîh*. (C. 6). Muhammed Züheyr b. Nâsîr en-Nâsîr (Thk.). y.y.: Dâru Tavkî'n-Necât.
- Buhturî, Ebû Ubâde Yahyâ et-Tâî. (1964). *Dîvânü'l-Buhturî*. (C. 3). Hasan Kâmil es-Sîrafî (Thk.). Kahire: Dâru'l-Me'ârif.
- Bulut, A. (2020). *Belâgat Me'ânî-Beyân-Bedi'*. İstanbul: İFAV.
- Cevherî, İsmâil b. Hammâd. (1987a). *es-Sihâh: Tâcü'l-luga ve sihâhü'l-'Arabiyye*. (C. 6). Ahmed Abdülgafûr Attâr (Thk.). Beyrut: Dâru'l-İlm.
- Cevherî, İsmâil b. Hammâd. (1987b). *es-Sihâh: Tâcü'l-luga ve sihâhü'l-'Arabiyye*. (C. 3). Ahmed Abdülgafûr Attâr (Thk.). Beyrut: Dâru'l-İlm.
- Cürcânî, Ebû Bekr Abdülkâhir. (1992). *Delâilü'l-î'câz fî ilmi'l-me'ânî*. Mahmûd Muhammed Şâkir (Thk.). Kâhire: Matbaatu'l-Medenî.
- Durmuş, İ. (2002). Kinâye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (C. 26, ss. 34-36). İstanbul: TDV.
- Ebû Hayyân el-Endelûsî, Muhammed b. Yûsuf. (1420). *el-Bahru'l-muhît fî't-tefsîr*. (C. 1). Sitkî Muhammed Cemil (Thk.). Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Efvâh el-Evdî, Salâ'e b. Amr b. Mâlik el-Yemenî. (1998). *Dîvân'ul-Efvâh el-Evdî*. Muhammed Altuncî (Thk.). Beyrut: Dâr-u Sâdir.
- Fadl Hasan Abbâs, Ebû Muhammed es-Safûrî. (2005). *el-Belâga funûnühâ ve efnânuhâ: İlmü'l-beyân ve'l-bedi'*. Ürdün: Dâru'l-Furkân.
- Fahreddin er-Râzî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ömer. (1420a). *Mefâtihu'l-ğayb*. (C. 20). Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsî'l-'Arabî.
- Fahreddin er-Râzî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ömer. (1420b). *Mefâtihu'l-ğayb*. (C. 27). Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsî'l-'Arabî.
- Fazlıoğlu, Ş. (2012). Vaz'. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 42, ss. 576-578). İstanbul: TDV.
- Fîrûzâbâdî, Muhammed b. Yakûb. (2005). *el-Kâmûsu'l-muhît*. Muhammed Nuaym el-Araksûsî (Thk.). Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.

- Güler, İ. (ed.). (2015). *İslam Medeniyetinde Dil İlimleri: Tarih ve Problemler*. İstanbul: İSAM.
- Halîl b. Ahmed, Ebû Abdîrrahmân el-Ferâhîdî. (t.y.a). *Kitâbü'l-'Ayn*. (C. 5). Mehdî el-Mahzûmî, İbrâhîm es-Sâmerrâî (Thk.). y.y.: Dâr ve Mektebetü'l-Hilâl.
- Halîl b. Ahmed, Ebû Abdîrrahmân el-Ferâhîdî. (t.y.b). *Kitâbü'l-'Ayn*. (C. 6). Mehdî el-Mahzûmî, İbrâhîm es-Sâmerrâî (Thk.). y.y.: Dâr ve Mektebetü'l-Hilâl.
- Halîl b. Ahmed, Ebû Abdîrrahmân el-Ferâhîdî. (t.y.c). *Kitâbü'l-'Ayn*. (C. 7). Mehdî el-Mahzûmî, İbrâhîm es-Sâmerrâî (Thk.). y.y.: Dâr ve Mektebetü'l-Hilâl.
- Hâşimî, Seyyid Ahmed. (1999). *Cevâhiru'l-belâga fi'l-me'ânî ve'l-beyân ve'l-bedî'*. Yusuf Sumeylî (Thk.). Beyrut: Mektebetü'l-'Asriyye.
- İbnü'l-Esîr, Ebû'l-Feth Ziyâüddîn. (t.y.). *el-Meselü's-sâir fi edebi'l-kâtib ve's-şâir*. (C. 3). Ahmed el-Havfi - Bedevî Tabâne (Thk.). Kahire: Dâru'n-Nahda.
- İbn Hicce, Takıyyüddîn Ebû Bekr b. Alî. (2004). *Hızânetü'l-edeb ve gâyetü'l-ereb*. (C. 2). İsam Şekiyo (Thk.). Beyrut: Mektebetü'l-Hilâl/Dâru'l-Bihâr.
- İbn Manzûr, Ebu'l-Fazl Cemâlüddîn. (1414a). *Lisânü'l-'Arab*. (C. 15). Beyrut: Dâr-u Sâdir.
- İbn Manzûr, Ebu'l-Fazl Cemâlüddîn. (1414b). *Lisânü'l-'Arab*. (C. 4). Beyrut: Dâr-u Sâdir.
- İbn Manzûr, Ebu'l-Fazl Cemâlüddîn. (1414c). *Lisânü'l-'Arab*. (C. 6). Beyrut: Dâr-u Sâdir.
- İbn Manzûr, Ebu'l-Fazl Cemâlüddîn. (1414d). *Lisânü'l-'Arab*. (C. 7). Beyrut: Dâr-u Sâdir.
- Kazvînî, Celâluddîn Muhammed b. el-Hatîb. (1904). *et-Telhîs fi ulûmi'l-belâga*. Abdurrahman el-Berkûkî (Thk.). Kahire: Dâru'l-Fikri'l-'Arabî.
- Kazvînî, Celâluddîn Muhammed b. el-Hatîb. (2003). *el-Îzâh fi 'ulûmi'l-belâga*. İbrahim Şemseddîn (Haz.). Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye.
- Merâğî, Ahmed Mustafa. (1993). *Ulûmu'l-belâga*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye.
- Meydânî, Abdurrahmân Hasan Habenneke. (1996). *el-Belâgatu'l-'Arabiyye, üsûhâ ve 'ulûmuhâ ve funûnuhâ*. (C. 2). Dimeşk: Dâru'l-Kalem.
- Molla Gürânî, Şihâbüddîn Ahmed b. İsmâil. (2018a). *Gâyetü'l-emânî fi tefsîri'l-keâmî'r-rabbânî*. (C. 1). Hâmîd b. Ya'kûb el-Furayh (Thk.). Riyad: Dâru'l-Hadâra.
- Molla Gürânî, Şihâbüddîn Ahmed b. İsmâil. (2018b). *Gâyetü'l-emânî fi tefsîri'l-keâmî'r-rabbânî*. (C. 2). Yusuf b. Abdülaziz eş-Şibl (Thk.). Riyad: Dâru'l-Hadâra.
- Molla Gürânî, Şihâbüddîn Ahmed b. İsmâil. (2018c). *Gâyetü'l-emânî fi tefsîri'l-keâmî'r-rabbânî*. (C. 3). Muhammed b. Serî' b. Abdullah es-Serî' (Thk.). Riyad: Dâru'l-Hadâra.

- Molla Gürânî, Şihâbüddîn Ahmed b. İsmâil. (2018d). *Gâyetü'l-emânî fi tefsîri'l-keâmî'r-rabbânî*. (C. 4). Abbas b. Hüseyin el-Hâzîmî (Thk.). Riyad: Dâru'l-Hadâra.
- Molla Gürânî, Şihâbüddîn Ahmed b. İsmâil. (2018e). *Gâyetü'l-emânî fi tefsîri'l-keâmî'r-rabbânî*. (C. 5). Hâdî b. Ali er-Rudeynî (Thk.). Riyad: Dâru'l-Hadâra.
- Molla Gürânî, Şihâbüddîn Ahmed b. İsmâil. (2018f). *Gâyetü'l-emânî fi tefsîri'l-keâmî'r-rabbânî*. (C. 6). Abdullah b. Ali el-Mechadî (Thk.). Riyad: Dâru'l-Hadâra.
- Molla Gürânî, Şihâbüddîn Ahmed b. İsmâil. (2018g). *Gâyetü'l-emânî fi tefsîri'l-keâmî'r-rabbânî*. (C. 7). Cevhere bint Muhammed el-Ankarî (Thk.). Riyad: Dâru'l-Hadâra.
- Muhammed Ahmed Kâsım, Muhyiddin Dîb. (2003). *Ulûmu'l-belâga el-bedî' ve'l-beyân ve'l-me'ânî*. Trablus: Müessesetü'l-Hadîse li'l-Kitâb.
- Öztürk, M. (2003). Kur'an Dilinde Örtük Anlatım: Kinaye ve Ta'riz. (C. 3). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 213-234.
- Saraç, M. A. Y. (2019). *Klâsik Edebiyat Bilgisi Belâgat*. İstanbul: Gökkuşbe.
- Sekkâkî, Ebû Ya'kûb Sirâcüddîn Yûsuf b. Ebî Bekr. (1983). *Miftâhu'l-'ulûm*. Naîm Zerzûr (Thk.). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Süyûtî, Ebu'l-Fazl Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr. (1974). *el-İtkân fi 'ulûmi'l-Kur'ân*. (C. 3). Muhammed Ebu'l-Fadl İbrâhim (Thk.). Kahire: el-Hey'etü'l-Misriyyetü'l-Âmme li'l-Kitâb.
- Tâhiru'l-Mevlevî. (1994). *Edebiyat Lügati*. Kemâl Edib Kürkçüoğlu (Nşr.). İstanbul: Enderun.
- Teftâzânî, Sa'düddîn Mes'ûd. (2013). *el-Mutavvel şerhu Telhîsi Miftâhi'l-'Ulûm*. Abdulhamid Hindâvî (Thk.). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Zemaşerî, Ebu'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer. (1407a). *el-Keşşâf an hakâ'iki gavâmizi't-tenzîl ve 'uyûni'l-ekâvîl fi vücûhi't-te'vîl*. (C. 1). Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-'Arabî.
- Zemaşerî, Ebu'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer. (1407b). *el-Keşşâf an hakâ'iki gavâmizi't-tenzîl ve 'uyûni'l-ekâvîl fi vücûhi't-te'vîl*. (C. 3). Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-'Arabî.
- Zemaşerî, Ebu'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer. (1407c). *el-Keşşâf an hakâ'iki gavâmizi't-tenzîl ve 'uyûni'l-ekâvîl fi vücûhi't-te'vîl*. (C. 4). Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-'Arabî.
- Zerkeşî, Ebû Abdillâh Bedrüddîn. (1957). *el-Burhân fi 'ulûmi'l-Kur'ân*. (C. 2). Muhammed Ebu'l-Fadl İbrâhîm (Thk.). Beyrut: Dâru İhyâi'l-Kütübî'l-'Arabiyye.
- Ziyâd el-A'cem, Ebû Ümâme el-İsfahânî. (1983). *Şî'ru Ziyâd el-A'cem*. Yûsuf Hüseyîn Bekkâr (Thk.). y.y: Dâru'l-Mesîra.

HZ. PEYGAMBER'İN İLİM ANLAYIŞI*

Nazım BAYRAKDAR**

E-mail: nazim.bayrakdar@usak.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5500-5170>

Citation/©: Bayrakdar, N. (2021). Hz. Peygamber'in İlim Anlayışı. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 65-87.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.878063>

Öz

İlimin kapsamına ve değerine dair düşünsel faaliyetlerin geçmişi çok eskilere dayanmaktadır. İnsanlar gerek kendi çabalarıyla edindikleri gerekse başkalarından kendilerine nakledilen bilgilerin hakikatle örtüşme durumunu sürekli sorgulamışlardır. Ne var ki ilmin kapsamı ve değeri konusunda onların ortak bir noktada buluşmaları mümkün olmamıştır. Bu durum Müslüman bilginler için de geçerlidir. Müslüman bilginler ilme yönelik yaklaşım biçimlerini Kur'an-ı Kerim ile Hz. Peygamber'in sünnetini referans olarak belirleme gayreti içerisinde olmuşlardır. Ancak onlar çeşitli faktörlerin etkisiyle bilgi anlayışı konusunda birbirinden çeşitli yönleriyle farklılaşan görüşler ortaya koymuşlardır. Bu görüşler Müslüman halkın bilgi ile ilişki biçimini derinden etkilemiştir. İslam eğitimi kurumları da bu görüşlerden biri merkeze alınarak yapılandırılmıştır. Bu kurumların özellikle de belirli bir dönemden sonra çağın ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte ilmi üretmekte yetersiz kalmış olmaları, onları idare eden zümrenin ilim anlayışı ile yakından ilişkilidir. Bu çalışmada, "Hz. Peygamber'in ilim anlayışı nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu çerçevede cevabı aranan alt sorular ise şunlar olmuştur: Hz. Peygamber'e göre ilmin kaynağı ve kapsamı nedir? Hz. Peygamber'in ilme ve ilim öğrenmeye verdiği değerın kaynağında ne vardır?

* **Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir. **Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

** Doç. Dr., Uşak Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Bilim Dalı.

Hız. Peygamber'e göre ilme ulaşma ve ilimden istifade etme sürecinde esas alınması gereken ilkeler nelerdir?

Anahtar Kelimeler: Hz. Peygamber, Eğitim, Örneklik, İlim, İlim anlayışı.

THE LAST PROPHET MUHAMMAD'S UNDERSTANDING OF KNOWLEDGE

Abstract

The history of intellectual activities regarding the scope and value of science goes back a long way. People have constantly questioned whether the information they have acquired through their own efforts or transferred to them from others coincides with the truth. However it was not possible for them to meet on a common point regarding the scope and value of science. Muslim scholars have made an effort to determine their approach to science with reference to the Quran and the Sunnah of the last prophet Muhammad. However under the influence of various internal or external factors, they have put forward different views on knowledge understanding in various aspects. Islamic education institutions are structured by taking one of these views into the center. The inadequacy of these institutions to produce knowledge that will meet the needs of the age and society especially after a certain period is closely related to the understanding of science of the group that manages them. In this study "What is the understanding of science of the last prophet Muhammad?" The answer to the question was sought. In the study data were collected by using document analysis method.

Keywords: Prophet Muhammad, Education, Knowledge, Understanding of knowledge.

Giriş

İnsanlara çeşitli konularda model/örnek teşkil edebilecek; medeniyetin gelişmesine önemli katkılar sunabilecek nice şahsiyet, doğru anlaşılmadıkları için adeta yitik bir hazine durumunda kalmıştır. Bu şahsiyetlerin yanlış anlaşılmaları bireylerin ya da toplumların çetin problemlerle karşı karşıya kalmalarına sebebiyet verebilmiştir. Toplumun önemli bir kesimi tarafından yüceltilen şahsiyetler söz konusu olduğunda doğru anlaşılmama probleminin yol açtığı sorunlar çok daha büyük olmuştur.

Doğru anlaşılmaması ciddi problemlere yol açmış şahsiyetlerin başında kuşkusuz Hz. Peygamber gelmektedir. Hz. Peygamber'e indirilen mesajlar ve bu mesajların ideal manada hayata aktarılış biçimini temsil eden 'sünnet', insanlığın huzur ve selameti açısından büyük ehemmiyeti haiz iken bakışlardaki çarpıklık ya da niyetlerdeki bozukluk

nedeniyle bağınazlığı, cehaleti, tembelliği, ayrışmaları, şiddeti, içe kapanmayı vs. meşrulaştırma aracı haline gelebilmiştir.

Hız. Peygamber'in yeterince anlaşılabilen yönlerinden birini kuşkusuz eğitimci kişiliği oluşturmaktadır. Oysa o, eğitimcilik vasfıyla da keşfedilmesi gereken bir hazinedir. Onun eğitimci kişiliğinden ve eğitim kapsamına giren faaliyetlerinden çıkarılacak dersler gerek örgün gerekse yaygın eğitim faaliyetlerinin daha verimli hale getirilmesine katkı sunma potansiyeline fazlasıyla sahiptir. Zira onun başarılı bir eğitimci olduğu konusunda herkes hemfikirdir. Tebliğ faaliyeti yürüttüğü toplumda son derece güç koşullarda ve son derece kısıtlı imkânlarla 23 yıl gibi kısa bir sürede meydana gelen köklü değişimin tebliğ faaliyetleri göz ardı edilerek izah edilmesi mümkün değildir. Burada din eğitimi bilimcilerine düşen sorumluluk, söz konusu başarının dinamiklerini tespit etmeye yönelik araştırmalar yapmaktır.

Hız. Peygamber'in bir eğitimci olarak başarıya ulaşmasında rol oynayan birçok faktörden söz edilebilir. Bu faktörlerin bir kısmı yerel ve dönemsel olup değişime ve gelişmeye açık iken bir kısmı da evrensel niteliği haiz olup geçercililiğini her dönemde korumaktadır (Aydın, 2011, ss. 21-23). Hız. Peygamber'in eğitim faaliyeti yürüttüğü ortamların fiziki koşullarının, eğitim sürecinde kullandığı araç-gereçlerin yerel ve dönemsel olduğu açıktır. Kullandığı öğretim yöntemleri de etkisi sabit olmakla birlikte gelişen ve değişen koşullara göre güncellenmeye muhtaçtır. Ancak Hız. Peygamber'e ait öyle özellikler vardır ki bunlar her dönemde ve koşulda geçerli olup değerini hiçbir zaman yitirmeyecektir. Onun eğitim alanında örnek alınması gereken asıl yönünü de kanaatimizce işte bunlar oluşturmaktadır. Bu özellikler göz ardı edilerek yapılacak bir modellemenin, taklit seviyesinde kalacağından dolayı 'örnek alma' olarak nitelendirilmesi doğru olmayacaktır.

Hız. Peygamber'in tebliğ kapsamında yürüttüğü faaliyetleri bilmek tabii ki önemlidir. Ancak bu faaliyetlerin dayandığı inançlar, ilkeler, değerler, bakış açısı ve anlayış açığı çıkarılmadığı sürece söz konusu bilginin eğitim alanındaki mevcut sorunların çözümüne pek bir katkısının olmayacağı gerçeğinin de kabul edilmesi gerekir. Zira eğitim, gelişmeye ve değişmeye açık bir alandır. Eğitim hizmetlerinin değişen şartlar, ortaya çıkan yeni sorunlar ve ihtiyaçlar dikkate alınarak sürekli gözden geçirilmesi şarttır.

Hız. Peygamber'in eğitimci kişiliğinin önemli bir parçasını, sahip olduğu ilim anlayışı teşkil etmektedir. Zira onun tebliğ sürecinde yaptığı tercihlerin arka planında birçok unsurla birlikte ilim anlayışı da önemli bir yere sahiptir.¹ Epistemolojik (bilginin kaynağı, doğası, kesinlik durumu, öğrenilmesi ve değerlendirilmesine dair) inançlar ile öğrenme-öğretme anlayışları arasında ilişki bulunduğunu gösteren bilimsel araştırmalar bu gerçeği net bir

1 Benimsenen epistemolojik yaklaşımın eğitim süreci üzerindeki yansımaları hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Cevizci, (2011, ss. 268-280).

şekilde göstermektedir.²

Eğitimci konumunda bulunan kişilerin eğitim sürecinde muhataplarına itiraz etme, eleştirme, sorgulama, görüş belirtme fırsatını ne ölçüde vereceklerinin, sahip oldukları epistemolojik inançlardan etkilenmesi kaçınılmaz bir durumdur. Epistemolojik inançlar, öğrenme sürecindeki davranışlara da yön vermektedir. Bireylerin eğitim sürecinde kendileriyle paylaşılan bilgi üzerinde gerekli zihinsel işlemleri yapıp yapmayacaklarında, ezber öğrenmeye mi yoksa anlamlı öğrenmeye mi odaklanacaklarında belirleyici etkenlerden birini bilgiye yönelik yaklaşım biçimlerinin oluşturduğu belirtilmektedir (Aypay, 2011, ss. 2-3). Bu bakımdan rahatlıkla denilebilir ki günümüzde eğitim alanında yaşadığımız birçok sorun, bilgi anlayışındaki çarpıklıklarla yakından ilişkilidir. Bireylerin bilgi karşısında edilgen konumda görülmeleri, bilginin ezberlenmesi gereken bir unsur olarak görülüp sınav odaklı şekilde öğrenilmesi, bilginin inançlarımızdan ve ahlaki değerlerimizden kopuk şekilde öğretime konu edilmesi, bilgiye güç kaynağı olarak görüldüğü için değer verilmesi gibi durumlar bu çarpıklıklara verilecek örneklerden sadece birkaçını oluşturmaktadır. Hz. Peygamber'in hayatında bu çarpıklıklardan eser olmadığı açıktır. Bu nedenle onun ilim anlayışının bilimsel araştırmalara konu edilmesi söz konusu çarpıklıkların giderilmesi açısından ehemmiyet arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, "Hz. Peygamber'in ilim anlayışı nedir?" sorusuna cevap bulmaktır. Bu amaca ulaşmak üzere çalışmada cevabı aranan alt sorular ise şunlar olmuştur: Kur'an'da ve sünnette öğrenilmesi teşvik edilmiş olan ilmin kaynağı ve kapsamı nedir? İslam'ın ilme ve ilim öğrenmeye verdiği değerın arka planında ne vardır? İslam'ın temel kaynaklarına müracaat ederek ilim öğrenme sürecinde esas alınması gereken ilkelere dair çıkarımlarda bulunmak mümkün müdür?

Araştırma şu düşünceler üzerine bina edilmiştir: 1. Sahip olduğu ilim anlayışı Hz. Peygamber'in tebliğ sürecindeki tercihlerine yön veren temel unsurlardan biridir. 2. Günümüzde eğitim faaliyetlerinin amacına yeterince ulaşmamasında, ilim anlayışındaki çarpıklıkların da önemli bir etkisi vardır. 3. Hz. Peygamber'in ilim anlayışının ne olduğu meselesinin aydınlığa kavuşturulması, ilim anlayışındaki çarpıklıkların giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın temel problemi ile ilgili veriler, doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman analizi, araştırılan konu ile ilgili dokümanların bilimsel esaslara uygun olarak incelenmesi esasına dayanan bir yöntemdir (Kıral, 2020, s. 185). Araştırma sürecinde öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Araştırmanın konusuyla ilişkili bulunan bilimsel çalışmalar tespit edilmiş ve incelenmiştir. Analizi yapılan kaynaklar ise Kur'an-ı Kerim ve hadislerin derlendiği eserler olmuştur. Bu kapsamda öncelikle ilim kavramının ve onunla yakından ilişkili diğer kavramların geçtiği ayetler tespit edilmiştir. Hadis kaynaklarında ise

2 Bu çalışmalar için bkz. Deryakulu, (2004, ss. 233-234); Demir & Akınoğlu, (2010, ss. 83-86).

ilimle ilgili hadislerin toplandığı bablar/bölümler üzerine odaklanılmıştır. Hz. Peygamber'in ilim anlayışına dair yapılan analiz ve değerlendirmelerin siyer kaynaklarında yer verilen örnek olaylarla desteklenmesine dikkat edilmiştir. Yapılan tespitlerin eğitimle ilgili güncel sorunlarla ve bilimsel verilerle ilişkilendirilmesine de özen gösterilmiştir. Hz. Peygamber'in ilim anlayışını problem edinen müstakil bir çalışmanın bugüne kadar yapılmamış olması bu çalışmanın özgünlüğünü ve önemini göstermektedir.

1. Hz. Peygamber'in İlim Anlayışı

Hz. Peygamber'in ilim anlayışına dair analizlere geçmeden önce klasik sözlüklerde ilim kavramı için yapılan tanımlamalara bakmakta fayda vardır. Zira bu tanımlamalar İslam dininin iki temel kaynağını teşkil eden Kur'an ve sünnet referans alınarak yapılmıştır. Söz konusu tanımlamalar, Hz. Peygamber'in ilim anlayışına dair yapılacak tespitlere zemin teşkil edecek olması bakımından da ehemmiyet arz etmektedir.

İlim, Arapça kökenli bir kelime olup م-ل-ع fiilinden türemiş bir mastardır. Türkçede genellikle 'bilgi' kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır (Atılğan, 2013, s. 192). Ne var ki klasik sözlüklerde verilen tanımlar 'bilgi'nin ilim kavramını tam olarak karşılayan bir kavram olmadığını göstermektedir. Bu kaynaklarda geçen tanımlarına bakılırsa ilim kelimesi hem bir sıfatı hem bu sıfatın gereği olarak bilmeye konu edilen gerçekliğe dair kapalılığın giderilmesini sağlayan bilgiyi hem de bu bilginin birey tarafından kavranıp idrak edilmesini ifade etmektedir.³ Kelâm, Hadis, Fıkıh, Tarih, Matematik gibi disiplinler ifade edilmek istendiğinde bilgi yerine ilim kavramının (Matematik ilmi, Fıkıh ilmi gibi) kullanılması, ilim ile bilginin her durumda birbiri yerine kullanılabilecek kavramlar olmadığını göstermek üzere öne sürülen kanıtlardan bir diğerini oluşturmaktadır (Pusmaz, 2000, ss. 80-82).

İlim kelimesine klasik sözlüklerde "bir şeyi gerçek yönüyle kavramak, gerçekle örtüşen kesin inanç (itikad), bir nesnenin şeklinin zihinde oluşması, nesneyi olduğu gibi bilmek, nesnedeki gizliliğin ortadan kalkması, tümel ve tikellerin kavranmasını sağlayan bir sıfat" gibi anlamlar verilmektedir (Kutluer, 2000, s. 109). İsfahânî'ye göre ilim, "bir şeyin hakikatini ve mahiyetini idrak etmek" (İsfahânî, ty. s. 343) iken Cürcânî onu "kendisi sebebiyle bir şeyin tamamının veya bir kısmının idrak olunduğu sağlam, kesin ve köklü bir vasıf" şeklinde tanımlamaktadır (Cürcânî, 1318 h., s. 103). Bu tanımlara bakılırsa her bilginin ilim kategorisinde ele alınması mümkün değildir. Bilgiler arasından sadece sistemli faaliyetler sonucunda elde edilen, hakikatle örtüşen ve şüphe içermeyenler ilim sayılmaktadır (Bilgiz, 2018, s. 16).

Tarih boyunca Müslümanlar, bilgiye yönelik yaklaşım biçimlerini Kur'an'ı ve sünneti referans alarak belirleme çabası içerisinde olmuşlardır. Bunda tabii ki yadırganacak bir

3 Bu kaynaklarda verilen ilim tanımları için bkz. Teftâzânî, (1998, ss. 194-195); Cüveynî, (1950, s. 14); Kâşânî, (1992, s. 363).

durum yoktur. Bununla birlikte Müslümanların, etkisi altında kaldıkları çeşitli faktörlere bağlı olarak söz konusu kaynaklardan doğru ve etkin şekilde yararlanma noktasında zaman zaman bazı güçlükler yaşadıkları da bir gerçektir. İslamî eğitim kurumlarında belirli dönemlerde korumacı ve savunmacı yaklaşımın egemen olması, mezhebi taassuba yenik düşülmesi ve buna bağlı olarak da öğrenilmesi gereken ilmin sınırlarının daraltılarak ezberciliğin ve nakilciliğin hâkim anlayış haline gelmesi bunun en açık kanıtıdır.⁴ İlme yönelik bu tür sorunlu yaklaşımlara günümüzde de rastlamak mümkündür. Bu durum Hz. Peygamber'in ilim anlayışının ne olduğu meselesinin netliğe kavuşturulmasının arz ettiği ehemmiyeti göstermektedir.

2.1. Hz. Peygamber'e Göre İlimin Kaynağı ve Kapsamı

Hz. Peygamber'in ilim anlayışının, tebliğ ettiği ayetler göz ardı edilerek vuzuha kavuşturulamayacağı açıktır. Bu nedenle onun ilim anlayışına yönelik sağlıklı tespitler yapabilmek için öncelikli olarak müracaat edilmesi gereken kaynak Kur'an-ı Kerim olmalıdır.

Kur'an-ı Kerim'de ilim kelimesi ve onunla aynı köke sahip kelimelerin geçtiği ayetlerin sayısı oldukça fazladır. İlim öğrenmek ve ilimde derinleşmek için gerekli olan kıraat, teakkul, tezekkür, tedebbür, tefekkür, tefekkuh, nazar gibi kelimelerin geçtiği ayetler de dikkate alınacak olursa Kur'an'ın merkezi kavramlarından birinin 'ilim' olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Kur'an ayetlerine göre mutlak ilim sahibi ancak Yüce Allah'tır (el-Hucurât, 49:16). Yüce Allah'ın ilmi her şeyi kuşatmıştır (el-En'âm, 6:59; et-Tâhâ, 20:98). O, geçmişini de mevcut hali de geleceğini de en iyi bilendir; şahadet âlemini bildiği gibi gaybı da bilmektedir (el-Bakara, 2:33). O'nun herhangi bir konuda yanılması, eksik ya da yanlış bilgiye sahip olması muhaldir. O, varlıklar âlemine dair her türlü bilgiyi apaçık bir kitapta toplamış (Yâsîn, 36:12); sonsuz ilminden istifade edip cehaletten kurtulmaları ve böylelikle istikamet üzere yaşamayı başarmaları için kullarına akletme, görme, işitme gibi yetenekler vermiş (en-Nahl, 16:78), rehberlik yapmak üzere ise peygamber göndermiştir (Âl-i İmrân, 3:164). Ne var ki sahip olduğu söz konusu yeteneklerin değerini bilmediği için onlardan amacına uygun şekilde yararlanamayan ve bu nedenle de Peygamber'in yaptığı rehberliğe olumlu tepki vermeyen kişiler her dönemde ve toplumda olagelmıştır (el-A'râf, 7:179). Bunlar arasından, hakikati bulma gibi bir kaygı taşımayıp cehalette ve küfürde ısrar edenlerin (el-Enfâl, 8:23) kalpleri, kulakları ve gözleri Yüce Allah tarafından mühürlenmiştir (el-Bakara, 2/7; el-Câsiye, 45:23).

4 Nizamiye Medresleri'nde Şâfiî fıkhının ve Eş'ari akidesinin esas alınmış olması; bu mezheplere mensup olmayan âlimlere görev vermeme hususunda katı bir tavır sergilenmiş olması; fiillerle doğrudan ilişkisi bulunmayan bilgilerle meşgul olmanın haram sayılarak akli ilimlerden bazılarının ders olarak okutulmasının dinen sakıncalı görülmesi (Biçer, 2013, s. 273) bu duruma verilebilecek örneklerden sadece birini teşkil etmektedir.

Kur'an'da, âlimlerin ilminden istifade etmeye teşvik eden ayetlerin (el-Enbiyâ, 21:7) yanı sıra kendisine ilim verilen ve ilimde derinleşen kimselerin ön plana çıkarılıp insanlara model olarak sunulduğu ayetler (en-Nîsâ, 4:162; el-Hacc, 22:54; Sebe', 34:6) de bulunmaktadır. "Hiç bilenler ile bilmeyenler bir olur mu?" (ez-Zümer, 39:9) mealindeki ayet-i kerimede ise ilim sahibi olmanın bireye önemli avantajlar sağlayacağına işaret edilmektedir. Bu noktada akla ister istemez şöyle bir soru gelmektedir: Kur'an ayetlerinde belirtilen ve sahibini çeşitli açılardan avantajlı kılan 'ilim' nedir? Bu ilim, vahiy kaynaklı bilgilerden mi ibarettir yoksa akla, gözleme ve tecrübeye dayalı beşerî bilgileri de kapsamakta mıdır?

Kur'an-ı Kerim'e göre ilme sahip olma sadece Yüce Allah'ın sahip olduğu bir sıfat değildir. İnsanlara bilmediğini öğretenin Yüce Allah olduğunu haber veren ayet-i kerime (el-Alak, 96:5) bunun en açık delilidir. Kur'an'da ilim kelimesi ile sadece vahye dayalı bilgi de kastedilmemiştir. Gözleme, tecrübeye ve akla dayalı beşerî bilgiler de Kur'an'da ilim kapsamında ele alınmıştır (el-Bakara, 2:60, 65; el-İsrâ, 17:12). Bununla birlikte Asr-ı Saadet'te ilim denildiğinde Müslümanların aklına ilk gelen, Hz. Peygamber tarafından tebliğ edilen hakikatler olmuştur (Gözütok, 2019, ss. 22-29). Bunda esasen şaşılacak bir durum yoktur. Zira kendisine vahyedilen ayetleri tebliğ etmek nasıl ki Hz. Peygamber'in asli ve öncelikli görevi ise onun tarafından tebliğ edilen hakikatleri öğrenmek de Müslümanlar için öncelikli ve asla ihmal edilmemesi gereken bir sorumluluktur. Nitekim başta Hz. Peygamber olmak üzere Asr-ı Saadet'te Müslümanlara muallimlik yapan kişiler en temelde, Allah'ın kelâmını/dinini öğretme gayesiyle eğitim hizmeti vermişlerdir. Tıp, Matematik, Astronomi, Tarih, Coğrafya gibi alanlarda bireylere özel bir eğitim hizmeti verilmesi o dönem için söz konusu olmamıştır. Bunun sebebi, söz konusu alanlarla ilgilenmenin Hz. Peygamber tarafından meşru görülmemesi ya da gereksiz görülmesi değildir. Zira bu tercih, söz konusu alanlara dair dayanağı sağlam yeterli miktarda bilgi birikimi ve bu birikime sahip uzmanların bulunmasına rağmen yapılmamıştır.

Muteber kaynaklarda gözleme, tecrübeye ve akletme yetisinin etkin şekilde kullanılmasına bağlı olarak ortaya konulmuş beşerî bilginin Hz. Peygamber tarafından öğrenilmeye değer bulunduğu ve bu bilgiye dayalı olarak ortaya çıkan uzmanlık alanlarının ihmal edilmesinin Hz. Peygamber tarafından olumlu karşılanmadığına dair kanıt niteliğinde veriler de mevcuttur. Müslümanların bir kısmının bizzat Hz. Peygamber tarafından belirli alanlarda uzmanlaşmaya yönlendirilmiş olması bu anlamda oldukça dikkat çekici bir husustur. Örneğin Zeyd b. Sabit'in yabancı dil öğrenmesinde Hz. Peygamber'in bu yöndeki teşviklerinin etkisi büyüktür (İbn Sa'd, 1957, s. 358). Urve b. Mesud es- Sakafi'nin mancınık gibi savaş araçlarının yapımını öğrenmesi için bizzat Hz. Peygamber tarafından Taif'e gönderilmiş olmasını da bu noktada hatırlamak gerekir (Vâkîdî, 1984, s. 960). Onun, Medine'ye Abdullah b. Uraykit adlı bir müşriğin kılavuzluğunda hicret etmesi, Müslümanların ihtiyaç duyulan alanlarda uzmanlaşmalarının ehemmiyetinin anlaşılması için yeterlidir. Mescid-i Nebi'nin, Temîm ed-Dârî tarafından Şam bölgesinden getirilen

kandillerle aydınlatılmasına olumlu tepki vermesi (İbn Mâce, Mesâcid, 9) ve tıp alanındaki uzmanlığı ile tanınan kişilerle iyi ilişkiler kurarak (Bakkal, 2013, s. 14) hasta kişileri tedavi olmaları için onlara yönlendirmesi (Müslim, Selâm, 5), kendi yaşadığı bölgede bulunan teknolojik imkânları kullanma ve geliştirme meselesine ehemmiyet vermesi (Bakkal, 2018, ss. 1-19), savaş öncesinde istihbarat toplamak üzere bazı sahabeleri özel olarak görevlendirmesi,⁵ savaş stratejisini belirlemek üzere ashabıyla istişare yapması (İbn Hişâm, 1971, s. 272) gibi tarihi gerçeklikler de Hz. Peygamber'in beşerî bilgiye yönelik tavrının ne olduğunun anlaşılması bakımından son derece önemlidir. Bütün bu gerçekler göstermektedir ki, karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelmek ya da sorunlara çözüm üretmek amacıyla faydalanılması gereken önemli araçlardan birini akla, gözleme ve tecrübeye dayalı beşeri bilgi teşkil etmektedir.

Beşerî bilgi, insanın bâtil ya da sapkın inançlardan kurtulması açısından da ehemmiyet arz etmektedir. Nitekim birçok Kur'an ayetinde putların cansız, hissiz, hareket etmekten aciz olduklarının, kendilerine dahi hayırları dokunmadığının insanlar tarafından apaçık şekilde gözlemlenebileceğine vurgu yapılarak insanlar tevhid inancına yönlendirilmişlerdir (el-A'raf, 7:191-198). Kur'an'ın çeşitli ayetlerinde, öldükten sonra diriltimenin makuliyetini ortaya koymak amacıyla gözlemlenebilir varlıklara ve olaylara dikkat çekilmesi (el-Bakara, 2:259; el-A'raf, 7:57; el-Ankebût, 29:20; er-Rûm, 30:24) de insanın akletme ve gözlem yapma yetisine verilen değeri göstermesi açısından dikkate şayandır.

Kur'an'ın çeşitli ayetlerinde gayb âlemine ait bilginin Yüce Allah katında bulunduğu ve bu bilgiye insanların ulaşamayacakları net bir şekilde haber verilmiş (en-Neml, 27:65) olsa da şehadet âlemine ait bilgiler için böyle bir sınırlandırma getirilmemiştir. Bilakis çeşitli ayet-i kerimelerde insanlar şehadet âlemine ve orada bulunan kevnî ayetlere nazar etmeye teşvik edilmişlerdir (el-Bakara, 2:167; Yûnus, 10:101; Fâtır, 35:27; el-Hadîd, 57:17).

Kevnî ayetlere vurgu yapılan Kur'an ayetleri net bir şekilde göstermektedir ki insan akletme yetisini kullanarak kâinattaki muhteşem düzeni fark edebilir, bu düzeni oluşturan parçaları keşfedebilir ve bu düzenin ne ile kaim ve daim olduğunu idrak edebilir. Onun bu süreçte yapacağı tefekkür, imanının takviye edilmesine, ahlakının beslenmesine ve böylelikle yaratılış amacı istikametinde yaşamayı başarmasına yapacağı katkı bakımından oldukça değerlidir. Kur'an'ın anlaşılacak için indirilmiş bir kitap olduğu (Zuhruf, 43:3) ve bunun ancak akletme yetisi ile üstesinden gelinebileceği gerçeği de dikkate alınır, akli ve akletme yetisi kullanılarak üretilen bilgiyi değersizleştirmenin yanlışlığı net bir şekilde görülecektir.

Kâinat kitabının okunmasına yönelik teşvik içeren ayetlerde genellikle vahyin ilk muhatapları tarafından iyi bilinen varlıklara vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. "Devenin nasıl yaratıldığına bakmazlar mı?" (el-Gâşiye, 88:17) mealindeki ayet bunun en çarpıcı

5 Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Yılmaz, (2017, ss. 47-105).

örneğini teşkil etmektedir.⁶ Bu ayet-i kerimede insanların, deve hakkında gözlem ve tecrübe yoluyla edinmiş oldukları bilgilerden yararlanarak onun yaratıcısının varlığına, birliğine, ilmine, kudretine ve rahmetine dair zihinsel çıkarımlarda bulunmaya davet edildikleri açıktır. İnsanları şahadet âlemi üzerine gözlem yapmaya ve tefekkürde bulunmaya teşvik eden diğer ayet-i kerimelerde de aynı durum söz konusudur. Bu tür ayetlerde, insanın mevcut bilgilerini gerekli zihinsel işlemlerden geçirerek daha önce fark etmediği bazı hakikatleri keşfedebileceğine işaret edilmektedir.

Kur'an-ı Kerim'de bireylerin şahadet âlemi hakkında gözlem ve tecrübe yoluyla edindikleri bilgilerin gerçeği yansıtmayabileceğine işaret eden ayet-i kerimeler de vardır (el-A'râf, 7:116; el-Enfâl, 8:44; en-Neml, 27:88). Ancak bu ayetlerden, duyu organları ve aklın asla güvenilmemesi gereken iki unsur olduğu sonucunu çıkarmak doğru olmayacaktır. Nitekim vahiyle çözüme kavuşturulmamış meselelerde Hz. Peygamber de kendi re'iyine göre hüküm vermiş (Apaydın, 2000, s. 433) ve bu şekilde verdiği hükümlerin herhangi bir sorun içermesi durumunda vahiy yoluyla uyarılmıştır (el-Enfâl, 8:67, 68; et-Tevbe, 9:43). Bütün bunlar göstermektedir ki müminlerin öncelikli olarak okuyup doğru şekilde anlamaları gereken kitap Kur'an-ı Kerim'dir. Mü'minler Kur'an-ı Kerim'de, Kâinat kitabını okumaya davet edilmektedirler. Her ikisinin de kaynağı Yüce Allah olduğu için Kâinat kitabındaki ayetler ile Kur'an ayetlerinin birbiri ile mutlak manada çatışması muhaldir. Bu nedenle söz konusu iki kitabın birlikte okunmaları, doğru anlaşılma ihtimallerini arttıracaktır (Aydın, 2017, ss. 37-39).

Hz. Peygamber, Yüce Allah'tan vahiy yoluyla edindiği bilgilerin yanında kendi tecrübeleri ve zihinsel çabaları ile edindiği bilgilere de sahipti. Onun, içerisinde doğup büyüdüğü toplumun ya da etkileşim halinde olduğu bireylerin bilgi ve tecrübe birikiminden istifade etmesi son derece olağan ve hatta aksi düşünülemez bir durumdu (Yıldırım, 2003, s. 183). Onun, peygamberlik öncesi dönemde edindiği bilgilerin, ilk vahyin gelmesiyle birlikte belleğinden tamamen silinip gitmiş olması düşünülemezdi. Nitekim o, vahye konu edilmeyen meselelere, söz konusu birikiminden yararlanarak çözümler üretmişti. Onun Taif dönüşünde Mekke'ye bir müşriğin himayesinde girmesi (İbn Sa'd, 1957, s. 212) ve Mekke'den Medine'ye hicret etmeden önce üç gün Sevr Mağarası'nda gizlenmesi (İbn Hişâm, 1971, ss. 126-127) buna işaret eden hadiselerden sadece ikisini oluşturmaktaydı.

Hz. Peygamber, muhataplarına "her meselede en doğruyu ben bilirim" mesajını asla vermemiştir. Onun, hurmaların aşılınması ile ilgili yaptığı tavsiyenin olumlu netice vermemesi üzerine söylediği, "siz dünya işlerini benden daha iyi bilirsiniz" (Müslim, Fezâil, 140) sözü, muhataplarının ilmine verdiği değer en güzel örneğini teşkil etmektedir.

Özellikle tasavvuf alanında kaleme alınmış bazı kaynaklarda keşf, ilham ve rüya kaynaklı bilgilere de yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte Müslüman âlimlerin genel kanaati,

6 Bu ayette ifade edilen "nazar" eyleminin eğitsel açıdan taşıdığı değere dair ayrıntılı bilgi için bkz. Bayrakdar, (2017, ss. 1998-2018).

peygamber haricindeki kişilerin söz konusu yollarla edindiklerini iddia ettikleri bilgilerin Müslümanlar açısından bağlayıcı bir değer ifade etmediği yönündedir.⁷ Zira söz konusu bilgiler denetlenebilirlik/kontrol edilebilirlik/test edilebilirlik özelliğine sahip değildir. Bu tür bilgilerin istismar aracı olarak kullanılması da esasen söz konusu özelliğinden kaynaklanmaktadır. Hz. Peygamber'in, Yemen'e kadılık görevi yapmak üzere görevlendirdiği Muaz b. Cebel ile yaptığı konuşma (İbn Sa'd, 1957, s. 584; Müslim, Akdiyye, 15), Kur'an-ı Kerim'de ve sünnette açıklığa kavuşturulmamış meselelere dair hükmün rüya, keşf ya da ilham bekleyerek değil, akletme yetisi kullanılarak ve sağlam delillere dayanılarak verilmesi gerektiğini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Söz konusu konuşma esasen Hz. Peygamber'in, aklın problemlere çözüm üretme işlevine duyduğu inancın da açık bir göstergesidir.

Doğruluğu sadık haberle ya da gözlem ve tecrübelerle sabit olan her türlü bilginin Hz. Peygamber tarafından ilim kapsamında görüldüğü anlaşılmaktadır. Onun inancına göre mutlak ilim sahibi ancak Yüce Allah'tır. Bununla birlikte insan akletme yetisini kullanarak Yüce Allah'ın ilminden istifade edebilir. Bu süreçte onun şu üç hususa özellikle dikkat etmesi gerekmektedir: Birincisi, vahye dayalı bilginin anlamlandırılması için gerekli zihinsel işlemleri yapması; ikincisi, kâinatın işleyişiyle ilgili konulmuş ilahi yasaları keşfetmesini, bunları tevhid inancıyla ilişkilendirmesini ve problemlerin çözümünde bunlardan etkin şekilde yararlanmasını sağlayacak donanımı etkin şekilde kullanmaya gayret etmesi; üçüncüsü ise etkileşim halinde bulunduğu kişi ya da topluluklara dair onlarla sağlıklı ilişkiler kurmasına ve onlardan gelecek tehditleri bertaraf etmesine zemin teşkil edecek bilgiler edinmesidir. Hz. Peygamber'in bu üç hususta göstermiş olduğu hassasiyet apaçık ortadadır. Müslüman toplumlar onun bu hassasiyetini paylaştıkları ölçüde gelişmiş ve medeniyete büyük katkı sunmuşlardır.

2.2. Hz. Peygamber'e Göre İlimi Değerli Kılan Unsurlar

Hz. Peygamber ilim talep etmeyi her Müslümanda bulunması gereken bir özellik olarak görmüştür (İbn Mâce, Mukaddime, 17). Onun, peygamberlik dönemi boyunca verdiği mücadelenin temel hedeflerinden biri, cehaletin ortadan kaldırılması olmuştur. Bu mücadele göstermektedir ki o, muhataplarının ilimle barışık ve donanık olmalarının birçok problemin çözümünü kolaylaştıracağına farkındadır.

Hz. Peygamber'in ilme verdiği değeri gösteren hadis-i şeriflerden bazıları şu şekildedir:

“Allah, hayrını dilediği kulunu dinde fakih (derin bilgi sahibi) kılar” (İbn Hanbel, 1996c, s. 92).

“Her kim ilim öğrenmek için bir yola koyulursa Allah ona cennete giden bir yolu

7 Bu yollarla elde edildiği iddia edilen bilgilerin mahiyetine, değerine ve mahzurlarına ilişkin ayrıntılı bilgi için bkz. Tokat, (2017, ss. 387-410).

kolaylaştırır" (İbn Hanbel, 1996b, s. 252).

"Âlimler, peygamberlerin varisleridir" (Tirmizî, İlim, 19).

"Yalnız şu iki kimseye gıpta edilir: Allah'ın kendisine ihsân ettiği malı hak yolunda harcıyıp tüketen kimse ile Allah'ın kendisine verdiği ilimle yerli yerince hükmeden ve onu başkalarına da öğreten kimse" (İbn Hanbel, 1996a, s. 385).

"İnsanoğlu öldüğü zaman bütün amellerinin sevabı da sona erer. Şu üç şey bundan müstesnadır: Sadaka-i câriye, istifade edilen ilim, kendisine dua eden hayırlı evlat" (Müslim, Vasiyyet, 14).

"Dünya ve onun içinde olan şeyler değersizdir. Sadece Allah'ı zikretmek ve O'na yaklaşır şeylerle, ilim öğreten âlim ve öğrenmek isteyen öğrenci bundan müstesnadır" (Tirmizî, Zühd, 14).

"Sadakanın en faziletlisi, bir Müslümanın ilim öğrenmesi, sonra da o ilmi Müslüman kardeşine öğretmesidir" (İbn Mâce, Mukaddime, 20).

Yukarıdaki hadis-i şerifler Müslümanların ilim öğrenme hususunda gevşeklik göstermemeleri gerektiğini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Nitekim bu hadis-i şeriflerin ilk muhatabı konumunda bulunan sahabeler, Hz. Peygamber'den ilim öğrenme fırsatını en iyi şekilde değerlendirmiş, onun ilim meclisinde bulunmaya özen göstermişlerdir. Onların ilim öğrenmek maksadıyla Hz. Peygamber'e yönelttikleri soruların oldukça fazla olması ve hatta bu soruların birçok hadisin vürud sebebinin oluşturması (Ece, 2019, ss. 295-296) Hz. Peygamber'in ilme yönelik teşviklerinin amacına ulaştığına işaret etmektedir.

Can güvenliklerinin dahi sürekli tehdit altında olduğu bir dönemde Müslümanların bizzat Hz. Peygamber tarafından ısrarlı şekilde ilim öğrenmeye teşvik edilmiş olmaları dikkate şayan bir durumdur (Gözütok, 2005, s. 89). Bu noktada cevabı aranması gereken soru ise şudur: Hz. Peygamber'in ilme bu kadar değer vermesinin kaynağında ne vardır?

Hz. Peygamber'in muhataplarında bulunmasını arzu ettiği özelliklere dikkat edilirse, ilim öğrenmeye verdiği değer sebebi kendiliğinden ortaya çıkacaktır. İnsanın düşünce ve duygu dünyası ile eylemlerinin istikamet kazanmasının ilimle mümkün olacağı açıktır. İlimin, imanın takviye edilmesine, ahlakın beslenmesine, problem çözme becerisinin gelişmesine, hataların, yanlışların, tutarsızlıkların farkına varılmasına ve hayatın onurlu şekilde yaşanmasına sağlayacağı katkı da yadsınamaz. Bu bakımdan Müslümanların Hz. Peygamber tarafından ısrarlı şekilde ilim öğrenmeye teşvik edilmiş olmaları gayet anlaşılabilir bir durumdur.

Hz. Peygamber'e göre ilim bireyin kendisiyle, yaratıcısıyla ve çevresiyle ilişkilerini düzenlemesine katkı sağlayan bir unsurdur (Kesgin, 2015, s. 38). Yukarıda verilen hadis-i şerifler bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. "Allah'a karşı kulları içinden ancak âlim olanlar derin saygı duyarlar" (Fâtır, 35:28) ile "İşte biz, insanlara bu misalleri

anlatıyoruz ama bunlara ancak âlim olanlar akıl erdirebilir” (el-Ankebût, 29:43) mealindeki ayet-i kerimeler de ilim sahibi olmanın niçin ehemmiyet arz ettiği meselesine ışık tutması yönüyle dikkate şayandır.

Rab olarak sadece Yüce Allah’ı tanıyarak kulluğu O’na hasretmek, İslam dinine göre insanın temel yaratılış gayesini teşkil etmektedir (ez-Zâriyât, 51:56). Ne var ki dünya hayatı, insanın bu gaye istikametinde yaşamasını güçleştiren etkenlerle doludur. O, kimi zaman bolluğun, sağlığın, gücün, makamın, şöhretin ve rahatlığın azdırıcı etkisine; kimi zaman da yokluğun, hastalığın, kimsesizliğin, hayal kırıklıklarının tetiklediği isyan duygusuna karşı mücadele vermek durumunda kalmaktadır. Ölüm anına kadar devam eden bu mücadele sürecinde göstereceği en küçük bir zafiyet onun dünya imtihanını ve dolayısıyla da sonsuz saadeti kaybetmesi anlamına gelebilecektir. Gerekli ilmi donanımdan ve bunun kendisine sağlayacağı bilinçten yoksun bireylerin böylesine çetin koşullarda istikamet üzere yaşamayı başarmalarının oldukça güç olacağı açıktır.

İnançlara, ibadetlere ve ahlaki değerlere zemin teşkil eden bilgiler ne kadar sahih ve anlamlı ise bireysel dindarlık da o ölçüde nitelik kazanacaktır. İlim öğrenmeye ve tefekküre yeterince önem vermemesi durumunda bireyin kendini, Rabbini ve içerisinde yaşadığı çevreyi tanıması, hayatın anlamını keşfetmesi, gerçek huzura ve kurtuluşa ulaşması söz konusu olmayacaktır. Her şeyiyle Allah’ın mülkü olduğunun, Allah’ın mülkü üzerinde yaşadığının, Allah’ın verdiği nimetlerle hayatını devam ettirdiğinin bilincine varması ve hayatını bu bilinçle yaşaması onun, akletme yeteneğini etkin şekilde kullanıp ilim seviyesini yükseltmesine bağlıdır. Yeryüzüne halife olarak yaratılmasının anlamını keşfetmesi, yeryüzünün imarı için üzerine düşen görevi layıkıyla yerine getirmesi, yeryüzünde fesat çıkarmak isteyen kişi ya da topluluklara engel olması ve onların ıslahını sağlama adına isabetli kararlar alması da ilim sahibi olmasını gerektiren durumlar arasındadır. Bu bakımdan rahatlıkla denebilir ki ilimden mahrumiyet, kulluk görevlerinin layıkıyla yerine getirilmesinin önündeki en büyük engellerden biridir.

2.3.Hz. Peygamber’e Göre İlim Öğrenme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

İlmin yukarıda belirtilen işlevlerini yerine getirmesi ne ile mümkün olacaktır? Öğrenim düzeyi ile dindarlığın niteliği ya da ahlaki gelişim düzeyi arasında pozitif bir korelasyon tespit edilemiyorsa bunun nedenlerini nerede aramak gerekir? Bu sorulara İslam dininin temel kaynaklarından hareketle cevap verilebilir mi?

İlmin bireyin dini ve ahlaki gelişimini destekleme işlevini yerine getirmesi, öğrenilme sürecinde bazı hususlara dikkat edilmesine bağlıdır. Kur’an-ı Kerim ile siyer ve hadis kaynaklarında yer alan bilgilerden hareketle bu kapsamda bazı sonuçlar çıkarmak mümkündür.

2.3.1. İlim Öğrenmeye Halis Niyetle Talip Olma

Hz. Peygamber’e göre her sorumluluk gibi ilim öğrenmenin de Allah’ın rızası gözetilerek

yerine getirilmesi gerekmektedir. İlimin, Allah'ın verdiği imkânlarla ve izin verdiği ölçüde öğrenildiği gerçeği de unutulmamalıdır. İlimi kendinden bilip sahip olduğu ilimle kibre ve gurura kapılması Müslüman bireye yakışan bir davranış değildir (el-Kasas, 28:78; el-Mü'min, 40:83). Aşağıdaki hadis-i şerifler bu gerçeği net bir şekilde ortaya koymaktadır:

“Aziz ve Yüce olan Allah'ın rızası için öğrenilmesi gereken bir ilmi, sırf dünya menfaati elde etmek için öğrenen bir kimse kıyamet günü cennetin kokusunu dahi alamayacaktır.” (İbn Hanbel, 1996b, s. 338).

“Âlimlerle rekabet yapmak, cahillerle tartışmak ve insanlara gösteriş olsun diye ilim öğrenmeyiniz. Kim böyle yaparsa o cehennemdedir” (İbn Mâce, Mukaddime, 23).

Hadis-i şeriflerden açıkça anlaşılacağı üzere ilmin dünya menfaati ya da birtakım nefsanî arzuların tatmini asıl maksat yapılarak öğrenilmesi Hz. Peygamber tarafından onaylanabilecek bir yaklaşım değildir. Zira böyle bir maksatla öğrenilen ilim dünyalık bazı menfaatlere vesile olsa da ahirette kurtuluş için gerekli özelliklerin kazanılmasına herhangi bir katkı sağlamayacaktır.

İlim öğrenme yoluna halis niyetle çıkılması, bu yolun hakkının verilmesi açısından ehemmiyet arz etmektedir. Zira bu yolda birey çetin zorluklarla karşı karşıya kalabilir. Kalbindeki iman ve bundan kaynaklanan ihlâs onun söz konusu zorlukların üstesinden gelmesine sağlayacağı katkı bakımından oldukça değerlidir.

Hz. Peygamber'e göre ilim öğrenme fedakârlık gerektiren bir süreçtir. Öyle ki Müslüman bireyin kendisine lazım olan ilme ulaşmak için yurdunu terk etmesi dahi gerekebilir (İbn Hanbel, 1996b, s. 252). Bununla birlikte ilim öğrenme sürecinde çekilen sıkıntıların karşılığı Yüce Allah tarafından mutlaka verilecektir (İbn Hanbel, 1996b, s. 252). Bu nedenle Müslüman birey, ilim öğrenmeyi her türlü zahmete değer bir salih amel olarak görmelidir.

Hz. Peygamber, ilmin gizlenmesini, azap gerektiren günahlardan biri olarak nitelemiştir. O, sahip olduğu ilimden başkalarının da istifade etmesi için üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmeyen kimselerin cehennem azabına müstahak olduklarını şu şekilde haber vermiştir: “Her kim herhangi bir konuda kendisinden bilgi istenir de, bilgisini gizlerse kıyamet gününde o kişinin ağzına ateşten gem vurulur” (İbn Hanbel, 1996b, s. 263). Anlaşılan o ki Hz. Peygamber ilim öğrenme gibi ilim öğretme sorumluluğunun da halis bir niyetle yerine getirilmesini ve bu süreçteki her tercihin Allah'ın rızası gözetilerek yapılmasını istemekte; Allah'ın rızasını ve sonsuz saadet yurdunu kazanmayı ilim öğrenme/öğretmeye yönelik motivasyon için yeterli bulmaktadır. Bu bakımdan toplumumuzda bireylerin gerek aile büyükleri gerekse eğitimci konumunda bulunan kişiler tarafından ilim öğrenmeye ne ile motive edildikleri kanaatimizce üzerinde ciddi şekilde durulması gereken meselelerden birini oluşturmaktadır.

2.3.2. Vahiy Kaynaklı Bilgiye Öncelik Verme

Hz. Peygamber'e göre vahye dayalı bilgi asıldır ve önceliklidir. Çünkü bireyin anlam dünyasının temelini vahiyle bildirilen hakikatlerin oluşturması istikamet üzere yaşamayı başarması bakımından oldukça önemlidir. Vahiy kaynaklı bilgiler içerisinde öncelik ise Yüce Allah'ı tanıtıcı nitelikte olanlara aittir. Zira içerisinde, "biliniz ki" ya da "bilmez misiniz?" anlamına gelen kelimelerin geçtiği ayetler bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu ayetlerde insana; Allah'tan başka ilah olmadığını (Muhammed, 47:19), Yüce Allah'ın aziz, hakîm (el-Bakara, 2:209), her şeyden müstağni ve övülmeye layık olduğunu (el-Bakara, 2:267), göklerin ve yerin hükümlüğünün Allah'a ait olduğunu (el-Bakara, 2:107), göklerde ve yerde olan her şeyin Yüce Allah tarafından bilindiğini (el-Hacc, 22:70), ölmüş toprağa yeniden hayat verenin Yüce Allah olduğunu (el-Hadid, 57:17), gizlediklerinin de açığa vurduklarının da Yüce Allah tarafından bilindiğini (el-Bakara, 2:77), bir gün Yüce Allah'ın huzuruna çıkarılacaklarını (el-Enfâl, 8:24), Yüce Allah'ın cezalandırmasının çok çetin olduğunu (Maide, 5:98) bilip tercihlerini buna göre yapması gerektiği hatırlatılmaktadır. Yüce Allah'ın isimleri ve sıfatları belirtilerek biten ayet sayısının oldukça fazla olması da göz önünde bulundurulursa, İslam'ın eğitim alanında ortaya koyduğu prensiplerden birini, ilim öğrenmeye ya da öğretmeye yönelik faaliyetleri "Yüce Allah'ı tanıma/tanıtma" hedefini merkeze alarak yürütmenin oluşturduğu rahatlıkla söylenebilir. Tebliğe muhatap olan kişilerin tevhid hakikatini gerçek manasıyla kavramalarının, hayata, varlıklara ve olaylara yönelik bakışlarının istikamet kazanmasının, iman, ihlâs, huşu, takva gibi duyuşsal boyutu ağır basan özellikleri kazanmalarının ve bir kul olarak üzerlerine yüklenen sorumlulukları öğrenip hayatlarını sorumluluk bilinciyle yaşamalarının Yüce Allah'ı tanıma durumlarıyla yakından alakalı olduğu gerçeği göz önünde bulundurulursa söz konusu ilkenin ehemmiyeti daha iyi anlaşılacaktır.

Hz. Peygamber'e göre insan, kalbindeki şüpheleri giderici nitelikteki ilmi aramalı ve tercihlerini zanna dayalı olarak değil yakîn/itmi'nan hâsıl eden ilme dayalı olarak yapma hususunda hassasiyet göstermelidir (el-İsrâ 17:36). Yine insan, vahiyle bildirilmiş olan hakikatlerin fiziki âlem üzerindeki yansımalarına nazar ederek yakînini ziyadeleştirme (ilme'l yakîn düzeyinden aynel yakîn düzeyine yükselme) gayreti içerisinde olmalıdır. O, namaz, dua, zikir ve tesbih gibi ibadetleri manasına uygun şekilde yerine getirerek Yüce Allah'ın yakınlığını ve rahmetini vicdanında hissetmeli (hakka'l yakîn düzeyine yükselmeli) ve hayatını böyle bir şuurla sürdürme konusunda kararlı bir tutum sergilemelidir.⁸

Hz. Peygamber, öğrenilmesi gereken ilme bir üst sınır tayin etmemiştir. O, ilim öğrenmeyi hayat boyu devam etmesi gereken bir süreç olarak görmüştür. Kur'an-ı Kerim'de Yüce Allah'ın ilminin sınırsızlığına vurgu yapılmış olması (Lokman, 31:27), Hz. Peygamber'in şahsında tüm Müslümanlardan, "Rabbim! İlmimi arttır" (Tâhâ, 20:114) şeklinde dua etmelerinin istenmiş olması ve yaşı ne olursa olsun insanların ilim öğrenmeye teşvik

8 Yakîn kavramı ve yakinin mertebeleri konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Polater, (2013, ss. 55-69).

edilmiş olmaları buna işaret etmektedir.

Hız. Peygamber'e göre gözleme, tecrübeye ve akla dayalı beşerî bilgiler, vahiy yoluyla bildirilen hakikatlerle ilişkilendirilerek öğrenilmeli ya da öğretime konu edilmelidir. Bu yaklaşım, tevhid inancının bir gereği olup bireyin anlam dünyasındaki bütünlük açısından son derece önemlidir. Vahiyle bildirilen hakikatleri anlamlandırmak ve mevcut koşullar içerisinde bunları hayata en güzel şekilde yansıtmamanın yollarını keşfetmek gibi maksatlara ulaşmada beşerî bilginin sağlayacağı katkı yadsınamaz. Bu noktada Müslüman bireye düşen sorumluluk, ilme mümkün merteye bir bütün olarak bakmak ve ondan hayır istikametinde yararlanmanın yollarını araştırmaktır.

Hız. Peygamber tebliğ sürecinde inanç, ibadet ve güzel ahlak arasındaki ilişkiye ya da bütünlüğe dikkat çekme hususunda büyük hassasiyet göstermiştir. O kadar ki onun tebliğinde dini inançlardan ve güzel ahlaktan soyutlanmış bilgiye yer yoktur. "Allah'a ve ahiret gününe iman eden kişi komşusuna eziyet etmesin. Allah'a ve ahiret gününe iman eden kişi misafirini ağırlasın. Allah'a ve ahiret gününe iman eden kişi, hayır konuşsun ya da sussun" (Buhâri, Edeb, 31) hadisi bu hususta verilebilecek çok sayıda örnekten sadece birini teşkil etmektedir. Hız. Peygamber'in söz konusu hassasiyeti, Müslüman bireyin anlam ve inanç dünyası ile eylemleri arasındaki tutarlılığa verdiği ehemmiyetin bir tezahürüdür. O, muhataplarının duygu dünyalarını da göz ardı etmemiş; ilim öğrenmeye motive olmaları ve ilim öğrenme sürecinde kendilerini huzurlu, güvende ve değerli hissetmeleri için gerekli tedbirleri almıştır. Buradan hareketle denilebilir ki Hız. Peygamber hem ilme hem de ilmi öğretmek istediği bireye bütüncül şekilde yaklaşmıştır.

2.3.3. İlim Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Ahlaki Değerlerden Taviz Vermeme

Hız. Peygamber güzel ahlakıyla şöhret bulmuş bir şahsiyettir. O, hayatın hiçbir alanında ahlaki değerlerden taviz vermemiş; ilkeli ve tutarlı davranmaya özen göstermiştir. Kur'an-ı Kerim'de onun ahlakı övülmüş (el-Kalem, 68:4) ve böylelikle Müslümanlardan onun güzel ahlakını örnek almaları istenmiştir.

Hız. Peygamber, anlamlandırıp içselleştirmedeği ve gereğini yerine getirmediği ilmi muhataplarına öğretme gibi bir yanı sıra asla düşmemiştir. O, tebliğ sürecinde karşılaştığı zorlukları da sabır ve metanetle göğüslemiştir. Muhataplarının yaptığı yanlışları anlayışla karşılamış ve en güzel yollarla düzeltmeye çalışmıştır. Bu nedenledir ki Muaviye b. Hakem es- Sülemi onun eğitimi kişiliği hakkında şöyle demiştir: "Ne ondan önce ne de ondan sonra Allah resulü kadar güzel talim eden hiçbir muallim görmedim. Allah'a yemin ederim ki beni ne azarladı, ne vurdu ne de kötü söz söyledi" (Müslim, Mesâcid, 33).

Hız. Peygamber ilim öğrenmeyi, gönüllülük ilkesi doğrultusunda yerine getirilmesi gereken bir sorumluluk olarak görmüştür. Onun herhangi bir kimseye zorla ilim öğretmeye çalışması söz konusu olmamıştır. Zaten o, bu konuda Yüce Allah tarafından özellikle uyarılmıştır (Kaf, 50:45; el-Gâşiyeye, 88:22). O, tebliğ ettiği hakikatleri benimsemeleri için

muhatapları üzerinde baskı kurma gibi davranışlara meyletmemiştir.

Hz. Peygamber insan onurunu, ilmin önünde görmüştür. İlim öğrenip hidayet bulmasına vesile olma gibi yüce bir maksat için dahi olsa insan onurunun çığnenmemesi gerektiğini ona bizzat Yüce Allah öğretmiştir (Yûnus, 10:99).

Hz. Peygamber'in bir eğitimci olarak başarıya ulaşmasında, tebliğ sürecinde ahlaki değerlerden taviz vermemesi de önemli etkenlerden biri olmuştur. Nitekim "Allah'ın rahmeti sayesinde sen onlara karşı yumuşak davrandın. Eğer kaba, katı yürekli olsaydın, onlar senin etrafından dağılıp giderlerdi. Artık sen onları affet. Onlar için Allah'tan bağışlama dile. İş konusunda onlarla müşavere et. Bir kere de karar verip azmettin mi, artık Allah'a tevekkül et. Şüphesiz Allah, tevekkül edenleri sever" (Âl-i İmrân, 3:159) ayetinde bu gerçek net bir şekilde ortaya konulmuştur. Bu bakımdan eğitim hizmetlerinin belirli ilke ve değerler üzerine bina edilmesi için gerekli çalışmaların yapılması son derece önemlidir.

2.3.4. İlimin Anlamlı Şekilde Öğrenilmesi İçin Gerekli Tedbirleri Alma

Hz. Peygamber tebliğ sürecinde öğretime konu ettiği hakikatleri muhataplarının hayatıyla, mevcut bilgileriyle, tecrübeleriyle, sorunlarıyla, ihtiyaç ve beklentileriyle ilişkilendirmeye özen göstermiştir. Çünkü ona göre ilim, insan tarafından gerekli zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılması ve istifadeye medar kılınması gereken bir unsurdur. Ezber düzeyinde kalan öğrenmelerin -içeriği ne olursa olsun- bireyin duygu dünyası ve eylemleri üzerinde olumlu etki bırakma ihtimali zayıftır. Hz. Peygamber bu gerçeğin farkında olacak ki tebliğ kapsamındaki faaliyetlerini anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde yürütmüştür. Muhataplarını herhangi bir konuda bilgilendirirken tane tane konuşması, kendisini dinleyenlerin sıkılmalarına meydan vermemek için gerekli tedbirleri alması, önemli noktaları tekrarlayarak vurgulaması, dağılan dikkatleri toplamak için muhataplarına sorular yöneltmesi, beden dilini etkin şekilde kullanması, soyut hakikatleri temsiller ve teşbihlerle izah etmesi, eğitim sürecinde kıssa ve hikâyelerden sıkça yararlanması gibi tarihi gerçeklikler Hz. Peygamber'in tebliğ sürecinde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için üzerine düşen sorumluluğu en iyi şekilde yerine getirdiğini göstermektedir.⁹

Bir kişiye 'âlim' vasfı kazandıran temel özellik, malumatının çok olması değil, sahip olduğu malumatı hayır istikametinde etkin şekilde kullanabilmesidir. "Allah, hayrını dilediği kulunu dinde fakih (derin bilgi sahibi) kılar" (İbn Hanbel, 1996c, 92) hadisinde de esasen bu gerçeğe işaret edilmektedir. O halde eğitimde asıl olan, muhatabın zihnine bilgi depolamak değil, doğru ve derin düşünmeyi öğrenerek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesine zemin oluşturmaktır. Nitekim Müslüman bilginler, bireyin yöneldiği bir konuyu bütün yönleriyle kuşatıp anlamasını 'ihata', tam olarak kavramasını 'vuku', o

⁹ Hz. Peygamber'in tebliğ sürecinde kullanmış olduğu öğretim yöntem ve teknikleri hakkında geniş bilgi için bkz. Ece, (2019, ss. 291-314).

konuda derinleşip uzmanlaşmasını ise 'rüşuh' kavramıyla ifade etmişlerdir (Taylan, 1992, s. 157). Bireyin eğitim sürecinde pasif/edilgen konumda kalarak, ezberciliğe mahkûm edilerek, bilgi üzerinde gerekli zihinsel işlemleri gerçekleştirmesini sağlayacak imkânlardan yoksun bırakılarak ihata, vukuf ve rüşuh düzeylerinde öğrenmeler gerçekleştirilmesi mümkün değildir.

Müslüman bireyin düşünme becerilerinin gelişmesi ve anlamlandırılmış dini bilgiye sahip olması, farklı seçenekler arasından en doğru olanı göreyerek kritik durumlarda isabetli tercihler yapabilmesi açısından oldukça önemlidir. Zira İslam dininde her durumda en faziletli sayılmış bir amel bulunmamaktadır. En hayırlı amelin hangisi olduğu sorusuna Hz. Peygamber'in farklı zamanlarda farklı cevaplar vermiş olması bunu göstermektedir.¹⁰ İçerisinde bulunulan özel koşullar bazı amellerin diğerlerine göre daha değerli hale gelmesi sonucunu doğurabilmektedir. Bu nedenle Müslüman birey gerek kendisinin gerekse içerisinde yaşadığı toplumun mevcut koşullarını dikkate alarak hangi sorumluluğu öncelikli olarak yerine getirmesi gerektiğine karar vermek ve bu kararını da her an güncellemek durumundadır. Düşünme becerileri yeterince gelişmemişse ve anlamlandırılmış dini bilgilere yeterince sahip değilse ondan bu konuda başarı göstermesini beklemek bir hayalden öteye geçmeyecektir.

Hadis kaynaklarında, Hz. Peygamber'in dualarında Yüce Allah'tan talep ettiği hususlardan birinin 'faydalı ilim' olduğunu gösteren rivayetlere yer verilmiştir. Bunlardan birkaçı şu şekildedir:

"Allah'ım! Fayda vermeyen ilimden, kabul edilmeyen duadan, ürpermeyen kalpten ve doymayan nefisten sana sığınırım" (İbn Mâce, Mukaddime, 23).

"Allah'ım! Bana öğrettiklerinle beni faydalandır. Bana fayda verecek ilmi bana öğret ve ilmimi artır" (Tirmizî, Deavât, 129).

Yukarıdaki hadislerin nasıl anlaşılması gerektiği hususunda Müslüman âlimler farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Bazıları bu hadislerden yola çıkarak ilimleri faydalı olanlar ve olmayanlar şeklinde iki sınıfa ayırmış ve faydasız ilimlerin hangileri olabileceği hususunda çeşitli düşünceler ileri sürmüşlerdir. Âlimlerin bir diğer kısmı ise herhangi bir ilmi mutlak manada faydalı ya da faydasız olarak nitelendirmenin doğru olmayacağını iddia ederek ilmin birey için faydalı olup olmamasının hangi maksatla ve ne düzeyde öğrenildiği ile yakından alakalı bir durum olduğunu belirtmiştir.¹¹

Yüce Allah, indirdiği Kur'an ayetlerinin bazı kişilerin küfürlerini arttırdığını (et-Tevbe, 9:125), bazı insanların Kur'an ayetleri ile uyarılsalar dahi bunun onlara hiç fayda

10 En faziletli amelin hangisi olduğu sorusuna Hz. Peygamber tarafından verilen farklı cevaplar ve bunun yorumu için bkz. Telkenaroğlu, (2009, ss. 142-145); Yurt, (2007, ss. 36-40).

11 Bu konudaki farklı görüşler ve bu görüşler üzerine yapılan değerlendirmeler için bkz. Arslan, (2019, ss. 31-44).

etmeyeceğini (Yâsîn, 36:10) haber vermişken herhangi bir alandaki ilmin bireylere mutlak manada fayda sağlayacağını iddia etmek pek makul görünmemektedir. Kendisine vahiy yoluyla indirilen ilimden faydalanması için Yüce Allah'a dua etmiş olması Hz. Peygamber'in, herhangi bir alandaki ilmi zihne depolamış olmayı o ilimden faydalanmak için yeterli görmediğini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Cuma Suresi'nde kullanılan "Kitap yüklü merkep" (el-Cum'a, 62:5) temsili de esasen bu gerçeğe işaret etmektedir.

Hız. Peygamber'in faydalı ilim talebi içeren dualarından ve yukarıda mealî verilen ayet-i kerimelerden çıkarılacak önemli sonuçlardan biri de ilmi, başkalarına öğretmeyi ya da aktarmayı öncelikli maksat haline getirerek öğrenmenin yanlışlığıdır. Günümüzde ilim sahibi bazı kimselerin dini ve ahlaki açıdan tasvip edilmesi mümkün olmayan davranışlara meyletmelerinin kaynağında birçok faktörle birlikte söz konusu çarpık yaklaşımın da rolü olabilir. Hız. Peygamber, "İnsanlardan kıyamet gününde azabı en şiddetli olanı, ilmi kendisine fayda vermeyen âlimdir" (Taberânî, 1985, s. 305) buyurarak bu yaklaşımı reddettiğini net bir şekilde ortaya koymuştur. Bu hadis-i şerifte ciddi bir uyarının yanı sıra bir yönlendirme de söz konusudur. Müslümanlar bu hadis-i şerifte, "öğrendiği ilim kendisine fayda veren âlim"lerden olmaya yönlendirilmektedirler. Peki, Müslüman birey bunu nasıl başaracaktır? Müslüman bireye bu konuda destek olacak eğitim hizmeti hangi özellikleri taşımalıdır? Sınav ve ezber odaklı eğitim hizmetleri ile ilmi kendisine fayda veren âlimler yetiştirmek mümkün müdür? Öğrenmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmek yerine malumat sahibi öğrenci yetiştirmeye odaklanmış eğitimcilerle bu konuda ne ölçüde başarı sağlanabilir? Kendini malumat aktarma görevlisi konumunda gören ve eğitim sürecinde öğrencilerin itiraz etmelerini, eleştiri yapmalarını, soru sormalarını, görüş belirtmelerini vs. istenmeyen davranış kategorisinde değerlendiren eğitimcilerin, öğrendiği ilim kendisine fayda veren âlimler yetişmesine ciddi bir katkı sağlamaları mümkün müdür?

Yukarıdaki sorulara aklı-selimle cevaplar aramak son derece önemlidir. Sağlıklı düşünceler ve çözüm yolları üretme konusunda yaşanan fikir kısırlığının üstesinden gelinmesi, eğitimci konumunda bulunan bireylerin bu konularda yapacakları özelleştireci ile yakından alakalıdır. Bireyler, günümüzde hemen her konuda ihtiyaç duydukları bilgilere zaten kolaylıkla ulaşabilmektedirler. Eğitimcilerin temel görevi ise sahîh bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri ve bilgiyi gerekli zihinsel işlemlerden geçirip anlamlı hale getirebilmeleri için bireylere kılavuzluk yapmaktır. Bu kuşkusuz sabır, fedakârlık ve donanım gerektiren oldukça zor ve hassas bir görevdir. Bu görevi layıkıyla yerine getirecek eğitimcilerin yetişmesi için öğretmen yetiştiren kurumlarda gerekli tedbirlerin alınması elzemdir.

Sonuç

Eğitim alanında ciddi sorunlarla karşı karşıya bulunduğumuz şu dönemde Hız. Peygamber'in eğitim alanındaki örnekliğinin bilimsel araştırmalara konu edilmesi oldukça anlamlı ve değerlidir. Bu inançtan hareketle yapılan bu araştırmada, "Hız. Peygamber'in ilim anlayışı nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak

doküman analizi kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde ulaşılan sonuçlar şunlar olmuştur:

1. Hz. Peygamber sâdik haberle ya da gözlem ve tecrübelerle doğrulanmış her çeşit bilgiyi ilim kapsamında görmüştür. O, vahye dayalı bilginin anlamlandırılması için gerekli zihinsel işlemlerin yapılmasına; kâinatın işleyişiyle ilgili konulmuş ilahi yasaların keşfedilmesine, bunların tevhid inancıyla ilişkilendirilmesine ve problemlerin çözümünde bunlardan etkin şekilde yararlanılmasına önem vermiştir. Ayrıca o, etkileşim halinde bulunan kişi ya da topluluklarla sağlıklı ilişkiler kurulmasına ya da onlardan gelecek tehditlerin bertaraf edilmesine zemin teşkil edecek bilgilere ulaşmaya da özen göstermiştir.
2. Hz. Peygamber tebliğ sürecinde Yüce Allah tarafından kendisine vahiy yoluyla bildirilmiş ilmi esas almıştır. Ancak onun, beşeri bilgiyi uzak durulması gereken bir unsur olarak gördüğünü söylemek mümkün değildir. O, karşı karşıya kaldığı güçlüklerin üstesinden gelme sürecinde beşeri bilgiden yararlanmayı asla ihmal etmemiştir.
3. Hz. Peygamber ilme değer vermiş ve ashabını sürekli ilim öğrenmeye teşvik etmiştir. Onun tarafından yapılan bu teşvikler ashabın ilim öğrenme arzusunun üst düzeye çıkmasına vesile olmuştur. Hz. Peygamber tarafından yürütülen tebliğ faaliyetlerinin amacına ulaşmasında rol oynayan kritik faktörlerden birini bu arzu oluşturmaktadır. Zira söz konusu arzuya bağlı olarak ashab İslam ile müşerref olmadan önceki bilgilerini, kanaatlerini, inançlarını, değerlerini ve yaşam tarzlarını sorgulamaya yönelmiştir. Hz. Peygamber'in ilme teşvik eden sözleri ashab-ı kiramda ilim öğrenme arzusunun yanı sıra, ilim öğrenme sürecinde şu kaygıların oluşmasını da sağlamıştır: İlmi doğru anlama, ilimle amel etme ve ilmi başkalarının da öğrenmesine aracılık etme. Onların, Hz. Peygamber'in ilim meclisinden en iyi şekilde istifade etmelerinde bu kaygıların etkisi yadsınmaz.
4. Hz. Peygamber, ilim öğrenmeyi Allah rızası için yerine getirilmesi gereken bir sorumluluk, fedakârlık gerektiren zahmetli bir yolculuk olarak görmüş; belirli esaslara riayet edilerek yapılması durumunda bu yolculuğun sonucunda büyük mükâfata nail olunacağını müjdelemiş ve muhataplarının ilim öğrenmeye yönelik motivasyonlarını bu şekilde sağlamaya çalışmıştır.
5. Ulaşılan kaynaklarda, ezber düzeyinde kalan/anlamı öğrenmelere basamak teşkil etmeyen öğrenmelerin Hz. Peygamber tarafından olumlu karşılandığını gösteren herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Bilakis o, ilmi gerekli zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılması gereken bir unsur olarak görmüştür. O, muhataplarının merak duygularını köreltecek, anlam arayışı sürecini sekteye uğratacak, idrak edemedikleri/anlam veremedikleri şeylere körü körüne tabi

olmalarına yol açacak tavır ve davranışlara asla prim vermemiş; hikmet ya da anlam arayışı peşinde olan kimseler tarafından yöneltilen sorulara karşı olumsuz bir tavır takınmamıştır.

6. Hz. Peygamber insan onuruna öncelik vermiş; ilim öğrenerek hidayet bulmasına vesile olma gibi Yüce bir maksatla dahi olsa insan onurunun çiğnenmesine olumlu bakmamıştır. O, davetine olumlu karşılık verilmemesini, temel hakların çiğnenmesine meşru bir gerekçe saymamıştır; muhataplarının bugün olmasa dahi bir gün hakikatleri görerek hidayet bulma ihtimallerinin bulunduğunu sürekli göz önünde bulundurmuş; şahsına yapılan eziyetleri sabır ve metanetle göğüslemiş; kendisine bu eziyetleri yapanlara beddua etme gibi bir yola tevessül etmeme konusunda hassasiyet göstermiştir.

Din eğitimi sürecinin üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmesine zemin oluşturacak şekilde yapılandırılması için bilgi anlayışındaki çarpıklığın giderilmesi elzemdir. Zira dini bilgiyi zihin dünyalarında gerekli işlemlerden geçirerek anlamlandırmaları ve kendileri için gerçekten yararlı hale getirmeleri için bireylere din eğitimi sürecinde gerekli imkânların sağlanması, din eğitimi hizmeti veren kişilerin bilgi anlayışları ile yakından ilişkili bir durumdur. Din eğitimi hizmeti veren kişilerin eğitim ortamlarında bireylerin merak duygularını köreltecek ve anlam arayışı sürecini sekteye uğratacak tavır ve davranışlar sergilemeleri; kendilerine itiraz edilmesini, eleştiri ya da soru yöneltilmesini “istenmeyen davranış” olarak nitelendirmeleri de esasen bilgiye yaklaşım biçimlerindeki çarpıklık ile yakından alakalı bir sorundur.

Gerek beşerî gerekse ilahî bilgiyi anlama, yorumlama ve ondan sonuçlar çıkarma çeşitli faktörlerin etkisi altında gerçekleşen bir süreçtir. Bireylerin bilgiyi anlamlandırma sürecinde kendilerini zaaflarından, arzularından, beklentilerinden, ihtiyaçlarından, inançlarından, değerlerinden, tecrübelerinden ve mevcut bilgi birikimlerinden tamamen soyutlamaları mümkün değildir. İçerisinde yaşadıkları sosyo-kültürel çevre de onların bilgiyi anlamlandırma biçimlerini etkileyen kritik faktörlerden birini oluşturmaktadır. Hal böyle iken eğitim sürecinde bilgi ile onun anlaşılma/yorum biçimleri arasındaki farkın gözden kaçırılması isabetli bir yaklaşım olmayacaktır.

Kaynakça

- Apaydın, H. (2000). İctihad. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 21, ss. 432-445). Ankara: TDV.
- Arslan, A. (2019). ‘Faydasız ilim’ hadisi çerçevesinde ilim tahsiline yönelik bir değerlendirme. *Eskiye Dergisi*, 38, 31-44.
- Atılgan, Y. K. (2013). İslam düşüncesinde ilmin kaynağı, imkânı ve sınırları. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 191-214.

- Aydın, M. Ş. (2011). *Açık toplumda din eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, M. Ş. (2017). *Din eğitimi bilimi*. Kayseri: Kimlik.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 1-15.
- Bakkal, A. (2013). İslam tarihinde tıbbın gelişmesi ve Silvan'da tıp. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 9-43.
- Bakkal, A. (2018). Hz. Peygamber'in bilim ve teknolojiyi teşvik eden uygulamaları. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39, 1-19.
- Barış, M. N. (2017). İslam bilim tarihi'nde ilk tercüme faaliyetleri ve bilgi üretimine katkısı. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21 (3), 1873-1904.
- Bayrakdar, N. (2017). Düşünmeye teşvik eden Kur'an ayetlerinin eğitsel değeri (Ğâşiye suresi 17. ayet örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 1998-2018.
- Biçer, B. (2013). Kuruluş devrinde nizâmiye medreselerinin müderrisleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 16, 263-287.
- Bilgiz, M. (2018). *Kur'an'da bilgi (kavramsal çerçeve, bilgi türleri)*. İstanbul: İnsan.
- Cebeci, S. (2017). İslam'ın ilk devrinde kültürel dönüşümün aracı olarak eğitim. *Turkish Studies Dergisi*, 12 (20), 101-116.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.
- Cürcânî, Ebü'l-Hasen Alî b. Muhammed b. Alî es-Seyyid eş-Şerîf el-Cürcânî el-Hanefî (1318). *et-Ta'rifât*. İstanbul: Esad Efendi.
- Cüveynî, İmâmü'l-Haremeyn Ebü'l-Meâlî Rüknuddîn Abdülmelik b. Abdillâh b. Yûsuf (1950). *Kitabu'l-irşâd ilâ kavâdi'l-edilleti fi usûli'l-îtikâd*. Mısır: Mektebetü'l-Hancı.
- Demir, S. & Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75-93.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 230-249.
- Ece, A. (2019). Hadisler bağlamında Hz. Peygamber'in eğitim ve öğretim metodu. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 291-314.
- El-İsfehâni, Ebü'l-Kâsım Hüseyin b. Muhammed b. el-Mufaddal er-Râğib (t.y.). *el-Müfredât fi garibi'l Kur'an*. Muhammed Seyyid Keylâni (Thk). Beyrut: Dâru'l Marife.

- Gözütok, Ş. (2019). Hz. Peygamber (s.a.s.) döneminde ilim. *Diyanet Aylık Dergi*, 345, 22-29.
- Gözütok, Ş. (2005). İslam ve ilim. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 8 (22), 75-90.
- İbn Hanbel, Ebû Abdillâh Ahmed b. Hanbel (1996a). *el-Müsned*. (C. 1) Şuayb el-Arnaût (Thk.). 50 Cilt. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- İbn Hanbel, Ebû Abdillâh Ahmed b. Hanbel (1996b). *el-Müsned*. (C. 2) Şuayb el-Arnaût (Thk.). 50 Cilt. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- İbn Hanbel, Ebû Abdillâh Ahmed b. Hanbel (1996c). *el-Müsned*. (C. 4) Şuayb el-Arnaût (Thk.). 50 Cilt. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- İbn Hişâm, Ebû Muhammed Cemâlüddîn Abdülmelik b. Hişâm b. Eyyüb el-Himyerî el-Meâfirî el-Basrî el-Mısrî (1971). *es-Sîretü'n-nebeviyye*. Mustafa es-Sekkâ vd. (Thk.). 4 Cilt, Beyrut.
- İbn Mâce, Ebû Abdillâh Muhammed b. Yezîd Mâce el-Kazvînî (1999). *es-Sünen*. Muhammed Nâsirüddîn el-Elbânî (Thk.). Riyad: Mektebetü'l-Meârif.
- İbn Sa'd, Ebu Abdillâh Muhammed (1957). *et-Tabakâtu'l-kübrâ*. Beyrut: Daru Sadr.
- İbnü'l-Esîr, Ebü'l-Hasan İzzeddin Ali b. Muhammed (1997). *el-Kâmil fi't-târîh*. Ömer Abdusselam Tedmürî (Thk.). Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî.
- Kâşânî, Kemâlüddîn Abdürrezzâk b. Ebi'l-Ganâim Muhammed (1992). *Mu'cemu ıstılâhâtı's-sûfiyye*. Kâhire: Dâru'l-Menâr.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kutluay, İ. (2009). Zeyd b. Sabit'e Yahudi yazısını/dilini öğrenme talimatı verilmesi ile ilgili rivayetler üzerine. *Hadis Tetkikleri Dergisi*, 7 (2), 129-157.
- Kutluer, İ. (2000). İlim. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (C. 22, ss. 109-114). Ankara: TDV.
- Müslim, Ebü'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc b. Müslim el-Kuşeyrî (1991). *el-Câmi'u's-sahîh*. Muhammed Fuâd Abdülbâkî (Thk.). 5 Cilt. Kahire: Dâru'l-Hadîs.
- Polater, K. (2013). Kur'an'a göre bilgi-iman ilişkisi ve yakîn kavramı. *Ekev Akademi Dergisi*, 17/55, 55-69.
- Pusmaz, D. (2000). İlim. *Şamil İslam Ansiklopedisi* içinde. (C. 4, ss. 80-82). İstanbul: Şamil.
- Taberânî, Ebü'l-Kâsım Süleymân b. Ahmed b. Eyyüb (1985). *el-Mu'cemu's-sağîr*. Muhammed Şekûr Mahmûd el-Hâc Emrir (Thk.). 2 Cilt. Beyrut: el-Mektebetü'l-İslamî.

- Taylan, N. (1992). Bilgi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (C. 6, ss. 157-161). Ankara: TDV.
- Teftâzânî, Sa'düddîn Mes'ûd b. Fahriddîn Ömer b. Burhâniddîn Abdillâh el-Herevî el-Horâsânî (1998). *Şerhu'l-makâsîd*. Abdurrahman Umeyre (Thk.). Beyrut: Âlemu'l-Kütüb.
- Telkenaroğlu, M. R. (2009). Fıkhı'l evleviyat'ın (öncelikler fıkhı) kaynakları ve kuralları. *Marife Dergisi*, 9 (1), 131-158.
- Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ b. Sevre (1978). *el-Câmi'u's-sahîh*. Ahmed Muhammed Şâkir (Thk.). Kahire: Şirketü ve Mektebetü Mustafa el-Bâbî el-Halebî.
- Tokat, L. (2017). Dini istismara açık bilgi kaynağı olarak "ayrıcalıklı bilgi": keşf, ilham ve rüya- felsefi bir analiz. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16 (32), 387-410.
- Vâkîdî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ömer b. Vâkîd (1984). *el-Meğâzi*. Marsden Jones (Thk.). Beyrut: Âlemu'l-Kütüb.
- Yıldırım, A. (2003). Hz. Peygamber'in bilgisi ve bilgi alanları. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 179-200.
- Yılmaz, M. (2017). *Hz. Peygamber (s.a.s.) döneminde istihbarat*. İstanbul: Siyer.
- Yurt, Y. (2007). *Kur'an'da amel*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

DİNİN SALGIN HASTALIK DÖNEMLERİNDEKİ EĞİTSEL ROLÜ: COVID-19 PANDEMİSİ ÖZELİNDE BİR ARAŞTIRMA*

Veysel Karani ALTUN**

E-mail: v_altun44@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4128-5394>

Citation/©: Altun, V. K., (2021). Dinin salgın hastalık dönemlerindeki eğitsel rolü: Covid-19 pandemisi özelinde bir araştırma. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 89-103.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.927031>

Öz

Din, insanın gündelik hayatında duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren ilahi ilkeler bütünüdür. Dini inancın insanlar üzerindeki etkisi her zaman kendini göstermiştir. Hayatın olumsuz şartlarında insanların verdiği tepkilerin dini kaynaklı olup olmadığı ise merak edilen bir husustur. 2020 yılı itibarıyla küresel tehdit haline gelen Covid-19 pandemi sürecinde insanların salgın hastalığa karşı geliştirdikleri reaksiyonlar ve bu reaksiyonların dini boyutu bu çalışmanın özellikle üzerinde durduğu konulardır. 2019 yılında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan coronavirüs salgını dünya genelinde sağlıktan sosyal hayata, ekonomiden eğitim hayatına pek çok gelişmeler ve değişimler meydana getirmiştir. Bu çalışmanın asıl üzerinde durduğu konu ise insanların hastalık sürecindeki yaşayışlarında dinin etki derecesini ortaya çıkarmaktır. Bunun için hastalık sürecindeki insanların yaşayışının daha önce almış oldukları din eğitimiyle ne düzeyde şekillendiği sorusu üzerinde durulmuştur. Bu çalışma, pandemi döneminde hasta insanların yaşayışındaki değişimlerle alınan din eğitiminin etkisinin ne düzeyde olduğunun kendi görüşlerinden yola çıkılarak değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu

* **Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir. **Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

Etik Kurulu Kararı: Bu araştırma için İnönü Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 10.09.2020 tarihinde (2020/8-16) izin alınmıştır (EK2).

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya/Türkiye.

amaç doğrultusunda hastalığa yakalanmış 20 kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Salgın hastalık döneminde insan yaşayışındaki değişimlerin alınan din eğitimiyle birlikte düşünülerek onların hayatlarında bir farklılığın oluşup oluşmadığını öğrenmek için çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (Fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde hastaların hastalık sürecinde kendi dini yetkinliklerini sorguladıkları ve daha öncesinde almış olduğu din eğitiminin yeterliliği üzerinde sorgulamalarda buldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din, Eğitim, Covid-19, Pandemi.

THE EDUCATIONAL ROLE OF RELIGION IN EPIDEMICS: A RESEARCH SPECIFIC TO THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract

Religion is a set of divine principles that direct people's feelings, thoughts and behaviors in their daily life. The effect of religious belief on people has always been manifested. It is a question of whether the reactions of people in adverse conditions of life are religious or not. During the Covid-19 pandemic, which has become a global threat as of 2020, the reactions people develop against the epidemic and the religious dimension of these reactions are the issues that this study particularly emphasizes. The coronavirus epidemic that emerged in Wuhan, China in 2019 has brought many developments and changes from health to social life, from economy to education life worldwide. The main subject of this study is to reveal the effect of religion on people's lives during the disease process. For this purpose, the question of how much the life of people in the disease process was shaped by the religious education they had previously received was emphasized. This study was carried out in order to evaluate the effect of religious education on the changes in the lives of sick people during the pandemic period, based on their own views. For this purpose, interviews were made with 20 people who had the disease. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study to find out whether the changes in human life during the epidemic period caused a difference in their lives in particular with religious education. The data were analyzed by content analysis. As a result of the analysis, it was determined that the patients question their religious competencies during the illness and question the adequacy of the religious education they had previously received.

Keywords: Religious Education, Religion, Education, Covid-19, Pandemic.

Giriş

Tarihte olduğu gibi bugün de insan hayatını tehlikeye atan salgın hastalıkların varlığına tanıklık etmekteyiz. Bir hastalığa birçok bölgenin maruz kalması sonucu hastalığın geniş coğrafyalara yayılması pandemi olarak adlandırılmaktadır (Morse, 1995, s. 7). Pandemiler,

virüs yoluyla insandan insana geçen bulaşıcı hastalıklar olup ulaşabildiği coğrafyalarda insanları etkisi altına alan ve çoğunlukla ölümcül olabilen hastalıklardır. Bu hastalıklar sadece çıktığı bölgeyi değil çevresini hatta tüm dünyayı etkisi altına almaktadır. Epidemik haline gelen bu salgınlar, tarih boyunca toplumsal sosyal, siyasal ve davranışsal değişikliklere neden olmaktadır.

İnsan hayatını tehdit eden ve küresel tehdit haline gelen salgınların ilk olarak ne zaman ve nerede gerçekleştiğini bilmek güçtür. Kronolojik olarak bakıldığında bilinen salgın hastalıkların ise sırayla; M.Ö 430 yılında Peloponezya savaşı sırasında Libya, Etiyopya, Mısır çevresinde ortaya çıkan ancak zamanla Atina'ya ulaşan Atina Vebası, M.S 180 yılında Yakın Doğu'daki savaşlardan dönen birliklerin Roma'ya getirdiği Antonine Vebası, 541 yılında Akdeniz çevresinde etkili olan Justinian Vebası, 11. Yüzyılda ticaret yollarıyla Asya ve Avrupa'ya yayılan Cüzzam, 1330 yılında Çin'de ortaya çıktığı düşünülen Kara Ölüm, 1665 yılında Londrada başlayan Londra büyük vebası, 1817-1860 yılları arasında Hindistan ve Asya'da ortaya çıkan birinci, ikinci ve üçüncü Kolera Salgınları, 19. Yüzyılda görülen çiçek, ebola ve 20. yüzyılda İspanya'da görülen grip olduğu ifade edilmektedir (Onul, 1980, s. 737; Gimpel, 1996, s. 193; Akyay, 1974, s. 209; Flinn, 1987, s. 26; Mcneil, 1977, s. 263). Yakın zamanda görülen bulaşıcı salgın hastalıklar ise Ebola (1976), HIV (1983), SARS (2003), Kuş Gribi (2007), Domuz Gribi (2009), MERS (2012) adı verilen hastalıklardır (WHO, 2018).

Tarihsel süreç açısından incelendiğinde pandemilerin bazıları çıktığı bölgeyi kasıp kavururken bazıları da daha geniş coğrafyalara yayılarak kitlesel ölümlere yol açmıştır. M.Ö 430 yılındaki Atina Vebasında tahminlere göre 100 bin insan ölmüştür. 541 yılında ortaya çıkan Justinian Vebasında ise Avrupa toplumunun %40'ına yakın insan hayatını kaybetmiştir. Sonraki Kolera ve İspanyol Gribi salgınlarında ise milyonlarca insanın hayatını kaybettiği tahmin edilmektedir. (Ahmadi, Şirin & Ergüder, 2020, s. 11). Yakın zamanda görülen Ebola, HIV, SARS, MERS gibi bulaşıcı hastalıklarda pek çok insan hayatını kaybetmiş ve hayat birçok yönden durma noktasına gelmiştir.

Salgınların sona ermesi için tarihte pek çok çaba sarf edilmiş bu çabalar sonucunda önleyici tedavi yöntemlerine başvurulmuştur. Her ne kadar bu önleyici tedavi yöntemleri olumlu sonuçlar verdiyse de bu tedbirler sadece o hastalığı bertaraf edebilmiştir. Daha sonrasında ise insanlık mutlaka başka bir salgın hastalıkla karşı karşıya kalmıştır. Son olarak insanlık hayatını kısa sürede ve daha geniş coğrafyada tehdit eden salgın hastalık, 2019 yılında Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan kentinde başlayan, daha önce insanlarda görülmeyen yeni tip Coronavirüs hastalığı olup bu salgın hastalık Covid-19 olarak da adlandırılmıştır. Covid-19, insan organizmasında birtakım değişikliklere yol açan, bu değişim sonucunda insan hayatını risk altına alan ölümcül bir hastalık olarak tarif edilmektedir (Mali, Pratap, & Thorat, 2020, s. 36). Kısa sürede dünyanın 7 kıtasını etkisi altına alan Covid-19, dünya genelinde 3 milyondan fazla can almış ve bugün hala can almaya devam etmektedir (WHO, 2021). Türkiye'de ise 40 bin insan hayatını kaybetmiş durumdadır (T.C Sağlık Bakanlığı, 2021).

Covid-19, can kayıplarına yol açmasının yanında insan hayatını sosyo-ekonomik olarak da büyük ölçüde etkilemiş ve pek çok sorunlara yol açmıştır (Mahase, 2020, s. 1). Pandeminin salgın hızını düşürebilmek için ülkeler sosyal hayatta bölgesel kısıtlamalara gitmiş ve bu durum insanların yaşamlarında büyük değişiklikler getirmiştir. Şehirlerarası veya ülkeler arası seyahat kısıtlaması, sokağa çıkma yasağı, okulların kapatılması, ibadethanelerin kapatılması, uzaktan çalışma gibi normal yaşamı kısıtlayan bölgesel karantina uygulamalarıyla insanlar alışkanlıklarını bir kenara bırakarak evlerinde yaşamak zorunda kalırken bu durum çeşitli psikolojik sorunları tetiklemektedir.

İnsanoğlu tarihten bugüne maruz kaldığı salgınlarla hep mücadele ettiyse de hiçbir zaman bu tür pandemilerden kurtulamamıştır. Salgının etkilerinin ne olacağı ve ne kadar süreceğine ilişkin belirsizliğin olması insan hayatında bazı sorunlara yol açmaktadır. Özellikle küresel çapta yaşanan pandemiler toplumun ve bireyin manevi anlamda hayata bakışlarını ve ruhsal yapılarını etkilemiş, bu bağlamda bireylerde kendisini ve çevresini anlamlandırma konusunda değişimler hemen baş göstermiştir.

İnsanoğlu hayatın her aşamasında bir anlama ve anlamlandırma çabası içindedir. İnsanın yaşamı boyunca geldiği noktayı ve gideceği yeri bilmesi anlam arayışındaki yolculuğunun bir değer kazanması açısından son derece önemlidir (Fazlıoğlu, 2018, s. 36). Bu noktada din, insanın fitratının özünü fark etmesini ve bir anlamda insanın kendisiyle buluşmasını ister. Din eğitimi ise insanın kendisiyle buluşma noktasında irade ve eğilimini esas almaktadır (Selçuk, 1998, s. 185). Nitekim din eğitiminin temellendiği yer de insanın her zaman hakikat arayışı içinde bir varlık oluşudur (Bahadır, 2002, s. 20).

İnsan, hayatta karşılaştığı her olay karşısında açıklama getiren bir varlıktır. Onun bu özelliği, yaşadığı âlemi anlama gayreti içinde olmasından kaynaklanmaktadır. Her şeyi anlama çabası insanın bir anlamda varoluş gayesi olarak da görülebilir (Hökelekli, 1998). İnsanın varoluş gayesindeki anlama ve anlamlandırma çabası sonuca ulaşıncaya kadar devam eder ve nihayetinde insanın hayatı daima bir arayış içindedir (Yalom, 1999, s. 697). Hayatın anlamlı olması bir anlamda sağlık, başarılı olma, diğer insanlar için bir şeyler yapabilme, feda etme, ilahi emirleri yerine getirme gibi değerlerle alakalı olabilir (Akıncı, 2005, s. 10).

Hastalık veya ölüm gibi zor zamanlarda da insanlar, hayata anlam katma noktasında dinden yararlanabilmektedir. Din insana hayatın hangi şartlar altında olursa olsun anlamlandırmasında yol gösterir. Allah insanları bir takım güçlerle yaratmıştır ancak bazı güçler insanlarda gizil olarak kalmaktadır. Eğitim bir anlamda potansiyel güçlerin açığa çıkarılması hadisesi olarak tanımlanırsa insanın içinde bulunan bir takım gizil güçlerin ortaya çıkması irade ve çaba ile açıklanabilir. İnsanın kendisi veya çevresiyle ilgili konularda zihni çıkarsama geliştirmesi din eğitiminin rolü ile açıklanabilir (Bilgin, 1988, s. 28). Din eğitimi hadisesine kendilik benliğinin oluşum süreci olarak bakıldığında din eğitimi bir anlam eğitimi olarak görmek mümkündür (Mehmedoğlu, 2005, s. 125). Çoğu kez insan,

hayatının manasının ne olduğu, nereden gelip nereye gideceği gibi sorulara cevap ararken din eksenli düşünür (Vergote, 1999).

Dinin, bireylerin ruh dünyalarına olumlu katkı yaptığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalar, samimi bir inanca sahip olan kişilerin genelde psikolojik açıdan daha iyi durumda olduğunu, kaygı, stres, depresyon ve intihara teşebbüs gibi olumsuz durumlardan kendilerini daha iyi koruyabildiğini göstermektedir (Köylü, 2015, s. 103). Bu anlamda insanlar özellikle hastalık dönemlerinde dini ve manevi anlamda içten veya dıştan destek ihtiyacı hissedebilmektedir. Özellikle hastalara yönelik dini ve manevi rehberlik hizmetlerinin son zamanlarda dünya genelinde önem kazandığı bilinmektedir. Hasta ve hastalık kavramları tüm topluluklarda karşılaşılabilecek ortak sorunlar olduğundan dolayı dinlerin oluşturduğu ve etkilediği her türlü dini yaklaşım dikkate alınmaktadır. Bununla birlikte tüm dinlerde sağlıklı bir yaşantının önemi vurgulanmış ve hastaların sağlığına kavuşması, ruhen desteklenmesi ön plana çıkmıştır (Altaş, 2015, s. 155). Dinen ve mânen ruh sağlığına olumlu katkı yapacak, insana moral ve motivasyon kazandıracak, insanı huzurlu ve mutlu kılacak ibadetler manevi haz alma noktasında önemli dini teknikler olarak görülmektedir (Cebeci, 2012, s. 104).

Bu çalışma Covid-19 salgın hastalığı üzerinden salgın hastalıklara yakalanan bireylerin hastalık süreciyle nasıl mücadele ettiğini ve bu süreçte daha önce alınan din eğitiminin hastalıkla mücadele etmede nasıl rol oynadığını konu etmektedir. Bu çalışmanın amacı, hastalığa yakalanan bireylerin görüşlerinden yola çıkarak alınan din eğitiminin hastalık süreci boyunca kendisi için ne anlam ifade ettiğini tespit etmektir. Bu araştırmanın önemi ise din eğitiminin birey için bir gereklilik olup olmadığı noktasında bakış açısı sunmasıdır.

Yöntem

Araştırmada; Türkiye’de yaşayan ve Covid-19 hastalığını geçiren insanların görüşlerinin değerlendirilmesiyle dinin pandemi dönemindeki eğitsel rolünün neler olduğu ile ilgili bir tespit çalışması yapılmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi tekniği, çalışmada elde edilen verilerden yola çıkarak kategorize edilen kavramları ve ilişkileri ortaya koymak için kullanılmaktadır. Olgu bilim araştırmaları, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı olarak sahip olmadığımız olgulara dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015, s. 21). Verilerin analiziyle birlikte anlamlar ortaya çıkarılır ve buna bağlı olarak temalar çerçevesinde yorum yapılır (Şimşek & Yıldırım, 2008).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri 2020 yılının Ekim-Aralık ayları arasında toplanmıştır. Görüşme formları bizzat araştırmacı tarafından katılımcılara verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Görüşme formları dağıtılırken görüşmenin bireysel olmasına dikkat edilmiş, katılımcıların bu duruma uymalarına özen gösterilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme

formu 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yazılı olarak uygulanan görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve bu verilerden ortaya çıkan temalar sınıflandırılmıştır. Kategorize edilen temalardan ortak olanlar belirlenerek bunların istatistikleri frekans ve yüzde olarak tutulmuştur. Frekanslar görüşlerin dile getirilme sayısını ifade etmektedir. Bir kişi birden çok görüş dile getirebilmektedir. Elde edilen bulgular değerlendirilerek yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanması için doğrudan alıntılara yer verilmiş, bunun için kodlamalardan faydalanılmıştır. Katılımcı 1, Katılımcı gibi kodların yerine (K1), (K2) şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenen farklı yaşlardan 20 Covid-19 hastalığını geçiren bireylerden oluşmaktadır. Katılımcılar 2020 yılının Ekim-Aralık ayları arasında Malatya ilinde yaşayan bireylerden oluşmaktadır. Bu çalışma, Malatya Eğitim ve Araştırma Hastanesi Covid-19 servisinde bir müddet kaldıktan sonra iyileşen katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yöntemleri, çalışmanın amacına bağlı olarak derinlemesine yapılmasına olanak tanır. (Büyükköztürk vd., 2012, s. 92). Çalışma grubunu oluşturan bireylerle ilgili bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada Yer Alan Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

KOD	CİNSİYET	YAŞ	EĞİTİM DURUMU	KOD	CİNSİYET	YAŞ	EĞİTİM DURUMU
K1	Erkek	20	Lise	K11	Erkek	34	Lisans
K2	Kadın	49	İlkokul	K12	Erkek	39	Lisans
K3	Kadın	35	Lise	K13	Kadın	36	Lisans
K4	Kadın	39	Lise	K14	Kadın	65	İlkokul
K5	Erkek	57	Lisans	K15	Erkek	40	Lisans
K6	Kadın	27	Lisans	K16	Erkek	43	Lisans
K7	Erkek	29	Lisans	K17	Erkek	45	Lise
K8	Kadın	28	Lisans	K18	Kadın	19	Lisans
K9	Erkek	56	İlkokul	K19	Kadın	26	Lisans
K10	Kadın	43	Lisans	K20	Erkek	28	Lisans

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda 5 açık uçlu araştırma sorusu yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda belirtilmiştir.

1. Din eğitimi aldınız mı? Aldıysanız din eğitimi daha çok nerelerden aldınız? (Okulda din dersi, camii, kurs, aile v.b)
2. Hastalığınız sırasında dini inancınızda herhangi bir değişim olduğunu düşünüyor musunuz?

3. Hastalığınız sırasında kendinizle ilgili bir belirsizlik yaşadınız mı?
4. Hastalığınız sırasında manevi açıdan kendinizde herhangi bir eksiklik hissettiniz mi?
5. Hastalığınız sırasında manevi destek alma ihtiyacı hissettiniz mi?

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgulara ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir. Tablolarda yer alan frekans ve yüzdeler katılımcıların görüşlerinden çıkarılan ortak temaların tekrarlanma sıklığını ifade etmektedir.

Din eğitimi aldınız mı? Aldıysanız din eğitimi daha çok nerelerden aldınız? sorusuna 20 katılımcının verdiği cevaplardaki görüşler kategorize edildiğinde 5 görüş tespit edilmiştir. Tüm soruların frekans ve yüzdeleri azalan sıra ile Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Din Eğitimi Nerelerden Aldığı İle İlgili Görüşlerine Ait Frekans Tablosu

Kodlanmış görüşler	f	%
Okul	20	50
Aile	14	25
Camii	13	10
Kurs	6	10
Hiçbiri	1	5

Tablo 2 incelendiğinde din eğitiminin nereden alındığı ile ilgili görüşlerin başında F=20 ile (%100) okul olmuştur. 1 kişi hiçbir yerde din eğitimi almadığını ifade etmiştir. Tabloya bakıldığında bireylerin din eğitimi ihtiyacını daha çok okuldaki din dersleriyle karşıladığı görülmektedir. Bunun yanında “Ailemin yanında din eğitimi aldım” görüşü 14 kez tekrarlanmıştır. Din eğitiminin camide alındığına dair görüş 13, kursta alındığına dair görüş 6 kez tekrarlanmıştır. Tabloya göre katılımcılar sunulan seçeneklerin sadece birinde değil birkaçından beraber din eğitimi almıştır. Bu tablodaki frekans ve yüzdeler seçeneklerle ilgili görüşlerin tekrarlanma sayısını ifade etmektedir. Tabloya göre okuldaki din dersleri din eğitiminin merkez noktasını oluşturmaktadır.

“Hastalığınız sırasında dini inancınızda herhangi bir değişim olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar kategorize edildiğinde 6 görüş tespit edilmiştir. Bu görüşlere ait frekans ve yüzdeler tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Hastalık Sırasında Dini İnançlarında Herhangi Bir Değişikliğin Olup Olmadığı İle İlgili Görüşlerine Ait Frekans Tablosu

Kodlanmış Görüşler	f	%
Daha çok dua etmeye başladım	18	90
Daha önce ihmal ettiğim ibadetleri yapmaya başladım	11	55
Din konusunda daha çok düşünmeye başladım	7	35

Her gün Kur'an-ı Kerim okumaya başladım	5	25
Dini inanç ile ilgili araştırma yapmaya başladım	3	15
Her hangi bir değişiklik olmadı	2	10

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların hastalık sırasında dini inançlarında herhangi bir değişikliğin olup olmadığı ile ilgili dile getirdiği görüşlerin en başında 18 kişi ile (%90) "Daha çok dua etmeye başladım" görüşü olmuştur. "herhangi bir değişiklik olmadı" görüşü ise 2 kişi (%10) ile en az belirtilen görüş olmuştur.

En fazla frekansa sahip görüşü aktaran katılımcılara bakıldığında K2 şöyle demiştir: "Özellikle bu hastalık döneminde daha çok dua etmeye başladım. Çünkü duanın Allah ile özel bir iletişim olduğunu biliyorum". Katılımcı K5: "Hastalığım sırasında Allah'tan başka sığınacağım bir şeyin olmadığını gördüm. İyileşmek için çok dua ettim ve duamın kabul olduğunu düşünüyorum.", Katılımcı K8: "Benim covid-19 hastalığım çok ağır geçti. Kendimi yolun sonuna gelmiş hissettim. Allah'tan bir şans daha diledim. Ağır geçen hastalığıma karşılık duam beni ayakta tuttu." ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılardan K13 ise: "Hastalık süresince dua etmenin yanında ibadet etmeye çalıştım. Hastalığım zaman zaman beni yorsa da ibadet ettiğimde kendimi hafiflemiş hissediyordum. Herkesin benden kaçtığı bir anda Allah'ı yanımda hissetmem olağanüstü bir durumdu." derken katılımcı K17: "Bu hastalığın insan eliyle tedavisinin mümkün olmadığını bilmek yıkıcı bir şeydi. Ancak dua ederek ayakta kalabildim." demiştir. Katılımcıların bu görüşlerinden yola çıkarak hastalık sırasında dua ve ibadetin kişiyi ayakta tutan iki unsur olduğu anlaşılmaktadır.

Hastalığınız sırasında kendinizle ilgili bir belirsizlik yaşadınız mı? sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardaki görüşler kategorize edildiğinde 4 görüş tespit edilmiştir. Bu görüşlere ait frekans ve yüzdeler azalan sıra ile tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Hastalıkları sırasında Kendilerinde Bir Belirsizlik Yaşayıp Yaşamadıkları Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans Tablosu

Kodlanmış Görüşler	f	%
Kendimi ölüme hazırlıklı hissetmediğim için korkuyordum. Bu da beni belirsizliğe götürüyordu	16	80
Son günlerimi mi yaşıyorum diye çok düşündüm	12	60
Çocuklarımı düşündüm	11	55
Şu ana kadar ki hayatımın muhasebesini yaptım	10	50
Hayal kurdum	6	30
Belirsizlik yaşamadım	4	20

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların hastalık sırasında belirsizlik yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili dile getirdiği görüşlerin en başında 16 kişi ile (%80) "Kendimi ölüme hazırlıklı hissetmediğim için korkuyordum. Bu da beni belirsizliğe götürüyordu" görüşü olmuştur. "Belirsizlik yaşamadım" görüşü ise 4 kişi (%20) ile en az belirtilen görüş olmuştur.

En fazla frekansa sahip görüşü aktaran katılımcılara bakıldığında K1 şöyle demiştir: “Beklemediğim bir anda covid-19 hastalığına yakalandım. Hastalığının ilerleyen dönemlerinde hem belirsizlik yaşadım hem de ölümü çokça düşünmeye başladım. Bu beni korkutuyordu”. Katılımcı K3: “Hastalık dönemim her anlamda zayıf olduğum bir dönemdi. Ölümün aslında ne kadar insana yakın olduğunu gördüm” ifadelerini kullanmış, katılımcı K15 de: “Hastalık dönemimde covid-19 hastalığından dolayı ölen insanları görünce kendimle ilgili geleceğin belirsizliğini yaşadım. Dua etmekten başka çaremin olmadığını gördüm” demiştir. Katılımcılardan K16 ise: “Covid-19 hastalığının aslında insanlığa öğretecek çok şeyi var. Ben bu hastalık döneminde ölümün bizim için bir gerçeklik olduğunu fark ettim. Belki korktum ölümden ama beni asıl korkutan ölüme hiç hazırlıklı olmamamdır” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların bu görüşlerine bakıldığında salgın hastalıktan kaynaklı ölüm haberlerinin çokça dolaşımında olması kendilerini korkutmakta ancak asıl kendilerini korkutan şeyin ölümlerle sonuçlanabilecek bir hastalığa ani yakalanmak gerçeği olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu görüşe benzer en çok dile getirilen görüş ise %55 ile “Son günlerimi mi yaşıyorum diye çok düşündüm” görüşüdür. Ayrıca bireylerin hastalık döneminde ailesini düşündüğü ve hayatları ile ilgili muhasebe yaptığı da anlaşılmaktadır.

“Hastalığınız sırasında manevi açıdan kendinizde herhangi bir eksiklik hissettiniz mi?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardaki görüşler kategorize edildiğinde 4 görüş tespit edilmiştir. Bu görüşlere ait frekans ve yüzdeler azalan sıra ile tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Hastalık Sırasında Manevi Açıdan Kendilerinde Bir Eksiklik Hissedip Hissetmediği İle İlgili Görüşlerine Ait Frekans Tablosu

Kodlanmış görüşler	f	%
Kendimi manevi açıdan daha yeterli görmek isterdim	17	85,00
Önceden pek yapamadığım ibadetleri hastalığım sırasında güç yetiremediğim için yapamadım. Bu da dini vecibelerde eksikliğimi hissettirdi	16	80,00
Neye değer vermem gerektiği konusunda düşüncelerim değişti	10	50,00
Manevi açıdan kendimde eksiklik hissetmedim	3	15,00

Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcıların hastalık sırasında manevi açıdan kendilerinde bir eksiklik hissedip hissetmediği ile ilgili dile getirdiği görüşlerin en başında 17 kişi ile (%85) “Kendimi manevi açıdan daha yeterli görmek isterdim” görüşü olmuştur. “Manevi açıdan kendimde eksiklik hissetmedim” görüşü ise 3 kişi (%15) ile en az belirtilen görüş olmuştur.

En fazla frekansa sahip görüşü aktaran katılımcılara bakıldığında K7: “Daha önce ara ara ibadetlerimi yapan biriydim. Hastalık sırasında ayağa kalkacak halim olmadığı için yapamadım. Manevi açıdan kendimi daha yeterli hissedip bu moralle hastalığımı geçirmek isterdim” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcı K9: “ibadet, dua, şükür, kanaat gibi konularda yeterince hassasiyet sahibi olmayı çok istedim”, katılımcı K15 ise: “İman açısından olmasa da ibadet açısından eksikliklerimizin hep farkındayız. Hastalık sürecinde ister istemez daha

da farkında olup kendimizi manevi anlamda doyurmamız gerektiğini anladım” demiştir. Katılımcı K19 konuyla ilgili şunları söylemiştir: “Dünyaya gereğinden fazla önem verdiğimizi anladım. Elimizdeki nimetlerin kıymetini ve ne kadar şükretmemiz gerektiğini anladım”. Katılımcıların bu görüşlerinden, bireylerin hastalık süreçlerinde manevi açıdan kendilerini yeterli hissetmedikleri anlaşılmaktadır. Bu açıdan bireyler, manevi olarak kendilerine yönelik özeleştiriye bulunmakta ve bazı düşüncelerinin değişime uğradığını dile getirmektedir.

“Hastalığınız sırasında manevi destek alma ihtiyacı hissettiniz mi?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardaki görüşler kategorize edildiğinde 3 görüş tespit edilmiştir. Bu görüşlere ait frekans ve yüzdelikler azalan sıra ile tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Hastalık Sürecinde Manevi Destek Alma İhtiyacı Hissedip Hissetmediği Hakkındaki Görüşlere Ait Frekans Tablosu

Kodlanmış görüşleri	f	%
Manevi destek alma ihtiyacı hissedip hissetmediğimi düşünmedim ancak bana dua edilmesi değerli olduğumu hissettirdi.	15	75,00
Manevi destek alma ihtiyacı hissettim	11	55,00
Manevi destek alma ihtiyacı hissetmedim	5	25,00

Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcıların hastalık sürecinde manevi destek alma ihtiyacı hissedip hissetmediği ile ilgili dile getirdiği görüşlerin en başında 15 kişi ile (%75) “Manevi destek alma ihtiyacı hissedip hissetmediğimi düşünmedim ancak bana dua edilmesi değerli olduğumu hissettirdi.” görüşü olmuştur. “Manevi destek alma ihtiyacı hissetmedim.” görüşü ise 5 kişi (%25) ile en az belirtilen görüş olmuştur.

En fazla frekansa sahip görüşü aktaran katılımcılara bakıldığında K8’in: “Manevi destek alma ihtiyacı hissetmedim ancak yakınlarımın veya normal hayatta az iletişimim olduğu kişilerin bana dua etmeleri ve benim için iyi dileklerde bulunmaları bana kendimi iyi hissettirdi diyebilirim” dediği görülürken, katılımcı K12’nin: “Manevi açıdan güvendiğim arkadaşlarımla konuşmam bana huzur veriyordu ve mutlu oluyordum” dediği görülmüştür. Yine katılımcı K14: “Her ne kadar kendi kendime yeteceğimi düşünsem de bu gibi konularda hep yüce bir varlığın gücünden yardım istedim. Manevi destek sadece bir insandan ibaret olan beklenti değildir.” derken katılımcı K17 de: “Aciz olduğumuzun farkına vardığımız andan itibaren yaratıcıdan destek görmek isteriz” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların bu görüşlerinden, hastalık sürecinde bireylerin her konuda kendi kendine yeten bir varlık olmadığının farkına vardığı anlaşılabilmektedir.

En az frekansa sahip görüşü aktaran katılımcılara bakıldığında K20: “Manevi anlamdaki ihtiyacımın çoğunu kendim karşılamak istedim. Bu anlamda başka birinden manevi destek alma ihtiyacı hissetmedim” ifadelerini kullanmıştır. Bu görüş her ne kadar daha az frekansa sahip olsa da buradan bireylerin manevi anlamda desteği yaratıcıdan beklediği anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada ayrıca katılımcıların görüşlerinin alınan eğitim durumu ve din eğitimi nerede aldığı değişkenlerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak için sorulara verilen cevaplar yeniden değerlendirildiğinde dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların hastalık sırasında dini inançlarında herhangi bir değişikliğin olup olmadığı ile ilgili görüşlere bakıldığında dini inancında olumlu anlamda herhangi bir değişikliğin olmadığını ifade eden iki kişinin eğitim durumlarına göre lisans mezunu ve din eğitimi okulda aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların 2'si de erkektir.

Katılımcıların hastalıkları sırasında kendilerinde bir belirsizlik yaşayıp yaşamadıkları hakkındaki görüşlere bakıldığında bir belirsizlik yaşamadığını dile getiren 4 katılımcıdan 3'ü lisans mezunu 1'i ise lise mezunudur. Katılımcıların hepsi din eğitimi okuldan aldıklarını ifade ederken 1'i aynı zamanda mahalle camii'nde yaz aylarında birkaç kez din eğitimi aldığını dile getirmiştir. Katılımcıların 3'ü erkek, 1'i kadındır.

Katılımcıların manevi açıdan kendilerinde bir eksiklik hissedip hissetmediği ile ilgili görüşlere bakıldığında manevi açıdan kendisini daha yeterli görmek istediği ile ilgili görüş aktaran 17 katılımcıdan eğitim durumlarına göre 12'si lisans, 3'ü lise ve 1'i ilkokul mezunudur. Bu katılımcıların tamamı din eğitimi okulda aldıklarını dile getirirken aynı zamanda camii'de aldığını ifade edenler 5 kişi kursta aldığını ifade edenler 2 kişidir. Hiç din eğitimi almadığını ifade eden 1 kişidir. Katılımcıların 9'u erkek, 8'i kadındır.

Katılımcıların hastalık sırasında manevi destek alma ihtiyacı hissedip hissetmediği hakkındaki görüşlere bakıldığında 5 kişi hastalık sırasında manevi destek alma ihtiyacı hissetmediğini ifade etmiştir. Manevi destek ihtiyacı hissetmediğini dile getirenlerden 2'si lisans mezunu, 2'i lise ve 1'i de ilkokul mezunudur. Manevi destek alma ihtiyacını almak istemeyenlerden 5'i din eğitimi okulda aldıklarını ifade ederken 3'ü aynı zamanda camii'de 1'i kursta aldığını ifade etmiştir. 5 katılımcının 3'ü erkek ve 2'si kadındır.

Buna göre dini inançlarında olumlu anlamda herhangi bir değişikliğin olmadığını ifade edenler, hastalık sırasında bir belirsizlik yaşamadığını dile getirenler, hastalık sırasında dini anlamda kendilerini yeterli görmeyenler ve hastalık sırasında manevi destek alma ihtiyacını hissetmediğini ifade edenler çoğunlukla cinsiyet açısından erkek, eğitim durumu açısından lisans mezunudur ve din eğitimi okulda almışlardır.

Sonuç

Bu çalışma, pandemi döneminde dinin insanlar için ne anlam ifade ettiğini anlamak ve hastalığı geçiren bireyler üzerinden dinin hastalık süresince kişi ve toplum için eğitsel bir rolünün olup olmadığını öğrenmek için yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda farklı yaş gruplarındaki katılımcılara yarı yapılandırılmış formlarla sorular sorulmuş ve alınan cevaplar kategorize edilerek aşağıdaki sonuçlar tespit edilmiştir.

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan bireyler din eğitimi daha çok okuldan aldıklarını ifade etmişlerdir. Okul dışında aile kurumu ikinci sırada yer almaktadır. Okul ve aile haricinde bireylerin din eğitimi için camii ve kursları tercih ettiği görülmektedir. Bu sonuç, camii veya kursların din eğitimi hassasiyeti taşıyan insanlar tarafından talep edildiği bunun yanında toplumun tüm kesimlerinin gitmek zorunda olduğu kurumun okul olmasıyla açıklanabilir. Bireylerin din eğitimi ihtiyacını karşılamada okulların ön planda olduğu görülmektedir.

Katılımcıların hastalık sürecinde manevi destek alma ihtiyacı hissedip hissetmediği ile ilgili dile getirdiği görüşlere bakıldığında kendi talepleri doğrultusunda olmasa da bir başkasının kendisi için güzel temennide bulunmasının katılımcılar tarafından olumlu karşılandığı tespit edilmiştir. Bu konu ile ilgili diğer görüşlere de bakıldığında insanın her konuda tek başına kendisine yeten bir varlık olmadığı görüşü öne çıkmaktadır.

Bireylerin hastalık sırasında manevi açıdan kendilerinde bir eksiklik hissedip hissetmediği ile ilgili dile getirdiği görüşlere bakıldığında hastalığın manevi doyumla ve manevi destekle atlatılabileceği anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu süreçte en büyük desteği maneviyattan aldığını ifade ederken bu konudaki eksikliğin kendilerini kötü hissettirdiğini dile getirmektedir.

Bireylerin hastalık sırasında belirsizlik yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili dile getirdiği görüşlere bakıldığında, Covid-19 ile ilgili ölüm haberlerinin çok dolaşımında olduğu bu durumun da kendilerini gereğinden fazla korkuttuğu anlaşılmaktadır. Özellikle ölüme en hazırlıksız olduğu bir dönemde yaklaşmış olmanın kendileri için korkutucu olduğunu ifade eden katılımcılar yine hastalık döneminde ailesini düşündüğünü ve hayat muhasebesi yaptığını dile getirmiştir.

Bireylerin Covid-19 hastalığı sırasında dini inançlarında bir değişiklik olup olmadığı ile ilgili görüşlere bakıldığında katılımcıların çoğunun olumlu anlamda bir değişimin olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Hastalığın getirdiği belirsizlik ortamında ise dua ve ibadetin bireyleri ayakta tutan iki unsur olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak bir sonuca varmayı hedefleyen bu çalışmada elde edilen dikkat çekici bulgulardan biri de sorulara verilen cevapların demografik özelliklere göre değerlendirilmesi olmuştur. Katılımcılardan hastalık sırasında dini inançlarında olumlu anlamda herhangi bir değişiklik olmadığını dile getirenlerin, hastalık sırasında kendilerinde bir belirsizlik yaşamadığını ifade edenlerin, hastalık sırasında manevi açıdan kendisini yetersiz görenlerin ve hastalık sürecinde manevi destek alma ihtiyacını hissetmeyenlerin cinsiyet açısından çoğunlukla erkek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kadınların erkeklere oranla dini inanç konusunda daha duyarlı oldukları sonucu çıkarılabilir. Bu katılımcılar eğitim durumlarına göre ise çoğunlukla lisans mezunudur. Bu sonuç eğitim seviyesinin yükselmesinin hastalıkla mücadelede başa çıkmada olumlu etkisinin olmadığını göstermiştir. Bu katılımcılar genellikle din eğitimi okulda almışlardır.

Okul ile birlikte din eğitimi camii veya kursta aldıklarını dile getirenlerin hastalıkla başa çıkmada dini bilgi alt yapısını kullandıkları düşünülmektedir.

Dinin insanın dönüşümünde önemli bir etken olduğu gerçeğinden hareketle özellikle salgın hastalık dönemlerinde dinin birey ve toplum için eğitsel rolünün olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda kişilerin dini değerlerine saygı gösterilmesinin özellikle çoğulcu bir yapıya sahip olan toplumlar için bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar beraber değerlendirildiğinde küresel salgınların bireyleri manevi açıdan bir arayışa sürüklediği görülmektedir. Bununla birlikte insanların iç muhasebe yapma ve geleceği ile ilgili karar vermede odaklandıkları noktanın çoğunlukla din olgusu olduğu anlaşılmaktadır. Dini inançların bireylerdeki rehabilite etkisinden hayatı anlamlandırmaya kadar pek çok fonksiyonu icra ettiği gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Bulgulardan anlaşılacağı üzere dini inanç ve ibadetler, bireysel ve toplumsal ruh sağlığının korunması için önemli faktörlerdir. Hayatı anlamlandırma insanın temel ihtiyaçlarından birisidir. Bu anlamlandırma arayışında özellikle metafizik alanla ilgili bilgilerde dinin verdiği cevaplar önemli görülmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri bir anlamda bireyi bütün yönleriyle geliştirmeyi hedefler. Hayatı sorgulamada bireyin kendisine yeten cevaplar verememesi, toplumun değer yargıları üzerinde de dinin yapıcı rolünün olması eğitim sisteminde din eğitiminin önemini ortaya çıkaran unsurlardan bazıları olarak kabul edilebilir.

Din eğitimine insanın kendisini tanımaya, varlık âleminde kendisini konumlandırmasına imkân tanıyan bir disiplin olarak bakıldığında din eğitiminin icra edeceği faaliyetlerin nerelerde yoğunlaşması gerektiği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Özellikle sürekli arayış içinde olan insanın kendisine yönelttiği sorularda, hayatı anlamlandırmasında din eğitiminin insana anlam katma noktasında önemli yeri vardır. Din eğitimi, insanın kendisini, yaratıcısını ve varlık âlemini düşünüp bunlar hakkında anlamlandırma faaliyeti olarak görmek mümkündür. Bireylerin kendi hayatını sorguladıktan sonra ruhunu tatmin edecek şekilde hayata anlam katan, insanları hayata hazırlama görevi olan eğitim sisteminin, din eğitimi öncelikle meseleyi bir bütünlük içinde ele almasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Afet zamanlarında, birçok can kayıplarının verildiği küresel salgınlarda bireye olumsuzluklarla başa çıkmada bilgi ve beceriler kazandırılırken özellikle meselenin dini yönü ihmal edilmemelidir. Gerekli dini bilgi din eğitimi vasıtasıyla sağlanmalı ve bireyin yaşayacağı olumsuzluklara karşı ihtiyaç duyulan desteklerin sağlanması için her türlü tedbir alınmalıdır. Yayıgın din eğitimi kapsamında çeşitli ortamlarda her türlü yaş grubundaki insanlara meseleyi dini boyutuyla ele alan bilgilendirici faaliyetler aralıklarla yapılmalıdır. Din eğitiminin dini rehberlik faaliyetinin olduğu göz önüne alındığında doğru dini bilgilerle başa çıkma yollarını öğrenme ve öğretme faaliyeti için gerekli hassasiyetin gösterilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ahmedi, A. A., Şirin, H., Ergüder, T., (2020). Dünyada Salgın Tarihiçesi. *Türkiye Salgın Okuryazarlığı Dergisi*, 1/12, 9-19.
- Akinci, A. (2005). Hayata Anlam Vermede Dini Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7-24.
- Altaş, N. (2015). Hastanelerde Dini Danışmanlık Hizmetleri. N. Altaş, & M. Köylü içinde, *Dini Danışmanlık ve Din Hizmetleri* (s. 155-170). İstanbul: Ensar.
- Akyay, N. (1974). Türkiye’de Veba Salgınları ve Veba Hakkında Eski Yayınlar. *Mikrobiyoloji Bülteni*, 8(2), 209-219.
- Bahadır, A. (2002). *İnsanın Anlam Arayışı ve Din*. İstanbul: İnsan.
- Bilgin, B. (1988). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 22. bs. Ankara: Pegem.
- Cebeci, S. (2012). *Dini Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Fazlıoğlu, İ. (2018). *Kendini Aramak*. İstanbul: Papersense.
- Flinn, M. W. (1987). Avrupa ve Akdeniz Ülkelerinde Veba. Necmiye Alpay (Çev.) *Tarih ve Toplum* (39).
- Gimpel, J. (1996). *Ortaçağda Endüstri Devrimi*. Ankara: Tübitak.
- Hökekleli, H. (1998). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Köylü, M. (2015). Dinin Ruh ve Beden Sağlığı Üzerindeki Etkisi. N. Altaş, & M. Köylü içinde, *Dini Danışmanlık ve Din Hizmetleri* (s. 101-126). İstanbul: Ensar.
- Mahase, E. (2020). Coronavirus: Global Stocks of Protective Gear Aredepleted, With Demand At "100 Times" Normal Level, WHO Warns. *BMJ*, 1; doi: 10.1136/bmj.m543, <https://www.bmj.com/content/bmj/368/bmj.m543.full.pdf>. (Erişim Tarihi: 06.03.2020.).
- Mali, S. N., Pratap, A. P., & Thorat, B. R. (2020). The Rise of New Coronavirus Infection (COVID-19): A Recent Update and Potential Therapeutic Candidates. *Eurasian Journal Of Medicine And Oncology*, 4(1), 35-41; DOI: 10.14744/ejmo.2020.22222.
- Mcneil, W. H. (1977). *Plagues and Peoples*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Mehmedoğlu, Y. (2005). *Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci*. İstanbul: Dem.
- Morse, S. S. (1995). Factors In The Emergence Of Infectious Diseases. *Emergin Infectious Diseases*, 1(1), 7-15; doi: 10.3201/eid0101.950102.

- Onul, B. (1980). *İnfeksiyon Hastalıkları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Selçuk, M. (1998). İnsanın Anlam arayışı ve Vahiy. *İslam'ın Işığında Kadın (TDV Kadın Kolları Konferansı ve Panelleri)*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- T.C Sağlık Bakanlığı (COVID-19) Genel Koronavirüs Tablosu (2021). <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html>: 20.04.2021).
- Vergote, A. (1999). *Din İnanç ve İnançsızlık*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Yalom, I. D. (1999). *Varoluşçu Psikoterapi*. (Z. Babayiğit, Çev.) İstanbul: Kabalıcı.
- WHO Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report (2021). <https://portal.who.int/report/eios-covid19-counts/>, (Erişim Tarihi: 20.04.2021).

ARAPGİR KAVASBAŞI GEDELEC CAMİİ VE CAMİDEKİ EL YAZMASI KUR'AN-KERİMLER*

Emine Güzel**

E-mail: emineguzel2352@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-6271>

Kenan Doğan***

E-mail: melitene44@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6523-7274>

Citation/©: Güzel, E. & Doğan, K. (2021). Arapgir Kavasbaşı Gedelec camii ve camideki el yazması Kur'an-ı Kerimler. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 105-158.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.903837>

Öz

Çalışmamızın konusunu Malatya ili Arapgir ilçesinde bulunan Kavasbaşı Gedelec Camii ve bu camide bulunan el yazması Kur'an-ı Kerimler oluşturmaktadır. Birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Malatya, coğrafi konumuyla tarihte her zaman için önemli bir konuma sahip olmuştur. Şehrin önemli ilçelerinden biri olan Arapgir'de de geçmişin izlerini taşıyan birçok eser bulunmaktadır. Bunlar arasında el yazması Kur'an-ı Kerimler, kitabeler, şamdanlar, halı ve kilim gibi pek çok taşınır kültür varlığı ile cami ve hamam gibi pek çok tarihi yapı mevcuttur. Çalışmamızın konusunu oluşturan el yazması Kur'an-ı Kerimler ve bu eserlerin muhafaza edildiği Kavasbaşı Gedelec Camii bu önemli tarihi eserlerden sadece küçük bir bölümüdür. Yazma eserleri tanıtmadan önce bu eserlerin bulunduğu

* **Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

Yazar Katkıları / Author Contributions: Makale Yazımı / Writing up: EG (%80), KD (%20); Makale Gönderimi ve Revizyon: Submission and Revision: EG (%80), KD (%20).

Çıkar çatışması / Conflict of interest: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler / The authors declare that they have no conflict of interest.

** Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk İslam Sanatları ABD. (Sorumlu Yazar)

*** Y. Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk İslam Sanatları ABD.

camii ile yazma eserlerde kullanılan tezhip sanatı hakkında tanıtıcı bilgiler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Malatya, Arapgir, Gedelec camii, El yazması, Kur'an.

ARAPGİR KAVASBASI GEDELEC MOSQUE AND MANUSCRIPT THE HOLY QUR'ANS IN THIS MOSQUE

Abstract

The subject of our study is Kavasbaşı Gedelec Mosque located in Arapgir district of Malatya province and the manuscript Qur'an in this mosque. Malatya, which has hosted many civilizations, has always had an important position in history with its geographical location. There are many works bearing the traces of the past in Arapgir, one of the important districts of the city. Among these, there are many movable cultural assets such as handwritten Qur'an, inscriptions, candlesticks, carpets and rugs and many historical buildings such as mosques and baths. The manuscript of the Qur'an, which is the subject of our study, and the Kavasbaşı Gedelec Mosque, where these works are preserved, are only a small part of these important historical artifacts. Before introducing the manuscripts, introductory information was given about the mosque where these works are located and the art of illumination used in manuscripts.

Keywords: Malatya, Arapgir, Gedelec mosque, Manuscript, Qur'an.

Giriş

Arap yazısı, hicretten birkaç asır sonra İslâm ümmetinin ortak değeri haline gelmiş, İslâm dinini kabul eden hemen bütün milletler büyük bir heyecanla bu yazıyı benimseyip onunla adına hüsn-i hat denilen üstün nitelikli bir sanat faaliyeti icra etmişlerdir. Bakanlarda hayranlık uyandıran estetik bir değere sahip olan bu sanatın önem kazanmasındaki en büyük âmil şüphesiz Kur'an-ı Kerim'in Arapça olmasıdır.

Hat sanatının güzel örneklerinden bazılarını Kur'an mushaflarının yazılışında görmek mümkündür. Arap alfabesine estetik bir özellik kazandırma gayesinin İslamiyet'le birlikte önemli bir gelişme seyrine girmiş olmasının en önemli sebebi dili Arapça olan Kur'an-ı Kerim'in yazıya geçirilmesi ve çoğaltılmasıdır. Başlangıçta daha çok dini metinler üzerinde gelişim gösteren hat sanatı sonraki süreçte kâğıt, ahşap, taş, maden, çini, kumaş, cami, medrese, kervansaray ve türbe örneklerinde olduğu gibi mimarîden el sanatlarına varıncaya kadar yazının kullanıldığı her alanda kendisini göstererek Müslüman toplumların

hayatında önemli bir yer elde etmiştir. Şu var ki bu ince ve estetik sanat zikredilen alanlarda tek başına kullanıldığı gibi çoğunlukla bitkisel ve geometrik motiflerle estetik bir uyum içinde kartuş, madalyon ve kuşaklar hâlinde sülüs, nesih, ta'lik ve kûfi gibi türleriyle zenginleştirilerek zamanla tezyinî bir karakter kazanmıştır.

Bu çalışmamızda tarih boyunca pek çok kültür ve medeniyete ev sahipliği yapmış önemli bir yerleşim yeri olan Malatya'nın Arapgir ilçesindeki Kavasbaşı Gedelec Camii ve camide yer alan taşınır kültür varlıklarından el yazması Kur'an-ı Kerimlere yer verilmiştir. Söz konusu camii yapım tarihi, mimari ve tezyini özellikleri yönüyle ele alınmış, sonrasında ise camide yer alan ve Malatya Vakıflar Bölge Müdürlüğüne tescilli el yazması Kur'an-ı Kerimlere yer verilmiştir. Katalog halinde düzenlenen bu el- yazması eserler incelenirken boyut, yazı, süsleme ve malzeme gibi yönleriyle değerlendirilmiştir. Kayıtlarda Gedelec olarak belirtilen cami, kitabesinde Gedelec şeklinde yer almaktadır. Bu nedenle çalışmamızda cami için isim olarak kitabedeki kayıt dikkate alınmıştır.

1. Kavasbaşı Gedelec Camii

Eser, Malatya'nın Arapgir ilçesinde olup mülkiyeti Kavasbaşı Vakfı'na aittir. Sonradan yapılan müdahalelerle orijinalliğini büyük oranda kaybetmiştir. Kayıtlarda Gedelec olarak ifade edilmiş olsa da kitabesinde Gedelec olarak belirtilen ve eğimli bir arazi üzerine bina edilen caminin¹ batısında yol, güneyinde ise mezarlık yer almaktadır (Resim 1). Bodrum kat üzerine iki katlı ve kâgir olarak inşa edilmiş olan camiye girişi sağlayan iki kapı bulunmaktadır. Bunlardan ilk kapı demir (Resim 2), asıl ibadet mekânına girişi sağlayan kapı ise ahşap olup ikisi de oldukça sade bir yapıdadır (Resim 3).

Harime giriş kapısı üzerinde bulunan kitabesinde yapım tarihi 1249 H. (1833 M.) olarak belirtilmiştir. Taş üzerine kabartma tekniğiyle işlenmiş olan kitabe, beş satır halinde sülüs hatla yazılmıştır. İlk dört satırı yatay yönde gelişen dikdörtgen kartuşlar içine alınan kitabenin tarih ibaresinin yer aldığı son satırı ise üçgen formu bir kartuş içerisinde (Resim 4). Kitabe metni şu şekildedir:

جامع اولدى نزول رحمت مكاني نصيب ايله يا راب انلره عالي جناني فاطمه ايلدي بنيادي شفاعت ايده محمد امت صاحب الخيرات كده لچ زاده ابراهيم اغا سنه ١٢٤٩	Câmi oldu nuzûl-i rahmet mekânı Nasîb eyle yârab onlara âlîcenânı Fâtîma eyledi bunyâdı şefâat ide Muhammed Ümmeti Sâhibu'l-hayrât Gedeleczâde İbrahim Ağa Sene 1249
---	---

¹ Eğimli bir arazide bulunan caminin, adını engebeli arazi anlamına gelen “gedele” kelimesinden aldığı söylenebilir.



Resim 1: Cami genel görünüş



Resim 2: Camiye girişi sağlayan ilk kapı



Resim 3: Harim giriş kapısı



Resim 4: Harim giriş kapısı üzerindeki kitabe

1.1. Mimari Özellikler

Yapı kareye yakın dikdörtgen plânlı olup yapımında taç ve kerpiç kullanılmış, duvarlar dıştan beton sıva ile kaplanmıştır. Evvelce toprak damlı olan eser, sonradan kırma sac çatıyla örtülmüş (Resim 5) olup tavan içten kontrplakla kaplanmıştır. (Resim 6). Camiye ilk giriş batı duvarında yer alan ve betonarme merdivenle çıkılan çift kanatlı metal kapıyla sağlanmaktadır (Resim 2). Bir giriş mekânı olarak düzenlenmiş olan bu bölümün sağında harim, solunda ise imam odası yer almaktadır (Resim 6, 7).



Resim 5: Cami ve sac örtüsü



Resim 6: Cami harim mekânı ve kontrplâk tavan

Caminin mihrap ekseninde kadınlar mahfiline yer verilmiştir. Harimde üst örtü, üzerine kadınlar mahfilinin de oturtulduğu üç ahşap direk taşınmaktadır. Asıl ibadet mekânını oluşturan bu bölüm beşi batı duvarında, üçü de mihrap duvarında olmak üzere toplam sekiz adet dikdörtgen formlu ahşap pencere ile aydınlatılmaktadır (Resim 7).



Resim 7: Harim ve kadınlar mahfili.

Sade bir niş şeklinde düzenlenmiş olan mihrabın sağında yer alan minber ile solunda yer alan ve yerden yüksekçe duvara yerleştirilen vaaz kürsüsü ahşap malzemeden olup günümüz yapımıdır (Resim 6).

Minare, doğu cephede ve camiye bitişik olarak yapılmıştır. Kare bir kaide üzerinde yükselen minare tek şerefeli ve silindirik gövdelidir. Yapımında tuğla malzemenin kullanıldığı minarenin kaidesi betonlanmış olup yüzeyi harçla sıvanmıştır. Oldukça sade bir yapıda olan şerefe kısmı demir korkuluklarla çevrelenmiştir (Resim 7, 8).

Caminin güneyinde harap bir durumda olan büyük bir hazire bulunmaktadır. Hazireden günümüze kırık ve dağınık durumda birkaç mezar taşı gelebilmiştir. Sağlam kalan tek bir mezar taşı üzerinde ise H.1262 /M.1846 tarihi yazılıdır (Resim 9).



Resim 7: Cami kuzeydoğu cephe



Resim 8: Cami minaresi



Resim 9: Cami Haziresi

1.2. Süsleme

Cami genel olarak sade bir yapıya sahiptir. Yarım yuvarlak bir niş şeklinde düzenlenmiş olan mihrap ile günümüz yapımı minber ve vaaz kürsüsünde de her hangi bir süsleme unsuru görülmez (Resim 6, 7). Cami içerisinde dikkat çeken en önemli unsur batı ve güney duvarında asılı olan hat levhaları ile bunlar üzerine alçı kabartma olarak yazılan **الله** ve **محمد** isimleridir. Bu levhalardan batı duvarındakiler **علي, حسين, طلحه, ابو عبیده** güney duvarında yazılı olanlar ise **عمر, ابوبکر, محمد, عثمان, الله** şeklindedir (Resim 10, 11).



Resim 10: Cami batı duvarındaki hat levhaları



Resim 11: Cami güney duvarındaki hat levhaları

2. Yazmalar ve Yazmalardaki Tezyinat

Çalışmamızın bu bölümünde camide bulunan toplam on beş el yazması Kur'an-ı Kerim'e yer verilmiş, söz konusu bu eserler malzeme, teknik, yazı ve süsleme gibi yönleriyle incelenerek genel bir değerlendirmeye gidilmiştir. Yazmaların pek çok sayfası kopma, yırtılma ya da cami içerisinde buldukları süre zarfında yağmur, nem gibi olumsuz doğal ya da beşeri nedenlerle hasar görmüş durumdadır. Yazmaların bütününe yer vermek çalışmamızın boyutunu aşacağından eserler kapak ciltleri, yoğun bezemenin görüldüğü tezhipli serlevha bölümleri, durak gülleri, bölüm başları, hatime kısımları ve yazı şeklini göstermesi bakımından örnek bir iki sayfasına yer verilerek tanıtılmıştır. Bununla birlikte yazmalarda görülen yoğun tezhip tezyinatının daha iyi anlaşılması açısından bu bölümde eserlerin katalog halindeki tanıtımından evvel kısaca tezhip sanatına da yer verilmiştir.

2.1. Tezhip Sanatı ve Tezhibin Kullanım Alanı

İncelediğimiz eserlerin cilt kapakları, serlevha, bölüm başları (sure başları), hatime sayfası, duraklar ve sayfa kenarlıkları gibi bölümlerinde yoğun tezhip süslemesine yer verilmiştir. El yazması kitapların ve hüsn-ü hat levhaların altın ve boya ile yapılan kenar süslemelerini ifade eden tezhib, tabiatın stilize ya da yarı stilize olarak betimlenmiş motifleriyle yapılan süslemelerdir (Üçer, 2019, s. 86; Birol, 2012, s. 62). Kadim bir geçmişe sahip olan tezhib sanatında, pek çok sanatkâr, ortaya koydukları eşsiz eserler ve ekoller ile bu sanatın hayatta kalmasını, gelişmesini ve günümüze kadar gelmesini sağlamışlardır (Üçer, 2018, s. 35).

Tezhib sanatı tarihi, kitap yazımın tarihi kadar kadim bir geçmişe sahiptir. Büyük emeklerle ve özenle hazırlandıklarından ötürü her zaman önemli görülmüş ve tezhible birlikte farklı şekillerde itinayla tezyin edilmişlerdir.

İslam öncesi Türklerde ilk örneklerine Uygurlar'da rastlanan tezhib sanatının, İslamiyet'ten sonraki ilk örneklerine ise artan Kur'an yazımı, tercüme, te'lif ve istinsah hareketleri ile Emevî ve Abbasî dönemlerinde rastlanır. Anadolu Selçuklu ve Beylikler dönemi yazma eserlerinde süsleme olarak hayvan kökenli olduğu ifade edilen ve geometrik ya da diğer bitkisel motiflerle birlikte ustalıklı kullanılan rumî motifi erken Osmanlı döneminde de sıklıkla kullanılan motiflerden biri olmuştur (Azaklı, 2021, s. 407).

Osmanlı Devleti İstanbul'un fethinden sonra sanat ve kültür alanında büyük bir ilerleme kaydetmiş ve böylece klasik sanatın temelleri atılmaya başlamıştır. Yazma eserlerin özenle ve devrin önemli şahsiyetlerine sunulmak üzere hazırlanması, hüsn-i hattın yanı sıra tezhib sanatının da gelişmesini sağlamıştır. Bu da sonuç olarak dönemin özelliklerini gösteren farklı üslupların oluşmasını sağlamıştır (Üçer, 2018, s. 44).

Osmanlı tezhib sanatının ilk örnekleri, Fatih Sultan Mehmed'in tahta geçtiği XV. yüzyılın ikinci yarısına aittir (Binark, 1978, s. 227). Bu dönemde, sanatsever kişiliğiyle tanınan Fatih Sultan Mehmed'in sarayda kurmuş olduğu nakkaşhânedeki pek çok nadide kitap hazırlanmış, ünlü hattatlar tarafından yazılan pek çok yazma eser müzehipler tarafından tezhiblenip nakkaşlar tarafından resimlendirilerek mücellitler tarafından ciltlenip padişaha sunulmuştur (Üçer, 2019, s. 89).

II. Bayezid ve Yavuz Sultan Selim dönemlerinde gelişimini sürdüren tezhib sanatında Kanuni Sultan Süleyman dönemine gelindiğinde bahçelerde karşımıza çıkan çiçekler, stilize ve yarı stilize formlarıyla tezhib sanatında da uygulanmıştır. Bu dönemin tezhib sanatına damgasını vuran çiçek motifleri lale, gül, karanfil ve sümbül olarak (Atasoy, 2005, s. 60). 18. yüzyıl tezhib sanatında görülen natüralist üslubun bir habercisi olmuştur (Üçer, 2019, s. 91). Bu dönemde tezhib sanatının gelişmesindeki en önemli nedenlerden biri, hat sanatında çok önemli bir yere sahip olan Şeyh Hamdullah'ın yazmış olduğu Kur'an-ı Kerimlerin özenle yapılmış tezhiblerle süslenmiş olmasıdır (Üçer, 2017, s. 37).

Osmanlı sanatı 17.yüzyıla kadar dış etkilerden uzak kalmış olsa da 17. ve 18. yüzyıllarda meydana gelen siyasi olaylar ve devletin dışı açılmaya başlaması gibi nedenlerle toplumsal hayatta yaşanan değişimler kendisini sanatta da hissettirmiştir (Renda, 1977, s. 17). Bu dönemde bazı sanat dallarında görülen batı etkisi haliyle tezhib sanatında da görülmüş, süslemelerde klasik motiflerle birlikte çiçek buketleri de yer almaya başlamıştır. 18. yüzyılda başlayan “Türk Rokoko” üslubu 19. yüzyıl boyunca etkili olmuş ve başta Kur’an-ı Kerim olmak üzere kıt’a, levha ve hilye eserlerde çokça kullanılmıştır. Bu dönemde Tezhib sanatının klasik formlarından farklı olan desen ve kompozisyonlar yapraklar ve yapraklardan meydana gelen bir kompozisyon halinde vazo ya da sepet içerisinde çiçek buketleri, kurdeleler, “S” ve “C” kıvrımlı şeklinde olmuştur (Üçer, 2019, ss. 91-92).

Tezhipte kullanılan motif, renk ve altın ile desen ve kompozisyonlar üzerine simgesel olarak farklı anlamlar yüklenmiştir. Örneğin tezhipte kullanılan mavi renk sonsuzluğu ve huzuru, altın güneşi, rumî motifi kuşkanadını, yuvarlak kompozisyonlar dünyayı temsil ederken hataî ve penç ise bitkileri temsil eder. Motiflerin kompozisyon içindeki sürekli tekrarı ise dünyanın sürekliliğini ve ritmini temsil eder (Üçer&Kaya, 2020, s. 23)

Türk süsleme tarihinin en değerli belgelerini meydana getiren binlerce yazma eserde tezhip, kitabın hemen her bölümüne işlenmiş olabileceği gibi en sık görülen bölümler hatime tezhibi, sayfa kenarı tezhibi, boş sayfa tezhibi, ara başlık ve koltuk tezhibi, ulama, zencirek, kenarsuyu, gül tezhibi, durak (vakfe), sure başları tezhibi, serlevha tezhibi ve zahriye tezhibi olarak karşımıza çıkar (Rukancı, 2012, s. 172). Bununla birlikte tezhip hüsn-i hat levhaları, murakkalar, durak, koltuk, satır arası, iç ve dış pervaz süsleme alanları, yazının haricinde kalan boşluklar, kitap cilt ve kapakları ile minyatür gibi pek çok alanda farklı teknik ve üslûplarda uygulanmıştır (Duran, 2012, s. 63)

Yoğun emek ve ince işçiliklerinden ötürü her zaman için ayrı bir önem taşıyan yazma eserlerde tezhip sanatının tarihi seyrini görmek mümkündür. Yazmalarda tezhibin en yoğun görüldüğü alan *zahriye* sayfasıdır. Asıl metin sayfasının arkasındaki sayfa olup eserin kime ait olduğu ya da kimin için yazıldığı bilgisi yer alır. Zahriyeden sonra en yoğun bezemenin görüldüğü ve asıl metnin başladığı tezhipli bir diğer bölüm ise *serlevha* sayfasıdır. Yine yazma eserlerde bölüm başları, Mushaflarda ise sûrelerin başladığı yeri gösteren tezhipli alanlardan biri de *bölümbaşlarıdır*. Tezhipli bölümlerden biri olan *durak gülleri* ise yazma kitaplarda cümle, Mushaflarda ise âyet sonlarını gösteren ve genellikle rozet şeklinde olup gül şekline benzerliğinden ötürü gül olarak da isimlendirilen içleri boş yuvarlak tezyinî motiflerdir. Âyet, Hizib, secde, vakıf, cüz vb. güllerle devam eden eser, yine tezhipte tezyin edilmiş "*hatime*" (*bitiş*) sayfası ile nihayetlenir. Yazma eserlerde tezhiplenmiş son sayfa olan bu bölüm, son sözün yazıldığı ve hattat imzasının yer aldığı sayfadır. Mushaflarda bu sayfada hattat imzasının yanı sıra Felak ve Nas sureleri, dua metni, tarih ve yer gibi bilgiler yer alır. Bu sayfadaki tezhip genellikle sayfanın alt kısmında yoğunlaşır ve üçgen ya da ikizkenar yamuk formunda düzenlenir (Azaklı, 2021, s. 415; Mesara, 1987, s. 13).

Bunlardan başka metin aralarında ve cedvel kenarlarındaki halkâr tarzı süslemeler de el yazması eserlerde yer verilen tezhipli süslemelerdir. Halkâr ya da halkârî, altınla yapılan süslemeler olup, tezhibin biraz daha kolay yapılan bir çeşididir. Bir halkâr deseni önce sulu altın sürülerek gölgelendirilir sonrasında koyu altınla tahrirlenip mührelenir ve isteğe göre hafifçe renklendirilir (Mesara, 1987, s. 13).

Kitap süslemelerinde sıklıkla kullanılan motifler kenarsuyu, geçmeler, rûmî'ler ve münhani'ler (stilize kuşkanatları, gaga, boyun ve kuyruklarından oluşan hayvansal motifler), hatayî'ler (stilize bitkisel motifler), bulutlar ve geometrik şekillerdir. Hatâî, genel olarak doğadaki bitki ve çiçeklerin gerçek görünüşlerinin üsluplaştırılarak çizildiği motiflerin tümü için kullanılır. Bu çiçeklerin üstten görünümüne penç, dikine kesitinin anatomik çizgilerle üsluplaştırılarak motiflendirilmiş şekli ise hatâî olarak isimlendirilmiştir (Yılmaz&Şimşek, 2019, s. 623).

Bunlarla birlikte tezhiplerin kenar hatlarından sayfa dışına doğru sivri uçlar şeklinde uzanan renkli veya altınla "tığ"lar da tezhipte tamamlayıcı bir süsleme ögesi olarak kullanılmıştır (Mesera, 1987, s. 13). Tığlar, Tezhiplenen yazının ana süslemesinden boş alana geçişte dengeyi sağlamak ve gözü dinlendirerek bütünlük sağlamak amacıyla yapılan ince süslemelerdir. Tığ süslemesinde ana süslemenin enini geçmeyecek boyutta olmasına dikkat edilir. Bu motiflerde genelde çizgi, nokta ve küçük S ve C kıvrımları kullanılır. Bununla birlikte bazı eserlerde rûmî, hatâî ve bulut motifleriyle de zenginleştirilmiştir (Yılmaz & Şimşek, 2019, s. 625). Farsçada "küçük zincir" anlamına gelen ve yazma eserlerin sayfa kenarları ile levha yazılarının etrafına iki çizgi arasında zemini altın yaldızlanarak üzerine mürekkeple zincirleme halkalar şeklinde yapılan süsleme suyu olarak tanımlayabileceğimiz zencerek/zencirek de tezhipte sıkça görülen tezyinat arasında yer alır (Özer, 1985, s. 79). Zencerekler tezhipte çoğunlukla yazıdan süslemeye geçişlerde arada bordür olarak kullanılan ve yuvarlak bir noktanın etrafında bir alttan bir üstten olacak şekilde kesintisiz olarak devam eden çizgilerden oluşan desenlerdir (Şanes, 1995, ss. 1-5).

Asırlarca bir kitap süsleme sanatı olarak özenle yapılagelen tezhip sanatının klasik ve batı tarzında ele alınan tezyini örnekleri bu çalışmamızda yer verdiğimiz el yazması Kur'an-ı Kerimlerde de yer almıştır. Bu eserlerin kapak ciltlerindeki tezyinatında ağırlıklı olarak kıvrık dal ve yapraklar, palmet, rumî, lale, lotus, yıldız motifi, geleneksel motiflerden olan ve penç olarak da isimlendirilen dört, beş ya da altı yapraklı çiçek (Birol & Derman, 2018, s. 47) ve gül motifleriyle "S" ve "C" kıvrımlı yaprak motiflerinden oluşan bitkisel kompozisyonlarla; daire, elips, baklava dilimleri, çintemani, çeşitli geometrik motifler, ve zencirek şeklindeki süsleme unsurlarına yer verilmiştir.

2.2. Yazmalar

Katalog 1



Resim 1a: 1 numaralı yazma arka kapak



Resim 1b: 1 numaralı yazma serlevha bölümü



Resim 1c: 1 numaralı yazma kapak süsleme detayı



Resim 1d: 1 numaralı yazma serlevha süsleme detayı



Resim 1e: 1 numaralı yazma ön kapak



Resim 1f: 1 numaralı yazma iç sayfalar



Resim 1g: 1 numaralı yazma cüz gülü



Resim 1h: 1 numaralı yazma sure başında bitkisel süsleme

Katalog	1
Fotoğraf No	1a, b, c, d, e, f, g, h
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Deri-Kâğıt
Camiye Ggeliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	18. yy
Ölçüleri	Boy: 33,5cm / En: 25cm / Kalınlık: 5cm

Tanım: Nesih hatla yazılmış olan eserin kapağı kahverengi deri ciltlidir. Üst ve alt kapak ile mikleb ve sertâb bölümleri sağlam durumda olup sade ve süslemesizdir. Deri cildin kenar kısımlarında kapağın en dış kenarlarını sınır çizgisi şeklinde çeviren ince şerit şeklindeki zencirek, parlak sarı renkte sıralı stilize palmet ve lale motifi şeklinde düzenlenmiştir (Resim 1a, c, e).

Fatiha Sûresi ile Bakara Sûresi'nin ilk beş ayetinin yer aldığı serlevha sayfası tamamen süslemelidir. Yazının alt ve üst kısmında mihrabiye, iki yanında ise koltuk yer alır. Mihrabiyelerin merkezi ve koltuklarda yer alan hatayî motifleri yaldızlanmıştır. Bu alanı üç yönden yaldızlı bir cetvel ile cetvelin dışında süslemeli bir kenar suyu çevreler. Mavi, kırmızı ve yeşil renklerin hâkim olduğu süslemelerde yoğun bitkisel motiflerine yer verilmiştir. Bitkisel motifler içerisinde sarmaşık dal motifleri ile hatailer, goncagül, penç, beyaz ve kırmızı renkte üsluplaştırılmış çiçek motifleri yer alır. Üç yönde devam eden süslemeli dıştaki kenar suyundan ışık huzmeleri gibi tığlar uzanmaktadır. Serlevha kısmındaki ayet gülleri basit daire formunda ele alınmıştır (Resim 1b, d).

Diğer sayfalardaki ayetler de serlevhadakine benzer oldukça basit ve sade ayet gülleriyle birbirinden ayrılmıştır. Sayfalardaki yazılar araları altınla mavi ve kırmızı renkli ince cetvellerle çevrelenmiştir. Sayfa haşiyeye kısımlarında ise daire formu aşere ve cüz gülleri yer verilmiştir. Yuvarlak formu güllerin zemini mavi, dış kısmı ise altınlanmış olup serlevhadakine benzer beyaz ve kırmızı renkli çiçek motifleriyle tezyin dilmiştir. En dışta ise düz ve oldukça ince mavi renk çizgi ile çevrelenmiş olan güllerin alt ve üst kısımlarında ise ayrıca aşağı ve yukarı uzanan tığ motifleri yer almaktadır. Aşere gülleri her on ayette ve cüz gülleri her yirmi sayfada bir kullanılmışsa da buna tam olarak riayet edilmemiş ve bazı yerlerde rastgele yerleştirilmiştir. Sure başlıklarının kenar kısımlarında da mavi zemin üzerine kırmızı, pembe ve beyaz renkli çiçek motifleri ile yaprak motiflerine yer verilmiştir. Surelerin okunuşu sırasında duraklama için kullanılan vakıf (durak) işaretleri ise kırmızı mürekkeple yazılmıştır (Resim 1f, g, h).

Katalog 2



Resim 2a: 2 numaralı yazma ve arka kapak



Resim 2b: 2 numaralı yazma kapak kısmında zencirek motifi



Resim 2c: 2 numaralı yazma kapak kısmından detay



Resim 2d: 2 numaralı yazma ve serlavha bölümü



Resim 2e: 2 numaralı yazma ve serlavha detay



Resim 2f: 2 numaralı yazma ve serlavha detay



Resim 2g: 2 numaralı yazma iç sayfada cüz gülü

	
Resim 2 h: 2 numaralı yazma cüz gülü	Resim 2 i: 2 numaralı yazma cüz gülü
Katalog No	2
Fotoğraf No	2a, b, c, d, e, f, g, h, i
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Deri-Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	1280 H / 1863 M
Ölçüleri	Boy: 17cm / En: 12cm / Kalınlık: 3,2cm
<p>Tanım: Nesih hatla yazılmış olan eserin kapağı deri ciltlidir. Kahve ve sarı rengin farklı tonlarının kullanıldığı eserin üst ve alt kapak ile mikleb ve sertâb bölümleri sağlam durumdadır. Cildin kapak kısımları sarmal motifi tarzında düzenlenmiş zencirekle çevrelenmiştir (Resim 2a, b).</p> <p>Üzerine baskı tekniğiyle stilize bitkisel ve geometrik süsleme motiflerinin yer verildiği cildin tam ortasında şemse, köşelerde ise köşebentler yer alır. Şemse kısmının kenarları noktalarla çevrelenmiş olan ciltte şemsenin alt ve üst bölümlerindeki salbekler beş yapraklı çiçek formunda düzenlenmiştir. Şemse, salbek ve köşebentlerin dışında kalan boşluklar ise çintemâni motifleriyle hareketlendirilmiştir. Sertâb bölümüne yine baskı tekniğiyle yapılmış zencirek benzeri bir motif işlenmiş, mikleb bölümünde ise şemse ve iki adet köşebende yer verilmiştir (Resim 2a, c).</p>	

Yoğun bir tezhip bezemenin görüldüğü serlevhada Fatiha sûresi ile ve Bakara sûresinin ilk beş ayeti yazılı olup surelerin etrafı, altınlanmış hilal formu kenar suyu ile sınırlandırılmıştır. Sayfada bütün olarak altınlanmış bir kenarsuyu ile çerçevesi (Resim 2d, e, f). Sûrelerin hemen üst kısmında yer alan mihrabiye bölümlerine, yüzeyi altınlanmış ve kenarları kırmızı renk ve altınla iki sıra cetvelle sınırlandırılarak üçgen formu kazandırılmış olup, alt kısmı ise mavi renkte dikdörtgen formu bir çerçeve içine alınarak yüzeyi basit artı işaretleriyle hareketlendirilmiştir. Mihrabiyelerin üst bölümlerinde ise yukarı doğru yükselen S ve C kıvrımlı tığ motiflerine yer verilmiştir. Ayet gülleri basit daireler şeklinde düzenlenmiştir. Mavi, kırmızı, pembe renklerle altın hâkim olduğu serlevha, penç ve rumî motiflerinin de bulunduğu stilize bitkisel motiflerle tezyin edilmiştir (Resim 2e, f).

Diğer sayfalar kırmızı renkte cetvellerle sınırlandırılmıştır. Burada da ayetler serlevhada olduğu gibi basit ve sade dairesel formu ayet gülleriyle birbirinde ayrılmıştır. Sayfa kenarlarında yer verilen cüz gülleri yıldız ya da altı yapraklı çiçek formunda ele alınmış olup ayrıca güllerden aşağı ve yukarı uzanan tığ motiflerine yer verilmiştir. Yatay yönde gelişen dikdörtgen formda düzenlenen sure başlarının yazımında ise kırmızı renk mürekkep tercih edilmiştir (Resim 2g, h, i).

Son sayfaları eksik durumda olan Kur'an-ı Kerim'in ilk sayfasında 1280 H / 1863 M tarihi yazılıdır.

Katalog 3



Resim 3a: 3 numaralı yazma ön kapak



Resim 3b: 3 numaralı yazma arka kapak



Resim 3 c: 3 numaralı yazma kapak üzerinde zencirek motifi



Resim 3d: 3 numaralı yazma şemse motifi detay



Resim 3e: 3 numaralı yazma serlevha bölümü



Resim 3f: 3 numaralı yazma serlevhada mihrabiye detayı

Katalog No	3
Fotoğraf No	3a, b, c, d, e, f
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Deri-Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	1236 H / 1821 M
Ölçüleri	Boy: 16,3cm / En: 10cm / Kalınlık:4cm

Tanım: Nesih hatla yazılmış olan eserin kapağı deri ciltlidir. Kahve ve turuncu rengin hâkim olduğu kapak ciltte şemse, salbek ve köşebentler turuncu, geri kalan kısımlar ise tamamen kahverengi olarak düzenlenmiştir. Şemse, salbek ve köşebentler üzerinde baskılama tekniğiyle yapılmış stilize dal ve yapraklarıyla çiçek motifleri işlenmiştir. Cildin kapak kısımları halkalarla oluşturulan zencirekle çevrelenmiştir. Oldukça yıpranmış durumda olan cilt yüzeylerinde yer yer aşınmalar meydana gelmiştir (Resim 3a, b, c, d).

Kapakları ve sayfalarında yer yer yırtılma, kopma ve dağılmanın görüldüğü nesih hatla yazılmış olan Kuran-ı Kerimin serlevha sayfalarından sadece Fatiha suresinin yazılı olduğu bölüm sağlam kalabilmiştir. Sûrede ayet gülleri altınlanmış basit dairesel güller şeklinde düzenlenmiştir. Sûre en dıştan altın cetvelle çevrelenmiştir. İçte iki yandan yüzeyi balıksırtı motifi şeklinde hareketlendirilen turuncu renkte ve nisbeten daha geniş bir cetvelle sınırlandırılan Fatiha suresi, alt ve üst kısımlarda ise ayrıca mor ve pembe renkli örgü şeklindeki cetvellerle sınırlandırılmış unvan bölümlerine yer verilmiştir. En üstte ise yüzeyi kırmızı, yeşil ve turkuaz rengin kullanıldığı kıvrık dal ve yapraklarıyla stilize çiçek motifleriyle bezeli mihrabiye kısmı yer alır. Mor renkli bir cetvelle sınırlandırılan ve dilimli bir kemer formu kazandırılan mihrabiye üst bölümünde ayrıca yukarı doğru yükselen tığ motiflerine yer verilmiştir (Resim 3e, f).

Haşiyeye kısımlarında yer alan vakfiye mühüründe 1236 H /1821 M tarihi yazılı olan eser, kapak ve sayfalarda meydana gelen bozulmalara rağmen orijinalliğini büyük oranda muhafaza etmektedir.

Katalog 4



Resim 4a: 4 numaralı yazma iç sayfa



Resim 4b: 4 numaralı yazma iç sayfada aşere gülü



Resim 4c: 4 numaralı yazma iç sayfada ayet gülleri



Resim 4d: 4 numaralı yazma iç sayfada cüz gülü



Resim 4e: 4 numaralı yazma iç sayfalar

Katalog No	4
Fotoğraf No	4a, b, c, d, e
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Deri-Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	19. yy
Ölçüleri	Boy:18,5cm / En:12cm / Kalınlık: 3,2cm

Tanım: Nesih hatla yazılmış ola eserin deri cilt kapakları ve bazı sayfaları mevcut değildir. (Resim 4a) Süreleri sınırlayan cetvellerle onları birbirinde ayıran cetveller yeşil renkli altın bezemelidir. Yeşil renkli altınla tezyin edilmiş ayet gülleri basit dairesel bir forma sahiptir (Resim 4a, b, c). Sayfaların haşiye kısımlarına denk gelen yerlerde yıldız formlu stilize çiçek motifli cüz güllerine yer verilmiş, bu güllerin üst ve alt bölümlerine de ayrıca tiğ desenleri işlenmiştir (Resim 4d).

Katalog 5



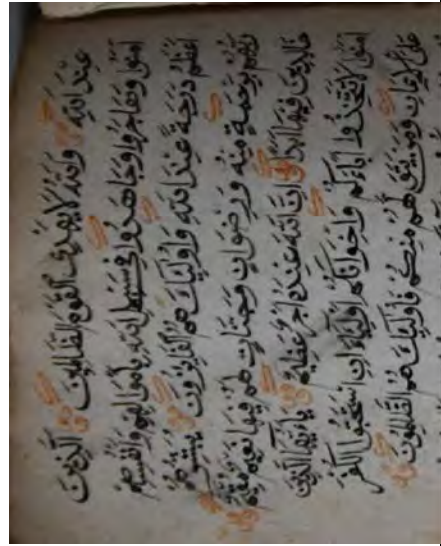
Resim 5a: 5 numaralı yazma arka kapak



Resim 5b: 5 numaralı yazma ön kapak



Resim 5c: 5 numaralı yazma serlevha bölümü



Resim 5d: 5 numaralı yazma iç sayfalarda ayet/durak gülleri



Resim 5e: 5 numaralı yazma sonradan ilave edilen sayfalar

Katalog No	5
Fotoğraf No	5a, b, c, d, e
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Deri-Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	19. yy
Ölçüleri	Boy: 20,5cm/En: 16cm / Kalınlık: 6,5cm

Tanım: Nesih hatla yazılmış olan eser kahverengi deri ciltlidir. Eserin sayfalarında ve kapak kısmında meydana gelen hasar nedeniyle deri cildin yüzeyi sonradan kâğıtla kaplanmıştır. (Resim 5a, b)

Serlevhası tahrip olan yazmaya sonradan sadece Fatıha sûresinin yer aldığı bir serlevha sayfası eklenmiştir (Resim 5c). Herhangi bir gül işaretinin yer verilmediği yazmada ayet ya da vakıf gülleri yerine kırmızı mürekkebin kullanıldığı üç vav "و" ve bir kef "ك" harfi ile oluşturulmuş bir kompozisyon kullanılmıştır (Resim 5d). Eserin pek çok sayfası eksik durumda olup bazı sayfalar ise sonradan eklenmiştir. Sonradan eklenen bu sayfalarda sure başlıkları kırmızı renkle yazılmış olup, ayet gülleri de yine kırmızı renkte ve basit dairesel formlar şeklinde düzenlenmiştir (Resim 5e).

Katalog 6



Resim 6a: 6 numaralı yazma ön kapak



Resim 6b: 6 numaralı yazma iç sayfa



Resim 6c: 6 numaralı yazma ön kapakta zencirek motifi



Resim 6d: 6 numaralı yazma kapak tezminatı



Resim 6e: 6 numaralı yazma da ayet ve



cüz
gülü

Katalog No	6
Fotoğraf No	6a, b, c, d, e
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Deri-Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	19. yy
Ölçüleri	Boy: 17,5cm / En: 11cm / Kalınlık: 3cm

Tanım: Nesih hatla yazılmış olan eserin arka kapağı ile bazı sayfaları tahrip olmuştur (Resim 6b). Eser siyah renkli deri bir ciltle kaplanmış olup kapak en dışta baskı tekniğiyle "S" şeklindeki motiflerin oluşturduğu bir zencirekle çerçevelemiştir (Resim 6a, c). Süslemesinde sarı ve turuncu rengin kullanıldığı cildin merkezinde şemse, köşelerinde ise köşebentler yer alır. Kapak, sarı ve turuncu renkli kenar suyu ile sınırlandırılmış, yüzeylerine baskı tekniğiyle kıvrık dal ve yapraklarla çiçeklerden oluşan zarif bir tezeyinat işlenmiştir (Resim 6a, d).

Her bir sayfa, altınlanmış kenarsuyu ile en dışta ince şerit şeklindeki cetvellerle çerçevelemiştir. İç kısımdaki altınlanmış âyet gülleri basit dairesel bir formda düzenlenmiştir. Sayfa kenarlarında ise merkezi altınlanmış altı yapraklı cüz güllerine yer verilmiştir. Yaprakları turuncu renkli olan bu güller yukarı ve aşağı doğru iki yöne uzanan tığlarla hareketlendirilmiştir (Resim 6e).

Katalog 7



Resim 7a: 7 numaralı yazma arka kapak



Resim 7b: 7 numaralı yazma iç sayfalar



Resim 7c: 7 numaralı yazma serlevha bölümü



Resim 7d: 7 numaralı yazma iç sayfalar

Katalog No	7
Fotoğraf No	7a, b, c, d
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Deri-Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	19. yy

Ölçüleri	Boy: 16cm / En: 10cm / Kalınlık: 4 cm
<p>Tanım: Eser kahve renkli bir ciltle kaplanmış olup nesih hatla yazılmıştır. Ön ve arka kapakları sade olan eserin mıkleb yüzeyi baklava dilimleri şeklinde hareketlendirilmiştir (Resim 7a, b).</p> <p>Süslemenin en yoğun olduğu serlevha bölümü yüzeyi altınlanmış kenarsuyu ile çerçevelenmiştir. Sürelerin iki yanında koltuklar, alt ve üst kısmında ise altınlanmış unvan ve mihrabiyeler yer alır. Mavi renkli cetvellerle sınırlandırılan unvan kısımlarından alttakinin beyaz zeminli iç bordürü üzerine ayrıca mor renkli bir kalemle basit artı işaretleri bırakılmıştır. En üstte yer alan üçgen formlu mihrabiyelerde yukarı doğru özensiz bir şekilde yerleştirilmiş tığlara yer verilmiştir (Resim 7c).</p> <p>Her bir sayfa altın cetvellerle sınırlandırılmıştır. Serlevhada ayet gülleri altınlanmış basit daire formundayken, diğer sayfalarda kırmızı renkli oldukça küçük daireler şeklinde düzenlenmiş olup durak işaretleri de yine kırmızı renkle belirtilmiştir (Resim 7c, d).</p> <p>Kırmızı rengin kullanıldığı süre başlıkları altın yaldızlı dikdörtgen bir çerçeve içine alınmıştır. Eserde yer yer yırtılma ve karalama gibi nedenlere bağlı olarak bazı bozulmalar meydana gelmiş olsa da süre ve ayet sayısı olarak tamdır (Resim 7b, c, d).</p>	

Katalog 8



Resim 8a: 8 numaralı yazma arka kapak



Resim 8b: 8 numaralı yazma iç sayfalar



Resim 8c: 8 numaralı yazma serlevha bölümü



Resim 8d: 8 numaralı yazma serlevha tezyinatı

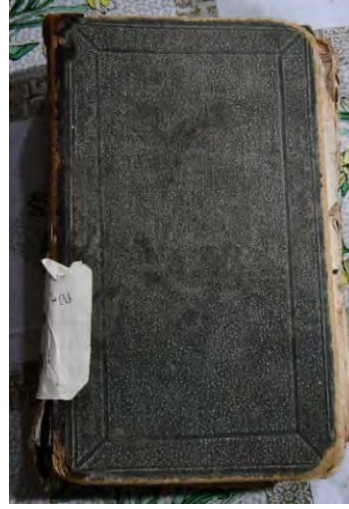
Katalog No	8
Fotoğraf No	8a, b, c, d
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Deri-Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	19. yy

Ölçüleri	Boy: 19cm / En: 12,5cm / Kalınlık: 5cm
<p>Tanım: Eser kahve renkli bir ciltle kaplanmış olup nesih hatla yazılmıştır. Ön ve arka kapakları büyük oranda hasar görmüş olan eserin (Resim 8a) Fatiha ve Bakara sûrelerinin yer aldığı serlevha bölümünde sure başlıkları kırmızı renkle yazılmış olup ayrıca sûreler kırmızı renkli iki ince cetvelle sınırlandırılmıştır. Sayfa kenarlıklarında ise iri kıvrık dal ve yapraklarla çiçek ve nar meyvesi tasvirlerine yer verilmiştir. Baskı tekniğinin uygulandığı tezvinatta büyük oranda hasar meydana geldiğinden motiflerin sadece izleri kalmıştır (Resim 8c, d).</p> <p>Diğer sayfalarda ise sûre başlıkları kırmızı renkli mürekkeple yazılmış olup üstte ve altta yatay yönde gelişen ince cetvellerle sınırlandırılmıştır. Ayrıca her bir sayfa bir bütün olarak yine kırmızı renkli ince cetvellerle sınırlandırılmıştır. Ayet sonlarında gül yerine kırmızı renkte üç ya da tek nokta kullanılmış, durak işaretleri de yine kırmızı renkle belirtilmiştir. Sayfa kenarlarında ise cüz, hizip ya da secdeler güllerle değil kırmızı rengin tercih edildiği yazıyla belirtilmiştir (Resim 8b).</p>	

Katalog 9



Resim 9a: 9 numaralı yazma ön kapak



Resim 9b: 9 numaralı yazma arka kapak



9c: 9 numaralı yazma serlevha bölümü



9d: 9 numaralı yazma serlevha süslemesi



9e: 9 numaralı yazma cüz gülleri



9f: 9 numaralı yazma hatime sayfası

Katalog No	9
Fotoğraf No	9a, b, c, d, e, f
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	1242 H / 1827 M
Ölçüleri	Boy: 17,8cm/ En: 11cm /Kalınlık: 3,5cm

Tanım: Siyah renkli karton bir kapaktan meydana gelen eserin ön ve arka kapakları sağlam durumda olup eser nesih hatla yazılmıştır. Üzerinde herhangi bir süslemenin olmadığı oldukça sade bir yapıda olan karton kapak kenar kısımlarından beş bölüm oluşturacak şekilde bordürlerle sınırlandırılmıştır (Resim 9a, b).

Fatiha ve Bakara surelerinin yer aldığı serlevha bölümü tezhipli olarak ele alınmış olup sayfaların kenarlarında yer alan tığlar hariç tamamında altın uygulanmıştır. Yazının olduğu kısmın iki yanında koltuklara yer verilmiş, alt ve üst kısımları ise unvan bölümleri

şeklinde düzenlenmiştir. Unvan bölümlerinin kenar suyu beyaz zemin üzerine kırmızı ve yeşil renkli yatay çizgilidir. Siyah renkte mürekkeple yazılmış olan surelerin zemini beyaz bırakılmıştır. Tamamı altınlanmış olan serlevhada sureler içten dört yönde yeşil renkli bir cetvelle dışta ise zikzak formlu kenarsuyu ile çerçevelemiş, en dışta ise tığ motiflerine yer verilmiştir. Kenar suyu kıvrık dal ve yapraklarla farklı renkteki çiçeklerin yer aldığı bitkisel süslemelerle tezyin edilmiştir. Sure başlıkları süslemesiz olup koltuk kısımları örgü motifleriyle bezenmiştir. Altınlanan ayet gülleri düzensizce yapılan gül formunda ele alınmıştır. Satır aralarında ise belli bir standarttan gözetilmediği yatay yönde gelişen yaprak formu motiflere yer verilmiştir. Yüzeyinde yer alan süslemelerin tamamen altınla yaldızlandığı serlevhada tüm kenarlarına kırmızı ve yeşil rengin kullanıldığı tığ motifleri işlenmiştir. (Resim 9c, d). Ayrıca turuncu, mavi ve yeşil rengin kullanıldığı çiçek formunda cüz güllerine de yer verilmiş olup gülün üst ve alt kısımlarında tığ motifleri işlenmiştir (Resim 9e).

1242 H/ 1827 M tarihi ile duaya yer verilen hatime (ketebe) sayfası bezemesiz olup yüzeyi altınlanmış bir kenar suyu ile sınırlandırılmıştır (Resim 9f).

Katalog 10



Resim 10a: 10 numaralı yazma ön kapak



Resim 10b: 10 numaralı yazma arka kapak



Resim 10c: 10 numaralı yazma kapak süslemesi



Resim 10d: 10 numaralı yazma serlevha bölümü



Resim 10e: 10 numaralı yazma serlevha süslemesi



Resim 10f: 10 numaralı yazma serlevha



Resim 10g: 10 numaralı yazma iç sayfalar

Katalog No	10
Fotoğraf No	10a, b, c, d, e, f, g
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Deri-Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	19 yy.
Ölçüleri	Boy:16cm / En: 10,5cm /Kalınlık: 4,5cm

Tanım: Eser kahverengi deri bir ciltle kaplanmış olup nesih hatla yazılmıştır. Ön ve arka kapaklarında kısmen hasarların olduğu eserin cilt kapağı ortada şemse ve kenarlarda köşebent şeklinde düzenlenmiştir. Şemse ve köşebent yüzeylerinde baskı tekniği ile yapılmış kıvrık dal ve yapraklarıyla çiçek motiflerinin yer aldığı bitkisel tezyinata yer verilmiştir (Resim 9a, b, c).

Tezhipli ve süslemeli olarak düzenlenen Fatiha ve Bakara sûrelerinin yer aldığı serlevha bölümlerinde süslemenin en yoğun görüldüğü bölümü oluşturmaktadır. Bu bölümde sureler siyah mürekkeple yazılmış olup içte pembe ve turuncu, dışta ise lacivert renkte cetvellerle çevrelenmiştir. Sayfalar en dışta altın cetvelle sınırlandırılmıştır (Resim 10d).

Alt ve üst kısımda yer alan dikdörtgen formlu unvan bölümleri altınlanmıştır. Sarı, yeşil, mavi, mor ve kırmızı rengin kullanıldığı yarım daire formlu mihrabiye bölümünde dal ve yapraklarıyla stilize bitki motifleri ve Asya'ya özgü çok taneli bir meyve olan ve anavatanı İran ve çevresi olarak belirtilen sonrasında ise Akdeniz, Afganistan ve Hindistan'a da buralardan yayıldığı düşünülen bereketin sembolü olarak görülen nar meyvesi işlenmiştir.¹ Tezvinatta kullanılan nar motiflerine X-XIII. yüzyıllarda, İran ve Suriye'deki Selçuklu dönemi eserlerinde rastlanmaktadır. Bunlar siva üzerine renkli boylarla yapılmış süslemeler² ile stuko³ ve seramik gibi farklı alandaki örneklerle karşımıza çıkmaktadır (Resim 10e).

Ayet gülleri basit dairesel formlu olup altınlanmıştır. Satır aralarında ise altınlanmış yatay yönlü yaprak motiflerine yer verilmiştir (Resim 10f).

Diğer sayfalarda sure başlıkları altınlanmış ince şeritler halinde ele alınmış olup ayet gülleri serlevhada olduğu gibi basit dairesel formlu olarak ele alınmış, durak işaretleri ise kırmızı renk mürekkeple yazılmıştır. Sayfaların altınlanmış cetvellerle çerçevesiyle süslenmiş eserinde eserin İnsan Suresinden sonrası eksiktir (Resim 10g).

¹ Bkz. Öztığ, (1971, s. 42); Miroğlu, v.d., (1984, s. 39).

² İran'ın bugünkü Hemedan-Kazvin sınırında bulunan Karagan'daki iki mezar antından biri olan I. Türbenin (1067-68) iç duvar yüzeylerinde, çoğu tahrip olan kalem işi süslemeler yer alır. Bu süslemeler arasında kuşlarla birlikte tasvir edilmiş bir ağaç motifi yer almaktadır. Şu var ki bu ağaç motifi de diğerleri gibi tahrip olmuştur. Stronach, Öney ve Daneshvari bunun bir nar ağacı olduğunu ifade ederken (Çağlitütüncigil, 2013, s. 69; Young, 1966, s. 11; Daneshvari, 1986, s. 44). Cezar bu tasvirin hayat ağacı olduğunu belirtmektedir (Cezar, 1977, s. 315).

³ İran'ın Rey şehrinde ortaya çıkarılan ve XII. Yüzyıl sonuna tarihlenen stuko kabartmadaki saray sahnesinde, merkezde yüksek bir tahtı üzerinde oturan sultan, her iki tarafta bulunan figürlerden sağ taraftaki ilk figür elinde nar meyvesi tutarken tasvir edilmiştir. (Çağlitütüncigil, 2013, s. 69). Ayrıntılı bilgi için ayrıca bkz. Ögel, (1963, ss. 16-17); Taşçı, (1998, ss. 48, 53).

Katalog 11



11a: 11 numaralı yazma ön kapak



11b: 11 numaralı yazma arka kapak



11c: 11 numaralı yazma iç sayfalar



11d: numaralı yazma serlevha bölümü



11e: 11 numaralı yazma iç sayfalar

Katalog No	11
Fotoğraf No	11a, b, c, d, e.
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Deri-Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	19 yy.
Ölçüleri	Boy:16,5cm / En: 11,5cm/ Kalınlık: 4cm

Tanım: Eser kahverengi deri bir ciltle kaplanmış olup nesih hatla yazılmıştır. Cilt yüzeyinde herhangi bir tezyinata yer verilmeyen eserin Sertâb bölümü ile sayfa kenarlarında yıpranmalar meydana gelmiştir (Resim 11a, 11b). Yazı karakterindeki farklılıktan da anlaşılacağı üzere eserin bazı sayfaları sonradan eklenmiştir (Resim d, e). Serlevha bölümü basit karalama tarzında kırmızı mürekkeple tezyin edilmiştir. Eserdes ayfalar kırmızı renkte ince cetvellerle çevrelenmiştir. Kırmızı mürekkeple yazılmış olan sure başları yatay yönde gelişen kırmızı renkli ince cetvellerin oluşturduğu dikdörtgen formu bir çerçeve içine alınmıştır. Kırmızı renkle belirtilmiş olan ayet gülleri dairesel noktalar şeklinde ele alınmış olup durak işaretleri de yine kırmızı renkle belirtilmiştir (Resim 11c, d).

Katalog 12



12a: 12 numaralı yazma ön kapak



12b: 12 numaralı yazma arka kapak



12c: 12 numaralı yazma serlevha bölümü



12d: 12 numaralı yazma iç sayfalar

Katalog No	12
Fotoğraf No	12a, b, c, d
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Deri-Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	19 yy.
Ölçüleri	Boy: 29,5cm/ En:19,5cm / Kalınlık: 6cm

Tanım: Eser kahverengi deri bir ciltle kaplanmış olup nesih hatla yazılmıştır. Cilt yüzeyinde herhangi bir tezyinata yer verilmeyen eserin kapak yüzeylerinde yer yer yıpranmalar meydana gelmiştir (Resim 12a, 12b).

Eserin Fâtiha ve Bakara sûresinin ilk beş ayetinin yer aldığı serlavha bölümündeki Fatiha sûresi ile son dört sayfası eksiktir. İlk sayfa sonradan eklenmiştir (Resim 12c). Kırmızı renk cetvelle çevrelenmiş olan serlevhada üst bölümde iç içe yerleştirilmiş yarım daire formunda bir mihrabiye ile alt kısımda ise basit baklava dilimlerinden oluşan bir zencirek motifine yer verilmiştir. Kırmızı ve siyah rengin kullanıldığı sure başları yatay yönde gelişen kırmızı renkli ince cetvellerle çerçevenmiştir. Durak işaretlerine yer verilmeyen eserde ayet gülleri kırmızı renkte ve damla motifi tarzında ele alınmıştır (Resim 12d).

Katalog 13



13a: numaralı yazma arka kapak



13b:13 numaralı yazma ön kapak



13c: 13 numaralı yazma iç sayfalar



13d: 13 numaralı yazma kapak süslemesi



13e: 13 numaralı yazma mikleb süslemesi



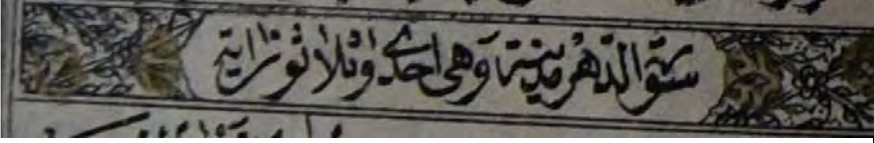
13f: 13 numaralı yazma mikleb süslemesi



13g: 13 numaralı yazma serlevha süslemesi



13h: 13 numaralı yazma cüz gülleri



13i: 13 numaralı yazma sure başlığı



13g: 13i numaralı yazma hatime sayfası

Katalog No	13
Fotoğraf No	13a, b, c, d, e, f, g
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Deri-Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	1296 H / 1879 M
Ölçüleri	Boy:14,5cm / En:10cm / Kalınlık: 2,8cm

Tanım: Eser kahve renkli deri bir ciltle kaplanmış olup nesih hatla yazılmıştır (Resim 13a, b). Yüzeyi şemse, köşebent ve kenar bordürü şeklinde tasarlanan kapakta baskı tekniği ile oldukça ince ve zarif hatlarla ele alınmış kıvrık dal ve yapraklarıyla lale ve lotus çiçeği motiflerinden oluşan bitkisel tezyinata yer verilmiştir. Köşebentlerde kıvrık dal ve yapraklarıyla biri şemseye, diğeri bordüre doğru sarkan ikişer lale motifine yer verilmiştir. Oldukça geniş ebatla ele alınan kenar bordürü, yüzeyde boşluk kalmayacak şekilde istiflenmiş kıvrık dal ve yapraklarıyla lale ve lotus çiçeği ile tezyin edilmiştir (Resim 13d). Mikleb bölümünde yine kıvrık dal ve yapraklarıyla lotus çiçeği motifine (Resim 13e), sertâb bölümünde ise yapraklardan oluşan dört adet madalyon benzeri tezyinata yer verilmiştir (Resim 13f).

Eserin Fâtiha ve Bakara sûresinin ilk beş ayetinin yer aldığı serlavha bölümünde oldukça yoğun bir tezyinata yer verilmiştir. Simetrik bir şekilde ele alınan tezyinata “S” ve “C” formulu kıvrık dal ve yapraklarla bir vazodan etrafa saçılan gül ile dört ve beş yapraklı çiçek motiflerine yer verilmiştir. Bu özeliğiyle tezyinata batkı etkisi açıkça görülmektedir (Resim 13g).

Ayet gülleri serlevhada beş yapraklı çiçek, diğeri sayfalarda ise basit daire şeklinde olup altınlanmıştır. Serlevha dışındaki sayfalar altınlanmış cetvellerle çevrelenmiştir. (Resim 13c, g). Bazı sayfaların haşiye kısımlarında S formulu kıvrık dal ve yapraklarıyla çiçeklerden oluşan cüz güllerine yer verilmiştir (Resim 13h). Sure başlıkları yatay yönde gelişen ince cetvellerle çevrili dikdörtgen formulu bir çerçeve içine alınmıştır. Ortada sure isminin yer aldığı bu bölümde kenar kısımları yapraklarıyla çapraz şekilde uzanan dal ve çiçek motifleriyle süslenmiştir (Resim ı)

Hattat imzanı, dua metni ve tarihin yer aldığı hatime (ketebe) sayfasında1296 H/1879 M tarihine yer verilmiştir. Sayfanın ortasına işlenen yazı, elips formulu bir madalyon içerisine alınmıştır. Bir pano şeklinde ele alınmış olan sayfa altınlanmış kenarsuyu ile

çerçevesiyle çevrilmiştir. Bordürler ile yazı arasında kalan alanın yüzeyi ise küçük baklava dilimlerine bölünmüş ve hareketlendirilmiştir (Resim 13i).

Katalog 14



14a: 14 numaralı yazma arka kapak



14b: 14 numaralı yazma ön kapak



14c: 14 numaralı yazma kapakta şemse motifli



14d: 14 numaralı yazma kapakta mikleb ve sertâb tezyinatı



14e: 14 numaralı yazma serlevha bölümü



14f: 14 numaralı yazma serlevhada mihrabiye bölümü



14g: 14 numaralı yazma serlevhada cüz gülü



14h: 14 numaralı yazma iç sayfa

Katalog No	14
Fotoğraf No	14a, b, c, d, e, f, g, h
Eserin Adı/Cinsi/Malzemesi	Kur'an-ı Kerim/Deri-Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	19. yy.
Ölçüleri	Boy:17cm/ En:12,5cm / Kalınlık:3,5cm

Tanım: Eser kahverengi deri bir ciltle kaplanmış olup nesih hatla yazılmıştır. Baskı tekniğinin uygulandığı cilt yüzeyinde ince ve zarif hatlarla ele alınmış bitkisel ve geometrik motiflerden oluşan bir tezyinata yer verilmiştir (Resim 14a, b).

Ön ve arka kapaklarının aynı tarzda ele alındığı eserde kapakların orta kısmında şemse ile şemsenin uç kısımlarında salbek motiflerine yer verilmiştir. Salbeklerin noktalarla oluşturulmuş beş yapraklı çiçek motifi şeklinde tasarlandığı kapak cildinde şemse yüzeyi stilize kıvrık dal ve yapraklar tezyin edilmiş olup etrafı küçük dairesel noktalarla çevrelenmiştir. Miklebi kitaba bağlayan sertâb bölümünde ise aralarda altı yapraklı üç adet çiçek ile uç kısımlarda çintemâni motifine yer verilmiştir. Mıklebinde orta uç kısmında ise bordo ve beyaz rengin kullanıldığı yüzeyinde stilize bitkisel motiflerin yer aldığı küçük bir şemseye yer verilmiştir. Etrafı noktasal dairelerle çevrelenmiş olan şemsenin uç kısmında ise bir çintemâni motifine yer verilmiştir. (Resim 14c, d).

Eserde tezyinatın en yoğun olduğu kısmı diğer örneklerde olduğu gibi Fatiha ve Bakara suresinin ilk beş ayetinin yer aldığı serlevha bölümü oluşturmaktadır. Sayfalar kırmızı ve altınla çift sıra cetvelle çevrelenmiş, satır aralarında yerleştirilmiş yatay yönlü stilize yaprak motifleri ve basit dairesel formlu ayet gülleri altınlanmıştır (Resim 14 e).

Sure başında yer alan besmelede mim 'م' harfinden başlayıp be 'ب' harfine kadar uzanan bir yaprak motifine yer verilmiştir. Yazıların her iki yanında koltuklara, alt ve üst kısımlarında ise unvan bölümlerine yer verilmiştir. Üst bölümde dilimli kaş kemer şeklinde düzenlenmiş mihrabiye ve mihrabiye etrafında yukarı doğru uzanan tığ motiflerine yer verilmiştir. Kırmızı, mavi, pembe, yeşil ve mor rengin kullanıldığı mihrabiyede yine kıvrık dal ve yapraklarıyla çiçek motiflerinden oluşan bitkisel tezyinata yer verilmiştir (Resim 14 f). Her iki sayfanın haşiye kısmında aynı formlarda simetrik olarak yerleştirilmiş yıldız çiçeği şeklinde birer sure gülü ile aşağı ve yukarı doğru uzanan tığ motiflerine yer verilmiştir (Resim 14g).

Diğer sayfalardaki yazılar kırmızı renkte ince cetvellerle çerçevelenmiş olup ayet gülleri altınlanmış dairesel formlarda ele alınmış, durak işaretlerinde kırmızı renk mürekkep kullanılmıştır. Kırmızı renkte yatay yönde gelişen dikdörtgen cetvellerle çerçevelenen sure başlıklarının genelde tamamı kırmızı renkle yazılmış olmakla beraber, bazılarında orta bölümde siyah renkte yazılmış bir önceki surenin son ayetine yer verilmiştir. Bazı sayfalarında yer yer yıpranmaların görüldüğü eserin son sayfası yırtılmıştır (Resim 14h).

Katalog 15



15a: 15 numaralı yazma arka kapak



15b: 15 numaralı yazma ön kapak



15c: 15 numaralı yazma iç sayfalar



15d:15 numaralı yazma kapakta zencirek motifi



15e: numaralı yazma serlevha bölümü



15f: numaralı yazma serlevhada mihrabiye bölümü



15g: 15 numaralı yazma cüz gülü

Katalog No	15
Fotoğraf No	15a, b, c, d, e, f, g.
Eserin Adı / Cinsi / Malzemesi	Kur'an-ı Kerim / Deri-Kâğıt
Camiye geliş şekli	Vakıf
Tarihi – Dönemi	19. yy.
Ölçüleri	Boy:16cm / En:10,5cm / Kalınlık:4,5cm

Tanım: Eser kahverengi deri bir ciltle kaplanmış olup nesih hatla yazılmıştır (Resim 15a, b, c). Baskı tekniğinin uygulandığı cilt yüzeyinde ortada şemse ile şemsenin uç kısımlarında yüzeyi stilize bitkisel motiflerle tezyin edilen salbek bölümlerine yer verilmiştir. Oldukça sağlam durumda olan ön ve arka kapakların her ikisinde de aynı form ve tezyinatın uygulandığı eserde cildin kenarları sarmal motifli zencireklerden oluşan kenar bordürleriyle çerçevelenmiştir (Resim 15a, b, d).

Eserde tezyinatın en yoğun olduğu kısmı diğer örneklerde olduğu gibi Fatiha ve Bakara suresinin ilk beş ayetinin yer aldığı serlevha bölümü oluşturmaktadır. Sayfalar yeşil renkle altınlanmış kenar suyu ve cetvelle çevrelenmiş, satır aralarında altın yaldızlı yatay yönlü stilize yaprak motiflerine yer verilmiştir. Ayet gülleri daire formunda olup altınlanmış (Resim 15e). Bu bölümün üst kısımlarında dilimli kaş kemer formunda ele alınmış mihrabiye yer alır. Mor, kırmızı, yeşil ve sarı rengin kullanıldığı bu bölüm diğer örneklerdekiyle benzer şekilde kıvrık dal ve yaprakların eşlik ettiği çiçek motifleriyle tezyin edilmiştir. Mihrabiyein etrafında ise yaprak şeklinde tasarlanmış yukarı doğru yükselen tığ motiflerine yer verilmiştir (Resim 15f).

Diğer sayfalardaki yazılar altınlanmış cetvellerle çerçevelenmiş olup altınlanmış ayet gülleri benzer şekilde dairesel formda ele alınmıştır (Resim 15c). Bazı sayfaların haşiyeye kısımlarında yıldız çiçeği formunda ele alınmış cüz güllerine yer verilmiştir (Resim 15g).

Sonuç

Türklerle özellikle de Osmanlılar döneminde zirveye ulaşan hat ve tezhip sanatı, Türklerin egemen olduğu topraklarda yazılı kültürün önemli bir parçası olarak yüzyıllar boyunca yaşamaya devam etmiştir. Cami, mescit, türbe, medrese, şifahane, kervansaray ve imaret gibi pek çok mimarî yapılarla taş, maden, ahşap, hat, tezhip, minyatür ve ebrû gibi süsleme sanatlarında seçkin eserlerle öne çıkan ve Türk Sanatları arasında çok önemli bir yeri olan hat ve tezhip sanatı her dönemde gelişerek devam etmiştir. Özellikle hüs-n-i hat alanındaki gelişme ve ilerleme, farklı karakterdeki eşsiz hat yazılarını süsleme gereksinimi ile zengin ve zarif tezhip ve cilt örneklerinin yapılmasına olanak sağlamıştır. Bu bağlamda Anadolu'nun hemen her bölgesi sanat değeri bakımından oldukça zengin ve çeşitli eserlerle zenginleştirilmiştir. Bu bölgelerden biri de geçmişten günümüze elverişli tarım alanlarına sahip olması ve Mezopotamya'yı Anadolu'ya bağlayan bir kavşak noktasında bulunması nedeniyle yoğun bir yerleşime ev sahipliği yapmış olan Malatya ve çevresi olmuştur. Malatya bölgesine dâhil olan ve bugün için Malatya'ya bağlı bir ilçe konumunda olan Arapgir de bu zenginliğin bir parçası olmuştur. Mimari açıdan zengin bir kültür varlığına sahip olan ilçede el sanatları alanında da önemli pek çok eser bulunmaktadır. Bunlardan biri de el yazması Kur'an-ı Kerimlerdir. Bünyesinde bu eserlerden sayıca en fazla bulunduran ise ilçedeki Kavasbaşı Gedelec Camii'dir. Camiye vakfedilen bu yazmalardan bazılarında çeşitli nedenlerle meydana gelen yıpranma, yırtılma, dağılma gibi bazı tahribatlar olsa da günümüze kadar gelebilmiş güzel örneklerdir.

Yazmaların yer aldığı Kavasbaşı Gedelec Camii H.1249/M1833 tarihlidir. Kareye yakın dikdörtgen plânlı bir yapıda olan eser, zaman içerisinde pek çok onarım geçirdiğinden orijinalliğini kaybetmiştir. Tarih olarak her ne kadar geç dönem Osmanlı mimarisini gösterse de iç mekândaki sadelik ile tek kubbeli plân tipi ve minare yapısıyla erken dönem Osmanlı cami mimarisini yansıtmaktadır.

Camide yer alan el yazması Kur'an-ı Kerimlerde hâkim olan yazı türü nesih olup tezyinatın görüldüğü yerler başta serlavha bölümleri olmak üzere cilt ve iç kapaklar, salbek kısımları, sayfa sonları, hatim duası, gül (hizib, aşere, secde ve cüz), ayet gülleri, bordürler, kenar suyu, zencerek, cetvel ve tığlardır. Motif ve renk olarak geleneksel özelliklerin görüldüğü tezyinatta ayrıca son dönem örneklerinde kompozisyon, teknik, motif ve renk bakımından yoğun bir şekilde batı etkisi de görülmektedir. İncelenen eserlerde farklı nedenlerle meydana gelen renk dağılması ve yıpranmalardan dolayı desenlerde bazı bozulmalar meydana gelmiştir. Kapak ciltlerinde tezyinatta ağırlıklı olarak kıvrık dal ve yapraklar, palmet, rumî, lale, lotus, yıldız motifi, geleneksel motiflerden olan ve penç olarak da

isimlendirilen dört, beş ya da altı yapraklı çiçek (Biol-Derman, 2018, s. 47) ve gül motifleriyle "S" ve "C" kıvrımlı yaprak motiflerinden oluşan bitkisel kompozisyonlarla; daire, elips, baklava dilimleri, çintemani, zikzaklar ve zencirek şeklindeki geometrik süsleme unsurlarına yer verilmiştir. Eserlerin genellikle en yoğun süslemeli serlevha bölümlerindeki tezyinat dönem özelliklerini belirgin bir şekilde yansıtmaktadır. Tezyinatta kullanılan motif, renk ve desen bakımından oldukça zengindir. Kompozisyonda tığ desenleri ile ayet gülleri genel anlamda benzer tarzda ele alınmıştır.

Eserin sayfalarına işlenmiş olan güller çoğunlukla cüz, ayet ya da secdeler dikkate alınmadan gelişigüzel yerleştirildikleri için burada yer alan güllerin hamse, aşere, hizib, nısf ya da cüz gülü olup olmadığı net olarak belli değildir.

Yazı karakterleri bakımından eserlerden bazılarının usta ellerden bazılarının ise acemi ellerden çıktığı anlaşılmaktadır. Yine bazılarında renkler dağılmış, sayfalar kopmuş, kapak ciltleri dağılmış; bazılarında ise eksik olan sayfalar farklı renkte kâğıtlara farklı yazı karakterleriyle yazılarak esere ilave edilmiştir.

Tezhipli bütün sayfalar altınla tezyin edilmiş olup ağırlıklı olarak lacivert ve kahverengi tercih edilmekle birlikte mavi, kiremit kırmızısı, pembe, yeşil, turuncu, mor ve kırmızı renkler de tercih edilmiştir. İncelenen eserlerde tasarım bakımından güller, ayet, hizib, secde ve cüz gülleri olarak çeşitlendirilmiştir. Yoğun tezyinatın uygulandığı örnekler olmakla beraber bazılarında sadelik tercih edilmiştir. Eserler incelendiğinde genel olarak renk, desen, motif, kompozisyon ve işçilik bakımından dönem özelliklerini taşımakta olup 19.yy batılılaşma dönemi üslûbunu yansıtmaktadır.

Taşınır kültür varlıkları bakımından oldukça zengin olan Arapgir'de bunun gibi sayısız pek çok eser bulunmaktadır. Bunların gün yüzüne çıkarılması, tek tek incelenip literatüre kazandırılması kültürel mirasımız açısından oldukça önemlidir.

Kaynakça

- Atasoy, N. (2005). *15. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Osmanlı Bahçeleri ve Hasbahçeler*. İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Azaklı, T. R. (2021). Türk El Sanatları. *Türk-İslam Sanatları Tarihi*, Yusuf Çetin (Ed.). İstanbul: Lisans, 395-450.
- Binark, İ. (1978). Türklerde Resim ve Minyatür Sanatı. *Vakıflar Dergisi* 12, Ankara, 271-290.
- Biol, İ. A. (2012). Tezhib, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde, (C. 41 ss. 61-63). Ankara: TDV.
- Biol, İ. A. & Ç. Derman. (2018) *Türk Tezyini Sanatlarında Motifler*. İstanbul: Kubbealti.
- Cezar, M. (1977). *Anadolu Öncesi Türklerde Şehir ve Mimarlık*. İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Çağlitütüncügil, E. (2013). Türk Süsleme Sanatında Nar: Form, Köken ve İkonografik Anlamı. *Tübar* 33, 61-92.

- Daneshvari, A. (1986). *Download and Read Medieval Tomb Towers of Iran An Iconographical Study*, International Society for Iranian Studies Publishes, Lexington, 2, İran.
- Duran, G. (2012). Tezhip, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde, (C. 41 ss. 63-65), İstanbul: TDV.
- Mesara, G. (1987). Türk Tezhip ve Minyâtür Sanatı, *Sandoz Bülteni*, 25, İstanbul. 9-21.
- Miroğlu, İ. v.d., (1984). Nar, *Rehber Ansiklopedisi*. (C. 13, s. 39). İstanbul: Tercüman Gazt. Kültür.
- Ögel, S. (1963). Türk Heykelciliğinde İnsan Figürü, *Türk Kültürü 4*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, 15-20.
- Özer, M. E. (1985). *Yazma Kitap Sanatları Sözlüğü*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi.
- Öztiğ, F. (1971). *Faydalı Bitkiler Ekonomik Değeri ve Morfolojik Özellikleri Yönünden Bitki Cinsleri*. İstanbul: Şirketi Mürettibiye Basımevi.
- Rukancı, F. (2012). Yazma Eserlerde Fiziksel Niteleme. *Erdem 63*, 170-204.
- Stronach, D.-Young T. C. (1966). Three Seljuq Tomb Towers. *British Institute of Persian Studies 4/1*, İran, 1-20.
- Şanes, M. H. (1995). *Selçukulardan 20. y.y'a Kadar Tezhipte, Ciltte ve Mimaride Kullanılmış Zencereklere Üzerine Motiflerin Kökenlerine İlişkin Bir Araştırma*. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi, Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi.
- Taşçı, Aydın. (1998), Selçuklu Mimari Süslemesindeki Alçı ve Taş Kabartma İnsan Figürlerinin Köken ve Gelişimi. *Vakıflar Dergisi 27*. Ankara: Vakıflar Genel Müdürlüğü, 47-65.
- Üçer, M. (2018). Tezhib Sanatı. *Ardında İz Birakanlar, Dünden Bugüne Tezhip Sanatı* içinde. İstanbul: Üsküdar Belediyesi.
- Üçer, M. & Üçer, K. (2020). Somut Olmayan Kültürel Miras Ögesi Olarak Tezhib Sanatı. *Lale Kültür, Sanat ve Medeniyet Dergisi*, 22-31.
- Üçer, M. (2019). Kültürel Miras Farkındalığı Bağlamında -Gelenek Gelecektir-, *SDÜ ART-E Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi 12*, 86-97.
- Üçer, M. (2017). *Türk Sanatının Yapı Taşları II, Tezhib*. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Yılmaz, E. & Şimşek, R. (2019). Tezhip ve Tezhip'te Kullanılan Motif ve Teknikler. *BEÜ SBE Dergisi 8/2*, 621-630.

ÇOCUK TEOLOJİSİNİ ANLAMAK: JOHN M. HULL'ÜN 'ÇOCUKLARLA TEOLOJİK KONUŞMALAR' ESERİNİN ANALİZİ*

Güllüzar CANPOLAT**

E-mail: gulluzarcanpolat@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8512-1447>

Davut IŞIKDOĞAN***

E-mail: isikdogan@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5896-3933>

Citation/©: Canpolat, G. & Işıkdoğan, D. (2021). Çocuk teolojisini anlamak: John M. Hull'ün 'Çocuklarla teolojik konuşmalar' eserinin analizi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 159-179.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.926660>

Öz

Bu çalışmada John M. Hull'ün "Çocuklarla Teolojik Konuşmalar: Ebeveyn ve Öğretmenler İçin Bazı Tavsiyeler" adlı eserinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu inceleme hem çocuk teolojisinin hedeflediği ilkeler hem de pedagojik anlamda din eğitiminin nasıl olması gerektiğini açıklayan literatürdeki verilerle karşılaştırılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada döküman incelemesi ve niteliksel analiz yöntemleri kullanılmış ve beş bölümden oluşan kitap belirlenen başlıklar çerçevesinde tetkik

* Bu makale, "Canpolat, G. (2020). *John M. Hull'ün 'Çocuklarla Teolojik Konuşmalar: Ebeveyn ve Öğretmenler İçin Bazı Tavsiyeler' Adlı Kitabının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır." isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

Yazar Katkıları / Author Contributions: Makale Yazımı / Writing up: GC (%70), DI (%30); Makale Gönderimi ve Revizyon: Submission and Revision: GC (%80), DI (%20).

Çıkar çatışması / Conflict of interest: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler / The authors declare that they have no conflict of interest.

** Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi ABD. (Sorumlu Yazar)

*** Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi ABD.

edilmiştir. Kitapta yer alan diyalog örnekleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve seçilen bazı örnekler üzerinden çocuk teolojisi açısından şu sonuçlara ulaşılmıştır: Çocukların Tanrı ve dua gibi din ile ilgili mevzuları öğrenmeleri, sosyal, kişisel, kültürel gelişimleri ve kelime haznelerinin zenginleştirilmesi yönünden teolojik konuşmaların gerek gelişime gerekse din eğitimine katkı sağladığı görülmüştür. Çocuk teolojisinin uygulamada hem dini literatürü hem de eğitim bilimleri verilerini iyi bilen bir ebeveyn veya öğretmen tarafından çocuğu bütünlükçü bir şekilde geliştirebileceği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, John M. Hull, Çocuk teolojisi, Hikâye, Dua.

UNDERSTANDING CHILDREN’S THEOLOGY: AN ANALYSIS OF JOHN M. HULL’S ‘GOD-TALK WITH YOUNG CHILDREN’

Abstract

In this study, it was aimed to examine John M. Hull's book "God-talk with Young Children: Notes for Parents and Teachers". The said examine was carried out by comparing the data in the literature, which explains both the principles aimed by children's theology and how religious education should be in pedagogical sense. Document review and qualitative analysis methods were used in the study and the book consisting of five chapters was examined within the framework of the determined titles. The dialogue examples in the book were examined in detail and the following conclusions were reached in terms of children's theology through some selected examples: It has been observed that theological speeches contribute to both development and religious education in terms of children's learning about religious issues such as God and prayer, social, personal, cultural development and enriching their vocabulary. It has been understood that children's theology can develop the child in a holistic way by a parent or teacher who well knows both religious literature and educational sciences data in practice.

Keywords: Religious education, John M. Hull, Children’s theology, Story, Prayer.

Giriş

Din eğitimi, gelişimin bütün dönemleri ile ilgili akademik çalışmalar yapma, uygulamada çeşitli yöntemler belirleme ve bu uygulamaların sonuçlarını da test etme konusunda geniş bir inceleme alanına sahiptir. Özellikle çocukluk dönemi gelişim ve dini gelişim çalışmaları

son dönemlerde artmıştır.¹ Çocukluk döneminin kendine has bazı özellikleri bu dönemi ayrıca incelemeyi gerektirmektedir. Çünkü söz konusu dönemin kendine özgü bilişsel, duygusal, dini, sosyal olmak üzere birçok gelişim alanı mevcut olup her bir gelişim alanının da geliştirilmesi gereken yönleri bulunmaktadır. Bu çerçevede eğitimde son yıllarda çocuk merkezli yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır.² Benzer süreçlerin aslında din eğitimi için de bir gereklilik olduğu görülmektedir.

Avrupa ve Amerika kaynaklı çalışmalarda; çocuk teolojisi, çocuk maneviyatı, çocuklar için teoloji gibi birçok farklı yaklaşımın geliştiği görülmektedir. Bu konular Türkiye'de henüz beklenen düzeyde bilinmemekle birlikte son yıllarda bazı önemli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Oruç (2013; 2015; 2019; 2020)'un konuyu farklı yönleri ile ele alan çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar araştırmacı, eğitimci, ebeveyn ve öğretmenler için bir referans kaynağı olmaktadır.

Çocuk teolojisi, "çocuğun doğuştan sahip olduğu kutsallık hissi ve düşüncesiyle dışarıdan bir müdahale ve dayatma olmaksızın doğru bir rehberlik eşliğinde kendi teolojisini üretmesi" (Oruç, 2015, ss. 146-148) olarak tanımlanabilir. Son çeyrek yüzyılda önemli bir çalışma alanı haline gelen çocuk teolojisi çocuğun din eğitimi konusunda yetişkin bakış açısını terk ederek çocuğu ve çocukluğu merkeze almaya çalışan, çocuğun din ile ilişkisini olduğu gibi anlamaya çalışan çalışmaları ifade eden bir üst kavram olarak değerlendirilebilir (Meydan, 2015, s. 75). Başka bir ifadeyle söz konusu teoloji, çocuk merkezli bir yaklaşım olup çocukta doğuştan kutsallık hissi ve düşüncesinin var olduğu fikrine dayanır. Ayrıca çocukların kutsala dair düşüncelerini ifade etmeleri için gerekli ortamlar hazırlanırsa onların kendi teolojilerini üretme potansiyeline sahip özgün düşünürler olduklarını kabul eder (Oruç, 2015, s. 127).

Bu çalışmada John M. Hull'ün "Çocuklarla Teolojik Konuşmalar: Ebeveyn ve Öğretmenler İçin Bazı Tavsiyeler" şeklinde çevirmeyi uygun gördüğümüz "God-talk with Young Children: Notes for Parents and Teachers" isimli eseri çocuk teolojisi açısından incelenecektir. Hull,

1 Söz konusu çalışmaların bazıları şunlardır: Köylü, M. (2004). Çocukluk dönemi dini inanç gelişimi ve din eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45(2); Şimşek, E. (2004). Çocukluk dönemi dini gelişim özellikleri ve din eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(4); Yavuz, K. (2012). *Çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişmesi*. İstanbul: Boğaziçi; Yavuzer, H. (2019). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi; Yıldız, M. (2007). *Çocuklarda Tanrı tasavvurunun gelişimi*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı.

2 İlgili çalışmalar için Bkz.: Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12); Frady, K. (2019). Rendering theology with 2-year-old children: a Godly Play and grounded theory combination. *International Journal of Children's Spirituality*, 24(2); Mutlu, B., Ergişi, A. vd. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3); Oğuz, V. ve Akyol, A. K. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1); Tosun, A. ve Yıldız, K. (2019). Erken çocukluk dönemi din eğitimi yaklaşımları üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Amasya İlahiyat Dergisi*, 12.

çocukların somut bir teoloji üretebilecek kabiliyette olduğunu ifade eder. Kitabın temel bakış açısının, çocuklarla Tanrı merkezde olacak şekilde gerçekleştirilen diyalogların çocuk maneviyatını destekleyeceği, özellikle de farklı disiplinlerin verilerinden hareket edildiğinde çocukların kendi teolojilerini geliştireceği şeklinde olduğu görülür.

Çalışmamız çocuk gelişimi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi gibi farklı alanlardan istifade eden pedagojik bir çerçevede erken yaşlardan itibaren çocukların birçok kavramı anladığını, çocuk merkezli pedagojik yöntemlerle geliştirilen bir teolojik konuşmanın çocuğun gelişim alanlarına katkı sağladığını Hull'un eserinden hareketle açıklamaya çalışmaktadır.

Çalışmamız, doküman incelemesine (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 189) dayalı veri kaynaklarına erişme yöntemiyle başlayıp ulaşılan verilerin anlaşılması ve çalışma çerçevesinde belirlenen başlıklara uygun bir şekilde yerleştirilmesi süreciyle devam etmiştir. Bu yöntemin yanı sıra çalışmanın muhtevası gereği ikinci bir yöntem olan içerik analizi (Böke, 2009, s. 344) yahut niteliksel analiz (Kümbetoğlu, 2012, s. 151) isimli analiz ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bu minvalde söz konusu ikinci yöntem gereği; verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak doğrudan alıntılarının yapılmasıyla betimsel analiz, veriler arasında benzer noktaların ortaya çıkarılmasıyla sistematik analiz ve son olarak elde edilen verilerin araştırmacı tarafından değerlendirilmesi ile yorumlama aşaması gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada kitabın bütünlüğüne ve gidişatına uygun bir şekilde ilerlemek amacıyla her bölümün değerlendirmesinin kendi muhtevasıyla doğru orantılı olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca her bölümde yer alan konuların içeriğine uygun bazı başlıklar belirlenip çocuklarla konuşularak hazırlanan diyalog örnekleri bağlamında bu başlıkların analiz ve yorumlama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda; birinci bölüm Tanrı'nın Nerede olduğu ve Tanrı'nın Birliği, ikinci bölüm Tanrı'nın Mahiyeti ve Tanrı'nın Büyüklüğü, üçüncü bölüm Dua, Dördüncü bölüm Kutsal Kitap ve Hikâye başlığı çerçevesinde değerlendirilmiş son olarak Beşinci bölüm için kısa bir özet geçilmiştir.

Kitabın incelenmesi esnasında diyaloglardan elde edilen veriler, literatürdeki bilgiler temel alınıp çocuk teolojisi ilkeleri ile çocukların bilişsel ve dini gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

1. Çocuklarla Teolojik Konuşmalar: Ebeveyn ve Öğretmenler İçin Bazı Tavsiyeler

1.1. Birinci Bölüm: Somut Bir Teolojinin Gücü

"Çocuklar soyut olan Tanrı kavramını nasıl anlayabilir, Tanrı hakkındaki düşünceler çocuklara anlatılmalı mıdır, çocuklar Tanrı hakkında konuşmaya ne zaman hazır mıdır?" (Hull, 1991, s. 7) sorularıyla birinci bölüme giriş yapan Hull, içeriğin devamında bu sorulara açıklık getirecek düzeyde düşünce ve önerilerini paylaşarak devam etmektedir. Bu bölümde yazar, çocukların kendilerine has bir teolojilerinin olduğunu savunur ve onların

soyut konuları anlayamayacağı düşüncesine dayanan görüşleri reddeder. Çocukların günlük hayattaki konuşmalarında ve erken yaşta “yarın, büyük, cennet” gibi soyut kelimeleri kullandıklarını, bunları algılamada başarılı olduklarını ve çocukların bu muhtevaya sahip konuşmalara katılım sağlayabilmeleri için doğru adımlarla teşvik edilmeleri gerektiğini belirtir.

Hull, çocuklarla teolojik konuşmalar yaparken dinle ilgili soyut kavramları kullanmanın çocuklar tarafından anlaşılıp anlaşılmayacağı konusunun ebeveyn ve öğretmenler için endişe teşkil ettiğine, fakat bunun küçük çocukların söz konusu soyut kavramlar hakkında belli bir seviyede konuşamayacakları anlamını taşımadığına değinir. Mesela Tanrı kavramı oldukça soyut bir kavramdır. Diyalogların muhtevasında bu kavramın olduğu ve doğrudan çocukların da dâhil olup düşüncelerini paylaştığı birçok konuşma kayıt altına alınmıştır. Bu bölümdeki ilgili diyalog örneklerinde farklı yaşlardaki çocukların Tanrı'nın Nerede olduğu ve Tanrı'nın Birliği ile ilgili konuşmalarından bazı kesitler aşağıdaki şekildedir.

1. Örnek

...

Ebeveyn: “Ölmek” ne anlama geliyor?

Çocuk (3,5 yaşında): Ölmek, Tanrı'yla birlikte olmaya gitmektir.

E: Tanrı nerededir?

Ç: Gökyüzündedir.

E: Ama gökyüzünde bulutlar var.

Ç: (Gülerek) Hayır benim demek istediğim, bulutların arasından yukarı, yukarı ve yukarı doğru çıkarken (daha kısık bir sesle konuşarak) biraz daha yukarı, yukarı, yukarı gittiğinde (fısıldayarak) küçücük bir kulübe görürsün ve işte o kulübede Tanrı var (Hull, 1991, s. 10).

Birinci örnek incelendiğinde; üç buçuk yaşındaki çocuğun karşılaştığı Tanrı nerededir sorusuna kendi seviyesine uygun bir şekilde yaklaşım göstererek cevap vermeye çalıştığı görülmektedir. Çocuğun Tanrı'nın gökyüzünde olduğunu ifade etmesi, devamında da yukarı kelimesini sık sık tekrar etmesi, üstelik gittikçe ses tonunda bir değişimin olması ve adeta konuşmaya gizemli bir atmosfer katması, zihnindeki Tanrı kavramına dair düşüncelerinin aşkın ve kutsal bir yerde oluşunun yansımalarıdır denebilir. Hull, her ne kadar aşkın, kutsal, yüce gibi kelimeleri kullanmasa da çocuğun kendi düzeyi doğrultusunda (yukarı kelimesi örneğinde de olduğu gibi) bildiği kelimeleri tekrar edip vurgulayarak ve özellikle ses tonundaki iniş ve çıkışlarla bunu destekleyerek durumu somut düzlemde açıklamaya çalıştığını söylemektedir (Hull, 1991, s. 10).

Bir cismin bizden uzaklaştıkça küçülmeye başlaması mantığında olduğu gibi Tanrı'nın kulübesi de yukarı çıktıkça küçülmeye başlar ve çocuk somut bir betimleme yaparak kulübeyi küçücük şeklinde nitelendirir (Hull, 1991, s. 11). Bilişsel gelişim açısından yaklaştığımızda çocuğun böyle bir cevap vermiş olması bizlere antropomorfizmi (Cihandide, 2014, s. 68) hatırlatmaktadır. Nitekim bu örnekte de gördüğümüz üzere, çocuk duyu organlarıyla algılayamadığı bir varlığı tanıdığı, aşına olduğu şemalardan hareketle açıklamaya çalışmıştır. Soyut olguları henüz algılayamayan bu yaştaki çocukların bazen Tanrı'yı insan biçiminde (Karaca, 2016, s. 114) bazen evin çevresinde (Oruç, 2011, s. 186) ya da bulutların arkasında (Gündüz, 2007, s. 41) yaşayan bir varlık olarak bazen de bir mekânda tasavvur etmeleri gayet normal kabul edilmektedir. Dini gelişim özellikleri doğrultusunda iki-altı yaş evresindeki çocukların zaten soyut bir Tanrı tasavvuruna sahip olmalarının mümkün olmadığı göz önüne alındığında bu diyalogdaki çocuğun Tanrı'nın nerede olduğuyla ilgili verdiği cevabın yukarıda naklettiğimiz literatür verileriyle uyumlu olduğu gözlenmektedir.

3. Örnek

Birinci Çocuk (6 yaşında): Mikroplar her yerde var mıdır?

Ebeveyn: Evet, sanırım mikroplar hemen hemen her yerdeler. Hatta onlar kesinlikle bu evin her yerindeler!

Birinci Çocuk: O zaman mikroplar Tanrı gibidir; çünkü Tanrı da her yerededir.

E: Evet, Tanrı mikroplar gibidir. Peki Tanrı'nın mikroplardan farkı nedir?

İkinci Çocuk (8 yaşında): Mikroplar çoktur ama Tanrı birdir (Hull, 1991, s. 12).

Üçüncü örnekte, ilk çocuğun mikroplar ve Tanrı arasında ortak bir ilişki yakalayıp ikisi arasında kemiyet bakımından benzerlik kurduğu anlaşılmaktadır. Diyalog akışını incelediğimiz vakit çocuğun böyle bir ilişki kurmasında dışsal herhangi bir yönlendirmenin olmadığını söylemek mümkün gözükmemektedir. Ayrıca Hull, bu bilginin çocuğa okulda ya da kilisede öğretililecek bir bilgi olmadığını da vurgulamaktadır (Hull, 1991, s. 13). Bu bağlamda çocuğun mikropların ve Tanrı'nın "her yerde" olduğu ilişkisini tamamen kendiliğinden gerçekleşen bir şekilde ortaya koyması, bulunduğu zihinsel gelişiminin üstünde bir performans sergilediği izlenimini uyandırmaktadır. Bununla beraber bu ilişkinin sadece nicelik bakımından kurulup niteliğin söz konusu olmaması çocuğun yaş gereği kaçınılmaz ve doğal karşılanması gereken bir durumdur.

Ebeveynin sorduğu soru üzerine ikinci çocuk, Tanrı'nın birliğine değinerek çokluk ve birlik arasındaki farkı bariz bir şekilde ifade etmiştir. Ancak çocuk, seviyesi itibarıyla yani zihinsel anlamda ve dini gelişim özelliği doğrultusunda bu cevabı verebilecek bir yeterlikte değildir. Çünkü Tanrı'nın yegâne olup hiçbir şeye benzememesi (Karaca, 2016, s. 163) soyut düşüncenin başlangıcı olan dönemde yani sonraki yaş evrelerinde ortaya çıkması beklenen

bir özelliktir. Nitekim Hull'ün de ifade ettiği üzere "Tanrı birdir" kaidesi çocuk için öğrenilmiş bir bilgidir (Hull, 1991, s. 13). Ancak sonradan öğrenilen bir bilgi olmasına rağmen çocuğun konuşma bağlamında bu bilgiyi hatırlayıp kullanması kayda değer bir durumdur.

Bütün bu veriler çerçevesinde; çocukların büyük çoğunluğunun sorulara bilişsel ve dini gelişim özellikleri doğrultusunda cevap verdiğini, bir kısmının buldukları seviyenin üstünde bir başarımla gösterdiğini, yaşları ilerledikçe somut düşüncelerinin yavaşça azaldığını ve yaşadıkları ailenin dini atmosferine ne kadar duyarlı olduğunu görmekteyiz. Ele aldığımız örneklerden de anlaşılacağı üzere, küçük çocuklar soyut düzeyde olmamalarına rağmen duyularının ötesinde olarak adlandırdığımız bazı soyut konular hakkında gerek kendi akıllarına gelen orijinal düşüncelerle gerekse yetişkinlerden öğrendikleri bilgileri hatırlayıp kullanarak konuşmaya dâhil olabilmişler ve kendi seviyelerinde anlamlı bir şekilde Tanrı'dan bahsetmişlerdir (Hull, 1991, s. 12). Buradan Hull'ün de temas ettiği noktalar ışığında şu sonuçlara varmamız mümkün gözükmektedir:

- Çocukların Tanrı hakkında yeterli seviyede konuşamamaları için hiçbir sebep yoktur.
- Çocuk somut işlemler döneminde olmasına rağmen soyut kelimelerle başa çıkabilecek uygun anlama ve değerlendirme düzeyine sahiptir.
- Bu tarz konularda çocukların her şeyi anlayamadıklarından ötürü, hiçbir şeyi anlayamadıkları sonucuna varmak doğru değildir.
- Somut düşünen çocukların kendilerine has hayal güçlerinin, doğallıklarının, çok yönlü düşüncelerinin ve yeni fikirler üretme potansiyellerinin olduğu bariz bir gerçektir.
- Teoloji yalnızca soyut düşünülere has değildir. Nitekim somut düşünürlerin diyaloglarda verdiği cevaplardan somut bir teolojinin var olduğu anlaşılacaktır (Hull, 1991, ss. 7-16).

1.2. İkinci Bölüm: İmgelerde Düşünme

Hull, birinci bölümün son kısmını imgelerden bahsederek sonlandırmıştır. Kendisi imgenin, düşsel bir şekilde tasarlanarak zihinde meydana gelen görüntüler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çocuklar için gerçekleştirilen din eğitiminde imgelerin rolüne yeterince önem verilmediğine, dini imgelerin çok zengin bir kaynak olduğuna ve küçük çocukların imgeler üzerinde düşünmeyi daha kolay bulduklarına yer vermiştir (Hull, 1991, ss. 13-16). Bu minvalde gerçekleştirdiği başka bir araştırmada da imgeler, görüntüler, semboller veya metaforların çocuklara soyut konuları anlatmada etkili bir yöntem olduğunu kanıtlamıştır (Hull, 1997).

Bu bölümde; Hull'ün farklı yaşlardaki çocuklarla yapmış olduğu bazı diyaloglarda imgelerin konuşma esnasında kullanılmasının ne gibi sonuçlara sebebiyet verdiğinin, yetişkinin teolojik konuşmalarda çocuğa rehberlik ederken nelere dikkat etmesi gerektiğinin, çocukların teolojik içerikli konuşmalara katılmalarının ve yaklaşımlarının nasıl olduğunun,

Tanrı'nın Mahiyeti ve Tanrı'nın Büyüklüğü gibi başlıkların analizi ve değerlendirmesi gerçekleştirilecektir.

8. Örnek

Birinci Çocuk (5.2 yaşında): Tanrı hava mıdır?

Ebeveyn: Hayır, Tanrı hava değil fakat biraz hava gibidir.

İkinci Çocuk (3.9 yaşında): Tanrı tavan mıdır?

E: Hayır, Tanrı tavan değil fakat biraz tavan gibidir.

Birinci Çocuk: O meleğe benzeyen bir bebek midir?

E: Hayır, O meleğe benzeyen bir bebek değil fakat biraz onun gibidir.

İkinci Çocuk: O görünmez mi?

E: Evet, aynen öyle.

Birinci Çocuk: O, kanatları ile havada uçan meleğe benzeyen bir bebek gibi mi?

E: Tanrı biraz çok şey gibi ama aslında herhangi bir şey değil gibi.

İkinci Çocuk: Neden değil?

E: Çünkü Tanrı eşsizdir. Tanrı'nın gerçekten hiçbir şekli yoktur.

Birinci Çocuk: Neden bir şekli yok?

E: Çünkü Tanrı bir çeşit düşüncedir. Düşüncelerin şekli var mıdır?

Birinci Çocuk: (Durdu, sonra gülerek) Hayır.

E: Tanrı bir nevi büyük bir düşünce gibidir (Hull, 1991, s. 21).

Çocuk diğer konularda olduğu gibi dini olarak da sonsuzluğa karşı duyduğu ilgi ve merakla henüz içeriğini tam olarak bilemediği, isimlendiremediği fakat zamanla “mukaddes ve mutlak” dendiğini öğreneceği ilahi kudreti durmadan arar ve öğrenmek ister (Köylü ve Oruç, 2020, s. 52). Bu diyaloglardaki çocuklar da yaşları itibarıyla dini ilginin altın çağı (Harms, 1944; Akt. Oruç, 2010, s. 91) olarak nitelendirilen bir evrededir. Bu evrenin en önemli özelliklerinden bazıları da merak doğrultusunda soru sorma, bilhassa Tanrı'yı zihinde canlandırma ve anlamlandırmadır.

Konuşmanın muhtevasına baktığımız zaman, çocukların Tanrı'nın mahiyetine yönelik sorular yönelttiğini fark etmekteyiz. Sekizinci örnekte; ilk çocuğun hava ve meleğimsi bir bebek ifadelerini, ikinci çocuğun ise tavan kelimesini kullandığını görmekteyiz. Bunlara cevaben ebeveynin keskin bir şekilde reddedici bir yaklaşım sergilemediğine ve “gibi” edatını kullandığına şahit olmaktayız. Hull, buradaki maksadın çocukların dikkatini

Tanrı'nın mahiyetinden ziyade özelliklerine, imgelerine başka bir ifadeyle sıfatlarına çekmek olduğunu açıklar. Bunun yanı sıra çocukların cesaretini kırmamak ve konuşmaya devam etmelerini sağlamak adına onları teşvik etme gayesiyle hareket edildiğini belirtir (Hull, 1991, s. 22).

Diyalogun sonlarına doğru çocukların "O görünmez mi, Neden bir şekli yok?" gibi soruları sorarak sohbete devam etmelerinden ve ebeveynin başat bir özellik olan "Tanrı eşsizdir" ifadesine yer vermesinden istenen hedeflere ulaşıldığına tanık olmaktayız. Hull, çocukların eşsiz kelimesinin anlamını bilmemelerinin önemli olmadığını çünkü kelimenin kullanıldığı bağlamda ne maksatla ele alındığının yeterince açık olduğunu ifade eder. Buna ek olarak devamında gülme olan bir duraksama anının yeni bir fikir sunma yahut bir şeyleri özetlemek için çok iyi bir fırsat olup yetişkinler tarafından değerlendirilmesi gerektiğine yer verir (Hull, 1991, s. 22).

Allah'ın birliğini, eşi benzeri olmadığını, bir yere bağlı olmadan düşünülmesi gerektiğini çocuğa sözle anlatmak bu yaşlarda kolay değildir. Bu evrede bilgiler daha çok deneme, görüp izleme, bizzat katılma yoluyla zihinde tutulabilir, kullanılabilir ve genellenebilir. Zihin olgunluğu ancak buna elverişlidir (Selçuk, 1990, s. 110). Bu nedenle çocuğun, çevresinde şahit olduğu varlıklar üzerinden düşündürülmesi, kendisine tüm bunları yaratanın Tanrı olduğu ve Tanrı'nın hiçbir şeye benzemediği bilgisinin verilmesi, anlaşılması zor olan bu durumu kavraması açısından çocuk için kolaylık oluşturabilir.

Bu diyalog örneğinde de görüldüğü üzere soru sorma çocukluk döneminde dini hayata girmenin temel yoludur. Çocukların sorularına cevap verilmeyip baştan savıcı bir tavırla karşılanmaları, onlarda ciddi ilgisizliklere neden olabildiği gibi, sorularına verilen aşırı irrasyonel cevaplar, bilişsel aygıtın eleştirel düşünme gücüne ulaştığı zaman sorun yaratabilir. Bu nedenle çocukların din ile ilgili sorularının savsaklanmadan onlara olabildiğince makul cevaplar verilmesi, henüz uyanmamış olan dini ilgilerinin tahrik edilmesi veya hâlihazırda aktif olan dini ilgilerinin canlı tutulması, dini gelişim için hayati önem taşır (Karaca, 2016, ss. 105-106).

Son olarak küçük çocuklar kendi zihinsel şemalarını oluşturabilmek için yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duyarlar. Çocukların bu konuları rahatça konuşabilecekleri bir ortamın oluşturulması zihinsel şemalarının geliştirilmesinde önemli bir faktördür (Köylü ve Oruç, 2020, s. 83). Bu doğrultuda en önemli sorumluluk ebeveyne düştüğünden kendilerinin bilinçli bir şekilde hareket etmeleri, çocuklarına kendi varlıkları, tabiat ve kâinat üzerinde düşünerek inceleme yapmalarını ve bunları nasıl değerlendireceğini öğretmeleri (Selçuk, 1990, s. 110), çocuklarının tükenmeyen soruları karşısında olumlu cevap vermekten bıkmamaları ve çocuklarına doyurucu cevaplar vermeye çalışmaları gerekmektedir (Yavuz, 1994, s. 285).

15. Örnek

Çocuk (5.9 yaşında): Tanrı'dan daha büyük bir şey var mı?

Ebeveyn: (Babası kuma 8 rakamını çiziyor ve 8 rakamının çemberlerinden birinin içine küçük bir 10 yazıyor ve şöyle soruyor) Hangisi daha büyük 8 mi, 10 mu?

Ç: 8.

E: Yani 10'dan ziyade 8 tatlı almayı tercih ederdin, öyle mi?

Ç: Hayır.

E: O zaman hangisi daha büyük?

Ç: 8 daha büyük ama 10 daha iyi.

E: 8'i istediğin boyutta yazabilirsin fakat 10 her zaman daha değerli olacak.

Ç: Evet.

E: Tanrı her zaman daha üstündür. O var olan şeylerin en değerlisidir (Hull, 1991, s. 29).

On beşinci örnekteki merak çağının zirvelerinde olan bu çocuğun Tanrı'ya dair düşündüğü konulardan biri de Tanrı'nın büyüklüğü meselesidir. Sohbetin bu tarz bir soru ile başlamış olması, çocuğun bu diyalogdan önce de Tanrı'nın büyüklüğüyle ilgili bazı konuşmalara şahit olduğunu göstermektedir. Çocuk bu meseleyi somut seviyede çok daha iyi bir şekilde anlayabilecek düzeyde olduğundan ebeveynin cevabı da bu doğrultuda şekilsel bir anlatıma dayanarak gerçekleşmiştir. Belki de babasının ilk sorusunu anlayamayan ya da gördüğü somut şeklin etkisinde kalan çocuk, sayıların değerine odaklanmadan büyük şeklin etkisiyle ilk tercihinin 8 rakamından yana kullanmıştır. Ancak ikinci sorudan sonra durumun biraz daha farkına varıp babasının da verdiği mesaj doğrultusunda 10 sayısının 8 rakamına göre daha değerli olduğunu onaylayacak şekilde "Evet" cevabını vermiştir. Zaten bu dönemin çocuklarında görülen en bariz özelliklerden biri de kolay inanarak kabule meyilli olmalarıdır. Ancak çocuklar kolay inanırılık eğilimine sahip olsa da, bu durum onların düşünmedikleri veya çocuklar arasında düşünce gücünü kullanan hiç kimsenin olmayacağı anlamına gelmez. Özellikle yaşitlarına oranla erken gelişen çocuklar, kendilerine sunulan fikirleri pekâlâ sorgulama yeteneğine sahiptirler (Karaca, 2016, s. 108).

Burada çocuğun sorularını hazır bilgilerle cevaplamak yerine düşünce gücünü geliştirmek ve hayal dünyasını zenginleştirmek (Köylü & Oruç, 2020, s. 56), gerek bilişsel gelişimi gerekse dini gelişimi açısından oldukça önemli unsurlardır.

Naklettiğimiz bu diyalogun çocuğun sorusuyla başlamış olması onun öğrenmeye hazır olduğu en kritik anlardan biridir ve görüldüğü üzere ebeveyn bunu gayet iyi bir şekilde değerlendirmiştir. Böyle zamanlarda çocukların soruları can kulağı ile dinlenilmeli, kendilerine ve sorularına değer verildiği hissi uyandırılmalı (Özdemir, 2002, s. 124), maksatlarının ne olduğu fark edilerek yaklaşım gösterilmelidir. Ayrıca konuşmanın başka

konulara geçmeden Tanrı ile başlayıp Tanrı ile sonlanması da verilen bilginin çocuğun aklında kalıcılığı üzerinde olumlu bir etki oluşturması açısından mühim bir noktadır.

Hull, çocukların az imgedense çok imgeye sahip olmalarının onlar açısından avantajlı olacağını belirterek çocukları teolojik imge oluşturma hususunda teşvik etmek gerektiği üzerinde durur. Buna ek olarak, çocuğun iç dünyası ve dış dünyasının deneyimlerinde dini konulara dair ölçülü bir köprü oluşturabilmesi ve yapıcı eleştiri sürecine katılabilmesi için Tanrı hakkındaki konuşmaların diyaloga dâhil edilmesinin faydalı sonuçlar oluşturacağını ifade eder (Hull, 1991, s. 21).

Aktardığımız diyaloglardan da anlaşıldığı üzere çocuğun sorusuna cevap vermek esas unsur değil, daha da önemli olan nokta çocuğun maksadını anlayıp çizilen genel bir çerçeveye düşünmesini sağlamak hatta kendi cevaplarına zihinsel faaliyetleri neticesinde ulaşabilmesi için doğru rehberlik yapmaktır. Köylü ve Oruç'un da belirttiği üzere zaten bu tür konuşmaların öncelikli amacı çocuğun konuşmasına fırsat vermek ve onun geliştirmeye başladığı Allah tasavvurunu açığa çıkarmaktır. Bu sayede kurumsal dini bilgilerin de desteği ile çocuğun Allah'ı doğru anlamasına rehberlik etme söz konusu olur (2020, s. 70).

Çocukların dini ilgilerini aynı zamanda önemli bir keşif zamanı olarak değerlendirmek gerekir. Bu anlamda çocuğa dini bilgileri doğrudan aktarmak yerine, dini uygulamalar, sembol ve ritüellerden hareketle onun bu duyguları keşfetmesine fırsat verilmelidir (Köylü & Oruç, 2020, s. 52).

Sonuç olarak çocukların bilişsel gelişim seviyeleri doğrultusunda da baktığımız zaman algılarının bu kadar açık olduğu bir dönemde kendilerine görsel uyarıcıların sunulması, öğretilmek istenen mesajın faydalı bir şekilde amacına ulaşmasına yardımcı olabilir. Nitekim bu şekilde çocukların gelişim düzeylerinden istifade edilerek potansiyelleri maksimum seviyeye çıkartılır, ilgi ve dikkatleri daha kolay çekilir ayrıca çocuğun zihninde dinle ilgili şemalar çoğaltılarak konuyla alakalı daha çok düşünmesine ve özgünlüğünü ortaya çıkarmasına fırsat sunulur.

1.3. Üçüncü Bölüm: Ahlaki Düzen, Dua ve İncil

Hull üçüncü bölümde iyilik, kötülük, dua ve tabiat yasalarından bahsetmiştir. Bu bölümde dua üzerine yapılan diyaloglar sıklıkla yer almaktadır. Söz konusu duanın çocukların dini gelişimindeki etkisi yadsınamaz olduğundan bu başlık altında; çocukların dua etmede nasıl bir tutum sergilediği, çocukların Tanrı'yı duaya nasıl dâhil ettiği, duanın onların hayatında nasıl bir yer edindiği, yetişkinlerin çocuklara dua öğretirken nelere dikkat etmesi gerektiği gibi hususlar ele alınacak ve tüm bunlar Dua başlığı altında değerlendirilecektir.

21. Örnek

Birinci Çocuk (5.6 yaşında): Ben 6 için Tanrı'ya dua edeceğim (6'yı atar). Orada! Çünkü Tanrı'ya dua ettim. Sen neden Tanrı'ya dua etmiyorsun?

İkinci Çocuk (4 yaşında): Sevgili Tanrı bu yemeği kutsasın. Âmin. (2'yi atar).

Birinci Çocuk: Neyse, canın sağ olsun. Senin sıran olduğunda tekrar deneyebilirsin (Hull, 1991, s. 34).

Bu örnek, çocuklar Ludo yani Kızma Birader oynarken gerçekleşen bir konuşmadır. Oyunda 6 rakamını yakalamak stratejik hamleler için büyük avantaj oluşturduğundan çocukların hedefinde o vardır. İlk çocuk 6 rakamı için Tanrı'ya dua edeceğini söyledikten sonra şansı yaver gider ve 6 rakamını atar. Dua ile bir zafere ulaşmış olmasının mutluluğuyla küçük kardeşini de bu doğrultuda cesaretlendirir ve ona dua etmesini tavsiye eder. Buradan büyük çocuğun kendi gücü dışında kalan yahut kendisinin tek başına başaramayacağına inandığı bir arzusu (Yavuz, 1994, ss. 182-183) için gerektiğinde Tanrı'dan yardım istediğine tanık olmaktadır. Kendi sınırlılıklarını fark eden çocuklar, gerçekleştiremedikleri isteklerinin yerine gelmesi için Tanrı'ya dua etmeyi kolaylıkla kabul ederler (Selçuk, 1990, s. 111). Bunun yanı sıra büyük çocuğun 6 rakamını atmasını direkt olarak Tanrı ve dua ile ilişkilendirmesi, somut işlem dönemindeki çocukların Tanrı'nın olaylara doğrudan müdahale ettiğini düşünmesinden (Karaca, 2016, s. 119) kaynaklanmaktadır.

Küçük çocuğun kurduğu cümleden ise, kendisinde duaya dair Tanrı'dan bir şeyler isteme fikrinin yerleşik olduğunu ancak yemek esnasında yapılan bir duayı oyunda da tekrar ettiğini görmekteyiz. Erken çocukluk döneminde inançla ilgili ifadeler, daha çok taklidi tarzda söylenen sözler görünümünde (Karaca, 2016, s. 117) olduğundan çocuğun o şekilde dua etmesi gayet normal kabul edilmektedir.

25. Örnek

...

Çocuk (4.6 yaşında): Gerçekten de Tanrı abimin söylediği gibi her yerde mi?

Ebeveyn: Evet, O her yerde.

Ç: Kafamda bile mi?

E: Evet. O her yerde, özellikle O'nun hakkında konuştuğumuzda.

Ç: Dua ettiğimizde olduğu gibi.

E: Evet. Aynı zamanda şimdi konuştuğumuz gibi.

Ç: Şimdi O'nun hakkında konuşuyoruz gibi.

E: Evet, tüm konuşmalarımızda. Konuşmak güzel değil mi?

Ç: Evet.

E: O zaman şimdi uyu bakalım (Hull, 1991, s. 36).

Çocuğun ağlayarak uykusundan uyandığı bir esnada babası yanına giderek kendisiyle konuşur ve onu dinginleştirmeye çalışır (Hull, 1991, s. 36). Babası çocuğun sahip olduğu güzel şeyleri sayıp ona ne kadar şanslı olduğunu söylerken çocuk birden Tanrı'yla ilgili konuşmaya başlar. Tanrı'nın her yerde var olmasının nasıl bir şey olduğunu anlamaya çalışarak "Kafamda bile mi?" şeklinde sorgular. Babası da çocuğun aklındaki soruya anlayacağı şekilde bir yaklaşım gösterir ve uykusundan ağlayarak uyanan çocuk konuşma sonunda gayet huzurlu bir şekilde yatmaya geçer.

Bilgin'in de belirttiği üzere soru sorma özelliği, çocuğun büyüklere olan güvenini yansıtır. Çocuklara göre büyükler her şeyi bilir görünmektedirler ve onlara sorarak her şeyi öğrenmek mümkündür. Çocuk, tanımakta olduğu dünyada her şeyi yerli yerine yerleştirmek (Bilgin, 1986, s. 23) istediğinden tüm imkânları değerlendirerek hareket eder. Bu doğrultuda ebeveyn, çocuğun tasavvurlarının şekillendiği kritik zamanları ve sorulan soruları fırsata çevirip günlük hayatın akışı içerisinde (Köylü & Oruç, 2020, s. 86) çocuğun aktif katılımına değer vererek (Gerard, 2019, s. 683) gerekli cevaplar ve yaklaşımlarla dini fikirlerinin oluşmasına katkı sağlayabilir (Kılavuz, 1998, s. 382).

Bu diyalog örneklerinden de anlaşıldığı üzere, çocukların duaya karşı ilgi ve alakalarının olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Ayrıca duanın onların hayatındaki farklı alanlarda yerleşmiş bir unsur olduğunu söylemek de mümkündür. Bunun örnekleri; çocukların olmasını istedikleri bir şey esnasında inançlı bir şekilde ve seviyelerine uygun olarak Tanrı'yı hatırlayıp O'ndan bir şeyler istemesinde, oyun oynarken Tanrı'dan yardım bekleyerek O'nu anmasında ve dua ile Tanrı'yı ilişkilendirmesinde yer almaktadır.

Hull, dua hakkındaki diyalogların, konuşma ve dinlemeye dayalı bir şekilde gerçekleştiğinden ötürü Tanrı hakkında yeni imgeler geliştirmek için faydalı olanaklar sunduğunu belirtir. Bu yeni imgelerin, çocuğun teolojik anlamda kelime dağarcığının zenginleşmesine ve Tanrı'yla ilgili düşüncelerindeki katılık ve sabitliğin önlenmesinde yardımcı olacağına değinir. Duada Tanrı'nın doğrudan ele alındığına ve Tanrı hakkındaki konuşmalarda ilgi odağının "Tanrı" kelimesinin kendisi, anlamının sınırları ve diğer kelimelerle ilişkisi üzerine olduğu yer verir (Hull, 1991, ss. 37-38).

Dua; okul öncesi çocuğun eğitiminde önemli bir yer tutan (Selçuk, 1990, s. 115), çocuğun dini bilincini besleyen ve onu dini eğitime hazır hale getiren (Dündar, 2018, s. 468), Tanrı'yla kurulan etkileyici iletişim aracı (Koyuncu, 2008, s. 72) ve özellikle inananların hayatlarında önemli yeri olan dini bir fenomendir (Tosun, 2000, s. 2). Çocukların din eğitiminde duanın özel bir yeri vardır. Çünkü çocuklar erken yaşlardan itibaren kutsal olanla her şeyden önce dua aracılığıyla tanışır, zamanla geliştirdiği din dili³ sayesinde dini alana dâhil olurlar (Köylü & Oruç, 2020, s. 85). Bu doğrultuda çocuğun içinde bulunduğu

3 Din dilinin konusunu büyük ölçüde Tanrı'nın varlığı, mahiyeti, Tanrı-insan ve Tanrı-tabiat ilişkisi ile ilgili teolojik ifadeler oluşturur, en dar anlamıyla din dili, Tanrı hakkında konuşmaktır. Bkz., Koç, (2017, ss. 20-21).

çevrenin, duaya dair öğrendiklerinde ciddi bir etkisi bulunmaktadır. Anne-babalar ve çocuğun model aldığı yakın çevresi, her konuda olduğu gibi dua deneyiminde de çocuklar tarafından taklit edilirler (Aydınbaş, 2019, s. 42). Bu sebeple yetişkinlerin çocuğa karşı olumlu davranış modeli oluşturup onun anlayış seviyesini de göz önünde bulundurarak hareket etmeleri gerekmektedir.

Tosun'un da ifade ettiği gibi duanın samimi, içten, bilinçli, sürekli bir şekilde doğrudan ve sadece Tanrı'ya yapılmasına yönelik çocuğa dua adabı öğretilmelidir (Tosun, 2000, s. 5). Dua ile çocuğa hem dini bilgilerin hem de çocukların sosyal davranışında ve karakter yapısında yardımseverlik, dürüstlük, saygı, paylaşma, hediyeleşme, başkalarını düşünme, öz denetim gibi kazanımların olduğu değerlerin öğretilmesi mümkün hale gelebilir. (Aydınbaş, 2019, s. 38). Son olarak toplu dua gibi uygulamalarla çocuğun manevi gelişimi de desteklenerek dini pratikler hakkında bazı tecrübeler edinmesi sağlanabilir (Oruç, 2013, s. 189).

1.4. Dördüncü Bölüm: Aile Hayatı ve Teolojik Konuşmaların Kökenleri

Bu bölümde bilhassa Tanrı merkezli gerçekleşen teolojik konuşmalarda Hull'un ebeveynlere veya bu konuyla ilgilenen rehberlere yönelik tavsiyeleri, çocuğun zihnindeki Tanrı tasavvurunun hangi imgelerle zenginleştirileceği, çocuğun büyüme sürecinde geçiş nesnelerini sağlıklı bir şekilde kullanmasıyla daha bağımsız hale geleceği konuları ile Kutsal Kitap ve Hikâyelerle ilgili diyaloglar yer almaktadır.

Bu başlıkta; Kutsal Kitap ve Hikâyelerle ilgili konuşmaların incelenmesinin yanı sıra konuyu doğrudan ilgilendirdiğinden ve verimli sonuçlar elde etme ihtimaline sebebiyet verdiği için ötürü, Hull'un tavsiyelerine de yer verilecektir.

35. Örnek

Babalari, 3 yaşındaki çocuğuna İncil'deki bir mucize hikâyesini anlatmayı henüz bitirmişti. Bu esnada büyük çocuk da hikâyeyi dinliyordu.

Büyük Çocuk (8 yaşında): Bugün okulda mucizeler yaptık.

Ebeveyn: Güzel. O zaman mucizenin ne demek olduğunu biliyorsun.

Ç: Evet biliyorum. Mucize, gerçekleşmesi imkânsız bir şeydir.

E: Eğer imkânsızsa nasıl gerçekleşebilir?

Ç: Tanrı onu gerçekleştirir.

E: O zaman gerçekten imkânsız değildir.

Ç: (Şüpheli bir şekilde) Hayır.

E: Gerçekten imkânsız olan şeyler gerçekleşemez, değil mi? Eğer gerçekleşirlerse bu aslında imkânsız olmadıklarını kanıtlar.

Ç: *Evet, ama öğretmen öyle söyledi* (Hull, 1991, s. 46).

Bu diyalogda ebeveynin üç yaşındaki çocuğuna inandıkları dinle ilgili hikâye okuduğunu ve hikâyeyi dinleyen sekiz yaşındaki çocuğun, içeriğin okulda öğrendiği konuyla ilişkili olduğunu fark etmesiyle konuşmaya katıldığını görmekteyiz. Diyalog akışından çocuğun mucize konusunu zihninde tamamen oturtmadığına ve ebeveyninin bu doğrultuda ona yol gösterdiğine şahit olmaktayız. Hull, yetkili birileri tarafından söylenilmiş olsa dahi çocuğu kendi kendisiyle çelişen bir ifadeye inanması için teşvik etmenin iyi bir fikir olmadığından bahseder (Hull, 1991, s. 47). Zaten konuşma sürecinde ebeveynin, çocukların okudukları yahut öğrendikleri bilgileri ezberleyip sorgulamaksızın kabul etmelerinden ziyade akıl süzgecinden geçirerek düşünmelerine fırsat verecek şekilde hareket ettiği de aşikârdır.

Bu örnekteki en önemli hususlardan bir diğeri de ebeveynin, çocukların dini eğitiminde kutsal kabul edilen hikâyelere yahut kıssalara yer vermesidir. Kıssalar din eğitiminde başlı başına bir eğitim yaklaşımıdır. Bunda, kıssaların çocuğun kalbinde yer alan en önemli teolojik ve pedagojik kaynak olması önemli bir etkidir. Nitekim kıssalar, çocuğun birinci derecede konuyla irtibat kurabileceği ve belirli görüntülerle sınırlanmış bir görsellikten ziyade hayalinde canlandırabileceği, kendine özgü yorumlar yapabileceği bazı imkânlar sunmaktadır. Bu, çocuğu pasif bir alıcı olmaktan ziyade aktif bir katılımcı haline getirecektir (Köylü & Oruç, 2020, s. 132). Dolayısıyla çocukların dini eğitiminde kendilerine öğretilmek istenen birçok konuda hikâye ve kıssaların kolaylaştırıcı etkisinden istifade etmenin faydalı olabileceği gözükmemektedir.

36. Örnek

Ebeveyn: (Balam'ın konuşan eşeğiyle ilgili olan hikâyeyi anlatıyor) Şimdi burada hikâyenin oldukça garip bir kısmına geliyoruz. Bunu sana insanların her zaman söylediği şekilde anlatacağım ve bunun hakkında ne düşündüğünü görebilirsin.

Çocuk (7 yaşında): Ne oldu peki?

E: Eşek aniden konuşmaya başladı: "Neden bana vuruyorsun? Bunca yıldır senin sadık eşeğin olmadım mı?"

Ç: (Gülerek) Öyle bir şey olmadı.

E: Hikâyenin söylediği budur, bu nedenle onu kabul edebilir veya etmeyebilirsiniz. Hikâyeye devam etmemi ister misin?

Ç: (Hevesle) Evet.

E: Hikâye, Balam'ın eşeğinin konuştuğunu duyduğunda... diye devam ediyor (Hull, 1991, s. 48).

Ele aldığımız bu son diyalogda, olağanüstü ve çocuğun günlük hayatta hiç karşılaşamayacağı bir hikâyeye örneğini görmekteyiz. Çocuk eşeğin konuşmasına

inanmamasına rağmen çok hevesli bir şekilde hikâyenin devam etmesini istemektedir çünkü bu yaştaki çocuklar hikâye dinlemeyi bir hayli sevmektedirler.

Diyalog örneğinde ebeveyn salt bir okuyucu olarak kalmayıp çocuğu da hikâyeye dâhil edecek şekilde hareket etmiş ve eşeğin konuşup konuşmadığıyla ilgili kararı çocuğun vermesini istemiştir. Bu açıdan kıssalar birebir etkileşimle ve odaklanarak konuşma şeklinde anlatıldığında kurgu, çocuğun muhayyilesine bırakılır ve çocuk, olaylar arasında özgürce ilişkiler kurmaya başlar (Köylü & Oruç, 2020, s. 132). Bu sayede çocuk zihnen aktif bir şekilde ve seçim yapma konusunda serbestçe hareket eder. Bu evrede, dini konuları daha rahat anlamaya ve öğrenmeye, ahlaki konuları da kendine göre değerlendirmeye başlayan çocuklar, zihinsel gelişimlerine paralel olarak daha sorgulayıcı ve tenkitçi özellik göstermeye başlarlar. Bir önceki evrede, şüphesiz ve itirazsız olarak kabul ve taklit ettikleri davranışları, bu evrede akıl süzgecinden geçirme eğilimi göstermeye başlarlar (Karaca, 2016, s. 102).

Hikâye, kişisel ve ruhsal gelişimle ilgili birçok alanda uluslararası geçerliliği olan bir konuma sahiptir. Ayrıca çocuk ve gençlerin psikolojik gelişimlerinde önemli bir pedagojik araç olup hem soyut kavramların anlaşılması, hem de anlatılan konunun somut örneklerle ifade edilmesi açısından farklı bir önem taşımaktadır (Okumuşlar, 2006, s. 237). Hull, bu tarz konuşmaların çocukların hayal gücünü ve sorgulamalarını engellemeyecek şekilde kutsal hikâyelerle ilişki kurmalarına yardımcı olabilecek bazı yolları gösterdiğinden bahseder. Ayrıca hikâyelerin, büyük destanlar ve kutsal metinlerle sınırlı kalmaması, mümkün mertebe çeşitlendirilerek anlatılması gerektiğini ifade eder (Hull, 1991, s. 48). Bu bakımdan çocuğun hem genel eğitiminde hem de özel olarak dini eğitiminde hikâye ve kıssalardan istifade ederek çocuğun da ilgisini ciddi bir şekilde çeken bu materyal yardımıyla öğretimin kolaylaşması, etki düzeyinin artırılması, çocukta dini değer algısının oluşturulması ve var olan birikimin pekiştirilmesi sağlanabilir.

Son olarak Hull'ün bu bölümdeki tavsiyeleri şu şekildedir;

- İmgeler, çocukların zihninde yer alan ve hatıra haline gelen algılardır. Onlar bir köprü işlevine sahip olup çocuğun iç deneyim dünyası ile dış uyaran dünyasını birleştirir. Bu sebeple çocuklarla konuşma esnasında imgelerin kullanılması çok önemlidir. Dini kıssalar, hikâyeler ve dualar bu doğrultuda verimli imge oluşturabilecek potansiyele sahiptir.
- Çocuğun çevresi ve onu yetiştiren ebeveynleri sevgi duygusu açısından verimliyse çocuğun daha maceracı, hayal gücü yüksek ve inançlı olma olasılığı artacaktır.
- Çocuğun inancının beslenmesi her zaman belirli ve ölçülü bir dokunuş hafifliğiyle yapılmalıdır.
- Ebeveyn çocuğa “dua etmek ister misin?” diye sorduğunda çocuğun cevabı “hayır” ise cevap kabul edilmeli ve saygı duyulmalıdır. Çocuklara dua etmeleri için emretmememiz ve her şeye itaat etmelerini beklemememiz gerekir.

- Çocuğun her zaman bir inisiyatif alabilmesi ve anlaşmayı değiştirme özgürlüğüne sahip olması gerekir. İster psikolojik ister fiziksel yollarla çocuğun rızası olmadan onun üzerinde baskı oluşturulmamalıdır. Aksi takdirde sadece zahiri bir itaat gerçekleşecek bu da sahteliğe hatta yalana yol açacaktır (Hull, 1991, ss. 41-49).
- Çocuk yetiştirme bağlamı her zaman müzakere içinde olmalı, çocuğun son sözü söylemesine izin verilmemeli, ebeveyn de derhal karşı çıkma gibi bir eğilime teslim olmamalıdır.
- Çocuk, duada istekler sunmak için teşvik edilmemelidir, bunun aksine onu sahip olduğu nimetler için şükür ifadelerini kullanacak şekilde yönlendirmek çok daha faydalıdır.
- Yetişkinler çoğunlukla çocuklarının sorularına cevap verememe endişesiyle hareket ederler ve çocuklarıyla bir konuşmaya dâhil olabilmek için kendilerini yetersiz hissederler ancak bu çok yanlış bir tutumdur; çünkü çocuklar için çok daha önemli ve tatmin edici olan husus genellikle konuşmanın kendisidir. Yani yetişkinin her soruya cevap vermesinden ziyade konuşmaya katılması çocuklar için daha önemlidir.
- Çocuğun sorularına karşılık kısa cevaplar verilmelidir; nitekim uzun cevaplar onun zihninde olmayan bir açıyla uğraşmasına ve ilgisini kaybetmesine neden olabilir (Hull, 1991, ss. 41-49).

1.5. Beşinci Bölüm: Dini Konuşmanın Yapısı

Hull, kitabın son bölümü olan bu kısımda “aşama aşama konuşma” ve “konuşma ve dini olgunluk” başlıklarını ele almıştır. Özet olarak belirtmek gerekirse yazar bu başlıklarda çocukların yaşlarına göre diyalogların nasıl bir seyir halinde ilerlediğinden, çocukların hissetme ve düşünme kapasitelerinin gelişmesinin diyalogun muhtevasına doğrudan yansıdığından bahsetmiştir. Çocuklar ve gençlerin olgunlaştıkça farklı konuşma örüntülerinden geçeceklerini ve Tanrı hakkında yapılan konuşmaların bu seviyeye göre şekilleneceğini ifade etmiştir. Çok detaylandırmadığı bu bölümün örneklerini başka bir kitapta yayınlayacağı umuduyla sonlandırmıştır (Hull, 1991, ss. 50-52).

Toplamda 8 diyalog örneği üzerinde yaptığımız bu inceleme ile çocukların yaşamlarının özünde teolojinin var olduğunu, bilişsel ve dini gelişimleri doğrultusunda soyut konularla ilgili konuşmalara katılım sağlayıp metafizik konularla ilgili sorular sorduklarını, yeri geldiği zaman kendi orijinal fikirlerini paylaştıklarını görmekteyiz. Bunlara ek olarak ebeveynin, çocuğun ilgisini canlı tutup kendisine saygı göstererek değer vermesi ve doğru bir rehberlik yapması durumunda çocuğun cesaretlendiğine ve konuşmaya heveslendiğine şahit olmaktadır.

Diyalog örneklerinden ve Hull'ün açıklamalarından, bu teolojinin çocuk merkezli olduğu, çocuğun hayal gücünü besleyerek kutsal olanla ilgili düşüncelerini paylaşmasına fırsat sunduğu, çocuğun deneyim ve hislerine önemli bir şekilde yer verdiği ve çocuğun doğuştan

sahip olduğu dini gücün açığa çıkarılıp geliştirilmesi için uygun şartları hazırlamaya çalıştığı anlaşılmaktadır.

Elbette ki insanda doğuştan var olan dini gücün açığa çıkması ve hayatta uygulamaya geçmesi, çocuğun kendisine sunulan çevre ve eğitim şartlarıyla mümkündür. Hangi toplumda doğarsa doğsun insan bir şekilde kendisinde öz olarak bulundurduğu inanç eğilimini o toplumun dini doğrultusunda açığa çıkarır ve uygulamaya koyar (Oruç, 2011, s. 124). Çünkü bu gelişim özellikleri ne sadece öğrenmeye bağlıdır ne de tamamen kalımsal bir nitelik gösterir. Çocukların yaşantı zenginliği bu özellikleri destekleyen önemli bir unsurdur (Köylü & Oruç, 2020, s. 68). Bu sebeple aile üyelerinin öncelikli olarak çocuğun hem iç hem de dış dünyasına dengeli, planlı ve şuurlu bir şekilde nüfuz edebilmesi, çocuğa faydalı bilgi ve tecrübeler sağlayabilmesi, hem ruhsal hem bedensel olarak sağlıklı bir ortam oluşturabilmesi (Yavuz, 1994, s. 21) oldukça önem arz etmektedir. Bununla beraber çocuk, çevresinin dilini, kültürünü, dinini, ahlakını ve öteki değerleri kendine örnek seçtiği kimseleri kopya ederek taklit ettiğinden (Yavuz, 1994, s. 36), çocuğun dış dünyadan etkilendiği çevresinin de kendisine örnek teşkil edecek kimse ve yerlerden oluşmasına dikkat etmekte fayda vardır. Bu bakımdan çocuğun aile kurumundan sonra dâhil olduğu okul yahut kurs mekânlarının ve söz konusu kurumlarda çocukla ilgilenen öğretmen adaylarının da nitelikli olmasına özen gösterilmelidir. Çünkü bireysel, toplumsal ve kültürel boyutu olan dini öğretmek çok hassas bir konudur. Okulda din eğitimini verecek olan öğretmenin öncelikle din hakkında doğru bilgiye, daha sonra bu bilginin öğretilmesine yönelik birtakım yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Işıkdogan, 2006, s. 5).

Bu diyaloglardan da anlaşıldığı üzere; çocuklar özellikle ebeveynleri tarafından bilinçli bir şekilde, gelişim özelliklerinin farkındalığı ve uygun çevresel faktörler ile yetiştirilmiştir. Çocukların bazı cevapları bizi hayrete düşürse ve ebeveynin bazı konuşmaları çocuğun seviyesinden yüksekmiş gibi gelse de bunlar çocuk teolojisinin hedeflediği unsurlardır. Başka bir ifadeyle bu teoloji çocuğun düşünmesine sebebiyet verecek olanaklar sunmayı, ondaki var olan dini gücü ve özgünlüğü açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu da salt bilgi aktarımı olmayan, ezbere dayanmayan ve çocuğu merkeze alan bir metodu benimsediğinden doğal olarak yetişkinleri şaşırtacak düzeyde gerçekleşmektedir.

Unutmamak gerekir ki Hull din eğitimi alanında çok iyi kariyer yapmış ve bu doğrultuda birçok çalışmaya imza atmış birisidir. Bu nedenle alana bu denli hâkim olan birisinin bir de çoğunlukla kendi çocukları ile gerçekleştirdiği deneyimleri bizler için önem arz etmekte ve hem çocuk teolojisinin ilkeleri hem de Hull'ün tavsiyeleriyle bu teolojinin uygulamaya değer olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Çalışma kapsamında ele alınan diyaloglar sonucunda çocuk teolojisinin; çocuğun doğuştan kutsallık hissi ve düşüncesine sahip olduğu, çocuk merkezli bir yaklaşımı savunduğu, çocuğu kendi teolojisini üretebilecek özgün bir birey olarak kabul ettiği, çocukların ciddiye

alınarak doğru bir rehberlikle dini mevzulardaki düşünce ve üretkenliklerini geliştirmeyi hedeflediği bulgularına ulaşılmıştır. Yapılan inceleme ve Hull'ün açıklayıcı yorumlarıyla; somut dönemde olsalar dahi çocukların seviyeleri doğrultusunda Tanrı hakkındaki konuşmalara katılım sağladıkları, meraklı bir şekilde Tanrı'yı anlama girişimlerinde bulunup sık sık soru sordukları tespit edilmiştir. Çocukların gerek kendi özgün düşünceleri gerek ebeveynlerinden öğrendikleri bilgileri kullanarak Tanrı hakkında anlamlı bir şekilde konuştukları anlaşılmıştır.

Bunlara ek olarak diyalogların fazla uzatılmadığı, üretkenliği hedefleyen bir konuşma akışının olduğu, merkezde çocukların yer aldığı, özellikle çocuk seviyesinin göz önünde bulundurulduğu, diyaloglarda çocukların zorlama ve baskı olmaksızın kendi istekleri doğrultusunda rahat bir şekilde hareket ettikleri, ebeveynin ölçülü ve sağlıklı bir rehberlikle çocuğu destekleyici, cesaretini artırıcı yaklaşımlar sergilediği görülmektedir.

Çalışmanın inceleme kısmında ele alınan diyaloglardaki çocukların Tanrı, dua gibi dini mevzulara uzak olmamaları, günlük konuşmalar esnasında ebeveynlerine bunlarla alakalı soru sormaları çocukların yetiştikleri aile ortamı ve çevrenin yansımalarını içermektedir. Burada ilgi, anlama kapasitesi, hayal gücü vb. bireysel farklılıklar, anne baba tutumu, içinde bulunulan toplum, tarihsel zaman gibi çoklu değişkenlikler çocuğun dini gelişimini bir bütün halinde etkilemektedir. Elbette ki bu çocuklar, dini alt yapısı sağlam bir ailede yetiştirilmiş, küçük yaşta dini kavram ve imgelere şahit olmuş bireylerdir. Bu diyaloglardan temelde Tanrı kavramına dayalı olan dini duygunun çocuklarda var olduğu ve bu saf duygunun işlenmesiyle ortaya hayret edilesi, etkileyici sonuçlar çıkabileceği anlaşılmaktadır.

Elde edilen veriler neticesinde çocuk teolojisinin pratikte bir karşılığının olduğunu söyleyebiliriz. İncelenen diyaloglar, çocukların Tanrı ve dua gibi din ile ilgili mevzuları öğrenmeleri, sosyal, kişisel, kültürel gelişimleri ve kelime haznelerinin zenginleştirilmesi açısından da uygulanabilir örneklerdir. Hull'ün tavsiye ettiği noktalara dikkat edilerek aile içinde veya din eğitimi-öğretiminin gerçekleştiği kurumlarda bu tarz teolojik konuşmalara yer verilmesi, çocukların erken yaştan itibaren dini eğitimlerinin oldukça nitelikli ve faydalı bir şekilde ilerleyeceği düşüncesini güçlendirmektedir.

Sonuç itibarıyla bütün bu bulgulardan hareketle çocuğun dini inancının gelişimine katkı sağlamak ve yalnız doktrine dayalı gerçekleşen geleneksel din eğitime farklı ve daha etkili bakış açıları sunmak için çocuk teolojisiyle ilgili çalışmaların hem teorik hem de uygulama boyutuyla yakından ilgilenilmesi gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

Aydınbaş, E. (2019). Ankara ili 5 yaş grubu çocuklarda anadilde dua deneyimi ile sosyal davranış ilişkisi üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2).

- Bilgin, B. (1986). Okul öncesi çağı çocuğunda dini kavramlar. *Din Öğretimi Dergisi*. 10(1).
- Böke, K. (Ed.). (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: ALFA.
- Cihandide, Z. N. (2014). *Okul öncesi din ve ahlak eğitimi*. İstanbul: DEM.
- Dündar, M. (2018). Farklı yaş gruplarında dua ve din eğitimi. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(20).
- Gerard, J. M. (2019). Towards a theology of childhood: Children's agency and the reign of God. *Theological Studies*. 80(3).
- Gündüz, F. (2007). *Okulöncesi dönem çocuğunda dini tasavvurlara psikolojik bir yaklaşım*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Harms, E. (1944). The development of religious experience in children. *The American Journal of Sociology*. 50(2).
- Hull, J. M. (1991). *God-talk with young children: Notes for parents and teachers*. Birmingham: CREDAR.
- Hull, J. M. (1997). Theological conversation with young children. *British Journal of Religious Education*, 20(1). 13 Haziran 2020 tarihinde <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0141620970200103?journalCode=cbre20> adresinden temin edildi.
- Işıkdoğan, D. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlikleri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, F. (2016). *Dini gelişim psikolojisi*. Trabzon: Eser Ofset Matbaacılık.
- Kılavuz, M. A. (1998). Çocukluk döneminde dini sorular. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- Koç, T. (2017). *Din dili*. İstanbul: İz.
- Koyuncu, A. (2008). *Okul öncesi çocukların din eğitiminde annenin rolü ve karşılaştığı güçlükler*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Rize Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Köylü, M. & Oruç, C. (2020). *Çocukluk dönemi din eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Kümbetoğlu, B. (2012). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam.

- Meydan, H. (2015). *Din eğitiminde manevi boyut*. İstanbul: DEM.
- Okumuşlar, M. (2006). Din eğitiminde etkin bir yöntem olarak hikâye. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönemde dini duygunun kökenleri ve gelişimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(3).
- Oruç, C. (2011). *Okul öncesi dönemde çocuğun din eğitimi*. İstanbul: DEM.
- Oruç, C. (2013). Erken çocukluk dönemi din eğitimine çoğulcu bir yaklaşım: 'Gift to the Child'. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26).
- Oruç, C. (2013). İngiltere'de okul öncesi ve ilköğretim okullarında resmi din eğitimi I: Devlet okulu örneği. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(2).
- Oruç, C. (2015). *Din eğitimi açısından çocuk teolojisi ve ilahiyat fakülteleri için bir öneri*. Kayadibi, F. (Ed.), *Din eğitiminde kalite* (125-152). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Oruç, C. (2019). Montessori eğitim yaklaşımının din eğitimine uygulanması: Godly Play Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38).
- Özdemir, Ş. (2002). Çocuğun din eğitiminde ailenin rolü. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9. 10 Temmuz 2020 tarihinde http://isamveri.org/pdfdrq/D01239/2002_9/2002_09_OZDEMIRS.pdf adresinden temin edildi.
- Selçuk, M. (1990). Çocuk eğitiminde dini motifler (Okul öncesi çağ). *İslami Araştırmalar Dergisi*, 4(2).
- Tosun, C. (2000). Dua öğretimi. *Dini Araştırmalar*. 2(6). 12 Temmuz 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/da/issue/4443/61218> adresinden temin edildi.
- Yavuz, K. (1994). *99 soruda çocuk ve din*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

IV. (X.) YÜZYILDA YAZILMIŞ İRÂBU'L-KUR'ÂN ESERLERİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ*

Mücahit ELHUT**

E-mail: melhut@agri.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8970-6661>

Arzu SELVİ***

E-mail: arzu.selvi@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1829-5447>

Citation/©: Elhut, M. & Selvi, A. (2021). IV. (X.) Yüzyılda yazılmış İrâbu'l-Kur'ân eserlerinin genel özellikleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 181-199.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.899186>

Öz

Kur'ân-ı Kerim, indirilmeye başladığından beri Allah Teâlâ'nın mesajını anlama gayretleri çerçevesinde pek çok tefsir metotları gelişmiştir. Dilbilimsel tefsir de bu metotlardan birisidir. Bu tefsir yöntemleriyle Kur'ân-ı Kerim'i anlama noktasında, lügat, sarf, nahiv ve belağât gibi Arap dili ilimlerini kullanarak pek çok eserler yazılmıştır. Kur'ân-ı Kerim'in hakikatine ulaşmak isteyen tâlibin yolu, Kur'ân ilimlerini öğrenmekten geçer. Kur'ân'ın anlaşılmasında büyük bir etkisi olan İrâbu'l-Kur'ân, Kur'ân ilimlerinin bir dalıdır. İrâbu'l-Kur'ân alanında ilk dönemden günümüze değın birçok eser telif edilmiştir. Bu çalışmada İrâbu'l-Kur'ân'ın bir mefhum olarak ortaya çıkışı ve hicri IV. (X.) yüzyılda İrâbu'l-Kur'ân alanında eser veren müellifler ve eserleri tesbit edilip bunların genel özellikleri hakkında bilgi verilecektir. Bu çalışmanın amacı; erken dönem

* **Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiğı beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

Yazar Katkıları / Author Contributions: Makale Yazımı / Writing up: GC (%50), DI (%50); Makale Gönderimi ve Revizyon: Submission and Revision: GC (%50), DI (%50).

Çıkar çatışması / Conflict of interest: Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler / The authors declare that they have no conflict of interest.

** Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Arap Dili ve Belagatı ABD. (Sorumlu Yazar)

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.

sayılabilecek söz konusu asrın İ'rabu'l-Kur'ân eserlerini ve müelliflerini bir araya getirerek, Basra ve Kûfe nahiv ekollerinin sentezlenmesi sonucu oluşan Bağdat nahiv ekolünün metotlarını belirlemeye çalışmak olacaktır. Konumuzun daha iyi idrâk edilebilmesi amacıyla makalemizin giriş bölümünde, "i'rab" kavramının lûgat ve istilâhî manâlarına kısaca değinilip, i'rabın, Kur'ân ilmi açısından önemine vurgu yapılacaktır. Birinci bölümde, IV. (X.) yüzyılda İ'rabu'l-Kur'ân sahasında çalışma yapan âlimler hakkında bilgi verilecektir. Makalemizin ikinci bölümünde ise söz konusu yüzyılın i'rabu'l-Kur'ân eserleri ve özelliklerine değinilecektir.

Anahtar Kelimeler: Arapça, Tefsir, İ'rab, Nahiv, İ'rabu'l-Kur'ân.

GENERAL CHARACTERISTICS OF İ'RABU'L-QUR'AN WORKS WRITTEN IN THE IV. (X.) CENTURY

Abstract

Since the Qur'an was revealed, many methods of interpretation have been developed within the framework of the efforts to understand the message of Allah. Linguistic exegesis is one of these methods. Many works have been written by using Arabic language sciences such as lexicon, sarf, nahiv and balagat at the point of understanding the Qur'an with these tafsir methods. The way of talali who wants to reach the truth of the Qur'an is through learning the sciences of the Qur'an. İ'rabu'l-Qur'an, which has a great influence on understanding the Qur'an, is a branch of the Quranic sciences. Many works have been written in the field of İ'rabu'l-Qur'an from the first period to the present day. In this study, the emergence of İ'rabu'l-Qur'an as a concept and the authors and their works in the field of İ'rabu'l-Qur'an in the IV. (X.) century Hijri will be determined and information about their general features will be given. The aim of this study is; it will try to determine the methods of the Baghdad nahiv ecole formed as a result of the synthesis of Basra and Kufa nahiv ecoles by bringing together the works and authors of the İ'rabu'l-Qur'an, which can be considered as an early period. In the introduction part of our article, in order to understand our subject better, the lexical and terminological meanings of the concept of "i'rab" will be briefly mentioned and the importance of i'rab in terms of the science of the Qur'an will be emphasized. In the first chapter, information will be given about the scholars who worked in the field of İ'rabu'l-Qur'an in the IV. (X.) Century. In the second part of our article, the works and features of the İ'rabu'l-Qur'an of the said century will be mentioned.

Keywords: Arabic, Tafsir, İ'rab, Nahiv, İ'rabu'l-Qur'an.

Giriş

Nahvin ve dolayısıyla da i'rab çalışmalarının ortaya çıkmasındaki en önemli sebeplerin başında, hiç şüphesiz Kur'ân-ı Kerim'in en sahih bir şekilde okunması meselesi ve Arapların yabancılarla karışması sebebiyle dilde yayılan lahn olgusu gelir. Hz. Peygamber (s.a.v.) döneminden sonraki yeni neslin ve özellikle fetihler sonucu İslâm'a girip Kur'ân dilini öğrenen çeşitli milletlerin, Kur'an-ı Kerim kıraatında yaptıkları hatalar, o dönemin önde gelen kişilerini birtakım önlemler almaya itmiştir. Lahn¹ adı verilen bu hatalar, bir şer'i hükmün yanlış anlaşılmasına veya inancı inkâr gibi sonuçlara yol açabilmektedir. Kur'ân-ı Kerim'i hatasız okuma arzusu Müslümanları, Kur'ân dilini kapsamlı bir şekilde araştırmaya sevketmiş ve böylece nahiv çalışmaları başlamıştır (Karadavut, 1997, s. 337; Çetin, 2003, ss. 55-56).

Kur'ân-ı Kerim'in tilâveti sırasında karşılaşılan zorluklar ve lahn olgusu bilindiği üzere, rivâyete göre Hz. Ömer (r.anh) (ö.23/644) döneminde bir bedevinin Tevbe sûresinin 3. ayetindeki "Allah ve Resûlü, müşriklerden beridir..." ayetini "Allah, müşriklerden ve Rasûlünden beridir..." manasına gelecek şekilde okumasıyla gelişen olaylar sonucu başlamış ve Hz. Ömer (r.anh) Arap dilini iyi bilmeyen kimselerin Kur'ân-ı Kerim okutmamalarını emretmiştir. Ayrıca bir rivâyete göre Hz. Ömer (el-Enbârî, 1985, ss. 19-20; İbn Cinnî, 1952b, s. 8), âlimlerin çoğunun ittifak ettiği diğer bir görüşe göre ise Hz. Ali (r.anh) (el-Enbârî, 1985, ss. 8-11; el-Lügavî, 2009, s. 20), Ebu'l-Esved ed-Du'el'î'den (ö. 69/688) nahiv ile alakalı bilgileri tespit etmesini istemiştir.

İ'rabu'l-Kur'ân çalışmalarının başlamasına sebep olan bir başka etken ise; Ebû Hureyre'nin (ö.58/678) Hz. Peygamber (s.a.v)'den merfu' olarak rivayet ettiği " أَعْرَبُوا الْقُرْآنَ وَالتَّمِسُوا " (Kur'ân'ı i'rab ediniz ve onun garîb lafızlarını araştırınız.), (İbn Ebî Şeybe, 1989f, s. 116) hadis-i şerifidir.

İlk olarak lahne mani olmak amacıyla Ebü'l-Esved tarafından Kur'ân-ı Kerim'in okunuşunu kolaylaştırmak ve hatalı tilâvetin önüne geçmek için Kur'ân'a irâb alâmetleri olarak, hareke tarzında noktalar konulmuştur (Subhi Furat, 2012, s. 21). Böylece ilk i'rabu'l-Kur'ân

1 "Hatalı okumak, hatalı konuşmak, i'rab ve tecvidde hata etmek" anlamında kullanılan lahn başlıca iki kısımda incelenir. 1. Lahn-i celî (açık yanlış). Harflerin yapısında ve özelliklerinde (zat ve sıfat-ı lâzimelelerinde) yapılan hata olup bu tür hataları Arapça'yı ve Kur'an okumasını bilen kişiler farkedebilir. Bu hatalar bir harfi başka bir harfle değiştirmek, harf ilâve etmek, mevcut bir harfi terketmek veya bir harfin harekesini değiştirmek, harekeli harfi sâkin kılmak, sâkin bir harfe hareke vermek şeklinde olabilir. Kur'an okurken bu tür hatalardan -mânanın bozulmaması durumunda bile- sakınılması farz-ı ayın kabul edilmiştir (Ali el-Kârî, s. 28). 2. Lahn-i hafî (gizli yanlış). Harflerin sıfat-ı ârizalarında meydana gelen hatalar olup bunlar ehil olmayan kimseler tarafından anlaşılabilir. Lahn-i hafide harfin zâtı (yapısı) değişmez, mâna bozulmaz. İhfa, iklâb, izhar, idgam gibi uygulamaları terketmek yahut bunları yanlış yerde yapmak; vâcip medleri eksik, tabii medleri fazla uzatmak; râ harfindeki tekrîr yahut mîm ve nûn harflerindeki gunneler belirtilirken ifrat veya tefritte bulunmak gibi hatalar lahn-i hafî olur. Kur'an tilâveti sırasında görülen bu tür hataların yapılması mekruh görülmüştür" (Çetin, 2003, s. 55-56).

çalışmaları bu şekilde başlamıştır. Bu i'râbu'l-Kur'ân çalışmalarından biri de bizim dönem olarak ele almış olduğumuz Hicrî IV. yüzyıl çalışmalarıdır.

Bu çalışma, Hicrî IV. yüzyılda kaleme alınan i'râbu'l-Kur'ân âlimleri ve eserleri üzerine bazı bilgiler vermeyi amaçlamaktadır. İ'râbu'l-Kur'ân, Kur'ân ilimleri açısından büyük bir önem arz etmektedir. İbn Fâris (ö.395/1004), es-Sâhibî fî Fıkhı'l-Lüga adlı eserinde i'râbın önemine şöyle vurgu yapmıştır. *“İ'râb, Araplara hâs en önemli ilimlerden biridir. Telaffuzdaki benzer manâlar arasındaki farktır ve cümlelerin aslı olan haberler onunla bilinir. Eğer i'râb olmasaydı ne fâil mef'ûlden; ne muzâf men'ûttan (mevsuf); ne taaccüb istifhâmdan; ne kök masdardan; ne de sıfat te'kidden ayırt edilirdi.”* (İbn Fâris, 1997, s. 43). İbn Fâris'in bu sözlerini Kur'ân-ı Kerim açısından düşündüğümüzde i'râbın ne kadar mühim bir konu olduğunu anlamamız zor olmaz. Hatta ez-Zeccâcî (ö.337/949), nahvi i'râb olarak isimlendirmiştir (Zeccâcî, 1979, s. 91). Çünkü cümleleri anlama hususunda i'râb alametlerinin önemi büyüktür.

es-Suyûtî (ö. 911/1505); tefsir ilmi açısından nahiv ilminin önemini ifade ederken, “lafızda müşterek olan sözleri birbirinden ayırmak için i'râbın gerekli olduğundan, bu yüzden maksadın anlaşılabilmesi için i'râbın bilinmesi gerektiğinden” bahsetmiştir (Suyûtî 1974d, s. 213). es-Suyûtî'nin bu sözleri de i'râbu'l-Kur'ân çalışmalarını gerektiren sebepler arasında büyük önem arz eder.

İ'râbu'l-Kur'ân konusu hakkında ülkemizde pek çok makale ve tez çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazılarını şu şekilde aktarmamız mümkündür:

1. İ'râbu'l-Kur'ân Üzerine Yapılan Makale-Tez Çalışmaları

1.1. Kişi ve İ'râbu'l-Kur'ân İle İlgili Eserini Konu Edinen Çalışmalar

a. Makale Çalışmaları

- İbn Hâleveyh ve “İ'râbu Selâsîne Sûre Mine'l-Kur'ân” Adlı Eseri (Orhan Atalay, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, (Haziran 2002), ss. 47-60).
- el-Ukberî'nin Et-Tibyân fî İ'râbi'l-Kur'ân'ında Kûfe Ekolüne Yaptığı İtirazlar (Hamit Salihoğlu, *Turkish Studies, Comparative Religious Studies*, 14(4), (2019), ss. 741-757)
- Nehhâs'ın İ'râbu'l-Kur'ân'ında “Lahn” Tartışmalarına Konu Olan Kiraatlerin Değerlendirilmesi (Ali Temel, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), (Kasım 2015), ss. 77-105).
- ez-Zeccâc'a Nisbet Edilen “İ'râbu'l-Kur'ân” Kimindir? ve Bu Kitabın Gerçek Adı Nedir? (Durmuş Ali Kayapınar, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(7), (Ağustos 1997), ss. 81-108).

b. Tez Çalışmaları

- Kur'an'ın İ'râbı ve İbn Hâleveyh'in Bu Sahaya Katkıları (İsmail Güler, (1991), Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi).

- Ebu Ca'fer en-Nahas ve İ'rabü'l-Kur'an'ı (Abdurrahman Büyükkörükçü, (1992), Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi).
- Kur'an'ın Anlam Farklılaşmasına İ'rabın Etkisi - Âlûsî Tefsiri Örneği (Harun Abacı, (2015), Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi).
- Ebû Ca'fer en-Nehhâs'ın "İ'rabu'l-Kur'an" İsimli Eserinde Âl-i İmrân Sûresinin Kırâât İlmi Açısından Değerlendirilmesi (Süleyman Aykut, (2017), Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi).

1.2. İ'rabu'l-Kur'an Alanı, Tarihi, Tanıtımı ve Önemi Hakkında Bilgi Verme Amaçlı Yapılan Çalışmalar

a. Makale Çalışmaları

- İ'rabü'l-Kur'an: Kur'an-ı Kerim'in Gramerine Giriş (Durmuş Ali Kayapınar, *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(3), (Nisan 1990), ss. 331-371)
- Kur'an'da İ'rab Çalışmalarını Ortaya Çıkaran Faktörler ve Bunların Anlam Üzerindeki Etkileri (Emrullah Ülgen, *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(11), (Ocak 2015), ss. 7-32).

b. Tez Çalışmaları

- İ'rabü'l-Kur'an'ın Tefsirdeki Yeri ve Önemi (Emrullah Ülgen, (2012), Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi)
- İrabu'l-Kur'an ve müelliflerinin İstanbul kütüphanelerindeki yazmalarının tanıtılması ve tavsifi (İsmail Soylu, (1984), Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi).

1.3. Belli Bir Dönem Aralığını Konu Edinen Çalışmalar

a. Makale Çalışmaları

- Kur'an Filolojisiyle İlgili Üç İlim Dalı (Garîbu'l-Kur'an, Meâni'l-Kur'an, İ'rabu'l-Kur'an) ve Bu Dallarda Eser Veren Müellifler (Hicrî İlk Üç Asır) (Ali Bulut, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12-13), (Nisan 2001), ss. 391-408)
- Osmanlı Dönemi İ'rabu'l-Kur'an Literatürü Üzerine (Harun Abacı, *Osmanlı Düşüncesi: Kaynakları ve Tartışma Konuları*, (2018), ss. 593-611).
- Hicrî VIII. Yüzyıla Kadar Yapılan İ'rabu'l-Kur'an Çalışmaları ve Es-Semin El-Halebî'nin Ed-Durru'l-Masûn'u (Mehmet Nafi Arslan, *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 9, (Mart 2017), ss. 29-61).

b. Tez Çalışmaları

- İ'rabü'l-Kur'an çalışmaları (H. VIII./M. XIV. yüzyıla kadar) (Yakup Kızılkaya, (2003), Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi)

Görüldüğü gibi belli bir dönemi esas alan çalışmalar oldukça azdır. Araştırmamıza göre, sadece IV. yüzyıl İ'rabu'l-Kur'an müelliflerini ve eserlerini bir arada barındıran müstakil bir çalışmaya da ulaşamadık. Hicrî IV. yüzyıl, mütekaddim nahiv âlimleri ile müteahhir nahiv

âlimleri arasında bir geçiş dönemi olması sebebiyle ayrı bir öneme sahiptir. Başka bir deyişle bu asır, Basra ve Kûfe nahiv ekollerinin sentezlenmesi sonucu oluşan Bağdat nahiv ekolünün metotlarının belirlendiği bir dönemdir.

Çalışmamızla ilgili kaynak eserlere ulaşabilmek için Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi'nin web sitesinden ve Arap-İslam Edebiyatı Literatür Bilgisi (Demirayak, 2016) adlı kitaptan yararlanılmıştır. Kavramların lügat mânâsı ile ilgili malûmâta erişmek için *Lisânü'l-Arab* ve *Kitâbü'l-Ayn* gibi lügavî kaynaklardan, istilâhî anlamlara ulaşmak için ise *el-Eşbâh ve'n-Nezâ'ir*, *Şerhu'l-Muğnî fi'n-Nahv* ve *Şerhu't-Teshil* gibi nahiv kaynaklarından ve bazı makalelerden yararlanılmıştır. Hicrî IV. yüzyılda eser veren i'râbu'l-Kur'ân müelliflerine ise *el-Mu'cemü'l-Mufassal fi'l-Lügaviyyine'l-Arab*, *Nüzhetü'l-Elibbâ* ve *Buğyetü'l-Vu'ât* gibi eserlerde araştırmalar yapılarak ulaşılmaya çalışılmıştır.

1.3. İ'râb Kelimesinin Lügavî ve İstilâhî Anlamları

Lügavî Anlamları: İ'râb kelimesi lügavî eserlerde “عرب” maddesi başlığı altında izâh edilmektedir. Farklı farklı anlamları ifade etmekle beraber i'râb kelimesi genel olarak “*beyân; yani açıklama, izâh etme*” (İbn Manzûr, 2010a, s. 588), “*fesahat; yani dilin akıcı, etkileyici, anlaşılır bir şekilde kullanımı*” (Halil b. Ahmed, 2003a, s. 586). “*dönüşme/benzeşme; yani bir halden başka bir hale intikal etme*” gibi anlamlara gelir (Cevherî, 1987a, s. 178).

İstilâhî Anlamları: Dil âlimleri i'râbı tanımlarken onun iki boyutundan bahsetmişlerdir. Bazıları lafzî, yani söyleyişle ilgili boyutu, bir kısmı ise mânevî, yani mana ile ilgili boyutu üzerinde durmuşlardır. İ'râb kelimesi lafzî anlamda; “*Amillerin değişmesiyle kelimenin sonunun değişmesidir*” (Meylânî, 2017, s. 49) şeklinde tanımlanır. İmâm Mâlik ise i'râb kelimesini şu şekilde tanımlar. “*İ'râb, kendisiyle âmilin iktizasının beyan edildiği şeydir. Bu da ya harekeyle ya harfle ya sükûnla ya da hazf ile olur. İsimde asıldır, çünkü tek bir sığayla farklı manaların kabulünü gerektirir.*” (İbn Mâlik, 1990a, s. 33).

İ'râb kelimesinin mânevî yönden tanımlayan âlimlere göre ise i'râb mana ile ilgili olup, hareketler ise bu manaların delilleridir. Sibeveyh (ö.180/796) ve son dönem nahiv âlimlerinin pek çoğu bu görüşü benimsemişlerdir. Bu bağlamda İbn Cinnî (ö.392/1002),el-Hasâis adlı eserinde i'râbı şöyle tarif etmiştir: “*İ'râb, lafızlardaki manaların beyan edilmesidir. أَكْرَمَ سَعِيدٌ أَبَاهُ 'Said babasına ikram etti/ağırladı' ve شَكَرَ سَعِيدٌ أَبَاهُ 'Babası Said'e teşekkür etti' sözlerini işittiğinde 'Said' lafzının cümlelerin faili veya mefulü olduğunu birinde sonunun raf' diğerinde nasb alametleriyle anlarsın*” (İbn Cinnî, 1952a, s. 36).

Bu tanımlardan şu çıkarımlara varabilmemiz mümkündür: İ'râb alâmetleri birtakım lüzumsuz sembollerden ibaret değildir. Arap dilinin canlılığının ve gelişmesinin fonksiyonlarıdır. İ'râb alâmetleri, lafızlardan kastedilen manayı bulabilmek için yol göstericidir.

İ'rabu'l Kur'ân: Kur'ân-ı Kerim'in, lafzî, takdîrî ve mahallî olarak ifâde üslûbunu, hangi manaları karşıladığını, indirilmiş olduğu dilin tâbi olduğu bütün gramer kurallarını kelimelere uygulayarak, âyet-i kerîmelerden Allâh Teâlâ'nın murad ettiği mânaya en münasip olana ulaşma sanatıdır (Kayapınar, 1990, ss. 367-368).

2. Hicrî IV. Yüzyılda İ'rabu'l-Kur'ân Alanındaki Eser Veren Âlimler ve Eserleri

Hicrî IV. yüzyıl, İ'rabu'l-Kur'ân alanındaki çalışmaların hız kazandığı ve bu dalda pek çok eserin telif edildiği bir asırdır. Bu yüzyılda Kur'ân'ın i'rabını konu alan eserlerin büyük bir kısmı günümüze ulaşmıştır (Arslan, 2018, s. 294). Söz konusu yüzyılın İ'rabu'l-Kur'ân alanında eser veren müelliflerini ve eserlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

2.1. Ebû İshâk İbrâhîm b. Es-Serî ez-Zeccâc (ö.311/923) ve Kendisine Nisbet Edilen İ'rabu'l-Kur'ân Adlı Eseri

Ünlü âlim Ebu'l-Abbâs Ahmed b. Yahyâ es-Sa'leb (ö.291/903) ve el-Müberred'in (ö.285/898) ders halkasında yetişmiştir. El-Müberred, ders vermesi karşılığında ez-Zeccâc'tan günlük bir dirhem almıştır. (Yemânî, 1986, s. 12; İbnü'l-Enbârî, 1998, s. 216; Dayf, 2011, s. 135). Ayrıca Zeccâc, hocası Müberred'in vasıtasıyla dönemin önde gelenlerine ders okutmuştur. (Tantâvî, 1995, ss. 172-173). Basra eğilimli nahiv usullerini benimseyen Bağdatlı dil âlimlerindedir. *Me'âni'l-Kur'ân* adlı eserinden başka *Mâ Füssire min Câmi'i'l-mantik*, *Kitâbü'l-İştikâk*, *Kitâbü'l-Kavâfi*, *Kitâbü'l-Arûz*, *Kitâbü'l-Fark*, *Kitâbü Halki'l-İnsan*, *Kitâbü'l-Muhtasar Fi'n-Nahv*, *Kitâbü Fe'altü ve Ef'altü* vb. gibi birçok eser ona atfedilmiştir (Kıftî, 1986a, s. 200). Neşri Abdülcelîl Abduh Şelebî'ye ait olan *Me'âni'l-Kur'ân* ve İ'rabuhû, ez-Zeccâc'ı meşhur eden ve on altı yılda tamamlandığı rivayet edilen bir eserdir (İşler, 2013, s. 173). Durmuş Ali Kayapınar, “ez-Zeccâc'a Nisbet Edilen “İ'rabu'l-Kur'ân” Kimindir? Ve Bu Kitabın Gerçek Adı Nedir?” adlı çalışmasında, Zeccâc'a nisbet edilen İ'rabu'l-Kur'ân'ın onunla hiçbir bağlantısı olmadığını; bu eserin Câmi'u'l-Ulûm unvanıyla meşhur olan Ebu'l-Hasen Nüreddîn Alî b. El-Hüseyn b. Alî el-Bâkûlî'ye (ö.543/1148) ait olduğunu delilleriyle ispat etmeye çalışmıştır. Kitabın gerçek adının ise *Keşfü'l-Mu'dilât fi Nüketi'l-Me'ânî ve'l-İ'râb ve 'İleli'l-Kırâ'âti'l-Merviyye 'ani'l-E'immeti's-Seb'a* olduğunu ifade etmiştir (Kayapınar, 1997, s. 97). İbrâhîm el-Ebyârî ise tahkik ettiği bu eserin Mekkî İbn Ebî Tâlib Hâmuş b. Muhammed b. Muhtârî'l-Kaysî'l-Kayrevânî (ö.437/1045)'ye ait olduğu düşüncesini sebepleri ve delilleriyle birlikte uzunca zikretmiştir (Zeccâc, 1982c, ss. 1098-1099).

2.2. Ebu'l-Hasen Ali b. Süleymân b. el-Fadl el-Ahfeş el-Asgar (ö.315/927?) ve el-Kitâbu'l-Ferid fi İ'rabî'l-Kur'âni'l-Mecîd Adlı Eseri

Aslen Bağdatlı olan Ahfeş, Müberred ve Sa'leb gibi âlimlerden ders almıştır (Yemânî, 1986, s. 219). Nahiv konusunda bilgisiz olduğu ve kendisine nahiv ile alakalı soru sorulduğunda canının çok sıkıldığı rivayet edilir (İbn Nedîm, 1988a, s. 91). Zamanının şairlerinden İbni'r-Rûmî'nin hicivlerine konu olmuştur (Yemânî, 1986, s. 219). *Kitâbü'l-Envâ'*, *Kitâbü't-Tesniye*

ve'l-Cem' ve *Kitabü'l-Cerâd* eserlerinden bazılarıdır. Söz konusu *î'râbu'l-Kur'ân* eserine kaynaklarda rastlanmamıştır. Bu eserin, Süleymâniye Kütüphanesi Laleli'de 79 numara ile ve Ragıb Paşa Kütüphanesi 26/29 numara ile kayıtlı olduğu bilgileri vardır (Birişik, 2000, s. 377). Fakat adı geçen kütüphanelere yapılan başvurularda, bu verilen bilgilerin yanlış olduğu tarafımıza iletilmiştir. İsmail Soylu, *î'râbü'l-Kur'ân ve Müelliflerinin İstanbul Kütüphanelerindeki Yazmalarının Tanıtılması ve Tavsifi* adlı yüksek lisans tezinde, söz konusu eserin iki yazma nüshası bulunduğunu belirtir. İlk yazma nüshasını görmek için Süleymâniye Kütüphanesine gittiğini, Laleli bölümü defterinde 79 numarada kayıtlı olduğunu ifade ettiği eseri görmek için görevlilerden istediğini, fakat yerinde bulunmadığını söylediklerini belirtir. İkinci nüshanın ise Râgıb Paşa Kütüphanesi'nde bulunduğunu belirterek çalışmasında eserin niteliklerine şu şekilde değinmiştir: “ *Nohudî renk, âharlı, çok ince bir kağıda siyah mürekkeble, harekeli ve noktalı talik yazı ile yazılmıştır. Her sayfada 35 satır vardır. Sayfalarda yer yer kahverengi lekeler, kağıdın bazı yerlerinde kirlenmeler gözükmektedir.....*”. Yine Soylu'nun verdiği bilgiye göre; eserin ferağ kaydından Derviş Muhammed Eşref tarafından istinsah edilmiş olabileceği ifade edilmiştir (Soylu, 1984, ss. 51-52).

Biz de verilen bilgilerle, Ragıb Paşa Kütüphanesinden adı geçen eseri talep ettik ve bahsi geçen eser bize gönderildi. Fakat eseri tahkik ettiğimizde eserin Münteceb el-Hemedânî'ye (ö.643/1245) ait olduğunu ve eserin sonunda müellifin eseri yazarken Ahfeş'ten istifade ettiği bilgilerine rastladık (Ragıp Paşa, S. 26). Dolayısıyla *el-Kitâbu'l-Ferid fî î'râbi'l-Kur'âni'l-Mecîd* adlı eser, Hicrî VII. yüzyıla ait eserlerden olması sebebiyle eser hakkında bu kadar bilgiyle yetinmek istiyoruz.

2.3. Ebû Abdillâh İbrâhîm b. Muhammed b. Arafe el-Mukalleb Niftaveyh (ö.323/935) ve *î'râbu'l-Kur'ân* Adlı Eseri

Çirkin olduğu için Niftaveyh lakabını aldığı söylenir (Yakub, 1997a, s. 19). O da Sa'leb ve Müberred gibi âlimlerden ders almıştır. İnsanlar onun eğitiminden istifade etmişlerdir (Tantavi, 1995, s. 176). Ayrıca şiir yazmıştır. *î'râbu'l-Kur'ân, el-Muknî', Ve'r-Reddi 'ale'l-Kâili bi-Halki'l-Kur'ân* kaleme aldığı eserlerindedir (Yakub, 1997a, s. 19). Tek bir kaynak haricinde onun *î'râbu'l-Kur'ân'a* dair bir eseri bulunduğu bilgisine rastlanmamaktadır.

2.4. Ebû Ca'fer Ahmed b. Muhammed en-Nehhâs (ö.338/949) ve "*î'râbu'l-Kur'ân*" Adlı Eseri

Mısır ehlinden olup, Bağdat'a ilim yolculuğu yapmıştır. Müberred, Ahfeş el-Asgar, Niftaveyh ve Zeccâc gibi âlimlerden ders almıştır. Sonra Mısır'a dönüp ölünceye kadar orada ikamet etmiştir (Yakub, 1997a, s. 71). Kaynaklarda Nehhâs'ın, Hicri 338 yılında, Zilhicce ayının 5'inde, Nil nehri kıyısında şiirleriyle uğraşırken, büyü yaptığını sanan bir kişi tarafından nehre itilip öldürüldüğü nakledilir (Eroğlu, 2016, s. 543). Nehhâs, ilim, ahlâk ve fazilet bakımından önde gelen şahsiyetlerden biri olarak bahsedilir (Zübeydî, 1984, s. 220). Bekr b. Sehl ed-Dimyâtî, Ebû (ö. 289/899), Ebû Abdurrahmân en-Nesâi (ö.303/915) ve Ali

b. Süleymân el-Ahfeş onun hocalarından bazılarıdır (Nehhâs, 2008, s. 7). Nehhâs'ın *İ'rabu'l-Kur'ân* adlı eserinden başka diğer bazı eserleri şunlardır: *en-Nâsih ve'-Mensûh, Kâfi, şerhu Ebyâtî Sibeveyh, İştikâk, Edebü'l-Mülûk, el-İştikâku Li-Esmâillâhi Azze ve Celle* (Yakub, 1997, s. 71).

2.5. Ebû Bekr Muhammed b. Abdillâh b. Muhammed b. Eşte el-İsfahânî (ö. 360/971) ve Riyâzatü'l-Elsine fî İ'rabî'l-Kur'ân ve Me'ânihi Adlı Eseri

Kaynaklarda, İbn Mücâhid, Muhammed b. Ya'kûb el-Mu'addel, Muhammed b. Ahmed b. el-Hasen el-Kisâf'den kıraat alanında dersler okuduğu ve güvenilir, Arap dilini iyi bilen, manaları kavrayabilme yeteneğine sahip bir kimse olduğu zikredilir. Eserlerinden bazıları şunlardır: *Kitâbü Riyâzeti'l-Elsine fî İ'rabî'l-Kur'ân ve Me'ânihi, Kitâbü'l-Mesâhif, Kitâbü'l-İtkân, Kitâbü'l-Muhabber fî'l-Kırâât, Kitâbü'l-Müfid fî'ş-şâz* (İbn Nedîm, 1988a, s. 37; Suyûtî, 1964a, s. 142; Zehebî, 1995, s. 617). Araştırmalarımıza göre onun İ'rabu'l-Kur'ân'a dair eseri sadece *Kitâbü'l-Fihrist* adlı eserde geçmektedir.

2.6. Ebû Abdillâh el-Hüseyn b. Ahmed b. Hâleveyh b. Hamdân el-Hemedânî en-Nahvî el-Lugavî (ö. 370/980) ve İ'rabü'l-Kırâ'ati's-seb' ve İlelühâ ile İ'rabü selâsine sûre Adlı Eserleri

İlim talep etmek amacıyla Bağdat'a gitmiş, orada büyük âlimlerle karşılaşıp onlardan ders alma şerefine nail olmuştur. Ebû Bekr b. Dureyd'den (ö. 321/933), Ebû Bekr b. El-Enbârî (ö.328/940) ve Niftaveyh'den nahiv ve edebiyât ilimleri, Ebû Amr ez-Zâhid'den lügat ilmi almıştır (Yakub, 1997, s. 197). Bağdat'ta ilim tahsilini tamamladıktan sonra oradan ayrılarak Halep'e yerleşmiş ve vefatına kadar orada kalmıştır. Halep'te Seyfüddevle'nin teveccühüne mazhar olan İbn Hâleveyh, Seyfüddevle'nin (ö.356/967) çocuklarının eğitimi ile de meşgul olmuştur (İbnü'l-Kiftî, 1986a, ss. 359-360). Seyfüddevle'nin huzurunda, dönemin şairi Ebû Tayyib el-Mütenebbî (ö.354/965) ile aralarında münazaralar geçmiştir (Yakub, 1997, s. 197). Nahiv tarihçileri, İbn Hâleveyh ve aynı dönem âlimlerinden Ebû Alî el-Fârisi'yi (ö.377/987) müteahhirun tabakasının ilk âlimlerinden kabul etmişlerdir ve Kûfe mektebine olan taassubu ile tanınan âlimlerden saymışlardır (Bakırcı & Demirayak, 2019, s. 887). İbn Hâleveyh'in İ'rabu'l-Kur'ân ilmine dair söz konusu iki eserinden başka diğer eserleri şöyledir: *Kitâbü'l-İştikâk, Kitâbü'l-Cümel, Kitâbü Itrağaşşe, Kitâbü'l-Kırâât, Kitâbü'l-Maksûr ve'l-Memdûd, Kitâbü'l-Müzekker ve'l-Mü'ennes, Kitâbü'l-Elifât, Kitâbü'l-Mübtedâ, Kitâbü Leyse fî Kelâmî'l-Arab* (İbn Nedîm, 1988a, s. 92).

2.7. Ebû Alî Hasen b. Ahmed b. Abdilgaffâr el-Fârisî (ö. 377/987) ve el-İğfâl Adlı Eseri

İran'ın Fesâ şehrinde doğmuş daha sonra Bağdat'a gitmiştir. Bağdat'ta uzun yıllar kalmış ve burada ilim tahsil etmiştir. Membreman, Ebu İşhak ez-Zeccac, Ebû Bekr İbnü's-Serrâc gibi ünlü âlimlerden ders almıştır (Suyûtî, 1964a, s. 496). Dil ve gramer ilminde Bağdat'ta çok meşhur olmuştur. Hamdânî hükümdârı Seyfüddevle'nin yanına Halep'e gelerek, orada bir süre ikamet etmiş ve sonra İran'a geri dönmüştür. Buveyhî hükümdârlarından

'Adududdevle (ö.372/983) ile de çok yakın bir dostluk kurmuş, onun isteği üzerine «el-İdâh» adlı nahiv eserini yazmıştır. Ardından, Bağdat'a giderek hayatının sonuna kadar orada yaşamıştır. İtikâdî yönden Mu'tezile mezhebindedir. 377/987 yılında Bağdat'ta vefat etmiştir (İbn Hallikân, 1978b, ss. 80-82); İbnü'l-Nedîm, 1988a, s. 69; Enbârî, 1998, s. 274; Suyûtî, 1964a, s. 496). Eserlerinden bazıları ise şunlardır: *el-Hücce, el-İdâh, et-Tezkira, Te'âlîku Sibeveyh, Cevâhiru'n-Nahv, el-Maksûr ve'l-Memdûd, el-'Avâmil, et-Tekmile, el-Mesâ'ilu'l-Kasriyyât, Ebyâtu'l-İ'râb, Muhtasaru 'Avâmilü'l-İ'râb, el-Mesâ'ilu'l-Müşkile.*

3. Hicrî IV. Yüzyıl İ'râbu'l-Kur'ân Eserlerinin Genel Özellikleri

3.1. ez-Zeccâc'a Nisbet Edilen İ'râbu'l-Kur'ân Adlı Eserin Genel Özellikleri

Daha önce geçtiği üzere; İbrâhim el-Ebyârî'nin Mekkî İbn Ebî Tâlib'e attığı bu eser, İbrâhim el-Ebyârî'nin tahkikiyle 1963 yılında 3 cilt halinde basılmıştır. el-Ebyârî eserin aslı olan ve her yaprağı arkalı önlü olarak el yazısıyla yazılmış halinin 490 sayfaya tekabül ettiğini ve her sayfasının 21 satır olduğunu belirtir (Zeccâc, 1982c, s. 1104). Eser, iddia edildiği gibi Mekkî'ye ait ise V. yüzyıla ait olduğu sonucu ortaya çıkar. Durmuş Ali Kayapınar'ın ise el-Bâkûlî'ye attığı bu İ'râbu'l-Kur'ân eseri, VI. yüzyıl İ'râbu'l-Kur'ân eserleri arasında yerini almış olur.

Fakat eser Zeccâc'a nispet edildiği için kısaca eserin özelliklerine değinmeye çalışalım. Bu eserde, Kur'ân'daki sûre ve âyetlerin tertibine riâyet edilmemiş ve İ'râb konusu haricinde de pek çok bilgiye yer verilmiştir. Hatta doksan konudan oluşan bâbların içeriği, İ'râbtan daha çok genel dil ilimleri konularından oluşmaktadır (Kayapınar, 1997, ss. 90-91). Bâb başlıklarına bakıldığında, "Kur'an'da gelen işmam ve revmler" (Zeccâc, 1982a, s. 218), "Kur'an'da iki hemzenin bir araya gelmesiyle ilgili âyetler bâbı" (Zeccâc, 1982a, s. 354), "Kur'an'da gelen hitâp çeşitleri ve gâibden muhataba, muhâtabtan gaibe ve gaibden mütekelime geçişle ilgili âyetler babı" (Zeccâc, 1982c, s. 923) gibi İ'râbla pek alakası olmayan başlıklar göze çarpmaktadır. Yine "Kur'ân'da gelen Kûfeli nahivcilerin imâd (direk) diye isimlendirdikleri "هُوَ" ve "أَنْتَ" fasıl zamirleri" (Zeccâc, 1982b, s. 539) ve "Kur'ân'da gelen kelâmın müzâvece, mutabaka ve müşâkele vb. durumları hakkında bâb" (Zeccâc, 1982a, s. 376) gibi başlıklar da Zeccâc'a nispet edilen bu eserin kapsam alanının ne kadar geniş olduğunu gösterir.

Mesela "Kur'ân'da iki hemzenin bir araya gelmesiyle ilgili âyetler bâbı"nda müellif hemzenin aslı üzere bina edilerek bir araya gelmesinin dokuz vecihte gerçekleştiğini söylemiştir. Bu vecihleri saydıktan sonra müellif, bazı kıraat âlimlerinden hemzenin teshil, tahfif ve tahkik edilerek okunuşu ile ilgili rivâyetler aktarır (Zeccâc, 1982a, ss. 354-357). Ardından her bir vecihle ilgili âyetleri sıralar (Zeccâc, 1982a, ss. 357-368).

Burada ez-Zeccâc'ın Me'âni'l-Kur'ân ve İ'râbuhû adlı eserini zikretmeden geçmeyelim. Zeccâc, eserinin başında "Bu, Kur'ân'ın İ'râbı ve manaları hakkında veciz bir kitaptır" (Zeccâc, 1988a, s. 39) diyerek söze başlamıştır. Bu esere baktığımızda Zeccâc, Kur'ân

lafızlarının kendisinden türetildiği kelimelerden, i'rab durumlarından ve manalarından bahseder. Her kelimenin tek tek i'rabına girmez. Manasında görüş ayrılığı bulunan lafızlarda, bazı lügat âlimlerinin sözlerine de yer verdiği görülür. Lügat ve nahiv ile ilgili bilgileri genellikle Halil b. Ahmed (ö.175/791) ve Sibeveyh'ten (ö.180/796) aktarır. Ancak genel olarak baktığımızda i'rabtan çok mana ön plana çıkar. Eser, Kur'ân'daki surelerinin tertibine göre tefsir edilmiştir. Bazı kısımlarda şiirle yapılan istişhatlara rastlamak mümkündür. ez-Zerkeşî (ö. 794/1392) el-Burhân adlı eserinde Me'âni'l-Kur'ân müelliflerini aktarmış ve "ez-Zeccâc'ın Me'âni'l-Kur'ân'ının bir benzeri daha telif edilmemiştir" diyerek eseri övmüştür (Özkal, s. 39). Ebû Alî el-Fârîsî, hocası ez-Zeccâc'a ait olan *Me'âni'l-Kur'ân ve İ'rabuhû* adlı bu eserine yaptığı bazı düzeltmelerle yönettiği tenkitleri konu eden *el-İğfâl* adlı eseri yazmıştır.

3.2. Ebû Ca'fer Ahmed b. Muhammed en-Nehhâs'ın İ'rabu'l-Kur'ân Adlı Eserinin Genel Özellikleri

Nehhâs'ın İ'rabu'l-Kur'ân adlı eserinin iki farklı baskısına ulaşılmıştır. İlki, tahkiki Züheyr Gâzi Zâhid tarafından yapılan ve 1985 tarihli ikinci baskısına ulaşabildiğimiz, Âlemü'l-Kütüb tarafından basılan, beş ciltlik kitaptır. İkincisi ise, Hâlid el-Alî'nin tahkik ettiği, 2008 yılında Dâru'l-Ma'rife tarafından neşredilen eserdir (Nehhâs, 2008).

Yine eserin iki ayrı yazma nüshasının olduğundan bahsedilir. İki nüshanın da Beyazıt Kütüphanesinde 245 ve 246 numaralar ile kayıtlı olduğu bilgisi verilmiştir (Soylu, 1984, ss. 53-54).

Züheyr Gâzi Zâhid ise eserin el yazmalarından birinin Âsitâne (İstanbul) Bâyezîd Kütüphanesinde 245 numaralı defterde kayıtlı olup, 337 yaprak olduğu ve her yaprağın iki sahifeden oluştuğu bilgisini verir. Başka bir yazma nüshasının ise, Mısır kütüphanesinde 19667 numaralı evrakta kayıtlı olduğunu ifade etmiştir (Nehhâs, 1985a, ss. 97-98).

Nehhâs, eserin, bu ilim hakkında kendilerine kusursuz ve açık şekilde ulaşan eserlerin ilki olması bakımından önemli olduğunu belirtir. Ayrıca eserinde Basra, Kûfe ve Bağdat nahiv âlimlerinin çeşitli görüşlerine de yer vermiştir. Kur'ân-ı Kerim'in sûre ve âyet tertibine riayet etmiş, i'rab ve mana arasında irtibat kurmaya çalışmıştır. Ayrıca kıraat farklılıklarına değinmiş, bazı kıraatleri lahn olarak zikretmiştir. Bazı yerlerde kıraatlere yapılan tenkitleri haber vererek, bunlar hakkındaki görüşlerine de yer vermiştir. Mesela Âsım'ın (ö. 127/745) "إِنِّي آمَنْتُ بِرَبِّكُمْ فَاسْمَعُونَ" âyetindeki "ن" harfini fâil olarak fetha okumasını lahn olarak değerlendirmiş, bu harfin cezm mahallinde olduğunu ve kesra ile okunmasının da caiz olduğunu söylemiştir (Nehhâs, 1985a, ss. 127-132).

Âl-i İmrân sûresinin ilk âyetlerinden Nehhâs'ın i'rab metoduna dair şu örnekleri verebiliriz:

{ الم } { اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ } { نَزَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ... }

(“Elif Lâm Mîm. Allah, kendisinden başka hiçbir ilah bulunmayandır. Diridir, kayyumdur. O, sana Kitab'ı hak ve kendisinden öncekileri doğrulayıcı olarak indirdi..” Âl-i İmrân, 3:1-3.)

Nehhâs, “الم الله” lafz-ı celilesini Hasan Basrî (ö.110/728), Amr b. Ubeyd (ö.144/761) Asım b. Ebi'n-Nücûd (127/745) ve Ebû Ca'fer er-Ruâsî (ö.187/803)'nin “الله” lafz-ı celilesindeki elifi kat' ile okuduklarını söyler. el-Ahfeş Saîd (ö.316/928)'in ise “الم” lafzındaki “م” harfini, İltikâû's-Sâkineyn (iki sakın harfin yan yana gelmesi) sebebiyle esre harekeyle okuduğunu söyler. Sonra Nehhâs kendi görüşüne yer vererek evlâ olan kıraâtın genel kıraât olduğunu ifade eder. Mütekaddim nahivcilerin ve Sibeveyh'in görüşünün de böyle olduğunu, iki sakinin bir araya gelmesinden dolayı “م” harfinin fethali okunmasını tercih ettiklerini belirtir (Nehhas, 1985a, s. 120). Buraya kadar yapılan izahlardan açıkça görüldüğü üzere Nehhâs eserinde kıraat farklılıkları hususuna önem vermiştir.

Yine Nehhâs Âl-i İmrân sûresinin 2. ayetindeki “الْقِيَامُ” lafz-ı celilesini, Hz. Ömer'in “الْقِيَامُ” şeklinde okuduğunu, Hârice (ö.168/784)'nin ise Abdullah b. Mes'ûd (ö.32/652-653)'un mushafında “قِيَامٌ” şeklinde olduğunu söylemiştir. Bu şekilde kıraat farklılıklarına değindikten sonra İbn Keysân (ö.100/718 ?)'in “الله” ism-i celilesini mübteda olduğu için merfu' okuduğunu, haberinin de “نَزَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ” olduğunu söyleyerek î'râb konularına girer (Aykut, 2017, ss. 61-62).

Nehhâs, nahiv metodu ile kıraat metodunu kaynaştıran ilk kişi olarak bilinir. Ayetleri açıklarken nahiv yönünden ihtilaf edilen meselelerde Halil b. Ahmed, Sibeveyh, el-Kisâi ve el-Ferrâ gibi nahiv âlimlerinin yanında nahiv ekollerinin görüşlerini belirterek konuları açıklama yoluna gitmiştir (Bakırcı & Demirayak, 2019, s. 133). Ayrıca o, bir kelimenin nahiv açısından farklı î'râb ihtimallerinde bulunabileceğinden hareketle nahivde ihtimaller adında bir görüş ileri sürer. Mesela { لَا رَيْبَ فِيهِ } هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ âyetinde “هُدًى” lafz-ı celilesinin î'râbı ona göre altı, başka bir rivâyete göre ise sekiz farklı ihtimalle okunabilir (Bakırcı & Demirayak, 2019, s. 133, 137).

3.3. Ebû Abdillâh el-Hüseyn b. Ahmed b. Hâleveyh'in İ'râbu'l-Kur'ân'a Dair Eserlerinin Genel Özellikleri

3.3.1. İ'râbu'l-Kur'ân

Bu eser günümüze ulaşmamıştır. İbn Hâleveyh bu eseri *İ'râbu Selâsine Sûre* adlı kitabında “İ'râbu'l-Kur'ân'da Hurûf-i Mukatta' hakkında otuz görüş zikrettim” diyerek ifade etmiştir (İbn Hâleveyh, 1985, s. 137).

3.3.2. İ'râbu'l- Kıra'âtî's-Seb' ve 'İlelühâ

Bu eserin, müellefin kendi eseri dışında başka kaynaklarda ismine rastlamadığımız ve günümüze de ulaşmayan *İ'râbu'l-Kur'ân* adlı eserinin özeti olduğu ifade edilir (İbn Hâleveyh, 1992, s. 89). Abdurrahman b. Süleyman el-Useymin Kâhire'de müellifi, eseri ve nüshalarını tanıtan uzunca bir mukaddimeyle kitabı neşretmiştir (Tural, 1999, s. 15). el-

Useymin, Chester Beatty kütüphanesinde *el-Bedi* ismiyle kayıtlı eserin bu eser olabileceğini aktarır (İbn Hâleveyh, 1992, s. 90).

İslâm beldeleri olan Mekke, Medine, Basra, Kûfe ve Şam kıra'âtlerinin i'rabına ve şâz kır'âtlere dair bir önemli bir çalışmadır (İbn Hâleveyh, 1992, s. 3). Müellif Bakara sûresinden başlayarak, sadece kıra'âtleri ihtilafli olan âyetlerin lâfızlarını esas almıştır. Meselâ: "ءَأَنْذَرْتَهُمْ" lafzını, Âsım (ö.127/745), Hamzâ (ö.156/773) ve el-Kisâî'nin (ö.189/805) kelimenin aslı üzere iki hemzeyle okuduğunu, birinci hemzenin istifhâm lafzı, ikincisinin ise kat' hemzesi olduğunu ifade eder. İbn Âmir'in (ö.118/736) iki hemzeden birini hazfedip med yaparak okuduğunu izah ettikten sonra bir şiirle İbn Âmir'in kıra'âtine istişhâd yapar (İbn Hâleveyh, 1992, s. 59). Görüldüğü gibi eser daha çok kıraat farklılıklarını esas alarak kaleme alınmış bir çalışmadır.

3.3.3. İ'rabu Selâsine Sûre Mine'l-Kur'ân

Bu eser, Britanya müzesinde bulunan yazma nüsha esas alınarak ve Dâru'l-Kütübü'l-Misriyye'deki yazma nüshasına da uygun bir şekilde Abdurrahim Mahmud tarafından yayınlanmıştır. Diğer yazma nüshanın ise Ramfor müzesinde bulunduğu, lakin bu nüshanın eksik olduğu bilgisi verilir. Son nüsha ise Ayasofya müzesinde muhtemelen yıpranmış ya da kaybolmuş olacağından ki, 10 yaprak kadarı muhafaza edilmiştir (İbn Hâleveyh, 1985, ss. 249-250). Eser, Abdurrahman b. Yahyâ el-Yemânî el-Muallimî'nin yardımıyla Freitz Krenkow (Sâlim Krenkow) (Haydarâbâd-Kahire 1360/1941), ayrıca İbrâhim Selîm (Kahire 1409/1989) ve M. M. Fehmî Ömer (Kahire 1991) tarafından yayımlanmıştır (Tural, 1999, s. 15).

İbn Hâleveyh, bu eserinde Târik sûresinden Kur'ân'ın sonuna kadar olan sûrelerin ve Fâtiha sûresinin i'rabını yapmıştır. Kitap, hacimce, müellifin diğer eserlerine göre daha küçük olmasına karşın içeriği bakımından büyük öneme sahiptir. Târik sûresiyle başladığı için *Târikiyât* ve *Târikiyye* isimleriyle de anılır (İbn Hâleveyh, 1985, s. 65).

Müellif eserin başında, mufassal surelerden olan otuz sûreyi her bir harfin kökünü açıklayarak ve türevlerini özetleyerek i'rabını yaptığını, garib lafızların masdarlarını, tesniye ve cem'ini açıkladığından bahsettiğini belirtir (İbn Hâleveyh, 1985, s. 3).

Meselâ Kevser sûresine baktığımızda Hâleveyh, {إِنَّا أَعْطَيْنَا كَالْكُوْتِرِ} (Şüphesiz biz sana kevseri verdik) âyetinde önce "نُ" lafz-ı celilinin aslının "إِنْنَا" olduğunu izah edip başka bir âyet ile misal getirir. "ن" harflerinden birinin hazfedildiğini belirtir. İkinci elifin nasb mahallinde Allah Teâlâ'nın ismi olduğunu ifade ederek yine başka bir âyetle örneklendirme yapar. İ'rabını yapar, varsa ilâl kaidelerini verir, ardından hangi manaya geldiğini açıklar, sonra da tefsirine girer. Kelimenin kök harfini veya hangi kelimeden müştak olduğunu belirtir. Bazen de Arap şiirlerinden istişhâdda bulunur (İbn Hâleveyh, 1985, ss. 208-211). Müellif eserinde daha çok sarf ağırlıklı bir metot izlemiştir.

İbn Hâleveyh'in bazen yoğun bir şekilde tefsire girdiği görülür. Mesela Tîn sûresindeki، { وَالزَّيْتُونَ } âyetinde "وَالتَّيْنِ" lafz-ı celilinin Kasem vâv'ı sebebiyle mecrur olduğunu ve "وَالزَّيْتُونَ" lafzının da aynı şekilde olduğunu ifade eder. Bu iki kelimenin manası konusunda ihtilâf edildiğini, bazı âlimlerin Şam'da iki dağ olduğunu söylediklerini bazılarının ise, Tîn'in üzerinde incir yetişen bir dağ olduğunu, Zeytûn'un da üzerinde zeytin yetişen bir dağ olduğunu söylediklerini aktarır. Sonra daha önceki âlimlerden bu konu hakkında tefsir rivâyetleri aktarır. el-Câhiz (ö.255/869)'ın *Kitâbü'l-Hayevân* adlı eserinde bu iki dağın Dimaşk ve Filistin'de olduğu, bazılarının ise bu ikisinin meşic olduğunu söylediklerini nakleder. Sûrenin diğer âyetlerinde de bu tarz tefsirlere girmeye devam eder (İbn Hâleveyh, 1985, ss. 128-132). Bu durum, aynı zamanda müellifin eserinde tefsir ağırlıklı bir metot izlediğini gösterir.

3.4. Ebû Alî Hasen b. Ahmed b. Abdilgaffâr el-Fârisî ve *el-İğfâl* Adlı Eserinin Genel Özellikleri

2003 yılında eserin tahkikini yapan Abdullah b. Ömer el-Hâc İbrâhîm, eserin tam adını *el-İğfâl ve Hüve'l-Mesâilü'l-Muslaha min Kitâbi Me'âni'l-Kur'ân ve İ'râbuhû Li-Ebî İshâk ez-Zeccâc* olarak almıştır. Muhakkik bu eserin iki eski yazma nüshasının olduğunu, ilkinin Mısır'da Dâru'l Kütüb'te 52 numaralı evrakta kayıtlı olduğunu belirtir. Diğer nüshanın ise İstanbul Süleymaniye'de Şehid Ali Paşa Kütüphanesinde 298 numaralı evrakta kayıtlı olduğu ve iki ciltten oluştuğu, sayfa ve satır sayıları gibi birtakım bilgiler verir (Fârisî, 2003a, ss. 31-32). Eserin 1. cildinin yazma eser fotoğraflarına bakıldığında ise isminin *el-Cüz'ü'l-Evvel min Kitâbi'l-İğfâl San'atü Ebî Alî el-Fârisî* olduğu görülür (Fârisî, 2003a, s. 34).

Ebû Alî el-Fârisî'nin, hocası Ebû İshâk ez-Zeccâc'a ait olan *Me'âni'l-Kur'ân ve İ'râbuhû* adlı eserine yaptığı bazı düzeltmelerle yönelttiği tenkitleri konu edinen bir eserdir. Ebû Alî el-Fârisî de eserini "Bu, Ebû İshâk ez-Zeccâc'ın İ'râbu'l-Kur'ân adlı eserinden, bize göre içinde bulunan yanlışlıklar/ihmâlleri düzeltmeyi gerektiren zikrettiğimiz meselelerdir. Biz, naklettiğimiz her meselede, ondan bizzat işittiğimiz şekilde rivâyet ettik ve sonradan düzeltmeler gereken şeyleri ekledik" şeklinde tanımlamıştır (Fârisî, 2003a, s. 38).

el-Fârisî evvela ez-Zeccâc'ın sözlerine yer verir. Meselâ 25. meselede,

{ فَأَيُّنَمَا تَوَلَّوْا فَنَّمَّ وَجْهَهُ اللّٰهُ }

(Nereye dönerseniz Allah'ın vechi işte oradadır. el-Bakara, 2:115)

Ayetindeki " نَّمَّ " hakkında ez-Zeccâc, bu ibarenin nasb konumunda olduğunu fakat fetha üzere mebni olduğunu söyler. Tenvinli şekilde okumanın caiz olmadığını ve fetha üzere mebni olmasının "İltikâü's-sâkineyn" (iki sakin harfin bir araya gelmesi) sebebiyle olduğunu ifade eder. Ayrıca "نَّمَّ"nin "هَنَا" mesabesinde bir işaret ismi olduğunu, yakın bir mekân kastedildiğinde "هَنَا" lafzının, uzak bir mekân kastedildiğinde ise "نَّمَّ" lafzının kullanıldığını ve bu lafzın müphem olması sebebiyle İ'râbtan men' edildiğini zikreder. Daha

önce böyle bir açıklama görmediğini ve âlimlerin kitaplarında da mevcut olmadığını ekler (Fârisî, 2003a, s. 419).

Sonra sözü Ebû Alî el-Fârisî alır. el-Fârisî ise isimlerin mu'rab ve mebni olarak iki kısma ayrıldığını, mu'rabın da kendi içinde kısımlara ayrıldığını zikrettikten sonra mebninin hareke üzere ve sükûn üzere mebni olarak iki kısma ayrıldığını söyler. Sonra hareke üzere mebni olanların da iki kısma ayrıldığını, ilkinin kelimenin mebniliğine yol açan halinden önceki durumda kalabilmesinden dolayı hareke üzere mebni olduğunu (أول من عل ، أول gibi) ikinci kısmının ise iki sakin harfin bir araya gelmesinden dolayı hareke üzere mebni olduğunu (تَمَّ كَيْفَ ، تَمَّ كَيْفَ gibi) izah eder. ez-Zeccâc'ın ifadesinin aksine, söz konusu lafızların mebniliğini gerektiren şeyin müphemlik olmadığını, bunların mebniliğinin sebebinin harflere benzemesinden kaynaklandığını ifade eder. Dolayısıyla ez-Zeccâc'ın " تَمَّ " lafzının müphem olması sebebiyle mebni olduğu iddiasının doğru olmadığını belirtir (Fârisî, 2003a, ss. 419-420). El-Fârisî birçok meselede eleştirilerine bazı şairlerin şiirlerinden delil getirir (Fârisî, 2003a, s. 269, 272, 424). Nadiren de olsa hadis kullandığı da görülür (Fârisî, 2003a, s. 309).

el-Fârisî'nin, hocası Zeccâc'a getirdiği tenkitlerde özellikle Sibeveyh'in görüşlerine yer verdiği görülür. Hatta bazı meselelerinde el-Fârisî'nin görüşlerini izah ederken kullandığı dile ve seçtiği tabirlere bakıldığında adeta Sibeveyh'in konuştuğu zannedilir. O, Zeccâc'ın Sibeveyh'ten yanlış aktarımlar yaptığını dile getirir (Bakır, 2019, ss. 88-90).

Sonuç

Biz bu çalışmamızda öncelikle i'rab olgusunun Kur'ân ilmi açısından önemini vurgulayarak, Kur'ân-ı Kerim'in doğru anlaşılması ve dilde yayılan lahn olgusunun önüne geçmek için ortaya çıkan i'rabu'l-Kur'ân ilminin temellerinin Hz Ömer'in (r.anh) emriyle Ebû'l- Esved ed-Düelî tarafından Kur'ân-ı Kerim'e konulan hareketlerle atılmış olduğundan bahsettik. Nahiv âlimleri ilk dönemden günümüze kadar i'rabu'l-Kur'ân ilmine büyük önem vermişler, bu alanda birçok eser telif etmişler ve önemli ölçüde bir literatür oluşmasına vesile olmuşlardır.

Daha sonra çalışmamızda Hicrî IV. asırda i'rabu'l-Kur'ân alanında eser veren âlimleri ve bu eserlerin özelliklerine değindik. Söz konusu asır, i'rabu'l-Kur'ân ilminin müstakil bir ilim haline gelmesi açısından önem arz eder. Çünkü çalışmamızda da belirttiğimiz gibi, o dönemde nahiv ilmi Bağdat'ta gelişme göstermiş ve kimi âlimler mezhep ve ekol taassubu ile bazı metotlar ortaya koyarken kimi âlimler de kadim fikirlerle yeni fikirleri sentezleyerek mantığa dayalı metotlar geliştirmişlerdir. Bu husus da, oluşan sentez sonucu i'rabu'l-Kur'ân alanında ortaya konulan yeni metotları öğrenmemize vesile olur.

Bu çalışmada Hicrî IV. yüzyıl i'rabu'l-Kur'ân müelliflerinin birçoğunun kıraat konusuna ve özellikle kıraat farklılıklarına eserlerinde yer verdiklerini müşahede ettik. Bu durum da o dönemin âlimlerinin kıraat konusuna büyük ölçüde önem verdiklerini gösterir. Kur'ân'ı

baştan sona kadar sûre ve âyet sıralamasına uygun olarak i'râb etme hususunda âlimler farklı tavırlar sergilemişlerdir. Nehhâs, söz konusu tertibe uyarken, İbn Hâleveyh sadece mufassal sûrelerin belli bir bölümünün (Târik-Nâs arası) i'râbına yer vermiştir. Zeccâc ise bâb başlıkları adı altında nahiv ilmini Kur'ân'ı Kerim'den örnekler vererek izah etmiştir.

Dönemin âlimlerinin eserlerinde âyetleri sarf ve nahiv açısından analiz edip bunun yanında manaya da önem verdiklerini izah ettik. Aynı zamanda bu eserler, kendi dönemlerinden önceki döneme ait nahiv ve kıraat âlimlerinin görüşlerine de oldukça yer vermiştir. Bu durum ise bize önceki dönemlerin nahiv ve kıraat gibi ilimlerine dair bilgi edinmemizi sağlaması açısından önemlidir.

Ayrıca çalışmamızda, dönemin âlimlerinin ortaya koydukları görüşlerin doğruluğunu ispat etmek için gerek câhiliye gerekse İslam dönemi şiiirlerinden istişhatta bulduklarını belirttik. Bu durum da onların dil ilimleri yanında edebî alanda da etkin olduklarını gösterir.

Kaynakça

- Arslan, M. N. (2018). Hicrî VIII. Yüzyıla Kadar Yapılan İ'râbu'l-Kur'ân Çalışmaları ve Es-Semin el-Halebî'nin Ed-Durru'l-Masûn'u. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 293-301. <https://doi.org/10.18506/anemon.311779>.
- Aykut, S. (2017). *Ebû Ca'fer en-Nehhâs'ın İ'râbu'l-Kur'ân İsimli Eserinde Âl-İ İmrân Sûresinin Kıraât İlmi Açısından Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakır, S. (2019). *Ebû 'Alî El -Fârisî'de Dilbilimsel Tenkit -el-İğfâl Eseri Örneği-* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakırcı, S. & Demirayak, K. (2019). *Arap Dili Grameri Tarihi*. Fenomen.
- Birişik, A.(2000). İ'râbü'l-Kur'ân. *Türkiye Diyânet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 22, ss. 376-379) İstanbul: TDV.
- Cevherî, İ. b. H. (1987). *es-Sihâh: Tâcu'l-Luğâ ve Sihâhu'l-Arabiyye* (4. baskı). A. A. Attâr (Thk). Dâru'l-İlim.
- Çetin, A. (2003). Lahn, *Türkiye Diyânet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 27, ss.55-56). Ankara: TDV.
- Dayf, Ş. (2011). *el-Medârisü'n-Nahviyye* (7. baskı). Dâru'l-Maarif.
- Demirayak, K. (2016). *Arap-İslam Edebiyatı Literatür Bilgisi* (2. baskı). Cantaş.
- el-Enbârî, Kemâleddîn. (1985a). *Nüzhetü'l-Elibbâ' fî Tabakâti'l-Üdebâ'*. (3. baskı). İ. es-Sâmîrâî (Thk). Mektebetü'l-Menâr.
- el-Enbârî, Kemâleddîn. (1998b). *Nüzhetü'l-Elibbâ' fî Tabakâti'l-Üdebâ'*. M. E. F. İbrâhim (Thk). Dâru'l-Fikri'l-Arabî.

- Eroğlu, M. (2006). Nehhâs. *Türkiye Diyânet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 32, ss. 542-543). İstanbul: TDV.
- Fârisî, E. A. H. b. A. (2003). *el-İğfâl*. A. b. Ö. H. İbrâhîm (Thk). el-Mecma' u's-Sekâfî.
- Ferâhîdî, H. b. A. (2003). *Kitabü'l-Ayn*. (1. baskı). A. Hindevî (Thk). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Furat, A. S. (1996). *Arap Edebiyatı Tarihi I*. Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Hâleveyh, E. A. H. b. A. (1985). *İ'rabü Selâsine Sûre mine'l-Kur'âni'l-Kerîm*. Dâr ve Mektebetü'l-Hilâl.
- Hâleveyh, E. A. H. b. A. (1992). *İ'rabu'l-Kıra'âti'l-Seb' ve 'İlelühâ* (1. baskı). A. b. S. el-Useymin (Thk). Mektebetü'l-Hâncî.
- İbn Cinnî, E. F. O. (1952). *el-Hasâis*. el-Hey'etü'l-Mısıriyyetü'l-Âmme.
- İbn Ebî Şeybe, E. B. (1989). *el-Musannef fi'l-Ehâdîs ve'l-Âsâr* (1. baskı). K. Y. el-Hût (Thk). Dâru't-Tâc.
- İbnu'l-Kıftî, C. A. b. Y. (1986). *İnbâhu'r-Ruvât alâ Enbâi'n-Nuhât* (1. baskı). M. E. F. İbrâhim (Thk). Dâru'l-Fikri'l-Arabî.
- İbn Manzûr, E. F. (2010). *Lisanü'l-Arab*. Dâru Sadır.
- İbn Nedim, E. F. M. b. İ. (1988). *Kitâbü'l-Fihrist*. R. Teceddüd (Thk). Yy.
- İşler, E. (2013). Zeccâc. *Türkiye Diyânet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 44, ss. 173-174). TDV.
- Karadavut, A. (1997). Arap Dilinde Lahnin Doğuşu. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi*, 7(7), 325-350. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neuifd/issue/19713/210654>.
- Kayapınar, D. A. (1990). İ'rabu'l-Kur'ân-Kur'ân-ı Kerîm'in Gramerine Giriş. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi*, 3(3), 331-371. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neuifd/issue/19717/210748>.
- Kayapınar, D. A. (1997). ez-Zeccâc'a Nisbet Edilen "İ'rabu'l-Kur'ân" Kimindir? Ve Bu Kitabın Gerçek Adı Nedir?. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyât Fakültesi Dergisi*, 7(7), 81-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neuifd/issue/19713/210645>.
- Meylânî, M. b. A. (2017). *Şerhu'l-Muğnî fi'n-Nahv*. M. T. Mağribiyye (Thk). Mektebetü'l-İrşâd.
- Mustafa, İ. (2012). *İhyâu'n-Nahv*. Yy.

- Nehhâs, E. C. A. b. M. b. İ. (2008). *İ'râbu'l-Kur'ân*. (2. baskı). Ş. H. el-Alî (Thk). Dâru'l-Ma'rife.
- Nehhâs, E. C. A. b. M. b. İ. (1985). *İ'râbu'l-Kur'ân*. (2. baskı). Z. G. Zâhid (Thk). Âlemü'l-Kütüb.
- Özkal, R. (2016). *ez-Zeccâc ve Kitâbu Fe'Altü ve Ef'Altü Adlı Eserinin İçerik ve Yöntem Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ragıp Paşa Kitaplığı, S. 26. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Soylu, İ. (1984). *İ'râbu'l-Kur'ân ve Müelliflerinin İstanbul Kütüphanelerindeki Yazmalarının Tanıtılması ve Tavsifi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Suyûtî, A. b. E. B. C. (1964). *Buğyetü'l-Vuât fî Tabakâti'l-Lügavviyyin ve'n-Nuhât*. M. E. F. İbrâhîm (Thk). İsa el-Babi el-Halebi.
- Suyûtî, A. b. E. B. C. (1974). *Kitâbu'l-İtkân fî Ulûmi'l-Kur'ân*. M. E. F. İbrâhîm (Thk). Hey'etü'l-Mısriyye el-Âmme li'l-Kitâb.
- Suyûtî, A. b. E. B. C. (1985). *el-Eşbâh ve'n-Nezâ'ir fî'n-Nahv*. (1. baskı). A. S. Mükerrrem (Thk). Müessetü er-Risâle.
- Tâî, A. b. M. (1990). *Şerhu't-Teshîl Li İbn Mâlik*. (1. baskı). A. S. M. el-Mahtûn. Dâru Hicr.
- Tantâvî, M. (1995). *Neş'etü'n-Nahvi ve Tarihu Eşheri'n-Nuhât*. (2.baskı). Dâru'l-Ma'ârif.
- Tural, H. (1999). İbn Hâleveyh. *Türkiye Diyânet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 20, ss. 14-16). İstanbul: TDV.
- Ya'kûb, E. B. (1997). *el-Mu'cemü'l-Mufassal fî'l-Lügavviyyine'l-Arab*. M. A. Beydûn (Thk). Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Yemânî, A. b. A. (1986). *İşâretü't-Ta'yîn fî Terâcimi'n-Nuhât ve'l-Lügavviyyîn*. (1. baskı). A. Diyâb. ed-Dirâsâtü'l-İslâmiyye.
- Zeccâc, E. İ. İ. b. S. (1988). *Me'âni'l-Kur'ân ve İ'râbuhû*. (1. baskı). A. A. Selebî (Thk). Âlemü'l-Kütüb.
- Zeccâc, E. İ. İ. b. S. (1982). *İ'râbu'l-Kur'ân el-Mensûb ile'z-Zeccâc*. İ. el-Ebyârî (Thk). Dâru'l-Kütübî'l-İslâmiyye.
- Zeccâcî, E. K. (1979). *el-Îzâh fî İleli'n-Nahv*. (3.baskı). M. el-Mübârek (Thk). Dâru'n-Nakkâş.
- Zehebî, E. A. M. b. A. b. O. (1995). *Ma'rifetü'l-Kurrâi'l-Kibâr ale't-Tabakâti ve'l-Â'sâr* (1.baskı). T. Altıkulaç (Thk). İslâm Araştırmaları Merkezi.

Zübeydî, M. b. H. (1984). *Tabakâtü'n-Nahviyyin ve'l-Lügaviyyin* (2. baskı). M. E. F. İbrâhîm (Thk.). Dâru'l-Ma'ârif.

YAŞLILARDA YAŞAM KALİTESİ-DİNDARLIK İLİŞKİSİ*

Abdurrahman AKBOLAT**

E-mail: abdurrahman.akbolat@ikc.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2679-3702>

Citation/©: Akbolat, A. (2021). Yaşlılarda yaşam kalitesi-dindarlık ilişkisi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 201-232.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.957988>

Öz

Araştırmanın konusu yaşlılık dönemindeki (60+) bireylerde, demografik değişkenler bağlamında yaşam kalitesi ve dindarlık arasındaki ilişkidir. Bu bağlamda literatürde öne çıkan bilimsel yayınlar incelenmiş, geçerlik ve güvenilirlik açısından kanıtlanmış ölççekler değerlendirilmiştir. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesi için “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemle Şanlıurfa’da yaşamakta olan 220 yaşlı bireye ulaşılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır. Alan araştırması şeklinde yürütülen çalışmada dindarlıkla ilgili ölçümler için “Dinî Hayat Ölçeği”, yaşam kalitesinin ölçümü için ise “WHOQOL-OLD Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca, bu iki ölçeğe çalışma grubunun demografik özelliklerini belirleyici beş soru eklenmiştir. Hazırlanan anket formu katılımcılara elden teslim edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, hem yaşam kalitesi hem de dindarlık düzeyine göre sosyo-demografik değişkenler farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kadınlar, erkeklere göre daha yüksek dindarlık puanına, erkeklerin ise kadınlardan daha fazla yaşam kalitesi puanına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, gerçekleştirildiği 2014 yılı öncesinde ve sonrasındaki dönemlerde

* Bu makale “Yaşlılık Döneminde Yaşam Kalitesi ve Dindarlık İlişkisi (Şanlıurfa Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinden derlenmiştir. Bu araştırmanın uygulanması esnasında Şanlıurfa Valiliği Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

** Arş. Gör., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Bilimleri ABD.

yapılan ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dindarlık, Yaşam kalitesi, Yaşlı, Dindarlık ölçeği, Yaşam kalitesi ölçeği.

THE RELATIONSHIP BETWEEN QUALITY OF LIFE-RELIGIOSITY IN THE ELDERERS

Abstract

The subject of the research is the relationship between the quality of life and religiosity in of the elderly (60+) within the context of demographic factors. Therefore, prominent scientific publications in the literature were examined, and the scales that were proven in terms of validity and reliability were evaluated. In the research, "convenience sampling" method was preferred to determine the study group. With this method, 220 elderly individuals living in Şanlıurfa were contacted and their voluntary participation in the research was ensured. In the study, which was conducted as a field research, the "Religious Life Scale" was used for measures related to religiosity and the "WHOQOL-OLD Scale" was used for the measurement of the quality of life. In addition, five questions determining the demographic characteristics of the study group were added to these two scales. After its preparation, the questionnaire was handed over to the participants in person. According to the findings obtained as a result of the research, socio-demographic variables differ according to both quality of life and level of religiosity. The results of the research suggest that women had higher religiosity scores than men, while men had higher quality of life scores. The results of the research are presented by comparing the results of national and international scientific studies that were conducted both before and after 2014, when the data used herein was collected.

Keywords: Piety, Life quality, Elderly, Religiosity scale, Quality of life scale.

Giriş

20. yüzyılın ortalarından itibaren kaliteli yaşam beklentisi artmıştır. Ölüm oranlarındaki azalmalar; birçok ölümcül hastalığın tedavi edilebilir olması; dünya genelinde genel sağlık hizmetlerinin daha kaliteli hale gelmesi ortalama yaşam süresinin uzamasını sağlamıştır. Bunun bir sonucu olarak da yaşlı nüfus artmıştır. Özellikle aşırı yaşlı nüfus (seksen beş yaş ve üstü) ciddi bir artış göstermiştir (Lobo, 2011, s. 1). Yaşlı nüfusunun artması, arzu edilen bir gelişme olmakla birlikte, toplumların bu gelişmeye karşı hazırlıklı olmalarını gerektirmektedir. Uzun yaşam beklentisinin artmasıyla yaşam kalitesi de önem kazanmaktadır (Hablemitoğlu ve Özmete, 2010, s. 91).

Yaşam kalitesi; biyolojik sağlık, psikolojik durum, kişisel inançlar, sosyal ilişkiler ve çevresel koşullardan etkilenen karmaşık bir yapıya sahiptir (Kalıncara, 2011, ss. 253-254). Yaşam kalitesinin sübjektif ve objektif olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu söylemek mümkündür. Bireyin kendisini nasıl hissettiğinden, sağlık hizmetlerine ulaşımına; tükettiği suyun kalitesinden, değer ve inançlarına kadar geniş bir alana sahip olan yaşam kalitesi, yaşamın diğer çağlarına nazaran yaşlılık döneminde daha fazla öneme sahiptir (Danış, 2009, ss. 7-9).

Yaşlı bireyin yaşam kalitesi üzerine yapılan çalışmalar, ülkemizde ağırlıklı olarak sağlık bilimleri alanında gerçekleştiği görülmektedir. Ancak son yıllarda, gelişimin son evresi olan yaşlılık dönemine sosyal bilimlerin de yönelmesiyle birlikte hem yaşlılık dönemi hem de yaşam kalitesi ile ilgili yapılan çalışmalarının arttığını gözlemlenmektedir (Danış, 2009, ss. 9-12). Bu çalışmaların yanı sıra ülkemizde “Yaşlı Tatil Köyü”, “Ankara Yaşlı Platformu” gibi yaşlılıktaki yaşam kalitesini arttırmaya ilişkin sosyal ve kurumsal adımlar da atılmaktadır (Türkiye'nin İlk Yaşlı Tatil Köyü, 2013). Yaşlı bireyin yaşam kalitesi incelenirken sadece tıbbi, psikolojik ve sosyolojik kaygılarla konuya yaklaşılmaması aynı zamanda inanç faktörünün de göz önünde tutulması, yaşam kalitesine olumlu ya da olumsuz yönde etki eden faktörleri ortaya koyma çabasında atılması gereken yerinde ve önemli bir adımdır.

Bu araştırma, yaşlılık döneminde yaşam kalitesi ile dindarlık arasında ne tür bir ilişki olduğunu ortaya koymayı amaçlamış ve nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öncelikle yaşlılık, yaşam kalitesi ve dindarlık kavramlarına değinilecek daha sonra yaşlılar üzerine yapılan araştırmaya dair bulgular ve alan yazınından da destekle bu bulgular değerlendirilmeye çalışılacaktır.

1. Kavramlar

1.1.Yaşlılık

Yaşlı, bir niteleme; yaşlanma, bir süreç; yaşlılık, yaşlanma süreci sonunda başlayan dönem olarak değerlendirilmektedir (Görgün Baran, 2005, s. 24). Muhtelif çevresel faktörlerin birikimli etkileri ve bireyin genetik yapısıyla etkileşimiyle, bireyin morfolojik, anatomik, fizyolojik, zihinsel ve duygusal yapısındaki gerilemeler yaşlanma döneminin başlıca nedenleri arasında sıralanmaktadır (Akın, 2006, s. 9). Yaşlılığın nedenleri kadar etkileri de çok çeşitlidir. Böylesi bir durumda ortaya tek bir yaşlılık tanımının çıkması beklenemez. Yaşlanmayı biyolojik, psikolojik ve sosyolojik olmak üzere 3 gruba ayırmak mümkündür:

- Biyolojik yaşlanma, zamana bağlı olarak insan organizmasındaki fonksiyonların azalması ve dış görünüşteki bazı değişikliklerdir (Görgün Baran, 2005, s. 24).
- Sosyolojik yaşlanma, yaşın ilerlemesiyle bireyin toplumdaki rolünün değişmesidir (Akın, 2006, s. 96).

- Psikolojik yaşlanma, bireyin zihinsel yeteneklerindeki ve işlevlerindeki azalma ile birlikte davranışsal uyum yeteneğinde yaşa bağlı ortaya çıkan değişimlerden (Hablemitoğlu ve Özmete, 2010, s. 91).

Yaşlılığın başlangıcı hususunda literatürde bir ittifaktan söz etmek mümkün değildir. Yaşlılık döneminin 65 yaşında başladığını kabul eden araştırmalar (Tamam & Öner, 2001; Ayrancı vd., 2005) olduğu gibi 60 yaşını da başlangıç kabul eden çalışmalar (Koç, 2004; Gürsu & Ay, 2018) mevcuttur. Bu durumu Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) kullanımında da görmek mümkündür (WHO, 1999). Ulusal mevzuat, sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler bu ikilemden kurtulmaya yardımcı olabilecek yerel göstergeler arasında sıralanabilir. Türkiye'deki yaşlılık dönemi başlangıç noktasının göstergelerinden birisi emekliliktir (Ör. 4447 Sayılı Kanun). Emeklilik tanımlamaları, *bireyin iş hayatındaki rollerinin sona ermesi* merkezinde toplandığı görülmektedir. Türkiye'de emekli aylığının ödenmesi 58 ila 65 yaşları arasında başladığı göz önüne alındığında, 60 yaşını yaşlılığın başlangıcı kabul etmenin Türkiye şartlarında uygun olacağını söylemek mümkündür (Sığın, 2016, s. 88). 60-65 yaş sınırına ulaşan/aşan bireylere yaşlı denmekle birlikte yaşamın bu dönemini evrelere ayırmak yaşlılığı daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır. Gerontologlar yaşlılığı, ilk evre (65-74), ikinci evre (75-84) ve üçüncü evre (85+) olmak üzere üç temel kronolojik evreye ayırmışlardır;

- İlk evre (65-74), en kalabalık ve en genç yaşlı nüfusu olarak nitelendirilmektedir. Kadın erkek dağılımının birbirine yakın olduğu bu evredeki bireyler sosyal psikolojik ve biyolojik olarak büyük sorunlarla ya henüz yüzleşmemişler ya da ilk belirtilerle yeni yeni karşılaşmaktadırlar.
- İkinci evreye orta yaşlılık da denmektedir. Kadın erkek dağılımının kadınların lehine döndüğü bu evredeki birey eş ve akran vefatlarıyla yüzleşmektedir. Bu evredeki bireylerin yaşlılığı sadece kendisi tarafından değil çevresi tarafından da kabul edilir ve bu evrenin sonuna doğru kurum bakımına ihtiyaç ortaya çıkar.
- İleri yaşlılık ve kırılğan yaşlılık olarak da nitelenen üçüncü evredeki birey artık bir bebek gibi kabul edilir. Zayıflayan vücut yapıları nedeniyle kırık-çıkık vakıalarının sıkça görüldüğü bu evrede bu tarz kazalar bireyi yatağa bağımlı hale getirebilmektedir (Canatan, 2016, ss. 139-140). Bu hususta biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve hatta coğrafi faktörlerin gerontologların bu yaklaşımını kesin bir şekilde genelleyememesine neden olduğunu unutmamak gerekir.

1.2. Yaşlılık Döneminde Yaşam Kalitesi ve Dindarlık

Genel ve kapsamlı bir ifadeyle din, “doğrudan ya da dolaylı olarak ilahî veya kutsal (mukaddes) olanla girilen ilişkiler sonucunda, etki ve sonuçları itibarıyla, hem tek tek hem de topluma farklı düzeylerde belli bir duyuş, düşünüş ve davranış kalıbı sunan, hayata bir anlam ve amaç vererek insanın varoluşsal kaygılarına çözüm üreten, mensuplarına

belirli ve farklı bir kimlik duygusu temin ederek bir müminler cemaati oluşturan sembolik bir sistemdir” (Yapıcı, 2007, s. 19). Dindarlık, bireyin hayatında dinin ne kadar yer aldığı ve dinin bireyin hayatına ne kadar yön verdiğiyle ilgili bir kavramdır (Tokur, 2020, s. 31).

Bir terim olarak yaşam kalitesine ilk kez DSÖ 1958 yılındaki raporunda yer vermiştir. DSÖ'nün 'Sağlık yalnız hastalık ve hastalığın olmayışı değil, bedence, ruhça ve sosyal yönde tam bir iyilik halidir' şeklindeki tanımı artık klasikleşmiştir. Bu tanım da araştırmacıları sağlıklı sosyal, mental ve fiziksel olarak irdelemek, bileşenlerini bulmak ve ölçmek için yöntemler ve araçlar geliştirmeye yöneltmiştir (Marshall, 1999, s. 813-814; Balkanlı, 2008, s. 16). DSÖ, bu bağlamda yaşam kalitesi kavramını yeniden tanımlama ihtiyacı hissetmiştir. DSÖ, son haliyle yaşam kalitesini, bireylerin hayattaki standartları, amaçları, endişe ve kaygılarıyla ilgili olarak yaşamdaki durumunu kültür ve değerler sistemi bağlamında algılayışdır olarak tanımlamıştır (Ageing, 2013).

William James, yaşlılık dönemini “mükemmel dinî çağ” olarak telaffuz eder (Mcfadden, 2005, s. 161). Yaşlanan bireyin ölüm, yok olma, gibi üstesinden gelemeyeceği korkularını yenmek için dine yönelmesi (Özbaydar, 1970, s. 18), yalnızlığa karşı bir sığınak, sosyal bir destek, değerlere bağlanma gibi çok önemli ihtiyaçları gidermesi (Dodurgalı, 2002, s. 22), düşünceye ve tefekküre çok zamanı olduğundan din hakkında daha fazla akıl yorması (Köylü, 2000, s. 141), 40 yaşından sonra dini duyguların yoğunluk ve istikrar kazanması (Mehmedoğlu, 2004, s. 191), yaşlılar arasında artan ve güçlenen ahiret inancı (Kayıklık, 2011, s. 103), gençlik yıllarına nazaran yaşlı bireyin zamanını daha çok ibadete ayırması, yaşadığı hayatı yeniden yaşama imkânı olsa daha dindar bir hayat sürme isteği (Akgül, 2004, ss. 51-53) kısacası; ilerleyen yaşla birlikte dine olan meyilin artması (Arslan, 2009, s. 115) James'in bu ifadesinin ne kadar isabetli olduğunun bir göstergesidir. Ne var ki böylesi bir durumun oluşması yaşlı bireyin önceki yaşamına da bağlıdır (Şentürk, 2008, s. 107). Yaşlıların dinî inancının temel gerekliliklerini benimsemesinin ardında, yaşlının tecrübeleriyle beslenmiş sağlam iradenin ve bakış açısının olduğu söylenebilir.

Dine karşı yönelimlerdeki artış, yaşlılık psikolojisinin belirgin özelliklerindedir. Dini inançlar yaşlılar için daha bir önem arz etmektedir. Bu önem, yaşlı insanın varoluş ve ölümü anlama ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Geçmiş yaşantıdaki suçluluk duyguları ve bu suçluluğun affedilmesi için sığınılacak bir liman olduğu, yaklaşan ölüm korkusunu yenme aracı olduğu (Karaca, 2000, s. 221) ve bireyin yaşama biçimi olduğu için yaşam kalitesini etkileyen unsurlar arasında din ve dini inançların da olduğunu söylemek mümkündür (Kalınkara, 2011, s. 254).

2. Yöntem

2.1. Problem ve Hipotezler

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Dindarlık düzeyleri demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, ekonomik düzey) göre farklılık gösterir mi?
2. Yaşam kalitesi düzeyleri demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, ekonomik düzey) göre farklılık gösterir mi?
3. Dindarlık, yaşlılarda yaşam kalitesini ne düzeyde etkilemektedir?

Araştırmanın temel hipotezine göre, yaşlılık dönemindeki bireyde yaşam kalitesiyle dindarlık arasında demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, ekonomik seviye ve medeni durum) bağlı olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın alt hipotezleri ise;

1. Dindarlık düzeyleri demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi, medeni durum, ekonomik durumu) göre farklılık göstermektedir. 1. a. Yaş grupları, dindarlık açısından farklılık göstermektedir. Yaşı yüksek olanlar diğerlerine göre daha dindardırlar. 1. b. Cinsiyet grupları, dindarlık açısından farklılık göstermektedir. Kadınların dindarlık puanları, erkeklerin puanlarından yüksektir. 1. c. Öğrenim düzeyleri dindarlık açısından farklılık göstermektedir. Öğrenim düzeyi yükseldikçe dindarlıktan alınan puanlar düşmektedir. 1. d. Medeni durum grupları, dindarlık açısından farklılık göstermektedir. Evli ve eşi ölmüş olanlar, diğerlerine göre daha yüksek dindarlık puanlarına sahiptirler. 1. e. Ekonomik durum grupları, dindarlık açısından farklılık göstermektedir. Ekonomik düzeyi düşük olanların dindarlık puanları, diğerlerine göre daha yüksektir.
2. Yaşam kalitesi demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi, medeni durum, ekonomik durumu) göre farklılık göstermektedir. 2. a. Yaş gruplar yaşam kalitesi düzeyine göre farklılık göstermektedir. Yaş arttıkça, yaşam kalitesi puanları düşmektedir. 2. b. Cinsiyet grupları, yaşam kalitesi açısından farklılık göstermektedir. Erkekler, kadınlardan daha yüksek puanlara sahiptirler. 2. c. Öğrenim düzeyleri yaşam kalitesine göre farklılık göstermektedir. Öğrenim düzeyi yükseldikçe yaşam kalitesi puanları da artmaktadır. 2. d. Medeni durum grupları, yaşam kalitesi açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Evlilerin yaşam kalitesi puanları, diğer gruplardan yüksektir. 2. e. Ekonomik durum yaşam kalitesi düzeyine göre farklılık göstermektedir. Ekonomik düzeyi yüksek olanların yaşam kalitesi puanları, diğer grupların puanlarından yüksektir.
3. Yaşlı bireylerin dindarlık ile yaşam kalitesi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dindarlık puanları arttıkça yaşam kalitesi puanları da artmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak *kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi* tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacıların zaman, maliyet gibi birtakım hususlarda

zorluk yaşamaları durumunda, ulaşılması kolay olan birimleri örneklem olarak seçtiği yöntemidir (Yıldırım, 2019). Sınırlılıklarda ifade edilen nedenlerden dolayı ve Şanlıurfa'da (özellikle kadın) yaşlılara ulaşmanın zorluğu gerekçesiyle bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya katılanların demografik özellikleri ile ilgili bilgi almak için anket formunda kendilerine cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumları ve ekonomik durumları sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplara göre;

Katılımcıların yaşı 60-74, 75-84, 84 ve üzeri olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. 60-74 yaşlarındaki katılımcılar en yüksek orana sahiptirler (s=178). Katılımcıların sayıca fazla olduğu ikinci grup, 75-84 yaş grubudur (s=34). 85 ve üzeri yaş grubu ise sayıca en az gruba oluşturmaktadır (s=8). Çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre yüzdelik oranla dağılımına bakıldığında, katılımcıların %58,6'sının erkekler (s=129), %41,4'ünün ise, kadınlar (s=91) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların öğrenim durumuna göre dağılımına bakıldığında en büyük grubu %56'lık oranla (s=123) okur-yazar olmayanların oluşturduğu görülmektedir. Daha sonra %36'lık oranla (s=79) ilköğretim eğitimi alanlar gelmektedir. Lise eğitimi alanlar %5 (s=11) lük bir orana sahip olurken; lisans ve lisansüstü eğitim alanlar %3 (s=7) en az orana sahip olduğu görülmektedir. Medenî durum dağılımına göre katılımcılar arasında %69,5 (s=153) ile evliler en çok orana sahipken; %26,4 (s=58) ile eşi ölmüşler ikinci sırada yer almaktadırlar. Boşanmış olanların oranı ise %2,3'tür (s=5). Bekârlar %1,8 (s=4) oranında olup en az katılımın olduğu grup olarak görülmektedir. Çalışma grubunun ekonomik durumu, düşük olarak kabul edilen aylık 1000 tl ve aşağı geliri olan kişiler, olarak kabul edilen 1000tl ile 3000tl arası geliri olan kişiler ve yüksek olarak kabul edilen 3000 tl ve fazlası geliri olan kişiler olmak üzere 3 farklı grupta ele alınmaya çalışılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda ekonomik durumunu düşük olarak ifade edenler, %64,5 (s=142) oranla en büyük kesimi teşkil eden gruptur. Ekonomik durumunu orta olarak belirtenler %30,5 (s=77) orandadır. Ekonomik durumunu yüksek olarak ifade edenler %5 (s=11) çalışmada ekonomik durum grupları içerisinde en az orana sahip olan grup olarak ortaya çıkıyor.

2.3. Sınırlılıklar ve Sayıltılar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

Bu çalışma Şanlıurfa ili merkezinde ikamet etmekte olan 220 katılımcıdan oluşan bir çalışma grubuyla sınırlıdır. Katılımcıların tamamı Şanlıurfa il merkezinde yaşayan, yeterli düzeyde Türkçe konuşma, anlama ve yorumlama becerilerine sahip, araştırma sürecini olumsuz etkileyecek sağlık problemi olmayan 60 yaş ve üstü bireylerden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama süreci Ağustos 2013-Nisan 2014 tarihleri arasında kapsamaktadır. Dolayısıyla, kişilerin düşünce, inanç ve yaşayışlarının değişebileceği göz önüne alınarak yapıldığı zaman ile sınırlıdır

Araştırmanın sayıltıları şunlardır:

“Dinî Hayat Ölçeği” (DHÖ) ve “Yaşam Kalitesi Ölçeği” (YKÖ), geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Çalışmaya katılanların, sorulara anlayarak doğru cevap verdikleri varsayılmaktadır. Katılımcılar ankette yer alan tüm soruları samimi bir şekilde cevaplamıştır.

2.4. Ölçme Araçları

Yaşam Kalitesi Ölçeği

Araştırmada, DHÖ ve YKÖ olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu iki farklı araç, demografik özellikleri ölçen sorular birlikte, tek bir anket formu halinde katılımcılara uygulanmıştır. Kullanılan araçlardan birincisi olan DSÖ tarafından 1999 yılında WHOQOL (World Health Organization Quality of Life)’un ek modülü olarak, yaşlı kişilerin yaşam kalitesini tespit etmek amacıyla geliştirilen, kırk ülkede geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan, Eser ve diğerleri (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, WHOQOL-OLD TR ölçeği kullanılmıştır. Sadece sağlık bilimlerinde değil aynı zamanda sosyal bilimlerdeki araştırmalarda da kullanılmaya uygun olan bu ölçek, yaşlılardaki yaşam kalitesini bir bütün olarak ölçmeyi amaçlaması toplumda yer alan bireylerin yaş dönemleri, sosyokültürel yapıları ve biyolojik özelliklerine göre seçilmesi, uluslararası alanda kabul görmesi, geçerlik ve güvenilirliğinin öncül araştırmalarla saptanmış olması (Danış, 2009, s. 57) sebebiyle tercih edilmiştir.

Ölçek şu 6 boyuttan oluşmaktadır:

Duyusal boyut: Duyusal işlevler (işitme, görme, tat alma, koklama, dokunma) ve bunların kaybının yaşam kalitesine yaptığı etkiler. *Özerklik boyutu:* Kendi kararını kendi verme, geleceği kontrol inancı, kişinin özgürlüğüne çevrenin saygısı, istenen şeylerin ne ölçüde yapılabildiği. *Geçmiş, bugün ve geleceğe ait aktiviteler boyutu:* Gelecekte umutlu olma, başarılı bir hayat sürdürebilme imkânı, saygınlık, başarılan şeylerden hoşnutluk. *Sosyal katılım boyutu:* Her gün yapılan işlerin derecesi, zamanı kullanma biçimi, yapılan faaliyetlerin miktarından duyulan hoşnutluk, toplumsal faaliyetlere katılım. *Ölüm ve ölmek boyutu:* Ölüme ilişkin endişe, kaygı ve korkular. *Yakınlık boyutu:* dostluk ve arkadaşlık duygusu, hissedilen sevgi, sevebilme imkânı, sevilme imkânı. WHOQOL-OLD modülü, altı boyut içinde, cevapların beşli Likert ölçeği ile saptandığı 24 sorudan oluşmaktadır. Bu altı boyutun soru dağılımı şu şekildedir: “Duyusal işlevler” (4), “özerklik” (4), “geçmiş, bugün, gelecek faaliyetleri” (4), “sosyal katılım” (4), “ölüm ve ölmek” (4) ve “yakınlık” (4). Olası boyut puanları, 4–20 aralığındadır. Ayrıca, her bir tekil puan değerlerinin toplanmasıyla “toplam puan” da hesaplanabilir. Puan arttıkça yaşam kalitesi de iyileşmektedir (Eser vd., 2010, s. 40).

WHOQOL-OLD ölçeğinin güvenilirlik çalışması boyutların iç tutarlılığı Cronbach Alfa kullanılarak değerlendirilmiştir. İç tutarlılık analizlerinde tekil soruların performansını değerlendirmede ek bir yaklaşım olarak da, her bir boyut için, sorular birer birer çıkarılarak

alfa değerleri hesaplanmıştır. Boyuta katkısı olan uygun bir sorudan beklenen, o soru çıkarıldığında o boyutun alfa değerinin düşmesi veya aynı kalmasıdır. Ölçeğin geçerlik analizleri, iç ve dış geçerlik testlerinden oluşmaktadır. Yapısal geçerlik testi olarak, her soru için benzerlik (convergent) ve farklılık (divergent) geçerlik analizleri ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kriter geçerliğinin değerlendirilmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Aracın öz bildirimde herhangi bir sağlık sorununu bulunmayan bir alt grup ile en az bir tane sağlık sorunu bulunan alt grup arasındaki “ayırt edici geçerliliği” Student t-testi analizi ve Etki Büyüklüğü Cohen’in yaklaşımı ile değerlendirilmiştir (Cohen vd., 1998). Bu tip geçerlik, “ölçeğin bilinen grup geçerliği” olarak da adlandırılabilir. Aracın yapısal geçerliği, LISREL 8.54 kullanılarak (Scientific Software International, 2009) doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), bu yaklaşımla hesaplanmıştır (Eser vd., 2010, ss. 40-42).

Dini Hayat Ölçeği:

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek, D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi Anabilim Dalı öğretim elemanları tarafından geliştirilmiştir. DHÖ, 31’i asıl, 66’sı dolgu maddesi olmak üzere toplam 97 maddeden oluşmaktadır. DHÖ, bireylerin dinî hayat konusundaki durumlarını belirlemeyi hedefleyen farklı derecelendirmeleri olan dört boyuttan oluşan ve likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin inanç boyutu 4, duygu boyutu 7, davranış boyutu 10 ve bilgi boyutu 10 maddeden olmak üzere toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 0, en yüksek puan ise 69’dur. Alınan bu puanlar araştırmada dindarlık puanı olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin inanç boyutu, katılıyorum (2), kararsızım (1), katılmıyorum (0) seçeneklerini içermektedir ve alınabilen en yüksek puan 8, en düşük puan 0’dır. Duygu boyutu, hiç (0), biraz (1), çok (2), pek çok (3) seçeneklerini içermektedir ve alınabilen en yüksek puan 21, en düşük puan 0’dır. Davranış boyutu ise hiç (0), bazen (1), çoğu zaman (2), her zaman (3) seçeneklerini içermektedir ve alınabilen en yüksek puan 30, en düşük puan 0’dır. Son boyut olan bilgi boyutu ise yanlış (0) ve doğru (1) seçeneklerinden oluşmaktadır ve alınabilen en yüksek puan 10, en düşük puan ise 0’dır.

DHÖ’nün güvenilirliğine gelince; ölçeğin psikometrik çalışmaları sonuçlandırılıp yayınlanmadığı için güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Yıldız (2006) ve Şahin (1999) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular çerçevesinde kabul edilmiştir. Yıldız, ölçeğin güvenilirlik çalışmalarını iki teknikle gerçekleştirmiştir. Bu tekniklerden birincisi olan yarıya bölme (split-half) tekniği ile yapılan güvenilirlik hesaplamaları sonucunda korelasyon katsayısı (Person moment-çarpım) $r=.86$ olup, $P<.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Güvenirlik için uygulanan ikinci teknik de ölçeğin homojen yapıya sahip olup olmadığını test etmek amaçlıdır. Bunun için ölçeğin boyutları arasındaki korelasyonlara bakılmış ve nihayetinde bütün boyutların birbiriyle ve DHÖ ile olan korelasyonlarının anlamlılık düzeyinin $P<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin geçerliliği ise bilinen gruplar tekniği kullanılarak yapılan çalışmayla tespit edilmiştir. Güvenirlik ve

geçerlilik çalışmaları, DHÖ'nün bireylerin dinî inanç, duygu, davranış ve bilgilerini ölçmede güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu ortaya koymuştur (Şahin, 1999; Yıldız, 2006).

2.5. Analiz

Veriler çözümlenirken t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe testi ve korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu teknikler seçilirken, araştırmancının hipotezleri göz önünde bulundurulmuştur.

Her bir katılımcı için DHÖ'nün sayısal değerlere çevrilmesi işleminde öncelikle dört boyutun puanları ayrı ayrı hesaplanmış, sonra da toplam puan belirlenmiştir. Verilerin analizinde izlenen yol şu şekildedir:

Çalışma grubuna ait demografik özelliklerin sunulmasında frekans ve yüzde analizleri kullanılmıştır. 1-b ve 2-b numaralı alt hipotezlerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. 1-a, 1-c, 1-d, 1-e, 2-a, 2-c, 2-d ve 2-e numaralı alt hipotezlerin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arasındaki puan farkının anlamlı olduğu durumlarda, söz konusu farkın kaynağı Scheffe testi ile belirlenmiştir. 3 numaralı alt hipotezin çözümlenmesinde ise Pearson Korelasyon analizine başvurulmuştur.

3. Bulgular ve Yorumlanması

3.1. Dindarlık

Yaş:

DHÖ boyutları arasında yer alan *inanç boyutunda* elde edilen verilerin kareler ortalaması ,000 olarak hesaplandığından tüm tablolarda yer almasına gerek kalmadığı kararlaştırılmıştır. DHÖ puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği, ANOVA testi ile incelenmiş; buna yönelik bulgular tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. DHÖ Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Dağılımının Farklılığına Dair
Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Boyut	Ölçüm	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygu	Gruplar arası	7,970	2	3,985	,408	,666
	Grup içi	2119,775	217	9,769		
	Toplam	2127,745	219			
Davranış	Gruplar arası	78,339	2	39,170	2,237	,109
	Grup içi	3799,347	217	17,509		
	Toplam	3877,686	219			
Bilgi	Gruplar arası	15,174	2	7,587	1,207	,301
	Grup içi	1363,458	217	6,283		

	Toplam	1378,632	219			
	Gruplar arası	203,947	2	101,973	2,804	,063
Toplam	Grup içi	7890,690	217	36,363		
	Toplam	8094,636	219			

DHÖ puanları yaş gruplarına göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak bilgi vermesi açısından, dini hayatın duygu boyutundan 60-74 yaş arası grubun ortalama puanı (\bar{X} =18,66), 75-84 yaş arası grubun ortalamasından (\bar{X} =19) azdır. 85 ve üzeri yaş grubunun puanı (\bar{X} =19,5) en yüksektir. Buradan hareketle, anlamlı bir farklılık çıkmasa da, yaş ilerledikçe dini duygunun arttığını söylemek mümkündür. Bilgi, davranış alt boyutlarıyla toplam puana bakıldığında ortalama puanlar, 85 ve üzeri yaş grubuna kadar artarken bu yaş grubunda düşmektedir.

Cinsiyet:

Yaşlı bireylerin DHÖ puanları, cinsiyetlere göre incelendiğinde ölçeğin bilgi boyutunun cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Buna karşılık, ölçeğin duygu boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t=2,450$; $p<.05$). Bu farkın, kadınların duygu boyutunda erkeklerden daha yüksek puana sahip olmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Ölçeğin davranış boyutunda gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($t=2,547$; $p<.05$). Bu fark yine kadınların davranış boyutunda erkeklerden daha yüksek puana sahip olmalarından kaynaklanmıştır. Son olarak toplam DHÖ puanlarının cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenirken ($t=3,011$; $p<.05$), bu farkın toplam puanda kadınların erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. DHÖ Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılığına Dair t-Testi Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	T	sd	p
Duygu	Kadın	91	19,35	2,19	2,450	218	,015*
	Erkek	129	18,31	3,57			
Davranış	Kadın	91	28,47	2,03	2,547	218	,012*
	Erkek	129	27,02	5,14			
Bilgi	Kadın	91	5,84	2,46	-,064	218	,949
	Erkek	129	5,86	2,55			
Toplam	Kadın	91	61,67	4,22	3,26	218	,001*
	Erkek	129	59,20	6,93			

* $p<.05$ anlamlı

Öğrenim Durumu:

Yaşlıların DHÖ puanları, öğrenim durumlarına göre incelenmiştir. Ölçeğin davranış, duygu ve bilgi boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılığın alt boyutlar ve toplam puanda hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek için uygulanan Scheffe testine dair bulgular; duygu boyutunda anlamlı farklılığın, okuryazar olmayanlarla ($\bar{X}=19,23$) lise ($\bar{X}=17$) ile lisans ve lisansüstü mezunu ($\bar{X}=16,14$) bireylerin aldıkları puanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Davranış boyutundaki anlamlı farklılığın, okuryazar olmayanlarla ($\bar{X}=28,21$) ilköğretim ($\bar{X}=27,65$) ile lisans ve lisansüstü mezunu ($\bar{X}=20,28$) bireylerin aldıkları puanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Bilgi boyutundaki anlamlı farklılığın okuryazar olmayanlarla ($\bar{X}=5,49$) ilköğretim ($\bar{X}=6,07$) ile lisans ve lisansüstü mezunu ($\bar{X}=8,14$) bireylerin aldıkları puanlar arasında, dindarlık toplam puanında anlamlı farklılığın, okuryazar olmayanlar ($\bar{X}=60,94$) ve ilköğretim ($\bar{X}=60,18$) ile lisans ve lisansüstü mezunu ($\bar{X}=52,57$) bireylerin aldıkları puanlar arasında gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Tablo 3. DHÖ Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımının Farklılığına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Boyut	Ölçüm	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygu	Gruplar arası	117,131	3	39,044		
	Grup içi	2010,615	216	9,308	4,194	,007*
	Toplam	2127,745	219			
Davranış	Gruplar arası	471,254	3	157,085		
	Grup içi	3406,432	216	15,771	9,961	,000*
	Toplam	3877,686	219			
Bilgi	Gruplar arası	68,573	3	22,858		
	Grup içi	1310,059	216	6,065	3,769	,011*
	Toplam	1378,632	219			
Toplam	Gruplar arası	563,623	3	187,874		
	Grup içi	7531,013	216	34,866	5,388	,001*
	Toplam	8094,636	219			

* $p < .05$

Medeni Durum:

DHÖ puanları, medeni durumlarına göre incelenmiştir. Ölçeğin duygu ve bilgi boyutlarında bağımsız değişken grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna karşılık davranış alt boyutu ile DHÖ toplam puanlarının medeni durum grupları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılığın davranış boyutu ve toplam puanda

hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek için uygulanan Scheffe testine dair bulgulara göre; davranış boyutunda anlamlı farklılık, eşi ölmüşlerle ($\bar{X}=28$) bekâr ($\bar{X}=22$) bireylerin aldıkları puanlar arasındadır. Dindarlık toplam puanındaki anlamlı farklılık, eşi ölmüşle ($\bar{X}=60, 84$) boşanmış ($\bar{X}=50$) ve evli ($\bar{X}=60,47$) bireylerin aldıkları puanlar arasındadır.

Tablo 4. DHÖ Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Dağılımının Farklılığına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Boyut	Ölçüm	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygu	Gruplar arası	72,942	3	24,314	2,556	,056
	Grup içi	2054,804	216	9,513		
	Toplam	2127,745	219			
Davranış	Gruplar arası	255,004	3	85,001	5,068	,002*
	Grup içi	3622,682	216	16,772		
	Toplam	3877,686	219			
Bilgi	Gruplar arası	21,586	3	7,195	1,145	,332
	Grup içi	1357,045	216	6,283		
	Toplam	1378,632	219			
Toplam	Gruplar arası	685,863	3	228,621	6,665	,000*
	Grup içi	7408,773	216	34,300		
	Toplam	8094,636	219			

* $p < .05$

Ekonomik Durum:

DHÖ puanlarının ekonomik düzeylerine göre betimsel değerleri incelendiğinde duygu boyutunda en yüksek ortalamaya alt ekonomik düzeydeki bireylerin ($\bar{X}=18,90$), en düşük ortalamaya üst ekonomik düzeydeki bireylerin ($\bar{X}=18,09$) sahip olduğu tespit edilmiştir. Davranış boyutunda en yüksek ortalamaya, alt ekonomik düzeydeki bireylerin ($\bar{X}=27,91$), en düşük ortalamaya ise üst ekonomik düzeydeki bireylerin ($\bar{X}=25,90$) sahip olduğu ve bilgi boyutunda ise en yüksek ortalamaya alt ekonomik düzeydeki bireylerin ($\bar{X}=6,72$), en düşük ortalamaya ise orta ekonomik düzeydeki bireylerin ($\bar{X}=5,44$) sahip olduğu görülmüştür. Toplam puan olarak en yüksek ortalamaya alt ekonomik düzeydeki bireylerin ($\bar{X}=60,80$); en düşük ortalamaya ise üst ekonomik düzeydeki bireylerin ($\bar{X}=58,72$) sahip olduğu tespit edilmiştir DHÖ puanları ekonomik düzeylerine göre incelenmiştir. Gruplar arasında DHÖ toplam puanında ve ölçeğinin duygu, davranış, bilgi boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5. DHÖ Puanlarının Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımının Farklılığına Dair
Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Boyut	Ölçüm	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygu	Gruplar arası	12,280	2	6,140		
	Grup içi	2115,465	217	9,749	,630	,534
	Toplam	2127,745	219			
Davranış	Gruplar arası	52,179	2	26,090		
	Grup içi	3825,507	217	17,629	1,480	,230
	Toplam	3877,686	219			
Bilgi	Gruplar arası	21,911	2	10,956		
	Grup içi	1356,721	217	6,252	1,752	,176
	Toplam	1378,632	219			
Toplam	Gruplar arası	21,911	2	10,956		
	Grup içi	1356,721	217	6,252	1,752	,176
	Toplam	1378,632	219			

* $p < .05$

3.2. Yaşam Kalitesi

Yaş:

Yaşam Kalitesi Ölçeği (YKÖ) puanları yaş gruplarına göre incelendiğinde, ölçeğin duyuşsal, özerklik, geçmiş, sosyal, ölüm ve yakınlık boyutlarında olduğu gibi toplam puan bazında da anlamlı bir fark görülmemiştir. Bilgi vermesi açısından YKÖ toplam puanında 60-74 yaş arasındaki kişiler, 75-84 arası kişilerden yüksek skor elde etmişlerdir. 85 ve üzeri yaş grubunda olanların aldıkları puanlar bu iki gruptan da yüksektir. Ancak, 85 ve üzeri yaş grubundaki katılımcı sayısının az olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir. 60-74 yaş arası grup ile 75-84 yaş arası grup karşılaştırıldığında, YKÖ ölçeğinin toplam puanında ve ölüm alt boyutu hariç diğer tüm alt boyut puanlarında 60-74 yaş grubu, 75-84 yaş grubundan daha yüksek skorlar elde etmiştir. 75-84 yaş grubu sadece ölüm alt boyutunda 60-74 yaş grubundan daha yüksek puan elde etmiştir.

Tablo 6. YKÖ Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Dağılımının Farklılığına Dair
Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Boyut	Ölçüm	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duyusal	Gruplar arası	43,743	2	21,872	2,453	,088
	Grup içi	1935,143	217	8,918		
	Toplam	1978,886	219			
Özerklik	Gruplar arası	65,567	2	32,784	2,165	,117
	Grup içi	3285,360	217	15,140		
	Toplam	3350,927	219			

Geçmiş	Gruplar arası	4,308	2	2,154	,178	,837
	Grup içi	2629,378	217	12,117		
	Toplam	2633,686	219			
Sosyal	Gruplar arası	2,294	2	1,147	,084	,919
	Grup içi	2958,338	217	13,633		
	Toplam	2960,632	219			
Ölüm	Gruplar arası	1,262	2	,631	,030	,970
	Grup içi	4504,847	217	20,760		
	Toplam	4506,109	219			
Yakınlık	Gruplar arası	6,530	2	3,265	,223	,801
	Grup içi	3184,065	217	14,673		
	Toplam	3190,595	219			
Toplam	Gruplar arası	179,324	2	89,662	,734	,481
	Grup içi	26509,512	217	122,164		
	Toplam	26688,836	219			

* $p < .05$

Cinsiyet:

YKÖ puanları cinsiyetlere göre incelendiğinde, ölçeğin ölüm ve yakınlık puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ölçeğin duyuşal boyutunda cinsiyet grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t=2,969$; $p < .05$). Bu farkın kadınların duyuşal boyutta erkeklerden daha yüksek puana sahip olmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Ölçeğin özerklik boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t=-2,144$; $p < .05$). Bu fark, erkeklerin özerklik boyutunda kadınlardan daha yüksek puana sahip olmalarından kaynaklanmıştır. Ölçeğin geçmiş boyutunda cinsiyet grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t=-2,110$; $p < .05$). Bu fark, yine erkeklerin geçmiş boyutunda kadınlardan daha yüksek puana sahip olmaları nedeniyle oluşmuştur. Ölçeğin sosyal boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t=-4,058$; $p < .05$). Bu farkın erkeklerin sosyal boyutta kadınlardan daha yüksek puana sahip olmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Son olarak toplam olarak YKÖ puanlarının cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenirken ($t=-2,261$; $p < .05$), bu farkın toplam puan bazında erkeklerin kadınlardan daha yüksek ortalamaya sahip olmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Araştırmada erkeklerin yaşam kalitesi toplam puanında ve yaşam kalitesinin alt boyutlarında kadınlardan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Tablo 7. Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	Sd	p
Duyusal	Kadın	91	12,68	2,80	2,969	218	,003*
	Erkek	129	11,48	3,05			
Özerklik	Kadın	91	10,45	3,66	-2,144	218	,033*
	Erkek	129	11,58	4,02			
Geçmiş	Kadın	91	12,49	3,51	-2,110	218	,036*
	Erkek	129	13,48	3,38			
Sosyal	Kadın	91	10,48	3,56	-4,058	218	,000*
	Erkek	129	12,45	3,54			
Ölüm	Kadın	91	10,87	4,61	,866	218	,387
	Erkek	129	10,34	4,48			
Yakınlık	Kadın	91	13,09	3,86	-1,960	218	,051
	Erkek	129	14,11	3,74			
Toplam	Kadın	91	70,08	10,10	-2,261	218	,025*
	Erkek	129	73,47	11,48			

* $p < .05$

Öğrenim durumu:

YKÖ puanları, öğrenim düzeylerine göre incelenmiştir. Ölçeğin duyusal boyutunda öğrenim durumu grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Aynı şekilde ölçeğin ölüm boyutunda da bireylerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ve toplam puanda öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılığın alt boyutlar ve toplam puanda hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek için uygulanan Scheffe testine dair bulgulara göre; özerklik boyutundaki anlamlı farklılık, lisans ve lisansüstü mezunu ($\bar{X}=16$), lise mezunu ($\bar{X}=14,81$) ilköğretim mezunu ($\bar{X}=11,32$) ve okuryazar olmayan ($\bar{X}=10,37$) bireylerin aldıkları puanlar arasında, geçmiş boyutundaki anlamlı farklılık, lisans ve lisansüstü mezunu ($\bar{X}=14,14$), ilköğretim mezunu ($\bar{X}=13,77$) ve okuryazar olmayan ($\bar{X}=12,48$) bireylerin aldıkları puanlar arasında, sosyal boyutundaki anlamlı farklılığın, lisans ve lisansüstü mezunu ($\bar{X}=14,71$), lise mezunu ($\bar{X}=13,81$) ve okuryazar olmayan ($\bar{X}=11,07$) bireylerin aldıkları puanlar arasında, yakınlık boyutundaki anlamlı farklılık, lisans ve

lisansüstü mezunu ($\bar{X}=15,85$) ve okuryazar olmayan ($\bar{X}=13,24$) bireylerin aldıkları puanlar arasında, toplam yaşam kalitesindeki anlamlı farklılık, lisans ve lisansüstü mezunu ($\bar{X}=82,85$), lise mezunu ($\bar{X}=83,27$) ilköğretim mezunu ($\bar{X}=73,72$) ve okuryazar olmayan ($\bar{X}=69,39$) bireylerin aldıkları puanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. En yüksek yaşam kalitesi puanını, lisans ve lisansüstü ile lise mezunu bireylerin aldığı ikinci yüksek puanı ilköğretim mezunlarının aldığı, en düşük puanı ise okuryazar olmayanların aldığı görülmüştür.

Tablo 8. YKÖ Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımının Farklılığına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Boyut	Ölçüm	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duyusal	Gruplar arası	8,78	3	2,92	,321	,810
	Grup içi	1970,10	216	9,12		
	Toplam	1978,88	219			
Özerklik	Gruplar arası	389,05	3	129,68	9,457	,000*
	Grup içi	2961,87	216	13,71		
	Toplam	3350,92	219			
Geçmiş	Gruplar arası	98,19	3	32,73	2,789	,042*
	Grup içi	2535,48	216	11,73		
	Toplam	2633,68	219			
Sosyal	Gruplar arası	165,42	3	55,14	4,261	,006*
	Grup içi	2795,20	216	12,94		
	Toplam	2960,63	219			
Ölüm	Gruplar arası	80,59	3	26,86	1,311	,272
	Grup içi	4425,51	216	20,48		
	Toplam	4506,10	219			
Yakınlık	Gruplar arası	114,95	3	38,31	2,691	,047*
	Grup içi	3075,63	216	14,23		
	Toplam	3190,59	219			
Toplam	Gruplar arası	3288,44	3	1096,14	10,118	,000*
	Grup içi	23400,39	216	108,33		
	Toplam	26688,83	219			

* $p < .05$

Medeni durum:

YKÖ puanları, medeni durumlarına göre incelendiğinde; ölçeğin duyusal, geçmiş ve ölüm boyutlarıyla bağımsız değişken grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Buna karşılık özerklik, sosyal, yakınlık boyutlarında ve toplam puanda medeni durum grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılığın alt boyutlar ve toplam puanda hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek için uygulanan Scheffe testine dair bulgulara göre; özerklik boyutundaki anlamlı farklılığın, evli ($\bar{X}=11,58$) ile eşi ölmüş ($\bar{X}=9,79$) bireylerin aldıkları puanlar arasında, Sosyal boyuttaki anlamlı farklılığın, evli ($\bar{X}=12,33$) ile eşi ölmüş ($\bar{X}=9,77$) bireylerin aldıkları puanlar arasında, yakınlık boyuttaki anlamlı farklılık, evli ($\bar{X}=14,19$) ile eşi ölmüş ($\bar{X}=12,65$) bireylerin aldıkları puanlar arasında, YKÖ toplam puanındaki anlamlı farklılığın, evli ($\bar{X}=73,64$) ile eşi ölmüş ($\bar{X}=68$) bireylerin aldıkları puanlar arasında gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Tablo 9. YKÖ Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Dağılımının Farklılığına Dair
Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Boyut	Ölçüm	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duyusal	Gruplar arası	31,683	3	10,561	1,172	,322
	Grup içi	1947,204	216	9,015		
	Toplam	1978,886	219			
Özerklik	Gruplar arası	166,631	3	55,544	3,768	,011*
	Grup içi	3184,296	216	14,742		
	Toplam	3350,927	219			
Geçmiş	Gruplar arası	21,623	3	7,208	,596	,618
	Grup içi	2612,063	216	12,093		
	Toplam	2633,686	219			
Sosyal	Gruplar arası	280,996	3	93,665	7,550	,000*
	Grup içi	2679,636	216	12,406		
	Toplam	2960,632	219			
Ölüm	Gruplar arası	4,983	3	1,661	,080	,971
	Grup içi	4501,126	216	20,839		
	Toplam	4506,109	219			
Yakınlık	Gruplar arası	135,824	3	45,275	3,201	,024*
	Grup içi	3054,771	216	14,142		
	Toplam	3190,595	219			
Toplam	Gruplar arası	1429,095	3	476,365	4,073	,008*
	Grup içi	25259,741	216	116,943		
	Toplam	26688,836	219			

* $p < .05$

Ekonomik Durum:

YKÖ puanları, ekonomik düzeylerine göre incelendiğinde; ölçeğin duyuşsal, geçmiş ve ölüm boyutlarında bağımsız değişken grupları arasında anlamlı bir fark görölmemiştir. Buna karşılık davranış, özerklik, sosyal, yakınlık boyutlarında ve toplam puanda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10. YKÖ Puanlarının Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımının Farklılığına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Boyut	Ölçüm	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duyusal	Gruplar arası	23,093	2	11,546	1,281	,280
	Grup içi	1955,794	217	9,013		
	Toplam	1978,886	219			
Özerklik	Gruplar arası	147,529	2	73,765	4,997	,008*
	Grup içi	3203,398	217	14,762		
	Toplam	3350,927	219			
Geçmiş	Gruplar arası	35,603	2	17,801	1,487	,228
	Grup içi	2598,083	217	11,973		
	Toplam	2633,686	219			
Sosyal	Gruplar arası	103,227	2	51,613	3,920	,021*
	Grup içi	2857,405	217	13,168		
	Toplam	2960,632	219			
Ölüm	Gruplar arası	60,839	2	30,419	1,485	,229
	Grup içi	4445,270	217	20,485		
	Toplam	4506,109	219			
Yakınlık	Gruplar arası	92,784	2	46,392	3,250	,041*
	Grup içi	3097,811	217	14,276		
	Toplam	3190,595	219			
Toplam	Gruplar arası	2230,051	2	1115,026	9,893	,000*
	Grup içi	24458,785	217	112,713		
	Toplam	26688,836	219			

* $p < .05$

Tespit edilen anlamlı farklılığın alt boyutlar ve toplam puanda hangi gruplar arasında gerekleştini tespit etmek için uygulanan Scheffe testine dair bulgulara göre; özerklik boyutundaki anlamlı farklılığın, yüksek ekonomik düzeydeki ($\bar{X}=13,81$), orta ekonomik düzeydeki ($\bar{X}=11,77$), düşük ekonomik düzeydeki ($\bar{X}=10,59$) bireylerin aldıkları puanlar arasında, sosyal boyuttaki anlamlı farklılık, yüksek ekonomik düzeydeki ($\bar{X}=13,45$), orta ekonomik düzeydeki ($\bar{X}=12,35$), düşük ekonomik düzeydeki ($\bar{X}=11,16$) bireylerin aldıkları

puanlar arasında, yakınlık boyutundaki anlamlı farklılığın, yüksek ekonomik düzeydeki ($\bar{X}=15,27$), orta ekonomik düzeydeki ($\bar{X}=14,41$), düşük ekonomik düzeydeki ($\bar{X}=13,23$) bireylerin aldıkları puanlar arasında, YKÖ toplam puanındaki anlamlı farklılık, yüksek ekonomik düzeydeki ($\bar{X}=82,54$), orta ekonomik düzeydeki ($\bar{X}=74,64$), düşük ekonomik düzeydeki ($\bar{X}=70,04$) bireylerin aldıkları puanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, yaşam kalitesi toplam puanında ve alt boyutlarda en yüksek skoru, gelir düzeyi yüksek grup olarak nitelendirilen kişiler almıştır. Gelir düzeyi yüksek olan kişilerin geçim kaygısının diğer gruptaki bireylere nazaran daha az olduğu göz önüne alındığında elde edilen sonucun beklenen bir durum olduğu kanısına varılabilir. Zaten yaşam kalitesinden elde edilen puanların sırasıyla en yüksek puanı yüksek gelire sahip kişilerin elde etmesi, ikinci yüksek puanı orta düzeyde gelire sahip kişilerin elde etmesi ve en az puanı da düşük gelir grubundaki kişilerin elde etmesi, bu kanıyı destekler niteliktedir.

3.3. Yaşam Kalitesi ve Dindarlık İlişkisi

Yaşlı bireylerin Dini Hayat Ölçeği ile Yaşam Kalitesi Ölçeği puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tablo 11'e göre duygu boyutuyla, duygusal, özerklik ve yakınlık boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış ve sifıra yakın düzeylerde korelasyonlar görülmüştür. Buna karşın duygu boyutuyla, geçmiş ($r=.490$) ve ölüm ($r=.380$) boyutları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuş; sosyal ($r=-.433$) boyutuyla ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Davranış boyutuyla duygusal, özerklik ve yakınlık boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamış ve sifıra yakın düzeylerde korelasyonlar görülmüştür. Davranış boyutuyla geçmiş ($r=.503$) ve ölüm ($r=.428$) boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuş; sosyal ($r=-.462$) boyutuyla ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bilgi boyutuyla duygusal, özerklik ve yakınlık boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış ve sifıra yakın düzeylerde korelasyonlar görülmüştür. Bilgi boyutuyla geçmiş ($r=.166$) ve ölüm ($r=.261$) boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuş; sosyal ($r=-.385$) boyutuyla ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

DHÖ ile YKÖ alınan puanlar toplam bazda değerlendirildiğinde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır ($r=.103$, $P>.05$). Ancak her iki ölçekten alınan puanların düşük düzeyde pozitif yönde korelasyona sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 11. DHÖ ile YKÖ Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi

		YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ							
		Duyusal	Özerklik	Geçmiş	Sosyal	Ölüm	Yakınlık	Toplam	
DİNİ HAYAT ÖLÇEĞİ	Duygu	r	-,044	-,121	,490**	-,433**	,380**	-,068	,122
		p	,516	,073	,000	,000	,000	,318	,071
		n	220	220	220	220	220	220	220
	Davranış	r	-,050	-,132	,503**	-,462**	,428**	-,110	,109
		p	,461	,052	,000	,000	,000	,103	,106
		n	220	220	220	220	220	220	220
	Bilgi	r	-,023	-,033	,166*	-,385**	,281**	-,116	-,035
		p	,740	,622	,014	,000	,000	,087	,605
		n	220	220	220	220	220	220	220
	Toplam	r	-,056	-,142*	,564**	-,594**	,515**	-,136*	,103
		p	,406	,036	,000	,000	,000	,044	,126
		n	220	220	220	220	220	220	220

*p<.05; **p<.01

Sonuç ve Tartışma

Yaşamın son evresi olarak nitelendirilen yaşlılık döneminde, bireylerin algıladıkları yaşam kalitesi ve dindarlıklarının, hayatlarının önceki gelişim evrelerine göre farklılık göstermesi beklenen bir sonuçtur. Bu çalışmada çok boyutlu ve zengin bir anlama sahip iki önemli olgu olan yaşam kalitesi ve dindarlığın, hayatın son evresinde olan yaşlı bireydeki durumu ve bu iki mühim olgunun kişinin hayatında birbiriyle ilişkisi ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları bu çalışmanın yapıldığı 2014 yılının öncesindeki ve sonrasındaki yıllarda gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarıyla değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Dini Hayat Ölçeği ile ilgili sonuçları:

Araştırma sonucunda, yaşlı bireylerin DHÖ'den aldıkları toplam puan ve davranış alt boyutundan aldıkları puan ile yaş grupları arasında farklılık tespit edilememiştir. Buna göre, 1.a. alt hipotezi doğrulanmamıştır. Farklılık anlamlılık düzeyine çıkmasa da, yaş ilerledikçe dini duygunun arttığı da bulgular arasındadır. Bilgi, davranış alt boyutlarıyla toplam puana bakıldığında ortalama puanlar, 85 ve üzeri yaş grubuna kadar artarken bu

yaş grubunda düşmektedir. Çalışma grubundaki 85 yaş üzeri katılımcıların sayısının diğer gruptakilere nazaran az olması yorumlamayı zorlaştırmaktadır. İlerleyen yaşla birlikte ortaya çıkan (fiziksel ve ruhsal) rahatsızlıklar bireyin dinle olan bağının zayıflamasına neden olabileceğinden 85+ grubundaki DHÖ puanlarının düşmesi normal karşılanabilir (Özbolet, 2018). Yaşlılığın son dönemi sağlık vb. durumlar nedeniyle istisna tutulursa araştırmanın bulguları çerçevesinde yaşın ilerledikçe dine olan ilginin arttığını söylemek mümkündür. Benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Kayıklık (2003) ve Ayten (2004) çalışmalarında yaş ilerledikçe dindarlık puanlarının arttığını gözlemlemiştir. Yaşlılıktaki bu yönelimi Kayıklık (2003), bireyin geride bıraktığı orta yaş krizi sonrası içsel değerlere yönelme şeklinde ifade etmektedir.

DHÖ'nün gerek duygu ve davranış boyutlarından aldıkları puanlar, gerekse ölçekten alınan toplam puanlar cinsiyetlere göre farklılaşmaktadır. Bulgulara göre, duygu ve davranış boyutlarında kadınlar, erkeklerden daha yüksek puana sahiptirler. Buna göre, 1.b. alt hipotezi doğrulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kadınların erkeklerden dini hayatın gerek toplam puanında gerekse dini hayatın duygu ve davranış boyutlarında daha yüksek puan almaları ve erkeklerin sadece dini hayat ölçeğinin alt boyutu olan bilgi boyutunda kadınlardan daha yüksek puan almış olmaları; kadınların erkeklerden dindarlık toplam puanında daha önde olmasını sağlamaktadır. 2006-2019 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerdeki cinsiyet dindarlık ilişkisine dair meta-analiz sonuçlarına göre Korkmaz (2020), benzer sonuçlara ulaşarak kadınların erkeklerden dindarlık puanlarında daha önde olduğunu elde etmiştir. Benzer bulgulara ulaşan bir diğer araştırmacı Yapıcı (2007), gündelik hayatta kadınların erkeklerden daha fazla risk altında olduğundan bir korunma içgüdüyle ve erkeklerden daha duygusal olmaları gibi nedenlerle dine daha çok meylettiklerini ifade etmektedir.

DHÖ puanları öğrenim durumlarına göre incelendiğinde, alınan puanlar, ölçeğin duygu, davranış ve bilgi boyutlarında olduğu gibi toplam puan olarak da anlamlı farklılık göstermiştir. Duygu ve davranış boyutlarında, okuryazar olmayanların lise ile lisans ve lisansüstü mezunu bireylerden daha yüksek puana sahip olmaları; bilgi boyutunda ise, lisans ve lisansüstü mezunlarının diğer bireylerden daha yüksek puana sahip olmaları, anlamlı farklılığa yol açmaktadır. Diğer taraftan toplam puanda, okuryazar olmayanlarla ilköğretim mezunlarının, diğer bireylerden daha yüksek ortalamaya sahip olmaları farklılığa neden olmuştur. 1.c. alt hipotezi doğrulanmıştır. Taplamacıoğlu (1962) ve Uysal (2006), tahsil düzeyi yükseldikçe dindarlığın azaldığı bulgusuna ulaşmışlardır. Uysal çalışmasında dinin etkisini en az hissedenlerin üniversite mezunları en çok hissedenlerin "ilkokul" mezunları olduğunu ifade etmektedir. Uysal, bu durumun başlıca nedenlerini, bilimsel ve rasyonel bilgi düzeyine göre yeni ve farklı düşünme tarzları geliştirme; dine karşı tutum ve tavırlarda gevşeme; dine karşı ilgisizlik olarak sıralamaktadır. İnce (2019) çalışmasında lisansüstü mezunlarının diğer eğitim düzeyi gruplarından daha düşük

dindarlık puanına sahip olmasını alınan eğitimin bireyde özgüvenini arttırdığı için dine olan ihtiyacın azalmasıyla açıklanabileceğini ifade etmektedir.

Medeni durumlarına göre DHÖ toplam puanları anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak, dindarlığın alt boyutlarında farklılaşma tespit edilememiştir. Gruplar arasındaki farklılık ifade edilecek olursa; toplam dindarlık puanında evli ve eşi ölmüş bireyler, bekar ve boşanmış bireylerden daha yüksek ortalamaya sahip bulunmuştur. 1.d. alt hipotezi doğrulanmıştır. Bağımsız değişkenler belirlenirken bireylerin medenî durumunu sadece evli, bekar ve dul olarak sınıflamanın yetersiz olacağı kanısına varılmıştır. Dul bireylerin ölüm mü yoksa boşanma neticesinde mi dul olduklarının tespitinin yapılmasıyla çalışmadan daha isabetli sonuçlar alınabileceği kanaatine varılmıştır. Elde edilen sonuç, bu düşünceyi haklı çıkarmıştır. Muhtelif çalışmalarda dul ve bekarlarla aynı zümrede değerlendirilen eşi ölmüş bireyler, bu çalışmada dul ve bekarlardan farklılık göstermiştir. Eşi ölmüş kişiler, evlilere yakın bir ortalama puan almışlardır. Sonuç olarak evli ve eşi ölmüş bireyler DHÖ toplam puanında, bekâr ve eşinden boşanmış kişilerden daha yüksek ortalamaya sahip olmuştur Karaca (2000), Mehmedoğlu (2011) ve Yılmaz (2019) çalışmalarında bu bulgulara benzer sonuçlar elde eden araştırmacılarıdır. Karaca (2000) evliliğin bireyin hayatına biraz daha sükûnet getirmesini, Mehmedoğlu (2011) evlilikle birlikte birçok değerini bireyin hayatına etki etmesini gerekçeler arasında sıralarken, Yılmaz (2019) yetiştirilme tarzı ve eğitim düzeyi gibi faktörlerin de bu sonuçlara tesir edeceğini belirtmektedir.

Ekonomik düzeylere göre dindarlık puanları incelendiğinde, DHÖ toplam ve alt boyut puanları ekonomik düzeylere göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. 1.e. alt hipotezi doğrulanmamıştır. DHÖ puanları ekonomik düzeylerine göre incelenmiştir. Gruplar arasında DHÖ toplam puanında ve ölçeğinin duygu, davranış, bilgi boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ekonomik düzeye göre DHÖ puanlarındaki farklılıklar anlamlılık seviyesine ulaşmasa da DHÖ toplam puanı hariç olmak üzere diğer tüm alt boyutlarda da ekonomik düzeyini alt grup olarak belirten katılımcılar daha yüksek puana sahip olmuşlardır. Bu bulgudan hareketle; ekonomik mahrumiyet içerisinde olmaları bireylerin dine yönelmelerine katkı sağladığı düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle; bireyler içine düştükleri ekonomik buhranlarla başa çıkmaya çalışırken başvurdukları başa çıkma araçlarından birisinin de din olabileceğini söylemek mümkündür. Şengül (2007) ve İnce (2019) benzer bulgular elde eden araştırmacılarıdır. İnce (2019) ekonomik durum ile dindarlık arasındaki negatif yönlü ilişkiyi, bireyin maddi olanakların artmasının dünya hayatının cazibesine daha çok kapılıp dine olan ilginin ve ihtiyacın azalması ve ekonomik gücün bireydeki özgüveni arttırdığı şeklinde açıklamaktadır.

Araştırmanın Yaşam Kalitesi Ölçeği ile ilgili sonuçları:

YKÖ puanları, yaş gruplarına göre incelendiğinde; duygusal, özerklik, geçmiş, sosyal, ölüm ve yakınlık boyutlarında olduğu gibi toplam puanda da anlamlı bir farklılık tespit

edilmemiştir. 2.a. alt hipotezi doğrulanmamıştır. Farklılık anlamlı düzeye çıkmasa da gruplar arasındaki farklılık bulguları yorumlamaya yardımcı olacak niteliktedir. YKÖ ölçeğinin toplam puanında ve ölüm alt boyutu hariç diğer tüm alt boyut puanlarında 60-74 yaş grubu, 75-84 yaş grubundan daha yüksek skorlar elde etmiştir. 75-84 yaş grubu sadece ölüm alt boyutunda 60-74 yaş grubundan daha yüksek puan elde etmiştir. Kılıçoğlu ve Yenilmez (2005), Bowling ve Gabriel (2007) ve Doğan (2018) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yaşın ilerlemesiyle birlikte, duyuşal işlevlerin azalması veya tamamen kaybolması; yaşlanan bireyin ölüm tecrübesini yaşamaya daha çok yaklaşması; ihtiyarlıkla birlikte eş ve akranların hayattan göç etmesiyle sadece ölüm tecrübesinin hatırlanmaması aynı zamanda sosyal çevredeki ciddi azalmalar; geçmişe yönelik pişmanlıklar ve yapılması istenen ama yapılamayan işlerin üzüntüsü; ilerleyen yaşla birlikte meydana gelen fiziksel kısıtlanmaların bireyin kendi ihtiyaçlarını kendisinin karşılayamaz hale gelmesi, yaşın ilerledikçe yaşam kalitesinin düşmesinde etkin rol oynayan temel faktörlerden sayılabilir.

Cinsiyete göre YKÖ puanları incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre, YKÖ toplam puanı ve duyuşal, özerklik, geçmiş, sosyal boyutları puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bulgulara göre, duyuşal boyutta kadınların erkeklerden daha yüksek puana sahip; özerklik, geçmiş ve sosyal boyutları ile toplam puan olarak erkeklerin kadınlardan daha yüksek puana sahiptir. Buna göre, 2.b. alt hipotezi doğrulanmıştır. Araştırmada erkeklerin yaşam kalitesi toplam puanında ve yaşam kalitesinin alt boyutlarında kadınlardan daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Alt boyutlardan özerklik, sosyal çevre ve geçmiş alt boyutlarında farkın anlamlılık seviyesine çıkacak kadar yüksek olması ve toplam puanda da aynı tablonun görülüyor olması; Şanlıurfa'daki yaşlı erkeklerin yaşlı kadınlardan daha geniş bir arkadaş çevresine sahip olmasına, Şanlıurfalıların ataerkil bir yapıya sahip olması da yaşlı erkeklerin gelecek kaygısından uzak ve bölge itibarıyla güneydoğu yöresinde olduğu gibi Şanlıurfa'da erkeklerin kadınlardan toplumsal baskıya daha az maruz kalmasına (örneğin: erkeğin ikinci evlilik yapması Şanlıurfa'da doğal karşılanırken kadının ikinci evlilik yapması genel kabul görmemektedir) bağlanabilir. Kadının erkeğe göre davranışlarını belirlediği toplumda (Şanlıurfada Kadın Olmak, 2015) YKÖ'nün cinsiyetle ilgili bulgularının erkekler lehine farklılaşması beklenen bir sonuç olmaktadır. Yaşlılardaki yaşam kalitesini araştıran Özyurt ve diğerleri (2007), Zincir ve diğerleri (2008) ve Gökmen (2020) çalışmalarında erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek yaşam kalitesi puanını elde ettiklerini belirtmişlerdir.

YKÖ puanları öğrenim durumuna göre incelendiğinde; YKÖ toplam puanı, özerklik, geçmiş, sosyal ve yakınlık alt boyutlarından ve toplam puanlarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Duyusal ve ölüm alt boyutlarından elde edilen puanlar öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıkların, lisans ve lisansüstü mezunu bireylerin diğer bireylerden daha yüksek puana sahip olmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. 2.c. alt hipotezi

doğrulanmıştır. En yüksek yaşam kalitesi puanını, lisans ve lisansüstü ile lise mezunu bireylerin aldığı ikinci yüksek puanı ilköğretim mezunlarının aldığı, en düşük puanı ise okuryazar olmayanların aldığı görülmüştür. Buradan hareketle eğitimin yaşam kalitesine olumlu katkı sağladığını söylemek mümkündür. Danış (2009), Lucas-Carrasco ve diğerleri (2011) ve Küçükkaya (2020) benzer bulgulara ulaşan araştırmacılardandır. Danış (2009), yaşlılıkta bilişsel aktivitenin sürdürülmesinde, sorunlarla baş etmede ve hayata uyumunun sürdürülebilir olmasında öğrenim durumunun önemli bir rolü olduğunu ve bu nedenlerle yaşam kalitesini geliştirici bir unsur olduğunu ifade etmektedir.

YKÖ toplam puan, özerklik ve sosyal boyutlarının puanları, medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Duyusal, geçmiş, ölüm ve yakınlık boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bekâr ve evli bireylerin eşi ölmüş bireylerden daha yüksek puana sahip olmaları, bu farklılıkların kaynağı olmuştur. 2.d. alt hipotezi doğrulanmamıştır. Yaşam kalitesi toplam puanında evlilerin, eşi ölmüşlerden anlamlı derecede yüksek puan elde etmeleri, eşinin yasını tutma gibi sarsıcı bir deneyimi geçirmemiş olmasından kaynaklanabilir. Araştırmada evlilerin ikinci evliliği olup olmadığının sorulmadığı göz önünde bulundurulsa dahi ortaya çıkan sonuçla evli olmanın, yaşamdan daha fazla memnun olmaya neden olduğu şeklinde bir düşünceye ulaşılabilir. Bekârların sayıca azlığı göz önüne alındığında sağlıklı bir genellemeye gidilememekle birlikte elde edilen verilere dayanarak bekâr bireylerin sorumlu olduğu bir eşi ve ailesi olmaması onların özerklik alt boyutunda, geçmiş, gelecek ve bugün alt boyutunda ve sosyal katılım alt boyutunda yüksek skorlar elde etmesini sağladığı düşünülebilir. Aile Arslantaş ve diğerleri (2006), Ölüç (2007), Çetin (2019) ve Rada (2020) benzer bulgulara ulaşan araştırmacılardandır. Rada (2020) kuvvetli aile bağının yüksek yaşam kalitesinin başlıca nedenleri arasında olduğunu belirtmektedir. Bu durum da evlilerin yaşam kalitesinin yüksek çıkmasını izah etmektedir.

YKÖ toplam puanda, özerklik, sosyal, yakınlık puanları ekonomik düzeylere göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Duyusal, geçmiş ve ölüm puanlarının ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ekonomik durumlarını üst düzey olarak ifade eden bireylerin alt ve orta ekonomik düzeydeki bireylerden daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. 2.e. alt hipotezi doğrulanmıştır. Araştırmada, yaşam kalitesi toplam puanında ve alt boyutlarda en yüksek skor, gelir düzeyi yüksek grup olarak nitelendirilen kişiler almıştır. Gelir düzeyi yüksek olan kişilerin geçim kaygısının diğer gruptaki bireylere nazaran daha az olduğu göz önüne alındığında elde edilen sonucun beklenen bir durum olduğu kanısına varılabilir. Yaşam kalitesinden elde edilen puanların sırasıyla en yüksek puanı yüksek gelire sahip kişilerin elde etmesi, ikinci yüksek puanı orta düzeyde gelire sahip kişilerin elde etmesi ve en az puanı da düşük gelir grubundaki kişilerin elde etmesi, bu kanıyı destekler niteliktedir. Aydın (2009), Danış (2009), Henriques ve diğerleri (2020) benzer bulgulara ulaşan araştırmacılardandır. Henriques ve diğerleri

(2020), gelir düzeyi ile yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi sağlıklı bir şekilde ortaya koymak için geliri nesnel ölçütlerle değil öznel algılarla ölçmek gerektiğini ifade etmektedir.

Yaşam kalitesi ve dini hayat arasındaki ilişkiye dair sonuçlar:

Duygu boyutu ile geçmiş ve ölüm boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü; sosyal boyutla negatif yönlü orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Davranış boyutu ile geçmiş ve ölüm boyutları arasında pozitif yönlü; sosyal boyutla negatif yönlü ilişki görülmüştür. Bilgi boyutu ile geçmiş ve ölüm boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü; sosyal boyutla negatif yönlü ilişkiler saptanmıştır. Dindarlık ile yaşam kalitesi arasında anlamlı düzeye ulaşmayan pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamının DHÖ'nün inanç boyutundan tam puan alması inanç boyutunun değerlendirilmeye alınamaması neden olmuştur. İnanç gibi dini hayatın vazgeçilmez bir unsurunun değerlendirilmeye alınamamasının da ilişkinin anlamlı düzeye çıkamamasında rol oynadığı söylenebilir. Neticede, "Yaşlı bireylerin dindarlık düzeyleri ile yaşam kalitesi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dindarlık puanları arttıkça yaşam kalitesi puanları da artmaktadır" şeklinde kurulan 3. alt hipotezi doğrulanmamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre toplam puanlardaki pozitif yöndeki ilişki anlamlılık düzeyine çıkmasa da alt boyutlardaki etkileşim anlamlılık seviyesine ulaşmaktadır. Ayten ve diğerleri (2012), Vitorino ve diğerleri (2016), Uçar (2017), Doğan (2018), Durğun ve Durğun (2020), Yadav ve diğerleri (2020) dindarlık arttıkça yaşam kalitesinin arttığı yönünde bulgular elde eden araştırmacılarıdır. Yadav ve diğerleri (2020), yaşlıların stres gibi ruhsal sorunlarla fiziksel hastalıklarla ve sosyal katılım gibi hayatın birçok noktasında dinin çözümler sunması yaşlı bireylerin yaşam kalitesinin artmasını sağladığını belirtmektedirler.

Yaşlılık dönemindeki bireylerin dini bilgileri arttıkça ölümü daha fazla kabullenmekte ve ölüm kaygısı da artmadır. Ölüm kaygısı artan yaşlı bireyin, zamanını dinini daha çok yaşamaya çalışması; ahirete göç etmenin yolu olan ölüme, hazır olma telaşını taşıması; geçmiş gelecek ve bugün faaliyetlerindeki pişmanlık ve temennilerinin de ahiret inancı gibi dini bilginin artmasıyla teskin olması, araştırmadaki bu sonucun elde edilmesinde etkili bir faktör olarak düşünülebilir. Karaca (2000), Hökelekli (2008) ve Aksaç (2018) çalışmalarında benzer bulgular tespit etmişlerdir. Hökelekli (2008), ölüm korkusu, kaygısı ve ölüm karşısındaki çaresizliğin dine meyilli arttığını belirtmektedir. Aksaç (2018), geleneksel toplumlarda bireylerin dine teslimiyetiyle ölümü kabullenmelerinin ve ölüme hazırlıklı olmalarının eş zamanlı olduğunu ifade etmektedir.

Bahadır (2002), dindarlık düzeyleri yüksek olan bireylerin hayata umutla yaklaşımda dinî inançların önemli bir rolü olduğunu tespit etmiştir. Akgül (2004) dindarlığın huzurlu olmakla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Akgül (2004) araştırmasında, kendisini mutlu olarak nitelendirenlerin %55,9'unun namaz kılan bireyler olduğunu ve %76,4'ü her zaman dua ettiklerini belirtmektedir. Yapıcı (2007) da benzer bir bulguya ulaştığı çalışmasında, Allah'ın varlığını hissetme düzeyi ve dua etme sıklığı arttıkça umutsuzluk düzeyinin

azaldığını belirtmektedir. Abdolahrezaee ve diğerleri (2020) dindarlıkla umut arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu, insanların içinde buldukları hastalık ve hayatın zorlukları gibi olumsuz koşullarla dua ederek baş etmeye çalıştıklarını ifade etmektedir. Şimşek (2006), ibadet etme sıklığı ile sağlık durumu değişkenliği arasındaki ilişki olduğunu tespit etmiştir. Her zaman ibadet edenlerin % 57,1'inin sağlık durumunun iyi olduğunu, sağlık durumu kötü olanların % 44'ü ise önceden ibadet ettiğini şimdi ise sağlığından dolayı ibadetleri yapamadığını, sağlık durumu kötü olanların % 22,2'si her zaman ibadet ettiğini belirtmiştir. Horozcu (2010) dinin emir, yasaklar ve sunduğu vaatlerle (ahiret hayatı vs.) bireyin önce ruh sağlığını akabinde de fiziksel sağlığını koruduğunu ifade etmektedir. Din ve sağlık arasındaki ilişkide olumsuz sağlık koşullarının da dini yaşantıyı olumsuz etkilediğini tespit eden araştırmalar mevcuttur. Rüzgar ve diğerleri (2020), yaşam kalitesini düşüren *üriner inkontinans* (idrar kaçırma) sorunu yaşayan bireylerin dini yaşantılarının olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, üriner inkontinansa yönelik koruyucu ve tedavi edici hizmetlerin uygulanması kadınların sosyal ve manevi yaşam düzeylerinin iyileştirilmesine katkıda bulunacağını belirtmektedir

Sonuç olarak, birey yaşamın tüm evrelerinde bazen biyolojik (bedensel sağlık) bazen psikolojik (ruh sağlığı) bazen de sosyal (yalnızlık ve sosyal uyum) sorunlarla karşılaşmakta ve bu problemlerle baş etmeye çalışmaktadır. Yeterli ve etkili kullanıldığında dinin insanlara sunduğu imkânlar, bireyi olumsuzluklara karşı korumaktadır. Çünkü dinlerin varlık sebebi insanların huzur ve mutluluğunu tesis etmektir (Bahçekapılı, 2016, s. 37; Yücel & Bulut, 2020, s. 83). Araştırmanın bulgularına göre, yaşlılarda dindarlıkla yaşam kalitesi arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin var olduğu ortaya konmuştur. Yaşam kalitesinin alt boyutlarından olan ölüm ve ölmek alt boyutundaki temel etken olan ölüm tecrübesi, dindarlığı arttıran bir etken olabilmektedir. Yaşlı insanda dine yönelimi arttıran bir başka etken ise, yaşlı bireyin geçmiş ve gelecek kaygılarıdır. Zaman açısından geleceğe umutla bakamayan ve geçmişin telafisini yapacak imkânı bulunmayan birey, din sayesinde bu çıkmazdan önemli ölçüde kurtulabilmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasına dinin formlarının etkili olduğu bilinen bir gerçek olsa da Pergament (2005) her formun aynı etkiyi göstermeyeceğini iddia etmektedir. Yaratıcı ile kurulmuş sağlam bir ilişki ve diğer insanlarla manevî bir beraberlik duygusu üzerine kurulmuş olan iç güdümlü bir din, sağlık ve mutluluk için olumlu etkilere sahip olabilir. Dış güdümlü olarak ifade edilen, benimsenmeden yaşanan, yaratıcı ve yaşanan çevre ile zayıf bir ilişkiyi yansıtan bir dinin ise sağlık ve mutluluk için olumlu etkiler sergilemesi beklenemez (Pargament, 2005, ss. 303-304).

Kaynakça

Abdolahrezaee, N., Khanmohammadi, A., Dadfar, M., Rashedi, V., & Behnam, L. (2020). Prediction of hope, physical health, and mental health by mediating variable of religious spiritual well-being in elderly. *Mental Health, Religion & Culture*, 23(10), 928-940.

- Akgül, M. (2004). Yaşlılık ve dindarlık: dindarlık, hayattan zevk alma ve mutluluk ilişkisi. *Dinî Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 19–56.
- Akın, G. (2006). *Her yönüyle yaşlılık*. Ankara: Palme.
- Aksaç. A. (2020). Dindarlık yaşlılık ve ölüm paradoksu üzerine bir din sosyolojisi araştırması (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi.
- Akyol, Y., Durmuş, D., Doğan, C., Bek, Y. & Cantürk, F. (2010). Quality of life and level of depressive symptoms in the geriatric population. *Archives of rheumatology*, 25(4), 165-173.
- Arslan, M. (2009). Geleneksellik ve yaşlı dindarlığı: taşrada sosyal hizmet alamayan yaşlıların dindarlık durumları üzerine uygulamalı bir inceleme. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 2, 112-125.
- Arslantaş, D., Metintaş, S., Ünsal, A. & Kalyoncu, C. (2006). Eskişehir Mahmudiye ilçesi yaşlılarında yaşam kalitesi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 28(2), 81-89.
- Aydın, S. (2009). Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey merkez ilçelerinde yaşayan 65 yaş üstü popülasyonda yaşam kalitesi düzeyi ve etkileyen faktörler. (Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi.
- Ayrancı, Ü., Köşgeroğlu, N., Yenilmez, Ç., & Aksoy, F. (2005). Eskişehir’de yaşlıların sosyoekonomik özellikleri ve sağlık durumları. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 14(5), 113-119.
- Ayten, A. (2004). Kendini gerçekleştirme ve dindarlık ilişkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi.
- Ayten, A., Göçen, G., Sevinç, K. & Öztürk, E. E. (2012). Dini başa çıkma, şükür ve hayat memnuniyeti ilişkisi: hastalar, hasta yakınları ve hastane çalışanları üzerine amprik bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(2), 45-79.
- Bahadır, A. (2002). *İnsanın anlam arayışı ve din*. İstanbul: İnsan.
- Bahçekapılı, M. (2016). Biyopsikososyal açıdan dinin engellilik ve farklı sağlık problemleri üzerindeki etkisi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1, 16-44.
- Balkanlı, N.(2008). Otistik çocuğu olan ve olmayan annelerde yaşam kalitesi, yaşam doyumunu ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi.
- Bowling, A. & Gabriel, Z. (2007). Lay theories of quality of life in older age. *Journals Cambridge*, 27(6), 827-848.
- Canatan, A. (2016). Yaşlılıkta sosyal ilişkiler ve kuşaklar arası iletişim. H. Ceylan (Ed.) *Yaşlılık Sosyolojisi* içinde (139-155). Ankara: Nobel Akademi.

- Çetin, S. (2019). Yaşlılarda yaşam kalitesi ve yaşlılık algısında sosyal hizmetin rolü: Ankara örneği. (Yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi.
- Danış, M. Z. (2009). Kurumlarda kalan yaşlıların yaşam kalitesi ve bunu etkileyen faktörler: Ankara örneğinde bir alan araştırması. (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Dodurgalı, A. (2002). *Sevgi peygamberi ve yetişkin din eğitimi*. İstanbul: Rağbet.
- Doğan, S. (2018). Kronik hastalığı olmayan yaşlı bireylerde manevi bakım, yaşam kalitesi ve aradaki ilişkinin değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi), Kafkas Üniversitesi.
- Durğun, A. ve Durğun, K. (2020). Yaşlı bireylerin yaşam doyumları ve dini tutumları üzerine bir araştırma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(2), 208-231.
- Eser, S., Saatli, G., Eser, E., Baydur, H. & Fidaner, C. (2010). Yaşlılar için dünya sağlık örgütü yaşam kalitesi modülü WHOQOL-OLD: Türkiye alan çalışması Türkçe sürüm geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(1). 37-48.
- Glock, C. Y. (2007). Dindarlığın boyutları üzerine, (M. E. Köktaş, Çev.), Y. Aktay ve M. E. Köktaş (Der.) *Din Sosyolojisi* içinde (250-271). Ankara: Vadi.
- Gökmen, E. (2020). 65 yaş ve üzeri kişilerde hastalık profili ve yaşam kalitesi. (Tıpta Uzmanlık Tezi), Sağlık Bilimleri Üniversitesi.
- Görgün Baran, A. (2005). *Yaşlı ve aile ilişkileri (Ankara örneği)*. Ankara: Afşaroğlu Matbaası.
- Gürsu, O. ve Ay, Y. (2018). Din, manevi iyi oluş ve yaşlılık. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 1176-1190.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özata, E. (2010). *Yaşlı Refahı*. Ankara: Kilit.
- Henriques, A., Silva, S., Severo, M., Fraga, S., & Barros, H. (2020). Socioeconomic position and quality of life among older people: The mediating role of social support. *Preventive Medicine*, 135, 106073.
- Horozcu, Ü. (2010). Tecrübî araştırmalar ışığında dindarlık ve maneviyat ile ruhsal ve bedensel sağlık arasındaki ilişki. *Milel ve nihâl*, 7(1), 209-240.
- İnce, N. (2019). Dindarlık ve psikolojik dayanıklılık ilişkisi: Burdur örneği. (Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kalınkara, V. (2011). *Temel gerontoloji*. Ankara: Nobel.
- Karaca, F. (2000). *Ölüm psikolojisi*. İstanbul: Beyan.
- Kayıklık, H. (2003). *Orta yaş ve yaşlılıkta dinsel eğilimler*. Adana: Baki.
- Kayıklık, H. (2011). *Din psikolojisi*. Adana: Karahan.

- Kılıçoğlu, A. & Yenilmez, Ç. (2005). Huzurevindeki yaşlı bireylerde yaşam kalitesi ve bireye özgü etkenler ile ilişkisi. *Düşünen Adam Dergisi*, 18(4), 187-195.
- Koç, M. (2004). Yaşlılık döneminde ölüm ötesi psikolojisi üzerine bir alan araştırması. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 203-228.
- Korkmaz, S. (2020). Cinsiyete göre dindarlık: bir meta-analiz çalışması. *Bilimname*, 43 (2020), 437-460.
- Köylü, M. (2000). *Yetişkin din eğitiminin teorik temelleri*. Samsun: Etüt.
- Küçükaya S. (2020). Yaşlı bireylerin yaşam kalitesi ile yaşlılığa uyum düzeyleri arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi.
- Lobo, A. (2011). *Physical activity and health in the elderly*. Iceland: Bentham Science Publishers.
- Lucas-Carrasco, R., Laidlaw, K. & Power, M. J. (2011). Suitability of the WHOQOL-BREF and WHOQOL-OLD for Spanish older adults. *Aging & Mental Health*, 15(5), 595-604.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (O. Akınhay & D. Kömürcü Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Mcfadden, S. H. (2005). Points of connection: gerontology and the psychology of religion. R. F. Paloutzian & C. L. Park (Ed.), in *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (162-176). New York: The Guilford press,
- Mehmedoğlu, A.U. (2004). *Kişilik ve din*. İstanbul: DEM.
- Mehmedoğlu, A.U. (2011). *Tanrıyı tasavvur etmek*. İstanbul: Çamlıca.
- Ölüç, F. (2007). Edirne kentsel kesimde yaşlılarda sağlıklı ilintili yaşam kalitesi. (Uzmanlık tezi), Trakya Üniversitesi.
- Özbaydar, B. (1970). *Din ve tanrı inancının gelişmesi üzerine bir araştırma*. İstanbul: Baha.
- Özbolat, A. (2016). Beşikten mezara: yaşlılığın sosyolojisi ve din -Adana örneği-. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(2), 53-76.
- Özyurt, B. C., Eser, E., Çoban, G., Akdemir, S. N., Karaca, İ. & Karakoç, Ö. (2007). Manisa Muradiye bölgesindeki yaşlıların yaşam kalitesini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Geriatrics*, 1(3), 117-123.
- Pargament, K. I. (2005). Acı ve tatlı: dindarlığın bedelleri ve faydaları üzerine bir değerlendirme. (A. U. Mehmedoğlu çev.), *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 279-313.

- Rada, C. (2020). The quality of life when approaching retirement and during retirement in Romania. How important are age, marital status, communication and satisfaction within the family?. *Revista de Psihologie*, 66(2), 97-111.
- Rüzgar, Ş., Özerdoğan, N., & Yalçın, Ö. T. (2020). Üriner inkontinansın kadınların yaşam kalitesi ve yaşamlarının spiritüel boyutuna etkisi. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 50-58.
- Şığın, A. (2016). Çalışma hayatı ve emeklilik bağlamında Türkiye'de yaşlılık. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (Ek1), 87-101.
- Şahin, A. (1999). İlahiyat mühendislik ve tıp fakültelerinde okuyan öğrencilerde dinî hayatın boyutları üzerine bir araştırma [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]
- Şengül, F. (2007). Dindarlık ve ruh sağlığı ilişkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi.
- Şentürk, H. (2008). *Din psikolojisi*. Isparta: Tuğra.
- Şimşek, A. (2006). Huzurevi sakinlerinde dinî yaşayış. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi.
- Tamam, L. & Öner, S. (2001). Yaşlılık çağı depresyonları. *Demans Dergisi*, 1, 50-60.
- Taplamacıoğlu, M. (1962). Yaşlara göre dini yaşantının şiddet ve kesafeti üzerinde bir anket denemesi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 141-151.
- Tokur B. (2020). *Din psikolojisi*. Ankara: Sonçağ.
- Tufan, İ. (2003). *Modernleşen Türkiye'de yaşlılık ve yaşlanmak*. İstanbul: Anahtar kitaplar.
- Uçar, M. (2017). Yaşlılarda yaşam kalitesi ile spiritüalite (maneviyat) arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi.
- Uysal, V. (2006). Türkiye'de dindarlık ve kadın. İstanbul: DEM yayınları.
- Vitorino, L. M., Low, G., & Vianna, L. A. C. (2016). Linking spiritual and religious coping with the quality of life of community-dwelling older adults and nursing home residents. *Gerontology And Geriatric Medicine*, 2, 1-19. <https://doi.org/10.1177/2333721416658140>
- Yadav, U. N., Thapa, T. B., Mistry, S. K., Ghimire, S., Yadav, K. K., Boateng, G. O., & O'Callaghan, C. (2020). Biosocial and disease conditions are associated with good quality of life among older adults in rural eastern Nepal: Findings from a cross-sectional study. *PloS one*, 15(11).
- Yapıcı, A. (2007). *Ruh sağlığı ve din (psiko-sosyal uyum ve dindarlık)*. Adana: Karahan.

Yıldırım, M. (2019). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (61-93). Ankara: Nobel Akademik.

Yıldız, M. (2006). *Ölüm kaygısı ve dindarlık*. İzmir: İlahiyat Vakfı.

Yılmaz, F. (2019). Dindarlık ve hoşgörü ilişkisi. (Doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yücel, M., & Bulut, R. (2020). Bedensel engellilerin din hizmetlerine erişimlerinde yaşadığı sorunlar: Alaşehir örneği. *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 70-85.

Zincir, H., Taşçı, S., Erten, Z. K. & Başer, M. (2008). Huzurevinde yaşayan yaşlı bireylerin yaşam kalitesi ve depresyon düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 168-174.

Web Siteleri:

WHO (1999). Men Ageing And Health, (29.05.2021) http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66941/WHO_NMH_NPH_01.2.pdf

Şanlıurfada Kadın Olmak (2021, 20 Mayıs) <https://www.sanliurfaolay.com/haber/sanliurfada-kadin-olmak/1066>

Türkiye'nin ilk yaşlı tatil köyü (2013, 17 Mart) <http://www.haber7.com/projeler/haber/983121-turkiyenin-ilk-yasli-tatil-koyu>

Ageing (2013, 03 Kasım). <http://www.who.int/topics/ageing/en/>

MODERN ŞIFACILIK YÖNELİMLERİNDEN ENERJİ ŞIFACILIĞI UYGULAMALARI*

Handal YALVAÇ ARICI**

E-mail: handanyalvac1453@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4179-3919>

Citation/©: Yalvaç Arıcı, H. (2021). Modern şifacılık yönelimlerinden enerji şifacılığı uygulamaları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 233-267.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.904255>

Öz

Günümüzde modern şifacılık yönelimlerinden enerji şifacılığı uygulamaları yaygınlaşmaktadır. New Age inanışları içerisinde kabul edilen enerji şifacılığı her kesimden insana hitap etmekte ve fizyolojik hastalıklar, kişisel problemler gibi birçok soruna çözüm önerileri sunmaktadır. Şifa teknikleri olarak ortaya konulan enerji şifacılığı uygulamalarının farklı inançların gölgesinde inşa edildikleri görülmektedir. Türkiye’de her geçen gün enerji şifacılığı uygulamalarından reiki, theta healing, EFT, access bars ve biyoenerji uygulamalarına ilgi artmaktadır. Medya ve sosyal medya mecralarıyla enerji şifacılık uygulamaları popüler bir hâle gelmektedir. Bu araştırma enerji şifacılığı uygulamaları alan kişilerin bu uygulamaların hangi felsefelerin ürünü olduğundan haberdar olup olmadıkları aynı zamanda nasıl etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma “Neden New Age inanışları kapsamında yaygınlaşan enerji şifacılığına ihtiyaç duyulmaktadır?” sorusu üzerine temellendirilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden mülakat tekniği kullanılmış, katılımcılar için kişisel bilgi formu ve yarı-yapılandırılmış/açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Enerji şifacılığı uygulamalarından yararlanan kadın, erkek yetişkin 24 kişiyle mülakat yapılarak, katılımcıların enerji şifacılığıyla ilgili duygu ve deneyimleri ortaya konulmaktadır. Katılımcıların bu uygulamalara fiziksel, psikolojik, ailevi birçok soruna çözüm bulmak

* Bu makale için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı’ndan 10.02.2021 tarihinde “Araştırma Etik Kurulu İzni” alınmıştır (EK3).

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

** Dr., İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD.

çin gittikleri, katılımcılardan bir kısmının enerji şifacılığı eğitimlerinden memnuniyetlerini ifade ettikleri, bir kısmının ise İslami inanç esaslarına uygun bulmadıkları ve rahatsızlık hissettikleri görülmektedir. Bu çalışmada disiplinlerarası bir konu olan enerji şifacılığı uygulamalarının din eğitimi açısından mevcut durumu değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Modern, Şifacılık, Enerji şifacılığı, Uygulamalar.

ENERGY HEALING PRACTICES FROM MODERN HEALING TRENDS

Abstract

Today, energy healing practices from modern healing tendencies are becoming widespread. Energy healing, which is accepted in New Age beliefs, appeals to people from all strata and offers solutions to many problems such as physiological diseases and personal problems. It is seen that energy healing practices, which are put forward as healing techniques, are built under the shadow of different beliefs. In Turkey, there is increasing interest in energy healing practices such as reiki, theta healing, EFT, access bars and bioenergy practices. Energy healing practices are becoming popular with the media and social media channels. This research has been carried out to evaluate whether the people who receive energy healing practices are aware of which philosophies these practices are products of as well as how they are affected. This research is based on the question of "Why is there a need for energy healing within the scope of New Age beliefs?" In this study, the interview technique, which is one of the qualitative research techniques, has been used, personal information form and semi-structured / open-ended questions have been prepared for the participants. Males and females, 24 people in total, who benefit from energy healing practices have been interviewed, and the feelings and experiences of the participants about energy healing have been revealed. It is seen that the participants went to these practices to find solutions to many physical, psychological and family problems, some of the participants expressed their satisfaction with the energy healing training, while some of them did not find it suitable for the principles of Islamic belief and felt uncomfortable. The issue is evaluated in terms of showing wrong and superstitious beliefs, which is one of the aims of Religious Education. In this study, the current situation of energy healing practices, which is an interdisciplinary subject, in terms of religious education is evaluated.

Keywords: Religious education, Modern, Healing, Energy healing, Practices.

Giriş

Modern dünya yeni düşünceler ve tecrübelerle şekillenmektedir. Bu yeni düzen, inançları da kendi bünyesinde yeniden inşa etmektedir. New Age adı altında Batı düşüncesi üzerine inşa edilen eskinin ruhçu öğretileri ve Doğu'nun mistik anlayışıyla harmanlanan yeni inançlar oluşmaktadır (Arslan, 2006, s. 13). Yeni dünyanın yeni inançları insanların

fizyolojik ve psikolojik problemlerine modern şifacılık yönelimleriyle cevap vermektedir. Holistik sağlık, alternatif tıp, enerji ile şifalandırma gibi modern şifalandırma teknikleri gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Hint dinleri, Uzak Doğu din ve mistik felsefelerinin şifa yöntemleri yeniden formüle edilerek günümüz insanının hastalıklarına reçeteler yazılmaktadır. Modern şifacılık yönelimlerinden enerji şifacılığı enerjini doğru kullanarak her türlü problemin çözülebileceğini vaat etmektedir (Erdoğan & Çınar, 2011, s. 87). Özellikle geçmişte yaşanmış bilinçaltında kalan olumsuzlukların temizlenmesi (Nasuh, 2011, s. 85), bireyin kendisini değerli görmesi, farkındalık geliştirme, pozitif düşünce, içsel yolculuk, bolluk ve bereket atölyeleri gibi birçok bilişsel ikna yöntemleriyle şifalandırma çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Mirza, 2018, s. 58). Aynı zamanda enerji şifacılığından yararlanan kişiler bir şifa cemaati ya da bir şifa kültü oluşturmakta, belirli zamanlarda bu gruplar bir araya gelerek olumlu duygu ve düşüncelerin sürekliliği için birbirlerine destek vermektedirler (Özkan, 2014, s. 39).

New Age inanışları içerisinde kabul edilen enerji şifacılığı medya ve sosyal medya mecralarının da etkisiyle gün geçtikçe dindar kesimde de popülerleşmektedir (Doğan, 2020, s. 21, 133). Modern çağ inanışları senkretik yani eklektik bir yapıda sunulmaktadır. Herhangi bir konuda, inançlardaki ritüeller bir araya getirilmektedir. Bu perspektif İslam inancıyla bağdaşmamakta ama bağdaştırılmaya yönelik çalışmalar bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Her şeyi enerji olarak tanımlayan aynı zamanda panteist bir anlayışla Allah'ı kâinattan bir parça olarak gören bu yaklaşımlar İslam inancından uzak yapılar (Günay, 2011, s. 39, 82; Varlık, 2019, s. 36). Bir işe reiki ile başlamak ya da arzu ve istekleri Theta tanrısından istemek İslam inancıyla çelişkili söylemlerdir. Dinle bağdaşmayan birçok söylem dinî söylemlerle ifade edilerek her kesimden insana hitap etmektedir. Özellikle ülkemizde kendisini dindar olarak tanımlayan kişilerden kimilerinin enerji şifacılığı yöntemlerini inançlarına uygun olup olmasa da bu uygulamaları bir şifa kanalı olarak görüp bu uygulamaların eğitimlerine katıldıkları görülmektedir. Öyle ki bu uygulamaların İslam dininin söylemleriyle aynı olduğuna inananlar ve inandıklarını insanlara inandırmaya çalışan kimseler bulunmaktadır. (Doğan, 2020, s. 158).

Ülkemizde New Age inanışları ve bu inanışların içerisinde konumlanmış olan enerji şifacılığıyla ilgili çok az çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle konuyla ilgili geniş araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Kendisini dindar olarak tanımlayan kimselerin Hint ve Uzak Doğu felsefelerine dayanan, İslam inancına aykırı olan bu uygulamalara yönelmesi aynı zamanda enerji şifacılığının bir meslek olarak icra edilmesi konunun detaylı bir şekilde araştırılması ve açıklanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle çalışmanın problemi, modern şifa etkinliklerine katılanların görüşlerini ortaya koymaktadır. Din eğitimin yakın amaçları içerisinde doğru tevhit inşası, karanlıktan aydınlığa çıkarma, vahye dayalı bir hayat perspektifi inşa etmek gibi önemli hedefleri bulunmaktadır (Bayraklı, 2002, ss. 293-301). Bir başka ifadeyle din eğitimi insanın inanma kabiliyetini doğru yönde geliştirip yanlış ve batıl inançlardan uzak durmasını sağlamaktadır (Keyifli, 2013, s. 113). Dolayısıyla bu

çalışmanın problemi, enerji şifacılığı uygulamalarına katılanların bu uygulamalar hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarını ve bu uygulamalarla ilgili genel görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Katılımcıları enerji şifacılığına yönelten nedenler nelerdir?
2. Katılımcılar dindarlık açısından kendilerini nasıl değerlendiriyorlar?
3. Katılımcılar bu uygulamalara katılmadan önce araştırma yapıyorlar mı?
4. Katılımcıların Enerji terapistini seçme konusunda ölçütleri nelerdir?
5. Katılımcılar bu uygulamaların İslam inanç esaslarına uygun olup olmadığını araştırıyorlar mı?
6. Enerji şifacılığı uygulaması seanslarından sonra yaşadıkları problemlerin çözüldüğünü düşünüyorlar mı?

Araştırmanın denenceleri:

1. Bu uygulamalara katılanlar enerji şifacılığıyla ilgili ayrıntılı araştırma yapmadan katılmaktadırlar.
2. Enerji şifacılığı fiziksel ve psikolojik birçok probleme çözümler sunduğunu iddia etmektedir.
3. Bu eğitimlere katılanların çoğunluğu uygulamaların İslam dininin inancına uygun olup olmadığını bilmemektedirler.
4. DKAB ve İmam Hatip liselerinin öğretim programlarında New Age inanışları hakkında daha ayrıntılı bilgilendirme yapılmasına, enerji şifacılığı uygulamaları konusunun programda yer almasına ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı şekilde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Kur'an Kursları öğretim programlarına New Age inanışları ve enerji şifacılığı konuları dahil edilmelidir.

1. Araştırmanın Amacı

Modern dünya geleneksel din anlayışına karşı yeni dinsel temayüller sunmaktadır. New Age inanışları geleneksel ile modernin bir arada sunulduğu ve modern insanın ihtiyaçlarına cevap verdiğini iddia ettiği inanç sistemleri üretmektedir. Hint-Uzak doğu kökenli Batı sürümü ile ortaya çıkan bu akımlar meditasyon ve yoga gibi bireysel tecrübelerle dinin yaşanabileceğini söylemektedirler. Bir başka ifadeyle din bireysel tecrübelerle dayanmakta ve geleneksel dinin kuralları yerine bireyin belirlediği kurallar kabul görmektedir. Haz ve hız çağının insanına kurallarını kendi belirlediği ve kendi tecrübelerine göre inşa ettiği inanç sistemleri cazip gelmektedir. Bu durum genç ve yetişkin birçok kişiyi etkilemektedir. Modern şifacılık yönelimlerinden enerji şifacılığı konusundaki bu araştırmanın amacı; öncelikle enerji şifacılığının dayandığı felsefeleri açıklamak daha sonra enerji şifacılığı uygulamalarına katılan kişilerin bu uygulamalara niçin ihtiyaç duydukları, bu uygulamaların inançlarıyla bağdaşıp bağdaşmadığını araştırıp araştırmadıkları konularını gündeme getirmek ve din eğitimi açısından nelerin yapılabileceği konusu değerlendirilmektedir.

2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada enerji şifacılığı uygulamalarına katılan kişilerin görüş ve düşüncelerini ayrıntılı ve derinlemesine ortaya koyabilmek için yöntem olarak nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Teorik ve alan araştırması olmak üzere iki ana bölümden oluşan çalışmanın teorik bölümünde literatür tarama yöntemi kullanılarak konu ile ilgili yazılmış olan kitaplar, makaleler, tezler ve materyaller incelenmiştir. Çalışmanın araştırma bölümünde ise nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak kabul edilen mülakat (görüşme-interview) yöntemi kullanılmıştır. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış üç görüşme türünden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak konu hakkında derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Öncelikle konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmış, toplanan verilerin sonuçlarına göre sorular ve denenceler belirlenerek bir mülakat formu hazırlanmıştır. Aynı zamanda katılımcılarla ilgili bilgi edinmek için kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular alandan iki uzmana sorulmuş ve böylelikle sorular son şeklini almıştır. Verilerin toplanması nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı-yapılandırılmış sorularla yapılmıştır. Çalışmanın etik kurul onayı 10.02.2021 tarihinde İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nden alınmış ve izin alındıktan sonra katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmelerin tamamı 11.02.2021- 10.03.2021 tarihleri arasında farklı meslek, farklı eğitim ve farklı gelir düzeylerinden oluşan 24 kişiyle pandemi dolayısıyla telefonla ya da zoom gibi görüntülü uygulamalarla yaklaşık bir saatlik derinlemesine mülakat şeklinde gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan mülakat formu kişilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ve nitelikli sonuçlara ulaşmayı sağlayacak, tartışmaya açık ve açık uçlu 17 tane yarı yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır. Özel hayatın mahremiyeti ilkesine uygun şekilde katılımcıların istemediği bilgiler paylaşılmamış ve katılımcıların isimleri K1, K2 şeklinde yazılmıştır. Aynı zamanda gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların duygu ya da düşüncelerini yönlendirici söz ve davranışlardan kaçınılarak katılımcıların duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmeleri, imkanlar dahilinde gerçekleştirilmiştir. Veriler toplandıktan sonra ikinci aşamada veri analizi yapılmıştır. Bilgiler nitel veri programına aktarılmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmacıların metinlerini, çalışmalarını ve saha bulgularını nitel olarak değerlendirmeye ve elde edilen verilerin yorumlanmasına yardımcı olan yazılım programı MAXQDA 2020 Pro kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken birbirine benzeyen ya da ortak veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde toplanmış ve genel bir kavramsal yapı oluşturularak kod listesi hazırlanmıştır. Alan araştırmasından elde edilen verilerin betimsel analizi yapılarak ortaya çıkan ana fikir, benzerlikler ve farklılıkların ilişkisel yönleri içerik analiziyle tablo şekline getirilmiştir.

3. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, Türkiye’de yaşayan, enerji şifa tekniklerinden eğitim almış olan kadın erkek, genç, yaşlı bireylerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise İstanbul’da ikamet eden, enerji şifacılığından yararlanmış olan kişileri kapsamaktadır. Katılımcılara yakın ve uzak çevredeki tanıdıklarımız ve sosyal medya vasıtasıyla ulaşılmıştır. Kadın katılımcılara ulaşma kolaylıkla sağlanırken erkek katılımcı bulabilmek için şifacılık konusunda terapist olanlardan ve sosyal medyada enerji şifacılığı eğitimleri verenlerden destek alınmıştır. Örnekleme belirlerken amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiş, katılımcıların sadece bu uygulamaları alan kişiler olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü bu uygulamaların toplumdaki yansımaları görülmek istenmiştir. Bu nedenle şifacılarla değil şifa alma deneyimi yaşayan kişilerle görüşülmüştür. Görüşme yapılan grup küçük olsa da problemle ilgili fertlerin çeşitliliğini maksimum seviyede görebilmek için amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Aynı zamanda katılımcılara ulaşmada amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan kartopu-zincirleme örnekleme istifade edilerek araştırma sürecinde katılımcılar vasıtasıyla birçok kişiye ulaşılmıştır. Katılımcı sayısı nitel araştırmalarda görüşme sayısının belirlenmesinde kullanılan doygunluk noktası kriteri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

4. Modern Şifacılık Nedir?

Şifa kavramı sözlükte “*bedensel veya ruhsal bir hastalığın son bulması, hastalıktan kurtulma, onma*” olarak tanımlanmaktadır. Şifa vermek “*iyi etmek, sağlığına kavuşturmak*” anlamındadır, şifacı ise iyileştiren kişiye sıfat olarak verilen bir isimdir (Akalin, 2010, s. 2223). İlk Çağlarda hastalıkların büyüler ve cinler tarafından meydana geldiğine inanıldığı için şifayı verebilecek kişinin din adamları ya da büyücüler olduğuna inanıldığı bilinmektedir (Öztürk Türkmen, 2011, ss. 21-22). Modern çağda teknolojinin gelişimiyle birlikte tıp alanında büyük gelişmeler olsa da tıbbi tedavilerin yanında modern biyotıp ya da medikal tedaviler tarafından kabul görmeyen alternatif tıp tedavileri kullanılmaktadır. Her türlü sağlık bakım sistemi olarak tanımlanan alternatif tıp tedavileri, tıbbi tedavi ile birlikte veya tıbbi tedaviye ek olarak uygulanan tedavi ve bakım sistemi olduğu düşünülmektedir (Karayagiz Muslu & Öztürk, 2008, s. 61). Dolayısıyla alternatif ya da holistik tıp olarak adlandırılan tamamlayıcı tıp geleneksel olan tıbbin modern dünyada modern biçimini ifade etmektedir (Aysoy, 2013, s. 8). Tamamlayıcı tıp yaklaşımındaki pratikler değerlendirildiğinde çoğunun geleneksel Doğu tıbbının uygulamalarını içerdiği görülmektedir. Özellikle Hindistan, Çin, Tibet gibi uzak doğu ve Hint ülkelerindeki geleneksel ve mistik tıp anlayışının Batı ülkelerinde tekrar revize edilerek modern şifacılık olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır (Doğan, 2020, s. 65).

4.1. Modern Şifacılık Yönelimlerinden Enerji Şifacılığı

Tamamlayıcı tıbbin sunduğu şifalandırma yöntemleri içerisinde kabul edilen enerji şifacılığı şifanın bedendeki hastalık nedenlerinin tespit edilerek ortadan kaldırılması ve bireyin

fiziksel ve psikolojik sağlığına kavuşması sonucunda ruh ve bedeninin tekrardan denge ve uyum sürecini yaşaması olarak görülmektedir (Sherwood, 2017, s. 8). Antik Çağ itibariyle enerji tedavilerinin şifacılıkta kullanıldığı bilinmektedir (Yalçın, 2016, s. 34). Günümüzde modern enerji şifacılığı Einstein'cı bir paradigma üzerine inşa edilmekte, maddenin enerji ve titreşimden meydana geldiği gibi insanın da enerji ve titreşimlerden meydana geldiği savunulmaktadır. Bu yaklaşım tüm tedavilerin saf enerjiyle yapılabileceğini savunmaktadır. Çünkü hastalıkların enerji sistemlerinin dengesi bozulduğu zaman ortaya çıktığı, bunun sonucunda fiziksel, duygusal, zihinsel ve ruhsal olarak patolojik semptomlar meydana geldiği kabul edilmektedir (Erdoğan & Çınar, 2011, s. 87).

Enerji şifacılığı, insanın sadece fiziki bedenden meydana gelmediğini eterik, astral, mantal ve spiritüel olmak üzere ruhsal bedenlere de sahip olduğunu iddia etmektedir. Enerjiyi en yoğun taşıyan bedenlerden hasta olan bedenlere enerjinin girerek vücudu dengelediğine inanılmakta ve bu durum süptil olarak isimlendirilmektedir. Şifa, şifacının evrende bulunan enerjiyi alıp hasta olan bedene aktarması ve bedende yeniden bir dengenin oluşması durumu olarak görülmektedir. Enerji şifacılığının temel ilkesi, bireyin evrendeki enerji deposunun insanın kullanımına açık olduğuna ve kişinin gerçek ihtiyaçlarının Tanrı tarafından bilindiğine kalben inanmasıdır. Şifacı şifa kanalı olarak görülmekte ve şifacının görevi hastanın bedenindeki enerjiyi çakralar aracılığıyla uyumlu hâle getirerek hasta bedende dengeyi sağlama aynı zamanda hastanın kendi kendini tedavi edebilme yeteneğini ortaya çıkarmaktır. Şifanın gerçekleşebilmesi için şifacı ve şifacının eğitim verdiği kişinin evrenden aldıkları enerjiyi problem yaşanan bölgeye yönlendirmesi gerekmektedir (Aubyn, 1998, ss. 47-51).

4.2. Enerji Şifacılığı Uygulamaları

Günümüzde popüler bir hâle gelen enerji şifacılığı yöntemleri, haz ve hız çağının insanının fizyolojik ya da psikolojik birçok hastalık veya problemlerine pratik ve hızlı çözümler sunduğunu iddia etmektedir. Enerji şifacılığı uygulamaları Eski Hint dinleri, Uzak Doğu din ve mistik felsefelerinden karma bir şekilde modern söylemlerle dinî hassasiyeti olmayan insanlara ve hitap ettiği kitlenin dinî kavramlarını kullanarak kendisini dindar olarak tanımlayan kişilere de hitap etmektedir. Böylelikle her kesimden insana ulaşabilmektedir. Ayrıca bu uygulamalar medya ve sosyal medya mecralarıyla hızlı bir şekilde yaygınlaşmaktadır. Ülkemizde de enerji şifacılığı uygulamalarına ilgi her geçen gün artmaktadır. Özellikle reiki, theta healing, access bars, biyoenerji ve EFT gibi enerji şifacılığı uygulamaları ilgi çekmektedir.

Reiki: Ülkemizde geniş kitlelere hitap eden Doğu kökenli bir şifacılık faaliyetidir. “Re” ve “Ki” kelimelerinden meydana gelen Reiki Japonca bir kavramdır. “Rei” her yerde var olan, “Ki” ise yaşam enerjisi manasına gelmektedir (Özcan Yücel vd., 2017, s. 50). “Rei” tanrının tüm varlığı olarak kabul görmektedir (Ateş & Ateş, 2002, s. 13). Antik Çağ'da şamanlar tarafından geliştirildiği düşünülen reiki şifacılığının ilk defa Tibet'te daha sonra

Hindistan'da uygulandığı, 19. yüzyılda Japon bir araştırmacı, Buda ve Hz. İsa'nın şifa tekniklerini araştırırken Şiva Kültüründe ve Hindistan'da bu şifacılık uygulamalarını tekrar keşfettiği düşünülmektedir (Stein, 2002, s. 17). Günümüze reiki şifa tekniğini sistemli bir şekilde gündeme getiren kişi Mikao Usui'dir. Budizm felsefesi ve spiritüel eğitimlere sahip olan Usui'nin Hıristiyan öğretilerini Budizm ile harmanlayarak yeni bir ekole imza attığı görülmektedir (Yitik, 2005, ss. 258-259). Usui reiki şifacılığıyla ilgili birçok öğrenci yetiştirmiş, öğrencilerinden Chujiro Hayashi teslim aldığı bayrağı Hawayo Takata'a bırakmış, Takata da reiki uygulamalarını Batı dünyasıyla tanıştırmıştır (Yücel, 2007, ss. 20-21). Şifacı, alıcı (şifa talep eden kişi) ve Tanrı/Kaynak arasındaki bir anlaşma olarak görülen reiki, yaşamın gücü kabul edilen Re'i'nin parçası olan Ki'nin akışını arttırma faaliyetidir. Bir başka ifadeyle enerjiyi düzenleme çalışmasıdır (Stein, 2002, ss. 31-33).

Theta Healing: Ülkemizde son zamanlarda çok popüler olan Amerikan menşei şifacılık uygulamasıdır. *“Var Olan Her Şeyi Yaradan aracılığıyla fiziksel, psikolojik ve ruhsal şifayı; odaklanmış dua ile sağlayan meditatif süreç”* (Stibal, 2018, s. 15) olarak tanımlanan Theta Healing, Amerika Birleşik Devletleri'nin Idoha Eyaleti'nde yaşayan Vianna Stibal tarafından sistemleştirildiği bilinmektedir (Stibal, 2018, ss. 17-19). Stibal, 2003 yılında karanlık bir gecede evine giderken Yaratıcının sesini duyduğunu, Yaratıcıyla konuştuğunu ve bir aydınlanma yaşadığını anlatmaktadır. Yaratıcının kendisinde olan yeteneklerin insanlığın kolektif bilincine yayılacağını ve kendisi vasıtasıyla insanlığın gizli kalmış yeteneklerinin ortaya çıkacağını söylediğini bildirmektedir (Stibal, 2018, ss. 15-16). Theta Healing şifacılığında en büyük amaç; var olan her şeyin yaratıcı enerjisine ulaşmak olarak görülmektedir. Şifa talep eden kişi dünyanın merkezinden gelen enerjiyi ayaklarından yukarı doğru çıktığını daha sonra başının üzerinden bir ışık topunun evrene doğru gittiği ve yedi seviye sonunda yaratıcıya ulaşarak şifalanmanın meydana geldiğine inanılmaktadır (Stibal, 2018, ss. 28-29). Theta Healing enerji şifacılığında okuma, anda şifa, inanç çalışması, kazma, topraklama, gen yenilenmesi, DNA aktivasyonu gibi birçok teknik kullanılmaktadır (Stibal, 2018).

Access Bars: Son zamanlarda ülkemizde yaygınlaşan bir uygulamadır. Access Bars iki binli yılların başında ortaya konulduğu bilinmektedir. 1990 yılında Gary Douglas tarafından keşfedilmiş bir tekniktir. Gary Douglas bu tekniği arkadaşı Dr. Dain Heer ile birlikte geliştirdiği ve dünyada 173 ülkede uygulandığı bilinmektedir. Uygulamada vücudun baş bölgesinde 32 noktaya hafif dokunuşlarla bilinçaltı temizliği yapılmaktadır ([www.Energetic Flow](http://www.EnergeticFlow.com), Erişim, 08 Mart 2021) Bu noktalara hafifçe dokunulduğunda, zahmetsizce ve kolayca rahatlama hissedildiği aynı zamanda iyi hissetmeyi engelleyen her duygunun serbest bırakıldığı düşünülmektedir. Böylelikle kişinin içinde sakladığı tüm olumsuz duygular, düşünceler ve inançlar serbest bırakılarak kişi özgürleşmektedir (<https://www.accessconsciousness.com/>, Erişim 08 Mart 2021). Yapılan bazı bilimsel çalışmalar, access bars uygulamasını bir enerji terapisi tekniği olarak kabul etmekte ve anksiyete ve depresyon üzerinde etkili olduğunu bildirmektedir (Hope, 2017, s. 26). Bu

teknik diğer tekniklerde de olduğu gibi sadece hastalıklara şifa sunmamakta aynı zamanda insanlara bolluk, bereket gibi kavramlarla zengin olabilmenin yollarını da göstermektedir. Gary Douglas'ın "Nasıl Para Olunur Çalışma Kitabı" ve Dain Heer birlikte kaleme aldıkları "Para Problem Değil, Sizsiniz" gibi kitaplarda maddi-manevi şifa bulma yolları aktarılmaktadır.

Biyoenerji: Latince canlı ve hayat manalarına gelen biyo ve enerji kelimelerinden oluşan "biyoenerji" (Oğuz, 2017, s. 64) bedendeki enerjinin dengeli bir biçimde enerji merkezlerine yönlendirilmesine yönelik şifalandırma faaliyetidir (Dağıstanlı, 2010, s. 103). Biyoenerjinin tarihçesinin 18.000 yıl öncesine dayandığı, Tibet Bölgesi'nde eski Şaman Türklerinin keşfettikleri ve uyguladıkları bir şifa tekniği olduğu düşünülmekte, Tibet'ten sonra Doğu Asya, Çin, Hindistan, Japonya ve Rusya gibi doğu bloku ülkelerinde ve Yunanistan ve Roma gibi batı bloku ülkelerde yaygınlaştığı görülmektedir. 21. yüzyılın başlarında Amerika'da Dr. Eric Pearl ve Rusya'da biyoenerji uzmanı Davitaşvili'nin biyoenerji tekniğini kullandıkları bilinmektedir (<https://prezi.com/nereudv5wxig/biyoenerjinin-tarihcesi/>, kişisel iletişim, 07 Mart 2021). Biyoenerji tekniğine göre her insanın bedeninde ve canlıların çevresinde onları koruyan, 3 milimetre eninde aura adı verilen bir elektromanyetik alan bulunmaktadır. Ayrıca auranın dışında ether, astral, mental, sebep ve ruhsal olmak üzere beş çeşit enerji bedeni bulunduğu ve bu bedenlerdeki enerji uyumlanarak şifa gerçekleştiği düşünülmektedir (Doğan, 2020, s. 71). Biyoenerjistin gerçekleştirdiği şifalandırma işleminde aura ve enerji merkezleri olan çakraların uyumlanması gerekmektedir (Oğuz, 2017, s. 80). Dolayısıyla biyoenerji tekniğinde uygulanan yöntem bedendeki enerjinin uyumlanmasıdır.

EFT (Duygusal Özgürleşme Tekniği): İngilizce Emotional Freedom Techniques kelimelerinin ilk harflerinden meydana gelen EFT, Türkçede "Duygusal Özgürleşme Tekniği" olarak ifade edilmektedir. Diğer enerji şifacılığı tekniklerinde olduğu gibi bu teknikte de enerji bedenlerinin enerji blokajları kaldırılmak ve enerji akışının iyileşmesine yönelik çalışmalar yapılarak şifa gerçekleşmektedir (Hartmann, 2016, ss. 13-14). İğnesiz akupunktur olarak görülen EFT tekniğinin M.Ö. 5000 yıl öncesinde Antik Çin, Shaolin ve Taoist Manastırları'nda uygulandığı hatta bedendeki enerjinin haritalanmasına yönelik çalışmalar yapıldığı bilinmektedir (Esmey, 2009, s. 12). EFT tekniğini günümüzde ilk uygulayan ve yaygınlaştıran kişi Çin Tıbbi ve bedendeki enerjiler üzerine çalışan Amerikalı Klinik Psikolog Dr. Roger Callahan'dır. Callahan'a göre enerji bedeninden kaynaklanan olumsuz duygular, enerji alanındaki meridyen noktalarına dokunularak giderilebilmektedir (Hartmann, 2016, ss. 253-254). EFT'de tüm problemlerin bedenin enerji sistemindeki tıkanıklıklar olması nedenine dayandırılmaktadır (Craig, 2010, s. 16). Enerji meridyenlerinin uç noktaları olarak kabul edilen göz noktası, kaşın başlangıcı, göz altı, burun altı gibi 14 ana meridyen noktasına hafifçe vurularak şifa bulma çalışması yapılmaktadır (Hartmann, 2016, s. 24). EFT'nin sağlık, iş, para, ilişkiler, aile sorunları ve

manevi konular gibi birçok konuda çözümler sunduğu düşünülmektedir (Church, 2013, s. 115).

Netice itibarıyla günümüzde enerji şifacılığı adı altında birçok teknik kullanılmakta ve bu teknikler yaygınlaşmaktadır. Bu makalede ülkemizde popülerleşen reiki, theta healing, access bars, biyoenerji ve EFT gibi enerji şifacılığına insanların neden ihtiyaç duyduğu ve bu uygulamaların eğitimini alan kişilerin duygu ve düşünceleriyle ilgili araştırma bulguları ve sonuçlarıyla açıklanmaktadır.

5. Bulgular

Araştırma problemine daha iyi bir açıklık getirmesi adına yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Katılımcılar K1'den K24'e kadar kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

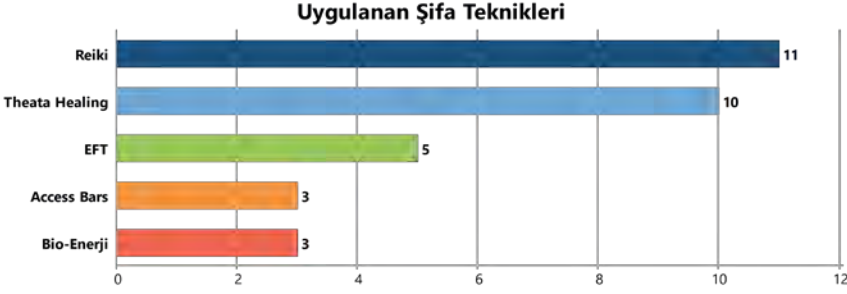
Tablo 1. Katılımcı Profili

Belge adı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Medeni Durum	Meslek	Hayatın En Uzun Döneminin Geçtiği Yer	Katılımcının Sosyoekonomik Düzeyi	Uygulama Ücret Politikası
K1	Kadın	40-49 Yaş	Lisans	Evli	Ev Hanımı	Şehir	Yüksek	Ücretli Uygulama
K2	Kadın	40-49 Yaş	Lisans	Evli	Memur	Şehir	Yüksek	Ücretli Uygulama
K3	Kadın	30-39 Yaş	Lisans	Evli	Finans Müdürü	Büyükşehir	Ortanın Üstü	Ücretli Uygulama
K4	Kadın	40-49 Yaş	Lisansüstü	Bekâr	Mühendis	Şehir	Yüksek	Ücretli Uygulama
K5	Kadın	30-39 Yaş	Lisans	Evli	Psikolog	Büyükşehir	Ortanın Üstü	Ücretli Uygulama
K6	Kadın	30-39 Yaş	Ortaöğretim	Evli	Öğretmen	Şehir	Orta	Ücretli Uygulama
K7	Kadın	30-39 Yaş	Lisans	Bekâr	Öğretmen	Büyükşehir	Ortanın Altı	Ücretli Uygulama
K8	Kadın	40-49 Yaş	Lisansüstü	Evli	İnsan Kaynakları	Büyükşehir	Orta	Ücretli Uygulama
K9	Kadın	30-39 Yaş	Lisans	Evli	Öğretmen	Büyükşehir	Orta	Ücretli Uygulama
K10	Kadın	50 Yaş ve Üzeri	Lisans	Evli	Ev Hanımı	Şehir	Orta	Ücretli Uygulama
K11	Kadın	20-29 Yaş	Ön Lisans	Evli	Ev Hanımı	Büyükşehir	Ortanın Üstü	Ücretli Uygulama
K12	Kadın	30-39 Yaş	Lisans	Evli	Öğretmen	Büyükşehir	Orta	Ücretli Uygulama

K13	Kadın	20-29 Yaş	Ön Lisans	Bekâr	Öğrenci	Büyükşehir	Orta	Ücretli Uygulama
K14	Kadın	40-49 Yaş	Lisansüstü	Bekâr	Ev Hanımı	Büyükşehir	Yüksek	Ücretli Uygulama
K15	Kadın	50 Yaş ve Üzeri	Lisans	Bekâr	İşletmeci	Büyükşehir	Ortanın Üstü	Ücretsiz Uygulama
K16	Kadın	40-49 Yaş	Lisans	Evli	Ev Hanımı	Büyükşehir	Orta	Ücretli Uygulama
K17	Kadın	50 Yaş ve Üzeri	Ortaöğretim	Evli	Ev Hanımı	Büyükşehir	Ortanın Üstü	Ücretli Uygulama
K18	Kadın	40-49 Yaş	Lisansüstü	Evli	Eğitimci / Yazar	Büyükşehir	Ortanın Üstü	Ücretli Uygulama
K19	Kadın	30-39 Yaş	Lisans	Bekâr	Gençlik Çalışanı	Büyükşehir	Ortanın Üstü	Ücretli Uygulama
K20	Erkek	40-49 Yaş	Lisans	Bekâr	Özel Sektör	Şehir	Orta	Ücretsiz Uygulama
K21	Erkek	40-49 Yaş	Lisansüstü	Bekâr	Mühendis	Büyükşehir	Orta	Ücretli Uygulama
K22	Erkek	30-39 Yaş	Lisans	Bekâr	Öğretmen	Büyükşehir	Orta	Ücretli Uygulama
K23	Erkek	40-49 Yaş	Ortaöğretim	Evli	Teknisyen	Büyükşehir	Ortanın Üstü	Ücretli Uygulama
K24	Erkek	20-29 Yaş	Lisansüstü	Evli	Öğrenci	Büyükşehir	Ortanın Altı	Ücretli Uygulama

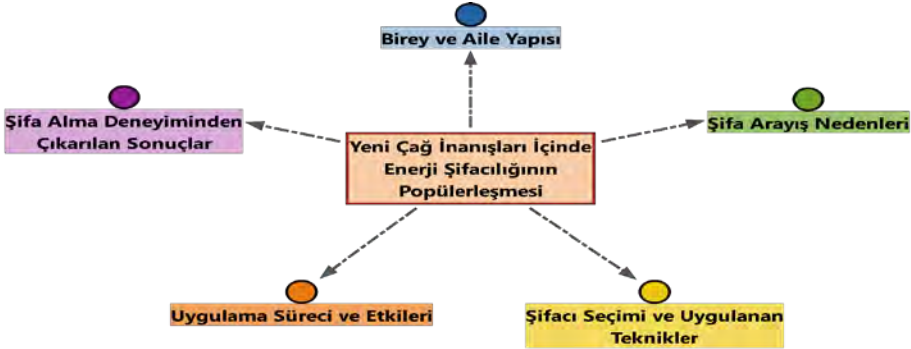
Toplamda 24 katılımcıya ait kişisel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların 19’u kadın, 5’i erkektir. Bu sonuca göre modern şifa yönelimlerinin ağırlıklı olarak kadınlar tarafından tercih edildiği görülmektedir. Bu konuda yapılmış başka bir çalışma olmadığı için bu oranları kesin olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bu çalışmada erkek katılımcılara ulaşmak kolay olmamıştır. Bunun bir nedeni araştırmacının erkeklere ulaşamaması ihtimalini gösterebilir. Ancak gözlemlerimiz de bu oranların doğru olduğunu tespit etmekte, bu uygulamalara kadınların daha fazla rağbet ettiğini göstermektedir. Aynı zamanda katılımcılar lisans ve lisansüstü mezunu ve sosyoekonomik düzeyleri orta seviyede olan kişilerden oluşmaktadır. Bu durum katılımcıların eğitilmiş oldukları ve bir konu hakkında araştırma yapabilecek seviyede oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırma katılımcıların bu uygulamalara ücret karşılığında katılabildiklerini göstermektedir.

Tablo 2. Uygulanan Şifa Teknikleri



Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcılar farklı farklı şifa teknikleri almışlardır. Katılımcıların bazıları 1’den fazla şifa tekniği almışlardır. Çalışmaya göre ülkemizde reiki, tehata healing şifacılıklarının çok popüler olduğu görülmektedir.

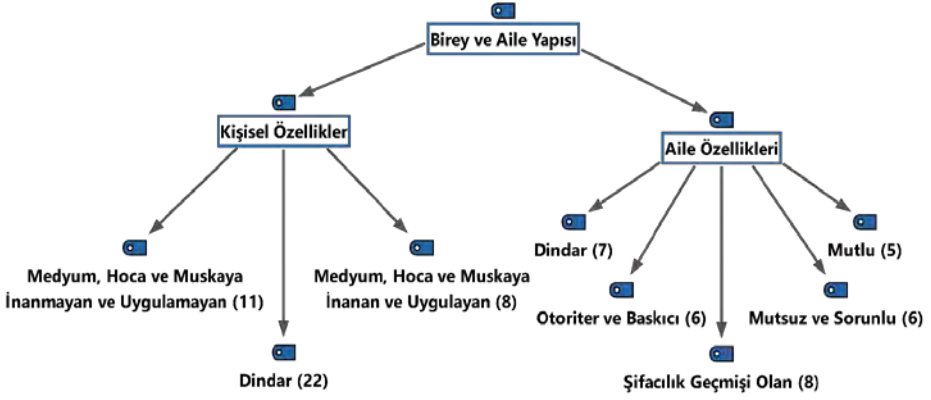
Çalışma Şekil 1’de görüldüğü üzere 5 tema altında toplanmıştır.



Şekil 1. Yeni Çağ İnanışları İçinde Enerji Şifacılığının Popülerleşmesine Yönelik Temalar Gösterimi

Birey ve Aile Yapısı

Araştırmanın ilk teması olan birey ve aile yapısına ait hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli Şekil 2’de görülmektedir. Birey ve aile yapısı teması katılımcı ifadeleri doğrultusunda 2 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; aile özellikleri ve kişisel özelliklerdir.



Şekil 2. Birey ve Aile Yapısı Temasına Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli

Birey ve aile yapısı temasının ilk kategorisi olan kişisel özellikler kategorisi katılımcılar tarafından; dindar, medyum, hoca ve muskaya inanmayan ve uygulamayan ve medyum, hoca ve muskaya inanan ve uygulayan olmak üzere 3 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcılara aynı anda iki seçeneği seçme imkânı verilmiştir. Katılımcılar tarafından çoğunlukla ifade edilen kod dindar kodudur. Katılımcılar genel olarak İslam kriterlerine uymaya çalıştıklarını, dine uygun olarak hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. K2 kodlu katılımcının dindar kodu ile ilgili ifadesi şöyledir:

“Her eyleminin İslam’a uygun olup olmadığını düşünürüm. Kamuda çalışıyorum, odamda erkek çalışanlar olduğu için bile rahat hissetmiyorum”
(K2)

Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer kodlar; medyum, hoca ve muskaya inanmayan ve uygulamayan ve medyum, hoca ve muskaya inanan ve uygulayan kodlarıdır. Bazı katılımcılar medyum, hoca ve muskaya inanmadıklarını ve uygulamadıklarını ifade ederken, katılımcıların çoğu medyum, hoca ve muskaya inandıklarını ve uyguladıklarını ifade etmişlerdir. K23 ve K17 kodlu katılımcıların bu kodlar ile ilgili ifadeleri şöyledir:

“Medyum ve cinci hocalara inanmam. Onlara gidilmesini tasvip etmem.” (K23)

“Ben de kızımı götürdüm, sosyal fobisi olduğu için ama bunu ona belli etmeden. Daha önce hocayla anlaştım. Kızımı ise o hocanın duasını alalım diyerek hocaya gitmeye ikna ettim. Ama kızım hocanın sorularından durumu anladı. Çünkü hoca senin yıldıznamene bakalım deyince kızım her şeyi anlamış oldu. Bizden önce de cin çıkartması yapıldı ve gürültüler oldu. Kızım büsbütün rahatsız olmuştu. Hocanın okumasını reddetti.” (K17)

Birey ve aile yapısı temasının ikinci kategorisi olan aile özellikleri kategorisi katılımcılar tarafından; şifacılık geçmiş olan, dindar, otoriter ve baskıcı, mutsuz ve sorunlu ve mutlu olmak üzere 5 kod ile ifade edilmiştir. Şifacılık geçmiş olan ve dindar kodları katılımcılar

tarafından çoğunlukla ifade edilen kodlardır. Katılımcılardan bazıları ailelerinin geçmiş dönemlerde şifa almak için şifacılara gittiklerini ifade ederken, bazıları ise muhafazakâr, ibadet eden ailelere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. K16 ve K19 kodlu katılımcıların ifadeleri şöyledir:

“Anlatılanlara göre annemin çocuğu olmuyormuş, şifacıya götürmüşler ve kısa sürede hamile kalmış. Babaannem "Temra" denilen ciltteki yaraları okur kalemlerle etrafını çizirdi. Sonradan öğrendiğime göre zaten o yaranın ilacı mürekkepmiş. Kuzenimin ellerinde koça denilen bir rahatsızlık vardı. Şifacı bir kadına birlikte gittik. Kadın kuzenimin ellerindeki koça sayısı kadar ipe düğüm attı ve her düğümü okudu ve ipi gömdü. İp çürüyüp yok olana kadar geçecekler dedi gerçekten de geçtiler. Sonradan bir doktordan öğrendim ki koçalar geçeceklerini inanınca geçiyormuş.” (K16)

“Muhafazakâr, dar fikirli, değişime kapalı ve kadınların çoğunlukta olduğu bir ailede büyüdüm.” (K19)

Katılımcıların aile özelliklerinden bahsederken ifade ettikleri diğer kavramlar, otoriter ve baskıcı, mutsuz ve sorunlu ve mutlu kodlarıdır. K4, K12 ve K14 kodlu katılımcıların ifadeleri şöyledir:

“Anne, anneanne ve dedeyle büyüyen, anne baba ayrı bir çocukluk geçirdim. Babam uzaktaydı. Yine de mutlu bir çocukluk geçirdim.” (K4)

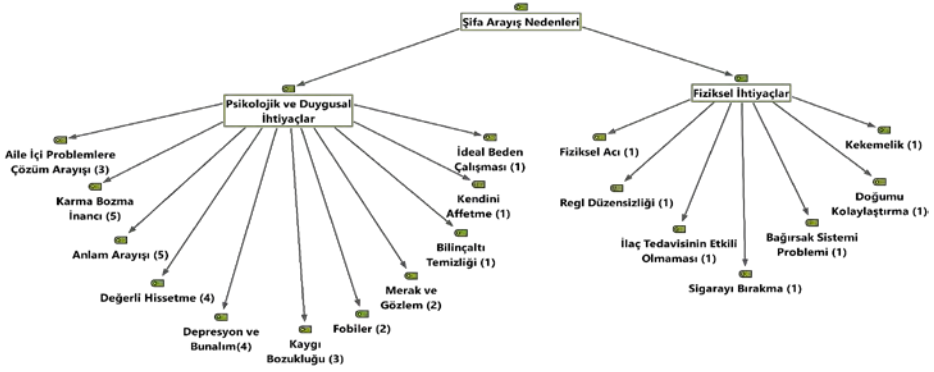
“7 kişilik kalabalık bir ailede büyüdüm. Biraz problemlili bir ailede yetiştim. Benim problemlerim büyürken değil sonrasında başladı. 10 sene önce başladı diyebilirim.” (K12)

“Milli ve manevi değerleri ön planda tutan eğitim seviyesi düşük bir aile ortamında doğup büyüdüm. Otoriter bir babanın çocuğuydum. Geçmişteki problemler nedeniyle sürekli çözüm arayışındaydım.” (K14)

Sonuç olarak katılımcılardan kendilerini dindar olarak tanımlayanların ve şifacılık geçmişli olanların enerji şifacılığına daha fazla yönelmiş oldukları ayrıca ailevi problemleri olanların da bu şifacılığa yönelimleri olduğu görülmektedir.

5.1. Şifa Arayış Nedenleri

Araştırmanın ikinci teması olan şifa arayış nedenlerine ait hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli Şekil 3’de görülmektedir.



Şekil 3. Şifa Arayış Nedenleri Teması Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli

5.2. Psikolojik ve Duygusal İhtiyaçlar

Şifa arayış nedenleri temasının ilk kategorisi olan psikolojik ve duygusal ihtiyaçlar kategorisi 11 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcılar tarafından çoğunlukla ifade edilen kodlar karma bozma inancı ve anlam arayışı kodlarıdır. Katılımcılar yaşamlarının belli dönemlerinde bazı olayların tekrar etmesi sebebiyle farkındalık kazanma ve kısır döngüden çıkma adına karma bozma inancıyla ve her şeye sahipken kendilerini iyi hissetmedikleri için anlam aramak amacıyla şifa arayışına girdiklerini ifade etmişlerdir. K2 ve K9 kodlu katılımcıların karma bozma inancı ve anlam arayışı kodları ile ilgili ifadesi şöyledir:

“Duygusal bir arayış içindeydim. Ben niye varım? Bu dünyadaki varlığımı sorgulamak, başıma gelenler. Hep kendimdeki yanlışları bulmaya çalışıyordum. Ontolojik bir sorgulama. Benim psikolojim düzelirse çevresel faktörlerin öneminin kalmayacağına inanıyordum. Bakış açımı değiştirmeye çalışıyordum.” (K2)

“O sıra bir imtihan yaşadım. Ve fark ettim ki yaşadığım problemin daha öncesinde de birtakım hâller vardı. Hayatımda belli dönemlerde belli olayların tekrar etmesi, benim bu işin içinde bir iş var. Bunun farkında olmam gerekiyor ve bu kısır döngüyü halletmem gerek düşünceleri bu tedavi yöntemine sevk etti.” (K9)

Katılımcılar tarafından çoğunlukla ifade edilen diğer kodlar değerli hissetme ile depresyon ve bunalım kodlarıdır. Katılımcılar kendilerini duygusal bunalım yaşadıklarını ve kendilerini değerli hissetme ihtiyacı ile şifa arayışına girdiklerini ifade etmişlerdir. K16 ve K18 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şöyledir:

“Hayatımda maddi manevi her şey olumsuz gidiyordu. Ailevi problemlerimiz vardı. Çok bunalmıştım.” (K16)

“Uzun süreli bir depresyon yaşıyordum. O sırada reiki eğitimi daveti aldım. Ve o davete katıldım.” (K18)

Katılımcıların psikolojik ve duygusal ihtiyaçlar kategorisinde daha az ifade ettikleri diğer kodlar, aile içi problemlere çözüm arayışı, kaygı bozukluğu, fobiler, merak ve gözlem, bilinçaltı temizliği, kendini affetme ve ideal beden çalışması kodlarıdır. Katılımcıların bu kodlar ile ilgili bazı ifadeleri şöyledir:

“Ailemi psikolojik olarak iyileştirme ihtiyacı yani ailevi problemler nedeniyle enerji şifacılığından destek alma ihtiyacı duydum.” (K12)

“Kendimi affetme ve de bazı kaygılardan kurtulma, bilinçaltı temizliği yapmak ve geçmişten kurtulmak için.” (K15)

“Geçmişte yaşadığım sorunların bugünümü etkilemesi sebebiyle EFT çalışması yapıyorum. Uçuş fobisi, ideal beden çalışması, ölü doğum vb.” (K14)

“Merak ettim, herkes şifa bulduğu için. Psikolog arkadaşımın uyguladığı bir teknikti, tüm seanslar uyguluyordu. Ondan dolayı merak ettim.” (K5)

5.3. Fiziksel İhtiyaçlar

Şifa arayış nedenleri temasının diğer kategorisi olan fiziksel ihtiyaçlar kategorisi 7 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcılar fiziksel sağlık sorunlarına çözüm bulmak için de şifa arayışına girdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından ifade edilen fiziksel ihtiyaçlar kodları 1'er defa ifade edilmiştir. Katılımcıların fiziksel ihtiyaçlar kodu ile ilgili ifadeleri şöyledir:

“Psikolojik sorunlar için standart psikolog ve psikiyatristler ilaç vermenin ötesine geçemiyorlar. İlaçlar da hem yan etki yapıyor hem de kullanımı bıraktıktan sonra eskiye geri dönüyorsunuz.” (K20)

“Bağırsak sistemim için bio-rezonans aldım. Sigarayı bırakmak için EFT + Bio-rezonans + Akupunktur aldım.” (K24)

“Kişisel problemlerim -güvensizlik duygum -yalnızlık hissiyatım- âdet düzensizliği, ara ara duygusal problemler yaşıyorum.” (K7)

“Sağlık için gittim. İlk doğumumdan sonra gittim. Birinci doğumum sezaryenle oldu. Doğum hikâyesi çalışmak için EFT ile tanıştım. 2. Doğumun normal doğum olması için.” (K11)

“Yıllardır parmaklarımda geçmeyen enstrüman çalmamı zorlaştıran acıdan dolayı başvurdum.” (K22)

“Bende sonradan olan kekemelik vardı. Birçok hastane ve doktora gitmeme rağmen düzelme olmadı. Ancak hocamın destekleriyle % 90 oranında bir iyileşme sağladım.” (K23)

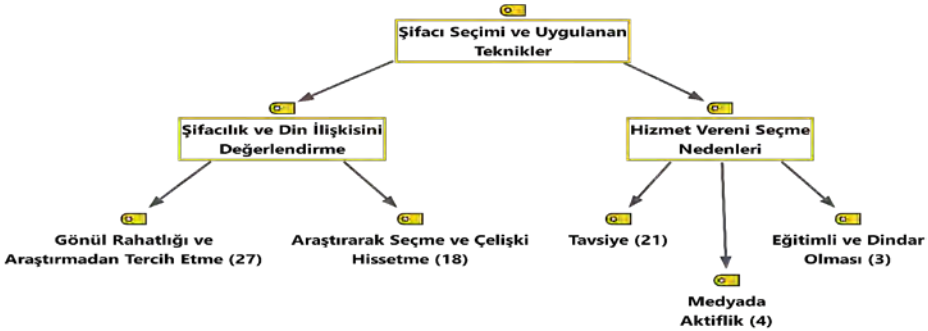
Tablo 3. Katılımcı Profiline Göre Şifa Arayış Nedenleri

Kod Sistemi	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17	K18	K19	K20	K21	K22	K23	K24	
Şifa Arayış Nedenleri																									
Psikolojik ve Duygusal İhtiyaçlar																									
Karma Bozma İnanç																									
Anlam Arayışı																									
Değerli Hissetme																									
Depresyon ve Bunalım																									
Aile İçi Problemlere Çözüm Arayışı																									
Kaygı Bozukluğu																									
Fobiler																									
Merak ve Gözetim																									
Bilinyalı Tenceliği																									
Kendini Affetme																									
İdeal Beden Çalışması																									
Fiziksel İhtiyaçlar																									
İlaç Tedavisinin Etkili Olmaması																									
Sigarayı Bırakma																									
Regl Düzensizliği																									
Doğumu Kolaylaştırma																									
Fiziksel Acı																									
Kelimelik																									
Bağırsak Sistemi Problemi																									

Şifa arayış nedenleri ile ilgili katılımcı görüşlerini incelediğimizde Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcılar farklı noktalar üzerinde yorumlarda bulunmuşlardır. Tablo 3'e göre K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8 ve K9 kodlu katılımcılar birbirlerine yakın ifadelerde bulunurken, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18 ve K19 kodlu katılımcılar kendi içlerinde bir grup oluşturmuşlardır.

5.4. Şifacı Seçimi ve Uygulanan Teknikler

Araştırmanın üçüncü teması olan şifacı seçimi ve uygulanan teknikler temasına ait hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli Şekil 4'te görülmektedir. Şifacı seçimi ve uygulanan teknikler teması katılımcı ifadeleri doğrultusunda 2 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; şifacılık ve din ilişkisini değerlendirme ve hizmet vereni seçme nedenleridir.



Şekil 4. Şifacı Seçimi ve Uygulanan Teknikler Temasına Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli

5.5. Şifacılık ve Din İlişisini Değerlendirme

Şifacı seçimi ve uygulanan teknikler temasının ilk kategorisi olan şifacılık ve din ilişkisini değerlendirme kategorisi katılımcılar tarafından; gönül rahatlığı ve araştırmadan tercih etme ve araştırarak seçme ve dinî konularla çelişki hissetme olmak üzere 2 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcılar bu kategoride gönül rahatlığı ve araştırmadan tercih etme kodu ile ilgili yoğun ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar inançları ile çelişkili olmayacağını düşündükleri için gönül rahatlığı ile şifacı seçtiklerini ve araştırmaya gerek duymadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların çoğunluğunun bu uygulamaları araştırmadan, şifacının dindar ve eğitilmiş olmasına ya da tavsiye eden kişiye güvenerek gittikleri anlaşılmaktadır. Bununla ilgili K15 kodlu katılımcının ifadesi şöyledir:

“İnançlarıma uygun olup olmadığını ya da bu şifacılığın sakıncalı olduğunu düşünmedim. Bu uygulamaları daha çok psikoterapi gibi düşündüğüm için gittim.” (K15)

Bazı katılımcılar ise çelişki hissettiklerini ifade ederek şifacıyı araştırarak seçtiklerini ifade etmişlerdir. K18 kodlu katılımcı araştırarak seçme ve çelişki hissetme kodu ile ilgili şu ifadelerde bulunmuştur:

“Kötü etkiledi. Çünkü aldığımız eğitim gibi bir şey değildi. Dinine bağlı insanlarımızın böyle bir şifa çözümü araması beni olumsuz yönde etkiledi. Dinimizin içini boşaltmaya çalışanlara, seküler dünya kurmak isteyenlere biz Müslümanların maşalık yaptığımızı düşündüm.” (K18)

5.6. Hizmet Vereni Seçme Nedenleri

Şifacı seçimi ve uygulanan teknikler temasının ikinci kategorisi olan hizmet vereni seçme nedenleri kategorisi katılımcılar tarafından; tavsiye, medyada aktiflik ve eğitilmiş ve dindar olması olmak üzere 3 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcılar bu kategoride çoğunlukla tavsiye kodundan bahsetmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğunun şifa aldıkları kişileri, arkadaş, yakın veya doktor tavsiyesi ve yönlendirmesi ile seçtikleri görülmektedir. K10 ve K11 kodlu katılımcıların tavsiye kodu ile ilgili ifadeleri şöyledir:

“Şifacı olarak değil ama kişisel koçluk desteği aldım. Arkadaşımdan evliliğimde yaşadığım bir sorun karşısında aldığım bir destektir. Olumsuz cümleler kuran bir kişiydim. Arkadaşım sorun yaşadığım bir dönemde bana yol gösterdi. Arkadaşım Access bars eğitimine gelir misin, diye sordu. Süreç arkadaşımınla başladı.” (K10)

“Birinci doğumu sezaryen, ikinci doğumu normal olarak yaptım 2.doğum döneminde doktora gittim. Doktorum bu şifacılığı önerdi. Böylelikle yaptıkları işlemler üzere tedavi olup tanışmış oldum.” (K11)

Katılımcıların hizmet vereni seçme nedenleri kategorisinde daha az ifade ettikleri diğer kodlar medyada aktiflik ile eğitilmiş ve dindar olması kodlarıdır. Katılımcılar sosyal medyada, medyada ya da çevresel olarak tanınmış kişiler olmasının kendilerinin seçiminde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar şifa aldıkları kişilerin, konusunda eğitilmiş ve dindar olmasını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. K1 ve K24 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şöyledir:

“Araştırdım. Öncelikle ilim sahibi olması. Eğitim düzeyinin yüksek olması. Öncelikle diploma ve bu konudaki yetkilerine baktım. Her türlü donanım olsa da İslami kriterlere uymayan kişiden seans almadım.” (K1).

“İlk tedavi aldığım kişi bir psikologdu. Benim için biraz da olsa tanınan bir kişi olması etkiliydi. Ancak bu kişiye gitme sebebim bunlardan ziyade dindar birisi olmasıydı.” (K24).

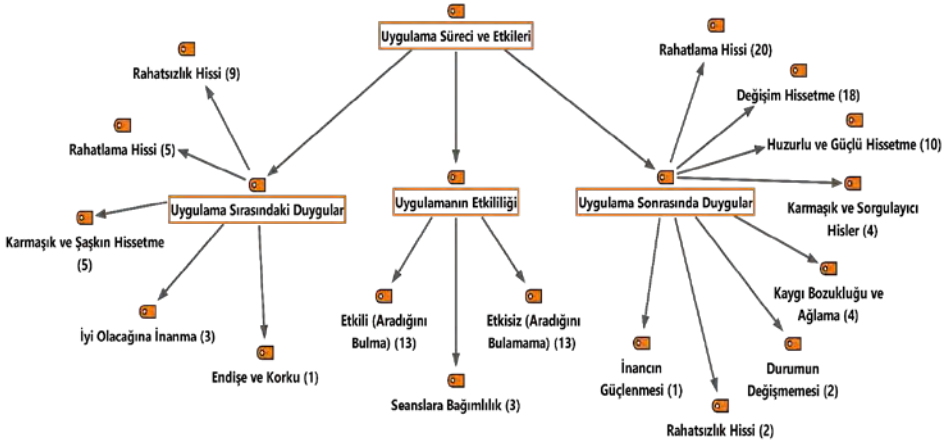
Tablo 4. Ücreti Uygun Bulma Durumuna Göre Şifacı Seçimi ve Uygulanan Teknikler Teması

	Ücreti Uygun Bulma	Ücreti Fazla Bulma
Şifacı Seçimi ve Uygulanan Teknikler		
Şifacılık ve Din İlişkisini Değerlendirme		
Gönül Rahatlığı ve Araştırmadan Tercih Etme	26	1
Araştırmadan Seçme ve Çelişki Hissetme	14	4
Hizmet Vereni Seçme Nedenleri		
Tavsiye	16	5
Medyada Aktiflik	3	1
Eğitilmiş ve Dindar Olması	1	2
# N = Belgeler	20 (83.3%)	4 (16.7%)

Şifacı seçimi ve uygulanan teknikler temasını, ücreti uygun bulma durumuna göre incelediğimizde ücreti uygun bulan katılımcıların görüşlerinin daha çok gönül rahatlığı ve araştırmadan seçme ve tavsiye kodları üzerine olduğu Tablo 4’te görülmektedir. Ücreti fazla bulan katılımcılar ise yine en fazla tavsiye kodu üzerine yoğun görüşlerde bulunmuşlardır.

5.7. Uygulama Süreci ve Etkileri

Araştırmanın dördüncü teması olan uygulama süreci ve etkileri temasına ait hiyerarşik kod alt kod bölümler modeli Şekil 5’te görülmektedir. Uygulama süreci ve etkileri teması katılımcı ifadeleri doğrultusunda 3 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; uygulama sırasındaki duygular, uygulama sonrası duygular ve uygulamanın etkililiğidir.



Şekil 5. Uygulama Süreci ve Etkileri Temasına Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Bölümler Modeli

5.8. Uygulama Sırasındaki Duygular

Uygulama süreci ve etkileri temasının ilk kategorisi olan uygulama sırasındaki duygular kategorisi katılımcılar tarafından; rahatsızlık hissi, rahatlama hissi, karmaşık ve şaşkın hissetme, iyi olacağına inanma ve endişe ve korku olmak üzere 5 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcılar bu kategoride çoğunlukla rahatsızlık hissi kodu ile ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar içerisinde dinî hassasiyetleri olanların bir kısmının farklı dinlerin sembollerinin kullanılmasından rahatsız oldukları, İslam dini ile bağdaşmayan durumlar ile karşılaştıkları, yapılan ritüellerden rahatsız oldukları görülmektedir. K16 ve K18 kodlu katılımcıların rahatsızlık hissi kodu ile ilgili ifadeleri şöyledir:

“Ne kendimde ne eşimde ne de maddi anlamda bir değişim olmadı. Reiki eğitimi aldım. Bazı semboller var ve o semboller beni rahatsız etti. Örneğin bir sembol çocuğun okula giderken sırtına çiziliyor (manen) o zaman çocuk korunmuş oluyor. İş anlaşması yaptığında sembolü çizdiğinde işin olumlu gideceğine inanılıyor. Niyet ettim bütünün en yüksek hayrına şifalanmak için, para kazanmak için, pozitif enerji kazanmak için gibi farklı söylemleri var. Bu sembolleri, birisi için kullandığımda onun kaderini etkilemiş gibi olduğumu hissetmişim.” (K16)

“Kendimi kötü hissettim. Bu eğitimin kökeninde organize bir oluşum olduğunu fark ettim. İslam ile bağlantısız, Amerika kökenli bir organizasyon ve kasıtlı bir dejenerasyon çalışması olduğunu hissettim. Bir planın içinde olduğumu hissettim. Her ne kadar Japonya kökenli olsa da Amerikalı kişiler bu sistemi oluşturmuş, onların teyidi olmadan ve yüklü paralar vermeden Reiki eğitimcisi olamıyorsunuz. İkinci olarak çakraların açılması esnasında resmen kendimi bir ritüelin içinde buldum. Bu ritüel benim ritüellerimden farklı, başka siteme ait ritüellerdi. Örnek olarak, Reiki’ye niyet edilerek başlanması, günün belirli

zamanlarında vücutta birtakım sembollerle ritüel yapılması. Çakralar açılırken gözlerin kapanıp oturulması, çakraları açan kişinin bir şeyler okuyarak etrafında dönmesi, arkaya geçip üfürme sesleriyle birtakım eylemlerde bulunması beni bir anda cinci hocaların modern versiyonunda olduğumu hissettirdi.” (K18)

Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer kod rahatlama hissi kodudur. Bazı katılımcılar aldığı seanslar sırasında rahatladıklarını ifade etmişlerdir. K11 kodlu katılımcının rahatlama hissi kodu ile ilgili ifadesi şöyledir:

“Yaptırdığım tüm ve aldığım seanslar sırasında rahatlamalar hissediyordum. Seans arasında ağladığım da oldu. İkinci doğumu yapmadan önce bebeğin kafası olması gerekenin tam tersiydi ama kanala girmişti. Eve gelerek dinlenerek, vuruşları yaparak bebeği doğru yöne çevirdim. Akupunktur noktaları olan yani kulak, göz kenarları, üst dudak gibi yerlere iki parmakla dokunarak vuruşlar yaptım.” (K11)

Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer kod karmaşık ve şaşkın hissetme kodudur. Katılımcılar seanslar sırasında farklı farklı duygular içine girdiklerini bazen çok karmaşık duygular yaşadıklarını bazen ise şaşırıldıklarını ifade etmişlerdir. K2 ve K5 kodlu katılımcıların karmaşık ve şaşkın hissetme kodu ile ilgili ifadeleri şöyledir:

“Hepsinde farklıydı. Reiki çok saçma geldi, duygularım karıştı. Çekirdek inanç, hipnoz ve theta healing bunların muhakkak faydası olur diye beklemeliyim diye düşündüm. Ayakları yere basmayan insanın ayak bulma arayışı.”(K2)

“Kendimde bulunmasını talep ettiğim bir şey değildi. Belim tutulmuştu, karşımdaki kişi o alana koşulsuz sevgi gönderecekti, bunun dik durmakta zorlandığım bir psikolojik hâl ile ilgili olup olmadığını sordu. “Kendini ifade etmende problemler görüyorum.” dedi. Çok doğru bir tespiti ve şaşırmıştım. Belimin tutulma anının kendimi ifade edemediğim için olduğunu söylediklerinde şaşırdım. Kader konusundaki tutumları rahatsız etti.” (K5)

Katılımcıların uygulama sırasındaki duygular kategorisinde son olarak ifade ettikleri kodlar iyi olacağına inanma ve endişe ve korku kodlarıdır. Katılımcılar uygulamalar ile birlikte, seans sırasında iyi olacağına inandıklarını ifade etmişlerdir. K15 kodlu katılımcının ifadesi şöyledir:

“Tüm kaygılarımdan ve ağrılarımdan kurtulacağımı düşündüm. Tüm problemlerimden kurtulacağım düşüncesiyle adapte oldum.” (K15)

K8 kodlu katılımcı ise uygulama sırasında endişe ve korku yaşadığını şu ifadeler ile dile getirmiştir:

“İlk başta çekinerek gittim. Ne olacağını bilmediğim için endişe hissediyordum. Uygulamayı yaparken tarif edemeyeceğim değişik hisler yaşadım. Theta seviyesine çıkacaktım. Orada bir hisler geldi, korkutucu oldu. Geçmişte bir ana götürdü beni. 0-7 yaş dönemimde yaşadığım döneme gittim.” (K8)

5.9. Uygulama Sonrası Duygular

Uygulama süreci ve etkileri temasının ikinci kategorisi olan uygulama sonrası duygular kategorisi katılımcılar tarafından; rahatlama hissi, değişim hissetme, huzurlu ve güçlü hissetme, kaygı bozukluğu ve ağlama, karmaşık ve sorgulayıcı hisler, durumun değişmemesi, rahatsızlık hissi ve inancın güçlenmesi olmak üzere 8 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcılar bu kategoride yoğun olarak rahatlama hissi kodu ile ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcıların çoğunluğu seans sonrası sorgulama yapabildiklerini, zihin ve düşüncelerinde rahatlama yaşadıklarını ve üstlerinden yük kalktığını hissettiklerini ifade etmişlerdir. K9 ve K23 kodlu katılımcıların rahatlama hissi kodu ile ilgili ifadesi şöyledir:

“Rahatlama elbette oldu. Bir nevi psikolojik destek gibi, rahatlamanın ne kadar sürmesi ise kişinin bakış açısına bağlı olarak değişmekte. Ben o seanstan sonra daha rahat hissettim ve bunu devam ettirmenin farkındalığını kazandım.” (K9)

“İlk önce biraz bir çekingenlik oldu ama daha sonra aşırı bir rahatlama oldu. Sanki cennet gibi bir yerdeydim ve yaklaşık 7 yıldır da o cennetin içindeyim.” (K23)

Uygulama sonrası duygular kategorisinde çoğunlukla ifade edilen diğer kod değişim hissetme kodudur. Katılımcılar seans sonrası kendilerinde bazı değişimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. K7 ve K10 kodlu katılımcıların konu ile ilgili ifadeleri şöyledir:

“Neden daha önce karşılaşmadım dedim. Bu yükü neden yaşadım. Geçmişimle karşı karşıya geldim. Ben kendimi yönlendiremiyorum ama o kişi beni yönlendirebilir. Daha olumlu daha başka bir gözle yaklaşabiliyorum olaylara. Benim yaşamıma ek bir destek oldu. Buradan da kendim için bir şeyler yapabilirim dedim.” (K7)

“Access bars bakış açılarımı değiştirdi. Olumsuz düşünce ve cümlelerim değişti. Karamsarlığım bitti.” (K10)

Uygulama sonrası duygular kategorisinde çoğunlukla ifade edilen diğer kod huzurlu ve güçlü hissetme kodudur. Katılımcılar seans sonrasında rahatlama ile birlikte mutlu ve huzurlu hissettiklerini, daha bilinçli olarak güçlü hissettiklerini ifade etmişlerdir. K9 ve K21 kodlu katılımcıların huzurlu ve güçlü hissetme kodu ile ilgili ifadeleri şöyledir:

“Hayatımda yaşadığım olaylara bakışım değişti. Daha bilinçli, daha farkındalıklı hissettim.” (K9)

“Reiki yapan kişi önce uyumlama yapıyor, çakraları açıyor, enerjimizin blokaj olan kısımlarını düzenliyor. Ben huzur arıyordum. Ve bu huzuru bulduğumu hissettim.” (K21)

Uygulama sonrası hisler kategorisinde ifade edilen diğer kodlar, kaygı bozukluğu ve ağlama, karmaşık ve sorgulayıcı duygular, durumun değişmemesi, rahatsızlık hissi ve inancın güçlenmesi kodlarıdır. Bu kodlar ile ilgili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Buna inanmak istiyordum. Bende değişim oluyor duygusunu yaşamak ve bu duyguya inanmak istiyordum. Ama sadece giden zaman, enerji ve paraydı. Ne soracak, cevap verebilecek miyim gibi sorular kaygı bozukluğunu tetikledi. Randevulara dikkat ederken onlar riayet etmedikleri zaman bunda da hayır vardır, beklemeliyim diye düşünüyordum.” (K2)

“Biraz umut vardı ama çok değil. Sizin dedelerinizin yaptıkları yüzünden bunları yaşıyorsunuz. Görüyorum, deden savaşa katıldı ve oradaki yaptığı eylemlerden dolayı siz bu hâldesiniz, dedi. Çok saçma geldi.” (K17)

“Bir fark hissetmedim.” (K5)

“Ortam hoştu ama rahatsız olduğumu hissettim. Ama ücret verdiğim için kendimi zorladım. Kendimce denemeler yapıyordum, onların söylediği gibi yukarılara çıkmaya çalışıyordum. Ama ben yukarı çıkarken Besmele çekiyordum. Böylelikle yaptığımı kendime kabul ettirmeye çalışıyordum. Aldığım seanslar bittikten sonra yalnızca Allah’tan istenmesini ve O isterse her şeyin değişebileceğini hissettim. İmanım daha da kuvvetlendi. Allah’a yöneldim.” (K4)

5.10. Uygulamanın Etkililiği

Uygulama süreci ve etkileri temasının son kategorisi olan uygulamanın etkililiği kategorisi katılımcılar tarafından; etkili (aradığını bulma), etkisiz (aradığını bulamama) ve seanslara bağımlılık olmak üzere 3 kod ile ifade edilmiştir. Katılımcılar bu kategoride etkili (aradığını bulma) ve etkisiz (aradığını bulamama) kodları ile ilgili aynı yoğunlukta ifadelerde bulunmuşlardır. Bazı katılımcılar problemlerinin çözüldüğünü, bakış açısının değiştiğini ifade ederken, bazı katılımcılar çıkmaza sürüklendiklerini ve uygulama sonunda herhangi bir etki yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadeleri şöyledir:

“Hastalık için gitmedim. Problemim çözüldü. Bakış açım düzeldikten sonra her şey değişmeye başladı. Ene duygusunu, alfa duygusunu kırdım.” (K10)

“Öncelikle kısmen de olsa aradığımı bulduğumu hissettim. EFT duygusal özgürleşme tekniği, enerji akışının tıkanıdığı bölgelerin akupunktur noktalarına vurarak enerji akışının normale hedefleniyor. Rabbimin Şafi ismiyle şifayla şifaya niyet ediyoruz ve telkin cümleleri veriliyor. Beni üzen ve sıkın duyguları

serbest bırakıyorum, acı enerjisini serbest bırakıyorum, fobileri serbest bırakıyorum gibi telkin ifade eden cümleler söyleniyor. Bu cümlelerde aidiyet eki kullanılmıyor. Yani kilolarım, öfke duygum demiyoruz. Olumsuzlukları kabullenmiyoruz, kendimize ait olarak görmüyoruz. Aynı zamanda anı yakalamak önemli, babama duyduğum öfkeyi serbest bırakıyorum. Üçüncü turda kendimi, insanları kabul ediyorum, diye telkinler veriyoruz. Ama bu eğitim Nirvana'ya çıkmak olarak da düşünülebilir. Bu insanın imanını etkileyebilir.” (K14)

“Thetahealing’de kendinizi bir ışık topu içerisinde hissediyorsunuz, sonra kendinizden çıkıp semalara doğru gidiyorsunuz. Allah’ın yanında olduğunuzu hissediyorsunuz. O sırada taleplerinizi bildiriyorsunuz. “Oldu oldu oldu.” diyerek yüksek seviyede bir oluşum oluşturmuş oluyorsunuz. Thetahealing seansında aradığımı bulduğumu o an hissetmedim.” (K22)

“Şifacı çakralarımı açıp enerjimi düzeltmek için birtakım hareketler yaptı. Aradığım şeyi bulduğumu hissetmedim.” (K13)

K8 kodlu katılımcı ise son kod olan seanslara bağımlılık kodundan bahsetmişlerdir: “Bu tür şifa arayışları bağımlılık getiriyor. Size kendinizi çözmenin yolunu göstermiyorlar. Sizi bağımlı kılıyorlar. Ben Çağrı Belgeseli’nde öğrendim ki kapitalist sistem insanları sürekli almaya empoze ediyor. Daima mutlu olma zorunluluğu hissettiriyorlar. Bu modern şifacılık aslında dönün falı, dönün muskasının modern versiyonudur.” (K8)

Tablo 5. Uygulama Ücret Politikası Durumuna Göre Uygulama Süreci ve Etkileri Teması

	Ücretli Uygulama	Ücretsiz Uygulama
Uygulama Süreci ve Etkileri		
Uygulama Sırasındaki Hisler		
Rahatsızlık Hissi	9	
Rahatlama Hissi	5	
Karmaşık ve Şaşkın Hissetme	5	
İyi Olacağına İnanma	2	1
Endişe ve Korku	1	
Uygulama Sonrası Hisler		
Rahatlama Hissi	17	3
Değişim Hissetme	16	2
Huzurlu ve Güçlü Hissetme	8	2
Kaygı Bozukluğu ve Ağlama	4	
Karmaşık ve Sorgulayıcı Hisler	4	
Durumun Değişmemesi	2	
Rahatsızlık Hissi	2	
İnancın Güçlenmesi	1	
Uygulamanın Etkilliliği		
Etkili (Aradığını Bulma)	11	2
Etkisiz (Aradığını Bulamama)	13	
Seanslara Bağımlılık	3	
N = Belgeler	22 (91.7%)	2 (8.3%)

Uygulama süreci ve etkileri temasını uygulama ücret politikası durumuna göre incelediğimizde ücretli ve ücretsiz uygulama alan katılımcıların görüşlerinin daha çok rahatlatma hissi kodları üzerine olduğu Tablo 5'te görülmektedir.

5.11. Şifa Alma Deneyiminden Çıkarılan Sonuçlar

Araştırmanın son teması olan şifa alma deneyiminden çıkarılan sonuçlar temasına ait kod alt kod bölümler modeli Şekil 6'da görülmektedir. Şifa alma deneyiminden çıkarılan sonuçlar 9 kod ile ifade edilmiştir.



Şekil 6. Şifa Alma Deneyiminden Çıkarılan Sonuçlar Temasına Ait Kod Alt Kod Bölümler Modeli

Şifa alma deneyiminden çıkarılan sonuçlar temasında katılımcılar çoğunlukla maneviyat ile şifayı bulma kodundan bahsetmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı İslam dini konusunda yeterli eğitim almadıklarını, din eğitimlerinin eksik olduğunu, bu nedenle başka alanlara yönlendiklerini ifade etmişler. K15 kodlu katılımcının maneviyat ile şifayı bulma kodu ile ilgili ifadesi şöyledir:

“Bu uygulamalarla kendime zaman ayırmayı, öncelikle kendimi affetmeyi öğrendim. Din eğitimi alanında daha iyi bir donanım olsaydı bu uygulamalara gerek duymazdım. Belki de insanlara bu uygulamaların ne olduğu, neye dayandıkları ve çözümün Allah'tan olduğunu anlatılsaydı insanlar bunlara rağbet etmezdi. 5 vakit namaz kılanın meditasyona ihtiyacı olmaz diye düşünüyorum.” (K15)

Katılımcılar tarafından çoğunlukla ifade edilen kod duygusal ve manevi boşluğun dolması kodudur. Katılımcıların dörtte biri şifa alma deneyimi ile kendilerine zaman ayırmayı, kendilerini affetmeyi öğrendiklerini, manevi boşluğu doldurma arayışına girdiklerini ifade etmişlerdir. K13 kodlu katılımcının duygusal ve manevi boşluğun dolması kodu ile ilgili ifadesi şöyledir:

“Etkili olduğunu düşünüyorum en azından gözlemlediğim kadarıyla. Ben bu uygulamanın İslam’dan uyarlandığını düşünüyorum. Oradaki anlatılan kaideler ve kurallar İslam’ın ahlak prensiplerine benziyor. Sadece farklı olan meditasyon yapılması. Bizim arayışımız nasıl namaz ibadetiyse onların da kendilerini dinledikleri ve dinlendirdikleri yer meditasyon. İnsanların arayışta olduğunu, bir şeylere bağlanma ihtiyacı duyduklarını gördüm. Şu anda Türkiye’de İslam çok iyi yansıtılıyor. Reiki yapanlar din dışında arayışa giriyorlar. Bunu daha modern bir biçim olarak görüyorlar. Reiki’ye başlamadan önce belirli kişilerin isimleri anılıyor. Biz Allah’ım yardım et dediğimizde nasıl destek arıyorsak onlardan arıyorlar. Bu arada orada yaşanan her şeyin açıklanmaması ile ilgili sözüm olduğu için her şeyi anlatamam. Allah’a dua etmek yerine başka yerden yardım istiyorlar. Bir yere bağlanmak bir yere tutunma ihtiyacı var. Reiki çok da gereksiz olmayabilir. İnsan vücudundaki enerjilerin açığa çıkmasında, enerji aktarımında etkili olabiliyor.” (K13)

Katılımcılar tarafından ifade edilen kod, İslam inancına ait kaynaklı bilgilerinin olmaması nedeniyle eksik din eğitiminin farklı arayışlara sevk etmesi kodudur. İslam dininin eğitiminin öncelikli amaçları; Kur’an’ı okuyup anlamak, hayata geçirebilmek (Bilgin, 1981, s. 476), tevhidi yerleştirmek, vahye uygun Allah bilinci oluşturmaktır (Oruç, 2008, s. 262). Katılımcılar dörtte birlik kısmı kendilerinin doğru bir din eğitimi alsalardı, doğru kanallara yönleneceklerini ve bu tür uygulama gerek duymayacaklarını ifade etmişlerdir. K15 kodlu katılımcının konu ile ilgili ifadesi şöyledir:

“Bu uygulamalarla kendime zaman ayırmayı, öncelikle kendimi affetmeyi öğrendim. Din eğitimi anlamında daha iyi bir donanım olsaydı bu uygulamalara gerek duymazdım. Belki de insanlara bu uygulamaların ne olduğu, neye dayandıkları ve çözümün Allah’tan olduğu anlatılsaydı insanlar bunlara rağbet etmezdi. 5 vakit namaz kılanın meditasyona ihtiyacı olmaz diye düşünüyorum.” (K15)

Katılımcılar tarafından ifade edilen diğer kod farkındalık kodudur. Katılımcılar şifa alma deneyimleri ile birlikte kendi hayatlarında farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. K23 kodlu katılımcının farkındalık kodu ile ilgili ifadesi şöyledir:

“Çakralarım açılıp, Reikiye insiyeye olduktan sonra farkındalıklarım değişti. Kendimi tanıyamıyordum, kim olduğumu, neye ihtiyacım olduğunu, nasıl davranmam gerektiğini öğrendim ve Reiki de ilerledikçe değişimler farklılaştı. Rabbimle aramda daha sıkı bir bağ oluştu.”(K23)

Katılımcıların şifa alma deneyiminden çıkarılan sonuçlar temasında daha az yoğunlukta ifade ettikleri diğer kodlar; hızlı sonuçlar alınması, şifanın insan aracılığı ile Allah’tan gelmesi, keşif, şifacıların İslam’a zarar veren örgüt olması ve koşulsuz sevgi ve şefkat kodlarıdır. Katılımcılardan çok az bir kısmı bedensel ve psikolojik sıkıntıların altındaki

nedenlerin travmalardan kaynaklı olduğunu düşünmekte ve bununla birlikte psikoloji ve tıp biliminin çözüm sürecinin uzun sürdüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca sistemi yani kendi ruhlarını, hastalıklarını keşfettikçe şifanın Allah'tan geldiğini ve buna insanın aracılık ettiğini ifade etmişlerdir. K1, K6, K14, K18 ve K21 kodlu katılımcıların kodlar ile ilgili ifadeleri şöyledir:

“Kendimi, ruhumu, hastalığımı keşfetmede bir kapı araladığımı, bana çözüm için bir nasihat verdiğini düşündüğüm için motive oldum. Yapabilirsin kalk gibi bir enerji hissettim. Yoksa gerçek bir tedavi olmadığını bilincindeyim. Biyolojik hasta değilim, aldığım seans da biyolojik bir tedavi değil. Dua edersiniz kimse duymaz ve bilmez. Kabul olur yine kimse duymaz bilmez. O an aranızda hissettiğiniz, ben varım ve onu bilen biri var der, muhteşem bir enerji hissedersiniz. Motive olmak gibi. Teşbihte hata olmamıştır umarım. Ben bu duyguyu yaşadım ve içimde sömürülen enerji için silkelene fırsatı yani bir kıvılcım. Tekrar bismillah demek için.” (K1)

“Çünkü sorunlara acil çözüm için isteniyor. Bu çözüm arayışında hızlı sonuç alınmak, bir an önce şifa bulmak ve problemin çözülmesi isteniyor. Aynı zamanda çocukken yaşanan travmaların düzelmesi isteniyor. Örneğin “Sen babanı Yarattı yerine koyuyorsun.” diyerek insanlar geçmiş yaşantılarına yönlendiriliyor. Ben de seanslardan sonra kendi davranışlarıma yönlendim. Bu farkındalık oluşturdu. Yani “Şifa buldum.” diyenler, bakış açıları değiştiği için şifa bulduklarını düşünüyorlar.” (K6)

“Bedensel ve psikolojik sıkıntıların altında travmaların yattığına inanıyorum. Modern psikoloji terapileri süreci çok uzatıyor ve yaraları açık bırakıp çözüm üretmiyor. Tıp desenez o da ayrı sıkıntılar oluşturuyor, ilaçlar bir yeri düzeltirken başka yeri hasta ediyor. Ayrıca iyileştirmek yerine semptomları baskılıyor. Fakat yaşanan duygusal travmaları çözen kişi pek çok hastalıktan kurtulabiliyor. Açıkçası enerji veren diye bir şifa var. EFT eğitiminde suya okuyup içiyoruz. Affetme, bağışlama, tevekkül gibi değerleri hayatımıza alabiliyoruz. Biz tespih çekerken parmak uçlarına vuruluyor. Çalışmadan sonra ellerinizi dirseklerden aşağı doğru yıkayın diyorlar. Yani İslam'a uygun eylemler yapılıyor. Ben faydalandım ve faydalanmak istiyorum.” (K14)

“Pozitif bir bakış açısı her şeyin anahtarıdır. İçimizdeki koşulsuz sevgi ve şefkat en büyük gücümüzdür.” (K21)

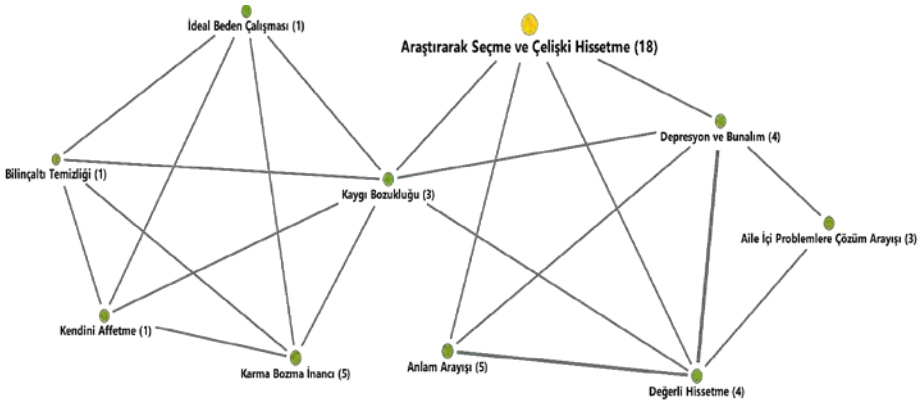
“Kazanılan para ile yaşam şartlarının rahatlaması birçok kişide yaptığı işi objektif değerlendirmede perde olabiliyor. Bu nedenle modern şifacıların içlerinde buldukları sistemin planlı bir örgüt olduğunu, bu örgütün amaçlarının İslam ile çalıştığını anlamada güçlük çektiklerini düşünüyorum. Vicdan rahatlaması için içsel sorgulamalarını çeşitli cevaplar bularak örttükleri

kanaatindeyim. Dolayısıyla bu insanların özünde iyi niyetli olduklarını ama İslami hayata nasıl zarar verdiklerini, içinde buldukları sistemin maşası olarak kullanıldıklarını anlamalarının engellediğini düşünüyorum.” (K18)

5.12. İlişkisel Analizler

İlişkisel analizler, katılımcıların verdiği görüşlerin birbirine olan yakınsamasından ortaya çıkar. Kodlar arası bağlantı çizgilerinin kalınlığı kodlar arası ilişkinin yoğunluğunu göstermektedir. Bu iki kod arasındaki ilişkiyi de Şekil 7’de açık olarak görebilmekteyiz. Bu ilişkilerin Şekil 7’de görüldüğü gibi çıkması katılımcılar tarafından oldukça anlaşılabilir. Şekil 7’de belirtildiği üzere katılımcılar kaygı bozukluğu ile ilgili görüş bildirdiklerinde aynı zamanda değerli hissetme kodu ile ilgili de görüş bildirmişlerdir. K7 kodlu katılımcı durumu kendi açısından şu şekilde özetlemektedir:

“Kişisel problemlerim -güvensizlik duygum -yalnızlık hissiyatım- değersizlik hissi-adet düzensizliği, ara ara duygusal problemler yaşıyorum.” (K7)



Şekil 7. Kod Haritası

sonuçları tartışılmaktadır (Varlık, 2019). Spiritüel çalışmalara katılanların din ve dindarlığa bakışı, dindarlık düzeyleri, dinî ritüellere katılım, spiritüel bireylerin inanç ve ritüelleri gibi bulgu ve yorumlara yer verilmektedir. Bizim çalışmamızdaki bulgular ile Varlık'ın enerji şifacılığı uygulamalarından bir kısmına yer verdiği çalışmasında, bu oluşumlara daha çok kadınların rağbet etmesi, kendilerini dindar olarak gören kişilerin bu uygulamaları inançlarına uygun görmesi, yoga, meditasyon, reiki gibi uygulamaların bedensel ve psikolojik olarak faydalı olduklarını düşünmeleri gibi sonuçlar benzemekte ve onun bulgularını desteklemektedir. Ancak Varlık'ın çalışması spiritüel akımların tamamını kapsarken, bizim çalışmamızda spiritüel akımların içerisinde değerlendirilen enerji şifacılığı konusu daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmaktadır.

Gamze Gürbüz'ün "Yeni çağ inanışları: Faaliyet alanları etkileri ve görünüşlerinin sosyolojik analizi (Antalya örneği)" adlı New Age hareketlerine katılma süreçlerinin altında yatan faktörlerin tespit edilmesine yönelik bir yüksek lisans çalışması bulunmaktadır (Gürbüz, 2020). Yine Elif Doğan'ın "Türkiye'de New Age hareketi: Şifacı Grupların Sosyo-ekonomik ve Kültürel Tabanı Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme" adlı yüksek lisans tezinde enerji şifacılığı uygulamalarında şifacılarla görüşmeler yapılarak enerji şifacılığı uygulamaları değerlendirilmektedir (Doğan, 2020). Gürbüz ve Doğan'ın çalışmalarında bireylerin bu uygulamaları tercih etme nedenleri, bu uygulamaların hayatlarında etkili olup olmadığı ve inançlarıyla bağdaşıp bağdaşmadığı gibi konulardaki bulgular ve yazarların değerlendirmeleri bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Bizim çalışmamızda sadece reiki, theta healing, EFT, access bars ve biyoenerji olmak üzere belirli uygulamalara katılan ya da bu uygulamaların eğitimlerini alan, şifacılık deneyimi olmayan kişilerle görüşülmüş olması, bu eğitimlere katılan kişilerin şifalanma deneyimlerinde ne hissettikleri ve bu uygulamalar hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları gibi konuların tartışılması araştırmayı diğer çalışmalardan ayırtmaktadır. Bu alanda yapılmış çalışmalar, bu uygulamaların yaygınlaştığını, bu uygulamalara katılanların çoğunluğunun kendilerini dindar olarak tanımladıklarını, problemlerini bu uygulamaların eğitimlerine katılarak çözmek istediklerini ve bu oluşumların kökeniyle ilgili araştırma yapmadıklarını göstermektedir. Bu sonuçlara göre İlahiyat uzmanlarının bu konunun fıkhi yani caiz olup olmadığı konusunu gündeme getirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Modern şifacılık yönelimlerinden enerji şifacılığı uygulamalarının din eğitimi açısından değerlendirildiğinde New Age inanışları ve bu inanışların bir ürünü olan enerji şifacılık uygulamaları hakkında genç ve yetişkinlere bilgilendirme yapılması ve öğretim programlarında yer verilmesi açısından önem arz etmektedir. UFO dini, UFO tarikatı ve Uzay dini/tarikatı gibi kavramlarla ifade edilen New Age inançları her kesimden insana hitap etmeye çalışmakta özellikle gençlerin ilgisini çekmektedir. New Age gruplarının kitlesini daha çok 15 ile 25 yaş arasındaki gençler oluşturduğu için bu gruplara "gençlik dinleri" ya da "gençlik tarikatları" da denilmektedir (Turan & Battal, 2015, s. 136). Asya kökenli Transcendental Meditation, Rajneesh Foundation/Osho Foundation, Divine

Light Mission, International Society for Krishna Consciousness gibi yapıların Batı sürümleri inanç sistemleri olarak varlık gösterirken NLP, Scientology, Landmark Education, Insight, Neuro-Linguistic Programming, The Emin ve Reiki gibi oluşumlar kişisel gelişim kökenli hareketlerdir. Bu oluşumlar kişisel gelişim ve kendini yetiştirmenin dinlerin de amacı olduğunu söylemekte ve kullandıkları bazı tekniklerde dinî literatürü kullanarak kendisini dindar olarak tanımlayan kişilere de hitap etmektedirler (Biçer, 2017, ss. 2-3). Dolayısıyla geleneksel ve modernin bir arada sunulduğu çeşitli dinsel temayüller insanların düşüncelerini ve hayat tarzlarını etkilemekte, özellikle gençlerin inanç konularında çatışmalar yaşamalarına hatta inançlarından uzaklaşmalarına neden olabilmektedir.

Batı'nın modern söylemleri, Doğu'nun mistik yapısı üzerine inşa edilmiş ve hümanist ifadelerle sunulan New Age inanışları, New Age içerisinde konumlandırılan kişisel gelişim kökenli hareketler ve enerji şifacılık uygulamaları hakkında gençlerin ve yetişkinlerin bilgilendirilmesi ve sorularının cevaplandırılması gerekmektedir. Bu bilgilendirmenin yapılacağı ve soruların yanıt bulacağı öncelikli yer eğitim kurumlarıdır. İmam Hatip Lisesi öğrencileri ve diğer ortaöğretim öğrencileri genel olarak eğitim kurumlarında İslam dışındaki dinler hakkında dersler almaktadırlar. Yapılan araştırmalar öğrencilerin farklı dinleri öğrenme konusuna olumlu baktıklarını, bu konuların ilgilerini çektiklerini buna mukabil öğrencilerin diğer dinler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve sahip oldukları bilgileri de eğitim kurumlarından ziyade dış kaynaklardan öğrendiklerini göstermektedir. Günümüz dijital dünyasında doğru ya da yanlış her türlü bilgiye ulaşabilmenin çok kolay ve çok hızlı olması aynı zamanda geleneksel medya ve sosyal medya vasıtasıyla enerji şifacılık uygulamaları, UFO, astroloji, meditasyon gibi New Age inanışları içerisinde yer alan oluşumlarla ilgili birçok konunun daha fazla gündeme gelmesi gençlerde merak uyandırmakta ve bu konular genellikle internet ortamından öğrenilmektedir. Bu durum diğer dinler ve yeni dinî akımlar konusundaki bilgilerin muhtevası, kaynağı, yöntemi gibi birçok konuyu gündeme getirmektedir (Aydın & Duran, 2015, s. 25). Artık sadece geleneksel dinlerin değil yeni dinî inanışların da öğretim ortamlarına taşınması gerekmektedir.

New Age inanışlarına Millî Eğitim Bakanlığı'nın müfredatında yer verilmekte, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" dersinde ve İmam Hatip liselerinde okutulan "Dinler Tarihi" dersinde dünya dinleri ve yeni dinî hareketler konuları gündeme getirilmektedir. DKAB programında, 11. Sınıflarda "İnançla İlgili Meseleler" ünitesinin 2. konusunda "Yeni Dinî Hareketler" başlığı altında genel özellikleriyle New Age akımları tanıtılmaktadır. Bu ünitenin kazanımlarında "Milenyum Tarikatları", "Kıyamet Tarikatları" adı altında ortaya çıkan yeni dinî akımların ortak yönlerine ilgi çekilmekte, bu oluşumların beslendiği kaynaklar anlatılmakta ve ülkemizdeki yansımaları üzerinde örnekler verilmekte aynı zamanda bu oluşumların dinî değerleri istismar etmesinin olumsuz sonuçları açıklanmaktadır. Özellikle illegal, marjinal, çıkarıcı yapı ve gruplar konu edinilmektedir. Yehova Şahitleri hareketi örnek olarak verilmekte, bu tarikatın rahatlatma ve zihin tekniği

olarak Hint kökenli transandantal meditasyonu anlayışını benimsediği ve ülkemizde faaliyet yaptıkları anlatılmaktadır.

12. Sınıfın “Hint ve Çin Dinleri” ünitesinde Hinduizm, Budizm, Konfüçyanizm ve Taoizm dinlerinden bahsedilmekte, bu dinlerin felsefelerini anlatan avatara (hulul), karma, reenkarnasyon, yoga, meditasyon, nirvana gibi kavramlar açıklanmaktadır. Aynı zamanda günümüzde bu dinlerin modern yaşam formlarına uymayan adet ve ibadetlerden uzaklaştıkları anlatılmaktadır. İmam Hatip Lisesi programında 12. Sınıfların “Dinler Tarihi” dersinde “Türkiye’de Dinî Gruplar” adlı üniteye Ermeni Kilisesi, Süryani Kilisesi gibi dinî gruplardan bahsedildikten sonra yeni dinî akımlardan bahsedilmekte, bu akımların aşırı dünyevileşme ve rasyonalizmin günümüz insanını tatmin etmemesi, geleneksel dinlerin dışında yeni dinî söylem arayışlarının olması, geleneksel dinlerin Modern Dönemin ihtiyaçlarına ve problemlerine cevap vermemesi düşüncesi gibi birçok nedenin sonucu olarak ortaya çıktıkları belirtilmektedir. New Age inanışlarının birbirinden farklı dinî inanç ve anlayışların sentezlenerek günümüz insanına sunulduğu ve Transandantal Meditasyon, Hare Krishna gibi daha çok meditasyon ve yoga tarzı bireysel tecrübelerin öncelenmesi gibi konulara değinilmektedir. DKAB ve İmam Hatip liselerinin öğretim programlarında geleneksel dinlerin daha ayrıntılı anlatıldığı buna mukabil New Age inanışları hakkında genel bilgilendirme yapıldığı görülmektedir.

Gençlik döneminde bireysel farklılıklar olsa da genel olarak gençlerin ortak gelişim özelliklerine sahip oldukları bilinmektedir. Ergenlik dönemiyle birlikte “kimlik arayışı”, “cinsellik duygusu”, “benlik oluşumu”, “sosyalleşme”, “bağımsızlık duygusu”, “dini şuurun uyanması” ve “dinî şüphe ve çatışmaları” olmak üzere belirli gelişim özellikleri ortaya çıkmaktadır. Gençlerde soyut düşünmenin gelişmesi ile birlikte entelektüel ilginin farklılaştığı, gençlerin dine ilgi duydukları, dinî konuları araştırdıkları ve anlayışlarına uygun olarak kavradıkları görülmektedir. Ergenlerin kendi iç dünyalarındaki iniş çıkışlar, değişen toplumsal değer yargıları, geleneksel medya ve sosyal medya üzerinden dayatılan seküler hayat tarzları inanç bakımından çelişkiler yaşanmasına neden olabilmektedir (Gündüz, 2020, s. 1196, 1101-1102). İlk gençlik dönemiyle birlikte başlayan aynı zamanda inanma ihtiyacından doğan sorular tatmin edici cevaplar bulamadığında gencin bu dönemde ve daha sonraki dönemlerde şüphecilik ya da dinî kriz hadisesi ile karşı karşıya kalabilme ihtimali bulunmaktadır (Bayyığıt, 1989, s. 72). Dolayısıyla günümüzde New Age inanışları ve bu inanışların ürettiği akımlar hakkında eğitim kurumlarında tatmin edici şekilde bilgilendirme yapılmalı ve gençlerin bu konularla ilgili soruları cevaplandırılmalıdır.

Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Kursları temel öğretim programında itikat dersinde “İman ve İnsan” ünitesinde “İman esasları” konusundan sonra “Batıl inanışlar ve hurafeler” konusuna yer verilmekte, özellikle sihir, büyü, falcılık, yıldızname, ruh çağırma gibi kültürel olarak aktarılan batıl inançlardan ve satanizm öğretisinden bahsedilmektedir. Buna mukabil dünyada ve ülkemizde yaygınlaşmakta olan New Age inanışları konusunda bilgilendirme yapılmamaktadır. Oysa ki genç ya da yetişkin birçok kişinin New Age

inanırları arasında konumlanan enerji şifacılığı, UFO, astroloji, meditasyon gibi birçok uygulamaya katıldıkları görülmektedir. Özellikle enerji şifacılığı uygulamalarına fiziksel veya ruhsal hastalıklar, değersiz hissetme, ailevi problemler, kaygı, korku gibi konularda müracaat edilmektedir. Ayrıca bolluk, bereket gibi seanslar yapılarak maddi refahın yükselmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu cihetle Kur'an Kurslarında yetişkinlere verilen din eğitimlerinde New Age inanışları ve bu inanışların temellendirdiği yapılar hakkında bilgilendirilme yapılması ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Netice itibariyle DKAB ve İmam Hatip liselerinin öğretim programlarında ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Kur'an Kursu programlarında New Age inanışları ve bu inanışların içerisinde konumlanan reiki, theta healing, access bars gibi enerji şifacılık uygulamalarına yer verilerek hem mevcut durumdaki oluşumlara hem de gelecekte ortaya çıkacak olan benzeri yapılara karşı farkındalık oluşturulmalıdır.

Sonuç

New Age inanışları içerisinde konumlanan enerji şifacılığı uygulamaları toplumda karşılık bulmakta ve Hint felsefeleri, Doğu din ve felsefelerinin temellendirdiği bu uygulamalara rağbet artmaktadır. Modern insan dinden uzaklaştıkça manevi boşluklarını tatmin etmek için modern kutsal rehberlere ihtiyaç duymaktadır. Aynı zamanda hız çağının insanı problemlerinin hemen çözülmesine yönelik destek talep etmektedir. Enerji şifacılık uygulamaları manevi boşlukları doldurmak ve problemleri giderebilmek için pratik çözümler sunduğunu iddia etmektedir. Araştırmada çeşitli meslek gruplarından çoğunluğu lisans ve yüksek lisans eğitimi alan, ortanın üstünde ekonomik düzeyi olan kişilerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada enerji şifacılığı uygulamalarına katılanların çoğunluğu memnuniyetlerini ifade etmekte, bir kısmı İslami yönden bu uygulamaları uygun bulmamakta ve rahatsız olmaktadır. Yapılan çalışmada katılımcıların hepsinin psikolojik sorunları çözmede, çok az bir kısmının fiziksel sorunlar için müracaat ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların çoğunluğunun enerji şifacılığı eğitimleri alırken bu şifacılıkların hangi felsefe ve dinlere dayandıkları hakkında bilgileri olmadığı, yapılan uygulamalardaki İslam inancına uymayan ritüel ve söylemleri rasyonalize ettikleri görülmektedir. Katılımcıların az bir kısmı bu uygulamalara yönelmelerinin nedenini aldıkları din eğitiminin yetersiz oluşuna bağlamakta, çoğunluğu ise dine aykırı bir durum olmadığını savunmaktadır. Ayrıca katılımcılardan bazıları yaşadıkları problemleri bir türlü çözemedikleri ve bir çıkış yolu bulabilmek için bu uygulamalara başvurduklarını belirtmektedir. Enerji şifacılığı uygulama ve eğitimlerinde talep edilen ücretleri katılımcıların çoğunluğu bir hizmete karşı ödenen bedel olarak görmekte, katılımcıların az bir kısmı ücretlerin çok yüksek olduğunu düşünmektedir. Netice itibariyle New Age inanışlarından biri olarak kabul edilen enerji şifacılığıyla ilgili yapılmış olan bu çalışma, reiki, theta healing, access bars gibi enerji şifacılıklarının hangi din ve felsefeler üzerine inşa edildiği bilinmediği, buna mukabil

problemlere çözüm getirdikleri düşünülerek bu uygulamaların talep edildikleri anlaşılmaktadır.

New Age inanışlarının önemli temsilcisi olan enerji uygulamaları panteist bir anlayışın tezahürü olarak kâinatı enerjiden ibaret kabul etmekte, enerjiyle yenilenme, enerjiyle bütünleşme, enerjiyle çözümlenme gibi sloganlarla genç ve yetişkinlerin yeni dinsel temayüller edinmelerine neden olmaktadır. DKAB ve İmam Hatip liselerinin programlarında New Age inanışları daha ayrıntılı şekilde anlatılmalı ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yetişkinlere yönelik eğitimlerinde New Age inanışlarına yer verilmeli aynı zamanda bu eğitim kurumlarının öğretim programlarına toplumda yaygınlaşan enerji şifacılığı uygulamaları konusu da dahil edilmelidir. Böylelikle New Age inanışlarına yönelik çalışmalar yapılarak bir bilinçlenme ve farkındalık oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akalın, Ş. H. (2010). *Türkçe Sözlük* (10. bs). Türk Dil Kurumu.
- Ateş, E., & Ateş, R. (2002). *Geleceğimiz Ellerimizin Arasında Reiki ile Türkiye'de Büyük Dönüşüm* (2. bs). Dharma.
- Aubyn, L. St. (1998). *New Age / Yeni Çağ Akımı* (N. Mines & E. Arısoy, Çev.). Ege Meta.
- Aydın, M., & Duran, A. (2015). İmam Hatip Liselerinde Dinsel Geleneklerin Öğretimi: Tespitler ve Teklifler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (37), 19-42.
- Aysoy, M. (2013). *Şifa Bu Değil: Modernliğin Ara Yüzü: Alternatif Tıp* (1. bs). Kaknüs.
- Bayyığıt, M. (1989). Üniversite Gençliğinin Dinî İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma. (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Biçer, R. (2007). Yeni Çağ Dinî Akımları. Güvenlik Terimleri Sözlüğü. TC. İçişleri Bakanlığı Kamu Düzeni ve Güvenliği Müsteşarlığı.
- Church, D. (2013). *The EFT Manual* (3. bs). Energy Psychology Press.
- Craig, G. (2010). *The EFT manual*. Energy Psychology Press.
- Dağıstanlı, Ş. (2010). *Biyoenerji*. Dharma.
- Doğan, E. (2020). Türkiye'de New Age hareketi: Şifacı grupların sosyo-ekonomik ve kültürel tabanı üzerine sosyolojik bir inceleme. (Yüksek Lisans). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Energetic Flow*. (2021, Mart 8). (Kişisel iletişim).
- Erdoğan, Z., & Çınar, S. (2011). Reiki: Eski Bir İyileştirme Sanatı – Modern Hemşirelik Uygulaması. *Kafkas Tıp Bilimleri Dergisi*, 1(2). <https://doi.org/doi:10.5505/kjms.2011.70288>

- Esmez, Z. (2009). Duygusal Özgürleşme Tekniği'ni (EmotionalFreedomTechnique-EFT) Öğrenen Uygulayıcıların Tekniği Algılayışları. (Yüksek Lisans). Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, M. M. (2020). Gelişim özellikleri doğrultusunda gençliğin din eğitimi. *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1092-1117.
- Hartmann, S. (2016). *Enerji EFT (DVD ekli) yeni nesil duygusal özgürleşme teknikleri*. E. Duru (Çev.). Pegasus.
- Hope, T. (2017). The effects of access bars on anxiety and depression. *A Pilot Study*, 9(2), 26-38. <https://doi.org/10.9769/EPJ.2017.9.2.TH>
- <https://prezi.com/nereudv5wxig/bioenerjinin-tarihcesi/>. (2021, Mart 7). (Kişisel iletişim).
- <https://www.accessconsciousness.com/>. (2021, Mart 8). (Kişisel iletişim).
- Karayagiz Muslu, G., & Öztürk, C. (2008). Tamamlayıcı ve alternatif tedaviler ve çocuklarda kullanımı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 51.
- Oğuz, M. (2017). *Hastalıkların duygusal sebepleri ve mental tedavi*. Hayat.
- Özcan Yücel, U., Atik, D., Karatepe, H., Erdoğan, Z., & Albayrak Çoşar, A. (2017). Reiki ve diyabet. *Acta Medica Alanya*, 1(2), 49-53.
- Öztürk Türkmen, H. (2011). Tarihsel olarak kadın şifacılık ve tıbbın değerleri. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 1(2), 21-27.
- Sherwood, K. (2017). *Ruhsal Şifa Teknikleri*. S. Ayanbaşı (Çev.). 5. baskı. Akaşa.
- Stein, D. (2002). *Bir Şifa Sanatı Kılavuzu Reiki Esasları*. S. Ertüzün (Çev.). 2. baskı. Arıtan.
- Stibal, V. (2018). *İleri theta healing: Var olan her şeyin gücünü kullanmak*. B. Karace (Çev.). 2. baskı. Nemesis Kitap.
- Stibal, V. (2018). *Theta healing sıra dışı enerji yaklaşımına giriş*. B. Karace (Çev.). Nemesis Kitap.
- Turan, S., & Battal, E. Emine Battal (2015). Yeni dini hareketlerin aile yapıları üzerindeki etkileri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (RTEÜ Journal of Social Sciences)*, 1, (2015), 135-149.
- Yitik, A. İ. (2005). Hint menşe'li inançların Türkiye'deki faaliyetleri. Ö. F. Harman (Ed.), *Türkiye'deki Misyonerlik Faaliyetleri Tartışmalı İlmî Toplantı* içinde. İstanbul: Ensar.
- Yücel, D. (2007). *Reiki'nin oluşumu, gelişimi ve Türkiye'deki yansımaları*. Dokuz Eylül Üniversitesi.

HZ. PEYGAMBER DÖNEMİNDE HZ. EBÛ BEKİR'İN SAHÂBE ARASINDAKİ KONUMU*

Merzuk Grabus**

E-mail: merzuk85@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6958-8664>

Citation/©: Grabus, M. (2021). Hz. Peygamber döneminde Hz. Ebû Bekir'in sahâbe arasındaki konumu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 269-286.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.932133>

Öz

Hız. Ebû Bekir Kureş'in alt kolu konumunda olan Benî Teym kabilesine mensuptur. Benî Teym az sayıda mensubu bulunan küçük bir kabiledir. Cahiliye döneminde kan davalarını karara bağlamak ve diyet belirlemek anlamını ifade eden eşnâk görevi bu kabile tarafından ifa edilmiştir. Hız. Ebû Bekir ilk iman edenlerden biri olarak pek çok konuda Hız. Peygamber'e yardımcı olmuştur. Tebliğ faaliyetinde bulunmak ve köleleri satın alarak özgürlüğüne kavuşturmak önemli hizmetlerindedir. Allah yolunda malının tamamını infak ederek ashâb arasında cömert kişiliğiyle tanınmıştır. Mi'rac hadisesinden sonra Hız. Peygamber tarafından "es-Siddîk" olarak isimlendirilmiştir. Kur'an'da da ismi zimnen geçtiği kabul edilmektedir. Ferasetli, temkinli ve soğukkanlı olan Hız. Ebû Bekir bütün bu özellikleriyle sahâbiler arasında öne çıkan mümtaz bir şahsiyettir. Hız. Peygamber'in mağara ve hicret arkadaşı olması, en çok onunla istişare etmesi ve hastalandığında mihrabı ona tevdi etmesi gibi hususlar Hız. Ebû Bekir'i ayrıcalıklı kılmıştır. Hız. Peygamber'in methine mazhar olduğu gibi ashâb tarafından da hürmet ve itibar görmüştür. Hız. Peygamber ile münasebeti ashâb ile olan münasebetlerinde önemli ve belirleyici rol oynamıştır.

Anahtar Kelimeler: İslam tarihi, Hız. Ebû Bekir, Sahâbe, Hız. Peygamber dönemi, Benî Teym.

* Bu makale "Hulefâ-i Râşidin Döneminin İslam Tarihinde Belirleyici Rolü (Hız. Ebû Bekir Dönemi)" isimli doktora tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

** Dr. Öğr. Gör. Balıkesir Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi. İslam Tarihi ABD.

THE POSITION OF ABU BAKR AMONG THE SAHABA DURING THE PERIOD OF THE PROPHET

Abstract

Abu Bakr belonged to a branch of the tribe of Quraysh, by the name of Benī Taym. This little sub-tribe consisted of a very few number of people. The duty of ashnaq, that is, the resolution of the blood feuds and determination of ransom was performed by this tribe in the era of Jahiliyyah. As one of the first Muslims Abu Bakr helped Muhammed (pbuh) from the earliest days. Some of his most important contributions of this period are his efforts to spread the religion, and his purchasing of slaves and consequently freeing them. He was well known for his limitless generosity for the cause of the God's religion. He was named as-siddiq after the Mirāj. His name is mentioned in the Qoran implicitly. Along with these characteristics, Abu Bakr was also one of the most even-tempered among the sahaba. Being Prophet's companion in the cave and during the Hijrah, and being his most confident consultant and Prophet's substitute in the mihrab during illness, earned him a special place in Prophet's regard. He was repeatedly praised by the Prophet himself and his companions. His relations with other companions are mostly modeled on his relationship with the Prophet himself.

Keywords: History of Islam, Abu Bakr, The period of the Prophet, Companions, Banu Taim.

Giriş

Hız. Peygamber İslâm'a davete başladığı zaman ilk icabet edenlerden birisi arkadaşı Hız. Ebû Bekir olmuştur. Hız. Peygamber'in pek çok zorluk ve meşakkatlerle karşılaştığı bir dönemde Hız. Ebû Bekir kendisine her türlü desteği vermiştir. İlk Müslümanlardan biri olarak Hız. Peygamber'e destek olması ve tebliğ faaliyetlerine başlaması, zaman içinde ashâb arasında itibar görmesine vesile olmuştur. Hız. Ebû Bekir'in ortaya koyduğu pek çok faaliyeti Hız. Peygamber tarafından da takdir edilmiştir. Hız. Ebû Bekir'in bu dönemde yaptığı faziletli işlere sahâbe de şahitlik etmiş ve ashâb arasında pek çok kişi maddi veya manevi olarak doğrudan kendisinden istifade etmiştir.

Hız. Ebû Bekir ile ilgili ortaya konulan pek çok çalışmada Hız. Peygamber'in vefatıyla ortaya çıkan ilk halifenin belirlenmesi konusundaki tartışma, hilafet makamına geldikten sonraki süreç, halife iken ortaya koyduğu bazı icraat ve faaliyetleri ele alınmıştır. Mamafih Hız. Ebû Bekir'in halife olmadan önce, Hız. Peygamber döneminde Hız. Ebû Bekir'in ashâb arasındaki konumu ve faaliyetleri üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir. Hâlbuki onu hilafet makamına taşıyan asıl unsurlar Hız. Peygamber döneminde ortaya koyduklarıdır. Bu bağlamda araştırmada Hız. Peygamber döneminde Hız. Ebû Bekir'in konumu, Allah Resulü

ile münasebetlerinin ashâb ile münasebetlerini ne yönde etkilediği ve sahâbenin gözünde Hz. Ebû Bekir'in mevkiinin ne olduğu hususunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmada Hz. Ebû Bekir'in biyografisinin aktarılmasından ziyade onu diğer sahâbeden farklı kılan özellikleri ele alınacaktır. Bu yapılırken Hz. Peygamber'le olan münasebetleri merkeze alınarak Hz. Ebû Bekir'in konumu ortaya konmaya gayret edilecektir. Hz. Peygamber'e olan bağlılığı ve kişisel özellikleri bağlamında ashâbın kendisine bakış tarzı da ayrıca ele alınacaktır. Sadakati, ikinin ikincisi olması, Hz. Peygamber'e bağlılığı, Hz. Peygamber'in ona verdiği değer gibi başlıklar çerçevesinde konu incelenecektir.

Araştırmamızın kaynakları arasında öncelikle İslam Tarihinin temel kaynakları yer almaktadır. İbn İshâk'ın *es-Sîre*, Vakıdî'nin *Kitâbu'l-Meğâzî*, İbn Hişam'ın *es-Sîretü'n-nebeviyye*, İbn Sa'd'ın *et-Tabakâtü'l-kübrâ*, İbn Hacer'in *el-İsâbe fî temyîzî's-sahâbe*, Belâzürî'nin *Ensâbü'l-eşrâf*, Taberî'nin *Tarîhu'l-ümem ve'l mülûk*, İbn Abdilberr'in *el-İstîâb fî ma'rifeti'l-ashâb*, İbnü'l-Esîr'in *el-Kâmil fi't-tarih*, İbn Kesîr'in *el-Bidâye ve'n-nihâye* gibi eserlerinden istifade edilmiştir. Bununla birlikte ilgili yerlerde hadis kitaplarına da müracaat edilmiştir. Aynı şekilde ikincil kaynak olarak son zamanlarda Hulefâ-yı Râşidîn dönemiyle ilgili yazılan bazı eser ve makalelere yer verilmiştir. İbrahim Sarıçam Hoca'nın *Hz. Ebû Bekir* ile Mustafa Fayda'nın *Hulefâ-yı Râşidîn Devri* isimli eserleri buna örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte Yunus Akyürek'in *Râşid Halifeler Dönemi-I (Hz. Ebubekir)* isimli çalışmasından yararlanılmıştır. Ayrıca Hüseyin Algül'ün *Hz. Ebû Bekir'in İslâm'ın İlk Yıllarındaki Faaliyetlerine Genel Bakış* isimli makalesinden de istifade edilmiştir.

1. Hz. Ebû Bekir'in Soy

1.1. Benî Teym Kabilesi

Hz. Ebû Bekir'in mensup olduğu Benî Teym, Kureyş kabilesinin alt kollarından olup sayıca küçük bir kabiledir (Taberî, 1969b, s. 209). Böyle olmasına rağmen Mekke'de ortaya çıkan bazı tartışmalı olaylarda safını belli eden kabilelerden birisi olmuştur. Nitekim Benî Abdüddar ve Benî Abdülmenâf arasında meydana gelen anlaşmazlıkta Benî Abdülmenâf'ın oluşturduğu Hılful-Mutayyebîn'in safında yer almıştır (İbn Sa'd, 2001a, ss. 58-59; İbnü'l-Esîr, 1987a, ss. 350-351, 558; İbn Kesîr, 1990a, s. 209, 291). Benî Teym kabilesi hakeza mazlumun hakkını korumak üzere kurulan Hılful-Fudûl cemiyetine katılmış, hatta kurulmasına öncülük etmiştir. Zira zikredilen cemiyet Teym kabilesinin önemli mensuplarından Abdullah b. Cüdân'ın evinde kurulmuştur (İbn Kesîr, 1990a, ss. 291-293). İslamiyet'in zuhuruna yakın dönemlerde Kâbe onarımına iştirak eden kabileler içinde Benî Teym de vardır. (İbn Sa'd, 2001a, s. 121). Ficâr savaşlarına da katılan Benî Teym, Kureyş tarafında yer almıştır (Fayda, 1988, ss. 93-94). Sayıca her ne kadar küçük bir kabile olarak kabul edilse de esasen toplumsal hadiselerle kayıtsız kalmadığını ve Mekke toplumunu ilgilendiren konularda üzerine düşeni yaptığını görmek mümkündür. Bununla birlikte kan davalarında karar vermek ve diyet belirlemekle ilgili olan eşnâk görevi de Teym kabilesi tarafından ifa edilmekteydi. Bu görevi son olarak Hz. Ebû Bekir yürütmekteydi (İbn Hacer,

1995, s. 149; İbnü'l-Esîr, 1994, s. 310; Akkâd, 2005, s. 9). *“Karşılaştığı meselelere yaklaşım tarzı, bunları çözme yöntemi ve insanlar arası münasebetleri doğru okuyabilmesi ailesinden kendisine tevarüs eden bu görevle ilgili olmalıdır”* (Akyürek, 2018, s. 57).

Bu kabilenin Hz. Ebû Bekir dışında en meşhurları Abdullah b. Cüdân, Talha b. Ubeydullah ve Osman b. Amr'dır (İbn Sa'd, 2001c, s. 207; 2001d, s. 81).

Yukarıdaki bilgiler ışığında Hz. Ebû Bekir'in Kureyş kabilesinin içinde en zayıf olan kabilelerden birine mensup olduğunu görmek mümkündür. Teym kabilesinin Haşimoğulları veya Ümeyyeoğulları gibi siyasî anlamda bir nüfuzu söz konusu olmamasına rağmen ilk Halife bu kabileden seçilmiştir. Durum böyle iken burada ister istemez bazı sorular akla gelmektedir. Gerek Kureyş kabilesinin yapısı gerekse o dönemin idaresi açısından yaklaşıldığında böyle bir durumun söz konusu olması pek mümkün gözükmemektedir. Başka bir ifadeyle Kureyş'in güç ve nüfuz sahibi kabile kolları dururken Teym kabilesinden bir liderin ortaya çıkması ihtimal dâhilinde bile değildir. Öyle ise tam tersine gerçekleşen bu hadise, kabile, asabiyet, güç ve nüfuzdan ziyade Hz. Ebû Bekir'in şahsiyeti ve toplum içindeki değeriyle izah edilebilir.

1.2. Hz. Ebû Bekir'in Ailesi

Hz. Ebû Bekir'in babası Ebû Kuhâfe'dir. Asıl adı Osman b. Âmir b. Amr'dır. Annesi ise Ümmü'l-Hayr olarak bilinen Selma binti Sahr b. Âmir'dir. Hem annesi hem babası Teym kabilesine mensuptur (İbn Sa'd, 2001c, s. 155; Mizzî, 1988, s. 283; Akkâd, 2005, ss. 9-10). Babasının Kuhâfe isminde bir çocuğu olmadığı halde neden Ebû Kuhâfe olarak isimlendirildiği hususunda kaynaklarda bilgi mevcut değildir. Ebû Kuhâfe uzun süre Müslüman olmamışsa da Hz. Ebû Bekir'in Müslüman oluşuna karşı muhalefet etmemiştir. Bu durumunu, Hz. Ebû Bekir'in köleleri azat ederken işlerinde ona yardımcı olsun ve onu savunsunlar diye güçlü köleleri azat etmesini istemesi teyit etmektedir (İbn İshâk, 1976, ss. 171-172; İbn Hişâm, 1990a, s. 346; Köse, 2019, s. 202). Ebû Kuhâfe Tuleka'dan (Taberî, 1969b, s. 61; İbn Hişâm, 1990c, ss. 54-55; Çubukçu, 1994, ss. 177-178) olup Mekke Fethi günü Müslüman olmuştur. (İbn Sa'd, 2001e, ss. 78-80; İbn Hallikân, 1978, s. 68). Rivayete göre Mekke Fethi'nden sonra Hz. Ebû Bekir ihtiyar babası Ebû Kuhâfe'yi alıp Hz. Peygamber'in huzuruna götürmüştür. Hz. Peygamber bu durum karşısında üzülmüş ve kendisine haber verilmesi durumunda babasının ayağına gidebileceğini ifade etmiştir. Hz. Ebû Bekir ise bu durumun daha münasip olduğu beyanında bulunmuştur. Bu görüşmede Ebû Kuhâfe, Hz. Peygamber'in kendisini İslamiyet'e davet etmesi neticesinde Müslüman olmuştur (İbn Sa'd, 2001e, ss. 78-79; Belâzürî, 1996b, ss. 99-100). Ahir ömründe âmâ olan Ebû Kuhâfe, Hz. Ebû Bekir'in vefatından sonra yüz yaşına yaklaştığı bir dönemde Mekke'de vefat etmiştir (İbn Sa'd, 2001e; Belâzürî, 1996a, s. 100; Sarıçam, 2013, ss. 3-4).

Hz. Ebû Bekir'in annesi Selma binti Sahr ile alakalı kaynaklarda fazla bir bilgi mevcut değildir. Ancak İslam'ın ilk yıllarında Hz. Ebû Bekir'in başına gelen bir hadisede annesinden söz edilmektedir. Rivayete göre Hz. Ebû Bekir bir gün Kâbe'de namaz kılma arzusunu Hz.

Peygamber'e bildirmiştir. Hz. Peygamber kendisine her ne kadar Müslümanların sayılarının az olduğunu ifade etse de ısrarı üzerine harekete geçmeyi uygun görmüştür. Bu esnada Hz. Ebû Bekir, Utbe b. Rebîa başta olmak üzere müşrikler tarafından ağır bir şekilde dövülmüş ve baygın halde annesinin yanına götürülmüştür. Ağır yaralı olan Hz. Ebû Bekir kendine geldiğinde annesine önce Hz. Peygamber'i sorduğu rivayet edilmiştir. Bunun üzerine annesi ve Ümmü Cemil kendisini Hz. Peygamber'in bulunduğu Daru'l-Erkâm'a götürmüşlerdir. Burada Hz. Peygamber'i sağ salım gören Hz. Ebû Bekir çok sevinmiş ve kendisinden annesinin hidayeti için dua etmesini talep etmiştir. Bu hadisenin sonrasında annesinin Hz. Peygamber'in huzurunda İslâm'a girdiği zikredilmektedir (İbn Kesîr, 1990b, ss. 30-31).

Hz. Ebû Bekir Hz. Peygamber'in doğumundan iki veya üç yıl sonra Mekke'de dünyaya gelmiştir. Kaynaklarda geçen asıl ismi Abdullah b. Ebî Kuhâfe Osman b. Amr el-Kureşî et-Teymî'dir (İbn Sa'd, 2001c, s. 155; Mizzî, 1988, ss. 282-285; Akkâd, 2005, ss. 9-11). Cahiliye döneminde adı Abdulkâbe idi. İslâm'a girdikten sonra ise Hz. Peygamber ona Abdullah ismini vermiştir. Fakat daha ziyade Ebû Bekir künyesiyle şöret bulmuştur (İbn Hişam, 1990a, s. 285).

Hz. Ebû Bekir'in anne baba bir Abdullah isminde bir kardeşinden kaynaklarda bahsedilmektedir (İbn Sa'd, 2001e, s. 78). Babasının Hind binti Nukayd isimli hanımından doğma Ümmü Ferve, Ümmü Âmir ve Kureybe adında üç kızı olduğu rivayet edilmektedir. Dolayısıyla bunlar da Hz. Ebû Bekir'in baba bir kız kardeşleridir (İbn Sa'd, 2001e, s. 78).

Hz. Ebû Bekir Cahiliye döneminde Kuteyle binti Abdüluzza ile ilk izdivacını yapmış ve bu izdivaçtan Abdullah ve Esmâ adlı çocukları doğmuştur. Kuteyle İslâm'ı kabul etmediğinden dolayı onu boşamış ve Ümmü Ruman binti Amir ile evlilik yapmıştır. Âişe ve Abdurrahman bu evlilikten dünyaya gelmişlerdir. Hz. Ebû Bekir Ümmü Ruman'ın ölümünden sonra Esmâ binti Umeys ile evlenmiş ve bu evlilikten Muhammed b. Ebû Bekir doğmuştur. Bunun haricinde Hz. Ebû Bekir Hazrec kabilesinden Habîbe binti Hârice isimli bir hanımla da evlenmiş ve bu hanımdan Ümmü Külsüm adında bir kızı dünyaya gelmiştir (İbn Sa'd, 2001c, s. 155).

2. Hz. Ebû Bekir'in Tanınmasında Öne Çıkan Bazı Özellikleri

2.1. Sıddık Oluşu ve Değeri

Hz. Ebû Bekir'in ilk iman eden kişi olduğu hususunda İbn (İbn Sa'd, 2001c, s. 157; Fayda, 1994, ss. 101-108) başta olmak üzere diğer klasik kaynaklarda pek çok rivayet mevcuttur (Suyutî, 2013, ss. 106-107). Bununla birlikte bazı kaynaklarda ilk Müslümanın Hz. Hatice ile Hz. Ali olduğu şeklinde nakledilirse de rivayetlerin araları şöyle birleştirilmektedir: Erkeklerden Hz. Ebû Bekir, kadınlardan Hz. Hatice, çocuklardan ise Hz. Ali ilk Müslüman olmuştur (İbn Kesîr, 1990b, ss. 17-18; Suyutî, 2013, ss. 108; Akkâd, 2005, s. 73).

İlk iman eden Hz. Ebû Bekir'in pek çok olayda bunu adeta ispatladığını müşahede etmek mümkündür. Bunlardan birisi İsrâ ve Mi'rac hadisesidir. Esasen Hz. Ebû Bekir, iman gücünü ve Hz. Peygamber'e sadakatının zirvesini bu hadisede ortaya koymuştur. Hz. Peygamber, İsrâ ve Mi'rac hadisesini müşriklere beyan ettiği zaman onunla alay edip böyle bir şeyin mümkün olamayacağını ifade ederek bunu imkânsız ve mantıksız bulmuşlardı. Hatta bununla kalmayarak öteden beri dostu olan ve ilk inananlardan Hz. Ebû Bekir'e kendilerince mantık dışı olan bu olayı haber vermişlerdi. Hz. Ebû Bekir ise hiç tereddüt etmeden "o söylüyorsa doğru söylüyor" diyerek tasdikte bulunmuştur. Buradaki tasdikinden dolayı Hz. Peygamber tarafından kendisine "Siddîk" lakabı verilmiştir. Hz. Ebû Bekir'in gerek imanı gerekse sadakati konusunda Hz. Peygamber'in şu sözleri anlamlıdır: *"Size Peygamber olarak gönderildiğim vakit hepiniz bana 'yalancısın' dediğiniz halde, Ebû Bekir bana iman edip tasdik etti ve bana nefsi ve malıyla yardım etti"* (İbn Kesîr, 1990b, s. 27; Suyûtî, 2013, ss. 102-103, 109-110, 113-116).

Başka bir hadisinde ise *"Ben Ebû Bekir dışında, Müslüman olmasını teklif ettiğim herkesten bir zorluk gördüm. Ebû Bekir'e gelince; o, teklifimi tereddüt etmeden kabul etti"*. (Buhârî, Fedâilü Ashâbi'n-Nebî, 5; Tirmizî, Menâkıb, 15; Algül, 2003, s. 26).

Hz. Ebû Bekir'in, Hz. Peygamber nezdindeki değerini kendisiyle alakalı söylediği hadislerden anlamak mümkündür. *"Muhakkak ki arkadaşlığı hususunda da malı hususunda da insanların bana en çok ihsanlısı, Ebû Bekir'dir. Ümmetimden kendime bir dost edinseydim Ebû Bekir'i edinirdim. Lâkin İslâm yüzünden meydana gelen kardeşlik, şahsi dostluktan efdaldir. Mescidde Ebû Bekir'in kapısından başka kapatılmadık hiçbir kapı kalmasın!"* (Buhârî, Fezâilü Ashâbi'n-Nebî, 2; Salât, 80; Müslim, Fezâilü's-Sahâbe, 5, 6, 7).

Seçkin sahâbilerden olan Hz. Abdullah b. Ömer de Hz. Ebû Bekir hakkında şöyle diyor: *"Nebî (s.a.s.) zamanında, Ebû Bekir üzerine hiç kimseyi üstün tutmazdık. Sonra Ömer'i, Osman'ı sayardık. Sonra da ashâb arasında fark gözetmezdik."* (Buhârî, Fezâilü Ashâbi'n-Nebî, 3).

Sahâbilerden Amr b. el-Âs da Hz. Peygamber'in Hz. Ebû Bekir'e olan sevgisine dair şahitliğini şöyle dile getirmiştir: *"Zâtüsselâsil gazvesinden döndükten sonra Hz. Peygamber'in huzuruna vardım ve şöyle sual ettim 'Ya Resûlallah insanların hangisi sana en sevimlidir?' Hz. Peygamber, 'Âişe'dir' dedi. Daha sonra, erkeklerden en sevimli kimdir diye sorunca 'Âişe'nin babasıdır' buyurdu."* (Buhârî, Fezâilü Ashâbi'n-Nebî, 5; Meğâzî, 63; Müslim, Fezâilü's-Sahâbe, 8).

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle Hz. Ebû Bekir'in sahâbe arasındaki yerinin farklı olduğunu söylemek mümkündür. Hz. Ebû Bekir sayıca az olan bir kabileye mensup olsa da yapıp ettikleri onun toplum tarafından saygınlık kazanmasına ve itibar görmesine vesile olmuştur (Suyûtî, 2013, ss. 104-106).

Esasen pek çok kişi Hz. Ebû Bekir'in delaletiyle Müslüman olmuştur. Bunlar arasında Osman b. Affân, Zübeyr b. El-Avvâm, Abdurrahman b. Avf, Sa'd b. Ebî Vakkâs, Talha b. Ubeydullah gibi Aşere-i Mübeşşere'den sahâbiler vardır (İbn İshâk, 2004a, s. 184; İbn Hişâm, 1990a, s. 286; Hamidullah, 2009, s. 92; Fayda, 2014, s. 30). Bunların yanında Ebû Ubeyde b. Cerrâh, Osman b. Maz'un, Saîd b. Zeyd, Abdullah b. Mes'ud, Ebû Seleme, Hâlid b. Saîd, Ubeyde b. Hâris, Habbâb b. Eret, Erkam b. Ebî'l-Erkam, Suheyb b. Sinân, Bilâl-i Habeşî gibi meşhur sahâbiler de onun vasıtasıyla İslam ile müşerref olmuşlardır (İbn Hişâm, 1990a, ss. 287-293; Üstün, 2013, s. 22).

Hz. Peygamber'in İslâmiyet'e daveti üzerine birçok zayıf, güçsüz ve köle statüsündeki kişi Müslüman olmuştur. Fakat bu durum Mekke müşriklerin rahatsızlığına yol açtı. Bundan dolayı sahip oldukları kölelere eziyet etmeye başladılar. Bunun üzerine Hz. Ebû Bekir bu mazlum köleleri efendilerinden satın alarak azat etmiştir. Hz. Bilâl-i Habeşî, Amir b. Führeyre, Ubeyd, Zinnire ve Nehdiye onun tarafından kurtarılan mazlumlardan bazılarıdır (İbn İshâk, 1976a, s. 228; İbn Hişâm, 1990a, ss. 345-346; İbnü'l-Esîr, 1987a, ss. 588-591; Algül, 2003, s. 27). Bu eşiz örnek davranış Hz. Ebû Bekir'in Hz. Peygamber'e bağlılığı, sadakati ve en sıkıntılı dönemde İslâmiyet uğruna yapmış olduğu hizmetin ne denli büyük olduğunu gösterir (Sarıçam, 2013, s. 10).

Kaynaklarda geçtiğine göre İslâm'ın tebliği yolunda servetini Allah yolunda harcayanların başında Hz. Ebû Bekir gelir. Mekke döneminde varlıklı bir tüccar olan Hz. Ebû Bekir güçsüzleri ve köleleri azat etmek için 40 bin dirhemlik servetinin 35 bin dirhemini harcamıştır. Bu harcamayı sadece Allah'ın rızasını umarak yaptığını ifade etmiştir (İbn Sa'd, 2001c, s. 158; İbn Hacer, 1995, ss. 147-148).

Bütün bu rivayetler Hz. Ebû Bekir'in sahâbiler içinde ayrı bir konumda olduğunu göstermektedir. Hz. Peygamber'in sevgisine ve methine mazhar olan Hz. Ebû Bekir'in sadakati ve değeri ashâb tarafından da bilinen bir husustu. Sahâbe Hz. Peygamber'in vefatından sonra da Hz. Ebû Bekir'in bu konumunu unutmamış ve hilâfet makamına uygun görmüşlerdir.

2.2. İkinin İkincisi Olması

Hz. Ebû Bekir'in Hz. Peygamber ile birlikte Medine'ye hicreti dışında Habeşistan'a da hicret etme girişiminde bulunduğu nakledilmektedir. Rivayete göre Mekke'de müşriklerin Müslümanlara yönelik şiddet ve eziyetleri arttığı bir dönemde Müslümanlar çareyi Habeşistan'a hicrette bulmuşlardı. Bu bağlamda 615 ve 616 yıllarında iki kez hicret edilmişti. Müşrikler özellikle Kur'an'ın yüksek sesle okumasına karşı çıkınca Hz. Ebû Bekir de hicret için Hz. Peygamber'den izin alıp yola çıkmıştı. Berkü'l-Gimâd denilen mevkiye vardığında yakinen tanıdığı Kâre kabilesi reisi İbnü'd-Düğünne ile karşılaştı. Kendisine hicret etmek üzere Mekke'den ayrıldığını söyleyince, İbnü'd-Düğünne bu duruma çok şaşırılmış ve üzüldüğünü ifade etmiştir. Daha sonra beraber Mekke'ye döndüler. İbnü'd-Düğünne şehre girince Hz. Ebû Bekir'i himayesine aldığını ilan etse de müşrikler ancak bazı

şartlarla bunu kabul edeceklerini bildirdiler. Bu şartlar, Hz. Ebû Bekir'in yüksek sesle Kur'an okumaması ile ibadetlerini evinde yapmasını ihtiva ediyordu. Zira Kur'an tilavetinde bulunduğu zaman gençler ve kadınlar çok etkileniyordu. Şartlar böyle olsa da Hz. Ebû Bekir uzun süre dayanamayarak avlusunda bir namazgâh inşâ etmiş ve içinde namaz kılmaya ve yüksek sesle Kur'an okumaya başladı. Bu şekilde o, müşriklerle yaptığı ahidinden vazgeçmiş bulunuyordu. Bunun üzerine Mekkeliler İbnü'd-Düğüenne'yi bu durumdan haberdar ettiler. İbnü'd-Düğüenne de daha fazla kendisini himaye edemeyeceğini bildirince, Hz. Ebû Bekir sadece Allah'ın himayesine iltica ettiğini duyurmak suretiyle Hz. Peygamber'in yakınında olmayı sürdürdü. Bu sebeple bu hadiseden sonra tekrar Kureyş'in baskılarına maruz kaldı (İbn Hişâm, 1990b, ss. 24-26; Şâmî, 1993a, ss. 410-411; Halebî, 1980a, ss. 484-485; Demircan, 2015, s. 21; Akyürek, 2018, ss. 59-60; Sabuncu, 2020, s. 24). Söz konusu olay, Hz. Ebû Bekir'in Kur'an hususundaki hassasiyetini göstermesi bakımından manidardır. Ayrıca çok sıkıntılı bir dönemde böyle bir cesaret örneğini ortaya koyması da ashâbin gözünden kaçmamış olsa gerektir.

İslam tarihinde önemli hadiselerden biri Hz. Peygamber'in Medine'ye hicret etmesidir. Bilindiği üzere Akabe Biatlerinden sonra Hz. Peygamber Müslümanları Medine'ye hicret etmeleri için teşvik etmişti. Müslümanlar hicret edince Hz. Ebû Bekir de hicret için Hz. Peygamber'den izin istemiştir. Fakat Hz. Peygamber bunu uygun görmemiş ve sabrı tavsiye ederek Cenâb-ı Hakk'ın kendisine umulur ki daha iyi bir yol arkadaşı nasip edeceğini söylemiştir. Hz. Ebû Bekir, Hz. Peygamber'in söylediklerinin satır aralarını çok iyi okuyabilen birisi olarak bizzat Allah Resûl'ünü beklemesi gerektiğini anlamış ve hicret yolculuğu için gerekli hazırlıkları yapmaya başlamıştı. Müşrikler'in Hz. Peygamber'e suikast düzenleyeceklerine dair haber gelince bu tarihî yolculuğun vakti gelmiş ve Hz. Peygamber Hz. Ebû Bekir ile bu önemli yolculuğa revan olmuştur. Hz. Peygamber geceleyin Hz. Ebû Bekir ile birlikte evinden çıkıp Mekke'nin güneyinde bulunan Sevr mağarasına gitmişlerdir. Müşrikler peşlerini bırakmayıp bir ara mağaranın önüne geldiklerinde Hz. Ebû Bekir çok endişelenerek: *"Ey Allah'ın Resûlü! Bunlardan biri eğilip de alttan baksa bizi muhakkak görecekler"* deyince Hz. Peygamber: *"Ey Ebû Bekir! Üçüncüleri Allah olan iki kimseyi ne zannediyorsun?"* buyurdu. (Buhârî, Menâkıbü'l-Ensâr, 45; Fezâilü Ashâbi'n-Nebî, 2; Müslim, Fezâilü's-Sahâbe, 1). Hz. Peygamber burada Hz. Ebû Bekir'i teselli etmekle birlikte hicretten dokuz sene sonra bu hadiseyi haber veren şu âyet-i kerîme nazil olmuştur: *"Eğer siz ona (peygambere) yardım etmezseniz, inkâr edenler onu iki kişiden biri olarak çıkardıkları zaman, ona bizzat Allah yardım etmişti. Hani onlar mağarada bulunuyorlardı; arkadaşına: 'Üzülme! Çünkü Allah bizimledir' diyordu. Allah da onun üzerine huzur indirmiş, sizin kendilerini görmediğiniz birtakım ordularla onu desteklemiştir..."* (Tevbe, 9/40). Cenâb-ı Hakk bu âyet-i kerîme'yi nazil ederek hadiseyi ebedileştirmiştir (İbn Sa'd, 2001a, ss. 193-204, 2001c, ss. 158-159; İbn Abdilber, 1992a, ss. 964-965, 968; Fayda, 2014, ss. 34-35).

Türk ve İran edebiyatında, Hz. Peygamber'le beraber her türlü sıkıntı ve meşakkati göze alarak hicret eden Hz. Ebû Bekir'e Peygamber'in mağaradaki dostu anlamına gelen yâr-ı gâr lakabı verilmiştir (Fayda, 1994, ss. 101-108).

Bu hadiseye bakıldığında Hz. Ebû Bekir'i sahâbe içinde ön plana çıkaran bazı hususlar söz konusudur. Öncelikle Hz. Ebû Bekir'in Hz. Peygamber'e böylesine önemli bir hadisede yol arkadaşı olması sıradan bir vaka olmadığı gibi tesadüfen olmuş bir olay da değildir. Burada Hz. Peygamber'in, onca sahâbî içinde özellikle Hz. Ebû Bekir'in hicret arkadaşı olmasını arzu ettiği anlaşılmaktadır. Bu da Hz. Peygamber'in ona verdiği değeri göstermesi açısından manidardır. Hakeza Kur'an-ı Kerim'de doğrudan isim olarak geçen sahâbîlerden Zeyd b. Harise (Ahzâb, 33/37) dışında yukarıda zikredilen ayette arkadaş anlamına gelen "sâhib" kavramı Hz. Ebû Bekir için kullanılmıştır. Bu da Hz. Ebû Bekir'i ayrıcalıklı kılan hadiselerden birisidir.

Hz. Ebû Bekir ile ilgili bu gelişmelerin sahâbe tarafından nasıl görüldüğüyle alakalı bazı örnekler vermek uygun olacaktır. Benî Sakîfe'de Hz. Ebû Bekir, Hz. Ömer'in halife adaylarından biri olabileceğini söylemesi üzerine o, Ebû Bekir'in olduğu bir ortamda aday olmayacağını, zira onun Hz. Peygamber ile Sevr mağarasında geçirdiği bir gün bir gecenin Ömer'den ve ailesinden daha hayırlı olduğunu ifade etmiştir (Dineverî, 1990, s. 23, 26; Nuveyrî, 2004, s. 21). Bunlardan birisi de Hz. Peygamber tarafından ümmetin emîni olarak vasıflandırılan Ebû Ubeyde b. el-Cerrâh'tır ki o da Hz. Ebû Bekir'in yaşayan muhacirler içinde en faziletli ve mağarada ikinin ikincisi olduğunu ifade etmiştir (İbn Hişâm, 1990c, ss. 308-312; Belâzürî, 1996a, ss. 580-584; Taberî, 1967b, ss. 201-206, 218-222; İbn Asâkir, 1995a, s. 286; İbnü'l-Esîr, 1987b, ss. 189-195; Zehebî, 1993c, ss. 5-11; İbn Seyyidî'n-Nâs, 1993b, s. 254; İbn Kesîr, 1990c, ss. 245-250; İbn Kesîr, 1990d, ss. 301-302; İbn Haldûn, 1988, ss. 487-489; Kastallânî, tr.s.a, s. 128; Şâmî, 1993c, ss. 312-314; Akkâd, 2005, ss. 153-156). Bu şahitliklerinden anlaşılan odur ki Hz. Ebû Bekir'in Hz. Peygamber'in hicret arkadaşı olması sahâbîler tarafından ayrı bir fazilet ve değer olarak kabul edilmiştir.

Hz. Ebû Bekir hakkında sadece muhacirlerden değil, Ensârdan da olumlu görüş beyan edenler olmuştur. Mesela Beşîr b. Sa'd, Benî Sakîfe'de Halife tartışması esnasında Ensârdan birinin seçilmesini ısrarla isteyen hemşehrilerine rağmen Hz. Ebû Bekir'in tarafını tutmuş ve ona ilk biat edenlerden olmuştur (İbnü'l-Esîr, 1987b, ss. 193-194; Algül, 2018, 47).

2.3. Hz. Peygamber'e İttibası

Hz. Ebû Bekir Müslüman olduğu günden itibaren Hz. Peygamber'e her mevzuda uymayı bir esas haline getirmişti. Hz. Peygamber'in her söylediğinde bir hikmet olduğunu kavramış ve ona uymuştur. Bu konuda pek çok meseleyle alakalı örnek vermek mümkündür. Mesela tebliğ ve irşat görevlerinde Hz. Peygamber'e tabi olarak ciddi faaliyetlerde bulunduğu rivayetlerden müşahede edilmektedir. Hz. Peygamber, İslâm'a davet etmeye başladığı

zaman Hz. Ebû Bekir de ona tabi olarak yukarıda zikredilen pek çok sahâbînin Müslüman olmasına vesile olmuştur. Aynı şekilde müstaz'afûna yardımı da bu kabildendir.

Hz. Ebû Bekir'in Hz. Peygamber'e tabi olmasıyla alakalı Hudeybiye örneği manidardır. Hicretin altıncı yılında Mekkeli müşriklerle yapılan Hudeybiye müsalahasında Hz. Peygamber'in kabul ettiği şartlar zahirde Müslümanların aleyhineydi. Bu durum bazı sahâbîleri rahatsız etmiştir. Bunlardan birisi de Hz. Ömer'dir. Hz. Ömer anlaşma şartları karşısında hayıflanmış ve umre yapmadan Medine'ye dönmeyi bir türlü hazmedememiştir. Bunun üzerine Hz. Ebû Bekir, Hz. Peygamber'in söylediklerinde bir hikmet olduğunu söyleyip Hz. Ömer'i Medine'ye dönmesi konusunda ikna etmiştir. Bu telkini neticesinde Hz. Ömer de bu anlaşmanın ileride Müslümanların muzaffer olmasına vesile olacağını idrak etmiş ve kendisini takdir etmiştir (Buhârî, Meğazî, 35; Müslim, Cihâd, 90-97; Vakıdî, 1966a, s. 573, 600, 603-604, 606-612; İbn Sa'd, 2001b, ss. 91-100). Hz. Ebû Bekir, yapısı gereği her konuda Hz. Peygamber'in rıza gösterdiği meselelerde hiç düşünmeden ona tabi olmuştur. Buradaki tavrı da bunu teyit etmektedir.

Hz. Ebû Bekir, Hz. Peygamber'e ve İslam'a adeta hayatını vakfetmiştir. Bunun en bariz örneği Tebûk seferinin hazırlığı esnasında ortaya koyduğu davranışdır. Rivayete göre Hz. Peygamber Tebûk seferi için hazırlık yapmaya başlayınca Müslümanları da yardım hususunda teşvik etmiştir. Ashâb-ı kirâm ellerindeki imkânlar nispetinde adeta yarışarcasına yardımda bulunmaya gayret göstermişlerdir. Böyle bir ortamda Hz. Ömer de infak etmek amacıyla malının yarısını alarak yola koyulmuştur. Bu sefer infakta Hz. Ebû Bekir'i geçirim düşüncesiyle Hz. Peygamber'in huzuruna varmıştır. Hz. Peygamber kendisine ne getirdiğini sorunca malının yarısını getirdiğini söylemiştir. Az sonra Hz. Ebû Bekir geldiğinde ona da aynı soru sorulmuş, o ise malının tamamını tasadduk etmek üzere getirdiğini ifade etmiştir. Ailesine ne bıraktığı sorusuna da Allah ve Resûlünü diyerek cevap vermiştir. Bunun üzerine Hz. Ömer, Hz. Ebû Bekir'i ebediyen geçemeyeceğini beyan etmiştir (Tirmizî, Menâkıb, 16; Ebû Dâvûd, Zekât, 40; Köksal, 1979, ss. 157-158; Bûtî, 1991, ss. 433-434).

Bir insanın malının tamamını Allah yolunda tasadduk etmesi kolay bir şey değildir. Ashabın içinde bunu yapabilen tek kişi Hz. Ebû Bekir'dir. Hz. Ebû Bekir malının tamamını vererek Hz. Peygamber'e olağanüstü bir şekilde tabi olduğunu göstermiştir. Bu davranışı sahâbeye de örneklik teşkil etmiştir.

Hz. Ebû Bekir'i diğer sahâbîlerden farklı kılan bazı hususlar şöyle sıralanabilir:

Gerek savaş gerekse barış şartlarında daima Hz. Peygamber'in yanında bulunmuştur. Böylece Hz. Peygamber'in kararlar almadan önce en çok müşaverede bulunduğu sahâbî Hz. Ebû Bekir olmuştur. Buna örnek olarak Bedir esirleriyle ilgili yaptığı istişareyi vermek mümkündür. Rivayete göre Hz. Peygamber Bedir esirlerine nasıl muamele yapılacağı hususunda sahâbîleriyle istişarelerde bulunmuş ve neticede Hz. Ebû Bekir'in bu konudaki

görüşünü benimseyerek esirlerin fidye karşılığında serbest bırakılmasına karar vermiştir (Müslim, Cihad, 58; İbn Abdilberr, 1992, s. 880).

Her daim Hz. Peygamber'in yanında bulunan Hz. Ebû Bekir aziz dostunu canı pahasına korumayı mühim bir görev olarak telakki etmiştir. Rivayete göre bir gün Kâbe'nin yanında namaz kılmakta olan Hz. Peygamber, müşriklerden Ukbe b. Ebî Muayt'ın saldırısına maruz kalmıştı. Ukbe, Hz. Peygamber'in secdeye vardığı esnada boğazına atkısını dolayarak onu boğmaya başladı. Bunu gören Hz. Ebû Bekir ve yanındakiler duruma müdahale ettiler. Hz. Ebû Bekir, Ukbe'yi sert bir şekilde itti ve "Ey Ebân'ın babası, ey Kureyşîler! Siz, 'Rabbim Allah'tır' dediği için mi bir kişiyi öldüreceksiniz?" diyerek kendisine çıkıştı (Taberî, 1967a, s. 333; Beyhakî, 1998a, s. 274; Zehebî, 1993a, s. 215; İbn Kesîr, 1990b, s. 46; Kastallânî, trs.a, s. 136; Şâmî, 1993a, ss. 436-437; Halebî, 1980a, ss. 472-473; Akyürek, 2018, s. 59).

Hz. Ebû Bekir'i ayrıcalıklı kılan bir başka husus da H. 9. yılında Hz. Peygamber'in adına hac emiri olarak vazife yapmasıdır (Vâkîdî, 1966b, s. 1077; İbn Seyyidi'n-Nâs, 1993b, s. 284; İbn Kesîr, 1990e, s. 358; Halebî, 1980c, s. 231).

Cömertliğiyle bilinen Hz. Ebû Bekir Medine'ye hicret ettikten sonra Hz. Peygamber'in isteği üzerine iki yetim çocuğa ait olan bir arsayı mescidin inşaaası için on dinar karşılığında satın almıştır (İbn Sa'd, 2001a, s. 205; Beyhakî, 1998b, s. 23; İbn Seyyidi'n-Nâs, 1993a, s. 215; Zehebî, 1993b, s. 28; İbn Kesîr, 1990b, ss. 186-187, 196, 199, 215; Şâmî, 1993b, s. 335; Halebî, 1980b, s. 252). Bu örnek davranış da Hz. Ebû Bekir'in Medine'de tanınmasına ve sahâbe arasında önemli bir yere sahip olmasına vesile olmuştur.

Hz. Ebû Bekir'in ifa ettiği bazı vazifeler onun ön plana çıkmasını sağlamıştır. Mesela Hz. Peygamber, hastalığı esnasında mescide geçip namaz kıldıramayacak duruma geldiğinde imamalık görevini Hz. Ebû Bekir'e tevdi etmiştir. Böylece onun, Hz. Peygamber'in sağlığında on yedi ila altmış vakit namaz kıldırıldığı kaynaklarda geçmektedir (İbn Hişâm, 1990c, ss. 302-304; Belâzürî, 1996a, ss. 556-557; Taberî, 1967b, s. 197; Beyhakî, 1998c, ss. 186-187; İbn Asâkir, 1995b, ss. 259-260; İbnü'l-Esîr, 1987b, s. 186; Zehebî, 1993a, ss. 552-556; İbn Kesîr, 1990c, ss. 231-235; Kastallânî, trs.b, s. 556; Halebî, 1980b, s. 163; Akkâd, 2005, s. 13). Böylece bir önemli görevin ashâb içinde sadece kendisine verilmesi Hz. Peygamber'in ona olan bakış açısını göstermesi bakımından manidardır. Bu durum da Hz. Ebû Bekir'i sahâbe nezdinde üstün bir konuma taşımıştır.

Hz. Ebû Bekir'in Hz. Peygamber'e nasıl tabi olduğunun ve mesajını nasıl anladığının en güzel örneklerinden birisi de irtihali karşısında sergilediği davranışıdır. Hz. Peygamber vefat ettiğinde sahâbiler bir şaşkınlık geçirmişlerdi. Hz. Peygamber'in vefatını kabullenmeleri kolay olamamıştır. Hatta Hz. Ömer, Hz. Peygamber'in ölmediğini söylemiş ve öldü diyenlerin boynunu vuracağını ilan etmiştir. Vefat üzerine oraya itikal eden Hz. Ebû Bekir metanetli ve soğukkanlı bir şekilde Hz. Peygamber'in vefatını insanlara duyurmuş ve Kur'ân'ı referans göstererek bazı âyetler okumuştur. Bu âyetler şunlardır: *"Muhammed ancak bir peygamberdir. Ondan önce de peygamberler gelip geçmiştir. Şimdi*

o ölür veya öldürülürse gerisin geriye (eski dininize) mi döneceksiniz? Kim gerisin geriye dönerse, Allah'a hiçbir zarar veremez. Allah şükredenleri mükâfatlandıracaktır." (Âl-i İmrân, 3:144). *"Ey Muhammed! Şüphesiz ki sen de öleceksin, onlar da ölecekler"* (Zümer, 39:30). *"Yeryüzünde bulunan her şey yok olup gidecektir. Ancak yüce ve cömert olan Rabbinin varlığı bakidir."* (Rahman, 55:26-27). *"Her nefis ölümü tadacaktır. Kıyamet günü, ecirleriniz size mutlaka ödenecektir."* (Âl-i İmrân, 3:185). Bunun devamında Hz. Peygamber'e ibadet eden olduysa onun aralarından ayrıldığını bilmesi gerektiğini fakat şayet Cenâb-Hakk'a ibadet ediyorsa O'nun ebedî olduğunu hatırlatarak insanları teskin etmiştir. (İbn Sa'd, 2001b, ss. 233-237). Esasen Hz. Ebû Bekir de Hz. Peygamber'in vefatına üzülmüş fakat bu üzüntü dava anlamında yapması gerekenleri unutturmamış ve Hz. Peygamber'in ashâbını metanet ve sükûnete davet ederek bu gerçeği söyleyebilmiştir. Hz. Ebû Bekir'in bu kısa konuşmasında vurguladığı hakikat aslında dinin mesajını doğru anladığının ve Hz. Peygamber'e olan ittibasının bir göstergesidir. Hz. Ebû Bekir, Hz. Peygamber artık aralarında olmasa da O'nun uygulamalarına tabi olmanın asıl görevleri olduğunu idrak etmiş ve sahâbîleri bu şaşkınlık ve ne yaptığını bilememe halet-i ruhiyesinden kurtarmıştır.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında denilebilir ki Hz. Peygamber hayatta iken Ebû Bekir'in Allah ve Rasûlü katındaki değeri ve fazileti sahâbe tarafından bilinmekteydi. Bu minvalde şu değerlendirmelerde bulunmak mümkündür:

1. Hz. Peygamber'i en iyi tanıyan ve tabiri yerindeyse ondan hiç ayrılmayan Hz. Ebû Bekir'in sahâbe nezdindeki mevki farklıydı. Onu farklı kılan da Hz. Peygamber'e bağlılığı ve şahsî manada ortaya koyduğu gayretleridir.
2. Sahâbe Hz. Ebû Bekir'in Hz. Peygamber tarafından takdir edildiğine ve O'nun tarafından çok sevildiğine şahitlik etmişlerdir. Bu da onların nezdinde Hz. Ebû Bekir'i farklı kılan hususlardan biri olmuştur. Bunun böyle olmasının delillerinden birisi de Hz. Peygamber'in hicret arkadaşı olmasıdır. Onlarca sahâbî içinde Müslümanlar için tarihî bir dönüm noktası olan Mekke'den Medine'ye hicret esnasında Hz. Peygamber tarafından Hz. Ebû Bekir'in yol arkadaşı olarak seçilmesi sıradan bir hadise olmadığı gibi tesadüfen olmuş bir durum da değildir.
3. Sahâbîler içinde Kur'an'da ismi geçen tek kişi Zeyd b. Hârise'dir. Bununla birlikte doğrudan adı geçmese de zımnın Hz. Ebû Bekir'in de zikredildiği nakledilmiştir. Biyografisinde böyle bir hadisenin yer almış olması Hz. Ebû Bekir'in ashâb içinde farklı konumda olduğunun göstergesidir. Zira doğrudan Cenâb-ı Hakk'ın kendisinden bahsetmesi ve onu Kur'an'da zikretmesi sıradan bir olay değildir. Ashâb da bunun idrakindeydi.
4. Hz. Ebû Bekir'in Aşere-i Mübeşşere'den olması da sahâbenin onu farklı bir konumda değerlendirmesinde etkili olmuştur. Daha yaşıyor iken cennetle

müjdelenmiş olması onun durduğu yeri göstermesi bakımından önemlidir. Bu durum da ashâbın gözünden kaçmamıştır.

5. Hz. Ebû Bekir'in samimiyet ve ihlâsı herkes tarafından malumdu. Siddîk olarak isimlendirilmesinin temelinde de bu vardı. Bu da ashâb tarafından sevilmesine vesile olmuştur.
6. Gerekliğinde malının tamamından Allah yolunda vazgeçecek kadar fedakâr ve cömert oluşu ashâb tarafından takdir edilmiştir. Bu konuda onlara da örneklik teşkil etmiştir. Bu özelliği ashâb nezdinde hayranlık uyandırmıştır.
7. Hz. Peygamber'in mesajlarının satır aralarını iyi kavraması ve soğukkanlı bir mizaca sahip olması pek çok meselenin hallinde belirgin rol oynamıştır. Ashâb bu özelliğine müdrikti. Mesela Hz. Peygamber'in vefatı esnasında ortaya koyduğu davranış bu kabildendir.
8. Hz. Peygamber ile olan münasebeti dolaylı olarak sahâbe ile münasebetini belirlemiştir. Başka bir ifadeyle Hz. Ebû Bekir gerek dinî vecibeleri yerine getirmiş gerekse sosyal hayata dair esasları Hz. Peygamber'den öğrenmiş ve hiç beklemeden hayatına tatbik etmiştir. Böylece ashâb ile ilişkileri İslâm'ın ortaya koyduğu çerçevede tezahür etmiştir.
9. Hz. Ebû Bekir'in ilk Müslüman olması ve tebliğ faaliyetlerinde bulunması Hz. Peygamber tarafından bir ayrıcalık olarak tavsif edilmiştir. Sahâbe arasında pek çok kişi onun tebliğ faaliyeti neticesinde Müslüman olmuştur. Bu da Hz. Ebû Bekir'in farklı değerlendirilmesinde önemli rol oynamıştır.
10. Hilafet makamında iken liyakat ve ehliyete değer verdiği gibi öncesinde de bizzat kendisi bu özelliği haizdi. Mesela yukarıda zikredildiği üzere Benî Teym kabilesine mensup olduğu için veya asabiyet, şan, şöhret gibi sebeplerle hilafet makamına gelmemiştir. Tam tersine bizzat kendisinin sergilediği davranışların neticesinde hilafeti konusunda şahsına bir itiraz olmamıştır. Başka bir ifadeyle halife seçilmesine karşı çıkanlar olmuşsa da bunlar onun şahsiyeti, karakteri ve geçmişi konusunda olumsuz herhangi bir hususu dile getirmemişlerdir. Yapılan tartışmalar farklı bir zeminde cereyan etmiştir.

Sonuç

Sonuç olarak ifade etmek gerekirse Hz. Ebû Bekir Hz. Peygamber döneminde sergilediği davranışları ve kişisel özellikleriyle Hz. Peygamber'in nezdinde olduğu gibi ashâb nezdinde de önemli bir yer edinmiştir. Hz. Peygamber'e bağlılığı, sadakati, fedakârlığı, cömertliği gibi hasletleri ashâbın gözünde mümtaz bir konumda olmasına vesile olmuştur. Kur'an, mağaradaki durumu hakkında ikinin ikincisi dediği gibi Hz. Ebû Bekir toplumda Hz. Peygamber'in olmadığı zamanlarda ilk aranan isimlerden biri olmuştur. Buradan hareketle

Hız. Ebû Bekir'in kamuoyundaki itibarını kabilesinden veya ailesinden dolayı değil, aksine şahsî gayret ve faaliyetlerinden kazandığını söylemek mümkündür. Hız. Peygamber dönemindeki hizmetleri sahâbiler tarafından tanınmasına, sevilmesine ve itibar görmesine vesile olmuştur. Neticede Benî Saîde çardağında doğal bir ortamda gerçekleşen hilafet toplantısında geçen diyaloglar göz önüne alındığında onun şahsına yönelik herhangi bir itirazın olmadığı görülmektedir. Tam tersine Ensâr ve Muhacir onun hakkında hüsnü şehadette bulunarak kendisini halife olarak seçmişlerdir. Bu durum Hız. Ebû Bekir'in sosyal hayatta insanlarla olan müspet ilişkilerini ve kamuoyundaki nüfuzunu göstermesi bakımından manidardır.

Kaynakça

- Akkâd, Abbâs Mahmûd el-'Akkâd. (2005). *Abkariyyetu's-Siddîk*, 6. b., Kâhire: Nehdatu Mısır.
- Akyürek, Y. (2018). *İslam tarihi I. Raşid halifeler dönemi-I (Hız. Ebubekir)*, İstanbul: Lisans.
- Algül, H. (2003). Hız. Ebû Bekir'in İslâm'ın ilk yıllarındaki faaliyetlerine genel bakış. *İSTEM Dergisi*, 1, 27.
- Algül, H. (2018). *İslâm tarihi-hulefâ-i râşidîn 3*. Bursa: Emin.
- Belâzürî, Ahmed b. Yahyâ b. Câbir. (1996a). *Kitâbu cumel min ensâbi'l-eşrâf*. (C. 1). nşr. Suheyl Zekkâr-Riyâd Ziriklî, Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Belâzürî, Ahmed b. Yahyâ b. Câbir. (1996b). *Kitâbu cumel min ensâbi'l-eşrâf*. (C. 10). nşr. Suheyl Zekkâr-Riyâd Ziriklî, Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Beyhakî, Ebû Bekir Ahmed b. Hüseyin b. Alî (1998a). *Delâilü'n-nübüvve*. Abdülmü'tî Ka'acî (Thk.). (C. 2). Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Beyhakî, Ebû Bekir Ahmed b. Hüseyin b. Alî (1998b). *Delâilü'n-nübüvve*. Abdülmü'tî Ka'acî (Thk.). (C. 6). Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Beyhakî, Ebû Bekir Ahmed b. Hüseyin b. Alî (1998c). *Delâilü'n-nübüvve*. Abdülmü'tî Ka'acî (Thk.). (C. 7). Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Buhârî, Muhammed b. İsmâîl. (1992). *Sahîhu'l-Buhârî*, İstanbul: Çağrı.
- Bûtî, Muhammed Sa'îd Ramazan. (1991). *Fikhu's-sîreti'n-nebeviyye*. 10. b., Beyrut: Dâru'l-Fikri'l-Mu'âsır.
- Çubukçu, A. (1994). Ebû Kuhafe. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 10, ss. 177-178). İstanbul: TDV.
- Demircan, A. (2015). *Râşid halifeler*. İstanbul: Beyan.

- Dineverî, Abdullâh b. Muslim b. Kuteybe. (1990), *el-İmâme ve's-siyâse*. Alî Şîrî (Nşr.). (C. 1). Beyrut: Dâru'l-Edvâ.
- Fayda, M. (1988). Abdullah b. Cüdân. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C. 3, ss. 93-94). İstanbul: TDV.
- Fayda, M. (1994). Ebû Bekir. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 10, ss. 101-108). İstanbul: TDV.
- Fayda, M. (2014). *Hulefâ-yı râşidîn devri*. İstanbul: Kubbealtı.
- Halebî, Alî b. Burhâniddîn. (1980a). *es-Sîretu'l-halebiyyefî sîreti'l-emîni'l-me'mûn*. (C. 1). Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Halebî, Alî b. Burhâniddîn. (1980b). *es-Sîretu'l-halebiyye fî sîreti'l-emîni'l-me'mûn*. (C. 2). Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Halebî, Alî b. Burhâniddîn. (1980c). *es-Sîretu'l-halebiyye fî sîreti'l-emîni'l-me'mûn*. (C. 3). Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Hamidullah, M. (2009). *İslam peygamberi*, Mehmet Yazgan (Çev.), İstanbul: Beyan.
- İbn Asâkir, Ali b. el-Hasen (1995a). *Târîhu Dimaşk*. Amr b. Garâme el-Amrî (Thk.). (C. 10). Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İbn Asâkir, Ali b. el-Hasen (1995b). *Târîhu Dimaşk*. Amr b. Garâme el-Amrî (Thk.). (C. 30). Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İbn Abdilberr, Muhammed b. Abdilberr. (1992). *el-İstî'âb fî ma'rifeti'l-ashâb*. Alî Muhammed el-Bicâvî (nşr.). (C. 3), Beyrut: Dâru'l-Cil.
- İbn Hacer, Ahmed b. Ali b. Hacer el-Askalânî. (1995). *el-İsâbe fî temyizi's-sahâbe*. Adil Ahmed Abdulmevcûd - Ali Muhammed Mu'avvad (nşr.). (C. 4). Beyrut: Dâru'l-Kutubî'l-İlmiyye.
- İbn Haldûn, Abdurrahmân b. Muhammed (1988). *Kitâbü'l-iber ve divânü'l-mübtede' ve'l-haber fî târihi'l-Arab ve'l-Berber ve men âsarahüm min zevi's-şe'ni'l-ekber*. Halîl Şehhâde (Thk.). (C. 2). Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İbn Hallikân, Muhammed b. Ebî Bekr, (1978), *Vefeyâtu'l-a'yân ve enbâu ebnâi'z-zemân*. İhsân 'Abbâs (nşr.). (C. 3). Beyrut: Dâru Sâdir.
- İbn Hişâm, Abdülmelik b. Hişâm. (1990a). *es-Sîretu'n-nebeviyye*, (C. 1). Umar Abdusselâm Tedmurî (nşr.). Beyrut: Dâru'l-Kitâbî'l-'Arabî.
- İbn Hişâm, Abdülmelik b. Hişâm. (1990b). *es-Sîretu'n-nebeviyye*, (C. 2). Umar Abdusselâm Tedmurî (nşr.). Beyrut: Dâru'l-Kitâbî'l-'Arabî.

- İbn Hişâm, Abdülmelik b. Hişâm. (1990c). *es-Sîretu'n-nebeviyye*, (C. 4). Umar Abdusselâm Tedmurî (nşr.). Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-'Arabî.
- İbn İshâk, Muhammed b. İshâk b. Yesâr, (1976). *Sîretu İbn İshâk*, Muhammed Hamîdullâh (nşr.). Fas: Matba'atu Muhammed el-Hâmîs.
- İbn İshâk, Muhammed b. İshâk b. Yesâr. (2004). *es-Sîretu'n-nebeviyye*. Ahmed Ferîd el-Mezîdî (nşr.). (C. 1). Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.
- İbn Kesîr, Ebu'l-Fidâ' İsmâîl b. Şihâbiddîn. (1990a). *el-Bidâye ve'n-nihâye*, (C. 2). Beyrut: Mektebetu'l-Ma'ârif.
- İbn Kesîr, Ebu'l-Fidâ' İsmâîl b. Şihâbiddîn. (1990b). *el-Bidâye ve'n-nihâye*. (C. 3). Beyrut: Mektebetu'l-Ma'ârif.
- İbn Kesîr, Ebu'l-Fidâ' İsmâîl b. Şihâbiddîn. (1990c). *el-Bidâye ve'n-nihâye*. (C. 5). Beyrut: Mektebetu'l-Ma'ârif.
- İbn Kesîr, Ebu'l-Fidâ' İsmâîl b. Şihâbiddîn. (1990d). *el-Bidâye ve'n-nihâye*. (C. 6). Beyrut: Mektebetu'l-Ma'ârif.
- İbn Kesîr, Ebu'l-Fidâ' İsmâîl b. Şihâbiddîn. (1990e). *el-Bidâye ve'n-nihâye*. (C. 7). Beyrut: Mektebetu'l-Ma'ârif.
- İbn Sa'd, Muhammed b. Sa'd. (2001a). *Kitâbu't-tabakâti'l-kebîr*. Alî Muhammed Umar (nşr.). (C. 1). Kahire: Mektebetu'l-Hâncî.
- İbn Sa'd, Muhammed b. Sa'd. (2001b), *Kitâbu't-tabakâti'l-kebîr*, Alî Muhammed Umar (nşr.). (C. 3). Kahire: Mektebetu'l-Hâncî.
- İbn Sa'd, Muhammed b. Sa'd. (2001c), *Kitâbu't-tabakâti'l-kebîr*, Alî Muhammed Umar (nşr.). (C. 5). Kahire: Mektebetu'l-Hâncî.
- İbn Sa'd, Muhammed b. Sa'd. (2001d), *Kitâbu't-tabakâti'l-kebîr*, Alî Muhammed Umar (nşr.). (C. 6). Kahire: Mektebetu'l-Hâncî.
- İbn Seyyidi'n-Nâs, Muhammed b. Muhammed el-Ya'merî. (1993a). *Uyûnü'l-eser fî fûnûni'l-megâzî ve's-şemâ'il ve's-siyer*. İbrahim Muhammed Ramazan (Thk.). (C. 1). Beyrut: Dâru'l-Kalem.
- İbn Seyyidi'n-Nâs, Muhammed b. Muhammed el-Ya'merî. (1993b). *Uyûnü'l-eser fî fûnûni'l-megâzî ve's-şemâ'il ve's-siyer*. İbrahim Muhammed Ramazan (Thk.). (C. 2). Beyrut: Dâru'l-Kalem.
- İbnü'l-Esîr, İzzüddîn Ali b. Muhammedç (1994). *Üsdü'l-gâbe fî ma'rifeti's-sahâbe*. Ali Muhammed Muavviz & Âdil Ahmed(Thk.). (C. 3). Beyrut.

- İbnü'l-Esîr, İzzüddîn Ali b. Muhammed. (1987a). *el-Kâmil fi't-târîh*. Ebu'l-Fidâ Abdullâh el-Kâdî (nşr.). (C. 1). Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- İbnü'l-Esîr, İzzüddîn Ali b. Muhammed. (1987b). *el-Kâmil fi't-târîh*. Ebu'l-Fidâ Abdullâh el-Kâdî (nşr.). (C. 2). Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Kastallânî, Muhammed b. Ahmed. (t.y.a) *el-Mevâhibü'l-ledünniyye bi'l-minahi'l-Muhammediyye*. (C. 1). Kahire: el-Mektebetü't-Tevfikîyye.
- Kastallânî, Muhammed b. Ahmed. (t.y.b) *el-Mevâhibü'l-ledünniyye bi'l-minahi'l-Muhammediyye*. (C. 3). Kahire: el-Mektebetü't-Tevfikîyye.
- Köksal, M. A. (1979). *Hz. Muhammed ve İslamiyet*, İstanbul: İrfan.
- Köse, F. B. (2019). Hz. Ebu Bekir'in aile hayatı, *Hz. Ebu Bekir Sempozyumu* içinde. Ali Aksu (ed.). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Mizzî, Cemâluddîn Ebu'l-Haccâc Yûsuf. (1988). *Tehzîbu'l-kemâl fî esmâ'ir-ricâl*. (C. 15). Beyrut: Muessesetu'r-Risâle.
- Müslim, Müslim b. Haccâc. (1992). *Sahîhu Müslim*. İstanbul: Çağrı.
- Nuveyrî, Ahmed b. Abdilvehhâb. (2004). *Nihâyetu'l-ereb fî funûni'l-edeb*. (C. 19). Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Sabuncu, Ö. (2020). *Hz. Ebû Bekir*. İstanbul: Beyan.
- Sarıçam, İ. (2013). *Hz. Ebû Bekir*. Ankara: TDV.
- Suyutî, Celâluddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr. (2013). *Târîhu'l-hulefâ'*. Katar: Vezâratu'l-Evkâf ve's-Şuûni'l-İslâmiyye.
- Şâmî, Şemsüddîn Muhammed b. Yûsuf. (1993a). *Sübülü'l-hüdâ ve'r-raşâd fî sîreti hayri'l-ibâd (es-Sîretü's-Şâmiyye)*. Âdil Ahmed Abdulmevcûd & Ali Muhammed Muavviz (Thk.). (C. 2). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Şâmî, Şemsüddîn Muhammed b. Yûsuf. (1993b). *Sübülü'l-hüdâ ve'r-raşâd fî sîreti hayri'l-ibâd (es-Sîretü's-Şâmiyye)*. Âdil Ahmed Abdulmevcûd & Ali Muhammed Muavviz (Thk.). (C. 3). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Şâmî, Şemsüddîn Muhammed b. Yûsuf. (1993c). *Sübülü'l-hüdâ ve'r-raşâd fî sîreti hayri'l-ibâd (es-Sîretü's-Şâmiyye)*. Âdil Ahmed Abdulmevcûd & Ali Muhammed Muavviz (Thk.). (C. 12). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Taberî, Muhammed b. Cerîr. (1969a). *Târîhu't-Taberî: Târîhu'r-rusul ve'l-mulûk*. (C. 2). Mısır: Dâru'l-Ma'ârif.
- Taberî, Muhammed b. Cerîr. (1969b). *Târîhu't-Taberî: Târîhu'r-rusul ve'l-mulûk*. (C. 3). Mısır: Dâru'l-Ma'ârif.

Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ. (1992). *Sünen*. İstanbul: Çağrı.

Üstün, N. (2013). *Hz. Ebubekir*. İstanbul: Beyan.

Vakidî, Muhammed b. Umar b. Vâkîd. (1966a). *Kitâbu'l-megâzî*. Marsden Jones (ed.), (C. 2). London: Oxford University Press/Âlemu'l-Kutub.

Vakidî, Muhammed b. Umar b. Vâkîd. (1966b). *Kitâbu'l-megâzî*. Marsden Jones (ed.), (C. 3). London: Oxford University Press/Âlemu'l-Kutub.

Zehebî, Muhammed b. Ahmed. (1993a). *Târîhu'l-İslâm ve vefeyâtü'l-meşâhîri ve'l-a'lâm*. Ömer Abdüsselâm et-Tedmürî (Thk.). (C. 1). Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî.

Zehebî, Muhammed b. Ahmed. (1993b). *Târîhu'l-İslâm ve vefeyâtü'l-meşâhîri ve'l-a'lâm*. Ömer Abdüsselâm et-Tedmürî (Thk.). (C. 2). Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî.

Zehebî, Muhammed b. Ahmed. (1993c). *Târîhu'l-İslâm ve vefeyâtü'l-meşâhîri ve'l-a'lâm*. Ömer Abdüsselâm et-Tedmürî (Thk.). (C. 3). Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî.

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Religious Education Studies

KİTAP DEĞERLENDİRMELERİ
BOOK REVIEWS



Öz, A. (2020). Din Eğitimi ve Birey Oluşun İmkânı. Ankara: Eskiyeni Yayınları, s. 324.

Özge ALGÜL*

E-mail: ozgealgul9@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6104-5139>

Eğitimden beklenen temel görevler arasında kişinin tüm kabiliyetini ortaya çıkarmak, bu kabiliyeti geliştirmek, özellikle de çağımızda kişiyi özgürleştirip kendini gerçekleştirmesine ve insan olmasına imkân tanımak gibi hususlar bulunur (Tosun, 2017, s. 94). Beşerden insana geçiş olarak ifade edebileceğimiz bu süreçte, öncelikle kişinin hem fizyolojik hem de psikolojik açılarından neliğine dair sorulara cevaplar bulmak, bu sayede muhatabı tam anlamıyla tanıyarak süreci yönetmek eğitimin yadsınamaz bir görevidir. Din eğitimi açısından olaya bakıldığında bu bilimin bireysel-insani bir temeli bulunmakta ve burada genellikle insanın fitratındaki inanma ve din duygusuna vurgu yapılmaktadır. Değerlendirme konusu yaptığımız bu eser ise fitratı din eğitimi açısından buradaki dar temellendirmeden kurtarıp bireyin fitri niteliklerini bütün olarak varlık alanına çıkarmayı ve eğitimi böyle bir anlayış üzerine temellendirmeyi hedeflemektedir.

29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ayhan Öz tarafından kaleme alınan eserin temeli yazarın din eğitimi alanında sahada edindiği tecrübeler sonucunda günümüzde özellikle Müslümanların yaşadığı sorunların temelinde birey oluş eksikliğini görmesiyle atılmıştır. Yazara göre eser gelişim dönemlerinin de dikkate alındığı, birey oluşu destekleyen bir din eğitimi modelini oluşturma yolunda ilk adımdır. Bir söyleşisinde yazar öncelikle gelişim dönemlerine göre din eğitimi ele alacak üç kitaplık bir çalışma yapmak istediğini fakat araştırmaları sonucu konunun sağlam bir zemine oturmasının ancak birey ile ilgili daha derin bir incelemeyle mümkün olacağını farkına varmasıyla böyle bir çalışma yapmaya karar verdiğini belirtmiştir (Dünya Bizim, 2020).

Çalışmanın temel tezi, günümüz insanının çok hızlı bir değişimi peşinde getiren, adeta onun yerinde durmasına imkân tanımayan modernite ve insana yerinden ayrılması için fırsat vermeyen gelenekçi yapılar arasında çift yönlü bir baskı ortamında kendinden hiç olmadığı kadar uzaklaştığı tespiti üzerine oluşturulmuştur. Birey oluştan bu şekil bir uzaklaşma, günümüzde Müslüman toplumların da baş etmeye çalıştığı cehalet, yozlaşma ve dünyevileşme gibi problemlerin sebeplerinden birini oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı ise özellikle Müslüman toplumların bugün içinde bulunduğu problemlere kendinden bu denli kopmuş insanın kendine dönerek, derin bir sorgulama sonucu ulaşacağı birey oluş sürecini dikkate alan bir din eğitimi ile çözüm üretmektir (s. 9). Aynı

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD.

zamanda birey konusuna Batı’da geniş bir literatür ayrılmasına karşın İslam dünyasında bu konunun göz ardı edildiğini belirten yazar, bu çalışmanın alandaki eksikliği tamamlamasını ve gelecek çalışmalara da vesile olmasını amaçlamaktadır (Önsöz).

Eser, önsöz ve girişten sonra sırasıyla “Birey Oluş” ve “Din Eğitimi ve Birey Oluş” isminde iki bölüm olarak planlanmıştır. İlk bölümde (ss. 13-80) birey oluştan kastın ne olduğu, anlamı, önemi ve doğası yanında bu ifadenin neredeyse üzerine temellendirildiği benlik kavramı çeşitli türleriyle ele alınmıştır. Birey oluştan ne kastedildiğinin tam olarak anlaşılması için birey ve bireycilik arasındaki farka değinilmiştir. Descartes’ın “düşünen ben”in dışındaki her şeyi önemsiz görmesi insanın ben olarak önemli hale geldiği, özgürleştiği, kendine yeterli görüldüğü bireyci felsefe ve modern dünya görüşünü ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte bireyin din ve metafizikten uzaklaşması hedeflenmiştir (Altıntaş, 2012, s. 35). Burada birey oluş ve bireycilik ayırımına değinilmesi aslında çalışmanın çıkış noktasında da işaret edilen problemin çözümü açısından önemlidir. Çünkü buradaki ele alınış şekliyle birey oluş, modernitenin çağrıştırdığı gibi bencilliği, hazzı, ben merkezliliği ve metafizik alandan kopuşu değil özne oluşu, benin maddi ve manevi yönüyle birlikte yükselişini, kendini aşmasını ifade eder (s. 20). Yazar birey oluşun olumsuz çağrışımlarını yıkıp onun din ve metafizikten uzaklaştıran değil aksine onlara açılan bir kapı olarak görülmesini hedeflemiştir. Bu bölümde yazar benlik şuuru adında bir başlık açmış ve birey oluştaki kendini bilme faaliyetini bireycilikteki gibi yalnızca rasyonel düzeyde bırakmayıp sezgisel bilgiyi de içine alan geniş bir alanda incelemiştir (s. 48). Daha sonra birey-toplum, insan-madde, fizik-metafizik ve bilinç-bilinçdışı açılarından birey oluşun diyalektik doğasından bahseden yazar insanın her yönden bir zıtlıklar dünyasında bulunduğunu ve bu zıtlıkların dengesini bulmanın birey oluşa imkân sağlayacağını belirtmiştir (s. 67).

Eserde birey oluş bu yönleriyle ele alındıktan sonra ikinci bölümde (ss. 81-294) din eğitimi ile ilişkisi incelenmektedir. Yazar, dinin birey oluşa varoluş mücadelesiyle baş etme, öznellikteki nesnelliğe ulaştırma, benlik saygısını geliştirme gibi olumlu etkilerinden bahsedip bu doğrultuda din eğitiminin insanı her yönüyle geliştirme yolundaki katkılarına değinmiştir. Modern dönemin ve gelenekçi yapının insanda özellikle de Müslümanlarda yol açtığı benlik kırılmalarından bahseden yazar daha sonra fitri benlik ve onun asli niteliklerini tespit etmeye çalışarak bunlar üzerinden bir Müslüman birey tasavvuruna değinmiştir. Tespit ettiği bu nitelikler; akletme, özgür olma, inanç sahibi olma, iradeyi kullanabilme, ahlaki bir yaşam sürme, harekete geçebilme ve anlam arayışıdır. Benliğin gerçek anlamda oluşumu tüm bunların bir arada geliştirilmesi ile sağlanabilir. Burada fitri benlikten kasıt, insan oluşun ortak tabiatını ifade eden bir potansiyeldir. Fitri benlik, benlik katmanlarının merkezinde yer alır ve onları bütünler (s. 155).

Yine bu bölümde yazar benlik bütünlüğü, kendine yabancılaşma, kendini gerçekleştirme, benliği aşma ve yayma ile din eğitimi ilişkiledirdiği başlıklarda görüşlerini genel olarak şu şekilde ifade etmiştir; Eğitimin amacı kişinin gizil güçlerini mükemmel hale getirmekse

bu güçleri tanımak amacıyla insanı yapısal ve işlevsel boyutlarıyla çok yönlü ele almak gerekir (s. 187). Bireyin oluş sürecinde kişinin kendini aşmasıyla oluşabilecek ego şişmesi ya da tam tersi aşamamasıyla ortaya çıkabilecek ego sönmesi gibi durumlarla karşılaşmak mümkündür (s. 196). Bu tür durumlarda din eğitimi araya girmeli ve birey oluş sürecini bireyciliğe kaymadan ya da bireyi silikleştirmeden asli formuna yönlendirmelidir.

İslam'ın idealindeki kâmil insan modeli de ancak beni derinlemesine tanımak, sorgulamak ve bu doğrultuda harekete geçmekle elde edilebilir. Aslında burada "insan kendisinin ne kadar derinine inerse o kadar kendinin üzerine çıkma potansiyeline sahiptir" şeklinde bir tez yattığı görülmektedir. Bu derine inişin insanı daha yükseğe çıkarması yalnızca bireysel boyutta değerlendirilmemelidir. Kişinin sosyal çevreyle kurduğu olumlu ve yapıcı ilişkinin anahtarı da bu derin sorgulamaya verilmiştir. Yani insan hem yatay düzlemde çevresiyle ilgili hem de dikey düzlemde kendisiyle ilgili gelişme gösterir (s. 209). Eserde bireyin kendini yayması olarak ifade edilen bu olay bir depreme benzetilebilir. Yani kişinin odak noktası ne kadar derine inerse etki alanı da o kadar genişleyecektir.

Bu bölümde ayrıca özsayı ve özgürlük gibi değerleri benliğe taşımanın birey oluş açısından önemine değinen yazar, birey oluşu tüm değerlerin yüklenicisi olarak konumlandırmıştır. Gelişim dönemleri bağlamında da din eğitimi ve birey oluşu inceleyen yazar daha sonra mevcut din eğitimi uygulamalarına yönelik insan anlayışındaki kapallığı, içerikte birey oluş boyutunun göz ardı edilmesi gibi sebeplerle yetersiz kaldığı eleştirisini yapmıştır. Yöntem başlığında yazar, eğitimin bireyi tüm yönleriyle ele alacak şekilde yeniden kurgulanması gerektiğinden bahseder. Bu amaçla eğitime eleştirel düşünmeyi sağlayacak unsurların katılması, ölçsüz nasihatın engellenmesi, içe dönük bir gözleme teşvik, ezberin gereksiz kullanılmaması, dışsal ödül ve cezadan uzak durulması gibi yöntem önerileri yapmıştır. İçerik açısından birey olma erdeminin tüm ünitelere yayılmasını, birey oluşa katkı sunacak bir edebi literatür geliştirilmesini ve kişinin kendini bulmasında önemli bir yere sahip olan sanatın da eğitime dahil edilmesini önerir (s. 283). Ayrıca din eğitiminde kullanılan dilin de birey oluşu baltalayacak unsurlar içerdiğini öne sürmüş ve dilin de bireyin gelişimine katkı sunacak şekilde düzenlenmesi gerektiğinden bahsetmiştir (s. 286). Yani birey oluş bir ana tema olarak din eğitimine yansıtılmalıdır.

Eser bu amaçlardan da anlaşılacağı gibi birey oluşa ilgi duyan okurlara ve din eğitimi alanında faaliyet gösteren kişilere hitap etmektedir. Özellikle eğitimcileri hedef aldığı söylemek de mümkündür. Zira birey oluşunu gerçekleştirememiş bir öğreticinin bu minvalde bir eğitim faaliyeti yürütebilmesi mümkün olmayacaktır. Eser, okuyucuyu yormayacak birkaç yazım hatası içermekle birlikte genel olarak dil bakımından anlaşılması kolay, açık ifadelerle kaleme alınmıştır. Teknik açıdan, seçilen konu başlıkları arasında başta bir karmaşa varmış gibi görüne de içeriğine inildiğinde tüm konuların baştan sona belirlenen amaca hizmet edecek şekilde seçildiği görülmektedir. Genel olarak bilgi aktarımının yoğun olduğunu ve ifade edilen fikirlerin kendi içerisinde tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Yazar görüşlerini temellendirirken İbn Rüşd, İbn Sînâ, Fârâbî,

Muhammed İkbâl gibi İslâm düşünürlerinden ve Jung, James, Maslow gibi Batı'da birey üzerine söz söyleyen düşünürlerden referanslar almış, özellikle de Nurettin Topçu'nun görüşlerine çokça atıfta bulunmuştur.

Eserin ele aldığımız bu içeriğinden hareketle konunun işleniş bakımından geniş bir zeminde incelendiği söylenebilir. Kitabın başlığı ilk bakışta birey oluşun din eğitiminde yöntem ve içerik bakımından daha geniş inceleneceği izlenimini uyandırsa da daha çok din eğitimi ve birey oluş arasındaki bağlantıdan bahsedilip yöntem ve içeriğe kısaca değinilmiştir. Yazarın çalışmanın sonuç kısmında böyle bir din eğitimi modelinin imkanını sorgulaması aslında yöntem ve içeriğin daha geniş bir planda ele alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak din eğitimini birey oluşu destekleyecek potansiyele sahip, ayrıcalıklı bir alan olarak gören (s.309) yazarın, bu eserde hem birey oluşun hem de onun din eğitimiyle ilişkisinin günümüz insanının -özellikle Müslümanların- yaşadığı birçok soruna çözümlenebileceği yönündeki düşünceleri okunmaya, anlaşılmaya ve geliştirilmeye değerdir. İnsanı daha derinlemesine anlayacak, onun potansiyelini tam anlamıyla ortaya çıkaracak yani onu İslâm'ın tasvir ettiği kâmil insan modeline ulaştıracak bir din eğitimi geleceği açısından eser önemli bir katkı sunmaktadır. Eser, okuyucunun kendini sorgulamasına kapı açmakta ve mükemmeline ulaşmak adına nelere dikkat etmesi gerektiğine dair ipuçları sunmaktadır.

Kaynakça

Altıntaş, M. E. (2012). Bireycilik ve toplumsuluk tartışmaları bağlamında değerler eğitimi yaklaşımları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 31-52.

Tosun, C. (2017). *Din eğitimi bilimine giriş*. Pegem Akademi.

Dünya Bizim. (2020, 16 Ocak). Ayhan Öz: Benliğe Tutunmayan Hiçbir İnanç, Değer Ya Da Bilgi Gerçek Mülkiyet Doğurmuyor. İnternet adresi: <https://www.dunyabizim.com/soylesi/ayhan-oz-benlige-tutunmayan-hicbir-inanc-deger-ya-da-bilgi-gercek-mulkiyet-dogurmuyor-h40001.html>. Erişim: 11.04.2021.

Ebu Gudde, A. (2020). Bir Eğitimci Olarak Olarak Hz. Muhammed ve Öğretim Metotları. Enbiya Yıldırım (Çev.), Ankara: Takdim, 176 s.

Hatice YILDIZ*

E-mail: yldzhatc9291@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5073-5433>

Değerlendirmesi yapılacak eserin adı *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed ve Öğretim Metotları*'dir. Değerlendirme yazımıza geçmeden önce müellifimizi kısaca tanıtmak eserin içeriğini ve kullanılan yöntemi anlamamız açısından yerinde olacaktır. Müellifimiz Halep'te doğmuş (d. 1917), Ezher'den mezun olmuş ve son dönemlerin önde gelen hadis bilginlerinden birisi olan Abdulfettah Ebu Gudde'dir. Abdulfettah Ebu Gudde Riyad'da 1997 yılında vefat etmiştir. Şeriat Fakültesi'nde on yıl süreyle profesör olarak hadis, hadis usulü ve fıkıh usulü dersleri okutmuştur. Titez ve derinlemesine inceleme yapması nedeniyle İslami ilimler alanında büyük saygı kazanmış bir şahsiyet olarak hafızalarda yer etmiştir.

Eseri Türkçeye Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Hadis profesörü olan Prof. Dr. Enbiya Yıldırım çevirmiştir. Yıldırım, Abdulfettah Ebu Gudde'den başka çevirilerde yapmıştır. Müellifimiz bu eserin amacını önsözünde "Bir eğitimci olarak Hz. Peygamber ve öğretimdeki metotlarını seçmemin nedeni onun ilimle, alimlerle, öğrenim ve öğretimle olan muazzam irtibatıdır" şeklinde belirtmiştir. Ayrıca bu eserin bir eğitimci olan Hz. Peygamber'in hayatının en önemli yönlerinden biri ile alakalı olması nedeniyle önemli olduğunu da belirtmiş ve insanlara yol gösterici olmasını amaçlamıştır. Bununla birlikte Abdulfettah Ebu Gudde "benden önce bu alanda bir çalışma olduğunu bilmiyorum" demiştir. Dolayısıyla böyle bir çalışmaya öncülük etmek de eserin kaleme alınmasında ki amaçlardan biri sayılabilir. Son olarak Abdulfettah Ebu Gudde'ye göre ilim yalnız Allah rızası için tahsil edilmelidir. Bu sebeple eserin Allah'ın rızasını kazanma gayesi ile yazılması da göz ardı edilmemelidir.

Müellif Abdulfettah Ebu Gudde eserin muhtevasını "Ben ancak bir muallim olarak gönderildim" buyuran Hz. Peygamber'in eğitim ve öğretime dair uyguladığı yöntemleri gösteren hadisleri bir araya getirerek oluşturmuştur. Hadisleri bir araya getirirken de bunu iki bölüme ayırarak gerçekleştirmiştir.

Birinci bölümde Hz. Peygamber'in eğitimle ilgili şahsiyetini tanıtmış ve konuyu birçok boyutu ile ele almıştır. Birinci bölümde Hz. Peygamber'in bir muallim olarak

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD.

gönderilmesinden başlayarak öğretimdeki mükemmelliğinden, cehaleti kaldırmaya teşvikinden, faziletinden, ahlakının güzelliğinden vb. gibi konulardan bahsedilmiştir.

İkinci bölümde ise Hz. Peygamber'in uygulamalarından tespit ettiği 40 tane eğitim ve öğretim yöntemini örnekleriyle beraber açıklamış ve bir neslin nasıl eğitildiğini gözler önüne sermiştir. Hz. Peygamber'in din eğitiminde kullandığı metotları eğitimde örneklik teşkil etme, tedrici olma, şaka ve latifeye öğretme, sözü tekrar etme, soru sorma, bireysel farklılıkları gözetme vb şekilde sıralamıştır. Müellif eğitim metotlarından bahsederken de hadislerin konuyu açıkça ortaya koyup eğitim ve öğretim metodunun net olmasına da büyük önem vermiştir.

Eserin muhtevasıyla ilgili genel olarak olumlu manada iki detay dikkatimizi üzerine çekmiştir. Birincisi Hz Peygamber'in eğitimci yönü ve öğretim metotlarıyla ilgili sahasında en derli toplu çalışmalardan biri hatta ilkidir demek yerinde olacaktır(s.12). Bu yönüyle genel de eğitimcilere ve hadisçilere özelde ise din eğitimcilerine yol gösterici olabilecek niteliktedir. Ayrıca Hz. Peygamber'in öğretim teknikleri alanında çalışmalar yapacak kimse için eser kaynak olacak nitelikte yazılmıştır. Zira yazarın eseri yazarken istifade ettiği kaynakların çokluğu ve müellifin bu eserin 30 yıllık bir çalışmanın ürünü olduğunu belirtmesi de kaynak olarak kullanılabilme özelliğini güçlendirmektedir. İkinci detay ise müellif önemli bilgiler barındıran dipnotlara geniş bir biçimde yer vermiştir. Bu durum konunun ve hadislerin daha açık, anlaşılır hale gelmesine yardımcı olmuş ve okuyucuya kolaylık sağlamıştır.

Eserin muhtevasıyla ilgili olumsuz durum ise dipnotların uzun tutulması ve dipnotlarda ki bazı bilgilerin ana metne yedirilmesinde ki eksikliklerdir. Nitekim dipnotlardaki bazı bilgiler ana metnin içine yedirilmiş olsaydı okuyucunun konular arasında bağlantı kurmasını ve konunun daha akıcı ilerlemesine yardımcı olurdu. Öyle ki dipnotlar çıkarıldığında eser sadece bir hadis derlemesi olarak kalmaktadır. Bu durum müellifin bir hadis bilgini olduğunu dikkate aldığımızda anlaşılır hale gelmektedir.

Eserin dil özelliklerine baktığımızda müellif eserin önsözünde "Kitabın her seviyedeki okuyucu için anlaşılır olmasına çalıştım" demiştir. Nitekim müellifin bu çabasının eserin bütününe bakıldığında sonuç verdiği görülmektedir. Müellif sade, akıcı ve anlaşılır bir dil kullanmıştır. Hatta anlaşılması zor olan bazı kelimeleri de dipnotlar aracılığıyla açıklamıştır ve her kesimden okuyucuya hitap etmiştir. Ayrıca bu sadeliği mütercimde korumuştur.

Eserin şekliyle ilgili göze çarpan ilk husus konu tertibi ve sıralama bakımında düzenli bir yapıya sahip olmasıdır. Diğer taraftan eserin son kısmında yer alan dizin ulaşılmak istenilen konu, yer adları, kişi adları gibi bilgiler hususunda okuyucuya kolaylık sağlamaktadır. Müellifin oluşturduğu dizin kitabın metnini yansıtabilecek düzeyde hazırlanmıştır(s.173).

Eserin sonunda yer alan kaynakça hem eserin geniş bir araştırmanın ürünü olduğunu göstermekte hem de okuyucuyu alanla ilgili referans kaynaklara yönlendirmektedir.

Sonuç olarak Hz. Peygamber'in öğretici yönü ve yöntemlerini yansıtan hadisleri derli toplu bir şekilde ele alan bu eser ilim dünyasına büyük bir katkıda bulunmaktadır. Ayrıca hem nicelik hem de nitelik bakımından zengin kaynaklar kullanılarak oluşturulan eser Hz. Peygamber'in öğretim metotlarıyla ilgili çeşitli örneklerle donatılmıştır. Gerek kaynakça, gerek muhteva ve şekil bakımından emek verilen ve kaynak niteliği olan bir eserdir.

Şen, Z. (2020). Kur'ân-ı Kerîm'in Türkçe Anlamı (Meal). İzmir: Tibyan, 392 s.

Nurkan BOZ*

E-mail: aktifgelisim@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0302-1507>

Dil organik yapısı olan bir olgudur. Sürekli değişen, diğer kültür ve dillerden sıklıkla etkilenen ve toplumsal olaylarla sürekli gelişen bir yapıdadır. Günlük konuşma veya yazı dilinde kullanılan kelimeler nesilden nesile değişiklik göstermektedir. Bu değişim Kur'an meali yazımının da sürekli hale gelmesini zaruri kılmaktadır. Nesillerin Kur'an-ı Kerim'i anlayabilmeleri, günlük kullandıkları dil ile mümkündür. Birkaç nesil öncesinin kullandığı kelimelerle yazılan bir meal anlaşılammak ve ilgi alanı dışında kalmak gibi tehlikelerle karşı karşıya kalması muhtemeldir. Toplumsal hayat, dildeki ve sosyal hayattaki diğer değişkenler göz önünde bulundurulduğunda yeni meallerin yazılması kaçınılmazdır.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Tefsir Anabilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Ziya Şen'in "Kur'ân-ı Kerîm'in Türkçe Anlamı (Meal)" isimli çalışması dildeki ve toplumsal hayattaki değişimler göz önüne alınarak yazılmış yeni bir mealdir (Şen, 2020, s. III). Kur'an-ı Kerim, Yüce Allah'ın insanlığa son hitabıdır. Tüm vahiylerin iniş sebebi insandır. *"Kalplere şifa ve hidayet rehberi olan Kur'an'ın iniş sebebi insandır. Zira bu Kur'an insanlığı dosdoğru bir yola yöneltmek, onun ahlaki ve manevi bir çerçevede yaşamasını sağlamak için gönderilmiştir."* (Şen, 2020, s. III). *"İslam kültür tarihinde bütün kitaplar tek bir kitabı anlamak için yazılmışken Müslümanların en az okuduğu kitap, okunmasıyla eskimeyen bir kitap olan Kur'an'dır. Ancak Kur'an'ı okumaktan maksat onu anlamak, yaşamak ve hayata taşımak olmalıdır. Zira Kur'an hayat kitabıdır. Diğer taraftan Kur'an'ı okumak onu tefekkür etmek demektir. Çünkü ilimsiz ibadette, tefekkürsüz Kur'an tilavetinde hayır yoktur."* (Şen,

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Manisa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri ABD.

2020, s. III). Kur'an-ı Kerim, sırf ibadet maksadıyla okunabilir ancak onun asıl gönderiliş gayesi anlaşılmalı ve sistemleştirilmektir. Kısaca hayat tarzı haline getirilmektir.

Onca Meal Varken Yeni Bir Meal Niçin Yazılmıştır?

Bu sorunun cevabı ve mealin yazılış amacı, "Sunuş" bölümünde şu şekilde ifade edilmiştir: *"Bu mealin yazılmasındaki öncelikli amaç Kur'an'a hizmet etmek, hayatı vahiyle buluşturmak ve vahiy pınarından iyice istifade edilmesini sağlamaktır."* *"Dinamik bir dünya görüşüne sahip olan Kur'an-ı Kerim, fikirden ziyade eyleme önem veren bir kitap olup, hayatın vahyin öğretileri doğrultusunda inşa edilmesini insanlara emir buyurmaktadır."* (Şen, 2020, s. III). Kur'an, sadece yüzünden veya ezbere okunmasıyla amel edilen bir kitap olmaktan öteye; anlaşılması, özümsemesi, sistemleştirilmesi ve hayata yansıtılması gerektiği hususu tekrar tekrar vurgulanması gereken bir durumdur.

Mealde Kur'an'ı anlamada en önemli unsur olan "bağlam"a da dikkat edildiği ifade edilmektedir. Zira ayetlerin birbirleriyle olan ilişkileri, vahyin doğru anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır. Örneğin En'âm Sûresi 38. ayetin mealı, ayetin iç bütünlüğü dikkate alınarak şöyle verilmiştir: *"Yeryüzünde yürüyen hiçbir hayvan ve iki kanadıyla uçan hiçbir kuş yoktur ki, sizin gibi birer topluluk olmasınlar. Biz kitapta (Levh-i Mahfuz'da/ezeli ilmimizde) hiçbir şeyi eksik bırakmadık, sonra hepsi Rablerinin huzurunda toplanacaklardır."* (Şen, 2020, s. 77). Bu ayete Prof. Dr. Ömer Dumlu – Prof. Dr. Hüseyin Elmalı'nın *"Kur'an-ı Kerim'in Türkçe Anlamı"* isimli mealde şöyle anlam verilmiştir. *"Yeryüzünde yürüyen bütün hayvanlar ve kanatlarıyla uçan bütün kuşlar da ancak sizin gibi birer topluluktur. Biz Bu Kitap'ta hiçbir şeyi eksik bırakmadık. Sonunda onlar Rablerinin huzurunda toplanacaklardır"* (Dumlu ve Elmalı, 2001, s. 114).

Birçok mealde "kitap" kelimesine Kur'an-ı Kerim olarak anlam verilmiştir. Ziya Şen mealinde parantez içinde verilen *(Levh-i Mahfuz'da/ezeli ilmimizde)* açıklaması buradaki kastın Kur'an-ı Kerim değil Allah'ın ezeli ilmi olduğunu ifade etmektedir. Ayete bu şekilde anlam verilmesi, mealde bağlama dikkat edildiğinin göstergelerinden biridir. Yazar bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: *"Yapılan mealin kurucu metnin kendisi olmadığı unutulmamalıdır; okunan meal Allah'ın muradı olarak görülmemelidir; her mealin bir yorum olduğu ve mütercimnin kendi çağının algısını metne giydirdiği unutulmamalıdır; Kur'an'a dair her anlamın insani olduğu dolayısıyla dil yanlışları dışında, her mealin bir çeşit te'vil, yani yorum ve anlama olduğu gözden ırak tutulmamalıdır; mütercimler Kur'an'ı tercüme ederken anlamlı ifadelerden haklı olarak sadece birini alıp diğerlerini almamışlardır. Sadece bu kişinin tercümesini okuyup da diğer tercüme görmeyenler Kur'an'ı ondan ibaret sanmamalıdır; hiçbir tercüme Kur'an'ı tam yansıtamaz, her tercüme Kur'an'ın yorumlarından sadece biridir."* (Şen, 2020, s. IV).

Arapça kelimelerin Türkçe karşılıklarının yazımında bir yeknesaklığın olmayışı meallerde bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu mealde Türk Dil Kurumu'nun imla kılavuzu

kullanılmış, TDK İmla Kılavuzuyla uyumsuzluk olan kelimelerin yazımında ise Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi'nin yazım kuralları dikkate alınmıştır.

Birçok mealde olduğu gibi bu mealde de ayetlerin dolaylı anlatımları parantez içi eklemeler ile verilmiştir. Arapçadan birebir şekilde Türkçeye çevrilemeyen bazı kelimeler parantez içinde açıklanmıştır. Mütercim, metnin daha iyi anlaşılması için bazı yerlerde parantez içi açıklamalara sıklıkla yer vermiştir. Parantez içi açıklamalarda bazen kelimenin eş anlamlısı verilmiş, bazen de açıklayıcı bilgi notları verilmiştir. Örneğin Bakara Sûresi 193. ayette yapılan açıklama, açıklayıcı bilgi notu mahiyetindedir. Diyanet İşleri Başkanlığı mealinde bu ayete; *“Hiçbir zulüm ve baskı kalmayınca ve din yalnız Allah'ın oluncaya kadar onlarla savaşın. Onlar savaşmaya son verecek olurlarsa, artık düşmanlık yalnız zalimlere karşıdır.”* şeklinde anlam verilmiştir. Ömer Dumlu-Hüseyin Elmalı mealinde; *“Hiçbir fitne kalmayınca ve din yalnız Allah'a ait oluncaya kadar onlarla savaşın. Eğer vazgeçerlerse artık haksızlık yapanlardan başkasına düşmanlık yoktur.”* şeklinde anlam verilmiştir. Doç. Dr. Ziya Şen mealinde *“İnanca yönelik baskı ortadan kalkıncaya ve din sadece Allah'ın oluncaya (özgürce Allah'a ibadet edilinceye) kadar onlarla savaşın. Eğer onlar yaptıklarına bir son verilerse, bilin ki zalimlerden başkasına asla düşmanlık yoktur.”* şeklinde anlam verilmiştir. Parantez içindeki *“(özgürce Allah'a ibadet edilinceye)”* ifadesi ayetin daha iyi anlaşılmasına hizmet eden bir açıklamadır.

Zamirlerin ve ism-i mevsullerin kiminle ilgili olduğu hususu ayetlerin anlaşılmasında kritik öneme sahiptir. Bu mealde mümkün olduğunca zamir kullanılmamış, zamirler kimi ifade ediyorsa onlar açıkça yazılmıştır. Bu yönüyle, bazı ayetlerde zamirlerden kaynaklı oluşabilecek bazı kafa karışıklıklarının ve yanlış anlamaların da önüne geçilmiştir. Örneğin Nahl Sûresi 89. ayette geçen zamirlerin kimi/neyi kastettiği parantez içi açıklamalarıyla şöyle açıklanmış: *“Biz o gün (hesap günü) her topluma içlerinden kendilerine bir şahit göndereceğiz. (Ey Resulüm!) Seni de onlar (vahyine muhatap olanlar) üzerine şahit olarak getireceğiz...”* Ahzâb Sûresi 55. ayetteki “onlar” zamirinin kimleri kastettiği parantez içinde (Onlara (Peygamberin eşlerine) ne babaları, ne oğulları, ne kardeşleri...) açıkça ifade edilmiştir.

Mealın en belirgin yönlerinden birisi de 2000 yılından sonra doğan ve “z kuşağı” diye isimlendirilen gençler tarafından rahatlıkla okunup anlaşılabilmesinin hedeflenmesidir (Şen, 2020 s. IV). Mealde olabildiğince güncel Türkçe kelimeler kullanılmış, cümleler sade ve yalın bir dille kurulmuştur.

Mealî diğerlerinden farklı kılan en önemli yönlerden biri ayetlerin birleştirilerek tercüme edilmemiş olması yani her ayete ayrı ayrı anlam verilmiş olmasıdır. Bu durum tercüme tekniği açısından çok kolay olmayan bir yöntem olsa gerektir. Özellikle öğrenciler için, Arapça ayet metinleriyle yapılacak karşılaştırmalı okumalarda hangi kelimenin hangi kelimeyle tercüme edildiğinin tespiti açısından bu durum avantaj olarak görülebilir. Örneğin Diyanet İşleri Başkanlığı Mealinde Nâs Sûresi'ndeki tüm ayetler birleştirilmiş ve

şu şekilde anlam verilmiştir: *De ki: “Cinlerden olsun insanlardan olsun, insanların kalplerine vesvese sokan sinsi şeytanın şerrinden insanların rabbine, insanların mâlik ve hâkimine, insanların mâbuduna sığınırım!” (1-6).* Şen mealinde ise ayetlere ayrı ayrı anlam verilmiştir: *“1. De ki: “İnsanların Rabbine sığınırım. 2. İnsanların hükümdârına, 3. İnsanların ilâhına, 4. O sinsi vesvesecinin kötülüğünden. 5. O ki insanların kalplerine vesvese verir. 6. Gerek cinlerden ve gerekse insanlardan (olan vesvesecilerin kötülüğünden Allah’a sığınırım)”.* Yine diğer bir örnekte Diyanet İşleri Başkanlığı mealinde Vâkıa Sûresi 15 ve 16. ayetlere birlikte anlam verilmiştir: *“Karşılıklı olarak mücevherlerle işlenmiş tahtlar üstüne oturup kurulmuşlardır. (15-16)”* Şen mealinde ise ayetlere ayrı ayrı anlam verilmiştir: *“15. Mücevherlerle işlenmiş tahtlar üzerindedirler. 16. Onların üzerine kurulmuş karşılıklı yaslanıp otururlar”.*

Mealdeki Bazı Bölümler Üzerine

Mealde Besmele’ye *“Sınırsız şefkat, sonsuz merhamet sahibi olan Allah’ın adıyla”* şeklinde diğer meallerden farklı bir anlam verilmiştir.

Bakara Sûresi 117. ayet, Âli İmrân Sûresi 47 ve 59., En’âm Sûresi 73. ayet ve diğer surelerde geçen “kûn fe yekûn” ifadesine diğer meal ve tefsirlerde *“Ol’ der ve olur.”* şeklinde anlam verilirken bu mealde örneğin Bakara Sûresi 117. ayete; *“O, gökleri ve yeri örneksiz yaratandır. O, bir şeyin olmasını dilerse, ona sadece “Ol” der ve o da oluş sürecine girer.”* şeklinde anlam verilmiştir. Oluş sürecine girmesi yaklaşımı diğer meallerde pek rastlamadığımız bir anlamdır. Ancak *“oluş sürecine girer”* ifadesi parantez içinde verilerek ondan önce *“olur”* ifadesinin eklenmesi anlam bütünlüğü ve yaratılacak olanın hüviyetinin bir anda yaratılması ve sonrasında da yaratılış sürecinin başlamış olduğunu ifade etmesi bakımından daha uygun olacağını düşünmekteyiz.

Bakara Sûresi 193. ayette yapılan açıklama, cihadın mahiyetini ortaya koyma ve ayetin anlaşılması adına önem arz etmektedir.

Bu ayet birçok mealde genel bir anlatımla ifade edilmiş, ayetin vurgusu ve anlatmak istediği meram tam olarak ifade edilememiştir.

Yeterli açıklamanın yapılmadığı mealler, belki doğrudan ayete anlam vermek, ayetin ifade ettiği maksadı en az kelimeyle ifade etmek gibi maksatları yerine getirmekte ancak önemli mesele olan anlaşılma hususunda yeterli sonuç vermemektedir. Ayetin orijinal metnindeki leziz ifadeler, kimi zaman dildeki yetersizlikler kimi zaman da yeterli açıklamaların yapılmaması gibi nedenlerle meallerde kara-kuru cümlelerle anlatılmak durumunda kalmakta, meallerin bazı bölümleri anlaşılma cümleler/bölümler halini alabilmektedir. Bu mealde yer alan parantez içi açıklamaların ayetlerin anlaşılmasına ciddi oranda hizmet ettiği görülmektedir.

Sonuç olarak mealler Kur’an-ı Kerim’in anlaşılması için yazılmıştır ve bundan sonraki süreçte de yazılmaya devam edecektir. Bu mealde yukarıda örnekleri sunulan ayetler gibi,

farklı yaklaşımlar ve anlamaya katkılar sunan açıklamalar içeren ayetler bulunmaktadır. Diğer mealler gibi bu mealin de vahyi anlama çabamıza katkılar sağlayacağı ve genç dimağlara yeni ufuklar açacağı kanaatindeyiz.

Kaynakça

Dumlu, Ö. & Elmalı, H. (2001). *Kur'ân-ı Kerîm'in Türkçe Anlamı (Meal)*. İzmir: İzmir İlahiyat Fakültesi Vakfı.

Şen, Z. (2020). *Kur'ân-ı Kerîm'in Türkçe Anlamı (Meal)*. İzmir: Tıbyan.

Yılmaz, H. (2019). Din ğitimi ve Sosyal Barış. İstanbul: DEM, 253 s.

Büşra JALALOV*

E-mail: busrajalalov@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9744-7199>

Günümüzde bireyler ve devletler arası ilişkileri büyük oranda olumsuz etkileyen savaş, terör, kutuplaşma, silahlanma gibi sorunların çözümü için çok çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu sorunlar için önerilen çözümlere baktığımızda sadece hukuksal, siyasal düzenlemelerin tek başına yeterli olmayacağı, doğru bir eğitimin daha uzun süreli ve daha etkin bir çözüm olacağı konunun uzmanları tarafından ifade edilen bir gerçektir. Genel eğitim içerisinde ise topluluk bilincini uyandırması, hukuki kurallar bulunmadığında dahi kişileri etkileyen bir kontrol mekanizmasını barındıran telkinlerinin bulunması sebebiyle din eğitimi sosyal barışı sağlamada en etkili yöntemdir denebilir.

Tarih boyunca din bir toplumun milli manevi değerlerinin yaşanmasında ve aktarımında önemli bir kültürel miras olarak görülmüştür. Dini unsurların siyasi yönetim tarafından tamamen kaldırılmaya çalışıldığı toplumlarda dahi insanların bu unsurları bir gelenek olarak kuşaktan kuşağa az ya da çok mutlaka aktardığı ve uyguladığı görülmüştür. Dinin yalnızca birey hayatını etkilemekle yetinmeyip ümmet bilinci ve bazı dinlerdeki bütün insanlığa yararlı olma telkinleri gereği tüm bir devleti hatta sınırların ötesine giderek devletlerin birbiriyle etkileşimlerine tesir eden bir yönünün oluşu zaman zaman onun siyasete alet edilmesini de beraberinde getirmiştir. Ancak bu suistimaler bir kenara bırakılacak olursa istendik değişmelerin gerçekleşmesinde din eğitiminin ne denli etkili olabileceğini tahmin etmemek mümkün değildir. Tüm bunlardan ötürü toplumun

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD.

şekillenmesinde bu oranda etkili bir güce sahip olan din eğitiminin de şansa bırakılmadan sistemli ve kurallı bir şekilde yürütülmesi gerektiği bu hususta akla ilk gelen çıkarımlardan biri olmaktadır. Zira sistemli ve planlı olarak amacına uygun gerçekleştirilen doğru bir din eğitimi günümüzde belki de en çok ihtiyaç duyulan sosyal barışı sağlamada uzun vadede en etkili yöntem olacaktır. Bu konuları yıllardır detaylı bir şekilde çalışıp kaleme alan, zaman zaman söyleşilerinde uzunca yer veren Hüseyin Yılmaz bu kitabında din eğitiminin sosyal barışı sağlamada hem bireyler arası meselelerde hem de devletler arası küresel sorunları çözümedeki etkisini ele almaktadır. Ayrıca dinin ana esaslarından olan hac, oruç, cemaatle namaz, zekat gibi ritüellere de değinen Yılmaz bunları bireylere yüklenmiş ancak empati kurmayı sağlayarak sosyal barışı sağlamada önemli katkısı olan ibadetler olarak ele almıştır.

Sunuş ve sonuç dışında *İslam ve Sosyal Barış, Sosyal Barış Açısından Din Eğitimi ve Fonksiyonları, Sosyal Barış Açısından Din Eğitimi Kurumları ve Sosyal Barışı Tehdit Eden Unsurların Dini/Eğitsel Açısından Değerlendirilmesi* olarak dört bölümden oluşan kitapta yazarın sade ve yalın bir dil kullandığı görülmektedir. Yalnızca alanla ilgilenen ve birtakım terminolojiye hakim olanların değil, diğer insanların da kolaylıkla konuya hakim olabileceği bir şekilde kitabını ele alan yazar bu eseri yazmadaki temel amacını sunuş bölümünde din eğitimi yoluyla İslam inancını toplum bireyelerine doğru bir anlayış ve uygun yöntemlerle öğretmenin önemini açıklamak, dinin barış açısından etkinliğini artırmaya yönelik bazı öneriler sunmak ve dini değerleri kullanarak örgütsel faaliyette bulunan oluşumlar karşısında bireylerin bilinçlenmesine katkı sağlamak olarak ifade etmektedir. Buradan yazarın yalnızca İslam dinini baz alarak din eğitiminin sosyal barışı sağlamadaki etkisini incelediği anlaşılmaktadır ki kitapta da konu bu şekilde ele alınmıştır. Bu sebeple kitabın tüm dünyadaki dinlere ait genel bir din eğitimi değil de İslam eğitimi ve sosyal barışla ilgili olarak yazıldığını söylemek daha doğru olacaktır. Ancak kitapta konuların işleniş sırası ve şekli dikkate alındığında yazarın kendi amacına hizmet ederek eserini kaleme aldığı rahatlıkla söylenebilmektedir. Yazar, kitabın konusunu kendi ifadesiyle “İnsanlar ve gruplar arasında zaman zaman baş gösteren ötekileştirme, ayrımcılık, çatışma, şiddet, terör ve savaş gibi sorunların yerini uzlaşmaya bırakmasında; sevgi, saygı, anlayış ve hoşgörü esasları çevresinde el birliğiyle bir barış toplumu oluşturmada ve evrensel barışa katkıda bulunmada din eğitiminin de bir sorumluluğu var mıdır; varsa din eğitimi bu sorumluluğunu etkin bir biçimde nasıl yerine getirebilir?” (Yılmaz, 2019, ss. 11-12) sorusuyla tanımlar. Eser incelendiğinde bu kapsamlı soruların cevabının büyük oranda verildiği yani yazarın bu kitabı yazmakla amaçladığı hedefe ulaştığı görülmektedir.

Eserde sosyal barışın tesisinde özellikle İslam din eğitiminin doğru bir şekilde verildiği takdirde çok etkili olacağı öne sürülmektedir. Ayrıca bu çalışmada yazarın konuları her bölüm başlığı altında genelden özele doğru sınırlandırarak işlediği görülmektedir. Eserin bu özelliği okuyucunun kitapta ilerlerken temel konunun alt kademelerini anlamasını kolaylaştırmaktadır. İlk bölümde genel olarak sosyal barışın ve bunu sağlamada İslam din

eğitiminin gerekliliğini detaylıca inceleyen yazar barışı “Fiziki şiddetin olmaması, sulh, insan hayatını yıkan veya hayatın zevklerinden mahrum eden silahlı mücadelenin yokluğu, çeşitli nedenlerle insanlar arasında baş gösteren çekişme, anlaşmazlık, kin, düşmanlık, bozgunculuk gibi durumların anlaşma ve uzlaşma yoluyla giderildiği bir kültürün oluşması, yani şiddet, terör ve savaşın olmaması halidir.” (Yılmaz, 2019, s. 19) şeklinde ifade etmektedir. Eserde sosyal barış tarif edilirken ise benzer şekilde savaş sebeplerinin ortadan kaldırılarak toplumda güven ve huzurun temin edilmesi, insanca yaşama şartlarının oluşturulması noktalarına vurgu yapılmaktadır. Yılmaz bu tarifleriyle hangi dinden, dilden, ırktan olursa olsun toplumun her kesiminin sosyal barış hakkına sahip olduğunu gözler önüne sermektedir.

Eserin ilk bölümünün devamında İslam’da sosyal barışın aksine kullanılan ve suistimal edilen siyasal İslamcılık, yanlış cihad anlayışı gibi ötekileştirici anlayışlardan bahsedilmektedir. Yılmaz çalışmasında birçok ayete yer vererek birtakım yanlış anlaşılmalara ve suiistimallerin aksine İslam’da cana, akla, dine, nesle (ırza) veya mala açıkça bir tehdit olmadıkça hiç kimseye zerre kadar zarar verme hakkının bulunmadığını vurgulamaktadır. Hatta bu gibi durumlarda dahi onları güvenceye alarak öncelikle sulh yoluna gidilmesi gerektiğinin sürekli vurgulandığını ifade etmektedir. Bu konunun devamında sosyal barış bağlamında İslami unsurları detaylıca inceleyerek aktaran yazar namaz, oruç, hac, zekat, kurban gibi en çok bilinen farz ibadetlerin yanı sıra aslında birçok yerde telkin edilen ancak zaman zaman göz ardı edilen İslam kardeşliği, sadaka, fidyeye, karz-ı hasen (borç verme), vakfetme gibi sosyal barışın zirveye ulaşmasını sağlayacak olan unsurlardan da bahsetmektedir. Yazar sosyal barışın her tabakada tesis edilebilmesi için İslam’a göre yapılması gereken bu gibi ibadetlerden bahsetmekle kalmayıp dedikodu, laf taşıma gibi yapılmaması gereken işlerin büyük bir ciddiyetle yasaklanmasından da söz etmektedir. Ancak kitabın ilk bölümünde bu unsurlara yer verilmediği görülmektedir. Yine de yapılması gerekenlerin telkininden neyin amaçlandığı açık bir şekilde anlaşılabilir. Ayrıca ikinci bölümde sosyal barış açısından din eğitiminin fonksiyonlarından bahsederken yazar ahlaki unsurların üzerinde çokça durmuştur. Burada ele alınan İslam’daki cihad anlayışının yanlış anlaşılması ve aktarılması hususu üzerinde fazlaca duran yazar sadece ilgili ayet ve hadislerin açıklamalarını yazmakla yetinmeyip onların pratikteki uygulamalarına da yer vererek okuyucuyu bu konuda doğru bir şekilde bilgilendirmeyi amaçlamıştır denebilir. İslam’ın kelime manasının dahi barış, güven, huzur mutluluk olmasını bize hatırlatmış ve insan hayatının kutsiyetine atıfta bulunan naslardan örnekler vermiştir. Nitekim haksız yere bir insanı öldürenin bütün insanlığı öldürmüş gibi olacağı, bir insanın hayatını kurtaranın da tüm insanlığı kurtarmış gibi olacağını bildiren ayet de bulunmaktadır. Fakat Hz. Peygamberin ve sonraki sahabe neslinin zaman zaman savaşlara katılmış olması birtakım kafa karışıklığına sebep olsa da İslam’da aslolan barıştır. Savaş ile ilgili ayetler insanların topluluk kurmalarından kaynaklanarak oluşturdukları kuralların başka topluluklara uymaması sebebiyle bazen kaçınılmaz bir gerçek olan çatışma durumunun düzenlenmesinden ibarettir. Hatta Hz. Peygamber’in hayatında savaştan

önce hicret bulunması da göze çarpmaktadır. Fakat eziyet edenlerin sayısı çoğalınca ve karşı taraf savaş amacıyla yaklaşınca Müslümanlara savaşmaktan başka çare kalmamıştır. Hudeybiye’de anlaşma şartlarının Müslümanlar aleyhine gibi görünmesine rağmen sulhün kabul edilmesini de bize hatırlatan yazar karşı taraf savaş için gelse de öncelikle barış teklifinde bulunmanın öneminden bahsetmektedir.

İkinci bölümde din eğitiminin öncelikle tanımı, mahiyeti amacı, gerekliliği tarihsel süreç ve hukuki temellerini ele alan yazar daha sonra bölümün asıl amacı olan din eğitiminin sosyal barışı sağlamadaki fonksiyonlarını bireysel ve sosyal ahlaki düzenlemede etkili unsurlar adı altında ele almaktadır. Yani yazar, kişisel iradeyi sağlama, hayatı anlamlandırma, ahlaki güzelleştirme gibi sosyal barışı etkileyen bireysel unsurların yanında sevgi ve hoşgörü, toplum düzenini bozmama, sağlıklı sosyalleşme, evrensel sorumluluk anlayışı kazanma, milli bütünlüğü sağlama gibi noktalara da yine din eğitimi açısından zaman zaman ayet ve hadisler ışığında yer yer ise hukuki düzenlemelerden örnekler vererek değinmektedir.

Eserin üçüncü bölümü bize din eğitiminin daha kurumsal bazda yapıldığı yerlerdeki çalışmaların toplumsal barışı sağlamadaki katkısından bahsetmektedir. Bu itibarla örgün ve yaygın din eğitimi yapılan yerleri ele alan yazar, eğitimin öncelikle ailede başlaması hasebiyle en başta gelen yaygın din eğitimi kurumunun aile olduğunu vurgulamaktadır. Elbette yalnızca ailede alınan eğitimin yeterli olmayacağını hatta bir insanın karakterini belirlemede tek başına etkili olmadığını da ifade etmektedir. Bu bölümde özellikle Türkiye’de tarikatlar ve dini cemaatlerin resmi kurumlarca din eğitiminin yasaklandığı yahut azaltıldığı yıllardan bu yana etkinliğini sürdürdüğüne değinen Yılmaz, bu teşkilatların doğru bir eğitim verdikleri müddetçe toplumda barışı sağlamada çok etkili olabileceğini ancak aksi bir tutumda bulunanların da toplumda kutuplaşmaya, ötekileştirmeye, kargaşa ve anlaşmazlıklara yol açabileceğine değinmektedir. Bu sebeple tarikatların bir tehdit mi oluşturduğunun yoksa çeşitlilik mi sağladığının bilimsel çevrelerce yapılacak olan ciddi çalışmalarla ortaya konması gerektiğini öne süren yazar aslında bu sorunun cevabının her grubun kendi zihniyetine bağlı olmasında yattığını açıkça ifade etmekten kaçınmaktadır.

Son bölümde toplumsal barışı tehdit eden unsurları dini/eğitsel açıdan değerlendiren Yılmaz burada dinin yanlış yorumlanması, taassup, din istismarı, dini düşünce ayrımcılığı (mezhep, tarikat, cemaat) gibi dini unsurların yanında ırkçılık, kültür ayrımcılığı, cinsiyet ayrımcılığı gibi kültürel etmenlere de değinmektedir. Bunların yanında sömürgecilik, dengesiz gelir dağılımı, fırsat eşitsizliği, israf gibi sosyal unsurlardan ve siyasi düşünce ayrımcılığı, laikliğin farklı yorumlanması, dinin siyasete alet edilmesi, hukukun siyasallaşması, ayrıştırıcı siyaset dili ve terör gibi politik etkenleri de ele almaktadır. İlk bölümde zaman zaman bu unsurlardan bazılarının yer veren yazarın son bölümde bunları daha sistematik bir şekilde ele alması ise kitabın okuyucuya teorik bilgiyi düzenli bir şekilde vermesi ve açıklaması açısından olumlu bir yönü olmuştur. Bu bölümde yazar sosyal barışı tehdit eden unsurlardan dini düşünce ayrımcılığı üzerinde diğerlerinden daha fazla durmaktadır.

Ayrıca yazar bu bağlamda İslam'ın ilk yıllarında fırkalaşma olmadığından, hicri üçüncü asırdan sonra İslam beldelerinde ayrışmanın yaşandığından, ilk ortaya çıkan Şia, Haricilik, Mutezile, Mürcie, Ehl-i Sünnet gibi mezheplerin ise büyük oranda siyasal nedenlerden kaynaklanmasından, ancak zaman içerisinde dinsel bir nitelik kazandığından bahsetmektedir. Bunun yanında tarih boyunca her dinin sosyal, siyasal, kültürel ve başka nedenlerle farklı yorumlanmasıyla çeşitli dini ekoller ve anlayış biçimlerinin ortaya çıktığını ifade eden yazar burada en önemli noktanın düşünce farklılıklarının saygı ve hoşgörü kuralları çerçevesinde aktarılması olduğunu vurgulamaktadır. Siffin Savaşı'nda Hariciler olarak adlandırılan grubun Kuran-ı Kerim sayfalarını kılıçların ucuna takıp Kuran savunucusu gibi görünmeleri günümüzde El-Kaide, Fetö, İşid gibi terör örgütlerinin İslam'ın cihad, yardımlaşma ve ilim gibi değerlerini çarpıtarak kendilerine menfaat temin edip Müslümanlar arasında bozgunculuk çıkarmalarını din istismarına en büyük örnek olarak gösteren yazar onların Kuran ayetlerini, hadisleri, sahabenin örnek hayatını, İslami değer ve kavramları çarpıtarak kendi menfaatleri uğruna kullanmaktan çekinmediklerini ifade etmektedir.

Sonuç olarak yazar bu kitabında her insanın hakkı ve en büyük isteklerinden biri olan sosyal barışın sağlanabilmesi için büyük ve uzun vadeli adımlar atılması adına en etkili yöntemin din eğitimi olduğunu kapsamlı bir şekilde bize sunmaktadır. Ayrıca Yılmaz, bu amaç için tek başına hukuki kural ve düzenlemelerin yeterli olmayacağını, insanın kendi başına kaldığında dahi iç kontrol mekanizması sağlayabileceği inancına dair eğitimin bunu gerçekleştirebilme gücüne haiz olduğunu vurgulamaktadır. Tüm bu sebeplerden ötürü dünyada var olan neredeyse tüm sosyal problemlerin temelinde sosyal barış yoksunluğunun bulunması sebebiyle şimdiye ve geleceğe güzel bir dünya sunmayı ve bırakmayı amaçlayan herkesin okuyabileceği güncel bir kitap olması bu telifin önemli bir özelliğidir çünkü bu konu hakkında daha güncel ve kapsamlı bir kitap neşri daha bulunmamaktadır. Ayrıca bu eser sosyal barışı tehdit eden unsurları da ele alması açısından Abdülkadir Çetin'in "Din Eğitiminin Toplumsal Yönü Üzerine Değerlendirmeler" adlı makalesinden ayrılmaktadır. Yine bu kitap okul harici unsurlardan bahsetmesi hasebiyle Ramazan Bulut'un "Okulda Din Öğretiminin Toplumsal Temeli ve İşlevleri" adlı makalesinde ele alınanlardan daha fazla konuyu içermektedir. Bu yönüyle eser alanında en kapsamlı güncel çalışmadır denebilir.

Geçtan, E. (2020) İnsan Olmak. İstanbul: Metis, 183 s.

Ayşenur YILDIRIM*

E-mail: aysenur.yildirim@yaloiva.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3280-484X>

“İkinci Dünya Savaşı’ndan bu yana geçen süre içinde çağdaş toplumlar kendine özgü bir olguyu da birlikte getirmiştir. İnsan eskisinden çok daha fazla sayıda insanla, çok daha kısa süreli, daha yüzeysel ilişkiler kurma eğilimindedir. Bu, soğuk bir günde karşılaşan bir grup kirpinin öyküsüne benzer. Kirpiller ısınabilmek için birbirlerine sokulurlar, ama dikenleri birbirine batar. Birbirlerinden ayrıldıklarındaysa soğuktan rahatsız olurlar. İleri geri hareket ederek sonunda dikenlerini batırmadan birbirlerini ısıtabilecekleri en uygun uzaklığı bulurlar.” (Geçtan, 2020, s. 31).

İnsan toplumda birçok kişiyle bir arada, etkileşim halinde yaşamak durumundadır. Zaman zaman kendisiyle ve çevresiyle ilgili düşüncelerinde ya da davranışlarında sıkıntılara düşebilir. Böyle bir durumda kendisinin ve iletişimde olduğu kişilerin düşüncelerini anlama, davranışlarını anlamlandırma ihtiyacı duyar. Bunu sağlayabilirse kendi dikenlerini başkalarından, başkalarının dikenlerini de kendinden korumak için uygun mesafeyi alabilir. İnsan Olmak kitabı da insanın anlam arayışına ve çevresine karşı doğru konum alma çabasına açık ifadeleri ve etkileyici üslubu ile rehber olacak nitelikte bir kitaptır.

Kitap; Birey ve Toplum, Ana-Baba ve Çocuk, İnsanlardan Korkmak, Öfke ve Düşmanlık, Değersizlik Duygusu, Kaygı, Sorumluluktan Kaçış, Yalnızlık, Ortak-Yaşam İlişkisi, Nevrotik Kısırdöngü, Yaşam ve Ölüm, Kendini Yaşamak, Epilog olmak üzere 13 bölümden oluşmaktadır.

Yazarın kitabı kaleme almasına vesile olan anısından ve kitabın ortaya çıkış sürecinden bahseden 26. Basım için ön sözünden anlıyoruz ki bu kitap yazarın akademik kaygı olmaksızın kaleme aldığı ilk kitabı niteliğini taşımaktadır. Yazarın ifadesine göre, “Bu kitap, ortalama insanın davranışlarının gerisindeki dinamik güçleri meslek dışı okuyucuya tanıtmayı amaçlamakta ve yazarın otuz yıldır süregelen klinik yaşantılarının birikiminden yaptığı çıkarımların bir bölümünü içermektedir... Bu kitapta, insanın kendi kendisine tutsak olmasına yol açan kısırdöngülerin oluşum nedenlerine ve yaşantı biçimlerine ağırlık verilmiştir. Çünkü insan, kendisine karşıt düşen davranışlarını nasıl geliştirdiğini göremedikçe, özgür olmak için neyi aşması gerektiğini de bilemez.” (Geçtan, 2020, ss. 13-14). Dolayısıyla kitabın amacı insanın kendisindeki ve çevresindeki bilinmeyenlerin sayısını azaltmaktır.

* Arş. Gör. Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi.

Yazar ilk olarak geçmişten günümüze, ilkel toplumdan çağdaş topluma kadar insanın toplumda nasıl düzen geliştirdiği, yasaların, geleneklerin ve törelerin ortaya çıkışı ve uygulanması konularından söz etmektedir. Toplumun geçirdiği sancılı değişim sürecine bakış açısı ve kavramları iki yönlü ele alış biçimi ise ufuk açıcudur. Kitap boyunca insanı kendi duygularını anlamaya yöneltmek amacıyla olduğunu düşündüren yazar, insanın çevresine karşı geliştirdiği korkuların ya da kızgınlıkların kendisine olan korkularından ve geçmişinden getirdiği kızgınlıkların birikiminden kaynaklandığına değinmektedir. “Kızgınlığı sevmek” üzerine yaptığı tanım ise dikkat çekicidir: “Bazı insanlar yalnızlıklarını ve boşluklarını gidermede kızgınlık duygusunu uyuşturucu bir madde olarak kullanır ve diğer insanlara karşı yaşadıkları sürekli öfke sayesinde kendileriyle yüzleşmekten kaçınırlar.” (Geçtan, 2020, s. 65).

Kitapta önemli noktalardan biri yazarın bazen birbiriyle karıştırılan değersizlik ile eksiklik duygusu, kaygı ile korku duygusu arasındaki farkı ele alarak okuyucunun zihninde kavramların netleşmesini amaçlamasıdır. Sorumluluktan kaçış dendiğinde genel olarak dış dünyaya karşı olan sorumluluk akla gelebilir ancak yazarın kitapta sözünü ettiği kaçış, kişinin kendisine karşı olan “iyi yaşama sorumluluğu” dur. Buna bağlı olarak bir diğer önemli nokta ise insanın başta kendisine karşı anlayışlı, merhametli ve bağışlayıcı olması gerektiği, böylece olumsuz duygularını kontrol edebilmesinin ve ilişkilerinde etkin bir rol üstlenebilmesinin kolaylaşacağıdır. İnsanın kendisini bulma yolunda karşılaştıklarıyla hissedebileceği karamsarlığa karşın birçok bölümde vurgulanan nokta da önemli olanın olumsuz duyguların evrensel nitelikte olduğu gerçeğini özümseyebilmek olduğudur.

İnsanların geçmişe ve şimdiye dair bakış açılarını da ele alan yazar, şimdiye olan bakış açılarındaki karamsarlığa dikkati çekmektedir. İçinde yaşadığımız dünyanın zor bir alan olduğundan yakınlık zamanı tüketmek yerine, onu ve gerçeklerini kabul ederek mücadele etmenin ve harekete -pasif rolden aktif role- geçmenin önemini vurgulamaktadır: “Yaşamın tümünü bir süreç olarak yaşamak olanaksızdır. Süreçleri bazen kendimiz öldürürüz, bazen de birlikte olduğumuz insanlar. Ama önemli olan süreçleri kapatmamak için çaba göstermektir. Dünyada iki tür insan vardır: yaşayanlar ve yaşayanları seyredip eleştirenler. Seyretmek ölümü, katılmak ise yaşamı simgeler.” (Geçtan, 2020, s. 171).

Kitabın son bölümü Epilog’da yazar, görüşlerine etki eden bilim insanlarına değinerek kitapta ele alınan konuların ve hâkim olan bakış açısının anlaşılmasını sağlayacak açıklamalarda bulunmaktadır.

Engin Geçtan, İnsan Olmak kitabı ile, doğasında var olan duyguları fark etmesi ve davranışlarını anlamlandırması için okuyucuya ayna tutmaktadır. Kişi bazı noktalarda yüzleştiklerine karşı direnç gösterebilir ancak yazarın da dediği gibi, “Kusurlu bir yanımızla yüzleşip bunu kabul edebilirsek, bu yanımızın bir süre sonra ortadan kalkma olasılığı da artar... Bir insan ancak kendi içinde devrikse başkaları tarafından devrilebilir.” (Geçtan,

2020, s. 85). Sonuç olarak kitabın okuyucuya, kendisinin ve çevresindekilerin davranışlarını daha anlaşılır görmede, hayatının birçok alanında ilişkilerini daha sağlıklı bir zeminde yürütmede katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Etik Beyanı

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi kullanıcıları olan (editör, yazar, hakem, bölüm editörü, okuyucu) tüm yapılan işlemlerde dergimizin yayınladığı WEB sayfamızda yayınladığımız Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından belirtilen etik kurallara ve sorumluluklara uymak zorundadır. Bu etik kurallara ve sorumluluklar aşağıda da özetlenmiştir.

A. DERGİ İMTİYAZ SAHİBİNİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. TUDEAR herhangi bir şekilde yazarlardan ücret talep etmemektedir.
2. Bağımsız editör kararı oluşturulmasını taahhüt eder.
3. Editörler, TUDEAR'a gönderilen çalışmaların tüm süreçlerinden sorumludur. Bu çerçevede ekonomik ya da politik kazançlar göz önüne alınmaksızın karar verici kişiler editörlerdir.
4. TUDEAR, yayınlanmış her makalenin mülkiyet ve telif hakkını korur ve yayınlanmış her kopyanın kaydını saklama yükümlüğünü üstlenir.
5. Bununla birlikte veri tabanını internet üzerinden erişime açık tutar.
6. Editörlere ilişkin her türlü bilimsel suistimal, atıf çeteciliği ve intihalle ilgili önlemleri alma sorumluluğuna sahiptir.

B. YAYIN KURULUNUN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi'ne başvurusu yapılan her makaleden, Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi Yayın Kurulu (Bundan sonra, "Yayın Kurulu") ve Editörler/Editör yardımcıları sorumludur.
2. Yayın Kurulu, yayın, kör hakemlik, değerlendirme süreci, etik ilkeler gibi dergi politikalarının belirlenmesini ve uygulanmasını sağlar.
3. Makalenin Yayın Kurulu'nca hakem sürecine alınması bir yayın taahhüdü anlamına gelmez. Yayın için hakem süreci olumlu sonuçlansa bile mutlaka Yayın Kurulunun ve Editörlerin/Editör yardımcılarının kararı gerekir.
4. Yayın Kurulu, akademik dürüstlüğü teşvik eder. Yayın Kurulu, yazılı eserlerin orijinalliğini, bu eserleri yayın öncesinde Turnitin intihal önleme programı aracılığıyla denetleyerek teminat altına alır.
5. Yayın Kurulu, yayımlanmış makalelere ilişkin intihal ve suistimal iddialarını her zaman incelemeye alır. Örneğin, bir yazar makalesinde başka çalışmalardan intihal yapmış, izin alınması gereken durumlarda izin almaksızın veya eksik bildirimle üçüncü şahısların telif materyalini kullanmışsa, Yayın Kurulu makaleyi geri çekmek, meseleyi yazarın çalıştığı kurumdaki bölüm başkanına, dekanına ve/veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

C. EDITÖRLERİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisinde editör ve sayı editörleri, dergimizin web sayfamızda bulunan "Code of Conduct and Best Practice Guidelines For Journal Editors" ve "Cope Best Practice Guidelines For Journal Editors" rehberleri belirtilen etik görev ve sorumluluklara sahip olmalıdır. Bu görev ve sorumluluklar aşağıda özetlenmiştir.

1. Editörlerin Okuyucu ile ilişkileri

Editörler yayınlanan çalışmalar hakkında okuyucu, araştırmacı ve uygulayıcılardan gelen geri bildirimleri dikkate almak ve gereken cevapları ve işlemleri yapmakla yükümlüdür.

2. Editörlerin Yazarlar ile ilişkileri

1. Editörler makalenin özgün değerine, derginin amaçlarına ve etik kurallara dayanılarak makale hakkındaki kararını verir.
2. Makale özgün değeri yüksek, dergi amaçlarına ve etik kurallar dikkate alınarak hazırlanmış makaleyi değerlendirme sürecine almalıdır.
3. Editör ve bölüm editörü önemli bir gerekçe olmadığı sürece olumlu yöndeki hakem görüşlerini dikkate alması gerekir.
4. Yazarlardan gelen talep ve görüşlere geri bildirimler ile dönüş yapması gerekmektedir.

3. Editörlerin Hakemler ile ilişkileri

1. Atanacak hakemler makale konusuna uygun olarak seçilmelidir.
2. Hakem ile yazarlar arasında çıkar çatışması ve çıkar ilişkisi olmamasına özen göstermelidir.
3. Makale değerlendirme sürecinde hakemlere rehberlik etmesi ve talep ettiği bilgiyi sağlamakla görevlidir.
4. Editör körleme hakemlik sayesinde yazar ve hakemin kimlik bilgilerini gizlemekle yükümlüdür.
5. Hakemlerin makaleyi zamanında, tarafsız ve bilimsel olarak değerlendirmesi için gereken uyarıları ve tedbirleri alması gerekmektedir.
6. Dergimize hakemlik yapanların sayısını artırması yönünde gayret göstermelidir.

4. Editörlerin Danışma Kurulu ile ilişkiler

Editörler, makaleler hakkında danışma kurulunun görüş ve önerilerini dikkate alması gerekmektedir.

5. Editörlerin Dergi sahibi ve yayıncı ile ilişkiler

Editörler makale hakkında alacağı kararlar dergi sahibi ve yayıncı kuruluştan bağımsız olmalıdır.

6. Editörlerin makaleyi yayına vermesi

Editörler; dergide yayına verilecek makalelerde dergi yayın ilkelerini, dergi amaçlarını ve uluslararası standartları gözetmekle sorumludur.

7. Kişisel verilerin muhafazası

Editörler makale yazarlarının rızası haricindeki kişisel bilgilerini üçüncü kişilere aktarmamakla sorumludur.

8. Etik kurul, insan ve hayvan hakları

Editörler makale içeriklerinde insan ve hayvanlar üzerinde yapılmış çalışmalar olması durumunda insan ve hayvan haklarını korumakla sorumludur. Etik kurul raporu alınması

gereken çalışmalarda etik kurul onayı gönderilmemesi durumunda makaleyi reddetmekle sorumludur.

9. Fikri mülkiyet haklarının korunması

Editörler dergiye gönderilen ve yayınlanan tüm makalelerin fikri mülkiyet haklarını korumakla sorumludur.

10. Editörlere gelen Şikayetler

Editörler hakem, yazar ve okuyuculardan gelen şikayetlere açık ve aydınlatıcı cevap vermekle sorumludur.

11. Çıkar çatışmaları ve ilişkileri

Editörler makalelerin tarafsız ve bağımsız olarak değerlendirme süreçlerinin tamamlanması için yazarlar, hakemler ve üçüncü kişiler arasında oluşabilecek çıkar ilişkisi ve çatışmalarına karşı önlem almakla sorumludur.

D. HAKEMLERİN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. Hakemler yazarların kökeni, cinsiyeti, cinsel eğilimi veya siyasi felsefesine bakılmaksızın eserleri değerlendirmektedirler. Hakemler ayrıca, dergiye gönderilen metinlerin değerlendirilmesi için adil bir kör hakemlik süreci sağlamaktadırlar.
2. Dergiye gönderilen makalelere ilişkin tüm bilgiler gizli tutulmaktadır. Hakemler, editör tarafından yetkilendirilmiş olanlar dışında başkaları müzakere etmemelidir.
3. Hakemlerin; yazarlar, fon sağlayıcılar, editörler vb. gibi taraflar ile menfaat çatışması bulunmamaktadır.
4. Hakemler, karar verme aşamasında editörlere yardım ederler ve ayrıca metinlerin iyileştirilmesinde yazarlara yardımcı olabilmektedirler.
5. Objektif bir karar değerlendirmesi, daima hakemler tarafından yapılmaktadır. Hakemler, uygun destekleyici iddialarla, açık bir şekilde görüşlerini ifade etmektedirler.
6. Hakemler ayrıca, kendi bilgileri dahilindeki yayınlanmış diğer herhangi bir makale ile dergiye gönderilen metin arasında herhangi önemli bir benzerlik veya örtüşme ile ilgili olarak editörü bilgilendirmelidir.

E. YAZARLARIN ETİK GÖREV ve SORUMLULUKLARI

1. Yazarlar çalışmalarını özgün olarak hazırlar ve gönderir.
2. Yazarlar gönderdikleri makalelerde yapmış oldukları atıfların ve alıntılarının doğru ve eksiksiz olmasını sağlar.
3. Yazarlar gönderdikleri makalelerde çıkar çatışması olabilecek durumları belirtmeleri ve açıklamaları gerekir.
4. Editör, hakem ve bölüm editörü tarafından yazardan makalesine ait ham veriler talep edebilir. Bundan dolayı yazar makalesine ait ham verileri sunacak şekilde hazır bulundurmalıdır.
5. Yazarlar, aynı çalışmayı herhangi bir başka dergide yayınlanmak üzere göndermemelidirler. Aynı çalışmanın birden fazla dergiye eş zamanlı gönderilmesi etik olmayan bir davranış teşkil etmektedir ve kabul edilemez.

6. Başkalarının çalışmalarıyla ilgili olarak uygun referanslar verilmelidir. Yazarlar, çalışmalarının belirlenmesinde etkili olmuş yayınlara referans vermelidirler. Çalışma sürecinde kullanılan kaynakların tümü belirtilmelidir.
7. Finansal destek ile ilgili tüm kaynaklar açıklanmalıdır. Tüm yazarlar, çalışmalarının oluşturulması sürecinde yer alan çıkar çatışmasını ortaya koymalıdır.
8. Bir yazar, yayımlanmış bir makalesinde ciddi bir hata veya yanlışlık keşfedince, bu konuda dergi editörlüğüne vakit geçirmeksizin haber vermelidir. Bu durumda yazar, makalesini geri çekme veya makaleye dair bir düzeltme yayınlamada dergi editörlüğü ile işbirliği yapmakla sorumludur.
9. Yapılan araştırmalar için ve etik kurul kararı gerektiren klinik ve deneysel insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar için ayrı ayrı etik kurul onayı alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir.

F. ETİK İLKELERE UYMAYAN DURUMUN EDITÖRE BİLDİRİLMESİ

TUDEAR'da yayınlanan bir makalede önemli bir hata ya da yanlışlık fark ettiğinizde ya da yukarıda bahsedilen etik sorumluluklar ve dışında etik olmayan bir davranış veya içerikle karşılaşırsanız lütfen tudearjournal@gmail.com adresine e-posta yoluyla bildirin.

PUBLICATION ETHICS

Users of *Turkish Journal of Religious Education Studies* (editors, authors, reviewers, department editors, readers) must obey to the ethical rules and responsibilities specified by **Committee on Publication Ethics (COPE)**. These ethical rules and responsibilities are summarized below.

A. DUTIES of PUBLISHER

1. Turkish Journal of Religious Education Studies (TUDEAR) does not charge any article submission from authors.
2. The publisher undertakes to have an independent editorial decision made.
3. Editors are responsible for all the processes that the manuscripts submitted to *TUDEAR* will go through. Within this framework, ignoring the economic or political interests, the decision-makers are the editors.
4. The publisher undertakes to have an independent editorial decision made.
5. However, the journal has left the database open on the internet.
6. The publisher bears all the responsibility to take the precautions against scientific abuse, fraud and plagiarism.

B. THE RESPONSIBILITIES OF THE EDITORIAL BOARD

1. Turkish Journal of Religious Education Studies Editorial Board (henceforth, "The Editorial Board") and Editors/Number Editors are responsible for all the processes before, during and after the publication of each and every article submitted to the Journal.
2. The Editorial Board determines and implements the entire policies of The Journal, including but not limited to publication, blind review, assessment process, and ethical principles.
3. The initiation of blind review process for an article does not indicate a publication promise on behalf of The Journal. Likewise, the positive outcome of the review process still necessitates the affirmative decision of The Editorial Board and Editors/Vice Editors for the publication of the article.
4. The Editorial Board encourages academic honesty. The Editorial Board ensures the originality of the articles by uploading them on Turnitin plagiarism detection software, and evaluating their originality report.
5. The Editorial Board always examines the claims of plagiarism and abuse in regard to published articles. In case it is established that an author committed plagiarism, or used copyrighted material that belongs to third parties without proper and full reference and permission, The Editorial Board reserves the rights, including but not limited, to retract the article, inform the author's head of department, dean of faculty and/or other academic institutions.

C. ETHICAL DUTIES and RESPONSIBILITIES of EDITORS

The editors of Turkish *Journal of Religious Education Studies* should be obeyed to the ethical roles and responsibilities of "CODE OF CONDUCT AND BEST PRACTICE GUIDELINES FOR JOURNAL EDITORS" and "COPE BEST PRACTICE GUIDELINES FOR JOURNAL EDITORS" announced by Committee on Publication Ethics (COPE) and provided on our webpage. These duties and responsibilities are summarized below.

1. Editors' Relationships with Readers

The editors are responsible for taking into account the feedback from the readers, researchers and practitioners about the published works and to provide the necessary responses and take necessary actions.

2. Editors' Relations with the Authors

1. Editors make decisions about the articles based on the original value of the article, the aims of the journal and the ethical rules.
2. Editors should accept papers with high original value, based on journal objectives and ethical rules for the evaluation process.
3. The editors should take into account positive opinions of the reviewers unless there is an important reason.
4. Requests and feedback from the authors should be returned with feedback.

3. Editors' Relations with the Reviewers

1. The reviewers to be appointed must be selected from related area of the manuscript.
2. The editor should make sure that there is no conflict of interest between the reviewers and the authors.
3. The editor is responsible for guiding the reviewers during the article evaluation process and for providing the requested information.
4. The editor is obliged to hide the credentials of the author and the reviewers by means of blind reviewing.
5. The editor must make the necessary warnings to the reviewers about evaluating the article in a timely, impartial and scientific manner.
6. The editor must make an effort to increase the number of reviewers.

4. Editors' Relations with Advisory Board

Editors should consider the opinions and recommendations of the advisory board about the articles.

5. Editors' Relations with the Journal Owner and the Publisher

Editorial decisions should be independent of the journal owner and the publisher.

6. Publication of the Article

Editors are responsible for considering publishing principles, journal objectives and international standards in the articles to be published in the journal.

7. Retention of Personal Data

Editors are responsible for not transferring the personal information to third parties except for the consent of the authors.

8. Ethics committee, Human and Animal Rights

The editors are responsible for protecting the human and animal rights at about manuscript in the studies conducted on humans and animals. The editor is responsible for rejecting the article if ethics committee approval is not sent in the works that must provide ethics committee report.

9. Protection of intellectual property rights

Editors are responsible for protecting the intellectual property rights of all articles submitted and published in the journal.

10. Complaints to Editors

Editors are responsible for providing an open and enlightening answer to complaints from the reviewers, authors and readers.

11. Conflicts of interest and relations

Editors are responsible for taking action against conflicts of interest between authors, reviewers and third parties in order to complete the impartial and independent evaluation processes of the articles.

D. ETHICAL DUTIES and RESPONSIBILITIES OF REVIEWERS

1. Reviewers evaluate manuscripts without origin, gender, sexual orientation or political philosophy of the authors. Reviewers also ensure a fair blind peer review of the submitted manuscripts for evaluation.
2. All the information relative to submitted articles is kept confidential. The reviewers must not be discussed with others except if authorized by the editor.
3. The reviewers have no conflict of interest with regard to parties such as authors, funders, editors and etc..
4. Reviewers give helps the editor in making decisions and may also assist the author in improving the manuscript.
5. The objective judgment evaluation is always done by them. The reviewers express their views clearly with appropriate supporting arguments.
6. Reviewers ought to identify relevant published study that has not been cited by the authors. Reviewers also call to the editor's attention any substantial similarity or overlap between the manuscript and any other published paper of which they have personal knowledge.

E. ETHICAL DUTIES and RESPONSIBILITIES of AUTHORS

1. Authors prepare and send their manuscripts in original form.
2. The authors ensure that their citations and quotations in their manuscripts are accurate and complete.
3. Authors should indicate and explain situations in which they may be involved in conflicts of interest.

4. The editors, department editors or the reviewers can request raw data from the author of the manuscripts. Therefore, the author must keep the raw data of the article ready for submission.
5. Authors should not submit the same study for publishing any other journals. Simultaneous submission of the same study to more than one journal is unacceptable and constitutes unethical behavior.
6. Convenient acknowledgment of the study of others has to be given. Authors ought to cite publications that have been efficient in determining the study. All of the sources that used process of the study should be remarked.
7. All sources of financial support should be disclosed. All authors ought to disclose a meaningful conflict of interest in the process of forming their study.
8. When an author discovers a serious error or inaccuracy in a published article, it is the responsibility of the author to immediately notify the editorship. In this case, the author is responsible for cooperating with the journal editorship in either withdrawing the article or publishing a revision of the article.
9. For all researches conducted and for clinical and experimental studies involving humans and animals, which require an ethics committee approval, an ethics committee approval must be obtained and should be specified and documented.

F. NOTIFYING THE EDITOR ABOUT THE VIOLATION OF ETHICAL PRINCIPLES

Should you encounter any unethical act or content in *TUDEAR* apart from the ethical responsibilities listed above, please notify the journal by e-mail at tudearjournal@gmail.com.

EKLER

EK1: Davut Karaman Etik Kurul Onayı Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/02/2019-E.1756



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/050.99/
Konu : 09/05 Davut KARAMAN

Sayın Davut KARAMAN

İlgi : Davut KARAMAN 18/01/2019 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 06.02.2019 tarihli ve 09 sayılı toplantısında alınan "05" nolu karar örneği ekte sunulmuştur. Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Arif BİLGİN
Etik Kurulu Başkanı

5. Davut KARAMAN'ın "İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği ve Proje Okulu Uygulamaları" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Davut KARAMAN'ın "İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği ve Proje Okulu Uygulamaları" başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/emvition.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENF45UYN>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryanunivertesi@net1.kap.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 33
E-Posta: iletilem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK2: Veysel Karani Altun Etik Kurul Onayı Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/09/2020-E.58456

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Oturum Tarihi: 10.09.2020 Oturum Sayısı: 16 Karar Sayısı: 2020/8-16

Etik Açısından Uygun

Çalışma Adı Dinin Sağlık Hastalık Dönemindeki Etkisi

Araştırmacılar Uzm.Dr. Veysel Karani ALTUN (Yürütücü)

Başkan Kurul Üyesi Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM
Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof. Dr. Mustafa ARSLAN
Kurul Üyesi Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK
Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR
Kurul Üyesi Prof. Dr. Lutfiye ÖZDEMİR
Kurul Üyesi Prof. Dr. Nesrin SIS
Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Sekreter Hatice CİHAN

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.inonu.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?V=BEA55SYMS adresinden yapılabilir. (PIN:05632)

EK3: Handan Yalvaç Arıcı Etik Kurul Onayı Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.02.2021-E.2016



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-2016
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Dr. Handan YALVAÇ ARICI
İslami İlimler Fakültesi Dr. Öğr. Görevlisi

Kurulunuz 28.01.2021 tarihinde toplanarak, "Modern Şifacılık Yönelimlerinden Enerji Şifacılığı Uygulamaları" başlıklı araştırmanızda kullanılmak üzere kurula sunmuş olduğumuz Etik Kurul Başvuru Formunuzu uygun bularak imza altına almıştır. Araştırmanızın Etik Kurul Onay Formu ekte yer almaktadır. Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek:11-Etik Kurul Onay Formu-Dr. Öğr. Gör. Handan YALVAÇ ARICI (2 sayfa)

Mesnet Elektronik İmzaları

%ARSLAN ENLİD (Etik Kurulu Başkanlığı) - Kırılma Başlangıç: 10.02.2021 17:35

Öz belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: *BEL97RLN* Pin Kodu: 14861
Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekirce/İstanbul
Telefon: 444 97 98 Faks: +90 (212) 693 82 29
e-Posta: bilgi@izu.edu.tr Web: www.izu.edu.tr
Kayıt Adresi: izu@b01.kep.tr

Belge Takip Adresi: <https://bys.izu.edu.tr/en/Vision/Dogrula/0N3>

Bilgi için: Zeynep Fıratlı TEZ
Unvanı: Yenzimli Katip
Tel No: 2126929606

